

Onderzoeksrapport

De aanpak van Drietalig Woordenschatonderwijs

Minor Meertaligheid in Internationaal Perspectief

Andreja Laffra, 222526





CBS Van Haersma Buma

Onderzoeksrapport

De aanpak van Drietalig Woordenschatonderwijs



Stenden
hogeschool

Andreja Laffra

222526

4e jaars

Opleiding tot Leraar Basisonderwijs

Stenden Hogeschool Leeuwarden

Minor Meertaligheid in Internationaal Perspectief

Juni 2015

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	9
1. INLEIDING	11
1.1 Tegenvallende woordenschatcores en minimaal productief taalgebruik	11
1.2 Ambities voor drietalig woordenschatonderwijs	11
1.3 Opbouw literatuuronderzoek	12
2. DE ONTWIKKELING VAN MEERTALIGHEID	14
2.1 Meertaligheid als maatschappelijke tendens	14
2.2 Invloed van meertaligheid op de ontwikkeling van het individu	14
2.3 Verwerving tweede taal	14
2.4 Verwerving derde taal	15
2.5 Verschil tweede en derde taalverwerving	15
3. INVLOEDEN VAN MEERTALIG BASISONDERWIJS OP DE ALGEMENE EN TALIGE ONTWIKKELING	16
3.1 Invloeden van meertalig basisonderwijs op de algemene ontwikkeling	16
3.2 Invloeden van meertalig basisonderwijs op de taalontwikkeling	17
4. MEERTALIG BASISONDERWIJS IN DE PROVINCIE FRYSLAN	18
4.1 Meertaligheid op Friese basisscholen	18
4.2 De Trijetalige Skoalle	18
4.3 Een taalbeleidsplan op de Trijetalige Skoalle	18
4.4 Onderdelen van de certificering Trijetalige Skoalle	19
5. MEERTALIG BASISONDERWIJS WAARBIJ DE TALEN NAAST ELKAAR OF IN SAMENHANG WORDEN AANGEBODEN	20
5.1 Aanbieden van meerdere talen volgens de Threshold Theory	20
5.2 Aanbieden van meerdere talen volgens het kwadrant van Cummins	20
5.3 Samenhang tussen verschillende talen volgens de Common Underlying Proficiency Theory	21
5.4 Talen in samenhang door translanguaging	22
6. DIDACTISCHE METHODEN VOOR MEERTALIG BASISONDERWIJS	23
6.1 Het kiezen van een didactische methode voor meertalig basisonderwijs	23
6.2 Didactische methoden van meertalig onderwijs	24
6.2.1 De communicatieve methode	24
6.2.2 Total Physical Response	24
6.2.3 Content and Language Integrated Learning	24

6.2.4 Task based learning.....	24
6.2.5 Storyline approach	24
6.3 Didactische methoden combineren.....	25
7. LEERKRACHTVAARDIGHEDEN IN HET MEERTALIG ONDERWIJS.....	26
7.1 Invloed effectieve leerkrachtvaardigheden	26
7.2 Leerkrachtvaardigheden in vijf domeinen	27
7.3 Didactische leerkrachtvaardigheden voor meertalig basisonderwijs, gericht op woordenschat.....	27
8.DE EENTALIGE WOORDENSCHATONTWIKKELING	28
8.1 De actieve en passieve woordenschat.....	28
8.2 De vier fasen van de taalverwerving.....	28
8.3 Betekenisrelaties in het mentale lexicon.....	29
8.4 Hiërarchische verbanden in het mentale lexicon	29
8.5 Het koppelen van betekenissen aan woorden	29
9.DE MEERTALIGE WOORDENSCHATONTWIKKELING	31
9.1 Meertalige taalverwerving door meertalige taalaanbod.....	31
9.2 De meertalige woordenschatontwikkeling	31
10. DIDACTISCHE MODELLEN EN WERKVORMEN VOOR WOORDENSCHATONDERWIJS	32
10.1 Didactische modellen	32
10.1.1 Viertakt.....	32
10.1.2 Driefasendidactiek	34
10.1.3 Zesstappenaanpak	34
10.2 Didactische werkvormen	36
11. ORGANISATIE VAN WOORDENSCHATONDERWIJS BUITEN DE LESINHOUD.....	37
11.1 Leerlijnen	37
11.2 Criteria voor het selecteren van woorden	38
11.3 Roostering.....	38
11.4 Evaluatie-instrumenten	38
12. SAMENVATTING LITERATUURONDERZOEK.....	40
12.1 Ontwikkeling van meertaligheid	40
12.2 De (meertalige) woordenschatontwikkeling	41
12.3 De Trijetalige Skoalle in Fryslân	41
12.4 Effectief drietalig woordenschatonderwijs.....	42

13. CONCLUSIES	43
13.1 Aanbieden van talen in samenhang.....	43
13.2 Didactiek voor drietalig woordenschatonderwijs.....	44
13.2.1 De communicatieve methode voor meertalig onderwijs.....	44
13.2.2 De driefasendidactiek voor woordenschatonderwijs	44
13.3 Format voor drietalig woordenschatonderwijs met de talen in samenhang	45
13.4 Afbakening van het praktijkonderzoek.....	46

14. INLEIDING PRAKTIJKONDERZOEK	48
14.1 Format voor drietalig woordenschatonderwijs	48
14.2 Het effectenonderzoek	51
14.3 Analyseren van de resultaten	51
14.4 Overzicht praktijkonderzoeksplan	Error! Bookmark not defined.
14.5 Tijdsplanning praktijkonderzoek en de verslaglegging	Error! Bookmark not defined.

15. LITERATUURLIJST	73
----------------------------------	-----------

BIJLAGE 1: VOORLOPIG FORMAT VOOR DRIETALIG WOORDENSCHATONDERWIJS

BIJLAGE 2: INGEVULD FORMAT VOOR DRIETALIG WOORDENSCHATONDERWIJS THEMA 3

BIJLAGE 3: DRIETALIGE WOORDKAARTJES

BIJLAGE 4: VRAGENLIJST VOOR GROEP ZEVEN EN ACHT OVER HUN INTERESSE IN HET NIEUWS

BIJLAGE 5: GEANALYSEERDE RESULTATEN VAN HET PRAKTIJKONDERZOEK

BIJLAGE 6: KAARTEN DRIETALIGE WOORDENSCHAT ACTIVITEITEN (3TWSA)

VOORWOORD

Voor u ligt het *Onderzoeksrapport De aanpak van Drietalig woordenschatonderwijs*. *Drietalig woordenschatonderwijs* is in dit onderzoeksrapport de verkorte benaming voor woordenschatonderwijs waarbij drie talen in samenhang aangeboden worden.

Dit onderzoeksrapport biedt een inzage in de opzet van het onderzoek naar hoe drie talen in samenhang aangeboden kunnen worden, hoe de keuze voor deze opzet tot stand gekomen is, hoe het praktijkonderzoek eruit zag en wat het onderzoek heeft opgebracht. De verschillende onderdelen van het onderzoeksrapport komen logischerwijs voort uit de stappen die gezet zijn tijdens het oriënteren, richten, plannen, verzamelen, ontwerpen, analyseren & concluderen en rapporteren van de *onderzoekscyclus* van Van der Donk en Van Lanen (2012).

Het onderzoek is onderdeel van de minor *Meertaligheid in Internationaal Perspectief* in de afstudeerfase van de *Opleiding tot Leraar Basisonderwijs* op *Stenden Hogeschool* Leeuwarden. Het onderzoek is uitgevoerd op een drietalig gecertificeerde basisschool in Fryslân. Er is gedurende een periode van acht maanden aan het onderzoek gewerkt (november 2014 - juni 2015).

Vanuit de minor *Meertaligheid in Internationaal Perspectief* zijn onderzoekslessen en inhoudelijke lessen van docent E. Tjepkema gevolgd. Binnen de minor hebben vijf *critical friends* en docent E. Tjepkema het onderzoeksproces gevolgd en feedback gegeven. Tevens was docent E. Tjepkema eerste beoordelaar en docente T. de Boer tweede beoordelaar.

Voor het praktijkonderzoek is medewerking verleend door een drietalig gecertificeerde basisschool, en dan met name F. Eringa (leraar van groep zeven en acht), directeur S. Rijpkema en groep zeven en acht.

Andreja Laffra

Student *Stenden Hogeschool Opleiding tot Leraar Basisonderwijs* Leeuwarden

1. INLEIDING

Voor u ligt het *Onderzoeksrapport De aanpak van Drietalig woordenschatonderwijs* ten behoeve van een hoofdvraag van de basisschool de *Van Haersma Buma Skoalle*.

De onderzoeksschool is een Protestants Christelijke school waar betrokkenen werkzaam zijn die het als hun missie zien op een professionele wijze onderwijs te geven aan kinderen in de basisschoolleeftijd. Dit betekent dat de bijbel als uitgangspunt wordt genomen. Uit de bijbel wordt geleerd dat liefde tot God en respect voor de ander van grote waarde zijn. Dit wordt de kinderen onder andere geleerd door het vertellen van Bijbelverhalen, het zingen van liederen, het verzorgen van vieringen en het meedoen aan zendingsprojecten. Ook binnen de dagelijkse werkzaamheden wordt geprobeerd de Christelijke identiteit tot uiting te laten komen door een respectvolle omgang met elkaar en de omgeving. De school bedenkt hierbij steeds dat onderwijs niet alleen gericht is op het individu, maar tevens in een sociale omgeving plaatsvindt.

Sinds 2006 is de onderzoeksschool een officieel gecertificeerde drietalige school. De school is drietalig omdat meertaligheid de ontwikkeling stimuleert. Dit drietalig onderwijs wil de school in een veilige sfeer van orde, rust en regelmaat organiseren waarbij leerlingen en leraren elkaar helpen samen te leren en samen te leven. Hierbij wordt rekening gehouden met de eigenheid van ieder kind. De visie van de onderzoeksschool is een gezamenlijk gedragen denkwijze over hoe te handelen bij de opvoeding van- en het onderwijs aan de kinderen.

1.1 Tegenvallende woordenschatcores en minimaal productief taalgebruik

Het team van de drietalig gecertificeerde basisschool geeft aan de scores op woordenschatoefeningen en het meertalige productieve taalgebruik van de leerlingen tegenvallend te vinden. Op basis van deze constatering is besloten een onderzoek te doen in groep zeven en acht naar het effect van drietalig woordenschatonderwijs waarbij de drie talen in samenhang aangeboden worden. Naast het meten van het effect heeft dit onderzoek het streven een aanpak voort te brengen waarmee alle leraren, vanaf augustus 2015, zelfstandig drietalig woordenschatonderwijs vorm kunnen geven in hun groep.

De constatering van het team is gebaseerd op resultaten van woordenschatoefeningen van de methode *Nieuwsbegrip* en het meertalige taalgebruik van de leerlingen binnen de school. De leerlingen van groep zeven en acht oefenen iedere week een uur lang hun begrip van lezen aan de hand van de methode *Nieuwsbegrip*. Deze lessen worden georganiseerd volgens de richtlijnen die beschreven staan in een groepsplan voor begrip van lezen. Sinds twee jaar maken leerlingen iedere week thuis via internet woordenschatoefeningen die aansluiten bij het thema van de begrip van lezen les op school. De leraren kunnen de scores op deze oefeningen via internet volgen. Uit de resultaten van de leerlingen blijkt dat groep zeven een gemiddelde score van 92% behaald en groep acht een score van 79%. Ondanks dat de scores voldoende zijn streeft de school naar een gemiddelde score van 92%. Deze score wil zeggen dat de leerlingen gemiddeld 22 vragen van de 24 goed moeten beantwoorden. Dit betekent dat groep zeven precies op het streefdoel zit en groep acht hier 13% onder zit.

Naast de tegenvallende scores op de woordenschatoefeningen van *Nieuwsbegrip* constateerde de directeur in juni 2014 dat met name het productieve Engelse taalgebruik van alle leerlingen en het Friese taalgebruik, van leerlingen met het Nederlands als moedertaal, op school niet hoog is. Ook verschillende leraren hebben dit opgemerkt. Volgens de leraren vinden leerlingen het bijvoorbeeld moeilijk vragen in het Engels te beantwoorden tijdens lessen Engels als vak of een Friese tekst voor te lezen.

1.2 Ambities voor drietalig woordenschatonderwijs

Om de scores op woordenschatoefeningen en het meertalige productieve taalgebruik te optimaliseren wil de school woordenschatonderwijs bij voorkeur graag drietalig aanbieden. De school geeft echter aan niet te weten hoe ze drietalige woordenschatlessen moet concretiseren.

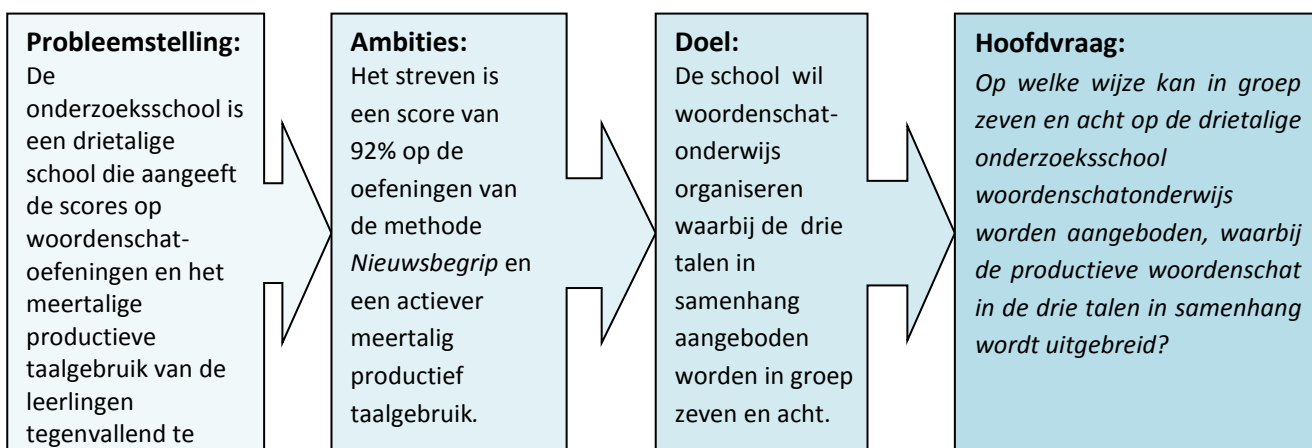
Na het bestuderen van het boek *Met Woorden in de Weer* van Marianne Verhallen en Dirkje van den Nulft in module 3.3 van de *Opleiding tot Leraar Basisonderwijs* op *Stenden Hogeschool Leeuwarden* zijn persoonlijke

vragen ontstaan over hoe woordenschatonderwijs te organiseren is waarbij de drie talen in samenhang aangeboden kunnen worden en wat het effect hiervan is. Met het bestuderen van het boek is de nieuwsgierigheid naar de woordenschatdidactiek gegroeid en de behoefte naar het vinden van een antwoord op bovenstaande vragen ontstaan. Bij toeval sluiten bovenstaande persoonlijke vragen over woordenschatonderwijs aan bij de hoofdvraag die de onderzoeksschool gesteld heeft.

Op basis van bovenstaande probleembeschrijving is een analyse gemaakt die in overleg tot de formulering van de hoofdvraag geleid heeft. Op de drietalige basisschool worden de scores op woordenschatoefeningen en het meertalige productieve taalgebruik van de leerlingen tegenvallend gevonden. De school ambieert een score van 92% op de woordenschatoefeningen van de methode *Nieuwsbegrip* en een actiever meertalig productief taalgebruik tijdens lessen en in de school. Daarom wil de school graag woordenschatonderwijs in de drie talen in samenhang aanbieden in groep zeven en acht, zodat de leerlingen hun meertalige productieve woordkennis ontwikkelen. Hiervoor heeft de basisschool de volgende hoofdvraag gesteld:

Op welke wijze kan in groep zeven en acht op de drietalige onderzoeksschool woordenschatonderwijs worden aangeboden, waarbij de productieve woordenschat in de drie talen in samenhang wordt uitgebreid?

In figuur 1 wordt het bovenstaande proces schematisch, ter verduidelijking, weergegeven.



Figuur 1.1: Probleemanalyse en hoofdvraag

Op dit moment worden verschillende talen vaak los van elkaar aangeboden. De hypothese voor het literatuuronderzoek luidt dat het leren van meerdere talen in samenhang zorgt voor een grotere woordenschatontwikkeling van deze talen dan wanneer de talen los van elkaar aangeboden worden. Met de opkomst van drietalige scholen in Fryslân kunnen eventuele positieve resultaten van dit onderzoek een bijdrage leveren aan de vormgeving van het aanbieden van de drie talen in samenhang op al deze drietalige scholen.

1.3 Opbouw literatuuronderzoek

Ter voorbereiding op het praktijkonderzoek is een literatuuronderzoek uitgevoerd. Voor het literatuuronderzoek zijn onderzoeks- en deelvragen geformuleerd, gebaseerd op de probleemstelling van de school.

1. Wat wordt in de literatuur beschreven over de didactiek van meertalig basisonderwijs?

- 1.1 Hoe wordt meertalig basisonderwijs vorm gegeven in de provincie Fryslân?
- 1.2 Wat is er bekend over meertalig basisonderwijs?
- 1.3 Welke leerkrachtvaardigheden worden in de literatuur beschreven om effectief meertalig basisonderwijs vorm te kunnen geven?

2. Wat wordt in de literatuur beschreven over de invloeden van meertaligheid op de ontwikkeling van leerlingen?

- 2.1 Wat is er bekend over invloed van de ontwikkeling van meertaligheid op de ontwikkeling van leerlingen?
- 2.2 Wat wordt gezien als meerwaarde van meertalig basisonderwijs?

3. Wat wordt in de literatuur beschreven over de (meertalige) woordenschatontwikkeling van kinderen?

- 3.1 Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling?
- 3.2 Hoe verloopt de meertalige woordenschatontwikkeling?

4. Wat wordt in de literatuur geschreven over een didactiek voor effectief woordenschatonderwijs (in het meertalig basisonderwijs)?

- 4.1 Wat wordt er geschreven over de didactiek voor woordenschatonderwijs?
- 4.2 Welke criteria zijn er voor de vaststelling van doelwoorden?
- 4.3 Wat wordt er geschreven over de roostering van woordenschatonderwijs?
- 4.4 Welke evaluatie-instrumenten voor woordenschatonderwijs zijn er bekend?

In dit onderzoeksrapport zijn de onderzoeks- en deelvragen omgezet naar tien onderwerpen, respectievelijk meertaligheid, invloeden van meertalig onderwijs op de algemene en de taalontwikkeling, meertalig onderwijs in Fryslân, meertalig onderwijs waarbij de talen naast elkaar of in samenhang aangeboden worden, didactische methoden voor meertalig onderwijs, leerkrachtvaardigheden in het meertalig onderwijs, de eentalige woordenschatontwikkeling, de meertalige woordenschatontwikkeling, woordenschatonderwijs en didactische modellen en werkvormen voor woordenschatonderwijs. Deze tien onderwerpen dienen tevens als titel voor de hoofdstukken van het theoretisch kader die in dit *onderzoeksrapport* beschreven worden. Ieder hoofdstuk bestaat uit paragrafen die vaak een omzetting zijn van de deelvragen.

In hoofdstuk 2 wordt meertaligheid als maatschappelijke tendens, de invloed van meertaligheid op de ontwikkeling van het individu en de verloop van een twee en drietalige ontwikkeling beschreven. Hoofdstuk 3 gaat in op de invloeden van meertalig onderwijs op de algemene ontwikkeling en de taalontwikkeling. In hoofdstuk 4 wordt beschreven hoe meertalig onderwijs in Fryslân vorm gegeven wordt. In hoofdstuk 5 staat het aanbieden van talen naast elkaar en in samenhang centraal en worden verschillende theorieën hierover beschreven. Hoofdstuk 6 gaat over verschillende didactische methoden voor meertalig onderwijs. Hoofdstuk 7 is gericht op het effect van goede leerkrachtvaardigheden, de categorisering van de vaardigheden in vijf domeinen en er worden verschillende didactische vaardigheden beschreven. In hoofdstuk 8 worden de verschillende aspecten van een eentalige woordenschatontwikkeling beschreven, respectievelijk de betekenisrelaties, hiërarchische relaties, actieve en passieve woordenschat, de vier fasen van de woordenschatontwikkeling en het toekennen van betekenissen aan woorden. Hoofdstuk 9 gaat in op de meertalige woordenschatontwikkeling. Hoofdstuk 10 geeft een beschrijving van verschillende didactische modellen en werkvormen om woordenschatonderwijs mee vorm te kunnen geven. In hoofdstuk 11 worden de leerlijnen, criteria voor de woordselectie, de roostering en evaluatie-instrumenten voor woordenschatonderwijs beschreven. Tot slot wordt in hoofdstuk 12 een samenvatting van het literatuuronderzoek beschreven en in hoofdstuk 13 de conclusies van de uitkomsten van het literatuuronderzoek gepresenteerd. Naar aanleiding van deze conclusies wordt in hoofdstuk 14 een inleiding beschreven op het praktijkonderzoek.

2. DE ONTWIKKELING VAN MEERTALIGHEID

Joseph gaat net drie maanden naar groep 1. Hij heeft een Friese vader en Nigeriaanse moeder. Zijn vader spreekt Nederlands tegen hem en zijn moeder spreekt een combinatie Nigeriaans en Engels met hem. Joseph spreekt tegen beide voornamelijk Nederlands. Op school spreken juf en Joseph Nederlands met elkaar. Als juf aan Joseph vraagt of hij klaar is om naar buiten te gaan voor de pauze, antwoordt Joseph: *Ik moet mijn boots nog aan doen.* (Joseph, 4;2 jaar)

Joseph gebruikt in een Nederlandse zin de Engelse benaming voor het Nederlandse woord *laarzen*. Waarschijnlijk wordt bij Joseph thuis vaker het woord *boots* gebruikt en in mindere mate de Nederlandse benaming. Voor Joseph is het dan voor de hand liggend de Engelse benaming te gebruiken, omdat de Nederlandse benaming nog niet voldoende geautomatiseerd is.

Om een antwoord te kunnen formuleren op de praktijkvraag van de school wordt in dit hoofdstuk allereerst stilgestaan bij meertaligheid als maatschappelijke tendens, wat voor invloed meertaligheid kan hebben op de ontwikkeling van het individu, hoe de twee- en drietalige taalverwerving verloopt en wat het verschil in deze verwerving is. Deze informatie sluit aan bij bovenstaande casus over Joseph. Joseph is, voordat hij naar school ging, al in aanraking geweest met meerdere talen. Schaerlaekens (2008) constateert dat het aantal kinderen, dat met meertaligheid in aanraking komt, in de huidige samenleving sterk toeneemt. Door het aanbod van meerdere talen kunnen kinderen talen gaan mengen, wat code-switching wordt genoemd (Schaerlaekens, 2008). Dit kan zich voordoen als een kind een woord niet direct in de ene taal vindt en deze ontleend uit een andere taal of als een andere taal een gepaster woord heeft voor het uit te drukken begrip (Baker, 2011; De Bot, 2009; Schaerlaekens, 2008).

2.1 Meertaligheid als maatschappelijke tendens

Volgens De Bot (2009) is er nog geen overeenstemming over de definitie van meertaligheid. Is het in aanraking komen met ten minste twee talen voldoende om meertalig te zijn of moet iemand een tweede taal even goed beheersen dan de moedertaal om meertalig te zijn (De Bot, 2009)? Philipsen, e.a. (2006) beschrijven dat meertaligheid zich veelal in twee situaties ontwikkelt: de ouders spreken twee verschillende talen en het kind neemt die talen over of de ouders spreken dezelfde minderheidstaal, terwijl in de samenleving en op school een andere taal wordt gebruikt. Bij derdetalverwerving is er vaak meer diversiteit in leeromgeving, met bijvoorbeeld de minderheidstaal thuis, de tweede taal in de samenleving en de derde taal op school (Philipsen e.a., 2006).

2.2 Invloed van meertaligheid op de ontwikkeling van het individu

Baker (2012), Bialystok (2009), en Cenoz (2000) noemen verschillende positieve invloeden van een meertalige ontwikkeling op de cognitieve, de creatieve en de identiteitsontwikkeling. Dit draagt, volgens de auteurs, bij aan een positieve invloed op het probleemoplossend handelen. Meertaligen zijn over het algemeen ook meer taalgevoelig (hebben meer kennis over talen en het leren van talen) (Baker, 2012; Bialystok, 2009; Cenoz, 2000). Kuiken (2009) voegt nog toe dat het regelmatig moeten switchen tussen talen leidt tot een grotere mate van cognitieve flexibiliteit. Dat wil zeggen dat meertaligen beter zijn in het uitvoeren van zowel verbale als non-verbale activiteiten.

2.3 Verwerving tweede taal

Goorhuis-Brouwer beschrijft in *Early English: A good start!* (In: Philipsen e.a., 2006) dat tweetaligheid vanuit het taallerend vermogen van kinderen op twee manieren kan worden opgevat. Een tweede taal kan tijdens de gevoelige periode van de taalverwerving (0 – 7 jaar) worden geleerd naast de moedertaal (*simultaan*). In dat geval worden twee moedertalen geleerd. Een tweede taal kan ook worden geleerd nadat de moedertaal is verworven (*successief*). In dat geval wordt naast de moedertaal een tweede taal geleerd (Philipsen e.a., 2006).

2.4 Verwerving derde taal

Broekhof beschrijft in *Early English: A good start!* (In: Philipsen e.a., 2006) vier mogelijkheden voor het verwerven van een derde taal. Bij *sequentiële taalontwikkeling* wordt de eerste taal gevolgd door de tweede en de tweede taal wordt gevolgd door de derde taal. Een andere mogelijkheid is dat de eerste twee talen *simultaan* ontwikkeld worden en de derde *successief* hierop volgend. Bij de derde mogelijkheid wordt de eerste taal ontwikkeld, gevolgd door de andere twee talen die *simultaan* verworven worden. De laatste mogelijkheid is dat alle drie talen *simultaan* ontwikkeld worden (Philipsen e.a., 2006).

2.5 Verschil tweede en derde taalverwerving

Oskam (2005) schrijft dat de manier waarop een individu een tweede of vreemde taal verwerft sterk lijkt op het proces van het verwerven van de moedertaal, met enkele essentiële verschillen in de taalverwerving van een tweede en/of derde taal. Nortier (2009) beschrijft dat deze factoren een rol spelen bij het tempo en het succes van deze verwerving van een tweede en/of derde taal. De factoren of verschillen kunnen te maken hebben met de meertalige zelf, maar ook met de omgeving (Nortier, 2009). Oskam (2005) beschrijft dat een tweede taal van een individu vaak overal gesproken wordt, behalve in de beslotenheid van het gezin. In de beslotenheid van het gezin wordt de moedertaal gesproken. Bij een derde taal, vaak een vreemde taal, is het taalaanbod klein. Oskam (2005) beschrijft dat het taalaanbod van een derde taal vaak op school plaatsvindt en is het gebruik hiervan buiten het klaslokaal nihil.

Als individuele factoren van de meertalige zelf beschrijft Nortier (2009) de leeftijd waarop een taal wordt geleerd, het aangeboren taalvermogen, het bezit van cognitieve strategieën en de motivatie om een taal te willen leren zijn. Volgens Oskam (2005) kan een individu bij het leren van een tweede en/of vreemde taal voordeel hebben bij de eerder verworven vaardigheden in de moedertaal en/of tweede taal. Een individu heeft deze vaardigheden zich vaak al eigen gemaakt, zoals respectievelijk het lezen en schrijven (Oskam, 2005). Bij het mogelijke verschil in motivatie voor het leren van een tweede of derde taal beschrijft Oskam (2005) dat, net als bij de eerste taal, de motivatie voor het leren van een tweede taal vaak groot is. De tweede taal is buiten het gezin vaak levensnoodzakelijk, omdat een individu zich in een omgeving bevindt waarin de te leren taal voertaal is. Zonder de tweede taal kan het individu zich niet verstaanbaar maken of begrijpen wat er gezegd wordt. In tegenstelling tot de tweede taal is een derde taal vaak niet levensnoodzakelijk. Bij een derde taal is meestal altijd terug te vallen op de moedertaal of tweede taal (Oskam, 2005).

Een ander punt die Nortier (200) niet beschrijft, maar Oskam (2005) wel, is de affectieve factor die invloed heeft op het verwervingsproces. Deze factor bepaald de mate van betrokkenheid bij de communicatie en de durf om te spreken. Bij een tweede en derde taalverwerving vindt de verwerving niet binnen de beslotenheid van het gezin plaats. Volgens Oskam (2005) heeft deze relatief onveilige situatie buiten het gezin invloed op de mate van betrokkenheid bij de communicatie en wordt de spreekangst bevordert.

3. INVLOEDEN VAN MEERTALIG BASISONDERWIJS OP DE ALGEMENE EN TALIGE ONTWIKKELING

Daan en Wiebe zitten in groep vijf op een basisschool in Friesland. Daan heeft Nederlandstalige ouders en woont net een maand in Friesland. Zijn moedertaal is Nederlands. Voor Wiebe is dit het Fries. Op de basisschool wordt in de groepen vijf tot en met acht op de vrijdag middag het Fries als voertaal gehanteerd. Bij een les natuur en techniek behandelt de meester een aantal woorden over het thema *elektrische apparaten in huis*. De leerlingen moeten in het Fries apparaten benoemen die ze op een afbeelding in hun boek zien. Deze apparaten noteert de meester in het Fries op het bord. Als eerste krijgt Daan een beurt. Daan kijkt naar de afbeelding in zijn boek. Hij weet alle apparaten wel in het Nederlands te benoemen, maar weet niet hoe hij ze in het Fries moet zeggen. Daan duikt in elkaar en zegt niets. Wiebe zit naast Daan en steekt zijn vinger op. De meester ziet dat Daan niets gaat zeggen en geeft Wiebe de beurt. Wiebe noemt bijna alle apparaten in het Fries: de tillevyzje, in kompjûter, de tillefoan, in wasmaskjine en de stofsûger.

Wiebe heeft in dit voorbeeld voordeel van zijn meertalige ontwikkeling. De Friese woordkennis die hij thuis ontwikkeld heeft, kan hij nu op school inzetten. Woordkennis is een voorwaarde voor schoolsucces (Van den Nulft & Verhallen, 2014).

In het vorige hoofdstuk zijn de ontwikkelingen beschreven van meertaligheid als maatschappelijke tendens, wat voor invloed meertaligheid kan hebben op de ontwikkeling van het individu, hoe de twee- en drietalige taalverwerving verloopt en wat het verschil in deze verwerving is. In dit hoofdstuk wordt specifiek ingegaan op de invloeden van meertalig onderwijs op de algemene ontwikkeling en de taalontwikkeling van leerlingen. Daarbij wordt aangegeven dat meertalig onderwijs een positieve invloed heeft op de cognitieve, de creatieve en de identiteitsontwikkeling. In bovenstaande casus wordt duidelijk dat Wiebe voordeel heeft van zijn meertalige ontwikkeling, wat effect heeft op het welbevinden van Wiebe.

3.1 Invloeden van meertalig basisonderwijs op de algemene ontwikkeling

In de literatuur worden vele positieve invloeden van meertalig onderwijs genoemd. Zo beschrijft Onderwijsadviesbureau Cedin (2013) in haar brochure *Meertalig onderwijs in Fryslân* dat meertalig onderwijs voor leerlingen bijdraagt aan het kunnen vergelijken van talen, het respect hebben voor mensen met een andere taal en dat leerlingen worden voorbereid op internationaal burgerschap. Hiernaast blijkt uit onderzoek van Van de Craen (2009) dat leerlingen op cognitief gebied een beter taalgevoel en taalbesef ontwikkelen. Dit houdt in dat bij leerlingen die een tweede taal leren positieve effecten te meten zijn op de leercapaciteiten. Op uitgevoerde hersenscans is te zien dat de hersenen van eentalige kinderen bij het uitvoeren van eenvoudige bewerkingen een duidelijke inspanning vertonen, terwijl de hersenen van de tweetalige kinderen helemaal geen werkdruk vertonen. Hersenen die geprikkeld en uitgedaagd worden presteren beter, net zoals de spieren van een atleet sterker worden door training (Van de Craen, 2009).

Naast de positieve invloeden op de cognitie van leerlingen bewijst een onderzoek van Van Avermaet (2006) dat meertaligheid ook bijdraagt aan het zelfvertrouwen van leerlingen. In opdracht van de stad Gent heeft Van Avermaet onderzoek gedaan op Gentse basisscholen naar de houding van leraren tegenover meertaligheid en hun vertrouwen in de prestaties van leerlingen. Van Avermaet (2006) beschrijft dat de leraren die positief staan tegenover eentaligheid minder vertrouwen in hun leerlingen hebben. Dit betekent dat bij een eentalig beleid er minder vertrouwen is in de leerlingen, wat leidt tot lagere verwachtingen van de leraar in de leerlingen. Deze lagere verwachtingen leiden tot negatieve effecten op het schoolsucces van de leerlingen. Volgens van Avermaet (2006) worden leerlingen waarvan meer verwacht wordt, meer uitgedaagd door de leraren om beter te presteren. Leerlingen waarvan de leraar minder hoge verwachtingen heeft, voelen zich niet uitgedaagd en gaan zich naar die lage verwachting gedragen: de leraar is immers snel tevreden over hun prestaties. Aan de hand van dit onderzoek heeft Van Avermaet vier jaar lang leraren getraind in het benutten van de meertaligheid van de leerlingen, waarna hij opnieuw onderzoek heeft gedaan naar het zelfvertrouwen van

leerlingen. Over het algemeen gaat het zelfvertrouwen van leerlingen die van de kleutergroep naar groep drie gaan iets naar beneden. Leerlingen die meertalig onderwijs kregen aangeboden hadden juist een positiever zelfbeeld en een hogere mate van welbevinden (Van Avermaet, 2006).

3.2 Invloeden van meertalig basisonderwijs op de taalontwikkeling

Nortier (2009) beschrijft dat talen elkaar kunnen versterken, wat kan leiden tot een grotere ontwikkeling van de talen. Zo kan de moedertaal een goede steun kan zijn voor het leren van een tweede taal. Wie een nieuwe taal leert, weet uit ervaringen van de moedertaal dat woorden bestaan uit opeenvolgingen van klinkers en medeklinkers en dat zinnen bestaan uit woorden die volgens bepaalde regels achter elkaar worden gezet (Nortier, 2009). Op basis van verschillende onderzoeken is geconcludeerd dat talen elkaar kunnen versterken en geen negatieve invloed op elkaar hebben. Onderzoeken van Baker (2011) en Herder & De Bot (2005) hebben uitgewezen dat meertalig onderwijs of meer aandacht voor meerdere talen in ieder geval geen negatieve invloed heeft op de ontwikkeling van de meerderheidstaal.

Goorhuis-Brouwer & De Bot (2005, 2010), Persson (2012) en Unsworth e.a. (2014) hebben in Nederland onderzoek gedaan naar Engels als tweede taal bij jonge kinderen op de basisschool. Dit onderzoek heeft uitgewezen dat de extra aandacht voor het Engels geen negatief effect heeft op de taalontwikkeling van het Nederlands. Als het gaat om extra Engels voor allochtone kinderen, zijn er aanwijzingen dat extra Engels juist een positieve invloed heeft op de taalontwikkeling van het Nederlands.

Een onderzoek van Van Ruijven en Ytsma (2008) op Friese basisscholen toont aan dat de extra aandacht voor het Engels als vreemde en vaak derde taal op de basisschool niet direct resulteerde in betere prestaties in die taal, maar dat de leerlingen zich productief makkelijker durfden te uitten. In de periode dat het onderzoek van Van Ruijven en Ytsma werd uitgevoerd werd er op de Friese basisscholen nog uitsluitend in de groepen zeven en acht extra aandacht aan het Engels besteed. Op dat moment was de drietalige school nog in opkomst en werd vanaf de groepen één tot en met zes nog veelal tweetalig onderwijs (Fries – Nederlands) verzorgd. Inmiddels worden op de huidige Friese drietalige basisschool vaak alle drie talen (soms minimaal) vanaf groep één gegeven (Cedin, 2014). Ook hebben De Jong & Riemersma (1994) en Van Ruijven & Ytsma (2008) op Friese basisscholen onderzoek gedaan naar eventuele negatieve effecten van het gebruik van Fries als voertaal op de Nederlandse taalontwikkeling in de Friese basisschool. In beide gevallen werd aangetoond dat er geen sprake was van een negatief effect.

4. MEERTALIG BASISONDERWIJS IN DE PROVINCIE FRYSLÂN

Cedin (2015) beschrijft dat 3TS staat voor drietalige school. Op deze scholen worden Nederlands, Fries en Engels als voertaal gebruikt. Op sommige dagdelen wordt er dus in het Fries of Engels les gegeven. Er zijn meerdere varianten van een drietalig traject voor een drietalige school:

- *Startvariant 1*: Gericht op streektaalgebieden, inzet: positieve taalattitude, aandacht voor Engels en basale passieve beheersing van het Fries.
- *Startvariant 2*: Gericht op stadsscholen, inzet: positieve taalattitude, aandacht voor Engels en basale leerlijn Fries.
- *3TS-Basis*: Gericht op alle scholen, basisprogramma Engels en Fries als vak en voertaal van groep 1 tot en met 8.
- *3TS-Plus*: Gericht op 3TS basisscholen, vervolprogramma Engels en Fries als vak en voertaal, inclusief standaard VVTO.
- *3TS-Ster*: Gericht op 3TS-Plus basisscholen, verrijkingsprogramma Engels en Fries als vak en voertaal, inclusief internationalisering.

In het vorige hoofdstuk is beschreven wat de invloeden van meertalig onderwijs zijn op de algemene ontwikkeling en de taalontwikkeling van leerlingen. Daaruit blijkt dat meertalig onderwijs een positieve invloed heeft op de cognitieve, de creatieve en de identiteitsontwikkeling. Om deze reden wordt in Fryslân meertalig onderwijs gestimuleerd op twee- of drietalige scholen. In dit hoofdstuk wordt beschreven dat Trijetalige basisscholen een taalbeleidsplan moeten schrijven waarin beschreven wordt hoe de school de onderdelen voor de certificering vorm gaat geven binnen de school. In de casus hierboven wordt beschreven welke vijf varianten van de certificering er zijn.

4.1 Meertaligheid op Friese basisscholen

In het boek *Fries aan bod* beschrijft de ontwikkelgroep *Leerplan Fries in het Primair Onderwijs* (Bangma e.a., 2005) het Friese taalonderwijs. Bangma e.a. (2005) beschrijven dat het Fries en Engels in Fryslân een rol spelen als vak, zoals er ook het vak Nederlands is. De basisschool bepaalt hoe het Fries en Engels als vak gegeven wordt, hoeveel tijd eraan wordt besteed en welke middelen er worden gebruikt. Bangma e.a. (2005) schrijven dat scholen die een prioriteit stellen bij twee- of drietaligheid, Fries en/of Engels als voertaal bij andere vakken zullen gebruiken. Vaak wordt er op een basisschool een vaste middag of dag gepland waarop de voertaal Fries is. Op deze middag of dag wordt in de hele school les gegeven in het Fries waarbij gestreefd wordt naar een onderlinge communicatie in het Fries tussen leerkracht en leerlingen, maar ook leerlingen onderling (Bangma e.a., 2005).

4.2 De Trijetalige Skoalle

Na de start van vijf basisscholen in Fryslân met de pilot *Trijetalige Skoalle* in 1997/1998 zijn inmiddels in Fryslân 40 Trijetalige basisscholen (3TS) in ontwikkeling en 27 scholen gecertificeerd 3TS (Cedin, 2014). De overige scholen in Fryslân bieden tweetalig onderwijs (Nederlands en Fries). Vanaf het jaar 1980 is het Fries als vak verplicht op basisscholen in Fryslân, waarvoor in 2006 nieuwe kerndoelen opgesteld zijn.

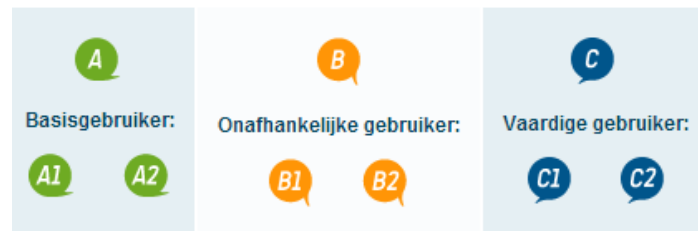
4.3 Een taalbeleidsplan op de Trijetalige Skoalle

Om als basisschool het drietalige certificaat te behalen zal volgens Cedin (2013) aan een aantal eisen voldaan moeten worden. Er wordt een taalbeleidsplan geschreven waarin het gekozen onderwijsstelsel, voor het aanbieden van de talen, dat de school wil hanteren staat beschreven (Cedin, 2013). Kuiken (2005) beschrijft dat een taalbeleid de structurele en strategische poging is om de dagelijkse praktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen, met het oog op het verbeteren van de onderwijsresultaten van deze leerlingen. Taalbeleid op school betekent dat in alle lessen en bij alle vakken

rekening gehouden moet worden met de belangrijke rol die taal speelt bij het leren en onderwijzen (Kuiken, 2005).

4.4 Onderdelen van de certificering Trijetalige Skoalle

Naast een goed taalbeleidsplan moeten basisscholen voor de drietalige certificering zich aansluiten bij het *Europees Platform, Anglia* en *Netwerk 3TS* (Cedin, 2014). Om het Engelse niveau van de leerlingen te meten maken de leerlingen in de bovenbouw een *Angliatoets*. *Anglia* is een netwerk in Engeland die Engelse Europees erkende toetsen produceert. Deze toetsen sluiten aan bij de niveaus van het *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. In het Nederlands wordt dit het *ERK (Europees Referentiekader)* genoemd. Dit referentiekader werd in 2001 door de Raad van Europa gepubliceerd (zie afbeelding 4.1).



Afbeelding 4.1: ERK (Bron: www.erk.nl, 2014)

5. MEERTALIG BASISONDERWIJS WAARBIJ DE TALEN NAAST ELKAAR OF IN SAMENHANG WORDEN AANGEBODEN

Op een drietalige basisschool in Friesland krijgen leerlingen uit groep acht, tijdens een natuur & techniekles, van de leraar de opdracht om informatie op te zoeken over een onderwerp. De leerlingen moeten informatie op het internet zoeken en hier een posterpresentatie over maken. De leerlingen mogen zelf kiezen of ze de presentatie in het Nederlands, Fries of Engels willen doen. De informatie op het internet is in het Nederlands, dus de meeste leerlingen kiezen ervoor de presentatie in het Nederlands te doen. Twee leerlingen doen de presentatie in het Fries. De leraar vraagt hen waarom ze de presentatie in het Fries willen doen. De leerlingen motiveren hun keuze de presentatie bij voorkeur in hun moedertaal te willen doen, omdat ze de informatie dan beter onthouden. Ze leggen uit dat ze de Nederlandse informatie bewust moeten analyseren om het te snappen en in zich op moeten nemen om het in het Fries te kunnen verwerken. De twee leerlingen zien in deze werkwijze een proces waarin veel leerwinst te behalen is op zowel talig als informatief gebied.

Bovenstaande casus is gebaseerd op een voorbeeld die de Welshe onderzoeker Lewis in een interview voor *Cambridge International Examination* (2012) beschreef. In bovenstaande onderwijssituatie vindt *translanguaging* plaats.

In het vorige hoofdstuk is beschreven dat in Fryslân meertalig basisonderwijs plaatsvindt op twee- of drietalige scholen, dat Trijetalige basisscholen een taalbeleidsplan moeten schrijven voor een certificering en welke onderdelen in dit taalbeleidsplan aan bod komen. In dit hoofdstuk komen verschillende theorieën aan bod waarbij talen naast elkaar aangeboden kunnen worden, respectievelijk de *Threshold Theory* en het *kwadrant van Cummins*. Tevens wordt in dit hoofdstuk de *Common Underlying Proficiency Theory* beschreven waarop de term *translanguaging* gebaseerd is. Bij *translanguaging* worden talen in samenhang aangeboden. Uit het voorbeeld van de casus hierboven blijkt dat leerlingen leerwinst zien in het verwerken van Nederlandse informatie naar het Fries. In hoofdstuk 3 is beschreven dat verschillende onderzoeken hebben uitgewezen dat talen geen negatieve invloeden op elkaar hebben.

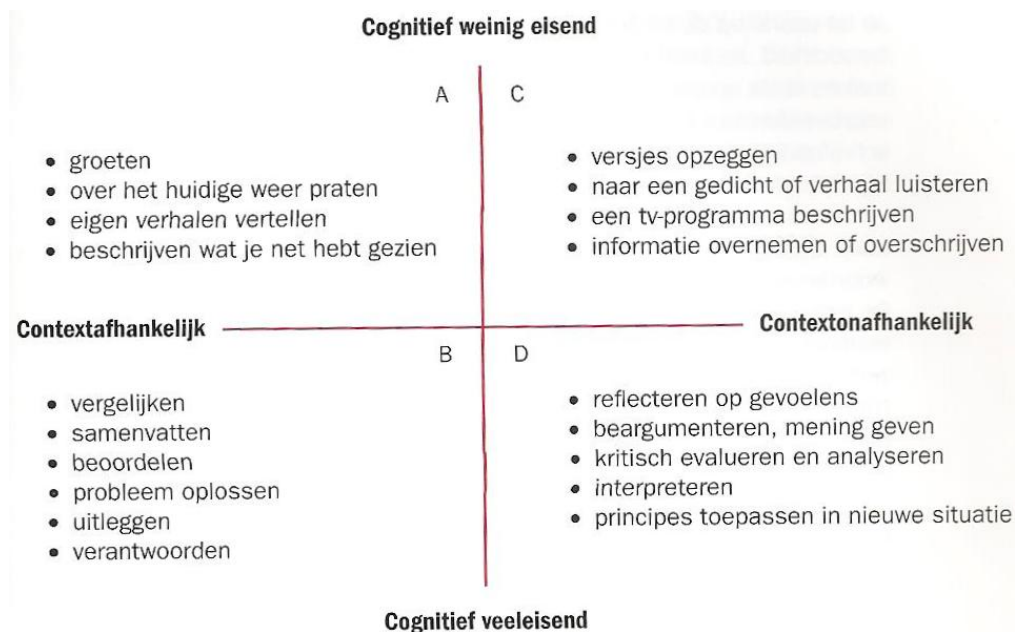
5.1 Aanbieden van meerdere talen volgens de Threshold Theory

De *Threshold Theory* is een aanname van Cummins & Toukomaa en Skutnabb-Kangas (Baker, 2011). Baker (2011) beschrijft dat volgens de Threshold Theory, dat gebaseerd is op verschillende onderzoeken, bij het leren en ontwikkelen van meerdere talen deze in voldoende mate aangeboden moeten worden. Pas bij voldoende aanbod leiden de meerdere talen tot positieve effecten op taal- en cognitieve vaardigheden. Te weinig aanbod van één of meerdere talen kan zorgen voor een negatieve cognitieve ontwikkeling (Baker, 2011). Van den Nulft & Verhallen (2014) beschrijven dit als de neerwaartse spiraal. De neerwaartse spiraal kan zich voordoen wanneer leerlingen het taalaanbod niet of onvoldoende begrijpen, de lesinhoud niet of onvoldoende begrijpen en niet voldoende nieuwe woorden en begrippen bij leren (Van den Nulft & Verhallen, 2014).

5.2 Aanbieden van meerdere talen volgens het kwadrant van Cummins

Baker (2011) beschrijft dat Cummins een kwadrant ontwikkeld heeft om het taalaanbod in een betekenisvolle context aan te bieden om de neerwaartse spiraal te voorkomen. Volgens Baker (2011) onderscheid Cummins bij de *Threshold Theory* het taalaanbod in omgangstaal, ook wel thuistaal genoemd, en de schooltaal. De omgangstaal wordt door Cummins ook wel *Dagelijks Algemeen Taalgebruik* (DAT) genoemd waarin vooral de dagelijkse woorden worden gebruikt die, afhankelijk van sociale relaties, variëren (Baker, 2011). Zo beschrijft Paus (2010) dat op school vooral het *Cognitief Academisch Taalgebruik* (CAT) van toepassing is, dat ook wel schooltaal wordt genoemd. Onder CAT worden enerzijds de woorden verstaan van vakken die op school

worden geleerd (ruilverkaveling, landbouwsubsidie) en anderzijds woorden die voornamelijk op school gebruikt worden om te leren (digitaal schoolbord, getallenlijn, woordmuur, vat samen) (Paus, 2010). Omdat CAT een groot beroep doet op het cognitieve vermogen van de leerlingen heeft Cummins het kwadrant ontwikkeld waarin weergegeven wordt hoe een (vak)taal aangeboden kan worden op het juiste niveau (Baker, 2011). Met dit kwadrant is het de kunst om leerlingen cognitief uit te dagen en hun daarbij een goede ondersteunende context te bieden (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). In afbeelding 5.1 wordt het kwadrant van Cummins weergegeven.



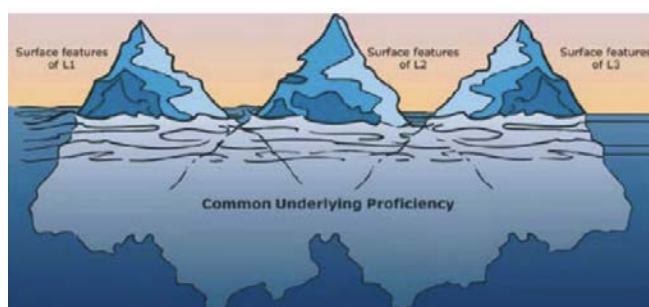
Afbeelding 5.1: Kwadrant van Cummins (Bron: Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011, P. 153)

Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) leggen uit dat beginnende taalleerders activiteiten krijgen aangeboden die weergegeven staan in kwadrant A en C. Er wordt taal aangeboden in een context die zo concreet mogelijk is, waardoor de taal beter te begrijpen is. Hajer en Meestringa (2009) beschrijven hiervoor verschillende activiteiten, respectievelijk concrete voorwerpen, illustraties, films en verhalen. Onder de middenlijn wordt de taal abstracter en worden de activiteiten moeilijker (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Volgens de inputtheorie van Krashen moeten de activiteiten op een niveau aangeboden worden dat net iets hoger ligt dan het beheersingsniveau (*interlanguage*) van de leerlingen. Dit wordt ook wel verwoord als $i + 1$ (Dale, e.a., 2011).

5.3 Samenhang tussen verschillende talen volgens de Common Underlying Proficiency Theory

Naast de bovengenoemde *Threshold Theory* heeft Cummins (1980) een theorie geformuleerd over drietalig onderwijs die hij de *Common Underlying Proficiency Theory* (CUPT) noemt. Deze theorie wordt weergegeven in het *Ijsbergmodel* (zie afbeelding 5.2). Hetzelfde model bestaat voor tweetalig onderwijs met twee pieken boven het wateroppervlak. Baker & Hornberger (2001) leggen uit dat de CUPT beschrijft dat iedere taal een eigenheid heeft wat zichtbaar is in het taalgebruik. In afbeelding 5.2 wordt dit weergegeven door de drie pieken

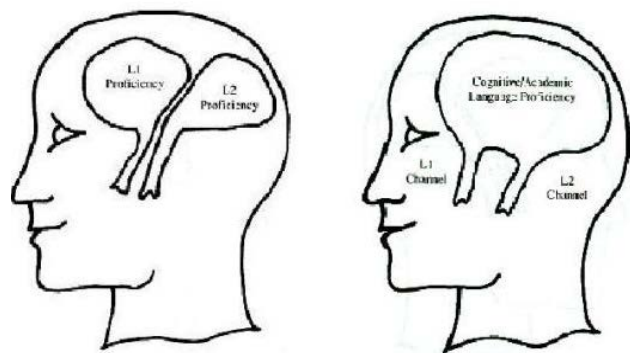


Afbeelding 5.2: Schematische weergave van de CUPT (Bron: E. Tjepkema. In: *Gelijkwaardigheid en continuïteit van meertalig onderwijs in Europees perspectief*, 2012)

die boven het wateroppervlak uitkomen en verwijzen naar drie verschillende talen. Volgens Baker & Hornberger (2001) wordt onder het taalgebruik de uitspraak, de grammatica en de woordenschat van de taal verstaan (*DAT*). Onder het wateroppervlak zit een deel van de ijsberg wat betrekking heeft op alle talen (*CAT*). *CAT* zijn kort gezegd de vaardigheden die de leerling moet beheersen om de taal te kunnen leren. De ijsberg laat zien dat de vaardigheden van *CAT* bij de drie talen overeenkomen. Baker & Hornberger (2001) beschrijven dan ook dat bij het leren van een tweede of derde taal een leerling deze vaardigheden niet opnieuw hoeft te leren. Bij het leren van de derde taal heeft de ijsberg onder het wateroppervlak een grotere omvang, want leerlingen hebben al meer vaardigheden om een derde taal bij te leren. De leerling heeft al meer voorkennis en zal hierdoor makkelijker de derde taal kunnen leren (Baker & Hornberger, 2001).

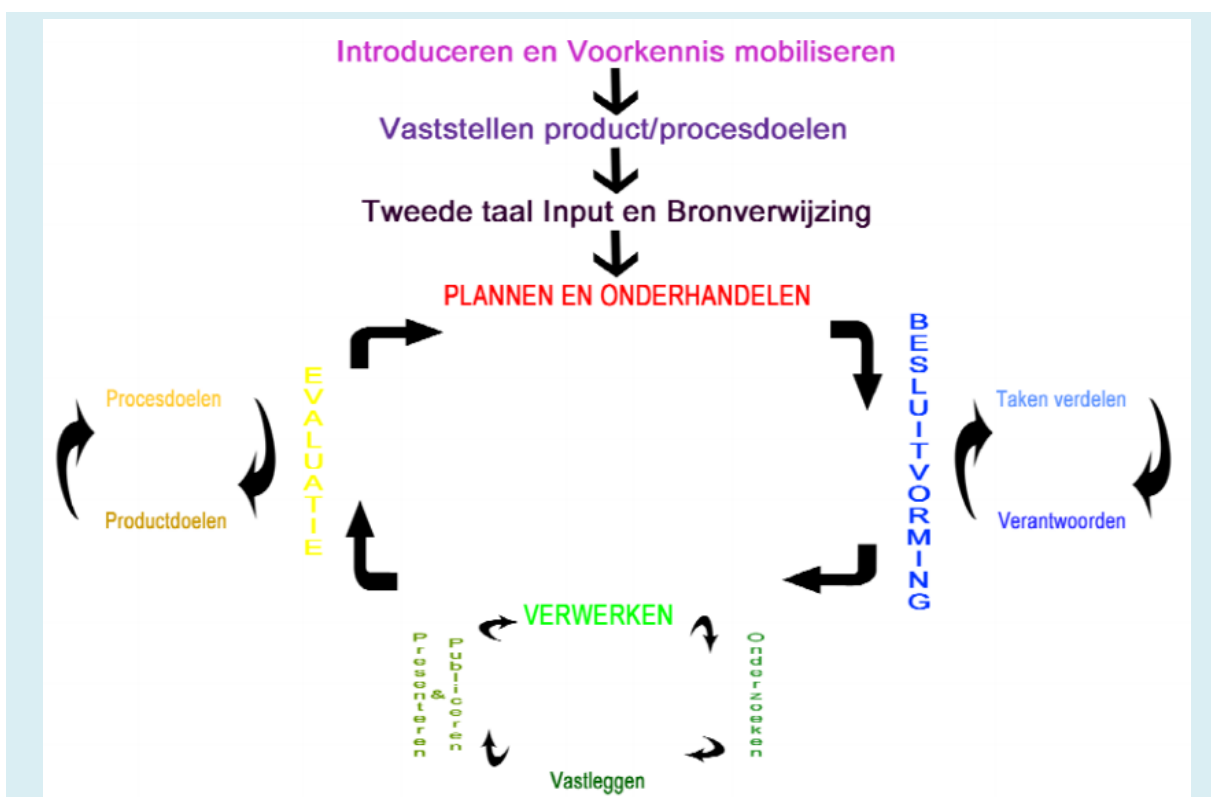
5.4 Talen in samenhang door translanguaging

Baker (2011) schrijft dat de *CUPT* in Wales heeft geleid tot het vormgeven van onderwijs waarbij twee of meer talen in dezelfde les gebruikt worden. Cen Williams heeft hiervoor de term *translanguaging* ontwikkeld (Baker, 2011). In de literatuur wordt *translanguaging* als didactiek genoemd waarbij meerdere talen in samenhang aangeboden worden en transfer tussen talen plaatsvindt (Baker, 2011; Kuiken & Vermeer, 2005). Volgens de schrijvers wordt het maken van transfer gestimuleerd, doordat de input in de ene taal is en de output in een andere taal. Volgens Garcia en Wei (2014) worden hierbij de kenmerken die bij de aparte talen horen aangeboden, zoals weergegeven in het *Ijsbergmodel* van Cummins (1980). Baker & Hornberger (2001) beschrijven dat door *translanguaging* de talen in de hersenen met elkaar verbonden worden en niet in aparte kamers opgeslagen worden. In afbeelding 5.3 wordt dit schematisch weergegeven. Op de linker afbeelding worden twee talen apart in de hersenen opgeslagen. Op de rechter afbeelding zijn de overeenkomsten tussen de talen benadrukt en staan met elkaar in verbinding in de hersenen, wat ontstaat door het moeten wisselen tussen talen bij *translanguaging*. Dit wordt door Baker & Hornberger (2001) ook wel *cognitieve flexibiliteit* genoemd. Baker (2011) schrijft dat *translanguaging* tevens zorgt voor een actieve verwerking van de leerstof, waardoor de prestaties van leerlingen worden verhoogd en de leerstof beter wordt begrepen. Door de verdieping in de leerstof draagt *translanguaging* bij aan een hogere taalontwikkeling (Baker & Hornberger, 2001).



Afbeelding 5.3: CUPT
(Bron: Baker & Hornberger, 2001, p. 132)

6.DIDACTISCHE METHODEN VOOR MEERTALIG BASISONDERWIJS



Hierboven is de leercirkel afgebeeld met de stappen die het proces van ontwerpen van *Content and Language Integrated Learning*-lessen en het lesgeven ondersteunen; op deze manier creëert de leraar een leeromgeving die het leerproces van de leerlingen bevordert (Chevalking, J.W. & Stegenga, T., 2012, p. 20).

In het hoofdstuk hiervoor zijn verschillende theorieën beschreven waarbij talen naast elkaar aangeboden kunnen worden, respectievelijk de *Threshold Theory* en het *kwadrant van Cummins*. Om talen in samenhang aan te bieden werd de *Common Underlying Proficiency Theory* beschreven waarop de term *translanguaging* gebaseerd is. De hantering van verschillende methoden voor het vormgeven van meertalig onderwijs die in dit hoofdstuk aan bod komen, respectievelijk de *communicatieve methode*, de *Total Physical Response*, *Content Language and Integrated Learning*, *Task based learning* en de *Storyline Approach*, kan op bovenstaande theorieën gebaseerd zijn. In de casus hierboven wordt voorbeeld van een stappenplan weergegeven om effectieve *Content and Language Integrated Learning*-lessen te ontwerpen.

6.1 Het kiezen van een didactische methode voor meertalig basisonderwijs

In de literatuur worden er meerdere didactische methoden genoemd om meertalig onderwijs vorm te geven. Oskam (2005) beschrijft dat didactische methoden gebaseerd zijn op leerpsychologische of onderwijskundige principes op het gebied van doelstelling, selectie, ordening en overdracht. Volgens Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) hangt de keuze wat betreft de methodiek af van het onderwijsconcept en de visie van de school. Een school kiest op basis van de beoogde doelen en de beschikbare tijd een methode of er worden elementen uit verschillende methodes gecombineerd. Belangrijk is dat de methode goed aansluit bij de doelgroep: de leerlingen, want er is geen *beste* taaldidactiek (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

6.2 Didactische methoden van meertalig onderwijs

Door Oskam (2005) wordt de *communicatieve methode* genoemd als de meest geschikte methode voor het basisonderwijs om een vreemde taal te onderwijzen. Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) beschrijven naast de *communicatieve methode* nog een aantal didactische methoden voor het basisonderwijs, respectievelijk de *Total Physical Response*, *Content and Language Integrated Learning*, *Task-based learning* en *Storyline approach*. Oskam (2005) beschrijft, in tegenstelling tot Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, de *Total Physical Response* niet als een didactische methode, maar als een belangrijke taalverwervingstheorie.

6.2.1 De communicatieve methode

De *communicatieve methode* is een methode waarmee taalleerders leren communiceren in de doeltaal waarbij het leren verstaan, spreken, lezen en schrijven centraal staat (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Oskam (2005) schrijft dat bij deze methode de leerlingen thematisch taalfuncties en taalnoties aangereikt krijgen die direct in reële taalsituaties, in het dagelijks leven, toepasbaar zijn. Dit taalaanbod wordt in eerste instantie *inductief* (van concreet naar abstract) aangeboden, maar kan naar behoefte *deductiever* (van abstract naar concreet) van aard zijn. Deze methode van werken is gebaseerd op de *Threshold Theory* (Oskam, 2005).

6.2.2 Total Physical Response

Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) beschrijven dat de *Total Physical Response* methode is ontworpen door Asher. De auteurs leggen uit dat de methode neer komt op het geven van simpele opdrachten in de te leren taal, waarop de leerlingen reageren met een handeling zonder gebruik te maken van de vreemde taal. Hierbij wordt een beroep gedaan op de receptieve taalontwikkeling. De taal wordt *aan den lijve* ondervonden. Oskam (2005) schrijft dat de handeling het begrip consolideert. Door het uitstellen van de taalproductie maakt men zich de taal gemakkelijk eigen. Tevens is het lichamelijk actief zijn voor kinderen een plezierige manier van werken (Oskam, 2005). Bij beginnende taalleerders van alle leeftijden blijkt de methode goed te werken en is naast iedere didactiek in te zetten (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

6.2.3 Content and Language Integrated Learning

Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) beschrijven *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* als een methode die gericht is op taalgericht vakonderwijs waarin expliciete vak- en taaldoelen worden gesteld, dat contextrijk is, veel interactiemogelijkheden biedt en waarin taalsteun wordt geboden. Volgens de auteurs leren de leerlingen de taal door die taal veel te gebruiken en leren tevens de theorie van een vak, zoals respectievelijk aardrijkskunde en geschiedenis. *CLIL*-lessen worden op dezelfde manier gegeven als (zaak)vaklessen in het Nederlands met taalgericht onderwijs (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Tegelijkertijd taal- en vakkennis opdoen, blijkt effectiever te zijn dan het leren van een taal op zichzelf (Baker, 2011). Baker (2011) beschrijft dat het koppelen van de taal en de context van de vakinhoud, zorgt voor een sterkere verbinding van de nieuwe taalonderdelen aan bestaande netwerken in de hersenen.

6.2.4 Task based learning

Task based learning is een methode waarin de taalleerder in een realistische situatie geplaatst wordt waarbij de communicatie op eigen niveau gestimuleerd wordt (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) beschrijven dat het uitgangspunt van deze methode het leren door te doen is, waarbij groepjes leerlingen een authentieke, betekenisvolle communicatieve opdracht krijgen die zo gekozen is dat leerlingen bepaalde taalkennis of taalinzicht nodig hebben om de opdracht tot een goed eind te kunnen brengen. De leerlingen worden zich hierdoor bewust van hun taalvaardigheid en het nut en de vorm van de beoogde taalelementen (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

6.2.5 Storyline approach

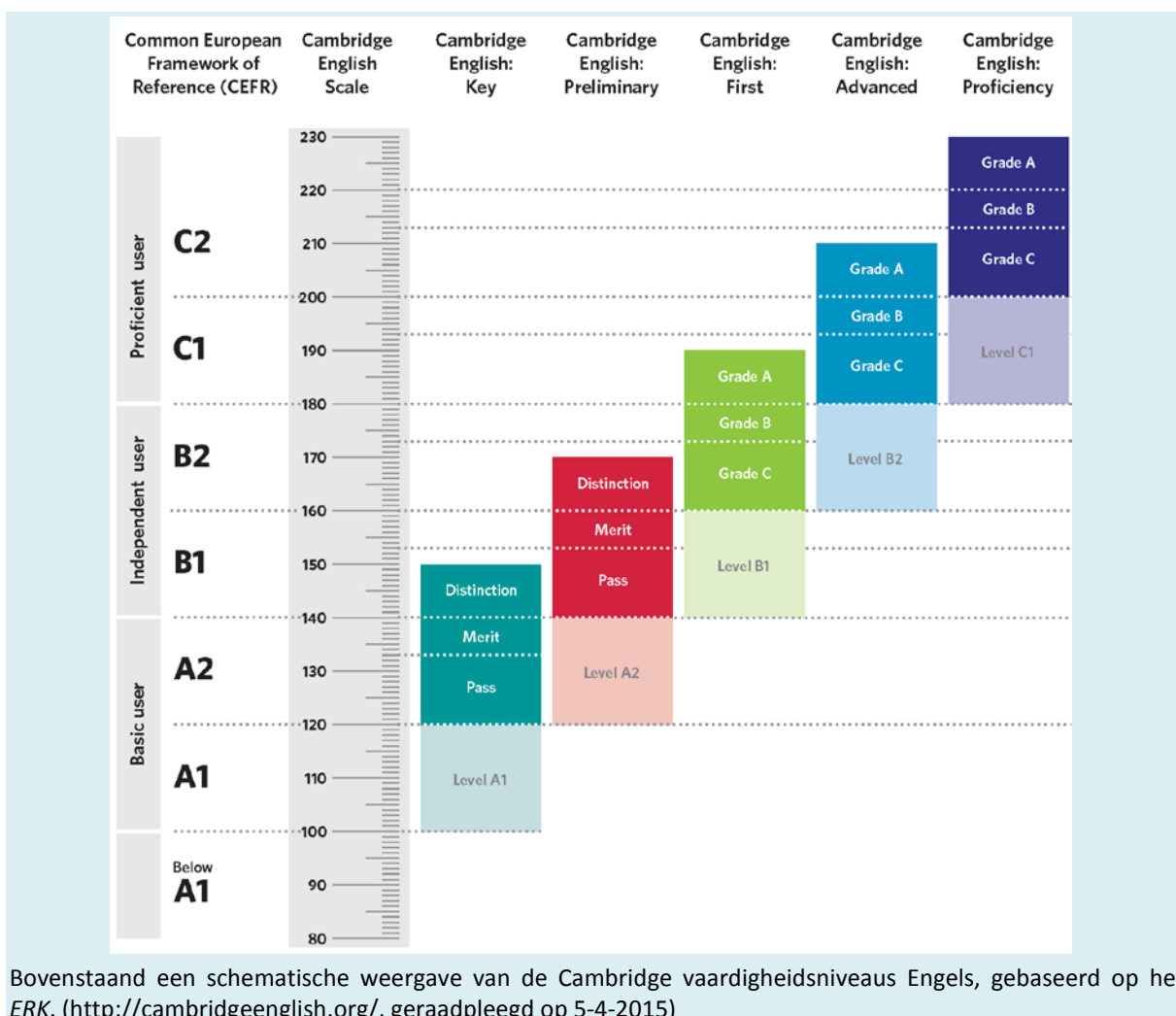
Van den Bossche (2011) beschrijft dat de methode *Storyline approach* de leraar het gereedschap biedt om te werken aan een doelgerichte, inductieve en motiverende manier van onderwijs. Bij het gebruik van de methode zorgt de leraar voor motiverende (taal)taken en voor interactief onderwijs dat vertrekt vanuit de leefwereld en leervragen van de kinderen (Van den Bossche, 2011). De leraar bedenkt een verhaal, vraagt de

leerlingen hierop te reageren door activiteiten uit te voeren en zorgt vervolgens telkens voor nieuwe verhaalimpulsen die weer tot nieuwe activiteiten leiden (Brouwers, 2010). Volgens Van den Bossche (2011) zorgt de methode *Storyline approach* voor een grote betrokkenheid van de leerlingen, samenhang tussen verschillende leergebieden in een zinvolle context, een verloop van het verhaal waar leerlingen invloed op hebben, aanspraak op wat de leerlingen weten en kunnen waardoor ze stimulansen krijgen om hun voorkennis uit te breiden en zorgt voor veel ruimte voor eigen beslissingen en initiatieven voor de leerlingen. Deze voordelen motiveren de leerlingen zeer om (een taal) te willen leren (Van den Bossche, 2011). Om de motivatie te stimuleren noemt Van den Bossche (2011) dat de leraar de leerlingen moet leren leren. De leraar doet handreikingen waarmee de leerlingen aan de slag gaan. De leraar plant leermomenten, maakt leermiddelen, zorgt voor informatief en verwerkingsmateriaal en zorgt voor een goede afsluiting van het project (Van den Bossche, 2011).

6.3 Didactische methoden combineren

Task based learning, *Total Physical Response* en de *storyline approach* kunnen een aanvulling vormen op de *communicatieve methode* en voegen afwisseling, zelfsturing, actief werken aan taaltaken en samenhang in het curriculum toe (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

7. LEERKRACHTVAARDIGHEDEN IN HET MEERTALIG ONDERWIJS



In het vorige hoofdstuk zijn verschillende methoden voor het vormgeven van meertalig onderwijs beschreven, respectievelijk de *communicatieve methode*, de *Total Physical Response*, *Content and Language Integrated Learning*, *Task based learning* en de *Storyline Approach*. In dit hoofdstuk wordt beschreven dat effectieve vaardigheden op basis van vijf domeinen (vakken, leerprocessen, feedback, context en attitude) van de leraar van belang zijn voor het onderwijzen van meertalig onderwijs. Ook wordt beschreven welke didactische vaardigheden voor een leraar belangrijk zijn voor effectief meertalig onderwijs. In de casus worden de vaardigheidsniveaus voor het Engels, zoals Cambridge ze weergeeft, afgebeeld. In de literatuur staat dat een leraar ten minste niveau B1 moet beheersen. De leraar kan dan onafhankelijk de Engelse taal gebruiken.

7.1 Invloed effectieve leerkrachtvaardigheden

Baker (2010) beschrijft dat het beste meertalige didactische programma faalt zonder de effectieve vaardigheden van de leraar. Zo noemt Baker (2010) verschillende aspecten die een voorwaarde zijn voor de kwaliteit en het succes van meertalig onderwijs, respectievelijk de effectieve competentie beheersing, het taalniveau, de eigen cultuur, de attitude tegenover eentalige en meertalige leerlingen en het blijven ontwikkelen van de professionele en persoonlijke identiteit van de leraar. Volgens Hajer & Meestringa (2009) is het voor het vormgeven van onderwijs van belang dat leraren zich afvragen wat de leerdoelen voor het onderwijs zijn, wat de leerstof is en hoe de leraar het onderwijs vorm wil geven.

7.2 Leerkrachtvaardigheden in vijf domeinen

Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) noemen vijf domeinen (met criteria) waar een leraar in het meertalig onderwijs aan moet werken. Het criterium *vakkennis* luidt dat de taalvaardigheid van de leraar ten minste op B1 niveau van het *ERK* moet zijn en de leraar is op de hoogte van de achtergronden van het vakgebied. Het tweede criterium dat Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) noemen is dat de leraar kennis heeft van de *leerprocessen* van leerlingen, waarbij de leraar vakdidactisch inzicht en vakdidactische vaardigheden heeft om leerdoelen, activiteiten en materialen te ontwikkelen en toe te passen op leerling-niveau. Het derde criterium is volgens Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) dat de leraar kennis heeft van *toetsing en feedback* door de leerling-resultaten te evalueren, bruikbare feedback te geven en het onderwijsleerproces aan te passen als dat nodig blijkt. Bij het vierde criterium moet de leraar *kennis van de context* hebben, wat inhoudt dat de leraar op de hoogte is van de contexten en verhoudingen van de meerdere talen, voor de leerlingen, de school en de samenleving (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Het laatste criterium is de *attitude* van de leraar die enthousiast en positief moet zijn tegenover het leren van meerdere talen. Met dit laatste criterium sluiten Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) aan bij leerkrachtvaardigheden die Baker (2011) beschrijft.

7.3 Didactische leerkrachtvaardigheden voor meertalig basisonderwijs, gericht op woordenschat

Volgens Kuiken & Vermeer (2005) moeten leraren bij het onderwijzen van meerdere talen voldoen aan de volgende didactische vaardigheden: inspelen op de niveauverschillen tussen leerlingen en hier het taalaanbod op afstemmen, de voorkennis van de leerlingen activeren, het productieve taalgebruik stimuleren, feedback geven en te moeilijke opdrachten in een makkelijkere context plaatsen. Om drietalig woordenschatonderwijs vorm te geven beslist de leraar of het onderwijs incidenteel of intentioneel aangeboden wordt, of de nadruk ligt op de actieve of productieve woordenschat, wat de beste methode is om een woord te behandelen, welke woordleerstrategieën aangeboden worden en welke woorden en betekenissen aan bod komen (Van der Leeuw e.a., 2011; Verhallen & Verhallen, 1994). Van den Nulft & Verhallen (2014) beschrijven nog specifiekere leerkrachtvaardigheden voor de woordenschatdidactiek door deze in hun cursus *Met Woorden in de Weer* als competenties te benadrukken. De competenties bestaan volgens Van den Nulft & Verhallen (2014) uit het aanleren van nieuwe woorden aan de leerlingen, het aanbieden van nieuwe woorden, diepe woordkennis én betekenisrelaties aan de leerlingen, het viertakt te gebruiken om woorden aan leerlingen aan te bieden, de woorden eerst zelf te semantiseren, zodat alle leerlingen daarna mee kunnen praten en tot slot al het onderwijs óók uit woordenschatonderwijs te laten bestaan. Huizenga (2005) voegt aan het bovenstaande de vaardigheden van het planmatig werken, de herhaling van de verschillende contexten en het gebruiken van verschillende semantiseringstechnieken nog toe. Paus (2011) benadrukt de invloed van een rijke leeromgeving op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen. Een school of klaslokaal waar de woorden veelvuldig aangeboden worden zorgt ervoor dat de nieuwe woorden in het eigen taalgebruik van de leerlingen terug komen en ze erover na kunnen denken (Paus, 2011).

8. DE EENTALIGE WOORDENSCHATONTWIKKELING

Jetske, 6;7 jaar, vindt op haar ringvinger een uitstulpinkje. Ze loopt ermee naar juf en houdt haar hand voor juf haar gezicht. Juf kijkt haar aan en vraagt wat ze bedoelt. Jetske wijst met haar andere hand naar de uitstulping aan de binnenkant van haar ringvinger. *Juf*, zegt Jetske, *ik heb een rafke*. Juf snapt Jetske niet en kijkt eens goed naar de ringvinger die Jetske haar laat zien. Dan ziet juf wat Jetske met *rafke* bedoelt. *Je bedoelt dat je een wratje hebt*, zegt juf. *Ja*, zegt Jetske, *ik heb een wratje*.

In bovenstaand voorbeeld wist Jetske de juiste benaming van de uitstulping op haar vinger nog niet. Waarschijnlijk heeft ze het woord *wratje* ergens eerder gehoord en heeft ze hier *rafke* van gemaakt. Na de juiste benaming van juf te hebben gehoord, koppelt Jetske het woord *wratje* aan de uitstulping op haar vinger en gebruikt ze het woord wel juist.

In het vorige hoofdstuk is beschreven dat effectieve vaardigheden op basis van vijf domeinen (vakkennis, leerprocessen, feedback, context en attitude) van de leraar van belang zijn voor het onderwijzen van meertalig onderwijs. Ook zijn verschillende didactische vaardigheden beschreven die gericht zijn op voorbereiding, aanpak en de evaluatie van taalonderwijs. Om woordenschat te kunnen organiseren wordt in dit hoofdstuk stil gestaan bij de verloop van de eentalige woordenschatontwikkeling. In het volgende hoofdstuk wordt dit toegespitst op de meertalige woordenschatontwikkeling. Onderstaand wordt beschreven dat de woordenschat van kinderen uit passieve en actieve woorden bestaat, dat de taalverwerving in vier fasen verloopt, hoe kinderen betekenissen leren en deze opslaan in betekenisrelaties en hiërarchische verbanden in het mentale lexicon. In bovenstaande casus wordt een voorbeeld beschreven van de woordenschatontwikkeling die Jetske doormaakt. Jetske leert daarbij de juiste betekenis toe te kennen aan het uitstulpinkje op haar vinger.

8.1 De actieve en passieve woordenschat

De woorden die kinderen leren zijn volgens Paus (2010) in te richten in *actieve* en *passieve* woorden. Bij de *actieve woordenschat* is sprake van woorden die leerlingen zelf gebruiken. Bij de *passieve woordenschat* behoren de woorden die leerlingen begrijpen (Paus, 2010). Huizenga (2005) beschrijft dat bij het taalverwervingsproces van de *actieve* en *passieve* woordenschat van een kind alle taalgebieden tot uiting komen, waardoor de taalzones in de hersenen zich ontwikkelen. De hersencellen ontwikkelen zich, gaan verbindingen aan met andere hersencellen en er ontstaan belangrijke functionele zones in de hersenen die de basis vormen voor taalgebruik (Huizenga, 2005). Huizenga (2005) legt vervolgens uit dat over het algemeen wordt aangenomen dat de ontwikkeling van de taalzones voor het grootste gedeelte in de eerste zeven levensjaren plaatsvindt, waarbij het belangrijk is dat de verschillende hersengebieden in voldoende mate worden opgebouwd. Daarmee wordt de basis gelegd voor het leren lezen, schrijven en de verdere taalontwikkeling (Huizenga, 2005). Volgens zowel Huizinga (2005) als Schaerlaekens (2008) is de sterkte van de taalzoneontwikkeling zowel afhankelijk van de interactie vanuit de omgeving als van het leervermogen van het kind. De taalontwikkeling stopt nooit. Op alle leeftijden en momenten wordt er door mensen taal bijgeleerd (Schaerlaekens, 2008).

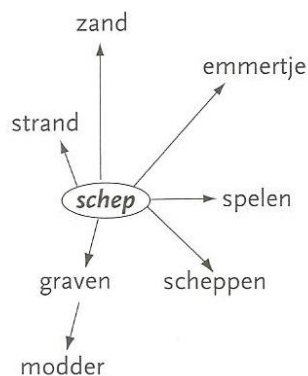
8.2 De vier fasen van de taalverwerving

Zowel Huizenga (2005), Paus (2010) en Schaerlaekens (2008) onderscheiden het taalverwervingsproces van de *actieve* en *passieve* woordenschat in vier fasen. De *prelinguale fase* (de periode voordat een kind de eerste woordjes spreekt) en de *vroeglinguale fase* (de periode dat het brabbelen over gaat naar betekenisvol taalgebruik) vinden volgens de schrijvers plaats voor de basisschoolperiode. Zowel Huizenga (2005) als Paus (2010) beschrijven dat in de *differentiatie fase*, die begint bij zo'n tweeënhalf jaar, het taalverwervingsproces ongedwongen en spelenderwijs verloopt in een explosief ritme waarbij het metalinguïstisch bewustzijn wordt ontwikkeld. Volgens Paus (2010) denken kinderen na over taal, over taalregels en over de aard en het nut van taalgebruik. Dit resulteert in zelfcorrectie, kritiek op het volwassen taalgebruik, vragen naar de juiste betekenis en het maken van grapjes, rijmpjes en minifilosofische opmerkingen (Paus, 2010). Huizenga (2005) beschrijft dat in de differentiatiefase de *actieve* woordenschat van zo'n 1000 woorden groeit naar tussen de 3000 en

4000 woorden en de *passieve* woordenschat tussen de 6000 en 8000. De uiteindelijke woordenschat van een volwassene wordt tussen de 50 000 en 100 000 geschat (Huizenga, 2005). Tot slot wordt door zowel Huizenga (2005), Paus (2010) en Schaerlaekens (2008) de *voltooiingsfase* onderscheiden die gemiddeld duurt van de leeftijd van vijf jaar tot de leeftijd van tien jaar. Volgens Schaerlaekens (2008) leert het kind in deze fase de bouwstenen van de taal verder te hanteren. De school krijgt hierin een nadrukkelijke rol met behulp van taal- en leesmethoden en de stimulering van het mondelinge taalgebruik (Schaerlaekens, 2008).

8.3 Betekenisrelaties in het mentale lexicon

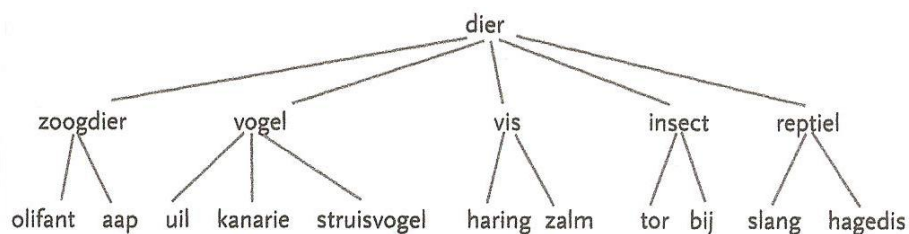
Tijdens bovenstaande vier fasen koppelen kinderen betekenissen aan woorden en worden deze nieuw geleerde woorden aan netwerken in het woordgeheugen, het *mentale lexicon*, toegevoegd (Huizenga, 2005). Dit koppelen van woorden aan netwerken wordt ook wel woordverwerven genoemd. Huizenga (2005) beschrijft dat bij het verwerven de woorden in netwerken van woorden worden opgeslagen die op de een of andere manier bij elkaar passen in het geheugen. Het *mentale lexicon* ontwikkelt zich als kinderen zich de betekenis van woorden eigen maken. Volgens Huizenga (2005) vormen de eigen gemaakte woorden in het *mentale lexicon* een opgeslagen netwerk van betekenisrelaties (zie afbeelding 8.1). Bij het eigen maken van nieuwe woorden zijn concrete situaties en de ervaring van kinderen van belang, maar de verbale context gaat een grotere rol spelen. Welke betekenisrelaties er zijn, hangt sterk af van de ervaringen die iemand heeft (Huizenga, 2005).



Afbeelding 8.1: Betekenisrelatie rond het woord *schip* (Bron: Van den Nulft & Verhallen, 2014, P.74)

8.4 Hiërarchische verbanden in het mentale lexicon

Huizinga (2005) schrijft dat er naast dit netwerk van betekenisrelaties het *mentale lexicon* nog een andere soort ordening bevat. Tussen woorden bestaan allerlei hiërarchische verbanden (zie afbeelding 8.2) (Huizenga, 2005). Van den Nulft & Verhallen (2014) beschrijven dat woorden die in een netwerk van betekenisrelaties staan onderling ook weer in een bepaalde relatie kunnen staan tot elkaar. Volgens de auteurs speelt de school bij hiërarchische verbanden een belangrijke rol bij het aanleren van dit soort kennisverbanden, omdat het vaak gaat om wetenschappelijke ordeningen (Van den Nulft & Verhallen, 2014).



Afbeelding 8.2: Hiërarchische relatie (Bron: Van den Nulft & Verhallen, 2014, P.77)

8.5 Het koppelen van betekenissen aan woorden

Het koppelen van betekenissen aan woorden gebeurt volgens Huizenga (2005) al vanaf de geboorte op drie manieren tegelijk door het aangereikt krijgen van respectievelijk *concrete*, *contextuele* en *abstracte betekenissen* uit de omgeving. Door de betekenissen kunnen woorden aangesloten worden bij het juiste

netwerk in het *mentale lexicon* (Huizenga, 2005). Volgens de auteur verschuift het accent van betekenisaanreiking gedurende de basisschoolperiode van de *concrete betekenis* via de *abstracte betekenis* naar de *contextuele betekenis*. Huizenga (2005) legt uit dat het aanbieden van een *concrete betekenis* van een woord de betekenis is die ligt op ervaringsniveau: het gaat steeds om iets wat concreet kan worden aangewezen of worden ervaren, zoals respectievelijk een afbeelding of concreet voorwerp. De tweede manier is het geven van een *abstracte betekenis*. Het woord wordt duidelijk gemaakt doordat een omschrijving wordt gegeven door een aantal belangrijke kenmerken van het woord op te sommen, zoals bijvoorbeeld in een woordenboek de betekenis van een woord wordt weergegeven. Bij de laatste manier, het geven van een *contextuele betekenis*, wordt een woord in relatie met andere woorden genoemd (Huizenga, 2005). Volgens Huizenga (2005) is het duidelijk maken van de laatste betekenis het moeilijkst, omdat kinderen kennis moeten hebben van de talige context om die als betekenis, in relatie tot het woord, te kunnen begrijpen.

Huizenga (2005) beschrijft dat als kinderen een tweede taal leren, ze vaak al de concrete en de abstracte betekenis van woorden kennen en ze vooral veel energie moeten steken in het leren van de contextuele betekenis van woorden. Volgens Huizenga (2005) is het daarom belangrijk dat bij het woordenschatonderwijs veel aandacht wordt besteed aan vaste verbindingen tussen woorden, zoals in uitdrukkingen en zegswijzen. Deze uitdrukkingen en zegswijzen worden door Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011), Dale e.a. (2011) en Van den Branden (2011) ook wel *chunks* genoemd. Van den Branden (2011) definieert *chunks* als een combinatie van woorden (vaak twee of drie woorden) die heel vaak samen te horen zijn in contexten die voor de taalleerder van functioneel belang zijn. Vooral in de eerste fase van een tweede- of meerdere taalverwerving blijken taalleerders sterke houvast te hebben aan *chunks*, omdat deze meerwoordverbindingen de taalleerder toe laten om snel aan een conversatie deel te nemen (Van den Branden, 2011).

9. DE MEERTALIGE WOORDENSCHATONTWIKKELING

Lyanne van 10 jaar en haar broer Ruben van 12 jaar zijn geboren in een Fries dorp en wonen hier nog steeds. De vader is in een dorp verderop geboren en hun moeder komt oorspronkelijk uit Schotland. Moeder woont sinds 20 jaar in Fryslân. Vader en moeder communiceren onderling in het Nederlands. Vader spreekt echter al vanaf hun geboorte Fries met zijn kinderen. Moeder spreekt thuis Engels met haar kinderen en in het openbaar Nederlands. Door het meertalige aanbod hebben Lyanne en Ruben zich alle drie talen op een natuurlijke manier eigen gemaakt. De kinderen beschikken over een rijke woordenschat in alle drie talen, waardoor de transfer van de ene taal naar de andere taal op een natuurlijke manier plaats vindt.

In het vorige hoofdstuk is beschreven hoe volgens de theorie een eentalige woordenschatontwikkeling bij kinderen verloopt. Er wordt beschreven dat de woordenschat van kinderen uit passieve en actieve woorden bestaat, dat de taalverwerving in vier fasen verloopt, hoe kinderen betekenissen leren en deze opslaan in betekenisrelaties en hiërarchische verbanden. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de meertalige woordenschatontwikkeling. In bovenstaande casus is een voorbeeld beschreven van twee kinderen die drietalig opgevoed worden. De woordenschat van deze kinderen is in de drie talen gebalanceerd aanwezig, waardoor ze makkelijker van de ene taal een transfer kunnen maken naar de andere taal.

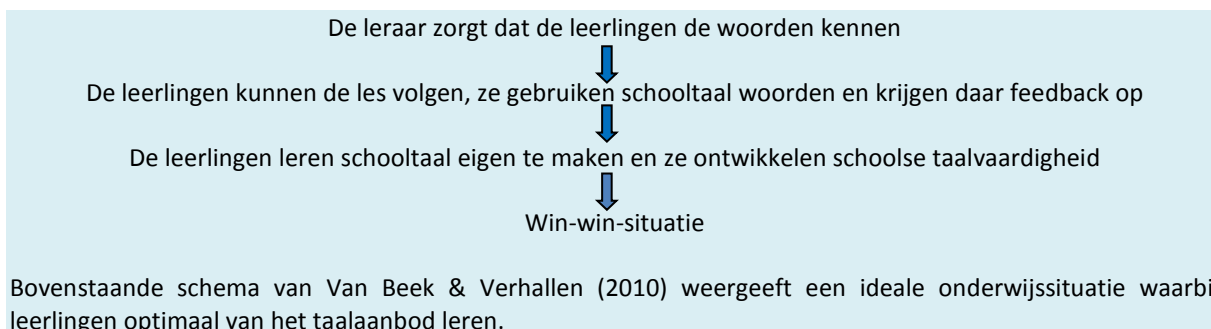
9.1 Meertalige taalverwerving door meertalige taalaanbod

Vanaf de leeftijd van vier à vijf jaar levert de omgevingstaal volgens Schaerlaekens (2009) een positieve bijdrage aan de taalontwikkeling van een kind, ten gevolge van de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn. Volgens de auteur is hierbij een goed taalaanbod in de omgeving van het kind van belang, want wie meer woorden hoort, leert sneller woorden. Een kind en de omgeving beïnvloeden elkaar voortdurend in de interactieprocessen die soms positief of soms negatief werken op de ontwikkeling. Daaruit blijkt dat de taalverwerving af te leiden is van het taalaanbod én om de (talige) reacties die bij het kind ontlokt worden (Schaerlaekens, 2009).

9.2 De meertalige woordenschatontwikkeling

Eerder is in hoofdstuk twee van dit rapport beschreven dat er meerdere manieren zijn om een taal te verwerven, respectievelijk *successief*, *simultaan* of *sequentieel* (Philipsen e.a., 2006). Schaerlaekens (2008) beschrijft dat het taalverwervingsproces bij twee- of meertalige kinderen ongeveer hetzelfde verloopt als bij eentalige kinderen. Volgens de auteur krijgen kinderen die een twee- of meertalige opvoeding krijgen, afwisselend de talen aangeboden. Schaerlaekens (2008) schrijft dat verschillende onderzoeken hebben uitgewezen dat dit niet nadelig hoeft te zijn als de talen voldoende en gebalanceerd aanbod komen in de omgeving. Over de woordenschat schrijft Schaerlaekens (2008) dat twee- of meertalige kinderen relatief minder aanbod van elke taal aangereikt krijgen. Ze hebben dan ook in beide talen een kleinere woordenschat dan eentalige kinderen, alhoewel hun totale woordenschat in beide talen samen wel minstens even groot is.

10. DIDACTISCHE MODELLEN EN WERKVORMEN VOOR WOORDENSCHATONDERWIJS



In het vorige hoofdstuk is beschreven dat een meertalige woordenschatontwikkeling een proces van interactie is waarbij de verschillende talen op verschillende manieren aangeboden kunnen worden. In dit hoofdstuk worden mogelijke didactische modellen en aanpakken genoemd waarmee de leraar de woordenschatontwikkeling kan stimuleren tijdens woordenschatonderwijs. Een door een school gekozen methode voor meertalig onderwijs, zoals beschreven in hoofdstuk 6.2, kan ingevuld worden met een specifieke aanpak voor woordenschatonderwijs. In de literatuur worden drie verschillende modellen genoemd, respectievelijk de *viertakt*, de *driefasendidactiek* en de *zesstappenaanpak*. De modellen hebben gemeen dat de leerlingen een cyclus doorlopen van receptieve oefeningen (*input*) naar productieve oefeningen (*output*) (Oskam, 2005; Bodde-Alderlieste e.a., 2002). Deze didactische modellen en aanpakken kunnen ingevuld worden met verschillende werkvormen waar in dit hoofdstuk verschillende van worden beschreven.

10.1 Didactische modellen

Een leraar heeft de mogelijkheid een van de bovenstaande didactische modellen te kiezen en deze toe te passen bij ieder vak. De school heeft ook de mogelijkheid te kiezen voor een van de drie voorgeschreven aanpakken die gebaseerd zijn op de modellen, respectievelijk de aanpak van *Met Woorden in de Weer* gebaseerd op de *viertakt*, de aanpak van *Wijs met Woorden* dat gebaseerd is op de *zesstappenaanpak* en de aanpak van *Op Woordenjacht* dat gebaseerd is op een combinatie van de *viertakt* en de *zesstappenaanpak*. In onderstaande paragrafen worden de verschillende modellen en de daarop gebaseerde aanpakken beschreven.

10.1.1 Viertakt

Verhallen en Verhallen (2003) hebben onderzoek gedaan naar de wijze waarop kinderen woorden effectief kunnen leren. Ze ontwikkelden de *viertakt*: een didactiek voor woordenschatonderwijs (Smegen, 2012). In het viertakt doorloopt de leerling bij het leren van nieuwe woorden vier stappen: *voorbewerken* (1), *semantiseren* (2), *consolideren* (3) en *controleren* (4) (Bodde-Alderlieste e.a., 2002; Smegen, 2012; Verhallen & Verhallen, 2003; Van den Nulft & Verhallen; 2014).

1. Bij het *voorbewerken* wordt een woord geïntroduceerd (Smedes, 2012), creëert de leraar een context die aansluit bij de leerlingen en die motiverend werkt om meer over het woord/onderwerp te weten te komen (Bodde-Alderlieste e.a., 2002). Tevens wordt volgens Bodde-Alderlieste e.a. (2002) de voorkennis geactiveerd door te vragen naar wat de leerlingen al weten van het onderwerp of een beeld bij de kinderen op te roepen. Dit werkt volgens Smedes (2012) het best om in deze fase iets onverwachts of spannends te doen.

2. Bij het *semantiseren* wordt er kort en krachtig betekenis gegeven aan de woorden op het niveau van kinderen (Bodde-Alderlieste, 2002; Smegen, 2012). Hierbij wordt zoveel mogelijk gewerkt met concreet materiaal, bij voorkeur met echte spullen en wordt het nieuwe begrip steeds in een andere context aangeboden waarbij de uitjes steeds afwisselend en verstrengeld aan de orde komen (Bodde-Alderlieste e.a.,

2002; Van den Nulft & Verhallen, 2014). Van den Nulft & Verhallen (2014) beschrijven als hulpmiddel het inzetten van de zogenaamde *uitjes*: *uitleggen*, *uitbeelden*, *uitbreiden*.

3. Bij het *consolideren* komen de nieuwe woorden over verschillende contexten zo vaak mogelijk terug om een nieuw woord te laten beklijven (Bodde-Alderlieste e.a., 2002). Bij consolideren gaat het om de herhaling op een gevarieerde en speelse manier. (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Vooral spelletjes van vijf minuten zijn hiervoor geschikt. Tevens is het van belang dat de woorden zichtbaar in de klas aanwezig zijn (Smedes, 2012; Van den Nulft & Verhallen, 2014).

4. Bij het *controleren* wordt de betekenis van de nieuwe begrippen gecontroleerd. De leraar wil graag te weten komen of de leerlingen een woord receptief en productief kunnen gebruiken (Bodde-Alderlieste e.a., 2002). Volgens Van den Nulft & Verhallen (2014) valt het controleren grotendeels samen met het consolideren. Tijdens alle activiteiten houdt de leraar oren en ogen open om te zien in hoeverre de leerlingen de woorden begrijpen en kunnen gebruiken (Van den Nulft & Verhallen, 2014).

Bovenstaande *viertakt* van Verhallen & Verhallen (2003) is terug te vinden in de woordenschataanpak die beschreven wordt in het boek *Met Woorden in de Weer* van Van den Nulft & Verhallen (2014). *Met Woorden in de Weer* is een woordenschataanpak die leraren ondersteuning biedt bij het aanleren van nieuwe woorden, het aanleren van de diepe woordkennis, het aanleren van betekenisrelaties, het gebruiken van de viertakt om leerlingen woorden aan te bieden, woorden eerst zelf te semantiseren, zodat daarna alle leerlingen kunnen meepraten en tot slot het aanbieden van woordenschatonderwijs bij al het onderwijs (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Van den Nulft & Verhallen (2014) hebben met *Met Woorden in de Weer* een praktische handreiking voor leerkrachten geschreven waarmee volgens taalwetenschappelijk onderzoek en praktijkervaringen de woordenschat van leerlingen op een efficiënte en aantrekkelijke manier uitgebreid kan worden. De aanpak kan naast een methode die de basisschool gebruikt ingezet worden. Door korte kleine oefeningen, spelletjes, opdrachten, puzzeltjes worden woorden stevig in het geheugen ingeprent en worden steeds meer verbindingen met woorden tot stand gebracht. Dit veel en veelzijdig herhalen laat veel en veelzijdige sporten in het geheugen na (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Van den Nulft & Verhallen (2014) beschrijven vijf stappen voor het organiseren van woordenschatonderwijs: 1. *selecteren*, 2. *voorbewerken*, 3. *semantiseren*, 4. *consolideren* en 5. *controleren*.

1. Bij het *selecteren* van woorden wordt gelet op de *frequentie* (hoe vaak een woord voorkomt in het taalgebruik), het *nut* (woorden die toevoegende waarde hebben om de lesinhoud of activiteit te kunnen begrijpen) en de *pregnante context* (een woord dat in een situatie of context opvalt).

2. Bij het *voorbewerken* worden de leerlingen betrokken gemaakt door dat deel van het netwerk van de kinderen te activeren waarbij ze de nieuwe woorden kunnen aanhaken.

3. Bij het *semantiseren* worden de betekenisaspecten van het nieuw te leren woord helder gemaakt, zodat de leerlingen de woordbetekenis en de woordrelaties begrijpen. De *drie uitjes* (uitbreiden, uitleggen en uitbeelden) helpen de leraar om het woord op een verantwoorde manier te semantiseren door de woorden ten minste vier keer uit te spreken in een context. *Uitleggen* is het vertellen en verduidelijken van een woord. Bij het uitje van *uitbeelden* wordt het woord met gebaren, aanwijzingen, voordoen, uitspelen en laten ervaren in een context concreter gemaakt. Tot slot wordt bij het *uitbreiden* een koppeling gemaakt aan andere woorden die betekenisverbindingen hebben met het woord.

4. Het *consolideren* houdt in dat de woorden en de betekenissen ingeoefend worden door. De leerlingen leren de woorden en de bijbehorende betekenissen onthouden door deze in het geheugen in te slijpen. Dit kan gaan om opdrachten in de lessen uit een taal- of leesmethode, of uit rekenen of zaakvakken. Naast de activiteiten (van een methode) kan ook elke dag zo'n vijf tot tien minuten gericht gewerkt worden aan de inoefening door korte spellen, zoals respectievelijk woordbingo, Total Physical Respons, uitbeelden, rugtekenen, enzovoorts.

5. Na het *consolideren* wordt bij het *controleren* nagegaan of het woord en de behandelde betekenissen verworven zijn. Dit kan *passief* door multiple-choice vragen waarbij het te toetsen woord in de vraag zelf zit en in de antwoorden de betekenisomschrijvingen of plaatjes. Een *actieve* toetsing kan door het stellen van open opgaven, zoals open vragen of het laten invullen van een puzzel. Het controleren van de *diepe woordkennis* kan door het vragen naar woordrelaties in de vorm van een woordspin of het maken van een parachute (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Uit onderzoek van Bulters & Vermeer (2007) is gebleken dat de aanpak *Met Woorden in de Weer* positieve effecten heeft op de leerkrachtvaardigheden in een relatief kort termijn van drie maanden. Tevens blijkt uit datzelfde onderzoek dat de woordkennis van de leerlingen sterk gegroeid is doordat ze niet alleen meer woorden kennen maar deze woorden ook dieper verworven hebben (Bulters & Vermeer, 2007).

10.1.2 Driefasendidactiek

De *driefasendidactiek* biedt de leraar fasen voor het aanbieden van nieuwe woorden. Het model bestaat uit de volgende drie fasen: 1. aanbodfase, 2. semantiseringsfase en 3. consolideringsfase (Van den Branden, 2011).

1. Van den Branden (2011) beschrijft dat in de *aanbodfase* de leerlingen nieuwe woorden in een aantal contexten aangeboden krijgen om zelf hypothesen op te stellen over de betekenis van deze woorden. Door het stellen van hypothesen worden leerlingen gemotiveerd stil te staan bij het thema en wordt de voorkennis hierover geactiveerd. De nieuwe informatie kan vervolgens aangesloten worden bij deze voorkennis.

2. Bij de *semantiseringsfase* wordt volgens Van den Branden (2011) expliciet stilgestaan bij de betekenis van het nieuwe woord. De leerlingen krijgen de kans om hun hypothese uit de *aanbodfase* te toetsen aan deze gegeven betekenis.

3. In de *consolideringsfase* krijgen de leerlingen de kans de nieuwe woorden veelvuldig te gebruiken en vast te zetten in het geheugen (Van den Branden, 2011). De activiteiten hebben als doel het receptief en eventueel ook productief gebruik van de doelwoorden te automatiseren.

10.1.3 Zesstappenaanpak

Joosten & Riemens (2011) beschrijven dat Marzano de *zesstappenaanpak* ontwikkelde voor woordenschatonderwijs op basis van acht, in onderzoeken aangetoonde, kenmerken van effectief, direct woordenschatonderwijs. De auteurs leggen uit dat bij de *zesstappenaanpak* de nadruk ligt op het aanbieden en verdiepen van de kennis van school- en vaktaalbegrippen. Leraren selecteren essentiële woorden die vervolgens volgens de aanpak aangeboden worden. De achterliggende gedachte is dat het begrip van een woord gaandeweg de zes stappen zal groeien. De zes stappen zijn onderverdeeld in twee fasen: I) de instructiefase en II) de verdiepingsfase (Joosten & Riemens, 2011).

I) Joosten & Riemens (2011) beschrijven dat stap 1, 2 en 3 de *instructiefase* vormen van het nieuwe woord en dat deze stappen bij elkaar horen en aaneengesloten worden uitgevoerd. Bij *stap 1* wordt het aan te leren woord op een motiverende manier door de leerkracht omschreven, ondersteund door beelden en/of concreet materiaal. Vervolgens omschrijven de leerlingen het woord in eigen woorden bij *stap 2*. Bij *stap 3* maken de leerlingen een tekening van het nieuwe woord. De beeldende weergaven ondersteunt het woord in het lange termijn geheugen. Bij stap 2 en 3 loopt de leraar rond en geeft eventueel aanwijzingen. Tot slot geven de leerlingen in deze fase met een vierpuntsschaal de mate aan waarin ze het nieuwe woord begrijpen (Joosten & Riemens, 2011).

II) Na de *instructiefase* volgt volgens Joosten & Riemens (2011) de *verdiepingsfase* waarin een dieper woordbegrip wordt bereikt door het regelmatig inzetten van de stappen 4, 5 en 6. Bij het inzetten van deze stappen is het volgens de auteurs belangrijk dat leerlingen de ruimte krijgen om hun begrip van de woorden te heroverwegen en bij te stellen. Bij *stap 4* verdiepen de leerlingen hun woordkennis door herhaalactiviteiten met de aangeleerde woorden. Aan het eind van deze stap vullen de leerlingen hun portfolio aan met de omschrijving van het nieuwe woord en/of passen hun beeldende weergave aan. De leerlingen gaan bij *stap 5*, zo beschrijven Joosten & Riemens (2011), in interactie over de aangeleerde woorden door deze met elkaar te bespreken en de woorden in hun portfolio met elkaar te vergelijken, waarna de eigen omschrijving en/of tekening aangevuld kan worden. Bij *stap 6* krijgen de leerlingen spelenderwijs meer inzicht in woorden, doordat de leerkracht spelactiviteiten aan biedt met de aangeleerde woorden. Stap 4 en 5 kunnen wekelijks worden ingezet om de nieuwe woorden te verdiepen, maar stap 6 wordt hooguit twee weken aangeboden (Joosten & Riemens, 2011).

De *zesstappenaanpak* van Marzano komt terug in de woordenschataanpak die beschreven wordt in *Wijs met Woorden*. *Wijs met Woorden* is een praktische leidraad bij het samenstellen en implementeren van een nieuwe aanpak voor woordenschatonderwijs op de basisschool (Bazalt, 2010). De aanpak biedt volgens Bazalt (2010) handvatten voor het vergroten van de achtergrondkennis van de leerlingen, hulp bij het selecteren van vakgebonden woorden en begrippen, structuur bij het aanbieden van deze woorden en begrippen, ideeën voor het verdiepen van de woordkennis van de leerlingen en een werkwijze om de leerlingen actief te betrekken bij het inschatten van hun woordbegrip. Met *Wijs met Woorden* ontwikkelen de leerlingen hun woordenschat op een vernieuwende, betrokken manier in interactie met elkaar volgens de *zesstappenaanpak* van onderwijsspecialist Marzano (Bazalt, 2010). De visie van Marzano e.a. (2011) achter deze aanpak is dat intentioneel woordenschatonderwijs een heel effectieve manier is om de school- en vaktaal en achtergrondkennis van de leerlingen op de basisschool te vergroten. Bazalt (2010) beschrijft dat de leerlingen gedurende de zes stappen werken aan een *Woordportfolio*. In het *Woordportfolio* staan de woorden die belangrijk zijn voor het begrijpen van de leerstof. Bazalt (2010) legt uit dat in dit *Woordportfolio* de leerlingen

op elke pagina één woord omschrijven, ze een tekening van dit woord maken en ze aangeven in hoeverre ze dit woord begrijpen. Daarnaast worden de woorden uit het *Woordportfolio* toegepast in diverse spel- en werkvormen. Op deze manier leert de leerling nieuwe woorden en wordt de achtergrondkennis vergroot. Het portfolio bevat uiteindelijk een schat van woorden die voor leerlingen cruciaal zijn om volop te kunnen profiteren van het onderwijsaanbod (Bazalt, 2010).

Zowel de *viertakt* van Verhallen & Verhallen (2003) als de *zesstappenaanpak* van Marzano zijn terug te vinden in de woordenschataanpak die beschreven wordt in *Op Woordenjacht*. *Op Woordenjacht* is een bronnenboek van Expertisecentrum Nederlands en Fontys Fydes dat wil inspireren en een impuls wil geven aan goed woordenschatonderwijs (Duerings e.a., 2011). Duerings e.a. (2011) benadrukken dat bij de aanpak van *Op Woordenjacht* aan effectief woordenschatonderwijs in een terugkerende, herkenbare setting (*routines*) waarin leerlingen samen werken aan kennisopbouw (*coöperatief leren*) met als input betekenisaspecten van woorden die zichtbaar met elkaar samenhangen (*grafische modellen*). De auteurs leggen uit dat onder *routines* het regelmatig terugkeren van activiteiten of werkvormen bedoeld worden die door herhaling een groeiende bekendheid, structuur en houvast biedt aan de leerlingen, zoals respectievelijk het woord van de dag, de thematafel, de praatplaat, de woordposter, de woordenboeken, het woordenschatmonster, woordenschatdoosjes en draai-maar-raak. Deze *routines* krijgen een vaste plek in de organisatie van het werkrooster en lessen. Naast de *routines* kan de leraar gebruik maken van *grafische modellen* waarbij in een schema de nieuwe woorden een plaats krijgen op basis van hun onderlinge relatie, zoals respectievelijk bij de woordenstarter, de verzamelplaats, de woordenparaplu, de woordentrap, de overlapper en het woorddriehoekje (Duerings e.a., 2011). Door de *grafische modellen* in te zetten worden de visuele en non-verbale vaardigheden van de leerlingen geprikkeld, waardoor de leerlingen de nieuwe woorden op zoveel mogelijke semantische wijzen aangeboden krijgen (Duerings e.a., 2011). Volgens Marzano (2011) draagt dit bij aan de woordverwerving van de diepe woordkennis. Tot slot blijkt volgens Duerings e.a. (2011) uit onderzoek dat het inzetten van *coöperatieve werkvormen*, een positief effect heeft op de leerprestaties van leerlingen. Het met elkaar in gesprek gaan over de woorden en betekenissen draagt bij aan de ontwikkeling van de diepe woordkennis, zoals respectievelijk bij de binnen-buitenkring en tweepraat. De *zesstappenaanpak* van de onderwijsspecialist Marzano en de opvattingen van Verhallen & Verhallen zijn bij de aanpak *Op Woordenjacht* duidelijk te herkennen (Duerings e.a., 2011). Volgens Masquillier (2012) is het wel de vraag of de aanpak voldoende recht doet aan school- en instructietaal.

Joosten & Riemens (2011) beschrijven dat Marzano met de *zesstappenaanpak* de leerlingen nadrukkelijk vraagt na te denken over de mate waarin ze een woord daadwerkelijk begrijpen. Dit draagt naast woordbegrip tevens bij aan de ontwikkeling van het reflecterend vermogen.

Naast de bovenstaande positieve geluiden over de didactische modellen zijn Van de Rhoer & Vermeer en Van den Branden kritisch op de didactiek van de modellen. Van de Rhoer & Vermeer (2005) beschrijven dat uit onderzoek is gebleken dat de drie bovenstaande modellen voor hetzelfde leerresultaat zorgen. Oefeningen met hiërarchische, thematische en associatieve relaties zijn volgens Van de Rhoer & Vermeer (2005) allemaal even belangrijk voor het onthouden van nieuwe woorden. Volgens de schrijvers zou voor het woordenschat de extra aandacht voor of extra nadruk op hiërarchische relaties tussen woorden niet nodig zijn, maar dat het gewoon als een van de vele oefenvormen beschouwd kan worden die bij het variëren in het aanbod van oefeningen ingezet kan worden. Daar komt nog bij dat er maar weinig oorden te vinden zijn die én relevant zijn voor de doelgroep, én bij het thema passen, én in hiërarchische relatie met elkaar staan. Het onderzoek laat volgens Van de Rhoer & Vermeer (2005) zien dat het voor goed woordbegrip helemaal niet nodig is om allerlei geforceerde oefeningen te bedenken met hiërarchische relaties. Het voorbeeld dat Van den Nulft en Verhallen eerder in JSW (2002) aangehaald hebben met *de tekst* en de woorden die daar onder vallen: *het recept*, *de advertentie*, *de folder* (ze zien *direct dat het woord tekst als een koepelterm fungeert*) klopt dan volgens de auteurs ook. Een folder is een blaadje met reclame of informatie. Er staan foto's en soms ook teksten in, maar er is geen hiërarchische relatie. Zo'n boomdiagram of paraplu maakt voor een kind de betekenis van het woord folder absoluut niet duidelijk en kan dus beter weggelaten worden (Van de Rhoer & Vermeer, 2005).

Van den Branden (2011) schrijft kritisch dat het *driefasenmodel* een voordeel heeft dat het structureel eenvoudig is, maar dat deze eenvoud geen recht doet aan de complexe, dynamische en chaotische woordverwerving. Volgens Van den Branden (2011) zou bij de woordverwerving meer aspecten van een woord van belang zijn dan alleen de betekenis van het woord. De klank, uitspraak, combinatie met andere woorden, het woord in zinsverband zijn bij het consolideren van het woord ook zeer belangrijk. Daarnaast beschrijft Van

den Branden (2011) dat er in dit model weinig tot geen rekening gehouden wordt met de beginsituatie: hetgeen de taalleerder al weet van het woord (hypothese) en hoe deze uitgebreid kan worden. Tevens pleit Van den Branden (2011) dat onderzoek uitgewezen heeft dat de meest uitgelezen momenten voor woordenschatverwerving niet de door de methodemaker uitgekende semantiseringsmomenten voor het nieuwe woord zijn, maar de momenten waarop de woorden echt tot leven komen in echt taalgebruik, in echte gesprekken, instructies, vragen... en die daardoor voor de kinderen waarde krijgen (Van den Branden, 2011).

10.2 Didactische werkvormen

Een leraar kan didactische werkvormen inzetten waarbij de activiteiten de gewenste leeractiviteiten bij leerlingen uitlokken. Voor het woordenschatonderwijs worden met name opdrachtvormen, dramatische vormen en spelvormen gebruikt (Huizenga, 2005).

Delitz & Prossowsky (2005) noemen drie spelvormen die in de bovenbouw gedaan kunnen worden waarbij leerlingen het woord productief leren gebruiken. Bij het *raadspel* wordt door een woord te beschrijven het spreken in hele zinnen gestimuleerd en aan woordenschatuitbreiding gewerkt. Bij het *inleefspel* wordt door het koppelen van een woord aan een beweging in een verhaal het benoemen van woorden gestimuleerd en worden deze woorden verdiept. Het *verloren woord* is een werkvorm waarbij een woord van de woordmuur af gehaald wordt en de leerling door vragen te stellen erachter komen welk woord mist. Hierdoor wordt het spreken in hele zinnen gestimuleerd en aan woordenschatuitbreiding gewerkt.

Kienstra (2011) noemt het maken van woordenboeken, persoonlijke of als klas, als een goede werkvorm waarbij kinderen hun receptieve woordkennis ontwikkelen, omdat ze zelf beslissen welke woorden ze willen leren. Ook noemt Kienstra het maken van woordschema's, zoals respectievelijk woordwebben of een kenmerkenmatrix, en het samenstellen of los halen van woorden om een woordbetekenis te veranderen, uitgebreider te maken of te achterhalen (Kienstra, 2011). Huizenga (2005) voegt hier nog de woordmuur, woordtrap, placemat, woordkast, verteltafel, thematafel en woordenhoek aan toe. Als productieve oefeningen noemt Huizenga verschillende taalspellen, zoals ladders & slangen, woordpuzzels, kwartetten, woordbingo, woordkaarten en woorddobbelsteen (Huizenga, 2005).

11. ORGANISATIE VAN WOORDENSCHATONDERWIJS BUITEN DE LESINHOUD

Het *Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO)* heeft voor onder andere het Nederlands, Fries en Engels kerndoelen geformuleerd die gericht zijn op het woordenschatonderwijs. Voor het Nederlands moeten de leerlingen een adequate woordenschat en strategieën verwerwen voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder woordenschat vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken. Voor het Fries moeten de leerlingen een woordenschat verwerven van frequent gebruikte Friese woorden en strategieën ontwikkelen voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Tot slot moeten leerlingen voor het Engels woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden leren op te zoeken met behulp van het woordenboek (SLO, 2006).

In het vorige hoofdstuk zijn verschillende mogelijke didactische modellen genoemd waarmee de leraar de woordenschatontwikkeling kan stimuleren tijdens woordenschatonderwijs, respectievelijk de *viertakt*, de *driefasendidactiek* en de *zesstappenaanpak*. Deze modellen kunnen ingevuld worden met verschillende werkvormen. In het vorige hoofdstuk zijn drie voorgeschreven didactische aanpakken beschreven waar gebruik gemaakt is van een model die ingevuld wordt met verschillende werkvormen, respectievelijk *Met Woorden in de Weer*, *Wijs met Woorden* en *Op Woordenjacht*. Naast het inzetten van modellen en werkvormen worden in de literatuur verschillende organisatorische aspecten voor meertalig onderwijs beschreven. Omdat er in de bestudeerde literatuur niet specifiek iets beschreven staat over de organisatie van drietalig woordenschatonderwijs, worden in dit hoofdstuk de organisatorische factoren voor meertalig onderwijs en woordenschatonderwijs gecombineerd beschreven. Voor ieder van de drie talen zijn kerndoelen voor woordenschatonderwijs vastgesteld (zie bovenstaande casus). Door de organisatie van het onderwijs, respectievelijk de mogelijke leerlijnen voor meertalig onderwijs, criteria voor het selecteren van woorden, roostering voor woordenschatonderwijs en eventuele evaluatie-instrumenten hierbij aan te sluiten, wordt meteen aan deze kerndoelen gewerkt. Een combinatie van deze factoren zou hypothetisch kunnen leiden tot effectief drietalig woordenschatonderwijs waarbij de leraar bewust aan de woordenschatontwikkeling werkt.

11.1 Leerlijnen

Brouwer (2011) beschrijft dat in de recentste versies van de *taalmethoden* een leerlijn zit voor intentioneel woordenschatonderwijs, een (gedifferentieerd) aanbod dat bedoeld is voor zowel eentalige als meertalige leerlingen en een uitgewerkte didactiek, waarbij met name uitgegaan wordt van de *viertakt* van Verhallen & Verhallen (1994) als didactisch model. Volgens Brouwer (2011) blijft de aandacht voor woorden echter bij deze methoden vaak beperkt. Ook bij de recente methodes van technisch lezen, begrijpend lezen en de zaakvakken is aandacht voor woorden tot het semantiseren van de begrippen die in de handleiding en/of het leerboek staan en zijn deze woorden vaak te gemakkelijk of zijn het technisch te moeilijke woorden om te lezen, terwijl het woord qua begripsniveau wel bij de doelgroep past (Brouwer, 2011). Tevens ligt het accent vooral op de brede woordenschat, die leerlingen vaak al kennen, en weinig op de diepe woordenschatkennis. Op deze wijze kan er geen sprake zijn van woordenschatonderwijs dat ertoe doen, omdat er te weinig aandacht is voor het leren van nieuwe betekenisrelaties bij de doelwoorden (diepe woordenschatkennis). Methoden kiezen woorden erg willekeurig en hebben onderling vaak weinig relatie, waardoor het werken aan netwerkopbouw niet mogelijk is. Brouwer (2011) schrijft ook dat de methoden de taalaspecten (mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid en woordenschat) vaak los van elkaar aanbieden. Hierdoor blijft de toepassing van de aangeleerde doelwoorden binnen functionele schrijf- of spreektaken vaak achterwege.

Volgens Brouwer (2011) speelt woordenschatonderwijs een rol bij alle vakken. Om deze reden wordt volgens de auteur in toenemende mate in zaakvakmethodes aandacht besteed aan woordenschat. Echter ontbreekt

vaak de tijd, of wordt geen tijd gemaakt voor het besteden van aandacht aan het aanleren van moeilijke, abstracte woorden middels een didactisch model (Brouwer, 2011).

11.2 Criteria voor het selecteren van woorden

Bonset & Hoogeveen (2010) hebben onderzoek gedaan naar woordfrequentielijsten. De beperkte basiswoordenlijst van Schrooten (1997) is volgens de onderzoekers een goede woordenlijst voor de bovenbouw met woorden die kinderen moeten kennen. De woordenlijst is samengesteld uit het taalaanbod van leraren, prentenboeken, leesboeken, zaakvakmethoden en taalmethoden Nederlands. Eventueel kan het woordenschatonderwijs op deze lijst gebaseerd worden (Bonset & Hoogeveen, 2010).

Verhallen & Verhallen (1994) gaan er juist van uit dat de leraar zelf woorden selecteert en van daar uit woordenschatonderwijs organiseert. De auteurs hebben selectiecriteria voor de leraar opgesteld om zelf de juiste woorden in het woordenschatonderwijs te kunnen onderwijzen. Zo schrijven Verhallen & Verhallen (1994) dat de leraar eerst moet beslissen welke woorden de leerlingen in ieder geval moeten kennen en welke woorden juist niet. Hierna bekijkt de leraar welke woorden de leerlingen moeten kennen om bepaalde lesdoelen en onderwijsdoelen te behalen. Ook moet de leraar zich afvragen welke woorden de leerlingen zelf willen leren. Tot slot beslist de leraar welke betekenis van de woorden de leerlingen moeten beheersen en wat de leerlingen nog meer van dat woord moeten kennen (Verhallen & Verhallen, 1994). Van den Nulft & Verhallen (2014) beschrijven deze criteria nog iets concreter. De leraar zet hoog in bij het selecteren van woorden die de leerlingen nog niet kennen en wel moeten leren. Er worden woorden geselecteerd vanuit de gedachte aan netwerkopbouw en kennisverwerving. De woorden moeten zinvol zijn; dat zijn in eerste instantie die woorden die voor leerlingen belangrijk zijn om de context (de les) te begrijpen (Van den Nulft & Verhallen, 2014).

11.3 Roostering

Volgens Beck e.a. (2013) moeten leerlingen herhalingsmogelijkheden krijgen om de woorden in een authentieke context te oefenen en zich eigen te kunnen maken. De auteurs schrijven dat het leren van de betekenis van het woord niet het probleem is. Leerlingen moeten de betekenisrelatie leren herkennen, zodat ze deze in een context de juiste betekenis aan een woord kunnen verlenen (Beck e.a., 2013). Hiervoor stellen de auteurs een vijfdaagse cyclus voor het onderwijzen van nieuwe woorden.

Van den Nulft & Verhallen (2014) schrijven dat leraren door moeten gaan met het doen van activiteiten tot de woorden goed ingebed zijn. Zodra de leraar het idee heeft dat de woorden niet voldoende geconsolideerd zijn zal de leraar extra activiteiten voor de leerlingen moeten organiseren om de woorden te oefenen (Van den Nulft & Verhallen, 2014).

11.4 Evaluatie-instrumenten

Er zijn verschillende evaluatie-instrumenten en evaluatiemomenten mogelijk om de voortgang en het leerproces van leerlingen in kaart te brengen. Het is aan de leraar om het juiste evaluatie-instrument te kiezen om de juiste informatie te verkrijgen over de vorderingen, verbeterpunten en het rendement en kwaliteit van het onderwijs (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Er zijn toetsen die de *productieve* of *receptieve woordkennis* van de leerlingen meten. Voorbeelden van evaluatie-instrumenten die de *receptieve woordkennis* meten is *Leeswoordenschattoets* van Cito, een methodegebonden toets en de *WoordAssociatieTaak* van Schoonen & Verhallen (1998) (Huizenga, 2005; Van den Nulft & Verhallen, 2014). Brouwer (2011) schrijft in *Tijdschrift Taal* bekritiserend dat de *Cito*-toets voor woordenschat gezien kan worden als een steekproef, waarbij de kans dat de op school aangeboden woorden deel uit maken van de vijftig items uit de *Cito*-toets, bijzonder klein is. Volgens de schrijver zegt de *Cito*-toets alleen iets over het niveau van een leerling, groep of school in vergelijking met de vorige meting en/of de landelijke referentiegroep, maar kunnen er geen uitspraken gedaan worden over de kwaliteit van het woordenschatonderwijs of over de mate waarin leerlingen de aangeboden doelwoorden uit de woordenschatlessen daadwerkelijk kennen (Brouwer, 2011). Een instrumentenonderzoek van Bonset & Hoogeveen (2010) heeft de *WoordAssociatieTaak* (Schoonen & Verhallen, 1998) als een andere betrouwbaar

en valide evaluatie-instrument opgeleverd om de woordenschat te toetsen in de bovenbouw. De *WoordAssociatieTaak* (Schoonen & Verhallen, 1998) meet de diepe woordkennis aan de hand van gestructureerde woordassociatie waardoor de verschillen in de diepe woordkennis tussen leerlingen aangetoond kan worden (Bonset & Hoogeveen, 2010). Met een normering kan de leraar de scores van de leerlingen berekenen.

Beck e.a. (2013) beschrijven als voorbeeld een evaluatievorm die de *productieve woordkennis* van de nieuwe woorden bij de leerlingen test, door de leerlingen zinnen met de nieuwe woorden erin af te laten maken. De schrijvers stimuleren het zelf ontwikkelen van evaluatiemateriaal. Zij stellen hiervoor de criteria dat het evaluatiemateriaal moet achterhalen of leerlingen de betekenis van de woorden begrijpen, dat het evaluatiemateriaal weergeeft wat de leraar wil weten over kennis van de leerlingen over de nieuwe woorden en dat de focus van het evaluatiemateriaal op juist woordgebruik in de context en de betekenis van de woorden ligt (Beck e.a., 2013). Oskam (2005) noemt verschillende richtlijnen voor het zelf maken van toetsen. De toets moet volgens Oskam (2005) de woorden in een context van een zin of verhaal aanbieden, geen grammatica of vertalingen bevatten en zoveel mogelijk gericht zijn op de communicatieve vaardigheden. Dit kan bijvoorbeeld door een taaldorp op te zetten waar leerlingen realistische gesprekjes volgens tekstinstructiekaarten voeren. De leerkracht observeert en beoordeelt de prestaties, eventueel met behulp van een toetskaart (Oskam, 2005).

Van den Nulft & Verhallen (2014) beschrijven dat leraren het evalueren tijdens het consolideren van het *Viertakt* model kunnen doen, waarbij leraren de vaardigheden van de leerlingen observeren. De indeling van figuur 11.1 kan hierbij gebruikt worden (Van den Nulft & Verhallen, 2014).

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

Figuur 11.1: Indeling woordmeting (Bron: Van den Nulft & Verhallen, 2014, P.177)

Hajer & Meestringa (2009) sluiten hierbij aan met het noemen van een schriftelijke toetsvorm waarbij leerlingen volgens opdrachten woorden moeten beschrijven, uitleggen, benoemen, verklaren of verschillen noemen. De leraar kan de antwoorden van de leerlingen scoren. Een tweede eventueel geschikte toetsvorm voor woordenschatonderwijs die de auteurs benoemen is een presentatie. Leerlingen presenteren de nieuw geleerde woorden in een schriftelijk verslag, een Powerpoint-presentatie, een poster, een video, een spreekbeurt, een website, een toneelstuk, een tentoonstelling, enzovoorts. De leerlingen werken hierbij volgens een aantal criteria waar de leraar ze vervolgens op kan beoordelen. De laatste toetsvorm volgens Hajer & Meestringa (2009) beschrijft een gesprek dat tussen leraar en leerling of leerlingen onderling kan plaatsvinden. De leraar kan volgens vooraf gestelde criteria de productieve taalvaardigheid van de leerlingen observeren (Hajer & Meestringa, 2009).

Hajer & Meestringa (2009) benadrukken dat leerlingen actief mee kunnen denken hoe de leerstof beoordeeld kan worden. De toetsvorm kan van te voren afgesproken en vastgesteld worden, wat de leerlingen al meteen actief met de leerstof laat werken. De leraar beoordeelt de leerlingen vervolgens aan de hand van deze afgesproken en vastgestelde criteria (Hajer & Meestringa, 2009).

12. SAMENVATTING

LITERATUURONDERZOEK

Ter voorbereiding op het praktijkonderzoek is een literatuuronderzoek uitgevoerd. Voor het literatuuronderzoek zijn onderzoeks- en deelvragen geformuleerd, gebaseerd op de probleemstelling en de van daaruit geformuleerde hoofdvraag van de school. De onderzoeks- en deelvragen waren als volgt:

1. Wat wordt in de literatuur beschreven over de didactiek van meertalig basisonderwijs?

- 1.1 Hoe wordt meertalig basisonderwijs vorm gegeven in de provincie Fryslân?
- 1.2 Wat is er bekend over meertalig basisonderwijs?
- 1.3 Welke leerkrachtvaardigheden worden in de literatuur beschreven om effectief meertalig basisonderwijs vorm te kunnen geven?

2. Wat wordt in de literatuur beschreven over de invloeden van meertaligheid op de ontwikkeling van leerlingen?

- 2.1 Wat is er bekend over invloed van de ontwikkeling van meertaligheid op de ontwikkeling van leerlingen?
- 2.2 Wat wordt gezien als meerwaarde van meertalig basisonderwijs?

3. Wat wordt in de literatuur beschreven over de (meertalige) woordenschatontwikkeling van kinderen?

- 3.1 Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling?
- 3.2 Hoe verloopt de meertalige woordenschatontwikkeling?

4. Wat wordt in de literatuur geschreven over een didactiek voor effectief woordenschatonderwijs (in het meertalig basisonderwijs)?

- 4.1 Wat wordt er geschreven over de didactiek voor woordenschatonderwijs?
- 4.2 Welke criteria zijn er voor de vaststelling van doelwoorden?
- 4.3 Wat wordt er geschreven over de roostering van woordenschatonderwijs?
- 4.4 Welke evaluatie-instrumenten voor woordenschatonderwijs zijn er bekend?

In dit hoofdstuk wordt een samenvatting gepresenteerd van de voorgaande hoofdstukken die gebaseerd is op bovenstaande onderzoeks- en deelvragen. De onderzoeks- en deelvragen zijn omgezet naar de volgende onderwerpen: de ontwikkeling van meertaligheid, de (meertalige) woordenschatontwikkeling, de Trijetalige Skoalle in Fryslân en effectief drietalig woordenschatonderwijs.

12.1 Ontwikkeling van meertaligheid

Volgens Schaerlaekens (2008) neemt het aantal kinderen, dat met meertaligheid in aanraking komt, in de huidige samenleving sterk toe. Van Avermaet (2006), Baker (2012), Bialystok (2009), Cenoz (2000), Van de Craen (2009) en Kuiken (2009) beschrijven dat meertaligheid een positieve invloed uitoefent op de cognitieve, de creatieve en de identiteitsontwikkeling. Opvallend is dat er in de bestudeerde literatuur geen negatieve invloeden worden genoemd. Hieruit kan afgeleid worden dat de drietalige omgeving van de *Van Haersma Buma Skoalle* een positieve invloed uitoefent op de algemene ontwikkeling van de leerlingen. Naast de positieve invloeden op de algemene ontwikkeling draagt de drietalige omgeving van de onderzoeksschool bij aan de taalontwikkeling van de leerlingen. Verschillende onderzoeken wijzen uit dat een drietalige omgeving geen negatieve invloed heeft op de taalontwikkeling. In Nederland hebben onderzoeken van Goorhuis-Brouwer & De Bot (2005, 2010), Persson (2012) en Unsworth e.a. (2014) uitgewezen dat extra aandacht voor het Engels geen negatief effect heeft op de taalontwikkeling van het Nederlands. Een onderzoek van Van Ruijven & Ytsma (2008) op Friese basisscholen toont aan dat de extra aandacht voor het Engels als vreemde en vaak derde taal op de basisschool niet direct resulteerde in betere prestaties in die taal, maar dat de leerlingen zich productief makkelijker durfden te uitten. Ook is op Friese basisscholen onderzoek gedaan door De Jong & Riemersma (1994) en Van Ruijven & Ytsma (2008) naar eventuele negatieve effecten van het gebruik van Fries als voertaal op de Nederlandse taalontwikkeling in de Friese basisschool. In beide gevallen werd aangetoond dat er geen sprake was van een negatief effect. Opvallend is dat er in de bestudeerde literatuur geschreven wordt dat talen

geen negatieve effecten op elkaar hebben, maar echter wordt niet beschreven dat talen in relatie tot elkaar tot positieve effecten kan leiden.

12.2 De (meertalige) woordenschatontwikkeling

Huizenga (2005) beschrijft dat kinderen concrete, contextuele en abstracte betekenissen uit de omgeving aan woorden koppelen tijdens vier taalverwervingsfasen, respectievelijk de *prelinguale*-, *vroeglinguale*-, *differentiatie*- en *voltooiingsfase*. Bij deze taalverwerving worden woorden in het *mentale lexicon* opgeslagen in *betenisisrelaties*, *hiërarchische relaties*, *associatieve relaties* en *thematische relaties* (Huizenga, 2005; Van de Rhoer & Vermeer, 2005). Bij het tempo en het succes van een tweede en/of derde taalverwerving spelen verschillende factoren een rol (Nortier, 2009; Oskam, 2005). Deze factoren kunnen volgens de auteurs te maken hebben met de omgeving (taalaanbod), het individu zelf (leeftijd, aangeboren taalvermogen, taalvaardigheden en motivatie) en de affectiviteit (betrokkenheid en durf). In de literatuur worden verschillende woordenschatmodellen beschreven voor woordenschatonderwijs op de basisschool, respectievelijk de *viertakt*, de *driefasendidactiek* en de *zesstappenaanpak*. De modellen hebben gemeen dat de leerlingen een cyclus doorlopen van *receptieve oefeningen (input)* naar *productieve oefeningen (output)* (Oskam, 2005; Bodde-Alderlieste e.a., 2002). In de literatuur worden drie didactische aanpakken beschreven die zijn gebaseerd op twee van de bovenstaande woordenschatmodellen. *Met Woorden in de Weer* van Van den Nulft & Verhallen (2014) is gebaseerd op de *viertakt* van Verhallen & Verhallen (2003). Zowel de *viertakt* van Verhallen & Verhallen (2003) als de *zesstappenaanpak* van Marzano zijn terug te vinden in de woordenschataanpak die beschreven wordt in *Op Woordenjacht* (Duerings e.a., 2011). De *zesstappenaanpak* van Marzano komt terug in de woordenschataanpak die beschreven wordt in *Wijs met Woorden* (Bazalt, 2010). Bij deze aanpakken kan een leraar didactische werkvormen inzetten waarbij de activiteiten de gewenste leeractiviteiten bij leerlingen uitlokken. Voor het woordenschatonderwijs worden met name opdrachtvormen, dramatische vormen en spelvormen gebruikt (Huizenga, 2005). Volgens Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011), Dale e.a. (2011) en Huizenga (2005) is het vooral in de eerste fase van een twee- of meertalige verwerving van belang dat bij woordenschatonderwijs veel aandacht wordt besteed aan *chunks* en er voldoende taalaanbod is. Taalleerders kunnen houvast hebben *chunks*, omdat deze meerwoordverbindingen de taalleerder toe laten om snel aan een conversatie deel te nemen (Van den Branden 2011).

12.3 De Trijetalige Skoalle in Fryslân

Inmiddels zijn er 27 scholen in Fryslân tot Trijetalige Skoalle gecertificeerd en zijn er nog zo'n 40 scholen in ontwikkeling. Voor de certificering wordt een taalbeleidsplan geschreven waarin beschreven wordt dat een school voldoet aan de eisen voor een drietalige basisschool (Cedin, 2013). Dit taalbeleidsplan bestaat onder andere uit het aansluiten van de school bij het *Europees Platform*, *Anglia* en *Netwurk 3TS*. In dit taalbeleidsplan komt tevens een door de basisschool gekozen didactische methode beschreven voor het meertalig onderwijs. In de bestudeerde literatuur worden verschillende didactische methoden beschreven voor meertalig basisonderwijs, respectievelijk de *Communicatieve methode*, *Total Physical Response*, *Content and Language Integrated Learning*, *Task-based learning* en *Storyline approach*. (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011; Oskam, 2005). Oskam (2005) beschrijft, in tegenstelling tot Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, de *Total Physical Response* echter niet als een didactische methode, maar als een belangrijke taalverwervingstheorie. Deze taalverwervingstheorie kan, evenals *Task-based learning* en de *Storyline Approach*, als aanvulling dienen op de *communicatieve methode*. Ditzelfde geldt naar mijn mening voor *Content and Language Integrated Learning*. *Task based learning*, *Total Physical Response* en de *storyline approach* voegen binnen de *communicatieve methode* en *Content and Language Integrated Learning* afwisseling, zelfsturing, actief werken aan taaltaken en samenhang in het curriculum toe. Bij bovenstaande methoden wordt echter niet uitgegaan van het aanbieden van talen in samenhang.

Om talen in samenhang aan te bieden wordt *translanguaging* (input in ene taal en output in andere taal) als didactiek genoemd waarbij transfer tussen talen plaatsvindt (Baker, 2011; Kuiken & Vermeer, 2005). Volgens Garcia en Wei (2014) worden hierbij de kenmerken die bij de aparte talen horen aangeboden. Translanguaging is gebaseerd op de *Common Underlying Proficiency Theory (CUPT)* van Cummins. Deze theorie heeft Cummins (1980) weergegeven in het *Ijsbergmodel* (Riemersma, 2012).

Baker (2011) beschrijft dat talen in het onderwijs aangeboden kunnen worden volgens de *Threshold Theory* (voldoende aanbod van de talen) en het *kwadrant van Cummins* (vaktaal aanbieden op het juiste niveau). Volgens de *inputtheorie* van Krashen moeten de activiteiten op een niveau aangeboden worden dat net iets hoger ligt dan het beheersingsniveau (*interlanguage*) van de leerlingen. Dit wordt ook wel verwoord als *i + 1* (Dale, e.a., 2011).

12.4 Effectief drietalig woordenschatonderwijs

In de bestudeerde theorie wordt niets geschreven over effectieve aspecten voor drietalig woordenschatonderwijs. Om een antwoord te kunnen formuleren op de hoofdvraag wordt hieronder daarom een koppeling gemaakt tussen de effectieve aspecten voor meertalig onderwijs en de effectieve aspecten voor woordenschatonderwijs.

Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) noemen vijf domeinen (met criteria) waar een leraar in het meertalig onderwijs zich in moet blijven ontwikkelen, respectievelijk vakkennis, kennis van leerprocessen, toetsing en feedback, kennis van de context en de attitude. Baker (2010) noemt naast de attitude tegenover eentalige en meertalige kinderen de volgende aspecten als voorwaarde voor de kwaliteit en het succes van meertalig basisonderwijs: effectieve competentie beheersing, het taalniveau, de eigen cultuur en het blijven ontwikkelen van de professionele en persoonlijke identiteit van de leraar.

Voor woordenschatonderwijs kan een leraar woorden selecteren uit woordfrequentielijsten naar behoefte van de leerlingen (Bonset & Hoogeveen, 2010) of zelf woorden selecteren (Van den Nulft & Verhallen, 2014; Verhallen & Verhallen, 1994). Door de geselecteerde woorden in een authentieke context aan te bieden, de leerlingen te laten oefenen en voldoende herhalingsmogelijkheden te bieden kunnen de leerlingen zich de woorden eigen maken. Leerlingen moeten de betekenisrelatie leren herkennen, zodat ze deze in een context de juiste betekenis aan een woord kunnen verlenen (Beck e.a., 2013). Om uiteindelijk de resultaten van het onderwijs en de productieve woordkennis van leerlingen te kunnen evalueren kunnen verschillende werkvormen gedaan worden, respectievelijk een taaldorp, observaties van de verschillende activiteiten, een schriftelijk verslag, een tentoonstelling, een poster, een video, een website of een leraar kan een Powerpoint-presentatie, spreekbeurt, toneelstuk laten doen (Beck e.a., 2013; Hajer & Meestringa, 2009; Oskam, 2005; Van den Nulft & Verhallen, 2014). Onderstaand model van Van den Nulft & Verhallen (2014) kan bij de evaluatie gebruikt worden.

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

Figuur 12.1: Indeling woordmeting (Bron: Van den Nulft & Verhallen, 2014, P.177)

13. CONCLUSIES

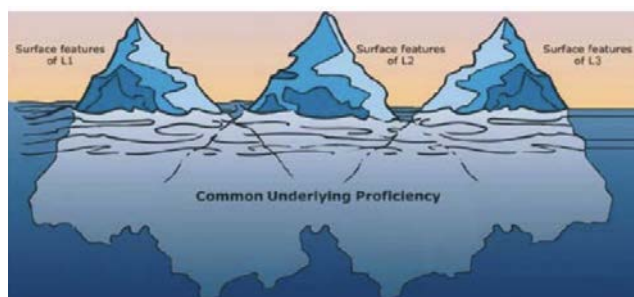
In het hoofdstuk 12 is een samenvatting gegeven van het literatuuronderzoek. Deze samenvatting is gebaseerd op de onderzoeks- en deelvragen die voor het literatuuronderzoek gesteld zijn. In dit hoofdstuk wordt op basis van de uitkomsten van de literatuurstudie een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag van de onderzoeksschool. De hoofdvraag luidt als volgt:

Op welke wijze kan in groep zeven en acht op de drietalige onderzoeksschool woordenschatonderwijs worden aangeboden, waarbij de productieve woordenschat in de drie talen in samenhang worden uitgebreid?

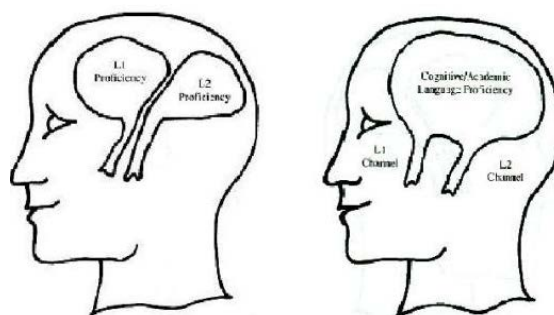
In het literatuuronderzoek is geen uitwerking gevonden van een didactiek voor *drietalig woordenschatonderwijs* waarbij de talen in samenhang aangeboden worden. In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van een voorlopige hypothese van een didactiek voor drietalig woordenschatonderwijs waarbij de talen in samenhang worden aangeboden. Het effect van deze didactiek wordt op de onderzoeksschool in de praktijk onderzocht. Op basis van de resultaten van het praktijkonderzoek, zoals in de onderstaande paragrafen beschreven staat, wordt een antwoord op de hoofdvraag van de school geformuleerd.

13.1 Aanbieden van talen in samenhang

Uit de literatuurstudie zijn verschillende didactische methoden, aanpakken en werkvormen naar voren gekomen voor zowel meertalig onderwijs als woordenschatonderwijs. In de literatuur is geen uitwerking gevonden van een didactiek voor drietalig woordenschatonderwijs waarbij de talen in samenhang aangeboden worden. Dit is opvallend, omdat uit de literatuur blijkt dat een goede woordenschat een voorwaarde is voor schoolsucces (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Tevens beschrijft het *Ijsbergmodel*, een weergave van de *Common Underlying Proficiency Theory (CUPT)* van Cummins (1980), dat talen elkaar in samenhang juist versterken (Baker & Hornberger, 2001). In het *Ijsbergmodel* zit onder het wateroppervlak een deel van de ijsberg dat betrekking heeft op alle talen. Hier kan bijvoorbeeld de context van de methode Nieuwsbegrip onder worden verstaan, waar de onderzoeksschool het drietalig woordenschatonderwijs graag op aan wil sluiten. De eigenheid van de betreffende taal (de uitspraak, de grammatica en de woordenschat) wordt weergegeven als de drie pieken die boven het wateroppervlak uitkomen en verwijzen naar drie verschillende talen (zie afbeelding 13.1). Baker (2011) schrijft dat de *CUPT* in Wales heeft geleid tot het vormgeven van een didactiek waarbij meerdere talen in samenhang aangeboden worden en transfer tussen talen plaatsvindt (Baker, 2011; Kuiken & Vermeer, 2005). Cen Williams heeft hiervoor de term *translanguaging* ontwikkeld (Baker, 2011). Baker & Hornberger (2001) beschrijven dat door *translanguaging* de talen in de hersenen met elkaar verbonden worden en niet in aparte kamers opgeslagen worden (zie afbeelding 13.2). Met dit gegeven kan worden uitgegaan van het feit dat bij drietalig woordenschatonderwijs de woorden bij elkaar in het *mentale lexicon* opgeslagen worden in *betekenisrelaties*, *hiërarchische relaties*, *associatieve relaties* en *thematische relaties* (Huizenga, 2005; Van de Rhoer & Vermeer, 2005). Deze drietalige samenhangende relaties in de hersenen zorgen voor een cognitieve flexibiliteit waarbij snel tussen talen geswitcht kan worden.



Afbeelding 13.1: Schematische weergave van de CUPT
(Bron: Riemersma, 2012)



Afbeelding 13.2: CUPT
(Bron: Baker & Hornberger, 2001, p. 132)

13.2 Didactiek voor drietalig woordenschatonderwijs

Ervan uitgaand dat een goede woordenschat het schoolsucces positief beïnvloedt, talen elkaar versterken, talen in samenhang opgeslagen worden in de hersenen en dit zorgt voor een cognitieve flexibiliteit waarbij snel tussen talen geswitcht kan worden, stelt een voorlopige hypothese dat een didactiek voor meertalig onderwijs in combinatie met een didactiek voor woordenschatonderwijs leidt tot een effectieve didactiek voor *drietalig woordenschatonderwijs*.

13.2.1 De communicatieve methode voor meertalig onderwijs

Uit de literatuur komt de *communicatieve methode* naar voren als methode voor meertalig onderwijs waarbij de leerlingen leren communiceren in de doeltaal waarbij het leren verstaan, spreken, lezen en schrijven centraal staat (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Deze variatie in lesaanbod is volgens de literatuur goed voor het eigen maken van woorden waardoor deze gekoppeld kunnen worden aan de netwerken in het mentale lexicon. Bij het praktijkonderzoek van het aanbieden van drietalig onderwijs is dit onder andere terug te zien in de werkvormen waaruit de leraar kan kiezen. Oskam (2005) schrijft dat bij de *communicatieve methode* de leerlingen thematische taalfuncties en taalnoties aangereikt krijgen die direct in reële taalsituaties, in het dagelijks leven, toepasbaar zijn. Omdat de school het drietalig woordenschatonderwijs aan de hand van *Nieuwsbegrip* aan wil bieden, wordt het thema van deze methode als uitgangspunt en context genomen. Het thema van *Nieuwsbegrip* sluit altijd aan bij het spraakmakendste nieuws van dat moment. Het drietalig onderwijs sluit dan ook aan bij de leefwereld van de leerlingen.

13.2.2 De driefasendidactiek voor woordenschatonderwijs

Naast de *communicatieve methode* voor meertalig onderwijs kwamen uit het literatuuronderzoek drie modellen naar voren voor woordenschatonderwijs. Bij het model van de *driefasendidactiek* wordt echter een tekst expliciet als vertrekpunt genomen voor het aanbieden van woorden. Omdat de school het drietalig woordenschatonderwijs aan de hand van teksten van de methode *Nieuwsbegrip* aan wil bieden is de *driefasendidactiek* gehanteerd tijdens het praktijkonderzoek om dit doel van de onderzoeksschool te kunnen behalen. Het model bestaat uit drie fasen die als leidraad voor de leraar fungeren: de *aanbodfase* (1), de *semantiseringsfase* (2) en de *consolideringsfase* (3) (Van den Branden, 2011).

1. In de *aanbodfase* krijgen de leerlingen nieuwe woorden in een aantal contexten aangeboden om zelf hypothesen op te stellen over de betekenis van deze woorden. Door het stellen van hypothesen worden leerlingen gemotiveerd stil te staan bij het thema en wordt de voorkennis hierover geactiveerd. De nieuwe informatie kan vervolgens aangesloten worden bij deze voorkennis. Op de onderzoeksschool is deze context vormgegeven vanuit het thema van *Nieuwsbegrip*. De tekst van de methode *Nieuwsbegrip* en de bijbehorende verwerkingsopdrachten zijn in deze fase als een betekenisvolle en authentieke Nederlandse context (volgens de handleiding) gehanteerd.

2. Bij de *semantiseringsfase* wordt expliciet stilgestaan bij de betekenis van het nieuwe woord. De leerlingen krijgen de kans om hun hypothese uit de *aanbodfase* te toetsen aan deze gegeven betekenis. Deze hypothesen zijn op de onderzoeksschool gevormd uit de context die de tekst en de verwerkingsopdrachten van de methode *Nieuwsbegrip* biedt. De hypothesen van de leerlingen zijn besproken en op basis van de betekenis-elementen die door de leerlingen zijn ingebracht werden de woordbetekenissen verduidelijkt. Vervolgens is er een transfer naar andere talen gemaakt. Dit is mogelijk met behulp van drietalige kaartjes, Fries en Engels beeldmateriaal, Friese en Engelse teksten, enzovoorts. Bij dit onderzoek is ervan uit gegaan dat de woorden die in de drie talen in samenhang beeldend aangeboden worden in het klaslokaal en in verschillende werkvormen, ook in samenhang opgeslagen worden in het *mentale lexicon*.

3. In de *consolideringsfase* krijgen de leerlingen de kans de nieuwe woorden veelvuldig te gebruiken en vast te zetten in het geheugen. Om de woorden in de verschillende talen in samenhang te *consolideren* worden de woorden in de drie talen geoefend door middel van verschillende werkvormen waaruit een leraar kan kiezen. Dit kan een coöperatieve werkvorm, individuele werkvorm, grote activiteit, kleine activiteit, lange activiteit of korte activiteit zijn. De keuze voor de werkvorm hangt af van de tijd die ingeroosterd wordt voor het woordenschatonderwijs. Om de drie talen in samenhang aan te bieden kan gedacht worden aan respectievelijk een verwerkingsactiviteit waar leerlingen een stuk tekst in drie talen uit moeten schrijven, het voorbeeld wat eerder genoemd is in het literatuuronderzoek over *translanguaging* of galgjeswoorden die uit de drie talen gekozen kunnen worden.

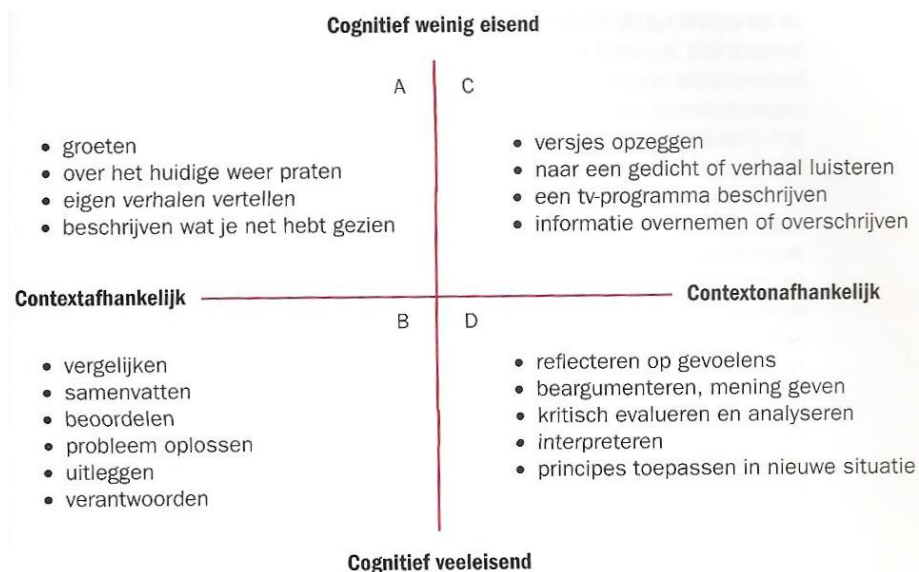
Bovenstaande fasen kunnen worden ingevuld met verschillende werkvormen die onder andere staan beschreven in de drie aanpakken voor woordenschatonderwijs die in het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen, respectievelijk *Wijs met Woorden*, *Met Woorden in de Weer* en *Op Woordenjacht*.

13.3 Format voor drietalig woordenschatonderwijs met de talen in samenhang

Om de hoofdvraag van de onderzoeksschool te kunnen beantwoorden is in de praktijk een onderzoek gedaan naar het effect van een combinatie van de *communicatieve methode* voor meertalig onderwijs en de *driefasendidactiek* voor woordenschatonderwijs. In dit onderzoeksrapport wordt deze combinatie van de methoden aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* genoemd. Voor de leraar is hiervoor een *Format* ontworpen dat als stappenplan gehanteerd kan worden bij het vormgeven van *drietalig woordenschatonderwijs*. In dit *Format* staan de drie fasen van de *driefasendidactiek* centraal. Voor de invulling kiest de leraar uit verschillende activiteiten die middels het stappenplan aangereikt worden. Op de onderzoeksschool is dit rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*, zoals in de vorige paragrafen beschreven staat. Door het stappenplan te hanteren kan de leraar lessen en activiteiten ontwerpen rond de thema's van de methode *Nieuwsbegrip*. De methode *Nieuwsbegrip* komt iedere week met een thema dat op dat moment in het nieuws is. In het *Format* wordt dan ook van een week *drietalig woordenschatonderwijs* uit gegaan. Tijdens de week drietalig woordenschatonderwijs worden de leerlingen zoveel mogelijk in contact gebracht met de woorden in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands rond het thema. Het *Format* bestaat uit zes stappen die de leraar doorloopt om *drietalig woordenschatonderwijs* te ontwerpen. Bij *stap 1* wordt het thema vastgesteld. Dit is het thema die de methode *Nieuwsbegrip* voor die week hanteert. Bij *stap 2* selecteert de leraar de woorden die een week lang aangeboden worden. In eerste instantie zijn dit de doelwoorden van de methode *Nieuwsbegrip*. De leraar heeft tevens de mogelijkheid zelf enkele doelwoorden aan te vullen. Bij *stap 3* bereidt de leraar de activiteiten voor en zorgt voor de benodigde materialen. De leraar beschrijft bij *stap 4* de planning voor de week *drietalig woordenschatonderwijs* door per dag de behandeling van de fase(n) van de *Driefasendidactiek* te benoemen. Bij *stap 5* vult de leraar per fase van de *Driefasendidactiek* de uit te voeren activiteit(en) in, respectievelijk de aanbodfase, de semantiseringsfase en de consolideringsfase. Tot slot evalueert de leraar bij *stap 6* de week *drietalig woordenschatonderwijs*.

13.4 Effectief drietalig woordenschatonderwijs met de talen in samenhang

Om het weekplan zo effectief mogelijk te maken houdt de leraar rekening met de niveaus van de leerlingen op basis van de *Threshold Theory* (voldoende aanbod van de talen) en het *kwadrant van Cummins* (vaktaal aanbieden op het juiste niveau). Bij het plannen van de activiteiten moet de leraar rekening houden met het bieden van voldoende inoefeningsmogelijkheden van de doelwoorden. Hierbij staat, vanuit de *communicatieve methode* gezien, het leren verstaan, spreken, lezen en schrijven centraal. Volgens de *inputtheorie* van Krashen moeten deze activiteiten op een niveau aangeboden worden dat net iets hoger ligt dan het beheersingsniveau ($i + 1$) van de leerlingen (Dale, e.a., 2011). Om op niveau geschikte activiteiten te bepalen kan de leraar gebruik maken van het *kwadrant van Cummins* (zie afbeelding 13.3). Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) leggen uit dat beginnende taalleerders activiteiten krijgen aangeboden die weergegeven staan in kwadrant A en C. Er wordt taal aangeboden in een context die zo concreet mogelijk is, waardoor de taal beter te begrijpen is. Hajer en Meestringa (2009) beschrijven hiervoor verschillende activiteiten, respectievelijk concrete voorwerpen, illustraties, films en verhalen. Onder de middenlijn wordt de taal abstracter en worden de activiteiten moeilijker (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).



Afbeelding 13.3: Kwadrant van Cummins (Bron: Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011, P. 153)

13.5 Drietalige WoordenSchat Activiteiten (3TWSA)

In het *Format* voor *drietalig woordenschatonderwijs* kunnen de fasen uit de *Driefasendidactiek* ingevuld worden met activiteiten die staan beschreven op de kaartjes van *Drietalige WoordenSchat Activiteiten* (3TWSA). Deze activiteiten zijn gebaseerd op de werkvormen die in het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen van de woordenschataanpakken *Wijs met Woorden*, *Met Woorden in de Weer* en *Op Woordenjacht*. 3TWSA is een praktische kaartenbak voor de leraar om *drietalig woordenschatonderwijs* vorm te kunnen geven. De woordenschatactiviteiten sluiten aan bij de drie fasen van de *Driefasendidactiek*, zoals beschreven door Van den Branden (2011): de *aanbodfase* (1), de *semantiseringsfase* (2) en de *consolideringsfase* (3). Bij *stap 3* van het *Format* kiest de leraar uit activiteiten die op de kaarten in de kaartenbak van 3TWSA zitten. De kaarten bestaan uit drie kleuren: groen, rood en oranje. Iedere kleur staat voor een fase van de *Driefasendidactiek*.

Een groen kaartje staat voor fase 1: de *aanbodfase*. In de *aanbodfase* krijgen de leerlingen nieuwe woorden in een aantal contexten aangeboden om zelf hypothesen op te stellen over de betekenis van deze woorden. Door het stellen van hypothesen worden leerlingen gemotiveerd stil te staan bij het thema en wordt de voorkennis hierover geactiveerd. De nieuwe informatie kan vervolgens aangesloten worden bij deze voorkennis.

Een rood kaartje staat voor fase 2: de *semantiseringsfase*. Bij de *semantiseringsfase* wordt expliciet stilgestaan bij de betekenis van het nieuwe woord. De leerlingen krijgen de kans om hun hypothese uit de *aanbodfase* te toetsen aan deze gegeven betekenis.

Een oranje kaartje staat voor fase 3, de *consolideringsfase*. In de *consolideringsfase* krijgen de leerlingen de kans de nieuwe woorden veelvuldig te gebruiken en vast te zetten in het geheugen. Om de woorden in de verschillende talen in samenhang te *consolideren* worden de woorden in de drie talen geoefend door middel van verschillende werkvormen waaruit een leraar kan kiezen. Dit kan een coöperatieve werkvorm, individuele werkvorm, grote activiteit, kleine activiteit, lange activiteit of korte activiteit zijn. De keuze voor de werkvorm hangt af van de tijd die ingeroosterd wordt voor het woordenschatonderwijs.

13.6 Afbakening van het praktijkonderzoek

Het effect van de eerder beschreven hypothese van een didactiek voor drietalig woordenschatonderwijs waarbij de talen in samenhang worden aangeboden, wordt door middel van een praktijkonderzoek gemeten. Voor deze meting zijn een onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd om het praktijkonderzoek af te bakenen. Met de antwoorden op deze onderzoeksvraag en deelvragen wordt een uiteindelijke conclusie op de hoofdvraag van de onderzoeksschool geformuleerd.

De volgende onderzoeksvraag en deelvragen zijn geformuleerd:

5. Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* op de woordenschatontwikkeling in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands van de leerlingen van groep zeven en acht van de onderzoeksschool?

- 5.1 Wat is het effect van de huidige lessen volgens de methode *Nieuwsbegrip* op de woordenschatontwikkeling in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands van de leerlingen van groep zeven en acht?
- 5.2 Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs op de gemiddelde reproductie van woorden rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands?
- 5.3 Wat is twee weken na de organisatie van een week drietalig woordenschatonderwijs het gemiddeld aantal Friese, Engelse en Nederlandse woorden dat de leerlingen reproduceren rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?
- 5.4 Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs op de gemiddelde reproductie van de doelwoorden in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?
- 5.5 Wat is twee weken na de organisatie van een week drietalig woordenschatonderwijs het gemiddeld aantal Friese, Engelse en Nederlandse doelwoorden dat de leerlingen reproduceren rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?

14. INLEIDING

PRAKTIJKONDERZOEK

In de hoofdstukken hiervoor is een uitwerking gegeven van het literatuuronderzoek. Op basis van dat onderzoek wordt in dit onderzoek de aanpak van het praktijkonderzoek beschreven, waarvoor de gestelde hoofdvraag van de onderzoeksschool aangehouden is:

Op welke wijze kan in groep zeven en acht op de drietalige onderzoeksschool woordenschatonderwijs worden aangeboden, waarbij de productieve woordenschat in de drie talen in samenhang worden uitgebreid?

Zoals in hoofdstuk 13 is geconcludeerd, is er in de literatuur geen beschrijving van een didactiek voor woordenschatonderwijs gevonden waarbij drie talen in samenhang worden aangeboden. Op basis van een, in de literatuur gevonden didactiek voor meertalig onderwijs (*communicatieve methode*) en een didactiek voor woordenschatonderwijs (*driefasendidactiek*), is er een aanpak ontworpen voor een woordenschatdidactiek waarbij de drie talen in samenhang aangeboden worden. In dit hoofdstuk wordt concreet de onderzoeksgroep en het type onderzoek beschreven, hoe het praktijkonderzoek uitgevoerd is, hoe de effectmeting van de aanpak er uit ziet, hoe de verwerking van de resultaten er uit ziet en er wordt inzicht geboden op de mate van de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek. Voor de effectmeting zijn de volgende onderzoeksvraag en deelvragen opgesteld:

5. Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* op de woordenschatontwikkeling in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands van de leerlingen van groep zeven en acht van de onderzoeksschool?

- 5.1 Wat is het effect van de huidige lessen volgens de methode *Nieuwsbegrip* op de woordenschatontwikkeling in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands van de leerlingen van groep zeven en acht?
- 5.2 Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs op de gemiddelde reproductie van woorden rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands?
- 5.3 Wat is twee weken na de organisatie van een week drietalig woordenschatonderwijs het gemiddeld aantal Friese, Engelse en Nederlandse woorden dat de leerlingen reproduceren rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?
- 5.4 Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs op de gemiddelde reproductie van de doelwoorden in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?
- 5.5 Wat is twee weken na de organisatie van een week drietalig woordenschatonderwijs het gemiddeld aantal Friese, Engelse en Nederlandse doelwoorden dat de leerlingen reproduceren rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?

14.1 De onderzoeksgroep

De onderzoeksschool wil graag woordenschatonderwijs in drie talen in samenhang aanbieden, zodat de leerlingen hun meertalige productieve woordkennis ontwikkelen. Hiervoor is een effectenonderzoek gedaan in groep zeven en acht. In deze groep zeven en acht zitten respectievelijk tien en negen leerlingen. Zoals in de context van de school beschreven is, zitten de leerlingen op een drietalige basisschool. Vanaf groep één hebben alle leerlingen drie talen onderwezen gekregen, respectievelijk het Nederlands, Fries en Engels. Met name het Nederlands en Fries worden als doeltaal bij niet-taalkvakken gehanteerd. Het Engels wordt meestal alleen als vak gegeven.

14.2 Onderzoeksopzet

Op basis van de onderzoeksvraag en deelvragen is in de praktijk een quasi-experimenteel onderzoek (Baarda & De Goede, 2001) uitgevoerd door middel van een effectenmeting van de aanpak van *drietalig*

woordenschatonderwijs rond een thema van de methode *Nieuwsbegrip*. Bij het onderzoek in groep zeven en acht is gebruik gemaakt van een enkelvoudige tijdreeks waarbij voor de uitvoering van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* een voor- en nameting gedaan in de onderzoeksgroep rond een gebruikelijke *Nieuwsbegriples*. Deze *Nieuwsbegriples* wordt in dit onderzoeksrapport aangeduid als *thema 1*. Aan de hand van de resultaten van deze referentiemeting wordt gekeken wat het effect van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* is op de woordproductie in het Nederlands, Fries en Engels. Rond de uitvoering van twee keer de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* zijn wederom voor- en nametingen gedaan. Deze uitvoeringen waren gericht op *thema 2* en *thema 3* van de methode *Nieuwsbegrip*. Rond deze twee thema's is een tweede nameting gedaan naar aanleiding van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs*. Deze nameting 2 vond twee weken na de afronding van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* plaats. De resultaten van *thema 3* zijn in resultaten van dit onderzoeksrapport vergeleken met de resultaten van *thema 1*. Hieronder worden alle effectmetingen nog eens schematisch in tabel 14.1 weergegeven.

Quasi-experimenteel ontwerp 2: enkelvoudige tijdreeks								
Thema	1		2			3		
Tijdstip	Voor-meting	Na-meting	Voor-meting	Na-meting (1)	Na-meting (2)	Voor-meting	Na-meting (1)	Na-meting (2)

Tabel 14.1: Quasi-experimenteel ontwerp 2: enkelvoudige tijdreeks

14.3 Onderzoeksvormen

Het praktijkonderzoek is erop gericht de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, waardoor de woordproductie van de onderzoeksgroep toeneemt. Hiervoor is een ontwerpcyclus van Van der Donk en Van Lanen (2010) doorlopen, waarmee nieuwe ontwerpproducten in de praktijk getest en geëvalueerd zijn en mogelijk in de praktijk geïmplementeerd kunnen worden. Voor het vergelijkend onderzoek is er gekeken of de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* rond een thema van de methode *Nieuwsbegrip* leidt tot een grotere woordproductie dan na het gebruikelijke onderwijs rond een thema van de methode *Nieuwsbegrip*, dat volgens handleiding en groepsplan wordt uitgevoerd. Omdat niet eerder onderzoek is gedaan naar het effect van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* is het onderzoek tevens een exploratief onderzoek (Baarda & De Goede, 2001). Naar aanleiding van het literatuuronderzoek is in een hypothese gesteld dat de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs*, een combinatie van de *communicatieve methode* en de *driefasendidactiek*, een effectieve didactiek is om *drietalig woordenschatonderwijs* aan te bieden. Het effect van deze hypothese is tijdens het praktijkonderzoek onderzocht. In de conclusie wordt een aanbeveling gedaan op basis van de resultaten de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs*.

14.4 Variabelen praktijkonderzoek

Baarda & De Goede (2001) beschrijven twee verschillende soorten waarden die invloed hebben op de resultaten van een onderzoek: afhankelijke variabelen en onafhankelijke variabelen. Tot de afhankelijke variabelen worden de door de onderzoeksgroep geproduceerde *totaal aantal woorden* en *doelwoorden* in het Nederlands, Fries en Engels gerekend. Het effect van een week *drietalig woordenschatonderwijs* rond een thema van de methode *Nieuwsbegrip* op de woordproductie van de onderzoeksgroep is gemeten. Vervolgens is gekeken wat de relatie tussen de woordproductie na een gebruikelijke *Nieuwsbegriples* en de woordproductie na een week *drietalig woordenschatonderwijs* is.

Naast de afhankelijke variabelen is gekeken welke relatie er is tussen deze afhankelijke variabelen en de ontworpen aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* op de woordproductie van de leerlingen in het Nederlands, Fries en Engels, welke behoort tot de onafhankelijke variabelen. Daarnaast is rekening gehouden met een aantal controlevariabelen: de leeftijd van de leerlingen (groep), de thuistaal, mate van deelname aan gesprekken over het nieuws en de interesse in het volgen van het nieuws. De onafhankelijke variabelen worden net als de afhankelijke variabelen in het praktijkonderzoek meegenomen bij het verwerken van de resultaten en het beschrijven van de conclusies.

14.5 Aanpak praktijkonderzoek

Op basis van de conclusies van de literatuurstudie, zoals in hoofdstuk 13 is beschreven, is een aanpak ontworpen voor *drietalig woordenschatonderwijs*. Deze aanpak bestaat uit het *Format Drietalig Woordenschatonderwijs* (zie bijlage 1) en *Drietalige WoordenSchat Activiteiten (3TWSA)*. Voor het praktijkonderzoek is het *Format*, een formulier voor de vormgeving van *drietalig woordenschatonderwijs* middels een stappenplan, ingevuld. Bij het invullen van het *Format* is gebruik gemaakt van de handleiding (thema en doelwoorden) van de methode *Nieuwsbegrip* en de kaartjes met activiteiten van 3TWSA.

Voor het praktijkonderzoek is twee keer een week *drietalig woordenschatonderwijs* in groep zeven en acht van de onderzoeksschool aangeboden. Bij de ontworpen aanpak is van een week *drietalig woordenschatonderwijs* uit gegaan, omdat de methode *Nieuwsbegrip* iedere week met een nieuw actueel thema komt. Tijdens de week *drietalig woordenschatonderwijs* zijn de leerlingen zoveel mogelijk in contact gebracht met de woorden in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands rond het thema. Tijdens de uitvoering van het praktijkonderzoek is op woensdag, net als bij een gebruikelijke *Nieuwsbegriples*, het thema volgens handleiding en groepsplan geïntroduceerd. Gedurende de gebruikelijke *Nieuwsbegriples* is gewerkt aan twee fasen van de *Driefasendidactiek*: de *introductiefase* en de *semantiseringsfase*. Het behandelen van de tekst behoort tot de *introductiefase* en de verwerking van de tekst tot de *semantiseringsfase*. Op donderdag is verder gewerkt aan de *semantiseringsfase* aan de hand van activiteiten van 3TWSA. Tevens is er gestart met de *consolideringsfase*. Deze fase is ook van vrijdag tot en met dinsdag aangeboden, waarvoor activiteiten gekozen zijn van 3TWSA.

Naast de gebruikelijke *Nieuwsbegriples* op woensdag van een uur, zijn van donderdag tot en met dinsdag activiteiten van 3TWSA aangeboden van zo'n 10-30 minuten per dag. In totaal kwam dit bij beide thema's, respectievelijk *thema 2* en *3*, op zo'n 60 minuten aan activiteiten van 3TWSA. Dit houdt in dat een week *drietalig woordenschatonderwijs* zo'n 120 minuten per week in beslag neemt.

14.6 Effectenonderzoek

Om het effect van de aanpak voor *drietalig woordenschatonderwijs* op de reproductie van woorden in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands te meten is gestart met een meting rond een thema (*thema 1*) van de methode *Nieuwsbegrip*. Bij deze meting is een voormeting en nameting van een gebruikelijke *Nieuwsbegriples* in groep zeven en acht gedaan (zie *meting 1* in tabel 14.2). Deze gebruikelijke les heeft in groep zeven en acht plaats gevonden op een woensdag ochtend van 11.00-12.00 uur en is volgens handleiding en het, door de leraar opgestelde, groepsplan gegeven. Voor de start van de gebruikelijke *Nieuwsbegriples* heeft de voormeting plaats gevonden en vlak na de *Nieuwsbegriples* heeft de nameting plaatsgevonden. De resultaten van deze metingen zijn tijdens dit onderzoek als referentiemeting aangehouden.

Om het effect van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* te kunnen vergelijken met de referentiemeting, zijn ook bij *thema 2* en *thema 3* metingen gedaan. Deze metingen bestonden bij beide thema's uit een voormeting, nameting (1) en nameting (2). De voormeting vond net voor het starten van de week *drietalig woordenschatonderwijs* plaats. De nameting bestond uit twee delen: een nameting (1) aan het eind van de week van de week *drietalig woordenschatonderwijs* en een meting (2) die twee weken later plaatsvond. Er zijn twee nametingen gedaan om het effect van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* op de reproductie van woorden in het Nederlands, Fries en Engels te meten op korte termijn en op langer termijn.

De ervaringen en resultaten van de eerste week *drietalig woordenschatonderwijs* rond *thema 2* (zie *meting 2* in tabel 14.2) van de methode *Nieuwsbegrip* hebben in dit onderzoek als voorbereiding en controlemeting voor het onderwijs rond *thema 3* gefungeerd. De resultaten rond *thema 2* zijn dan ook niet in het effectenonderzoek opgenomen. De resultaten van de tweede week *drietalig woordenschatonderwijs* rond een thema (*thema 3*) van de methode *Nieuwsbegrip* (zie *meting 3* in tabel 14.2) worden wel in dit onderzoeksrapport meegenomen. Door de resultaten van de gebruikelijke *Nieuwsbegriples* te vergelijken met de resultaten van een week *drietalig woordenschatonderwijs*, is het effect van de aanpak voor *drietalig woordenschatonderwijs* weer te geven in het hoofdstuk van de resultaten van dit onderzoeksrapport.

Metingen		Deelnemers	Voormeting	Nameting (1)	Nameting (2)
T1	Thema 1: gebruikelijke <i>Nieuwsbegripes</i> (referentiemeting)	Groep zeven en acht	X	X	
T2	Thema 2: drietalig woordenschatonderwijs	Groep zeven	X	X	X
T3	Thema 3: drietalig woordenschatonderwijs	Groep zeven en acht	X	X	X

Tabel 14.2 Opzet effectenonderzoek

14.7 De meetinstrumenten

Bij de voor- en nametingen van het effectenonderzoek, het meten van het effect van de les of de aanpak op de productieve woordenschat, is in groep zeven en acht in de vorm van een woordweb gedaan. De leerlingen hebben bij iedere meting een woordweb rond het betreffende thema van de methode *Nieuwsbegrip* gemaakt. Dit houdt in dat de leerlingen alle woorden opgeschreven hebben die ze rond het thema kennen. De leerlingen werden bij, zowel *thema 1* als *thema 2* en *3*, gestimuleerd de woorden in het Nederlands, Fries en Engels op te schrijven.

14.8 Analyse van de resultaten

De opgeschreven woorden in het Nederlands, Fries en Engels in de woordspinnen zijn geanalyseerd. Bij de analyse is gelet op de volgende aspecten: het *totaal aantal woorden* die opgeschreven zijn rond het thema in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands en het totaal aantal vooraf gestelde *doelwoorden* die opgeschreven zijn. Tot het *totaal aantal woorden* zijn *werkwoorden*, *zelfstandig naamwoorden*, *bijvoeglijk naamwoorden* en *bijwoorden* gerekend. Bij het bepalen van het *totaal aantal woorden* is de regeling gehanteerd van de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid. Dit houdt in dat meerdere beoordelaars de woordspinnen beoordeeld hebben. Vervolgens is gekeken naar de overeenkomsten van de beoordelingen. Deze overeenkomsten zijn in de resultaten van het onderzoeksrapport weergegeven. Om het aantal *doelwoorden* in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands te bepalen is de vooraf gestelde woordenlijst, ingevuld op het *Format Drietalig Woordenschatonderwijs*, gehanteerd.

14.9 Validiteit en betrouwbaarheid

Tijdens dit onderzoek staan validiteit en betrouwbaarheid centraal. Zo is bij het vormgeven, het analyseren en interpreteren van het praktijkonderzoek het literatuuronderzoek als referentiekader aangehouden, waardoor rekening is gehouden met de inhoudsvaliditeit. Dit heeft ervoor gezorgd dat de invloeden die de uitkomsten van het onderzoek bepalen zijn herkend, waardoor deze zo helder mogelijk worden beschreven. Bij het herkennen van deze invloeden is rekening gehouden met vijf verschillende richtlijnen van validiteit: resultaatvaliditeit, procesvaliditeit, democratische validiteit, katalyserende validiteit en dialogische validiteit (Van der Donk en Van Lanen, 2010). Vanaf het begin van het onderzoeksproces is intensief contact geweest tussen alle betrokkenen op de onderzoeksschool: de leraren van alle groepen, specifiek de leraar van groep zeven en acht, de directeur en de leerlingen van groep zeven en acht. Er zijn verschillende contactmomenten geweest over het ontwerp en de mate van het onderzoek. Door met alle partijen, die belang hebben bij het onderzoek, in gesprek te gaan zijn verschillende wensen mee genomen in het onderzoek, wat de democratische validiteit verhoogd. Tevens zijn alle leerlingen van groep zeven en acht in het onderzoek meegenomen, waardoor de gemiddelde resultaten gebaseerd zijn op maximale gegevens en zijn de resultaten beoordeeld volgens de regeling van de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid. Het onderzoek sluit aan bij de, voor de leerlingen, bekende methode *Nieuwsbegrip*. De gebruikelijke lesinvulling van de methode, volgens handleiding en groepsplan, is binnen het onderzoek aangehouden. Het *drietalig woordenschatonderwijs* is rond deze gebruikelijke lesinvulling vorm gegeven, wat de procesvaliditeit verhoogd. Het onderzoek werd op een systematische wijze kritisch gevolgd door de onderzoeksbegeleider en vijf *critical friends*, wat de dialogische validiteit bevordert. Tevens is de leraar van groep zeven en acht intensief betrokken geweest bij de uitvoering van het onderzoek in de praktijk. Gedurende het onderzoek is steeds rekening gehouden met de mogelijke uitvoerbaarheid van het ontwerp door meerdere collega's in de groepen drie tot en met acht op de

onderzoeksschool. Herhaaldelijk hebben informerende gesprekken plaatsgevonden om draagkracht onder de collega's voor het ontwerp te creëren, wat bijdraagt aan de katalyserende validiteit. Uiteindelijk is het doel beoogd dat alle leraren van de groepen drie tot en met acht, per augustus 2015, zelfstandig *drietalig woordenschatonderwijs* vorm kunnen geven rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*. Dit draagt bij aan de resultaatvaliditeit.

Om de betrouwbaarheid te waarborgen is naar een zo eenduidig en objectief mogelijke verzameling van data gestreefd. Daarbij is triangulatie toe gepast om een rijker beeld van de onderwijspraktijk te krijgen. Bij triangulatie wordt data verzameld uit verschillende bronnen (meerdere perspectieven): brontriangulatie, methodische triangulatie en onderzoekerstriangulatie (Van der Donk en Van Lanen, 2010). Bij het literatuuronderzoek bronnentriangulatie toegepast: er is gebruik gemaakt van meerdere en verschillende bronnen. Voor de dataverzameling zijn tijdens het onderzoek verschillende methoden van dataverzameling (metingen en een vragenlijst) gebruikt, waardoor gebruik is gemaakt van methodische triangulatie. Ook is bij het onderzoek rekening gehouden met de onderzoekerstriangulatie. Zo is de uitvoering van het *drietalig woordenschatonderwijs* ook deels uitgevoerd door de leraar van groep zeven en acht.

15. RESULTATEN

PRAKTIJKONDERZOEK

Om de hoofdvraag van de onderzoeksschool te kunnen beantwoorden is in groep zeven en acht een praktijkonderzoek gedaan in de vorm van een effectenonderzoek naar een hypothese die naar aanleiding van de resultaten van het literatuuronderzoek voorlopig opgesteld is. Deze voorlopige hypothese luidde: een combinatie van een didactiek voor meertalig onderwijs met een didactiek voor woordenschatonderwijs leidt tot een effectieve didactiek voor *drietalig woordenschatonderwijs*.

Naar aanleiding van het praktijkonderzoek zijn twee effectmetingen gedaan. De voor- en nameting rond *thema 1* was naar aanleiding van een reguliere *Nieuwsbegriples* waarbij incidenteel aandacht was voor de woordenschatontwikkeling. De voor- en nametingen rond *thema 2* en *thema 3* waren van een week *drietalig woordenschatonderwijs* rond een thema van de methode *Nieuwsbegrip* waar intentioneel aandacht was voor de woordenschatontwikkeling. Om de resultaten van de voor- en nametingen (in de vorm van woordwebben) te beoordelen is gelet op de volgende aspecten: het totaal aantal woorden die opgeschreven zijn rond het thema in het Nederlands, Fries en Engels en het totaal aantal vooraf gestelde *doelwoorden* die opgeschreven zijn. Tot het *totaal aantal woorden* zijn *werkwoorden*, *zelfstandig naamwoorden*, *bijvoeglijk naamwoorden* en *bijwoorden* gerekend. Om het aantal *doelwoorden* in het Nederlands, Fries en Engels te bepalen is de vooraf gestelde woordenlijst, ingevuld op het *Format Drietalig Woordenschatonderwijs*, gehanteerd.

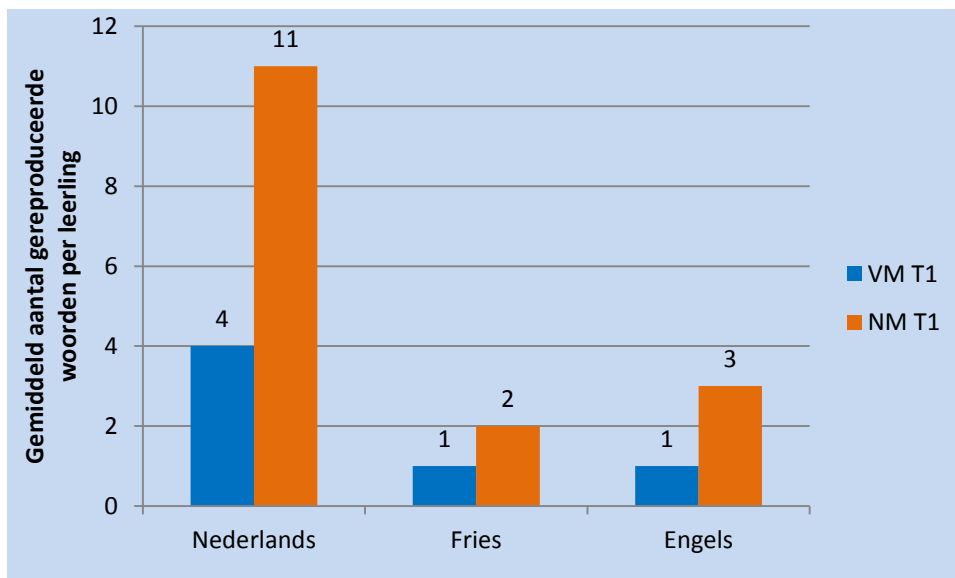
In dit hoofdstuk zijn de gemiddelde resultaten van de reguliere *Nieuwsbegriples* en de resultaten van een week *drietalig woordenschatonderwijs* rond *thema 3* beschreven en grafieken weergegeven. De resultaten zijn hierbij steeds opgedeeld in het beschrijven en weergeven van de woordfrequentie van het *totaal aantal woorden* en de *doelwoorden*. De resultaten van de voor- en nameting(en) rond *thema 1* en *thema 3* worden eerst apart beschreven en weergegeven in paragraaf 15.1 en 15.2. Vanaf paragraaf 15.3 worden de resultaten van de voor- en nameting(en) van *thema 1* en *thema 3* ter vergelijking samen in grafieken weergegeven. In paragraaf 15.4 wordt de leerwinst van *thema 1* en *thema 3* beschreven door te kijken naar het aantal woorden dat de leerlingen meer geproduceerd hebben bij de nameting dan bij de voormeting.

15.1 Resultaten metingen thema 1

15.1.1 Woordfrequentie van werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden

Voormeting en nameting

Om duidelijk te krijgen wat het effect is van de gebruikelijke lessen van de methode *Nieuwsbegrip* op de woordproductie in het Nederlands, Fries en Engels wordt in grafiek 15.1 voor elke doeltaal de woordfrequentie van de voor- en nameting van *thema 1* gepresenteerd. Het betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *werkwoorden*, *zelfstandig naamwoorden*, *bijvoeglijk naamwoorden* en *bijwoorden* die de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren.



Grafiek 15.1: De effecten op de woordfrequentie van werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden bij thema 1

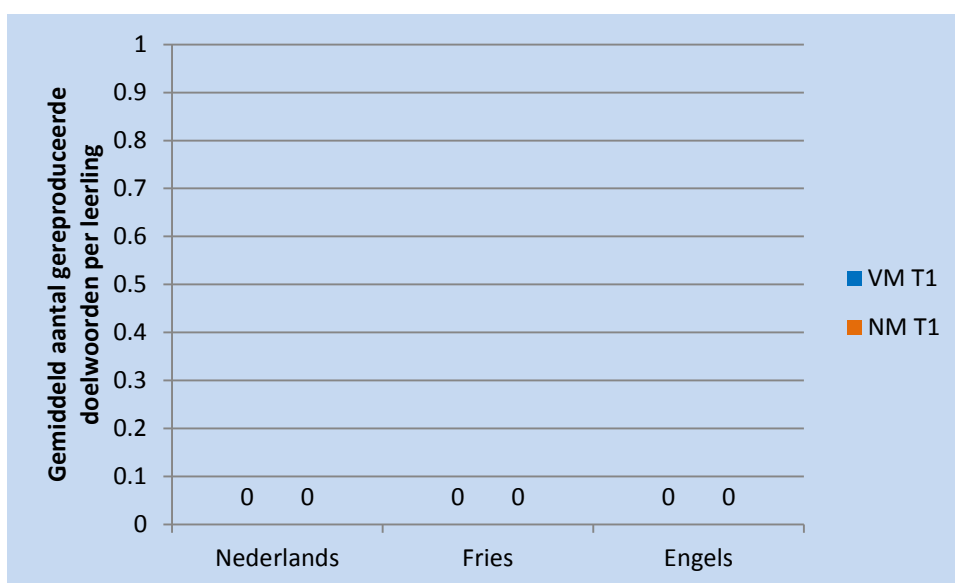
Uit bovenstaande grafiek blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld vier van de aan het thema gerelateerde woorden konden produceren. Direct na afloop van het thema was het gemiddeld aantal woorden 11. Wat betreft de woordenschat Fries is te zien dat de leerlingen één woord vooraf konden produceren en direct na afronding van het thema twee woorden. Voor de woordenschat Engels geldt bij de voormeting één woord en bij de nameting drie woorden.

Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij de nameting gemiddeld zeven woorden meer produceerden dan bij de voormeting. Voor de woordenschat Fries en Engels betreft het positieve verschillen van respectievelijk één en twee woorden.

15.1.2 Woordfrequentie van doelwoorden

Voormeting en nameting

Om duidelijk te krijgen wat het effect is van de gebruikelijke lessen van de methode *Nieuwsbegrip* op de productie van de *doelwoorden* in het Nederlands, Fries en Engels, wordt in de onderstaande grafiek voor elke doeltaal de woordfrequentie van de voor- en nameting van *thema 1* gepresenteerd.



Grafiek 15.2: De effecten op de woordfrequentie van de doelwoorden van thema 1

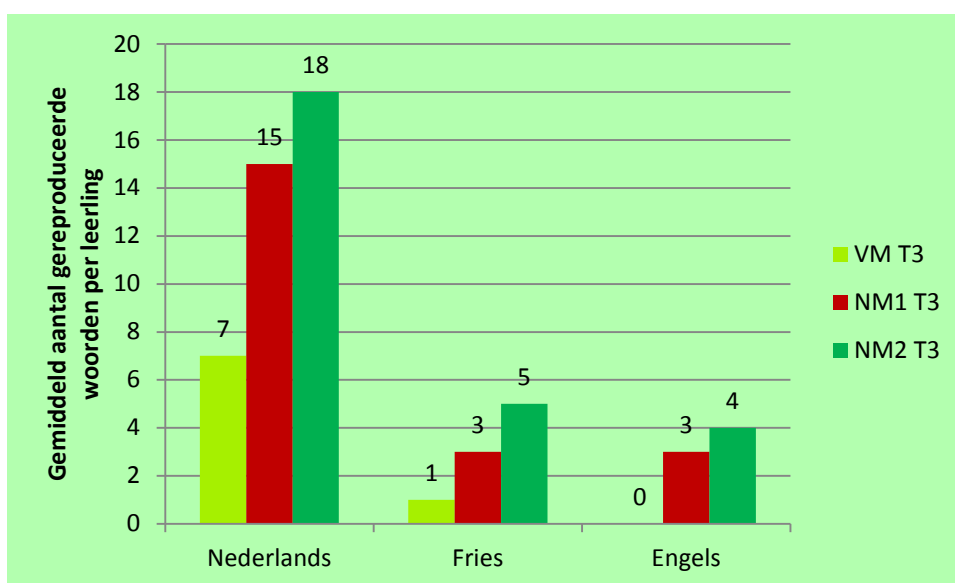
Uit grafiek 15.2 blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, Fries en Engels, de leerlingen gemiddeld nul aan het *thema 1* gerelateerde *doelwoorden* konden produceren bij zowel de voor- als de nameting.

15.2 Resultaten van de aanpak van drietalig woordenschatonderwijs

15.2.1 Woordfrequentie van werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden, en bijwoorden

Voormeting, nameting 1 en nameting 2

Om het effect van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* duidelijk te krijgen wordt in de onderstaande grafiek voor elke doeltaal de woordfrequentie van de voormeting, nameting 1 en nameting 2 van *thema 3* gepresenteerd. Het betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *werkwoorden*, *zelfstandig naamwoorden*, *bijvoeglijk naamwoorden* en *bijwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren.



Grafiek 15.3: De effecten op de woordfrequentie van werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden bij thema 3

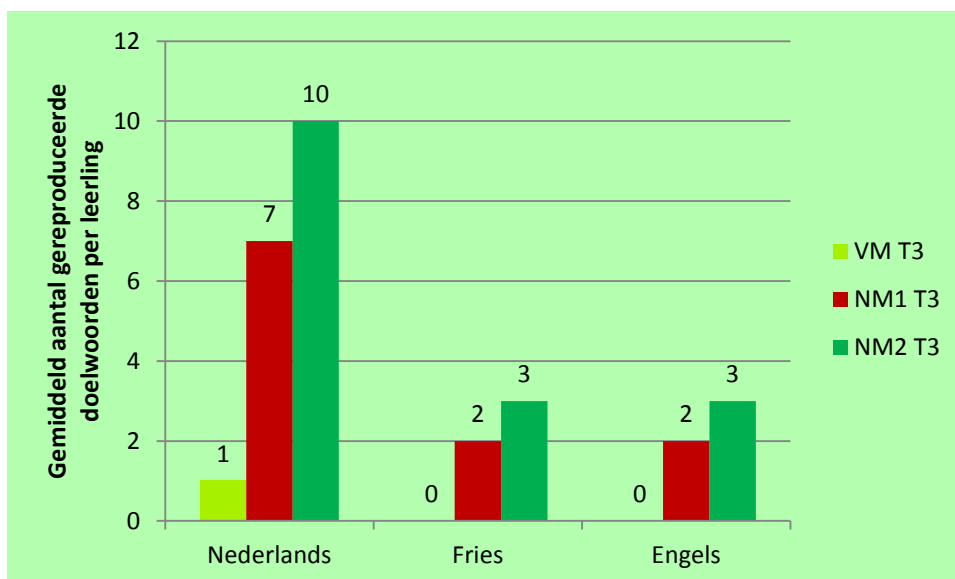
Uit de grafiek blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld zeven aan het thema gerelateerde woorden konden produceren. Direct na afloop van het thema was het gemiddeld aantal woorden 15. Twee weken na afloop van het thema was dit een gemiddeld aantal van 18 woorden. Wat betreft de woordenschat Fries is te zien dat de leerlingen één woord vooraf konden produceren en direct na afronding van het thema drie woorden. Twee weken later betrof dit vijf woorden. Voor de woordenschat Engels geldt bij de voormeting nul woorden, bij nameting 1 drie woorden en bij nameting 2 vier woorden.

Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij nameting 1 gemiddeld acht woorden meer produceerden dan bij de voormeting. Bij nameting 2 hebben de leerlingen in het Nederlands gemiddeld 11 woorden meer geproduceerd dan bij de voormeting. Voor de woordenschat Fries en Engels betreft het bij nameting 1 positieve verschillen met de voormeting van respectievelijk twee en drie woorden. Bij nameting 2 is dit voor zowel het Fries als het Engels het verschil van vier woorden.

15.2.2 Woordfrequentie van doelwoorden

Voormeting, nameting 1 en nameting 2

Om het effect van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* duidelijk te krijgen worden in de onderstaande grafiek voor elke doeltaal de woordfrequentie van de voormeting, nameting 1 en nameting 2 van *thema 3* gepresenteerd. Het betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *doelwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren.



Grafiek 15.4: De effecten op de woordfrequentie van de doelwoorden van thema 3

Uit de grafiek blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld één aan het thema gerelateerd *doelwoord* konden produceren. Direct na afloop van het thema was het gemiddeld zeven *doelwoorden*. Bij nameting 2 waren dit tien *doelwoorden*. Wat betreft de woordenschat Fries en Engels is te zien dat de leerlingen nul *doelwoorden* vooraf konden produceren. Direct na afronding van het thema zijn dit gemiddeld twee *doelwoorden* en bij nameting 2 is het een positief verschil van drie *doelwoorden*.

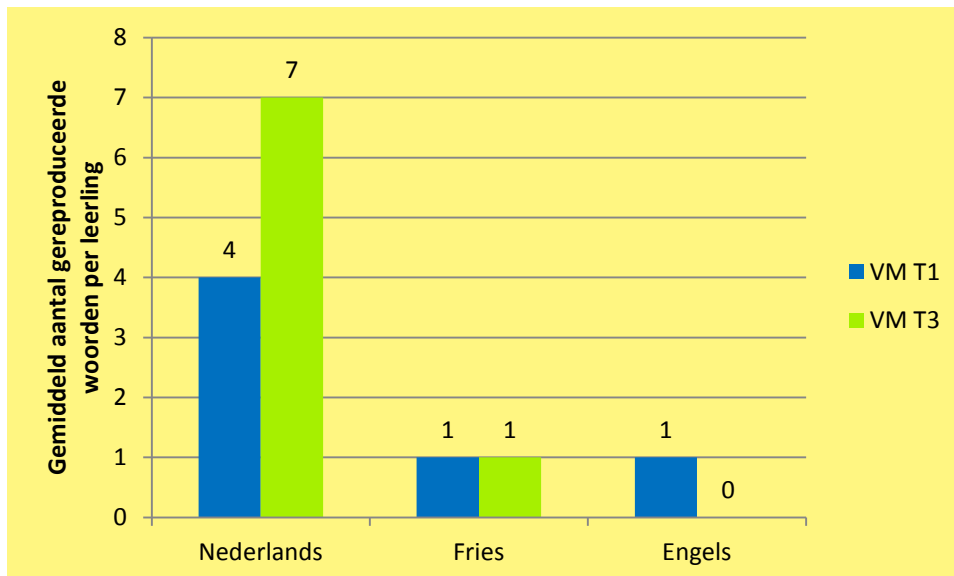
Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij nameting 1 gemiddeld zes *doelwoorden* meer produceren dan bij de voormeting. Bij nameting 2 zijn dit er gemiddeld negen *doelwoorden*. Voor de woordenschat Fries en Engels betreft het bij nameting 1 positieve verschillen van twee *doelwoorden* en bij nameting 2 drie *doelwoorden*.

15.3 Vergelijking resultaten thema 1 en resultaten thema 3

15.3.1 Woordfrequentie van werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden

Voormeting

Om duidelijk te krijgen wat het verschil in woordproductie bij de voormeting van *thema 1* en *thema 3* was, wordt in de onderstaande grafiek voor elke doeltaal de woordfrequentie van de voormeting van *thema 1* en *thema 3* ter vergelijking gepresenteerd. Het betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *werkwoorden*, *zelfstandig naamwoorden*, *bijvoeglijk naamwoorden* en *bijwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren.



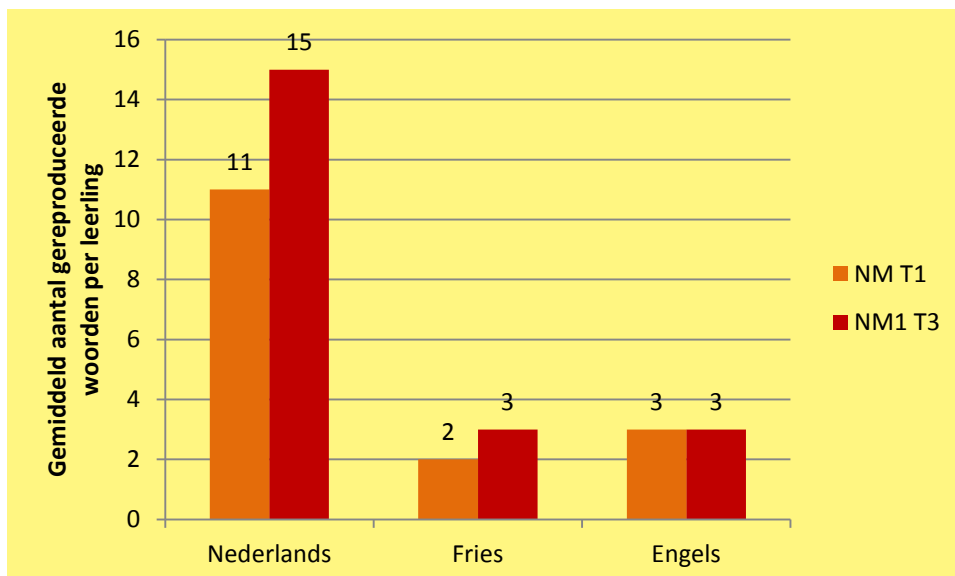
Grafiek 15.5: De woordfrequentie van de werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden bij de voormeting van thema 1 & thema 3

Uit grafiek 15.5 blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld vier aan het *thema 1* gerelateerde woorden konden produceren. Bij *thema 3* waren dit gemiddeld zeven gerelateerde woorden. Wat betreft de woordenschat Fries is te zien dat de leerlingen gemiddeld één gerelateerd woord konden produceren bij zowel *thema 1* als *thema 3*. Voor de woordenschat Engels konden de leerlingen gemiddeld één woord produceren, gerelateerd aan *thema 1*. Bij *thema 3* waren dit gemiddeld nul woorden.

Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij de voormeting van *thema 3* gemiddeld drie woorden meer produceren dan bij de voormeting van *thema 1*. Voor de woordenschat Fries produceerden de leerlingen bij zowel *thema 1* als *thema 3* gemiddeld één woord. Voor het Engels betreft het bij *thema 1* gemiddeld één woord en bij *thema 3* nul woorden.

Nameting

In paragraaf 15.1 en 15.2 zijn de effecten van de gebruikelijke *Nieuwsbegrippen* en de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* op de woordproductie van het Nederlands, Fries en Engels weergegeven in een grafiek. Om het verschil in woordproductie van direct na de *Nieuwsbegrippen* of na de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* aan te tonen, worden in de onderstaande grafiek voor elke doeltaal de woordfrequenties van de nameting van *thema 1* en *thema 3* ter vergelijking gepresenteerd. Het betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *werkwoorden*, *zelfstandig naamwoorden*, *bijvoeglijk naamwoorden* en *bijwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren.



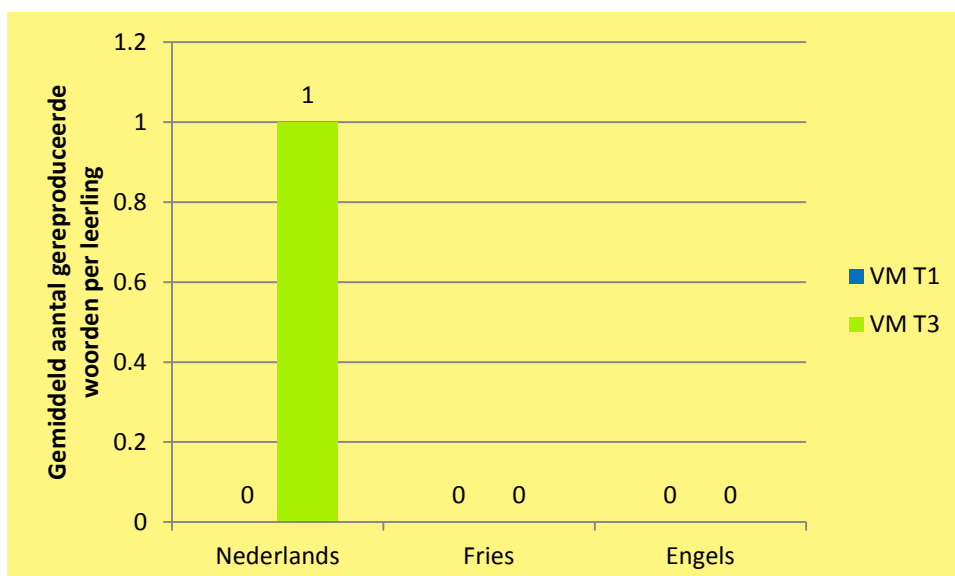
Grafiek 15.6: De woordfrequenties van de werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden bij de nameting van thema 1 & thema 3

Uit de grafiek blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld elf aan het *thema 1* gerelateerde woorden konden produceren bij de nameting. Bij *thema 3* waren dit gemiddeld vijftien gerelateerde woorden. Wat betreft de woordenschat Fries is te zien dat de leerlingen gemiddeld twee gerelateerde woorden konden produceren bij *thema 1*. Bij *thema 3* betreft dit drie woorden. Voor de woordenschat Engels konden de leerlingen gemiddeld drie woorden produceren bij zowel *thema 1* als *thema 3*. Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij de nameting van *thema 3* het positieve verschil van gemiddeld vier woorden meer produceerden dan bij *thema 1*. Voor de woordenschat Fries produceerden de leerlingen bij *thema 3* gemiddeld één woord meer als bij *thema 1*. De leerlingen produceerden bij de nameting van zowel *thema 1* als *thema 3* gemiddeld drie woorden voor het Engels.

15.3.2 Woordfrequentie van doelwoorden

Voormeting

Om duidelijk te krijgen wat het verschil in woordproductie bij *thema 1* en *thema 3* was bij de voormeting, worden in de onderstaande grafiek voor elke doeltaal de woordfrequentie van de voormeting van *thema 1* en *thema 3* ter vergelijking gepresenteerd. Het betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *doelwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren.

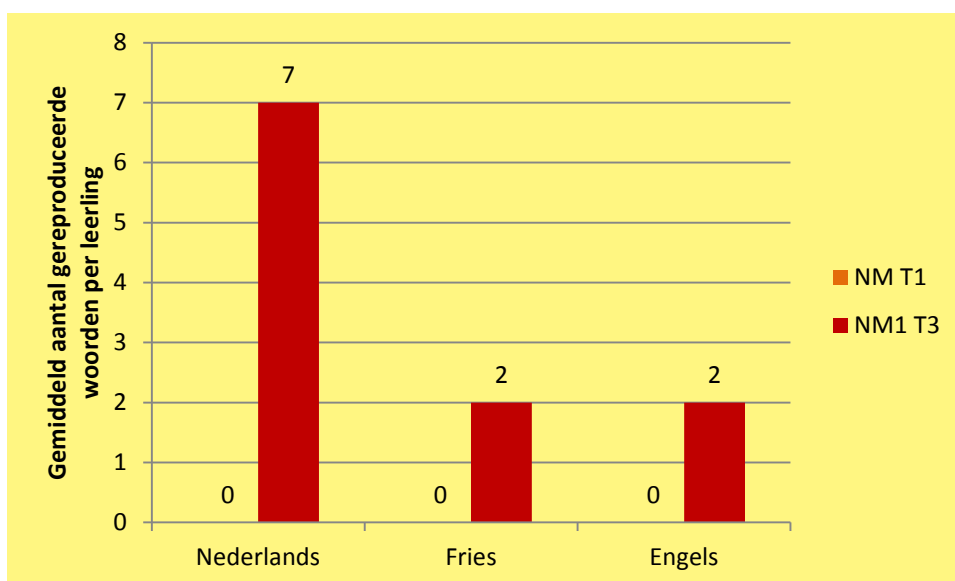


Grafiek 15.7: De woordfrequenties van de doelwoorden bij de voormeting van thema 1 & thema 3

Uit grafiek 15.7 blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld nul aan het *thema 1* gerelateerde *doelwoorden* konden produceren. Bij *thema 3* was dit gemiddeld één gerelateerd *doelwoord*. Wat betreft de woordenschat Fries en Engels is te zien dat de leerlingen gemiddeld nul gerelateerde *doelwoorden* konden produceren bij de voormeting van zowel *thema 1* als *thema 3*. Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij de voormeting van *thema 3* gemiddeld één *doelwoord* meer produceerden dan bij de voormeting van *thema 1*. Voor de woordenschat Fries en Engels produceerden de leerlingen bij zowel *thema 1* als *thema 3* gemiddeld nul *doelwoorden*.

Nameting

In paragraaf 15.1 en 15.2 zijn de effecten van de gebruikelijke *Nieuwsbegrippen* en de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* op de woordproductie in het Nederlands, Fries en Engels weergegeven in een grafiek. Om het verschil in de woordproductie van direct na de *Nieuwsbegrippen* of na de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* aan te tonen, worden in de onderstaande grafiek voor elke doeltaal de woordfrequenties van de nameting van *thema 1* en *thema 3* ter vergelijking gepresenteerd. Het betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *doelwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren.



Grafiek 15.8: De woordfrequentie van de doelwoorden bij de nameting van *thema 1* & *thema 3*

Uit de grafiek blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld nul aan het *thema 1* gerelateerde *doelwoorden* konden produceren. Bij *thema 3* waren dit gemiddeld zeven gerelateerde *doelwoorden*. Wat betreft de woordenschat Fries en Engels is te zien dat de leerlingen gemiddeld nul gerelateerde *doelwoorden* konden produceren bij *thema 1*. Bij *thema 3* betreft dit twee *doelwoorden* voor respectievelijk het Fries en Engels.

Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij *thema 3* gemiddeld zeven *doelwoorden* meer produceerden dan bij *thema 1*. Voor de woordenschat Fries en Engels produceerden de leerlingen bij *thema 3* gemiddeld twee *doelwoorden* meer als bij *thema 1*.

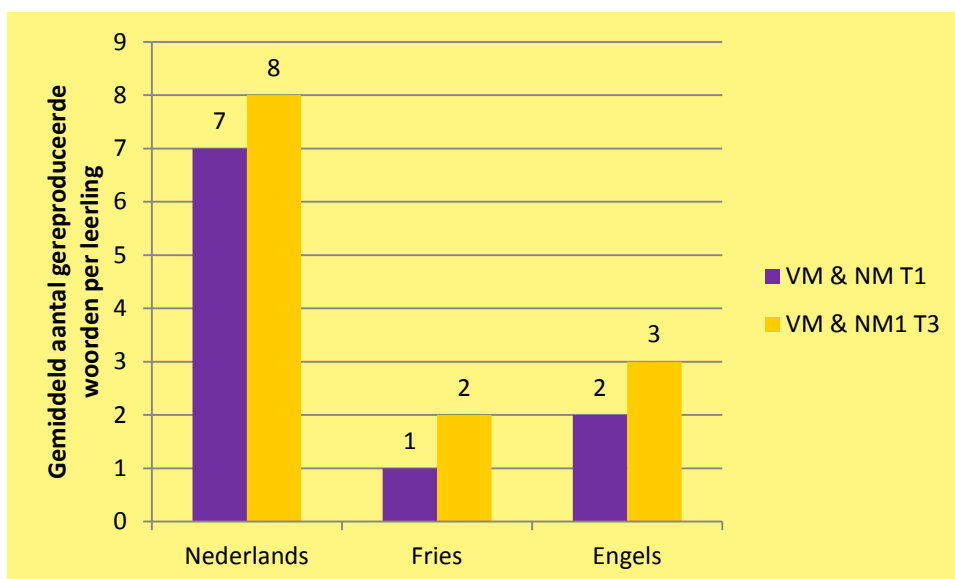
15.4 Leerwinst van het onderwijs rond *thema 1* en *thema 3*

15.3.1 Woordfrequentie van werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden

Meting *thema 1* en *thema 3* (-1)

Om aan te tonen wat de leerwinst van het onderwijs rond *thema 1* en *thema 3* is, wordt in de grafiek hieronder het verschil aangetoond in de productie van het aantal woorden van de voormeting en de nameting. Het verschil houdt in dat gekeken is hoeveel woorden de leerlingen gemiddeld bij de nameting meer hebben geproduceerd dan bij de voormeting. Op deze manier wordt de leerwinst op de woordproductie na de uitvoer van de les of aanpak duidelijk. Hieronder betreft het per doeltaal het gemiddeld aantal *werkwoorden*,

zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden dat de leerlingen van groep zeven en acht direct na de les of aanpak wisten te produceren.



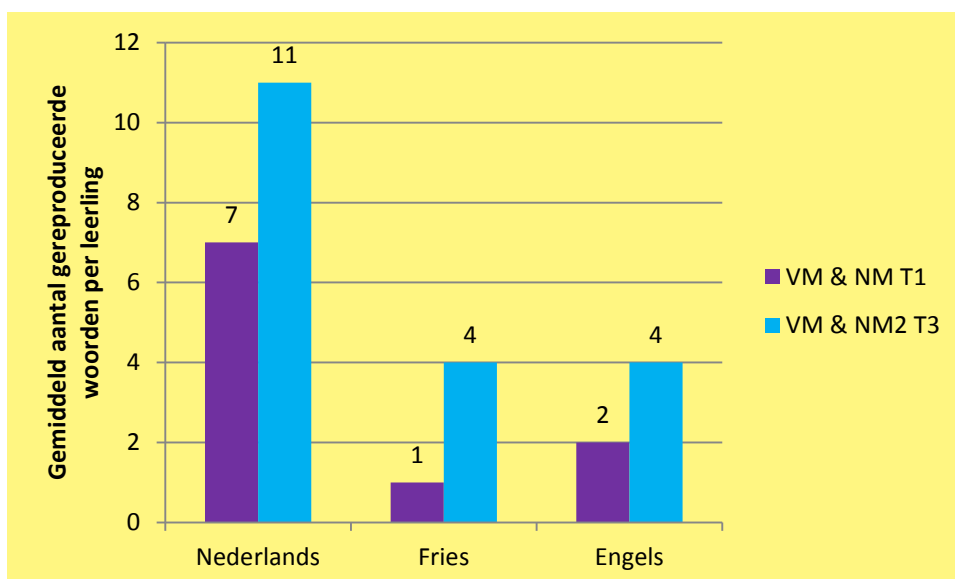
Grafiek 15.9: De leerwinst naar aanleiding van de woordfrequentie van de voor- en nameting van de werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden van thema 1 & thema 3(-1)

Uit de grafiek blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld zeven woorden aan het *thema 1* gerelateerde woorden meer konden produceren bij de nameting dan bij de voormeting. Bij *thema 3* waren dit gemiddeld acht gerelateerde woorden. Wat betreft de woordenschat Fries is te zien dat de leerlingen gemiddeld één gerelateerd woord meer konden produceren bij de nameting van *thema 1* en twee gerelateerde woorden bij *thema 3*. Voor de woordenschat Engels konden de leerlingen gemiddeld twee woorden meer produceren bij de nameting van *thema 1*. Bij *thema 3* zijn dit drie woorden.

Voor zowel de woordenschat Nederlands als het Fries en Engels geldt dat de leerlingen, gericht op het verschil in aantal woorden tussen de voor- en nameting, bij *thema 3* gemiddeld één woord meer produceren dan bij *thema 1*.

Meting thema 1 en thema 3(-2)

Om aan te tonen wat de leerwinst van *thema 1* en *thema 3* is, wordt in de grafiek hieronder het verschil aangetoond tussen de voormeting en de nameting van de thema's: er is gekeken hoeveel woorden de leerlingen gemiddeld bij de nameting meer hebben geproduceerd dan bij de voormeting. De weergegeven leerwinst betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren. De nameting van *thema 3* betreft de meting die twee weken na de uitvoering van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* heeft plaatsgevonden.



Grafiek 15.10: De leerwinst naar aanleiding van de woordfrequentie van de voor- en nameting van de werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden van thema 1 & thema 3(-2)

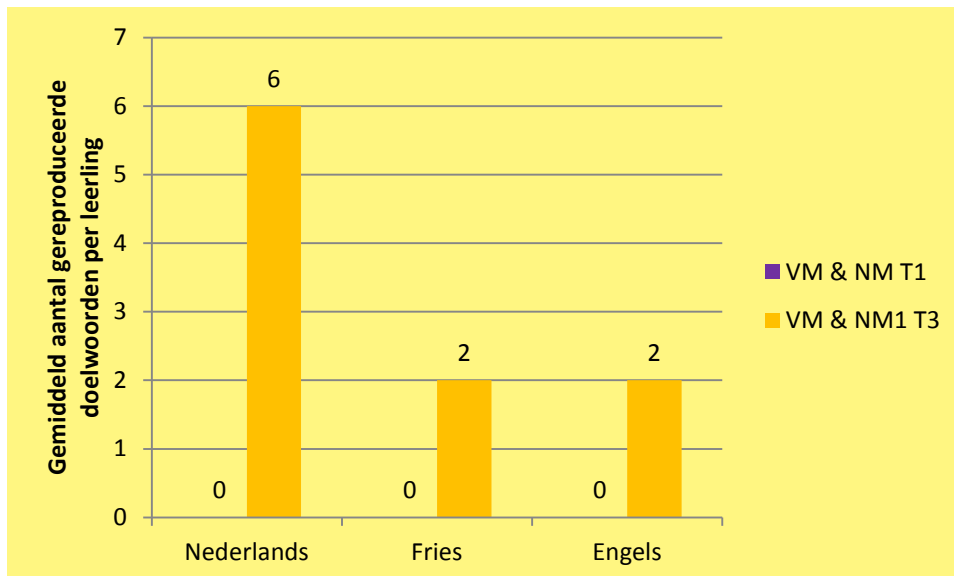
Uit de grafiek blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld zeven woorden aan het *thema 1* gerelateerde woorden meer konden produceren bij de nameting dan bij de voormeting. Bij *thema 3* waren dit gemiddeld elf gerelateerde woorden. Wat betreft de woordenschat Fries is te zien dat de leerlingen gemiddeld één gerelateerd woord meer konden produceren bij de nameting van *thema 1* en vier gerelateerde woorden bij *thema 3*. Voor de woordenschat Engels konden de leerlingen gemiddeld twee woorden meer produceren bij de nameting van *thema 1* dan bij de voormeting. Bij *thema 3* zijn dit vier woorden.

Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerwinst op de woordproductie van de leerlingen, gericht op het verschil in aantal woorden tussen de voor- en nameting, bij *thema 3* gemiddeld vier woorden meer produceerden dan bij *thema 1*. In het Fries produceerden de leerlingen bij *thema 3* gemiddeld drie woorden meer dan bij *thema 1*. In het Engels zijn dit twee woorden meer.

15.3.2 Woordfrequentie van doelwoorden

Meting thema 1 en thema 3(-1)

Om aan te tonen wat de leerwinst van *thema 1* en *thema 3* is, wordt in de grafiek hieronder het verschil aangetoond tussen de voormeting en de nameting van de thema's. Deze deelparagraaf betreft het per doeltaal het gemiddeld aantal *doelwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht direct na de les of aanpak wisten te produceren.

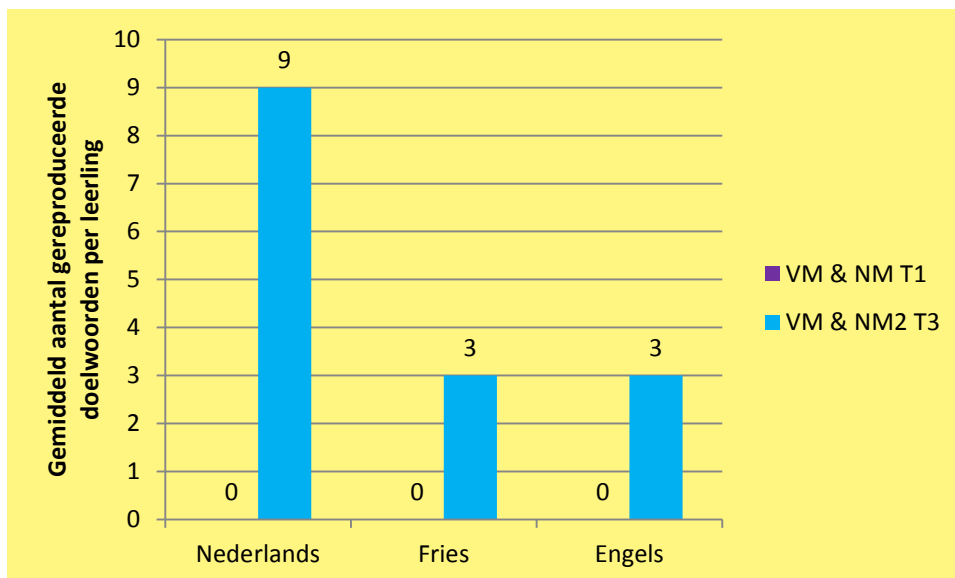


Grafiek 15.11: De leerwinst naar aanleiding van de woordfrequentie van de voor- en nameting van de doelwoorden van thema 1 & thema 3(-1)

Uit grafiek 15.11 blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen bij de nameting gemiddeld nul aan het *thema 1* gerelateerde *doelwoorden* meer konden produceren dan bij de voormeting. Bij *thema 3* waren dit gemiddeld zes gerelateerde *doelwoorden*. Wat betreft de woordenschat Fries en Engels is te zien dat de leerlingen gemiddeld nul gerelateerde *doelwoorden* meer konden produceren bij de nameting van bij *thema 1*. Bij de nameting van *thema 3* waren dit voor zowel het Fries als Engels twee *doelwoorden* meer. Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerwinst op de productie, betreffende het verschil in aantal *doelwoorden* tussen de voor- en nameting, bij *thema 3* gemiddeld zes *doelwoorden* meer produceerden dan bij *thema 1*. In het Fries en Engels produceerden de leerlingen bij *thema 3* gemiddeld twee *doelwoorden* meer dan bij *thema 1*.

Meting thema 1 en thema 3(-2)

Om aan te tonen wat de leerwinst van *thema 1* en *thema 3* is, wordt in grafiek 15.12 het verschil aangetoond tussen de voormeting en de nameting van de thema's. Het betreft per doeltaal het gemiddeld aantal *doelwoorden* dat de leerlingen van groep zeven en acht wisten te produceren. De nameting van *thema 3* betreft de meting die twee weken na de uitvoering van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* heeft plaatsgevonden.



Grafiek 15.12: De leerwinst naar aanleiding van de woordfrequentie van de voor- en nameting van de doelwoorden van thema 1 & thema 3(-2)

Uit de grafiek blijkt dat, als het gaat om de woordenschat Nederlands, de leerlingen gemiddeld nul aan het *thema 1* gerelateerde *doelwoorden* meer konden produceren bij de nameting. Bij *thema 3* waren dit gemiddeld negen gerelateerde *doelwoorden*. Wat betreft de woordenschat Fries en Engels is te zien dat de leerlingen gemiddeld nul gerelateerde *doelwoorden* meer konden produceren bij de nameting van *thema 1* en drie gerelateerde woorden bij *thema 3*.

Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerwinst op de woordproductie van de leerlingen, betreffende het verschil in aantal *doelwoorden* tussen de voor- en nameting, bij *thema 3* gemiddeld negen woorden meer produceerden dan bij *thema 1*. In het Fries en Engels produceerden de leerlingen bij *thema 3* gemiddeld drie woorden meer dan bij *thema 1*.

16. CONCLUSIES

PRAKTIJKONDERZOEK

Sinds 2006 is de onderzoeksschool een officieel gecertificeerde drietalige basisschool. De school is drietalig omdat meertaligheid de ontwikkeling stimuleert.

Het team van de basisschool geeft aan de scores op woordenschatoefeningen en het meertalige productieve taalgebruik van de leerlingen tegenvallend te vinden. De constatering van het team is gebaseerd op resultaten van woordenschatoefeningen van de methode *Nieuwsbegrip* en het meertalige taalgebruik van de leerlingen binnen de school. Sinds twee jaar maken leerlingen iedere week thuis via internet woordenschatoefeningen die aansluiten bij het thema van de begrijpend lezen les op school. De leraren kunnen de scores op deze oefeningen via internet volgen. Uit de resultaten van de leerlingen blijkt dat groep zeven een gemiddelde score van 92% behaalt en groep acht een score van 79%. Ondanks dat de scores voldoende zijn streeft de school naar een gemiddelde score van 92%. Deze score wil zeggen dat de leerlingen gemiddeld 22 vragen van de 24 goed moeten beantwoorden. Dit betekent dat groep zeven precies op het streefdoel zit en groep acht hier 13% onder zit.

Naast de tegenvallende scores op de woordenschatoefeningen van *Nieuwsbegrip* constateerde de directeur in juni 2014 dat met name het productieve Engelse taalgebruik van alle leerlingen en het Friese taalgebruik, van leerlingen met het Nederlands als moedertaal, op school niet hoog is. Ook verschillende leraren hebben dit opgemerkt.

Om de scores op woordenschatoefeningen en het meertalige productieve taalgebruik te optimaliseren wil de school woordenschatonderwijs bij voorkeur graag drietalig aanbieden. Op basis van deze constatering is besloten een onderzoek te doen in groep zeven en acht naar het effect van *drietalig woordenschatonderwijs* waarbij de drie talen in samenhang aangeboden worden. Voor het onderzoek heeft de school de volgende hoofdvraag gesteld:

Op welke wijze kan in groep zeven en acht op de drietalige onderzoeksschool woordenschatonderwijs worden aangeboden, waarbij de productieve woordenschat in de drie talen in samenhang wordt uitgebreid?

Allereerst heeft er een beschrijvend en vergelijkend onderzoek plaats gevonden in de vorm van een literatuuronderzoek. Hiervoor zijn de volgende onderzoeks- en deelvragen opgesteld:

1. Wat wordt in de literatuur beschreven over de didactiek van meertalig basisonderwijs?

- 1.1 Hoe wordt meertalig basisonderwijs vorm gegeven in de provincie Fryslân?
- 1.2 Wat is er bekend over meertalig basisonderwijs?
- 1.3 Welke leerkrachtvaardigheden worden in de literatuur beschreven om effectief meertalig basisonderwijs vorm te kunnen geven?

2. Wat wordt in de literatuur beschreven over de invloeden van meertaligheid op de ontwikkeling van leerlingen?

- 2.1 Wat is er bekend over invloed van de ontwikkeling van meertaligheid op de ontwikkeling van leerlingen?
- 2.2 Wat wordt gezien als meerwaarde van meertalig basisonderwijs?

3. Wat wordt in de literatuur beschreven over de (meertalige) woordenschatontwikkeling van kinderen?

- 3.1 Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling?
- 3.2 Hoe verloopt de meertalige woordenschatontwikkeling?

4. Wat wordt in de literatuur geschreven over een didactiek voor effectief woordenschatonderwijs (in het meertalig basisonderwijs)?

- 4.1 Wat wordt er geschreven over de didactiek voor woordenschatonderwijs?
- 4.2 Welke criteria zijn er voor de vaststelling van doelwoorden?
- 4.3 Wat wordt er geschreven over de roostering van woordenschatonderwijs?

4.4 Welke evaluatie-instrumenten voor woordenschatonderwijs zijn er bekend?

Na het literatuuronderzoek heeft in groep zeven en acht een praktijkonderzoek plaatsgevonden. Het praktijkonderzoek betreft een exploratief, ontwerpend en vergelijkend onderzoek waarvoor de volgende onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd zijn:

5. Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* op de woordenschatontwikkeling in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands van de leerlingen van groep zeven en acht van de Van Haersma Buma Skoalle in Hommerts?

- 5.1 Wat is het effect van de huidige lessen volgens de methode *Nieuwsbegrip* op de woordenschatontwikkeling in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands van de leerlingen van groep zeven en acht?
- 5.2 Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs op de gemiddelde reproductie van woorden rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands?
- 5.3 Wat is twee weken na de organisatie van een week drietalig woordenschatonderwijs het gemiddeld aantal Friese, Engelse en Nederlandse woorden dat de leerlingen reproduceren rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?
- 5.4 Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs op de gemiddelde reproductie van de doelwoorden in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?
- 5.5 Wat is twee weken na de organisatie van een week drietalig woordenschatonderwijs het gemiddeld aantal Friese, Engelse en Nederlandse doelwoorden dat de leerlingen reproduceren rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?

In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven van de voorgaande hoofdstukken van het literatuur- en praktijkonderzoek die gebaseerd is op eerder beschreven onderzoeks- en deelvragen. De onderzoeks- en deelvragen zijn omgezet naar de volgende onderwerpen: de Trijetalige Skoalle in Fryslân, de ontwikkeling van meertaligheid, de (meertalige) woordenschatontwikkeling en woordenschatonderwijs. Naar aanleiding van de antwoorden op de onderzoeks- en deelvragen is in de laatste paragraaf een eindconclusie geformuleerd over hoe *drietaling woordenschatonderwijs* aangeboden kan worden waarbij de productieve woordenschat in de drie talen in samenhang wordt uitgebreid.

16.1 De Trijetalige Skoalle in Fryslân

Om tijdens het praktijkonderzoek aan te kunnen sluiten bij het huidige drietalige onderwijs dat de onderzoeksschool aan de leerlingen biedt zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- o Hoe wordt meertalig basisonderwijs vorm gegeven in de provincie Fryslân?
- o Wat is er bekend over meertalig basisonderwijs?
- o Welke leerkrachtvaardigheden worden in de literatuur beschreven om effectief meertalig basisonderwijs vorm te kunnen geven?

Naar aanleiding van de eerste deelvraag, gericht op de beantwoording van hoe meertalig basisonderwijs in Fryslân wordt vormgegeven, is onderzoek gedaan naar de pilot *Trijetalige Skoalle* in 1997/1998 waaraan vijf basisscholen in Fryslân deelnamen. Inmiddels zijn er 27 scholen in Fryslân tot Trijetalige Skoalle gecertificeerd en zijn er nog zo'n 40 scholen in ontwikkeling (Cedin, 2013). Eén van de eisen voor de certificering is het schrijven van een taalbeleidsplan waarin beschreven wordt dat een school voldoet aan de eisen voor een drietalige basisschool. In dit taalbeleidsplan wordt onder andere beschreven dat de school aangesloten is bij het *Europees Platform, Anglia* en *Netwurk 3TS*. In dit taalbeleidsplan wordt tevens een door de basisschool gekozen didactische methode beschreven voor het meertalig onderwijs.

Op de deelvraag wat er bekend is over meertalig onderwijs zijn in de bestudeerde literatuur verschillende didactische methoden gevonden voor de vormgeving van meertalig basisonderwijs, respectievelijk de *Communicatieve methode*, *Total Physical Response*, *Content and Language Integrated Learning*, *Task-based learning* en *Storyline approach* (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek). Oskam (2005) beschrijft, in tegenstelling tot Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, de *Total Physical Response* niet als een didactische methode, maar als een belangrijke taalverwervingstheorie. Deze taalverwervingstheorie kan, evenals *Task-based learning* en de

Storyline Approach, als aanvulling dienen op de *communicatieve methode*. Ditzelfde geldt naar mijn mening voor *Content and Language Integrated Learning*. *Task based learning*, *Total Physical Response* en de *storyline approach* voegen binnen de *communicatieve methode* en *Content and Language Integrated Learning* afwisseling, zelfsturing, actief werken aan taaltaken en samenhang in het curriculum toe.

In de bestudeerde literatuur wordt niet beschreven op welke wijze talen in samenhang kunnen worden aangeboden. Baker (2011) doet wel een beschrijving van *translanguaging*, een didactiek waarbij de input in de ene taal en de output in de andere taal plaatsvindt. Bij *translanguaging* vindt dan ook transfer tussen talen plaats (Baker, 2011; Kuiken & Vermeer, 2005). Volgens Garcia en Wei (2014) worden hierbij de kenmerken die bij de aparte talen horen aangeboden. Translanguaging is gebaseerd op de *Common Underlying Proficiency Theory (CUPT)* van Cummins. Deze theorie heeft Cummins (1980) weergegeven in het *Ijsbergmodel* (E. Tjepkema. In: Riemersma, 2012).

Baker (2011) beschrijft dat talen in het onderwijs aangeboden kunnen worden volgens de *Threshold Theory* (voldoende aanbod van de talen) en het *kwadrant van Cummins* (vitaal aanbieden op het juiste niveau). Volgens de *inputtheorie* van Krashen moeten de activiteiten op een niveau aangeboden worden dat net iets hoger ligt dan het beheersingsniveau (*interlanguage*) van de leerlingen. Dit wordt ook wel verwoord als *i + 1* (Dale, e.a., 2011).

Ten behoeve van de derde deelvraag over de leerkrachtvaardigheden om meertalig onderwijs, gericht op woordenschat, vorm te kunnen geven, beschrijven Kuiken & Vermeer (2005) dat leraren bij het onderwijzen van meerdere talen voldoen aan de volgende didactische vaardigheden: inspelen op de niveauverschillen tussen leerlingen en hier het taalaanbod op afstemmen, de voorkennis van de leerlingen activeren, het productieve taalgebruik stimuleren, feedback geven en te moeilijke opdrachten in een makkelijkere context plaatsen. Om drietalig woordenschatonderwijs vorm te geven beslist de leraar of het onderwijs incidenteel of intentioneel aangeboden wordt, of de nadruk ligt op de actieve of productieve woordenschat, wat de beste methode is om een woord te behandelen, welke woordleerstrategieën aangeboden worden en welke woorden en betekenissen aan bod komen (Van der Leeuw e.a., 2011; Verhallen & Verhallen, 1994).

16.2 De invloed van de ontwikkeling van meertaligheid op de meertalige ontwikkeling

Om de invloed van meertaligheid op de ontwikkeling en de taalverwerving van de leerling te onderzoeken zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- o Wat is er bekend over invloed van de ontwikkeling van meertaligheid op de ontwikkeling van leerlingen?
- o Wat wordt gezien als meerwaarde van meertalig basisonderwijs?
- o Wat is het effect van de gebruikelijke lessen volgens de methode *Nieuwsbegrip* op de woordenschatontwikkeling in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands van de leerlingen van groep zeven en acht?
- o Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs op de gemiddelde reproductie van woorden rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands?
- o Wat is twee weken na de organisatie van een week drietalig woordenschatonderwijs het gemiddeld aantal Friese, Engelse en Nederlandse woorden dat de leerlingen reproduceren rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?
- o Wat is het effect van een week drietalig woordenschatonderwijs op de gemiddelde reproductie van de doelwoorden in respectievelijk het Fries, Engels en Nederlands rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?
- o Wat is twee weken na de organisatie van een week drietalig woordenschatonderwijs het gemiddeld aantal Friese, Engelse en Nederlandse doelwoorden dat de leerlingen reproduceren rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip*?

Naar aanleiding van de eerste deelvraag over de effecten van de ontwikkeling van meertaligheid op de ontwikkeling van de leerlingen, worden in de literatuur vele positieve invloeden genoemd. Dat is erg positief, want volgens Schaerlaekens (2008) neemt het aantal kinderen, dat met meertaligheid in aanraking komt, in de

huidige samenleving sterk toe. Dit betekent dat steeds meer kinderen onderdeel uitmaken van deze positieve invloeden. Van Avermaet (2006), Baker (2012), Bialystok (2009), Cenoz (2000), Van de Craen (2009) en Kuiken (2009) beschrijven dat meertaligheid een positieve invloed uitoefent op de cognitieve, de creatieve en de identiteitsontwikkeling. Opvallend is dat er in de bestudeerde literatuur geen negatieve invloeden worden genoemd. Hieruit kan afgeleid worden dat de drietalige omgeving van de *Van Haersma Buma Skoalle* een positieve invloed uitoefent op de algemene ontwikkeling van de leerlingen.

Gericht op de tweede deelvraag over de meerwaarde van meertalig onderwijs, wordt in de literatuur beschreven dat een drietalige of meertalige omgeving, naast de positieve invloeden op de algemene ontwikkeling, bijdraagt aan de taalontwikkeling van de leerlingen. Verschillende onderzoeken wijzen uit dat een drietalige omgeving geen negatieve invloed heeft op de taalontwikkeling. In Nederland hebben onderzoeken van Goorhuis-Brouwer & De Bot (2005, 2010), Persson (2012) en Unsworth e.a. (2014) uitgewezen dat extra aandacht voor het Engels geen negatief effect heeft op de taalontwikkeling van het Nederlands. Een onderzoek van Van Ruijven & Ytsma (2008) op Friese basisscholen toont aan dat de extra aandacht voor het Engels als vreemde en vaak derde taal op de basisschool niet direct resulteerde in betere prestaties in die taal, maar dat de leerlingen zich productief makkelijker durfden te uitten. Ook is op Friese basisscholen onderzoek gedaan door De Jong & Riemersma (1994) en Van Ruijven & Ytsma (2008) naar eventuele negatieve effecten van het gebruik van het Fries als voertaal op de Nederlandse taalontwikkeling in de Friese basisschool. In beide gevallen werd aangetoond dat er geen sprake was van een negatief effect. Opvallend is dat er in de bestudeerde literatuur geschreven wordt dat talen geen negatieve effecten op elkaar hebben, maar echter wordt niet beschreven dat talen in relatie tot elkaar tot positieve effecten kan leiden.

Uit het praktijkonderzoek in groep zeven en acht van de onderzoeksschool blijkt dat de incidentele aandacht voor de woordenschatontwikkeling van leerlingen bij de gebruikelijke lessen van de methode *Nieuwsbegrip* (*Thema 1*) een minimale tot geen positieve invloed uitoefent op de woordproductie van de leerlingen in het Nederlands, Fries en Engels. Deze gegevens betreffen de derde deelvraag. In vergelijking tot de voormeting hebben de leerlingen bij de nameting gemiddeld zeven woorden meer geproduceerd. Voor de woordenschat Fries en Engels betreft het positieve verschillen van respectievelijk één en twee woorden. Gericht op de doelwoorden konden de leerlingen gemiddeld geen doelwoorden produceren na de gebruikelijke les van de methode *Nieuwsbegrip*.

Gericht op de vierde en vijfde deelvraag over het effect van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* (*Thema 3*) op de productie van *werkwoorden*, *zelfstandig naamwoorden*, *bijvoeglijk naamwoorden* en de *bijwoorden*, blijkt uit de resultaten van het praktijkonderzoek dat de intentionele aanpak op de korte en de lange termijn geen negatief effect heeft op zowel de Nederlandse als de Friese en Engelse woordenschatontwikkeling. Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij nameting 1 gemiddeld acht woorden meer produceerden dan bij de voormeting. Bij nameting 2 hebben de leerlingen in het Nederlands gemiddeld zelfs 11 woorden meer geproduceerd dan bij de voormeting. Voor de woordenschat Fries en Engels betreft het positieve verschillen van respectievelijk twee en drie woorden bij nameting 1. Bij nameting 2 betreft dit voor de woordenschat Fries en Engels het positieve verschil van vier woorden. Ter vergelijking zijn bovenstaande resultaten in het vorige hoofdstuk van dit onderzoeksrapport, gericht op het verschil in aantal woorden tussen de voor- en nameting, naast elkaar gepresenteerd. Hierdoor wordt per thema de leerwinst van de les of aanpak duidelijk. Tussen de resultaten van *thema 1* en *thema 3* op de korte termijn, blijkt voor zowel het Nederlands als het Fries en Engels gemiddeld één woord verschil te zitten. Voor ieder van de drie talen betreft dit een voordeel voor de resultaten van *thema 3*. Op de lange termijn blijken de resultaten van *thema 3* wederom in het voordeel. Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerwinst op de woordproductie van de leerlingen bij de meting van *thema 3* gemiddeld vier woorden meer produceerden dan bij de meting van *thema 1*. In het Fries produceerden de leerlingen bij *thema 3* gemiddeld drie woorden meer dan bij *thema 1*. In het Engels zijn dit twee woorden meer.

Gericht op de zesde en zevende deelvraag over het effect van de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* (*Thema 3*) op de productie van *doelwoorden*, blijkt uit de resultaten van het praktijkonderzoek dat de aanpak op zowel de korte als lange termijn juist een positief effect heeft op zowel de Nederlandse als de Friese en Engelse woordenschatontwikkeling. Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerlingen bij nameting 1 gemiddeld zes doelwoorden meer produceerden dan bij de voormeting. Bij nameting 2 hebben de leerlingen in het Nederlands gemiddeld negen woorden meer geproduceerd dan bij de voormeting. Voor de woordenschat

Fries en Engels betreft het positieve verschillen van respectievelijk twee woorden bij nameting 1. Bij nameting 2 betreft dit voor de woordenschat Fries en Engels het positieve verschil van drie woorden.

Ook is het verschil resultaten van de metingen van de doelwoorden naast elkaar gepresenteerd. Voor de woordenschat Nederlands geldt dat de leerwinst op de woordproductie van de leerlingen op korte termijn bij de meting van *thema 3* gemiddeld zes woorden meer produceerden dan bij de meting van *thema 1*. In het Fries en Engels produceerden de leerlingen bij de meting van *thema 3* gemiddeld twee woorden meer dan bij *thema 1*. Op de langere termijn geldt voor de woordenschat Nederlands dat de leerwinst op de woordproductie van de leerlingen bij de meting van *thema 3* gemiddeld negen woorden meer produceerden dan bij de meting van *thema 1*. In het Fries en Engels produceerden de leerlingen bij *thema 3* gemiddeld drie woorden meer dan bij *thema 1*.

Naar aanleiding van de bovenstaande beschreven resultaten kan gesteld worden dat extra aandacht voor het Engels en Fries geen negatief effect heeft op het Nederlands. Deze aangetoonde resultaten sluiten aan bij de resultaten van de eerder gedane onderzoeken op Nederlandse en Friese basisscholen door De Jong & Riemersma (1994), Goorhuis-Brouwer & De Bot (2005, 2010), Persson (2012), Unsworth e.a. (2014). en Van Ruijven & Ytsma. Sterker nog, uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat intentioneel *drietalig woordenschatonderwijs* juist positieve effecten heeft op de woordenschatontwikkeling van het Nederlands. Op zowel de korte als de lange termijn produceren de leerlingen gemiddeld tussen de één en de vier *werkwoorden*, *zelfstandig naamwoorden*, *bijvoeglijk naamwoorden* en *bijwoorden* meer bij *thema 3* als bij *thema 1*. Voor de doelwoorden zijn dit bij *thema 3* gemiddeld tussen de twee en negen doelwoorden meer als bij *thema 1*. Deze resultaten bevestigen de bewering die de school als motivatie noemt waarom drietalig onderwijs gegeven wordt: bovenstaande resultaten tonen inderdaad aan dat drietalig onderwijs de ontwikkeling stimuleert.

16.3 De (meertalige) woordenschatontwikkeling

Gericht op de verloop van de incidentele en intentionele (meertalige) woordenschatontwikkeling van leerlingen zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- o Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling?
- o Hoe verloopt de meertalige woordenschatontwikkeling?

Aansluitend bij de eerste deelvraag over de verloop van de woordenschatontwikkeling beschrijft Huizenga (2005) dat kinderen hun woordenschat ontwikkelen door concrete, contextuele en abstracte betekenissen uit de omgeving aan woorden koppelen tijdens vier taalverwervingsfasen, respectievelijk de *prelinguale*-, *vroeglinguale*-, *differentiatie*- en *voltooiingsfase*. Bij deze taalverwerving worden woorden in het *mentale lexicon* opgeslagen in *betekenisrelaties*, *hiërarchische relaties*, *associatieve relaties* en *thematische relaties* (Huizenga, 2005; Van de Rhoer & Vermeer, 2005). Als het gaat om een meertalige woordenschatontwikkeling, zie de tweede deelvraag over de verloop hiervan, beschrijven Nortier (2009) en Oskam (2005) dat deze op dezelfde wijze verloopt, maar dat bij het tempo en het succes van een tweede en/of derde taalverwerving verschillende factoren een rol spelen. Deze factoren kunnen volgens de auteurs te maken hebben met de omgeving (taalaanbod), het individu zelf (leeftijd, aangeboren taalvermogen, taalvaardigheden en motivatie) en de affectiviteit (betrokkenheid en durf).

Op basis van bovenstaande informatie is in de praktijk een woordmuur, met de woorden in de drie talen, gemaakt om de woorden zichtbaar in de klas aanwezig te laten zijn, zodat de woorden zichtbaar in relatie tot elkaar worden aangeboden. Rond deze woorden zijn volgens de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* verschillende activiteiten aangeboden om de leerlingen de woorden voldoende te laten consolideren. Nortier (2009) en Oskam (2005) beschrijven dat bij het tempo en het succes van een tweede en/of derde taalverwerving verschillende factoren een rol spelen. Uit de resultaten van het praktijkonderzoek blijkt dat de leerlingen twee weken na de aanpak van een week *drietalig woordenschatonderwijs* meer woorden konden produceren dan direct na de aanpak. Doordat de woordmuur nog zichtbaar in de klas aanwezig was, gedurende de periode na de week *drietalig woordenschatonderwijs*, hebben de leerlingen meer tijd gehad om de woorden te consolideren. Waarschijnlijk heeft dit geleid tot een hogere reproductie van de woorden in de drie talen.

Om uit te sluiten dat de voorkennis van de leerlingen over het nieuws invloed heeft op de productie van woorden, is een vragenlijst afgenomen bij iedere leerling om er achter te komen in welke mate de leerlingen thuis het nieuws per week volgen en op welke wijze dit is (zie bijlage 4 voor de vragenlijst). De resultaten van

deze vragenlijst zijn vergeleken met de resultaten van de verschillende voor- en nametingen. Er is gekeken of er een verband is tussen de mate van het volgen van het nieuws en het aantal woorden die de leerlingen konden produceren. Er is geen verband ontdekt tussen leerlingen die in hoge mate buiten school het nieuws via het jeugdjournaal, het journaal, de tablet, de mobiel enzovoorts volgen. Deze leerlingen hadden per definitie geen hogere woordproductie dan de leerlingen die weinig tot niet het nieuws volgen. Hieruit kan afgeleid worden dat de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* in groep zeven en acht heeft geleid tot de positieve resultaten op de productie van woorden: dit in vergelijking tot de resultaten van de referentiemeting rond de gebruikelijke lessen, zoals in de vorige paragraaf beschreven is.

16.4 Woordenschatonderwijs

Om inzichtelijk te krijgen welke didactiek voor woordenschatonderwijs geschikt is waarbij drie talen in samenhang aangeboden worden, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- o Wat wordt er geschreven over de didactiek voor woordenschatonderwijs?
- o Welke criteria zijn er voor de vaststelling van doelwoorden?
- o Wat wordt er geschreven over de roostering van woordenschatonderwijs?
- o Welke evaluatie-instrumenten voor woordenschatonderwijs zijn er bekend?

Naar aanleiding van de eerste deelvraag over de didactiek voor woordenschatonderwijs zijn in de literatuur verschillende woordenschatmodellen gevonden voor op de basisschool, respectievelijk de *viertakt*, de *driefasendidactiek* en de *zesstappenaanpak*. De modellen hebben gemeen dat de leerlingen een cyclus doorlopen van *receptieve oefeningen (input)* naar *productieve oefeningen (output)* (Oskam, 2005; Bodde-Alderlieste e.a., 2002). In de literatuur worden drie didactische aanpakken beschreven die zijn gebaseerd op twee van de bovenstaande woordenschatmodellen. *Met Woorden in de Weer* van Van den Nulft & Verhallen (2014) is gebaseerd op de *viertakt* van Verhallen & Verhallen (2003). Zowel de *viertakt* van Verhallen & Verhallen (2003) als de *zesstappenaanpak* van Marzano zijn terug te vinden in de woordenschataanpak die beschreven wordt in *Op Woordenjacht* (Duerings e.a., 2011). De *zesstappenaanpak* van Marzano komt terug in de woordenschataanpak die beschreven wordt in *Wijs met Woorden* (Bazalt, 2010). Bij deze aanpakken kan een leraar didactische werkvormen inzetten waarbij de activiteiten de gewenste leeractiviteiten bij leerlingen uitlokken. Voor het woordenschatonderwijs worden met name opdrachtvormen, dramatische vormen en spelvormen gebruikt (Huizenga, 2005). Volgens Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011), Dale e.a. (2011) en Huizenga (2005) is het vooral in de eerste fase van een twee- of meertalige verwerving van belang dat bij woordenschatonderwijs veel aandacht wordt besteed aan *chunks* en er voldoende taalaanbod is. Taalleerders kunnen houvast hebben *chunks*, omdat deze meerwoordverbindingen de taalleerder toe laten om snel aan een conversatie deel te nemen (Van den Branden 2011).

Aansluitend bij de tweede deelvraag over de criteria voor de vaststelling van de doelwoorden, worden twee opties genoemd: voor woordenschatonderwijs kan een leraar woorden selecteren uit woordfrequentielijsten naar behoefte van de leerlingen (Bonset & Hoogeveen, 2010) of zelf woorden selecteren (Van den Nulft & Verhallen, 2014; Verhallen & Verhallen, 1994). Door de geselecteerde woorden in een authentieke context aan te bieden, de leerlingen te laten oefenen en voldoende herhalingsmogelijkheden te bieden kunnen de leerlingen zich de woorden eigen maken. Leerlingen moeten de betekenisrelatie leren herkennen, zodat ze deze in een context de juiste betekenis aan een woord kunnen verlenen (Beck e.a., 2013).

Tijdens het literatuuronderzoek is niet veel informatie over de precieze roostering van woordenschatonderwijs gevonden, betreffende deelvraag drie. Volgens Beck e.a. (2013) moeten leerlingen herhalingsmogelijkheden krijgen om de woorden in een authentieke context te oefenen en zich eigen te kunnen maken. Van den Nulft & Verhallen (2014) schrijven dat leraren door moeten gaan met het doen van activiteiten tot de woorden goed ingebed zijn. Zodra de leraar het idee heeft dat de woorden niet voldoende geconsolideerd zijn zal de leraar extra activiteiten voor de leerlingen moeten organiseren om de woorden te oefenen (Van den Nulft & Verhallen, 2014).

Gezien de mogelijke evaluatie-instrumenten, zie de vierde deelvraag, worden in de literatuur verschillende evaluatie-instrumenten genoemd om de resultaten van het onderwijs en de productieve woordkennis van leerlingen te kunnen evalueren. Er kunnen verschillende werkvormen gedaan worden, respectievelijk een taaldorp, observaties van de verschillende activiteiten, een schriftelijk verslag, een tentoonstelling, een poster,

een video, een website of een leraar kan een Powerpoint-presentatie, spreekbeurt, toneelstuk laten doen (Beck e.a., 2013; Hajer & Meestringa, 2009; Oskam, 2005; Van den Nulft & Verhallen, 2014).

16.5 Eindconclusie: effectief drietalig woordenschatonderwijs

In deze paragraaf wordt de eindconclusie van dit onderzoek beschreven waarbij antwoord wordt gegeven op de volgende gestelde hoofdvraag van de onderzoeksschool:

Op welke wijze kan in groep zeven en acht op de drietalige onderzoeksschool woordenschatonderwijs worden aangeboden, waarbij de productieve woordenschat in de drie talen in samenhang worden uitgebreid?

Er werd tijdens dit onderzoek gezocht naar een effectieve manier waarop leraren van groep drie tot en met groep acht *drietalig woordenschatonderwijs*, met de talen in samenhang, aan kunnen bieden rond de thema's van de methode *Nieuwsbegrip*. Vanuit het literatuuronderzoek werd geen beschreven didactiek voor *drietalig woordenschatonderwijs* gevonden. Om een antwoord te kunnen formuleren op de hoofdvraag werd een voorlopige hypothese gesteld: een didactiek voor meertalig onderwijs in combinatie met een didactiek voor woordenschatonderwijs leidt tot een effectieve didactiek voor *drietalig woordenschatonderwijs*. Op basis van de resultaten van het literatuuronderzoek is voor het praktijkonderzoek gekozen voor de *communicatieve methode* voor meertalig onderwijs, omdat deze naar voren komt als methode voor meertalig onderwijs waarbij de leerlingen leren communiceren in de doeltaal waarbij het leren verstaan, spreken, lezen en schrijven centraal staat (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Deze variatie in lesaanbod bij de *communicatieve methode* is volgens de literatuur goed voor het eigen maken van woorden waardoor deze gekoppeld kunnen worden aan de netwerken in het *mentale lexicon*. Bij de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* is dit onder andere terug te zien in de activiteiten waaruit de leraar kan kiezen. Oskam (2005) schrijft dat bij de *communicatieve methode* de leerlingen thematische taalfuncties en taalnoties aangereikt krijgen die direct in reële taalsituaties, in het dagelijks leven, toepasbaar zijn. Omdat de school het *drietalig woordenschatonderwijs* aan de hand van *Nieuwsbegrip* aan wil bieden, is het thema van deze methode als uitgangspunt en context genomen.

Naast de *communicatieve methode* voor meertalig onderwijs is gekozen voor de *driefasendidactiek* voor woordenschatonderwijs. Bij het model van de *driefasendidactiek* wordt een tekst expliciet als vertrekpunt genomen voor het aanbieden van woorden. Omdat de school het *drietalig woordenschatonderwijs* aan de hand van de thema's die in de teksten van de methode *Nieuwsbegrip* worden behandeld aan wil bieden, is de *driefasendidactiek* gehanteerd tijdens het praktijkonderzoek om dit doel van de onderzoeksschool te kunnen behalen. De *driefasendidactiek* is terug te vinden in het stappenplan van het ontworpen *Format Drietalig Woordenschatonderwijs*. Tevens zijn kaarten met daarop *Drietalige WoordenSchat Activiteiten (3TWSA)* ontworpen voor iedere fase van de *driefasendidactiek*. Deze activiteiten van 3TWSA van zo'n 10-30 minuten per dag worden van donderdag tot en met dinsdag aangeboden. In totaal kwam dit bij beide thema's, respectievelijk *thema 2 en 3*, op zo'n 60 minuten aan activiteiten van 3TWSA. Dit houdt in dat een week *drietalig woordenschatonderwijs* zo'n 120 minuten per week in beslag neemt. Een leraar kiest een geschikte activiteit volgens de *Threshold Theory* (voldoende aanbod van de talen) en het *kwadrant van Cummins* (vitaal aanbieden op het juiste niveau). Daarbij wordt rekening gehouden met de *inputtheorie* van Krashen die zegt dat de activiteiten op een niveau aangeboden worden dat net iets hoger ligt dan het beheersingsniveau (*interlanguage*) van de leerlingen.

Voor het vaststellen van de doelwoorden voor de week *drietalig woordenschatonderwijs* is in de praktijk gebruik gemaakt van de woorden die de methode *Nieuwsbegrip* voor het thema vast heeft gesteld. De woorden zijn ingevuld op het *Format* waarbij nog enkele woorden uit de tekst zijn geselecteerd en toegevoegd, passend bij de ontwikkeling van de doelgroep. Na het vaststellen van de doelwoorden zijn de drietalige kaartjes gemaakt en zichtbaar op in de klas opgehangen. Voor de leerlingen wordt op deze manier de relatie tussen de woorden zichtbaar waardoor de woorden in deze relatie in het *mentale lexicon* kunnen worden opgeslagen (Huizenga, 2005; Van de Rhoer & Vermeer, 2005).

Bij het praktijkonderzoek is uitgegaan van een woordweb als evaluatie-instrument. Iedere leerling van groep zeven en acht heeft bij iedere voor- en nameting een woordweb rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* gemaakt. De leerlingen zijn daarbij gestimuleerd de woorden in alle drie talen op te schrijven,

respectievelijk het Nederlands, Fries en Engels. De woordwebben zijn vervolgens geanalyseerd op *werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden (totaal aantal woorden)* en *doelwoorden*. Er is een voormeting en nameting rond een gebruikelijke les van de methode *Nieuwsbegrip (Thema 1)* gedaan waarbij incidentele aandacht voor de woordenschatontwikkeling van leerlingen is. De resultaten van de metingen rond *thema 1* zijn vergeleken met de metingen rond *thema 3*. Het onderwijs rond *thema 3* betrof de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* waarbij een week lang intentioneel aandacht aan de doelwoorden van *thema 3* besteed is. Uit de vergeleken resultaten van dit praktijkonderzoek blijkt dat extra aandacht voor het Engels en Fries geen negatief effect heeft op het Nederlands. Sterker nog, uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat intentioneel *drietalig woordenschatonderwijs* juist positieve effecten heeft op de woordenschatontwikkeling van het Nederlands. Dit geldt tevens ook voor de Friese en Engelse woordenschatontwikkeling. Op zowel de korte als de lange termijn produceren de leerlingen gemiddeld tussen de één en de vier *werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden* meer bij *thema 3* als bij *thema 1*. Voor de doelwoorden zijn dit bij *thema 3* gemiddeld tussen de twee en negen doelwoorden meer als bij *thema 1*. De resultaten die aantonen dat *drietalig woordenschatonderwijs* geen negatief effect heeft op de Nederlandse woordenschatontwikkeling sluiten aan bij de resultaten van de eerder gedane onderzoeken op Nederlandse en Friese basisscholen door De Jong & Riemersma (1994), Goorhuis-Brouwer & De Bot (2005, 2010), Persson (2012), Unsworth e.a. (2014). en Van Ruijven & Ytsma. Echter wordt in deze onderzoeken niet gesproken over positieve effecten van meertalig onderwijs op de resultaten van de Nederlandse woordenschatontwikkeling.

Gedurende een week is de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* aangeboden rond een thema van de methode *Nieuwsbegrip*. Omdat de methode *Nieuwsbegrip* in blokken van zes weken werkt, wordt er bij de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* dan ook van uitgegaan dat de woorden rond een thema zes weken in de klas zichtbaar blijven. Op deze manier zijn de woorden nog zes weken lang zichtbaar voor de leerlingen en worden deze aan de woorden herinnerd. Ook is er de mogelijkheid nog extra activiteiten aan te bieden van de behandelde thema's, zodat de woorden beter geconsolideerd worden (Nortier, 2009; Oskam, 2005). Uit de resultaten van het praktijkonderzoek blijkt dat de leerlingen twee weken na de aanpak van een week *drietalig woordenschatonderwijs* meer woorden konden produceren dan direct na de aanpak. Doordat de woordmuur nog zichtbaar in de klas aanwezig was, gedurende de periode na de week *drietalig woordenschatonderwijs*, hebben de leerlingen meer tijd gehad om de woorden te consolideren. Waarschijnlijk heeft dit geleid tot een hogere reproductie van de woorden in de drie talen. Op basis van bovenstaande bevinding is het aannemelijk dat de resultaten gedurende de zes weken een stijgende lijn laat zien. Door de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* krijgen de leerlingen meer nieuwe woorden aangeboden. Het gevolg is dat de totale woordenschat toeneemt en dit zal een positief effect op de woordproductie hebben.

Naast de metingen is een vragenlijst onder de leerlingen afgenomen om er achter te komen in welke mate de leerlingen thuis het nieuws per week volgen en op welke wijze dit is. Dit is gedaan om uit te sluiten dat de voorkennis over het nieuws van de leerlingen invloed heeft op de productie van woorden. De resultaten van deze vragenlijst zijn vergeleken met de resultaten van de verschillende metingen. Er is gekeken of er een verband is tussen de mate van het volgen van het nieuws en het aantal woorden die de leerlingen konden produceren. Er is geen verband ontdekt tussen leerlingen die in hoge mate buiten school het nieuws via het jeugdjournaal, het journaal, de tablet, de mobiel enzovoorts volgen. Deze leerlingen hadden per definitie geen hogere woordproductie dan leerlingen die weinig tot niet het nieuws volgen. Hieruit kan afgeleid worden dat de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs* rond *thema 3* bij de leerlingen heeft geleid tot de positieve producties van woorden in vergelijking tot de resultaten van *thema 1*, zoals in de vorige paragraaf beschreven is.

Om de productie van woorden rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* nog meer te stimuleren kunnen, als aanvulling op de aanpak van *drietalig woordenschatonderwijs*, ouders actief betrokken worden bij de woordenschatuitbreiding. Het thema van de methode *Nieuwsbegrip* sluit aan bij het spraakmakendste nieuws van het moment. Uit de vragenlijst is naar voren gekomen dat vele leerlingen niet of nauwelijks naar het nieuws kijken of via andere bronnen het nieuws volgen. Ouders kunnen dit stimuleren door samen met hun kind naar het nieuws te kijken via het journaal of het jeugdjournaal of het nieuws via andere media te volgen, zoals op de tablet, computer, laptop, mobiel of in de krant. Ouders creëren zo gespreksstof waardoor leerlingen productief over het thema spreken. Dit kan een voordeel zijn bij het kunnen produceren van woorden rond het thema van *Nieuwsbegrip* op school. De school kan de ouders hierover informeren in bijvoorbeeld de schoolgids, schoolkrant of de website. Ook is het mogelijk ouders te informeren op een

ouderavond en een aantal activiteiten van 3TWSA aan te bieden als workshop. Als ouders zelf goed op de hoogte zijn van het taalverwervingsproces, kunnen zij hun kinderen thuis ondersteunen bij de woordproductie door bijvoorbeeld in gesprek te gaan over het nieuws. Om de taalproductie niet alleen in het Nederlands te stimuleren kan ook het nieuws gevolgd worden via Friese en Engelse media: Omrop Fryslân, GPTv, BBC, enzovoorts.

15. LITERATUURLIJST

- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. (2001) *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 5th Edition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Hornberger, N.H. (2001) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Beck, I., McKeaown, M. & Kucan, L. (2013) *Bringing Words to Life. Robust Vocabulary Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Beek, W. van & Verhallen, M. (2010) *Taal een zaak van alle vakken*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bodde-Alderlieste, M., Paus, H., Smits, M. & Toorenburg, H. van (2002) *Driemaal taal*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bodde-Alderlieste, M. & Schokkenbroek, J. (2011) *Engels in het basisonderwijs. Kennisbasis vakdidactiek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010) *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Bot, K. de & Herder (2007) *Vroeg Engels in het Nederlandse taalcurriculum. Literatuurstudie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Brouwers, H. (2010) *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Delitz, G. & Prossowsky, P. (2006) *Taalspelletjes voor multiculturele groepen*. Katwijk: Panta Rhei.
- Duerings, J. e.a. (2011) *Op Woordenjacht*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Blackwell Publishing.
- García, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2009) *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Huizenga, H. (2005) *Taal & didactiek. Woordenschat*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Hulstijn, J. & Laufer, B. (2001) Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics* 22 (1):1-26.
- Kienstra, M. (2011) *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Korzilius, H. (2000) *De kern van survey-onderzoek*. Assen: Van Gorcum.
- Kuiken, F., Vermeer, A., e.a. (2005) *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Leeuw, B. van der & Hauwe, J. van den (red.) (2011) *bijVoorbeeld. Exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Lewis, G. (2012) *Radio interview with guest presenters*. Geraadpleegd op 6-1-2015 via www.cambridgeassessment.org.uk/news/playlist/view/translanguaging-podcasts/.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001) *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum development.
- Masquillier, B. (2012) Boekbesprekingen: Op Woordenjacht. In: *Schoolvisie*, nummer 5, april-mei 2012, p. 7.
- Nortier, J. (2009) *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Askant.
- Nulft, D. van der & Verhallen, M. (2014) *Met Woorden in de Weer*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Nulft, D. van der & Verhallen, M. (2002) Met woorden in de weer : samen werken aan de opbouw van woordkennis. In: *JSW*, jrg. 86 (2002) nr. 9 (mei) p. 16-19.
- Oosterloo, M. & Paus, H. (red.) (2005) *Frysk oan bod. Learplan Frysk foar it Primêr Underwiis*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Oskam, S. (1995) *Practische didactiek voor Engels in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Paus, H. (red.) (2010) *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Philipsen, K., e.a. (2007) *Early English: A good start!* Den Haag: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Riemersma, A.M.J., e.a. (2012) *Gelijkwaardigheid en continuïteit van meertalig onderwijs in Europees perspectief*. Ljouwert: NHL Hogeschool.
- Schaerlaekens, A. (2008) *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Verhallen, M. & Verhallen, S. (2003) *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.
- Vernooy, K (2011) *Een goede woordenschat, de basis voor een goede schoolloopbaan*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.

BIJLAGE 1: LEEG FORMAT DRIETALIG WOORDENSCHATONDERWIJS

STAPPENPLAN DRIETALIG WOORDENSCHATONDERWIJS

Stap 1:

Thema vaststellen

(Typ hier het thema die de methode *Nieuwsbegrip* aan de kaak stelt)

Stap 2: Woordselectie

Nederlandse woorden	Friese woorden	Engelse woorden
(Stel Nederlandse doelwoorden, met de gedachte aan netwerkopbouw, rond het thema vast en typ deze woorden hier)	(Stel Friese doelwoorden, met de gedachte aan netwerkopbouw, rond het thema vast en typ deze woorden hier)	(Stel Engelse doelwoorden, met de gedachte aan netwerkopbouw, rond het thema vast en typ deze woorden hier)
(woorden voor extra aanbod)		

Stap 3: Voorbereiding en verzameling van materialen

Ten eerste: Print voor iedere leerling de tekst en opdrachten rond het thema van de methode *Nieuwsbegrip* op het juiste niveau uit.

Ten tweede: Zoek taalaanbod in het Engels en Fries wat aansluit bij het niveau van de leerlingen. Zie voor mogelijkheden de groene kaarten van de aanbodfase.

Ten derde: Bedenk activiteiten waarmee je de doelwoorden uit kan beelden en uit kan leggen. Zie voor mogelijkheden de rode kaarten van de semantiseringsfase.

Ten vierde: Bedenk activiteiten waarmee de leerlingen de doelwoorden veelvuldig kunnen gebruiken. Zie voor mogelijkheden de oranje kaarten van de consolideringsfase.

Stap 4: De Planning

(aanbod-, semantiserings- of consolideringsfase)

Woensdag	(Schrijf hier de fase(n) die je deze dag aan wilt bieden)
Donderdag	(Schrijf hier de fase(n) die je deze dag aan wilt bieden)
Vrijdag	(Schrijf hier de fase(n) die je deze dag aan wilt bieden)
Maandag	(Schrijf hier de fase(n) die je deze dag aan wilt bieden)
Dinsdag	(Schrijf hier de fase(n) die je deze dag aan wilt bieden)

Stap 5: De Driefasendidactiek

Aanbodfase	Semantiseringsfase	Consolideringsfase
(Doelstelling: De leerlingen krijgen nieuwe woorden in een aantal contexten aangeboden om zelf hypothesen op te stellen over de betekenis van deze woorden)	(Doelstelling: Er wordt expliciet stilgestaan bij de betekenis van het nieuwe woord. De leerlingen krijgen de kans om hun hypothese uit de <i>aanbodfase</i> te toetsen aan deze gegeven betekenis)	(Doelstelling: De leerlingen krijgen de kans de nieuwe woorden veelvuldig te gebruiken en vast te zetten in het geheugen)

Stap 6: Evaluatie

(Schrijf hier kort wat goed ging en waar nog aan gewerkt moet worden)

**BIJLAGE 2: INGEVULD FORMAT
DRIETALIG
WOORDENSCHATONDERWIJS
THEMA 3**

FORMAT DRIETALIG WOORDENSCHATONDERWIJS

Stap 1: Thema vaststellen

Hulp voor Nepal

Stap 2: Woordselectie

Nederlandse woorden	Friese woorden	Engelse woorden
Koud laten	Lit kâld	Untouched
De vallei	De fallei	The valley
Afgelegen	Ôfhandich	Faraway
Bedolven raken	Bedobbe reitsje	Get covered
Tegelijkertijd	Tagelyk	At the same time
Respectievelijk	Respektivelik	Respectively
De constructie	De konstruksje	The construction
Het trauma	It trauma	The trauma
De behoefte	De behoefte	The need
Alles op alles zetten	Alles op alles sette	Do everything
De aardbeving	De ierdbeving	The earthquake
De lawines	De lawines	The snowslide
Het slachtoffer	It bokje	The victim
Actievoeren	Aksjefiere	Charity action

Stap 3: Voorbereiding en verzameling van materialen

Ten eerste: Print voor iedere leerling de tekst en opdrachten rond het thema van de methode Nieuwsbegrip op het juiste niveau uit.

Ten tweede: Zoek taalaanbod in het Engels en Fries wat aansluit bij het niveau van de leerlingen. Zie voor mogelijkheden de groene activiteitenkaartjes.

Ten derde: Bedenk activiteiten waarmee je de doelwoorden uit kan beelden en uit kan leggen. Zie voor mogelijkheden de rode activiteitenkaartjes.

Ten vierde: Bedenk activiteiten waarmee de leerlingen de doelwoorden veelvuldig kunnen gebruiken. Zie voor mogelijkheden de oranje activiteitenkaartjes.

Stap 4: De Planning (aanbod-, semantiserings- of consolideringsfase)

Woensdag	Aanbodfase Semantiseringsfase
Donderdag	Semantiseringsfase Consolideringsfase
Vrijdag	Consolideringsfase
Maandag	Consolideringsfase
Dinsdag	Consolideringsfase

Stap 5: De Driefasendidactiek

Aanbodfase	Semantiseringsfase	Consolideringsfase
- Filmpje Nieuwsbegrip over het thema - Tekst Nieuwsbegrip - Opdrachten Nieuwsbegrip volgens handleiding en groepsplan	- Klassikaal woordweb maken. Leerlingen zoeken betekenissen van de woorden op. - Leerlingen zoeken een afbeelding die de woorden verbeelden. - Leerlingen presenteren de gevonden verbeelding en betekenis. - Bedenken van vragen over de betekenis van woorden voor Kahoot (WoordenKahoot)	- Gemaakte vragen op Kahoot in wedstrijdvorm doen. - Bingo

Stap 6: Evaluatie

Leerlingen vinden Kahoot erg leuk en worden zeer fanatiek om de betekenissen van de woorden van de week te leren. Uit zichzelf bedenken ze steeds nieuwe vragen rond de woorden van de week. Als leraar is het ook een erg makkelijk middel om de leerlingen de leerstof op een leuke manier aan te bieden. Kahoot is makkelijk en functioneel. Ditzelfde geldt voor Bingo. De leerlingen hebben helemaal niet het idee dat ze aan het leren zijn. Ideaal is ook dat de activiteiten niet veel tijd in beslag nemen, maar toch erg functioneel en leuk zijn.

BIJLAGE 3: DIETALIGE WOORDKAARTJES



BIJLAGE 4: VRAGENLIJST VOOR GROEP ZEVEN EN ACHT OVER HUN INTERESSE IN HET NIEUWS

Vragenlijst die door de leerlingen van groep zeven en acht ingevuld is via het digitale programma Survey Monkey. De leerlingen konden de vragenlijst op hun tablet invullen.

Opdracht: Beantwoord de vragen door een getal in te vullen die op de vraag van toepassing is.

Vraag 1: Wat is je naam?

Vraag 2: Wat is je leeftijd?

Vraag 3: Hoe vaak kijk je thuis per week naar het jeugdjournaal?

Vraag 4: Hoe vaak per week kijk je thuis naar het 'gewone' journaal?

Vraag 5: Hoe vaak per week lees je een stukje uit de krant?

Vraag 6: Hoe vaak per week wordt je voorgelezen uit de krant?

Vraag 7: Hoe vaak per week volg je het nieuws op de laptop, computer, tablet of mobiel?

Vraag 8: Hoe vaak per week krijg je het nieuws voorgelezen vanaf de laptop, computer, tablet of mobiel?

Vraag 9: Hoe vaak per week spreek je met je familie over het nieuws?

Vraag 10: Hoe vaak per week spreek je buiten huis over het nieuws?

BIJLAGE 5: GEANALYSEERDE RESULTATEN VAN HET PRAKTIJKONDERZOEK

Analyse thema 1 Zonsverduistering

	Doelwoorden								Werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden.							
	Nederlands		Fries		Engels		Totaal aantal woorden		Nederlands		Fries		Engels		Totaal aantal woorden	
	V	NM	V	NM	V	NM	V	N	V	N	V	NM	V	N	VM	NM
Groep 7	M		M		M		M	M	M	M	M		M	M		
Leerling 1	0	1	0	0	0	0	0	1	4	12	2	2	1	4	7	18
Leerling 2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	7	0	0	0	0	4	7
Leerling 3	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	1	0	0	0	5	4
Leerling 4	0	0	0	0	0	0	0	0	2		1		0		3	
Leerling 5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	0	0	0	4	2	9
Leerling 6	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	1	0	0	0	3	8
Leerling 7	0	0	0	0	0	0	0	0	4	7	3	6	4	6	11	19
Leerling 8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0	2	0	2	1	11
Leerling 9	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	0	0	0	0	3	4
Leerling 10	0	0	0	0	0	0	0	0	8	13	3	7	3	3	14	23
Groep 8																
Leerling 11	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12	1	7	2	5	5	24
Leerling 12	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	1	2	1	2	4	14
Leerling 13	0	1	0	0	0	0	0	1	8	17	5	0	5	3	18	20
Leerling 14	0	1	0	0	0	0	0	1		6		0		0		6
Leerling 15	0	0	0	0	0	0	0	0	8	15	1	1	2	1	11	17
Leerling 16	0	0	0	0	0	0	0	0	2	17	1	0	0	2	3	19
Leerling 17	0	0	0	0	0	0	0	0	5	11	2	0	1	0	8	11
Leerling 18	0	0	0	0	0	0	0	0	5	20	0	1	1	2	6	23
Leerling 19	0	0	0	0	0	0	0	0	14	21	0	0	2	13	16	34
Totaal	0	3	0	0	0	0	0	3	80	196	22	31	22	47	124	271
Gemiddelde	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11	1	2	1	3	7	15

Analyse thema 3 Hulp voor Nepal

	Doelwoorden									Werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden.								
	Nederlands			Fries			Engels			Nederlands			Fries			Engels		
<u>Groep 7</u>	V	M	M	V	M1	M	V	M	M	V	M1	M2	VM	M1	M2	VM	M1	M
	M	1	2	M		2	M	1	2	M								2
Leerling 1	1	9	14	1	4	5	0	2	5	12	15	26	5	4	6	0	2	5
Leerling 2	0	6	10	0	0	2	0	0	1	3	14	16	0	0	2	0	0	1
Leerling 3	0	7	6	0	0	0	0	0	0	0	10	10	0	1	1	0	1	1
Leerling 4	1	7	13	0	4	4	0	2	5	5	12	14	0	5	4	0	2	5
Leerling 5	0	8	9	0	0	0	0	2	3	3	14	12	0	0	0	0	2	3
Leerling 6	1	4	10	0	3	5	0	3	4	2	8	20	0	3	6	0	3	4
Leerling 7	1	1	10	0	1	4	0	1	5	3	13	31	0	2	7	0	2	7
	0																	
Leerling 8	0	8	13	0	1	4	0	1	4	1	15	14	0	1	4	0	1	4
Leerling 9	1	6	9	0	0	0	0	0	1	1	12	11	0	0	0	0	0	1
Leerling 10	1	9	12	0	4	4	0	3	4	5	15	21	3	5	4	3	3	4
<u>Groep 8</u>																		
Leerling 11	2	6	9	0	1	7	0	1	3	10	13	19	1	4	10	1	1	5
Leerling 12	0	4	6	0	4	3	0	4	2	6	9	11	0	8	5	0	6	3
Leerling 13	2	7	9	0	0	3	0	2	3	12	20	19	0	0	3	1	4	3
Leerling 14	0	5	9	0	1	3	0	0	2	6	12	11	0	3	3	0	1	2
Leerling 15	1	4	6	0	4	6	0	3	3	10	11	14	0	8	10	0	7	4
Leerling 16	0	4	6	0	0	0	0	0	1	11	10	12	1	1	0	0	0	1
Leerling 17	1	4	7	1	3	2	0	1	0	6	18	26	4	15	7	0	2	0
Leerling 18	1	7	12	0	1	2	0	1	4	10	17	20	0	1	3	0	2	4
Leerling 19	1	9	13	0	2	7	0	5	1	18	38	31	0	3	11	3	14	13
									0									
Totaal	1	1	18	2	33	61	0	3	6	12	275	33	14	63	86	8	52	70
	4	2	3					1	0	4		8						
Gemiddeld	1	7	10	0	2	3	0	2	3	7	15	18	1	3	5	0	3	4
e																		

Overzicht alle metingen van thema 1 en thema 3 ter vergelijking

	Doelwoorden					Werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden.					Totaal aantal woorden				
Groep 7	VM 1	VM 3	NM 1	NM 3-1	NM 3-2	VM 1	VM 2	NM 1	NM 2-1	NM 2-2	VM 1	VM 3	NM 1	NM 3-1	NM 3-2
Leerling 1	0	2	1	16	24	7	17	18	21	37	8	18	19	20	37
Leerling 2	0	0	0	6	13	4	3	7	14	19	6	10	11	16	19
Leerling 3	0	0	0	7	0	5	0	4	13	12	7	0	5	15	12
Leerling 4	0	1	0	13	22	3	6		19	23	3	15		24	23
Leerling 5	0	0	0	10	12	2	3	9	16	15	1	4	11	16	15
Leerling 6	0	1	0	10	19	3	2	8	14	30	5	5	11	16	30
Leerling 7	0	1	0	12	19	11	3	19	17	45	15	5	26	16	45
Leerling 8	0	0	0	10	21	1	1	11	17	22	3	1	12	15	22
Leerling 9	0	1	0	6	10	3	1	4	12	12	2	2	4	13	12
Leerling 10	0	1	0	16	20	14	10	23	23	29	16	22	24	24	29
Groep 8															
Leerling 11	0	2	0	8	19	5	12	24	18	34	11	14	23	20	34
Leerling 12	0	0	0	12	11	4	6	14	23	19	5	8	14	25	19
Leerling 13	0	2	1	9	15	18	13	20	24	25	22	15	25	24	25
Leerling 14	0	0	1	6	14		6	6	16	16		11	6	18	16
Leerling 15	0	1	0	11	15	11	10	17	26	28	14	11	19	27	28
Leerling 16	0	0	0	4	7	3	12	19	11	13	5	12	18	13	13
Leerling 17	0	2	0	8	9	8	10	11	33	33	8	17	13	36	33
Leerling 18	0	1	0	9	18	6	10	23	20	27	6	11	26	20	27
Leerling 19	0	1	0	16	30	16	21	34	54	55	19	23	46	66	55
Totaal	0	16	3	189	298	124	146	271	388	494	156	204	313	421	494
Gemiddelde	0	1	0	10	16	7	8	15	20	26	9	11	17	22	26

BIJLAGE 6: KAARTEN DIETALIGE WOORDENSCHAT ACTIVITEITEN (3TWSA)

Woord omschrijven

Doel(en):

- Goed leren omschrijven
- Goed leren luisteren
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigheden:

- Woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Variatie 1:

Een leerling staat voor de klas en kiest een woord. De leerling omschrijft het woord en de klas mag raden welk woord deze leerling bedoelt. De leerling die het woord goed raad mag dan een woord omschrijven.

Variatie 2:

Een leerling staat voor het bord in de klas. De leraar schrijft een woord op het bord. De klas omschrijft dit woord. De leerling voor het bord probeert het woord te raden.

Woordgeheugen

Doel(en):

- Woordenschat ontwikkelen
- Geheugen trainen

Benodigheden:

- Papier voor iedere leerling
- Pen voor iedere leerling
- Klok om 1 minuut op bij te houden
- Woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Variatie 1:

Iedere leerling krijgt 1 minuut om zoveel mogelijk woorden te onthouden. Na 1 minuut worden de woorden in de klas onzichtbaar gemaakt en krijgen de leerlingen 30 seconden om zoveel mogelijk onthouden woorden op te schrijven. De leerling met de meeste woorden op papier wint.

Variatie 2:

Bovenstaande kan ook in groepsvorm gespeeld worden.

Liedtekst schrijven

Doel(en):

- Leren schrijven van een lied
- Samenwerken
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Bord om de tekst op te schrijven
- Woorden zichtbaar in de klas
- Eventueel gekozen lied

Beschrijving activiteit:

De leraar en/of leerlingen kiezen een lied uit waar makkelijk een nieuwe tekst op te schrijven is. Denk aan korte kinderliedjes die alle leerlingen kennen. Voorbeelden zijn: Berend Botje, klein kleutertje, op een grote paddenstoel, smakelijk eten. Om de beurt noemen de leerlingen een woord of een zin waarmee de tekst opvolgend geschreven wordt. In deze tekst laten de leerlingen de woorden die in de klas hangen terug komen. De leraar noteert op het bord de nieuw geschreven tekst. Zodra de liedtekst af is kan het lied gezongen worden.

Verhaal vertellen

Doel(en):

- Fantasie prikkelen
- Goed leren luisteren
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Een leerling kiest een woord en bedenkt daarmee een zin. De zin is het begin van een verhaal rond dit woord. De leerling geeft de beurt vervolgens aan een ander. Deze andere leerling vertelt het verhaal verder. Vervolgens geeft deze leerling de beurt ook weer door... Op deze manier ontstaat een verhaal rond het woord.

Balspel en woorden

Doel(en):

- Motoriek
- Concentratie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Een bal
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen staan in een kring. Eén van de leerlingen krijgt de bal en begint. Het kind noemt een woord en gooit de bal naar een ander. Deze leerling moet binnen een tel de betekenis en vervolgens ook een woord noemen en de bal verder spelen. Dan noemt die leerling binnen een tel de betekenis en een woord en speelt de bal over...

Wordt er niet binnen een tel geantwoord en daarna de bal over gespeeld, dan is de leerling af. Welke leerling blijft geconcentreerd en wint het spel?

Rijmwoorden

Doel(en):

- Rijmwoorden herkennen
- Rijmwoorden zoeken
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier voor iedere leerling
- Pen voor iedere leerling
- Klok om 1 minuut op bij te houden
- Woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Variatie 1:

De leerlingen krijgen 1 minuut om van de woorden zoveel mogelijk rijmwoorden op te schrijven. Voorbeelden zijn: muis-huis, wind-kind. De leerling die na 1 minuut de meeste rijmwoorden opgeschreven heeft wint.

Variatie 2:

Bovenstaande kan ook in groepsvorm gespeeld worden.

Beginrijm-eindrijm

Doel(en):

- Begin- en eindrijm herkennen
- Begin- en eindrijmwoorden zoeken
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier voor kwartetkaarten
- Kleurpotloden/stiften
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen worden in groepen verdeeld. Iedere groep krijgt een woord. Dit geeft de categorie van hun kwartetkaartjes aan. Bij dit woord bedenken de leerlingen vier begin- en/of eindrijm woorden. Deze woorden worden op vier kaartjes geschreven. Op ieder kaartje wordt een ander begin- of eindrijm woord duidelijk aangegeven. Zie voorbeeld : Zodra iedere groep vier kaartjes rond een woord heeft kan het kwartetspel gespeeld worden als Levend Kwartet.

Aap

Appel

Arm

Stop

Mop

Wat ben ik?

Doel(en):

- Goed leren omschrijven
- Woordenschat ontwikkelen
- Goed leren luisteren
- Goede vragen leren stellen

Benodigdheden:

- Digibord of
- Post-it met pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Variatie 1:

De leraar schrijft achter een leerling op het bord een woord. De leerling stelt vragen aan de klas om erachter te komen welk woord achter de leerling op het bord staat.

Variatie 2:

De leerlingen schrijven op een 'post-it' een woord voor elkaar. De gekregen post-it met het woord wordt op het voorhoofd geplakt. Vervolgens loopt de klas langs elkaar en kunnen elkaar vragen stellen om achter hun woord te komen. De leerling die het woord weet steekt zijn vinger op. Bij een goed antwoord wint deze leerling.

Kettinggesprek

Doel(en):

- Vragen stellen
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Een leerling begint. De leerling kiest een woord stelt de vraag in de taal van het woord: 'Wat wordt bedoeld met het woord?', 'What's the meaning of the word?' of 'Wat betsjut it wurd?' Een tweede leerling antwoordt ook in de betreffende taal en stelt dan de vraag aan een volgende leerling.

Liften

Doel(en):

- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Pennen
- Post-its
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen zitten in een kring. Ze krijgen van de leraar een woord op een post-it en plakken deze op hun borst. Een leerling begint met het zeggen van zijn woord en noemt vervolgens een woord van een tweede leerling. Deze tweede leerling noemt eerst zijn woord en vervolgens een woord van de derde leerling. Vervolgens mag de derde leerling. Hierbij kunnen de bewegingen van het originele spel 'liften' gebruikt worden.

Wie van de drie?

Doel(en):

- Fantasie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De klas wordt verdeeld in drietallen. Elk drietal kiest een woord. Ieder drietal bedenkt twee betekenissen die zo echt mogelijk klinken. Om de beurt vertellen de drietallen hun woord voor de klas, waarbij één leerling de echte betekenis vertelt en de andere twee de twee bedachte betekenissen. De klas stemt vervolgens welke betekenis de echte is. Zodra de klas de verkeerde betekenis raadt krijgt het drietal een punt. Welk drietal heeft aan het eind de meeste punten?

Woord, woord, woord

Doel(en):

- Concentratie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen zitten in een kring. Met de klas wordt één vast woord afgesproken. Dit woord komt tijdens het spel steeds terug. De leerlingen noemen om de beurt een woord. Na ieder derde woord wordt het vooraf afgesproken vaste woord gezegd. Bij een fout woord is de leerling af. Wie wint het spel?

Woordgedachte

Doel(en):

- Vragen stellen
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Een leerling kiest een woord en houdt dit woord in gedachten. De rest van de klas stelt vragen aan de leerling om er achter te komen welk woord de leerling in gedachten heeft. De leerling mag alleen antwoorden met ja en nee. De leerling die als eerste achter het woord komt mag dan een woord in gedachten nemen.

Uitbeelden

Doel(en):

- Fantasie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Een leerling beeld een woord uit. De klas noemt zo snel mogelijk het juiste woord dat de leerling uitbeeldt. De leerling die het juiste woord raadt mag vervolgens een woord uitbeelden.

Bingo

Doel(en):

- Concentratie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier voor iedere leerling
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Iedere leerling schrijft vijf woorden op een papier. Daarna begint het bingospel. De leraar noemt één voor één woorden op. De leerlingen strepen de genoemde woorden op hun bingoveld door. Wie als eerste alle woorden doorgestreept heeft, mag hard 'bingo' roepen.

Favoriete woord

Doel(en):

- Concentratie
- Reactievermogen
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Briefjes voor iedere leerling
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Iedere leerling schrijft zijn favoriete woord op een briefje. Iedere leerling leest zijn favoriete woord voor. Iedereen probeert zoveel mogelijk favoriete woorden te onthouden. De leraar verzamelt de kaartjes en schudt ze. De leraar leest het eerste woord hardop voor. De leerlingen die weten van wie het kaartje is gaan zo snel mogelijk staan. De eerste die staat mag de naam van de betreffende leerling noemen. Als de naam klopt krijgt de leerling het woordkaartje. Wie heeft op het eind de meeste kaartjes?

Woordrij onthouden

Doel(en):

- Geheugen trainen
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier voor iedere leerling
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Een leerling begint en noemt een woord. De tweede leerling noemt het woord van leerling 1 en voegt daar een woord aan toe. De derde leerling noemt de woorden van leerling 1 en leerling 2 en voegt daar een woord aan toe. Het spel begint opnieuw, zodra een leerling een fout. Wat is de langste woordrij die de klas kan maken?

Stille boodschap

Doel(en):

- Concentratie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen zitten in een kring. Een leerling begint en fluistert een woord of zin met een doelwoord in het oor van de leerling ernaast. Deze geeft het woord/de zin ook fluisterend door. De leerling aan het eind van de kring zegt het woord/de zin hardop. Aansluitend wordt de oorspronkelijke zin genoemd.

Wisselspel

Doel(en):

- Reactiesnelheid
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

-
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Variant 1:

Alle leerlingen zitten in de kring. Iedere leerling krijgt één van de acht woorden toebedeeld. De leraar noemt één van deze acht woorden. De leerlingen die dat woord hebben wisselen zo snel mogelijk van plaats.

Variant 2:

Toevoeging aan bovenstaande: Een leerling staat in het midden van de kring en zegt een woord waarvan de leerlingen moeten wisselen. Het kind in het midden probeert op een stoel te gaan zitten. De leerling die niet op tijd op de stoel zit komt nu in het midden.

Woordtekenen

Doel(en):

- Motoriek
- Fantasie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Digibord
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Een leerling kiest een woord en probeert met een tekening op het bord de leerlingen te laten raden welk woord het is. De leerling die het woord raad mag vervolgens tekenen.

Woordslang

Doel(en):

- Concentratie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Timer op digibord
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leraar zet de tijd op het bord en start deze. Een leerling begint met een doelwoord. De laatste letter van dit woord is de eerste letter van het woord dat de volgende leerling moet noemen. Voorbeeld: tafel, links, slang, groot, tang... De leerlingen hebben 2 minuten om de woordslang zo lang mogelijk te maken. De woordslang telt pas als binnen de 2 minuten de woordslang afgesloten is met een doelwoord. Hoe veel woorden heeft de langste woordslang die de klas maakt?

Wie is het snelst?

Doel(en):

- Concentratie
- Reactiesnelheid
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Variant 1:

De leerlingen maken twee rijen en staan tegenover elkaar. De leraar noemt een woord. De twee leerlingen die vooraan in de rijen staan noemen zo snel mogelijk een vertaling van het woord. De eerste met een goed antwoord mag achteraan in de rij aansluiten. De ander gaat zitten. Welke rij is als eerste weg gespeeld?

Variant 2:

Zelfde als bovenstaande maar nu moeten de leerlingen de juiste betekenis van het woord geven.

Associaties

Doel(en):

- Associaties leren maken
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Digibord
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Alle leerlingen noemen om de beurt alle woorden die hen met betrekking tot een bepaald onderwerp associatief te binnen schieten. Hoeveel woorden kent de klas over dit onderwerp? De woorden kunnen op het bord genoteerd worden.

Welk woord mist?

Doel(en):

- Goed luisteren
- Reactiesnelheid
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Verhaal met doelwoorden
- De woorden zichtbaar in de klas
- Kaartje met vraagteken

Beschrijving activiteit:

De leraar leest of bedenkt een verhaal rond het thema. In dit verhaal laat de leraar de doelwoorden weg en houdt in plaats daarvan een kaart met het vraagteken omhoog. De leerlingen proberen het ontbrekende woord te raden. De eerste leerling die de vinger op steekt mag het antwoord zeggen. De leerling die het juiste antwoord noemt, krijgt een punt.

Memorie

Doel(en):

- Concentratie
- Geheugen
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Kaartjes met woorden
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Iedere leerling staat en krijgt een kaartje met daarop een woord. Van ieder woord zijn twee kaartjes. Twee leerlingen mogen om de beurt kaartjes draaien. Dit doen de leerlingen door vooraan de klas te gaan staan en om de beurt twee namen van leerlingen te noemen. De genoemde leerlingen zeggen het woord op hun kaartje. Zodra een leerling twee dezelfde woorden heeft, krijgt deze leerling een punt. De twee genoemde leerlingen met hetzelfde woord mogen gaan zitten. De leerling die aan het eind de meeste punten heeft, wint het spel.

Boter, kaas en eieren

Doel(en):

- Zinsvorming
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Digibord
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Er zijn twee teams in de klas: de kruisjes en de rondjes. Van ieder team staat er één leerling bij het bord. Om de beurt moeten de teams een zin maken met twee doelwoorden er in. Zodra de zin goed is mogen ze een kruisje/rondje op het bord tekenen in het volgende figuur:

Het team dat als eerste een horizontale, verticale of diagonale lijn heeft, wint. Ieder woord mag maar één keer genoemd worden. Een zin moet gemaakt worden in de taal van de woorden.



Woord voor woord

Doel(en):

- Concentratie
- Zinsvorming
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Digibord
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen vormen zinnen doordat elke leerling steeds een woord toevoegt. Zo ontstaan woord voor woord verschillende zinnen. Zodra een zin inhoudelijk ten einde is, zegt de laatste leerling 'punt' of 'fullstop'. In iedere zin komt ten minste één van de doelwoorden. De zin wordt gemaakt in de taal van het woord.

Optie: De zin kan opgeschreven worden op het bord.

Vragen maken (kahoot)

Doel(en):

- Vragen formuleren
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas
- Woordenboek, computer, tablet

Beschrijving activiteit:

Laat de leerlingen in tweetallen meerkeuzevragen maken. Geef ieder tweetal een woord die ze moeten gebruiken bij het maken van een vraag. De tweetallen schrijven de vraag op papier en bedenken vier antwoordmogelijkheden. Laat de leerlingen eventueel wat informatie opzoeken op internet of woordenboek. Vervolgens leveren de tweetallen de vragen in en wordt een quiz gespeeld met de vragen. Welk tweetal heeft de meeste vragen goed en wint?

Optie: Vragen in 'Kahoot' zetten. De leerlingen beantwoorden de vragen digitaal (tablet, computer)

WoordenKahoot

Doel(en):

- Vragen formuleren
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Digibord
- Tablets, computers, mobieltjes
- Woordenboeken
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Laat de leerlingen in tweetallen werken. De leraar geeft ieder tweetal een woord waarmee ze een meerkeuzevraag maken waarin ze vragen naar de betekenis van dit woord. De tweetallen schrijven de vraag op papier en bedenken vier antwoordmogelijkheden waarvan één betekenis klopt. De leerlingen kunnen gebruik maken van een woordenboek. De tweetallen leveren de vragen en antwoorden in en de leraar zet de vragen in 'Kahoot' (kahoot.it). De leerlingen spelen de quiz in tweetallen en beantwoorden de vragen digitaal (tablet, computer). Welk tweetal heeft de meeste vragen goed en wint?

Krantenmep

Doel(en):

- Reactiesnelheid
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Krant
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen zitten in een kring. Iedere leerling krijgt een woord toebedeeld. De leraar noemt één van de toebedeelde woorden. De leerling die dit woord had, noemt vervolgens een ander woord. De leerling van dit woord noemt ook weer een woord... Eén leerling staat in het midden van de kring en heeft een opgerolde krant. Deze leerling moet proberen de leerling van het genoemde woord op tijd te tikken met de krant. Dit doet hij door met de opgerolde krant op de knieën van de leerling te tikken. Lukt dit voordat de leerling een ander woord genoemd heeft, dan wordt er gewisseld en komt die leerling in het midden van de kring.

Afbeeldingen koppelen

Doel(en):

- Woordenschat ontwikkelen
- Presenteren

Benodigdheden:

- Computers
- Printer
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Verdeel de leerlingen in groepjes, afhankelijk van het aantal computers. Verdeel de doelwoorden over de groepjes. Laat de leerlingen in de groepjes afbeeldingen zoeken bij de toebedeelde woorden. De afbeelding moet zo duidelijk mogelijk de betekenis van het woord verbeelden. De leerlingen knippen de afbeeldingen uit en plakken deze bij de woorden die zichtbaar in de klas hangen. Laat de groepjes leerlingen vervolgens om de beurt presenteren hoe ze de afbeelding hebben gevonden en waarom ze voor deze afbeelding gekozen hebben.

Woordhapper

Doel(en):

- Samenwerken
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Format woordhapper:
<https://nl.pinterest.com/pin/134545107593552371/>
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Verdeel de leerlingen in tweetallen. Print voor ieder tweetal een woordhapper uit (zie 'benodigdheden' voor het format). De leerlingen hebben om de beurt de woordhapper. De leerling met de woordhapper vraagt de ander een getal te noemen. De leerling beweegt de woordhapper zoveel keer heen en weer en stopt dan. De leerling laat de ander één van de vier kleuren kiezen. De opdracht achter deze kleur wordt door de ander uitgevoerd en de leerling met de woordhapper controleert of het antwoord goed is. Wie van de twee kan de meeste goede vragen beantwoorden?

Gedicht maken

Doel(en):

- Gedicht schrijven
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen schrijven een gedicht waarin ten minste vier woorden terug komen. De gedichtvorm kan door de leraar aangedragen worden of mogen de leerlingen zelf bedenken. De leerlingen kunnen hun gedicht afsluitend aan elkaar voordragen.

Galgje

Doel(en):

- Woordenschat ontwikkelen

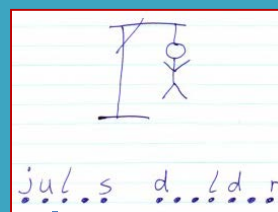
Benodigdheden:

- (Digi)bord
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leraar of een leerling neemt een woord in gedachten en schrijft streepjes naast elkaar op het bord, naar het aantal letters van het te raden woord. Om de beurt mogen leerlingen een letter noemen. Als de letter in het te raden woord zit schrijft de leerling bij het bord deze op de juiste plaats op het lijntje. Zodra de letter niet in het woord zit wordt een streep gezet op het bord, wat uiteindelijk de galg wordt. Zodra het poppetje hangt heeft de klas verloren.

Optie: Om het moeilijker te maken kan ook gespeeld worden met een korte zin met het doelwoord er in.



Ren je rot

Doel(en):

- Concentratie
- Vragen formuleren
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Laat de leerlingen in tweetallen meerkeuzevragen maken rond de woorden. Voor iedere vraag bedenken de leerlingen twee antwoordmogelijkheden. Laat de leerlingen eventueel wat informatie opzoeken op internet of woordenboek. Vervolgens leveren de tweetallen de vragen in en wordt het spel 'Ren je rot' gespeeld met de vragen. Er zijn twee vakken: een A en B vak. De leerlingen lopen naar het juiste antwoord. Leerlingen die een fout antwoord geven zijn af. Welke leerling blijft over en weet de meest goede antwoorden te geven?

Ren je rot

Doel(en):

- Concentratie
- Vragen formuleren
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Laat de leerlingen in tweetallen meerkeuzevragen maken rond de woorden. Voor iedere vraag bedenken de leerlingen twee antwoordmogelijkheden. Laat de leerlingen eventueel wat informatie opzoeken op internet of woordenboek. Vervolgens leveren de tweetallen de vragen in en wordt het spel 'Ren je rot' gespeeld met de vragen. Er zijn twee vakken: een A en B vak. De leerlingen lopen naar het juiste antwoord. Leerlingen die een fout antwoord geven zijn af. Welke leerling blijft over en weet de meest goede antwoorden te geven?

Denken-Delen-Uitwisselen

Doel(en):

- Creativiteit
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen denken eerst zelfstandig na over de mogelijke betekenis van de woorden en schrijven dit op. Daarna delen ze de kennis met een buurman/ buurvrouw. Leerlingen kunnen hun hypothese van de betekenis nog bijstellen. Tot slot worden de betekenissen klassikaal besproken en kunnen de leerlingen hun hypothesen toetsen.

Woordweb

Doel(en):

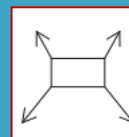
- Samenwerken
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De klas wordt verdeeld in tweetallen. Ieder tweetal krijgt een vel papier. In het midden van het papier wordt het thema geschreven. De leerlingen schrijven zoveel mogelijk woorden (in drie talen) op die zij bij het thema vinden passen. Vervolgens worden de doelwoorden in de klas opgehangen door de leraar. Welk tweetal heeft, zonder de doelwoorden eerst gezien te hebben, de meeste doelwoorden opgeschreven in de gemaakte woordweb?



Woordparachute

Doel(en):

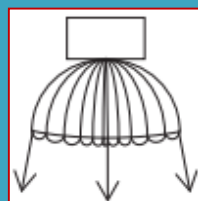
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen tekenen een parachute op papier. Bovenaan de parachute komt het doelwoord en daaronder hangen de woorden die in de categorie thuishoren (bv. vervoersmiddelen: auto, fiets, brommer - Een auto *is een* vervoersmiddel). De parachutes kunnen aan elkaar gepresenteerd worden en in de klas opgehangen worden.



Woordtrap

Doel(en):

- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen tekenen een trap op papier. In de trap rangschikken leerlingen een aantal doelwoorden volgens een bepaalde dimensie, bijvoorbeeld grootte (vijver, meer, zee, oceaan), frequentie (nooit, soms, geregeld, vaak, altijd) of rangschikken in de tijd (afscheid nemen, vertrekken, op weg zijn, aankomen). De trappen kunnen aan elkaar gepresenteerd worden en in de klas opgehangen worden.



Woordkast

Doel(en):

- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen tekenen een kast op papier met twee deuren. In de kastdeuren schrijven de leerlingen tegengestelde woorden (bv. dag - nacht of cultuur – natuur). De woordkasten kunnen aan elkaar gepresenteerd worden en in de klas opgehangen worden.



Betekenenissen

Doel(en):

- Presenteren
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Computers, woordenboeken, tablets
- Papier en pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Verdeel de leerlingen in groepjes, afhankelijk van het aantal computers. Verdeel de doelwoorden over de groepjes. Laat de leerlingen in de groepjes betekenissen zoeken bij de toebedeelde woorden. De betekenis moet zo duidelijk mogelijk zijn, zodat alle leerlingen deze begrijpen. De leerlingen schrijven de betekenissen uit en plakken deze bij de woorden die zichtbaar in de klas hangen. Laat de groepjes leerlingen vervolgens om de beurt presenteren hoe ze de betekenis hebben gevonden en waarom ze voor deze concrete betekenis gekozen hebben.

Invullen maar

Doel(en):

- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Invulzinnen
- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leraar schrijft een aantal zinnen op het bord waarin de juiste doelwoorden opgeschreven moeten worden. De leerlingen schrijven de hele zin over op papier en vullen het juiste woord in. De antwoorden worden klassikaal besproken.

Woordzoeker

Doel(en):

- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Zelfgemaakte woordzoeker voor iedere leerling:
<http://www.woordzoekers.org/>
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen krijgen een woordzoeker waar de woorden in verwerkt zijn. De leerlingen hebben een week om aan de woordzoeker te werken.

Optie: Als de juiste antwoorden niet onder de woordzoeker staan kan aan het eind van de week gekeken worden wie van de leerlingen de meeste woorden gevonden heeft.

Wat een drama

Doel(en):

- Creativiteit
- Fantasie
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

Verdeel de leerlingen in groepen van drie leerlingen. De drietallen bedenken een toneelstukje waar ten minste drie woorden in voor komen. Na het oefenen presenteren de leerlingen de toneelstukjes aan elkaar. De klasgenoten moeten erachter zien te komen welke woorden de leerlingen in hun toneelstukje terug hebben laten komen.

Songfestival

Doel(en):

- Een lied schrijven
- Woordenschat ontwikkelen

Benodigdheden:

- Papier
- Pennen
- De woorden zichtbaar in de klas

Beschrijving activiteit:

De leerlingen werken in drietallen. Ieder drietal krijgt van de leraar vier woorden toebedeeld die in de rap- of liedtekst terug moeten komen. Na het schrijven kunnen de leerlingen nog even oefenen, waarna de rap of het lied aan de klas gepresenteerd wordt.