

2013

S1050313

Corry van Baarsen



Met woorden in de weer.... in groep 4 van de Zuidwester

Studiecoach:

Wilma Jongejan

Liesbeth van Well-van Grootheest



Voorwoord	2
Samenvatting.....	2
1. Inleiding en theoretisch kader.....	3
1.1. Inleiding	3
1.1.1. Achtergronden van het onderzoek	3
1.1.2. Probleemstelling.....	3
1.1.3. Doel van het onderzoek	4
1.2. Theoretisch kader	4
1.2.1. Het belang van een goede woordenschat.....	4
1.2.2. Netwerkmodel bij het leren van woorden	5
1.2.3. De invloed van taalachterstand en dialect	6
1.2.4. Basisprincipes van goed woordenschatonderwijs	8
1.2.5. De viertakt van Verhallen	10
1.2.6. Leerkrachtvaardigheden.....	11
1.2.7. Onderzoeksvragen.....	12
2. Methode.....	13
2.1. Participanten	13
2.1.1. De onderzoeks - en controlegroep.....	13
2.1.2. De leerkrachten	13
2.2. Interventies	13
2.2.1. Didactische aanpak.....	13
2.2.2. Het leerkrachtgedrag.....	14
2.3. Instrumenten.....	14
2.3.1. Instrumenten bij onderzoeksvraag 1.....	14
2.3.2. Instrumenten bij onderzoeksvraag 2.....	14
2.4. Procedure	15
2.4.1. Het coachen van de leerkrachten.....	15
2.4.2. De voor - en nametingen.....	16
3. Resultaten.....	17
3.1. Hoeveel tijd werd er besteed aan woordenschatonderwijs?	17
3.2. Welke woordenschatinterventies werden er gehanteerd?.....	17
3.3. Welke methoden en middelen werden er ingezet bij het woordenschatonderwijs.....	18
3.4. Het effect op de woordenschatprestaties	18
3.4.1. Wat is het effect op de actieve woordenschat?.....	18
3.4.2. Wat is het effect op de passieve woordenschat?	19
4. Discussie en conclusie	21
Literatuur.....	24
Bijlagen	26
Bijlage 1: (Semigestructureerde) Observatie woordenschatles.....	26
Bijlage 2: Voor- en na-toets van de 150 aan te leren woorden	27
Bijlage 3: De profieltest (van den Nulft & Verhallen, 2010)	32
Bijlage 4: Vragenlijst van het Expertise Centrum Nederlands.....	34
Bijlage 5: Interview over woordenschat in groep 4.....	35

Voorwoord

Dit is het verslag van een onderzoek in groep 4 van basisschool de Zuidwester in Volendam. Tussen januari en mei 2013 is onderzocht hoe het woordenschatonderwijs in de praktijk van alledag werkte. Daarnaast is onderzocht of het werken met de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010) zou leiden tot betere woordenschatprestaties in deze groep in vergelijking met die van groep 4 van de naastgelegen basisschool de Blokwhere.

Tijdens dit onderzoek heb ik zeer prettig samengewerkt met zowel de collega's van de Blokwhere, als met Monica en Saskia, de leerkrachten van groep 4 van de Zuidwester. Ik wil hen heel hartelijk bedanken voor hun welwillendheid en tomeloze inzet tijdens dit onderzoek.

Ik wens u veel leesplezier!

Volendam, 24 mei 2013.

Samenvatting

Het eerste deel van het onderzoek, de stand van zaken rond het woordenschatonderwijs, is gedaan in januari 2013. Door het invullen van vragenlijsten door de leerkrachten van groep 4, door het afnemen van interviews en het doen van observaties van woordenschatlessen is de wijze van woordenschatuitbreiding in groep 4 in kaart gebracht.

In de periode december 2012 tot februari 2013 hebben de leerkrachten van groep 4 de theorie van de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010) bestudeerd en zijn zij door de onderzoeksleider gecoacht.

Begin januari 2013 zijn voormetingen gedaan bij de controlegroep op basisschool de Blokwhere en in de onderzoeksgroep. Gedurende de maanden februari tot en met april 2012 is in groep 4 van de Zuidwester (de onderzoeksgroep) gewerkt met de viertakt. De leerkrachten van de onderzoeksgroep (de Zuidwester) hadden aan het begin van het onderzoek de 150 moeilijkste woorden uitgekozen uit alle door hen gebruikte methodes. Dit waren allemaal onbekende woorden die de leerlingen in de hierna komende maanden nodig hadden om de lessen goed te kunnen volgen. Van deze woorden zijn clusters gemaakt, die vervolgens zijn aangeleerd volgens de viertaktmethode: voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren. Bij elk woordcluster maakten de leerkrachten een aantrekkelijke woordmuur.

De nametingen vonden eind april en begin mei 2013 plaats.

Bij de actieve woordenschat is nauwelijks verschil gevonden in resultaten tussen de voormeting en de nameting. De resultaten van de passieve woordenschat waren wel verbeterd. Bij de nameting is bij beide groepen vooruitgang geboekt ten opzichte van de voormeting. Opvallend was dat de vaardigheidsscore van de Citotoets Woordenschat M4 (van Berkel & Alberts, 2009) bij de onderzoeksgroep (groep 4 van de Zuidwester) met 16 punten was gegroeid en bij de controlegroep met 10 punten; een klein verschil in groei.

Van de 150 aangeleerde woorden was vóór de interventie 36% door de leerlingen goed gemaakt, na de interventie was dat 72%. Een bevredigende vooruitgang!

Uit deze resultaten kan de conclusie worden getrokken dat het werken met de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010) een effectieve manier is om woordenschatonderwijs te geven, waarbij de kracht vooral zit in het plezier dat zowel de leerlingen als de leerkrachten aan deze lessen beleven.

Nadere details zijn in dit onderzoeksverslag uitgebreid beschreven.

1. Inleiding en theoretisch kader

1.1. Inleiding

1.1.1. Achtergronden van het onderzoek

Woordenschat is de basis voor schoolsucces (Lehr, Osborn & Hiebert, 2004; Richek, 2005; Strating, 2009; Verhallen, 2009). Dit onderzoek gaat over het verbeteren van het woordenschatonderwijs door het invoeren van de viertakt van Verhallen (van der Nulft & Verhallen, 2010) in groep 4 van basisschool de Zuidwester in Volendam.

De school maakt deel uit van de Stichting Katholiek Onderwijs Volendam (SKOV). Deze stichting beheert tien basisscholen, waaronder een SBO-school en daarnaast nog een school voor voortgezet onderwijs.

Van 2008 tot 2011 hebben de leerkrachten van alle basisscholen, ressorterend onder de Stichting Katholiek Onderwijs Volendam (SKOV), dus ook basisschool de Zuidwester meegedaan aan een taallesverbetertraject. Dat werd georganiseerd en uitgevoerd door het CPS (Onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort). Gedurende dit traject zijn er verbeteringen geïmplementeerd op het gebied van technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschatonderwijs. Tevens zijn de leerkrachten geschoold in het werken met groepsplannen en zijn er nieuwe methodes aangeschaft en geïmplementeerd. Inmiddels is door verloop van personeel, ongeveer 25% van de leerkrachten op de Zuidwester werkzaam, dat niet aan het CPS-traject heeft deelgenomen.

Aan het eind van de scholingsperiode heeft het bestuur van de SKOV streefdoelen opgesteld t.a.v. Citoscores voor de volgende vakken:

- Rekenen en wiskunde: minimaal 90% van alle leerlingen scoort A, B of C.
- Technisch lezen: minimaal 95% scoort A, B of C.
- Begrijpend lezen en woordenschat: minimaal 80% van alle leerlingen scoort A, B of C.

In juni 2012 scoorde 80% van de leerlingen van de toenmalige groep 3 op de Zuidwester (de onderzoeksgroep in dit onderzoek) A, B of C op de Citotoets Woordenschat E3. Op de Citotoets Begrijpend Lezen E3 scoorde 84% van deze leerlingen A, B of C. De prestaties lagen toen dus precies op het streefniveau van het SKOV. Vergeleken met het landelijk gemiddelde is dit een ruim voldoende score, maar wel opvallend lager dan de resultaten van de vakken rekenen (95% A, B of C) en technisch lezen (DMT: 90% A, B of C). Het verbeteren van de woordenschatprestaties van alle leerlingen staat op dit moment bovenaan het wensenlijstje van de school. Gebleken is dat de taalmethode Zin in Taal (Van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010) - die destijds vanwege de woordenschatleerlijn was uitgekozen - niet de beoogde resultaten opleverde. Het is de bedoeling om bij gebleken succes in groep 4, de viertakt aanpak in de nabije toekomst in alle groepen van de Zuidwester te gaan gebruiken.

1.1.2. Probleemstelling

De leerkrachten van groep 4 waren bij aanvang van het onderzoek niet bekend met de viertakt van Verhallen. Wel werkten zij al met een woordmuur. Hierop werden woorden geplaatst waar leerlingen zelf mee kwamen of woorden uit de taal -, lees en wereldoriëntatie-methodes, maar de woordmuur leefde niet echt. Ook aan het consolideren (van den Nulft & Verhallen, 2010) van woorden werd nauwelijks aandacht en tijd besteed. Het woordenschatonderwijs werd door deze leerkrachten in zekere mate als problematisch beschouwd om een aantal redenen:

- De gebruikte methodes Ondersteboven van Lezen (Aarnoutse & Kouwenberg, 2008) en Zin in Taal (Van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010) bieden woorden aan die te gemakkelijk zijn. De woordenschatlessen uit deze methodes zijn tijdrovend en laten de leerlingen heel veel invuloefeningen maken, waarvan het nut betwijfeld werd.
- De woorden uit de wereldoriëntatiemethodes hadden geen plaats binnen het woordenschatonderwijs.

- De enorme hoeveelheid woorden die aangeleerd moest worden in een beperkte tijd werd als problematisch ervaren.
- Er ontbrak plezier en enthousiasme in het woordenschatonderwijs. Het steeds uitleggen van woordbetekenissen, met in het achterhoofd het idee dat de leerlingen die betekenis wellicht weer snel vergeten zouden zijn werkte niet motiverend voor de leerkrachten. Met als gevolg dat leerlingen ook niet enthousiast zijn.

Bij aanvang van het onderzoek gebruikten de leerkrachten van groep 4 van de Zuidwester de lees- en de taalmethode integraal. Die manier van werken gaf hen zekerheid voor wat betreft de dekking van de leerdoelen voor groep 4 en bovendien kostte de lesvoorbereiding niet al te veel tijd. Ondanks het gebruik van de nieuwe taal- en leesmethode bleven de prestaties op de woordenschattoetsen achter in vergelijking met die van andere vakken zoals rekenen en technisch lezen.

In het woordenschatonderwijs in groep 4 bleek dus behoefte aan verandering en vernieuwing. De invoering van de motiverende en effectief gebleken viertakt aanpak van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010) leek hier een goede oplossing. Bij deze methodiek worden de woorden in clusters aangeboden, en in korte, heftige lesjes aangeleerd. Deze woordenschatlesjes kennen vier fasen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Met deze aanpak ontstaat meer structuur en eenheid in het woordenschatonderwijs, maar vooral meer plezier (van den Nulft & Verhallen, 2010).

1.1.3. Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek was te laten zien wat het effect is op de woordenschatprestaties van de leerlingen van groep 4 van de Zuidwester, wanneer er gedurende drie maanden zou worden gewerkt volgens de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2002). Bij aanvang van het onderzoek is een voormeting gedaan bij de onderzoeksgroep (groep 4 van basisschool de Zuidwester) en bij een controlegroep (groep 4 van basisschool de Blokwhere). In de controlegroep werd tijdens de onderzoeksperiode niet gewerkt met de viertakt van Verhallen. Na drie maanden zijn de woordenschatprestaties van de leerlingen van beide groepen opnieuw gemeten en met elkaar vergeleken. Er is vooral gekeken naar het verschil in woordenschatgroei tussen beide groepen.

1.2. Theoretisch kader

1.2.1. Het belang van een goede woordenschat

Kennis van woorden is volgens Richek (2005), Strating (2009), Verhallen (2009) en Vernooy (2007), van groot belang bij alle vormen van leren. Een gebrekkige woordenschat leidt er bij leerlingen uit risicogroepen toe, dat zij in het onderwijs stranden en niet het niveau halen dat past bij hun aanleg en intelligentie. Alle informatie en leerstof waarmee leerlingen op school in aanraking komen is in de vorm van mondelinge of schriftelijke taal. Wanneer leerlingen veel zogenaamde schoolwoorden niet begrijpen kunnen zij het onderwijs niet volgen. Om kostbaar talent dus niet verloren te laten gaan, moeten leerkrachten in alle leerjaren vaak en veel aandacht besteden aan woordenschatonderwijs. Kennis van woorden hangt, zo blijkt uit onderzoek van Vernooy (2007) zeer nauw samen met technisch - en begrijpend lezen (zie figuur 1). Bij het aanvankelijk leesproces blijken kinderen veel moeite te hebben met het automatiseren van onbekende woorden (Bosman & van Orden, 2003; Vermeer, 2006). Leesbegrip is alleen mogelijk wanneer 85 tot 95% van de gelezen woorden bekend is en wanneer leerlingen voldoende vlot kunnen lezen. Omgekeerd geldt: wanneer kinderen goede, gemotiveerde lezers zijn breiden zij hun woordenschat vanzelf uit (Förrer & van de Mortel, 2010; Verhallen, 2009; Vermeer, 2006).

$$\text{Begrijpend lezen} = [(\text{woordenschat} \times \text{vlot lezen}) \times \text{begrijpend leesstrategieën}]$$

Figuur 1: Effectief leesonderwijs (Vernooy, 2007)

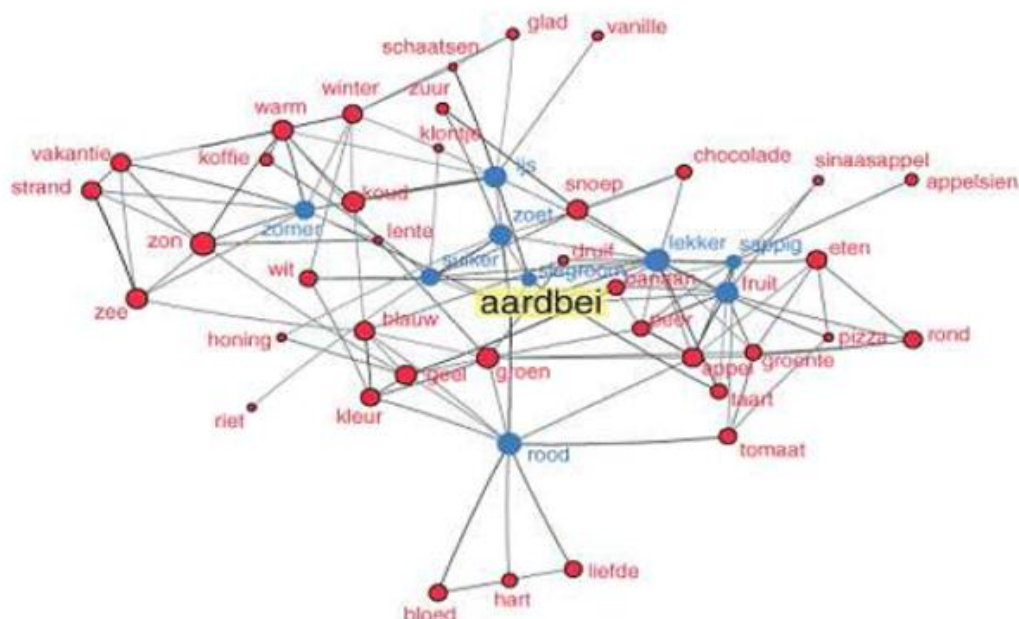
Bij een geringe woordenschat in de leeftijd tussen twee en vijf jaar, raken leerlingen steeds verder achter vergeleken bij leeftijdgenoten. Dit fenomeen wordt in de literatuur het Mattheus-effect genoemd. In het geheugen opgeslagen woorden vormen namelijk een netwerk waaraan nieuwe woorden aanhaken (zie figuur 2). Hoe meer woorden het kind kent, hoe groter het netwerk, hoe meer woorden er weer kunnen worden bijgeleerd. Woordenschatverwerving is dus cumulatief (Strating, 2009; Verhallen, 2009; Vermeer, 2006). Daarom moet het woordenschatonderwijs vanaf groep 1 prioriteit hebben. Het onderwijs moet de kloof tussen taalarme en taalrijke leerlingen zo snel mogelijk verkleinen (Vermeer, 2006). Daarna moet de woordenschat bij leerlingen van alle leeftijden blijven groeien door degelijk woordenschatonderwijs.

1.2.2. Netwerkmodel bij het leren van woorden

De allereerste woorden leren wij in de baby - en peutertijd in de thuisomgeving. Door het aanwijzen van voorwerpen en het noemen van het bijbehorende woord door de ouders - het zogenaamde labelen - ontstaat woordkennis (Pan, Rowe, Singer & Snow, 2005). Aan acties en voorwerpen worden binnen de individuele context woorden gekoppeld. Vanaf twee jaar vergroten kinderen hun leefwereld en ontdekken zij dat er essentiële kenmerken zijn voor begrippen die binnen bepaalde categorieën vallen. Doordat deze kinderen de grenzen van die begrippen nog niet goed kennen kan er sprake zijn van over - en onderextensie. Bij overextensie vat het kind de betekenis van een woord te ruim op. Bijvoorbeeld: alles wat rond is wordt bal genoemd. Wanneer het kind een woord als "hond" begrijpt als alleen de eigen bruine labrador, spreken we van onderextensie. Door een verschuiving van persoonlijke betekenisgeving van begrippen naar meer gemeenschappelijke -, vormen zich concepten. In een latere fase neemt het aantal concepten sterk toe en ontstaan er relaties tussen de verschillende concepten: het netwerk van het mentale lexicon. De knopen in dit model stellen de woorden voor, de lijnen de relaties tussen woorden (zie figuur 2). Het gaat bij woordenschat om netwerkopbouw. Nieuwe woorden haken aan bij bestaande woorden in het netwerk. Wanneer nieuwe woorden toegevoegd worden is er sprake van verbreding van de woordenschat. Als tussen knopen nieuwe relaties ontstaan spreken we van verdieping van de woordkennis. De lijnen kunnen ook dikker of dunner weergegeven worden om de sterkte van de verbinding aan te duiden (Strating, 2009).

Woordenschat heeft een kwantitatieve dimensie: kinderen moeten zo **veel** mogelijk woorden kennen, en een kwalitatieve dimensie: de kennis van een woord wordt steeds beter, **dieper** en specifieker in samenhang met uitbreiding van kennis rond een woord (Verhallen, 2009).

Woordenschat ontwikkelt zich van preconcept; dat wil zeggen: een vaag idee van de betekenis tot steeds diepere woordkennis. Daarnaast ontwikkelt woordenschat zich van passief (het woord wordt enigszins begrepen) tot actief: de persoon kan het woord in allerlei verschillende situaties gebruiken. Woordenschat is dus ook kennisopbouw. Het is volgens Hirsch (2003) effectief voor zowel de achtergrondkennis als de woordenschat om op school langere tijd aan één onderwerp te besteden en hier goed diep op in te gaan. Hij pleit ervoor om interessante - niet alledaagse onderwerpen te kiezen. Ook het lezen en voorlezen van zowel fictie als non-fictie over hetzelfde onderwerp, uit kwalitatief goede boeken leidt tot diepe woordkennis. Niet alleen aan jonge kinderen, maar in de hele basisschool.



figuur 2: Netwerkopbouw van het woord aardbei

1.2.3. De invloed van taalachterstand en dialect

Er bestaan meestal grote onderlinge verschillen in taalvaardigheid en woordenschat tussen leerlingen binnen een groep. Dit is een gevolg van het opleidingsniveau, het kwalitatieve taalgebruik van de ouders en van de mate waarin kinderen (in de voorschoolse periode) met gesproken taal, verhalen en boeken in aanraking zijn geweest. Uit onderzoek van Rowe & Goldin-Meadow (2009) blijkt dat hoogopgeleide ouders meer, complexer en gevarieerder spreken met hun kinderen. Het taalgebruik van laag opgeleide ouders bestaat veelal uit verbieden en ontmoedigen. Er wordt minder tegen deze kinderen gesproken en zij worden nauwelijks gestimuleerd om te spreken. Deze kinderen beginnen hun schoolcarrière dus met een taalachterstand. Uit hetzelfde onderzoek komt naar voren dat meisjes ten opzichte van jongens en eerstgeborenen ten opzichte van tweede- en latere kinderen in een gezin een snellere woordenschatontwikkeling doormaken in de vroege jeugd. De kinderen om wie dit onderzoek draait, komen voornamelijk uit gezinnen waar het Volendamse dialect wordt gesproken. Uit onderzoek van Terry, Hendrick, Evangelou & Smith (2010) blijkt dat dialecten - in hun onderzoek Amerikaans Engelse dialecten -, oorzaak kunnen zijn van het achterblijven van de leesvaardigheid en de woordenschat van de standaardtaal bij kinderen uit groep 3 (first grade). De bevindingen van dit onderzoek zijn in overeenstemming met de praktijkervaring van leerkrachten; namelijk dat het gebruik van het Volendamse dialect een negatieve invloed kan hebben op de leesvaardigheid en de woordenschat van de Volendamse kinderen. Een dialect is namelijk minder rijk aan woorden dan de standaardtaal. In Volendamse gezinnen met laagopgeleide ouders wordt geen Standaardnederlands gesproken, maar uitsluitend dialect. Dit heeft een kleinere gemiddelde woordenschat tot gevolg, wat vervolgens weer leidt tot lagere prestaties op het gebied van begrijpend lezen en verminderde kansen op schoolsucces (Haest & Vermeer, 2005; Hirsch, 2003; Willingham, 2006).

Uit het onderzoek van Rowe (2007) en uit onderzoek van Hoff (2003) blijkt dat er een positieve correlatie bestaat tussen de sociaaleconomische status en het inkomen van de ouders en de woordenschat van hun kinderen. Voor een aantal kinderen betekent dit dat zij kampen met een dubbele belemmering voor de ontwikkeling van de woordenschat (vooral in de voorschoolse periode): het dialect en de lage opleiding van de ouders.

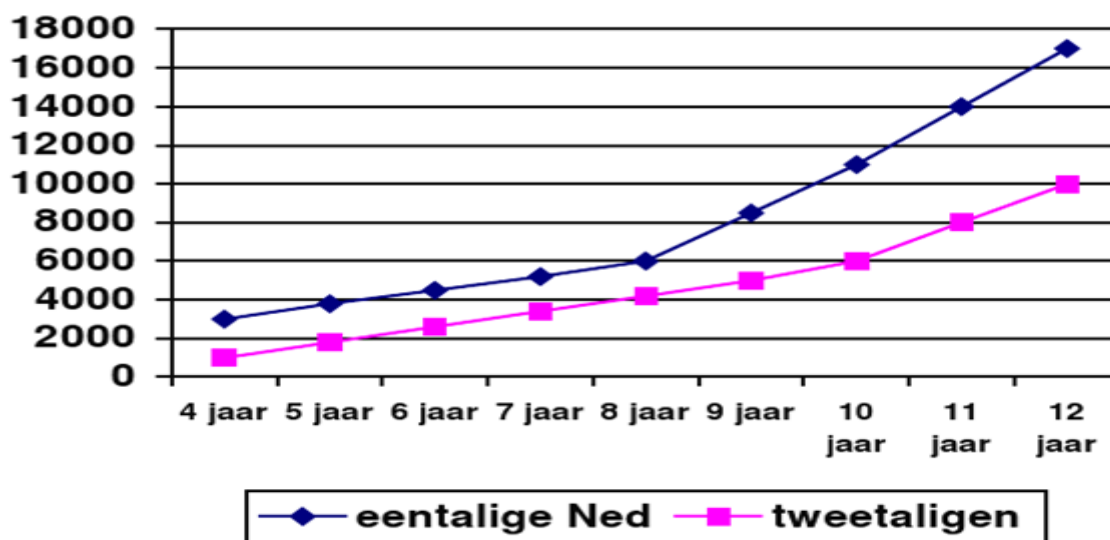
PattonTerry, McDonald Connor, Thomas-Tate & Love (2010) trekken uit het hierboven genoemde onderzoek nog een conclusie, namelijk dat achterstanden in leesvaardigheid en woordenschat eerder het gevolg zijn van lage sociaaleconomische status dan van het spreken van een dialect. Gebleken is dat de achterstanden bij dialectsprekers snel worden ingelopen wanneer zij onderwijs gaan volgen op een school die bevolkt wordt door leerlingen met een gemiddelde of hoge sociaaleconomische status. De leeromgeving en de kwaliteit van de leraar blijkt dus belangrijker te zijn voor het uiteindelijke schoolsucces dan de afkomst van kinderen. De bevinding van Terry, et al. (2010), maar ook die van Marzano, Pickering & Pollock (2010) vormen in dit onderzoek de uitdaging om het woordenschatonderwijs in groep 4 op de Zuidwester aan te pakken.

Naast nadelen voor de woordenschatontwikkeling van de standaardtaal heeft het spreken van dialect ook een positieve kant. Wanneer we het dialect beschouwen als de moedertaal en het Standaardnederlands als tweede taal, is er sprake van tweetaligheid. Wanneer kinderen vanaf jonge leeftijd met meerdere talen of dialecten in aanraking komen heeft dat volgens Kuhl (2011) een gunstige invloed op hun taalverwervings- en probleemoplossend vermogen. Ook Terry, et al. (2010) betogen in hun onderzoek dat tweetalig of twee-dialectisch opgevoede kinderen beter presteren bij het oplossen van wiskundige problemen, omdat zij hebben geleerd te schakelen tussen verschillende taalcodes. Uit de Cito-scores van alle Volendamse basisscholen blijkt dit ook. De Cito-scores van rekenen en wiskunde liggen gemiddeld hoger dan die van woordenschat en begrijpend lezen. In tabel 1 en in figuur 3 (van der Guchte & Vermeer, 2003) is te zien hoe de kwantitatieve woordenschat zich ontwikkelt bij eentalige Nederlanders en bij tweetalige Turken en Marokkanen. Deze vergelijking is niet bedoeld als bewering dat Volendamse dialectsprekers dezelfde hoeveelheid woorden kennen als Turken en Marokkanen. In de tabel is duidelijk te zien dat het verschil in toename van de woordenschat tot de leeftijd van zeven jaar groter is bij tweede taalleerders, maar daarna sterk afneemt. Hierdoor worden de verschillen steeds groter en komt het Mattheus-effect weer in beeld. Hiermee is opnieuw aangetoond dat er op de basisschool (en eventueel op de voorschool) flink gewerkt moet worden aan het verbeteren van de woordenschat, vooral bij tweede taalleerders (dialectsprekers) en kinderen uit taalarme gezinnen. Leerkrachten moeten vanaf groep 1 tot en met groep 8 expliciet, intentioneel woordenschatonderwijs geven om de kloof tussen kinderen met een grote en een kleine woordenschat zo klein mogelijk te houden (Vermeer, 2006).

Tabel 1

Geschatte omvang van de receptieve Nederlandse woordenschat van Nederlandse en allochtone kinderen in het basisonderwijs (van der Guchte & Vermeer, 2003).

Leeftijd	Eentalige Nederlanders	Tweetalige Turken/Marokkanen
vierjarigen	3200	1000
vijfjarigen	3800	1800
zesjarigen	4400	2500
zevenjarigen	5000	3100
achtjarigen	5600	3600
negenjarigen	7000	4000
tienjarigen	10000	5500
elfjarigen	13000	7800
twaalfjarigen	16000	9800



Figuur 3: Grafische weergave van tabel 1

1.2.4. Basisprincipes van goed woordenschatonderwijs

Volgens Lehr, Osborn & Hiebert (2004) en Verhallen (2009) hangen woordkennis, taalbegrip, leren lezen en schoolsucces nauw samen. Vooral wanneer we goed woordenschatonderwijs koppelen aan goed leesbeleid - waarin leerlingen de kans te krijgen veel te lezen - en er gestructureerde kennisopbouw plaatsvindt, zal dat leiden tot verbetering van de taalvaardigheid en het tekstbegrip (Strating, 2009; Verhallen, 2009; Vernooy, 2007).

Woordenschatonderwijs moet expliciet, intentioneel en volgens het directe instructie-model onderwezen worden. De ontwikkelingsgerichte aanpak, die een aantal jaren opgang deed in de onderbouw van het basisonderwijs is volgens Vermeer (2006) niet wenselijk voor taalzwakke - en NT2-leerlingen. (NT2-leerlingen zijn leerlingen van wie het Nederlands niet de moedertaal is.) Uit onderzoek van Vermeer (2006) blijkt dat een programmagerichte aanpak leidt tot betere prestaties, minder verwijzingen en minder ordeverstoringen in de groep. Risicoleerlingen, die gestructureerd onderwijs krijgen blijken minder vaak een negatief zelfbeeld te ontwikkelen.

De laatste jaren hebben woordenschatlessen een vaste plaats gekregen binnen het Nederlandse onderwijs (Brouwer, 2011). Ook hebben taalmethodes steeds vaker een aparte woordenschatleerlijn. Hierbij kan men zich afvragen of het volgen van een dergelijke leerlijn zinvol is, omdat de woorden vaak te gemakkelijk zijn en het niet de woorden zijn die nodig zijn om alle lessen (bijvoorbeeld zaakvaklessen) te kunnen volgen.

De meeste leerkrachten ervaren het kiezen van de juiste woorden voor de woordenschatlessen als een probleem. Volgens van der Guchte & Vermeer (2003), Lehr, Osborn & Hiebert (2004) en Verhallen (2009) moeten aan te leren woorden voldoen aan de volgende criteria:

Zo moeten woorden onbekend zijn voor de meeste leerlingen en functioneel. Dat laatste wil zeggen dat ze voorkomen in schoolboeken, onderdeel vormen van schooltaal en nodig zijn voor het begrijpen van te lezen teksten.

Volgens McGee & Schickedanz (2007) en Vernooy (2007) is interactief voorlezen de belangrijkste didactische activiteit voor het ontwikkelen van de woordenschat in de onderbouw. Hierbij zijn de leerlingen actief betrokken, worden woorden verklaard en worden er na het voorlezen activiteiten georganiseerd waarin de leerlingen de nieuwe/moeilijke woorden opnieuw tegenkomen of ze zelf kunnen gebruiken. Voor alle leerjaren geldt dat woorden moeten passen in een thema, context, activiteit of verhaal. Door het aanbod in thema's worden woorden gemakkelijker opgeslagen in het geheugen. Ook biedt de thema-aanpak kansen voor herhaling van woorden. Er moeten bovendien heel veel woorden worden aangeboden: uit de taalmethode, de leesmethode, uit voorleesverhalen en zaakvakteksten.

Volgens Verhallen (2009) moet het woordenschatonderwijs worden geïntegreerd in alle vakken en ingebed in allerlei onderwijsactiviteiten. Zo kunnen veel woorden worden aangeleerd in minder tijd. Uit onderzoek komen zes principes naar voren om rekening mee te houden bij het geven van woordenschatonderwijs:

Principe 1: Leerkrachten moeten zorgen voor een rijk aanbod van woorden, zodat constant en systematisch nieuwe woorden kunnen worden aangehaakt aan het mentale lexicon, om het Mattheus-effect te voorkomen.

Principe 2: Woordenschat is sterk verbonden met kennisopbouw (Haest & Vermeer, 2005; Hirsch, 2003). Een rijke woordenschat biedt bovendien een beter denkvermogen. Woorden zijn naast taaleenheden ook denkeenheden (Förner, 2011).

Principe 3: Kennis van woorden wordt geleidelijk opgebouwd: van oppervlakkige naar diepe woordkennis; van passieve naar actieve woordkennis (Haest & Vermeer, 2005).

Principe 4: In het onderwijs is diepe woordkennis van belang (Verhallen, Schoonen & Appel, 2001), om het onderwijs goed te kunnen volgen.

Principe 5: Er bestaan grote verschillen tussen tweede taalleerders en taalzwakke kinderen enerzijds en kinderen met een middelgrote tot grote woordenschat anderzijds, waar leerkrachten rekening mee moeten houden (van der Guchte & Vermeer, 2003).

Principe 6: Kinderen moeten woordleer strategieën aangeleerd krijgen om betekenissen zelfstandig te kunnen achterhalen. Kieffer & Lesaux (2007), Lehr, Osborn & Hiebert (2004) en Winters (2009) laten zien hoe je het woordbewustzijn kunt vergroten en hoe woordbetekenissen zelfstandig kunnen worden achterhaald door woorden in morfemen te verdelen. Zij noemen dit een cognitieve strategie, die in stappen moet worden aangeleerd en geoefend.

Rekening houdend met bovengenoemde principes lijkt het een enorme opgave het woordenschatonderwijs vorm te geven. We moeten daarom gebruik maken van een aantal fundamentele principes die het woordenschatonderwijs verlichten.

Zo moeten leerkrachten volgens van den Nulft & Verhallen (2010) inspelen op een groot aangeboren vermogen van kinderen om woorden vanzelf op te pikken, door het bieden van een taalrijke leeromgeving. Er moet veel worden gelezen en (interactief) voorgelezen (Allen, 2006; McGee & Schickedanz (2007), omdat leerlingen in boeken veel nieuwe woorden en rijke taal tegenkomen. Daarnaast moet er veelvuldig worden gesproken over allerlei interessante onderwerpen, zowel met de leerkracht als door leerlingen onderling. Al pratend, luisterend, lezend, spelend met andere kinderen en in de omgang met volwassenen leren kinderen meer woorden dan de 300 tot 500 die de leerkracht jaarlijks intentioneel via directe instructie kan aanleren. Woorden leren is heel persoonlijk. Daarom moeten leerkrachten veel opties geven om te oefenen en veel kansen geven om nieuwe woorden te gebruiken (Vermeer, 2006); Wilson, 2008.

Een leerlijn is bij woordenschatonderwijs niet nodig. Er moeten woorden worden gekozen die nodig zijn om het onderwijs goed te kunnen volgen en woorden die nodig zijn voor een goed begrip van de aankomende lessen of activiteiten. Flanigan & Greenwood (2007) en Lehr, Osborn & Hiebert (2004) pleiten er in hun artikelen voor om "The four-level framework" toe te passen. Hierin leggen zij uit dat niet alle woorden dezelfde aanpak behoeven. De auteurs hanteren vier categorieën:

- Basiswoorden of "contentwords". Deze zijn noodzakelijk om de inhoud van een tekst te kunnen begrijpen. Deze woorden hebben een "robuuste" instructie nodig om diepe woordkennis te bewerkstelligen.
- "Foot in the door words". Deze woorden moeten de leerlingen wel kennen om een tekst te kunnen begrijpen, maar kunnen kort en snel worden uitgelegd. Het geven dan een definitie is meestal voldoende.
- "Critical after words" zijn belangrijk tot op zekere hoogte. De betekenis kan tijdens het lezen worden opgepikt.
- "Words not to teach". Deze woorden zijn te onbelangrijk om tijd aan te besteden.

Wanneer de benodigde woorden (minimaal 90 %) voor bijvoorbeeld een zaakvaktekst expliciet worden aangeleerd, begrijpen de leerlingen die tekst veel beter. Hierdoor leren ze ook incidenteel veel meer woorden bij.

De kwaliteit van de leerkracht blijkt doorslaggevend te zijn voor onderwijskwaliteit en de leerresultaten (Marzano, Pickering & Pollock, 2010). Bij woordenschat is een aantal leerkracht-basisvaardigheden vereist zoals: het kunnen selecteren van de juiste woorden, het helder, enthousiast en aansprekend kunnen uitleggen en het herhalen (consolideren) van de woorden. In paragraaf 1.2.6. wordt dieper ingegaan op de leerkrachtvaardigheden.

1.2.5. De viertakt van Verhallen

De viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010), is een woordenschatdidactiek die voldoet aan alle op onderzoek gebaseerde principes die in paragraaf 1.2.4. zijn besproken.

Deze aanpak wordt dus zowel in de literatuur als in de praktijk als een zeer effectieve manier beschouwd om woorden aan te leren in het basisonderwijs. De viertakt van Verhallen bestaat uit vier fasen die de leerkracht moet doorlopen om leerlingen een aantal - vooraf gekozen - woorden aan te leren. Die fasen zijn: voorbereiden, semantiseren, consolideren, controleren.

Vorbewerken: De leerkracht begint de woordenschatles met een spannende, onverwachte activiteit of handeling om de leerlingen nieuwsgierig en betrokken te maken. Hiermee activeert de leerkracht het mentale lexicon in de hersenen, zodat de leerlingen nieuwe woorden kunnen aanhaken in hun persoonlijke netwerk. Deze activiteit duurt hooguit enkele minuten en gaat direct over in het semantiseren.

Semantiseren: In deze fase worden nieuwe woorden uitgelegd. Dat kan door een plaatje of voorwerp te laten zien, of door een snelle korte aanduiding te geven. Dit heet labelen. Voor nieuwe concepten of moeilijke begrippen is een robuuste instructie nodig. Hiertoe zet de leerkracht de drie uitjes in (figuur 4):



Figuur 4: De uitjes

Bij de robuuste instructie gaan woordenschatuitbreiding en kennisopbouw hand in hand. Er worden concepten gevormd en daarnaast vindt kennisopbouw plaats. Uitbreiden, uitleggen en uitbreiden vinden niet na elkaar plaats, maar tegelijkertijd.

Het uitje van **uitbreiden**: Nieuwe woorden worden geclusterd en in een context aangeboden, in een logische betekenisstructuur. Bijvoorbeeld: bij het woord vulkaan horen ook lava, as, uitbarsting en hitte. Leerlingen krijgen snel en veel achtergrondinformatie, waardoor diepe woordkennis ontstaat. Het uitje van **uitleggen**: De leerkracht geeft een korte kindvriendelijke omschrijving van een woord, zodat de leerlingen het woord begrijpen. Bijvoorbeeld: een vulkaan is een berg die soms vuur en vloeibaar gesteente uitstoot.

Het uitje van **uitbeelden**: We ondersteunen het uitbreiden en uitleggen met een visueel beeld. Dat kan door het tonen van plaatjes, foto's, een filmpje (over een vulkaanuitbarsting) of door als leerkracht iets voor te doen. Ten slotte is er nog een vierde uitje: **uitproberen**.



De leerlingen moeten gelegenheid krijgen kort met de nieuwe woorden te oefenen. Allen (2006), Brouwer (2011), Richek (2005), Wilson (2008) en Winters (2009) beschrijven in hun artikelen een aantal effectieve, creatieve werk- en spelvormen. Leerlingen werken hierbij samen in wisselende groepjes. Zij krijgen spreek - luister - teken - en schrijfopdrachten om de nieuwe woorden te oefenen. Het uitwisselen van eigen ervaringen met nieuwe woorden speelt steeds een grote rol bij het creatief oefenen. Juist de speelsheid, de eigen inbreng van de kinderen en het plezier bepaalt de effectiviteit

van deze werkvormen. Er zijn verschillende formats voor specifieke betekenisrelaties om woorden te clusteren: woordwebben, woordtrappen, woordkasten en woordparachutes (zie figuur 5). Deze kunnen zowel door leerlingen als leerkrachten worden gemaakt om die daarna aan de woordmuur te hangen. Bij het consolideren kunnen de leerlingen de pas aangeleerde woorden dan gemakkelijk terugvinden.

Het zelf op creatieve manier bezig zijn met nieuwe woorden is van essentieel belang om zich de woorden eigen te maken en het verhoogt bovendien de betrokkenheid en het leerplezier.

Consolideren: Dit is de belangrijkste fase van de viertakt. Om de woorden voor altijd te onthouden moeten er regelmatig korte speelse oefeningen worden gedaan in de vorm van vijf-minutenspelletjes: raadspelletjes, rugschrijven, ik zie, ik zie.. etc. Hierbij is het belangrijk dat de woorden op de woordmuur duidelijk zichtbaar zijn.

Controleren: Dit is de laatste stap in de viertakt. De leerkracht gaat na of alle aangeleerde en geoefende woorden bij de leerlingen bekend zijn.



Figuur 5: Formats voor het maken van woordclusters

Het gebruik van woordparachutes, woordtrappen, woordspinnen en andere formats, plaatst woorden in hiërarchische relaties. Volgens Verhallen & van den Nulft (2004) zijn deze hiërarchische relaties van belang voor de opslag in het mentale lexicon, omdat schoolse kennis volgens hen ook logisch en hiërarchisch geordend is. Uit onderzoek van van de Rhoer & Vermeer (2005) blijkt echter dat het niet uitmaakt hoe woordclusters worden samengesteld. Ook clusters die door toevallige of persoonlijke associaties tot stand komen blijken succesvol om woordbetekenissen te leren en te onthouden.

1.2.6. Leerkrachtvaardigheden

Om de woordenschat bij leerlingen te verbeteren, moeten leerkrachten over een aantal vaardigheden beschikken om de wetenschappelijk gefundeerde instructietechnieken op de juiste manier te kunnen gebruiken. Zij moeten volgens Verhallen (2009) beschikken over een aantal hierna te noemen competenties:

Het kunnen selecteren van de juiste woorden uit de taal -, lees - en zaakvakteksten. Bijvoorbeeld volgens “The four-levelframework” (Flanigan & Greenwood, 2007). Leerkrachten moeten eerder behandelde woorden kunnen consolideren: op speelse, motiverende wijze kort herhalen. Ook moeten zij aan bekende woorden nieuwe betekenisaspecten en nieuwe woorden kunnen toevoegen. Doordat woordenschatonderwijs als een rode draad door alle onderwijsactiviteiten heen zou moeten lopen, moeten leerkrachten flexibel kunnen handelen en op elk moment nieuwe woorden of betekenissen willen en kunnen uitleggen. Uit onderzoek van Bulters & Vermeer (2007) blijkt dat een training van drie maanden van de woordenschatmethodiek volgens “Met Woorden in de weer” (van den Nulft & Verhallen, 2012) leidt tot een aanzienlijke verbetering van het leerkrachtgedrag en dat de leerlingen daarvan profiteren; zij boeken een leerwinst van 30% vergeleken met de resultaten van voor de training. Wanneer leerkrachten na de training ook nog een coachingstraject volgen, blijft de kwaliteit van de viertakt nog beter gewaarborgd, aldus Bulters & Vermeer (2007).

Naast training en coaching is samenwerking binnen het team zeer belangrijk bij de implementatie van een nieuwe manier van woordenschatonderwijs. Leerkrachten kunnen elkaar helpen en inspireren. De effecten van het woordenschatonderwijs zullen zich dan vermenigvuldigen (Verhallen, 2009).

Het leren van woorden vraagt een gemotiveerde en onderzoekende houding bij zowel de leerling als de leerkracht. Door het spelen met taal en het doen van taalspelletjes, ontstaat woordbewustzijn en woordplezier (Allen, 2006; Richek, 2005; van de Ven, Spijksma & Brinks-Bouwmeester, 2011).

De leraar maakt het verschil. Wanneer de leerkracht enthousiast is over het leren van nieuwe woorden zal dat ten goede komen aan de woordenschat van de leerlingen. Helaas is het volgens Gibson (2005) voor veel leerkrachten een groot probleem om de methodes los te laten en deze te gebruiken als bronnenboek; dus zelf verantwoorde keuzes maken in leerstof die nodig is voor deze groep leerlingen.

Bij het doorvoeren van onderwijsvernieuwingen is een goede begeleiding en coaching een van de voorwaarden voor succes. Een goede coach beschikt volgens Hartnett-Edwards (2011) en Slooeter (2010) over een aantal vaardigheden en eigenschappen:

Zo moet hij/zij een goede relatie kunnen onderhouden met de gecoachte en rekening kunnen houden met zijn/haar sterke en zwakke kanten. De coach moet er voor zorgen dat de gecoachte zich medeverantwoordelijk voelt voor het veranderingsproces. Ook moet de coach kunnen presenteren en leiden en kennis hebben van leerprocessen; ook bij volwassenen. Daarnaast moet hij/zij kunnen modellen, observeren, feedback geven en vaardig zijn in het hanteren van verschillende gespreksmodellen. Het kunnen stellen van doelen, deze in een tijdpad zetten en het kunnen reflecteren op het eigen coachingsgedrag zijn andere belangrijke vaardigheden van een effectieve coach.

In dit onderzoek zijn verschillende bovengenoemde vaardigheden ingezet om het onderzoeksdoel, namelijk het verbeteren van de woordenschatprestaties, te bereiken. Hiervoor moest eerst onderzoek worden gedaan naar de bestaande situatie; de manier waarop er vóór het onderzoek woordenschatonderwijs werd gegeven. Daarna zijn er veranderingsprocessen op gang gebracht en moest er gekeken worden wat het effect daarvan was op de woordenschatprestaties van de leerlingen van groep 4 op basisschool de Zuidwester in Volendam.

1.2.7. Onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek was om te laten zien wat het effect is op de woordenschatprestaties van de leerlingen van groep 4 van de Zuidwester in Volendam, wanneer er gedurende drie maanden zou worden gewerkt volgens de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010).

Voor dit onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen en deelvragen geformuleerd:

1. Hoe ziet het woordenschatonderwijs er uit in groep 4 medio schooljaar 2012-2013?

1.1. Hoeveel tijd wordt er besteed aan woordenschatonderwijs?

1.2. Welke woordenschatinterventies worden er gehanteerd?

1.3. Welke methoden en middelen worden er ingezet bij het woordenschatonderwijs?

2. Wat is het effect op de woordenschatprestaties na drie maanden werken met de viertakt van Verhallen?

2.1. Wat is het effect op de actieve woordenschat?

2.2. Wat is het effect op de passieve woordenschat?

2. Methode

2.1. *Participanten*

2.1.1. De onderzoeks - en controlegroep

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 4 van basisschool de Zuidwester te Volendam; een voormalig vissersdorp aan het IJsselmeer, waar men dialect spreekt. De school is een Rooms Katholieke middelgrote basisschool (225 leerlingen) met een homogene leerlingpopulatie. De leerlingen zijn er volgens het traditionele leerstofjaarklassensysteem verdeeld over negen groepen. Er waren in de onderzoeksperiode drie heterogene kleutergroepen en verder de groepen 3 tot en met 8. Op de Zuidwester waren destijds 18 leerkrachten werkzaam, waarvan 11 parttimers. De ouders van de leerlingen zijn veelal hardwerkende ondernemers in de bouw of de visbranche.

Groep 4, de onderzoeksgroep was een grote, drukke groep, bestaande uit 30 leerlingen, waarvan 21 jongens en 9 meisjes in de leeftijd van zeven en acht jaar. De controlegroep was groep 4 van de naastgelegen basisschool de Blokwhere. Een groep bestaande uit 25 leerlingen waarvan 12 jongens en 13 meisjes van dezelfde leeftijd als de onderzoeksgroep. De Blokwhere heeft dezelfde leerlingpopulatie en valt onder hetzelfde bestuur. De Volendamse ouders kiezen de school voor hun kind namelijk niet zelf uit. Een door het bestuur ingestelde verdeelcommissie verdeelt de kinderen elk jaar evenredig over de scholen op basis van postcode.

2.1.2. De leerkrachten

Er stonden twee jonge, enthousiaste leerkrachten voor de onderzoeksgroep: Saskia op maandag en vrijdag, Monica op de andere dagen. Zij hadden allebei 14 jaar onderwijservaring. Beide hadden aan het begin van het onderzoek de wens het woordenschatonderwijs te verbeteren, omdat de Citotoetsen van woordenschat, vergeleken met alle andere toetsen steeds de zwakste uitkomsten bleken te hebben.

De controlegroep werd geleid door een mannelijke leerkracht J. Hij had 13 jaar onderwijservaring en werkte niet volgens de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010).

In de onderzoeksgroep, groep 4 van de Zuidwester, gebruikten de leerkrachten zoveel mogelijk de woordenschatlessen en aanwijzingen uit de drie jaar eerder aangeschafte methodes:

“Ondersteboven van Lezen” (Aarnoutse & Kouwenberg, 2008) en “Zin in Taal” (van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010).

2.2. *Interventies*

2.2.1. Didactische aanpak

In de onderzoeksgroep, groep 4 van de Zuidwester, hebben de groepsleerkrachten gedurende drie maanden (februari t/m april 2013) gewerkt volgens de viertakt methode, zoals beschreven in het boek *Met woorden in de weer* (van den Nulft & Verhallen, 2010) en zoals kort beschreven in paragraaf 1.2.5. van dit verslag. Deze lessen duren hooguit 20 minuten en bestaan uit vier stappen die de leerkracht moet nemen om de woorden aan te leren: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Hierbij gebruikmakend van de vier uitjes: uitleggen, uitbeelden, uitbreiden en uitproberen (door de leerlingen).

De leerkrachten hadden (de moeilijkste) 150 aan te leren woorden van te voren geselecteerd uit de taal -, lees - en wereldoriëntatiemethodes. Deze woorden zijn gedurende de drie maanden van het

onderzoek in 12 clusters van ongeveer 20 woorden aangeboden, aangeleerd en geconsolideerd volgens de viertaktmethodiek. Elke week werd op maandag door de leerkracht een nieuw woordcluster aangeboden en aangeleerd. Tijdens of voor de les werden de woorden op de woordmuur geplaatst. Op de overige vier dagen werd steeds twee keer vijf minuten besteed aan consolideerspelletjes. In totaal werd dus één uur per week aan woordenschatonderwijs besteed. In totaal zijn er 12 keer 20 woorden = 240 woorden aangeleerd, omdat door het clusteren een aantal verwante woorden ook werd meegenomen, zijn het er meer dan de 150 geselecteerden. In de controlegroep, groep 4 op basisschool de Blokwhere zijn geen interventies gepleegd. Daar is gewoon integraal gewerkt met de woordenschatleerlijn van taalmethode Taalactief (Fuchs, de Goei, van den Heuvel & de Boer, 2002) zoals ze altijd deden.

2.2.2. Het leerkrachtgedrag

Om veranderingen in de didactiek van het woordenschatonderwijs te kunnen realiseren moest het leerkrachtgedrag ten aanzien van de woordenschatlessen veranderen. Hiertoe heeft de onderzoeker een aantal interventies gepleegd bij de leerkrachten van groep 4: het doen van observaties, het houden van interviews, het voeren van coachingsgesprekken en het geven van een demonstratieles.

2.3. Instrumenten

2.3.1. Instrumenten bij onderzoeksvraag 1

Hoe ziet het woordenschatonderwijs er uit in groep 4 medio schooljaar 2012-2013?

Om deze vraag en de deelvragen te kunnen beantwoorden zijn de volgende instrumenten gebruikt:

- **(Semigestructureerde) Observatie Woordenschatles**

Een zelfontworpen observatie-instrument. Hiermee konden de woordenschatlessen worden geobserveerd, met elkaar worden vergeleken en getoetst aan de viertakt methodiek (zie bijlage 1).

- **Profieltest**

Een niet-wetenschappelijke test, overgenomen uit *Met woorden in de weer* (van den Nulft & Verhallen, 2010). Met deze test kan de persoonlijke beginsituatie van leerkrachten worden vastgelegd op het gebied van woordenschatonderwijs.

- **Vragenlijst: Didactisch handelen van leerkrachten bij woordenschatlessen**

Deze vragenlijst is afkomstig van het Expertisecentrum Nederlands. Tussendoelenmonitor Woordenschat, vragenlijst leerkracht middenbouw. Deze vragenlijst is op papier ingevuld, dus niet digitaal. De uitkomsten van deze vragenlijst zijn samengevoegd in een Excelbestand.

- **Interview over woordenschatonderwijs**

Met behulp van de ingevulde profieltest en de vragenlijst van het Expertise Centrum Nederlands zijn er aanvullende en verhelderende vragen geformuleerd om het beeld van de situatie rond het woordenschatonderwijs in de onderzoeksgroep compleet te krijgen.

2.3.2. Instrumenten bij onderzoeksvraag 2

Wat is het effect op de woordenschatprestaties na drie maanden werken met de viertakt van Verhallen?

Om de onderzoeksvraag en de deelvragen te kunnen beantwoorden zijn de hierna te bespreken instrumenten gebruikt bij de voormeting in januari 2013 en bij de nameting in april/mei 2013. Bij de controlegroep (groep 4 van de Blokwhere) zijn alle voormetingen in de week van 7 januari 2013 gedaan. Bij de onderzoeksgroep (groep 4 van de Zuidwester) zijn de toetsen een week later, namelijk in de week van 14 januari afgenomen. De nameting is gedaan in de week van 22 april 2013 bij de controlegroep en in de week van 6 mei 2013 bij de onderzoeksgroep. De week van 29 april was een vakantieweek.

- **Citotoetsen Woordenschat M4** (van Berkel & Alberts, 2009):

Zowel in de controlegroep als de onderzoeksgroep worden de Citotoetsen Woordenschat twee keer per jaar afgenomen. Met deze toets konden de woordenschatprestaties van de beide groepen objectief met elkaar worden vergeleken. Bovendien was met deze toets de vergelijking mogelijk van de woordenschatprestaties van de onderzoeks- en controlegroep met die van de landelijke scores. Zowel in januari als in mei is dezelfde toets afgenomen: Cito Woordenschat M4 (van Berkel & Alberts, 2009).

- **De Dyslexia screening test** (Fawcett & Nicolson, 1996):

Deze toets is oorspronkelijk bedoeld om kinderen en jongeren tussen 6,5 en 16,5 jaar te screenen op dyslexie, wanneer hier een vermoeden van is.

In dit onderzoek is het onderdeel “beschikbare Woordenschat” gebruikt om de actieve woordenschat te meten van zowel de controlegroep als de onderzoeksgroep. Bij deze test moesten de leerlingen twee opdrachten uitvoeren waarbij in één minuut zoveel mogelijk woorden moesten worden opgenoemd. Bij de eerste opdracht moesten de leerlingen woorden noemen die met de letter S beginnen. De tweede opdracht bestond uit het noemen van zoveel mogelijk diernamen. Elk gescoord woord leverde een punt op.

- **De toets allochtone kinderen: Passieve woordenschat** (Verhoeven & Vermeer, 1986):

Van deze toets, die bestaat uit 98 items is een boekje gemaakt, waardoor klassikale afname mogelijk was. De toets is in beide groepen afgenomen. De leerlingen moesten luisteren naar een woord (of zinnetje) en daarna de best passende tekening bij dat woord omcirkelen. Hierbij konden zij telkens kiezen uit vier items. Deze toets geeft naar aanleiding van de score precies de grootte van de woordenschat van de leerling aan.

- **De toets allochtone kinderen: Actieve woordenschat** (Verhoeven & Vermeer, 1986):

Deze toets is individueel afgenomen bij alle leerlingen van beide groepen. Door het benoemen van tekeningen (60 items) kon de actieve woordenschat wederom worden gemeten.

- **Voor - en na-toets over de 150 geselecteerde woorden, aangeleerd tijdens de onderzoeksperiode** (bijlage 2).

Lopende het onderzoek is door de onderzoeker het hierboven genoemde extra onderzoeksinstrument ontworpen en toegevoegd. Deze voormeting is begin maart gedaan, op de helft van de interventieperiode. De nameting is begin mei gedaan, tegelijk met de ander nametingen. Deze extra toets bleek nodig om na te kunnen gaan of en hoeveel van de 150 geselecteerde en aangeleerde woorden er aan het eind van dit onderzoek werkelijk door de leerlingen zijn opgenomen in het netwerk van het mentale lexicon. Tussen de 240 aangeboden woorden en de woorden uit de verschillende gebruikte standaardtoetsen zoals de TAK-toets (Verhoeven & Vermeer, 1986) en de Cito Woordenschattoets (van Berkel & Alberts, 2009) is namelijk nauwelijks overlap. Deze laatste toets is niet gebruikt bij de controlegroep.

2.4. Procedure

2.4.1. Het coachen van de leerkrachten

Het op de juiste manier aansturen en coachen van de leerkrachten was een belangrijke voorwaarde voor het slagen van het onderzoek. De procedure hiervan was als volgt:

Een eerste informeel gesprek met de leerkrachten van groep 4 vond plaats in juni 2012. Hierin zegden zij hun medewerking aan het onderzoek toe.

In de maanden september tot en met december 2012 hebben de leerkrachten van groep 4 zich de theorie van de viertakt eigen gemaakt. Zij hebben het boek *Met woorden in de weer* (v. d. Nulft & Verhallen, 2010) gelezen, aangevuld met *Taalpilots woordenschat: De viertakt. Kwaliteitskaarten en handreikingen* (van den Nulft & Verhallen, 2012) en *Meer en beter woorden leren. Een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces* (Verhallen, 2009).

Om onderzoeksvraag 1 te kunnen beantwoorden hebben de leerkrachten in de maand december twee vragenlijsten moeten invullen: de profieltest (zie bijlage 3) (van den Nulft & Verhallen, 2010) en

het onderdeel woordenschat van de vragenlijst middenbouw van het Expertise Centrum Nederlands. (zie bijlage 4). In januari 2013 heeft er een uitgebreid interview met de leerkrachten van groep 4 plaatsgevonden (zie bijlage 5). Kort na dat interview heeft het eerste coachingsgesprek plaatsgevonden. In dit gesprek werd nagegaan of de leerkrachten er klaar voor waren om te starten met de viertaktmethodiek. Onduidelijkheden en knelpunten zijn uitgebreid aan de orde geweest en er werden afspraken gemaakt over de te volgen aanpak van de woordenschatlessen gedurende de onderzoeksperiode: februari tot en met april 2013. Zo zouden ze de woordenschatleerlijn van de taalmethode Zin in Taal (van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010) loslaten en vervangen door de viertaktaanpak. Hierbij zou leerkracht Saskia iedere maandag een cluster aanbieden van ongeveer 15 tot 20 nieuw aan te leren woorden. Bij elk cluster zou een woordmuur gemaakt worden. Verder zouden beide leerkrachten ongeveer 10 minuten per dag besteden aan het consolideren van deze woorden, waarbij gebruik zou worden gemaakt van aantrekkelijke consolideerspelletjes. De totale tijdsbesteding aan woordenschatonderwijs zou dan 60 tot 70 minuten per week bedragen. Na het coachingsgesprek in januari hebben de leerkrachten van groep 4, zoals afgesproken de 150 moeilijkste woorden geselecteerd uit de taal – lees – aardrijkskunde - geschiedenis - natuur en verkeersmethode. Allemaal woorden die de leerlingen de komende lessen nodig zouden hebben om deze goed te kunnen begrijpen. Deze woorden werden verdeeld in 12 clusters en aangevuld met verwante woorden. Om de beginsituatie van de leerlingen te kunnen meten is er over de 150 geselecteerde woorden een toets ontworpen en afgenomen (zie bijlage 2). Dezelfde toets is aan het eind van het onderzoek opnieuw gebruikt om de resultaten te meten.

Halverwege de onderzoeksperiode (half maart) heeft er een tweede coachingsgesprek plaatsgevonden. De onderzoeker wilde achterhalen hoe de leerkrachten op dat moment aan het werk waren, of er knelpunten waren en of zij nog ondersteuning nodig hadden. Uit dat gesprek kwam naar voren dat zij na een enthousiaste start op een punt gekomen waren waarop ze de inspiratie kwijt waren. In het gesprek is deze dip besproken en kwamen we tot de volgende oplossingen: We zouden samen naar een filmpje kijken over de viertakt van Verhallen (Leraar24) en de onderzoeker zou een demonstratieles (met de Eerste Heilige Communie als onderwerp) geven, waarbij ook een woordmuur werd gemaakt. Met deze les heeft de onderzoeker een voorbeeld willen geven van een woordenschatles volgens de viertakt aanpak van Verhallen (v. d. Nulft & Verhallen, 2010), om de leerkrachten van groep 4 opnieuw te motiveren. Tijdens het observeren van deze les hebben de leerkrachten het (semi)gestructureerde observatieschema (zie bijlage 1) ingevuld. Naast bovengenoemde gesprekken, zijn er in deze periode wekelijks informele gesprekken geweest, om het enthousiasme gaande te houden, problemen te signaleren en om de veranderingen zo goed mogelijk te kunnen begeleiden.

Bij aanvang van het onderzoek, in januari 2013 zijn er observaties gedaan van een woordenschatles bij beide leerkrachten. Dit was nodig om de toen bestaande situatie in kaart te kunnen brengen. (En onderzoeksvraag 1 te kunnen beantwoorden.) Hierbij is gebruik gemaakt van het semigestructureerde observatieschema (zie bijlage 1). De bevindingen van de observaties zijn met de betreffende leerkrachten individueel besproken. Aan het eind van het onderzoek heeft de onderzoeker nogmaals een woordenschatles geobserveerd bij beide leerkrachten, om het verschil in aanpak te kunnen meten. Deze lessen zijn nabesproken in een gezamenlijk, afrondend gesprek eind mei 2013. In datzelfde gesprek zijn de resultaten van het onderzoek aan de orde geweest. Ten slotte zijn er afspraken gemaakt voor de toekomstige woordenschataanpak in groep 4 van de Zuidwester.

2.4.2. De voor - en nametingen

In week twee van 2013 zijn de voormetingen gedaan bij de controlegroep op basisschool de Blokwhere. Deze voormetingen bestonden uit een aantal toetsen namelijk twee onderdelen van de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK) (Verhoeven & Vermeer, 1986): De actieve woordenschattaak en de passieve woordenschattaak. Daarnaast is nog een onderdeel van de Dyslexia screening test (DST) (Fawcett & Nicolson, 1996) afgenomen, namelijk de subtest beschikbare woordenschat. Ten slotte is er gebruik gemaakt van de Cito Woordenschattoets M4 (van Berkel & Alberts, 2009).

Precies dezelfde voormetingen zijn een week later (week drie van 2013) uitgevoerd bij de onderzoeksgroep op de Zuidwester.

Alleen bij de onderzoeksgroep (groep 4, Zuidwester) is nog een extra meting gedaan met een door de onderzoeker ontworpen toets. Met deze toets kon worden gemeten in hoeverre de geselecteerde en aangeboden woorden door de leerlingen gekend waren, zowel voor als na de interventie. Deze toets is begin maart en eind mei afgenomen (zie bijlage 2).

3. Resultaten

3.1. Hoeveel tijd werd er besteed aan woordenschatonderwijs?

(onderzoeksvraag 1.1.)

Uit de interviews met de leerkrachten van groep 4 bleek, dat er regelmatig, tijdens verschillende lessen aandacht werd besteed aan het uitleggen van woordbetekenissen. Dit gebeurde tijdens de taallessen met de methode “Zin in Taal” (van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010) , tijdens de leeslessen met de methodes “Ondersteboven van Lezen” (Aarnoutse & Kouwenberg, 2008) en “Nieuwsbegrip” (CED-groep, n.d.) en tijdens de zaakvakken.

Er werd twee keer per week een woordenschatles van 30 minuten gegeven uit de taalmethode.

Gedurende de drie leeslessen per week met Ondersteboven van Lezen (Aarnoutse & Kouwenberg, 2008) werd er ongeveer 10 minuten besteed aan het uitleggen van woordbetekenissen. Ook tijdens Nieuwsbegrip (CED-groep, n.d.) werd er 10 minuten aandacht gegeven aan woordenschat. Ten slotte namen de zaakvakken geschiedenis, aardrijkskunde, natuuronderwijs en verkeer ook nog eens 10 minuten van elke les in beslag om woorden uit te leggen. In totaal was dat dus 60 minuten tijdens taal, 30 minuten tijdens lezen en 40 minuten tijdens de zaakvakken. In totaal is dat 130 minuten (2 uur en 10 minuten) per week.

Uit de observaties bleek dat een woordenschatles uit de taalmethode inderdaad precies 30 minuten tijd vraagt.

3.2. Welke woordenschatinterventies werden er gehanteerd?

(onderzoeksvraag 1.2.)

De leerkrachten van groep 4 onderwezen zowel intentioneel als incidenteel woordenschat.

Zo legden zij tijdens het voorlezen de moeilijke woorden altijd uit. Wanneer leerlingen zelf met moeilijke woorden kwamen, kregen zij een aantal tips om de betekenis te achterhalen: teruglezen, verder kijken, afleiden uit de context, de woordhulp van Nieuwsbegrip (CED-groep, n.d.) gebruiken, vragen aan een medeleerling of vragen aan de leerkracht.

Zij gaven aan dat er gemiddeld 10 tot 15 woorden per dag werden uitgelegd. Zij vonden dit best veel en zij vroegen zich af of zo veel woorden wel kunnen beklijven.

De woordenschatlessen uit Zin in Taal (van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010) werden door de leerkrachten precies zo uitgevoerd als in de methode beschreven staat. De woorden werden aangeboden rond een thema dat een onderdeel is van een van de tien leerstofeenheden die in leerjaar 2 werden aangeboden. In het leerlingenboek staat een grote illustratie met begeleidende stukjes tekst waarmee de betekenis van de woorden duidelijk wordt. Daarnaast staat in de handleiding precies beschreven hoe de woorden gesemantiseerd kunnen worden door de leerkracht. Na deze activiteiten kregen de leerlingen een verwerkingsopdracht. Deze bestond uit het maken van een aantal opdrachten in hun schrift, of een verwerking in het bijbehorende werkboek. De opdrachten in het werkboek bestaan vaak uit lijnen trekken, woordjes invullen, balletjes kleuren of aankruisen. Volgens de leerkrachten van groep 4 houden zowel de taal - als de leesmethode geen rekening met verschillen tussen leerlingen. Dit vonden de leerkrachten tamelijk problematisch, omdat er echt grote verschillen waren tussen de sterke en zwakke leerlingen. Volgens hen waren de woorden uit de methode Zin in Taal (van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010) veel te eenvoudig voor de betere leerling. Voor de zwakke woordleerders waren er geen aanwijzingen voor

extra oefening. Ook Ondersteboven van Lezen (Aarnoutse & Kouwenberg, 2008) geeft geen aanwijzingen voor differentiatie.

Volgens de leerkrachten van groep 4 geeft Nieuwsbegrip (CED-groep, n.d.) veel bruikbare tips om de woordenschat uit te breiden. Zij besteden ook aandacht aan woordleerstrategieën.

Ondersteboven van Lezen (Aarnoutse & Kouwenberg, 2008) geeft bij elke les een aantal moeilijke woorden, maar geen aanwijzingen voor hoe deze moeten worden aangeboden of aangeleerd.

Uiteraard geldt dit ook voor de woorden uit de zaakvakken. In de interviews merkten de leerkrachten op dat zij woordenschatuitbreiding als het belangrijkste doel van de zaakvakken beschouwden.

Om er voor te zorgen dat de leerlingen de woorden zouden onthouden, probeerden ze de aangeboden woorden op verschillende momenten nog eens terug te laten komen en ze in andere situaties te gebruiken.

3.3. Welke methoden en middelen werden er ingezet bij het woordenschatonderwijs

(onderzoeksvraag 1.3.)

In de voorgaande paragrafen (3.1 en 3.2) zijn de in groep 4 gebruikte methodes al besproken.

Als aanvulling op de woordenschatleerlijn van Zin in Taal gebruikten de leerlingen het bijbehorende computerprogramma. Dit programma werd slechts incidenteel gebruikt vanwege het gebrek aan computers en aan begeleiding (door ouders). Met dit interactieve oefenprogramma konden de aangeboden woorden worden herhaald.

Bij de methode Zin in Taal (van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010) hoort een woordenschatboekje, waarin alle woorden per eenheid op alfabetische volgorde zijn terug te vinden. Elk woord is voorzien van een illustratie en een uitleg. De leerkrachten van groep 4 gaven deze boekjes aan de zwakke leerlingen mee naar huis, zodat zij alle woorden thuis nog eens met hun ouders konden oefenen. Uiteraard werden de ouders hiervoor eerst geïnstrueerd.

In groep 4 bevond zich ten tijde van het onderzoek geen thematafel met woordlabels en er waren geen woordenboeken. Wel was er een weinig tot de verbeelding sprekende woordmuur met wat losse woorden er op. De leerkrachten gaven toe, hier te weinig tijd en aandacht aan te besteden.

Ook waren zij niet bekend met formats voor het maken van woordclusters zoals paraplu's, woordtrappen, woordkasten en woordspinnen.

3.4. Het effect op de woordenschatprestaties

Onderzoeksvraag 2: Wat is het effect op de woordenschatprestaties na drie maanden werken met de viertakt van Verhallen?

3.4.1. Wat is het effect op de actieve woordenschat?

(onderzoeksvraag 2.1)

Bij de nametingen in april/mei is gebleken dat de resultaten van de actieve woordenschattoetsen zowel bij de onderzoeksgroep als bij de controlegroep nauwelijks zijn veranderd.

Bij de Dyslexia screening test (Fawcett & Nicolson, 1996) zijn de resultaten bij de onderzoeksgroep zelfs afgenomen. Alleen bij het onderdeel "noemen van diernamen" was een minimale toename gemeten bij de controlegroep (groep 4 van de Blokwhere) van gemiddeld 2,2 woorden. (Zie tabel 2.) Bij het onderdeel "noemen van woorden beginnend met de letter S", was de gemiddelde score bij de onderzoeksgroep in januari 8,9 en in april/mei 8,8. Dit is een zeer kleine afname van 0,1 woord. Bij de controlegroep was dat respectievelijk 9,1 en 7,6. Een gemiddelde afname dus van 1,5 woord.

Bij het onderdeel "noemen van dieren" was de score bij de onderzoeksgroep eveneens verslechterd: in januari 16,1 woorden en in april/mei 15,4.

De controlegroep scoorde in januari 13,6 "diernamen" en in april/mei 15,8; een toename van 2,2 woorden gemiddeld per leerling in deze groep.

Bij de Taktoets (Verhoeven & Vermeer, 1986) was een gemiddelde toename te zien bij de onderzoeksgroep van slechts 1 goed gescoord woord. Bij de controlegroep nam de score gemiddeld

met 2 woorden toe. Bij de controlegroep is dus een grotere, maar toch geringe toename te zien in vergelijking met de onderzoeksgroep. Beide groepen kwamen uit op een gemiddelde score van 46. (Zie tabel 2.) De standaarddeviatie was op vijf toetsonderdelen toegenomen; alleen bij het onderdeel S-woorden noemen was de standaarddeviatie iets afgenomen. Het verschil in prestaties tussen de leerlingen onderling nam dus toe.

Tabel 2

Gemiddelden en standaarddeviatie van de actieve woordenschat bij de Dyslexia screeningtest en de Taktoets

		Voormeting januari		Nameting april/mei		Vooruitgang
		Score	SD	Score	SD	
Onderzoeksgroep N=30	DST s-w	8,9	3,46	8,8	4,4	-0,1
	DST dier	16,1	4,9	15,4	5,5	-0,7
	Tak	45	3,6	46	4,1	+1
Controlegroep N=25	DST s-w	9,1	3,4	7,6	3,3	-1,6
	DST dier	13,6	2,7	15,8	4,4	+2,2
	Tak	44	4,2	46	4,4	+2

3.4.2. Wat is het effect op de passieve woordenschat?

(onderzoeksvraag 2.2)

Ook voor het meten van de passieve woordenschat is gebruik gemaakt van de Taktoets (Verhoeven & Vermeer, 1986), maar nu het onderdeel *Passieve woordenschat*taak. Bij de voormeting scoorde de onderzoeksgroep iets beter dan de controlegroep: gemiddeld wisten deze leerlingen 2 woorden meer aan te wijzen (van de 98 items) dan de controlegroep. Bij de nameting in april/mei bleek de controlegroep haar scores met gemiddeld 3 woorden verbeterd te hebben, terwijl de onderzoeksgroep gemiddeld maar 1 woord meer scoorde dan bij de voormeting. De scores van beide groepen waren in april/mei precies even hoog (zie tabel 3). De standaarddeviatie ligt bij de controlegroep op 7,5 in januari en op 6,9 in april/mei: een kleine afname. Bij de onderzoeksgroep is de standaarddeviatie in januari 5,9 en in april/mei 4,9. Ook bij deze groep een kleine afname in standaarddeviatie.

Tabel 3 Gemiddelden en standaarddeviatie Taktoets passieve woordenschat

	Voormeting januari		Nameting april/mei		Vooruitgang
	Score	SD	Score	SD	
Onderzoeksgroep N=30	84	5,9	85	4,9	1
Controlegroep N=25	82	7,5	85	6,9	3

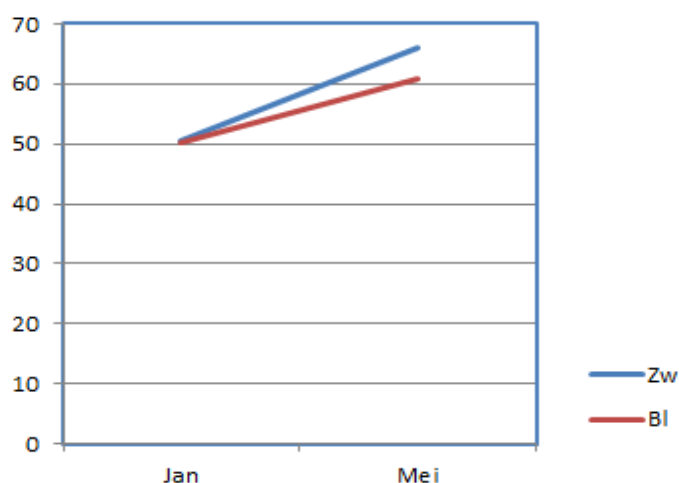
Het tweede gebruikte instrument om de passieve woordenschat te meten was de Citotoets Woordenschat M4 (van Berkel & Alberts, 2009). De gemiddelde vaardigheidsscore bij de onderzoeksgroep was in januari 50.6 en in juni 66.1. Dit was een toename van 15.5. De vaardigheidsscores bij de controlegroep nam minder toe. Namelijk van 50.1 in januari tot 60.9 in mei. Een toename in gemiddelde vaardigheidsscore van 10.8 (zie tabel 4 en figuur 8).

	Voormeting januari		Nameting april/mei		
	Vaardigheids-scores	SD	Vaardigheids-scores	SD	Toename vaardigheidsscores
Onderzoeksgroep	50.6	16	66.1	18,5	15.5
N=30					
Controlegroep	50	17.9	61	20.3	9
N=25					

Tabel

4

Gemiddelden en standaarddeviaties Cito Woordenschattoets M4



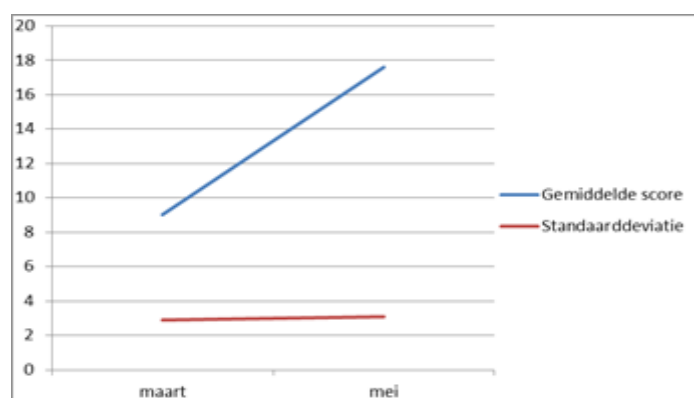
Figuur 8: Grafische weergave van de toename van de vaardigheidsscores Cito M4

De standaarddeviatie was bij de nameting van de onderzoeksgroep 18,5 en bij de controlegroep 20,3. Er bestonden dus grote verschillen in prestaties bij beide groepen op deze Cito-toets. Ook zijn deze verschillen - tussen leerlingen onderling - toegenomen ten opzichte van de voormeting. Aan de grafiek (figuur 8) is te zien dat de vaardigheidsscore van de onderzoeksgroep met 6,5 punten meer was gegroeid dan die van de controlegroep.

Om een exacte meting van de resultaten over 150 woorden die tijdens de interventieperiode zijn aangeleerd te kunnen doen, is de speciaal voor het onderzoek ontworpen voor - en na-toets gebruikt. (Zie H. 2.3.2. en bijlage 2.) Het resultaat van de voortoets in maart: gemiddeld 9 goede antwoorden per leerling. Dat betekent: 36% van alle 25 opgaven goed. De standaarddeviatie bedroeg 2,9. Bij de nameting in mei bleek een vooruitgang van 50%. Gemiddeld werden er nu 18 goede antwoorden per leerling geteld: 72% van de 25 opgaven was goed. De standaarddeviatie was iets hoger dan bij de voormeting en bedroeg 3,1. (Zie tabel 5 en figuur 9.)

Tabel 5 Resultaten van de voor - en natoets over de 150 geselecteerde woorden en de standaarddeviatie

Onderzoeksgroep N=30	Voormeting in maart	Nameting in mei	Toename goede antwoorden
Gemiddeld	9	17,6	8,6
Standaarddeviatie	2,9	3,1	



Figuur 9 Grafische weergave van de resultaten van de voortoets (maart) en de natoets (mei) over de 150 geselecteerde woorden en de standaarddeviatie

4. Discussie en conclusie

Tussen januari en mei 2013 is onderzoek gedaan naar de praktijk van het woordenschatonderwijs in groep 4 van basisschool de Zuidwester. Daarnaast is er gekeken of het werken met de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010) zou leiden tot betere woordenschatprestaties in deze groep in vergelijking met die van groep 4 van de naastgelegen basisschool de Blokwhere.

Qua tijdsbesteding is het werken met de viertakt gunstiger gebleken dan de vroegere manier van werken zoals beschreven in H. 3.1., omdat er slechts 70 minuten per week aan woordenschatonderwijs werd besteed tegen 130 minuten bij de oude manier van werken. Dit leverde een tijdswinst op van 50 minuten per week. De woordenschatleerlijn van de methode “Zin in Taal” (van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010) werd vóór de onderzoeksperiode integraal gevolgd, waardoor er veel tijd verloren ging met het aanleren en oefenen van te gemakkelijke woorden. Aan de andere kant kwamen de woorden die nodig waren (bijvoorbeeld voor de zaakvakken) te weinig onder de aandacht, waardoor ze nauwelijks konden beklijven.

De leerkrachten van groep 4 hebben de woordenschatleerlijn van de taalmethode losgelaten en zijn overgegaan op de viertaktmethode. Hierbij selecteerden zij alle moeilijke woorden die nodig zijn van te voren en maakten daar clusters van. Elke week werd een nieuw cluster van 16 tot 20 woorden aangeboden volgens de vier fasen: voorbereiden, semantiseren, controleren en consolideren. Bij elk cluster werd een woordmuur gemaakt.

Tijdens het onderzoek bleek, dat het veranderen van het leerkrachtgedrag een van de grootste problemen is bij het doorvoeren van vernieuwingen in het onderwijs. Bulters & Vermeer (2007) hadden in hun onderzoek al aangetoond dat zelfs met een professionele training van drie maanden de leerlingresultaten stijgen met (slechts) 30% en dat na die training nog een coachingstraject wenselijk is. Volgens Gibson (2005) is het voor veel leerkrachten een groot probleem om de methode los te laten en zelf keuzes te maken voor leerstof die nodig is. Dat is ook tijdens dit onderzoek naar voren gekomen. Van der Meer (2011) benadrukte in zijn onderzoeksrapport dat de grenzen van wat

een leerkracht aankan inmiddels wel bereikt zijn. In de praktijk van alledag en tijdens dit onderzoek was goed merkbaar dat de leerkrachten een hoge werkdruk ervaren. Hun taken worden steeds omvangrijker, terwijl de faciliteiten verminderen. Ondanks alle bovengenoemde obstakels, zijn de leerkrachten van groep 4 van de Zuidwester gaan werken volgens de viertaktmethode van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010) in plaats van met de woordenschatleerlijn van de taalmethode “Zin in Taal” (van de Gein, van de Guchte & Kouwenberg, 2010). Het veranderde leerkrachtgedrag was vooral zichtbaar tijdens de observaties. Bij de eerste observatie draaiden zij als vanouds de les uit de methode. Bij de tweede observatie was te zien dat zij de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010) volledig onder de knie hadden. Hieruit en ook uit de gesprekken bleek dat deze leerkrachten gemotiveerd waren om de woordenschatprestaties van hun leerlingen te verbeteren; zij voelden zich medeverantwoordelijk voor het veranderingsproces en leverden hieraan een behoorlijke bijdrage.

De didactische aanpak veranderde niet onmiddellijk, maar pas halverwege de onderzoeksperiode, nadat de onderzoeker een inspirerende voorbeeldles gegeven had. Toen begon de viertakt aanpak, het gebruik van aantrekkelijke woordmuren met de verschillende formats (woordparaplu's e.d.) pas echt te leven, al kostte dit in het begin veel tijd en energie.

De leerlingen waren al snel enthousiast over de consolideerspelletjes, waardoor het woordbewustzijn en het woordplezier werden vergroot. Deze bevinding klopt met de theorieën van Allen (2006), Richek (2005 en van van de Ven, Spijksma & Brinks-Bouwmeester (2011). Deze auteurs bespraken in hun werk verschillende effectieve, creatieve en speelse werkvormen om woorden aan te leren en te oefenen.

Bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag 1.3. over de methoden en middelen bij het woordenschatonderwijs, kwam naar voren dat er te weinig faciliteiten zijn voor het gebruik van woordenschatoefeningen op de computer. Dit is een gemiste kans, vooral voor leerlingen met een zwakke woordenschat, omdat, volgens Cöp (2009), het gebruik van ICT zeer effectief is, wanneer men goede software gebruikt. Hierbij krijgen leerlingen individuele woordenschatinstructie op maat. Volgens de leerkrachten was het rekening houden met verschillen juist een groot probleem. Om te kunnen meten in hoeverre de interventie, namelijk het gebruik van de viertakt methode effect heeft gehad op de woordenschatprestaties van de onderzoeksgroep, zijn verschillende toetsen gebruikt. Een van de toetsen, de Dyslexia screening test (Fawcett & Nicolson 1996) is totaal onbruikbaar gebleken om de groei van de actieve woordenschat te meten. Deze test zegt blijkbaar iets over de snelheid waarmee informatie uit het geheugen kan worden gehaald en gereproduceerd en weinig over de actieve woordenschat. Bij de nameting was namelijk eerder sprake van achteruitgang dan van groei. Het gebruik van deze toets kan als een zwakte in het onderzoek worden beschouwd.

Ook de resultaten van de Taktoets (Verhoeven & Vermeer, 1986) gaven geen uitsluitsel over de groei van de actieve en de passieve woordenschat bij zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep. Er werd bij beide groepen slechts een geringe groei op beide onderdelen gemeten. (Zie H. 3.4.) Een verklaring hiervoor kan zijn dat ook hier geen of weinig overlap is tussen de getoetste woorden en de tijdens de interventie aangeleerde woorden. Mogelijk was er wel een toename van de (actieve en passieve) woordenschat, maar die is niet meetbaar met een standaardtoets zoals de Taktoets (Verhoeven & Vermeer, 1986). Opgemerkt moet nog worden, dat er in deze toets verschillende woorden voorkomen, die in onbruik zijn geraakt. Dit maakt de toets minder geschikt voor een onderzoek.

Voor het meten van de passieve woordenschat is een tweede instrument gebruikt namelijk de Cito woordenschattoets M4 (van Berkel & Alberts, 2009). Beide groepen boekten vooruitgang op de scores van deze toets. De controlegroep ging gemiddeld met 9 punten in vaardigheidsscore vooruit. De onderzoeksgroep boekte een gemiddelde vooruitgang van 15,5 punten. De onderzoeksgroep boekte dus - geen significante - maar wel meer vooruitgang dan de controlegroep. Dit kan een gevolg zijn van het feit dat de leerlingen van de onderzoeksgroep “woordbewuster” zijn geworden, maar dat is in dit onderzoek niet bewezen. In het voorgaande is al besproken dat de leerlingen veel plezier beleefden aan de consolideerspelletjes. Ook gaven de leerkrachten tijdens een van de coachings-

gesprekken aan, dat leerlingen veel alerter waren op nieuwe en behandelde woorden. Het ontstaan van “woordplezier” en “woordbewustzijn” bij de leerlingen van de onderzoeksgroep en het enthousiasme van de leerkrachten kunnen worden beschouwd als sterktes van het onderzoek. In het geval van de Citotoets is evenmin als bij de Taktoets (Verhoeven & Vermeer, 1986), nauwelijks overlap in aangeleerde en getoetste woorden.

Om toch een bewijs te kunnen verkrijgen van de effectiviteit van de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010), is er een inhoudelijke toets ontworpen en afgenomen, tijdens en na de interventie. In H.3.4.2. zijn de resultaten, namelijk een groei van 50% al besproken. Deze groei had waarschijnlijk nog groter kunnen zijn, wanneer de leerkrachten eerder (begin februari) begonnen waren met het gebruik van de viertakt. Nu zijn door begrijpelijke startproblemen niet alle woorden uit de van te voren samengestelde lijst aangeleerd en geconsolideerd met de viertaktmethode. Bij een volgend onderzoek zouden leerkrachten eerst een professionele training moeten krijgen van drie maanden, waarin ze met de viertakt kunnen experimenteren (Bulters & Vermeer, 2007). Daarna zou een pakket aan te leren woorden (woorden die nodig zijn voor de komende lessen) moeten worden samengesteld. Dan een voortoets, vervolgens de interventie en ten slotte een natoets. Wat verder nog opviel bij de analyse van de toetsen was de hoge standaarddeviatie bij de Cito Woordenschattoetsen M4 (van Berkel & Alberts, 2009); enorme verschillen tussen goede en zwakke presteerders. De leerkrachten van groep 4 van de Zuidwester beaamden al eerder, dat zij die grote verschillen als een groot probleem beschouwden. Omdat woordenschat de basis is voor al het leren, is het van groot belang alle leerlingen met een zwakke woordenschat al vanaf groep 1 te signaleren en extra hulp te geven door verlengde - en extra instructie in de kleine kring en aan de instructietafel. Ook kan de inzet van goede woordenschatprogramma's op de computer van belang zijn voor leerlingen met een zwakke woordenschat. Deze maatregelen vormen evenals de implementatie van de viertakt van Verhallen (van den Nulft & Verhallen, 2010) in meerdere groepen van de Zuidwester de uitdagingen voor de nabije toekomst.

Aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek:

- Uitbreiding van de viertaktmethode naar alle andere groepen.
- Hierbij gebruik maken van professionele begeleiding en coaching.
- Het loslaten van de woordenschatleerlijn van de taal - en leesmethodes in alle groepen.
- Woorden aanleren die nodig zijn voor het goed kunnen begrijpen van alle (zaakvak)lessen.
- Deze woorden van te voren selecteren.
- Meer differentiatie door verlengde instructie in de kleine kring en aan de instructietafel.
- Het systematisch en regelmatig inzetten van goede woordenschatsoftware, voor leerlingen met een zwakke woordenschat.

Literatuur

- Aarnoutse, C. & Kouwenberg, B. (2008). *Ondersteboven van lezen*. Tilburg: Zwijsen Educatief.
- Allen, J. (2006). Too little or too much? What do we know about making vocabulary instruction meaningful? *Voices from the Middle*, 13 (4), 16-19.
- Berkel, S. van & Alberts, N. (2009). *Woordenschat groep 4*. Arnhem: Cito B.V.
- Bosman, A. M. T. & Van Orden, G. C. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 80, 391-406.
- Brouwer, T. (2011). Woordenschatonderwijs 2.0. *Tijdschrift Taal*, 2 (4), 14-18.
- Bulters, I. & Vermeer, A. (2007). Leerkrachtvaardigheden en woordenschatonderwijs. Het effect van training op leerkrachtgedrag en leerlingprestaties. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 77, 9-19.
- Cöp, J. (2009). *Hoe ICT het woordenschatonderwijs kan verbeteren*. *Taalbeleid Onderwijsachterstanden*. Utrecht: PO Raad.
- Fawcett, A. J. & Nicolson, R. I. (1996). *Dyslexia screening test*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Flanigan, K. & Greenwood, S. C. (2007). Effective content vocabulary instruction in the middle: Matching students, purposes, words, and strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51 (3), 195-200.
- Förrer, M. & van de Mortel, K. (2010). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Förrer, M. (2011). Lezen met begrip de sleutel tot schoolsucces. *Basisschool management*, 8, 8-12.
- Fuchs, H., Goei, B. de, Heuvel, F. van den, Boer, M. de. (2002). *Taal Actief*. Den Bosch: Malmberg.
- Gein, J. van de, Guchte, C. van de & Kouwenberg, B. (2010). *Zin in Taal*. Tilburg: Zwijsen Educatief B. V.
- Gibson, M. (2005). Leerkrachten zij geen robots. *Jeugd in School en Wereld*, 90, (10), 6-10.
- Guchte, C. van de, & Vermeer, A. (2003). Een passende woordkeus: het kiezen van woorden voor woordenschatlessen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 69 (1), 9-23.
- Haest, I. & Vermeer, A. (2005). Brede en diepe woordkennis, vaktal en tekstbegrip. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 74, 45-58.
- Hartnett-Edwards, K. (2011). Helping the adults learn. In a rural Hawaiian school, a literacy coach helps three teachers see when it's important to go beyond the script. *Educational Leadership*, 69, (2), 60-63.
- Hirsch, E. D. Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge - of words and the world. Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, (2), 10-29.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, September/October Volume 74* (5), 1368-1378.
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134-144.
- Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and literacy: Neuroscience implications for education. International mind, brain and education. *Society and Blackwell Publishing, Inc.* (5/2011), 128-142.
- Lehr, F. M. A., Osborn, J. M. E. & Hiebert, E. H. (2004). *A focus on vocabulary. Regional educational laboratory at pacific resources for education and learning*. Honolulu. Geraadpleegd op 18 maart 2012 op <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0541/Interesting choice 2008>.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2010). *Wat werkt in de klas. Research in actie. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op de leerprestaties*. Middelburg: Meulenberg.
- Mcgee, L. M. & Schickendanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 2007/05, 742-751.
- Meer, J., van der (2011) *Over de grenzen van de leerkracht. Passend onderwijs in de praktijk*. Amsterdam: Ecpo.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2010). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2012). *Taalpilots woordenschat De viertakt. Kwaliteitskaarten en handreikingen*. Utrecht: PO-Raad.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76, (4) 763-782.
- Patton Terry, N., McDonald Connor, C., Thomas-Tate, S. & Love, M. (2010). Examining relationships among dialect variation, literacy skills, and school context in first grade. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 126-145.
- Rhoer, F. van de & Vermeer, A. (2005). Woordenschatonderwijs in hiërarchische relaties. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 73, 99-110.
- Richek, M. A. (2005). Words are wonderful: Interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The reading teacher*, 2005/02, 414-423.

- Rowe, M. L. (2008). Child directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 2008/35, 185-205.
- Rowe, M. L. & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain ses disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, Vol 323 februari, 951-953.
- Slooter, M. (2010). *Het geheim van een goede coach. De fases in het coachingsgesprek*. Amersfoort: CPS.
- Stoeldraijer, J. & Förner, M. (2008). *Taalpilots onderwijsachterstanden. Paper Effectiever en Efficiënter werken aan Begrijpend Lezen*. Utrecht: PO Raad.
- Strating, H. (2009). *Woordenschatverwerving: De bodem onder de woordenschatdidactiek. Ontwikkeling van de woordenschat als onderdeel van de vroege taalontwikkeling*. Utrecht: PO-raad.
- Terry, J. M., Hendrick, R., Evangelou, E. & Smith, R. L. (2010). Variable dialect switching among African American children: Inferences about working memory. *Lingua*, 120, 2463-2475.
- Ven, van de A., Spijksma, J. & Brinks-Bouwmeester, I. (2011). "Ik kom ook aan het woord". Hoe een gemotiveerde leraar woordbewustzijn en woordplezier stimuleert. *Nieuw Meesterschap*, 1 (2), 26-32.
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren. Een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces*. Utrecht: PO-raad.
- Verhallen, M. & Nulft, D. van den. (2004). Woordkennis als basis; werken aan een goede opbouw van woordenschat. *Jeugd in school en wereld*, 2004/06, 6-9.
- Verhallen, M., Schoonen, R. & Appel, R. (2001). Verdiepen van woordkennis: een empirische studie naar de effecten van een trainingsprogramma. *Pedagogische Studiën*(78) 239-255.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1986). *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Tilburg: Zwijzen.
- Vermeer, A. (2006). *Schakelklassen*. Gevonden op 17 januari 2013 op www.annevermeer.com.
- Vernooy, K. (2007). De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen. *Praktijkids voor de basisschool*. februari 2007, 83-99.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leestategieën in samenhang*. Utrecht: PO-raad.
- Willingham, D. T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 2006/07, 39-50.
- Wilson, J. J. (2008). *Words walls and temples. Strategies for teaching and learning vocabulary*. Pearson Education
- Winters, R. (2009). Interactive frames for vocabulary growth and word consiousness. *The Reading Teacher*, 62 (8), 685-690.

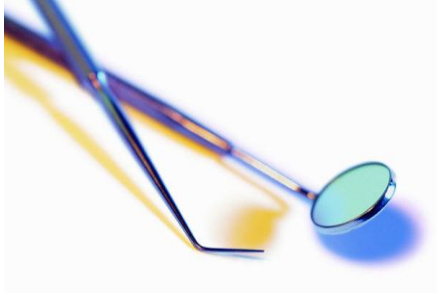
Bijlagen

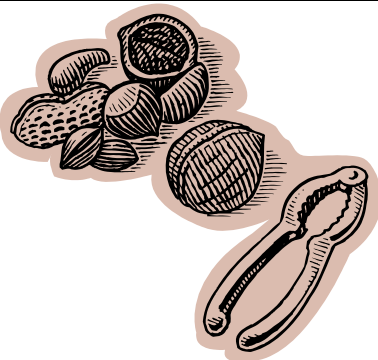
Bijlage 1: (Semigestructureerde) Observatie woordenschatles

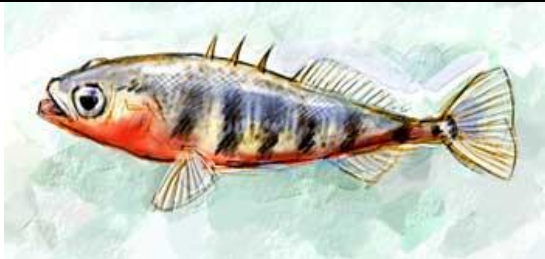
Datum Begintijd..... Eindtijd		
1. Hoe lang duurt de les?		 minuten
2. Aan te leren woorden:		
3. Waar haalt de leerkracht de woorden vandaan?		
4. Hoe motiveert de leerkracht ?		
5. Bespreekt de leerkracht het lesdoel ?		Ja/nee
6. Wordt er gebruik gemaakt van de viertakt van Verhallen?		Ja/nee/gedeeltelijk
Voorbewerken	Tijdsduur	minuten
	Activiteit	
Semantiseren	Tijdsduur	minuten
	Activiteit	
Consolideren	Tijdsduur	minuten
	Activiteit	
Controleren	Tijdsduur	minuten
	Activiteit	
De 4 uitjes:		
Uitbreiden	Ja/nee	
Uitleggen	Ja/nee	
Uitbeelden	Ja/nee	
Uitproberen	Ja/nee	
7. Welke materialen worden er gebruikt?		Digibord-afbeelding/film, thematafel, themawand, voorwerpen, tekening, anders:
8. Welke schema's worden gebruikt voor woordclusters?		Woordkast, woordspin, woordtrap, paraplu, geen van allen
9. Welke activiteiten voert de leerkracht uit?		

10. Welke activiteiten voeren de leerlingen uit?	
Hoe wordt er ingespeeld op individuele verschillen tussen leerlingen?	
11. Gebruikt de leerkracht de instructietafel?	Ja/nee/andere manier:
12. Hoeveel leerlingen aan de instructietafel?	 leerlingen
13. Hoeveel tijd wordt er besteed aan verlengde instructie?	 minuten

Bijlage 2: Voor- en na-toets van de 150 aan te leren woorden

1		Welk woord past er het beste bij de tekening: ☐ hamer ☐ kwast ☐ tandenstoker ☐ stethoscoop
2	Ik moet in de komen om een wrat te laten weghalen.	Welk woord past het best in de zin? ☐ toiletruimte ☐ wachtkamer ☐ slaapkamer ☐ behandelkamer
3	Ik kom op controle bij de	☐ tandarts ☐ juwelier ☐ meester ☐ winkel
4	Tandplak is 	☐ broodbeleg dat heel plakkerig is, maar wel heerlijk smaakt ☐ een laagje voedselresten en bacteriën dat zich vormt op je gebit ☐ een heerlijk bonbon ☐ een soort plaksel voor een kunstgebit

5		<i>Wat is waar? Kijk naar het plaatje!</i> ☐ de balans is in evenwicht ☐ de balans is niet in evenwicht ☐ elke kant is even zwaar ☐ De balans is groen
6		<i>Boter, kaas, eieren en melk noemen we ..</i> ☐ zuivere producten ☐ zuivelproducten ☐ melkproducten ☐ gezonde producten
7		<i>Dit is een ..</i> ☐ kurkentrekker ☐ flessenopener ☐ notenkraker ☐ duimschroef
8		<i>Dit is een ..</i> ☐ reiger ☐ eend ☐ woerd ☐ meerkoet
9		<i>Dit is een ..</i> ☐ pissebed ☐ luis ☐ teek ☐ vlo
10		<i>Dit is een ..</i> ☐ droogkap ☐ boor ☐ schroevendraaier ☐ föhn

11		Dit is een .. ☐ haring ☐ stekelbaars ☐ inktvis ☐ makreel
12		Dit is een .. ☐ hoofdluisk ☐ mier ☐ bladluisk ☐ teek
13		Wat voor soort boom is dit? ☐ lariks ☐ loofboom ☐ naaldboom ☐ slagboom
14		Dit is een .. ☐ pantoffeldiertje ☐ watervlo ☐ zeeslak ☐ python
15	 dromerig	Wat past er het beste bij? ☐ je hebt een spannende droom ☐ je ligt in je bed ☐ je zit te suffen en let niet op ☐ je bent op de bank in slaap gevallen

16		Welk woord past het best? ☐ fokken ☐ kippensoep ☐ broeden ☐ een nest bouwen
17	Bijzonder is	☐ niet speciaal ☐ heel speciaal ☐ heel gewoon ☐ normaal
18	Een grootmoeder is ..	☐ een oma ☐ een tante ☐ een grote moeder ☐ een vrouw met kinderen
19	Bijgeloof is	☐ dat je in God gelooft ☐ dat je gelooft dat er bijen zijn ☐ geloof in dingen die je met het blote oog niet kunt zien, zoals geesten, tovenarij, ☐ dat je alles gelooft
20		Dit is een .. ☐ een plukje watten ☐ katoenplant ☐ kamerplant ☐ sierplant
21	graan oogsten	betekent ... ☐ het graan uit de grond halen ☐ graan in de grond zetten ☐ graan laten drogen ☐ graan fijnmalen
22	 Deze stond in de krant.	Welk woord past hier? ☐ aanbieding ☐ bloemenstal ☐ actie ☐ advertentie

23	houdbaar	Betekent ... ☐ je kunt het lang bewaren ☐ van hout gemaakt ☐ tam ☐ het smaakt lekker
24	personeel	Betekent ... ☐ personen die in een restaurant eten ☐ mensen die geen werk hebben ☐ mensen die veel praten ☐ personen die voor iemand werken
25	Bewaking 	Betekent ... ☐ goed kijken of de kust veilig is ☐ dieven opsporen ☐ alles goed in de gaten houden ☐ de politie helpen

Bijlage 3: De profieltest (van den Nulft & Verhallen, 2010)

A. Vragen	
	Dat denk ik
1. Wat een moeite al die duizenden woorden. En de meeste leerlingen onthouden ze toch niet.	A nooit B soms C regelmatig
2. Geweldig! Wat levert woordenschat toch snel en zichtbaar resultaat op.	A nooit B soms C regelmatig
3. Ik heb als leerkracht wel wat anders te doen. Ik moet zorgen dat de kinderen voldoende kennis krijgen.	A nooit B soms C regelmatig
4. Nog meer woordenschat? Ik heb niet eens voldoende tijd voor mijn taalmethode.	A nooit B soms C regelmatig
5. Ik snap wel dat de leerlingen er moeite mee hebben. Het is ook saai al die woordenschatlesjes.	A nooit B soms C regelmatig

B. Wat doe je in de praktijk concreet aan woordenschatonderwijs? Zet een cirkel om het antwoord dat jouw praktijksituatie het dichtst benadert.	
Vragen	
1. Ik vraag de leerlingen: "Wie weet dat dit woord betekent?"	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.
2. Ik bedenken leuke, speelse opdrachten voor leerlingen om de woorden in te oefenen.	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.
3. Ik denk na over de vraag hoe ik woorden kan uitleggen en neem daar ook de tijd voor.	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.
4. Ik bied woorden aan binnen de context waarin ze voorkomen.	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.
5. Ik haal woorden om aan te leren niet alleen uit de taalmethode, maar ook uit andere vakken en activiteiten.	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.
6. Ik besteed alles met elkaar ongeveer een half uur per dag aan woordenschatonderwijs.	a. Nee b. De ene week wel, de andere week niet c. Ja

C. Wat doe je in de praktijk concreet aan woordenschatonderwijs? Zet een cirkel om het antwoord dat jouw praktijksituatie het dichtst benadert.	
Vragen	
7. Ik vraag de leerlingen: "Wie weet dat dit woord betekent?"	d. Nee, dat doe ik niet vaak e. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. f. Ja, dat doe ik vaak.
8. Ik bedenken leuke, speelse opdrachten voor leerlingen om de woorden in te oefenen.	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.
9. Ik denk na over de vraag hoe ik woorden kan uitleggen en neem daar ook de tijd voor.	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.

10. Ik bied woorden aan binnen de context waarin ze voorkomen.	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.
11. Ik haal woorden om aan te leren niet alleen uit de taalmethode, maar ook uit andere vakken en activiteiten.	a. Nee, dat doe ik niet vaak b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week. c. Ja, dat doe ik vaak.
12. Ik besteed alles met elkaar ongeveer een half uur per dag aan woordenschatonderwijs.	d. Nee e. De ene week wel, de andere week niet f. Ja

Bijlage 4: Vragenlijst van het Expertise Centrum Nederlands

Didactisch handelen van leerkrachten bij woordenschatlessen

Woordenschat – Doelen

1. Als ik woordenschatactiviteiten uitvoer, stel ik (vooraf of naderhand) vast op welke tussendoelen ze betrekking hebben/hadden
2. Ik zorg ervoor dat de doelen waaraan gewerkt wordt tijdens woordenschatonderwijs voor de leerlingen duidelijk zijn.
3. In mijn groep werk ik dagelijks systematisch aan woordenschatuitbreiding van verschillende soorten woorden en ga ook in op verschillende betekenisaspecten van woorden.
4. Kinderen leren strategieën voor het afleiden van woordbetekenissen en het onthouden hiervan.
5. In mijn groep organiseer ik activiteiten die erop gericht zijn dat leerlingen betekenisrelaties tussen woorden kunnen leggen. Ik maak bijvoorbeeld samen met de leerlingen een woordschema of woordveld.
6. Ik besteed aandacht aan het kunnen herkennen van figuurlijk taalgebruik.

Woordenschat – Activiteiten

7. Nieuwe woorden bied ik altijd in een betekenisvolle context aan, in samenhang met andere woorden.
8. Als ik tijdens het voorlezen een moeilijk woord tegenkom, laat ik altijd leerlingen zien wat mijn strategie is: de betekenis wel of niet achterhalen en zo ja, hoe dan?
9. Ik wijs ouders erop dat ook voor uitbreiding van de woordenschat (voor)lezen heel belangrijk is.
10. In mijn klas zijn kenmerken van een stimulerende leeromgeving voor de uitbreiding en herhaling van de woordenschat aanwezig, zoals een thematafel met labels, een woordmuur, visuele modellen zoals een woordweb en/of persoonlijk of gezamenlijk woordenboek.
11. De zaakvakken grijp ik aan als belangrijke bron voor de uitbreiding van de woordenschat.

Woordenschat – Evaluatie

12. De tussendoelen woordenschat zijn voor mij belangrijke ijkpunten bij het volgen van de ontwikkeling van leerlingen.
13. Ik controleer na afloop van een thema of de leerlingen nieuw aangeboden woorden ook daadwerkelijk beheersen.
14. Ik volg de vorderingen van leerlingen op het gebied van woordenschat door te toetsen.

De toetsgegevens leg ik vast.

15. Ik observeer of leerlingen de woorden die ze geleerd hebben, ook gebruiken in gesprekken en in hun schrijfproducten. De observatiegegevens leg ik vast.

16. Ik stem mijn didactisch handelen af op de informatie die toets- en observatiegegevens op het gebied van woordenschat opleveren.

Woordenschat – Speciale leerbehoeften

17. Voor leerlingen met een beperkte woordenschat organiseer ik wekelijks extra activiteiten in een kleine groep gericht op de uitbreiding van de woordenschat.

18. Bij leerlingen met een beperkte woordenschat ben ik extra gericht op het opdoen van ervaringen rondom het begrip.

19. Bij leerlingen met een beperkte woordenschat ben ik er extra op gericht of de woorden op langere termijn nog beklijven.

20. Ik geef leerlingen met een beperkte woordenschat extra begeleiding door preteaching en reteaching. Hierbij zorg ik dat ik leerstappen en -activiteiten zo expliciet mogelijk maak.

Bijlage 5: Interview over woordenschat in groep 4

Leerkrachten: Monica en Saskia

1. Wat is naar jullie mening het belang van woordenschatonderwijs?
2. Noem een paar aspecten van woordenschatonderwijs waar je tevreden over bent.
3. Waarover ben je ontevreden? Wat ervaren jullie als knelpunten?
4. Hoe ziet jullie woordenschatonderwijs er op dit moment uit?
 - 4.1. Hoeveel tijd per week, per dag?
 - 4.2. Geven jullie aparte woordenschatlessen (intentioneel) of behandelen jullie woorden tussendoor (incidenteel) of beide?
 - 4.3. Hoe kies je woorden uit? Bewust uit een lijst, woorden die je tegenkomt, themawoorden, woorden waar de leerlingen mee komen.
 - 4.4. Hoeveel woorden per les/ per dag?
 - 4.5. Welke materialen? Woordenschatschrift, woordenboeken.
 - 4.6. Wat doen jullie om een uitdagende leeromgeving te creëren? Thematafel met labels, themawand, woordmuur, woordwebben, persoonlijk of gezamenlijk woordenboek.
 - 4.7. Wat doen jullie nog extra om er voor te zorgen dat de leerlingen de woorden onthouden?
 - 4.8. Hoe controleren jullie of en in hoeverre de aangeleerde woorden gekend zijn?
5. Wat staat er in de methodes aan woordenschat en in hoeverre gebruiken jullie die lessen?
6. Hoe gaan jullie om met moeilijke woorden die voorkomen in de zaakvakken?
7. Wat doe je als je tijdens het voorlezen een moeilijk woord tegenkomt?
8. Welke tips geef je leerlingen, wanneer zij een moeilijk woord tegenkomen?
9. Wat vertel je de ouders over woordenschat?

10. Naar welke woordenschatdoelen streef je in jullie groep en hoe worden die door het jaar heen bereikt en geëvalueerd?
11. In hoeverre zijn de doelen in de verschillende jaargroepen op elkaar afgestemd? Is er bijvoorbeeld overleg welke woorden in welke groepen worden aangeleerd?
12. Waarom zou je als leerkracht een les beginnen met je leerlingen te vertellen wat het doel van de les is? Doen jullie dat nooit, soms, vaak of altijd?
13. Welke strategieën leren jullie de leerlingen van groep 4 aan om woordbetekenissen af te kunnen leiden?
14. Welke activiteiten organiseren jullie om betekenisrelaties te leggen? (woordwebben, etc.)
15. Wat doen jullie om de leerlingen figuurlijk taalgebruik te leren herkennen?
16. Wat doen jullie met leerlingen die zwak scoren op de woordenschattoetsen?