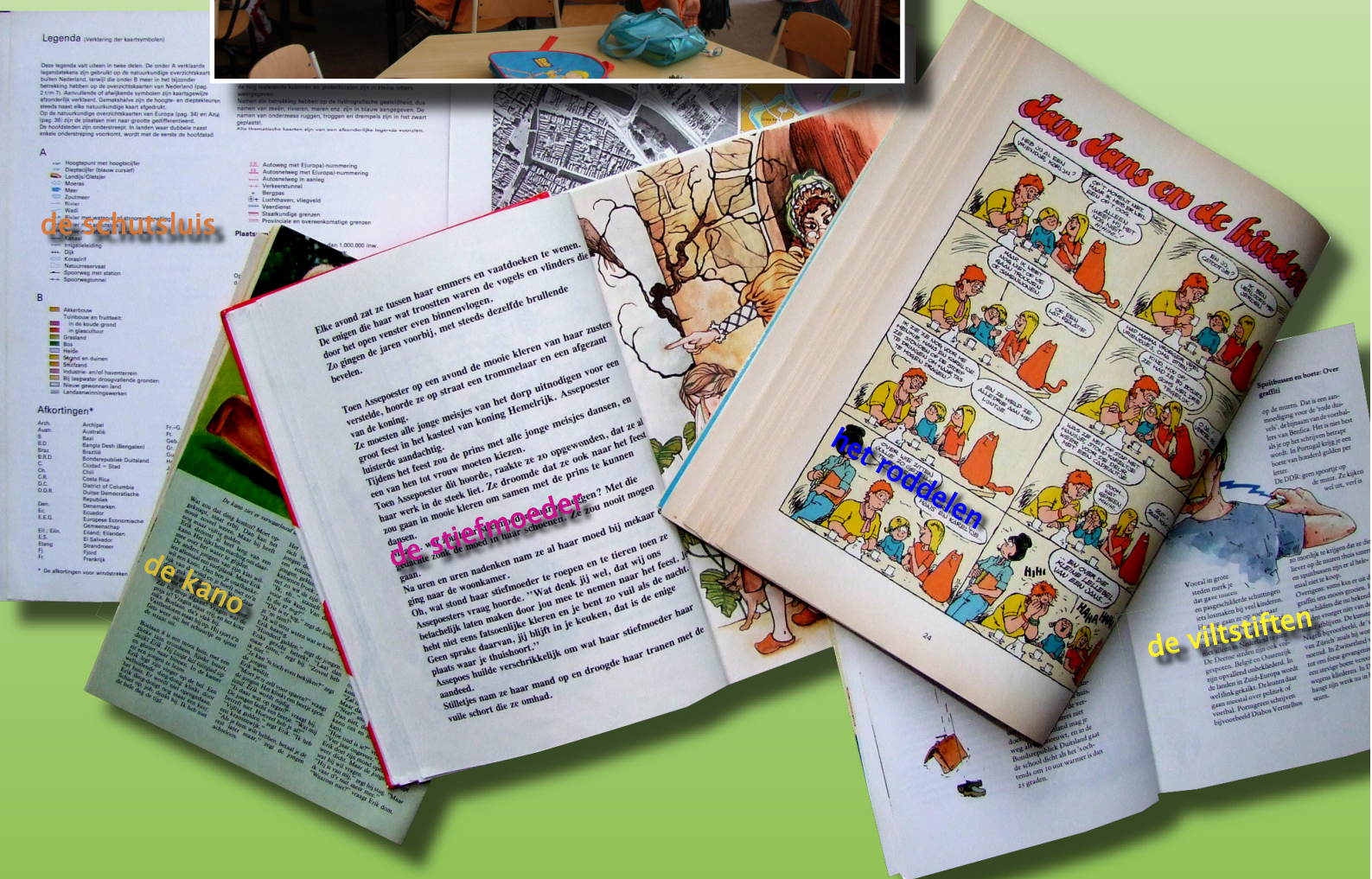
Een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces

PO RAAD
projectbureau kwaliteit

MEER EN BETER WOORDEN LEREN

Marianne Verhallen



Voorwoord

De scholen die deelnemen aan de Taalpilots Onderwijsachterstanden, zijn voor het derde achtereenvolgende schooljaar aan de slag met de uitwerking van hun taalbeleid.

Uit de monitor van de Taalpilots OA 2008-2009 blijkt dat de scholen met *aanvankelijk en voortgezet lezen* succesvol zijn in de groepen 3 en 4. Daarna stijgt het aantal zwakke lezers naar 25% in de groepen 5 t/m 8.

Voor *begrijpend lezen* halen de scholen ook goede scores in de groepen 5 en 6. Vervolgens loopt het wel weer op van onder de 25% zwakke lezers naar ruim 40% in de bovenbouw.

Bij *woordenschat* is in vergelijking met schooljaar 2007-2008 wel een lichte winst geboekt, maar blijft de uitval boven het landelijke beeld en stijgt in groep 8 tot 50%.

Scholen zijn binnen de taalpilots gericht en duurzaam bezig om hun taal/leesbeleid vorm te geven. In de onderbouw is dit al succesvol gebleken. Extra aandacht vraagt de midden- en bovenbouw.

Voor woordenschat is het lastig om de leerlingresultaten in korte tijd te verbeteren. We hebben Marianne Verhallen gevraagd hoe woordenschatonderwijs nog intensiever en effectiever kan plaatsvinden binnen de lessen die op school gegeven worden.

Gekoppeld aan goed leesbeleid zal effectief woordenschatonderwijs ook leiden tot betere resultaten op begrijpend lezen.

Naast dit katern is een aantal kwaliteitskaarten ontwikkeld gericht op de aanpak van woordenschatonderwijs.
Op *www.taalpilots.nl* (of *www.schoolaanzet.nl*) vindt u nog meer uitwerkingen zoals analyses van taal/leesmethoden op woordenschat, analyse educatieve software gericht op woordenschat etc.

We hopen dat dit een steuntje in de rug is voor alle scholen die hard aan het werk zijn met woordenschatonderwijs.

Roel Weener – Projectleider Projectbureau Kwaliteit – PO-Raad
Gea Spaans – Projectleider Pilots Taalbeleid OA & Taal/leesverbetertrajecten

November 2009

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	**Werken aan woordenschat is werken aan schoolsucces**	**5**
Hoofdstuk 2	**De vijf grondslagen voor het woorden leren op school**	**7**
Hoofdstuk 3	**De drie aangrijpingspunten voor succes**	**10**
Hoofdstuk 4	**Effectief woordenschatonderwijs: doen wat werkt**	**13**
Hoofdstuk 5	**De vier stappen van de viertakt: het didactisch basismodel**	**15**
Hoofdstuk 6	**Meer woorden leren in dezelfde tijd**	**19**
Hoofdstuk 7	**Effectieve scholen: betere leerresultaten door een integrale aanpak**	**22**
Nawoord		**29**
Literatuur		**30**
Bijlage 1A	**Leerkrachtcompetenties op ervaren niveau intentioneel woordenschatonderwijs**	**31**
Bijlage 1B	**Leerkrachtcompetenties op alle niveaus intentioneel woordenschatonderwijs**	**32**
Bijlage 1C	**Aantoonbaar leerkrachtgedrag bij competenties woordenschatonderwijs**	**34**
Bijlage 2	**Voorbeeld SMART-doelen: woordenschatonderwijs**	**37**
Bijlage 3	**Praktijkvoorbeeld: de Oranje Nassauschool gaat 'Met woorden in de Weer'**	**38**
Bijlage 4	**Schema woordenschattoetsing: voorbeelden van verschillende toetsformats**	**39**
Colofon		**40**

Hoofdstuk 1
Werken aan woordenschat is werken aan schoolsucces

Iedere leerkracht wil het beste voor de leerlingen in zijn of haar klas. In alle klassen zijn leerkrachten elke dag bezig om kinderen in hun ontwikkeling vooruit te helpen. Optimale cognitieve en emotionele ontplooiing, zoveel mogelijk leren voor elk kind: daar gaat het iedere les weer om. Onderwijsvernieuwingen hebben effect en we zien dat leerkrachten steeds beter kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen. Dat zijn goede ontwikkelingen. Maar er is ook minder goed nieuws. Grote groepen kinderen gaan lang niet hard genoeg vooruit (*zie Dagevos & Gijsberts, red. SCP rapport 2007*). De onderwijsachterstanden zijn nog steeds in verband te brengen met belangrijke verschillen in taalkennis. Het is dan vooral de woordenschat waar het om draait.

Ten eerste gaat het bij woordenschatopbouw om het leren van nieuwe betekenissen en de uitbreiding van het achterliggende kennissysteem. De stelling van Draper & Moeller (*1971*) is nog steeds actueel: *"We think with words; therefore, to improve thinking, teach vocabulary"* (we denken met woorden; dus om denken te verbeteren, moet je woorden onderwijzen).

Ten tweede is het leren van woorden noodzakelijk om op school de lessen te kunnen volgen. Woorden zijn de sleutels voor taalbegrip en kennisoverdracht: woord voor woord wordt uitleg gegeven, verklaringen worden verwoord, gedachteprocessen worden onder woorden gebracht en in allerlei bewoordingen worden verschijnselen of gebeurtenissen beschreven die zich elders in tijd en ruimte bevinden. Bijna alle leerstof is verpakt in woorden. Wie minder woorden kent, beschikt over minder sleutels om kennis te verwerven. Opbouw van woordkennis is cruciaal in het onderwijs, als middel én als doel (*Nagy, 1988*).

Veel kinderen beschikken over onvoldoende woordenschat om goed te kunnen profiteren van het onderwijs. Met alle gevolgen van dien. De consequenties worden direct duidelijk bij het lezen van het onderstaande blok.

Er zijn diverse predicties af te leiden uit de deficiethypothese. Een daarvan is dat er vooral in het cognitief academisch domein linguïstische deficiënties optreden. De semantische ontwikkeling blijft achter en kinderen beschikken over minder linguïstische competenties. Variantieanalyse heeft uitgewezen dat het opzetten van lexicale representaties bij diverse lexicale items bemoeilijkt wordt. Dat heeft verregaande implicaties voor de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn. Empirisch onderzoek laat sterke correlaties zien binnen de diverse deelgebieden van het linguïstich domein. Niet alleen het mentale lexicon, maar ook ....

Wilt u nog verder lezen? Waarschijnlijk niet. Zolang de onbekende moeilijke woorden niet uitgelegd zijn, blijft de tekst abracadabra. Of u begrijpt nog nét wel vaag waar het over gaat en ervaart wat veel leerlingen bij het lezen van 'moeilijke' teksten ervaren, namelijk het klok-klepel effect (je hoort de klok wel luiden maar weet niet waar de klepel hangt).
Als een tekst te veel onbekende of vaag bekende woorden bevat, word je als 'lezer' niets wijzer: je leert niets bij en bent ook niet in staat nieuwe woorden op te pikken. Dit simpele voorbeeld maakt duidelijk, wat wetenschappelijk onomstotelijk is vastgesteld: er is een direct verband tussen woordkennis, tekstbegrip en leren.

We kunnen de rol van woordkennis in het onderwijs nauwelijks overschatten. Op de meeste scholen krijgt woordenschat veel aandacht, maar als kinderen niet snel genoeg voldoende woorden bijleren, dan moet het onderwijs inzetten op nog meer en nog beter woorden leren. Dat is geen onmogelijke opdracht; het is zelfs heel goed haalbaar. We weten dat het in iedere situatie kan, omdat het zichtbaar geworden is in de onderwijspraktijk en ondersteund wordt door uitkomsten van nationaal en internationaal onderzoek. Intensiever en effectiever woordenschatonderwijs leidt tot grotere woordkennis, beter taalbegrip, beter lezen en beter leren. Als scholen de uitbreiding van de woordenschat van leerlingen koppelen aan goed leesbeleid (met het accent op de verbetering van taal-/tekstbegrip en *veel* lezen) en een gestructureerde kennisopbouw, dan leidt dit tot verbetering van de leerprestaties. De mogelijkheden liggen er, de materialen en instrumenten zijn voorhanden. Én inmiddels is er genoeg kennis en ervaring opgedaan om het op scholen goed voor elkaar te krijgen.

Meer woordenschatonderwijs lijkt een knelpunt. Het onderwijsprogramma is immers overvol? Het blijkt dat woordenschatonderwijs enorm geïntensiveerd kan worden, als leerkrachten het woordenschatonderwijs systematisch inbedden in alle onderwijsactiviteiten. Steeds een los woordenschatlesje geven of extra woordjes behandelen geeft onvoldoende vooruitgang en vergt veel extra tijd. Maar leerkrachten die het woordenschatonderwijs functioneel en naadloos inbouwen in alle onderwijssituaties zien dat de kinderen beter meekomen en meer woorden bijleren. Als je de taal- en leerdoelen goed koppelt dan versterken ze elkaar. Woordenschatuitbreiding integreren in alle vakken maakt dat er niet veel extra tijd geïnvesteerd hoeft te worden: soms leidt dit zelfs tot tijdsbesparing.

Beter woordenschatonderwijs is de beste weg om kinderen vooruit te helpen. Het is noodzakelijk én mogelijk om de huidige onderwijspraktijk te verbeteren: op grond van wetenschappelijk onderzoek is bekend wat de succesfactoren zijn. Veel toegepast taal- en onderwijsonderzoek laat glashelder zien wat de effectieve kenmerken zijn; in de volgende hoofdstukken komen ze allemaal aan bod. Die kenmerken zijn lang niet altijd terug te vinden in de praktijk. Ook op dit punt is dus veel winst te behalen.

Scholen staan voor een belangrijke taak. Kinderen moeten vele duizenden woorden leren, de verschillen zijn groot en de woordenschatachterstanden zijn hardnekkig. Hoe kunnen we die enorme klus klaren? Dat is de vraag waar het in dit overzichtsartikel om draait. Achtereenvolgens komen de volgende subvragen aan de orde:

- wat weten we?
- wat moeten we doen?
- hoe kunnen we het gaan doen?

In hoofdstuk 2 en 3 komen de opbrengsten van *theorievorming* en *toegepast taalonderzoek* die belangrijk zijn voor het onderwijs in beeld. In de volgende twee hoofdstukken (hoofdstuk 4 en 5) staat de *didactiek* centraal. De focus komt te liggen op *aanbevelingen* die niet alleen evidence-based, maar óók praktisch haalbaar zijn. Natuurlijk gaat het niet alleen om verhoging van de kwaliteit van de woordenschatlessen per klas, maar ook om een doorgaande lijn van groep 1 tot en met groep 8. Daarom is het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 6) geheel gewijd aan de *implementatie* op schoolniveau.

In het volgende hoofdstuk komen eerst de belangrijkste theoretische grondslagen voor het woorden leren op school aan bod. Die vormen de basis voor verbetering van het onderwijs.

Hoofdstuk 2
De vijf grondslagen voor het woorden leren op school

Wat weten we? Als we de wetenschappelijke literatuur op een rij zetten, dan komen er vijf kernpunten naar voren die fundamenteel zijn voor de lespraktijk. Iedere leerkracht moet hier kennis van hebben, want het onderwijs moet er rekening mee houden. Bij de eerste drie punten gaat het om algemene principes van woordenschatverwerving. De laatste twee punten hebben betrekking op het woorden leren op school. Alle vijf bij elkaar vormen ze de basis voor het woordenschatonderwijs: de school kan ze niet veronachtzamen. Het gaat hier niet alleen om grondslagen voor verbetering van de leerresultaten, maar tegelijkertijd om risicofactoren als het onderwijs eraan voorbij gaat.

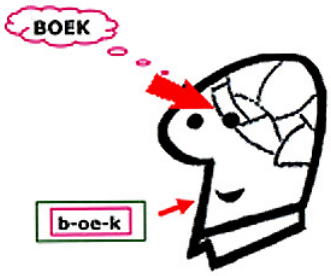
1. Allereerst moeten we voor ogen houden dat woordenschatverwerving *cumulatief* is. Hoe groter de woordenschat, des te makkelijker is het om meer woorden erbij te leren. Op elk nieuw geleerd woord kun je weer met andere woorden voortbouwen. Leerkrachten moeten leerlingen een basis geven om systematisch en continu hun woordenschat met nieuwe woorden uit te breiden. Het gaat niet om het leren van losse woorden, maar het aanhaken van nieuwe woorden aan een zich gestaag uitbreidend netwerk. Als kinderen over onvoldoende woordkennis beschikken dan is het risico dat achterstanden toenemen. Dit noemen we het 'Mattheüs-effect' (*Stanovich, 1986*): kinderen met een rijke woordenschat zullen steeds meer en makkelijker woorden bijleren (de rijken worden rijker) terwijl kinderen met een minder uitgebreide woordenschat steeds meer achterblijven (de armen worden armer).

2. Daarbij moeten we ons direct ook het volgende realiseren. Woordenschat(uitbreiding) is onlosmakelijk verbonden met *kennis*(opbouw). Mensen met een grote woordenschat kennen veel betekenissen. Als je de woorden 'magma', 'tectonische plaat' en 'convectiestroming' kent, weet je meer over vulkanisme dan iemand die alleen de woorden 'vulkaan' en 'lava' kent. Iemand met een rijke woordenschat kan niet alleen beter en preciezer communiceren, maar ook beter denken over allerlei aspecten van de wereld om ons heen. Onder de noemer van een woord worden in gedachten allerlei verschijnselen uit de werkelijkheid geordend en begrepen. Een kleuter die op een tijdschrift wijst en vraagt 'ísse boek?' is niet alleen bezig met woordenschatverwerving, maar ook met ordening van de wereld en kennisopbouw, namelijk invulling van het concept 'BOEK'. Zo werkt een leerling uit groep 7 die vraagt: "Industrie is toch met grote fabrieken?" op dezelfde manier aan woordenschat- en kennisuitbreiding. Een woord is tegelijkertijd een 'unit of speech'- een taaleenheid - én een 'unit of thought' - een denkeenheid - (*Vygotsky, 1962*).

woord
(bijv. 'boek')

concept
= eenheid van denken

label
= eenheid van taal



Het gaat om een twee-in-éénfunctie. Woorden zijn taaleenheden én denkeenheden. Alle kennis is onder het woordlabel samengebald. In het voorbeeld omvat het concept BOEK de betekeniskenmerken als [je kunt erin lezen] [heeft een kaft] [heeft een titel] [heeft bladzijden] [soorten boeken, namelijk…] [is door een auteur geschreven] enz. enz. Geleidelijk wordt bij het label in het concept steeds meer kennis opgeslagen. Woordenschatopbouw valt samen met de verwerving en de opslag van (schoolse) kennis: hiermee komt woorden leren in het hart van onderwijs te staan.

3. Een andere belangrijk gegeven (nauw aansluitend bij punt 1 en 2 hierboven) is, dat kinderen de kennis van achterliggende woordbetekenissen geleidelijk opbouwen. Een woord leer je niet in één klap en een woord kennen is geen alles-of-niets-kwestie. Er zijn allerlei gradaties van kennis van een woord. De bestaande woordenschattoetsen en de woordenschatoefeningen in de taalboeken gaan hier meestal aan voorbij. Een kind moet in de toets of bij de taalles het juiste woord bij een plaatje aanwijzen of een woord invullen. De beoordeling is goed-of-fout en de conclusie luidt dan dat een kind een woord wel-of-niet kent. Eigenlijk is dat een verregaande simplificatie.

Laten we eens even stilstaan bij de kennis van afzonderlijke woorden. Neemt u om te beginnen eens uw eigen kennis van de volgende woorden onder de loep: 'poes', 'tapir', 'obligatie', 'boek', 'internet', 'chromosoom'. Kent u alle woorden even goed? Waarschijnlijk niet. Bij het ene woord heeft u in de loop der tijd meer betekenisaspecten verworven dan bij het andere. Nu is het in het dagelijks leven niet erg dat we woorden als 'tapir', 'chromosoom' en 'obligatie' minder goed kennen. Maar in onderwijssituaties is dat anders. In veel lessen worden hoge eisen aan woordkennis gesteld. Het is lang niet voldoende als kinderen slechts ongeveer weten waar het over gaat: in plaats van oppervlakkige betekenistoekenning is diepe woordkennis noodzakelijk.

4. Woorden kunnen meer of minder goed worden gekend, zoals we net hebben ervaren. Dan is een volgend belangrijk gegeven dat in onderwijssituaties vooral diepe woordkennis is vereist. Neem het simpele woord 'appel'. Kinderen zullen al vroeg een appel kunnen herkennen en de concrete betekenisapecten toekennen: [is rond] [is lekker] etc. In de dagelijkse communicatie (het begrijpen van uitingen als 'wil je een appel?') is dat voldoende. Maar op school is deze oppervlakkige betekenistoekenning ontoereikend. Het gaat dan vooral om diepere en meer abstracte betekenisinvulling van woorden. Leerlingen moeten formele betekenisrelaties kunnen hanteren ('appel'-'vrucht', 'voedsel'). Aan het eind van groep 8, bij een van de opgaven van de Cito-eindtoets, vinden we bijvoorbeeld een opgave met 3 afbeeldingen: een kokosnoot, een appel en een lijsterbes. Het gaat er niet om de drie vruchten te benoemen. De vraag luidt:

Wat kun je van deze drie vruchten zeggen?

a) uit alle drie kan een nieuwe boom groeien;
b) alleen uit de appel en de lijsterbes kan een nieuwe boom groeien;
c) de kokosnoot hoort niet in dit rijtje thuis, het is net zoiets als een knol;
d) alleen de appel wordt door de mens gegeten.

De aanvankelijke oppervlakkige woordkennis volstaat hier niet. De diepere betekenistoekenning van 'appel' en ook van de andere woorden is vereist.

Kinderen moeten weten dat zowel een kokosnoot, een appel als een lijsterbes valt onder de term 'vruchten'; ze moeten de abstracte schoolse betekenis kennen van het woord 'groeien' (niet denken aan 'groter worden', maar aan 'voortkomen uit') en de juiste betekenis toekennen aan het woord 'knol'. Niet de waarneembare kenmerken maar de schoolse, abstracte betekenistoekenning en de achterliggende woordrelaties zijn in het geding. Naast de opbouw van een brede woordenschat moet dus ook diepe woordenschatverwerving in de lessen veel aandacht krijgen: juist voor de minder taalsterke leerlingen (*Teunissen & Hacquebord, 2002*).

5. Verschillen in woordenschat tussen individuele kinderen in dezelfde klas kunnen heel groot zijn. Kinderen komen de school binnen met zeer diverse taalervaringen. Amerikaans onderzoek wijst uit dat kinderen uit taalrijke milieus per jaar 8 miljoen woorden meer horen dan kinderen uit kinderen uit taalzwakkere gezinnen (*Hart & Risley, 1995*).

	Aantal gehoorde woorden per uur	In een week (100 uur)	In een jaar (5.200 uur)	In 3 jaar
Laag milieu	620	62.000	3 miljoen	10 miljoen
Midden milieu	1.250	125.000	6 miljoen	20 miljoen
Hoog milieu	2.150	215.000	11 miljoen	30 miljoen

Uiteindelijk blijken ze dan op driejarige leeftijd vijf keer zo veel woorden te kennen als leeftijdgenootjes uit de meer taalarme milieus (*Stahl, 1999*). Waarschijnlijk kunnen we de cijfers niet zonder meer overplanten naar de Nederlandse situatie, misschien is de kloof hier minder groot. Maar stel dat het niet vijf keer zo veel is, maar vier keer, of 'slechts' drie keer?

En dat is niet het enige. Oók met betrekking tot de kwaliteit van de woordkennis zijn er opvallende achterstanden. Minder taalvaardige kinderen blijken de woorden die ze hebben verworven minder 'diep' te kennen. Eigen onderzoek heeft uitgewezen dat er grote verschillen zijn tussen bijvoorbeeld anderstalige en taalzwakkere leerlingen en hun Nederlandstalige klasgenootjes (*Verhallen, 1994; Schoonen en Verhallen, 2001*). De kinderen kennen aan een verworven woord veel minder betekenisaspecten toe én de betekenissen en betekenisrelaties zijn minder abstract. Kwantitatief (hoeveel woorden kent een kind?) én kwalitatief (hoe goed kent een kind de woorden: hoeveel en welke betekenisaspecten?) zijn er dus grote tekorten.

Met deze vijf grondslagen lijkt het of de taak die voor ons ligt een zware en risicovolle onderneming is. Zoals een leerkracht wanhopig verzuchtte: "Zóveel woorden én betekenissen in zo weinig tijd, dat is toch onmogelijk!" Maar dat is niet zo; gelukkig gloort er licht in de duisternis. Vanuit de theorie kunnen we ook een aantal principes naar voren brengen die het woordenschatonderwijs gemakkelijk maken en een oplossing bieden voor de enorme aantallen te leren woorden. Het is belangrijk om deze punten voor ogen te houden en niet bij de pakken neer te gaan zitten. De aangrijpingspunten voor succes liggen bij 1) de kinderen zelf, 2) de woorden zelf en 3) de leerkracht zelf. In het volgende hoofdstuk staan deze afzonderlijke punten centraal.

Hoofdstuk 3
De drie aangrijpingspunten voor succes

Er zijn een aantal fundamentele principes die woordenschatverwerving en woordenschatonderwijs juist verlichten. Deze vormen de aangrijpingspunten voor succes.

1. **Kinderen beschikken over een *geweldig woordleermechanisme*.**

Daar kan (en moet) het onderwijs op inspelen. We zien het al op jonge leeftijd: de hele dag door zijn kinderen druk doende om vanzelf hun woordkennis uit te breiden. Niet in lesjes, maar gewoon al pratend en luisterend leren ze woorden en betekenissen: terwijl ze omgaan met ouderen, wanneer ze televisie kijken of spelen met andere kinderen. Incidenteel en ongemerkt verwerven ze nieuwe woorden, nieuwe betekenisaspecten en nieuwe betekenisrelaties tussen woorden.

Een voorbeeld uit mijn eigen ervaring:

Als mijn kleine neefje Pim (bijna 4 jaar) het boekje van Kleine Bever voorgelezen wil hebben, denk ik eerst te moeten uitleggen wat 'echo' is.

Marianne: Nou dit boekje gaat over Kleine Bever en de echo. Hier voorop staat de Kleine Bever, zie je ?
En een echo is.....
Pim: ja, ja, boekje lezen, voorlezen!
Marianne: Weet je dan wat een echo is?
Pim: Ja, dan gaat je stem terugvliegen.

(zie ook Taalontwikkeling op school, Verhallen & Walst 2001)

In een rijke taalomgeving pikken kinderen ongemerkt de hele dag door nieuwe woorden op. Het probleem is, zoals in hoofdstuk 2 punt 5 is te lezen, dat niet alle kinderen thuis zo'n geweldig rijke taalomgeving hebben. Maar gelukkig gaan ze vanaf hun 4e jaar allemaal het grootste deel van de dag naar school. En de school kan veel compenseren, in al die schooldagen van groep 1 tot en met groep 8 (8 jaar x 40 schoolweken x 5 dagen x 5 uur = 8.000 uur!).

Er zijn dus twee manieren waarop kinderen hun woordenschat uitbreiden, namelijk *intentioneel* en *incidenteel*. Intentioneel wil zeggen dat iemand, een ouder of de leerkracht, een kind expliciet een woord aanleert. Incidenteel wil zeggen: het kind pikt woorden ongemerkt op.
In een overzichtelijk boekje rekent de invloedrijke leesspecialist Stahl (*1999*) de kracht van het incidentele leren heel eenvoudig voor. Hij toont aan dat 300-500 woorden per jaar intentioneel door directe instructie kunnen worden aangeleerd (8-10 woorden per week). Maar kinderen in de schoolgaande leeftijd blijken gemiddeld zo'n 3000 nieuwe woorden per jaar bij te leren. Hoe is dat te verklaren? Niet anders, volgens Stahl, dan door het principe van incidentele verwerving. Naast het woorden aanleren op school door intentionele instructie is er een indrukwekkende hoeveelheid woorden die kinderen helemaal zelf incidenteel verwerven. Dat gebeurt door woorden en betekenissen op te pikken uit de context. Het lezen speelt hierbij een cruciale rol. Stahl presenteert de volgende cijfers:

* We nemen aan dat een kind in groep zeven, één uur per dag leest (binnen en buiten school) met een snelheid van 150 woorden per minuut (dat is nog een schatting aan de lage kant), gedurende vijf dagen per week. Dan zal het kind 2.250.000 woorden tegenkomen tijdens het lezen.
* Als 2% tot 5% onbekende woorden zijn (zoals we kunnen aannemen in teksten op schoolniveau) dan zal het kind 45.000 tot 112.500 onbekende woorden onder ogen hebben gekregen.
* We weten uit onderzoek dat kinderen tussen 5% en 10% onbekende woorden oppikken uit een tekst.
* Dat verklaart tenminste dat elk jaar 2.250 nieuwe woorden geleerd worden uit de context.

(Stahl, 1999, pag. 10)

Kinderen beschikken over een super krachtige woordleermotor, maar ze hebben wel veel brandstof in de vorm van rijk woordenschataanbod nodig. Pas dan kan de motor op volle toeren draaien. Het onderwijs moet inspelen op het woordleervermogen; juist voor de kinderen die van huis uit te weinig hebben meegekregen. En dat kan! De klas is in principe een ideale omgeving. Kinderen komen in een nieuwe leerrijke omgeving, er wordt gepraat over allerlei onderwerpen en de leerkracht presenteert telkens nieuwe leerstof. In de midden- en bovenbouw biedt het onderwijs rijke teksten met nieuwe woorden over diverse onderwerpen aan. De zaak wordt al een stuk overzichtelijker als we ons realiseren dat niet alle woorden intentioneel hoeven te worden aangeleerd. Er liggen zoveel mooie kansen voor het incidenteel woordleren als we het voor de leerlingen goed organiseren.

2. Bij woordenschat is er geen leerlijn in traditionele zin: *er is geen precieze dwingende volgorde*.
Kinderen leren op eigen kracht nieuwe woorden bij, maar er blijven natuurlijk nog heel veel woorden, betekenissen en betekenisrelaties over die leerkrachten in de klas intentioneel moeten onderwijzen. We hoeven daarbij geen rekening te houden met een vaste volgorde, want woorden kunnen in principe door elkaar geleerd worden. Er is geen enkele didactische reden waarom je eerst het woord 'gordijn' zou moeten leren voor je het woord 'boom' leert. Een kind in groep 8 hoeft niet eerst het woord 'kritiek' te kennen voor het kan leren wat het woord 'cultuur' betekent. Dat vereenvoudigt de zaak. We hoeven niet naar al die tienduizenden onbekende woorden te kijken, maar kunnen onze blik richten op die woorden en betekenissen die kinderen nodig hebben in de aankomende lessen of activiteiten: bij begrijpend luisteren, begrijpend lezen, schrijven en spreken. Het is niet effectief om in een taalles losse woorden te leren (bv. 'inrichting', 'monnik', 'uitslag') als leerlingen daarna stuklopen op het lezen of beluisteren van een tekst over weersomstandigheden en klimaatverschillen. Als we daarentegen sleutelwoorden uit de teksten selecteren (het voor te lezen prentenboek, de leesles, de zaakvaktekst), wordt tekstbegrip bevorderd en dat maakt de weg vrij naar het incidenteel verwerven van andere nieuwe woorden in de tekst. Terwijl de kinderen luisteren of lezen, leren ze vanzelf ook nieuwe woorden en betekenissen bij.

Het kan met een eenvoudig voorbeeldje worden verduidelijkt.
Lees de volgende 'tekst':

Als we de kwansels van de groepels willen zoffelen hebben we een kwanselzoffel of een blurk nodig.

Deze tekst is onbegrijpelijk. Maar als 2 woorden intentioneel worden uitgelegd (zie het verklarende woordenlijstje hierna), dan zal iedereen incidenteel, op eigen kracht de betekenis van de andere 3 woorden kunnen oppikken.

groepel = *pothood* ***kwansel*** = *punt*

We kiezen dus ook woorden vanuit het idee van tekstbegrip, dat maakt de zaken al veel overzichtelijker. We perken het blikveld in en worden niet meer overdonderd door de enorme aantallen te leren woorden. Bovendien snijdt het mes aan twee kanten als de teksten begrijpelijk worden: leerlingen zullen dan steeds ook zelf nieuwe woorden incidenteel kunnen oppikken. Het is eenvoudig te organiseren, want woordenschatonderwijs voegt zich heel gemakkelijk in alle lessituaties en onderwijsactiviteiten.

Dat wil niet zeggen dat er binnen bepaalde afgeperkte domeinen geen pragmatische lijn is. Er is soms een logische opbouw noodzakelijk, die leerkrachten houvast geeft bij het selecteren van woorden. Die wijst zich veelal vanzelf. Bijvoorbeeld binnen bepaalde betekenisdomeinen moeten kinderen bepaalde woorden kennen om andere te kunnen leren: zo is er vaak concrete woordkennis nodig om tot abstracte woordkennis te komen. Een jong kind moet het woord 'baby' kennen om de uitleg van 'zwanger' te kunnen begrijpen; een ouder kind moet de woorden 'hagel', 'regen' of 'sneeuw' kennen om het begrip 'neerslag' te leren. Bij het kiezen van woorden kunnen leerkrachten dus praktisch te werk gaan. Het is zaak om niet alleen op de korte termijn te selecteren (bv. door te kijken welke concrete woorden en begrippen nodig zijn om meteen daarna de abstractere begrippen te kunnen leren). Ook op de langere termijn moet gekeken worden naar woorden die leerlingen nodig hebben om talig en cognitief in de les goed te kunnen meedoen. Leerkrachten in de onderbouw zullen dan vanzelf eerst woorden aanleren die frequent in het taalgebruik voorkomen: de kans dat leerlingen die later nog gaan tegenkomen, is immers groot. In de midden- en bovenbouw zijn de onbekende woorden meestal een stuk minder frequent, maar wel nodig om de lessen te kunnen begrijpen.
Interessant is dat iedere taalgebruiker, dus ook iedere onderwijsgevende, intuïtief weet welke woorden meer en minder frequent zijn. Bovendien zijn er frequentielijsten, die als checklist kunnen fungeren.
Belangrijk en toegankelijk is de lijst Schrooten & Vermeer (*1994*); deze lijst is te downloaden via de URL

http://let.uvt.nl/general/people/avermeer/woordwerken.htm. Voor de onderbouw is er een set van ongeveer 3.000 woorden die heel frequent zijn. De woorden uit deze zogenoemde BAK-lijst (Basiswoordenschat Amsterdamse Kleuters) moeten in ieder geval in groep 3 gekend worden. De woorden zijn te downloaden via de URL ***http://www.dmo.amsterdam.nl/onderwijs/varia onderwijs/basiswoordenlijst***.

Al hebben we nu voor het selecteren meer houvast, dan nóg lijkt het moeilijk om al die woorden in volle omvang aan kinderen aan te leren. Hoe krijgen we al die betekenissen aangeleerd? Gelukkig hoeft dat allemaal niet in één keer! Kinderen bouwen hun woordkennis geleidelijk op, dat werd duidelijk in het vorige hoofdstuk. Zo leert een jong kind eerst bij het woord kikker de betekenisaspecten [dier] [groen] [kwaakt] [springt] en met de jaren vult het achterliggende begrip zich steeds meer [leeft in de sloot] [kikkervisje]. In de bovenbouw leert het kind nog meer betekenisaspecten [leeft ook op het land] [amfibie] en zelfs nog verder, als volwassenen, breiden wij onze woordkennis uit...

Als antwoord op de verzuchting van de leerkracht 'zoveel woorden en betekenissen in zo'n korte tijd' biedt dit al een hoop soelaas. Niet alle woorden hoeven intentioneel te worden aangeleerd, niet alle betekenissen hoeven in één keer te worden aangeboden en we kunnen zorgvuldig woorden en betekenissen selecteren uit het schoolse taalmateriaal zelf. Daarnaast is er een oplossing van een heel andere orde: die ligt bij de leerkracht zelf.

3. In het onderwijs zijn het de leerkrachten die het verschil maken.

Onderzoek laat zien dat leerkrachtkwaliteit de meest bepalende factor is voor onderwijskwaliteit en leerlingresultaten (*Sparks & Hirsch, 2000*). Leerkrachten blijken zeer goed en snel in staat, om na een gerichte training, routines te ontwikkelen om effectief aan de slag te kunnen gaan. Dat is een derde, belangrijke grondslag voor succes: verbetering van leerkrachtvaardigheden zal direct tot grotere leeropbrengst bij de kinderen leiden. In Nederland heeft het uitgebreide determinantenonderzoek uitgewezen dat leerwinst (met name op het gebied van technisch lezen en woordenschat) voor driekwart of meer verklaard wordt door leerkracht- en directievariabelen *(Emmelot, van Schooten en Timman, 2001*). In de (na)scholingstrajecten wordt het steeds direct duidelijk: als leerkrachten woorden goed selecteren, helder uitleggen en systematisch terug laten komen, dan zullen kinderen woorden en de achterliggende woordbegrippen sneller begrijpen en onthouden en beter vooruitgaan. Het is belangrijk dat leerkrachten daartoe een set basisvaardigheden ontwikkelen (*zie de Competentielijst Woordenschat in bijlage 1*). Gebleken is, dat leerkrachten in alle groepen bij een korte intensieve training en na een oefenperiode in de praktijk heel goed in staat zijn om deze competenties te ontwikkelen. De praktijk heeft het uitgewezen.

Om het effect van een tweedaagse training 'Met Woorden in de Weer' op het gedrag van leerkrachten in de praktijk na te gaan is er door I. Bulters een onderzoek opgezet. Uit een team werden 4 leerkrachten uit verschillende groepen (groep 2, 5, 6 en 7) gevolgd. Zowel voor als na de training werd een woordenschatles geobserveerd en werden leerkrachten over hun woordenschatonderwijs bevraagd. Daarnaast is er in een voor- en nameting getoetst wat de vooruitgang bij de leerlingen was. De conclusies luidden als volgt:
Gebleken is dat de leerkrachtvaardigheden in de relatief korte termijn van drie maanden, bij de vier leerkrachten sterk zijn verbeterd. De leerlingen leken daarvan te profiteren omdat hun leerwinst op de woordenschattoetsen steeg (*Bulters & Vermeer, 2007, pag. 17*).
Ook kwam uit het onderzoek duidelijk naar voren dat er na zo'n tweedaagse training wel aanvullende coaching in de klas noodzakelijk is om leerkrachten te helpen de aanpak te implementeren in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Het blijkt voor de meeste leerkrachten voldoende om met oefening in de praktijk en drie korte klassenconsultaties door een ervaren begeleider, de woordenschatcompetenties onder de knie te krijgen en routinematig met woorden in de weer te gaan. Wat moeten leerkrachten dan in de klas gaan doen? We bespreken nu eerst de kenmerken van effectief woordenschatonderwijs; van daaruit kunnen we de lijnen doortrekken naar de didactiek.

Hoofdstuk 4
Effectief woordenschatonderwijs: doen wat werkt

De hardnekkige achterstanden en de grote verschillen bij kinderen in leerprestaties hebben woordenschatonderwijs volop in de belangstelling geplaatst. De meeste leerkrachten beseffen wel dat een tekort aan woordenschat ten grondslag ligt aan de schoolproblemen van hun leerlingen. Ze leggen de hele dag woorden uit, maar toch leiden hun inspanningen niet altijd tot de gewenste resultaten. Nog meer aandacht vragen voor woordenschatonderwijs leidt dan al snel tot de verzuchting: "Maar we doen al zo veel." Om betere resultaten te krijgen moeten we op zoek gaan naar wat werkt (en stoppen met doen wat niet werkt!).

Door te kijken naar de opbrengsten van effectstudies kunnen we 'evidence-based' te werk gaan. We weten op grond van vergelijkend onderzoek wat goed werkt en... wat beter werkt. De meest succesvolle kenmerken van woordenschatonderwijs zijn inmiddels bekend. Om te beginnen komt uit al het toegepaste taalonderzoek steeds naar voren dat expliciet intentioneel woordenschatonderwijs tot directe leerwinst bij de kinderen leidt. De onderzoeksresultaten zijn op dat punt eenduidig en dit is een opsteker voor het onderwijs. Iedere leerkracht kan dit voor zichzelf ook uitproberen in de klas. Als je woorden helder uitlegt, met de leerlingen praat over de betekenissen en de woorden enkele dagen meermaals terug laat komen, merk je al heel snel dat de kinderen ze leren. Maar wat is dan de beste manier? Hoe zorgen we ervoor dat leerlingen optimaal leren en kunnen we de grote achterstanden wegwerken?

Allereerst is *intensief onderwijs* noodzakelijk. In een grootschalig effectonderzoek hebben Amerikaanse onderzoekers van drie verschillende universiteiten onderzocht wat de opbrengsten van intentioneel woordenschatonderwijs op lange termijn zijn: uiteindelijk leidt dit tot significante verbetering van scores op de onafhankelijke woordenschattesten en op de toetsen van begrijpend lezen. Wel wordt duidelijk dat het een zaak van lange adem is. Als leerkrachten het systematisch volhouden en structureel aanpakken, dan wordt na twee jaar effect op leesprestaties zichtbaar (*McLauglin, August & Snow, 2000*). Dit pleit voor een schoolbrede aanpak, waarbij alle leerkrachten als team werken aan woordenschatuitbreiding. In het laatste hoofdstuk (*hoofdstuk 7*) komt dit punt uitgebreid aan de orde.

Andere onderzoeken wijzen uit dat *'robuuste' instructie* het grootste leereffect heeft (*zie o.a. voor een overzicht Beck, McKeown & Kucan, 2002*). Vanuit hun jarenlange onderzoekservaring concluderen zij:

Taking on the task of providing effective vocabulary instruction is a very high priority for our educational system. And it is our position that the operative principle for the orientation of that instruction is that it be robust – vigorous, strong and powerful in effect. A robust approach to vocabulary involves directly explaining the meanings of words along with thought-provoking, playful and interactive follow-up (Beck, McKeown & Kucan, 2002, p.2)

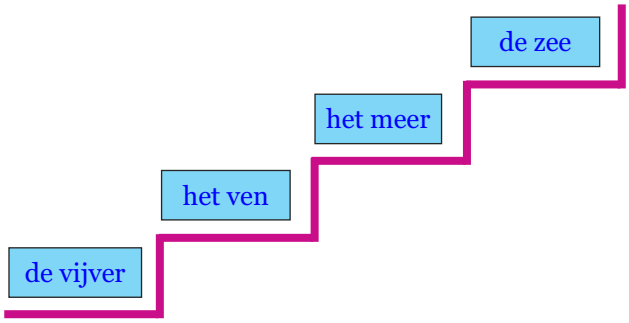
Vooral als het gaat om het leren van (diepere, meer abstracte) woordbetekenissen én verbetering van leesbegrip, blijkt het niet voldoende om woorden kort en vluchtig aan te bieden. Robuust woordenschatonderwijs houdt in dat de betekenissen van woorden expliciet uitgelegd worden en in een duidelijke context geplaatst worden zodat kinderen een beeld krijgen van de betekenis.
Leerkrachten moeten dus woorden expliciet uitleggen en daarna moeten leerlingen de gelegenheid krijgen om de betekenissen actief te verwerken. De conclusies van Beck, McKeown & Kucan zijn geheel in overeenstemming met Stahl & Fairbanks, die al in 1986 wetenschappelijk hadden vastgesteld wat de kenmerken van effectieve instructie bij woordenschatonderwijs zijn, namelijk 1) duidelijke betekenisomschrijving en context; 2) zogenoemde 'deep processing', verwerking door kinderen bv. in gesprekjes waarin ze de gelegenheid krijgen nieuwe kennis te koppelen aan de eigen voorkennis en 3) meermalen verschillende ervaringen opdoen met het woord.
Daarbij blijkt het belangrijk om relaties van een woord met andere woorden en concepten voor het voetlicht te brengen. Nagy & Scott (*2000*) geven dit aan met een duidelijk voorbeeld: de vraag hoe goed een leerling de betekenis van 'walvis' kent, is grotendeels afhankelijk van het begrip van het woordconcept 'zoogdier'.

Stahl & Nagy *(2006, p. 62)* laten zien dat de combinatie van een betekenisdefinitie met duidelijke contextinformatie effectief is; kinderen moeten actief betrokken worden bij het woorden leren en ze moeten meerdere malen het woord in betekenisvolle situaties aangereikt krijgen.

Vluchtig aanbieden	Robuust onderwijzen
een **oceaan** is een grote zee	Woorden voor het voetlicht brengen in logische context in relatie tot andere woorden en concepten bv. **meer**, **zee**, **oceaan**. Woorden in deze betekenisvolle context aanbieden. Betekenisdefinitie geven, plaatjes laten zien en de opeenvolging in grootte aangeven met ondersteunende gebaren. Na de korte instructie en betekenisomschrijving volgt verwerking door de kinderen, bv. 'bespreek samen wat je ziet als je vaart op een…' Of een trapje laten maken (zie hieronder). Waar hoort 'vijver' of 'regenplas'? Vervolgens een tekst lezen of beluisteren waar de woorden in voorkomen.

Nation (*2001*) wijst erop dat rijke instructie weliswaar het meest effectief is, maar niet altijd noodzakelijk. Ook Graves (*2006*) tekent aan dat effectieve kenmerken van robuust woordenschatonderwijs eensluidend zijn, maar voorafgegaan moeten worden door de frase *'voor de best mogelijke resultaten'*.
Niet altijd is uitgebreide instructie en het grootste leereffect gewenst. Als het gaat om versnelling van het woordenschatonderwijs is ook vluchtig behandelen belangrijk. Het kan zijn dat dit als eerste aanzet voor leerlingen voldoende is. In hoofdstuk 6 zal ik verder ingaan op de keuze voor meer of minder 'robuuste' instructietechnieken. Het hangt van verschillende woordleersituaties af hoe het aanbod moet zijn. We kunnen en hoeven (!) niet alle nieuw te leren woorden op dezelfde intensieve manier te onderwijzen. Maar het is belangrijk om te beseffen dat in veel gevallen wel 'de best mogelijke resultaten' behaald moeten worden. Voor begrijpend luisteren/lezen of het zelf actief gebruiken van woorden in onderwijsleersituaties is diepe woordkennis en dus robuuste instructie vereist.

Er zijn verschillende onderzoeken die aantonen dat *technieken zoals webbing en mapping* effectief zijn: het helpt om woorden beter te begrijpen en te onthouden (*Barton and Calfee, 1989*). Bij *webbing* gaat het om het leggen van betekenisverbindingen tussen woorden (bv. zee, golven, strand); *mapping* gaat een stapje verder: daarbij worden woorden gegroepeerd en weergegeven in een 'map', die schematisch de betekenisrelaties in beeld brengt.



Met deze onderzoeksuitkomsten en wetenschappelijke aanbevelingen zijn de vragen 'wat weten we' en 'wat moeten we doen?' beantwoord. In het volgende hoofdstuk worden de lijnen doorgetrokken naar de didactiek: 'Hoe kunnen we het gaan doen?'. Het doel is te komen tot een gestructureerde, veelzijdige aanpak en het implementeren van effectieve en haalbare technieken in de klas. Het didactische model van de viertakt vormt de basis.

Hoofdstuk 5
De vier stappen van de viertakt: het didactisch basismodel

Er zijn vier stappen die de leerkracht moet nemen om kinderen de woorden goed te laten leren. De viertakt (*Verhallen & Verhallen, 1994*) is een didactische structuur, maar kan ook praktisch worden gezien als de opeenvolging van mentale handelingen die de leerlingen uitvoeren. De stappen zijn: 1. voorbewerken, 2. semantiseren, 3. consolideren en 4. controleren.

1) **Voorbewerken** is de introductie. Er wordt een context opgeroepen voor de aan te leren woorden en betekenissen. Kinderen worden betrokken gemaakt. De leerkracht activeert een deel van de woordenschat in het hoofd van de leerlingen, om de nieuwe woorden bij aan te haken (zie hoofdstuk 2, grondslag 1). Voorbewerken dient om een ervaring, een beeld of voorkennis op te roepen en de kinderen alert te maken. De beste voorbewerking is even iets spannends en onverwachts te doen, kort te verwijzen naar een bekende gebeurtenis, of iets te laten zien (voorwerpen, foto's, plaatjes of een tekeningetje). De direct daarop volgende stap, is het overdragen van de betekenis van de geselecteerde woorden.

2) Dat noemen we **semantiseren**. Semantiseren is het verhelderen van de betekenis van een woord. Je kunt oppervlakkig semantiseren, bijvoorbeeld door een plaatje of voorwerp te laten zien. Dat noemt men labelen: kinderen leren dan waar het woord naar verwijst.

Als voorbeeld volgt hier de semantisering van twee woorden die voor de meeste lezers onbekend zijn. Veel mensen zullen de woorden 'reticule' en 'lucide' niet kennen.

Een nieuw woord ***semantiseren*** door te ***labelen*** gaat dan eenvoudigweg als volgt:

1. Dit is een **reticule**
2. Als je beseft dat je droomt: dat noem je **lucide**.

Labelen is een snelle korte aanduiding geven, zodat de leerling begrijpt waar het woord naar verwijst.

Als leerlingen bij nieuwe schoolwoorden goede kennis moeten opbouwen, of als leerlingen geheel nieuwe concepten moeten leren, dan is zo'n vluchtige semantisering, waarbij alleen gelabeld wordt, zeker niet voldoende. In dat geval is een meer robuuste instructie vereist. Bij het bovenstaande voorbeeld van de reticule: er zouden verschillende betekenisaspecten bij de uitleg aan de orde kunnen komen om het achterliggende concept te vullen en tot kennisopbouw te komen:

De reticule is een zakvormig damestasje voor het meedragen van persoonlijke artikelen. De oorspronkelijke reticules hadden een koordsluiting aan de bovenzijde, later volgden beugelsluitingen. De reticule is de directe voorloper van de hedendaagse handtas en dateert uit de 18e eeuw. Geld werd in eerste instantie vervoerd in een buidel. In de achttiende eeuw werden deze buidels vervangen door doosjes aan een metalen ketting. Door de ruimvallende mode van toen werden deze aan het oog ontrokken. Toen de kledij weer strakker werd, verdrongen de reticules de doosjes. De reticule werd om de pols of in de hand gedragen. Vaak waren ze van zacht soepel materiaal zoals leer of van kralenwerk gemaakt.

In de aanpak 'Met Woorden in de Weer' zijn de effectieve kenmerken van een robuuste instructie (zie hoofdstuk 4) praktisch vertaald naar het inzetten van vier 'uitjes'. Als de opbouw van woord- én diepere betekeniskennis het doel is, gaat de leerkracht eerst met de volgende drie 'uitjes' in de weer:

uitbreiden **uitleggen** **uitbeelden**

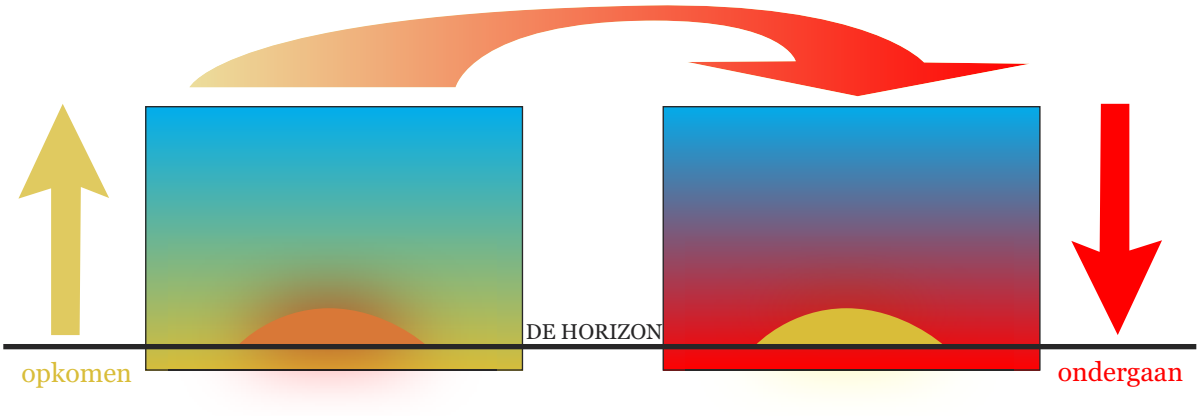
De focus ligt tegelijkertijd op woordenschatuitbreiding én kennisopbouw, d.w.z. op conceptvorming én begrip van achterliggende betekenisstructuren. De drie leerkracht-'uitjes' worden hieronder na elkaar en apart besproken, maar in de semantisering komen ze *tegelijkertijd, in één keer* aan bod.

Het 'uitje' van **uitbreiden** zorgt voor context en clustering: meerdere woorden worden bij elkaar aangeboden in een logische betekenisstructuur (bij 'start' hoort 'finish', bij 'koorts' horen 'temperatuur' en 'thermometer', bij 'metro' en 'tram' hoort 'openbaar vervoer', bij 'regionaal' horen 'plaatselijk' en 'landelijk', bij 'briesje'horen 'wind', 'storm' en 'orkaan', bij 'reticule' horen 'handtas', 'buidel' en 'doosje'). Niet alleen de woorden en betekenissen maar óók de achterliggende betekenisstructuur worden aangeleerd. Als een leerkracht bij het woord 'opkomen' van de zon meteen de woorden 'ondergaan' en 'horizon' kiest dan komen de onderlinge betekenisrelaties beter tot hun recht. Dat leidt tot diepere woord*kennis*opbouw.

Het 'uitje' van **uitleggen** staat voor het geven van een korte kindvriendelijke betekenisomschrijving, zodat de kinderen begrijpen wat de woorden betekenen.
Bijvoorbeeld:
de horizon = een lijn in de verte die je ziet als je bv. aan het strand staat;
opkomen = de zon komt boven de horizon: het wordt dag;
ondergaan = de zon gaat weg achter de horizon: het wordt nacht).

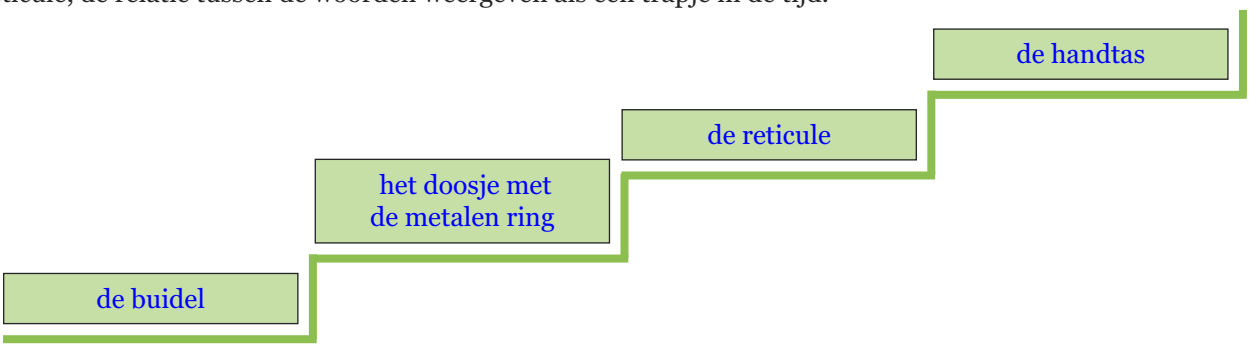
Het tegelijkertijd *uitbeelden* zorgt voor een visuele context: kinderen moeten (letterlijk en figuurlijk) helder zicht krijgen op de betekenissen van de woorden.

Het 'uitje' van **uitbeelden** is belangrijk om leerlingen een beeld te geven van de betekenis van de aan te leren woorden. Dit kan plaatsvinden met voorwerpen, plaatjes, foto's, of door iets voor te doen. Bij meer abstracte woorden kan het plaatsen van het woord in een duidelijke context of situatie ervoor zorgen dat de betekenis zichtbaar wordt.



In dit voorbeeld is het nog beeldender om voor het uitje van uitbeelden (als aanvulling op de plaatjes) met een zaklantaarn achter de lijn van een tafel, de horizon, voor te doen hoe de zon opkomt en ondergaat.

Niet alleen de woorden maar ook de achterliggende betekenisstructuur wordt uitgebeeld. Zo kunnen we bij het voorbeeld van reticule, de relatie tussen de woorden weergeven als een trapje in de tijd.



Het tegelijkertijd uitbreiden, uitleggen en uitbeelden van woordbetekenissen en betekenisstructuren maakt woordenschatuitbreiding robuust (vgl. Beck & McKeown, 2002). Meerdere woorden worden in één keer diep gesemantiseerd waarbij ook de achterliggende betekenisrelaties aandacht krijgen. Daarna volgt, als vast onderdeel, de interactieve activiteit en de actieve verwerking door de kinderen; dit is het ontbrekende, vierde uitje.

Het vierde uitje is voor de kinderen: **uitproberen**. Ze krijgen zo de gelegenheid om basiskennis op te bouwen (zie hoofdstuk 2, grondslag 2), deze kennis actief te verwerken en de woorden beter te begrijpen en onthouden door *webbing* en *mapping*. Zo zijn er verschillende 'maps' voor specifieke betekenisrelaties: de kast, de parachute, de woordspin en de woordtrap *(zie Van den Nulft en Verhallen, 2009*). Dit blijken zeer geschikte instrumenten om de betekenisrelaties zichtbaar te maken.

In een effectonderzoek naar de aanpak 'Met Woorden in de Weer' gekoppeld aan Piramide (*Van der Zalm, 2005*) werden de leerresultaten in experimentele groepen (waarin woorden gesemantiseerd werden met behulp van de uitjes) vergeleken met controlegroepen. De controlegroep kreeg de woorden aangeboden op de traditionele manier, volgens de handleiding van Piramide. Een vergelijking van leerwinst toonde aan dat in een korte periode, namelijk de tijd die er besteed wordt aan één thema, de kinderen uit de experimentele groep niet alleen meer woorden leerden, maar ook diepere kennis hadden van de betekenissen en betekenisrelaties: ze scoorden beter op een categoriseertestje. Er was een significant verschil in vooruitgang tussen de leerlingen op de experimentele en controlescholen. Conclusie was dat zowel de breedte als de diepte van de woordenschatverwerving met de aanpak sterk kan worden verbeterd (*Verhallen, v.d. Zalm, 2005, p. 43*).

3) De derde stap is het **consolideren**. Om te zorgen dat kinderen de woorden onthouden, moeten aangeboden woorden veel en veelzijdig worden herhaald. Het inslijpen van de woorden lijkt vaak saai en tijdrovend. Alle negatieve herinneringen aan het 'woordjes stampen' op de middelbare school komen boven. Maar het consolideren kan (en moet) gevarieerd en speels zijn. Het is belangrijk dat alle kinderen enthousiast raken voor het leren van de woorden. Dat bereikt men niet door louter saaie herhaling, invuloefeningen of zinnetjes laten maken met de woorden, maar wel door het inzetten van korte, speelse activiteiten die het woorden leren leuk maken. Vooral 5-minuten-oefeningen zoals rugschrijven, een woord doorfluisteren, raadspelletjes (ik zeg een betekenis, wat is het woord?), waar-of-niet-waar, alle vogels vliegen en woordenbingo zijn bruikbaar. Hiermee komen snel volgens een bekend patroon alle nieuw te leren woorden in de herhaling terug. Het tussendoor vaak herhalen in zo'n korte activiteit is veel effectiever dan een opdracht die 20 minuten duurt. In het praktijkboek 'Met Woorden in de Weer' vertelt een leerkracht uit groep 6 dat de kinderen op een dag zelfs niet naar buiten wilden. Ze waren bezig met 'die leuke spelletjes' van het consolideren.

De leerkracht vertelt het als volgt. "Ik ben steeds op zoek naar nieuwe spelletjes. Ik heb inmiddels een hele voorraad consolideringactiviteiten achter de hand. Dat is geweldig, ik put er dagelijks uit. Ik heb heel korte woordspelletjes voor tussendoor zoals galgje of het viervragenspel (iemand neemt een woord van de week in gedachten en in vier vragen moet je erachter zien te komen welk woord het is). Of ik doe echt een woordenschatlesje, met woorden uit het woordschrift. Je komt steeds meer mogelijkheden tegen: quizzen, puzzels, hints, enzovoort. De kinderen vinden het leuk en zijn trots dat ze woorden herkennen. Soms maak ik niveaugroepjes, waarbij de 'zwakkere' kinderen woorden extra herhalen in een eenvoudig spelletje, en de 'beteren' bijvoorbeeld gedichtjes of een rap schrijven, of zelf raadspelletjes voor de klasgenoten bedenken. Soms maak ik juist gemengde koppels, zodat de een de ander verder helpt. Ach, er zijn duizend-en-één mogelijkheden."

Bij het consolideren moeten de woorden zichtbaar in de klas aanwezig zijn. Daarom moet een woordmuur gemaakt worden. Kinderen kunnen er steeds op afkijken en dat is noodzakelijk voor de inprenting in het geheugen. Zonder woordmuur wordt consolideren al gauw toetsing.
Als kinderen afkijken, dan zien ze alle woorden, betekenissen en betekenisrelaties terug, zodat ze in het geheugen 'ingeslepen' worden.

4) Uiteindelijk gaat het consolideren over in **controleren**. Controleren is de laatste stap van de viertakt, waarin wordt nagegaan in hoeverre de leerlingen de woorden kennen. Belangrijk is om bij 'controleren' genuanceerd te werk te gaan. Controleren 'of de kinderen een woord wel of niet kennen' is te grof: woordkennis wordt immers geleidelijk opgebouwd (zie hoofdstuk 2).

We moeten preciezer kijken. Gaat het om het kennen van de woordvorm, om het kennen van het achterliggende concept? Moeten de kinderen het woord passief of actief kennen, dat wil zeggen alleen begrijpen of ook zelf kunnen gebruiken? Is met betrekking tot achterliggende betekenistoekenning alleen oppervlakkige of ook diepe woordkennis vereist? Kinderen leren woorden niet in één klap, en er zijn verschillende niveaus van woordkennis.
Veel leerkrachten beschouwen een woord pas als verworven wanneer een leerling het direct kan oplepelen. Vragen als: "Gisteren hebben we het gehad over de lijn in de verte die je denkt te zien. Die noemen we ...?" of "Wat is ook alweer de horizon?" worden vaak ter controle gesteld. Als de leerlingen dan het antwoord schuldig blijven, lijkt het of er niets is geleerd. Dat is onnodig frustrerend voor de leerkrachten én de kinderen. Het is niet zo dat leerlingen een woord pas écht kennen als ze het desgevraagd meteen actief kunnen noemen of als ze in eigen woorden de definitie kunnen geven. Heel veel woorden hoeven om te beginnen eerst alleen maar passief en in een bepaalde context gekend te worden. Het zonder context een betekenisomschrijving geven vereist goede kennis van de betekenis van een woord.

In de praktijk is het ondoenlijk om bij het controleren van elk woord al te precies te werk gaan en uit te gaan van niveaus van woordkennis op een verglijdende schaal. Handzaam is het schema van Beck, McKeown & Kucan (*2002*). Zij spreken van vier niveaus van woordkennis:

Diep ← *Oppervlakkig*

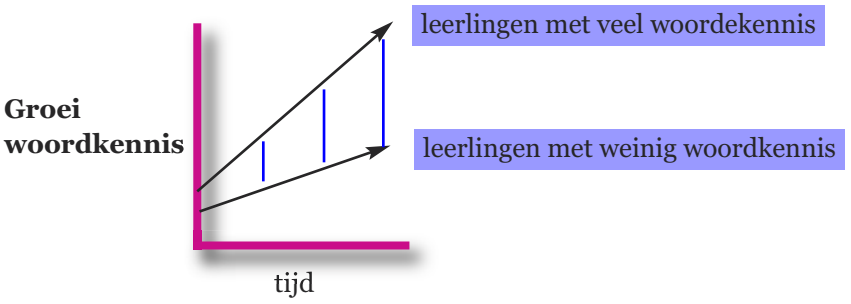
Woord	Kent het woord goed, kan het woord verklaren en gebruiken	(Her)kent het woord in een bepaalde context	Heeft het woord gezien of gehoord	Kent het woord niet

Het is goed om deze indeling in het achterhoofd te houden. Als een kind een woord nog niet zelf kan verklaren en gebruiken, heeft het op een lager niveau misschien wel al kennis opgebouwd. Daar kun je dan als leerkracht vooralsnog genoegen mee nemen, of besluiten om het woord verder te consolideren: actief en in andere contexten zodat diepere woordkennis wordt opgebouwd.

Hierboven zijn voorbewerken – semantiseren – consolideren – controleren apart beschreven. Maar in de praktijk lopen de verschillende fasen bijna altijd in elkaar over. De viertakt is geen methode, maar een didactisch model, dat de leerkracht houvast geeft. Sommige (taal)methoden vatten de viertakt op als vier aparte lesjes. Het is een groot misverstand te denken dat deze stappen elk afzonderlijk en voor ieder woord apart gemaakt moeten worden. Dat zou ondoenlijk zijn en veel te veel tijd kosten. Het is juist nodig om woordenschatonderwijs te intensiveren en in de kortst mogelijke tijd, zoveel mogelijk woorden aan te leren. Dat vraagt om een efficiënte aanpak, waarin de beschikbare onderwijstijd optimaal wordt benut.

Hoofdstuk 6
Meer woorden leren in dezelfde tijd

Intentioneel woorden aanleren kost tijd. Het belang van woordenschatuitbreiding (hoofdstuk 1) rechtvaardigt dat leerkrachten onderwijstijd besteden aan het goed aanleren van veel woorden en betekenissen.
De vijf grondslagen voor het woorden leren op school laten zien dat kinderen steeds meer achterkomen als er niet wordt ingegrepen. In een variatie op de Engelse uitdrukking 'it takes money to make money' zou men kunnen zeggen 'it takes words to make words'. Kinderen die over onvoldoende woordkennis beschikken leren incidenteel veel minder woorden bij: ze begrijpen de gesproken en/of geschreven teksten niet voldoende om nieuwe woorden op te pikken. Dan treedt het Mattheüs-effect op en de achterstand wordt steeds groter, zoals hieronder te zien is.



Het Mattheüs-effect

De lengte van de blauwe lijn geeft de achterstand weer: zichtbaar wordt hoe de achterstanden op het gebied van woordenschat én kennis toenemen als er niet wordt ingegrepen. Het Mattheüseffect kan, gezien de enorme hoeveelheden te leren woorden (zie hoofdstuk 3, punt 1) eigenlijk alleen worden tegengegaan als leerkrachten er met optimaal woordenschatonderwijs in slagen om de taal op school begrijpelijk maken: dan krijgen kinderen veel woorden aangereikt en wordt tegelijkertijd de weg vrijgemaakt voor de incidentele verwerving. Er treedt een zwaan-kleef-aan-effect op (*S. Verhallen, persoonlijke communicatie*). Als kinderen met een ontoereikende woordenschat de juiste woorden krijgen aangeleerd dan zullen zij, net als de andere leerlingen gedurende de dag veel andere woorden en betekenissen extra kunnen oppikken. Leerkrachten kunnen door een slimme selectie van aan te leren woorden, met gericht intentioneel woordenschatonderwijs en rijk taalaanbod de achterstanden verkleinen. Het intentionele onderwijs en de incidentele verwerving moeten elkaar versterken[1]. Het mag duidelijk zijn dat hier een veelzijdige aanpak is vereist: binnen allerlei verschillende (onderwijs-leer)situaties moeten leerkrachten vaak en gevarieerd woorden kunnen uitleggen en inoefenen.

Goed woordenschatonderwijs geven is een vorm van 'basic teaching' en de tijd moet daarbij zo zuinig mogelijk worden gebruikt (hoofdstuk 4). De stappen van de viertakt (hoofdstuk 5) dienen als kapstokhaken bij het intentioneel woorden aanleren. Maar niet iedere stap hoeft bij alle woorden evenveel aandacht te krijgen. Niet alle woorden hoeven of kunnen op dezelfde manier gesemantiseerd of geconsolideerd worden. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal hoe we het woordenschatonderwijs efficiënt kunnen invullen.
Om te beginnen is dan het onderscheid tussen drie verschillende woordleersituaties van belang (Graves, 2006):

1. Kinderen leren woorden bij begrippen die ze al kennen of hebben ervaren.
2. Kinderen breiden de kennis van de betekenissen van woorden uit.
3. Kinderen leren nieuwe woorden en nieuwe betekenissen.

Hierna komen de drie situaties een voor een aan de orde.

1. *Kinderen leren een nieuwe woordvorm bij een bekend begrip:*

Dit betreft het leren van een label bij een kant-en-klaar beschikbaar concept. Een woord is een eenheid van taal (een label) en een eenheid van denken (een concept). Je hoeft als leerkracht bij het semantiseren de betekenis van een woord niet extra uit te leggen als kinderen het concept al helder hebben. Even voordoen, laten zien of aanduiden is al voldoende. Het gaat als het ware om 'bij-labelen': een extra label bij het bestaande concept aanhaken. Bijvoorbeeld: als kinderen weten wat een 'dokter' is (en je kunt ervan uitgaan dat ieder kind in groep 3 ooit met een dokter te maken heeft gehad), dan kun je het woord 'arts' als nieuw label prima op dat kant-en-klare concept van een dokter 'plakken'. Een plaatje en/of een korte aanduiding 'een arts is een dokter' is voldoende. In dezelfde context kan een kind dat het woord 'ziekenhuis' al goed kent, het woord kliniek bij het bestaande concept ZIEKENHUIS bijlabelen. Een voorbeeld

[1] In dit verband is het oefenen van woordleerstrategieën, om incidentele verwerving te stimuleren ook van belang. In een volgend artikel wordt hier apart aandacht aan besteed.

uit de midden- en bovenbouw: leerlingen die het woord 'defect' moeten leren, hoeven geen extra uitleg te krijgen. Er is geen begripsopbouw en robuuste instructie nodig. Ze kennen het concept heel goed: defect=KAPOT. De voorbewerking en semantisering duren in geval van 'bijlabelen' samen minder dan een halve minuut: even aanhaken is voldoende. Kinderen moeten het woord nog wel consolideren, willen ze het nieuwe label onthouden.

2. ***Kinderen leren nieuwe betekenisaspecten bij een bekend woord***
   Het gaat dan om uitbreiding van het achterliggende concept, anders gezegd om het verdiepen van woordkennis. Leerlingen die het woord 'regel' kennen vanuit de regels in de klas, breiden bij de verkeersles hun kennis uit als ze leren dat er officiële regels in het verkeer zijn, waarbij je een boete kunt verwachten als je je er niet aan houdt. Ook volstaat een supersnelle semantisering (er hoeft slechts een stukje concept te worden uitgebreid) en het consolideren hoeft ook weinig tijd te kosten omdat de woordvorm al is gekend.

3. ***Kinderen leren een nieuwe woordvorm bij een nieuw concept***
   Dat betekent dat leerlingen zowel het woord als het achterliggende concept moeten leren. Hier gaat het vaak om diepe semantisering, als leerlingen zich het woord goed eigen moeten maken. Neem een woord als 'genoeg' in de onderbouw of het woord 'grondstof' in de bovenbouw: het zijn niet alleen de woorden maar ook de achterliggende begrippen die kinderen moeten leren. Deze situatie komt het meest voor in het onderwijs. Woorden leren, netwerkopbouw en kennisverwerving vallen hier samen.

De laatste situatie, waar robuuste instructie is vereist, is de meest intensieve en vraagt dus ook meer tijd. Het gaat hier om gekoppelde leerdoelen: woorden leren, kennisopbouw en betekenisstructuren doorzien. Het is belangrijk om juist in dit soort situaties ervoor te zorgen dat de factor 'tijd' geen knelpunt wordt. En dat kan heel goed:
- Ten eerste zorgt het uitje van uitbreiden ervoor dat we meerdere woorden bij elkaar nemen. Het woord 'genoeg' wordt gekoppeld aan begrippen als 'te veel' en 'te weinig' en 'barometer' aan 'thermometer' en 'meetinstrument'. Meerdere woorden komen in logisch betekenisverband aan de orde. Niet één los woord, maar een heel cluster van woorden wordt door de cyclus van de viertakt gehaald. Niet 1, maar 2, 3 of 4 woorden voor de prijs van 1! Dat is op zichzelf al heel efficiënt.
- Ten tweede gaat het niet om een losse les. Als woorden geselecteerd worden uit de lesinhouden vallen de stappen van de 4-takt naadloos samen met het leerdoel (in geval van het voorbeeld van 'genoeg' bij voorbereidend rekenen en 'barometer' in de wereldoriëntatieles). Het semantiseren is de uitleg (kennisuitbreiding), het consolideren is voor een deel geïntegreerd in de les, bijvoorbeeld het samen lezen van de tekst of interactief voorlezen van het prentenboek Rupsje Nooitgenoeg. De kinderen lezen of horen de woorden meerdere malen: de nieuwe woordvormen, betekenissen en betekenisrelaties passeren steeds opnieuw in betekenisvolle contexten de revue. Daarmee is alvast een stuk geconsolideerd.

- En tenslotte is het zaak kort en krachtig te semantiseren. Een robuuste instructie is rijk, maar niet tijdrovend.

De tijdsindicatie voor het leren van woorden en woordclusters in de derde situatie is als volgt:

- voorbewerken **1 minuut**: dit mag niet langer duren; het gaat om een korte introductie die leerlingen op scherp zet.
- semantiseren **2-3 minuten**: het gaat om een korte, krachtige, heldere, betekenisuitleg waarin de drie uitjes samenvallen. Door een scherpe focus blijft de tijd beperkt. Het is de kunst om dit in de vingers te krijgen, maar leerkrachten ervaren dat het met een korte training kan!
  Het semantiseren wordt gevolgd door interactie van de leerlingen (het vierde uitje): zij moeten de kans krijgen om de informatie te verwerken en te koppelen aan eigen kennis en evaringen. Dit kan in tijd wisselen, maar in principe gaat het hier om verwerking van de inhoud van de les. Laten we uitgaan van een gemiddelde interactietijd van **3-5 minuten** in tweetallen. Hierin wordt meteen ook geconsolideerd.

- consolideren: naast de geïntegreerde consolidering (zie hierboven), kunnen we op **7 minuten extra** rekenen om de woorden in herhalingsspelletjes terug te laten komen.

- controleren kost geen extra tijd als we tijdens consolideren ogen en oren goed openhouden. Soms willen leerkrachten eind van de week (of na 2 weken) een korte toets afnemen over alle behandelde clusters. Dat komt dan neer op gemiddeld **2 minuten per woordcluster**.

Het gaat dus om totaal **maximaal 17 minuten per woordcluster**. Dat is per woord dus gemiddeld **4 tot 5 minuten**. En dat voor een robuuste semantisering én actieve consolidering!

Een SBO- leerkracht vertelt trots hoe hij in groep 5 de woorden thermometer, barometer en meetinstrument in twee minuten voor de groep glashelder heeft gemaakt.

Ik kwam binnen met de buitenthermometer van school en een plaatje van een barometer. Ik heb de uitleg van de woorden op het bord gezet. Daarbij heb ik in 2 minuten (!!) de woorden barometer-thermometer- en meetinstrument gesemantiseerd. Met niet meer dan een korte, simpele uitleg werd het voor de kinderen meteen duidelijk. Ik liet ze daarna samen 3 minuten overleggen om nog meer meetinstrumenten te bedenken. Twee van de zwakste kinderen waren aan het praten over 'zo'n stok die je vader in de auto steekt in de olie en dan naar het streepje kijkt'. Ik heb die twee toen meteen het woord 'oliepeilstok' aangereikt.

Het bovenstaande voorbeeld illustreert hoe met goed woordenschatonderwijs intentioneel en incidenteel woorden leren in elkaar grijpen. In vijf minuutjes semantisering komen drie nieuwe woorden (en nieuwe begrippen) plus één nieuw label voor een bekend concept aan de orde. Als woordenschatuitbreiding effectief en efficiënt verloopt, begrijpen leerlingen meer en kunnen ze zich beter uitdrukken. Doordat het taalklimaat in de klas verbetert, komen er meer nieuwe woorden langs die makkelijker aangehaakt kunnen worden. Dit zwaan-kleef-aan-effect zorgt voor een versnelling van het leren. Woordenschatonderwijs (en met name de robuuste instructie) kost tijd, maar de opbrengst is groot. Het is dus de beste investering die een leerkracht kan doen.

Hoofdstuk 7
Effectieve scholen: betere leerresultaten door een integrale aanpak

Dit laatste hoofdstuk spitst zich toe op het vraagstuk van de implementatie. Hoe kunnen scholen er voor zorgen dat het in alle klassen goed voor elkaar komt? De focus komt dan te liggen op de verbetering van leerkrachtcompetenties, drie condities voor schoolverbetering en toetsing van de resultaten.

Verbetering van leerkrachtcompetenties

Succesvol woordenschatonderwijs is noodzakelijk: dat is hiervoor voldoende duidelijk gemaakt. Leerkrachten moeten over vaardigheden beschikken om de woordenschat van hun leerlingen systematisch uit te breiden. Als ze de wetenschappelijk gefundeerde instructietechnieken goed leren inzetten zullen alle leerlingen sneller en beter woorden leren.
In bijlage 1 is een volledig overzicht van de woordenschatcompetenties opgenomen. Het zijn specifieke vaardigheden om:
- nieuwe woorden te selecteren en aan te bieden;
- eerder behandelde woorden terug te laten komen en voldoende te herhalen;
- aan bekende woorden nieuwe betekenisaspecten toe te voegen;
- aan geleerde clusters en betekenisstructuren extra woorden toe te voegen.

Woordenschatuitbreiding en kennisopbouw lopen als een rode draad door alle activiteiten en lessen heen. Een leerkracht moet dus moeiteloos, op elk gewenst moment, woorden en achterliggende betekenissen voor het voetlicht kunnen brengen. Als de vaardigheden dagelijkse routines geworden zijn, dan kan een leerkracht de woordenschatuitbreiding intensiveren opdat leerlingen de hele dag door maximaal presteren. Op die manier zal een individuele leerkracht de eigen leerlingen zeker een stuk vooruit helpen. De rode draad van woordenschat loopt echter niet alleen door alle vakken, maar ook door alle jaren heen. In hoofdstuk 4 is aan de orde gekomen dat een goede woordenschatontwikkeling een zaak van lange adem is. Alle collega's van groep 1 tot en met groep 8 moeten dus meedoen. Hiervoor is het noodzakelijk om de blik te verbreden van leerkracht- naar schoolniveau. Waar een enkele leerkracht een verschil kan maken kan een heel team enorme resultaten boeken (*Katzenbach and Smith, 1993*). In de literatuur wordt gesproken van het 'multiplier effect': het effect vermenigvuldigt zich als mensen samenwerken en een gemeenschappelijk doel nastreven.

Drie condities voor schoolverbetering

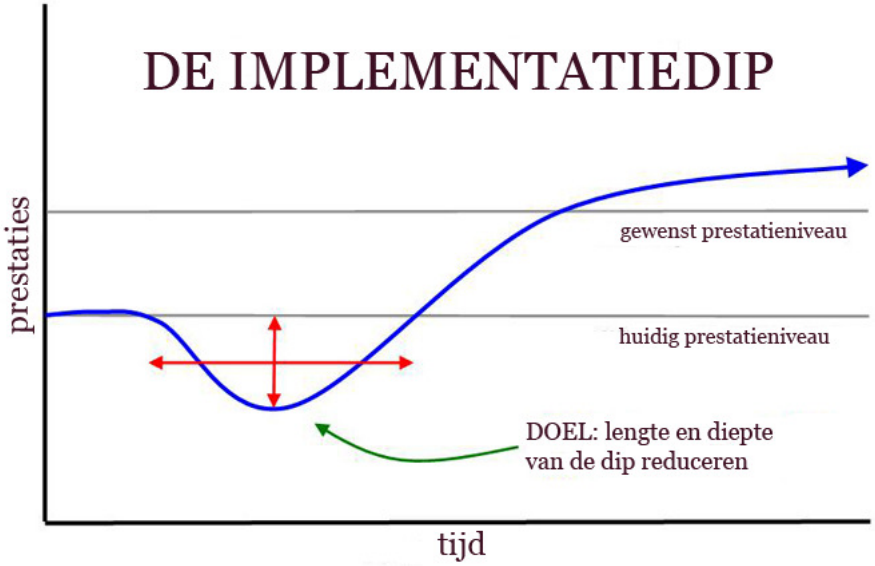
Een school die de resultaten van haar leerlingen daadwerkelijk wil verbeteren moet een beleidskeuze maken: 'Al de leerkrachten van het team ontwikkelen de competenties om intensief, effectief woordenschatonderwijs te geven en dat is prioriteit binnen het beleid voor komend jaar'. Ook op schoolniveau is het belangrijk om evidence-based te werk te gaan. Onderzoek wijst uit dat grote verbeteringen niet alleen mogelijk, maar zeer waarschijnlijk zijn onder de juiste condities (*Schmoker, 1999*). Schoolverbetering is geen mysterie: het is niet zo dat een school het wiel hoeft uit te vinden. De juiste condities zijn bekend. Het voert hier te ver om uitgebreid in te gaan op alle onderzoeksgegevens (*zie voor een uitgebreid literatuuroverzicht Sleegers & Ledoux, 2006*). Ik wil vooral inzoomen op 'de succesformule voor schoolverbetering' zoals Schmoker het noemt. Daarbij gaat het om drie condities, namelijk: teamwork, meetbare doelen stellen en goed gebruik van leerlingresultaten.

1. Teamwork

Van oudsher werken veel leerkrachten tamelijk geïsoleerd binnen de vier muren van hun klas. Het is in het onderwijs niet gangbaar om met collega's de gang van zaken te bespreken en de behaalde resultaten te evalueren. Zo missen onderwijsgevenden de mogelijkheid om van elkaar te leren. We zien in de praktijk dat leerkrachten die in teamverband inzetten op woordenschatonderwijs en gemeenschappelijke leerdoelen stellen, de nieuwe vaardigheden samen succesvol ontwikkelen en implementeren. Men kan elkaar ondersteunen en inspireren. Er wordt wel eens gezegd: niets is besmettelijker dan enthousiasme. Dat blijkt vooral op het gebied van woordenschatonderwijs zo te werken.

Leerkrachten kunnen elkaar helpen en 'aan de gang houden'. Veranderingen brengen in het begin altijd een zekere vorm van onzekerheid (je gaat immers dingen 'anders' doen) en extra werk met zich mee. Als team sta je sterker: twee mensen weten en kunnen meer dan één, drie mensen meer dan twee, vier meer dan drie, enz. Bovendien is teamwork belangrijk in perioden waarin het wat moeilijker gaat: net als bij ontwikkeling van andere vaardigheden, bijvoorbeeld leren autorijden of pianospelen, komt er een terugslag.

In het begin is alles spannend en nieuw, maar na een tijdje gaat de vaart er uit. Collega's kunnen elkaar dan motiveren om door te zetten.
Het kan ook zijn dat het hele team, na een spetterend begin, een terugslag ervaart. Onderwijsvernieuwer Fullan (*2003*) spreekt van de implementatiedip. Een implementatiedip is 'the stage when things get worse before they get better'. Hij voorspelt zelfs dat iedere succesvolle school te maken zal krijgen met zo'n dip.
Het kost tijd en energie om nieuwe overtuigingen, nieuwe materialen, nieuwe vaardigheden in het onderwijs te implementeren. De inspiratie en het vertrouwen in de verandering dalen, het blijkt moeilijker of langzamer te gaan dan men aanvankelijk dacht.
Leerkrachten struikelen dan over het tijdselement: 'woordenschat is wel belangrijk, we zien dat de kinderen beter leren, ze vinden het leuk, maar...
- het kost energie en voorbereiding,
- we moeten al zoveel,
- het gaat niet snel genoeg,
- de leerkracht uit groep x houdt zich niet aan de afspraken.



(*Fullan, 2003*) [2]

De schoolleiding moet het team hiertegen wapenen en de dip herkennen. Dat er problemen zijn betekent helemaal niet dat de school op het verkeerde spoor zit. Het gaat om een cruciale periode: of de vernieuwing dooft uit, of er wordt een daadwerkelijke lange termijn verandering gerealiseerd. Leerkrachten hebben op zo'n moment nieuwe impulsen nodig om door te gaan (zie Bijlage 3 voor een praktijkvoorbeeld). Ze moeten hulp krijgen en gestimuleerd worden om vaardigheden tot routines te maken. Wat het zwaarst is, moet het zwaarst wegen. Woordenschatonderwijs staat in het hart van onderwijs en als de leerkrachten er als team in slagen dit te verbeteren, wordt het hele onderwijs verrijkt.

2. Meetbare doelen
Bij vernieuwingstrajecten moet een team duidelijk omschreven doelen voor ogen hebben: ieder moet voor zich precies de taken weten. Vaak zijn in schoolplannen doelstellingen nog vaag of vrijblijvend beschreven. Een concrete en exacte invulling geeft meteen meer houvast. Het maakt de uitvoering en de beoordeling van resultaten veel gemakkelijker. Elke leerkracht moet de doelen precies voor ogen hebben en houden. Daarom moeten schooldoelen realistisch ingevuld zijn, door het hele team gedragen worden en binnen een bepaalde tijd haalbaar zijn. Kortom: de doelen moeten SMART geformuleerd zijn. SMART staat voor Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden. SMART-doelstellingen zijn sterk richtinggevend: ze sturen het gedrag van de leerkrachten en de schoolleiding. Een voorbeeld van SMART-geformuleerde woordenschatdoelen is te vinden in bijlage 2. Het is belangrijk om zowel op leerkrachtniveau als op leerlingniveau haalbare, meetbare doelen te stellen. Leerkrachten werken aan verbetering van hun competenties en geven beter en meer woordenschatonderwijs, terwijl de leerlingen gaandeweg steeds beter gaan presteren: dat is het uitgangspunt. Als dit terug te lezen is in de doelstellingen, krijgen leerkrachten het vertrouwen dat ze zelf geleidelijk en doelgericht het eigen onderwijs kunnen verbeteren. De meetbare Smart-doelen zorgen voor succeservaringen op het gebied van woordenschat en ze versterken de onderlinge dialoog. Schmoker (*1999*) onderstreept het belang van overleg: succesvolle teams bespreken de resultaten regelmatig, ongeveer één keer per maand.

[2] BRON: http://floridarti.usf.edu/recources/presentations/2008/CurtisNASP2008/SystemsChange/SystemsChangeWorkshop_ppt.pdf

3. Gebruik van data
Leerlingen moeten vooruitgang boeken. Daar is het allemaal om te doen. Succesvolle scholen hebben continue aandacht voor leerresultaten van de kinderen: het gebruik van deze gegevens is een essentieel onderdeel van het implementatietraject (Fullan, 2004). Je moet steeds data verzamelen om te zien of je op de goede weg zit. In dit verband moet onderscheid gemaakt worden tussen toetsing van leerresultaten op korte, middellange en op de langere termijn.

a. Op korte termijn gaat het om observaties in de les. Je wilt vaststellen of de kinderen de woorden begrijpen en na herhaling hebben geleerd. Ongeduld is goed: er is behoefte aan onmiddellijk bewijs dat de nieuwe woordenschataanpak werkt. Leerkrachten kunnen op deze manier directe feedback krijgen op hun handelen. Als woorden onduidelijk zijn uitgelegd, zullen leerlingen ze niet of vaag begrijpen, als er onvoldoende of niet goed herhaald wordt, zullen ze de woorden niet onthouden. De leerkracht kan meteen de uitleg bijstellen en het beter aanpakken.

Het is belangrijk om ieder succesje te 'vieren'. Na uitleg van het woordcluster 'richting', 'naar links' en 'naar rechts' hoort een leerkracht kleuters bespreken dat naar links en naar rechts spiegelbeeldig is als je tegenover elkaar zit. Ze draaien zich expres om en weer terug terwijl ze met elkaar bespreken 'dit is naar links' en 'dit is naar rechts'. Dit is de kroon op de semantisering: 7 minuten uitleg en herhaling en de kinderen blijken de woorden 'naar links' , 'naar rechts' en het concept 'richting' spontaan zelf al te gaan gebruiken.

b. Op middellange termijn, na het consolideren, moet blijken dat kinderen de woorden in hun lange-termijngeheugen hebben opgeslagen. In het model van de viertakt is de stap 'controleren' cruciaal. Bij het controleren moet een maximum aan leerresultaat behaald worden: kinderen moeten de intentioneel aangeboden woorden, afhankelijk van het vooraf vastgestelde leerdoel, passief dan wel actief onthouden. Als blijkt dat de leerlingen de woorden nog niet goed onthouden dan moet extra worden geconsolideerd: er is tijd gaan zitten in het uitleggen en inoefenen van de woorden en je wilt immers voor 100% de leerwinst binnenhalen (zie ook het voorbeeld bij curriculumafhankelijk toetsen op pagina 40).
Voortijdig stoppen met consolideren is gewoonweg zonde; als er de daaropvolgende dagen nog enkele minuten extra tijd geïnvesteerd wordt in korte herhalingen, dan hebben de kinderen de woorden wel onthouden.
Het is zinvol om ook na enkele weken, of maanden de geleerde woorden terug te laten komen. Soms lijkt het of woorden zijn 'vergeten'. Als woorden een tijdlang niet langsgekomen zijn is de veronderstelling al gauw dat alles is weggezakt. Een zeer korte herhaling om het geheugen even op te frissen blijkt vaak al voldoende: als woorden eenmaal zijn ingebed in de woordenschat hoeven ze alleen nog maar kort geactiveerd te worden.

We ervaren het zelf als we naar het buitenland gaan en plotseling Engels of Frans moeten gaan spreken. Ieder kent het gevoel dat de meest simpele woordjes verdwenen lijken te zijn. Maar meestal komt het vanzelf goed. Woorden die ooit zijn opgeslagen, worden dan vanzelf weer opgerakeld en teruggevonden.

c. Op (jaren)lange termijn is het noodzakelijk dat de leerlingresultaten stijgen. Doel is dat de achterstanden worden verkleind en of dat schoolniveau door de jaren heen, de leerlingen beter presteren. Bij de effectmeting op dat niveau gaat het niet zozeer om de persoonlijke leerkrachtcompetenties, maar eigenlijk om overstijgende schoolcompetenties. Zo'n meting laat zien of de school als geheel, en de leerkrachten in het team samen de vastgestelde doelen hebben bereikt. In het onderstaande schema is te zien hoe leerlinggegevens direct in verband te brengen zijn met de leerkracht- en schoolcompetenties.

	A	B	C
Leerkracht Competenties	Korte termijn: directe observatie onmiddellijk lesverloop	Korte en middellange termijn: Controleren van het lesdoel	(Jaren)lange termijn: Toetsing en effectmeting
Selecteren	Alle leerlingen doen goed mee met de les, ze begrijpen de uitleg en er is goed tekst-begrip omdat de sleutel-woorden zijn geselecteerd en gesemantiseerd.	behalen van het lesdoel/ de leerdoelen door alle leerlingen.	
Voorbewerken Semantiseren	Alle leerlingen begrijpen de woorden en kunnen betekenisverbindingen leggen.	100% Van de aangeboden woorden bij curriculum-afhankelijke toetsing.	
Consolideren Controleren	Alle leerlingen gaan de woorden steeds beter onthouden.		
School-competenties	Alle klassen een woordmuur vol woordwebben.	Registratie van aan-geleerde woorden: in de verschillende leerjaren hebbenkinderen consequent veel verschillende woorden geleerd.	Vooruitgang op de curriculumonafhankelijke woordenschattoetsen, begrijpend-leestoetsen, Cito-eindtoetsen.

In het schema hebben curriculumafhankelijke en curriculumonafhankelijke toetsen elk hun eigen plek. In dit verband is het goed om nog even stil te staan bij het verschil tussen deze twee soorten toetsen.

Toetsing

Er is een onderscheid tussen 'curriculumafhankelijke' en 'curriculumonafhankelijke' toetsing. Het scheelt slechts 2 letters, maar de verschillen zijn groot. Bij curriculumafhankelijke soorten gaat het om het toetsen van woorden die in de lessen (het curriculum) zijn aangeboden. De onafhankelijke toetsen meten het niveau van woordkennis in het algemeen: er wordt geen rekening gehouden met de lessen die in een bepaalde klas gegeven zijn of de methodes die op scholen worden gebruikt. De toetsen kunnen precies dezelfde vorm hebben, maar ze zijn wezenlijk anders.

Curriculumafhankelijke toetsen peilen de kennis van de aangeboden woorden (zoals hiervoor is besproken bij a en b, controle op korte en middellange termijn). Het gaat om de vraag in hoeverre de specifieke woordleerdoelen bij de leerlingen zijn behaald. Taalmethodes sluiten bijvoorbeeld elk thema af met een woordenschattoets, om te controleren of de leerlingen de aangeboden woorden kennen: dit is de een bekende vorm van curriculumafhankelijke toetsing. Natuurlijk kunnen leerkrachten ook zelf een toets samenstellen. Bijvoorbeeld: een leerkracht die in een week 20 woorden intentioneel heeft aangeboden, op de muur heeft gehangen en heeft geconsolideerd, haalt aan het eind van de week de woorden weg en geeft de klas een invuloefening (of meer speels, een quiz, een kruiswoordpuzzeltje of een raadspelletje 'waar of niet waar?).

Afhankelijk van het vooraf gekozen leerdoel kan het accent komen te liggen op het controleren van:
- passieve of actieve kennis;
- mondelinge of schriftelijke kennis (correcte uitspraak of schrijfwijze);
- oppervlakkige of diepe woordkennis.

Passief

Hij is onbekommerd. Wat betekent dat? Kruis aan.

○ hij is altijd aan het zeuren ○ hij komt nooit te laat ○ hij maakt zich nergens zorgen over ○ hij is nooit thuis

Actief

Iemand die zich nergens zorgen over maakt noem je o.....

Schrijfwijze

Streep de foute vorm door

○ onbekomerd ○ onbekommerd ○ onbekommert ○ ombekommert

Diepe woordkennis

Wat is onbekommerd? Geef in je eigen woorden een definitie en daarna een voorbeeld

Onbekommerd is...../ Een voorbeeld van onbekommerd is:.....

In bijlage 4 zijn meer verschillende voorbeelden te vinden van toetsopdrachten. Het is belangrijk om een passende toetsvorm te kiezen, afhankelijk van het verwachte kennisniveau en het gestelde leerdoel: mondelinge/schriftelijke, passieve/actieve, oppervlakkige en/of diepe woordkennis (zie ook hoofdstuk 5, controleren). Een ander belangrijk punt bij curriculumafhankelijk toetsen is de follow-up. Wat doet de leerkracht met de opbrengst van de curriculumonafhankelijke toetsen? Hoofdpunt is dat gecontroleerd wordt of de eigen doelen gehaald zijn. Als de leerlingen de woorden kennen zoals de bedoeling was, is er niets aan de hand. Maar als bepaalde leerlingen bepaalde woorden niet blijken te beheersen dan zal voor die leerlingen extra herhaald (dus extra geconsolideerd of misschien zelfs opnieuw gesemantiseerd) moeten worden: het was immers de bedoeling dat de leerlingen deze specifieke woorden zouden leren!

Curriculumonafhankelijke woordenschattoetsen, zoals de Cito-toetsen, of het woordenschatdeel van de Taaltoets Alle Kinderen, kunnen dezelfde vorm hebben, maar zijn van een totaal andere aard. Deze toetsen zijn ontwikkeld om het woordkennisniveau van de leerlingen te bepalen (bijvoorbeeld de leerlingen van groep 6 van de Driemaster) in vergelijking met het niveau van de groep kinderen waartoe ze gerekend worden (alle 6e groepers in Nederland). Zo'n toets wordt voor dat doel op een speciale manier geconstrueerd.
Allereerst doen de toetsontwikkelaars een greep uit een bepaald passend corpus (een enorme verzameling) van woorden. Uit die verzameling trekken ze aselect woorden, maar wel met een zekere verdeling. Om vergelijking tussen kinderen mogelijk te maken zorgen ze ervoor dat binnen de steekproef verschillende soorten woorden vertegenwoordigd zijn. In ieder geval moet de toets woorden bevatten die naar alle waarschijnlijkheid door bijna alle kinderen worden gekend. Aan de andere kant zullen er ook woorden geselecteerd zijn die naar alle waarschijnlijkheid door slechts een kleine groep leerlingen zullen worden gekend.
De toets moet uit makkelijke en moeilijke items bestaan, dat wil zeggen items die door heel veel kinderen worden gekend en items die door heel weinig leerlingen worden gekend.
Alleen zo kan de toets onderscheid maken tussen kinderen die een brede woordkennis hebben en kinderen die een smalle woordkennis hebben. We moeten wel bedenken dat de woorden die geselecteerd zijn in het corpus allemaal woorden zijn die in het onderwijs voorkomen, maar niet persé intentioneel aangeleerd zijn. De 'makkelijke' items (d.w.z. de woorden die door de meeste leerlingen worden gekend), zijn meestal de woorden die in het onderwijs frequenter voorkomen. De kans dat de meeste leerlingen die woorden oppikken of leren is dan immers *relatief* groot. Omgekeerd is de kans dat kinderen weinig frequent voorkomende woorden oppikken, klein.
Toetsen moeten worden gebruikt zoals ze bedoeld zijn. Curriculumonafhankelijke toetsen zijn niet (juist niet) geconstrueerd om op de korte termijn onderwijseffect te meten. We nemen een rekenvoorbeeld. Stel een leerkracht van groep 6 heeft in een bepaald jaar 800 woorden aangeboden, maar door een ongelukkig toeval valt net niet één van de 30 toetsitems samen met de aangeboden woorden. Dan hebben de leerlingen veel woorden bijgeleerd (zoals wel zou blijken uit een curriculumafhankelijke toets), maar er is bij curriculumonafhankelijke toetsing nog geen grote vooruitgang te zien.
Anders dan bij rekenen of werkwoordspelling, waarbij een onderlinge vaardigheid is geoefend die een leerling kan inzetten op een opgave die nooit tevoren is gedaan, is een woordenschatitem niet goed te maken als een leerling een gevraagd woord nog nooit tevoren is tegengekomen.
Een voorbeeld om dit te verduidelijken.

Probeer zelf de volgende curriculumonafhankelijke woordenschattoets te maken.

1. Een **lemmer** is een:
   a) vogeltje
   b) zeis
   c) dolk
   d) hoeksteen

2. **Noosselijk** is:
   a) nuttig
   b) schadelijk
   c) genoegelijk
   d) bruikbaar

3. **Brack** is:
   a) stilstaand water
   b) een speurhond
   c) gek
   d) platzak

4. **Beguichelen** is:
   a) bespotten
   b) betoveren
   c) bejubelen
   d) veroordelen

5. **Leppen** is:
   a) met grote passen weglopen
   b) om de oren slaan
   c) slingeren
   d) met kleine teugjes drinken

6. **Lodderlijk** is:
   a) aardig
   b) sloom
   c) dronken
   d) scheel

Al heeft iemand nog zo'n uitgebreide woordenschat, het is onmogelijk om deze toets goed te maken als de woorden nooit langsgekomen (gehoord of gelezen) zijn. De goede antwoorden zijn 1 c. , 2 b., 3 b, 4 a. , 5 d, 6 a. De kans is heel klein dat deze woorden gekend zijn, want het gaat om 'oud-Hollandsche' woorden geselecteerd uit teksten van P.C. Hooft.

Iemand die de 17e eeuwse literatuur bestudeert heeft de betekenissen van de woorden opgepikt en zal het er veel beter van afbrengen.
Als je ooit gelezen hebt 'wij lepten hemels wijntjes...' dan is de kans op een goed antwoord op item 5 aanzienlijk vergroot.

Woordenschattoetsen, zoals als de CITO-toetsen, 'meten' het woordkennisniveau van leerlingen in zeer algemene zin. Ze zijn niet gemaakt om een beeld van het intentionele woordenschatonderwijs in een bepaalde klas te geven, maar ze laten zien of er een beweging op gang is gebracht, waarbij kinderen in de volle breedte in allerlei contexten veel woorden hebben verworven. Het gaat om woorden die in allerlei contexten gehoord, gelezen, óf onderwezen zijn. Doordat frequentie en de macht van de grote getallen in het geding is, gaat het om een combinatie van verschillende factoren (*vgl. Read, 2000*).

De score weerspiegelt:
• hoe veel en hoe goed leerlingen (begrijpend) geluisterd en gelezen hebben;
• hoe de persoonlijke interesse is;
• hoeveel en hoe goed leerlingen op school in verschillende groepen intensief woordenschatonderwijs hebben ontvangen;
• hoe effectief en nauwkeurig leerlingen woorden hebben opgepikt uit de context, etc.

Expliciet woordenschatonderwijs is 'slechts' één van de factoren. Maar wel de allerbelangrijkste: veel intensief intentioneel woordenschatonderwijs zet ook incidentele, brede woordenschatverwerving in beweging. Als de school (van groep 1 tot en met groep 8) er in slaagt om met meer en beter woordenschatonderwijs teksten begrijpelijk te maken, als de leerkracht in iedere klas rijk mondeling en schriftelijk taalaanbod verschaft, de kinderen weet te motiveren om veel en met belangstelling te lezen en nieuwe woorden op te pikken, dan laten de verbeterde scores op onafhankelijke toetsen de vooruitgang zien. Op de langere termijn maken curriculumafhankelijke toetsen dan zichtbaar dat leerlingen even goed, of misschien wel beter gaan scoren dan het landelijk gemiddelde.

Stahl &Nagy (2006) stellen:

An effective approach to promoting vocabulary growth has to be multifaceted and sustained *(...) (p. 7)*
Een effectieve aanpak voor het bevorderen van woordenschatgroei moet veelzijdig en langdurig zijn.

Veel hoge scores op curriculumonafhankelijke toetsen laten zien dat leerkrachten samen als team goed woordenschatwerk hebben verricht, niet een paar weken of maanden, maar jaren lang. Wat in het begin moeite kost, zal de leerkrachten steeds makkelijker afgaan. Totdat goed intensief, effectief woordenschatonderwijs door alle vakken en jaren heen niet meer weg te denken is uit de schoo! Dan blijkt dat meer en beter woordenschatonderwijs heel veel oplevert: voor de school, voor de leerkrachten én voor de kinderen.

Nawoord

In het onderwijs werken leerkrachten niet geïsoleerd. Als het goed is overleggen zij veel met verschillende collega's, misschien wel met vrienden, over de opzet en inhoud van hun onderwijs. Teamwork geeft betere resultaten. Ook deze overzichtsstudie is niet het werk van mij alleen. Verschillende mensen hebben aan het tot stand komen van de tekst een grote bijdrage geleverd. Hun namen mogen niet ongenoemd blijven.
Simon Verhallen heeft mij in veel gesprekken aan de eettafel of tijdens lange wandelingen steeds geholpen om hoofd- en bijzaken uit elkaar te houden en redeneringen aan te scherpen. Door zijn kritische vragen en gerichte adviezen zijn de conclusies scherper en logischer op papier gekomen.
Dirkje van den Nulft,die altijd creatief meedenkt, meepraat, meeleest en meeschrijft (zie ook de op dit artikel voortbouwende kwaliteitskaarten) is als altijd een bron van inspiratie geweest.
Juana Kibbelaar, een geweldige collega, heeft veel tijd besteed aan het lezen en nakijken van de concepttekst en geadviseerd meer aandacht te besteden aan het vraagstuk van implementatie. Zonder haar en Dirkje zou het belangrijke laatste hoofdstuk helemaal niet zo geschreven zijn.
René Appel wil ik bedanken voor zijn opbouwende commentaar en Hans de Weerdt heeft er door zijn nauwkeurige correctie voor gezorgd dat alle puntjes op de i's kwamen te staan.
Dierbare vriend en Hooft-expert Sipko Melissen heeft geholpen om mijn idee van een bijzondere woordenschattoets vorm te geven.
En tenslotte verdient Gea Spaans een bijzondere vermelding. Door haar toedoen is deze publicatie tot stand gekomen. In de jaren van de Taalpilot heeft zij gedreven en zeer ter zake kundig, lijnen uitgezet en vormgegeven. Zij heeft er voor gezorgd dat veel is bereikt en er zeker nog meer bereikt kan worden.

Marianne Verhallen

Literatuur

- Barton, J. en R. Calfee (1989). Theory Becomes Practice: one program. In: Diane Lapp et al (eds.) *Content Area Reading and Learning: instructional Strategies*. New Jersey. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York. Guilford Press.
- Bulters, I. & A. Vermeer (2007). Leerkrachtvaardigheden en woordenschatonderwijs: het effect van training op leerkrachtgedrag en leerlingprestaties. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 77*; jrg. 2007, nr. 1. p9-21.
- Dagevos, J & M. Gijsberts, red. (2007). *Jaarrapport Integratie 2007*. Den Haag. Sociaal Plan Bureau.
- Draper, A.G. & G.H. Moeller (1971). We think with words; therefore, to improve thinking, teach vocabulary. *Phi, Delta, Kappa, 52* (p. 482-484).
- Emmelot, Y, Schooten, E. van, & Timman, Y. (2001). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs. Factoren van invloed op de leerwinst Nederlands van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 van het primair onderwijs*. Amsterdam. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and Sustainability. System Thinkers in Action*. Ontario. Corwin Press.
- Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book. Learning and instruction*. New York. Teachers College Press.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of young American children*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Kame'enui, E. J. (2003). *Vocabulary Instruction: Research to Practice (Solving Problems In Teaching Of Literacy)*. New York. The Guilford Press.
- McLaughlin, B., August, D., & Snow, C.E. (2000). *Vocabulary knowledge and reading comprehension in English language learners. Final performance report*. Washington DC. Office of Educational Research and Improvement.
- Marzano, R. (2004). *Building Background Knowledge For Academic Achievement: Research On What Works In Schools*, Association for Supervision & Curriculum Development.
- Mulder, etc. BAK
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*, International Reading Association.
- Nagy, W.E. & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P., David Pearson, & R. Barr (eds). *Handbook of reading research* (Vol III, pp. 69-284). Mahwah. New Jersey. Erlbaum.
- Nulft, D. & M. Verhallen (2009). *Met Woorden in de Weer*. Praktijkboek voor het basisonderwijs. Bussum. Coutinho.
- Pittelman, S.D., J.E. Heimlich, R.L. Berglund, and M.P. French (1991). *Semantic Feature Analysis: Classroom Applications*, International Reading Association.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Schrooten, W. & A. Vermeer (1994). *Woorden in het Basisonderwijs; 15000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg. Studies in Meertaligheid 6.
- Sleegers, P. & G. Ledoux (2006). *Innovatie in het Primair Onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam, SCO Kohnstamm instituut.
- Schmoker, M. (1999). *Results, the key to continuous school improvement*. Alexandria. ASCD.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary Development (From Reading Research to Practice*, V. 2) Brookline M.A. Brookline books.
- Stahl, S.A. & M.M. Fairbanks (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stahl, S.A. & W.E. Nagy (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sparks, D. & Hirsch, S. (2000). *A National Plan for Improving Professional Development*. http://www.nsdc.org/library/NSDCPlan.html.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Teunissen, F. & H. Hacquebord (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen ondewijskansenbeleid*. Den Bosch, KPC groep.
- Verhallen, M. (1994). *Lexicale vaardigheden bij een- en tweetalige kinderen. Een vergelijkend onderzoek*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam/IFOTT.
- Verhallen, M. & R. Walst (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken, CPS.
- Verhallen, M. & E. van der Zalm (2005). Verbetering van woordenschatopbouw bij jonge kinderen. Mogelijkheden in de voor- en vroegschoolse educatie. In: *TTWiA, 74* , jaargang 2005, nr. 2. p. 33-45.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, M.I.T. Press.
- Zalm, E. van der (2005). *Woorden maken wijzer, een effectonderzoek naar de aanpak Met Woorden in de Weer gekoppeld aan Piramide*. Masterscriptie Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit van Amsterdam.

BIJLAGE 1a

Leerkrachtcompetenties op *ervaren niveau* intentioneel woordenschat-onderwijs

Competentie	Omschrijving	Ervaren niveau
Woordselectie	**Selecteren**	**Woorden selecteren** ► die leerlingen niet kennen en wel nodig hebben om het onderwijs te kunnen volgen ► uit alle onderwijsinhouden ► met variatie
	Clusteren	**Woorden clusteren** ► gericht op netwerkopbouw en het ontwikkelen van kennisstructuren
Viertakt	**Voorbewerken**	**Voorbewerken** ► om aandacht te krijgen van leerlingen ► om woorden te kunnen aanhaken in het (woord)kennis-netwerk van leerlingen
	Semantiseren	**Semantiseren** ► van concrete en abstracte woorden ► met flexibel gebruik van de drie uitjes ► gericht op oppervlakkige en diepe woordkennis ► met een interactieve verwerking ► waarbij betekenisrelaties met andere woorden scherp in beeld gebracht worden (woordwebben) ► waarbij woorden zichtbaar in de klas komen (woordmuur)
	Consolideren	**Consolideren** ► door gebruik te maken van alle onderwijsactiviteiten ► door bewust om te gaan met het eigen taalgebruik ► door dagelijkse routine
	Controleren	**Controleren** ► door observatie en toetsen ► gericht op passieve en actieve woordkennis ► gericht op oppervlakkige en diepe woordkennis ► gericht op korte en lange termijn
Registreren	**Leerkrachtniveau**	**Registreren** ► door systematische registratie van woordenschataanbod
	Leerlingniveau	► door systematische registratie van leerlingenresultaten
Kwantiteit		**Gemiddeld aanbod** ► per week 20 (nieuwe) woorden aanleren (800 per jaar) ► op verschillende manieren: • door 4 woordclusters per week • door snel aanwijzen en/of kort uitleggen

BIJLAGE 1b

Leerkrachtcompetenties *alle niveaus* intentioneel woordenschatonderwijs

In onderstaand schema zijn de competenties woordenschatonderwijs uitgewerkt op 3 niveaus. Het basisniveau is een startniveau. Om echt vooruitgang te zien in leerlingenresultaten moet een leerkracht op minimaal ervaren niveau functioneren. Op het excellente niveau is een leerkracht in staat gebruik te maken van diverse differentiatiemogelijkheden binnen het woordenschatonderwijs.

Competentie	Basisniveau	Ervaren niveau	Excellent niveau
WOORDSELECTIE Selecteren	**WOORDEN SELECTEREN** * die leerlingen niet kennen * uit methoden en thema's	**WOORDEN SELECTEREN** * die leerlingen niet kennen en wel nodig hebben om het onderwijs te kunnen volgen * uit alle onderwijsinhouden * met variatie	**WOORDEN SELECTEREN** * die leerlingen niet kennen en wel nodig hebben om het onderwijs te kunnen volgen * uit alle onderwijsinhouden * met variatie * gericht op differentiatie
Clusteren	**WOORDEN CLUSTEREN** * gericht op netwerkopbouw	**WOORDEN CLUSTEREN** * gericht op netwerkopbouw en het ontwikkelen van kennisstructuren	**WOORDEN CLUSTEREN** * gericht op netwerkopbouw en het ontwikkelen van kennisstructuren * gericht op differentiatie
VIERTAKT Voorbewerken	**VOORBEWERKEN** * om aandacht te krijgen van leerlingen	**VOORBEWERKEN** * om aandacht te krijgen van leerlingen * om woorden te kunnen aanhaken in het (woord)kennisnetwerk van leerlingen	**VOORBEWERKEN** * om aandacht te krijgen van leerlingen * om woorden te kunnen aanhaken in het (woord)kennisnetwerk van leerlingen
Semantiseren	**SEMANTISEREN** * van concrete woorden * met gebruik van de drie uitjes * waarbij betekenisrelaties met andere woorden scherp in beeld gebracht worden (woordwebben) * waarbij woorden zichtbaar in de klas komen (woordmuur)	**SEMANTISEREN** * van concrete en abstracte woorden * met flexibel gebruik van de drie uitjes * gericht op oppervlakkige en diepe woordkennis * met een interactieve verwerking * waarbij betekenisrelaties met andere woorden scherp in beeld gebracht worden (woordwebben) * waarbij woorden zichtbaar in de klas komen (woordmuur)	**SEMANTISEREN** * van concrete en abstracte woorden * met flexibel gebruik van de drie uitjes * gericht op oppervlakkige en diepe woordkennis * met een interactieve verwerking * waarbij betekenisrelaties met andere woorden scherp in beeld gebracht worden (woordwebben) * waarbij woorden zichtbaar in de klas komen (woordmuur) * gericht op differentiatie

VIERTAKT			
Consolideren	**CONSOLIDEREN** * door oefeningen uit methoden * door activiteiten bij een thema	**CONSOLIDEREN** * door gebruik te maken van alle onderwijs activiteiten * door bewust om te gaan met het eigen taal-gebruik * door dagelijkse routine * met variatie	**CONSOLIDEREN** * door gebruik te maken van alle onderwijs-activiteiten * door bewust om te gaan met het eigen taal-gebruik * door dagelijkse routine * met variatie * gericht op differentiatie
Controleren	**CONTROLEREN** * door observatie * gericht op passieve en actieve woord-kennis * gericht op korte termijn	**CONTROLEREN** * door observatie en toetsen * gericht op passieve en actieve woordkennis * gericht op oppervlakkige en diepe woord-kennis * gericht op korte en middellange termijn	**CONTROLEREN** * door observatie en toetsen * gericht op passieve en actieve woordkennis * gericht op oppervlakkige en diepe woord-kennis * gericht op korte en middellange termijn * gericht op differentiatie
REGISTREREN			
Leerkrachtniveau	**REGISTREREN** * door notities in methode of bij thema * door bewaren van lesvoorbereidingen	**REGISTREREN** * door systematische registratie van woorden-schataanbod	**REGISTREREN** * door systematische registratie van woorden-schataanbod gericht op de doorgaande lijn en de overdracht naar collega's
Leerlingniveau		* door systematische registratie van leerlingen-resultaten	* door systematische registratie van leerlingen-resultaten * door in midden- en bovenbouw gebruik te maken van een woordleerschrift
KWANTITEIT	**GEMIDDELD AANBOD** per week tussen de 15 en 17 (nieuwe) woorden aanleren (600-700 per jaar) op verschillende manieren: * door 2 woordclusters per week * door snel aanwijzen * door kort uitleggen	**GEMIDDELD AANBOD** per week 20 (nieuwe) woorden aanleren (800 per jaar) op verschillende manieren: * door 4 woordclusters per week * door snel aanwijzen * door kort uitleggen	**GEMIDDELD AANBOD** per week tussen de 20 en 23 (nieuwe) woorden aanleren (800-900 per jaar) op verschillende manieren: * door 5 woordclusters per week * door snel aanwijzen * door kort uitleggen

BIJLAGE 1C

Aantoonbaar leerkrachtgedrag bij competenties woordenschatonderwijs

In onderstaand schema zijn de competenties woordenschatonderwijs op excellent niveau uitgewerkt naar leerkracht-gedrag: wat moet een leerkracht doen of laten zien. Op deze manier is het schema eventueel te gebruiken als een soort kijkwijzer.

Competentie	Excellent niveau	Leerkrachtgedrag
WOORDSELECTIE Selecteren	**WOORDEN SELECTEREN** • die leerlingen niet kennen en wel nodig hebben om het onderwijs te kunnen volgen • uit alle onderwijsinhouden • met variatie • gericht op differentiatie	**WOORDEN SELECTEREN** ☐ de leerkracht heeft een goed beeld van het woordkennisniveau van de leerlingen en sluit in de selectie daarbij aan ☐ de leerkracht heeft een goed beeld van het vereiste woordkennisniveau van de jaargroep en zet hoog in ☐ de leerkracht kan aangeven welke woorden de leerlingen in het onderwijs nodig hebben door gebruik te maken van de 3 selectiecriteria Nut, Frequentie en Pregnante Context ☐ de leerkracht kan prioriteiten stellen en keuzes maken door gebruik te maken van de 3 houdingen: • laat maar zitten • even kort uitleggen • hier werk ik aan diepe woordverwerving ☐ de leerkracht maakt een gevarieerde selectie: • uit alle verschillende lesinhouden • vanuit een breed perspectief; zowel vanuit de lesinhoud (korte termijn) als ook vanuit het perspectief van algemene kennisopbouw (lange termijn) • van verschillende soorten woorden: zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, werkwoorden enz.; nhoudswoorden en functiewoorden; abstracte en concrete woorden • van verschillende kennisstructuren (variatie in gebruik van websoort: spin, trap, kast, parachute) • van woorden rondom één bepaald woord of thema maar ook geplaatst in de grotere kaders/netwerken (bv. boos-ruzie-vechten maar ook emoties-boos-blij-verdrietig) • van woorden rondom één bepaald woord of thema waarbij zowel grotere verschillen als ook kleine nuances worden aangegeven (bv. knorrig-boos-woedend-razend)
Clusteren	**WOORDEN CLUSTEREN** • gericht op netwerkopbouw en het ontwikkelen van kennisstructuren • gericht op differentiatie	**WOORDEN CLUSTEREN** ☐ de leerkracht maakt clusters van woorden die in het semantisch netwerk bij elkaar horen ☐ de leerkracht geeft woordrelaties weer door het kiezen van de juiste kennisstructuur ☐ de leerkracht selecteert woorden en houdt daarbij rekening met het woordkennisniveau binnen de groep. Differentiatie vindt plaats voor zowel een hoger niveau als voor een lager niveau. De differentiatie is gericht op woorden en/of woordbetekenissen. Ze worden aangehaakt en aangeboden binnen een cluster en/of ze worden geselecteerd voor één specifiek niveau.

VIERTAKT		
Voorbewerken	**VOORBEWERKEN** ☐ om aandacht te krijgen van leerlingen ☐ om woorden te kunnen aanhaken in het (woord)kennisnetwerk van leerlingen	**VOORBEWERKEN** ☐ de leerkracht krijgt aandacht van de leerlingen ☐ de leerkracht kiest een voorbewerking gericht op het (woord)kennisnetwerk waarin de aan te leren woorden vallen
Semantiseren	**SEMANTISEREN** ☐ van concrete en abstracte woorden ☐ met flexibel gebruik van de drie uitjes ☐ gericht op oppervlakkige en diepe woordkennis ☐ met een interactieve verwerking ☐ waarbij betekenisrelaties met andere woorden scherp in beeld gebracht worden (woordwebben) ☐ waarbij woorden zichtbaar in de klas komen (woordmuur) ☐ gericht op differentiatie	**SEMANTISEREN** ☐ de leerkracht kan zowel concrete als abstracte woorden semantiseren ☐ de leerkracht gebruikt de drie uitjes met een duidelijke betekenisafbakening ☐ de leerkracht kan woorden en woordbetekenissen met behulp van de drie uitjes helder bij kinderen overbrengen ☐ de leerkracht kan bij woorden de juiste keuze maken in het gebruik van de uitjes en kan dit in de praktijk toepassen: • woorden labelen (benoemen, voordoen, aanwijzen) • woorden kort uitleggen (oppervlakkige woordverwerving) • woorden uitleggen waarbij gewerkt wordt aan diepe woordverwerving ☐ de leerkracht kan door een interactieve verwerking na aanbieding het concept bij alle leerlingen verduidelijken en/of uitbreiden ☐ de leerkracht geeft met het woordweb de woorden, de woordbetekenissen en de betekenisrelaties duidelijk weer ☐ de leerkracht heeft een woordmuur in de klas waarbij de woorden voor alle leerlingen zichtbaar zijn ☐ de leerkracht kan woorden semantiseren met differentiatie naar zowel een hoger als een lager niveau
Consolideren	**CONSOLIDEREN** ☐ door gebruik te maken van alle onderwijsactiviteiten ☐ door bewust om te gaan met het eigen taalgebruik ☐ door dagelijkse routine ☐ met variatie ☐ gericht op differentiatie	**CONSOLIDEREN** ☐ de leerkracht kan gebruik maken van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren ☐ de leerkracht kan gebruik maken van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren ☐ de leerkracht kan gebruik maken van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren ☐ de leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse routine ingebed in het rooster ☐ de leerkracht kan gevarieerd consolideren: • klein en fijn (korte spelletjes tussendoor) en groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden) • de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe • de leerkracht weet bij elke werkvorm of gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren • de leerkracht weet bij elke werkvorm of gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren ☐ de leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau: • differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen) • differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)

Competentie	Excellent niveau	Leerkrachtgedrag
VIERTAKT Controleren	**CONTROLEREN** ☐ door observatie en toetsen ☐ gericht op passieve en actieve woordkennis ☐ gericht op oppervlakkige en diepe woordkennis ☐ gericht op korte en middellange termijn ☐ gericht op differentiatie	**CONTROLEREN** ☐ de leerkracht kan bepalen of leerlingen de aangeboden woorden en betekenissen beheersen: • door observatie tijdens verschillende activiteiten • door gebruik te maken van opdrachten en toetsen uit methoden • door eigen toetsen ☐ de leerkracht weet het verschil tussen actief en passief controleren en past dit in de praktijk toe ☐ de leerkracht weet het verschil tussen oppervlakkige en diepe woordkennis en past dit in de praktijk toe ☐ de leerkracht controleert regelmatig; zowel op de korte als op de middellange termijn ☐ de leerkracht kan op grond van de toetsresultaten het eigen handelen kritisch bekijken en aanpassen ☐ de leerkracht kan controleren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau: bruik te maken van een woordleerschrift • differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen) • differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)
REGISTREREN Leerkrachtniveau Leerlingniveau	**REGISTREREN** ☐ door systematische registratie van woordenschataanbod gericht op de doorgaande lijn en de overdracht naar collega's ☐ door systematische registratie van leerlingenresultaten ☐ door in midden- en bovenbouw ge	**REGISTREREN** ☐ de leerkracht houdt een systematische registratie bij van het totale woordenschataanbod: • alle woorden die gelabeld zijn • alle woorden die kort uitgelegd zijn • alle woorden waarbij is gewerkt aan diepe woordverwerving ☐ in de registratie is opgenomen of de woorden los zijn aangeleerd of in clusters (bij de laatste groep wordt ook de kennisstructuur aangegeven) ☐ in de registratie is de vindplaats opgenomen (methode, thema e.d.) ☐ de leerkracht vergelijkt 1 keer per jaar de registratielijst met collega's om overlap te voorkomen ☐ de leerkracht houdt een systematische registratie bij van de leerlingenresultaten ☐ de leerkracht kan in de midden- en bovenbouw de leerlingen stimuleren in hun eigen woordleerproces door gebruik te maken van een woordleerschrift
KWANTITEIT	**GEMIDDELD AANBOD** • per week tussen de 20 en 23 (nieuwe) woorden aanleren (800-900 per jaar) op verschillende manieren: • door 5 woordclusters per week • door snel aanwijzen • door kort uitleggen	**GEMIDDELD AANBOD** ☐ de leerkracht kan op grond van de registratie aantonen 800-900 woorden per jaar aan te leren ☐ bij de aangeleerde woorden is er een evenredige verdeling tussen woorden waarbij is gewerkt aan oppervlakkige of diepe woordverwerving

BIJLAGE 2

Voorbeeld SMART-doelen: woordenschatonderwijs

januari 2010

Doel	**Leerkrachtcompetenties:** alle leerkrachten maken zich de competenties 'Met Woorden in de Weer' eigen. **Leerlingenresultaten:** Leerlingen kennen 90% van de aangeboden woorden in ieder geval passief (input leerkracht-aanbod-output leerlingen), etc.
Meetbaar	**Leerkrachtcompetenties:** alle leerkrachten behalen in januari 2011 het diploma 'Met Woorden in de Weer' **Leerlingenresultaten 2011 :** Leerlingen vanaf groep 4 scoren vanaf 2011 op de aanpak gebonden woordenschattoetsen 90% voldoende (t.o.v. de start van de implementatie) en het percentage kleuters dat op methodegebonden toetsen onder de maat scoort, vermindert met 50% (t.o.v. de start)). **Leerlingenresultaten 2012-2015:** Het percentage kleuters dat op methodeonafhankelijke toetsen ver onder de maat scoort (niveau E) is in 2013 verminderd met 30% (t.o.v. de start van de implementatie). Het percentage zwakke en onvoldoende CITO-score (groep 5 en hoger) moet vanaf 2015 20% minder zijn.
Acceptabel & Realistich	Alle teamleden van de school nemen verantwoordelijkheid voor de implementatie en werken systematisch en gericht aan hun eigen competenties voor het vergroten van (woord)kennis van leerlingen. - Samen voor te bereiden. - Informatie te delen o.a. middels een speciale share-map. - Vast agendapunt op vergaderingen. - Een eigen 'Met Woorden in de Weer' coördinator voor vragen en klassenbezoeken. Afspraken: - in de klas: van 2 naar 5 woordclusters per dag; - minimaal 5 min per dag consolideren; - eén keer per half jaar toetsen afnemen; - elke klas heeft een woordmuur; - anderhalf uur voorbereidingstijd per week; - de implementatie verloopt volgens de planning in drie periodes (*v.d.Nulft & Verhallen, training 'Met Woorden in de Weer'*).
Tijds-gebonden	De implementatie loopt tot januari 2011 op het volgende tijdpad: Periode 1 ..... (invullen tijd) Periode 2 ..... (invullen tijd) Periode 3 ..... (invullen tijd) Elk half jaar wordt tussentijds geëvalueerd. Januari 2011: assessment 'Met Woorden in de Weer' De resultaten moeten binnen 5 jaar omhoog (zie meetbaar)

BIJLAGE 3

Praktijkvoorbeeld:
de Oranje Nassauschool gaat 'Met Woorden in de Weer'

Verslag van een schoolbrede implementatie
door D. v.d. Nulft

Tijdens de koffie vraagt Anneke, leerkracht van groep 3, aan haar collega Jos welke woorden bij 'gedicht' horen. "Rijmen, rijmwoord en rijmklank", roept Jos meteen. Jos wordt erg gewaardeerd om z'n snelle manier van denken bij het maken van clusters en Anneke maakt daar graag gebruik van. Juf Dina, groep 5, hoort het aan en vindt dat Jos haar ook moet helpen. Vanochtend kwam ze erachter dat haar kinderen het woord 'blubber' niet kenden. Jos gaat enthousiast door met clusteren: "laarzen, water, aarde". Daar is Anneke het niet mee eens (die woorden kennen ze al) en er ontspint zich een discussie over verschillende woordleersituaties. Uiteindelijk is het halve koffiedrinkende team het erover eens dat je voor 'blubber' gewoon het synoniem 'modder' moet geven, een plaatje erbij en klaar! Dorien van de onderbouw pruttelt nog wat na. Zij vindt dat je even moet wachten met het aanbieden van het woord 'blubber' tot het regent en er buiten voldoende modder ligt.*

Het team van de Oranje Nassauschool is bezig met de implementatie van 'Met Woorden in de Weer'. Na een tweedaagse training is iedereen in volle vaart aan de slag gegaan en de doelen van de eerste fase van het implementatietraject zijn binnen 3 maanden gehaald. Daarna ging het een tijdje wat stroever. De school heeft net de bekende implementatiedip achter de rug, die samenviel met Sinterklaas en Kerst en daarna nog doorliep tot eind januari. Na de kerstvakantie hadden maar 9 van 27 teamleden het verbeteren van hun woordenschatonderwijs weer opgepakt en was de rest een beetje halfslachtig bezig. Er werd wat gemopperd en de directeur zag dat een groot deel van zijn team het er moeilijk mee had. Ergens begreep hij het wel, de implementatie startte zo flitsend dat het wel een keertje mis moest gaan. Wel jammer, want hij zag de vorderingen bij de kinderen. Regelmatig vroeg hij aan de leerlingen welke woorden ze de afgelopen week geleerd hadden en alle leerlingen somde zo een rijtje woorden op. Dat had je vroeger eens moeten vragen. Dan keken de kinderen je aan met een blik van… 'wat bedoelt u?' Gelukkig loopt het nu, na de bijeenkomst met de schoolbegeleider, weer lekker. Het team heeft samen teruggeblikt op het belang van woordenschat, anekdotes zijn verzameld over wat het nu allemaal al heeft opgeleverd, nieuwe afspraken zijn gemaakt en ter inspiratie heeft de taalcoördinator 3 nieuwe consolideerspelletjes laten zien. De directeur is ervan overtuigd dat deze aanpak een fikse impuls geeft aan het onderwijs. Laatst nog vroeg Ahmed hem om een brochure van school voor zijn tante. Hij vond dat zijn neefje ook naar de Oranje Nassau moest gaan omdat ze altijd van die leuke spelletjes doen. (red: consolideren).

Niet alleen de directeur is tevreden over 'Met Woorden in de Weer', ook de leerkrachten zijn enthousiast. De onderbouw is beretrots, zij zien als eerste hun inspanningen terug in de resultaten van de woordenschattoetsen van de TAK. Door de gemeenschappelijke aanpak zijn ze meer gaan samenwerken en hebben ze, zoals ze zelf zeggen, meer bevrediging van hun werk. De andere bouwen weten dat het een aantal jaren duurt voordat ze resultaten boeken op onafhankelijke toetsen. Ze kunnen er prima mee leven; ze zien immers nu al dat de kinderen de teksten beter begrijpen. Door het woordenschatonderwijs te koppelen aan teksten merken ze dat er veel frustratie van de kinderen weggenomen wordt; ze begrijpen de inhoud beter. Daarnaast vinden alle leerlingen woorden leren leuk en dat komt natuurlijk niet op de laatste plaats door de consolideeractiviteiten. Zo vroeg klas 7 van Jos of ze tijdens het speelkwartier niet spelletjes binnen konden doen. Dat vond meester Jos iets te veel van het goede: "kinderen moeten ook buiten spelen" en hij bedacht ter plekke een leuk ren-je-rot spelletje voor buiten. Jos: "Als ze woorden willen leren en inoefenenen dan zullen de kinderen dat krijgen ook. Waar en hoe dan ook." Met zo'n team gaat het met de woordenschat van de leerlingen van de Oranje Nassauschool helemaal goed komen!

* Om reden van privacy zijn de namen van leerkrachten en leerlingen veranderd

BIJLAGE 4

Schema woordenschattoetsing: voorbeelden van verschillende toetsformats

	MONDELING*	SCHRIFTELIJK	PASSIEF	ACTIEF	ALLEEN BREED (OPPER-VLAKKIG)	OOK DIEPER
(op een plaatje) **Wijs de COCON eens aan?** **Waar zie je een COCON?**	(x)		x		x	
Wat is dat? **Wat zie je hier?**	x			x	x	
Wat hoort bij de cocon? De muis, de rups of de poes?	x		x			
Wat hoort niet bij "……"? Rups, vlinder, vlieg					xxx	
Wat is de goede volgorde? **Zet in een trapje:** vlinder, rups, cocon	x		x			x
Waar of niet waar? In het nest wordt de cocon een vlinder.	(x)		x		xxx	
Kruis aan: Het woord cocon betekent a) huisje van rups b) boot c) klein kindje		x	x		x	
Kruis aan: Het woord cocon betekent: a)kop van rups b) huisje van rups c) staart van rups		x	x		xxx	
Zet de woorden in de goede zin: cocon, gewaad, luxe, klomp, nest *(volgen 5 invulzinnen)*		x	x		x	
Kies het goede woord in de zin: In…… wordt de rups een vlinder. a) het nest b) de boom c) de cocon		x	x			x
Vul in: Een huisje van draden waarin rupsen zitten heet ……		x		x	x	
Wat is het verschil tussen een slakkenhuis en een cocon?	x			x		x
Leg uit wat een cocon is.	x			x		x

* alle mondelinge formats kunnen natuurlijk ook in schriftelijke vorm worden omgezet.

Colofon

‘Meer en beter woorden leren’ is een uitgave in het kader van het project
Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden door:

Projectbureau Kwaliteit PO-Raad

Postadres:
Postbus 85246
3408 AE Utrecht
Tel.: 030 - 3100940

Bezoekadres:
Varrolaan 60
3584 BW Utrecht

E-mailadres:
info@schoolaanzet.nl

De publicatie kunt u terugvinden in de implementatiekoffer van de taalpilots:
www.taalpilots.nl of via www.schoolaanzet.nl.

© Buiten het downloaden zijn alle rechten op dit product voorbehouden aan:

Ontwerp, omslagfoto en DTP:
ProSecOnd, Woerden