

University of Groningen

Ontwikkelingsgericht Woordenschatonderwijs

Helms-Lorenz, M.; Jong-Heeringa, J.L. de

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2006

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Helms-Lorenz, M., & Jong-Heeringa, J. L. D. (2006). *Ontwikkelingsgericht Woordenschatonderwijs: De implementatie en effecten bij Marokkaanse kleuters*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

GION

Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
Rijksuniversiteit Groningen
Postbus 1286
9701 BG Groningen

Ontwikkelingsgericht Woordenschatonderwijs

M. Helms-Lorenz

J.L. de Jong-Heeringa



Ontwikkelingsgericht Woordenschatonderwijs

De implementatie en effecten bij Marokkaanse kleuters

M. Helms-Lorenz
J.L. de Jong-Heeringa

Ontwikkelingsgericht Woordenschatonderwijs.

De implementatie en effecten bij Marokkaanse kleuters.

M. Helms-Lorenz & J.L. de Jong-Heeringa

ISBN.nr. 90-6690-892-0

(c) 2006. GION, Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

VOORWOORD

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van het Kortlopend Onderwijsonderzoek, dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld. Projectnummer 05113.

Graag willen wij hier de leerkrachten en de kinderen van de scholen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek, bedanken. Carlijn Hoedemaker willen we hartelijk bedanken voor de dataverzameling op de scholen in Amsterdam. De collega's van 'de Activiteit' en van het GION worden eveneens hartelijk bedankt voor het geven van commentaar ter verbetering van de inhoud van de tekst.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding en achtergrond van het onderzoek.....	1
1.1	PROBLEEMSTELLING	1
1.2	DE ONDERZOEKSVRAGEN.....	3
1.3	LEESWIJZER	4
2.	OGO, Piramide, Ik & Ko en de woordenschat didactiek.....	5
2.1	INLEIDING	5
2.2	ACHTERGRONDEN OGO	5
2.3	PROGRAMMA VAN DE OGO-GROEP: BASISONTWIKKELING	6
2.4	WOORDENSCHAT AANPAK IN HET ONTWIKKELINGSGERICHTE ONDERWIJS	9
2.5	PROGRAMMA'S REFERENTIE SCHOLEN	10
2.5.1	Piramide.....	10
2.5.2	Ik & Ko.....	11
2.6	DE WOORDENSCHATDIDACTIEK VAN VERHALLEN EN VERHALLEN.....	13
3.	Methode.....	17
3.1	ONDERZOEKSOPZET, ONDERZOEKSGROEPEN EN PROCEDURE	17
3.1.1	Onderzoeksgroepen: OGO-groep.....	17
3.1.2	Referentiescholen.....	17
3.2	KENMERKEN VAN DE ONDERZOEKSGROEPEN.....	19
3.3	MEETINSTRUMENTEN	20
3.3.1	Taaltoets voor kleuters (digitaal)	21
3.3.2	Verteltaak 2: 'Taaltoets voor alle Kinderen' (TAK)	22
3.3.3	Volginstrument "Viseon"	23
3.3.4	Achtergrondinformatie vragenlijst	24
3.3.5	Interviews met leerkrachten	24
3.3.6	Observaties van de leerkrachten tijdens de les.....	25
4.	Resultaten interviews en observaties.....	27
5.	Resultaten op leerlingniveau	37
5.1	ACHTERGRONDKENMERKEN	37
5.2	VERGELIJKING OGO-GROEP EN REFERENTIEGROEP OP TAAL.....	38
5.3	RESULTATEN SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING	44
6.	Aandacht voor onderzoek naar tweede-taalverwerving.....	47
7.	Samenvatting, conclusies en discussie	53
8.	Literatuurlijst.....	59

1. Inleiding en achtergrond van het onderzoek

1.1 Probleemstelling

De laatste jaren staat de Nederlandse taalvaardigheid van jonge kinderen volop in de belangstelling. Verschillende onderzoeken hebben laten zien dat de taalvaardigheid van anderstalige kinderen achterblijft bij die van Nederlandse kinderen. Nederlandstalige kinderen beschikken bij binnenkomst in het basisonderwijs al over een uitgebreide Nederlandse woordenschat, terwijl kinderen die van huis uit een andere taal spreken slechts over een paar Nederlandse woorden beschikken. Het verschil in Nederlandse taalvaardigheid van anderstalige kinderen in vergelijking met kinderen die Nederlands als moedertaal spreken, wordt vaak 'taalontwikkelingsachterstand' genoemd. De reden hiervoor is dat de taalvaardigheid van moedertaalsprekers als norm genomen wordt. Goorhuis-Brouwer (2005) spreekt liever van taalontwikkelingsverschillen dan van taalachterstand. De achterstand die deze kinderen al aan het begin van hun schoolloopbaan hebben, kan tijdens de basisschoolperiode maar moeilijk worden ingelopen door andersstalige kinderen. Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben de grootste achterstand om in te lopen ten aanzien van de autochtone groep (Tesser & Iedema, 2001). De toenomen belangstelling voor het jonge kind heeft ook te maken met het feit dat jonge kinderen in principe juist gemakkelijk een taal leren (Goorhuis-Brouwer, 2005; Leseman, 2002a). Het besef dat potentiële ontwikkelingsachterstanden al op jonge leeftijd kunnen ontstaan, maar ook gestimuleerd kunnen worden, heeft tot veel nieuwe initiatieven geleid voor 0 tot 6 jarigen. De ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) publiceerden in 2000 en 2001 enkele regelingen met betrekking tot voor- en vroegschoolse educatie (VVE) om het gemeenten mogelijk te maken, beleid op dit terrein te ontwikkelen. Doel van deze regeling was de uitbreiding van de deelname van de 3- tot 5-jarigen, met grote (taalontwikkelings)achterstanden, aan voor- en vroegschoolse programma's te realiseren. Het streven is om een dreigende (taalontwikkelings)achterstand in groep 3 van het basisonderwijs te voorkomen. Om zoveel mogelijk doelgroepkinderen¹ al vóór het begin van de basisschool

¹ Met doelgroepkinderen wordt bedoeld kinderen op wie het 'onderwijsachterstandenbeleid' van toepassing is. De doelgroep zoals is bedoeld door het Landelijk Beleidskader (LBK), bestaat uit leerlingen voor wie (op grond van artikel 15b van het formatiebesluit WPO) een gewicht is vastgesteld.

te laten deelnemen aan educatieve programma's heeft ook geleid tot toenemende aandacht voor de pedagogische en didactische kwaliteit ervan.

Om de taalvaardigheid te verhogen is extra aandacht noodzakelijk voor de Nederlandse taalverwerving. In deze extra aandacht speelt het vergroten van de woordenschat een grote rol, want een goed fundament aan woordkennis is een voorwaarde voor het leren van een taal (Bacchini, Boland, Hulsbeek, Pot & Smits Pompert & Janssen-Vos, 1998; Janssen-Vos, 2000). Uit wetenschappelijk onderzoek naar de omvang van de woordkennis blijkt steeds weer dat anderstalige kinderen minder Nederlandse woorden kennen dan Nederlandse klasgenootjes en dat heeft direct invloed op de schoolprestaties. Volgens Stoep en Verhoeven (2000) zijn er sterke aanwijzingen dat de slechtere onderwijsprestaties van vooral de Turkse en Marokkaanse leerlingen ook voor een belangrijk deel te maken hebben met een tekort schietende woordenschat. Maar wat is nu de meest effectieve methode voor het uitbreiden van de woordenschat?

In zowel de programmagerichte- als de ontwikkelingsgerichte aanpak wordt aandacht aan de uitbreiding van de woordenschat gegeven. Het verschil zit in de aanpak van de leerkracht. In beide aanpakken is het doel om bestaande woordenschatverschillen tussen Nederlandstalige en anderstalige kinderen te verkleinen. In de ontwikkelingsgerichte aanpak wordt niet met een bestaande woordenlijst gewerkt. De leerkrachten ontwerpen deze zelf. De programmagerichte aanpak geeft rond elk thema een zo compleet mogelijke set van begrippen mee.

De scholen van dit onderzoek zijn allen in Amsterdam gelegen. In de gemeente Amsterdam wordt met het taalbeleid gestreefd naar een geïntegreerde visie. Als uitgangspunt is gekozen voor de brede visie op taalonderwijs (zie rapportage WRR, juni 2001). Vijf hoofdlijnen worden aangegeven waarlangs de veranderingen in taalonderwijs tot stand gebracht kunnen worden. Het stimuleren van taalontwikkeling zal bijvoorbeeld op alle mogelijke momenten van de schooldag aan de orde moeten zijn (Verhallen, Emmelot, Schooten, Timman & Verhallen, 2001) *en* de focus moet komen te liggen op de taalinhoudelijke kant, waarbij betekenisontwikkeling en woordenschatuitbreiding centraal komen te staan.

1.2 De onderzoeksvragen

In Ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) in de onderbouwgroepen is extra aandacht voor de woordenschat. Doel daarbij is te proberen de bestaande woordenschatverschillen tussen leerlingen met eerste-taalverwerving (T1) en tweede-taalverwerving (T2) te verkleinen. Hierbij wordt niet specifiek en in geïsoleerde lesjes woordenschat aangeboden, maar worden interesses, ervaringen en betekenissen van de leerlingen aangeboord en deze worden verbonden met de aan te leren doelwoorden. De leerkracht ontwerpt interessante en aansprekende activiteiten en verbindt hieraan de woordenschatdidactiek (zoals beschreven in de OGO-handleiding, Bacchini, Kruithof, Pompert & Janssen-Vos, 1998; Janssen-Vos, 2000). OGO wordt gezien als een serieus alternatief voor het programmagerichte onderwijs. Op OGO-scholen (met allochtone leerlingen) wordt niet met een vaste woordenschatlijst gewerkt, maar worden in het ontwerpprogramma woorden geleerd die passen bij het thematische spel en de onderzoeksactiviteiten in de groep. Deze methodiek start vanaf groep 1 van de basisschool.

Leerkrachten van enkele Amsterdamse OGO-basisscholen willen nu weten of hun aanpak van woordenschat ontwikkeling van allochtone kleuters effectiever is dan de reguliere (meer programmagerichte) aanpak.

De centrale vraag van dit onderzoek is of de OGO-methodiek effectief is voor de woordenschatontwikkeling van het anderstalige jonge kind met een taalontwikkelingsachterstand in Amsterdam. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het noodzakelijk na te gaan in hoeverre de OGO-methodiek daadwerkelijk wordt toegepast op de OGO-scholen. De volgende onderzoeksvragen worden in dit onderzoek beantwoord.

1. Op welke wijze hanteren de leerkrachten de aanwijzingen uit de OGO-handleiding voor woordenschatontwikkeling?
2. Leidt het adequaat hanteren van de OGO-methodiek tot een groter woordenschat in vergelijking met Marokkaanse leerlingen in het reguliere basisonderwijs?
3. Bevordert het adequaat hanteren van de OGO-methodiek voor woordenschat de actieve leerhouding van de leerlingen?
4. In hoeverre is de gehanteerde OGO-methodiek voor woordenschatontwikkeling van NT2 sprekers te verantwoorden vanuit de onderzoeksliteratuur?

1.3 Leeswijzer

Bij de indeling van de hoofdstukken is in dit rapport rekening gehouden met de volgorde der vragen. Vragen 1 t/m 3 worden empirisch onderzocht. Hiervoor is op een aantal scholen in Amsterdam data verzameld. In hoofdstuk 2 wordt OGO vergeleken met 'Piramide' en Ik & Ko. In hoofdstuk 3 volgt een beschrijving van het empirisch onderzoek. In hoofdstuk 4 komen de resultaten van de vragenlijsten en observaties betreffende de leerkrachten aan de orde. In hoofdstuk 5 worden de resultaten op leerling-niveau beschreven. Om antwoord te kunnen geven op de vierde onderzoeksvraag wordt een literatuurstudie gedaan naar onderzoeken over tweedetaal-verwerving. Tot slot vindt u de antwoorden op de onderzoeksvragen in hoofdstuk 6.

2. OGO, Piramide, Ik & Ko en de woordenschat didactiek

2.1 Inleiding

In dit onderzoek worden de woordenschatontwikkeling, de spreekvaardigheid en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen die ontwikkelingsgericht onderwijs volgen vergeleken met die van de referentiegroep. De referentiegroep bestaat uit twee scholen die werken met de Piramide-methode en één school die met de methode Ik & Ko werkt. Onderzoek gericht op het opsporen van 'Best practice scholen', scholen die betrekkelijk veel allochtone leerlingen herbergen en die beter dan verwacht scoren op rekenen en taal, laat zien dat Piramide en Basisontwikkeling (is ontwikkelingsgericht onderwijs) daarbij regelmatig als voorbeelden van 'Best practice' naar voren worden gebracht (Hofman, Steenbergen en Hovius, 2002). De effecten van VVE-programma's op de cognitieve- en taalontwikkeling kunnen, bij goede uitvoeringscondities, positief zijn. Effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn veel minder aangetoond. Een recent evaluatie onderzoek van Startblokken en Basisontwikkeling van Veen, Fukkink en Roeleveld (2006) richtte zich op het effect bij kinderen op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Kinderen van peuterspeelzaal-basisschoolcombinaties die Startblokken uitvoeren (OGO-onderwijs) vormden de OGO-groep en kinderen van reguliere peuterspeelzalen en basisscholen zonder VVE-programma vormden de referentiegroep. In dit onderzoek is ook de implementatie van het OGO-aanbod op het niveau van randvoorwaarden en programma-inhoud beoordeeld. In totaal werden 154 leerlingen op drie momenten getoetst: in de peuterspeelzaal, in groep 1 en groep 2. Zij vonden geen effect op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Wel vonden ze een (gering) positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen die OGO-onderwijs genoten.² Leseman (2002) wijst op de tegenstrijdigheid tussen cognitieve en sociaal emotionele doelen. Hij signaleert dat didactisch georiënteerde programma's vaak grotere cognitieve leerwinsten boeken.

2.2 Achtergronden OGO

De grondslag voor ontwikkelingsgericht onderwijs is gelegd door de Russische psycholoog Lev Vygotski (zie Van Parreren, 1995). De kerngedachte van Vygotski is dat de cognitieve ontwikkeling van een kind gebaseerd is op de geestelijke verworvenheden

² Voor een reactie op dit rapport verwijzen wij naar Van Oers (2006).

van de cultuur waarin het opgroeit. Hij wees op de rol van het eigen initiatief van het kind en het proces waardoor het kind zich de culturele instrumenten eigen maakt. Het ging Vygotski niet alleen om de cognitieve ontwikkeling maar ook om een brede ontwikkeling van het kind (hoofd, hart en handen; de Haan, 2004). Persoonsvorming en leerprocessen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het zich eigen maken, of met andere woorden de verinnerlijking, komt tot stand in de dialoog tussen volwassene en kind. Niet alleen in het gezin maar ook op school kunnen leerkrachten de kinderen helpen cognitieve en sociaal-emotionele instrumenten te veroveren. Onderwijs dat de nadruk legt op het verwerven van deze holistische ontwikkeling in interactie met meer bekwame volwassenen is ontwikkelingsgericht onderwijs. Vygotski koppelde aan het concept van het ontwikkelende onderwijs het idee dat het onderwijs ook op de ontwikkeling vooruit moet lopen. Het onderwijs moet zich richten op de zone-van-naaste-ontwikkeling (zie Van Oers, 1995). Het moet zich richten op activiteiten dat het kind nog net niet zelfstandig kan uitvoeren. De leerkracht speelt een belangrijke rol als begeleider en als actieve participant. Onderwijssituaties creëren zones van naaste ontwikkeling door bijvoorbeeld de nieuwsgierigheid aan te wakkeren om nieuwe woorden te willen leren.

2.3 Programma van de OGOgroep: Basisontwikkeling

Basisontwikkeling is een werkplan voor de onderbouw voor vier tot acht jarige kinderen, gebaseerd op ontwikkelingsgericht onderwijs en uitgewerkt door de projectgroep onderbouw. Basisontwikkeling richt zich op het bevorderen van een brede ontwikkeling van kinderen. Basisontwikkeling streeft een verbetering van het onderwijs na en voorziet in een doorgaande ontwikkelingslijn van twee- tot achtjarigen door haar pedagogische werkplannen³. In ontwikkelingsgericht onderwijs staat de ontwikkeling van het kind voorop, maar de leerkracht stuurt de ontwikkeling doelgericht aan. Ontwikkeling en leren vinden plaats door deelname aan betekenisvolle sociaal-culturele activiteiten en is afhankelijk van de invloed van volwassenen. Daarom zijn kernactiviteiten uitgewerkt waarin de gestelde doelen zijn verweven. De leerkrachten begeleiden de kinderen o.a. bij het ontwikkelen van activiteiten in de vorm van meedoen, meespelen, verbreden en verdiepen van activiteiten, bevorderen van de communicatie en sociale contacten en bevorderen van de beginnende geletterdheid. Van belang hierbij is ook het principe van 'scaffol-

³ In programmagericht onderwijs biedt de leerkracht de leerstof aan. Bij ervaringsgericht onderwijs wordt vooral de nadruk gelegd op het leerproces van kinderen (actief leren). Actieve betrokkenheid en welbevinden spelen daarbij een belangrijke rol.

ding', de begeleiding van activiteiten van kinderen gericht op een hoger-cognitief communicatieplan. Dit veronderstelt enerzijds dat een kind intrinsiek gemotiveerd speelt, ontdekt, construeert en problemen oplost door middel van specifieke activiteiten. Anderzijds wordt een sensitief-responsieve leerkracht verondersteld die volgt, meedoet en inzicht heeft in zowel het ontwikkelingsproces van het individuele kind als in de structuur van de activiteit.

De inhoud van het programma is duidelijk omschreven. In een reeks van publicaties en in de OGO-handleiding (Bacchini, e.a. 1998; F.Janssen-Vos e.a., 2000), vinden leerkrachten aanwijzingen voor een samenhangend aanbod (kernactiviteiten en thema's) en voor een effectieve uitlokking en begeleiding van de bedoelde ontwikkeling daarbinnen. Het curriculum voorziet niet in gesloten en voorgeschreven programma-aanwijzingen maar in pedagogische en didactische aanwijzingen. De invoeringsstrategie die aan het programma is verbonden leert leerkrachten de middelen en instrumenten zo te gebruiken dat zij zelf een gestructureerd en planmatig aanbod kunnen ontwerpen, uitvoeren en evalueren. Basisontwikkeling biedt een uitgebreide toelichting op rollen en taken van leerkrachten zoals:

- (a) *voorzien in een pedagogische basis;*
- (b) *ontwerpen van het activiteitenaanbod;*
- (c) *systematische begeleiding van activiteiten;*
- (d) *een adequate didactische organisatie;*
- (e) *hanteren van een didactisch handelingsmodel met vijf impulsen voor het pedagogisch-didactisch handelen;*
- (f) *systematische observatie, reflectie en evaluatie.*

Samenvattend komt het er in het ontwikkelingsgerichte onderwijs op neer dat de methode aansluit op de actuele ontwikkelingsmogelijkheden en belangstelling van de kinderen in de groep en tegelijk aanstuurt op het zetten van een volgende stap in de kinderlijke ontwikkeling. Leerlijnen van beginnende geletterdheid zijn geformuleerd. Omdat de ontwikkelingsmogelijkheden en interesses per situatie voor elk kind verschillen, wordt niet gewerkt met een voorgeschreven structuur of gesloten werkplan. In plaats daarvan voorziet het werkplan Basisontwikkeling in 'bouwstenen'. Dit zijn hulpmiddelen die de leerkrachten helpen om een eigen pedagogisch plan van activiteiten met en voor de

kinderen te ontwerpen. Het stimuleren van de woordenschat staat niet op zichzelf en is gekoppeld aan activiteiten en thema's. In ontwikkelingsgericht onderwijs is het essentieel dat de activiteiten voor de kinderen betekenisvol worden door de actieve inbreng van de kinderen, hun deelname en de actieve reflectie op de deelname. Dat betekent dat het leren van woorden alleen zin heeft als kinderen deze woorden kunnen plaatsen in een betekenisvolle setting. Het is niet alleen kindvolgend onderwijs, maar de leerkracht stuurt de ontwikkeling doelbewust aan. Het programma geeft voorschriften voor de inrichting van de lokalen. De leerkrachten lokken leeractiviteiten uit en bieden vervolgens extra ondersteuning en hulp aan. De activiteiten vinden meestal plaats in het kader van een thema of project. De taak van de leidsters en de leerkrachten is het aanbieden van betekenisvolle activiteiten, blijven stimuleren van kinderen en vervolgens het verbeteren, verbreden en verdiepen van de handelingen. De belangrijkste kernactiviteiten die steeds genoemd worden zijn: begeleide spelactiviteiten, constructieve en beeldende activiteiten, gespreksactiviteiten, lees- en schrijfactiviteiten, rekenen en wiskundige activiteiten en onderzoeksactiviteiten (erop uit).

Basisontwikkeling zet in op woordenschatuitbreiding en op betekenisvolle communicatieve situaties, met de nadruk op betekenisvol. Dat wil zeggen dat woorden met het bijbehorende begrip het beste kunnen worden aangeleerd in een betekenisvolle context en binnen een cluster van woorden (bijv: *schort, voordoen, knoeien, kleren beschermen of bedekken*). De betekenisvolle context moet eerst georganiseerd worden. De woordenschatuitbreiding sluit dan direct aan bij de opgedane ervaringen en de zichtbaar gemaakte gebeurtenissen. In zulke gevallen wordt er dus eerst een gemeenschappelijk referentiekader gecreëerd en alle kinderen kunnen participeren in de situatie. Aangezien woorden in onderling verband moeten worden uitgelegd en inge oefend met aandacht voor logische opbouw van het achterliggende conceptuele systeem, kunnen ze niet losgekoppeld worden van de authentieke taalgebruiks- en leersituaties. Zulke situaties doen zich op veel momenten voor en niet alleen bij het vak taal.

Het ontwerpschema is doelbewust niet volledig uitgewerkt, teneinde de initiatieven en wensen van kinderen erin te kunnen verwerken. Het ontwerpschema is een denk/handelingsmodel voor de leerkrachten.

2.4 Woordenschat aanpak in het ontwikkelingsgerichte onderwijs

De ontwikkeling van de woordenschat is in ontwikkelingsgericht onderwijs systematisch geïntegreerd in het brede onderwijsaanbod. De totale taalontwikkeling wordt in het brede onderwijsaanbod en in de ontwikkelingsgerichte methodiek ingebed. Met die didactiek sluit de leerkracht aan op de leerbehoeften van de kinderen, terwijl ze tegelijkertijd overdenkt welk aanbod nodig is voor de verdere ontwikkeling van de woordenschat. Het stimuleren van de woordenschat staat dus niet op zichzelf.

Tweetalige kinderen moeten over een periode van vier tot acht weken tussen de 100 en 200 nieuwe woorden leren (Bacchini, e.a. 1998). Van de leerkrachten wordt verwacht dat zij zelf bij thematische activiteiten woorden kiezen en deze in woordenlijsten vastleggen. De gekozen woorden zijn niet alleen zelfstandige naamwoorden, maar ook werkwoorden, functiewoorden en woorden die een bepaalde aantrekkingskracht hebben op kinderen. Als het goed is weet de leerkracht ook welke woordsoorten problemen op kunnen leveren. Deze woorden worden dan opgenomen in de woordenlijst. Basisontwikkeling kent geen vaste woordenlijst van woorden die elke kleuter in ieder geval moet kennen en kunnen gebruiken. Wel worden basiswoorden en doelwoorden onderscheiden. In Basisontwikkeling wordt het belangrijk geacht dat het gekozen basiswoord a) belangrijk, b) goed voorstelbaar is en c) ook invoelbaar is voor het kind (routinewoorden). Basiswoorden bieden juist omdat het routinewoorden zijn veel gelegenheid tot herhalen zodat de woorden ook beklijven. De doelwoorden passen bij een speciale context of activiteit. De doelwoorden worden door de leerkracht vastgesteld. Er is natuurlijk ook sprake van informeel leren van andere woorden. Het advies aan de leerkrachten is om steeds na te gaan welke woorden uit een context, bijvoorbeeld 'het huis', de kinderen al kennen en welke nieuw zijn. In de didactiek van de woordenschatontwikkeling van het programma Basisontwikkeling bieden de zelfontworpen woordenlijsten houvast. Het is de bedoeling dat de leerkracht de doelwoorden ophangt in de klas als geheugensteuntje. In Basisontwikkeling wordt van de leerkrachten verwacht dat zij de doelwoorden volgens een vast stramen van opeenvolgende stadia van oriënteren, semantiseren (betekenis verduidelijken), beklijven (herhalen) en controleren, behandelen. Ontleend aan de bekende 'viertakt' didactiek van het woordenschatonderwijs van Verhallen en Verhallen (zie paragraaf 2.6).

In ontwikkelingsgericht onderwijs krijgt de controlefase veel aandacht omdat aan de hand daarvan de planning van het volgende onderwijsaanbod afhangt en om te evalueren

ren of de inspanningen van zowel de leerkracht als van de kinderen wel de gewenste resultaten hebben opgeleverd. Dezelfde woordenlijst kan de leerkracht inzetten als hulpmiddel voor het registreren van de groei van de woordenschat. In het logboek worden de belangrijkste bevindingen van de dag genoteerd. Daarin staat ook of de kinderen de woorden productief of receptief beheersen. Later worden de gegevens gebruikt in het kinderdagboek. De notatie in het logboek is een tussenstap voor de uiteindelijke evaluatie waaraan de leerkracht kan zien of de groei van de woordenschat voldoende is. In ontwikkelingsgericht onderwijs wordt geen gebruik gemaakt van speciale toetsmaterialen.

In ontwikkelingsgericht onderwijs zijn de leerkrachten niet gebonden aan een strakke planning. Zo zijn leerkrachten ook niet gebonden aan het strak hanteren van de woordenlijst. Wanneer een thema behandeld wordt, en het blijkt dat de kinderen plotseling veel meer aandacht hebben voor een bepaald sub-thema, dan moet de leerkracht proberen om de woorden die horen bij zo'n sub-thema aan te bieden. De gedachte is dat de kans dat woorden blijven hangen bij de kinderen veel groter is wanneer ze een bijzondere betekenis hebben voor de leerlingen. De woorden die het kind geleerd heeft kunnen aan het einde van de vier tot acht weken andere woorden zijn dan dat de leerkracht eerst voor ogen had. Het kind geeft mede richting aan de woorden die hij of zij leert.

2.5 Programma's referentie scholen

2.5.1 Piramide

Piramide is een voor- en vroegschoolse educatieprogramma ontwikkeld door de Cito-groep, het centraal instituut voor toets en ontwikkeling (van Kuyk, 1998). Het programma is in verschillende publicaties, boeken en artikelen uitgebreid beschreven. Piramide heeft een aantal specifieke uitwerkingen voor kinderen in 'achterstandsituaties'. Kinderen die extra steun nodig hebben krijgen tutoring. De metalinguïstische taken (uitgewerkt in de Taallijn VVE) komen in Piramide in de cursorische activiteiten aan de orde. In Piramide is veel aandacht voor het leren van begrippen en woordenschatontwikkeling. Ieder project kent een netwerk van begrippen. De didactiek van het woordenschat onderwijs is eveneens ontleend aan de 'viertakt methode' van Verhallen en Verhallen (1994). De thema's binnen Piramide zijn volgens een vaste structuur opgebouwd en

komen elk jaar weer terug op een steeds hoger niveau. Dat garandeert herhaling. In het groepsprogramma wordt elk thema met de kinderen onderzocht aan de hand van de vier fasen van oriënteren, demonstreren, verbreden en verdiepen, welke parallel lopen aan de taalrepresentatieniveaus: a. waarnemingsniveau (Oriënteren en Demonstreren), b. ervaringsniveau (Verbreden) en c. toepassingsniveau (Verdiepen).

Voor de leerkrachten zijn er projectboeken beschikbaar waarin de activiteiten rondom een thema volledig en gestructureerd zijn uitgewerkt. In de projectboeken staat ook aangegeven welke woorden leerlingen moeten leren. Bij het groepsprogramma voor taalontwikkeling wordt onderscheid gemaakt tussen a) bekende begrippen, b) basisbegrippen en c) extra begrippen. Binnen Piramide wordt het herhalen van de woorden ook erg belangrijk gevonden en dit gebeurt door in andere thema's de basiswoorden te herhalen. Zo worden woorden ook in een ander context geoefend.

In de preventieve tutoring wordt het kind voorbereid op de basisbegrippen die in de groep aan de orde komen. Het streven is om door middel van het tutorprogramma de kinderen de basisbegrippen beter te laten begrijpen, ermee te kunnen handelen en uiteindelijk de woorden actief te kunnen gebruiken. Onderdeel van Piramide is de toetsing van taal, ordenen, ruimte en tijd. De toetsuitslagen worden gebruikt om de kinderen die uitvallen te selecteren voor preventieve of soms remediërende tutoring. Van Piramide, een instellingsgericht VVE-programma, zijn kortetermijneffecten gevonden (De Goede & Reezigt, 2002; Veen e.a., 2000).

2.5.2 Ik & Ko

Ik & Ko is een taalprogramma voor meertalige groepen 1 en 2 van het basisonderwijs en verscheen in 2001 (De Croon, Coenen & van der Ploeg-Feenstra). Het doel van Ik & Ko is het vergroten van de taalvaardigheid van alle kinderen en wel zo dat minimaal de kerndoelen voor eind groep 2 van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO, 1997) worden bereikt.⁴ Ik & Ko biedt leerkrachten de mogelijkheid om binnen de groep expliciet in te spelen op de leerbehoeften van kinderen met een andere moedertaal dan het Neder-

⁴ Op basis van de landelijke regeling voor VVE en behoeften uit de praktijk is besloten een voor-schoolse component voor Ik & Ko te ontwikkelen, namelijk Puk & Ko. Het programma voor peuters en kleuters samen heet KO-Totaal. KO-totaal biedt behalve een door-aan de didactische lijn op belangrijke ontwikkelingsgebieden als taal, ontluikend rekenen en sociaal-communicatieve vaardigheden ook een gestructureerde didactische aanpak.

lands. De leerkrachten hoeven de kinderen voor wie het Nederlands de tweede taal is niet apart te nemen voor extra 'taallesjes'. Woordenschatuitbreiding krijgt veel aandacht. Ik & Ko gaat ervan uit dat een taal leren meer omvat dan woorden alleen. Ik & Ko gebruikt ook andere ontwikkelingsgebieden als kapstok voor systematisch en doelgericht taalonderwijs. De taalstimulering vindt dan ook altijd plaats in voor kinderen uitdagende, maar toch herkenbare spelvormen. Die spelvormen zijn ondergebracht in thema's, zodat er een betekenisvol en toegankelijk kader ontstaat waarbinnen het spelen en leren kan plaatsvinden. Het programma biedt achttien thema's die in twee jaar in willekeurige volgorde behandeld worden. De helft van de activiteiten vindt plaats in kleine groepjes waarin de kinderen vaak samenwerken, zodat interactie al min of meer vanzelf op gang komt. Om te kijken op welk ontwikkelingsniveau een kind zit wordt er gebruik gemaakt van observatielijsten. Vervolgens is bij de activiteiten expliciet per stadium beschreven hoe het kind op zijn/haar niveau aangesproken en gestimuleerd kan worden.

Uitbreiding van de woordenschat vindt plaats in elke activiteit van Ik & Ko. Sleutelbegrippen bij de woordenschatuitbreiding in Ik & Ko zijn: veelvuldige herhaling van woorden in verschillende contexten, natuurlijke, speelse en betekenisvolle contexten en zelfontdekkend leren. Een woord komt herhaaldelijk aan bod binnen een thema, maar ook over de verschillende thema's heen. Niet de woordenschat bepaalt de inhoud van de thema's en activiteiten, maar de aard en de inhoud van de thema's en activiteiten bepalen de selectie van de woorden. Het is wel de bedoeling dat de leerkracht de uitbreiding van de woordenschat doelgericht begeleidt. Ik & Ko streeft een actieve woordkennis na. In elke activiteit wordt expliciet aandacht besteed aan enkele woorden die centraal staan. De basiswoordenschat die Ik & Ko biedt, omvat ongeveer 1500 woorden, begrippen en uitdrukkingen (gemiddeld 70 per thema). Deze zijn voor een groot deel gebaseerd op de woordenlijst voor vier tot zes jarigen (Damhuis e.a., 1992). Deze lijst is tot stand gekomen op basis van leerkrachtoordelen op het moment waarop kinderen woorden productief zouden moeten beheersen. Ook bij 'Ik & Ko' wordt gewerkt volgens de eerder beschreven viertakt didactiek voor het woordenschatonderwijs (zie paragraaf 2.6). In 'Ik & Ko' worden deze fasen voor alle basiswoorden doorlopen. Per activiteit worden themawoorden en kernwoorden onderscheiden, waardoor een verschil wordt aangebracht in het moment dat een woord wordt aangeboden of herhaald en het moment dat het woord wordt gesemantiseerd. De themawoorden zijn de woorden die binnen het thema herhaald aan bod komen. Wanneer een woord bij een bepaalde activiteit

is opgenomen als themawoord zal dit woord door de aard van die activiteit min of meer automatisch aan bod komen, maar zal niet expliciet worden verduidelijkt (gesemantiseerd). Dit gebeurt dan tijdens een andere activiteit binnen hetzelfde thema. Themawoorden worden tijdens de activiteit óf voor het eerst aangeboden, óf herhaald (geconsolideerd). Dit is afhankelijk van de volgorde waarin de activiteiten binnen een thema worden behandeld. De kernwoorden zijn de themawoorden die in de betreffende activiteit worden gesemantiseerd. De extra woorden zijn moeilijkere, minder frequente woorden die geen deel uitmaken van de basiswoordenschat van Ik & Ko. Ze komen binnen een activiteit op een betekenisvolle manier aan bod, waardoor ook taalvaardige leerlingen hun woordenschat kunnen uitbreiden. Ik & Ko maakt gebruik van observaties.

Hoewel de accenten van de drie onderwijsvisies zowel verschillen als overeenkomsten vertonen, worden in de praktijk de elementen van de verschillende visies vaak gecombineerd (de Jong-Heeringa & Bosker, 2006).

2.6 De woordenschatdidactiek van Verhallen en Verhallen

De VVE methoden van dit onderzoek maken allen gebruik van deze didactiek. Dit is een overeenkomst die niet opgenomen is in tabel 1. Er worden twee fasen in het woordenschat leerproces onderscheiden, die door veel onderzoekers breed gedragen worden. De semantiseringsfase waarin woorden worden verduidelijkt en de consolideringsfase waarin woorden worden geoefend. Naast de semantiseringsfase en de consolideringsfase pleiten Verhallen en Verhallen (1994) voor een voorbereidingsfase vooraf en een evaluatie achteraf en kwamen met een didactiek voor woordenschatontwikkeling. In het algemeen wordt de didactiek van Verhallen e.a. (1994) door onderwijskundigen als een goede methode beschouwd voor het vergroten van de woordenschat van jonge kinderen. Anderstalige kinderen hebben meer tijd nodig dan andere kinderen, maar de didactische aanpak is in wezen hetzelfde voor Nederlandstalige als voor anderstalige kinderen. De spil van de didactiek is het model van de viertakt. De viertakt wordt ook wel aangeduid als het VSCC-schema.

1. Voorbereiden

In deze fase wordt het belangrijk geacht om een gunstige beginsituatie te creëren. Dat kan door de voorkennis van de kinderen te activeren en ze te betrekken bij het onderwerp. In de voorbereidingsfase wordt het nieuwe woord verbonden met woorden die de

kinderen al kennen. Het verbinden van het nieuwe woord met al bekende woorden zal de netwerkopbouw makkelijker maken.

2. *Semantiseren*

In de fase van semantiseren legt de leerkracht het woord helder uit. Dit doet zij altijd in de context waarin het woord aan de orde is. De woorden moeten niet als losse elementen, maar als onderdelen van clusters worden aangeboden. Om de woordbetekenissen en de woordrelaties duidelijk te maken kunnen de drie 'uitjes' helpen: uitleggen, uitbeelden en uitbreiden. Bij het uitbreiden worden dus woorden toegevoegd (ontstaan van clusters). Belangrijk is dat de betekenis van een woord duidelijk wordt.

3. *Consolideren*

Consolideren heeft te maken met inslijpen van woorden door ze veel te herhalen. Als het kind de betekenis van een woord begrijpt moet het daarna het woord ook nog onthouden. Het woord moet verankerd worden in een begrippennetwerk. Een gangbaar uitgangspunt in het woordenschatonderwijs is dat een woord (en zijn betekenisaspecten) pas wordt onthouden als het minimaal zeven keer voorkomt of gebruikt wordt in verschillende contexten. Kinderen moeten dus de gelegenheid krijgen veel te oefenen met de woorden.

4. *Controleren*

Wil de leerkracht weten of de kinderen de woorden ook echt onthouden hebben dan zal zij de ingeoeffende woorden in een later stadium moeten terugvragen. Controleren betekent nagaan of het kind de betekenis van het woord heeft verworven.

Vaak wordt het controleren niet als onderdeel van het leerproces gezien. Voor Hartveldt (1991) is evaluatie een vanzelfsprekend onderdeel van de didactische cyclus. Hij vindt dat leerkrachten niet alleen op hun eigen gevoel af mogen gaan. Het zou goed kunnen dat de auteurs die evaluatie niet noemen (bijvoorbeeld: Mondria, 1996 en Johnson, 2001), maar deze wel belangrijk vinden in het onderwijs.

Het woordennetwerk moet systematisch worden uitgebreid, daarom is het belangrijk de woorden thematisch aan te bieden. Ook is de selectie van woorden belangrijk om te

verkomen dat het bij oppervlakkige woordkennis blijft. Veel programma's werken daarom met een eigen woordenlijst.

3. Methode

3.1 Onderzoeksofzet, onderzoeksgroepen en procedure

De scholen waar met OGO gewerkt wordt werden vergeleken met scholen waar niet volgens de ontwikkelingsgerichte methode wordt gewerkt, maar wel met een ander programma. Allereerst vormen de leerkrachten het object van studie. Uitvoerige observaties, interviews, analyses van het viertaktmodel vormen hier de instrumenten. Daarnaast richt deze studie zich op Marokkaanse kleuters van groep 2 van het basisonderwijs, die zowel aan het begin van het schooljaar als het eind van het schooljaar taaltoetsen hebben gemaakt. De keuze voor de Marokkaanse groep is willekeurig. Uitgangspunt was wel dat één etnische groep centraal zou staan in dit onderzoek om twee redenen die weliswaar aan elkaar verwant zijn: 1. De steekproefomvang kon om budgetaire redenen niet groot zijn. 2. Een groep van verschillende allochtone leerlingen zou suggereren dat allochtone leerlingen meer culturele overeenkomsten hebben dan verschillen. In een grote steekproef is heterogeniteit van de culturele achtergrond beter te verdedigen omdat analyses op subgroepen mogelijk is. In een kleine steekproef is dit niet mogelijk. In Amsterdam zijn er veel Marokkaanse, maar ook veel Turkse en Antilliaanse leerlingen. De keuze voor de etnische groep was zoals eerder gezegd willekeurig, het had net zo goed een andere anderstalige groep kunnen zijn.

3.1.1 Onderzoeksgroepen: OGO-groep

Bij de samenstelling van de onderzoekspopulatie is uitgegaan van zogenaamde OGO-kleutergroepen die aangesloten zijn bij 'De Activiteit', het landelijk centrum voor ontwikkelingsgericht onderwijs. De OGO-groep is tot stand gekomen door werving van 'de Activiteit'. De OGO-groep bestaat uit vijf scholen. Eén OGO-school is afgefallen, omdat later bleek dat op deze school in groep 2 geen Marokkaanse leerlingen voor het onderzoek beschikbaar waren. Voor deze school is in een later stadium een nieuwe school gezocht.

3.1.2 Referentiescholen

Vervolgens is gezocht naar geschikte referentiescholen waar niet ontwikkelingsgericht gewerkt wordt. Het vinden van een referentiegroep, waar niet met een educatief programma gewerkt wordt en waar ook nog Marokkaanse leerlingen deel uit maken van de schoolpopulatie is niet mogelijk gebleken. Door het Goa-beleid van de overheid in de

periode 2002-2006 inzake voor- en vroegschoolse educatie wordt door scholen met een substantieel aantal kinderen uit de doelgroep van het ‘achterstandenbeleid’ reeds gewerkt met educatieve programma’s, zoals ‘Piramide’ en ‘Ik & Ko’. Voor de selectie van de referentiegroep is gebruik gemaakt van de Amsterdamse Internetsite, alwaar informatie wordt gegeven over alle Amsterdamse scholen zoals het stadsdeel, het onderwijskundig principe en de samenstelling van de leerlingenpopulatie (schoolscoregroepen)⁵. Op grond van deze informatie konden scholen waar ontwikkelingsgericht gewerkt wordt, worden uitgesloten. Bij het selecteren van referentiescholen hebben we geprobeerd de scholen op een aantal kenmerken te ‘matchen’ zoals de schoolscoregroep en de Cito-scores (niet helemaal gelukt). Na selectie van referentiescholen is telefonisch contact opgenomen met de schooldirecteuren. De directeuren hebben allen een e-mail ontvangen met informatie over het onderzoek. Daarna zijn de directeuren nogmaals telefonisch benaderd met de vraag of zij wilden deelnemen aan het onderzoek. In eerste instantie bleken veel scholen belangstelling te hebben (in totaal zijn tenminste 30 scholen benaderd), maar lang niet alle scholen waren in staat aan het onderzoek deel te nemen. De meeste scholen omdat er simpelweg te weinig Marokkaanse leerlingen op hun school zaten. Een tweede reden was gebrek aan tijd aangezien ze al meewerkten aan andere projecten en/of onderzoeken. Uiteindelijk voldeden drie referentiescholen aan drie belangrijke criteria: 1. De scholen werken niet met het programma Basisontwikkeling maar met Piramide of Ik & Ko, en 2. Ze hebben voldoende Marokkaanse leerlingen. Het verschil tussen OGO-scholen en de referentie scholen is de *inbedding van de woordenschatdidactiek*. Om een indicatie te krijgen of de scholen kwalitatief sterk van elkaar verschilden zijn de Cito-scores van groep 8 van het voorafgaande schooljaar opgenomen. In tabel 3.1 geven wij een overzicht van de deelnemende scholen met daarachter de schoolscoregroep, de gemiddelde Cito-scores van de leerlingen van groep 8 en in de laatste kolom de gemiddelde Cito-scores voor alle scholen in Nederland waarbij rekening is gehouden met de schoolscoregroep. In de referentiegroep bevinden zich drie referentiescholen met in totaal *vijftien groepen*.

⁵ Scholen worden door de Cito-groep (testontwikkelaar en uitgever van o.a. een leerlingvolgsysteem) ingedeeld in 7 scoregroepen. Zij worden ingedeeld op grond van het percentage leerlingen van laagopgeleide (allochtone) ouders waarvoor in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid extra financiering van het Rijk wordt ontvangen. Het idee hierachter is dat de scores binnen een scoregroep beter met elkaar zijn te vergelijken dan met de scores uit andere scoregroepen.

Tabel 3.1 Overzicht van de scholen met de daarbij behorende schoolscoregroep, Cito-score en de gemiddelde Cito-score van alle scholen in Nederland

School	Scholenscoregroep	Cito-score	Cito-score Alle Scholen In Nederland.
OGO-scholen			
1. School A	6	532.4	531.5
2. School B	7	531.9	530.4
3. School C	5	537.1	533.8
4. School D	7	527.1	530.4
5. School E	7	533.4	530.4
Referentie-scholen			
1. School F	7	524.7	530.4
2. School G	7	529.9	530.4
3. School H	7	530.4	530.4

Uit tabel 3.1 blijkt dat alle referentiescholen zijn ingedeeld in scoregroep 7, hetgeen betekent dat meer dan 75 procent van de leerlingen van allochtone afkomst is. Drie van de OGO-scholen zijn eveneens ingedeeld in scoregroep 7. De twee andere scholen hebben beide minder dan 75 procent allochtone leerlingen. De gemiddelde Cito-score ligt lager op de referentiescholen dan op de OGO-scholen, maar dit verschil is niet significant. Wij kunnen daarom concluderen dat de beginsituatie van de beide groepen op cognitief niveau kwalitatief gelijk geacht kan worden. Deze conclusie is echter geen feit maar een plausibele aanname omdat het een afgeleide is van de prestaties van groep 8 leerlingen van het jaar daarvoor.

Met een quasi-experimenteel design zal de onderzoeksvraag naar de effecten van de OGO-interventies beantwoord worden. Er wordt gekeken naar prestatieverschillen tussen de eerste en tweede meting. De eerste meting vond eind september en begin oktober van het jaar 2005 plaats en duurde vijf weken. De tweede meting vond plaats in mei/juni 2006 en deze duurde eveneens vijf weken.

3.2 Kenmerken van de onderzoeksgroepen

Aan het onderzoek namen in totaal 85 Marokkaanse leerlingen deel. De referentiegroep telt 46 en de OGO-groep 39 Marokkaanse leerlingen. Van de OGO-groep zijn tussen de voor- en nameting drie kinderen uitgevallen. Met behulp van informatie van de leerkracht zijn alle Marokkaanse leerlingen uit groep 2 geselecteerd. In tabel 3.2 worden leerkracht- en klassenkenmerken weergegeven en uitgesplitst naar programma.

Tabel 3.2 Aantal en gemiddelde groepskenmerken, uitgesplitst naar programma

	OGO		Piramide		Ik & Ko		Totaal	
	N	M	N	M	N	M	N	M
Leerkracht ervaring*	11	6.3	4	2.8	3	0.3	18	4.5
Dagdelen werkzaam	11	6.3	4	6.0	3	6.7	18	6.3
Groepsgrootte	12	19.6	4	20.8	3	20.7	19	20.0
Allochtone leerlingen per groep	10	15.6	4	19.8	3	18.0	17	17.0

In totaal zijn achttien leerkrachten geïnterviewd, waarvan 11 van de OGO-conditie en 7 van de referentieconditie. Uit de interviews blijkt dat OGO-leerkrachten gemiddeld zes jaar ervaring hebben met ontwikkelingsgericht onderwijs. De leerkrachten van Piramide hebben gemiddeld drie jaar ervaring met hun methode en de leerkrachten van Ik & Ko zijn pas dit jaar begonnen. Zowel de OGO-leerkrachten als de leerkrachten van de referentiegroepen geven iets meer dan zes dagdelen per week les. De groepsgrootte schommelt op zowel de OGO- als de referentiescholen rond de 20 kinderen per groep. Het aantal allochtone leerlingen per groep ligt gemiddeld op de OGO-scholen iets lager dan op de referentiescholen, maar het verschil is niet significant. Hieruit kan worden afgeleid dat de groepskenmerken van de OGO- en referentiegroep niet van elkaar verschillen op leerkrachtervaring na. De leerkrachten van de referentiegroep hebben minder ervaring met het gebruikte programma (Piramide en Ik & Ko) op het moment van dit onderzoek.

3.3 Meetinstrumenten

In onderzoek van Duijkers (2003) is de woordenschatontwikkeling bij jonge kinderen die programmatisch onderwijs volgen, vergeleken met die van kinderen die OGO volgen. Hierbij is gebruik gemaakt van zelf ontwikkelde woordenschattoetsen die de thema-woorden moesten toetsen. Om die reden zijn 2 verschillende toetsen afgenomen. Uit deze studie is gebleken dat de OGO-kinderen zowel actief als passief meer woorden verwerven. In onze studie maken wij gebruik van methode onafhankelijke toetsen voor alle kinderen. Het uitgangspunt daarbij is dat deze toetsen onderzocht zijn op betrouwbaarheid en validiteit, en aangenomen wordt dat ze onpartijdig zijn ten aanzien van onderwijsmethododes.

De volgende instrumenten zijn gekozen om de onderzoeksvragen te beantwoorden:

- Taalvaardigheid werd gemeten met de Cito-toetsen 'Taal voor Kleuters' (digitaal) en met een subtoets van de 'Taaltoets Alle Kinderen' (TAK): onderdeel vertel-taak.
- Werkhouding werd gemeten met 'Viseon'; een leerkrachtlijst voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Achtergrondinformatie van het kind, zoals geboortedatum, geboorteland, thuistaal, en de voorkeurstaal die gesproken wordt met vriendjes, werd verzameld met behulp van een vragenlijst.
- Video-opnames van een les werden nadien beoordeeld op de juiste toepassing van het viertaktmodel.
- Interviews en observaties in de klas werden gebruikt om de deskundigheid in OGO van de leerkrachten te beoordelen.

3.3.1 Taaltoets voor kleuters (digitaal)

Om het effect van de OGO-interventie op de resultaten van allochtone (Marokkaanse) leerlingen te kunnen vaststellen is de taal- en spreekvaardigheid bij de voor- en de nameting van de leerlingen getoetst. Om de taalvaardigheid te meten is gebruik gemaakt van de digitale toets 'Taal voor kleuters'. De digitale toets 'Taal voor kleuters' is ontwikkeld door Van Kuyk en Lansink (2004). De toets is uitgebracht in het kader van het leerlingvolgsysteem voor het vroegtijdig in kaart brengen van de taalvaardigheid van jonge kinderen. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de digitale versie omdat dit voor de voortgang van het onderzoek voordelen opleverde. Ook verwachtten wij met de digitale versie minder kans op testeffecten. De leerlingen krijgen maar één opgave tegelijk en de instructie is voor ieder kind precies hetzelfde. Bij de samenstelling van de taaltoets is rekening gehouden met verschillende aspecten van de taalontwikkeling. De toets meet twee verschillende aspecten van de taalontwikkeling namelijk het conceptueel bewustzijn en het metalinguïstisch bewustzijn (ontluikende geletterdheid). Onder conceptueel bewustzijn vallen passieve woordenschat en kritisch luisteren (het herkennen van begrippen en het begrijpen van korte teksten). Metalinguïstisch bewustzijn is de vaardigheid om af te zien van de betekenis van een woord en in plaats daarvan te letten op de vorm of klank ervan. Onder metalinguïstisch bewustzijn vallen schriftoriëntatie, klank en rijm, eerste en laatste woord herkennen en auditieve synthese. De toets 'Taal voor oudste kleuters' telt 53 items. Middels een categorieënoverzicht wordt een overzicht gegeven van het aantal goed gemaakte opgaven per aspect. De kleutertoets van de Cito-

groep biedt de mogelijkheid om de ruwe scores die kinderen behalen met behulp van omzettingstabellen te wijzigen in vaardigheidsscores. De toetsen bieden ook de mogelijkheid om de scores van de kinderen te vergelijken met een grote groep kinderen, de normgroep genaamd. Deze normgroep is representatief voor alle kinderen in de betreffende leeftijdsgroep.

Werkwijze van de digitale toets.

De toetsen zijn met behulp van de digitale coach afgenomen onder de begeleiding van een testleider. Op scholen waar voldoende computers aanwezig waren konden de kinderen in kleine groepjes (hooguit vier) met de testleider meegaan naar de computerruimte. Om elkaar niet te storen kregen alle kinderen een koptelefoon op. Daarna konden de kinderen met behulp van de digitale coach, 'Primo', zelfstandig de toets maken. Elke leerling moest voordat de toets begon een drietal proefvragen maken om te controleren of de muisvaardigheid voldoende was. Bij onvoldoende muisvaardigheid werd de toets na de oefenopgaven afgebroken. Die leerlingen moesten eerst de muismodule doen. Deze module zorgt ervoor dat kleuters met onvoldoende computer-ervaring snel en efficiënt leren omgaan met de muis. Pas wanneer is gebleken dat de leerlingen goed kunnen omgaan met de muis wordt de echte toets gestart.

Bij de voortoets hebben een aantal kinderen eerst de muismodule gevolgd. Bij de na-toets is het nauwelijks voorgekomen dat de kinderen de muismodule nog moesten volgen. De kleuters waren op één na allemaal voldoende 'muisvaardig'. Twee referentiescholen waren al bekend met de digitale toets. Op één is de nameting door de school zelf gedaan en op de tweede school gedeeltelijk en in samenwerking met de testleider. Er is geen reden om aan de correctheid van de afname te twijfelen omdat de Cito-toetsen in de regel door leerkrachten worden afgenomen. De Taaltoets voor kleuters (digitaal) is in de voor- en de nameting (het begin en het eind van groep 2) afgenomen. De Cito-taaltoets is niet op het voorgeschreven moment afgenomen. Daarom hebben wij alleen gebruik gemaakt van ruwe scores en niet van de genormeerde vaardigheidsscores.

3.3.2 Verteltaak 2: 'Taaltoets voor alle Kinderen' (TAK)

Om de spreekvaardigheid te toetsen is gebruik gemaakt van een onderdeel van de TAK van Verhoeven en Vermeer (2001). Voor de TAK-toets bestaan aparte normeringen voor verschillende groepen: kinderen die van huis uit Nederlands spreken en kinderen die

van huis uit (naast Nederlands) een andere taal spreken. De TAK bestaat uit verschillende onderdelen; waarvan een onderdeel voor dit onderzoek is gebruikt: de verteltaak 2: de ballon. In eerder onderzoek zijn de TAK toetsen beproefd op betrouwbaarheid en validiteit en hadden alle een betrouwbaarheidscoëfficiënt van 0.82 of hoger (Cronbachs α).

De verteltaak toetst hoe goed kinderen in staat zijn samenhang in betekenis aan te brengen in een verhaal. De kinderen krijgen een stripverhaal van acht plaatjes te zien en worden gevraagd het verhaal dat in de plaatjes afgebeeld staat te verwoorden. De instructie is als volgt: *“Hier zie je een stripverhaal. Bekijk het maar eens goed. Als je het goed hebt bekeken, mag je het verhaal vertellen. Vertel het maar heel duidelijk. Iemand die de plaatjes niet ziet, moet toch jouw verhaaltje kunnen begrijpen.”* De verteltaak wordt gescoord door centrale betekenisinhouden (10) en de relaties tussen betekenisinhouden (6) te tellen. Een score van 1 werd toegekend als de betekenisinhoud goed weergegeven werd en als de relatie correct werd verwoord. Zie bijlage 1 voor de vertelplaat en het scoreformulier. De som van de correcte responsen werd in de analyses gebruikt als maat van vertelvaardigheid.

3.3.3 Volginstrument “Viseon”

Om de sociaal- emotionele ontwikkeling te kunnen meten is gebruik gemaakt van de leerkrachtlijst van ‘Viseon’ afkomstig van de Cito-groep (2003). De leerkrachten hebben de werkhouding, algemeen gedrag, emotionele stabiliteit en het sociaal gedrag van ieder kind beoordeeld aan de hand van 44 stellingen.

Voor het meten van de vier gebieden is gebruik gemaakt van samengestelde schalen. De schaal is dan een som- of totaalscore. Alvorens overgegaan is tot het berekenen van de somscores zijn betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd.

Tevens zijn de scores voor de vergelijkbaarheid teruggebracht tot waarden die liggen tussen de -1 en +1 (positieve en negatieve waarden). De eerste schaal betreft de werkhouding: een zorgvuldige werkhouding (+1 en 0.5) versus een onzorgvuldige werkhouding (-1 en 0.5). Aspecten die hieronder vallen zijn: inzet en zorgvuldigheid bij het uitvoeren van taken en het gedurende lange tijd geconcentreerd bezig kunnen zijn. De tweede schaal betreft het gedrag: aangenaam gedrag versus storend gedrag, gedrag ten opzichte van medeleerlingen en van de leerkracht. Enkele aspecten die daaronder vallen zijn het al dan niet houden aan regels en afspraken, het plagen of het in be-

scherming nemen van anderen. De derde schaal betreft de emotionele stabiliteit. Aspecten hiervan betreffen het al dan niet tegen kritiek kunnen, de snelheid waarmee de leerling zich over iets moeilijks heen kan zetten en het al dan niet snel van slag zijn. De vierde schaal betreft het sociaal gedrag versus teruggetrokken gedrag: de mate waarin de leerling volgens de leerkracht gericht is op het participeren in groepsactiviteiten en interactie met de leerkracht en de medeleerlingen. Aan de ene kant gaat het om de schuchtere, teruggetrokken en gesloten leerling en aan de andere kant om de aanwezige, sociale leerling die open is en zelfvertrouwen heeft en zelf initiatief neemt tot het leggen van contacten.

De 'Viseon' kent behalve een leerlingen- ook een leerkrachtenlijst. Wij hebben in deze studie alleen gebruikt gemaakt van de leerkrachtenlijst. De leerkrachten hebben de lijst halverwege groep 2 ingevuld.

In tabel 3.3 is een overzicht gegeven van de schaalbetrouwbaarheden (Cronbach's α) van de Viseon van de steekproef.

Tabel 3.3 Betrouwbaarheden 'Viseon' van de steekproef

	Items	α
Werkhouding	11	.92
Gedrag	11	.91
Emotionele stabiliteit	12	.89
Sociaal gedrag	10	.93

De betrouwbaarheid van de 'Viseon' is goed met waarden boven de .80.

3.3.4 Achtergrondinformatie vragenlijst

In 2006 is gebruik gemaakt van vragenlijsten om achtergrondgegevens bij leerkrachten te verzamelen. De leerkrachten hebben per kind informatie gegeven over de geboortedatum, de sekse, de etnische herkomst, de taal die het kind thuis spreekt en het leerlinggewicht (gewichtsfactor).

3.3.5 Interviews met leerkrachten

Voor dit onderzoek is behalve van kwantitatieve gegevens ook gebruik gemaakt van kwalitatieve gegevens die in het schooljaar 2005/06 verkregen zijn via interviews met en

vragenlijsten afgenomen bij de leerkrachten. De interviews vonden plaats in mei en juni van 2006, direct na de observaties van de nameting en tussen de middag. Er is gebruik gemaakt van een interviewleidraad. Bij de constructie is uitgegaan van ontwikkelingsgericht onderwijs en zijn de onderwerpen en vragen toegesneden op de Amsterdamse situatie. De vragen voor de referentiegroep zijn aangepast. De vragen voor de interviews zijn deels voorgestructureerd en deels open. Omdat niet alle variabelen zich goed lenen voor meting door interviews, zijn ook observaties in de groepen uitgevoerd.

3.3.6 Observaties van de leerkrachten tijdens de les

De observaties zijn in de klas uitgevoerd, met het oog op het verkrijgen van aanvullende en objectieve gegevens tijdens de voor- en de nameting. De observator was gedurende een uur in de klas. Deze verzamelde informatie heeft inzicht gegeven op de vraag in hoeverre een taalles volgens de OGO-principes, voor het uitbreiden van de woordenschat, heeft plaatsgevonden. De observatoren hebben gebruik gemaakt van een videocamera om de taalles op video op te nemen. Voorafgaande aan de les heeft de observator de leerkracht enkele vragen gesteld over de planning en na afloop van de taalactiviteit heeft zij de leerkracht gevraagd naar het verloop van de les. In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van de interviews en observaties beschreven.

4. Resultaten interviews en observaties

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe leerkrachten de aanwijzingen van de OGO-handleiding implementeren. Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is het van belang om te weten of de betrokken leerkrachten ook daadwerkelijk werken volgens ontwikkelingsgerichte principes. Dit wordt nagegaan door leerkrachten op een aantal specifieke (door de onderzoekers vastgestelde) OGO-kenmerken te beoordelen, maar ook door randvoorwaarden die meer in het algemeen voor VVE-programma's van kracht zijn, in de praktijk te beoordelen. Voor een overzicht van de criteria en de daarbij gegeven beoordelingen zie tabel 4.2.

Training en ervaringen van OGO-leerkrachten

Een leerkracht neemt een belangrijke plaats in tijdens het onderwijsleerproces. Om haar taken goed te kunnen vervullen is het belangrijk dat de leerkrachten goed bekend zijn met het OGO-onderwijs. Goed getrainde leerkrachten kunnen er voor zorgen dat het onderwijs op een ontwikkelingsgerichte wijze wordt ingericht. Trainingstrajecten worden aangeboden door 'De Activiteit' en het APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum) of door plaatselijke onderwijsbegeleidingsdiensten die op hun beurt weer door 'De Activiteit' of het APS getraind zijn. Afhankelijk van de al aanwezige kennis van een leerkracht duurt het trainingstraject twee tot vijf jaar. De leerkrachtervaring (aantal jaren) geeft een indicatie voor het goed vorm geven van ontwikkelingsgericht onderwijs. Daarbij moet ook het aantal dagdelen dat zij lesgeven meegenomen worden. Ook speelt her- en bijscholing een grote rol in de kwaliteitshandhaving, ook bij leerkrachten met ruime ervaring.

In het onderzoek is getracht na te gaan hoeveel ervaring de leerkrachten hadden met de OGO-aanpak en of zij daarvoor geschoold c.q. bijgeschoold zijn. Uit de interviews blijkt dat OGO-leerkrachten gemiddeld zes jaar ervaring hebben met ontwikkelingsgericht onderwijs en dat ze iets meer dan zes dagdelen per week lesgeven. Alle leerkrachten geven aan bijscholingen te volgen.

Groepsgrootte en dubbele bezetting

Een intensieve begeleiding van de kinderen is van belang voor de effectiviteit van een programma. Dit geldt niet specifiek voor OGO, maar is één van de kenmerken van een goed VVE programma. De setting waarin het programma gebruikt wordt moet intensief contact tussen de leerkracht en het kind mogelijk maken. Als richtlijn voor de groepsgrootte in groep 2 geldt maximaal 25 kleuters per groep en gedurende vier dagdelen per week, twee leerkrachten.

De OGO-leerkrachten werken gemiddeld met 20 kinderen per groep, met een minimum van 14 en een maximum van 25 kinderen per groep. Een dubbele bezetting van twee leerkrachten per groep komt in de regel niet vaak voor op OGO-scholen en zeker niet voor vier dagdelen per week. In vier van de twaalf OGO-groepen wordt gewerkt met een combinatie van één groepsleerkracht en een onderwijsassistent of stagiaire. In drie OGO-groepen krijgt de OGO-leerkracht geen enkele ondersteuning en staat zij alleen voor de groep. In twee groepen wordt een tweede leerkracht ingezet voor minder dan vier dagdelen per week en in twee groepen vier dagdelen of meer per week. Hieruit mag geconcludeerd worden dat de OGO-klassen aan de richtlijn voor groepsgrootte voldoen en dat aan de richtlijn voor dubbele bezetting ten dele wordt voldaan.

Ontwerpen en plannen van activiteiten

In ontwikkelingsgericht onderwijs zullen de leerkrachten keuzes moeten maken om anderstalige kinderen een goed taalaanbod te kunnen geven. Keuzes die liggen op het terrein van de organisatie van de activiteiten. Daarbij komen de volgende aspecten aan de orde: een goede planning van de activiteiten; het groeperen van de leerlingen; de werkwijze in de groep en het creëren van een rijke leeromgeving. Een belangrijk kenmerk van OGO is het aansluiten bij actuele ontwikkelingsmogelijkheden en belangstelling van het kind en tegelijk aansturen op het zetten van de volgende stap in de ontwikkeling. Omdat ontwikkelingsmogelijkheden en interesses per situatie en voor elk kind verschillen, wordt er binnen OGO niet gewerkt met een voorgeschreven structuur of werkplan. Het programma geeft bouwstenen aan en de leerkracht moet zelf een pedagogisch plan van activiteiten met de kinderen ontwerpen.

In het interview is de leerkrachten gevraagd wie het ontwerpschema bedenkt en maakt. Uit de antwoorden blijkt dat alle OGO-leerkrachten dit zelf ontwerpen en bedenken. Iets

meer dan de helft van de leerkrachten doet dit in overleg en samenwerking met collega's. In de OGO-handleiding worden de bouwstenen aangereikt en de leerkracht dient dit verder aan te vullen met een plan van activiteiten. Daarom wordt het ook wel een halfproduct genoemd. Op één leerkracht na zien de leerkrachten hun ontwerpschema als halfproduct.

Op de vraag waar de leerkrachten hun informatie vandaan halen om hun lessen vorm te geven worden veel verschillende antwoorden gegeven, zie tabel 4.1.

Tabel 4.1 Gebruikte informatiebronnen voor het ontwerpschema (meerdere antwoorden waren mogelijk)

Informatie	Genoemd
Internet, (bronnen)boeken en of vakbladen en andere bronnen	7 keer
Bibliotheek	1 keer
Gesprekken onderling	2 keer
Eigen ervaring en ideeën vaak in combinatie met andere bronnen	3 keer
interesses van de kinderen	2 keer
Uitstapjes en museum	2 keer
Vakbladen, methodes en door eigen dossiers aan te maken	1 keer

De leerkrachten gebruiken voor het ontwerpen van een ontwerpschema vaak een combinatie van meerdere bronnen. Het is bijvoorbeeld niet zo dat leerkrachten alleen gebruik maken van de bibliotheek als bron maar ze maken daarnaast ook gebruik van eigen ideeën, van het Internet en van andere informatiebronnen. Tabel 4.1 geeft daarom slechts een idee van de meest gebruikte bronnen die door de leerkrachten zijn genoemd. De meeste leerkrachten (8 van de 12) gebruiken een combinatie van Internet en boeken als hun belangrijkste informatiebronnen.

Ook is aan de leerkrachten gevraagd of zij al nagedacht hadden over de uitwerking van het volgende thema, en of zij al concrete activiteiten gepland hadden. Omdat OGO inspeelt op de ontwikkeling van de kinderen hebben de leerkrachten bewust nog niet veel concrete activiteiten voor het volgende thema gepland. Het merendeel van de OGO-leerkrachten geeft aan dat er nog niet over de uitwerking van het volgende thema is nagedacht. Twee leerkrachten van dezelfde school hebben dat al wel gedaan en één leerkracht zegt te overwegen zich in het huidige thema verder te verdiepen. Twee leerkrachten die ook al nagedacht hebben over de uitwerking van het volgende thema geven bij

deze vraag aan dat ze al bezig zijn met de inrichting van de verteltafel en de hoeken. Eén leerkracht geeft duidelijk aan dat ze wel al verschillende activiteiten heeft bedacht, maar of het aan bod komt laat zij afhangen van de interesse van de leerlingen (halfproduct).

Leeromgeving en materialen

Bij OGO krijgt de inrichting van de ruimte veel aandacht. De inrichting van de ruimte en de materialen die gebruikt worden moeten helpen om betekenisvolle situaties te creëren. Zie Bacchini e.a. (1998) voor een uitgebreide beschrijving van de leeromgeving en materialen om de tweede-taalverwerving optimaal te kunnen stimuleren. Er worden een aantal materialen genoemd die ten behoeve van tweede-taalverwerving altijd aanwezig dienen te zijn: een lijst met de doelwoorden; plaatjeswoordvelden; themamateriaaldozen (SCCC materiaal); lettermateriaal; plaatjesmateriaal en een rijk boekenaanbod (ook in de eigen taal). De volgende hoeken mogen op een OGO-school met anderstalige leerlingen dan ook niet ontbreken: de leesluisterhoek; de verteltafel en de gesprekshoek.

De observatoren hebben niet alleen gekeken of themamaterialen aanwezig waren, maar ook of er tekeningen en posters over het onderwerp aan de muur hingen en of de gebruikte hoeken wel aangepast waren aan het thema. Nagegaan is in welke hoeken de kinderen konden spelen op het moment van de laatste observaties. Verder is ook gekeken of de inrichting van de ruimte het gebruikte thema weerspiegelde.

De observatoren hebben in vijf groepen geconstateerd dat de leerkrachten het thema goed verwerkt hadden in de aankleding van de ruimte. In drie groepen was er wel aandacht voor de inrichting, maar het thema was niet echt duidelijk zichtbaar. In één groep was de inrichting van de ruimte nog in ontwikkeling en in een andere groep was de leerkracht al wel met een nieuw onderwerp begonnen maar de ruimte ademde nog de sfeer van het vorige thema. In één groep kon de observator het thema onderwerp helemaal niet terugvinden in de inrichting van het lokaal. De observatoren telden gemiddeld zes hoeken in alle OGO-groepen. De observatoren hebben tevens gekeken welke en of de meest belangrijke hoeken aanwezig waren. Zij constateerden dat de huishoek en de themahoek (verteltafel) in 7 groepen aanwezig waren en in 4 groepen niet.

Observeren, registreren en evalueren

Systematisch werken vereist dat leerkrachten gericht observeren, registreren en evalueren. Met dit systeem krijgt de leerkracht niet alleen zicht op de ontwikkeling van de kinderen maar verkrijgt ook gegevens waarmee zij haar eigen handelen kan verbeteren. HOREB⁶ is een handelingsgerichte observatie- registratie- en evaluatiesysteem dat bij het programma Basisontwikkeling hoort. Aan de hand van het HOREB wordt de controlefase vormgegeven. Het instrument bevat een logboek waarin de dagelijkse activiteitenplanning, het verloop van activiteiten en een vervolgplanning genoteerd kunnen worden. De leerkracht wordt aangeraden behalve taaluitingen en gedachten van kinderen, de brede ontwikkeling binnen de activiteiten (zoals samenspel, reflectie op activiteiten of redeneren) ook specifieke kennis en vaardigheden (zoals woordbetekenissen) te noteren. Daarnaast noteren zij bevindingen over de uitvoering van de activiteiten om zich te kunnen bezinnen op het vervolgaanbod. De voortgang van kinderen wordt in de kinderdagboeken genoteerd. Dit kan gebruikt worden bij het volgen van de ontwikkeling van de kinderen en voor de planning en vormgeving van de didactische activiteiten. Beslissingen over de voortgang van activiteiten en het plannen van het vervolg aanbod worden op basis van dit instrument genomen. In het portfolio worden de werkjes van de leerlingen bewaard die de ontwikkeling weergeven. Er worden geen meetbare doelen gesteld maar er wordt gewerkt met globale doelen zoals sociale ontwikkeling, gevoel van veiligheid, communicatie en taalvaardigheid. In ontwikkelingsgericht onderwijs wordt niet met toetsen gewerkt. Leerkrachten stellen op basis van observaties, eigen kennis en inzicht vast of de ontwikkeling van een kind naar wens verloopt.

De observatoren hebben tijdens het interview aan de leerkrachten gevraagd of zij observatielijsten gebruikten om de voortgang van de kinderen bij te houden en zo ja welke. Zes van de twaalf leerkrachten hebben aangegeven dat zij hiervoor kinderdagboeken gebruiken. Vijf leerkrachten hebben bij deze vraag de HOREB genoemd en twee daarvan hebben aangegeven dat zij naast de HOREB ook nog een andere observatielijst gebruiken. Ook is de leerkrachten gevraagd of zij met een logboek werkten en of de

⁶ Bert van Oers (Vrije Universiteit Amsterdam) publiceerde in 1999 de eerste resultaten uit zijn onderzoek naar de wijze waarop leerkrachten hun kwaliteiten ontwikkelen om diagnosticerend te onderwijzen. Het deelonderzoek naar de kwaliteit van de observaties van de leerkrachten (genoteerd in het logboek en de kinderdagboeken) liet toen zien dat het Horeb-systeem valide en betrouwbaar is als het gaat om het vaststellen van de ontwikkeling van de kinderen en het identificeren van 'opvallende' kinderen. Bovendien bleken de leerkrachten over meer en rijkere informatie over de ontwikkeling van de leerlingen te beschikken dan leerkrachten van andere scholen.

observatoren deze mochten inzien. De observatoren kregen niet van alle leerkrachten inzage in de logboeken, maar vertelden dan wel hoe zij deze gebruikten. In elk geval zeiden de meeste leerkrachten een logboek te gebruiken. Twee leerkrachten gaven aan dat ze in de onderbouw nog maar pas met het bijhouden van logboeken waren begonnen. Bijna alle leerkrachten vertelden dat zij na afloop altijd een reflectie gaven op de door hen gekozen activiteiten en het werken met groepjes leerlingen en dit vastlegden in hun logboek. Iets meer dan de helft van de leerkrachten geeft aan dat ze ook de planning in hun logboek noteren. Echter vanwege het vele werk om zo'n logboek bij te houden, wordt de woordkennis van de individuele kinderen niet altijd genoteerd. Twee van de vijf scholen hebben het toetsen van kleuters in hun leerlingvolgsysteem opgenomen. Eén school maakt gebruik van zowel de Taaltoets en de andere school gebruikt alleen de toets Ordenen. Zoals eerder gezegd worden in ontwikkelingsgericht onderwijs in de regel geen kleutertoetsen afgenomen omdat men ervan uitgaat dat op basis van de HOREB de ontwikkeling goed gevolgd kan worden.

Omgaan met spontane reacties van kinderen

De OGO-methode moet aansluiten bij actuele ontwikkelingsmogelijkheden en belangstelling van kinderen. Het is daarbij belangrijk dat leerkrachten ingaan op spontane reacties van leerlingen. Daarom is tijdens de observaties gelet op hoe leerkrachten met deze spontane reacties omgaan. Er werd bekeken of leerkrachten ingingen op de spontane reacties van de leerlingen en/of dit ook in de les werd verwerkt. Een voorbeeld hiervan is een les waarin de leerkracht met de leerlingen praat over de sloot. Een leerling roept iets over een dolfijn. Op deze reactie gaat de leerkracht in want ze vraagt waar dolfijnen zwemmen. Vervolgens gaat ze in op het verschil tussen de zee, de rivier en de sloot. Op deze manier neemt ze de opmerking van de leerling mee in haar lesactiviteit.

Uit de observaties is gebleken dat tenminste 3 van de 11 geïnterviewde OGO-leerkrachten goed reageerden op spontane reacties en deze reacties vervolgens ook meenamen in de door haar geplande activiteiten. In vier OGO-groepen gingen de leerkrachten sporadisch in op spontane reacties en in twee groepen reageerden de leerkrachten niet op spontane reacties van de kinderen. Hier is ruimte voor verbetering.

Woordenschatdidactiek

Voor het aanleren van nieuwe woorden wordt het viertaktmodel gebruikt. Zo worden doelwoorden volgens een vast stramien behandeld. In de twee bijgewoonde lessen van de voor- en de nameting (september en mei) is het gebruik van het viertaktmodel geobserveerd. Bij het eerste onderdeel, voorkennis activeren, is gekeken of de leerkracht de voorkennis van leerlingen activeerde door: herkenbare situaties op te roepen, naar eigen ervaringen van leerlingen te vragen en de eerder geleerde woorden in een andere context te plaatsen. Bij het semantiseren is gekeken of de leerkracht de betekenis van de doelwoorden goed kon vastleggen door bijvoorbeeld gebruik te maken van de drie 'uitjes' (uitbeelden, uitleggen en uitbreiden). Probeerde zij de woorden uit te beelden, gaf zij verbale uitleg of maakte zij bijvoorbeeld gebruik van visuele middelen en plaatste zij de woorden in een andere context? Bij het consolideren werd geobserveerd of de leerkracht de leerlingen gelegenheid gaf om de doelwoorden zelf te gebruiken en te herhalen. Over het uitvoeren van de laatste fase uit het viertaktmodel het 'controleren' kan geen uitspraak gedaan worden omdat dat moeilijk te observeren is tijdens de les. Vaak wordt dit onderdeel door de leerkrachten ook nog niet als onderdeel van het leerproces gezien. Om meer grip te krijgen op dit onderdeel is in de interviews gevraagd naar de evaluatie en het gebruik van HOREB.

De eerste drie aspecten van het viertaktmodel zijn beoordeeld op een driepuntsschaal waarbij:

1. Staat voor niet gedaan,
2. Staat voor zo af en toe gedaan en
3. Staat voor duidelijk gedaan.

Uit de observaties is gebleken dat de gemiddelde score voor beide lessen op het eerste onderdeel 'Voorkennis activeren' 2.3 is. De gemiddelde score op 'Semantiseren' en 'Consolideren' is 2.1. In de geobserveerde lessen wordt het viertaktmodel af en toe toegepast maar niet structureel. Opgemerkt dient te worden dat het beoordelen van twee lessen geen recht doet aan het daadwerkelijk goed hanteren van het viertaktmodel. Om een goed beeld te krijgen zouden meerdere lessen en dan liefst achterelkaar gevolgd moeten worden. Het is namelijk goed mogelijk dat de laatste twee fases (de consoliderings- en de contrôle-fase) in een later stadium tijdens het verbreden en verdiepen van een thema, wel aan de orde zijn gekomen. OGO werkt bewust met ongeveer vijf thema's per jaar om de leerkrachten de gelegenheid te geven een thema goed uit te die-

pen. Daardoor kan er gedurende een langere periode tijd besteed worden aan het inhoudelijke domein door verbreding, verdieping en consolidatie.

Beoordeling van de randvoorwaarden en de leerkracht activiteiten tijdens de les

Tabel 4.2 geeft een overzicht van de beoordelingen van een aantal randvoorwaarden afkomstig uit informatie verkregen uit de interviews, geobserveerde OGO-activiteiten en informatie uit de OGO-woordenschatdidactiek (viertaktmethode). Voor de beoordeling van 'training & ervaring', groeps grootte, dubbele bezetting, 'wie ontwerpt?', 'volgend thema?' en gebruik HOREB, is informatie uit de interviews gebruikt. Twee beoordelaars hebben op grond van criteria elk afzonderlijk een oordeel uitgesproken. Daarna zijn de beoordelaars door argumentatie tot overeenstemming gekomen. Bij de beoordeling van de viertaktmethode is gebruik gemaakt van video-opnames van de lessen. Deze zijn vervolgens nader te geanalyseerd.

Beoordelingscriteria:

- *Training en ervaring:* ++ werd toegekend als een leerkracht meer dan 4 jaar ervaring heeft met OGO; + werd toegekend als een leerkracht 4 jaar of minder ervaring had met OGO. Vier jaar was het minimum aantal jaren ervaring van de leerkrachten die deelgenomen hebben aan dit onderzoek.
- *Groeps grootte:* ++ werd toegekend als het aantal leerlingen minder dan 20 was in de groep; + werd toegekend als het aantal leerlingen tussen 20 en 25 was in de groep; en – werd toegekend als er meer dan 25 leerlingen in de groep waren.
- *Dubbele bezetting:* ++ werd toegekend als er 2 leerkrachten minimaal een dagdeel aanwezig is; + werd toegekend als er minimaal een dagdeel een assistent aanwezig is; en - werd toegekend als er geen dubbele bezetting was.
- *Wie ontwerpt de activiteiten?:* ++ werd toegekend als het ontwerp mede bepaald werd door de kinderen; + werd toegekend als het ontwerp door de leerkracht zonder inbreng van de kinderen werd bepaald
- *Plannen van volgend thema:* ++ werd toegekend als de titel van het volgend thema bekend was en men al activiteiten bedacht had om er invulling aan te geven; + werd toegekend als alleen de titel bekend was zonder uitwerking; en - werd toegekend als er nog niet over nagedacht was.

HOREB gebruik: ++ werd toegekend als alle onderdelen van HOREB gebruikt werden; + werd toegekend als HOREB ten dele gebruikt werd; en +- werd toegekend als HOREB gedeeltelijk gebruikt werd met uitzondering van het woordenwebplan.

- Hoeken: ++ werd toegekend als er meer dan 4 hoeken ingericht waren waarvan in elk geval de themahoek of taalhoek onderdeel waren; + werd toegekend als minder dan 4 hoeken ingericht waren waarvan de themahoek of taalhoek onderdeel waren; en – werd toegekend als de themahoek en/of vertelhoek ontbraken.
- Thema goed zichtbaar: ++ werd toegekend als het thema goed zichtbaar was, + werd toegekend als het thema enigszins zichtbaar was, - werd toegekend als het thema niet voldoende zichtbaar was.
- Viertakt: ++++ werd toegekend als de somscore 10 was; +++ werd toegekend als de somscore 8 of 9 was; ++ werd toegekend als de somscore 6 of 7 was, + werd toegekend als de somscore 4 of 5 was.
- Spontane reacties: ++ werd toegekend als die goed waren; + werd toegekend als deze redelijk waren; - werd toegekend als deze niet goed waren.
- Duur van de taalactiviteit: ++ werd toegekend als de taalactiviteit minder dan 30 minuten duurde; + werd toegekend als de taalactiviteit meer dan 30 minuten duurde; en - werd toegekend als de taalactiviteit korter dan 15 minuten duurde.
- Aantal woorden: ++ werd toegekend als meer dan 10 woorden behandeld werden, + werd toegekend als tussen de 5 t/m 10 woorden behandeld werden, - werd toegekend als er minder dan 5 woorden behandeld werden.

Tabel 4. 2 Beoordeling van randvoorwaarden en leerkrachtactiviteiten tijdens de les

Randvoorwaarden					Leraar activiteiten									
Leerkracht	School	Training & ervaring	Groeps-grootte	Dubbele bezetting	Wie werpt?	ont-thema?	Volgend thema?	HOREB	Hoeken	Thema zichtb.?	4 takt	Spontane reacties	Duur v. taalact.	Aantal woorden
1	1	++	++	+	-	-	+-	++	++	++	+++	+-	++	+
2	1	++	++	+	-	+	+	++-	+	++	+++	+	+	+
3	1	++	++	+	++	-	++	+	+	++	+++	++	++	+
4	2	++	++	-	++	+	+	++-	++	++	+++	++	++	+
5	2	++	++	-	++	-	++	++-	-	+	+	-	++	-
6	2	++	++	++	++	-	+	++-	+	++	+++	++	++	++
7	2	++	++	++	++	-	+	++	+	++	+++	+	++	+
8	3	++	+	+	++	++	+-	++	++	++	+		++	+
9	3	++	+	+	++	++	+	+						
10	4										+++		+	++
11	4	++	-	+	++	-	+				+++		-	++
12	5		++	-	+-		++	++						
13										++	+++	-	+	+
14	5	+	+	-	++	+	+	++	++	++		+		

5. Resultaten op leerlingniveau

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de effectstudie van de OGO-interventie gepresenteerd. In dit hoofdstuk zullen wij proberen een antwoord te vinden op de tweede en de derde onderzoeksvragen:

2. Leidt het adequaat hanteren van de OGO-methodiek tot een grotere woordenschat in vergelijking met Marokkaanse leerlingen in het reguliere basisonderwijs?
3. Bevordert de OGO-aanpak voor woordenschat de actieve leerhouding van de leerlingen?

5.1 Achtergrondkenmerken

Allereerst is gekeken naar de achtergrondkenmerken van de leerlingen uit de twee onderzoeksgroepen om een beeld te krijgen van de vergelijkbaarheid van de OGO-groep en de referentiegroep op leerlingkenmerken. De achtergrondkenmerken geven inzicht in de samenstelling van de onderzoeksgroepen en mogelijke verschillen die van invloed kunnen zijn op de uitkomsten van de leerlingenmeting. Voor deze studie is gekozen voor één etnische groep namelijk Marokkaanse kinderen. Bij navraag over de achtergrond van de ouders geven de leerkrachten aan dat bijna alle Marokkaanse kinderen een gewichtsfactor van 0.90 hebben. Tabel 5.1 geeft een overzicht van de groepen leerlingen die aan zowel de voor- als aan de nameting hebben deelgenomen, uitgesplitst naar sekse en gemiddelde leeftijd.

Tabel 5.1 Aantal leerlingen, gemiddelde leeftijd en geslacht van leerlingen

	OGO-groep		Referentiegroep		Totaal	
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)
Jongen	23	6.0 (.4)	19	6.3 (.5)	42	6.1 (.5)
Meisje	16	6.1 (.4)	27	6.2 (.4)	43	6.2 (.4)
Totaal	39	6.0 (.4)	46	6.3 (.4)	85	6.2 (.4)

Wat betreft sekse en leeftijd zijn er verschillen tussen de beide onderzoeksgroepen geconstateerd. We kunnen in tabel 5.1 aflezen dat op de referentieschool de meisjes ruim in de meerderheid zijn. In de OGO-groep maken meer jongens dan meisjes deel uit van

het onderzoek. Ook de leeftijd laat een licht verschil zien. Op de referentieschool zijn de leerlingen grosso modo iets ouder dan de leerlingen van de OGO-school.

In tabel 5.2 staan de achtergrondkenmerken eerste/tweede generatie, de gezinstaal en de voorkeurstaal die kinderen hebben wanneer zij met vriendjes spreken.

Tabel 5.2 Proefpersoon achtergrondkenmerken in aantallen en percentages per conditie

Achtergrondkenmerken	OGO-groep		Referentiegroep	
	N	%	N	%
<i>Geboorteland kind</i>				
Geboorteland Nederland	30	88.2%	36	85.7%
Niet in Nederland geboren	4	11.8%	6	14.3%
<i>Voorkeurstaal gesproken met vriendjes</i>				
Vooral Nederlands	24	63.2%	32	72.7%
Beide Nederlands en eigen taal ⁷	6	15.8%	5	11.4%
eigen taal	8	21.1%	7	15.9%
<i>Thuis taal*</i>				
Vooral Nederlands	8	21.6%	1	2.3%
Beide Nederlands en eigen taal	12	32.4%	15	34.1%
eigen taal	17	45.9%	28	63.6%

Uit tabel 5.2 komt naar voren dat tussen de OGO-groep en referentiegroep geringe verschillen bestaan op de variabelen: 'eerste/tweede generatie' en het 'geboorteland van het kind'. Slechts 12 tot 14 procent van de kinderen is niet in Nederland geboren. Ook op de voorkeurstaal van de kinderen met hun vriendjes, blijkt geen groot verschil tussen de groepen te bestaan. Op de laatste variabele, 'de gezinstaal', zien we tussen de referentiegroep en de OGO-groep wel een verschil. In zowel de referentiegroep als de OGO-groep spreekt iets meer dan 30 procent van de kinderen thuis twee talen; zowel de Nederlandse als de eigen taal. Het percentage kinderen dat thuis voornamelijk Nederlands spreekt ligt op de referentiescholen significant lager.

5.2 Vergelijking OGO-groep en referentiegroep op taal

In tabel 5.3 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelde scores op de digitale 'Taaltoets' op zowel de voor- als de nameting. Allereerst wordt nagegaan of de beginsituatie

⁷ We maken hier geen onderscheid tussen de verschillende talen die doorgaans in Marokko gesproken worden.

van de kinderen van de OGO-groep en de referentiegroep aan elkaar gelijk is. Om de beginsituatie te toetsen is over de resultaten van de voormeting een enkelvoudige variantie-analyse uitgevoerd. De leerlingen uit de referentiegroep scoren op de Cito-taaltoets van de voormeting iets hoger dan de leerlingen uit de OGO-groep, maar het verschil is niet significant ($p > .01$). Op de deelaspecten van de Cito-taaltoets verschillen de gemiddelde scores statistisch niet significant van elkaar. Voor de TAK geldt dat de leerlingen van de referentiegroep op de voormeting significant lager scoren dan de leerlingen van de OGO-groep. Tabel 5.3 geeft een overzicht van de toetsresultaten van alle Cito taaltoets-categorieën en de TAK verteltoets op zowel de voor- als de nameting.

Tabel 5.3 Totaal overzicht gemiddelden en standaarddeviaties op de voor- en nameting voor de OGO-groep en referentiegroep

		OGO-groep			Referentiegroep			Totaal		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
TAK vertelplaat	Voormeting	39	5.9	2.0	45	4.7	1.8	84	5.3	1.9
	Nameting	39	6.9	2.6	45	7.6	3.0	84	7.3	2.8
Ruwe Cito-taal somscore	Voormeting	39	22.0	7.0	46	23.7	6.0	85	22.9	6.5
	Nameting	39	31.3	9.4	46	35.9	9.7	85	33.8	9.8
Cito sub-toetsen										
Passieve woordenschat	Voormeting	39	6.6	2.4	46	7.3	2.4	85	7.0	2.4
	Nameting	39	8.7	3.0	46	10.2	3.8	85	9.5	3.5
Kritisch luisteren	Voormeting	39	3.5	1.7	46	3.5	1.4	85	3.5	1.5
	Nameting	39	5.2	1.8	46	4.9	1.8	85	5.0	1.8
Klank en rijm	Voormeting	39	2.1	1.3	46	2.6	1.7	85	2.4	1.5
	Nameting	39	3.8	1.8	46	4.7	1.9	85	4.3	1.9
Laatste en eerste woord	Voormeting	39	3.1	1.6	46	3.3	1.8	85	3.2	1.7
	Nameting	39	4.4	2.0	46	4.8	2.2	85	4.6	2.1
Schriftoriëntatie	Voormeting	39	3.1	1.4	46	3.3	1.5	85	3.2	1.5
	Nameting	39	4.1	1.6	46	4.9	1.7	85	4.5	1.7
Auditieve synthese	Voormeting	39	3.5	2.1	46	3.7	1.9	85	3.6	2.0
	Nameting	39	5.2	2.4	46	6.4	1.8	85	5.8	2.1

We kunnen concluderen dat de groepen tijdens de voormeting een vergelijkbaar Cito-taalniveau hebben. De vertelvaardigheid (TAK) is echter beter in de OGO-groep bij de voormeting.

In de covariantie (ANCOVA) analyses zijn steeds de nametingscores ingevoerd als afhankelijke variabele, de conditie (OGO en referentie) als factor en de voormeting als covariaat. De resultaten laten zien dat er na correctie voor het verschil in de voormeting, verschillen bestaan op de TAK subtoets somscore, voor de Cito-subtoetsen Schriftoriëntatie, en Auditieve Synthese. Zie tabel 5.4 voor de resultaten van deze analyse. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de referentiegroep bij de nameting betere scores haalt op de TAK subtoets, en op 2 Cito-subtoetsen. Op de Cito-somscore, en de overige 4 Cito-subtoetsen zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de OGO-groep en de referentiegroep.

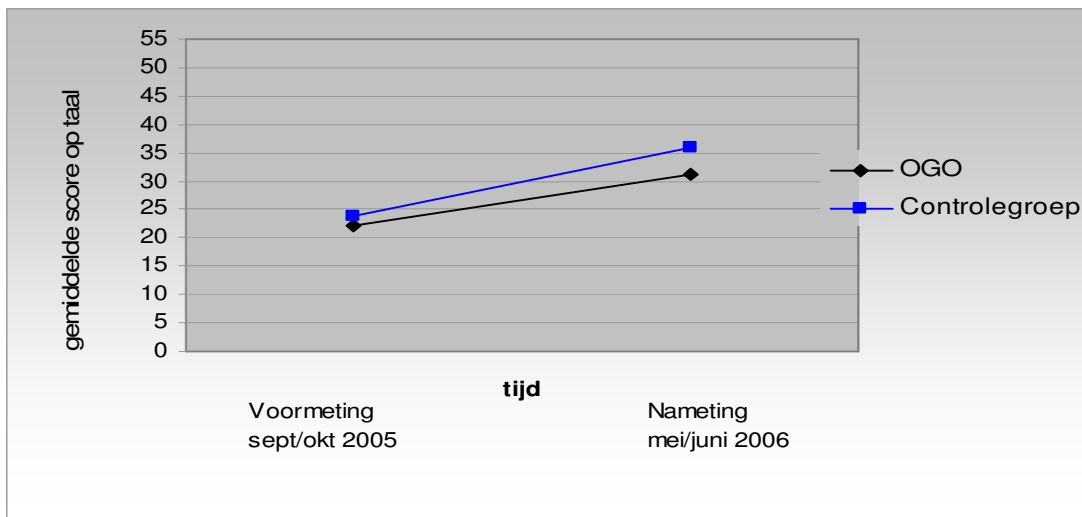
Tabel 5.4 Hoofdeffecten van 'conditie' van na correctie voor 'voormeting' (ANCOVA)

	<u>F</u>	<u>P</u>
TAK somscore	4.4*	.04
Ruwe Cito-somscore op taal	3.3	.07
Passieve woordenschat	2.2	.14
Kritisch luisteren	0.5	.47
Klank en rijm	3.1	.08
Laatste en eerste woord	0.4	.54
Schriftoriëntatie	5.4*	.02
Auditieve synthese	9.1**	.00

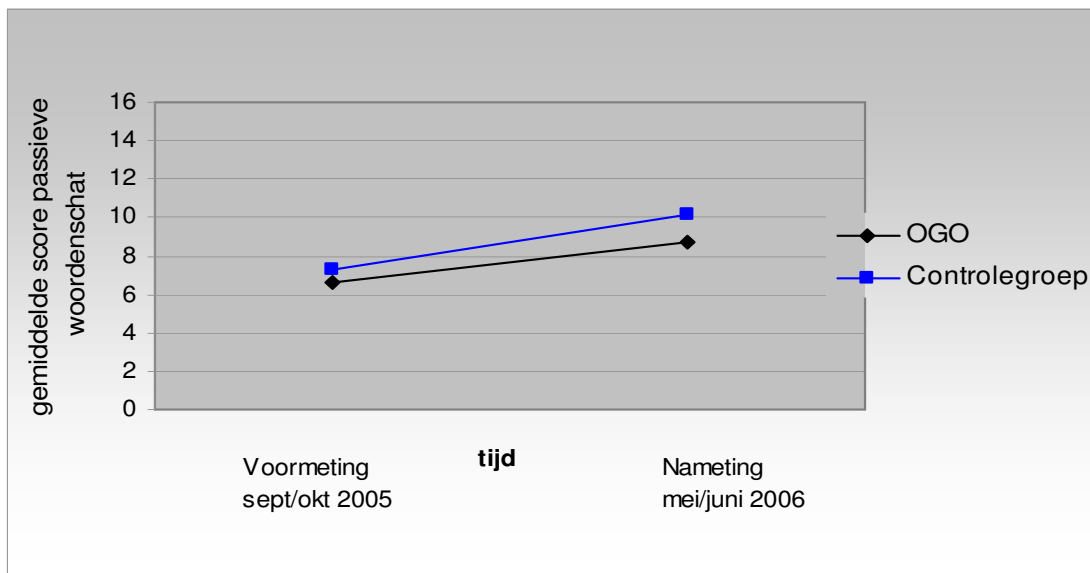
Verschillen in 'groei'

Om de verschillen in groei in kaart te brengen maken we gebruik van visuele inspectie van de ruwe scores op de toetsen (zie tabel 5.3) bij de voor- en de nameting. Hoewel het niet gebruikelijk is om bij slechts twee meetpunten een lijngrafiek te gebruiken, menen wij toch dat de door ons gebruikte lijngrafieken hier het meest inzichtelijk zijn. In de figuren zijn steeds op de y-as de laagste en de hoogste score als ijkpunt vermeld. De hoogste Cito-score die de kinderen konden behalen is 53. Ter illustratie zijn de scores per categorie uitgezet in de tijd voor de OGO-groep en de referentiegroep. De onderstaande figuren op de volgende pagina's laten de gemiddelde groei van dezelfde leerlingen zien op de voor- en nameting (Let wel: de lijnen zijn geen regressielijnen).

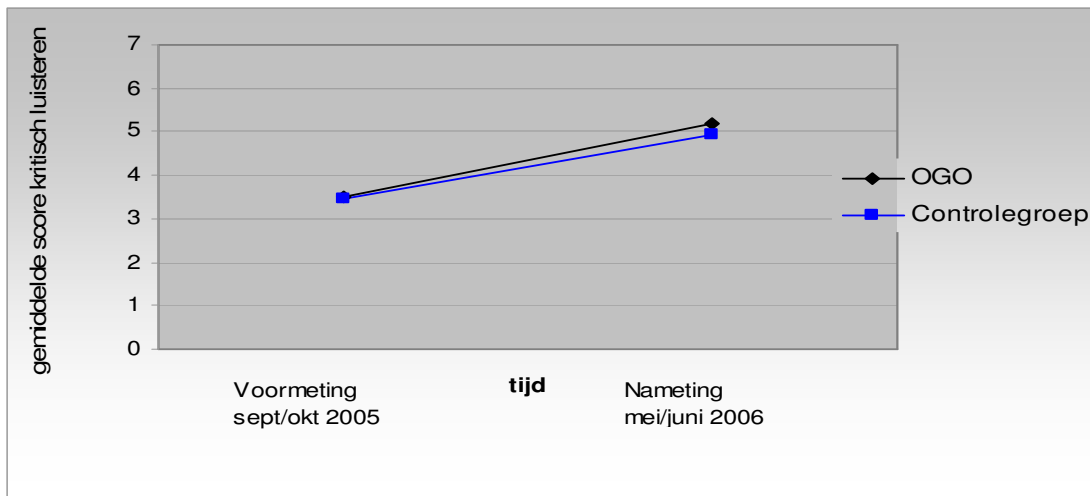
Figuur 1. *Ruwe scores voor Taal bij de voor- en nameting uitgesplitst naar conditie*



Figuur 2. *Ruwe scores Passieve woordenschat bij de voor- en nameting uitgesplitst naar conditie*

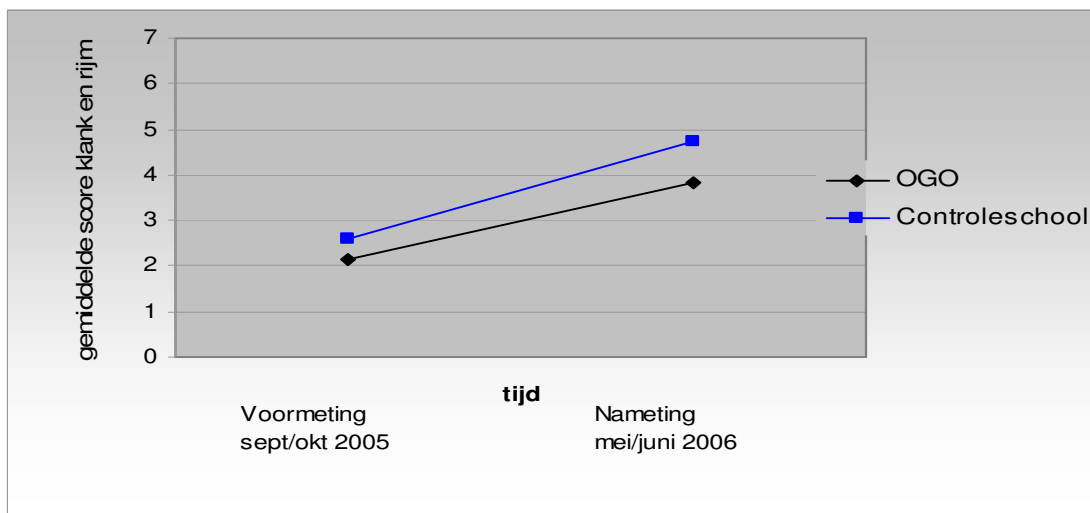


Figuur 3. *Ruwe scores Kritisch luisteren bij de voor- en nameting uitgesplitst naar conditie*

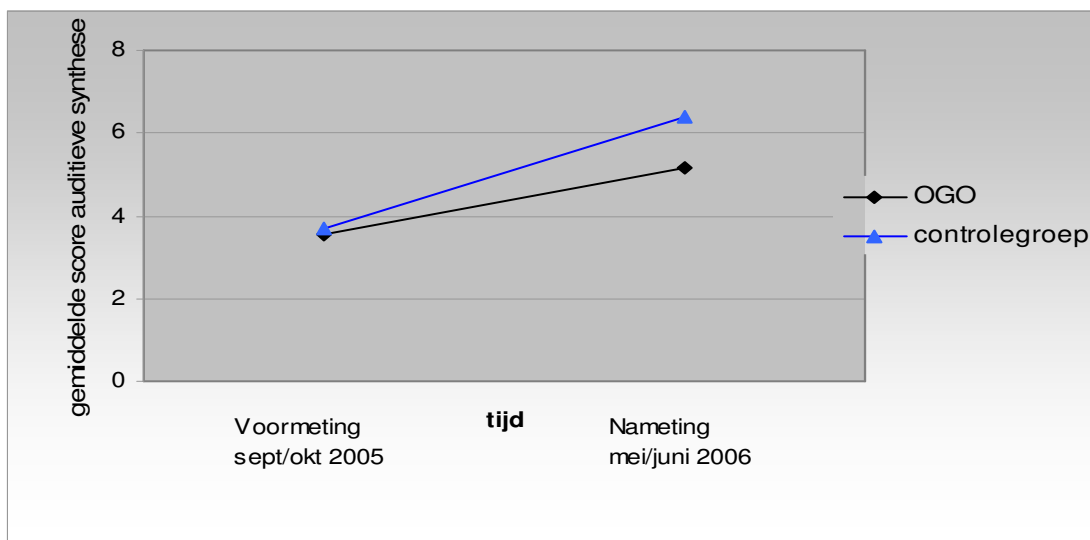


Figuur 3 laat zien dat op het aspect 'kritisch luisteren' de kleuters van de OGO-groep iets meer vooruit zijn gegaan.

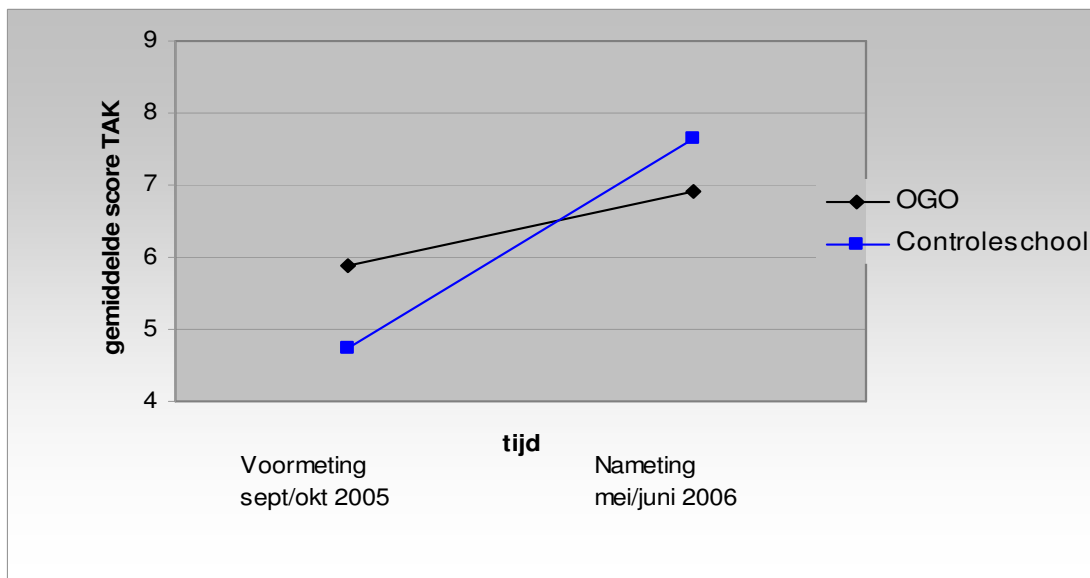
Figuur 4. *Ruwe scores Klank en Rijm bij de voor- en nameting uitgesplitst naar conditie*



Figuur 5. *Ruwe scores 'Auditieve synthese' bij de voor- en nameting uitgesplitst naar conditie*



Figuur 6. *Ruwe scores 'Verteltaak 2 van de TAK' bij de voor- en nameting uitgesplitst naar conditie*



De visuele inspectie is geen statistische toetsing van verschillen in groei. Wat we wel kunnen zien is dat de OGO-groep niet meer groei vertoont dan de referentiegroep op de Cito-toetsen. Bij de TAK toets lijkt er eerder sprake te zijn van meer groei bij de referentie-groep.

5.3 Resultaten sociaal-emotionele ontwikkeling

In paragraaf 2.2 hebben we reeds opgemerkt dat het proces van taalverwerving niet los te zien is van andere processen van cognitieve en emotionele ontwikkeling. Om nu de sociaal emotionele ontwikkeling te kunnen meten is de leerkrachtlijst 'Viseon' gebruikt. De leerkrachten hebben één keer de werkhouding, algemeen gedrag, emotionele stabiliteit en sociaal gedrag, van elk kind apart beoordeeld. Op de 'Viseon' kunnen leerkrachten kiezen uit twee tegengestelde stellingen. De eerste twee betreffen een 'zorgvuldige werkhouding' en de laatste twee een 'onzorgvuldige werkhouding'. We kunnen het ook interpreteren als positief tegenover negatief. Een zorgvuldige werkhouding is positief en een onzorgvuldige negatief. We hebben daarom gemeend waarden aan te houden die liggen tussen -1 en +1. Alle stellingen die positief zijn beantwoord krijgen een positieve waardering en alle stellingen die negatief zijn beantwoord een negatieve waarde. In tabel 5.6 worden de gemiddelden, de standaarddeviaties en de aantallen per conditie gepresenteerd.

Tabel 5.6 'Viseon' gemiddelden, standaarddeviaties, aantallen per conditie en effectgroottes

	OGO			Referentiegroep			Effectgrootte
	N	M	SD	SD	N	M	
Werkhouding	31	0.36	.43	0.43	41	0.36	.00
Gedrag	33	0.23	.41	0.41	43	0.30	.15
emotionele sta- bilititeit*	34	0.14	.45	0.45	43	0.30	.39
sociaal gedrag	35	0.38	.49	0.49	43	0.28	-.19

Op het onderdeel 'werkhouding' zijn de leerlingen van de OGO-groep en de referentiegroep even goed beoordeeld door de betrokken leerkrachten. Op het gebied van emotionele stabiliteit, scoren de leerlingen van de OGO-groep lager dan de leerlingen uit de referentiegroep, maar het verschil is niet significant. Effectgroottes zijn berekend op de vier schalen om het verschil tussen OGO-groep en referentiegroep te onderzoeken, de

resultaten zijn opgenomen in tabel 5.6. De referentiegroep scoort beter op emotionele stabiliteit (middelgroot effect). De OGO-groep scoort iets hoger op sociaal gedrag (klein effect).

6. Aandacht voor onderzoek naar tweede-taalverwerving

Dit hoofdstuk is bedoeld om achtergrondinformatie te verschaffen voor de beantwoording van vraag 4: in hoeverre is de gehandeerde OGO-didactiek vanuit de onderzoeksliteratuur te verantwoorden? Bij het beantwoorden van deze vraag (in hoofdstuk 6) staat de theoretische fundering van OGO niet ter discussie. Die is goed en de theoretische achtergrond is elders goed uitgewerkt en uitvoerig beschreven (zie bijvoorbeeld van Oers, 1995, Van Parreren, 1995; Janssen-Vos, 2000 etc.). De woordenschat didactiek van OGO wijkt niet af van die van Piramide en Ik & Ko. Vandaar dat deze vraagstelling breder getrokken kan worden: in hoeverre is de algemeen toegepaste viertaktdidactiek ingebed in verschillende VVE methodes voor woordenschat ontwikkeling vanuit de onderzoeksliteratuur te verantwoorden? Met de beantwoording van deze vraag doen we alleen uitspraken over de OGO-methodiek. Dat wil echter niet zeggen dat de adviezen niet zonder meer voor andere methodes gelden. Wij hebben voor het huidige onderzoek voor deze onderzoeksvraag alleen de OGO-methode onder de loep genomen.

Lalleman (1986) geeft een overzicht en een toelichting van drie theorieën met betrekking tot de tweede-taalverwerving: a. de contrastieve hypothese; b. creatieve constructie hypothese (ook wel de universalistische hypothese genoemd); en c. de input hypothese. Deze theorieën geven ook de historische ontwikkeling in de inzichten over de verwerving van een tweede taal weer. De *contrastieve hypothese* is inmiddels weerlegd. Deze komt kort gezegd erop neer dat de eerste taal een allesoverheersende rol speelt bij de verwerving van de tweede taal: de leerder is als het ware voortdurend de klanken, de syntaxis en morfologie, en zelfs de woorden uit zijn moedertaal aan het vertalen in haar/zijn tweede taal. De *creatieve constructie hypothese* stelt dat de tweedetaal-verwerver, taalkennis creëert en ermee experimenteert. De moedertaalverwerving is in essentie gelijk aan de tweede-taalverwerving (vandaar universalistische hypothese). De derde hypothese, *de input hypothese* bouwt voort op de creatieve constructie hypothese. De basisgedachte is dat het taalverwervingsproces alleen vruchtbaar kan verlopen als het taal-aanbod (input) adequaat is. Adequate aanbod houdt in dat het taal-aanbod frequent moet zijn, aangepast aan het taalvaardigheidsniveau van de leerder en dat het aanbod interessant voor hem of haar moet zijn. De derde hypothese wordt als uitgangspunt voor de beantwoording van de vierde onderzoeksvraag (in hoofdstuk 6) genomen.

Leseman en Sahin (1996) stellen twee begrippen centraal in verband met tweedetaalverwerving: 'subtractieve tweetaligheid' en 'cross-linguale transfer'. Met subtractieve tweetaligheid wordt bedoeld op het fenomeen dat de verwerving en het gebruik van de ene taal *ten koste* gaat van de ontwikkeling en het gebruik van de andere taal (meestal de moedertaal van taalminderheidsgroepen). Cross-linguale transfer verwijst naar het feit dat ontwikkeling van de ene taal *voordeel biedt* aan de verwerving van de andere taal. Sommige auteurs bevelen aan dat vooral bij jonge kinderen vast te houden aan de zogenaamde 'één taal, één persoon'-strategie om inferentie verschijnselen van cross-linguale transfer, zoals niet-geslaagde taalopslag te voorkomen. Onderzoeken in Nederland wijzen uit dat de taalsituatie voor Turkse kinderen ongunstig is voor zowel hun Nederlandse als Turkse taalontwikkeling (geciteerd uit Leseman en Sahin, 1996; p. 261). Er is sprake van 'subtractieve tweetaligheid'. Het onderzoek van Leseman en Sahin bij peuters, wijst onder andere uit dat transfer van algemene kennis en vaardigheden geleerd in de ene taal naar een andere taal in deze leeftijdsgroep niet spontaan tot stand komt. Ze leiden hieruit af dat als er transfer in deze fase (peuterleeftijd) blijkt, dat deze sociaal, met andere woorden in taalinteracties, gemedieerd is. Verder concluderen zij dat niet alleen de spreiding van de talen en taalvariëteiten in het taalaanbod van belang zijn voor een evenwichtige taalontwikkeling, maar ook de inhoudelijke kwaliteit van het taalgebruik. Hierbij wordt bedoeld op verhoudingsgewijs veel gedecontextualiseerde en cognitief-complexe volwassene-kind communicatie. In dit verband is de 'distancing theory' van Sigel van belang (in: Van Kuyk, 2006, p.131). Kook (1994) veronderstelt dat cross-linguale transfer bevorderd kan worden door de omgeving (ouders of leerkrachten). Ouders en leerkrachten wijzen op de overeenkomsten tussen de talen, dragen analogieën aan, vertalen woorden en geven metalinguïstische informatie. Deze factoren kunnen een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van niet-subtractieve tweetaligheid. Het onderzoek van Van Steensel en Nap-Kolhoff (2005) sluit hier goed op aan. Zij hebben de geletterde ontwikkeling van peuters onderzocht. In een multiple case-study zijn de interacties tussen kind en leidsters geobserveerd. Tijdens deze interacties keken ze samen naar platenboeken zonder tekst. Vervolgens werd nagegaan of de interacties 'cognitief uitdagend' waren en wie de interacties initieerde. Er zijn vier abstractie niveaus met oplopende cognitieve uitdaging onderscheiden:

Niveau I: ('matching perceptions') betreft uitingen die beperkt blijven tot het benoemen van personen of voorwerpen op de plaat. Zulke uitingen zijn weinig cognitief uitdagend: ze gaan over het concrete hier-en-nu;

Niveau II: ('selective analysis') beperkt zich ook tot het hier-en-nu van de plaat, maar vereist meer van kinderen. In uitingen van dit type wordt ingegaan op specifieke kenmerken van personen of voorwerpen, zoals kleur of aantal;

Niveau III: ('reordering representations') relateren van het concrete hier-en-nu aan andere contexten. Zo kan het kind de afbeelding op de plaats verbinden met zijn/haar eigen ervaringen;

Niveau IV: ('reasoning about representations') is cognitief het meest uitdagende niveau.

De bevindingen van het onderzoek van Van Steensel et al. (2004) liet zien dat Turkse peuters pas na ruim een jaar voor het eerst initiatieven nemen tot cognitief uitdagende interacties. De rol van de leidsters in de interacties is dus van eminent belang. Verder hebben ze ook aangetoond dat de ontwikkeling van allochtone kinderen in de speelzaal nog te beperkt is om van invloed te zijn op latere begripsvaardigheden. Ze pleiten voor deskundigheidsbevordering van de leidsters op het gebied van tweede-taalverwerving. Amerikaans onderzoek (Howes, 1997; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Bryant, 2000) maakte al duidelijk dat leidsters, naarmate ze beter worden getraind, de taalontwikkeling van kinderen effectiever kunnen ondersteunen.

Uit onderzoek van Verhallen et al. (2001) blijkt dat de inzet van een NT2-leerkracht bij het onderwijs op de school niet significant met leerwinst voor Nederlandse taalvaardigheid samenhangt. Hetzelfde geldt voor de duur van de NT2-lessen. Verder is er geen significante samenhang gevonden tussen leerwinst in taalvaardigheid Nederlands en het gebruik van aparte NT2-leermiddelen. In dezelfde studie komt wel naar voren dat specifieke zorg voor 0.9 leerlingen belangrijk is net zoals het belang van differentiatie en het werken op maat. Ook extra uitleg voor laag taalvaardige allochtone leerlingen om onbekendheid met gehanteerde begrippen te voorkomen, bleek er toe te doen, en het geduld wat leerkrachten daarbij hebben (vooral leerwinst bij de kinderen in groep 4). Verder bleek uit de studie dat dagelijkse tijd wordt besteed aan verschillende taalvaardigheden waarbij klassikale instructie wordt gegeven. Meestal vertoont dit een negatieve samenhang met de leerwinst van 0.9 leerlingen bij verschillende taalvaardigheden. Het werken in niveaugroepen bij verschillende taalvaardigheden en bij zaakvakken vertoont juist in

alle voorkomende gevallen een positieve samenhang met de leerwinst. Het lijkt, met name voor de leerlingen in de lagere groepen, niet zozeer te gaan om de tijd die ze besteden aan verschillende taalvaardigheden maar om de tijd die er wordt besteed aan het werken in niveaugroepen.

Systematisch voorlezen aan kinderen in een onderwijssituatie blijkt ook de woordenschatontwikkeling van kinderen te bevorderen. Uit een studie van Elly (1988) blijkt dat kinderen van de onderbouw van de basisschool in Nieuw Zeeland significant vooruitgaan wat woordenschat betreft als gevolg van voorlees-sessies waarbij geen uitleg wordt gegeven. Bij het geven van nader uitleg blijkt de leeswinst nog groter te zijn. Morrow en Smith (1990) en Elsäcker en Verhoeven (1997) laten zien dat tekstbegrip van kinderen bij voorlezen mede afhankelijk is van de grootte van de groep. Kleine groepjes en individuele vertelsituaties bleken het meest gunstig te zijn.

In een studie van Van Kuyk en Verhoeven (1996) naar de stimulering van geletterdheid bij kleuters zijn twee benaderingen onderzocht: 1. de ontwikkelingsgerichte methode zonder en 2. de ontwikkelingsgerichte methode in combinatie met programmatische elementen. De combinatie benadering behelst een extra programmagerichte stimulering in aanvulling op de ontwikkelingsgerichte aanpak. Dit onderzoek heeft aangetoond dat de gecombineerde conditie een positief effect had op de taalontwikkeling van risico leerlingen (lage sociaal economische groep). De kwaliteit van de OGO-implementatie is echter niet meegenomen in dit onderzoek.

De Taallijn VVE is een landelijk taalstimuleringsprogramma, ontwikkeld door Expertisecentrum Nederlands en Sardes, voor kinderen van 2 tot 6 jaar (Cohen de Lara & Hoogbergen, 2005; Stoep & van Elsäcker, 2005) gericht op de woordenschatverwerving, mondelinge taalvaardigheid en beginnende geletterdheid. Het is een 'evidence based' aanpak, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en beproefd in de praktijk waardoor draagvlak voor de aanpak is ontstaan. Sommige VVE-programma's hebben de Taallijn VVE reeds in hun aanbod geïntegreerd (bijv. Piramide, Kaleidoscoop en Ko-totaal). In een grootschalig effectonderzoek van Droop, Peters, Aarnoutse, & Verhoeven (2005) bleek de Taallijn interventie effectief te zijn op het gebied van beginnende geletterdheid, taalbewustzijn en woordenschat in groep 2 bij zowel allochtone als autochtone leerlingen.

Voor het leren van een nieuwe taal is het leren van woorden één van de eerste stappen (bijv. McWilliam, 2000). Bacchini, Boland en Hulsbeek, Pot en Smits (2005) hebben onderzoek gedaan naar bestaande woordenlijsten die circuleren in het onderwijs. Ze vroegen zich af welke woorden kinderen moeten kennen, om het onderwijs succesvol te kunnen volgen. De bestaande woordenlijsten bleken te weinig houvast te bieden voor het aanbod van de allereerste Nederlandse woorden. Om die reden hebben zij een woordenlijst samengesteld voor jonge kinderen dat vooral bedoeld is om de eerste 50 woorden en de daaropvolgende tot 1001 woorden als basis mee te geven.

7. Samenvatting, conclusies en discussie

Het doel van voor- en vroegschoolse educatie (VVE) is het voorkomen en bestrijden van 'onderwijsachterstanden'. Het VVE programma 'Startblokken/Basisontwikkeling' en dan met name Basisontwikkeling in groep 2 staat in dit onderzoek centraal. In de onderbouw is er aandacht voor de woordenschat. Doel daarbij is uiteraard te proberen de bestaande woordenschatverschillen tussen leerlingen met Nederlands als eerste taal (NT1) en Nederlands als tweede taal (NT2) te verkleinen. Hierbij wordt niet specifiek en in geïsoleerde lesjes woordenschat aangeboden, maar worden interesses, ervaringen en betekenissen van de leerlingen aangeboord en deze worden verbonden met de aan te leren doelwoorden. De leerkracht ontwerpt interessante en aansprekende activiteiten voor de leerlingen en verbindt hieraan de woordenschatdidactiek. Dit onderzoek diende aan te tonen of deze aanpak effectiever is voor de woordenschat- en de sociaal-emotionele ontwikkeling in vergelijking met andere methodes.

Hiervoor is een empirische studie opgezet. In de OGO-groep hebben 39 leerlingen deelgenomen (23 jongens en 16 meisjes) en in de referentiegroep 46 leerlingen (19 jongens en 27 meisjes), waarvan allen van Marokkaanse afkomst. De OGO-scholen (N=5) en de referentiescholen (N=3) waren in Amsterdam gelegen en ze hadden vergelijkbare groepskenmerken (groeps grootte, schooltype en percentage allochtone leerlingen in de klas). Het onderzoek had een quasi-experimenteel design met een voor- en een naming.

Vraag 1

Op welke wijze hanteren de leerkrachten de aanwijzingen uit de OGO-handleiding voor woordenschatontwikkeling?

Antwoord 1

De beoordeling van de randvoorwaarden, van de activiteiten geobserveerd in de klas en van de antwoorden van de leerkrachten tijdens de interviews leidt

tot de conclusie dat de leerkrachten de aanwijzingen uit de OGO-handleiding voor woordenschatontwikkeling goed uitvoeren. Op een aantal punten is er nog ruimte voor verbetering: dubbele bezetting, de halfproducten kunnen langer vooruit worden gepland. Op

enkele van de onderzochte scholen hebben de leerkachten al aan het begin van het jaar alle thema's (vooruit) gepland.

Gewenst is dat er in de handleiding richtlijnen gegeven worden voor de gewenste tijdsduur van een taalactiviteit, het aantal te behandelen woorden en hoe er kan worden ingegaan op spontane reacties van de kinderen.

Vraag 2

Leidt het adequaat hanteren van de OGO-methodiek tot een grotere woordenschat in vergelijking met Marokkaanse leerlingen in het reguliere basisonderwijs?

Antwoord 2

Deze vraag kan niet zonder meer bevestigd worden. Het verschil tussen de voor- en de nameting op het onderdeel passieve woordenschat was niet significant. De kinderen in

beide condities doen het even goed. Het verschil tussen de voor- en de nameting op de TAK-vertelplaat was wel significant maar in het voordeel van de referentiegroep.

Vraag 3

Bevordert het adequaat hanteren van de OGO-methodiek voor woordenschat de actieve leermotivatie van de leerlingen?

Antwoord 3

Er is geen verschil gevonden in de beoordeling van de werkhouding van de OGO-leerkrachten en de leerkrachten van de referentiegroep. In beide condities wordt de werkhouding even goed gestimuleerd.

Vraag 4

In hoeverre is de gehanteerde OGO-methodiek voor woordenschatontwikkeling van allochtone leerlingen te verantwoorden vanuit de onderzoeksliteratuur?

Antwoord 4

De zoektocht naar een antwoord op de vierde vraag leidt tot de volgende conclusie: onderzoek naar een gerichte didactiek voor tweede-taalverwerving is niet voorhanden. En daarom zijn we het eens met de Haan (2004) die stelt: "Hier

ligt een belangrijke uitdaging voor OGO om vanuit een oriëntatie op ontwikkeling door spel deze verwerving gericht vorm te geven.... met speciale aandacht voor leerlingen van wie de thuistaal niet het Nederlands is.". De adviezen en bevindingen van hoofdstuk 6 kunnen gebruikt worden om een gerichte didactiek voor tweede-taalverwerving te ontwikkelen. Als basis kan de theorie van de 'input hypothese' van Lalleman (1986) gelden. Deze input hypothese stelt dat het taalverwervingsproces alleen vruchtbaar kan verlo-

pen als het taalaanbod (input) adequaat is. Adequaat aanbod houdt in dat het taalaanbod frequent moet zijn, aangepast aan het taalvaardigheidsniveau van de leerder en dat het aanbod interessant voor hem of haar moet zijn. In de OGO-methode wordt het taalaanbod in alle activiteiten opgenomen, met andere woorden er is doorgaans aandacht voor taal. Verhallen et al. (2001) stellen dat het met name voor de leerlingen in de lagere groepen, niet zozeer gaat om de tijd die ze besteden aan verschillende taalvaardigheden maar om de tijd die wordt besteed aan het werken aan taal in niveaugroepen. Ons inziens wordt er in de OGO-handleiding wel aandacht besteed aan het werken in niveaugroepen en voor het aanbieden van interessante taalactiviteiten. De viertakt woordenschatdidactiek, ingebed in een goed geïmplementeerde OGO-methode, biedt gunstige omstandigheden voor een voor de leerling interessant aanbod. OGO staat theoretisch op een stevig fundament. De leertheorie van Vygotski (1978) biedt een uitstekende uitgangspunt voor een VVE methode.

De uitwerking van de OGO-woordenschatdidactiek in de handleiding kan ons inziens verder aangescherpt worden door Kook's advies (1994) erin te verwerken. Cross-linguale transfer kan bevorderd worden door op overeenkomsten te wijzen tussen de eerste en de tweede taal, analogieën ertussen aan te brengen, woorden te vertalen en metalinguïstische informatie te geven. Het advies van Leseman et al. (1996) om verhoudingsgewijs veel gedecontextualiseerde en cognitief complexe volwassene-kind communicatie in de klas toe te passen om de inhoudelijke kwaliteit van het taalgebruik te bevorderen, kan tot verbetering van de viertakt didactiek leiden. De vier niveaus van Van Steensel et al. (2005) kunnen hiervoor een aanknopingspunt zijn. Van Steensel e.a. (2005) pleiten sterk voor deskundigheidsbevordering in de peuterspeelzaal. Het initiatief voor cognitief uitdagende interacties zal met name van de leidster moeten komen. Dit zou ook in de handleiding verwerkt kunnen worden.

Het onderzoek van Van Kuyk et al. (1996) heeft aangetoond dat een combinatie van ontwikkelingsgerichte met extra programmagerichte stimulering (ook) bij allochtone leerlingen tot betere taalprestaties leidt. Het is mogelijk dat het OGO van nu veranderd is ten aanzien van het OGO van tien jaar geleden. Verder is de implementatie van het OGO niet beoordeeld in het onderzoek van Van Kuyk e.a. (1996). Daarom zouden we willen pleiten voor een herhalingsonderzoek waarin een implementatie-maat is opgenomen.

Voor de programmatische stimulering kunnen de woordenlijsten van Bacchini e.a. (2005) en de Taallijn VVE *in* de OGO woordenschatdidactiek gebruikt worden.

7. Discussie

Enkele opmerkingen kunnen gemaakt worden om de resultaten in perspectief te plaatsen. Dit onderzoek werd verricht bij een relatief kleine steekproef van Marokkaanse kinderen in groep 2 (N=85). De resultaten kunnen niet zondermeer naar een andere groep worden gegeneraliseerd. De effectiviteit van de woordenschat ontwikkeling bij NT1-sprekers is hier niet door ons onderzocht en daarom kan over de woordenschatontwikkeling van autochtone leerlingen geen uitspraak gedaan worden. Generalisaties betreffende andere culturele groepen (NT2-sprekers) zijn ook niet zondermeer toegestaan. Meer grootschalig longitudinaal herhalingsonderzoek is nodig om onze bevindingen te staven.

Als laatste willen we het probleem van de OGO-implementatie in effectmetingen aankaarten. Van Oers (2006) schrijft hierover :

“De thans bekende programma’s voor onderwijs in de voor- en vroegschoolse periode geven op verschillende manieren invulling aan de opvoeding van jonge kinderen en achter die verschillende aanpakken gaan ook verschillende opvattingen schuil over wat verstaan moet worden onder ‘goed onderwijs’. Een belangrijke methodische eis voor onderzoek naar de effectiviteit van verschillende programma’s is dat in de effectmetingen op de juiste wijze naar de juiste aspecten wordt gekeken.”

De vaststelling van beoordelingscriteria voor de eerste onderzoeksvraag betreft de vraag of de juiste aspecten van OGO daadwerkelijk bekeken zijn. De beoordelingscriteria zijn door ons aan de hand van de handleiding en enkele andere OGO-geschriften gekozen. Om die reden kunnen we belangrijke kenmerken van het OGO gemist hebben. Van Oers (2006) geeft een korte samenvatting van OGO kenmerken: 1. OGO is holistisch, 2. Ontwikkeling berust op begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten, 3. De leerkracht is ook een deelnemer aan de culturele praktijk, 4. Leerlingen construeren hun instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen, en 5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch. Het is van belang voor toekomstig onderzoek dat deze kenmerken helder en eenduidig geoperationaliseerd worden om de vergelijkbaarheid van onderzoeksresultaten te bevorderen.

8. Literatuurlijst

- Bacchini, S., Boland, T., Hulsbeek, M., Pot H., & Smits, M. (2005). Duizend-en-een-woorden. *Een gefundeerde woordenlijst gefaseerd naar verwerving*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Bacchini, S., Kruithof, M., Pompert, B., & Janssen-Vos, F.R. (red) (1998). *De voeten van de kip schminken*. Utrecht: APS.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins, R., Zeisel, S.A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child development, 71*, 399-357.
- Cohen de Lara, H., & Hoogbergen, M. (2005). De eerste klap is een daalder waard. *Taal lezen Primair, 15*, februari, 6-7.
- Croon, K. De, Coenen, M. & Ploeg-Feenstra, M. Ven der (2001). *Ik & Ko. Taalonderwijs in meertalige kleutergroepen. Algemene handleiding*. Tilburg: Swijsen.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit, eindrapport, Inspectie van het basisonderwijs*. De Meern.
- Damhuis, R., Glopper, K. de, Boers, M. & Kienstra, M. (1992). *Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen. Een streeflijst voor kleuters*. Rotterdam: Projectbureau OVB.
- Droop, M., Peters, S., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2005). Effecten van stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2. *Pedagogische Studiën, 82*, 160-180.
- Duijkers, D. (2003). *Betekenisvolle woordenschatontwikkeling, een kwestie van interactie, cultuur en context*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Elly, W. (1988). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly, 24(2)*, 175-187.

- Elsäcker W., & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, 74, 117-129.
- Goede, D. de, & Reezigt, G.J. (2002). *Implementatie en effecten van de Voorschool in Amsterdam*. Groningen: GION.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2005). *Een stevig fundament. Over de vroegkinderlijke ontwikkeling en opvoeding met een extra accent op de taalontwikkeling*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Haan, D. de (2004). *Werkdocument 1: een actualisering van de aanvraag gericht op een verkenning van de onderzoeksactiviteiten: Lectoraat en kenniskring: Ontwikkelingsgericht onderwijs*. Hogeschool Inholland-Alkmaar.
- Hartveldt, D. (1991). *Nederlands voor wie het niet van huis uit spreekt. Intercultureel onderwijs voor lerarenopleidingen*. Leeuwarden: Educatief Centrum Noord.
- Hofman, R.H., Steenbergen, H., & Hovius, I.D. (2002). *Integraal Schoolbeleid*. Groningen: GION.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult : child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Janssen-Vos, F.R. (2000). *Tien jaar basisontwikkeling*. Utrecht: APS.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Jong-Heeringa, J. L. de, & Bosker, R.J. (2006). *Spelenderwijs in Huizen. Implementatie en effecten van Spelenderwijs in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Groningen: GION.

- Kook, H. (1994). *Leren lezen en schrijven in een tweetalige context*. Amsterdam: IFOTT.
- Citogroep, (2003). VISEON.
- Kuyk, J.J. van (1998). *Het piramideproject: verantwoording*. Arnhem: CITO.
- Kuyk, J.J. van (Ed.), (2006). *The quality of early childhood education. Report of a scientific conference 2006*. Arnhem: Cito-groep.
- Kuyk, J.J. van & Verhoeven, L. (1996). Stimulering van geletterdheid bij kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 33-53.
- Lalleman, J. (1986). Tweede-taalvererving. In: R. Appel (red.), *Minderheden, taal en onderwijs*. Coutinho, Muiderberg.
- Leseman, P.P.M., & Sahin, S. (1996). Tweetalige ontwikkeling van Turkse peuters. *Pedagogische Studiën*, 73, 259-274.
- Leseman, P. P.M. (2002a). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode; programmeringsstudie*. Den Haag; NWO.
- Leseman, P.P.M. (2002b). *Accessibility of early childhood education and care provisions for low income and minority families*. Paris: OECD.
- Mondria, J.A. (1996). *Vocabulaireverwerving in het vreemde- talenonderwijs. De effecten van context en raden op retentie*. Proefschrift: Rijksuniversiteit Groningen.
- Morrow, L. M., & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 213-231.
- Mcwilliam, (2000). What's in a word? *Vocabulary development in Multilingual classrooms*.

- Oers, B. van (1995). Continuïteit in het ontwikkelingsverloop. *Het Jonge Kind*, september.
- Oers, B. van (2006). *Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, Zone, jaargang 2, nr 3.
- Oers, B. van (2006). *Reactie op evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling*. Zone, september.
- Parreren, C.F. van (1995). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Steensel, R. van & Nap-Kolhoff, E. (2005). Tweede-taalverwerving in peuterspeelzalen en latere schoolprestaties van allochtone kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 74, nr. 2*, 21-33.
- Stoep, J., & Elsäcker, W. van (2005). *Peuters interactief met taal. De Taallijn VVE: Taalstimulering voor jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Stoep, J., & Verhoeven, L. (2000). *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Tesser P.T.M., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden, deel I: Vorderingen op school*. Den Haag: Sociaal-Cultureel Planbureau.
- Veen, A. van, Fukkink, R., & Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- En vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J. & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verhallen, M., Emmelot, Y., Schooten, E. van, Timman, Y., & Verhallen, S., (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. Den Haag: WRR.

Verhallen, M., & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren en woorden onderwijzen*. Hoevelaken.

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen. Diagnostische toets voor de mondelinge taalvaardigheid Nederlands bij kinderen van groep 1 tot en met 4*. Arnhem: Cito-groep.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original works published in 1930, 1933, 1935).