



Duizend-en-een-woorden

Een gefundeerde woordenlijst gefaseerd naar verwerving

De allereerste Nederlandse

Sylvia Bacchini, Theo Boland, Manon Hulsbeek, Hanneke Pot, Mieke Smits

woorden voor anderstalige

peuters en kleuters

studies in leerplanontwikkeling

silo

Duizend-en-een-woorden

Een gefundeerde woordenlijst gefaseerd naar verwerving

De allereerste Nederlandse

Sylvia Bacchini, Theo Boland, Manon Hulsbeek, Hanneke Pot, Mieke Smits

woorden voor anderstalige

Enschede, april 2005

peuters en kleuters

studies in leerplanontwikkeling



Verantwoording

Auteurs

Sylvia Bacchini, Theo Boland, Manon Hulsbeek,
Hanneke Pot, Mieke Smits

Productie

Theo van Leeuwen, SLO

Eindredactie

Mieke Smits

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling
Afdeling Verkoop
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon: (053) 4840 305
Internet: <http://catalogus.slo.nl>
E-mail: verkoop@slo.nl

AN 1.705.8479
isbn 90 329 2211 4

© 2005 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een gecentraliseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnemen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Inhoud

1 Inleiding	6		
2 Beschrijvingen van de woordenlijsten	13		
2.1 Inleiding	14	2.4 Vergelijkingen en commentaren	47
2.2 Beschrijvingen	15	2.4.1 Verwervingsleeftijd als criterium	
2.3 Beschrijving van de afzonderlijke woordenschatlijsten	18	2.4.2 Woordenschatlijsten voor twee- tot vierjarigen en vier- tot zesjarigen	49
2.3.1 De lijst Krom	19	2.4.3 Vijf lijsten vergeleken	51
2.3.2 De lijst Litjens	21	2.4.4 Samenvattingen en conclusies voor de verdere gang van zaken	54
2.3.3 De lijst Damhuis	24		
2.3.4 De lijst Van Ooyen	27		
2.3.5 De lijst Jaspaeert	29	3 Het woordenschataanbod in de onderwijsprogramma's voor peuters en kleuters	58
2.3.6 De lijst Schrooten & Vermeer	31	3.1 Startblokken van basisontwikkeling	60
2.3.7 De lijst Schlichting	33	3.2 Actief leren - Kaleidoscoop	64
2.3.8 De lijst Schaerlaekens	35	3.3 Welkom-programma's bij Piramide	68
2.3.9 De AoA-lijst	37		
2.3.10 De N-CDI lijst	39		
2.3.11 De welkom-woordenschatlijsten bij Piramide	42		
2.3.12 De lijst Kienstra	44		

4 Woordenlijst in de praktijk	72	Bijlagen	144
4.1 Het nationale praktijkonderzoek: werkwijze	73	Bijlage 1 Literatuurlijst	145
4.2 Internationaal praktijkonderzoek	91		
5 De allereerste woorden	107	Bijlage 2 Overzicht 1: formele gegevens woordenlijsten	149
6 Opbouw en samenstelling van de woordenlijst	122	Bijlage 3 Overzicht 2: inhoudelijke gegevens woordenlijsten	151
7 Samenvattende conclusies en aanbevelingen	139	Bijlage 4a Vragenlijst voor peuter- en kleuterleidsters (nederlands)	158
		Bijlage 4b Vragenlijst voor peuter- en kleuterleidsters (Engels)	163
		Bijlage 5 Duizend-en-een-woorden, de eerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters	167
		Bijlage 6 De eerste '1001' woorden gesorteerd op domein	179

1

Inleiding

Alisya, een anderstalige kleuter van vier jaar en net op de basisschool rende elke keer na afloop van de school onmiddellijk naar huis. Haar vader haalde haar steeds op en kon haar nauwelijks bijhouden op weg naar huis. De vader verbaasde zich daarover en vroeg waarom Alyzia zo hard naar huis rende. 'Ik moet zo nodig naar de wc.' Maar waarom ga je dan niet op school?' was de wedervraag van de vader. 'Ik weet niet waar dat is en hoe ik dat moet vragen.' Dus hield Alyzia de hele ochtend haar plas op.

De laatste jaren staat in het onderwijsbeleid de Nederlandse taalvaardigheid van jonge kinderen volop in de belangstelling. Niet alleen is er aandacht voor de taalontwikkeling van kleuters, maar ook voor die van nog jongere kinderen, peuters van tweeënhalf tot vier jaar. De toegenomen belangstelling voor de voor-en vroegschoolse educatie is vooral ingegeven door de taalachterstand van anderstalige kinderen en door het besef dat vooral zeer jonge kinderen gemakkelijk leren, en dat geldt met name voor taal (Schaerlaekens, 2000; Leseman, 2002). Als deze groep kinderen vanaf tweeënhalf jaar aan peuteropvang deelneemt, kunnen ze hun Nederlandse taalvaardigheid verhogen, waardoor ze met minder achterstand het kleuteronderwijs binnenkomen. Hoe beter

hun taalvaardigheid, hoe sterker de start die ze maken in het basisonderwijs, ook al moeten ze toch ook in de kleutergroep nog kunnen rekenen op extra aandacht voor hun Nederlandse taalverwerving.

In deze extra aandacht speelt het vergroten van de woordenschat een belangrijke rol, vooral als het gaat om anderstalige peuters en kleuters. Dat is niet voor niets, want een goed fundament aan woordkennis is een voorwaarde voor het leren van een taal. 'We all know, even if we don't try it, that if we want to learn a new language we have to learn its vocabulary' (Mcwilliam, 2000: 8). Woorden zijn belangrijke bouwstenen in het onderwijsaanbod. Mede afhankelijk van de hoeveelheid woorden en de taalvaardigheid die kinderen met behulp van die woorden ontwikkelen, wordt het schoolsucces van de kinderen bepaald (Verhallen & Verhallen, 1994). Kinderen die hun schooltijd beginnen met een omvangrijke woordenschat, kunnen de leerkracht gemakkelijk volgen, begrijpen de voorleesverhalen en opzegversjes beter, kunnen in de kring goed meedoen en leren dan ook snel de betekenis van allerlei nieuwe woorden die ze op school tegenkomen. Het is immers zo, dat hoe meer woorden je al kent, des te gemakkelijker je weer nieuwe woorden leert. Het is duidelijk dat jonge

(anderstalige) kinderen door een goede voor- en vroegschoolse educatie een betere start in het basisonderwijs kunnen maken, als ze in die periode tenminste de kans krijgen veel Nederlandse woorden te leren.

Onderzoek naar de basiswoorden

De SLO heeft een project voor- en vroegschoolse educatie (VVE) en voor het aandachtspunt taal is 'De Taalkijkwijzer' (Smits e.a. 2004) tot stand gekomen. Met de Taalkijkwijzer is een kader van doelen neergezet vanuit verschillende bronnen, namelijk *Referentiekader vroege tweede taalverwerving* (Van den Branden e.a., 2001) en *Tussendoelen beginnende geletterdheid* (Verhoeven & Aarnoutse (red.), 1999). Binnen dat kader is gekeken naar onderdelen die nog nadere invulling behoeften. Met de toegenomen belangstelling en aandacht voor voor- en vroegschoolse educatie komen steeds meer vragen naar boven over het aanbod aan jonge kinderen. Uit de contacten met het veld kwam het beeld naar voren dat leidsters en leerkrachten zich afvragen hoe ze anderstalige kinderen die niet of nauwelijks Nederlands spreken kunnen helpen. Zodra woordenschatonderwijs aan de orde komt, rijst de vraag welke woorden aangeboden moeten

worden. Welke woorden vormen de basis voor een succesvolle schoolcarrière?

Uit gesprekken met leerkrachten bleek verder dat de inspectie tijdens schoolbezoeken navraag doet naar het beredeneerde aanbod op het gebied van woordenschat en de toetsing. Wordt er aan woordenschat gewerkt? Zo ja, welke woorden worden dan gekozen, hoe kom je aan die woorden en hoe toets je die? Ondanks een goed doordacht aanbod, al dan niet op basis van intuïtie, worden de gestandaardiseerde toetsen niet altijd goed gemaakt, tot frustratie van leidsters en leerkrachten.

Vaak blijkt dat de woordenschattoets niet overeenkomt met de woorden die aangeboden zijn gedurende een bepaalde periode. Deze discongruentie tussen aanbod en toetsing doet leerkrachten vaak verzuchten dat onderwijs in woordenschat geen zin heeft.

Toch zijn er meerdere woordenlijsten ontwikkeld die ten grondslag liggen aan de programma's en de toetsen die in de peuterspeelzalen en kleuterscholen worden gebruikt. Dit roept de vraag op of deze lijsten voldoende houvast bieden om het onderwijsaanbod aan jonge kinderen te kunnen vaststellen. Dit is belangrijk voor de doelgroepen die centraal staan in het beleid van de voor- en vroegschoolse educatie. Dit beleid is er met name op

gericht om de taalachterstand van jonge kinderen weg te werken. Voor die kinderen is de vraag naar het aanbod van belang. Voor de projectgroep 'De taalkijkwijzer' redenen genoeg om een nieuw project aan te vragen en nadrukkelijker te gaan onderzoeken welke lijsten er zijn, hoe ze tot stand gekomen zijn en hoe de lijsten functioneren in de praktijk van de peuterspeelzalen en kleuterscholen. Op basis van de antwoorden hierop willen we komen tot de samenstelling van een gefundeerde woordenlijst voor jonge kinderen.

Samenstelling van de onderzoeksgroep

De volgende personen maakten deel uit van de onderzoeksgroep met de werktitel 'Gefundeerde woordenlijst':

- Sylvia Bacchini, werkzaam als opleider Nederlands met als expertise tweede taalverwerving en jonge kinderen en onderzoeker aan de School of Education van Hogeschool INHOLLAND, pabo Haarlem;
- Theo Boland, onderzoeker op freelance-basis;
- Hanneke Pot, werkzaam als opleider Nederlands met als expertise NT2 en VVE en verbonden aan de School of Education van Hogeschool INHOLLAND, pabo Rotterdam;
- Manon Hulsbeek, senior leerplanontwikkelaar van de SLO;

- Mieke Smits, senior leerplanontwikkelaar van de SLO en projectleider.

Centrale vragen

- Welke woordenlijsten worden zijn er op dit moment in de omloop in het onderwijs?
- Bieden de huidige woordenlijsten voldoende houvast om tot een beredeneerd aanbod te komen?
- Zijn de woordenlijsten geschikt voor de doelgroepen van het VVE-beleid?
- Is het mogelijk een basiswoordenlijst samen te stellen op basis van de bestaande lijsten?

Doelen

De onderzoeksgroep stelde als doel te komen tot een gefundeerde woordenlijst van de allereerste Nederlandse woorden die jonge kinderen tenminste moeten kennen om een goede start te maken op de basisschool. Deze woorden moeten voldoende gemeenschappelijke aanknopingspunten bieden voor hun verdere woordenschatontwikkeling. Daarnaast is het tevens de bedoeling in de lijst een fasering aan te brengen welke woorden als eerste dienen te worden aangeboden.

Doelgroepen

We richten ons in dit onderzoek op het beschrijven van bestaande woordenlijsten en op het samenstellen van een woordenlijst met de allereerste woorden. Peuter- en kleuterleidsters, (programma- en toets)ontwikkelaars, onderwijsinspecteurs, opleiders en begeleiders krijgen met de beschrijving en de lijst de mogelijkheid het onderwijsaanbod met betrekking tot de woordenschat gefundeerd te kunnen ontwerpen, te observeren en te evalueren.

Werkwijze

In de voorliggende publicatie zijn twee delen te onderscheiden. In de hoofdstukken 2, 3 en 4 beschrijven we het onderzoeksproces. In de hoofdstukken 5 en 6 geven we weer hoe de lijsten tot stand gekomen zijn, daarbij maken we gebruik van de bevindingen van het onderzoeksproces.

We hebben als onderzoeks groep voor het procesgedeelte de volgende stappen genomen. Ten eerste hebben we bepaald welke woordenlijsten er in Nederland en Vlaanderen in de omloop zijn en gebruikt worden voor het ontwerpen en evalueren van onderwijs in woordenschat. Een overzicht en een beschrijving van die lijsten geven

we in hoofdstuk 2. In het overzicht zijn de lijsten op een bepaalde manier afgekort en genummerd. Deze nummeringen en afkortingen worden gebruikt bij verwijzingen in de hele publicatie. Voor de beschrijvingen van de afzonderlijke lijsten hebben we vooraf een aantal punten bepaald op basis waarvan we de lijsten bespreken. Een belangrijk punt voor de beschrijving is de wijze waarop de lijst tot stand is gekomen. Is het een feitelijke lijst of is het een wenselijke lijst? Andere punten die we van belang vonden voor de beschrijving hebben te maken met, de doelgroep, de differentiatie naar doelgroepen, het aantal woorden en de uitsplitsing naar type woorden. De keuze voor

deze punten lichten we toe in paragraaf 2.2. In 2.3 komen de beschrijvingen van de lijsten aan de hand van de punten aan de orde. In totaal laten we twaalf lijsten de revue passeren. Vervolgens vergelijken we in 2.4 de verschillende lijsten met elkaar en trekken daaruit een aantal conclusies. Deze conclusies hebben hun functie in het proces dat we als onderzoeks groep hebben doorgemaakt. Op grond hiervan zijn we verder gegaan en hebben we een drietal programma's bekeken die er voor voor- en vroegschoolse educatie zijn ontwikkeld. We hebben bij deze programma's bekeken in hoeverre voor het ontwikkelen van die

programma's gebruik is gemaakt van de bestaande woordenlijsten. In hoofdstuk 3 doen we hier verslag van.

In het kader van ons onderzoek vonden we het van belang een indruk te krijgen van het gebruik van de lijsten in de praktijk. We hebben ons daarvoor zowel nationaal als internationaal georiënteerd. De nationale oriëntatie bestond uit een enquête die is verstuurd naar peuterspeelzalen en basisscholen (onderbouw).

Voor de enquête hebben we een vragenlijst opgesteld om erachter te komen op welke wijze leidsters van peuterspeelzalen en leerkrachten onderbouw woorden selecteren en in hoeverre de bestaande woordenlijsten bij die selectie een rol spelen. De samenstelling van de vragenlijst, de wijze waarop de lijst is verspreid en de resultaten bespreken we in hoofdstuk 4.1. In 4.2 doen we verslag van onze internationale oriëntatie. We zijn daarvoor naar Engeland, Londen, geweest omdat we uit de literatuur opmaakten dat men in Engeland op het gebied van het leren van Engels als tweede taal ook voor hele jonge kinderen een bepaalde aanpak heeft en dat men voor dit doel materialen ter beschikking heeft. We waren vooral benieuwd naar het woordenschataanbod en of er aan dit aanbod woordenlijsten ten grondslag lagen. Voorts wilden we te weten komen op welke wijze woordenschatonderwijs gestalte-

krijgt in de praktijk van de peuterspeelzalen, kleuterscholen en de lerarenopleiding.

Voor het tweede, meer productgerichte deel van de publicatie, hebben bovenstaande stappen bij ons geleid tot de vraag hoe we uit de bestaande woordenlijsten kunnen komen tot een gefaseerde lijst van de allereerste woorden. Een beperkt aantal lijsten leende zich voor het beantwoorden van onze vraag. Uiteindelijk werden ongeveer duizend-en-een-woorden voor dit eerste aanbod gevonden. In de hoofdstukken 5 en 6 beschrijven en verantwoorden we de samenstelling van deze woordenlijst van duizend-en-een-woorden. Het betreft de allereerste woorden die kinderen aangeboden moeten krijgen zodra ze op de peuterspeelzaal of de basisschool komen en de Nederlandse taal niet of nauwelijks spreken. De keuze voor 1001 woorden is arbitrair, het hadden er ook 1040 of 940 kunnen zijn. Vervolgens heeft de onderzoeks groep de lijst ingedeeld in drie (sub)lijsten die de volgorde van aanbieding aangeven.

In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 7, vatten we de belangrijkste conclusies nog eens samen en doen we aanbevelingen voor het gebruik van de lijsten en voor vervolgprojecten.

De bijlagen, met name de overzichten en de woordenlijsten, vormen belangrijke onderdelen in deze publicatie. Het opsommende karakter van de lijsten zou de leesbaarheid van de tekst echter niet ten goede komen, dus hebben we besloten de overzichten en de lijsten als bijlagen op te nemen.

In bijlage 1 zijn de referenties bij deze publicatie opgenomen.

In bijlage 2 wordt een overzicht gegeven van de formele gegevens van de lijst.

Bijlage 3 geeft een overzicht van de inhoudelijke punten waarop we de lijsten hebben onderzocht.

Bijlage 4 bestaat uit een a- en een b-gedeelte. In het a-gedeelte is de Nederlandse versie van de vragenlijst opgenomen en in het b-gedeelte is een Engelse vertaling van de vragenlijst opgenomen. In Engeland heeft de lijst vooral gefunctioneerd als leidraad voor onze gesprekken met leerkrachten, ontwikkelaars en opleiders.

In bijlage 5 (met de grijze achtergrond) zijn de duizend-en-een-woorden over de drie sublijsten alfabetisch gerangschikt.

- Sublijst 1 bevat de eerste 50 woorden.
- Sublijst 2 bevat de volgende 200 woorden, inclusief de eerste 50 woorden die cursief onderscheiden zijn van de 'nieuwe' woorden die vetgedrukt zijn.
- Lijst 3 bevat de duizend-en-een-woorden inclusief de eerste 200 van sublijst 2 die cursief gedrukt zijn.

In bijlage 6 ten slotte zijn de duizend-en-een-woorden van lijst 3 ingedeeld in veelvoorkomende thema's en contexten in peuterspeelzalen en kleuterscholen.

2

Beschrijvingen van de woordenlijsten

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de lijsten die in Nederland en Vlaanderen in de omloop zijn. Voor de beschrijvingen hebben we een aantal punten opgesteld en verantwoord. In paragraaf 2.2 gaan we daar nader op in. De beschrijvingen van de woordenschatlijsten naar aanleiding van de vooraf opgestelde punten (paragraaf 2.3), vormen geen verzameling van gekopieerde delen uit de (theoretische) achtergronden die de diverse auteurs aan hun lijst hebben toegevoegd. Het zijn parafrases en geen recensies: wij zeggen in eigen woorden hoe de diverse lijsten er uitzien. We vullen geen oordelen en doen geen normatieve uitspraken. Enkele meer subjectieve opmerkingen met vergelijkend commentaar staan in paragraaf 2.4.

Het overzicht van de lijsten is niet compleet. Er bestaan – vooral in het grijze circuit – meer lijsten en overzichten van woorden die vooral in een onderzoekssetting zijn gebruikt. Sommige methoden voor aanvankelijk lezen, die in de regel vanaf groep 3 gebruikt worden, hebben materiaal en programma's ontwikkeld voor de groepen 1 en 2 waarin woordenschatlijsten zijn opgenomen. We noemen als voorbeelden, zonder volledig te willen zijn, De Leessleutel,

Veilig Leren Lezen (*Schatkist*) en Taalleesland (*Doe maar mee* en *Schateiland*). In deze publicatie zijn alleen lijsten opgenomen die vrij toegankelijk en beschikbaar zijn voor iedereen; bovendien hebben ze in het onderwijs circuit langzamerhand een zekere bekendheid en status gekregen die een opname rechtvaardigen.

De leeftijd van de doelgroep ligt globaal gesproken tussen de twee en zeven jaar. De lijsten bestrijken dus het woordenschat-onderwijs vanaf het kinderdagverblijf en de peuterspeelzaal tot en met groep 3 van het basisonderwijs (kleuterklas 1 tot/mét klas 1 LO in Vlaanderen). Het beschreven materiaal is dus breder dan wat gebruikt wordt in VVE-programma's.

Hoofdstuk 2 beoogt vooral een *informatief* hoofdstuk te zijn. Een hoofdstuk waarin we een gedetailleerd overzicht geven van de woordenschatlijsten die in omloop zijn. Het overzicht is vooral van belang bij het kunnen samenstellen van een gefundeerde basiswoordenlijst.

In overzicht 1 (bijlage 1) staan in trefwoorden de *formele* gegevens bij elkaar. Deze behoeven nauwelijks enige toelichting: ze spreken voor zichzelf. We noemen achtereenvolgens

- Volgnummer; de volgorde van de lijsten in het overzicht is chronologisch;
- Naam: de aanduiding van de lijst die wij in de verdere beschrijvingen gebruiken;
- Complete titel en ondertitel: de officiële benaming zoals vermeld op de omslag en/of titelpagina;
- Auteur(s): namen van auteurs, samenstellers of onderzoekers;
- Uitgever/plaats van uitgave;
- Jaar van uitgave.

2.2 Beschrijvingen

In deze paragraaf gaan we dieper in op de criteria die mede ten grondslag liggen aan de tot standkoming van de beschrijfpunten. Voor de beschrijving van de genoemde lijsten hebben we een negental beschrijfpunten en criteria geselecteerd.

Beschrijfpunten:

- A Typering
- A-1 Referenties
- B Aard en/of vorm van beheersing
- C Leeftijd doelgroep
- D Differentiatie doelgroep naar leeftijd of niveau
- E Doel en/of functie van de lijst

F Totaal aantal woorden uit de lijst

G Aantal woorden per uitsplitsing

H Woorddifferentiatie

Het negental punten waarop de bestaande woordenschatlijsten worden bekeken, is niet compleet. Er zijn meer aspecten waarop woordenschatlijsten zich onderscheiden van andere. De negen hier gekozen beschrijfpunten (aangeduid met de letters A tot en met H) achten wij van belang voor het doel dat we met dit onderzoek voor ogen hadden. Bovendien denken we dat ter wille van de overzichtelijkheid het opnemen van (nog) meer beschrijfpunten niet wenselijk is. In paragraaf 2.3 volgt een uitgebreide beschrijving van de lijsten op basis van de door ons geselecteerde beschrijfpunten. In overzicht 2 (bijlage 2) staat in trefwoorden de samengevatte informatie naar aanleiding van die negen beschrijfpunten.

A Typering

Een belangrijk punt om de lijsten te bekijken is met wat voor type lijst we te maken hebben. Is het een feitelijke lijst of is het een wenselijke lijst? Hoe komen de samenstellers aan deze woorden, welke systematiek zit daar achter? Met een feitelijke lijst bedoelen we dat de lijst gebaseerd is op empirisch onderzoek wat kinderen feitelijk beheersen of wat leidsters

of leerkrachten aanbieden. Het gaat bij deze lijsten om feitelijke gegevens. Bij wenselijke lijsten gaat het om woorden die aanbevolen worden. Het antwoord op dergelijke vragen levert een typering op. Vier types worden hierbij onderscheiden: de verwervingslijst (v), de frequentielijst (f), de streeflijst (s) en de intuïtielijst (i).

A-1 Referenties

Deze kolom is een uitbreiding van de vorige. In het kolomkopje staat daarom ook: indien van toepassing, verwijzend naar de vorige kolom. Bij ieder type woordenschatlijst kan men vragen naar de relevante personen – hier referenties genoemd – die een rol spelen bij de totstandkoming van een bepaald type lijst. Bij een verwervingslijst bijvoorbeeld kunnen dat de ouders zijn die aangeven wanneer hun kind een woord heeft verworven. Bij een streeflijst zijn het meestal leerkrachten die vinden dat ernaar gestreefd moet worden dat kinderen bepaalde woorden leren beheersen. Het schriftelijk aanbod aan leerlingen (bijvoorbeeld de woorden uit de schoolboeken die leerlingen gebruiken) kan ook fungeren als referentie.

B Aard en/of vorm van beheersing

In deze kolom worden twee klassieke vormen en termen onderscheiden die iedereen kent: receptief en productief. In het eerste geval begrijpt een kind een woord dat het hoort, en in het tweede geval gebruikt het kind een woord correct in een mondelinge communicatie. Sommige lijsten laten zich niet uit over dit punt: de cellen in de matrix blijven dan leeg.

C Leeftijd doelgroep

Deze wordt uitgedrukt in jaren of jaren en maanden (bijv. 2 jaar en 8 maand wordt genoteerd als 2;8). Soms wordt de leeftijd genoteerd als een tiendelige breuk: 3.5 betekent dan niet 3 jaar en 5 maanden, maar 3½ jaar of 3 jaar en 6 maanden. Vaak wordt een vertaling gemaakt naar een groepsaanduiding of bouw. In het geval een lijst bestemd is voor onderwijs aan 4- tot 12-jarigen, kunnen we de leeftijd van de doelgroep ook aangeven met groep 1 t/m groep 8 van het basisonderwijs.

D Differentiatie doelgroep

Soms gelden woordenschatlijsten voor een grote groep kinderen. In een aantal gevallen wordt een dergelijke lijst onderverdeeld in sublijsten die refereren aan specifieke groepen kinderen, bijvoorbeeld 4-/5-jarige kinderen of kinderen uit de bovenbouw.

E Doel en/of functie

Niet elke lijst heeft het primaire doel een bijdrage te verlenen aan adequaat woordenschatonderwijs; soms zijn het instrumenten die onderzoekers de gelegenheid geven metingen op het gebied van de woordenschat te doen. Soms ook heeft een lijst meer dan één doel. Soms is het doel verschoven in de tijd (bijvoorbeeld: een lijst die aanvankelijk is bedoeld voor onderzoeksdoeleinden en later is veranderd in een streeflijst).

F Totaal aantal woorden

Dit gegeven spreekt voor zichzelf. Het is vooral van belang bij lijsten die een grote range aan leeftijden dekken. Veel interessanter zijn natuurlijk de aantal woorden bij die gedeelten uit de lijst die betrekking hebben

op kinderen uit de VWE-categorie en de iets ouderen. Die vinden we in de volgende kolom.

G Aantal woorden per uitsplitsing

Uitsplitsingen zijn er niet alleen in leeftijd. In sommige lijsten worden taalkundige categorieën gebruikt om aantal woorden uit te splitsen. Bijvoorbeeld in inhoudswoorden en functiewoorden. Inhoudswoorden zijn zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden. Functiewoorden zijn bijwoorden, voegwoorden, tussenwerpsels, voorzetsels, etc.

H Woorddifferentiatie

Het kan erg belangrijk zijn na te gaan of er binnen de lijst woorden ook inhoudelijk gedifferentieerd wordt. Dat is te zien in de laatste kolom. Bij een aantal lijsten is de enige vorm van ordening de alfabetische; andere lijsten differentiëren in het tijdstip van wenselijke beheersing of gebruiken taalkundige categorieën om te differentiëren. In sommige lijsten worden de woorden thematisch geordend. Bijvoorbeeld in het geval dat alle woorden die iets met het thema 'school' of 'naar-school-gaan' samengenomen worden.

2.3 Beschrijving van de afzonderlijke woordenschatlijsten

In deze paragraaf komen de afzonderlijke lijsten aan de orde waarbij de geselecteerde beschrijfpunten als richtsnoer dienen.

Gemakshalve geven we de titels van de lijsten verkort weer. Indien mogelijk krijgt de lijst de naam van de auteur(s) mee. Bijvoorbeeld 'De Nieuwe Streeflijst Woordenschat getrancheerd naar verwervingsleeftijd en voorzien van frequentiegegevens' krijgt als verkorte titel 'De lijst Krom'. In een overzicht, opgenomen als bijlage 2, is in trefwoorden de informatie per beschrijfpunt en per lijst samengevat.

Achtereenvolgens komen aan de orde:

- 2.3.1 de lijst Krom
- 2.3.2 de lijst Litjens
- 2.3.3 de lijst Damhuis
- 2.3.4 de lijst Van Ooyen
- 2.3.5 de lijst Jaspaert
- 2.3.6 de lijst Schrooten & Vermeer
- 2.3.7 de lijst Schlichting
- 2.3.8 de lijst Schaerlaekens
- 2.3.9 de AoA-lijst
- 2.3.10 de N-CDI lijst
- 2.3.11 de Welkom-woordenlijsten bij Piramide
- 2.3.12 de lijst Kienstra

De verkorte naamsaanduidingen gebruiken we voortaan bij de verwijzingen naar deze lijsten in deze publicatie.

2.3.1 De lijst Krom

Volledige titel: Wenselijke woordenschat en feitelijke frequenties. De Nieuwe Streeflijst Woordenschat getrancheerd naar verwervingsleeftijd en voorzien van frequentiegegevens

Auteur: R.S.H. Krom

Uitgever: CITO, Arnhem

Jaar: 1990

Aantal woorden: 6785 woorden

Doelgroep: kinderen in het basisonderwijs

Doel van de lijst

Systematisch variëren, dan wel controleren van woordmateriaal voor welke toepassingen dan ook.

Bronnen

- *De Nieuwe Streeflijst Woordenschat* (Kohnstamm et al., 1981).

- *Frequenties van woordvormen en letterposities in jeugdlectuur* (Staphorsius et al., 1988).
- *Woordfrequenties in geschreven en gesproken Nederlands* (Uit den Boogaart, 1975).
- *Spreektaal* (De Jong, 1979).

Achtergrond en Toelichting

Voor deze publicatie is gebruik gemaakt van *De Nieuwe Streeflijst Woordenschat* (afgekort NSW) van Kohnstamm e.a. uit 1981. In 1985 verscheen een serie publicaties van Van Loon-Vervoorn, waarin aannemelijk wordt gemaakt dat de waarderingspercentages van de NSW gehanteerd kunnen worden als numerieke maat voor de verwervingsleeftijd van woorden. Dat is de leeftijd waarop woorden, over het algemeen, geleerd kunnen worden (Van Loon-Vervoorn, 1985 en Van Loon-Vervoorn e.a., 1985). De verwervingsperioden zijn als volgt in zes zogenoemde tranches ingedeeld:

Tranche	NSW-categorie	Leeftijd in jaren	periode BaO
1	88-100	4	begin groep 1
2	68-87	5	eind groep 2
3	49-67	6/7	groep 3
4	30-48	8/9	groep 4/5
5	11-29	10/11	groep 6/7
6	0-10	12	groep 8

Wanneer een woord behoort tot Tranche 1 betekent dit, dat 88 tot 100 procent van de ondervraagde leerkrachten vindt dat kinderen dit woord (receptief) moeten beheersen (kolom 2 uit de tabel hierboven). Het aanbieden en leren ervan kan volgens Van Loon-Vervoorn (1985) plaatsvinden wanneer de kinderen om en nabij vier jaar zijn, in groep 1 (kolom 3 en 4).

In het kader van deze publicatie zijn alleen de eerste drie tranches van belang.
De lijst ontleent zijn naam aan R. Krom van het CITO in Arnhem, die aan de woorden een drietal gegevens uit frequentieonderzoek heeft

toegevoegd: gegevens over de frequentie van voorkomen in de corpora van respectievelijk Staphorsius e.a. (1988), Uit den Boogaart (subcorpora met geschreven tekstmateriaal, 1975) en De Jong (1979).

In de lijst staan in de eerste kolom de woorden van de NSW in alfabetische volgorde, dan de frequentie van voorkomen in het corpus van het CITO (Staphorsius), dan de frequentie bij Uit den Boogaart en ten slotte de frequentie uit het onderzoek van De Jong. (Zie ook het volgende voorbeeld met vijf woorden uit tranche 2.)

Woordenschatlijst Krom – voorbeeld

Tranche 2	NSW percentage 68-87	verwervings- leeftijd: 5	onderwijsperiode eind Groep 2
woordvorm	CITO 88 <i>corpus: 202.526</i>	U.d.B. 75 <i>corpus: 605.733</i>	De J. 79 <i>corpus: 120.000</i>
beklimmen	3	3	-
belangrijk	49	96	33
beleefd	<6	3	-
beloning	5	8	9
beweging	20	81	4

2.3.2 De lijst Litjens

Volledige titel: Conceptuele ontwikkeling in eerste- en tweede-taalonderwijs

Auteurs: A. Chergui, Jetty Jongerius, Piet Litjens (eindredacteur), M.A. Ocak

Uitgever: SLO, Enschede

Jaar: 1990

Aantal woorden: 6785 woorden (1621 voor groep 1 en 2)

Doelgroep: tweetalige kinderen die aan het onderwijs in groep 1 beginnen

Doel van de lijst

Een bewerking van *De Nederlandse Woordenschat Allochtone Kinderen*, ontwikkeld en samengesteld door M. Coenen en A. Vermeer, zodanig dat de lijst gebruikt kan worden bij de observatie/toetsing van de woordenschat van (jonge) allochtone leerlingen en gebruikt kan worden bij het woordenschatonderwijs aan jonge tweetalige leerlingen die starten met het basisonderwijs.

Bronnen

- Coenen, M. & A. Vermeer (1988), *Nederlandse Woordenschat Allochtone Kinderen*, Tilburg: Zwijsen.

Achtergrond en Toelichting

In 1988 publiceerden Coenen & Vermeer de resultaten van een kwantitatief onderzoek naar de woordenschat van 5- tot 13-jarige allochtone leerlingen. Van 4332 woorden is bekend geworden hoe vaak het woord gebruikt wordt (frequentie) en door hoeveel leerlingen uit de steekproef (spreiding). Het is een beheersingslijst: de woorden worden door de leerlingen daadwerkelijk gebruikt. Na weglating van woorden die slechts één keer voorkwamen, ontstond een bestand van 2948 woorden die in 17 thematische lijsten, apart voor kleuterbouw, onderbouw, middenbouw en bovenbouw, zijn opgenomen. Binnen de thematische lijsten is verder een onderscheid gemaakt tussen lijsten met inhoudswoorden (12) en lijsten met functiewoorden (5).

Een projectgroep onder leiding van Litjens heeft de beheersingslijst van Coenen & Vermeer getransformeerd in een aanbiedingslijst waarmee leerkrachten hun woordenschatonderwijs kunnen structureren. Van ieder woord uit de Coenen & Vermeer-lijst is onderzocht wanneer, in welke bouw, het woord het best kan worden aangeboden in een woordenschatprogramma. Daarbij is de vuistregel toegepast, dat woorden die in periode (x) door een relatief groot aantal

leerlingen gebruikt worden, in de periode daaraan voorafgaand (x-1) kunnen worden aangeboden.

Zowel in de lijst van Coenen & Vermeer als in de daarvan afgeleide lijst van Litjens c.s. wordt een onderscheid gemaakt tussen respectievelijk A) specifieke, thematisch bepaalde en situatie-afhankelijke woorden/begrippen, en B) algemene, non-specifieke, situatie-onafhankelijke begrippen. De onderscheiding inhoudswoorden versus functiewoorden is hiermee vergelijkbaar. Het verschil tussen beide woordcategorieën is volgens de auteurs

relevant, gezien de verschillen in concreetheid, frequentie, leerbaarheid en onderwijsbaarheid. Specifieke begrippen, inhoudswoorden dus, zijn in de regel concreet, eenduidig, gemakkelijk te interpreteren en voorstelbaar. Algemene begrippen, onder andere functiewoorden, zijn meestal tamelijk abstract, moeilijk voorstelbaar en multi-interpretabel, maar vaak wel hoog-frequent.

De volgende twee tabellen tonen de structuur van de lijst. We laten alleen lijst 1 zien die bestemd is voor de kleuterperiode: groep 1/2. De lijsten 2 (groep 3/4), 3 (groep 5/6), 4 (groep

A Specifieke begrippen

thema of domein

aantal woorden

huis (wonen, huishouden, gereedschap, etc)	91
aan tafel (eten, drinken, koken, groente, fruit, snoep)	104
relaties (familie, vrienden, personen)	71
lichaam (ziek/gezond, slapen, leven/dood, zintuigen)	73
uiterlijk (kleren, sieraden, lichaamsverzorging, make-up)	61
school (klas)	36
vrije tijd (spel, sport, hobby's, boeken, kunst, tv, feest)	85
op straat (verkeer, reizen, stad/dorp)	55
winkelen (geld, consumptie)	24
natuur (planten, dieren, klimaat, landschap, milieu)	87
openbare leven (werk, beroep, openbare instellingen)	24
goed & kwaad (godsdiens, ethiek, oorlog/vrede, recht/onrecht)	18

7/8) en de later toegevoegde lijst 5 (Eerste Fase VO) hebben een vergelijkbare structuur, zij het dat het aantal woorden en begrippen veel kleiner is.

Wat betreft het gebruik van de lijst noemen de samenstellers in de eerste plaats de mogelijkheid de lijst als observatie-instrument te gebruiken om de omvang en de kwaliteit van de woordenschat in de eerste en tweede taal vast te stellen. De lijst is echter geen woordenschattoets in strikte zin die voldoet aan de noodzakelijke inhoudelijke en psychometrische toetscriteria.

Een bijkomend voordeel van het gebruik van de lijst, melden de auteurs, is het feit dat bij leerkrachten die de lijst systematisch gebruiken, de kans groter wordt dat zij hun woordenschat-onderwijs beter, dat wil zeggen minder ad-hoc aanpakken.

B Algemene begrippen

categorie: (tussen haakjes het aantal woorden per categorie)

1 Verwijzingen naar zelfstandigheden (93)

2 Existentie (24)

3 Ruimte (137)

4 Tijd (108)

5 Afmetingen (20)

6 Hoeveelheid (75)

7 Eigenschappen (212)

8 Waarneming en motoriek (120)

9 Relaties (93)

voorbeeld van een subcategorie

pers. voornaamwoord

bestaan niet/wel

stilstand

simultaniteit

grootte

kwantificering

wenselijkheid

lichamelijke handelingen

handelingsrelatie: wijze

voorbeeld van een woord:

ik

er is ...

blijven

als

klein

allemaal

willen

drinken

hoe

Totaal aantal woorden: 892

2.3.3 De lijst Damhuis

Volledige titel: Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen. Een streeflijst voor kleuters
Het Projectbureau Publicatie 1

Auteur(s): Resi Damhuis, Kees de Gloppe, Marieke Boers, Marijke Kienstra

Uitgever: Projectbureau OVB Rotterdam

Jaar: 1992

Aantal woorden: 2584

Doelgroep: 4- tot 6-jarige kleuters uit de onderbouw van het basisonderwijs

Doel van de lijst

- 1 Het selecteren en (rang)ordenen van woorden binnen Taalplan Kleuters, zodanig dat van ieder woord in de lijst het gemiddeld oordeel bekend van leerkrachten is wat betreft het moment waarop het betreffende woord receptief en productief beheerst moet worden;
- 2 inzicht verschaffen in het tijdstip waarop in een onderwijsprogramma bepaalde woorden aangeboden worden.

Bronnen:

- Kohnstamm, G.A., A.M. Schaerlaekens, A.K. de Vries, G.W. Akkerhuis & M. Froonincks (1981), *Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor 6-jarigen, gebaseerd op onderzoek in Nederland en België.*

Lisse: Swets& Zeitlinger.

- Coenen, M. & A. Vermeer (1988), *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*, Tilburg: Zwijzen.

Achtergrond en toelichting

In 1990 is binnen het project *Taalplan Kleuters* een voorlopige woordenlijst samengesteld.

Daarbij vormden de NSW van Kohnstamm en de woordenschatlijst van Coenen & Vermeer de bronnen waaruit geput werd. Deze voorlopige woordenschatlijst diende volgens de samenstellers te worden opgevat als een minimale streeflijst voor kleuters wat betreft de ontwikkeling van hun woordenschat.

Er bleef echter een aantal vragen over. Zoals: welke woorden moeten al in groep 1 gekend en beheerst worden? Moeten alle woorden zowel productief (correct gebruiken) als receptief (correct begrijpen) beheerst worden? Welke woorden moeten het eerst geleerd worden, welke woorden komen later aan beurt? Antwoord op al deze vragen werd gevonden door aan een representatieve groep van kleuterleerkrachten te vragen de woorden uit de lijst te beoordelen. Gegeven een bepaald woord (bijvoorbeeld: *aardig*) werd vervolgens de vraag gesteld wanneer kinderen dit woord moeten kunnen *begrijpen* (antwoordmogelijkheden: begin groep 1,

eind groep 1 en eind groep 2) en wanneer kinderen dit woord moeten kunnen *gebruiken* (antwoordmogelijkheden: begin groep 1, eind groep 1, eind groep 2, later dan groep 2). Uit de gemiddelde leerkrachtoordelen resulteert een rangordelijst wat betreft het receptief beheersingsmoment. *Baby, bed en brood* zijn woorden bovenin de rangordelijst; woorden als *zwager* en *proefwerk* sluiten de rangorde-rij. Volgens de auteurs is dit, mede gezien de hoge betrouwbaarheid en validiteit van de metingen, een algemene, voor alle leerlingen geldende streeflijst.

Tussen de oordelen wat betreft de *receptieve* beheersing en de *productieve* beheersing bleek weinig verschil, zodat met één rangordelijst kan worden volstaan. De rangordelijst is het resultaat van gemiddelde relatieve vergelijkingen (dit woord hoger op de rangordelijst dan dat, enzovoort). De leerkrachten uit het onderzoek velden echter ook *absolute* oordelen, namelijk over het beheersingsmoment. Daarbij ontstond een zeer ongelijke verdeling. Kort na binnenkomst in groep 1 zouden kinderen al een kwart van het aantal

woorden dienen te begrijpen en aan het eind van groep 1 kwam daar nog eens de helft bij. Voor groep 2 bleef dus slechts 25% over voor behandeling. Belangrijk is in dit verband de constatering dat de gemiddelde beheersingsmomenten op scholen met veel allochtone leerlingen later uitvielen dan op scholen met weinig allochtone leerlingen.

De Woordenschatlijst voor 4- tot 6-jarigen wordt op twee manieren gepresenteerd. De eerste manier toont de woorden in de rangorde van receptieve beheersing. Het woord *huis* bijvoorbeeld heeft rangordenummer 16, het woord *instappen* heeft nummer 984 en het woord *minuut* heeft rangnummer 2460.

De getallen in de diverse kolommen hebben de volgende betekenis:

kolom 1: rangordegetal

kolom 2: woord

kolom 3: percentage leerkrachten dat begin groep 1 geschikt acht voor receptie

kolom 4: idem eind groep 1 geschikt acht

kolom 5: idem eind groep 2 geschikt acht

kolom 6: gemiddeld receptie-moment

kolom 7: gemiddeld productie-moment

16	huis	96	3	1	0.06	0.23
984	instappen	44	43	13	0.69	1.34
2460	minuut	1	28	70	1.69	2.61

De gemiddelde receptie- en productiemomenten zijn maten-bij-benadering. In groep 1 liggen de waarden tussen 0 en 1. In groep 2 tussen 1 en 2. De momenten ná groep 2 beginnen alle met 2.

De decimaalwaarden vertegenwoordigen de globale tijd in een schooljaar. Een half jaar is .50; 0.80 is ongeveer 10 maanden. Het gemiddelde perceptiemoment van het woord *instappen* is volgens de tabel 0.69. Dat is ongeveer 7/10^{de} jaar na het begin van het onderwijs in groep 1, dus na ongeveer 8½ maand. Een ander voorbeeld: gemiddeld vinden leerkrachten dat kinderen het woord *minuut* na 8½ maand in groep 2 receptief beheersen: het receptieve beheersingsemoment is 1.69.

De tweede manier van presentatie verschilt principieel niet van de eerste. Alleen zijn nu de woorden alfabetisch geordend. Toegevoegd zijn nu ook per woord de leerkrachtoordelen over het tijdstip van productie. Op deze manier:

kolom 1: woord

kolom 2: percentage leerkrachten dat begin

groep 1 geschikt acht voor receptie
kolom 3: idem voor eind groep 1
kolom 4: idem voor eind groep 2
kolom 5: percentage leerkrachten dat begin groep 1 geschikt acht voor productie
kolom 6: idem voor eind groep 1
kolom 7: idem voor eind groep 2
kolom 8: idem, tijdstip later dan groep 2 geschikt acht voor productie
kolom 9: gemiddeld receptie-moment
kolom 10: gemiddeld productie-moment

De resultaten van de leerkrachtbeoordelingen hebben als fundament gediend voor de leerlijn woordenschat in Taalplan Kleuters¹. Van de 2584 woorden zijn er ongeveer 2000 in het woordenschatprogramma opgenomen. Daartoe behoren ook de woorden uit de programma's *Knoop het in je oren* (groep 1) en *Laat wat van je horen* (groep 2). De woorden worden in thema's geordend. Voorbeelden van dergelijke thema's zijn: *Verkeer*, *Boodschappen*, *Familie* en *Het weer*.

huis	96	3	1	80	18	0	1	0.06	0.23
instappen	44	43	13	20	38	31	11	0.69	1.34
minuut	1	28	70	0	3	34	63	1.69	2.61

¹ Boers, M., M. Kienstra en M-J. Padmos (1993) Taalplan Kleuters. Rotterdam: Het Projectbureau

2.3.4 De lijst Van Ooyen

Volledige titel: Woordenlijst voor 2- tot 4-jarigen

Auteur(s): Liesbeth van Ooyen (redactie)

Uitgever: Projectbureau OV-SV Arnhem

Jaar: 1994

Aantal woorden: 2304

Doelgroep: 2- tot 4-jarige kinderen uit kinderdagverblijven en peuterspeelzalen

Doel van de lijst

- 1 Het, in het kader van de opvang van kinderen in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen, bieden van een overzicht van woorden die aan het begin van groep 1 door de kleuters tenminste receptief beheerst zouden moeten worden;
- 2 een bijdrage leveren aan de doorgaande lijn in de begeleiding van peuters en kleuters;
- 3 door wederzijdse informatie komen tot een meer effectief taalontwikkelingsbeleid.

Bronnen

- Damhuis, R. c.s. (1992), *Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen. Een streeflijst voor kleuters*, Rotterdam: Projectbureau OVB.

Achtergrond en toelichting

Uitgangsmateriaal voor het samenstellen van deze lijst vormden de woorden uit de Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen (Damhuis c.s., 1992, zie elders in deze publicatie). Van een groot aantal woorden hieruit werd door de beoordelende kleuterleerkrachten gezegd dat ze vanaf het begin van groep 1 al receptief beheerst zouden moeten worden. Dat betekent dus ook dat zij in een woordenschatprogramma voor peuters in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen aangeboden en geleerd zouden kunnen worden.

Onder leiding van taalconsulente mw. Van Ooyen hebben de peuterleidsters uit het OVG Arnhem de lijst Damhuis voor de 4 tot 6-jarigen opnieuw beoordeeld om te kunnen besluiten welke woorden wanneer in de peuterperiode receptief dan wel productief beheerst moeten worden.

Er zijn twee kritische fasen/meetmomenten onderscheiden:

- a de periode tussen 0 en 6 maanden na binnenkomst;
 - b situatie op het tijdstip waarop het kind vier jaar wordt.
- Onder receptieve beheersing wordt het volgende verstaan: het kind begrijpt de betekenis van het woord in een door anderen gesproken zin. Productieve beheersing: het kind

gebruikt het woord in de juiste betekenis in een zelf gesproken zin.

Er doet zich nu een viertal mogelijkheden voor:

- Een bepaald woord wordt al vanaf het begin van de peuterperiode zowel receptief als productief beheerst;
- Een woord wordt aanvankelijk noch receptief, noch productief beheerst en pas aan het eind van de peuterperiode beheerst en dan nog maar alleen receptief;
- Een woord wordt aanvankelijk wel receptief, maar pas aan het eind productief beheerst;
- Aan het eind van de peuterperiode wordt een woord noch receptief, noch productief beheerst.

Analoog hieraan wordt de woordenlijst onderverdeeld in vier sublijsten:

- Woorden die **binnen 6 maanden** na binnenkomst op de peuterspeelzaal receptief beheerst zouden moeten worden (aantal woorden 587)
- Woorden die **binnen zes maanden** na binnenkomst op de speelzaal productief beheerst moeten worden (aantal 328)
- Woorden die **op de 4e verjaardag** receptief beheerst zouden moeten worden (aantal 760)
- Woorden die **op de 4e verjaardag** productief beheerst moeten worden (aantal 629)

De vier sublijsten bevatten in totaal ruim 2300 woorden. Wanneer we alle verdubbelingen – woorden die eerst receptief en later productief beheerst moeten worden – aftrekken, blijven ongeveer 1800 woorden over.

Voorbeelden:

<i>zandbak</i>	productief binnen 6 maanden
<i>zwembad</i>	receptief binnen 6 maanden, productief op de 4e verjaardag
<i>zielig</i>	receptief op 4e verjaardag, geen productieve beheersing vereist in de peuterperiode

De auteur geeft ook advies over het gebruik van de lijst. Wanneer peuterleidsters twijfelen of zij een bepaald woord wel of niet aanbieden in een woordenschatoefening, wordt hen aangeraden de lijst te raadplegen. Bij de keuze van woorden die zij binnen een thema aanbieden, kunnen zij de sublijsten doorlopen. Voor de jongste peuters kunnen ze een keuze maken uit de eerste twee sublijsten (binnen 6 maanden ...) en voor de kinderen vanaf drieënhalfjaar kunnen zij uit de laatste twee sublijsten kiezen.

2.3.5 De lijst Jaspaert

Volledige titel: Schooltaalwoordenschat kleuteronderwijs

Auteurs: Koen Jaspaert, Walter Schrooten, Machteld Verhelst

Uitgever: Steunpunt NT2, Leuven

Jaar: 1994

Aantal woorden: 1102 'schooltaal'-woorden

Doelgroep: allochtone of taalzwakke kinderen op de kleuterschool

Doele van de lijst

Inventariseren van de woorden die in de kleuterklas gebruikt worden, en in het verlengde daarvan, woorden en begrippen te identificeren die kleuters nodig hebben om in de klas talig te kunnen functioneren.

Bronnen:

- Schrooten, W. (1995), *Toegankelijkheid van schools taalaanbod en de implicaties voor het onderwijs Nederlands*, in: Huls, E. Et J. Klatter-Folmer (Red.), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*, Uitgeverij Eburon, Delft, 563-574.

Achtergrond en toelichting

Deze woordenlijst is ontstaan vanuit de zorg die het Steunpunt NT2 heeft voor de taalverwerving van allochtone en taalzwakke kinderen. Binnen deze taalverwerving worden globaal gesproken drie domeinen onderscheiden: a) het schoolse domein, b) het buitenschoolse domein, en c) het (taal)domein zoals dat door de Nederlandse media uitgedragen wordt. Voor de kleuters is het schoolse domein van grote betekenis, omdat de eerste stadia van de taalontwikkeling op school in belangrijke mate het schoolsucces beïnvloeden. Het in een vroeg stadium ontwikkelen van de schoolse taalvaardigheid is voor de totaalontwikkeling van het jonge kind van essentieel belang. Wat verstaan de auteurs onder 'schoolse' taalvaardigheid? Dat is: het kennen, begrijpen en adequaat gebruiken van de typische begrippen die horen bij de onderwijssetting op school.

Om er achter te komen welke schooltaalwoorden kleuters zouden moeten beheersen, is een grootschalig onderzoek gedaan naar het taalaanbod in de hele lagere school². (Schrooten, 1995).

² We beschouwen – qua terminologie – het Vlaamse Lager Onderwijs als zijnde equivalent met het Nederlandse Basisonderwijs; een Vlaamse Klas 1 is een Nederlandse groep 3. De kleuterbouw bestaat in Vlaanderen uit de Kleuterklassen 1, 2 en 3; in Nederland zitten de kleuters in groep 1 en groep 2.

Op 18 verschillende Vlaamse basisscholen werd tussen januari en juni 1991 het mondeling taalaanbod van leerkrachten verzameld en vastgelegd. Er werden in elke klas gedurende een halve dag bandopnames gemaakt, in totaal zo'n 60 lesuren. Hiermee werd een corpus aangelegd van ongeveer 70.000 zogenoemde woordtokens. Bij de selectie van de scholen is rekening gehouden met de locatie, het onderwijsnet (openbaar of bijzonder onderwijs) en het aantal allochtone leerlingen. Behalve het overzicht van het taalaanbod van de leerkrachten is ook een corpus aangelegd van woorden uit 52 op de scholen gebruikte schoolboeken.

Door middel van een frequentieanalyse werd een basiswoordenlijst samengesteld. Alle woorden die een frequentie hadden van minimaal 10, werden als lemma in de lijst opgenomen. De geselecteerde woorden werden vervolgens aan een bepaalde klas toegewezen. Om voor een bepaald leerjaar in aanmerking te komen, moest dat woord minstens drie keer in dat leerjaar voorkomen. Uiteindelijk bleef er een lijst met 5182 woorden over voor de hele basisschool. In de kleuterklassen komen 1102 woorden voor. Daarbij is geen onderscheid gemaakt in groepen. (Kleuterklas 1, 2 en 3 in Vlaanderen; groep 1 en groep 2 in de Nederlandse onderwijsterminologie).

2.3.6 De lijst Schrooten & Vermeer

Volledige titel: Woorden in het basisonderwijs
15.000 woorden aangeboden aan leerlingen

Auteurs: Walter Schrooten, Anne Vermeer

Uitgever: Tilburg University Press

Jaar: 1994

Aantal woorden: 15.000 (school)woorden

Doelgroep: (allochtone) kinderen in het basisonderwijs

Doel van de lijst

Bestemd voor ontwikkelaars van onderwijsleermateriaal en leerkrachten die lesmateriaal willen maken of zich bezighouden met de verwerving van het Nederlands door met name allochtone kinderen.

Bronnen

- taalaanbod van leerkrachten
- prentenboeken en leesboeken
- methoden voor Nederlandse taal en de zaakvakken

Achtergrond en toelichting

De woorden die voor deze lijst zijn geselecteerd zijn, zijn met name bedoeld voor allochtone kinderen. De voornaamste doelstelling van dit onderzoeksproject is het aanbieden van een

betrouwbare lijst woorden die representatief is voor het taalaanbod aan kinderen op de basisschool; een lijst die bovendien tenminste 15.000 verschillende woorden bevat. Dat is namelijk bij benadering het aantal woorden dat autochtone kinderen aan het eind van het basisonderwijs zouden moeten kennen.

De primaire referentie, op basis waarvan de lijst is samengesteld, is het taalaanbod op school. De reden daarvoor ligt voor de hand. Allochtone leerlingen/kinderen hebben vaak grote moeite met het begrijpen van de typische school- en onderwijsstaal die aanmerkelijk verschilt van de taalgebruikssituaties buiten het onderwijs.

De woordenlijst wordt samengesteld uit woorden afkomstig uit een groot aantal bronnen van taalaanbod aan 4- tot 12-jarige kinderen.

De bronnen worden geselecteerd uit de volgende domeinen:

- 1 Interactie → mondelinge taalaanbod van de leekracht
- 2 Literatuur → taal in prentenboeken en leesboeken
- 3 Schoolboeken → taal in de methoden voor de zaakvakken en Nederlandse taalmethoden.
Het selecteren van materiaal uit deze drie verschillende deelgebieden biedt de mogelijkheid de spreiding van een woord over de domeinen te berekenen. Er is een

selectie gemaakt op basis van de overweging dat de lijst in ieder geval een beeld moet geven van het schriftelijke en mondelijke taalaanbod waarmee kinderen op school worden geconfronteerd. Als spreidingsmaat is gekozen voor het geometrisch gemiddelde dat frequentie en spreiding verenigt.

Voor dit onderzoek zijn eerst de verzamelde data gescand of uitgeschreven. Ter aanvulling zijn delen van de corpora van Damhuis (1988), Vermeer (1986) en Kerkhoff (1988) gebruikt. Hierna zijn de data onderverdeeld in vier leerjaar- c.q. leeftijdscategorieën: 1-2, 3-4, 5-6, 7-8. Ten slotte zijn de verzamelde data bewerkt.

De woordenlijsten die dit project onderzoek oplevert, mogen in de ogen van de auteurs niet worden opgevat als streeflijst; het zijn niet-normatieve, descriptieve lijsten die een beeld geven van de woordfrequentie uit een bepaald corpus of bron.

2.3.7 De lijst Schlichting

Volledige titel: Basiswoordenlijst van schlichting

Auteurs: Liesbeth Schlichting en T. de Koning

Uitgever: Swets & Zeitlinger, Lisse

Jaar: 1998

Aantal woorden: 1000

Doelgroep: Jonge kinderen die niet of nauwelijks Nederlands spreken

Doel van de lijst

Het aanbieden van een systematische basiswoordenschat die voldoende fundament biedt voor een effectieve en succesvolle deelname aan het basisonderwijs. Een basiswoordenschat – die minimaal 1000 woorden bevat – wordt van groot belang geacht voor de interactie met klasgenootjes (en in het verlengde daarvan voor het leren van méér woorden) en het begrijpen van het taalaanbod van de leerkracht.

Bronnen:

- Schlichting, L. (1993), *TARSP: Taal Analyse Remediëring en Screening Procedure*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schlichting, L. (1995), *Lexilijst*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Damhuis, R. c.s. (1992), *Woordenlijst voor 4-*

tot 6-jarigen, Een streeflijst voor kleuters, Rotterdam: Projectbureau OVB.

Achtergrond en toelichting

Hoe vroeger en jonger kinderen in het taalleerproces zitten, des te preciezer en zorgvuldiger moet de selectie van te leren woorden plaats vinden. Deze door de auteur geponeerde opvatting impliceert dat we bij de zeer jonge, pas beginnende taalverwervers heel zorgvuldig moeten nagaan welke woorden zij met het meeste rendement kunnen leren. De auteur komt tot de conclusie dat een basiswoordenschat van tenminste 1000 woorden bij het begin van het basisonderwijs nodig is om met succes deel te kunnen nemen aan het basisonderwijs in groep 1.

Kenmerkend voor de Lijst Schlichting is het uitgangspunt van de verwervingsvolgorde. Niet de frequentie bepaalt primair of een woord in aanmerking komt voor opname in de lijst, maar het tijdstip waarop het woord, gemiddeld genomen, geleerd wordt.

Hoe is de lijst samengesteld? Ongeveer tweederde van het totaal aantal (647 woorden) komt uit het TARSP-onderzoek. Daarbij zijn mondelinge taaluitingen van kinderen vastgelegd en ondergebracht in zes cumulatief oplopende lexicaal niveaus, van Niveau I

tot Niveau VI. Daarnaast zijn woorden (132) opgenomen uit het Lexi-onderzoek; dat zijn oordelen van ouders over de taaluitingen van hun kinderen. Ten slotte zijn 218 woorden overgenomen uit de Woordenlijst van 4- tot 6-jarigen van Damhuis c.s. Samen met drie nieuwe, 'moderne' woorden (*video, computer* en *cd*) ontstaat een basiswoordenlijst van exact 1000 woorden.

Niveau	aantal	voorbeeld 1	voorbeeld 2
I	52	aap	daar
II	85	deur	een (lidwoord)
III	146	gek	halen
IV	205	hoofd	jarig
V	231	kiwi	klomp
VI	281	klimrekkrassen	
	1000		

Basiswoorden hebben een aantal typische kenmerken: ze zijn gemakkelijk voorstellbaar, zijn prototypisch, worden op heel jonge leeftijd verworven en stellen over het algemeen geen hoge eisen aan de cognitieve ontwikkeling van het kind.

De auteur stelt dat een basiswoordenlijst vanwege de interne validiteit een afspiegeling moet zijn met betrekking tot de verschillende woordcategorieën. De helft van de woorden uit de basiswoordenlijst zijn zelfstandige

naamwoorden, iets minder dan een kwart bestaat uit werkwoorden. De overige 25% bestaat uit functiewoorden. Dit patroon komt overeen met wat onderzoeken van de woordenschat van drie- en vierjarige kleuters hebben laten zien.

De getrapte opbouw van de basiswoordenlijst in de zes lexicale niveaus komt overeen met de didactische leerlijn van het woordenschatonderwijs. Je begint met het aanbieden en leren van de Niveau-I woorden. Daarna volgen successievelijk de woorden van de hogere niveaus.

Het blijkt dat de correlatie tussen enerzijds de volgorde van verwerving en anderzijds de frequentie van vóórkomien hoewel positief, toch tamelijk gering is. De overlap tussen de op frequentie gebaseerde woordenschatlijst van Schrooten en Vermeer en deze - op basis van de verwervingsvolgorde samengestelde - lijst Schlichting is relatief gering, namelijk 57%. Dat heeft gevolgen voor de selectie van woorden in het woordenschatonderwijs. Frequentie is niet zo'n goed criterium en hoogfrequente woorden zijn niet *per definitie* geschikt om opgenomen te worden in een woordenschatlijst en gebruikt te worden in een woordenschatprogramma; dit is althans de opvatting van de auteur.

2.3.8 De lijst Schaerlaekens

Volledige titel: Streeflijst woordenschat voor zesjarigen. Derde herziene versie gebaseerd op nieuw onderzoek in Nederland en België

Auteurs: Annemarie Schaerlaekens, Dolph Kohnstamm, Maryline Lejaegere

Uitgever: Swerts & Zeitlinger

Jaar: 1999

Aantal woorden: 6380 woorden in alfabetische volgorde

Doelgroep: kinderen van ongeveer 6 jaar

Doel van de lijst

Een overzicht bieden van de receptieve woordenschat die Nederlandstalige kinderen zouden moeten hebben bij overgang naar groep 3 (klas 1 in Vlaanderen). Daarnaast is de lijst een indicator voor de verwervingsleeftijd van woorden en een referentiepunt in onderzoek naar de mechanismen van woordenschatontwikkeling.

Bronnen

- Onderzoek van Coenen en Vermeer naar de Nederlandse woordenschat van allochtone kinderen (1988);
- Onderzoek van Schrooten en Vermeer naar

de Nederlandse woordenschat in het basisonderwijs (1994);

- Onderzoek door Jaspaert en Schrooten naar de woordenschat in het Vlaamse onderwijs (1997 en 1998);
- Onderzoek door Depré naar de woordenschat in het kindertelevisieprogramma Sesamstraat (1996);
- 22 uitgeschreven observaties van gemiddeld 4 uur spontane taal van kinderen tussen 4;1 en 5;10.

Achtergronden en toelichting

Dit is een derde, herziene versie van een eerder gepubliceerde woordenschatlijst uit 1981: er is sprake van een update. Bij het samenstellen van deze nieuwe lijst is ervoor gekozen om de laagfrequente woorden uit de vorige lijst kritisch onder de loep te nemen en zonodig te schrappen en daarvoor nieuwe, meer actuele woorden toe te voegen. De nieuwe woorden zijn geselecteerd op basis van de informatie uit de vijf bronnen die hierboven genoemd zijn.

Alle woorden uit deze bronnen werden systematisch doorgenomen en geselecteerd voor opname op basis van onafhankelijke beoordeling van één onderzoeker, één logopediste en één student logopedie, allen vertrouwd met het taalgebruik van een zesjarige.

Voor het onderzoek naar de laagfrequente woorden werden eerst de woorden met een frequentie tussen 20% en 40%, gemengd met hoogfrequente woorden, voorgelegd aan laatstejaarsstudenten van het Pedagogische Hoger Onderwijs, zowel in Nederland als in Vlaanderen. De studenten moesten beoordelen of de betreffende woorden door de ongeveer zesjarigen die zij kennen, in een eenvoudige gesproken zin begrepen moeten worden. Dezelfde procedure werd gevuld voor woorden met een frequentie van 20% of minder. De woorden met een frequentie van 40% of meer werden vergeleken met de woorden die werden gevonden in bovengenoemde bronnen. De zo geconstrueerde nieuwe lijst werd vervolgens beoordeeld door 182 beoordelaars, te weten 92 leerkrachten uit het kleuteronderwijs en 90 personen werkzaam in groep 3 of het Vlaamse eerste leerjaar. De proefpersonen werden verkregen uit een a-selecte steekproef, waarbij rekening werd gehouden met de verschillende provincies en onderwijsstromingen per land.

Uiteindelijk heeft dit geresulteerd in een Totaallijst met 6380 beoordeelde woorden in alfabetische volgorde. Een belangrijk onderdeel van deze totaallijst is de zogenoemde *Unaniemenlijst*. De Unaniemenlijst Nederland bevat 1536 woorden. Hierin staan de woorden waarvan 90% van de beoordelaars van mening was dat zesjarige kinderen deze woorden moeten kennen en begrijpen. Bovendien is een lijst ontwikkeld met woorden die grote verschillen laten zien tussen Nederland en Vlaanderen, waarbij het verschil in beoordeling groter of gelijk moet zijn aan 35%, en ten slotte is een aparte woordenlijst geconstrueerd met rekenwoorden.

2.3.9 De AoA-lijst

Volledige titel: Age of aquisition – woordenlijst

Auteurs: Mandy Ghyselinck, Wendy de Moor, Marc Brysbaert

Uitgever: Gent: University of Ghent

Jaar: 2000

Aantal woorden: 2816 zelfstandige naamwoorden (1237 4-letter woorden; 1579 5-letterwoorden)

Doelgroep: kinderen uit de kleuter- en basisschoolleeftijd

Doel van de lijst

Het construeren van een meetinstrument voor woordherkenning op basis van de verwervingsleeftijd, als alternatief voor woordfrequentie als criterium.

Bronnen

- Ghyselinck M., W. de Moor & M. Brysbaert (2000), Age of Acquisition Ratings for 2816 Dutch four- and five letter nouns, *Psychologica Belgica*, 40, 2, 77-98.
- De Moor, W., M. Ghyselinck & M. Brysbaert (2000), A validation study of the Age-of-Acquisition norms collected by Ghyselinck, de Moor and Brysbaert, *Psychologica Belgica*, 40, 2, 99-114.

Achtergrond en toelichting

Onderzoekers van de Universiteit van Gent hebben de veronderstelling onderzocht dat de verwervingsleeftijd van woorden (Age of Aquisition) – beter geformuleerd: de gemiddelde leeftijd van kinderen waarop zij een bepaald woord beheersen – een belangrijke factor is in het woordherkenningsproces. Dit als alternatief voor de gebruikelijke criteria als frequentie of herkenbaarheid (familiarity).

Enkele honderden (558 om precies te zijn)

Vlaamse studenten gingen aan de hand van een woordenlijst – bestaande uit vier- en vijfletterwoorden, alle uitsluitend zelfstandige naamwoorden – na in hun herinnering wanneer zij deze woorden hadden geleerd. Dat wil zeggen, wanneer zij – echt en definitief – de betekenis van een woord hadden begrepen. De betekenis was definitief in hun cognitieve structuur verankerd.

Het resultaat is een lijst met 2816 zelfstandige woorden waarvan het verwervingstijdstip bekend is. De onderzoekers achten de lijst representatief voor Vlaanderen en Nederland.

Age of Acquisition woordenschatlijst – voorbeeld

4-letter	zelfstandig	5-letter	zelfstandig
aard	9.8	aapje	5
aars	11.3	aarde	5.8
abbé	13.5	abces	11.1
abri	14	abdij	8.3
accu	12	abdis	12.6
acht	4.6	acces	13.3
acid	13	actie	8.2
acne	11.8	adder	8.9
acre	13.6	adent	14.5
adat	14.4	adieu	10.4
adel	9.6	adres	5.8
adem	5.4	afdak	6.2

2.3.10 De N-CDI lijst

Volledige titel: N-CDI's lijsten voor communicatieve ontwikkeling

Bewerkers: Inge Zink, Maryline Lejaegere

Uitgever: Leuven/Leusden: Acco

Jaar: 2002

Aantal woorden: 702

Doelgroep: Heel jonge kinderen van 1 jaar en 4 maanden tot 2 jaar en 6 maanden

Doel van de lijst:

Het aanbieden van een gestandaardiseerd en genormeerd instrument om de communicatieve ontwikkeling van (heel) jonge kinderen – leeftijd jonger dan twee en zelfs jonger dan één jaar – te kunnen vaststellen en te begeleiden; een bijkomend doel is de constructie van een screeningsinstrument voor (medische) specialisten: KNO-artsen, kinderartsen, logopedisten, etc.

Bronnen

- L. Fenson c.s. (1993), *MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*, San Diego: Singular Publ. Group

Achtergrond en toelichting

Rond 1970 werd in de VS gestart met de ontwikkeling van de *MacArthur Communicative Inventories*: oudervragenlijsten met betrekking tot de taalontwikkeling van hun kinderen.

Uiteindelijk ontstonden twee gestructureerde en genormeerde lijsten; een voor *infants* (8 tot 18 maand oud) en een voor *toddlers* (van 18 tot 36 maand). Naderhand zijn de lijsten omgedoopt tot respectievelijk *CDI Words & Gestures* en *CDI-Words & Sentences*.

In veel landen worden momenteel vertaalde en bewerkte versies van deze CDI's gebruikt. Ook in Vlaanderen en Nederland. De ontwikkeling van de Nederlandstalige N-CDI's gebeurde aan de Leuvense Universiteit in de jaren 1996-2001. Hier vonden ook de validiteits- en normeringsonderzoeken plaats.

De *N-CDI Woorden en Gebaren* bestaat uit 2 delen. Deel 1 onder de naam *Vroege woordjes* bevat 4 secties:

- A Eerste tekens van begrijpen
- B Zinnen
- C Eerste woordjes
- D Woordenschatlijst met 434 woorden geordend in 19 semantische categorieën.

Deel 2 (*Acties en gebaren*) heeft vijf van dergelijke secties:

- A Eerste communicatieve gebaren
- B Spelletjes en routines
- C Acties met objecten
- D Volwassenen nadoen
- E Gefantaseerde voorwerpen.

De *N-CDI Woorden en Zinnen* is bedoeld om de woordenschatkennis en de morfosyntactische vaardigheden van peuters te kunnen beoordelen. De N-CDI W&Z kent ook twee delen met elk een aantal secties.

Deel 1 heeft de naam *Woorden die kinderen gebruiken*; Deel 2 heet *Zinnen en zinsbouw*.

Sectie 1 van Deel 1 is een woordenschatlijst met 702 woorden in 22 semantische categorieën. Het is deze woordenschatlijst die ons in het kader van deze publicatie het meest interesseert. Sectie 2 uit Deel 1 informeert bij ouders hoe hun kinderen woorden gebruiken. Deel 2 onderzoekt in vijf secties de morfologische en syntactische ontwikkeling.

De secties heten achtereenvolgens

- a Woorduiteinden 1
- b Woorduiteinden 2
- c woordvormen
- d Voorbeeldzinnen
- e Zinnen.

De volgende tabel toont de structuur en opbouw van de woordenschatlijst uit de N-CDI Woorden en Zinnen.

N-CDI Woorden & Zinnen – Overzicht

<i>semantische categorie</i>	<i>aantal woorden</i>	<i>voorbeeld 1</i>	<i>voorbeeld 2</i>
geluidseffecten en dierengeluiden	21	kukeleku	mjam mjam ...
dierennamen	47	hamster	teddybeer
voertuigen	17	fiets	vliegtuig
speelgoed	19	blokken	verhaal
eten en drinken	69	frietjes	stokbrood
kleding	29	spijkerbroek	schoen
lichaamsdelen	31	hoofd	kin
kleine huishoudelijke voorwerpen	52	hamer	glas
meubels en kamers	34	spiegel	wasmachine
voorwerpen buitenhuis	28	gieter	tuinslang
plaatsen buitenhuis	23	boerderij	tankstation
mensen	29	mevrouw	oom
spelletjes en routines	26	alstublieft	ontbijten
omschrijvende woorden	60	droog	langzaam
werkwoorden	106	duwen	vastmaken
woorden over tijd	15	morgen	later
voornaamwoorden	23	ik	dat
vragende woorden	7	waar?	hoe?
voorzetsels en plaatsbepalingen	25	terug	bovenop
hoeveelheden en lidwoorden	16	de	een beetje
hulpwerkwoorden	19	ga (bijv. spelen)	proberen (bijv. te fietsen)
voegwoorden	6	daarom	als
Totaal aantal woorden	702		

2.3.11 De welkom-woordenschatlijsten bij piramide

Programma's:

- Welkom in de peutergrond
- Welkom op school

Samenstellers: Saskia van Berkel, Dita Breebaart en Carolien van den Broek

Eindredactie: Jef J. van Kuyk

Uitgever: Arnhem: Citogroep

Jaar: 2000 (peutergrond); 1999 (groep 1-2)

Aantal woorden: 425 (184 voor peuters; 241 voor kleuters uit groep 1)

Doelgroep: Peuters en kleuters die het woordenschatprogramma uit Piramide volgen

Doel van de lijst

Het aanbieden van een verzameling woorden die in samenhang (relevante contexten) aangeboden en geleerd worden.

Achtergrond en toelichting

Binnen het programma Piramide is ruime aandacht voor de woordenschatontwikkeling. Het is verweven in de begrippenlijsten van de projectboeken, in het spel, in de groepsexploratie en in de tutoring.

Woorden worden in thematische samenhang (netwerken van begrippen) aangeboden en geleerd. De zes themaclusters binnen de Welkom-programma's zijn respectievelijk:

- 1 welkom en afscheid
- 2 plassen en wassen
- 3 tussendoortje
- 4 groepsexploratie
- 5 spelen en werken
- 6 spel en beweging.

Dat geldt zowel voor de peuters (*Welkom in de peutergrond*) als voor de kleuters uit groep 1 en groep 2 (*Welkom op school*).

De Welkom-programma's kunnen beschouwd worden als speciale projecten binnen Piramide. Er zijn ook 'gewone' projecten, zoals het project 'Kleur en Vorm' of het project 'Tellen'. Ieder project heeft een set speciale woorden waaraan aandacht wordt besteed.

De aangeboden en te leren woorden worden onderverdeeld in

- bekende begrippen: woorden die als bekend worden verondersteld;

- basisbegrippen: centrale woorden uit het thema die explicet aangeboden, geoefend en geleerd worden;
- extra begrippen: geen basisbegrip, maar begrippen die samen met de basisbegrippen het thema vullen en verduidelijken;
- contextbegrippen: woorden die specifiek bij een bepaalde context horen. (Basisbegrippen uit eerdere contexten worden als bekende begrippen beschouwd in later aangeboden contexten.)

Welke woorden worden aangeboden en geleerd? De 'Welkom'-woordenschatlijst noemen we intuïtief. Nog frequentie noch verwervingstijdstip vormt het keuzecriterium.

De Welkom-woordenschatlijst bestaat uit woorden die naar het oordeel van de samenstellers relevant zijn en bijdragen tot de redzaamheid van kinderen in taalgebruiksituaties op school. Een belangrijke vraag in dit verband is bijvoorbeeld: welke begrippen moeten kinderen kennen om te begrijpen hoe het er in een groep toegaat?

Niet onvermeld mag blijven dat de woordenlijsten zijn vertaald in het Turks, het Marokkaans/Arabisch, het Berber en het Portugees.

In de volgende tabel zijn de aantallen woorden uit het Welkom-programma per themacluster vermeld.

Welkom-woordenschatlijsten aantallen woorden per cluster

	naam	aantal voor peutergr	aantal voor groep 1/2
cluster 1	welkom en afscheid	37	45
cluster 2	plassen en wassen	28	29
cluster 3	tussendoortje	26	33
cluster 4	groepsexploratie	21	27
cluster 5	spelen en werken	31	60
cluster 6	spel en beweging	41	47

2.3.12 De lijst Kienstra

Volledige titel: Woordenschatontwikkeling.
Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool.

Auteur: Marijke Kienstra (eindredactie)

Uitgever: Nijmegen: Expertisecentrum

Nederlands

Jaar: 2003

Aantal woorden: 2051

Doelgroep: Leerlingen van groep 1 t/m groep 4
van het BaO

Doel van de lijst

Het bieden van houvast bij de selectie van woorden in de vorm van een basiswoordenlijst.
Te gebruiken in het onderwijs aan kinderen die zonder of met een zeer geringe kennis van het Nederlands de basisschool binnengaan.

Bronnen

- W. Schrooten & A. Vermeer, *Woorden in het basisonderwijs*, Tilburg: 1994.

Achtergrond en toelichting

De basiswoordenlijst van Kienstra is ontwikkeld door en in opdracht van het Expertisecentrum Nederlands (EN) te Nijmegen. Voor de stimulering van de woordenschatontwikkeling is een viertal zogenoemde prototypes ontworpen die ieder op verschillende manieren bijdragen aan de ontwikkeling van een voldoende woordenschat.

Deze prototypen, respectievelijk: *Basiswoordenschat*, *Woorden leren met ontdekactiviteiten*, *Woorden leren met boeken en verhalen*, en *Spelen met woorden*, bevatten werkwijzen waarmee de leerkrachten de woordenschat 'op krachtige wijze' kunnen stimuleren.

Van leerkrachten wordt verondersteld dat zij hun onderwijs zo inrichten dat de leerlingen de hen aangeboden woorden ook werkelijk leren. Er moet een goede balans zijn tussen aan de ene kant betekenisvolle taalactiviteiten en anderzijds instructie en woordenschatoefeningen.

Wat de didactiek van het woordenschat-onderwijs betreft, de aanbevolen werkwijzen sluiten aan bij de bekende 'viertakt' van Verhallen & Verhallen (1994).

Belangrijk is de mededeling van de auteur (pag. 44) dat de basiswoordenlijst nadrukkelijk is ontwikkeld voor onder- en neveninstromers

en niet voor kinderen die al een start hebben gemaakt met het leren van de Nederlandse taal. Deze, al enigszins gevorderde leerlingen zullen de basiswoorden al kennen; zij moeten andere woorden leren dan die welke in de basiswoordenlijst staan.

De lijst Kienstra bestaat uit twee delen. Deel I bevat 2051 basiswoorden onderverdeeld in inhoudswoorden en functiewoorden. Deel II is een selectie uit Deel I. Hierin is 54% van het aantal woorden uit de basiswoordenlijst

opgenomen (= 1107 woorden), verdeeld over een groot aantal inhoudelijke categorieën. De basiswoordenlijst is opgedeeld in twee (taalkundige) categorieën: inhoudswoorden (77%) en functiewoorden (23%). De inhoudswoorden zijn verder verdeeld in zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden. De lijst met functiewoorden bevat bijwoorden, voegwoorden, tussenwerpsels, voorzetsels etc., maar is verder niet gespecificeerd.
Het tabelletje hieronder geeft een overzicht.

EN-Woordenschatlijst Kienstra onderverdelingen

	woordsoorten	aantal	aantal
inhoudswoorden		1580	
daarvan:	zelfstandige nw.		815
	werkwoorden		482
	bijvoeglijke nw.		283
functiewoorden		471	
zoals:	bijwoorden		
	lidwoorden		
	telwoorden		
	tussenwerpsels		
	voegwoorden		
	voorzetsels		
	voornaamwoorden		
totaal aantal		2051	

Behalve de meer theoretische, taalkundige onderverdeling is er ook een inhoudelijke, thematische indeling gemaakt. Ruim 1100

basiswoorden zijn opgenomen in een aantal thema's. Het staatje hieronder laat zien welke thema's dat zijn.

EN-woordenschatlijst Kienstra thema's en subthema's

<i>thema's</i>	<i>subthema's</i>	<i>thema's</i>	<i>subthema's</i>
beleefd zijn		op straat	onderweg
boerderij			politie
boodschappen doen			brandweer
dieren		op vakantie gaan	
eten en drinken	eten drinken	seizoenen / het weer	
feest vieren	verjaardag sinterklaas	wonen	thuis familie de omgeving
gevoelens		tijd	
hoeveelheid		ziek zijn	
kleding		muziek of geluid maken	
kleuren		naar het circus	
lezen en schrijven	sprookjes	naar school gaan	op school knutselen tekenen en bouwen
lichaam			
mensen			

2.4 Vergelijkingen en commentaren

De ene woordenschatlijst is de andere niet. Dat is niet verwonderlijk, omdat doel en functie of doelgroep kunnen verschillen. Deze paragraaf gebruiken we om enkele vergelijkingen te trekken. We zoeken ook naar overeenkomsten dan wel verschillen tussen lijsten die ons verder helpen op weg naar een gefundeerd woordenschataanbod voor de peuters en kleuters.

2.4.1 Verwervingsleeftijd als criterium

Zowel in de lijst van Schlichting als in de Age of Aquisition-lijst vormt de verwervingsleeftijd het centrale criterium. De vraag is in beide gevallen: op welke leeftijd, gemiddeld genomen, kennen en beheersen kinderen bepaalde woorden? De volgende tabel, die u moet beschouwen als een vingeroefening, illustreert de relatie tussen de AoA-lijst en de lexicale niveaus uit de lijst van Schlichting. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat woorden van een laag lexicaal niveau eerder geleerd worden dan woorden van een hoog niveau. We gebruiken woorden met een willekeurige beginletter: in dit geval 4-letterwoorden beginnend met respectievelijk a, b, o en p.

We onderzoeken of een woord uit de AoA-lijst ook in de lijst Schlichting voorkomt en welk lexicaal niveau het daar heeft. Hieronder ziet u het resultaat.

Verwervingstijdstippen (AoA) van 4-letterige zelfstandige naamwoorden vergeleken met de lijst van Schlichting

								lijst Schlichting
leeftijd	2-3 jaar	3-4 jaar	4-5 jaar	5-6 jaar	6-7 jaar	> 7 jaar	woord	niveau
woord								
a			acht	adem		arts	auto	I
			auto					
b		baby	<i>been</i>	beet	baas	berk	beer	I
		<i>boem</i>	<i>beer</i>	<i>berg</i>	beek	bouw	<i>been</i>	IV
		<i>boom</i>	<i>boek</i>	blad	beuk	bier	berg	VI
		<i>buik</i>	boot	blok	bijl	brei	boek	I
				<i>boef</i>	boks	buis	boef	VI
				<i>boer</i>	boog	bult	<i>boem</i>	I
				bril	brok		boer	VI
				<i>brug</i>	brom		boom	II
				buil			boot	I
				<i>buur</i>			buik	II
o					olie	ober		
					oven	opoe		
p	<i>papa</i>	<i>pijn</i>	<i>pang</i>	park	paal	plan	paar	V
			<i>peer</i>	pats	<i>paar</i>	pols	pang	III
			piep	pies	<i>pauw</i>	pomp	papa	I
			<i>plas</i>	pijl	pief		pauw	IV
			<i>poes</i>	pink	<i>pijp</i>		peer	IV
				plof	plek		pijn	IV
				plus	pluk		pijp	VI
				pony	<i>poef</i>		plas	VI
				prik	punt		poes	I

De woorden uit de AoA-lijst die cursief en vet afgedrukt zijn, komen ook voor in de Schlichting-lijst. Het woord *buik* bijvoorbeeld wordt in de AoA-lijst verworven op drie- vierjarige leeftijd; het heeft bij Schlichting een tamelijk laag lexicaal niveau, namelijk II. Te zien valt, globaal genomen, dat woorden uit de Schlichting-lijst met een laag lexicaal niveau inderdaad vroeg verworven worden. (Het woord *pijn* is een uitzondering.) Opvallend is dat een woord als *baby* niet bij Schlichting voorkomt en het woord *boef* wel.

2.4.2 Woordenschatlijsten voor twee- tot vierjarigen en vier- tot zesjarigen

Zoals gezegd is de woordenschatlijst van Ooyen (voor twee- tot vierjarige kinderen) afgeleid van de lijst Damhuis (voor vier- tot zesjarigen). Ter demonstratie zijn hieronder in de volgende tabel de eerste 30 woorden, beginnend met de letter a, naast elkaar gezet.

Woordenschatlijsten van Ooyen en Damhuis – een vergelijking

De eerste 30 woorden beginnend met de letter a

	Van Oyen				Damhuis	
	rec < 6 mnd	prod < 6 mnd	rec 4- jarigen	prod 4- jarigen	gem. rec.	gem. prod.
aaien	x			x	0.20	0.74
aan		x			0.34	0.72
aanbellen					0.79	1.48
aandoen (aanzetten)					0.61	1.18
aandoen (kleren)	x			x	0.24	0.66
aanhollen					1.36	2.20
aankijken					0.57	1.44
aankleden	x			x	0.08	0.56

	Van Ooyen				Damhuis	
	<i>rec < 6 mnd</i>	<i>prod < 6 mnd</i>	<i>rec 4- jarigen</i>	<i>prod 4- jarigen</i>	<i>gem. rec.</i>	<i>gem. prod.</i>
aankomen (aanraken)	x			x	0.23	0.76
aankomen (bereiken)					1.36	2.20
aanlaten			x		0.72	1.42
aanlopen					1.09	1.92
aanmaken					1.38	2.13
aanpakken	x			x	0.90	1.68
aanraken					0.55	1.27
aanrecht			x		0.63	1.25
aansteken				x	0.63	1.24
aantrekken (kleren)	x			x	0.17	0.68
aanwijzen			x		0.41	1.14
aanzetten	x				0.80	1.48
aap		x			0.13	0.41
aardappel	x			x	0.28	0.65
aardbei	x				0.38	0.92
aardig	x			x	0.41	1.14
acht					1.27	1.85
achter					1.00	1.46
achteraan					1.18	1.68
achterbank					1.11	1.77
achterdeur					1.11	1.68
achteren (van/naar)					1.38	2.04

De woorden met gemiddelde receptie- en productiemomenten groter dan 1.00 – dergelijke woorden hoeven volgens de lijst Damhuis pas in groep 2 gekend en beheerst te worden – conform de verwachting komen die woorden meestal niet bij de lijst Van Ooyen voor. Het betreft woorden als *aanlopen*, *aanmaken*, *achterbank* en *achteraan*. Overigens zijn er ook woorden die wél bij Van Ooyen en niet bij Damhuis voorkomen, zoals *ademhalen* en *adres*. Het woord met het laagste gemiddelde receptiemoment (0.08) is *aankleden*. Leerkrachten vinden dat dit woord binnen zes maanden na binnengang op de peuterspeelzaal receptief beheerst moet worden en uiterlijk op de vierde verjaardag ook productief. Niet altijd is inzichtelijk waarom bij woorden met vrijwel dezelfde gemiddelde receptie- en productiemomenten het ene woord wel en het andere woord niet is opgenomen. Het woord *aanraken* bijvoorbeeld (0.55 en 1.27) staat niet in Van Ooyens lijst, het woord *aanpakken* (0.90 en 1.68) daarentegen wel.

2.4.3 Vijf lijsten vergeleken

Hierna vergelijken we aan de hand van 40 woorden met de beginletter a vijf lijsten: de lijst van Van Ooyen, de lijst Damhuis, de basiswoordenlijst van Schlichting, de 'schooltaal'-woordenlijst van Jaspaert c.s., en ten slotte de woordenlijst Woorden & Zinnen uit de N-CDI.

Woordenschatlijsten Van Ooyen, Damhuis, Schlichting, Jaspaert en N-CDI – een vergelijking
 40 woorden beginnend met de letter a

	Van Ooyen				Damhuis	
	rec < 6 mnd	prod < 6 mnd	rec 4 jaar	prod 4 jaar	gem. rec.	gem. prod.
aai						
aaien	x			x	0.20	0.74
aan		x			0.34	0.72
aanbellen					0.79	1.48
aandoen (aanzetten)					0.61	1.18
aandoen (kleren)	x			x	0.24	0.66
aanhebben						
aanhollen					1.36	2.20
aankijken					0.57	1.44
aankleden	x			x	0.08	0.56
aankomen (aanraken)	x			x	0.23	0.76
aankomen (bereiken)					1.36	2.21
aanlaten			x		0.72	1.42
aanlopen					1.09	1.92
aanmaken					1.38	2.13
aanpakken	x			x	0.90	1.68
aanraken					0.55	1.27
aanrecht			x		0.63	1.25
aansteken				x	0.63	1.24
aantrekken (kleren)	x			x	0.17	0.68
aanwijzen			x		0.41	1.14
aanzetten	x				0.80	1.48
aanzien		x				
aap		x			0.13	0.41
aardappel	x			x	0.28	0.65

Schlichting		Jaspaert	N-CDI Woorden & Zinnen	
	fase/niveau		woord	categorie
x	I	x		
x	VI			
x	II of VI	x	x	19
		x		
x	IV	x		
x	V			
x	IV			
x	VI			
			x	15
x	V	x		
x	V			
		x		
x	I	x	x	2
x	IV		x	5

	Van Ooyen				Damhuis	
	rec < 6 mnd	prod < 6 mnd	rec 4 jaar	prod 4 jaar	gem. rec.	gem. prod.
aardbei(en)	x				0.38	0.92
aardig	x			x	0.41	1.14
absoluut						
ach (och)						
acht					1.27	1.85
achten						
achter					1.00	1.46
achteraan					1.18	1.68
achterbank					1.11	1.77
achterdeur					1.11	1.68
achteren (van/naar)					1.38	2.04
achterin					1.11	1.72
achterkant					1.07	1.75
achterlicht					1.27	1.92
achterna	x			x	1.15	1.79

Wat valt op? Er zijn (slechts) twee woorden die in alle vijf lijsten staan: *aan* en *aap*. Er zijn 17 woorden die maar op één lijst staan; meestal is dat de lijst Damhuis. Woorden als *aanzien* en *absoluut* staan (niet geheel onverwacht) alleen in de lijst Jaspaeert. De verzuchting *ach (och)* komt alleen bij Schlichting voor. Kortom, de lijsten kunnen onmogelijk over één kam geschoren worden. Ze verschillen teveel.

2.4.4 Samenvattingen en conclusies voor de verdere gang van zaken

We proberen de zaken samen te vatten en voorzichtig conclusies te trekken op weg naar een gefundeerd woordenschataanbod voor peuters en kleuters.

- De eerste conclusie kan zijn dat we met één bepaalde meetlat in de hand de lijsten niet kunnen vergelijken. Daarvoor zijn ze te

Schlichting		Jaspaert	N-CDI Woorden & Zinnen	
	fase/niveau		woord	categorie
x	III	x	x	5
		x		
		x	x	19
		x		
		x		
		x		
		x		

verschillend in opzet, doelstelling en doelgroep. Van iedere lijst is wel iets positiefs of negatiefs te melden wanneer we nadenken over de vraag wat de bijdrage kan zijn in een nieuwe gefundeerde woordenschatlijst.

- De lijst Krom is in feite nog steeds gebaseerd op de Nieuwe Streetlijst Woordenschat van Kohnstamm c.s. uit 1981. Het lijkt ons dat de lijst enigszins verouderd is.
- De lijst Litjens, gebaseerd op de lijst van

Coenen & Vermeer (1988) en indirect ook op de NSW van Kohnstamm, lijdt ook aan het verouderingseuvel. Het voordeel van de lijst Litjens is ongewijfeld dat hij betrekking heeft op allochtone leerlingen. Bovendien is de categorisering binnen de algemene en specifieke begrippen buitengewoon handig en relevant. Al was het maar om te fungeren als een checklist bij het voorbereiden en evalueren van thematisch (woordenschat) onderwijs.

- De lijsten van Jaspaert c.s. en Schrooten & Vermeer onderzoeken (de frequentie van) het taalaanbod op de basisschool. Als zodanig zijn zij niet echt relevant voor het na te streven woordenschatbezit van peuters en kleuters. Dit laat onverlet dat ook peuters en kleuters deel moeten kunnen nemen aan talige communicatie binnen de setting van de school en met gebruikmaking van de typische 'schooltaal'.
- Veel lijsten bestrijken het gehele basisonderwijs (Krom, Litjens, Jaspaert, Schrooten & Vermeer). Voor de jongste leerlingen en de eerste Groepen zijn de totale woordenschatbestanden als het ware in stukken geknipt en toegewezen aan de verschillende doelgroepen en 'bouwen'. De EN/Kienstra-lijst is bestemd voor groep 1 t/m 4 van het basisonderwijs, de kinderen van rond 4 tot 8 jaar. Het is de vraag of specifiek voor de peuterspeelzaal en de onderbouw ontwikkelde lijsten niet beter uitzicht geven op de woorden die jonge leerlingen moeten kennen en gebruiken.
- Bovenstaand geldt niet voor de lijsten van Van Ooyen, Damhuis, Schlichting, de Piramide-lijsten en de N-CDI. Zij richten zich specifiek op de woordenschatontwikkeling van peuters en kleuters.
- De Age-of-Aquisition-lijst is interessant omdat het een verwervingslijst is. Maar om een aantal andere redenen – de voornaamste is dat de lijst alleen vier- of vijfletterige zelfstandige naamwoorden betreft – is deze lijst geen echte bijdrage voor een gefundeerde woordenschatlijst.
- Van de lijst Schaerlaekens is eigenlijk alleen de unaniemenlijst voor ons project van betekenis. Het is belangrijk rekening te houden met de 1536 woorden die unaniem beschouwd worden als nastrevenswaardig bij de intrede naar het lager onderwijs of groep 3 van het basisonderwijs.
- De N-CDI Woorden en Zinnen is een Vlaamse bewerking van een Amerikaanse lijst. Ofschoon de Belgische onderzoekers daar positief over zijn, is het voor ons de vraag of de lijst wel representatief is voor de Nederlandse situatie. Heel bruikbaar is het uit de N-CDI-s over te nemen idee om te werken met semantische categorieën. Al was het maar om in een gefundeerde woordenschatlijst geen relevante zaken over het hoofd te zien, dus als checklist.
- De lijsten van Damhuis en de daarvan afgeleide lijst van Van Ooyen zijn streeflijsten voor de specifieke doelgroep van peuters en kleuters. Het ligt voor de hand hun lijsten te gebruiken bij de verdere ontwikkeling. Hetzelfde geldt voor de EN/Kienstra-lijst, hoewel deze lijst ook bestemd is voor de iets oudere kinderen.

- De lijst Schlichting, eigenlijk een koppeling van verwervingslijst (mededelingen van ouders) en streeflijst (inbreng van lijst Damhuis) is eveneens heel goed bruikbaar bij de verdere ontwikkeling van een gefundeerd woordenschatoverzicht. De indeling in lexicale niveaus is zinvol wanneer ze meer geëxpliciteerd en geoperationaliseerd wordt. (Wat onderscheidt bijvoorbeeld een woord van niveau II van een woord uit niveau III?)
- Ten slotte: wanneer we ervoor kiezen te werken vanuit het centrale idee dat de komende gefundeerde woordenschatlijst uitgaat van de woorden die 'normale' Nederlandse kinderen op de peuterleeftijd en kleuterleeftijd begrijpen en gebruiken – ook als maat voor allochtone kinderen van wie hetzelfde, maar ook niet meer, mag worden verwacht, – dan ligt het voor de hand te zoeken naar een compromis waarbij de volgende lijsten een rol spelen:
 - de N-CDI Woorden en Zinnen (na een kritische check op representativiteit);
 - de lijsten van Van Ooyen en Damhuis;
 - de lijst Schlichting;
 - de lijst Kienstra-lijst;
 - de unaniemenlijst van Schaerlaekens.

Na de afronding van het project de Taalkijkwijzer (Smits e.a. 2004) en op basis van gesprekken met mensen uit het veld, stelden we als projectgroep vast dat het handig zou zijn een basiswoordenlijst te hebben die gebruikt kan worden voor het onderwijs aan niet Nederlandssprekende jonge kinderen. We stelden als onderzoeksgroep vast dat er reeds diverse woordenlijsten zijn en we vroegen ons af in hoeverre die gebruikt worden of kunnen worden voor het woordenschataanbod voor jonge kinderen. Op basis van de beschrijvingen van de lijsten en de vergelijkingen tussen de lijsten is naar ons idee boven tafel gekomen dat de lijsten in de onderwijspraktijk voor jonge kinderen onvoldoende functioneren. Kort samengevat komt het erop neer dat:

- de totstandkoming van de lijsten divers is;
- de lijsten geen uitsluitsel geven welke woorden de echte basis vormen;
- in de lijsten geen fasering wordt aangebracht welke woorden als eerste geleerd moeten worden.

3

Het woordenschataanbod in de onderwijsprogramma's voor
peuters en kleuters

'Wij willen op onze peuterspeelzaal bewuster omgaan met de woordenschatontwikkeling van de kinderen. Natuurlijk doen we dat nu ook al, maar dan toch meer terloops dan gestructureerd. De vraag is alleen: welke woorden moeten we aanbieden, moeten we alle kinderen dezelfde woorden aanbieden en op welke manier moeten we die woorden aanbieden?'

Hierboven staan als illustratie enkele praktijkvragen die een leidster van een peuterspeelzaal zou kunnen stellen. Vragen over de keuze van aan te bieden woorden in het woordenschatonderwijs en de didactiek. In het vorige hoofdstuk hebben we de bestaande woordenlijsten beschreven. In dit hoofdstuk geven we een indruk van de wijze waarop in een drietal bekende onderwijsprogramma's suggesties worden gedaan over de keuze van aan te bieden woorden in de begeleiding van de woordenschatontwikkeling. Tevens gaan we na of en zo ja welke woordenlijsten voor de betreffende programma's zijn gebruikt. De didactiek komt niet of nauwelijks ter sprake. Dat zou het karakter van dit hoofdstuk overstijgen. We verwijzen hiervoor naar Verhallen en Van den Nulft (2001) en Kienstra (2003).

De volgende drie programma's zijn geselecteerd:

- Startblokken van Basisontwikkeling (Ontwikkelingsgericht onderwijs)
- Actief leren – Kaleidoscoop (de Nederlandse bewerking van het Amerikaanse High/Scope Preschool Curriculum)
- De Welkom-programma's bij Piramide.

De programma's die we hebben geselecteerd voldoen aan de kwaliteitseisen die in het kader van de VVE-regeling zijn opgesteld. De programma's zijn gericht op meerdere ontwikkelingsdomeinen, onder andere op de taalontwikkeling (Keuzegids VVE, 2000). Gezien het belang dat men hecht aan het voorkomen van een 'taal'achterstand, kunnen we aannemen dat in de betreffende programma's ook daadwerkelijk aandacht wordt besteed aan taalontwikkeling c.q. woordenschatontwikkeling.

3.1 Startblokken van basisontwikkeling

Startblokken is een programma dat gericht is op het bevorderen van de brede ontwikkeling van kinderen van tweeënhalve tot vier jaar. Startblokken is een ontwikkelingsgericht programma waarin de ontwikkeling van het kind centraal staat met de nadruk op de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Bij het programma dat bedoeld is voor de reguliere peuterspeelzalen is een aanvullende handleiding Nederlands als tweede taal ontwikkeld.

Visie op onderwijs

Interactie en communicatie zijn sleutelbegrippen in het ontwikkelingsgerichte denken over onderwijs. Kinderen ontwikkelen zich in interactie met hun omgeving; leerkrachten en leidsters begeleiden kinderen op hun ontwikkelingsweg. Begeleiden is méér dan afwachten of begeleiden (meelopen) in de normale betekenis van het woord. Begeleiden in de ontwikkelingsgerichte context betekent kinderen via zones-van-naaste-ontwikkeling brengen naar kennis en vaardigheden op een hoger niveau. Het spreekt bijna vanzelf dat alle activiteiten in peuterspeelzaal en klas zich

moeten afspelen in situaties die voldoen aan basisvooraarden: geborgenheid, veiligheid, welbevinden en (zelf)vertrouwen.

Naast het spel in al zijn facetten en verschijningsvormen is de taalontwikkeling in de *Startblokken*-visie buitengewoon belangrijk. Het gaat dan niet alleen om het produceren van betekenisvolle klanken (praten, vertellen) of om het maken van goede zinnen. Het gaat ook om het communiceren met belangrijke anderen: je ouders of verzorgers, de juf op school, de vriendjes thuis en op school.

Het woordenschatonderwijs (beter: het stimuleren van de ontwikkeling van de woordenschat) staat niet op zichzelf, maar is ingebed in de begeleiding van de gehele taalontwikkeling. Het is ook steeds gekoppeld aan activiteiten en aan thema's. In ieder geval moeten het voor kinderen betekenisvolle contexten zijn. Het heeft geen zin, althans volgens de auteurs, om kinderen woorden te leren die zij niet kunnen plaatsen in een betekenisvolle setting.

Een omgeving van beginnende geletterdheid

Wil men kinderen inleiden in de wereld van de geletterdheid, dan hebben ze een rijke leeromgeving nodig die uitstraalt hoe belangrijk letters, woorden, boeken zijn. In Startblokken

worden talloze voorbeelden en suggesties gegeven voor zo'n geletterde omgeving.

Bijvoorbeeld:

- picto's, logo's, namenlijsten, labels en dagritmeschema's;
- posters, tekeningen en teksten van kinderen;
- veel spelattributen (o.a. voor symbolisch spel, rollenspel) zijn voorzien van woorden en begrippen (zoals: de winkeldeur met het bordje 'gesloten');
- een kijk- en leeshoek met allerhande kijk- en prentenboeken.

Op talloze manieren worden kinderen vertrouwd gemaakt met de aspecten van taal. En op evenzoveel manieren leren zij dat gesproken en geschreven woorden verwijzen naar dingen uit de werkelijkheid.

'Het is niet om het even welke woorden kinderen leren gebruiken.'

Het citaat stamt uit de *Startblokken*-koker. De vraag die erop volgt is dan: als het niet om het even is, welke woorden dan wel en welke woorden niet? Startblokken kent geen vaste 'basiswoordenlijst' of een verzameling woorden die elke peuter of kleuter in ieder geval moet kennen en kunnen gebruiken.

De ontwikkelaars van Startblokken geven

een meer gedifferentieerd antwoord. In de eerste plaats onderscheiden ze *basiswoorden* en *doelwoorden*. Basiswoorden zijn de woorden die elk kind vanaf de prilste jaren thuis hoort en leert spreken. Startblokken zegt niet welke woorden dat zijn. Je moet je afvragen: is het woord belangrijk voor het kind, is het woord goed voorstelbaar en concreet, is het goed invoelbaar? Heeft het woord voor het kind betekenis? Als dat het geval is, spreek je volgens de auteurs van een basiswoord. Basiswoorden hebben te maken met de dagelijkse routines, thuis en op school. Bijvoorbeeld: woorden die horen bij het samen eten, opruimen, koken, schoonmaken en opruimen, etc. Juist omdat het routines zijn, is er veel gelegenheid te herhalen zodat de nieuwe woorden tijd hebben om te beklijven. Doelwoorden zijn woorden die passen bij een speciale context of een specifieke activiteit. Bij de context 'winkel' en de activiteit 'winkelen' horen bijvoorbeeld de doelwoorden *kassa*, *klanten*, *korting*, *zegels*, *euro*, enzovoorts. Startblokken adviseert leidsters en leerkrachten van te voren na te gaan welke woorden uit een context kinderen al kennen en welke nieuw zullen zijn. Hieronder geven wij als voorbeeld de doelwoordenlijst bij de context 'badkamer'.

Doeleindenlijst bij de badkamer

de rug	de tandpasta	uitkleden	een neus	bloot	onder
de billen	de tandenborstel	aankleden	twee oren	<td>met</td>	met
(het) hoofd	de haarborstel	insmeren	vijf vingers	schoon	zonder
de schouder	de nagelborstel	afspoelen	vijf tenen	nat	op (de wc)
de knie	de schaar	wassen		lang	in (er) uit
de teen	de kam	afdrogen		kort	langs
de hand	de zeep	kammen		open	naast
(de) haren	(de) shampoo	tandenpoetsen		droog	
de nek	(het) badschuim	douchen		dicht	
de voet	de douche	baden		koud	
het been	het washandje	in bad gaan		warm	
de arm	de spons	klaar zijn		heet	
het oor	de wc	bang zijn			
het oog	het wc-papier	doortrekken			
de wang		afvegen			
de neus		spetteren			
de mond		plassen			
de kin		poepen			
de buik					
de wenkbrauw					
de wang					
de hals					
de vinger					
de tand					
het oor					
de tong					
de nagels					

Kinderen leren woorden; kinderen woorden leren

In de didactiek van de woordenschatontwikkeling bij Startblokken nemen de woordenlijsten een belangrijke plaats in. Ze bieden houvast bij thema's en in spelactiviteiten (rollenspel met lijstje met woorden die bij een bepaalde rol passen, of constructiespel met een lijstje met materiaalwoorden). Doelwoorden bij thema's worden opgehangen, niet om gelezen te worden door de kinderen, maar als geheugensteuntje voor de leidster.

Hoe leer je kinderen nieuwe woorden?

Volgens Startblokken via de stadia van het oriënteren, duidelijk maken van de betekenis (semantiseren), herhaald gebruiken in verschillende situaties (beklijven) en het controleren.

Opmerkingen bij de matrix:

- 1 alle woorden zijn relevant, maar niet alle woorden zijn exclusief voor deze context
- 2 kolom 1: lichaamsdelen; kolom 2: attributen; kolom 3: werkwoorden; kolom 4: telwoorden + lichaamsdelen; kolom 5: bijv. naamwoorden; kolom 6: voorzetsels en voegwoorden
- 3 de lijst is (vanzelfsprekend) arbitrair: waarom bijv. wenkbrauw wel en *gel* en *wimper* niet?

- 4 soms ontbreekt een lidwoord (*haren, hoofd*); onduidelijk is waarom;
- 5 de lijst is heel geschikt om betekenisvolle relaties tussen woorden op te bouwen. Je kunt woorden uit verschillende kolommen combineren (zoals: shampoo op je haar; heet water uit de douche).

Slotopmerking

In het programma Startblokken worden woordenlijsten belangrijk gevonden. De woordenlijsten die als voorbeeld worden gegeven, zijn gebaseerd op de keuzes van de programmamakers zelf. Voor zover we hebben kunnen nagaan heeft men voor het kiezen van die basiswoorden en doelwoorden niet een van de door ons beschreven bestaande woordenlijsten gebruikt.

3.2

Actief leren – Kaleidoscoop

Kaleidoscoop is een methode voor peuters en kleuters gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden door actief betrokken te zijn bij mensen, materialen, gebeurtenissen en ideeën. Er is aandacht voor de taalontwikkeling en (pre)geletterdheid als een van de sleutelervaringen.

'Hoewel taal een belangrijke plaats inneemt in de educatieve methode van Kaleidoscoop, is het niet onze bedoeling kinderen nadrukkelijk te leren spreken, luisteren, schrijven of lezen. We zien taal en ontluikende geletterdheid als het natuurlijk resultaat van een rijpingsproces en de actieve betrokkenheid van de kinderen bij hun omgeving.' (Actief leren, p. 217)

Leren is actief leren

In *Actief leren* staat geen uitgebreide beschrijving van manieren waarop leidsters in peuterspeelzalen en leerkrachten in de onderbouw werken aan de ontwikkeling van de woordenschat bij hun leerlingen. Voorstellen voor of voorbeelden van iets als een basiswoordenlijst ontbreken in *Actief leren*. Het idee dat een leidster actief, gestructureerd en

bewust bezig is kinderen bekend en vertrouwd te laten worden met woorden waarvan zij vindt dat ze onmisbaar zijn in het repertoire van ieder kind, past niet zo goed bij een speelleersituatie in *Kaleidoscoop* waar het initiatief voor leren bij het kind ligt. Het credo van *Kaleidoscoop* is: het kind leert alleen iets, als het dat zelf wil en wanneer het zelf actief betrokken is bij het leerproces. In andere woorden: het kind doet het zelf en wil het zelf.

Deze visie op leren en onderwijzen zet de rol en plaats van de leidster of leerkracht wel in een speciaal daglicht. Het is duidelijk dat zaken als een door volwassenen samengestelde basiswoordenlijst en structurele woordenschatoefeningen die op initiatief van de leidster worden uitgevoerd, moeilijk passen in de filosofie van *Actief leren* en *Kaleidoscoop*.

Leren via sleutelervaringen

Op de vraag: hoe worden kinderen wijzer ('wijzer' in de breedste betekenis van het woord) op het gebied van de sociale relaties? komt als antwoord: bijvoorbeeld door te leren uit te spreken wat je dwars zit in het gedrag van iemand anders. Hoe kinderen iets leren, hoe ze sociale, cognitieve of senso-motorische vaardigheden

verwerven, daarvoor kent *Kaleidoscoop* een aantal zo genoemde sleutelervaringen. Dat zijn beschrijvingen van activiteiten die voor ieder kind essentieel en fundamenteel zijn. Het zijn beschrijvingen van wat jonge kinderen denken en doen als zij zich ontwikkelen. Het je durven uitspreken, (zie het voorbeeld hierboven) is zoiets.

Sleutelervaringen, zegt *Kaleidoscoop*, kun je als leidster niet 'van boven af' organiseren of ensceneren. Sleutelervaringen doen zich voor of ze doen zich niet voor. Wat je als leidster wel kunt doen, is het vormgeven van het onderwijsleerproces, bijvoorbeeld door te zorgen voor een rijke leeromgeving, zodanig dat de kans erg groot is dat bepaalde sleutelervaringen zullen optreden. Sleutelervaringen hebben een chronisch karakter: in de dagelijkse rituelen en routines kunnen ze steeds opnieuw terugkeren. Zo vormen ze langzamerhand een inhoudelijk stramien, een raamwerk, waarmee leidsters jonge kinderen kunnen begrijpen, helpen en ondersteunen in hun ontwikkelingsproces.

Sleutelervaringen: een overzicht

Kaleidoscoop heeft de sleutelervaringen ondergebracht in tien categorieën. We noemen hier deze categorieën en geven van elk een tweetal voorbeelden. De categorie 'taal en ontluikende geletterdheid' werken we hierna in een aparte paragraaf verder uit.

Sleutelervaringen bij het ontluiken van de geletterdheid

Kaleidoscoop kent op het gebied van de ontluikende geletterdheid een zestal sleutelervaringen:

- met anderen praten over ervaringen van persoonlijke betekenis;
- objecten, voorwerpen, gebeurtenissen en relaties beschrijven;
- op verschillende manieren schrijven: tekenen, krabbels maken met een symbolische (letter)-betekenis, een eigen spelling ontwerpen, schrijven volgens de 'normale' conventies;
- op verschillende manieren lezen: tekens en symbolen interpreteren, (prenten)boeken en andere teksten lezen, lezen wat je zelf geschreven hebt;
- plezier beleven aan taal: luisteren, genieten, zelf verhalen en rijmpjes bedenken;
- verhaaltjes dicteren.

Sleutelervaringen in kaleidoscoop

categorie	voorbeelden
creatieve representatie	tekenen en schilderen doen alsof en rollenspel
taal en ontluikende geletterdheid	voorwerpen, gebeurtenissen en relaties beschrijven op verschillende manieren lezen
initiatief en sociale relaties	gevoelens in woorden uitdrukken bedenken van en meedoelen aan groepsspel
dans en beweging	door de ruimte bewegen opvolgen van bewegingsopdrachten
muziek	luisteren naar muziek uitbeelden van emoties in muziek
classificatie	voorwerpen op verschillende manieren gebruiken vormen herkennen en beschrijven
seriatie	eigenschappen kenmerken van objecten vergelijken twee reeksen voorwerpen op elkaar laten passen
hoeveelheid	hoeveelheden vergelijken voorwerpen tellen
ruimte	vullen en legen ruimtelijke relaties in tekeningen en foto's interpreteren
tijd	op een teken een handeling beginnen volgorde van gebeurtenissen voorzien, herinneren en beschrijven

Kaleidoscoop en een basiswoordenschat

Zoals gezegd laat *Kaleidoscoop* zich niet specifiek uit over het stimuleren van de woordenschat. *Kaleidoscoop* volstaat met het geven van wat algemene aanwijzingen. In het kader van het NT2-debat is *Kaleidoscoop* een voorstander van het (laten) spreken met (van) kinderen in de moedertaal. In het onderwerp dat handelt over de inrichting van de ruimte staan ook wat suggesties: een bibliotheek met prentenboeken, boeken zonder woorden, tijdschriften, alfabetboeken, fotoalbums, boeken met rijmpjes, boeken in de moedertaal. Maar nogmaals, voor suggesties omtrent het stimuleren van de woordenschatontwikkeling geeft *Kaleidoscoop* geen houvast.

Slotopmerking

Gezien het gegeven dat *Kaleidoscoop* zich niet uitspreekt over de woordenschat van kinderen, noch over de basiswoorden die aan kinderen moeten worden aangeboden, is het aannemelijk te veronderstellen dat de woordenlijsten zoals beschreven in hoofdstuk 2 niet gebruikt zijn bij het ontwikkelen van het programma.

3.3 Welkom-programma's bij Piramide

Piramide is een methode voor de totale ontwikkeling van tweeënhalf tot zesjarige peuters en kleuters. In de methode is speciale aandacht voor de taalontwikkeling en de ontwikkeling van het lezen.

De pedagogiek en didactiek van Piramide

Piramide, zo schrijft Jef van Kuyk, de ontwerper en geestelijke vader van Piramide, is een educatieve methode voor drie tot zesjarige kinderen, ontwikkeld om de ontwikkeling van jonge kinderen zodanig te optimaliseren dat ze met succes de basisschool kunnen volgen en later zelfstandig hun levenstaken kunnen vervullen. Het bijvoeglijk naamwoord 'educatieve' refereert aan twee – volgens Piramide – grondbegrippen van opvoedingsgedrag, namelijk *ondersteuning* (zorgen voor het fysieke en emotionele welbevinden van kinderen) en *controle* (het argumenteerd stellen van regels).

Piramide kent twee dimensies die uitmonden

in de vier hoekpunten (van de piramide). De eerste dimensie is *initiatief/kind – initiatief/leerkracht*; de tweede dimensie wordt gevormd door het begrippenpaar *nabijheid – afstand*. In het vormgeven van onderwijs zie je leidsters en leerkrachten als het ware switchen van de ene naar de andere dimensie; transacties noemt Piramide dat. Nu eens een troostende arm om een kind leggen (initiatief leerkracht & nabijheid) en het volgende ogenblik met plezier zien hoe een kind zelfstandig ontdekt dat het geschreven woord 'stoel' verwijst naar alle stoelen en niet alleen naar de stoel waar je toevallig op zit (afstand – initiatief leerling).

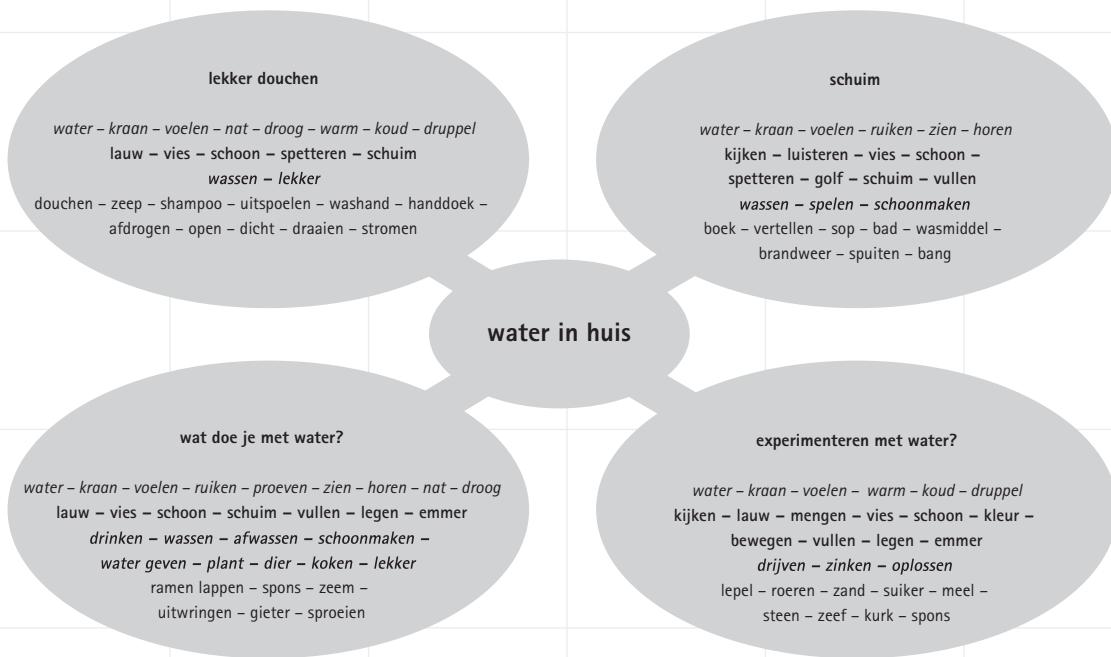
Piramideprojecten

Piramide is een projectenorganisatie: ieder jaar (peuters, groep 1 en groep 2) kent een aantal projecten. In de regel twaalf per jaar; een project neemt ongeveer drie weken in beslag. Zo'n project is gebouwd rondom een bepaald thema; het bevat een 'uitgebalanceerd geheel van activiteiten uit één bepaald ontwikkelingsgebied³, terwijl de overige ontwikkelingsgebieden ondersteunend werken.' Leerkrachten en leidsters worden op

³ Er zijn acht ontwikkelingsgebieden; taalontwikkeling is er één van.

velerlei manier geholpen: elk project bevat een spelprogramma, een groepsprogramma (voor de gehele groep) en een tutorprogramma (voor individuele extra-begeleiding en ondersteuning).

begrippentabel



De twee Welkom-programma's, waarnaar onze speciale belangstelling uitgaat, zijn geen projecten zoals alle andere Piramide-projecten. Ze hebben als voornaamste functie leerkrachten en leidsters te ondersteunen wanneer zij hun kinderen leren wennen aan regels en rituelen in school en klas.

Woordenschatontwikkeling in Piramide

In Piramide is er veel aandacht voor het leren van begrippen en woordenschatontwikkeling. De begrippen uit het netwerk-van-begrippen dat ieder project kent, worden in spelactiviteiten, in groepsexploratie en in de tutorprogramma's aangeboden. De volgorde waarin begrippen worden geleerd is de volgende:

- a het labelen of naamgeven (dit noem je een lepel);
- b het leren van de specifieke eigenschappen en algemene kenmerken (dit is een grote houten lepel, dat is een kleine lepel van ijzer) en het groeperen (lepels in de keuken, lepels in ...) en ten slotte
- c het leren van de onderscheidende kenmerken (dit is bij een lepel anders dan bij een vork, maar het zijn allebei dingen die je bij het eten gebruikt). Op een dergelijke manier worden nieuwe begrippen ingebed in betekenisvolle

netwerken.

Bij Piramide-projecten, ongeacht welk specifiek ontwikkelingsgebied in het brandpunt staat, geldt binnen het onderdeel 'groepsexploratie' de vaste aanbiedingssequens: (eerst) oriënteren, (daarna) demonstreren, (vervolgens) verbreden en (tenslotte) verdiepen. Volgens de auteurs van Piramide is de didactiek van het woordenschatonderwijs ontleend aan de bekende 'viertakt' van Verhallen: voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren.

Voorbeeld van woordenschatontwikkeling in de projecten

Project: herfst

Thema: blaadjes en zaadjes

Doelgroep: eerste halfjaar groep 1

fase:	woordenschat-cluster	voorbeelden
oriënteren	het weer	het regent, het waait, herfst, het weer, regen, muts, paraplu, ... (plus nog 25 andere woorden)
demonstreren	bomen en planten	het waait, vallen, rotten, kleur, rood, (plus nog 14 andere woorden)
verbreden	seizoenen	het regent, het waait, eikel, kastanje, donker, licht, de zon schijnt, paraplu (plus nog 28 andere woorden)
verdiepen	vruchten en zaden	het waait, vallen, rotten, beukennootje, dop, schil, kastanje (plus nog 19 andere woorden)

Slotopmerking

De Welkom-programma's van Piramide gebruiken hun eigen woordenlijst die op basis van intuïtie is samengesteld voor dit doel. De lijst hebben we in hoofdstuk 2 uitgebreid beschreven als lijst 11 met de titel 'De welkom-woordenschatlijsten bij Piramide'.

4

Woordenlijsten in de praktijk

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het praktijkonderzoek dat de projectgroep gedaan heeft in het kader van het onderzoek naar woordenlijsten en het functioneren van die lijsten in de praktijk. Dit praktijkonderzoek geeft een globale indruk van de praktijk van het woordenschatonderwijs in Nederland en in Engeland.

Het nationale praktijkonderzoek was gericht op de vraag: Hoe functioneren de Nederlandse woordenlijsten in de praktijk van de Nederlandse peuterspeelzalen en kleuterscholen? In paragraaf 4.1 wordt beschreven wat de werkwijze is geweest en welke resultaten het onderzoek heeft opgeleverd.

Voor het internationale praktijkonderzoek is een bezoek gebracht aan Groot Brittannië (Londen). Van dit bezoek is een verslag gemaakt dat te vinden is in paragraaf 4.2.

4.1 Het nationale praktijkonderzoek: werkwijze

In het nationale praktijkonderzoek stond de vraag centraal hoe de bestaande woordenlijsten bekend zijn en gebruikt worden in de praktijk van de peuterspeelzalen en kleuterscholen. Om dit te onderzoeken is een vragenlijst opgesteld.

Deze vragenlijst is opgenomen in bijlage 4a.

De vragenlijst had drie onderdelen:

- een aantal vragen over de achtergrond van de respondent en de locatie waar de respondent werkzaam is;
- een aantal vragen over de selectie van woorden;
- een aantal vragen over de ervaringen van de respondent met de reeds bestaande woordenlijsten.

Er zijn in totaal 500 vragenlijsten verstuurd: 250 aan peuterspeelzalen (op een totale populatie van ongeveer 4200 peuterspeelzalen) en 250 aan de basisscholen (groep 1 en/of 2) (op een totale populatie van ongeveer 7200 basisscholen).

De adressen waarnaar de vragenlijsten gestuurd zijn, zijn a-select gekozen en er is gezorgd voor een spreiding over Nederland.

4.1.1 Resultaten van de vragenlijsten

Van de 500 verstuurde vragenlijsten zijn 111 vragenlijsten (22%) teruggestuurd. Deze respons is naar onderwijsbegrippen gemiddeld te noemen. De aantallen in dit praktijkonderzoek zijn echter klein ten opzichte van de totale populatie. De gepresenteerde cijfers zijn niet representatief voor de hele populatie. Ze geven slechts een eerste indruk. Voor dit onderzoek was dat echter voldoende.

Van de 111 respondenten waren 57 (51%) respondenten afkomstig van een peuterspeelzaal en 53 (48%) respondenten afkomstig uit de groepen 1 en 2 van het basisonderwijs. Eén respondent heeft deze achtergrondvraag niet ingevuld.

Uit deze gegevens bleek ook dat per peuterspeelzaal of basisschool maar een respondent de vragenlijst heeft ingevuld. Dat betekent dat de antwoorden niet alleen gekoppeld zijn aan de respondent, maar ook aan de instelling. We hebben dus gegevens van 57 peuterspeelzalen en 53 basisscholen.

Hierna bespreken we eerst de achtergrondgegevens van de respondenten, vervolgens de resultaten met betrekking tot het selecteren van woorden en ten slotte de ervaringen van de respondenten met de bestaande woordenlijsten.

4.1.2 Achtergrondgegevens

De achtergrondgegevens in de vragenlijst hadden betrekking op:

- 1 waar de respondent werkzaam was:
peuterspeelzaal of basisschool
- 2 het aantal kinderen op peuterspeelzaal/
basisschool groep 1/2;
- 3 het aantal VVE- of gewichtenkinderen in deze
groepen;
- 4 de VVE-programma's die gebruikt worden;
- 5 de overige taalstimuleringsprogramma's die
gebruikt worden.

2a Hoeveel kinderen zitten er op uw peuterspeelzaal? (N=57)

• 0-19	11	(19%)
• 20-39	11	(19%)
• 40-59	14	(25%)
• 60-79	8	(14%)
• 80-99	4	(7%)
• 100 of meer	8	(14%)
• niet ingevuld	1	(2%)
Totaal	57	(100%)

De respondenten hebben aangegeven dat er in totaal 3309 kinderen op de peuterspeelzalen zitten. Van die groep hebben 1044 kinderen (32%) de VVE-status.

De genoemde VVE-kinderen bevinden zich op 26 verschillende peuterspeelzalen. Dat betekent dat 31 peuterspeelzalen geen VVE-kinderen hebben.

Gemiddeld hebben de peuterspeelzalen 58 kinderen.

2b Hoeveel kinderen zitten er op uw basisschool in groep 1/2? (N=53)

• 0-19	5	(9%)
• 20-39	8	(15%)
• 40-59	15	(28%)
• 60-79	10	(19%)
• 80-99	9	(17%)
• 100 of meer	5	(9%)
• niet ingevuld	1	(2%)
Totaal	53	(100%)

In het basisonderwijs wordt niet gesproken van VVE-kinderen, maar vallen leerlingen onder de zogenaamde gewichtenregeling. Op basis van een aantal leerling/gezinskenmerken, krijgt de leerling een gewicht toegekend. Dat gewicht bepaalt de extra formatie die de school krijgt.

In totaal zitten er volgens de respondenten 3236 leerlingen in de groepen 1/2. Van deze groep leerlingen vallen 1074 leerlingen (33%) onder de gewichtenregeling. Dat is hoger dan het landelijke gemiddelde, dat rond de 15% ligt. Dat zou kunnen betekenen dat de vragenlijst vooral is ingevuld door peuterspeelzalen en basisscholen die zich aangesproken hebben gevoeld door het onderwerp van de vragenlijst, bijvoorbeeld omdat ze meer dan gemiddeld met de problematiek geconfronteerd worden.

De genoemde leerlingen komen voor op 35 basisscholen. Dat betekent dat 18 basisscholen hebben aangegeven geen gewichtenleerlingen in de groepen 1/2 te hebben.

Gemiddeld hebben de respondenten 61 leerlingen in de groepen 1/2 zitten.

Op de vraag welke VVE-programma's gebruikt worden, moet onderscheid gemaakt worden tussen peuterspeelzalen en basisscholen. Op de peuterspeelzaal wordt het vaakst Piramide (14%) gebruikt, gevolgd door Startblokken (11%). Voor de basisschool geldt dat Basisontwikkeling (25%) het vaakst gebruikt wordt, gevolgd door Piramide (13%).

Wat opvalt is dat men vaak (respectievelijk 32% op de peuterspeelzaal en 26% op de basisschool) aangeeft iets anders te gebruiken dan de genoemde programma's. In de volgende vraag is door de respondenten aangegeven welke programma's gebruikt worden.

3 Welke gewichten zijn aan deze kinderen toegekend?	(N=1074) landelijk percentage
• 0,25	428 (40%)
• 0,4	4 (0,5%)
• 0,7	5 (0,5%)
• 0,9	637 (59%)
Totaal	1074 (100%)

4 Welk VVE programma gebruikt u? (respondenten konden meerdere antwoorden aankruisen)

	respondenten peuterspeelzaal (N=57)	respondenten basisonderwijs (N=53)
• Piramide	12 (14%)	7 (13%)
• Basisontwikkeling	2 (4%)	13 (25%)
• Startblokken	6 (11%)	1 (2%)
• Puk en Ko	5 (9%)	2 (4%)
• Ik en Ko	1 (2%)	6 (11%)
• Kaleidoscoop	1 (2%)	2 (4%)
• Anders, namelijk	18 (32%)	14 (26%)
• Niets ingevuld	16 (52%)	15 (48%)

Enkele respondenten hebben meer dan een antwoord gegeven. De volgende combinaties kwamen voor:

- 'Kaleidoscoop' en 'Puk en Ko' door een peuterspeelzaal;
- 'Piramide' en 'Anders', namelijk VVE Taallijn door een peuterspeelzaal;
- 'Startblokken' en 'Puk en Ko' door een peuterspeelzaal;
- 'Puk en Ko' en 'Ik en Ko' door een peuterspeelzaal;
- 'Basisontwikkeling' en 'Ik en Ko' door een basisschool;
- 'Kaleidoscoop', 'Ik en Ko' en 'Puk en Ko' door een basisschool;
- 'Piramide' en 'Basisontwikkeling' door een basisschool;

- 'Puk en Ko' en 'Anders', namelijk 'Mond vol taal' door een basisschool;
- 'Startblokken' en 'Basisontwikkeling' door een basisschool.

Bij 'Anders, namelijk' werden als meest voorkomende programma's genoemd door peuterspeelzalen:

- de serie Bas, uitgeverij Jongbloed (3x);
- niet van toepassing of (nog) niet aanwezig (3x);
- Peuterpraat, taalstimuleringsproject in verschillende gemeenten (2x).

Door basisscholen:

- de serie Bas, uitgeverij Jongbloed (4x);
- niet van toepassing of (nog) niet aanwezig (4x);
- Schatkist, uitgeverij Zwijsen (2x).

5 Welk programma gebruikt u voor taalstimulering?

(respondenten konden meerdere antwoorden aankruisen)

	respondenten peuterspeelzaal (N=10)	respondenten basisonderwijs (N=36)
• Schatkist	0	22 (61%)
• Idee	0	10 (28%)
• Knoop het in je oren	0	11 (31%)
• Laat wat van je horen	0	9 (25%)
• Doe maar mee	0	2 (6%)
• Rode draad	2 (20%)	2 (6%)
• Anders, namelijk...	8 (80%)	23 (64%)

Van alle respondenten gebruiken 46 respondenten (41%) ook nog een programma specifiek gericht op taalstimulering. Van deze respondenten komen er 36 (78%) uit het basisonderwijs en 10 uit de peuterspeelzaal (22%). Op zich is dit verklaren uit het feit dat de betreffende taalspecifieke programma's zijn bedoeld voor het basisonderwijs.

Bij 'Anders, namelijk' werd ingevuld door peuterspeelzalen:

- Boekenpret, Vereniging van Openbare Bibliotheek (2x);
- Logeerkoffer, Z@ppelin (2x).

Door basisscholen:

- de serie Bas, uitgeverij Jongbloed (9x).

Door de basisschoolrespondenten werden nogal wat combinaties van programma's aangegeven:

- 'Schatkist' en 'Anders' (4x);
- 'Idee', 'Schatkist' en 'Anders' (3x);
- 'Idee', 'Knoop het in je oren' en 'Laat wat van je horen' (3x);
- 'Doe maar mee', 'Idee' en 'Anders';
- 'Doe maar mee', 'Schatkist', 'Rode draad' en 'Anders';
- 'Idee' en 'Schatkist';
- 'Idee', 'Schatkist', 'Knoop het in je oren', 'Laat wat van je horen' en 'Anders';
- 'Idee', 'Schatkist', 'Knoop het in je oren', 'Laat wat van je horen' en 'Anders';
- 'Schatkist', 'Knoop het in je oren' en 'Laat wat van je horen';
- 'Schatkist', 'Knoop het in je oren' en 'Anders';

- 'Schatkist', 'Rode draad' en 'Anders';
- 'Schatkist', 'Knoop het in je oren', 'Laat wat van je horen' en 'Anders';
- 'Knoop het in je oren' en 'Laat wat van je horen';
- 'Knoop het in je oren', 'Laat wat van je horen' en 'Anders';
- 'Knoop het in je oren' en 'Anders'.

De combinaties van de taalspecifieke programma's (bijvoorbeeld 'Schatkist' in combinatie met 'Knoop' en 'Laat') doen vermoeden dat er veel anderstaligen op de betreffende scholen zitten en dat er specifieke aandacht is voor receptieve en productieve woordenschatverwerving.

4.1.3 Selecteren van woorden voor jonge kinderen

De vragen die in dit onderdeel aan de orde kwamen waren:

- 1 Worden woorden bewust aangeleerd?
- 2 Wie kiest deze woorden?
- 3 Waar komen de woorden vandaan?
- 4 Wordt er onderscheid gemaakt in makkelijke en moeilijke woorden of in woorden voor kinderen met een Nederlandstalige of anderstalige achtergrond?

- 5 Op welke momenten van de dag actief de woordenschat wordt gestimuleerd?
- 6 Is er scholing gevolgd op het gebied van woordenschatontwikkeling?

Van alle respondenten biedt 87% de kinderen bewust woorden aan. Dit is het gemiddelde percentage. In de peuterspeelzaal ligt dit percentage lager (81%) en in de basisschool hoger (93%).

De woorden worden, zowel op de peuterspeelzaal als op de basisschool, vooral gekozen door de respondent zelf (resp. 35% en 59%). De respondenten van de peuterspeelzaal kiezen vaker woorden samen met het team dan de respondenten uit het basisonderwijs (25% tegenover 9%).

Ongeveer een kwart van de respondenten van zowel de peuterspeelzaal als de basisschool geeft aan dat naast het zelf of in teams kiezen, ze ook woorden kiezen op basis van de behandelde thema's/programma's.

Bovenstaande bevindingen komen grotendeels overeen met wat de respondenten antwoorden op de vraag waar deze woorden vandaan komen.

3 Waar komen deze woorden vandaan?

(respondenten konden meerdere antwoorden aankruisen)

- uit prentenboeken die we gebruiken
- uit het VVE-programma dat we gebruiken
- uit het programma voor taalstimulering dat we gebruiken
- de woorden komen uit iets anders, namelijk

	respondenten peuterspeelzaal (N=57)	respondenten basisonderwijs (N=53)
34 (60%)	38 (72%)	
24 (42%)	14 (26%)	
5 (9%)	28 (53%)	
20 (35%)	29 (55%)	

De respondenten konden combinaties van antwoorden geven. De volgende combinaties werden het meeste aangegeven.

Combinaties aangegeven door peuterspeelzalen:

- woorden uit prentenboeken en anders (9x);
- woorden uit het VVE-programma, prentenboeken en anders (7x);
- woorden uit het VVE-programma en prentenboeken (6x).

Combinaties aangegeven door basisscholen:

- woorden uit het taalstimuleringsprogramma, uit prentenboeken en anders (14x);
- woorden uit prentenboeken en anders (13x);
- woorden uit het VVE-programma, taalstimuleringsprogramma en prentenboeken (5x).

Bij 'Anders, namelijk ...' noemen de peuterspeelzaalrespondenten vooral de thema's (11x komt overeen met 55%) als bron waar woorden vandaan komen.

De respondenten van de basisschool geven bij 'Anders, namelijk ...' ook de thema's aan als bron voor de gekozen woorden (16x komt overeen met 55%).

Opvallend is dat de respondenten, zowel van de peuterspeelzaal als van de basisschool, bij het kiezen van woorden, wel onderscheid maken in moeilijke en gemakkelijke woorden, maar minder in woorden voor Nederlandstalige kinderen en anderstalige kinderen.

4 Maakt u bij het kiezen van woorden onderscheid naar ...

- Peuterspeelzalen (N=57)
- Basisscholen (N=53)

makkelijke/moeilijke woorden	Nederlandse/anderstalige achtergrond van kinderen
41 (72%)	18 (32%)
35 (66%)	12 (23%)

De respondenten die onderscheid maken in moeilijke en makkelijke woorden geven de volgende toelichtingen:

Toelichting door peuterspeelzalen:

- we maken onderscheid naar leeftijd, niveau of anderstaligheid (14x)
- we maken onderscheid naar dichtbij/concreet en veraf/abstract (2x)
- we maken gebruik van de basiswoordenlijst van Piramide (2x)

Toelichting door basisscholen:

- we maken onderscheid naar leeftijd, niveau of anderstaligheid (10x)
- moeilijke woorden leg je vaker uit (2x)

Respondenten die **geen** onderscheid maken geven de volgende toelichtingen:

Toelichting door peuterspeelzalen:

- We kiezen wat begrijpelijk is en kijken wat voor kinderen een probleem is (2x).
- We leren kinderen woorden door veel te praten, veel te benoemen (1x)
- Kinderen moeten leren hun eigen beelden bij woorden te ontwikkelen, door herhaling ontstaat dit vanzelf. (1x)

Toelichting door basisscholen:

- Taal is inclusief moeilijke woorden/moeilijke woorden worden niet gemeden (2x)
- In een gemengde groep bieden we beide woorden aan (1x)
- We leren woorden aan via Piramidemethode (1x)

Opvallend is dat enkele respondenten uit de peuterspeelzaal, die zeggen geen onderscheid te maken in makkelijke/moeilijke woorden, in hun toelichting aangeven dat ze het eigenlijk toch wel doen. Wellicht dat onbewust wel degelijk onderscheid gemaakt wordt.

De respondenten die onderscheid maken in woorden voor kinderen met een Nederlandse achtergrond of kinderen met een anderstalige achtergrond geven hierop de volgende toelichtingen:

Toelichting door peuterspeelzalen:

- Gerichte woordenschatstimulering, bijvoorbeeld door middel van extra herhaling, meerdere betekenissen uitleggen of dichter bij de belevingswereld van het kind te blijven (6x)

Toelichting door basisscholen:

- Gerichte woordenschatstimulering, bijvoorbeeld door middel van extra herhaling, meerdere betekenissen uitleggen of dichter bij de belevingswereld van het kind te blijven (7x)

Respondenten die **geen** onderscheid maken naar taalachtergrond geven de volgende toelichtingen:

Toelichting door peuterspeelzalen:

- weinig anderstalige kinderen die de peuterspeelzaal bezoeken (13x)
- het aanbod is in principe identiek, maar wel didactische aanpassingen (2x)

Toelichting door basisscholen:

- weinig anderstalige kinderen die de basisschool bezoeken (14x)
- het aanbod is in principe identiek, maar wel wat didactische aanpassingen (5x)

5 Op welke momenten van de dag stimuleert u actief de woordenschat van jonge kinderen? (respondenten konden meerdere antwoorden aankruisen)

	respondenten peuterspeelzaal (N=57)	respondenten basisonderwijs (N=53)
• bij de dagelijkse routines (binnenkomst, kringactiviteiten, hoekenspel etc.)	54 (95%)	53 (100%)
• bij speciale woordenschatactiviteiten	24 (42%)	46 (87%)
• anders, namelijk ...	24 (42%)	24 (45%)

Zowel de respondenten uit de peuterspeelzaal als de respondenten uit de basisschool stimuleren de woordenschat bij de dagelijkse routines (resp. 95% t.o.v. 100%). Vooral de respondenten uit de basisschool geven aan ook speciale woordenschatactiviteiten te benutten voor het stimuleren van de woordenschat. Dit komt overeen met het feit dat op de basisschool ook vaker gewerkt wordt met taalstimuleringsprogramma's.

21 respondenten uit de basisschool kozen voor alledrie de alternatieven (40%). Bij de peuterspeelzaalrespondenten waren dat er 8 (14%). Een tweetal respondenten uit de peuterspeelzaal geeft in de toelichting aan dat ze eigenlijk de hele dag bezig zijn met het stimuleren van taal.

Bij 'Anders, namelijk ...' werden ingevuld door peuterspeelzalen:

- bij het lezen/voorlezen (10x);
- bij het tutoring (4x);
- de hele dag door (2x);
- bij het vertellen/zingen (2x);
- in de hoeken (2x);
- in de kring (2x).

Door basisscholen:

- bij de thema's (5x);
- in de kring (4x);
- bij RT/NT2- of IB-activiteiten (4x);
- in de hoeken (3x).

6 Heeft u scholing gevolgd op het gebied van woordenschatontwikkeling van jonge kinderen?

	respondenten peuterspeelzaal (N=57)	respondenten basisonderwijs (N=53)
• Ja	34 (60%)	27 (51%)
• Nee	20 (35%)	26 (49%)
• Niet ingevuld	3 (5%)	0

Meer dan de helft van de respondenten geeft aan scholing te hebben gevolgd op het gebied van woordenschatontwikkeling van jonge kinderen.

Het gaat dan vooral om de volgende scholingen:

Peuterspeelzalen:

- Training bij het VVE-programma (15x);
- Taallijn VVE (3x);
- Interactief voorlezen (3x);
- NT2-cursus (2x);
- Rode Draad (2x);
- Boekenproject Bas (2x);
- Cursus volgt nog (2x).

Basisscholen:

- Training bij het VVE-programma (10x);
- Workshops/symposia (6x);
- Cursus van de schoolbegeleidingsdienst (4x);
- Schatkist (2x);
- NT2-cursus (2x).

De meeste scholingen zijn gericht op taalontwikkeling en niet specifiek op woordenschatontwikkeling. Slechts 1 respondent uit het basisonderwijs heeft aangegeven specifiek een cursus woordenschatontwikkeling gevolgd te hebben.

4.1.4 Het gebruik van de woordenlijsten

In de vragenlijst was een tabel opgenomen met daarin een aantal bestaande woordenlijsten. De respondenten is gevraagd om per woordenlijst aan te geven of deze woordenlijst bekend was en in hoeverre de respondent van deze woordenlijst gebruik maakt voor het woordenaanbod.

Slechts 14 respondenten (25%) uit de peuterspeelzaal kennen een bestaande woordenlijst. Van deze 14 respondenten hebben 9 respondenten alleen de mogelijkheid 'Anders, namelijk ...' ingevuld. Dat betekent dat slechts 5 respondenten de genoemde bestaande woordenlijsten kennen.

In het basisonderwijs zijn 20 respondenten (38%) bekend met de genoemde bestaande woordenlijsten. Vier van deze respondenten hebben alleen de mogelijkheid 'Anders, namelijk ...' ingevuld.

Slechts 1 respondent uit de peuterspeelzaal gebruikt (vaak) een woordenlijst, namelijk de Lijst Van Ooyen. Door de respondenten uit het basisonderwijs wordt iets vaker een woordenlijst gebruikt, maar het blijft minimaal. Deze vraag is overigens vaak niet ingevuld.

<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
1 (8)* Streeflijst woordenschat voor zesjarigen – Schaerlakens, Kohnstam en Lejaegere (1999)		
peuterspeelzalen (N=57)	2 (4%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 2 nooit
basisscholen (N=53)	10 (19%)	1 heel vaak 0 vaak 3 soms 1 bijna nooit 4 nooit 1 niet ingevuld
<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
2 (6) Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen – Schrooten en Vermeer (1994)		
peuterspeelzalen (N=57)	2 (4%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 9 bijna nooit 2 nooit
basisscholen (N=53)	2 (4%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 1 bijna nooit 0 nooit 1 niet ingevuld

* NB: De cijfers tussen de haakjes corresponderen met de nummervolgorde die gebruikt is in hoofdstuk 2.3.

<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
3 (1) Wenselijke woordenschat en feitelijke frequenties – De nieuwe streeflijst woordenschat getrancheerd naar verwervingsleeftijd en voorzien van frequentiegegevens – Krom (1990) peuterspeelzalen (N=57)	1 (2%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 1 nooit
basisscholen (N=53)	2 (4%)	0 heel vaak 0 vaak 1 soms 0 bijna nooit 1 nooit
<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
4 (5) Schooltaalwoordenschat in kleuteronderwijs – Jaspaert, Schrooten en Verhelst (1994) peuterspeelzalen (N=57)	1 (2%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 1 nooit
basisscholen (N=53)	3 (6%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 2 bijna nooit 0 nooit 1 niet ingevuld

<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
5 (4) Woordenlijst voor 2-4 jarigen – Van Ooyen (1994)		
peuterspeelzalen (N=57)	3 (6%)	0 heel vaak 1 vaak 0 soms 0 bijna nooit 2 nooit
basisscholen (N=53)	5 (9%)	0 heel vaak 0 vaak 2 soms 1 bijna nooit 1 nooit 1 niet ingevuld
<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
6 (3) Woordenlijst voor 4-6 jarigen – een streeflijst voor kleuters – Damhuis, de Gloppe, Boers en Kienstra (1992)		
peuterspeelzalen (N=57)	1 (2%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 1 nooit
basisscholen (N=53)	3 (6%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 1 bijna nooit 1 nooit 1 niet ingevuld

	<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
7 (7) Taalachterstand en taalverwerving: een programma voor kinderen met een grammaticale en lexicale achterstand - Schlichting en de Koning (1998)			
peuterspeelzalen (N=57)		3 (5%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 3 nooit
basisscholen (N=53)		7 (13%)	0 heel vaak 1 vaak 1 soms 4 bijna nooit 1 nooit
	<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
8 (10) N-CDI Woorden en zinnen: oudervragenlijst - Zink en Lejaegere (2002)			
peuterspeelzalen (N=57)		1 (2%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 1 nooit
basisscholen (N=53)		0 (0%)	0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 0 nooit

	<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
9 (9) Age of Aquisition (AoA) Ratings for Dutch four- and five letter nouns - Ghyselinc, de Moor en Brysbaert (2000)			
peuterspeelzalen (N=57)	1 (2%)		0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 1 nooit
basisscholen (N=53)	0 (0%)		0 heel vaak 0 vaak 0 soms 0 bijna nooit 0 nooit
	<i>Woordenlijst bekend?</i>	<i>Bekend bij respondenten?</i>	<i>Gebruikt door respondenten?</i>
10 Anders, namelijk...			
peuterspeelzalen (N=57)	11 (19%)		3 heel vaak 1 vaak 2 soms 0 bijna nooit 2 nooit 3 niet ingevuld
basisscholen (N=53)	8 (15%)		1 heel vaak 2 vaak 3 soms 0 bijna nooit 1 nooit 1 niet ingevuld

Bij 'Anders, namelijk' werd het vaakst ingevuld door peuterspeelzalen:

- Basboeken, Mond vol taal of Schatkist (3x);
- Piramidewoordenlijsten (2x).

Door basisscholen:

Alleen alternatieven die slechts door 1 respondent gekozen zijn. Antwoorden zijn bijvoorbeeld Taalplan voor kleuters, Praatboeken, Curriculum Schoolrijpheid en Artikelen uit tijdschriften.

Conclusies en bevindingen

Door middel van het praktijkonderzoek is geprobeerd een beeld te krijgen van de wijze waarop woorden worden geselecteerd en aangeboden en welke rol de bestaande woordenlijsten hierbij spelen. Het ging daarbij om de volgende vragen:

- 1 Worden woorden bewust aangeleerd?
- 2 Zo ja, hoe worden woorden gekozen?
- 3 Zo ja, hoe worden woorden aangeboden?
- 4 Welke woordenlijsten zijn bekend en worden gebruikt in de praktijk?

Door het geringe aantal respondenten moeten we de resultaten met de nodige voorzichtigheid hanteren. De conclusies die we uit het onderzoek trekken, zijn daarom niet

te veralgemeniseren en geven een voorlopig overzicht van de stand van zaken op het gebied van woordselectie en woordenschatuitbreiding in de peuterspeelzalen en de kleutergroepen in het basisonderwijs. Hieronder worden per vraag de voornaamste conclusies aangegeven.

1 *Worden woorden bewust aangeleerd?*

Uit de resultaten blijkt dat de respondenten van mening zijn dat ze kinderen bewust woorden aanleren. Respondenten uit het basisonderwijs zijn daar stelliger in, dan respondenten uit de peuterspeelzaal. Hieruit valt op te maken dat over de hele linie het belang van woordenschatvergroting voor jonge kinderen erkenning vindt. Dit resultaat kan beïnvloed zijn door het feit dat dat de respondenten voor een groter deel dan het landelijke gemiddelde te maken hebben met leerlingen met een anderstalige achtergrond.

2 *Hoe worden woorden gekozen?*

De woorden worden in de peuterspeelzaal vooral gekozen door het team, terwijl op de basisschool vooral de leerkraft zelf woorden kiest. Voor de selectie van nieuwe woorden zijn prentenboeken een veel gehanteerde bron, zowel op de peuterspeelzalen als in de kleutergroepen. Daarnaast heeft de selectie van de woorden al plaatsgevonden door de

programma's voor de voor- en vroegschooleseducatie die de peuterspeelzalen en basisscholen gebruiken.

Bij het onderscheid dat peuterspeelzalen en basisscholen maken in de selectie van de woorden speelt zowel de moeilijkheidsgraad als de taalachtergrond van de kinderen een rol. Dat laatste criterium wordt echter minder vaak aangegeven, terwijl uit de achtergrondgegevens toch naar voren komt dat een groot deel van de peuters en kleuters een anderstalige achtergrond heeft

3 Hoe worden woorden aangeboden?

De respondenten zijn van mening dat ze gedurende de hele dag bezig zijn met taal. De dagelijkse routines worden door bijna alle respondenten ingezet voor de stimulering van de woordenschat. Vooral de respondenten uit de basisschool geven aan daarnaast ook speciale woordenschatactiviteiten te benutten en ook vaker te werken met specifieke taalstimuleringsprogramma's. In de peuterspeelzaal is dat minder het geval. Een opvallend gegeven is verder dat het overgrote deel van de respondenten geen specifieke scholing op het gebied van woordenschatvergroting gevolgd heeft. Het is daarom de vraag in hoeverre de bewuste aandacht die de respondenten aan het vergroten van de woordenschat geven,

voldoende geschraagd wordt door een gerichte didactische aanpak op dit gebied.

4 Welke woordenlijsten zijn bekend en worden gebruikt in de praktijk?

Woordenlijsten zijn slechts bij een beperkt aantal respondenten bekend en worden door nog minder respondenten gebruikt. De streeflijst woordenschat van Schaerlaekens is het meest bekend en dan vooral bij respondenten uit het basisonderwijs (ook logisch gezien de leeftijd van 6 jaar). Deze lijst wordt echter praktisch niet gebruikt.

Twee andere woordenlijsten die redelijk bekend zijn, maar dan bij respondenten uit de peuterspeelzaal, zijn de lijst Taalachterstand en taalverwerving van Schlichting en de Woordenlijst voor twee- tot vierjarigen van Van Ooyen. Ook deze lijsten worden weinig gebruikt.

Als algemene conclusie kunnen we uit de resultaten van dit onderzoek daarom opmaken dat de bestaande woordenlijsten geen rol van betekenis spelen voor de selectie van woorden. De respondenten van dit onderzoek maken bij het aanbieden en de keuze van woorden vooral gebruik van prentenboeken en bestaande VVE-programma's.

4.2 Internationaal praktijkonderzoek

Voor ons onderzoek naar de basiswoordenschat voor jonge kinderen hebben we ons ook internationaal georiënteerd. Men name waren we geïnteresseerd in de wijze waarop het gestructureerde onderwijs in woordenschat in het buitenland aan de orde komt en de wijze waarop men voor dat aanbod gebruik maakt van bestaande woordenschatlijsten. We zijn daarvoor naar Engeland, Londen, geweest omdat we uit de literatuur opmaakten dat men in Engeland op het gebied van het leren van Engels als tweede taal ook voor hele jonge kinderen een bepaalde aanpak heeft en dat men voor dit doel materialen ter beschikking heeft. We waren vooral benieuwd naar het woordenschataanbod en of er aan dit aanbod woordenlijsten ten grondslag lagen. Voorts wilden we te weten komen op welke wijze woordenschatonderwijs gestalte krijgt in de praktijk van de peuterspeelzalen, kleuterscholen en de lerarenopleiding. In deze paragraaf doen we verslag van onze bevindingen in London.

Onderzoek

Voorafgaande aan de bezoeken aan de instellingen hebben we preciezere doelen geformuleerd op basis waarvan we vragen

hebben gesteld aan de contactpersonen en de mensen in de praktijk. De vragenlijst (bijlage 4a) die voor de enquête is gebruikt voor de nationale oriëntatie, hebben we vertaald in het Engels (bijlage 4b) om voor te kunnen leggen aan de 'peuterleidsters en leerkrachten onderbouw' in Engeland. Deze lijst hebben we uiteindelijk in Londen niet als enquête uitgezet, omdat al snel bleek, dat het Engelse taalonderwijs zo anders was, dat het laten invullen van de enquête niet zinvol leek. Wel hebben we de vragen gebruikt als leidraad bij onze interviews.

De instellingen die we hebben bezocht zijn:

- Barnsbury Centre, Islington (Dienst Openbaar Onderwijs/Schoolbegeleidingsdienst van de Londense deelgemeente Islington, tevens geaccrediteerd voor het opleiden van groepsleerkrachten voor de basisschool, post-graduate);
- Oakthorpe Primary School, Enfield (Basisschool die geaccrediteerd is om groepsleerkrachten op te leiden);
- Kate Greenaway Nursery School, Islington (VVE-voorziening, bestaande uit een geïntegreerde dagopvang voor peuters, peuterspeelzaal en MKD)

Onderzoeksdoelen

Voor het bezoek aan de scholen stelden we ons de volgende doelen:

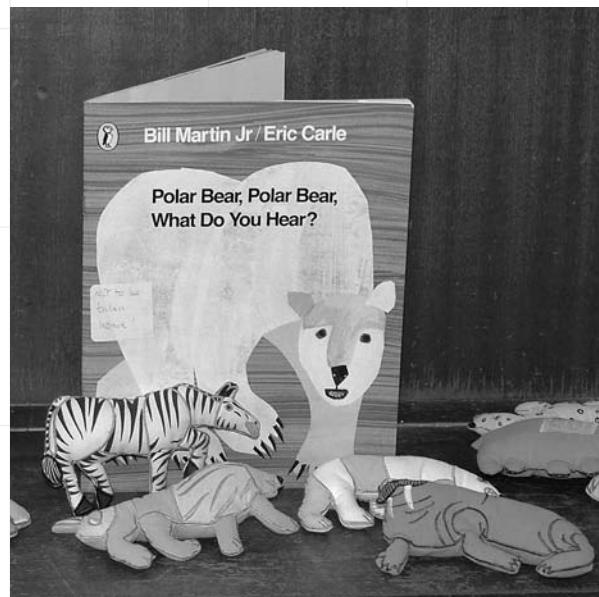
- a vaststellen of peuterleidsters en leerkrachten in Reception Year (4- 5 jr.) bewust woorden selecteren voor woordenschatuitbreiding;
- b nagaan welke bronnen ze daarbij gebruiken;
- c nagaan of ze daarbij onderscheid maken tussen T1- en T2- leerders;
- d nagaan of ze daarbij onderscheid maken tussen 'moeilijke' en 'makkelijke' woorden;
- e vaststellen of zij woordenschatuitbreiding incidenteel of intentioneel realiseren;
- f vaststellen welke didactische strategieën ze gebruiken bij de woordenschatuitbreiding;
- g nagaan welke materialen ze daarbij gebruiken;
- h nagaan of ze (na)scholing gehad hebben op het realiseren van woordenschatuitbreiding;

Naar aanleiding van de bezoeken, de gesprekken en de observaties hebben we veel interessante informatie gekregen. De verkregen informatie stellen we per doel aan de orde.

- a Is er sprake van bewust selecteren van woorden bij leidsters/leerkrachten?*

Jan Stillaway, peuterleidster en taalcoördinator op Kate Greenaway Nursery School (Londen-Islington) vertelde dat zij als peuterleidster op haar vorige nursery-school woorden bewust

selecteerde. Deze strategie had zij op de Kate Greenaway Nursery School, waar zij sinds kort als taalcoördinator is aangesteld, nog niet ingebracht.

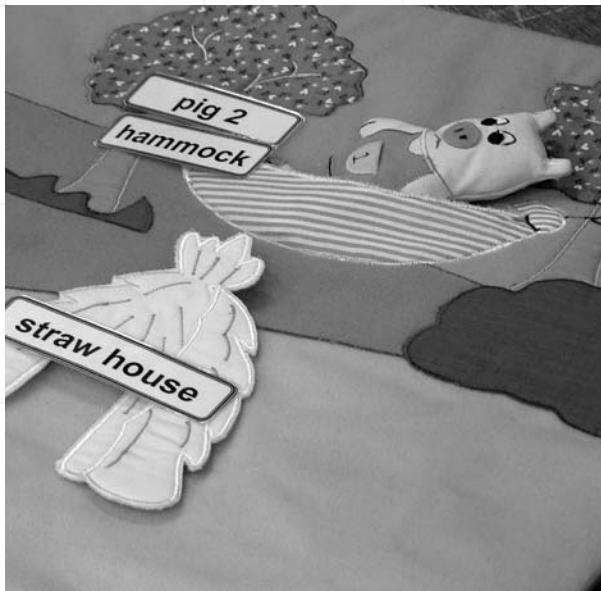


Wel is er waarschijnlijk sprake van impliciete keuzes. De context waarmee men werkte met de drie- en vierjarige kinderen op het moment dat wij op bezoek kwamen (5 november 2004) was het sprookje van Goudhaartje en de drie beren. Het bijbehorende prentenboek met spelattributen (personages) levert veel woorden/begrippen en steeds terugkerende zinnen op. Er treden in dit sprookje namelijk een 'grote', een 'middelste' en een '(piep)kleine' beer op, die, als ze ontdekken dat er iemand in hun huisje is geweest, op hun stoel heeft gezeten, van hun pap heeft gegeten of in hun bed heeft gelegen, uitroepen: 'Wie heeft er ... op mijn stoeltje gezeten?' etc.

b *Welke bronnen worden gebruikt bij het selecteren van woorden?*

Woordenlijsten voor woordenschatonderwijs, met name 'core vocabulary' (basiswoorden) bestaan niet. We hebben er lang naar gezocht, ook via onze contacten op diverse universiteiten. Tevergeefs. Sindhu Hope, Viby Bradbury en Pam Hacker van CEA Islington, vertelden ons onafhankelijk van elkaar, dat 'woordenschattraining' niet bestaat. Zij reageerden geschockt, want zij begrepen woordenschattraining als 'het geïsoleerd aanleren van woorden'. 'Woorden moet je in context aanbieden,' zeiden ze alledrie. Op onze

vraag hoe leerkrachten dan vooraf te werk moesten gaan om in die context woorden te selecteren, en hoe ze 'aware' (zich bewust) zouden zijn van de woorden die wenselijk zijn om aan te leren, moesten ze het antwoord schuldig blijven. Wel toonde Sindhu Hope ons lijsten met 'core books'; prentenboeken die geschikt zijn voor het aanleren van basisbegrippen en basiswoorden. Dit zijn ook in Nederland bekende prentenboeken, zoals de boeken van Eric Carle, 'We gaan op berenjacht' (Oxenbury) en 'Welterusten Kleine Beer' (Waddell). Criterion is: 'goede' illustraties die de tekst ondersteunen en steeds terugkerende zinnen. Bij veel van deze prentenboeken bestaan verkrijgbare attributen voor het flanel- of magneetbord en de verteltafel. Op veel scholen worden deze poppetjes en andere voorwerpen verzameld of gemaakt door leerkrachten en/of ouders. In sommige gevallen zagen we daarbij ook woordkaartjes. Bandjes bij prentenboeken voor in de luisterhoek, ook in de thuistalen van kinderen zijn eveneens voorradig, of te leen vanuit CEA Islington.



c *Hoe wordt er bij woordselectie onderscheid gemaakt tussen T1/T2-leerders?*

Jan Stillaway (taalexpert op de peuterspeelzaal) en Viby Bradbury (lerarenopleider en nascholer) hanteerden de volgende principes:

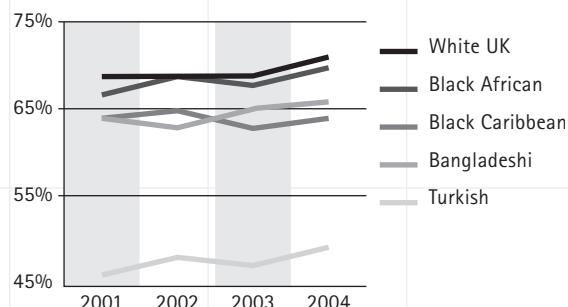
- inclusive teaching (adaptief onderwijs);
- 'wat goed is voor de een is goed voor allen'. Zij waren er niet voor, om een onderscheid te maken tussen T1- en T2-leerders bij taalonderwijs. Viby gaf wel aan het probleem van de noodzaak onderliggende basiswoorden bij te brengen te herkennen, maar wilde dat niet oplossen door een onderscheid te maken in de selectie van woorden of door differentiatie in niveaus. In 'inclusief onderwijs'

moet de leerkracht ter plekke de basiswoorden aanbieden tegelijk met moeilijkere, d.w.z. voor T1-leerders 'nieuwe' woorden. Men is vanuit de inclusieve gedachte niet voor differentiatie in lexicale niveaus, noch voor eventuele pre-teaching van onderliggende basiswoorden of andere maatregelen waarbij de T2-groep apart zou worden benaderd.

Het werd duidelijk, dat het probleem 'woordenschat' niet als apart probleem wordt gezien in Engeland. Misschien gaat men minder analytisch te werk. Volgens Viby (opleider en nascholer): 'Maar aan woorden heb je niet genoeg. Je moet ook zinnen leren maken.' Aan de grafiek hieronder, die ons werd getoond op CEA Islington, bleek, dat de meeste T2-leerders afkomstig zijn uit de voormalige Britse koloniën (Caraïben, Afrika, India en Bangla Desh). Deze kinderen zijn al in hun gezin in aanraking geweest met Engels, omdat Engels gesproken wordt naast de moedertaal. Engels is bovendien een taal met een hoge status. Deze kinderen presteren minder goed, maar toch nog heel behoorlijk op de tests. Alleen de Turkstalige kinderen deden het in taaltesten opvallend veel slechter, zoals de onderste lijn in de grafiek laat zien. Deze kinderen moeten het Engels leren vanaf het allereerste begin, als onder- of neveninstromer. Gezien het lage percentage

Turkse kinderen op de scholen in Islington werd dit nog niet genoemd als probleem. Of de T2-situatie in andere wijken ook zo 'gunstig' is en of het zo blijft, is voor ons een vraag waar we tijdens dit bezoek geen antwoord op hebben kunnen krijgen.

KS2 three year rolling average: English L4



d Maakt men onderscheid tussen 'moeilijke' en 'makkelijke' woorden?

Viby Bradbury gaf een demonstraties T2 voor midden- en bovenbouw aan nascholingscursisten die op hun school Ethnic Minority-coördinator waren. Zij gaf een les geheel in het Deens, die, naar ons allen geleidelijk aan duidelijk werd, over Kerstmis ging. Zij merkte hierbij op: 'Makkelijke woorden voor

T2-leerders zijn niet zozeer korte woorden, die gemakkelijk zijn om te lezen, maar internationale woorden (leenwoorden). Die zijn weliswaar wat moeilijker om te lezen, maar zijn vaak herkenbaarder, omdat ze gebruikt worden in meerdere talen.' Zij gaat hierbij uit van impliciete talenkennis van andere talen bij leerkrachten. De vraag is of (Engelse) leerkrachten zoveel andere talen spreken, dat ze kunnen uitwijken naar woorden die overeenkomsten hebben met woorden uit andere talen.

Meer criteria werden niet aangereikt. Op onze vraag of leraren tijdens een les over 'elektriciteit' zouden moeten nagaan of kinderen wel de basiswoorden als 'stroom', 'knop' of 'schakelaar', 'stopcontact', kennen, antwoordde Viby, dat leraren al die woorden in de les zouden moeten gebruiken, samen met de nieuwe begrippen.

e Wordt woordenschatuitbreiding incidenteel en/of intentioneel gerealiseerd?

Op de Kate Greenaway Nursery School was het volgens de taalcoördinator Jan Stillaway (nog) geen praktijk om voorafgaand aan een thema woorden te selecteren die zouden dienen voor woordenschatuitbreiding. Men zou op grond van deze uitspraak kunnen concluderen dat er dan geen sprake is van

intentioneel woordenschatonderwijs, zoals we dat in Nederland definiëren (Verhallen, 1995). We kregen niet de indruk dat men bewust en planmatig bezig was met het selecteren, semantiseren, consolideren en controleren van doelwoorden. Gezien de andere, 'inclusieve' benadering van woordenschatuitbreiding mogen we de Engelse en Nederlandse traditie eigenlijk niet vergelijken.

Naar aanleiding van de observaties in de praktijk zagen we toch dat bepaalde woorden of begrippen uit de gebruikte context regelmatig, en ogenschijnlijk bewust, aan de orde kwamen.

Een meisje 'las' het prentenboek van Goudhaartje en de drie beren samen met de leerkracht, waarbij de leerkracht woorden en herhalingen uitlokte. Reken- en wiskundige begrippen zoals 'big' (groot), 'middle' (middel) en 'teenie-weenie' (piepklein) werden herhaald bij de activiteit waar kinderen met de leidster gingen koken: een 'grote schep' cornflakes, en nog een 'teenie-weenie' beetje. De leidsters gebruikten deze begrippen zelf en probeerden het gebruik ervan uit te lokken bij de kinderen. Op het speelplein was een berenhuis ingericht, waar kinderen met zand en water 'porridge' (pap) aan het koken waren, en met berenmutsen op voor grote, middelste

en piepkleine beer konden spelen (of voor Goudhaartje ...). Ook in andere, niet aan deze context gerelateerde activiteiten werden de begrippen uit het verhaal gebruikt. Hier is sprake van, volgens de Nederlandse definitie, 'intentioneel' aanbieden van woorden, in de zin dat alle leidsters, niet alleen in de aan de context gerelateerde, maar ook in de vrije activiteiten, bezig waren met het passief of actief consolideren van de woorden, begrippen en zinnen uit het verhaal. De leidsters waren ofwel ervaren peuterleidsters ofwel voorheen Reception Class-teachers, en hebben wellicht routine in het aanleren van begrippen vanuit 'ankers' zoals prentenboeken, een in het Engelse onderwijs gangbare manier van werken. Er is kennelijk een grote intuïtie voor het 'kiezen' van contexten die rijk zijn aan begrippen.

Daarnaast was het duidelijk, dat de leidsters doorlopend benoemden wat de kinderen deden, en ze de kinderen interactief, door modeling of expansie, helpen te verwoorden wat ze bedoelden. Een voorbeeld van authentiek, functioneel en vakoverstijgend taal leren, ongeveer zoals een kind in het gezin zijn moedertaal leert. Door het grote aantal 'handen' in de klas zagen we dit soort situaties zeer veel. Op de Kate Greenaway Nursery was

er op zeven kinderen een volwassene, en dus veel gelegenheid voor interactie in kleine groepjes. Voor of met kinderen verwoorden wat ze aan het doen zijn, is een vorm van incidenteel woordenschat-'onderwijs'. Onderwijs staat hier tussen aanhalingstekens, omdat, gezien de snel wisselende activiteiten van de kinderen, nauwelijks sprake kan zijn van consolidatie. Het is de vraag hoeveel van deze woorden blijven hangen.

Tijdens de overige activiteiten waren de leidsters naar onze mening niet altijd even duidelijk in hun taalaanbod. Niet alle leidsters waren erg expliciet in hun uitleg en er waren er die de kinderen belastten met vragen 'naar de bekende weg'. Een leidster was samen met een kind bezig met Playdough (deeg) en drie steekvormen. Een grote steekvorm, een middelgrote en een 'teenie weenie' steekvorm. 'Ik ga een koekje maken voor Grote Beer. Welke vorm heb ik nodig? De grote, de middelste of de piepkleine?' Geen antwoord. 'Zal ik deze nemen voor Grote Beer? Of deze? Of deze?' Geen antwoord. Wat dat betreft zagen we geen ander taalgedrag dan we ook in Nederlandse peuterspeelzalen en kleuterklassen kunnen observeren en de vraag is dan ook of deze leidsters een specifieke nascholing hadden gevuld. In het kader van de vraag naar

nascholing komen we hierop terug. We kunnen concluderen, dat we een wisselend beeld hebben gezien van het leren van taal in het algemeen en van het leren van woorden in het bijzonder.

f Welke didactische strategieën voor woordenschat-uitbreiding worden gebruikt?

Op de Kate Greenaway Nursery zagen we vooral vormen van:

- 1 semantiseren van woorden door/in visuele contexten (prentenboeken, concreet materiaal, in spel);
- 2 consolideren (passief en actief (laten) benoemen tijdens activiteiten).

g Welke materialen worden gebruikt?

Voor het onderwijs in T2, (of T1) bestaan in Engeland geen methoden. Er is het raamwerk van het National Curriculum, met name de National Literacy Strategy. Hier ligt de nadruk voornamelijk op wat we in Nederland noemen: de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid. De 'key-words' (sleutelwoorden) die genoemd worden in de National Literacy Strategy zijn globaalwoorden, die kinderen moeten leren lezen. Gezien de voorkeur voor 'inclusive' (adaptief) onderwijs, zoals wordt voorgestaan vanuit het National Curriculum, wordt er niet gekozen voor aparte methoden voor T2.

Zeer interessant was het bezoek aan de Kate Greenaway Nursery, met name omdat wij hierdoor kennis konden maken met het Assessment Document dat speciaal door Hilary Hester van het CLPE (Centre for Language in Primary Education) in Londen is opgesteld voor het bepalen van het Engelse taalvaardigheidsniveau van jonge kinderen (Assessment Document for children with English as an additional language in the early years.) In deze lijsten zijn de opeenvolgende niveaus van Engelse tweede-taalbeheersing voor ons van waarde en met name de verfijning van de eerste niveaus die de Kate Greenaway Nursery hierin heeft aangebracht. Het lijkt ons van belang om deze lijst te vergelijken met de verdeling die we zelf reeds gemaakt hebben (Smits e.a., 2004), ook om na te gaan of wij de verfijning van het eerste niveau voor onze doelstellingen kunnen gebruiken. De lijsten zijn verbonden aan observatieformulieren waarbij uitingen van de kinderen direct ter plekke opgeschreven moeten worden. Het lijkt ons interessant om te bekijken of een dergelijke observatiemethode ook in Nederlandse peuterspeelzalen een beeld kan geven van de tweede-taalontwikkeling van jonge kinderen. Voordelen van deze manier van werken lijkt ons op het eerste gezicht dat deze werkwijze de leidsters dwingt tot precies observeren van

kinderen en tot nauwkeuriger luisteren naar de taaluitingen.

We waren zijdelings getuige van een taalobservatie met deze observatielijsten door de taalcoördinator van de Kate Greenaway Nursery. Een meisje vertelde Jan, de taalcoördinator (tevens haar eigen leidster), haar eigen versie van het verhaal van Goudhaartje en de drie beren, terwijl ze het uitspeelde met de poppen. Jan noteerde het verhaal. Volgens Jan is het de afspraak dat twee leidsters enkele keren per jaar onafhankelijk van elkaar een kind observeren, de taal zo letterlijk mogelijk weergeven en vervolgens samen vaststellen in welke ontwikkelingsfase het kind verkeert, wat het sinds de vorige observatie geleerd heeft en wat de volgende stap zou kunnen zijn. In de door ons bekeken observatiesituatie zullen ook (geleerde) woorden rond 'Goudhaartje' aan de orde zijn gekomen. Gezien de spreiding van de (taal)observaties over het jaar kan men echter niet van intentioneel controleren/evalueren van het woordenschatonderwijs spreken. Dat kan een nadeel zijn bij het gebruik van deze observatielijsten.

Een van de zaken die naar ons idee voordeel bieden voor het taalonderwijs was de 'voorwerpen-bibliotheek' van het Barnsbury

Centre. Het belang van een verzameling van attributen die per thema ingedeeld waren en die in te zetten zijn voor zowel jonge kinderen als voor oudere kinderen, lijkt ons evident. Met deze voorwerpen ('props') kunnen de scholen hun taalonderwijs, of het nu in de vorm is van thematisch onderwijs of dat het WO-onderwijs betreft, veel concreter en rijker maken. Met name de historische voorwerpen maakten op ons grote indruk, maar ook de 'verhalen-kleden' en 'story-sacs' bij prentenboeken vonden we prachtig. Deze verzameling van 'uitleen-voorwerpen' in het Barnsbury Centre was zeer uitgebreid en duidelijk ingedeeld.



Het deed ons enigszins denken aan de zogenaamde Taalverhaalkisten die in het VWE-project Velsen worden gebruikt en waarin ook voorwerpen gekoppeld worden aan thema's, maar de Velsense kisten zijn veel beperkter van opzet en de prentenboeken zijn hierin toch het belangrijkste materiaal.

Op de Kate Greenaway Nursery hebben we voorbeelden gezien van het gebruik van prentenboeken met attributen uit een 'story sac' – de bovengenoemde 'props'. Het was duidelijk dat de herhalingen in het verhaal zorgden voor veel en helder taalaanbod, waarbij de illustraties en voorwerpen de betekenis van de woorden en zinnen verduidelijkten. Wat betreft het leren van het Engels aan deze kinderen was weer een opvallend punt dat losse woorden niet werden aangeboden, maar steeds de verhalen met de zinnen centraal stonden. Overigens waren het zeer eenvoudige verhalen met steeds dezelfde zinsstructuren. Naar onze indruk was de taal in de boeken over het algemeen minder moeilijk dan de taal in de vertaling van dezelfde prentenboeken die in Nederland worden gebruikt, maar dit betrof een eerste indruk en zou nader onderzocht moeten worden.



h Wat is de inhoud van nascholing op het gebied van T2- onderwijs?

Wij woonden een college T2-didactiek bij in de cursus voor specialisten in Ethnic Minority Achievements (EMA) op basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs. De docente Viby Bradbury demonstreerde wat er gebeurt wanneer je kinderen les geeft in een voor hen onbekende taal. Zij dompelde de deelnemers onder in een les in Deens. Door de structuur van haar les, en de rijke visuele context, werd gaandeweg duidelijk wat het onderwerp van de les was. Er werden zeer snel Deense inhouds- en functiewoorden en zelfs zinsstructuren

ontdekt of aangeboden. Woordenschatdidactiek via 'de viertakt' (Verhallen en Van den Nulft, 2001), zoals we die in Nederland propageren kwam niet aan de orde, en dus ook niet het grote belang van consolideren. Gevoelens bij de luisteraars en spontane strategieën om de betekenis te achterhalen werden besproken, bij elke stap die de 'leraar' ondernam om de instructie/de les toegankelijk te maken voor T2-leerders. Dit college over T2-leren was slechts één van de vele in het gehele spectrum van EMA-zaken.

De docente betwijfelde of T2-didactiek wordt gegeven op de Teacher's Training Colleges. Wel geven zij en haar collega's vanuit het CEA Islington regelmatig nascholing aan taalcoördinatoren en aan hele teams. Taalcoördinatoren worden geacht deze kennis en vaardigheden te verspreiden onder hun eigen team. Ons viel op, dat vaardigheden in 'coaching' echter geen deel uitmaakten van de cursus.

Op de Kate Greenaway Nursery was er geen sprake van expliciete scholing van de leidsters. Het opleidingsniveau en scholingsachtergronden van de leidsters was zeer divers. Jan bijvoorbeeld, was expert op het gebied van taal en communicatie, een collega van Jan was oorspronkelijk verpleegster, weer een

andere collega had geen specifieke opleiding maar werkte al 17 jaar in de opvang van jonge kinderen. Via intercollegiale overleggen, die per week plaatsvonden, werden activiteiten voorbereid en informatie uitgewisseld en werd elkaar expertise gevraagd. Jan, de taalcoördinator, heeft bijvoorbeeld op een bepaald moment de manier van het observeren en registreren van taaluitingen ingebracht en doorgevoerd. Een impliciete vorm van intercollegiale scholing die naar ons idee vooral mogelijk is door de diversiteit aan scholingsachtergronden. Opmerkelijk was ook dat alle medewerkers, met welke achtergrond dan ook, tevens een eigen groep van acht kinderen had, waarvoor men verantwoordelijk was.

Nabeschouwing

Een van de eerste zaken die ons opvielen tijdens de studiereis was het feit dat de onderwijsvernieuwingen die in Engeland worden ondernomen en waarvan we enkele saillante voorbeelden hebben gezien, niet zonder meer van waarde zijn voor de Nederlandse praktijk. Steeds kwam naar voren dat de achtergrond van waaruit de innovaties worden ondernomen, een andere is dan die voor het onderwijs in Nederland geldt. Met name de volgende punten moeten ons inziens

meegenomen worden bij het bekijken van de betekenis van de Engelse ervaringen:

- 1e Ons werd verteld dat in Engeland de resultaten van het basisonderwijs in de jaren zeventig en tachtig dermate drastisch gedaald waren, dat elke ingreep, hetzij van bovenaf hetzij van onderop, waarschijnlijk wel tot verbeteringen zou hebben geleid. De resultaten van de vernieuwingen die sinds de negentiger jaren zijn doorgevoerd en die ook toegelicht werden tijdens onze bezoeken aan de scholen, moeten tegen deze achtergrond bekeken worden.
- 2e De samenstelling van de leerlingpopulaties in de stadsdelen die wij hebben bezocht, was weliswaar net zo multi-etnisch als de bevolking in de Nederlandse steden, maar vertoont op bepaalde punten toch ook belangrijke verschillen. Het grootste verschil betreft naar ons idee de vertrouwdheid met de officiële voertaal. In Engeland zijn bijna alle etnische minderheden toch enigszins bekend met het Engels en er zijn daarom weinig leerlingen die zonder enige kennis van de voertaal aan de basisschool beginnen. Dit is dus een andere situatie dan die in Nederland, waar veel jonge kinderen met heel weinig of zelfs geen enkele kennis van het Nederlands het kleuteronderwijs binnenkomen.
Dit betekent bijvoorbeeld dat in het stadsdeel Islington de prestaties op de taaltoetsen van de

leerlingen uit de verschillende etnische groepen niet te vergelijken zijn met die in Nederland, behalve als het gaat om de Turkstalige leerlingen. Net als in Nederland zijn de prestaties van deze groep zeer laag. De andere etnische groepen in Islington beschikken over het algemeen over een veel betere beheersing van de voertaal dan de allochtone leerlingen in Nederland. Waarschijnlijk is dat te danken aan de hoge status van het Engels in de landen van herkomst en de grote verspreiding van het Engels in deze landen. Door deze factor is het taalonderwijs in de grote steden in Nederland ingewikkelder en is de taalproblematiek er zwaarder dan die in Engeland. Dit geldt waarschijnlijk ook voor de contacten met de ouders en de communicatiemogelijkheden in de stadswijken. Bovenstaande verschillen moeten ons tot voorzichtigheid manen als we verworvenheden uit het Engelse onderwijs willen inzetten in de Nederlandse praktijk.

Een andere belangrijke ervaring vonden wij het gesprek met Shindu Hope van het Early Years Training and Advice Team van het Barnsbury Centre. Zij gaf aan dat er kritisch gekeken moet worden naar het overheidsbeleid dat tot nu toe ten aanzien van voorschoolse programma's is gevoerd. Enkele centra krijgen veel financiering en moeten dienen als voorbeelden van 'good

practice'. Het is echter de vraag of dat ook structureel over de hele linie tot verbetering leidt. Waarschijnlijk kan het geld op een betere manier verdeeld worden. Nu wordt het gericht op enkele kindercentra, maar er zijn er veel meer in het land die veelal kampen met geldgebrek. Ook al is er dan sprake van voorbeeldwerking, bijvoorbeeld vanuit centra als de Kate Greenaway Nursery, er zijn andere centra waar allang op een goede manier gewerkt wordt, maar die te weinig financiële armenslag krijgen. Zo te zien zet het beleid in op enkele hoogstandjes, zonder werkelijk structureel te werken aan een stevige basis voor de lange termijn.

Uit haar informatie kwam ook naar voren dat er in Engeland, net als in Nederland, een divers aanbod van opvangmogelijkheden voor jonge kinderen bestaat. Naast particuliere opvangcentra zijn er ook overheidscreches die kinderen vanaf de babyleeftijd opvangen voor ouders die de hele dag werken. Daarnaast zijn er nurseries die min of meer functioneren zoals de peuterspeelzalen bij ons, waar peuters dus enkele dagdelen zonder verplichting kunnen spelen met leeftijdgenootjes. Verder zijn er ook opvangcentra, te vergelijken met onze medische kinderdagverblijven, die opvang voor kinderen verzorgen die met gezondheidsproblemen of

sociale problematiek te maken hebben. Een andere kwestie die de overzichtelijkheid niet bevordert is het feit dat de basisscholen en nurseries in Islington en elders in Londen, te maken hebben met een grote hoeveelheid van aparte subsidiestromen. Er is daarom veel behoefte aan stroomlijnen en minder versnippering van fondsen voor afzonderlijke projecten.

Het Barnsbury Centrum verzorgt voor leidsters en klassenassistenten een nascholing/post hbo-opleiding, meestal in-service aangeboden, die uit veertien tot vijftien bijeenkomsten bestond. Het was jammer dat we pas aan het eind van ons bezoek met Shindu Hope in contact kwamen, want juist zij zou ons meer over de training van leidsters en de aanpak voor kinderen van die jonge leeftijd hebben kunnen vertellen. Dit feit en haar kritische opmerkingen over het beleid ten aanzien van jonge tweetalige kinderen noopt ons tot voorzichtigheid ten aanzien van de conclusies die we kunnen trekken uit de bezoeken voor onze studiereis. Uiteraard zouden we ook in Nederland liever de hoogstandjes van het beleid, zeg maar de 'overheidspareltjes' zien dan voorbeelden in ongunstigere omstandigheden.

In de materialen die Shindu Hope ons meegaf, troffen we veel voorbeelden aan van taalstimulering aan jonge kinderen. Hierbij valt op dat er voor tweetalige kinderen een aantal specifieke manieren van werken zijn ontwikkeld, waarbij prentenboeken een centrale rol spelen, maar waarbij geen gebruik gemaakt wordt van het aanleren van losse woordjes. Alle woorden die aangeboden wordt, staan in het kader van zinnen of verhalen. Daarbij wordt ook veel gebruik gemaakt van liedjes en versjes. Woordenlijsten komen niet voor en er zijn ook verder geen expliciete doelstellingen op het gebied van woordenschatvergroting. Het is de vraag of deze manier van werken voortkomt uit de geschetste situatie waarbij veel kinderen uit etnische minderheden toch al een basiskennis van het Engels hebben en dus ook al korte zinnen en verhalen begrijpen. Het kan ook een principiële keuze zijn, waarbij het bewust vergroten van de woordenschat niet als apart punt in het programma opgenomen is, maar min of meer impliciet wordt meegenomen in de algemene verbetering van de taalvaardigheid. Welke verklaring hier de voorkeur verdient, vraagt nader onderzoek en kan vanuit ons bezoek niet worden beantwoord.

Voor de Nederlandse situatie lijken ons de volgende voorbeelden uit de werkwijze van het Barnsbury Centre van belang:

- een lijst van speciale prentenboeken ('core books') die met name uitgekozen zijn omdat in de verhalen veel herhaling zit van dezelfde zinnen ('structures');
- bijbehorende materialen ('props'), die met elkaar bij het prentenboek in een zak zitten en de kinderen de mogelijkheid geven de personages sprekend op te voeren of met de personages handelingen of scenes na te doen.

Het is opvallend dat het Centrum voor de nurseries en scholen een lijst heeft samengesteld van boeken die speciaal aanbevolen worden en de vraag is dan of dit in samenspraak met bibliotheken gebeurt. De werkwijze als zodanig doet denken aan het zogenaamde interactieve voorlezen, maar legt veel meer nadruk op het aanbieden van een rijke context met concrete materialen in combinatie met een duidelijk, expliciet taalaanbod. Dit uitgangspunt is ook terug te vinden in de al eerder genoemde Taalverhaalkisten, die in samenwerking met de bibliotheek Velsen zijn ontwikkeld.

Shindu Hope vertelde ons dat dergelijke materialen tot stand zijn gebracht in samenwerking met Hillary Hester en Myra Barrs van het Centre for Language in Primary Education (CLPE) in Southwark (Londen). Een

bezoek aan dit centrum viel helaas buiten het kader van onze studiereis, maar gezien de materialen die wij van dit centrum zagen, zou het zeker de moeite waard zijn om contact te leggen met deze ontwikkelaars.

Woordenschat is in Engeland geen belangrijk onderwerp wanneer het gaat om taalonderwijs. Woordenschatonderwijs, zij het incidenteel of intentioneel, staat niet in de belangstelling.

De redenen, behalve de al genoemde, daarvoor zouden kunnen zijn:

- meer handen in de klas, waardoor het mogelijk is in kleinere groepen interactief (taal)onderwijs te geven en waardoor het onderwijs adaptiever kan zijn;
- men is in het algemeen al (expliciet) gericht op het aanreiken van visuele contexten, waardoor woordenschatonderwijs wellicht implicit blijft. Het werken met visuele contexten behoort tot de routines en er is ook veel meer materiaal;
- het Engelse onderwijsmodel is meer thematisch en minder opgesplitst in vakken, waardoor het mogelijk is meer authentiek, functioneel en 'cross-curricular' (vakoverstijgend) taalonderwijs te geven.

De taalleersituatie is daardoor op dit ogenblik gunstiger dan in Nederland. De vraag is wat er gebeurt wanneer het aantal kinderen dat

helemaal geen Engels spreekt, toeneemt en een groter percentage van de klas gaat uitmaken. Het is de vraag of deze verschuiving wel in de toekomst ligt. Het is heel goed mogelijk, dat in andere wijken dan Islington de situatie nu al ongunstiger is.

Leerkrachten blijken wel woorden te 'selecteren' en te 'consolideren'. Ze laten zich hierbij leiden door het thema of de context die gekozen is en de activiteiten die daarbij gepland zijn en de bestaande routines en door de activiteiten die kinderen zelf ontplooien. Of het aanleren van woorden hierbij, volgens de Nederlandse definitie, intentioneel gebeurt op basis van beredeneerde bewuste keuzes, of dat het intuïtie of ooit aangeleerde routine is, blijft voor ons de vraag.

Algemene conclusie voor de onderzoeksgroep:

In de aanpak van het onderwijs aan jonge kinderen zagen we geen specifieke aandacht voor de vergroten van de woordenschat vanuit losse woorden. We hebben dan ook geen uitwisseling gehad op het gebied van een mogelijke Engelse basiswoordenschat. Wel zagen we een aantal interessante werkwijzen en materialen voor kinderen met weinig Engelse taalvaardigheid:

- 1 Observatielijst (Assessment Document van het CLPE) voor bepaling van Engelse taalvaardigheid met:
 - lijst van verschillende niveaus voor Engelse taalbeheersing;
 - verfijning van het eerste 'emergent' niveau.
- 2 Aandacht en faciliteiten voor het voorzien in visuele context ten behoeve van het vergroten van de Engelse taalvaardigheid:
 - keuze van prentenboeken (lijst kernboeken met veel herhaling en goede illustraties);
 - gebruik van attributen in een 'zak' bij elk prentenboek;
 - mediatheek met uitleenbare voorwerpen t.b.v. elk denkbaar onderwerp.
- 3 Sterk op inhoud gestuurde intercollegiale overleggen in teams met grote diversiteit aan scholingsachtergronden.

Naast de traditie in en de uitgebreide voorzieningen voor het werken met attributen, lijkt met name het Assessment Document van het CLPE van waarde voor onze onderzoeksgroep. Voor de toekomst lijken bezoeken aan of contacten met dit CLPE veelbelovend.

5

De allereerste woorden

In de voorgaande hoofdstukken is met name het onderzoeksproces aan de orde geweest. In de hoofdstukken 5 en 6 verantwoorden we de tot standkoming van de woordenlijst van Duizend-en-een-woorden met daarin een fasering van aanbieding.

Het aanbod aan jonge kinderen

In het verbeteren van de taalontwikkeling van jonge kinderen neemt het vergroten van de woordenschat een belangrijke plaats in. Dit geldt met name voor anderstalige peuters en kleuters en voor kinderen die in een weinig taalstimulerende omgeving verkeren. Beide groepen kinderen vormen de doelgroepen voor het huidige beleid op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie, dat inzet op een verbeterde startpositie van deze kinderen in het basisonderwijs.

Naast de vraag hoe de vergroting van de woordenschat het beste aangepakt kan worden, is de aandacht ook gericht op het aanbod: welke woorden moeten jonge (anderstalige) kinderen aangeboden krijgen? En hoeveel woorden? Al klinkt het zwaar om in verband met jonge kinderen de term 'leerstof' te gebruiken, het is toch van belang om stil te staan bij de vraag wàt we peuters en kleuters willen aanbieden in de vroege educatieve

begeleiding. Als we veel willen investeren in de taalontwikkeling van jonge kinderen, dan is het nuttig om deze vraag zowel van een kwantitatieve als van een kwalitatieve kant te bekijken. Het gaat er immers om in deze leeftijdsfase te zorgen voor een fundament aan woorden, om daarmee de basis te leggen voor de verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid.

Ongelijksoortige ontwikkeling

Welke woorden tot het allereerste aanbod zouden moeten behoren is geen gemakkelijke vraag, vooral niet als we in ogenschouw nemen dat de twee hierboven genoemde doelgroepen van het VVE-beleid ongelijksoortige ontwikkelingen doormaken op het gebied van Nederlandse taalverwerving. Nederlandstalige kinderen die van huis uit weinig stimulans meekrijgen op het gebied van taalvaardigheid, zullen evengoed het Nederlands steeds om zich heen horen. Ze groeien op in een Nederlandstalige omgeving en zijn bijvoorbeeld bij entree in de peuterzaal al gewend aan het klankpatroon en de woord- en zinsbouw van het Nederlands, ook al zijn ze zelf nog niet altijd zo ver dat ze correcte zinnen kunnen produceren. Het taalaanbod op de peuterspeelzaal is niet in een andere taal dan die ze thuis de hele dag om zich heen horen en

sluit daarom aan op hun eerdere ervaringen. De anderstalige kinderen daarentegen hebben thuis een andere taal geleerd. Ze zijn gewend aan het klank- en zinspatroon van hun eerste taal en ze bouwen in die taal in eerste instantie hun woordenschat op. Bij hun start in de peuterspeelzaal of in groep 1 van de basisschool zijn ze nog volop bezig met die moedertaalontwikkeling. Daarbovenop moeten ze dan het Nederlands als tweede taal leren. Voor hen is dat vaak een vreemde taal, met nieuwe, onbekende klankpatronen, woorden en zinsbouw. Een uitgangspositie die fundamenteel anders is dan die van Nederlandstalige kinderen, met name als de anderstalige kinderen opgroeien in een omgeving waar het Nederlandse taalaanbod minimaal is. Daarnaast vertonen ook de omstandigheden waaronder de taal wordt geleerd grote verschillen. Een kind dat thuis begint met het verwerven van het Nederlands als moedertaal, leert deze taal onder veel gunstiger voorwaarden, want er is altijd wel een volwassene in de buurt die in die taal in individueel contact communiceert met het kind. In de peuterzaal of de kleutergroep is er temidden van de vele kinderen veel minder gelegenheid voor individuele één-op-één contacten. Voor het snel verwerven van een eerste woordenschat zijn die intensieve

contacten nu juist zo belangrijk (Damhuis, 1995).

Bovendien verkeert een jong kind niet de hele dag op een peuterspeelzaal, dus ook de tijd waarin het Nederlandse taalaanbod zich voordoet is korter dan bij kinderen die het Nederlands van huis uit leren. Ten slotte speelt ook mee dat anderstalige kinderen op latere leeftijd een Nederlandse basiswoordenschat moeten verwerven.

Als het goed is, moeten deze verschillen ook tot uitdrukking komen in de beantwoording van de vraag naar de 'leerstof' van de kinderen. Zowel de leeftijd en het latere aanvangstijdstip, als de omgevingsfactoren moeten meegenomen worden bij de beantwoording van de vragen:

- Hoeveel Nederlandse woorden moeten en kunnen jonge kinderen leren in hun voor- en vroegschoolse educatie?
- Welke woorden zijn dat?
- In welk opzicht zijn er verschillen tussen het aanbod aan Nederlandstalige en aan anderstalige peuters en kleuters?

Onderzoek naar woorden

De vragen betreffende dit aanbod zijn opgepakt door de projectgroep *Een gefundeerde woordlijst* van de Stichting Leerplanontwikkeling en hebben geleid tot een zoektocht naar de

allereerste woorden voor het aanbod aan peuters en kleuters. De lijst 'Duizend-en-een-woorden' in deze publicatie is het resultaat van deze zoektocht. De projectgroep heeft zich in de eerste plaats beziggehouden met de vraag in hoeverre het aanbod aan jonge Nederlandstalige kinderen verschillen zou moeten vertonen met het aanbod aan anderstalige peuters en kleuters. Ook heeft men zich gericht op de vraag welke woorden aangeboden moeten worden en is gekeken naar het aantal woorden dat het aanbod zou moeten omvatten. Ten slotte is aan de orde gekomen hoe de opbouw van de eerste woordenschat moet zijn, dus welke indeling in niveaus aangebracht zou moeten worden. Na het vaststellen van de 'leerstof' is de volgende stap immers het indelen van die stof in mogelijke tussenstappen, waarmee het geheel te 'behappen' wordt en geschikt voor didactische aanbieding.

Bestaande woordenlijsten

In het verleden is de vraag welke woorden jonge kinderen bij de aanvang van het basisonderwijs moeten beheersen, op verschillende manieren beantwoord. Ontwikkelaars en onderzoekers zijn al geruime tijd bezig woordenlijsten op te stellen. De

onderzoeks groep kon zich daarom baseren op eerder werk en heeft deze woordenlijsten bekeken op bovengenoemde vragen. Het heeft in de eerste plaats geresulteerd in een overzicht van een aantal reeds betaande woordenlijsten (zie hoofdstuk 2). Uit dit overzicht blijkt dat de met name de Streefwoordenlijsten uitgaan van kinderen die het Nederlands als moedertaal hebben. Dat de twee doelgroepen ongelijksoortige ontwikkelingen doormaken voor wat betreft de eerste verwerving van het Nederlands, is geen specifieke overweging geweest bij de opstelling van de meeste lijsten. In de inleidingen komt dan ook niet naar voren dat de ongelijke start en de verschillen in verwervingssituatie zouden moeten leiden tot een andere selectie van de eerste woorden en dus ook tot een ander aanbod in de vroege educatie. Zo wordt in de inleiding bij de Streefwoordenlijst (Schaerlaekens, 1999) bijvoorbeeld aangegeven dat deze lijst ook kan dienen als uitgangspunt voor het onderwijs aan anderstalige kleuters. Van daaruit kan men redeneren dat de lijsten impliciet aangeven dat er voor beide doelgroepen dezelfde doelen op het gebied van woordenschat gelden en dat hierin geen differentiatie hoeft te worden aangebracht. Ook in het 'Referentiekader vroege tweede taalverwerving' wordt nog eens benadrukt dat

er voor allochtone kinderen beslist geen andere, of lagere, doelen moeten worden opgesteld (Van den Branden e.a. 2001, p. 11).

Natuurlijk deelt ook de onderzoeksgroep de mening dat er in het basisonderwijs voor anderstalige kinderen geen andere einddoelstellingen zijn of zouden moeten zijn dan voor Nederlandstalige kinderen. Beide groepen moeten immers hetzelfde eindniveau halen. Het is niet verstandig noch wenselijk aan de ene groep hogere of lagere eisen te stellen dan aan de andere groep. Ook anderstalige kinderen moeten alle kansen krijgen voor ontwikkeling in het onderwijs en dat houdt in dat de einddoelen voor Nederlandse taalvaardigheid op de basisschool voor hen niet anders luiden dan voor de andere kinderen.

Andere startpositie

Dat laat echter onverlet dat de twee doel-groepen wat taal betreft vanuit een geheel andere uitgangspositie aan het basisonderwijs beginnen en onder andere omstandigheden de eerste Nederlandse taalverwerving tot stand moeten brengen. De start van de Nederlandse taalvaardigheid ziet er voor beide groepen dus heel anders uit en dat geldt met name voor hun woordenschat. De Nederlandstalige groep heeft in de eerste plaats bij binnenkomst in

groep 1 een veel grotere Nederlandse woordenschat dan de anderstalige groep en dit verschil is aanzienlijk (Verhoeven & Vermeer, 1992).

Dat het om zo'n groot verschil gaat, is te verklaren uit het feit dat veel anderstalige kleuters op vierjarige leeftijd hun eerste Nederlandse woorden nog moeten leren, terwijl Nederlandstalige kinderen daar al geruime tijd mee bezig zijn.

Dit verschil in de omvang van de woordenschat heeft grote consequenties voor de verdere taalontwikkeling van de kinderen. Niet alleen zullen kinderen met weinig Nederlandse woordkennis meer moeite hebben het taalaanbod in de kleutergroep te begrijpen, ze zijn ook in het nadeel bij het leren van nieuwe woorden. De grootte van de woordenschat heeft namelijk te maken met de vraag hoe snel de taalverwerving vervolgens zal gaan. Hoe meer woorden je al kent, des te sneller zul je er ook nieuwe woorden bij leren. Een beginnende tweede-taalleerde die nog maar heel weinig Nederlandse woorden kent, zal meer moeite hebben zijn woordenschat snel uit te breiden met nieuwe woorden, dan iemand die al beschikt over een zekere basiswoordenschat (Ellis, N., 2001; Nation, P., 1993).

Het verschil bij de start tussen de twee groepen betreft dus niet alleen de grootte van de woordenschat op zich, maar ook de snelheid

waarmee de kinderen in de jaren van hun eerste educatie nieuwe woorden zullen leren.

Van basis naar verrijking

In de bestaande woordenlijsten komt het streven terug om alle kinderen in de eerste jaren van het basisonderwijs toe te rusten met een uitgebreide woordenschat die voldoende garantie geeft voor een succesvolle ontwikkeling en schoolcarrière. De kinderen die het Nederlands als moedertaal hebben, maar van huis uit weinig stimulans voor hun taalontwikkeling krijgen, zijn erbij gebaat om in de voor- en vroegschoolse educatie veel nieuwe woorden aangeboden te krijgen. Uit onderzoek komt naar voren dat de passieve woordenschat van kinderen met een Nederlandstalige achtergrond op vierjarige leeftijd gemiddeld ongeveer drieduizend woorden omvat.

(Boogaard e.a. 1990; Verhoeven & Vermeer, 1992). Deze woordenschat vormt voor hen de basis waarmee ze ook weer alle nieuwe woorden kunnen leren die ze in het dagelijkse taalaanbod op de peuterspeelzaal of de kleutergroep tegenkomen. Kinderen die het Nederlands als moedertaal hebben maar dit gemiddelde niveau niet halen, moeten zeker ondersteund worden in de groei van hun woordenschat. Ze hebben een rijk en

stimulerend taalaanbod op de peuterspeelzaal en de basisschool nodig, waarbij ook veel aandacht aan het leren van nieuwe woorden wordt gegeven.

Toch kan men er van uitgaan dat een receptieve woordenschat van ongeveer duizend woorden ook door deze kinderen al verworven is voor ze aan groep 1 beginnen. Voor deze doelgroep van de VVE gaat het vooral om het leren van nieuwe woorden die boven het niveau uitgaan van die allereerste basis. Het fundament ligt er al, maar ze hebben ondersteuning en stimulering nodig voor een verdere verrijking van hun begrip en uitdrukkingsmogelijkheden. Voor dat doel vormen de bestaande woordenlijsten zeker al voldoende houvast, aangezien deze lijsten niet alleen de basiswoorden aangeven, maar ook de woorden die uitgaan boven dat eerste niveau.

Aanknopingspunten

Voor het aanbod aan jonge anderstalige kinderen is het de vraag welke woorden het fundament kunnen vormen voor juist die eerste fase van hun tweede-taalverwerving. Hun taalleerbehoeften liggen op het gebied van de allereerste Nederlandse woorden en die basis moet zo snel mogelijk gelegd worden. De woorden die ze bij de start van de vroege

educatie leren, zullen de aanknopingspunten moeten vormen voor de verdere groei van hun woordenschat. Met een goede basis zijn hun kansen ook groter om vervolgens nieuwe woorden uit het algemene, dagelijkse taalaanbod te leren.

Het snel verwerven van een eerste basiskennis aan Nederlandse woorden is daarom cruciaal voor de verdere taalverwerving en onderwijskansen van de anderstalige kinderen. Meer nog dan voor de Nederlandse doelgroep is de keuze van de éérste woorden die aan deze kinderen aangeboden worden van belang. Het is vanuit deze overwegingen dat de projectgroep de selectie van deze woorden onder de loep nam, om tot een woordenlijst te komen die speciaal op de anderstalige peuters en kleuters gericht is.

De woorden zelf

Uitgaande van de gedachte dat bij de selectie van die eerste woorden ook kwalitatieve aspecten van belang zijn, werden de kenmerken van vroeggeleerde woorden van moedertaalsprekers nader bekeken. Deze kenmerken kunnen houvast bieden voor de selectie van woorden voor jonge tweede-taalverwervers. Uit de literatuur komt naar voren dat dit vooral woorden zijn die zich

op een conceptueel basisniveau bevinden, dat wil zeggen dat het woorden zijn die niet te abstract zijn, maar ook niet te specifieke betekenis hebben. Ze verwijzen naar concepten die als prototypes kunnen worden gezien. Niet het woord *villa* of *hut*, maar het woord *huis* wordt als eerste verworven. Ook zijn de eerste woorden veelal enkelvoudige woorden. Samenstellingen komen pas later in de taalverwerving aan de orde. Daarnaast zijn vroeggeleerde woorden ingebed in de concrete en lijfelijke ervaringen van jonge kinderen. (Van Loon-Vervoorn, 1989).

Verder blijken inhoudswoorden in de eerste woordenschat de overhand te hebben. Dat lijkt ook in de lijn te liggen van het feit dat men een taal toch in de eerste plaats als communicatiemiddel leert. Indien het totstandkomen van communicatie het hoofddoel is, lukt dat beter met inhoudswoorden, ook al is het aantal nog zo beperkt, dan met functiewoorden. Misschien speelt hierbij ook mee dat in de eerste fasen van taalverwerving het benoemen van concrete objecten, dieren en personen meer op de voorgrond staat dan het verwerven van taalspecifieke relationele aspecten (Gentner & Boroditsky, 2001). De functiewoorden komen in de latere fasen van de taalverwerving steeds meer aan de orde, maar in het allereerste begin

zijn ze veruit in de minderheid. (Elbers & Van Loon-Vervoorn, 2000). Deze overwegingen zijn ook meegenomen in de samenstelling van de doelwoordenlijst voor het allereerste aanbod aan jonge, anderstalige kinderen.

Hoeveelheid

Wat betreft de kwantiteit is een absoluut getal voor een basiswoordenschat moeilijk te bepalen, maar met enige voorzichtigheid kan het aantal van ongeveer drie- tot vierduizend woorden aangehouden worden (Nation, 1993; Schrooten & Vermeer, 1994). We weten allemaal dat je niet drieduizend woorden in één keer leert. Daar gaat tijd overheen en voor jonge kinderen waarschijnlijk meer tijd dan voor volwassenen (Appel & Vermeer, 1994). Hoeveel tijd dan? Is het eigenlijk wel realistisch om van jonge anderstalige kinderen te eisen dat ze in groep 1 en 2, dus in twee jaar, hetzelfde aantal woorden leren als Nederlandse kinderen in vijf jaar? Deze vraag knelt des te meer als we de omstandigheden bekijken waarin ze hun tweede taal leren. We mogen aannemen dat Nederlandse kinderen tijdens hun primaire socialisatie toch wel dagelijks in contact staan met minstens één Nederlandssprekende volwassene en daarnaast via familieleden en leeftijdgenootjes in hun directe omgeving

Nederlands taalaanbod krijgen. Dan nog doen de kinderen er gemiddeld vier jaar over om een woordenschat van zo'n drieduizend woorden op te bouwen. We verwachten dus wel erg veel van anderstalige kinderen als we van ze eisen dat ze diezelfde hoeveelheid woorden in veel minder gunstige omstandigheden en ook nog in veel kortere tijd moeten leren.

Hiermee is niet gezegd dat de kinderen niet zo snel mogelijk op een woordenschat van minstens drieduizend woorden moeten komen. De vraag is alleen of we overspannen eisen kunnen vermijden en er tegelijkertijd toch voor kunnen zorgen dat ze zo snel mogelijk een eerste basis aan Nederlandse taalbeheersing verwerven.

Tussenstappen

De verwachtingen zijn waarschijnlijk realistischer als we niet direct een aanbod van enkele duizenden woorden geven, maar voorzichtiger beginnen. Ook al spreken ze nog geen woord Nederlands, de kinderen komen de peuterspeelzaal of de basisschool niet binnen met een leeg 'taalpotje'. Hun taalintuïtie is al gevormd door hun moedertaal en vanuit die voorkennis bekijken ze de tweede taal. Niet alleen de woorden, maar het hele taalsysteem is nieuw voor hen. De klanken, de regels voor

woordvorming en zinsbouw kunnen ze niet vanuit hun voorkennis direct begrijpen. Ze moeten op zoveel fronten nieuwe talige kennis opdoen dat ze in de beginfase niet meteen heel veel nieuwe woorden tegelijk zullen leren. De eerste stap kan men daarom eerder in tientallen woorden berekenen dan in honderden. Als tweede stap kan het aanbod uitgaan van een groter aantal nieuwe woorden, zo'n tweehonderd, en vervolgens kan dit aantal weer verder opgevoerd worden tot ongeveer duizend. Dat is dan natuurlijk nog maar het eerste begin van de basiswoordenschat. Met een woordenschat van duizend woorden kunnen de kinderen nog niet veel meer dan zich enigszins redden in de dagelijkse communicatie in de peuter- of kleutergroep.

In de meeste woordenlijsten die op dit moment voor het peuter- en kleuteronderwijs beschikbaar zijn, worden de woorden voor die allereerste fase niet uitgesplitst in tussenstappen. De aantallen woorden die de bestaande lijsten aanhouden, omvatten toch al gauw tweeduizend woorden of meer. Een antwoord op de vraag wat nu het allereerste aanbod moet zijn, is daarom niet rechtstreeks uit deze lijsten te halen.

Direct aanbieden

Bij de vraag welke woorden in de eerste plaats het aanbod voor de kinderen zouden moeten vormen, is het uitgangspunt gehanteerd dat het hier moest gaan om een *snelle* verwerving van die allereerste woorden. Daarom zouden de kinderen deze woorden ook meteen op de peuterspeelzaal of de kleutergroep op een geplande, systematische manier aangeboden moeten krijgen. Dat betekent dat de leidster of leerkracht niet moet wachten met dit aanbod tot het kind 'gewend' is, aangezien het leren van die woorden nu juist een essentieel onderdeel is van het wennen aan de nieuwe situatie. Ook al zit het kind nog steeds in een 'stille periode', het aanbod van de leidster of leerkracht voor het vergroten van de receptieve woordenschat is van groot belang. De aandacht is in die eerste fasen vooral gericht op de receptieve beheersing. De kinderen moeten in hun eerste educatieve periode zo snel mogelijk de betekenis van basiswoorden leren begrijpen. Daarna komt ook de productieve beheersing en de versnelling van de woordenschatgroei blijft steeds het doel, maar het aanbod gaat via gestructureerde tussenstappen, uitgaande van een goede didactische aanpak van de woordenschat. Alleen onder die laatste voorwaarde zullen de

kinderen in staat gesteld worden om veel meer woorden in veel minder tijd te leren dan de moedertaalsprekers van het Nederlands gegund wordt.

Onderzoeksgegevens over woorden

Vanuit bovenstaande overwegingen heeft de projectgroep gezocht in de bestaande woordenlijsten naar geschikte doelwoorden. Daarbij was de zoektocht vooral gericht op feitelijke gegevens over woorden en hun belang en betekenis voor de vroege taalverwerving. De Schlichting lijst geeft een overzicht van woorden die door Nederlandse kinderen in hun vroege taalverwerving gebruikt worden. De lijst is opgesteld op basis van onderzoek naar het productieve taalgebruik van jonge Nederlandstalige kinderen. De Schrooten-Vermeer lijst is ook gebaseerd op onderzoek en geeft een beeld van het woordaanbod aan vier- tot twaalfjarige kinderen in de basisschool. De lijst bevat frequentie- en verspreidingsgegevens van woorden die de auteurs uit een groot aantal schriftelijke en mondelinge bronnen van taalaanbod bijeen hebben gebracht. (zie voor een beschrijving van deze lijsten hoofdstuk 2). Omdat beide lijsten opgesteld zijn op grond van empirische gegevens, heeft de projectgroep zich bij het verzamelen van doelwoorden vooral op

deze lijsten gericht.

Bij de uiteindelijke selectie zijn verder drie criteria gehanteerd, namelijk bruikbaarheid voor de dagelijkse gang van zaken in peuter- en kleutergroep, vroege verwerving door Nederlandse kinderen en frequentie in het aanbod op de basisschool. Hieronder worden deze criteria toegelicht.

Criteria voor de keuze van de eerste woorden

De eerste overweging was dat de woorden gekozen moesten worden rond de basisbehoeften van jonge kinderen bij de dagelijkse gang van zaken in een peuterspeelzaal of kleutergroep. De sociale situatie waarin peuters en kleuters hun eerste Nederlands horen is het eerste uitgangspunt voor de selectie. Voor de peuters en kleuters die zonder enig begrip van het Nederlands de peuterspeelzaal of kleutergroep binnenkomen, kan de dagelijkse gang van zaken een ondoorgrondelijk geheel vormen. Toch moeten ook deze kinderen zo snel mogelijk de meest elementaire zaken kunnen volgen. Ze moeten weten wat het betekent als de leidster of leerkracht vraagt of ze willen drinken, of ze naar de wc moeten, als ze 'dag' zeggen, als ze gevraagd worden om te gaan zitten. De woorden die ze als eerste moeten begrijpen ontlenen hun belang

aan hun directe bruikbaarheid bij de eerste, concrete ervaringen in de peuterspeelzaal of de kleutergroep. De Welkom-woordenlijst bij Piramide (zie hoofdstuk 2) bevat een aantal van dit soort woorden. Het grootste deel hiervan is opgenomen in de lijst van allereerste woorden. Een tweede criterium bij de vaststelling van een basiswoordenlijst is de verwerving door moedertaalsprekers. Om anderstalige kinderen bij het allereerste aanbod zo min mogelijk te beladen met woorden die ook voor jonge Nederlandse kinderen moeilijk zijn, is er gekeken naar de woorden die Nederlandse kinderen al op een vroeg moment in hun taalontwikkeling verwerven. Door deze woorden te selecteren, kunnen we er zeker van zijn dat we daarmee aan anderstalige kinderen geen eisen stellen die verder gaan dan die moedertaalsprekers zelf aankunnen. In de lijst Schlichting (zie hoofdstuk 2) zijn woorden opgenomen die al in een vroeg stadium in het productieve taalgebruik van Nederlandse kinderen voorkomen. Dat de kinderen de woorden zelf al kunnen gebruiken, betekent dat het begrip van die woorden al veel eerder aanwezig is en dat deze woorden dus tot de vroege receptieve woordenschat behoren. Daarnaast is het ook van belang dat anders-talige kinderen die woorden snel leren die in het normale taalaanbod in de basisschool zeer

vaak voorkomen. De lijst Schrooten & Vermeer bevat frequentie- en spreidingsgegevens van woorden die in het basisonderwijs aangeboden worden (zie hoofdstuk 2). Aangezien het gaat om de taalverwerving van jonge kinderen, zijn uit deze lijst alleen de woorden uit het aanbod aan de groepen 1 en 2 bekeken. De woorden uit dit aanbod kwamen voor selectie in aanmerking als ze de betrouwbaarheids grens van een frequentie van minimaal 35 haalden (zie ook Schrooten & Vermeer, 1994, blz. 35). Deze woorden zijn vervolgens in een eenvoudiger vorm gezet, waarbij de werkwoorden alleen als onvervoegde vorm zijn opgenomen en woorden met dicht bij elkaar liggende betekenis als één woord zijn gerekend. Deze bewerking volgt de vereenvoudiging die ook in de lijst Kienstra (zie voor de beschrijving hoofdstuk 2) is toegepast. De bewerkte lijst van de meest frequente woorden uit het aanbod aan de groepen 1 en 2, omvat bijna achthonderd woorden. Voor jonge kinderen die aan het allereerste begin staan van hun Nederlandse taalverwerving lijken de woorden uit het taalaanbod aan de groepen 3 tot en met 8 niet direct van toepassing. Voorrang is gegeven aan woorden die in de kleutergroepen aangeboden worden en op die manier is vermeden dat woorden als *geschiedenis, product en thema* op de lijst kwamen.

Naast deze criteria is ook gestreefd naar een overeenkomst met de kenmerken van de vroeggeleerde woorden. Zo zijn er vooral enkelvoudige woorden opgenomen en werden scheidbare werkwoorden zoveel mogelijk vermeden. Niet altijd kon deze overweging in de selectie gehonoreerd worden. De bruikbaarheid van de woorden in de dagelijkse omgang in peuter- en kleutergroep is belangrijker geweest. Ook om deze reden is het van belang dat de uiteindelijke lijst niet als absolute norm wordt gezien, maar als een handreiking waar in de praktijk vanaf geweken kan worden als de concrete situatie daarom vraagt.

De niveaus van tweede-taalverwerving

Vanuit de drie bovenstaande overwegingen (nut voor de allereerste opvang, verwerving door Nederlandse kinderen en frequentie in het aanbod) is de projectgroep gekomen tot een woordenlijst die vervolgens is opgebouwd rond de eerste niveaus van de verwerving van het Nederlands als tweede taal. Hierbij is teruggegrepen op de Taalkijkwijzer (Smits, e.a., 2004) waarin deze niveaus uitgebreid zijn toegelicht. Hieronder is het overzicht van de taalniveaus weergegeven, met de kanttekening dat dit de productieve taalbeheersing betreft. Aangenomen mag worden dat de receptieve

taalverwerving voorloopt op de productieve ontwikkeling, hetgeen betekent dat kinderen die bijvoorbeeld in het productieve niveau 2 zitten, voor hun receptieve beheersing al in een veel hoger niveau zijn. We zouden kunnen aannemen dat het eerste niveau, waarin het kind nog geen spreekvaardigheid heeft in het Nederlands, uit meerdere tussenfasen bestaat, met de eerste Nederlandse woorden in het productieve taalgebruik als belangrijke mijlpaal en de eerste korte zinnen als markeringspunt voor het bereiken van het volgende niveau. Dit uitgangspunt is ook te herkennen in de assessment materialen van de Londense peuteropvang, waarin de eerste fase van Engelse taalbeheersing voor niet-Engelstalige kinderen onderverdeeld is in drie niveaus: vroeg, midden en late eerste fase (zie hoofdstuk 3 voor een verslag van de studiereis naar peuterspeelzalen in Londen).

Niveaus van tweede taalverwerving uit de Taalkijkwijzer

- 1 De leerling spreekt nog geen Nederlands.
Meestal worden kinderen in deze fase aangeduid als 'onaanspreekbaar', maar we kunnen beter spreken over de 'stille periode'.

De kinderen kunnen al enige woorden begrijpen, voordat ze zover zijn dat ze ook zich in het Nederlands gaan uiten.

- 2 De leerling kan mensen, dieren, dingen, en activiteiten benoemen.

Het kind beheert nog maar weinig woorden, vooral inhoudswoorden (500-1000?⁴).

Meestal uit het kind zich in korte zinnen, bestaande uit twee, hooguit drie woorden.

Er is vaak een vaste woordvolgorde: de werkwoorden staan meestal onvervoegd aan het eind van de zin.

Morfologie ontbreekt, het kind gebruikt nog geen lidwoorden, voorzetsels, persoonlijke voornaamwoorden, werkwoordsvervoegingen of meervoud.

- 3 De leerling kan korte zinnetjes zelfstandig formuleren, echter nog niet foutloos.

De woordenschat is nog steeds klein, maar groter dan in stadium 2 (1000-1500?).

De zinnen zijn meestal niet langer dan vijf tot zes woorden, nauwelijks onderschikkende zinnen.

Er kunnen nog fouten in de woordvolgorde voorkomen.

- 4 Inschatting.

Het kind maakt misschien al enigszins gebruik van morfologie maar nog niet foutloos.

- 4 De leerling kan zelfstandig al wat langere zinnetjes formuleren, maar maakt daarbij nog fouten.

Woordenschat groeit verder, maar nog niet op hetzelfde peil als Nederlandstalige kinderen (1500-2500?).

Morfologie ontwikkelt zich, lidwoorden en voorzetsels komen voor, verwarring tussen hij en zij, allerlei omzeilingen van de werkwoordvervoegingen (constructie met gaan + infinitief), meervoud niet foutloos (vormen met -en worden het eerst verworven), verleden tijden van frequente werkwoorden komen incidenteel als aparte vormen voor.

- 5 De leerling kan vrij genuanceerd vertellen, met gebruik van complexe, samengestelde zinnen.

Woordenschat is verder toegenomen, maar nog steeds kleiner dan moedertaalspreker (2500-3000?).

In de complexe zinnen komen nog fouten voor, onderschikking komt wel al voor.

Morfologische fouten zijn minder frequent dan in fase 4, maar nog steeds veel voorkomend.

Meervoudsvormen met -s komen voor, bijzondere meervouden pas later.

De regel van de verleden tijd van zwakke werkwoorden wordt gebruikt, de vervoeging van sterke werkwoorden komt later.

- 6 We kunnen misschien nog een zesde fase aangeven, waarin de woordenschat van het kind verder is toegenomen naar 3500-4000 en de moeilijkere woordvormen beheerst worden, zoals een aantal frequente bijzondere meervouden en de verleden tijden van sterke werkwoorden en frequente onregelmatige werkwoorden. Maar in de bestaande beschrijvingen wordt niet verder gegaan dan een vijfde stadium, waarschijnlijk omdat na dit stadium de individuele verschillen verder toenemen.

Normaal taalgebruik

In de Taalkijkwijzer zijn de mogelijke reacties van de leerkraacht of leidster tegenover de uitingen van de kinderen gezet, zodat ook verhelderd wordt hoe de leerkraacht of leidster kan inspelen op het niveau van het kind. Deze voorbeelden gaan uit van het normale taalgebruik in de peutergroep of kleuterklas. De redenering hierbij is dat de leidsters en leerkrachten vanuit de dagelijkse communicatie de taalontwikkeling van de kinderen verder kunnen helpen door in te spelen op het

tweede-taalgang van het kind. Ze helpen het kind door goede feedback te geven, de uitingen van het kind uit te breiden en door te vragen bij onzekerheid over de inhoudelijke boodschap. Op die manier geven ze een taalaanbod dat net boven het niveau van dat van het kind ligt en stimuleren ze de verwerving van nieuwe woorden en zinsconstructies. De focus bij deze vorm van taalstimulering ligt bij het gewone taalgebruik in communicatieve situaties die zich tijdens allerlei verschillende spelactiviteiten en dagelijkse routines voordoen.

Extra aandacht

Voor het snel vergroten van de woordenschat zijn deze taalstimulerende activiteiten van belang, maar beslist niet voldoende. Kinderen die zonder enige kennis van het Nederlands de peuterspeelzaal of kleuterklas binnenkomen, moeten extra aandacht krijgen zodat ze spoedig het eerste Nederlands verwerven en in kortere tijd dan normaal zich een woordenschat eigen maken, waarmee ze de achterstand ten opzichte van Nederlandse kinderen kunnen inlopen. Dit kan alleen bereikt worden als er specifieke woordenschatactiviteiten opgezet worden (Appel & Vermeer, 1997). Het gaat dus niet alleen om een goed taalaanbod in de dagelijkse contacten, maar ook om een

systematische en geplande vergroting van de woordenschat.

Gezien de jonge leeftijd van de kinderen staat daarbij natuurlijk een speelse context voorop. Het is daarbij uiteraard niet de bedoeling dat de kinderen formele woordenlessen krijgen, dat zou niet passen bij hun leeftijd en niet bevorderlijk zijn voor hun taalontwikkeling. Bij jonge kinderen worden specifieke woordenschat-activiteiten in een spelcontext geplaatst. Het is de leidster of leerkracht die intentioneel bezig is met het aanbod van de woorden, maar voor de kinderen staat het spel voorop (Janssen-Vos, 1998; Kienstra, 2003). Ze leren dus spelenderwijs de woorden door het mondelinge aanbod van de volwassene, zonder dat hen daarbij een leeractiviteit opgedrongen wordt. Door deze extra aandacht kan de tweede-taalverwerving direct aan het begin een versnelling krijgen die de kinderen in korte tijd een basis geeft voor de volgende fasen van hun tweede-taalontwikkeling.

Gemeenschappelijke woordenschat

Naast de taalverwerving door middel van een doordacht en gepland aanbod, zullen de kinderen ook zelfstandig door de regelmatige omgang met hun leeftijdgenootjes in de peuterspeelzaal of de kleutergroep een aantal

woorden oppikken. Deze woorden worden niet vanuit een geplande opzet aangeboden door de leidster of leerkracht. Welke woorden dat precies zijn, kan niet te voren bedacht worden. De kinderen pikken deze woorden op incidentele wijze op en vergroten zo op eigen kracht hun woordenschat. Bij de verwerving van deze woorden, die door een spontane verwerving geleerd worden, is meestal sprake van grote individuele verschillen. Toch moet er ook een zekere gemeenschappelijke woordenschat opgebouwd worden, want het is de gemeenschappelijke woordenschat die een groep kinderen in staat stelt met elkaar en met de leerkracht op bevredigende wijze te communiceren. Om een dergelijke gemeenschappelijke woordenschat in korte tijd tot stand te brengen, zullen de kinderen dus niet alleen op spontane wijze veel nieuwe woorden moeten leren. Ze zullen ook woorden moeten verwerven die bewust geselecteerd en aangeboden worden door middel van doordachte en geplande woordenschat-activiteiten.

6

Opbouw en samenstelling van de woordenlijst

Handreiking voor het eerste begin

De lijst die in deze publicatie is opgenomen is bedoeld om enig houvast te bieden voor het aanbod aan jonge anderstalige kinderen bij de ondersteuning van hun verwerving van het eerste Nederlands. De lijst is dus een aanbodlijst, die niet laat zien *op welke manier* de woorden aangeboden worden. Het uitgangspunt is wel dat de kinderen ze verwerven door middel van specifieke, planmatig opgezette woordenschatactiviteiten. De lijst is opgebouwd uit drie sublijsten die cumulatief zijn opgezet. Het eerste voorzichtige begin wordt gevormd door een sublijst van tweeënvijftig woorden. Daarna volgt een sublijst van zo'n tweehonderd woorden inclusief de eerste tweeënvijftig. De volledige lijst omvat duizenden één woorden, waarin de eerste twee sublijsten zijn opgenomen. De drie opeenvolgende lijsten kunnen dus gezien worden als drie opeenvolgende zones-van-naaste-ontwikkeling in de woordenschatontwikkeling. Het aantal van 1001 is vanzelf-sprekend een willekeurig aantal, het hadden er ook duizendendrie of duizendentien kunnen zijn. Elke grens heeft iets willekeurigs, maar centraal staat hier de gedachte aan een opbouw in stappen. Vanaf een bescheiden begin van tweeënvijftig woorden wordt vervolgens

een snelle groei naar ruim tweehonderd woorden gestimuleerd om daarna de eerste duizend woorden te bereiken.

Deze lijst moet niet gezien worden als een absolute norm, maar als een handreiking voor de leidsters en leerkrachten die te maken hebben met kinderen die nog helemaal geen Nederlands spreken. Met dit aanbod zetten de anderstalige kinderen hun eerste begeleide stappen op het terrein van de Nederlandse woordenschat. De woorden vormen het fundament van een grotere, receptieve basiswoordenschat, die als zodanig uit minstens drieduizend woorden moet bestaan om de kinderen een goede kans te geven in het basisonderwijs. Een woordenschat van duizend woorden is dus nog maar het begin. De opbouw van de basiswoordenschat is daarmee net gestart. Ook na de verwerving van deze woorden moet er door middel van geplande en systematische woordenschatactiviteiten gezorgd worden voor een versnelde tweede-taalontwikkeling. Voor de selectie van de woorden voor het volgende aanbod, na de eerste duizend woorden, kunnen dan de bestaande woordenlijsten die in hoofdstuk 2 besproken worden als bron dienen.

De eerste vijftig woorden: sublijst 1

Zoals hierboven al gezegd, bestaat de eerste sublijst uit tweeënvijftig woorden. Dit is sublijst 1 die op de volgende bladzij is weergegeven en die u ook in de bijlagen vindt. Uitgangsvraag bij deze lijst was: welke woorden hebben niet-Nederlandstalige peuters en kleuters direct nodig als ze voor het eerst op school of op de peuterspeelzaal komen?

De woorden van sublijst 1 zijn gekozen uit de zogenaamde basisbegrippen van de Welkom-woordenlijst van het Piramide-programma. Uit de lijst voor peuters, die uit zestig woorden bestaat, zijn er vierendertig geselecteerd.

De rest van deze woorden is in sublijst 2 opgenomen, met uitzondering van *gymmen* en *tussendoortje*, *doortrekken*, *aantrekken* en *uittrekken*. De werkwoorden *doortrekken*, *aantrekken* en *uittrekken* zijn opgenomen in de laatste lijst (lijst 3), aangezien de woorden *doorspoelen*, *aandoen* en *uitdoen* al in sublijst 1 staan en het beter is om voor hetzelfde begrip in het allereerste aanbod één woord te nemen en synoniemen pas in een later stadium aan te bieden. Naar de mening van de projectgroep kunnen *gymmen* en *tussendoortje* beter in een nog latere fase van Nederlandse taalverwerving aangeboden worden en deze woorden zijn daarom niet opgenomen.

Daarnaast is de lijst Schlichting als bron voor sublijst 1 gebruikt. Dit is gedaan vanuit de overweging dat de te kiezen woorden ook zouden moeten behoren tot de vroegste woordenschat van Nederlandse kinderen, om zo te voorkomen dat de anderstalige kinderen woorden aangeboden krijgen die hun Nederlandstalige leeftijdgenoten nog niet beheersen. Er zijn woorden uit de eerste niveaus van de lijst Schlichting opgenomen, met uitzondering van woorden die vooral bij de wereld van het heel jonge kind horen, zoals *toet* en *bah*. De woorden die uit de drie eerste niveaus van de lijst Schlichting zijn geselecteerd en niet in de Welkom-woordenlijst voorkomen zijn de woorden: *daar*, *dank* (opgenomen als *dank je*), *dat*, *dit*, *die*, *doen*, *deur*, *gaan*, *hallo*, *is*, *ja*, *kijk* (opgenomen als *kijken*), *kind*, *kom* (opgenomen als *komen*), *mee*, *nee*, *niet* en *pakken*. Het woord *doorspoelen* komt niet in de lijst Schlichting voor, maar wel in de Welkom-woordenlijst en is in sublijst 1 opgenomen omdat dit woord toch voor het begrip van de hygiënische regels van belang is. Aan de lijst is ook dewoordcombinatie *goed zo* toegevoegd, die in de lijst Schlichting bij een latere fase hoort. Hoewel de werkwoorden in onvervoegde vorm op de lijst staan, zullen de kinderen de werkwoorden meestal in vervoegde vorm

aangeboden krijgen, dus als: *pak je jas, doe de deur dicht, ga naar de wc, kom mee*. Om redenen van eenvoud is gekozen voor het vermelden van de werkwoorden in onvervoegde vorm, met uitzondering van *is*, dat als aparte vorm is opgevoerd. Het selectie criterium van de bruikbaarheid in de sociale situatie van de binnenkomende peuter of kleuter met zich mee dat bijvoorbeeld een woord als *wc-papier* op sublijst 1 staat, terwijl het woord *papier*, dat geen samenstelling is, later aan bod komt. Voor sommige woorden geldt dus dat het functionele gebruik zwaarder weegt dan de overweging of het woord eerder door moedertaalsprekers verworven wordt.

Willen we de kinderen vertrouwd maken met de gang van zaken in de peuterspeelzaal of de kleuterklas, dan is het verstandig ervoor te zorgen dat ze de woorden van sublijst 1 zo snel mogelijk leren begrijpen. Zoals hierboven al vermeld gaat het om een aanbodslijst. De kinderen hoeven de woorden nog niet te leren produceren, het spreken komt later, na de receptieve beheersing.

Sublijst 1: de eerste 52 woorden

In onderstaande lijst is achter de woorden vermeld in welke fase van de lijst Schlichting ze voorkomen en bij welk domein van het Piramideproject. Indien er een P vermeld staat, betekent dit dat het woord op de lijst van basisbegrippen voor peuters van het Piramideproject voorkomt, de woorden met een K komen voor op de lijst voor de kleuters.

Sublijst 1

1 aandoen (kleren)	IV- P: s&tb	28 klaar	I – P: tus
2 binnen	III – P: s&tb	29 komen	II (kom)
3 buiten	II – P: s&tb	30 kring	VI – P: w&ta, gr.explo
4 daar	I	31 lopen	III – P: s&tb
5 dag	I – P: w&ta	32 mama	I – P: w&ta
6 dank je	I (dank)	33 mee	II (ga mee)
7 dat/dit	IV/II	34 nee	I
8 deur	II	35 niet	III
9 dicht	II – P: s&tw	36 open	I – P: s&tw
10 die	I	37 pakken	II - K
11 doen	II – K	38 papa	I – P: w&ta
12 doorspoelen	- P: p&tw	39 plassen	III – P: p&tw
13 drinken	I – P: tus	40 poepen	II – P: p&tw
14 eten	I – P: tus	41 schoen	I – P: s&tb
15 gaan	III	42 staan	III – P: s&tb
16 goed zo!	IV	43 stil	V – P: gr.explo
17 hallo	II – K	44 stoel	II-P: w&ta, s&tw, gr.explo
18 hand	II – P: p&tw (handen)	45 stop	VI – P:s&tb
19 hier	II – P: w&ta	46 tafel	III – P: s&tw
20 hoek	IV – P: s&tw	47 tas	I – P: w&ta
21 huis	I – P: w&ta (naar huis)	48 uitdoen (kleren)	IV – P: s&tb
22 is	II	49 wassen	III – P: p&tw
23 ja	I	50 wc	III – P: p&tw
24 jas	I – P: w&ta	51 wc-papier	V – P: p&tw
25 juf	I – P: w&ta	52 zitten	I – P: gr.explo
26 kijken	I (kijk), II		
27 kind	II		

De eerste tweehonderd woorden: sublijst 2

De volgende vraag was welke woorden kinderen in tweede instantie nodig hebben. In sublijst 2 zijn ruim tweehonderd woorden verzameld die behoren tot het aanbod dat daarna kan komen. Ook nu weer zijn de nieuwe woorden vetgedrukt, de woorden van sublijst 1 zijn cursief en niet vetgedrukt weergegeven. Sublijst 2 is als volgt tot stand gekomen: zes woorden die zowel in de Welkom-woordenlijst als in het eerste en tweede niveau van de lijst Schlichting voorkomen en nog niet gekozen waren voor sublijst 1, zijn in sublijst 2 opgenomen. Verder zijn uit de lijst Schlichting woorden gekozen uit de fasen I tot en met IV. Ook nu weer is de factor leeftijd hierbij betrokken, zodat woorden die dicht bij de beleefswereld van baby's en zeer jonge kinderen liggen, niet meegenomen zijn. We kunnen dan denken aan woorden als *slabbetje* en *tok tok*.

Daarnaast zijn er woorden aan de sublijst toegevoegd die betrekking hebben op de gewone handelingen en gebeurtenissen in peuterspeelzaal en de kleutergroep, maar niet in de vroege fasen van de lijst Schlichting voorkomen. Dat zijn woorden als: *bel*, *knippen*, *kleuren*, *lijm*, *papier*, *muur*, *schaar*, *verven* en *voorlezen*. Ook woorden

die met de sociale omgang in de groep te maken hebben, zoals *beurt*, *bij*, *heten*, *leuk* en *vriendje* zijn toegevoegd aan sublijst 2. Een ander selectiecriterium was de frequentie van voorkomen in het aanbod aan kleuters. Bijna alle toegevoegde woorden halen de betrouwbaarheidsgrens van 35 in de bewerkte lijst Schrooten & Vermeer en zijn daarom ook gekozen om in de lijst opgenomen te worden. Uitzondering hierop zijn de woorden *bel*, *mandarijn*, *schaar*, *schoppen*, *veter*, *voorlezen* en *zand*, die wel in de fase V of VI van de lijst Schlichting voorkomen en de woorden *alle* en *rits*, die in geen van beide lijsten voorkomen. De projectgroep is van echter mening dat deze woorden functioneel zijn voor de ervaringen van peuters en kleuters in de speelzaal en basisschool en daarom ook opgenomen moesten worden in sublijst 2.

Om een vergelijking mogelijk te maken zijn in onderstaande tabel de woorden van sublijst 2 opgenomen met in de kolommen daarachter de gegevens uit andere lijsten. Er is respectievelijk aangegeven in welke fase van de lijst Schlichting het woord voorkomt, of het in de Welkom-woordenlijst voor peuters (P) dan wel kleuters (K) voorkomt en welke frequentie- en spreidingsgegevens de bewerkte lijst Schrooten & Vermeer geeft. Indien er in deze kolom een streepje staat, betekent dit dat het woord de

frequentie van 35 niet haalt. Indien op deze lijst een ander woord deze frequentie wel haalt en er in betekenis dichtbij staat, is dat tussen haakjes vermeld.

Naast de vergelijking met de lijst Schlichting is er gekeken naar de zogenaamde N-CDI-lijst, die berust op ouderraportages over de vroegst verworven woorden van Nederlandse kinderen (zie hoofdstuk 2). Met deze lijsten kon nagegaan worden of de woorden van sublijst 2 behoren tot de woordenschat van kinderen tot tweeënhalve jaar. In de vierde kolom zijn de gegevens uit deze lijst vermeld, waarbij is aangegeven of het woord voor het eerst voorkomt in de N-CDI-lijst voor kinderen van acht tot zestien maanden (lijst I) of voor kinderen van zestien tot dertig maanden (lijst II). Wanneer we deze kolom bekijken, kunnen we vaststellen, dat nagenoeg alle woorden uit sublijst 2 voorkomen in de N-CDI-lijsten. Voor de woorden die niet in de N-CDI's voorkomen moet worden meegenomen dat de keuze voor de woorden van de N-CDI-lijsten gebaseerd is op productieve verwerving, dus niet op het begrijpen van de woorden. Daarnaast is er natuurlijk ook sprake van een verschil in belevingswereld. Kinderen tussen acht en zestien maanden kunnen wellicht handelingen die te maken hebben met de zindelijkheid (*doorspoelen, poepen, plassen*)

nog niet benoemen en komen nog te weinig in aanraking met bezigheden van oudere kinderen, al of niet op school (*papier, plakken, kleuren, kar, vier, vijf*).

Omgekeerd komen veel woorden uit de N-CDI-lijsten niet terug in sublijst 2. Enkele categorieën zijn: diverse specifieker lichaamsdelen (*duim, vinger, knie*), woorden voor levensmiddelen, huisraad, familie en dieren. Veel van deze woorden worden nu eenmaal verworven in of bij huis of bij gezinsuitstapjes, en komen in concrete zin binnen het hier-en-nu van de peuterspeelzaal of kleuterklas niet zo vaak voor (*ijsje, bad, oma, koe*). Specieker woorden worden doorgaans verworven na de basiswoorden, *knie* bijvoorbeeld wordt verworven na *been*. Wanneer de eerste tweehonderd basiswoorden bekend zijn, kan er een spurt gemaakt worden naar woorden die specieker zijn. De meeste woorden die voorkomen in de N-CDI-lijst voor kinderen van zestien tot dertig maanden, dus voor kinderen tot tweeënhalve jaar, zijn te vinden in lijst 3.

Sublijst 2

Woord (niv. I t/m VI)	Lijst Schlichting lijst bij Piramide		Welkom-woorden- bewerkt, frequ./ geometrisch. gemiddelde	Schrooten & Vermeer, N-CDI
1 <i>aandoen</i>	IV	P	- (aantrekken: 47/27)	
2 <i>alle</i>	-		304/251	
3 <i>allemaal</i>	III		514/443	
4 <i>appel</i>	I		65/39	
5 <i>arm</i> (lichaamsdeel)	III		110/64	
6 <i>auto</i>	I		128/75	
7 <i>bal</i>	I		106/33	
8 <i>banaan</i>	II		-	
9 <i>bed</i>	II		201/134	
10 <i>been</i> (lichaamsdeel)	IV		98/66	
11 <i>beer</i>	I	K (stoplichtbeer)	270/48	
12 <i>beetje</i>	III		523/412	
13 <i>beker</i>	III	P	-	
14 <i>bel</i>	V		-	
15 <i>beurt</i> (om/aan de)	VI		- (aan de beurt: 35/23)	
16 <i>bij</i> (voorzetsel)	IV		85/48	II
17 <i>binnen</i>	III	P	156/125	II
18 <i>blad/blaadje</i> (papier)	(blaadje -IV)		37/18	
19 <i>blauw</i>	IV		123/100	
20 <i>blij</i>	V		71/33	
21 <i>bloem</i>	I		91/56	
22 <i>blok</i>	III (blokken)	K	39/19	
23 <i>boek</i>	I	P	132/110	
24 <i>boom</i>	II		114/53	

25	boos	III		74/47	II
26	bouwen	III		39/27	II
27	broek	I		120/65	I
28	brood	I		73/45	I
29	buik	II		100/82	I
30	<i>buiten</i>	II	P	278/257	II
31	daar	I		325/304	I
32	dag	I	P	54/37	I
33	<i>dankje</i>	II (V)		-	I
34	das (sjaal)	IV		-	II
35	<i>dat/dit</i>	IV/II		839/571 (dit)	I
36	deur	II		109/73	I
37	deze	II		423/277	I
38	dicht	II	P	122/101	I (doen)
39	die	I		2635/2194	I
40	doen	II	K	1550/1336 (uitvoeren)	II
41	<i>doorspoelen</i>	-	P	-	
42	doos	III	K	66/35	I
43	drie	-		227/180	II
44	<i>drinken</i>	I	P	94/66	I
45	één	II (één twee)		426/387	II
46	eerst	III		165/104 (aanvankelijk)	II
47	eten	I	P	337/319	I
48	fiets	I		58/36	I
49	gaan	III		2398/2028	I
50	gauw	IV		117/99	II (vlug)
51	geel	III		178/102	II
52	geven	III		227/202	I
53	goed	III		1512/1221	I
54	<i>goed zo!</i>	IV		-	

55	gooien	II		112/73	I
56	gras	III		64/36	II
57	groen	III		136/84	II
58	grond	III		168/136	
59	groot	III		785/690	I
60	haar (op 't hoofd)	II		190/68	I
61	halen	III	K	60/43	I
62	hallo	II	K	39/24	I
63	hand	II	P (handen)	309/269	I
64	hebben	III		1708/1596	I
65	helpen	IV	P	181/135	I
66	heten	VI		419/298	
67	hier	II	P	965/742	II
68	hij/ie	III		3359/2623 (hij)	II
69	hoek	IV	P	73/47	
70	hond	II		170/98	I
71	hoofd	IV		226/166	I
72	huilen	III		102/44	I
73	huis	I	P (naar huis)	353/281	
74	ik	III		4043/3860	I
75	in	I/III		2609/2511	I
76	is	II		-	II
77	ja	I		3677/1853	I
78	jas	I	P	127/70	I
79	jij/je	III		1962/1432 (jij)	I
80	jongen	V		305/215	II
81	juf	I	P	272/214	II
82	kaas	II		-	I
83	kapot	I		50/32	I (maken)
84	kar	V	P	-	

85	kast	III	K	115/57	I
86	kijken	I (kijk)/II		1761/1591	I
87	kind	II		516/473	I
88	klaar	I	P	218/127	
89	klein	III		686/594	I
90	kleuren (werkw.)	V	K (kleur)	- (259/150 kleur)	
91	knippen	V	K	139/59	II
92	knoop	III	K	-	I
93	koek(je)	I(II)		-	I
94	komen	II (kom)		1390/1355	
95	koud	II		105/74	I
96	kring	VI	P	63/33	
97	kus(je)	III		-	I (geven)
98	leggen (neerleggen)	III	K (neerzetten)	250/186	I
99	lekker	II	P	338/313	I
100	leuk	IV		226/194	I
101	lezen	II		57/44	I
102	liedje	V	P	51/34	
103	lijm	VI		38/19	II
104	lopen	III	P	337/273	I
105	los	III		39/25	
106	luisteren	V	K	318/252	II
107	maken	III		686/535	II
108	mama	I	P	534/475	I
109	mandarijn	VI		-	
110	mee (ga mee)	II		332/313	
111	meisje	III	K	118/99	I
112	melk	III		-	I
113	mond	II		131/99	I
114	mooi	I		428/382	I

115	muts	III		-	I
116	muur	V		54/33	
117	nat	II		37/28	I
118	nee	I		1431/976	I
119	neus	I		97/59	I
120	niet	III		3600/3543	I
121	nog	II		649/609	I
122	nou/nu	II		1034/520 (nou)	I
123	oog	I		227/197	I
124	ook	II		2438/2173	I
125	oor	II		121/75	I
126	op (gegeten)	I		-	I
127	op (voorzetsel)	III	K	1883/1861 (plaats)	I (erop)
128	open	I	P	117/90	I
129	openmaken	V	P	-	I
130	opruijmen	V	P	119/31	II
131	pakken	II	K	457/325	II
132	papa	I	P	278/176	I
133	papier	IV		102/58	
134	pijn	IV		60/37	I
135	plakken	V	K	105/56	
136	plassen	III	P	-	
137	poepen	II	P	-	
138	poes	I		111/42	I
139	pop	I	K	68/38	I
140	potlood	IV		37/19	II
141	praten	III		256/214	II
142	regen	III		-	I
143	rennen	V		120/58	I
144	rijden	II		50/30	I

145	rits	-	-	-	I
146	rood	III		267/224	I
147	rustig	-		92/68	
148	schaar	V		-	I
149	schep	IV	P	-	
150	schoen	I	P	91/60	I
151	school	III		188/154	II
152	schoon	III		38/27	I
153	schoonmaken	V	P	-	I
154	schoppen	VI		-	I
155	sok	II	P	45/20	I
156	spelen	II	P	414/318	I
157	spullen	V	P	-	
158	ssst	II	P	-	I
159	staan	III	P	417/383	I
160	stil	V	P	95/73	I
161	stoel	II	P	229/167	I
162	stop	VI (stoppen)	P	-	I
163	straks	III	P (tot straks)	184/117	I
164	tafel	III	P	228/143	I
165	tak	V		51/25	
166	tas	I	P	85/35	
167	tekenen	III	K	125/58	I
168	trui	III		74/26	I
169	twee	III		512/436	II
170	uitdoen (kleren)	IV	P	-	I
171	vallen	I		154/133	I
172	van (bezit)	III		2154/2076	I
173	vast(houden)	III		60/38	II
174	verven	V		46/28	II

175	veter	V	-		
176	vier	-	196/127		
177	vies	II	50/37	I	
178	vijf	-	105/58		
179	vliegtuig	II	39/20	I	
180	voet	II	119/94	I	
181	vogel	I	161/72	I	
182	voorlezen	VI	-		
183	vriend(je)	VI	280/55	II	
184	waar	IV	P	629/605	I
185	warm	IV		132/100	I
186	wassen	III	P	191/89	I
187	water	II		336/248	I
188	wc	III	P	46/27	I
189	wc-papier	V	P	-	
190	weer (nog eens)	III		822/804	
191	weg (bijw)	II	P	241/208	I
192	wel	III		1621/1518	
193	wit	V		207/151	II
194	zand	VI		-	I
195	zandbak	V	P	-	I
196	zeggen	III		2548/2140	I
197	zien	-		1536/1455	I
198	zijn (werkwoord)	IV		713/678	II
199	zingen	IV	P	89/64	I
200	zitten	I	P	1400/1321	II
201	zo	II		1118/1074	
202	zwaaien	V	P	-	II
203	zwart	IV		80/69	II

De eerste duizend woorden: lijst 3

Als de kinderen eenmaal een woordenschat van ongeveer tweehonderd woorden hebben verworven, kan het tempo waarin ze nieuwe woorden leren verder opgevoerd worden. Het is van belang dat hun woordenschat dan een forse groei doormaakt tot zeker duizend woorden.

Nog steeds zijn deze woorden een onderdeel van de basiswoordenschat van ongeveer drieduizend woorden. Hoe langer de lijst wordt, des te meer staat ter discussie welke woorden er precies moeten worden geselecteerd. De projectgroep heeft ook bij deze woorden geprobeerd een selectie te maken die recht doet aan de doelstelling: een lijst te geven die geschikt is voor het aanbod van de allereerste Nederlandse woorden aan anderstalige peuters en kleuters. Het resultaat is lijst 3, die vanwege zijn omvang niet hieronder is weergegeven maar in de bijlagen is opgenomen (zie bijlage 4). In deze lijst zijn de nieuwe woorden weer vetgedrukt, de woorden van sublijst 2 zijn niet vetgedrukt en de woorden van sublijst 1 zijn niet vetgedrukt èn cursief.

Op enkele woorden na zijn van de bewerkte lijst Schrooten & Vermeer alle woorden opgenomen die nog niet in sublijst 1 en 2 voorkwamen. Hieraan zijn vervolgens woorden

toegevoegd die anderstalige kinderen naar de mening van de projectgroep nodig hebben om in de peuterspeelzaal en in de kleutergroep te participeren, maar die niet de frequentie van 35 haalden. Dit zijn ruim driehonderd woorden die alle op de lijst Schlichting voorkomen en waarvan we daarom mogen aannemen dat ze tot de vroegverworven woorden van Nederlandse kinderen behoren. Verder is ook rijst toegevoegd, omdat dit woord bij het aanbod aan anderstalige kinderen niet mag ontbreken, het woord zoet en het woord bord in de betekenis van *keuzebord* of *schoolbord*. Het woord sap is ook toegevoegd. Op de lijst Schlichting komt niet dit woord, maar het woord *appelsap* voor. De projectgroep heeft gekozen voor een minder specifiek woord dat bovendien geen samenstelling is.

Van de woorden uit de Welkom-woordenlijst voor kleuters bij het Piramideprogramma komen er veertien ook voor in lijst 3. Acht woorden uit deze lijst zijn niet opgenomen in de totale lijst, aangezien het ging om samenstellingen of woorden die meer geschikt werden geacht voor latere fasen van woordenschatontwikkeling, zoals *speelwerkwoord*, *spelinloop*, *stoplicht* en *zelfstandig*.

De woorden uit de bewerkte lijst Schrooten & Vermeer die niet zijn geselecteerd, betreffen woorden die naar de mening van de

projectgroep thuishoren in een lijst voor hogere niveaus van Nederlandse taalverwerving, nl. *reuzenkrokodil, sneeuwpop, schilder* en *schilderij*. Verder zijn ook de woorden *vrijdag* en *Sinterklaas gesneuveld*, aangezien het verstandiger werd geacht deze woorden niet afzonderlijk in het aanbod op te nemen. Deze woorden kunnen beter in combinatie met andere woorden aangeboden worden, namelijk respectievelijk de andere dagen van de week en woorden als *Zwarte Piet* en *kerst*. Deze laatste woorden haalden echter niet de frequentie van 35 en kwamen daarom niet op de bewerkte lijst Schrooten & Vermeer voor.

Van de lijst Schlichting zijn nog ruim 160 woorden overgebleven die niet in lijst 3 opgenomen zijn. Sommige van deze woorden behoren weliswaar tot het thuisdomein en niet direct tot het schooldomein, maar dat neemt niet weg dat ze in een doordacht aanbod uiteindelijk toch allemaal opgenomen moeten worden. Het betreft immers woorden die Nederlandse kinderen al op jonge leeftijd productief beheersen. Hiertoe behoren woorden als *duif, klomp, modder, navel, stofzuigen, visite, wesp* en *zakdoek*. Deze woorden kunnen geen plaats meer krijgen in lijst 3 en blijven dus over voor het aanbod in de latere fasen.

Uiteindelijk kwam de volledige lijst op het aantal van duizenden één woorden uit. Zoals

we hierboven al benadruktten, is dit aantal niet op te vatten als een absolute grens. De lijst is bedoeld als een handreiking voor degenen die een uitgangspunt willen hebben voor het allereerste aanbod aan beginnende jonge tweede-taalleerders en zal in de praktijk met beleid gebruikt moeten worden, waarbij de leidsters en leerkrachten de concrete situatie waarin nieuwe woorden aangeboden worden ook mee moeten laten wegen.

Dezelfde kansen, andere omstandigheden

Hierboven is beargumenteerd dat we anders-talige kinderen vanuit peuterspeelzaal en basisschool dezelfde kansen kunnen geven als ze een andere stof aangeboden krijgen op het gebied van taalverwerving dan Nederlandstalige peuters en kleuters. Dit geldt met name voor de beginfase van de tweede-taalontwikkeling. Nederlandstalige kinderen komen al met een zekere Nederlandse taalbasis de school binnen. Daarnaast is hun verwerving van het Nederlands een proces dat zich voor een groot deel in andere en waarschijnlijk intensiere interactie afspeelt. Voor de anderstalige kinderen is een snelle verwerving van het eerste Nederlands een belangrijke stap die ze niet zonder goede ondersteuning en niet zonder een doordacht aanbod kunnen zetten.

Er is op dit gebied een belangrijke taak weggelegd voor de door de overheid ingestelde voorzieningen voor jonge kinderen. Juist omdat de uitgangsposities van de doelgroepen zo verschillend zijn, is er met zoveel kracht een nieuw WE-beleid in het leven geroepen. Dit beleid wil voorkomen dat de achterstand al in de eerste jaren van het basisonderwijs zo groot wordt, dat die niet binnen de normale schoolperiode ingelopen kan worden. Als de kinderen in snel tempo hun eerste Nederlandse woorden leren in de voor- en vroegschoolse opvang (lijst 3 beheersen eind groep 1), is er een basis gelegd die hen de kans geeft hun Nederlandse taalbeheersing spoedig op aanvaardbaar niveau te brengen.

7

Samenvattende conclusies en aanbevelingen

Gerichte taalstimulering, vooral op jonge leeftijd, heeft zin. Vandaar ook de aandacht voor de taalstimulering van kinderen vanaf tweeënhalve jaar. Voor het leren van een nieuwe taal (Nederlands in dit geval) is het leren van woorden een van de eerste stappen (Mcwilliam, 2000).

Uit de aanname dat woorden mede het fundament vormen voor het leren van een taal, volgt de vraag welke woorden dan tenminste gekend moeten worden om het onderwijs inderdaad succesvol te volgen. Om daarachter te komen hebben we onderzoek gedaan naar bestaande woordenlijsten die circuleren in het onderwijs, de manier waarop in de praktijk woorden worden geselecteerd en in hoeverre de bestaande woordenlijsten de basis leveren voor een woordenlijst voor anderstalige kinderen. De bestaande woordenlijsten bleken naar het idee van de projectgroep te weinig houvast te bieden voor het aanbod van de allereerste Nederlandse woorden. Op basis van onze bevindingen met de bestaande woordenlijsten hebben we nu een lijst samengesteld voor de jonge kinderen waarvoor nog geen lijst is met een fasering beginnende bij de allereerste woorden. De lijst is vooral bedoeld voor kinderen die het Nederlands nog niet of nauwelijks spreken, om hen de eerste 50

woorden en volgende tot 1001 woorden als basis mee te geven.

Het belang van een gefaseerde woordenlijst

We gaan ervan uit dat het belangrijk is om een lijst van de allereerste woorden met fasering te hebben, zonder dat we daarmee voorschrijvend of beperkend willen zijn. Uit onze ervaringen en bevindingen weten we dat in het aanbod van de leerkracht van het basisonderwijs de allereerste woorden niet zo vaak voorkomen als we zouden wensen. Bijvoorbeeld zoals blijkt uit het onderzoek van Schrooten & Vermeer (zie § 2.3.6) komen woorden als 'rits, knoop, kaas, schaar' en dergelijke niet frequent voor in het aanbod van de leerkrachten. Dit zijn gangbare woorden die jonge kinderen moeten kennen om dagelijkse routines te begrijpen. Dat die woorden niet gebruikt worden heeft te maken met de wijze van communiceren van de leidsters en leerkrachten met de kinderen. Tijdens het dichtknopen/ritsen van een jas, broek etc. beperken ze zich met te zeggen dat ze de *broek, jas* zullen helpen *dichtdoen, aandoen*. Die woorden komen dan wel voor op de frequentielijst maar woorden als *knoop* en *rits* niet. Dus moet er meer aandacht aan deze woorden worden gegeven, want in het normale aanbod komen deze woorden onvoldoende voor.

Daarnaast is het zo dat de keuze voor bepaalde woorden vooral intuïtief wordt gemaakt. Soms baseert men zich daarbij op een bepaald programma, soms op een bestaande woordenlijst. Dit zijn niet altijd de woorden die in de gestandaardiseerde toetsen worden gevraagd, waardoor leidsters en leerkrachten die naar hun idee heel bewust en secuur met woordenschatonderwijs bezig zijn, gefrustreerd kunnen raken, omdat kinderen op die gestandaardiseerde toetsen laag scoren. Waarschijnlijk is een oorzaak hiervan dat gestandaardiseerde toetsen items halen uit woordenlijsten van 3000 of meer woorden. Voor leidsters is het belangrijk ook de vooruitgang van de verwerving van de Nederlandse taal zichtbaar te maken. Daarvoor moet je de fasering bij de eerste woorden als uitgangspunt nemen. Bij voorbeeld het aanvankelijk (technisch) lezen en schrijven (spelling) is het algemeen geaccepteerd dat er een indeling in niveaus wordt gemaakt (van korte klankzuivere woorden naar moeilijke niet-klankzuivere woorden), die de basis vormt voor zowel het onderwijsaanbod als de toetsing. Om frustratie als gevolg van de discrepantie tussen aanbod en toetsing te voorkomen is het voor leidsters en leerkrachten handig gebruik te kunnen maken van een gemeenschappelijke lijst met de allereerste woorden met fasering, die

ook gebruikt is voor het maken van de toetsen. Deze gefaseerde lijst van allereerste woorden is gericht op anderstalige kinderen omdat we mogen veronderstellen dat Nederlands-talige kinderen (ook met een beperkte taalontwikkeling) al een basis hebben van duizend woorden. Binnen de voor- en vroegschoolse educatie hebben we te maken met verschillende doelgroepen die een eigen aanpak en aanbod vereisen.

In het onderwijs streven we naar gelijke kansen voor iedereen. Gelijke kansen in woordenschat-onderwijs betekent dat anderstalige kinderen dezelfde woorden moeten leren die Nederlandstalige kinderen ook als eerste woorden leren. Beide groepen beschikken dan over een gemeenschappelijke basis. We mogen er niet zonder meer van uitgaan dat deze allereerste woorden door kinderen uit zichzelf worden opgepikt. De nieuwste beleidsontwikkelingen van het ministerie met betrekking tot de schakelklassen (Gele katern, nr. 18/19, november 2004) zullen meer aan kracht winnen als er sprake is van een gemeenschappelijke basis voor het taalaanbod. In het kader van gelijke kansen is het onzes inziens niet wenselijk dat iedere schakelklas weer een eigen programma kiest of gaat maken en/of op eigen intuïtie gaat varen.

Gebruiksmogelijkheden van de lijst

De lijst kan op verschillende manieren functioneren in het onderwijs. Met de lijst hebben methode- en programmamakers, toetsontwikkelaars, opleiders en begeleiders en leidsters en leerkrachten een houvast voor het ontwerpen, toetsen en evalueren van het woordenschatonderwijs. We benadrukken hier nogmaals dat het gaat om het gestuurde en beredeneerde aanbod. Uiteraard ontwikkelen kinderen hun taal de hele dag door, mede op basis van spontane en ongestuurde interventies van volwassenen om hen heen. Varen op eigen intuïtie hoeft helemaal geen slechte basis voor het onderwijs in woordenschat te zijn. Iemand die goed nadenkt en uit eigen ervaring kan putten, heeft in het algemeen wel een idee welke woorden geleerd moeten worden. Deze werkwijze, hoe waardevol ook, is echter niet voldoende voor anderstalige peuters en kleuters met deze specifieke achterstand. Een achterstand die zo snel mogelijk moet worden ingelopen. Voor het verantwoorden van hun onderwijs kunnen leidsters en leerkrachten deze lijst naast hun eigen intuïtieve keuze leggen. Werken met peuters en kleuters vraagt veel inspanning, vooral voor minder ervaren jonge mensen die het vak nog moeten leren. Voor opleiders en begeleiders is het hebben van

een gemeenschappelijke lijst een handvat voor het opleiden en begeleiden van leidsters en leerkrachten die jonge anderstalige kinderen de allereerste Nederlandse woorden moeten leren. Voor programmamakers biedt de lijst een handvat om hun programma's te screenen en vast te stellen of de allereerste woorden ook daadwerkelijk (gefaseerd) voorkomen in het aanbod.

De inspectie kan op het moment dat ze aan leerkrachten vragen naar het beredeneerde aanbod, met de lijst checken of het aanbod overeenkomt met het aanbod in de toetsen. Van daaruit is de inspectie dan in staat een beredeneerd advies te geven aan de school indien toetsresultaten niet voldoende zijn ondanks gericht woordenschatonderwijs.

Methode en programmamakers, toetsontwikkelaars, leidsters en leerkrachten hebben met de lijst een houvast voor het ontwerpen, toetsen en evalueren van het onderwijs.

Aanbeveling

Met het samenstellen van de lijst met allereerste woorden met fasering hebben we geen onderwijs gemaakt. We hebben met de lijst een handvat geboden voor het beredeneerde woordenschataanbod van de

allereerste woorden. In deze publicatie zeggen we niets over de wijze waarop de woorden het beste aangeboden kunnen worden. Ook zeggen we niets over het aanbod en de kwaliteit ervan in de bestaande veelgebruikte programma's of methodes. Daarvoor is een vervolgonderzoek nodig. Woorden bieden weliswaar het fundament van de taal, maar taalleren is meer dan woorden leren alleen. Woorden dienen in een context geplaatst te worden en moeten onderdeel uitmaken van zinnen, eerst korte enkelvoudige zinnen naar meervoudige en complexe zinnen.

We sluiten deze publicatie dan ook af met de aanbeveling een didactische vertaling te maken hoe de lijsten kunnen functioneren binnen de thema's die op speelzalen en de onderbouw van de basisscholen vaak de leidraad vormen voor het beredeneerde, gestuurde onderwijsbod.

Bijlagen

Bijlage 1 Literatuur

Bijlage 2 Overzicht 1: formele gegevens van de woordenlijsten

Bijlage 3 Overzicht 2: inhoudelijke gegevens van de
woordenlijsten

Bijlage 4a Vragenlijst voor peuter- en kleuterleidsters
(Nederlands)

Bijlage 4b Vragenlijst voor peuter- en kleuterleidsters (Engels)

Bijlage 5 Duizend-en-een-woorden, de eerste Nederlandse
woorden voor anderstalige peuters en kleuters

Bijlage 6 De eerste '1001' woorden gesorteerd op domein

Bijlage 1

Literatuurlijst

- Actief leren – Handboek voor begeleiders en leerkrachten van jonge kinderen*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1998.
Oorspronkelijk: Mary Hohmann & David P. Weikart, *Educating Young Children*, Michigan: High Scope Press, 1995. In opdracht vertaald van de Averroès Stichting die de publicatie opnam in de reeks Kaleidoscoop.
- Appel, R (1996), Taalaanbod en interactie, in: R. Appel, F. Kuiken & A. Vermeer (red.) *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*, Amsterdam: Meulenhoff educatief.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1994), *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1997), *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen*, Studies in meertaligheid 9, Tilburg: Tilburg University Press.
- Berkel, Ans van (2004), 'Woordjes leren in een vreemde taal (Engels): het belang van hoogfrequente woorden', in: *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, jrg. 12, nr. 2, p. 4-10.
- Boonstra, Claudia & Mirjam Koop (2002), 'Op weg met taal. Een onderzoek naar taalstimulering op peuterspeelzalen in de gemeente Emmen', in: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, nr. 1, jrg. 2002, p. 25-35.
- Boogaard, M., R. Damhuis, K. de Glopper & H. van den Bergh (1990), *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bouwhuis, M. & M. Smits (2003), *Voor- en vroegschoolse educatie. In gesprek over VVE*, Een veldonderzoek en aanbevelingen, Enschede: SLO

Branden, Kris van den, Dirkje van den Nulft, Marianne Verhallen & Machteld Verhelst (2001), *Referentiekader vroege tweede taalverwerving. Een referentiekader voor doelstellingen rond vroege NT2-verwerving in Nederland en Vlaanderen*, Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Cobb, Tom (1997), *Why & how to use frequency lists to learn words*.

<http://132.208.224.131/ResearchWeb/rationale.htm>, datum: 23-8-2004

Craats, Ineke van de, (1999/2000), 'Knooppunten en keuzevrijheid in het tweede-taalonderwijs', in: *Spiegel 17/18*, nr. 1/2, p. 83-94.

Damhuis, R. (1995), *Interaction and second language acquisition*, IFOTT, Studies in language and language use, Amsterdam.

Damhuis, R. & Litjens, P. (2003), *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Driessen, G. & J. Doesborgh (2003), *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen*, Nijmegen: ITS.

Driessen, G. & J. Doesborgh (2003), *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren, en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*, Nijmegen: ITS.

Edwards, Carolyn, Lella Gandini & George Forman (eds.) (1998), *De honderd talen van kinderen. de Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*, Uitgeverij SWP: Utrecht.

Einarsdóttir, Jóhanna (2003), 'Principles Underlying the work of Icelandic Preschool Teachers', in: *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 11, nr. 1. p. 39-54.

Elbers, L. & Loon-Vervoorn, A. van (2000), Lexicon en semantiek, in: Gillis, S. & A. Scherlaekens (red.) *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*, Groningen: Martinus Nijhoff, 185-225.

- Ellis, N. (2001), Memory for Language, in: P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 33-69, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gentner, D. & Boroditsky, L. (2001), Individuation, relativity, and early word learning, in: M. Bowerman & S.C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, 215-257, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillis, S. & A. Scherlaekens (red.) (2000), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*, Groningen: Martinus Nijhoff.
- Janssen-Vos, F. (red.) (1998), *De voeten van de kip schminken. Tweede-taalverwerving in Basisontwikkeling*, Utrecht: APS.
- Janssen-Vos, F. & B. Pompert (2001), *Startblokken van Basisontwikkeling. Een goed begin voor peuters en jongste kleuters*, Reeks Ontwikkelingsgericht onderwijs, Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Jongerius, J. (2003), *Voor- en Vroegschoolse educatie. Opvoeding en onderwijs van peuters en kleuters. Visieontwikkeling*, Enschede: SLO.
- Keuzegids VVE*, programma's, deskundigheidsbevordering en instrumenten op het gebied van Voor- en vroegschoolse Educatie, Den Haag/Utrecht, december 2000.
- Kienstra, M. (2003), *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kuyk Jef J. van e.a. (1999), *Welkom op school*, reeks: Piramide, Arnhem: Citogroep, 1999.
- Kuyk Jef J. van e.a. (2000), *Welkom in de peuterperiode*, reeks: Piramide, Arnhem: Citogroep.
- Leseman, P.P.M. (2002), *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: trends en nieuwe vragen*, Den Haag: NWO/PROO.
- Loon-Vervoorn, W. van, 1989, *Eigenschappen van Basiswoorden*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mcwilliam (2000), *What's in a word? Vocabulary development in Multilingual classrooms*.
- Nation, P. (1993), Vocabulary Size, Growth, and Use, in: R. Schreuder & B. Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*, 115-135, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Nation, Paul, 'How good is your vocabulary programm?' Van *ESL magazine*:
<http://www.eslmag.com> datum 23-8-2002

Schrooten, W. & Vermeer, A. (1994), *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*, Studies in Meertaligheid 6, Tilburg: Tilburg University Press.

Schlichting, L. (2001), Woordselectie in het onderwijs aan jonge kinderen, in: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 65 (1), 111-122.

Smits, M., S. Bacchini, H. Pot & C. van den Broek (2004), *Voor- en vroegschoolse educatie. De Taalkijkwijzer. Een overzicht van doelen*, Enschede: SLO.

Strating-Keurentjes, Heleen (2000), *Lexicale ontwikkeling in het Nederlands van autochtone en allochtone kleuters*, Veghel: Bek Grafische Producties.

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1992), Woordenschat van leerlingen in het Basisonderwijs en het MLK-onderwijs, in: *Pedagogische Studiën* 69, 218-234.

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

Verhallen, M. & D. Van der Nulft, (2001), *Met woorden in de weer*, Bussum: Coutinho.

Bijlage 2

Overzicht 1: formele gegevens van de woordenlijsten

naam	complete titel en ondertitel	auteur(s)	uitgever/plaats van uitgave	jaar van uitgave
1 Streeflijst Woorden-schat	Wenselijke woordenschat en feitelijke frequenties - De nieuwe Streeflijst Woordenschat getrancheerd naar verwervingsleeftijd en voorzien van frequentiegegevens	Ronald S.H. Krom	Arnhem: CITO	1990
2 Woordenschat-lijst NT1 en NT2	Conceptuele ontwikkeling in eerste- en tweede-taalonderwijs	A. Chergui, J. Jongerius, P. Litjens (eindredactie), M.A. Ocak	Enschede, SLO	1990
3 Woordenlijst voor 4-6 jarigen voor 4-6 jarigen	Woordenlijst voor 4-6 jarigen – een streeflijst voor kleuters – Het Projectbureau, publicatie 1	Resi Damhuis, K. de Gloppe, M. Boers & M. Kienstra	Rotterdam: Projectbureau OVG	1992
4 Woordenlijst voor 2-4-jarigen voor 2-4-jarigen	Woordenlijst voor 2-4-jarigen	Liesbeth van Ooyen (red.)	Arnhem: Projectbureau OV-SV, Arnhem	1994
5 Schooltaal-woordenschat kleuteronderwijs	Schooltaalwoordenschat kleuteronderwijs	Koen Jaspaert Walter Schrooten Machteld Verhelst	Leuven: Steunpunt NT2	1994

naam	complete titel en ondertitel	auteur(s)	uitgever/plaats van uitgave	jaar van uitgave
6 Woorden in het basis-onderwijs	Woorden in het basisonderwijs - 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen	Walter Schrooten Anne Vermeer	Tilburg: University Press	1994
7 Basiswoordenlijst Schlichting	Taalachterstand en Taalverwerving: een programma voor kinderen met een grammaticale en lexicale achterstand	Liesbeth Schlichting T. de Koning	Lisse: Swets Test Publishers	1998
8 Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen	Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen - Derde herziene versie gebaseerd op nieuw onderzoek in Nederland en België	Annemarie Schaerlakens Dolph Kohnstamm Maryline Lejaegere	Lisse: Swets & Zeitlinger	1999
9 AoA-lijst	Age of Acquisition Ratings for Dutch four- and five-letter nouns	Mandy Ghyselinc, Wendy de Moor & Marc Brysbaert	Universiteit Gent	2000
10 N-CDI	N-CDI / Woorden en zinnen: Oudervragenlijst	Inge Zink Maryline Lejaegere	Leuven/Leusden: Acco	2002
11 Welkom-lijst Piramide	* Welkom in de peuteropvang * Welkom op school	Jef J. van Kuyk (eindred.) Carolien van den Broek Saskia van Berkel Dita Breebaart	Arnhem: CITOgroep Piramide Project	2000 1999
12 EN-lijst Kienstra	Woordenschatontwikkeling - Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool	Marijke Kienstra	Nijmegen: Expertise-centrum Nederlands	2003

Bijlage 3

Overzicht 2: inhoudelijke gegevens van de woordenlijsten

Korte naamsaanduiding

A Typering van de lijst

v = verwervingslijst

f = frequentielijst

s = streeflijst

i = samengesteld op basis van intuïtie

C Leeftijd(en) doelgroep

in jaren c.q. maanden

eventueel: met groeps- of bouwaanduiding

D Differentiatie doelgroep naar leeftijd of niveau

A1 Indien van toepassing:

wie beoordeelt?

wie beveelt aan?

wiens intuïtie?

frequentie waarvan?

E Doel en/of functie van de lijst

F Totaal aantal woorden

G Aantal woorden per uitsplitsing

B Aard en/of vorm van beheersing:

r = receptie

p = productie

H Woorddifferentiatie:

i = inhoudsw.

f = functiew.

cat = inhoudelijke categorieën

naam lijst	A	A1	B	C	D
1 Lijst Krom	s	leerkrachten basisonderwijs	r	4-12-jarigen	tranche 1: 4-jarigen tranche 2: 5-jarigen tranche 3: 6/7-jarigen tranche 4: 8/9-jarigen tranche 5: 10/11- jarigen tranche 6: 12-jarigen
2 Lijst Litjens	s	ontwikkelaars	r en p	4-14jarigen (groep 1 BaO t/m VO-1)	lijst 1: kleuterbouw (groep 1 en g2) lijst 2: onderbouw (g3 en g4) lijst 3: middenbouw (g5 en g6) lijst 4: bovenbouw (g7 en g8) lijst 5: bovenbouw + eerste fase vo
3 Lijst Damhuis c.s.	s	leerkrachten	zowel r als p	4-6-jarigen kleuteronderwijs (groep 1/2)	neen

E	F	G	H
systematisch varieren c.q. controleren van woordmateriaal voor diverse toepassingen	6800	tranche 1: 2100 tranche 2: 1500 tranche 3: 1000 (plusminus)	niet aangegeven of gekwantificeerd alfabetisch geordend
overzicht bieden van woorden die zowel in NT1 als NT2 minimaal onderwezen en geleerd dienen te worden	1621 uitsluitend lijst 1	729 specifieke begrippen = inhoudswoorden 892 algemene begrippen = functiewoorden (voor lijst 1)	specifieke begrippen: inhoud: znw, ww, bepalingen, bijwoorden etc. algemene begrippen: functiewoorden: lidw., vnw., etc.
overzicht bieden van woorden die alle kleuters minimaal dienen te beheersen tevens: ontwikkeling van programma's voor onder-/ neveninstromers en peuters	2584	differentiatie in tijdstip van beheersing: (receptief en productief) begin groep 1, eind gr.1, eind gr. 2, later rangordelijst receptieve beheersing aangevuld met een alfabetische lijst	

naam lijst	A	A1	B	C	D
4 Lijst Van Ooyen	s	peuterleidsters	sublijst 1: r sublijst 2: p sublijst 3: r sublijst 4: p	2-4-jarigen	sublijst 1 > situatie binnen 6 mnd na intree peuterspeelzaal sublijst 2 > situatie binnen 6 mnd na intree peuterspeelzaal sublijst 3 > situatie op vierde verjaardag sublijst 4 > situatie op vierde verjaardag
5 Lijst Jaspert c.s.	f	mondeling taalaanbod door leerkrachten Vlaamse scholen	niet van toepassing	2; 6 t/m 12-jarigen;	aparte lijst voor de kleuterklassen
6 Lijst Schrooten/ Vermeer	f	1) mondeling taalaanbod leerkrachten 2) schriftelijk aanbod in leerboeken	niet van toepassing	4-12-jarigen groep 1 t/m groep 8 BaO	aparte lijsten voor resp. groep 1/2, 3/4 5/6, 7/8
7 Lijst Schlichting	v	ouders leerkrachten	r (waaraan k vooraf gaat)	geen specifieke leeftijdsanduiding; algemeen: jonge kinderen die nog geen Nederlands kennen	niet explicet gekoppeld aan aparte leeftijdsgroepen; wel differentiatie naar beheersingsniveau

E	F	G	H
inventarisatie van woorden, "waarvan het ideaal zou zijn als peuters ze op een bepaald moment kennen"	2304		
inventarisatie van mondeling taalaanbod in kleuterklassen	5182		
representatie van het taalaanbod op school	15.000		
basiswoordenlijst van woorden die ieder kind moet kennen om aan het basisonderwijs te kunnen deelnemen	1000		

naam lijst	A	A1	B	C	D
8 Lijst Schaerlakens	s	leerkrachten kleuteronderwijs en klas 1 LO (groep 3 BaO)	f (woorden dienen door kinderen te worden begrepen)	leeftijd bij de overgang van groep 2 naar groep 3; plusminus 6 jaar	neen
9 AoA-lijst	v	studenten	f	nvt	nvt
10 N-CDI woordenlijst	v	ouders	r en p	leeftijd 1;4 t/m 2;6	neen
11 Welkom-woordenschatlijsten Piramide	i	school-begeleiders ontwikkelaars	f	peuters en kleuters 3-6-jarigen	peuters groep 1 groep 2
12 EN-lijst Kienstra	f	opschoning en bewerking van een bestaande lijst	nvt	4-8-jarigen	neen

E	F	G	H
overzicht van de gewenste woordenschat van kinderen bij de overgang naar groep 3 indicatie van de verwervingsleeftijd	6380	sublijst van 1536 woorden die door 90% van de beoor- delaars wenselijk wordt geacht (unaniemlijst)	geen differentiatie; alfabetisch geordend
indicatie van de leeftijd waarop kinderen 4- en 5-letterige zelfstandige naamwoorden leren kennen	2816	1183 4-letterw. 1633 5-letterw.	uitsluitend zelfstandige naamwoorden
instrument om de communicatieve ontwikkeling van (heel) jonge kinderen te kunnen vaststellen	702	591 inhoudsw. 111 functiew.	inhoudswoorden verdeeld over 15 categorieën; functiewoorden verdeeld over 7 categorieën;
thematische woordenlijst bij de Welkom-woordenschatprogramma's bij Piramide	425	184 (peuters) 241 (groep 1-2)	-basisbegrippen -extra begrippen -contextbegrippen in 6 inhoudelijke clusters
opgeschoonde en bewerkte versie van de lijst 6: Schrooten & Vermeer	2052	1580 inhoudsw. 471 functiew.	54% van de 2051 basiswoorden (= 1107 w.) zijn tevens ondergebracht in 23 thema's en subthema's

Vragenlijst voor peuter- en kleuterleidsters (Nederlands)

Enschede, oktober 2004
Manon Hulsbeek, Hanneke Pot

Toelichting op de vragenlijst

Deze vragenlijst bestaat uit twee delen: een aantal achtergrondgegevens die we nodig hebben voor het onderzoek en een aantal vragen met betrekking tot het selecteren van nieuwe woorden voor jonge kinderen. Het invullen van de vragenlijst kost u maximaal 15 minuten.

Achtergrondgegevens

1 Bent u werkzaam op een peuterspeelzaal of een basisschool?

- peuterspeelzaal → ga verder met vraag 2 basisschool → ga verder met vraag 3

2a Hoeveel kinderen zitten er op uw peuterspeelzaal?

b Hoeveel VVE-kinderen zitten er op uw peuterspeelzaal?

→ ga verder met vraag 4

Opmerking: met VVE-kinderen bedoelen we de kinderen waarvoor u vanuit GOA-beleid speciale financiering ontvangt.

3a Hoeveel kinderen zitten er op uw basisschool in de groepen 1 en 2?

In de uiteindelijke publicatie zullen geen namen van peuterspeelzalen/basisscholen worden opgenomen. In die zin worden de gegevens anoniem verwerkt en worden ze niet voor andere doeleinden dan dit onderzoek gebruikt.

Wij willen u vragen of u de vragenlijst voor 15 november 2004 aan ons wilt retourneren in de bijgeleverde antwoordenv envelop. Bij voorbaat onze hartelijke dank voor uw medewerking.

3b Hoeveel van deze kinderen vallen onder de zg. gewichtenregeling? → *graag aantallen invullen*

- 0,25 kinderen 0,4 kinderen 0,7 kinderen 0,9 kinderen

4 Welk VVE-programma gebruikt u? (*meerdere antwoorden mogelijk*)

- | | | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Kaleidoscoop | <input type="radio"/> Piramide | <input type="radio"/> Startblokken |
| <input type="radio"/> Basisontwikkeling | <input type="radio"/> Puk en Co | <input type="radio"/> Ik en Co |
| <input type="radio"/> Anders, namelijk _____ | | |
-

5 Gebruikt u naast een VVE-programma nog een programma specifiek gericht op taalstimulering?

- Ja → ga verder met vraag 6 Nee → ga verder met het volgende onderdeel

6 Welk programma gebruikt u? (*meerdere antwoorden mogelijk*)

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="radio"/> Doe maar mee | <input type="radio"/> Idee | <input type="radio"/> Schatkist |
| <input type="radio"/> Rode draad | <input type="radio"/> Knoop het in je oren | <input type="radio"/> Laat wat van je horen |
| <input type="radio"/> Anders, namelijk _____ | | |
-

Het selecteren van nieuwe woorden voor jonge kinderen

1 Leert u de kinderen bewust nieuwe woorden?

- Ja → ga verder met vraag 2 Nee → ga verder met vraag 4

2 Wie kiest die nieuwe woorden?

- Ik kies de nieuwe woorden zelf
 We bepalen binnen het team samen de nieuwe woorden.
 Bij ons gaat het anders, namelijk _____
-

3 Waar komen de nieuwe woorden vandaan? (*meerdere antwoorden mogelijk*)

- de nieuwe woorden komen uit het VVE-programma dat we gebruiken
 de nieuwe woorden komen uit het programma voor taalstimulering dat we gebruiken
 de nieuwe woorden komen uit prentenboeken die we gebruiken
 de nieuwe woorden komen uit _____
-

4 Maakt u bij het kiezen van woorden onderscheid tussen makkelijke en moeilijke woorden?

- Ja Nee U kunt hieronder uw antwoord toelichten.

5 Maakt u bij het kiezen van woorden onderscheid in woorden voor kinderen met Nederlands als moedertaal en woorden voor anderstalige kinderen ?

- Ja Nee U kunt hieronder uw antwoord toelichten.

7 Op welke momenten van de dag stimuleert u actief de woordenschat van jonge kinderen?

(meerdere antwoorden mogelijk)

a bij de dagelijkse routines (binnenkomst, kringactiviteiten, hoekenspel, etc)

b bij speciale woordenschatactiviteiten

c anders, namelijk _____

Licht uw antwoord hieronder kort toe.

a

b

c

8 Heeft u scholing gevolgd op het gebied van woordenschatontwikkeling van jonge kinderen?

- Ja Nee

Zo ja, welke scholing?

- 9 Bij het kiezen van woorden kunt u ook gebruik maken van bestaande woordenlijsten. Wilt u in onderstaande tabel met een kruisje aangeven welke woordenlijsten u kent en welke woordenlijst u wel eens (heeft) gebruikt bij het selecteren van woorden?

Woordenlijst	Bekend?	Gebruikt?				
Slichting	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit
Damhuis	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit
	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit
	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit
	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit
	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit
	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit
	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit
	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> heel vaak	<input type="radio"/> vaak	<input type="radio"/> soms	<input type="radio"/> bijna nooit	<input type="radio"/> nooit

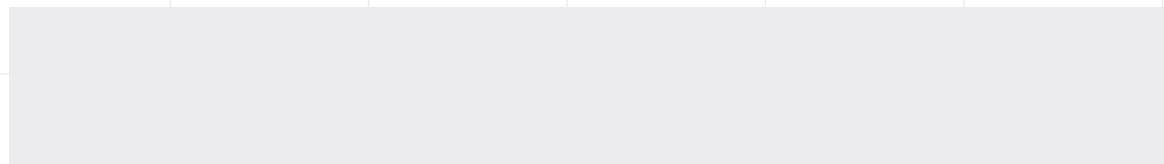
Nadere informatie

De informatie die met deze vragenlijst verzameld wordt is voor ons een eerste indicatie over woordenschatontwikkeling bij jonge kinderen in de praktijk. Deze informatie is nogal globaal. Voor het verdere onderzoek zijn nog meer details nodig. We willen u dan ook vragen of u bereid bent verdere informatie te geven middels een interview op uw locatie. Dit interview neemt maximaal een uur van uw tijd in beslag. Wilt u hier aan deelnemen, dan kunt u in de onderstaande tabel uw adresgegevens invullen en de dagen/tijdstippen die het meest geschikt zijn om u te bellen voor een afspraak. We starten met bellen in week 47 (na 15 november 2004).

Ten overvloede willen we benadrukken dat ook de gegevens die we in de interviews verzamelen anoniem verwerkt worden. De gegevens die u hieronder invult zijn alleen voor het uitvoeren van de interviews van belang en zullen na dit onderzoek vernietigd worden.

Naam instelling	_____
Naam contactpersoon	_____
Adres instelling	_____
Postcode en plaats	_____
Telefoonnummer	_____
Dagen/tijdstippen telefonisch bereikbaar	_____

Als u nog vragen of opmerkingen heeft met betrekking tot deze vragenlijst dan kunt u die hieronder kwijt.



Vriendelijk bedankt voor uw medewerking!

Vragenlijst voor peuter- en kleuterleidsters (Engels)

Enschede, oktober 2004

Manon Hulsbeek

Hanneke Pot

Data

1 Are you teaching at a nursery school or a primary school?

- Nursery school → *please proceed with question 2*
- Primary school → *please proceed with question 3*

2a How many children do attend your nursery school? _____

2b How many SEN-, FSM-, and/or EAL children do attend your nursery school?

SEN _____ FSM _____ EAL _____

3a How many children do attend infant school / the reception classes of your primary school?

3b How many SEN- FSM-, and/or EAL- children do attend infant school / the reception classes of your primary school?

SEN _____ FSM _____ EAL _____ → *please proceed with question 4*

4 What teaching programme(s) for SEN-, FSM- or EAL- children do you use?

5 Do you use any other teaching programmes for the stimulation of language development beside the specific teaching programme(s) mentioned above (4.)?

Yes → *please proceed with question 6* No → *please proceed with the next chapter.*

6 What other teaching programme for the stimulation of language development do you use?

Footnote:

SEN = (children with) Special Educational Needs

FSM= (children entitled to) Free School Meals

EAL= (children with) English as an additional language

Selecting new words for young children

1 Do you teach new words to children deliberately/intentionally?

Yes → *please proceed with question 2* No → *please proceed with question 4*

2 Who selects these new words?

- I select them myself;
 - My colleagues and I select them together as a team.
 - Otherwise: _____
-

3 From what source do you collect these new words? (*more than one answer is possible*)

- we collect them from the general SEN/FSM- teaching programme that we use
 - we collect them from the (EA-) language teaching programme that we use
 - we collect them from the picture-books that we use
 - we collect them from _____
-

4 When selecting new words, do you draw a distinction between 'easy' and 'difficult' words?

Yes No

Please explain your answer in the box below.

5 When selecting new words, do you draw a distinction between the words to be taught to children with English as a mother tongue and EAL- children?

- Yes No

Please explain your answer in the box below.

7 At which particular moments in the school- day do you actively stimulate the acquisition of vocabulary by young children? (more than one answer is possible)

- a during daily routines (arrival, the circle, classroom work or optional activities etc.)
b during deliberate vocabulary training activities
c otherwise, such as: _____

Please explain your answer in the box below.

a

b

c

8 Did you receive any training on the subject of the expanding of the vocabulary with young children?

- Yes No

If yes, what training did you receive?

- 9 When selecting new words, you may well use existing vocabulary- inventories or existing lists of words.
If you do, please name the lists in the box below.

10. If you have any other remarks on the subject of this questionnaire, please use the box below.

Thank you very much for your kind cooperation!

Duizend-en-een-woorden

De eerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters

Sublijst 1

Deze tweeënvijftig woorden zijn bedoeld voor het eerste Nederlandse aanbod aan anderstalige peuters en kleuters bij binnenkomst in de peuterspeelzaal of kleutergroep. De woorden zijn verzameld uit de Welkom-lijst van het Piramideproject en de lijst Schlichting. In hoofdstuk 6 wordt een nadere toelichting op de selectie van de woorden gegeven.

1 aandoen (kleren)	16 goed zo!	31 lopen	46 tafel
2 binnen	17 hallo	32 mama	47 tas
3 buiten	18 hand	33 mee	48 uitdoen (kleren)
4 daar	19 hier	34 nee	49 wassen
5 dag (groet)	20 hoek	35 niet	50 wc
6 dank je	21 huis	36 open	51 wc-papier
7 dat/dit	22 is	37 pakken	52 zitten
8 deur	23 ja	38 papa	
9 dicht	24 jas	39 plassen	
10 die	25 juf	40 poepen	
11 doen	26 kijken	41 schoen	
12 doorspoelen	27 kind	42 staan	
13 drinken	28 klaar	43 stil	
14 eten	29 komen	44 stoel	
15 gaan	30 kring	45 stop	

Sublijst 2

Deze lijst bevat het aanbod voor kinderen die de woorden van sublijst 1 receptief beheersen. De nieuwe woorden zijn vetgedrukt, de overige woorden komen op sublijst 1 voor.

1 <i>aandoen</i>	24 <i>boom</i>	47 <i>eten</i>	70 <i>hond</i>
2 <i>alle</i>	25 <i>boos</i>	48 <i>fiets</i>	71 <i>hoofd</i>
3 <i>allemaal</i>	26 <i>bouwen</i>	49 <i>gaan</i>	72 <i>huilen</i>
4 <i>appel</i>	27 <i>broek</i>	50 <i>gauw</i>	73 <i>huis</i>
5 <i>arm (lichaamsdeel)</i>	28 <i>brood</i>	51 <i>geel</i>	74 <i>ik</i>
6 <i>auto</i>	29 <i>buik</i>	52 <i>geven</i>	75 <i>in</i>
7 <i>bal</i>	30 <i>buiten</i>	53 <i>goed</i>	76 <i>is</i>
8 <i>banaan</i>	31 <i>daar</i>	54 <i>goed zo!</i>	77 <i>ja</i>
9 <i>bed</i>	32 <i>dag</i>	55 <i>gooien</i>	78 <i>jas</i>
10 <i>been (lichaamsdeel)</i>	33 <i>dankje</i>	56 <i>gras</i>	79 <i>jij/je</i>
11 <i>beer</i>	34 <i>das (sjaal)</i>	57 <i>groen</i>	80 <i>jongen</i>
12 <i>beetje</i>	35 <i>dat/dit</i>	58 <i>grond</i>	81 <i>juf</i>
13 <i>beker</i>	36 <i>deur</i>	59 <i>groot</i>	82 <i>kaas</i>
14 <i>bel</i>	37 <i>deze</i>	60 <i>haar (op 't hoofd)</i>	83 <i>kapot</i>
15 <i>beurt (om/aan de)</i>	38 <i>dicht</i>	61 <i>halen</i>	84 <i>kar</i>
16 <i>bij (voorzetsel)</i>	39 <i>die</i>	62 <i>hallo</i>	85 <i>kast</i>
17 <i>binnen</i>	40 <i>doen</i>	63 <i>hand</i>	86 <i>kijken</i>
18 <i>blad/blaadje(papier)</i>	41 <i>doorspoelen</i>	64 <i>hebben</i>	87 <i>kind</i>
19 <i>blauw</i>	42 <i>doos</i>	65 <i>helpen</i>	88 <i>klaar</i>
20 <i>blij</i>	43 <i>drie</i>	66 <i>heten</i>	89 <i>klein</i>
21 <i>bloem</i>	44 <i>drinken</i>	67 <i>hier</i>	90 <i>kleuren (werkwoord)</i>
22 <i>blok</i>	45 <i>één</i>	68 <i>hij/ie</i>	91 <i>knippen</i>
23 <i>boek</i>	46 <i>eerst</i>	69 <i>hoek</i>	92 <i>knoop</i>

De woorden uit deze lijst zijn verzameld uit de Welkom-lijst van het Piramideproject, uit de lijst Schlichting en de bewerkte lijst Schrooten & Vermeer voor groep 1/2. Er zijn enkele woorden aan toegevoegd, zie hoofdstuk 6 voor een verdere toelichting.

93	koek(je)	123	oog	153	schoonmaken	183	vriend(je)
94	komen	124	ook	154	schoppen	184	waar
95	koud	125	oor	155	sok	185	warm
96	kring	126	op (gegeten)	156	spelen	186	wassen
97	kus(je)	127	op (voorzetsel)	157	spullen	187	water
98	leggen (neerleggen)	128	open	158	ssst	188	wc
99	lekker	129	openmaken	159	staan	189	wc-papier
100	leuk	130	opruijmen	160	stil	190	weer (nog eens)
101	lezen	131	pakken	161	stoel	191	weg (bijw)
102	liedje	132	papa	162	stop	192	wel
103	lijm	133	papier	163	straks	193	wit
104	lopen	134	pijn	164	tafel	194	zand
105	los	135	plakken	165	tak	195	zandbak
106	luisteren	136	plassen	166	tas	196	zeggen
107	maken	137	poepen	167	tekenen	197	zien
108	mama	138	poes	168	trui	198	zijn (werkwoord)
109	mandarijn	139	pop	169	twee	199	zingen
110	mee (ga mee)	140	potlood	170	uitdoen (kleren)	200	zitten
111	meisje	141	praten	171	vallen	201	zo
112	melk	142	regen	172	van (bezit)	202	zwaaien
113	mond	143	rennen	173	vast(houden)	203	zwart
114	mooi	144	rijden	174	verven		
115	muts	145	rits	175	veter		
116	muur	146	rood	176	vier		
117	nat	147	rustig	177	vies		
118	nee	148	schaar	178	vijf		
119	neus	149	schep	179	vliegtuig		
120	niet	150	schoen	180	voet		
121	nog	151	school	181	vogel		
122	nou/nu	152	schoon	182	voorlezen		

Sublijst 3

Deze lijst bevat duizend-en-een-woorden voor het eerste aanbod aan anderstalige peuters en kleuters die de woorden van sublijsten 1 en 2 receptief beheersen. Ook in deze lijst zijn de nieuwe woorden weer vetgedrukt. De woorden die al in de vorige sublijsten stonden, zijn niet vetgedrukt. De woorden uit sublijst 1 zijn

bovendien ook cursief weergegeven.

Voor deze lijst zijn de overige woorden van de bewerkte lijst Schrooten & Vermeer voor groep 1 en 2 genomen, aangevuld met woorden uit de lijst Schlichting en de Welkom-woordenlijst van het Piramideproject. Er zijn enkele woorden aan toegevoegd, zie hoofdstuk 6 voor een verdere toelichting.

1 aaien	21 afspreken	39 avond	59 bek
2 aan	22 al (reeds)	40 baard	60 beker
3 aan de hand	23 alle	41 baby	61 bel
4 aandoen	24 allebei	42 bad	62 bellen (opbellen)
5 aankijken	25 alleen	43 bak	63 beneden
6 aankleden	26 allemaal	44 bal	64 berg
7 aankomen	27 alles	45 ballon	65 best
8 aantrekken	28 als (indien)	46 banaan	66 beter
9 aanwijzen	29 als (zoals)	47 band(je)	67 beurt (om/aan de)
10 aap	30 alsjeblieft/	48 bang	68 bever
11 aardappel	alstublieft	49 bank	69 bewaren
12 ach/och	31 altijd	50 bed	70 bewegen
13 acht	32 ander(e)	51 bedenken	71 bezig
14 achter (achterkant)	33 anders (anders ga	52 bedoelen	72 big
15 achter (-na)	ik ...)	53 been (lichaamsdeel)	73 bij (voorzetsel)
16 achteruit	34 andersom	54 beer	74 bijna
17 af (klaar)	35 appel	55 beest	75 bijten
18 af (plaats)	36 arm (lichaamsdeel)	56 beetje	76 bijvoorbeeld
19 afgelopen	37 auto	57 beginnen	77 bil(len)
20 afmaken	38 au	58 begrijpen	78 binnen

79	blad/blaadje (boom)	109	brand	139	dak	169	doorheen
80	blad/blaadje (papier)	110	breken	140	dan	170	doorspoelen
81	blaffen	111	brengen	141	<i>dank je (wel)</i>	171	doos
82	blauw	112	brief	142	dansen	172	dop
83	blazen	113	bril	143	das (sjaal)	173	dorst
84	blij	114	broek	144	<i>dat/dit</i>	174	douche
85	blijven	115	broer	145	dat (voegwoord)	175	draad(je)
86	bloed	116	brood	146	de	176	draaien
87	bloem	117	broodje	147	deken	177	dragen
88	blok	118	bruin	148	deksel	178	drie
89	bloot	119	buik	149	denken	179	driehoek
90	boek	120	buikpijn	150	deur	180	drinken
91	boef	121	buiten	151	dez	181	drogen
92	boer	122	bus (vervoer)	152	dezelfde	182	dromen
93	boerderij	123	cadeau	153	dicht	183	droog
94	bol (rond)	124	cent(jes)	154	die	184	drop(je)
95	boodschappen	125	chips	155	diep	185	druk
96	boom	126	chocolade	156	dier	186	drukken
97	boos	127	chocomel	157	dierentuin	187	duim
98	boot	128	clown	158	dik	188	dun
99	bord (eten)	129	cola	159	ding	189	duren
100	bord (school/keuze)	130	computer	160	dobbelsteen	190	durven
101	bos (bomen)	131	circus	161	doei/doeg	191	dus
102	boter	132	cirkel	162	doek(je)	192	duwen
103	boterham	133	daar	163	doen	193	echt
104	botsen	134	daarna	164	dokter	194	eekhoorn
105	bouwen	135	daarom	165	donker	195	een (lidwoord)
106	bouwhoek	136	dadelijk	166	dood	196	één
107	boven	137	dag (etmaal)	167	door	197	eend
108	bovenop	138	dag (groet)	168	doorgaan	198	eens

199 eerste	229 film	259 gietter	289 handdoek
200 eerst	230 fles	260 giraf	290 hangen
201 egel	231 fluisteren	261 gisteren	291 hap(je)
202 ei	232 fluit	262 glas (drinkglas)	292 happen
203 eigen	233 fluiten	263 glijbaan	293 hard (voelen)
204 eigenlijk	234 foto	264 glijden	294 hard (roepen, slaan)
205 eindelijk	235 fout	265 goed	295 hard (snel)
206 elastiek	236 frites/patat	266 goed zo!	296 hè
207 elk	237 gaan	267 gooien	297 hé
208 elkaar	238 gang	268 gordijn	298 hebben
209 emmer	239 garage	269 goud	299 helpen
210 en	240 gat	270 graag	300 heel (erg)
211 eng	241 gauw	271 grap	301 heel (volledig)
212 er	242 gebeuren	272 gras	302 heen
213 er ... uitzien	243 gebruiken	273 grijs	303 heen-en-weer
214 eraan	244 geel	274 groeien	304 heerlijk
215 erbij	245 geen	275 groen	305 heet
216 erg (heel)	246 geit	276 groep	306 hek
217 erg (vervelend)	247 gek	277 grond	307 heleboel
218 ergens	248 geld	278 groot	308 helemaal
219 erin	249 geloven	279 ha	309 helpen
220 erop	250 geluid	280 haakje	310 hem
221 eruit	251 gelukkig	281 haan	311 hemd
222 ervan	252 (ge)makkelijk	282 haar (bez.vnw)	312 hen (vnw)
223 eten	253 genoeg	283 haar (op 't hoofd)	313 hert
224 even	254 gevvaarlijk	284 hai/hoi	314 het (lidwoord)
225 feest	255 geven	285 halen	315 het (vnw)
226 fiets	256 gewoon	286 half	316 heten
227 fietsen	257 gezellig	287 hallo	317 hetzelfde
228 fijn	258 gezicht	288 hand	

318 <i>hier</i>	348 <i>ieder</i>	378 <i>kammen</i>	408 <i>kleed</i>
319 <i>hij/ie</i>	349 <i>iedereen</i>	379 <i>kant (rand)</i>	409 <i>klei</i>
320 <i>hijskraan</i>	350 <i>iemand</i>	380 <i>kant (richting)</i>	410 <i>kleien</i>
321 <i>ho</i>	351 <i>iets</i>	381 <i>kapot</i>	411 <i>klein</i>
322 <i>hoe</i>	352 <i>ijs (winter)</i>	382 <i>kapotmaken</i>	412 <i>kleren</i>
323 <i>hoed</i>	353 <i>ijsje</i>	383 <i>kapper</i>	413 <i>kleur</i>
324 <i>hoek</i>	354 <i>ik</i>	384 <i>kapstok</i>	414 <i>kleuren (werkw.)</i>
325 <i>hoera</i>	355 <i>in</i>	385 <i>kar</i>	415 <i>klimmen</i>
326 <i>hoesten</i>	356 <i>is</i>	386 <i>kast</i>	416 <i>klinken</i>
327 <i>hoeveel</i>	357 <i>ja</i>	387 <i>kat</i>	417 <i>klok</i>
328 <i>hoeven</i>	358 <i>jaar</i>	388 <i>kauwgom</i>	418 <i>kloppen (juist)</i>
329 <i>hok</i>	359 <i>jammer</i>	389 <i>keel</i>	419 <i>kloppen</i> (aankloppen)
330 <i>hol (het hol)</i>	360 <i>jarig</i>	390 <i>keer</i>	420 <i>knap</i>
331 <i>hollen</i>	361 <i>jas</i>	391 <i>kennen</i>	421 <i>knie</i>
332 <i>hond</i>	362 <i>jawel</i>	392 <i>ketting</i>	422 <i>knijpen</i>
333 <i>hoofd</i>	363 <i>jij/je</i>	393 <i>keuken</i>	423 <i>knikken</i>
334 <i>hoog</i>	364 <i>je/jouw</i>	394 <i>keurig</i>	424 <i>knikker</i>
335 <i>hoor (tussenw.)</i>	365 <i>jong</i>	395 <i>kiepen</i>	425 <i>knippen</i>
336 <i>hop/hup</i>	366 <i>jongen</i>	396 <i>kietelen</i>	426 <i>knoeien</i>
337 <i>horen</i>	367 <i>jou</i>	397 <i>kiezen</i>	427 <i>knoop</i>
338 <i>horen (bij...)</i>	368 <i>juf</i>	398 <i>kijken</i>	428 <i>knop(je)</i>
339 <i>houden</i>	369 <i>jullie</i>	399 <i>kikker</i>	429 <i>koe</i>
340 <i>houden _ van</i>	370 <i>jurk</i>	400 <i>kind</i>	430 <i>koek(je)</i>
341 <i>hout</i>	371 <i>kaars</i>	401 <i>kip</i>	431 <i>koelkast</i>
342 <i>huilen</i>	372 <i>kaart(je)</i>	402 <i>kist</i>	432 <i>koffie</i>
343 <i>huis</i>	373 <i>kaas</i>	403 <i>kiwi</i>	433 <i>koken</i>
344 <i>hun</i>	374 <i>kabouter</i>	404 <i>klaar</i>	434 <i>komen</i>
345 <i>hut</i>	375 <i>kachel</i>	405 <i>klap</i>	435 <i>konijn</i>
346 <i>hupsakee</i>	376 <i>kam</i>	406 <i>klappen</i>	436 <i>koning</i>
347 <i>idee</i>	377 <i>kamer</i>	407 <i>klas</i>	

437 koningin	467 lang	497 lopen	527 middag
438 kop (van dier)	468 langs	498 los	528 mij
439 kop(je)	469 langzaam	499 loslaten	529 mijn
440 kopen	470 laten	500 lucht	530 mis
441 kort	471 later	501 luier	531 misschien
442 koud	472 lawaai	502 luisteren	532 moe
443 kraal	473 leeg	503 lukken	533 moeder
444 kraan	474 leeuw	504 lusten	534 moeilijk
445 krant	475 leggen (neerleggen)	505 maan	535 moeten
446 krassen	476 logo	506 maar	536 mogen
447 kriebelen	477 lekker	507 maken	537 mol
448 krijgen	478 lekkers	508 mama	538 mond
449 krijtje	479 lepel	509 man	539 monster
450 kring	480 letter	510 mand	540 mooi
451 krokodil	481 lente	511 mandarijn	541 morgen (ochtend)
452 kruipen	482 leren	512 mee (ga mee)	542 morgen
453 kuiken	483 leuk	513 meedoen	543 motor
454 kukeleku	484 lezen	514 meegaan	544 muis
455 kunnen	485 licht (licht aan)	515 meenemen	545 muts
456 kus(je)	486 liedje	516 meer	546 muur
457 kussen	487 lief	517 meisje	547 muziek
458 kwast	488 liever	518 melk	548 na
459 kwijt	489 liggen	519 meneer	549 naam
460 laars	490 lijken	520 mens	550 naar
461 laat	491 lijm	521 merken	551 naast
462 laatst	492 lijn	522 mes	552 nacht
463 lachen	493 likken	523 met	553 nadenken
464 lam	494 limonade	524 meteen	554 nagel
465 lamp	495 lip	525 vrouw	555 nat
466 land	496 lolly	526 miauw	556 natuurlijk

557 <i>nee</i>	587 <i>onderbroek</i>	616 <i>paar</i>	646 <i>plat</i>
558 <i>neer</i>	588 <i>onderin</i>	617 <i>paard</i>	647 <i>pleister</i>
559 <i>nek</i>	589 <i>ons</i>	618 <i>paars</i>	648 <i>plek</i>
560 <i>nemen</i>	590 <i>oog</i>	619 <i>paddestoel</i>	649 <i>plons</i>
561 <i>nest</i>	591 <i>ook</i>	620 <i>pakje</i>	650 <i>plotseling</i>
562 <i>net</i>	592 <i>oom</i>	621 <i>pakken</i>	651 <i>poep</i>
563 <i>neus</i>	593 <i>oor</i>	622 <i>pan</i>	652 <i>poepen</i>
564 <i>niemand</i>	594 <i>op (gegeten)</i>	623 <i>pang</i>	653 <i>poes</i>
565 <i>niet</i>	595 <i>op (voorzetsel)</i>	624 <i>pannenkoek</i>	654 <i>poetsen</i>
566 <i>niets/niks</i>	596 <i>opa</i>	625 <i>pap</i>	655 <i>politie</i>
567 <i>nieuw</i>	597 <i>opbellen</i>	626 <i>papa</i>	656 <i>poort</i>
568 <i>nodig</i>	598 <i>opdrinken</i>	627 <i>papier</i>	657 <i>poot</i>
569 <i>noemen</i>	599 <i>opeens</i>	628 <i>pas (kort geleden)</i>	658 <i>pop</i>
570 <i>nog</i>	600 <i>open</i>	629 <i>passen</i>	659 <i>poppenhoek</i>
571 <i>nooit</i>	601 <i>openmaken</i>	630 <i>peer</i>	<i>(huishoek)</i>
572 <i>noot(je)</i>	602 <i>opeten</i>	631 <i>pen</i>	660 <i>poppenkast</i>
573 <i>nou/nu</i>	603 <i>ophangen</i>	632 <i>pet</i>	661 <i>portemonnee</i>
574 <i>nummer</i>	604 <i>ophouden</i>	633 <i>piepen</i>	662 <i>pot(je) (plassen)</i>
575 <i>of</i>	605 <i>opletten</i>	634 <i>pijn</i>	663 <i>potlood</i>
576 <i>oh</i>	606 <i>opruijmen</i>	635 <i>pijp</i>	664 <i>prachtig</i>
577 <i>ok</i>	607 <i>opsteken</i>	636 <i>pil</i>	665 <i>praten</i>
578 <i>olifant</i>	608 <i>opzetten (van</i>	637 <i>pinda</i>	666 <i>precies</i>
579 <i>om</i>	<i>muts)</i>	638 <i>pindakaas</i>	667 <i>prik</i>
580 <i>oma</i>	609 <i>opzij</i>	639 <i>plaat</i>	668 <i>prikken</i>
581 <i>omdat</i>	610 <i>op z'n kop</i>	640 <i>plaats</i>	669 <i>prima</i>
582 <i>omdraaien</i>	611 <i>oud</i>	641 <i>plagen</i>	670 <i>proberen</i>
583 <i>omgooien</i>	612 <i>over</i>	642 <i>plakken</i>	671 <i>prullenbak</i>
584 <i>omhoog</i>	613 <i>veral</i>	643 <i>plant</i>	672 <i>punt</i>
585 <i>omvallen</i>	614 <i>overgeven (spugen)</i>	644 <i>plas</i>	673 <i>puzzel</i>
586 <i>onder</i>	615 <i>overheen</i>	645 <i>plassen</i>	674 <i>puzzelen</i>

675	pyama	705	sap	735	sleutel	765	steen
676	raam	706	schaap	736	slim	766	steken
677	raar	707	schaar	737	slinger	767	stekker
678	radio	708	schelp	738	slok(je)	768	stempelen
679	rand	709	schep	739	snappen	769	step
680	regen	710	scheppen	740	sneeuw	770	ster
681	regenen	711	scherp	741	sneeuwen	771	sterk
682	rennen	712	scheuren	742	snel	772	sticker
683	reus	713	schieten	743	snijden	773	stift
684	riem	714	schoen	744	snoep(je)	774	stil
685	rietje	715	schommel	745	snor	775	stoel
686	rij	716	school	746	soep	776	stoep
687	rijden	717	schoon	747	sok	777	stok
688	rijst	718	schoonmaken	748	soms	778	stom
689	ring	719	schoot	749	soort	779	stop
690	rits	720	schoppen	750	speelgoed	780	stoppen
691	roepen	721	schoteltje	751	speen	781	stoten
692	roeren	722	schreeuwen	752	spel	782	stout
693	rok	723	schrijven	753	spelen	783	straat
694	rollen	724	schrikken	754	spiegel	784	strak
695	rommel	725	schudden	755	spin	785	straks
696	rond	726	sinas	756	springen	786	streep
697	ronddraaien	727	sinaasappel	757	spugen	787	strik
698	rood	728	sla	758	spullen	788	stuk (kapot)
699	roze	729	slaan	759	ssst	789	stuk(je)
700	rug	730	slaap	760	staan	790	stuur
701	ruiken	731	slak	761	staart	791	suiker
702	rustig	732	slang	762	stap	792	t-shirt
703	ruzie	733	slapen	763	stappen	793	taart
704	samen	734	slee	764	steeds	794	tafel

795 tak	825 toren	855 vechten	885 vlinder
796 tand	826 tot	856 veel	886 vlug
797 tandenborstel	827 touw(tje)	857 vegen	887 voelen
798 tandpasta	828 traan	858 ver	888 voet
799 tante	829 tram	859 verder	889 voetbal
800 tas	830 trap (ladder)	860 verdrietig	890 voetballen
801 te	831 trein	861 verdwijnen	891 vogel
802 teen	832 trekken	862 verf	892 vol
803 tegelijk	833 trommel (muziek)	863 vergeten	893 volgend
804 tegen	834 trui	864 verhaal	894 volgens
805 tekenen	835 tuin	865 verjaardag	895 voor
806 tekening	836 tussen	866 verkeerd	896 voordat
807 telefoon	837 twee	867 verkouden	897 voorlezen
808 televisie	838 u	868 verstaan	898 voorzichtig
809 tellen	839 uil	869 verstoppen	899 vorig
810 tent	840 uit	870 vertellen	900 vork
811 terug	841 <i>uitdoen (kleren)</i>	871 verven	901 vos
812 terwijl	842 uittrekken (kleren)	872 veter	902 vouwen
813 thee	843 uur	873 vier	903 vrachtauto
814 thuis	844 vaak	874 vieren	904 vragen
815 tien	845 vaas	875 vies	905 vriend(je)
816 tijd	846 vader	876 vijf	906 vrouw
817 tijger	847 vakantie	877 vinden	907 vuur
818 tik (klap)	848 vallen	878 vinger	908 waaien
819 toch	849 van (bezit)	879 vis	909 waar
820 toe	850 vandaag	880 vlag	910 waar (echt)
821 toen	851 vangen	881 vlees	911 waarom
822 toeter	852 varen	882 vlieg	912 wachten
823 tomaat	853 varken	883 vliegen	913 wagen(tje)
824 tong	854 vast(houden)	884 vliegtuig	914 wakker

915	wang	945	willen	975	zetten
916	wanneer	946	wind	976	zeven
917	want (voegwoord)	947	winkel	977	zich
918	want (handschoen)	948	winter	978	ziek
919	warm	949	wip	979	ziekenhuis
920	wassen	950	wit	980	zien
921	wat	951	wolf	981	zijn (werkwoord)
922	water	952	wolk	982	zijn (bez. vnw)
923	wc	953	wonen	983	zingen
924	wc-papier	954	woord	984	zitten
925	we	955	worden	985	zo
926	week	956	worst	986	zo (dadelijk)
927	weer (nog eens)	957	wortel	987	zoals
928	weer (zelfst. nmw)	958	yoghurt	988	zoeken
929	weg (zelfst. nmw)	959	zacht (geluid)	989	zoet
930	weg (bijw)	960	zacht (voelen)	990	zomaar
931	wegleggen	961	zak	991	zon
932	wei	962	zakdoek	992	zonder
933	wel	963	zand	993	zorgen
934	welk	964	zandbak	994	zout
935	welterusten	965	ze/zij	995	zoveel
936	wereld	966	zebra	996	zuchten
937	werk	967	zee	997	zullen
938	werken	968	zeep	998	zus
939	weten	969	zeer (doet zeer)	999	zwaaien
940	wie	970	zeg (tussenw)	1000	zwart
941	wieg	971	zeggen	1001	zwemmen
942	wiel	972	zeker		
943	wij	973	zelf		
944	wijzen	974	zes		

Bijlage 6

De eerste '1001' woorden gesorteerd op domein

legenda

code	context/domein	subcode	context/domein
0	algemeen	0	algemeen (alle contexten)
1	sociale vaardigheden	1a	groeten/contact maken/welkom & afscheid
		1b	gevoelens
		1c	omgaan met elkaar
2	lichaam	2a	wassen en plassen
		2b	lichaam
		2c	ziek zijn
3	voeding	3a	tussendoortje (school)
		3b	eten en drinken algemeen
		3c	boodschappen doen
4	op 'school'	4a	op school/groepsexploratie
		4b	kringroutines
		4c	instructietaal/denktaal
		4d	spelen en werken
		4e	kleuren
		4f	muziek en geluid
5	(buiten) spelen en bewegen	5	spelen en bewegen
6	kleding en uiterlijk	6	kleding en uiterlijk
7	feest vieren	7a	feest vieren: verjaardag
		7b	feest vieren: anders

code	context/domein	subcode	context/domein
8	rekenen & wiskunde	8a	RW: tellen & getalsbegrip
		8b	RW: ordenen, meten en vergelijken
		8c	RW: ruimtelijke & meetkundige orientatie
		8d	RW: tijdsbeleving & tijdsbesef
9	wonen	9a	(t)huis
		9b	familie
		9c	woonomgeving
10	vervoer	10a	op straat/verkeer
		10b	op reis/op vakantie
11	natuur	11a	dieren
		11b	planten
		11c	seizoenen/het weer

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
context/domein		66 beter	0	163 doen	0
algemeen		69 bewaren	0	168 doorgaan	0
		71 bezig	0	195 een (lidwoord)	0
2 aan	0	85 blijven	0	198 eens	0
19 afgelopen	0	111 brengen	0	207 elk	0
23 alle	0	135 daarom	0	210 en	0
27 alles	0	144 dat/dit	0	212 er	0
28 als (indien)	0	145 dat (hij zei dat ze...)	0	216 erg (heel)	0
32 ander(e)	0	146 de	0	224 even	0
33 anders (anders ga ik..)	0	151 deze	0	237 gaan	0
56 beetje	0	153 dicht	0	240 gat	0
57 beginnen	0	154 die	0	241 gauw	0
65 best	0	159 ding	0	242 gebeuren	0

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
245 geen	0	557 nee	0	981 zijn (werkw)	0
255 geven	0	560 nemen	0	985 zo	0
256 gewoon	0	564 niemand	0	997 zullen	0
294 hard (roepen, slaan)	0	565 niet	0	context/domein	
298 hebben	0	566 niets/niks	0	groeten/welkom & afscheid	
300 heel (erg)	0	567 nieuw	0	69 bewaren	1a
307 heleboel	0	570 nog	0	138 dag (groet)	1a
308 helemaal	0	573 nou/nu	0	161 doei/doeg	1a
314 het (lidw)	0	600 open	0	279 ha	1a
315 het (vnw 'het regent')	0	616 paar	0	284 hai/hoi	1a
328 hoeven	0	621 pakken	0	285 halen	1a
335 hoor (tussenw)	0	665 praten	0	287 hallo	1a
339 houden	0	691 roepen	0	316 heten	1a
351 iets	0	758 spullen	0	343 huis/naar huis	1a
356 is	0	760 staan	0	368 juf	1a
357 ja	0	788 stuk (kapot)	0	456 kus(je)	1a
362 jawel	0	789 stuk(je)	0	461 laat	1a
381 kapot	0	801 te	0	508 mama	1a
390 keer	0	854 vast(houden)	0	510 mand	1a
404 klaar	0	861 verdwijnen	0	514 meegaan	1a
434 kom/komen	0	912 wachten	0	533 moeder	1a
448 krijgen	0	930 weg! (bijw)	0	549 naam	1a
455 kunnen	0	931 wegleggen	0	626 papa	1a
470 laten	0	945 willen	0	785 straks	1a
475 (neer)leggen	0	955 worden	0	800 tas	1a
523 met	0	970 zeg (tussenw)	0	811 terug	1a
535 moeten	0	971 zeggen	0		
536 mogen	0	980 zien	0		

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
846 vader	1a	860 verdrietig	1b	282 haar (bez.vnw)	1c
935 welterusten	1a	887 voelen	1b	296 hè	1c
999 zwaaien	1a	962 zakdoek	1b	297 hé	1c
		996 zuchten	1b	299 helpen	1c
context/domein				310 hem	1c
gevoelens				312 hen (vnw)	1c
		context/domein		316 heten	1c
		omgaan met elkaar		319 hij/ie	1c
12 ach/och	1b	3 aan de hand	1c	321 ho	1c
25 alleen	1b	5 aankijken	1c	338 horen (bij...)	1c
47 bang	1b	7 aankomen (aanraken)	1c	340 houden van	1c
84 blij	1b	21 afspreken	1c	344 hun	1c
97 boos	1b	24 allebei	1c	348 ieder	1c
211 eng	1b	25 alleen	1c	349 iedereen	1c
217 erg (vervelend)	1b	26 allemaal	1c	350 iemand	1c
228 fijn	1b	30 alsjeblieft/alstublieft	1c	354 ik	1c
247 gek	1b	38 au	1c	359 jammer	1c
251 gelukkig	1b	67 beurt (om/aan de)	1c	363 jij/je	1c
270 graag	1b	75 bijten	1c	364 je/jouw	1c
304 heerlijk	1b	141 dank (je wel)	1c	366 jongen	1c
342 huilen	1b	192 duwen	1c	367 jou	1c
483 leuk	1b	199 eerste	1c	369 jullie	1c
487 lief	1b	200 eerst	1c	382 kapotmaken	1c
488 liever	1b	203 eigen	1c	391 kennen	1c
540 mooi	1b	208 elkaar	1c	396 ketelen	1c
664 prachtig	1b	247 gek	1c	400 kind	1c
677 raar	1b	257 gezellig	1c	405 klap	1c
724 schrikken	1b	271 grap	1c	422 knijpen	1c

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
447 kriebelen	1c	782 stout	1c	290 hangen	2a
459 kwijt	1c	811 terug	1c	376 kam	2a
463 lachen	1c	818 tik (klap)	1c	378 kammen	2a
468 langs	1c	832 trekken	1c	426 knoeien	2a
490 lijken	1c	838 u	1c	442 koud	2a
509 man	1c	849 van (bezit)	1c	444 kraan	2a
512 mee (ga mee)	1c	855 vechten	1c	555 nat	2a
513 meedoen	1c	905 vriend(je)	1c	603 ophangen	2a
515 meenemen	1c	906 vrouw	1c	644 plas	2a
517 meisje	1c	925 we	1c	645 plassen	2a
519 meneer	1c	943 wij	1c	649 plons	2a
520 mens	1c	965 ze/zij	1c	651 poep	2a
525 mevrouw	1c	973 zelf	1c	652 poepen	2a
528 mij	1c	977 zich	1c	654 poetsen	2a
529 mijn	1c	982 zijn (bez. vnw)	1c	662 pot(je) (plassen)	2a
576 oh	1c	993 zorgen	1c	717 schoon	2a
577 ok (okee)	1c			718 schoonmaken	2a
589 ons	1c			754 spiegel	2a
604 ophouden	1c			797 tandenborstel	2a
641 plagen	1c			798 tandpasta	2a
703 ruzie	1c	77 bil(len)	2a	875 vies	2a
704 samen	1c	162 doek(je)	2a	919 warm	2a
720 schoppen	1c	170 doorspoelen	2a	920 wassen	2a
729 slaan	1c	181 drogen	2a	922 water	2a
757 spugen	1c	183 droog	2a	923 wc	2a
778 stom	1c	186 drukken	2a	924 wc-papier	2a
779 stop	1c	209 emmer	2a	968 zeep	2a
780 stoppen	1c	289 handdoek	2a		

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
context/domein					
lichaam					
36 arm (lichaamsdeel)	2b	700 rug	2b	647 pleister	2c
38 au	2b	701 ruiken	2b	667 prik	2c
53 been (lichaamsdeel)	2b	719 schoot	2b	668 prikken	2c
86 bloed	2b	730 slaap	2b	757 spugen	2c
89 bloot	2b	733 slapen	2b	867 verkouden	2c
119 buik	2b	751 speen	2b	887 voelen	2c
187 duim	2b	781 stoten	2b	962 zakdoek	2c
213 er ... uitzien	2b	796 tand	2b	969 zeer (doet zeer)	2c
258 gezicht	2b	802 teen	2b	978 ziek	2c
283 haar (op 't hoofd)	2b	824 tong	2b	979 ziekenhuis	2c
288 hand(en)	2b	878 vinger	2b		
305 heet	2b	887 voelen	2b	context/domein	
333 hoofd	2b	888 voet	2b	tussendoortjes	
389 keel	2b	914 wakker	2b		
421 knie	2b	915 wang	2b	35 appel	3a
442 koud	2b	919 warm	2b	46 banaan	3a
447 kriebelen	2b	960 zacht (voelen)	2b	60 beker	3a
495 lip	2b			103 boterham	3a
532 moe	2b	context/domein		153 dicht	3a
538 mond	2b	ziek zijn		403 kiwi	3a
554 nagel	2b			511 mandarijn	3a
559 nek	2b	120 buikpijn	2c	600 open	3a
563 neus	2b	164 dokter	2c	601 openmaken	3a
590 oog	2b	166 dood	2c	620 pakje	3a
593 oor	2b	326 hoesten	2c	630 peer	3a
		614 overgeven (spugen)	2c	685 rietje	3a
		634 pijn	2c	705 sap	3a
		636 pil	2c	725 schudden	3a

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
727 sinaasappel	3a	430 koek(je)	3b	746 soep	3b
800 tas	3a	432 koffie	3b	791 suiker	3b
		433 koken	3b	793 taart	3b
context/domein		439 kop(je)	3b	813 thee	3b
eten en drinken algemeen		477 lekker	3b	823 tomaat	3b
		478 lekkers	3b	879 vis	3b
11 aardappel	3b	479 lepel	3b	881 vlees	3b
99 bord (eten)	3b	493 likken	3b	900 werk	3b
102 boter	3b	494 limonade	3b	922 water	3b
116 brood	3b	496 lolly	3b	956 worst	3b
117 broodje	3b	504 lusten	3b	957 wortel	3b
125 chips	3b	518 melk	3b	958 yoghurt	3b
126 chocolade	3b	522 mes	3b	989 zoet	3b
127 chocomel	3b	572 noot(je)	3b	994 zout	3b
129 cola	3b	594 op (gegeten)	3		
173 dorst	3b	598 opdrinken	3b	context/domein	
180 drinken	3b	602 opeten	3b	boodschappen doen	
184 drop(je)	3b	624 pannenkoek	3b		
223 eten	3b	625 pap	3b	95 boodschappen	3c
230 fles	3b	637 pinda	3b	124 cent(jes)	3c
236 frites/patat	3b	638 pindakaas	3b	248 geld	3c
262 glas (drinkglas)	3b	688 rijst	3b	440 kopen	3c
291 hap(je)	3b	721 schoteltje	3b	661 portemonnee	3c
292 happen	3b	726 sinas	3b	947 winkel	3c
353 ijsje	3b	728 sla	3b		
373 kaas	3b	738 slok(je)	3b		
388 kauwgom	3b	743 snijden	3b		
401 kip	3b	744 snoep(je)	3b		

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
context/domein		603 ophangen	4a	context/domein	
groepsexploratie		606 opruimen	4a	kringroutines	
		639 plaat	4a		
7 aankomen (aanraken)	4a	640 plaats	4a	137 dag (etmaal)	4b
61 bel	4a	643 plant	4a	261 gisteren	4b
78 binnen	4a	648 plek	4a	358 jaar	4b
100 bord (school/keuze)	4a	656 poort	4a	371 kaars	4b
150 deur	4a	676 raam	4a	397 kiezen	4b
153 dicht	4a	686 rij	4a	450 kring	4b
238 gang	4a	702 rustig	4a	510 mand	4b
268 gordijn	4a	716 school	4a	527 middag	4b
276 groep	4a	759 ssst	4a	541 morgen (ochtend)	4b
280 haakje	4a	767 stekker	4a	542 morgen	4b
324 hoek	4a	770 ster	4a	549 naam	4b
368 juf	4a	772 sticker	4a	551 naast	4b
384 kapstok	4a	774 stil	4a	607 opsteken	4b
386 kast	4a	775 stoel	4a	680 regen	4b
400 kind	4a	794 tafel	4a	681 regenen	4b
402 kist	4a	807 telefoon	4a	809 tellen	4b
407 klas	4a	808 televisie	4a	850 vandaag	4b
408 kleed	4a	830 trap (ladder)	4a	926 week	4b
417 klok	4a	843 uur	4a	991 zon	4b
419 kloppen (aankloppen)	4a	845 vaas	4a		
428 knop(je)	4a	857 vegen	4a	context/domein	
465 lamp	4a	890 voetballen	4a	instructietaal/denktaal	
482 leren	4a	961 zak	4a		
485 licht (licht aan)	4a	984 zitten	4a	9 aanwijzen	4c
546 muur	4a			51 bedenken	4c

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
52 bedoelen	4c	591 ook	4c	context/domein	
58 begrijpen	4c	605 oplettend	4c	spelen en werken	
76 bijvoorbeeld	4c	670 proberen	4c		
149 denken	4c	739 snappen	4c	17 af (klaar)	4d
191 dus	4c	749 soort	4c	20 afmaken	4d
193 echt	4c	819 toch	4c	37 auto	4d
204 eigenlijk	4c	863 vergeten	4c	43 bak	4d
243 gebruiken	4c	866 verkeerd	4c	54 beer	4d
249 geloven	4c	868 verstaan	4c	64 berg	4d
252 (ge)makkelijk	4c	870 vertellen	4c	80 blad/blaadje (papier)	4d
322 hoe	4c	877 vinden	4c	88 blok	4d
337 horen	4c	892 vol	4c	90 boek	4d
347 idee	4c	894 volgens	4c	91 boef	4d
398 kijk, kijken	4c	897 voorlezen	4c	105 bouwen	4d
418 kloppen (juist)	4c	904 vragen	4c	106 bouwhoek	4d
423 knikken	4c	910 waar (echt)	4c	110 breken	4d
490 lijken	4c	911 waarom	4c	112 brief	4d
502 luisteren	4c	917 want (voegwoord)	4c	130 computer	4d
506 maar	4c	921 wat	4c	148 deksel (doos)	4d
521 merken	4c	933 wel	4c	160 doppelsteen	4d
531 misschien	4c	934 welk	4c	171 doos	4d
534 moeilijk	4c	939 weten	4c	172 dop	4d
553 nadenken	4c	940 wie	4c	175 draad(je)	4d
556 natuurlijk	4c	972 zeker	4c	181 drogen	4d
568 nodig	4c	975 zetten	4c	185 druk (niet rustig)	4d
569 noemen	4c	990 zomaar	4c	186 dronken	4d
575 of	4c	992 zonder	4c	231 fluisteren	4d
581 omdat	4c			235 fout	4d

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
265 goed	4d	606 opruimen	4d	766 steken	4d
266 goed zo!	4d	610 op z'n kop	4d	768 stempelen	4d
341 hout	4d	627 papier	4d	773 stift	4d
374 kabouter	4d	631 pen	4d	779 stop	4d
394 keurig	4d	642 plakken	4d	780 stoppen	4d
404 klaar	4d	658 pop	4d	786 streep	4d
409 klei	4d	659 poppenhoek (huishoek)	4d	805 tekenen	4d
410 kleien	4d	660 poppenkast	4d	806 tekening	4d
414 kleuren (werk.)	4d	663 potlood	4d	810 tent	4d
420 knap	4d	668 prikken	4d	816 tijd	4d
422 knijpen	4d	669 prima	4d	825 toren	4d
425 knippen	4d	671 prullenbak	4d	826 touw(tje)	4d
436 koning	4d	672 punt (potlood)	4d	862 verf	4d
437 koningin	4d	673 puzzel	4d	864 verhaal	4d
443 kraal	4d	674 puzzelen	4d	871 verven	4d
446 krassen	4d	679 rand	4d	875 vies	4d
449 krijtje	4d	683 reus	4d	902 vouwen	4d
457 kussen (het)	4d	692 roeren	4d	937 werk	4d
458 kwast	4d	695 rommel	4d	938 werken	4d
476 lego	4d	707 schaar	4d	941 wieg	4d
480 letter	4d	711 scherp	4d	944 wijzen	4d
484 lezen	4d	712 scheuren	4d	954 woord	4d
491 lijm	4d	723 schrijven	4d	963 zand	4d
492 lijn	4d	736 slim	4d		
498 los	4d	750 speelgoed	4d		
503 lukken	4d	752 spel	4d		
507 maken	4d	753 spelen	4d		
539 monster	4d	759 spullen	4d		

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
context/domein		722 schreeuwen	4f	169 doorheen	5
kleuren		729 slaan	4f	176 draaien	5
		818 tik (klap)	4f	177 dragen	5
82 blauw	4e	822 toeter	4f	190 durven	5
118 bruin	4e	833 trommel (muziek)	4f	192 duwen	5
244 geel	4e	959 zacht (geluid)	4f	218 ergens	5
269 goud	4e	983 zingen	4f	219 erin	5
273 grijs	4e			220 erop	5
275 groen	4e	context/domein		221 eruit	5
413 kleur	4e	spelen en bewegen		222 ervan	5
618 paars	4e			226 fiets	5
698 rood	4e	6 aankleden	5	227 fietsen	5
699 roze	4e	7 aankomen (aanraken)	5	254 gevaarlijk	5
950 wit	4e	14 achter (achterkant)	5	259 gieter	5
1000 zwart	4e	15 achter (-na)	5	263 glijbaan	5
		16 achteruit	5	264 glijden	5
context/domein		18 af (plaats)	5	267 gooien	5
muziek en geluid		44 bal	5	277 grond	5
		63 beneden	5	290 hangen	5
48 (cassette)band(je)	4f	64 berg	5	302 heen	5
232 fluit	4f	70 bewegen	5	303 heen en weer	5
233 fluiten	4f	91 boef	5	306 hek	5
250 geluid	4f	104 botsen	5	318 hier	5
416 klinken	4f	107 boven	5	331 hollen	5
472 lawaai	4f	108 bovenop	5	334 hoog	5
486 liedje	4f	121 buiten	5	336 hop/hup	5
547 muziek	4f	133 daar	5	345 hut	5
633 piepen	4f	167 door	5	346 hupsakee	5

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
355 in	5	610 op z'n kop	5	771 sterk	5
385 kar	5	612 over	5	777 stok	5
395 kiepen	5	613 veral	5	779 stop	5
415 klimmen	5	615 overheen	5	780 stoppen	5
424 knikker	5	623 pang	5	781 stoten	5
427 knoop	5	634 pijn	5	786 streep	5
452 kruipen	5	649 plons	5	790 stuur	5
468 langs	5	679 rand	5	804 tegen	5
469 langzaam	5	682 rennen	5	810 tent	5
489 liggen	5	687 rijden	5	811 terug	5
497 lopen	5	694 rollen	5	820 toe	5
498 los	5	697 ronddraaien	5	827 tot	5
499 loslaten	5	702 rustig	5	832 trekken	5
530 mis	5	709 schep	5	836 tussen	5
548 na	5	710 scheppen	5	840 uit	5
550 naar	5	713 schieten	5	848 vallen	5
551 naast	5	715 schommel	5	851 vangen	5
558 neer	5	720 schoppen	5	854 vast(houden)	5
562 net	5	726 schudden	5	858 ver	5
579 om	5	734 slee	5	869 verstoppen	5
582 omdraaien	5	752 spel	5	875 vies	5
583 omgooien	5	753 spelen	5	889 voetbal	5
584 omhoog	5	756 springen	5	895 voor	5
585 omvallen	5	760 staan	5	898 voorzichtig	5
586 onder	5	762 stap	5	909 waar	5
595 op (voorzetsel)	5	763 stappen	5	913 wagen(tje)	5
606 opruimen	5	765 steen	5	942 wiel	5
609 opzij	5	769 step	5	949 wip	5

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
963 zand	5	447 kriebelen	6	context/domein verjaardag	
964 zandbak	5	460 laars	6		
988 zoeken	5	498 los	6		
1001 zwemmen	5	545 muts	6	45 ballon	7a
context/domein		587 onderbroek	6	83 blazen	7a
kleding en uiterlijk		600 open	6	123 cadeau	7a
		608 opzetten (van muts)	6	325 hoera	7a
		632 pet	6	358 jaar	7a
2 aan	6	675 pyjama	6	360 jarig	7a
4 aandoen	6	684 riem	6	371 kaars	7a
6 aankleden	6	689 ring	6	545 muts (verjaardag)	7a
8 aantrekken	6	690 rits	6	608 opzetten (van muts)	7a
40 baard	6	693 rok	6	620 pakje	7a
113 bril	6	714 schoen	6	737 slinger	7a
114 broek	6	745 snor	6	793 taart	7a
143 das (sjaal)	6	747 sok	6	874 vieren	7a
153 dicht	6	784 strak	6	context/domein	
177 dragen	6	786 streep	6	feest: anders	
206 elastiek	6	787 strik	6		
311 hemd	6	792 t-shirt	6	128 clown	7b
323 hoed	6	834 trui	6	131 circus	7b
361 jas	6	841 uitdoen (kleren)	6	142 dansen	7b
370 jurk	6	842 uittrekken (kleren)	6	225 feest	7b
383 kapper	6	872 veter	6	229 film	7b
392 ketting	6	918 want (handschoen)	6	372 kaart(je)	7b
394 keurig	6			406 klappen	7b
412 kleren	6			880 vlag	7b
427 knoop	6				

	woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
	context/domein tellen en getalsbegrip		876 vijf	8a	859 verder	8b
			974 zes	8a	892 vol	8b
			976 zeven	8a	987 zoals	8b
13	acht	8a	995 zoveel	8a		
24	allebei	8a				
178	drie	8a				
196	één	8a				
199	eerste	8a				
200	eerst	8a	29 als (zoals)	8b	14 achter (achterkant)	8c
207	elk	8a	65 best	8b	16 achteruit	8c
245	geen	8a	66 beter	8b	18 af (plaats)	8c
286	half	8a	140 dan	8b	34 andersom	8c
301	heel (volledig)	8a	152 dezelfde	8b	63 beneden	8c
307	heleboel	8a	158 dik	8b	73 bij (voorzetsel)	8c
308	helemaal	8a	188 dun	8b	94 bol (rond)	8c
327	hoeveel	8a	253 genoeg	8b	107 boven	8c
348	ieder	8a	278 groot	8b	108 bovenop	8c
390	keer	8a	293 hard (voelen)	8b	132 cirkel	8c
516	meer	8a	317 hetzelfde	8b	133 daar	8c
566	niets/niks	8a	334 hoog	8b	155 diep	8c
574	nummer	8a	411 klein	8b	167 door	8c
616	paar	8a	441 kort	8b	169 doorheen	8c
809	tellen	8a	467 lang	8b	179 driehoek	8c
815	tien	8a	473 leeg	8b	214 eraan	8c
837	twee	8a	629 passen	8b	215 erbij	8c
856	veel	8a	666 precies	8b	218 ergens	8c
865	verjaardag	8a	749 soort	8b	219 erin	8c
873	vier	8a	858 ver	8b	220 erop	8c
					221 eruit	8c

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
222 ervan	8c	820 toe	8c	261 gisteren	8d
302 heen	8c	827 tot	8c	295 hard (snel)	8d
303 heen en weer	8c	836 tussen	8c	358 jaar	8d
318 hier	8c	840 uit	8c	365 jong	8d
355 in	8c	858 ver	8c	417 klok	8d
379 kant (rand)	8c	859 verder	8c	461 laat	8d
380 kant (richting)	8c	893 volgend	8c	462 laatst	8d
468 langs	8c	895 voor	8c	471 later	8d
492 lijn	8c	899 vorig	8c	505 maan	8d
548 na	8c	909 waar	8c	524 meteen	8d
550 naar	8c			527 middag	8d
551 naast	8c			541 morgen (ochtend)	8d
558 neer	8c			542 morgen	8d
579 om	8c			548 na	8d
584 omhoog	8c	22 al (reeds)	8d	552 nacht	8d
586 onder	8c	31 altijd	8d	571 nooit	8d
588 onderin	8c	32 ander(e)	8d	573 nou/nu	8d
595 op (voorzetsel)	8c	39 avond	8d	599 opeens	8d
609 opzij	8c	74 bijna	8d	611 oud	8d
610 op z'n kop	8c	134 daarna	8d	628 pas (kort geleden)	8d
612 over	8c	136 dadelijk	8d	650 plotseling	8d
613 veral	8c	137 dag (etmaal)	8d	733 slapen	8d
615 overheen	8c	140 dan	8d	742 snel	8d
646 plat	8c	165 donker	8d	748 soms	8d
679 rand	8c	189 duren	8d	764 steeds	8d
696 rond	8c	205 eindelijk	8d	770 ster	8d
804 tegen	8c	224 even	8d	785 straks	8d
811 terug	8c	241 gauw	8d	803 tegelijk	8d

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
812 terwijl	8d	174 douche	9a	context/domein	
816 tijd	8d	182 dromen	9a	familie	
821 toen	8d	234 foto	9a		
843 uur	8d	343 huis/naar huis	9a	115 broer	9b
844 vaak	8d	375 kachel	9a	508 mama	9b
850 vandaag	8d	377 kamer	9a	533 moeder	9b
886 vlug	8d	393 keuken	9a	580 oma	9b
893 volgend	8d	431 koelkast	9a	592 oom	9b
896 voordat	8d	445 krant	9a	596 opa	9b
899 vorig	8d	457 kussen (het)	9a	626 papa	9b
916 wanneer	8d	501 luier	9a	799 tante	9b
926 week	8d	546 muur	9a	846 vader	9b
927 weer (nog eens)	8d	597 opbellen	9a	998 zus	9b
986 zo (dadelijk)	8d	622 pan	9a	109 brand	9c
991 zon	8d	635 pijp	9a	239 garage	9c
context/domein (t)huis		678 radio	9a	306 hek	9c
		730 slaap	9a	835 tuin	9c
		733 slapen	9a	context/domein	
		735 sleutel	9a	op straat/verkeer	
42 bad	9a	751 speen	9a		
49 bank	9a	775 stoel	9a		
50 bed	9a	794 tafel	9a	37 auto	10a
62 bellen (opbellen)	9a	814 thuis	9a	104 botsen	10a
78 binnen	9a	830 trap (ladder)	9a	122 bus (vervoer)	10a
112 brief	9a	907 vuur	9a	226 fiets	10a
139 dak	9a	941 wieg	9a	227 fietsen	10a
147 deken	9a	953 wonen	9a	309 helikopter	10a
150 deur	9a			320 hijskraan	10a

woord	subcode	woord	subcode	woord	subcode
543 motor	10a	context/domein		401 kip	11a
655 politie	10a	dieren		429 koe	11a
656 poort	10a			435 konijn	11a
687 rijden	10a	1 aaien	11a	438 kop (van dier)	11a
776 stoep	10a	10 aap	11a	451 krokodil	11a
783 straat	10a	55 beest	11a	453 kuiken	11a
822 toeter	10a	59 bek	11a	454 kukeleku	11a
829 tram	10a	68 bever	11a	464 lam	11a
903 vrachtauto	10a	72 big	11a	474 leeuw	11a
929 weg (zelfst.nmw)	10a	75 bijten	11a	510 mand	11a
942 wiel	10a	81 blaffen	11a	526 miauw	11a
		92 boer	11a	537 mol	11a
		93 boerderij	11a	544 muis	11a
context/domein		156 dier	11a	561 nest	11a
op reis/op vakantie		157 dierentuin	11a	578 olifant	11a
64 berg	10b	194 eekhoorn	11a	617 paard	11a
98 boot	10b	197 eend	11a	633 piepen	11a
302 heen	10b	201 egel	11a	653 poes	11a
303 heen en weer	10b	202 ei	11a	657 poot	11a
466 land	10b	246 geit	11a	706 schaap	11a
831 trein	10b	260 giraf	11a	731 slak	11a
847 vakantie	10b	281 haan	11a	732 slang	11a
852 varen	10b	313 hert	11a	755 spin	11a
883 vliegen	10b	329 hok	11a	761 staart	11a
884 vliegtuig	10b	330 hol (het hol)	11a	817 tijger	11a
936 wereld	10b	332 hond	11a	839 uil	11a
967 zee	10b	387 kat	11a	853 varken	11a
		399 kikker	11a	879 vis	11a

woord	subcode	woord	subcode
882 vlieg	11a	context/domein	
883 vliegen	11a	seizoenen/het weer	
885 vlinder	11a		
891 vogel	11a	305 heet	11c
901 vos	11a	352 ijs (winter)	11c
932 wei	11a	442 koud	11c
951 wolf	11a	481 lente	11c
966 zebra	11a	500 lucht	11c
		644 plas	11c
context/domein		680 regen	11c
planten		681 regenen	11c
		734 slee	11c
79 blad/blaadje (boom)	11b	740 sneeuw	11c
87 bloem	11b	741 sneeuwen	11c
96 boom	11b	908 waaien	11c
101 bos (bomen)	11b	919 warm	11c
259 gieter	11b	928 weer (zelfst.nmw)	11c
272 gras	11b	946 wind	11c
274 groeien	11b	948 winter	11c
277 grond	11b	952 wolk	11c
619 paddestoel	11b	991 zon	11c
643 plant	11b		
708 schelp	11b		
795 tak	11b		
957 wortel	11b		

Overzicht van recente publicaties Studies in Leerplanontwikkeling

Leertijd in het basisonderwijs

Docenten en leerlingen in het basisonderwijs hebben het druk. Er is veel stof te behandelen in beperkte tijd. Om het overvolle schoolprogramma aan te pakken, stelt de Commissie Kerndoelen voor om het aantal kerndoelen te reduceren tot zes leergebieden en een dual systeem van leertijdverdeling te hanteren. SLO keek naar de consequenties voor basisscholen. Leveren de voorstellen echt tijdwinst op of zijn het loze woorden?

Leertijd in het basisonderwijs

111 pagina's

isbn 90 329 2103 7

bestelnummer 8.672.8357

Samen of apart, anders of minder?

Hoe ziet de toekomst van het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften vanwege handicaps eruit? Heeft speciaal onderwijs wel een toekomst of zetten we alle kaarten op integratie? Worden mensen met een handicap als 'minder' of als 'anders' gezien? Deze vragen komen uitgebreid aan de orde in het boek '*Samen of apart, anders of minder?*', een uitgave van SLO die medio juni verscheen. Het boek zoomt in op het maatschappelijke debat over de toekomst van onderwijs aan speciale kinderen door vier mogelijke ontwikkelrichtingen te schetsen en te onderbouwen.

Samen of apart, anders of minder?

127 pagina's

isbn 90 329 2111 3

bestelnummer 8.179.8372

Opvoeden door onderwijs

De pedagogische taak geïntegreerd met de onderwijzende taak

Media en maatschappij discussiëren er wekelijks over. Hoe ziet een juiste opvoeding van kinderen eruit? En wat is de rol van leidsters en leraren daarbij? SLO deed onderzoek en brengt twee publicaties over de relatie tussen opvoeden en onderwijs uit. Naast bestaande visies en nieuwe inzichten komen praktische tips aan de orde. Tevens leren leidsters en leraren reflecteren op hun eigen gedrag.

De literatuurstudie '*De pedagogische taak geïntegreerd met de onderwijzende taak*' en de publicatie '*Opvoeden door onderwijs*' laten zien wat nieuwe inzichten in onderwijs en opvoeding betekenen voor peuter voorziening en basisschool, peuterleidster en leraar. De vragen 'Wat zijn de opvoedkundige taken?' en 'Hoe vul je die taken goed in?' krijgen een antwoord. Het uitgangspunt van de auteurs is daarbij: opvoeding en onderwijs zijn niet te scheiden.

Er is sprake van een pedagogische dimensie in de dagelijkse praktijk van onderwijs en voorschoolse educatie.

Literatuurstudie 'De pedagogische taak geïntegreerd met de onderwijzende taak'
59 pagina's
isbn 90 329 2126 6
bestelnummer: 8.747.8375

brochure 'Opvoeden door onderwijs'
75 pagina's
isbn 90 329 2125 8
bestelnummer: 8.747.8376

Natuuronderwijs: curricula en concepten van kinderen

De aanleiding voor dit onderzoekverslag is de herziening van de kerndoelen basisonderwijs die in 2003 op het programma staat. Het onderzoek richt zich op de inhoud van natuuronderwijs en op de begripsontwikkeling van kinderen over onderwerpen die bij natuuronderwijs aan de orde komen.

De inhoud van natuuronderwijs heeft te maken met het feit dat het aantal vakken dat in de basisvorming wordt aangeboden, moet worden teruggebracht. Een van de mogelijkheden is om de vakken biologie, natuurkunde en scheikunde samen te voegen tot het nieuwe vak science. Dit leidt tot de vraag hoe en in welke mate het natuuronderwijs en de science vakken in het basisonderwijs en de basisvorming op elkaar aansluiten.

Naast dit onderzoek is een literatuuronderzoek uitgevoerd naar begripsontwikkeling van kinderen.

Deze onderzoeken kunnen van invloed zijn op de keuzen die bij herziening van de kerndoelen worden gemaakt en bij de totstandkoming van een nieuw natuuronderwijscurriculum en lesmateriaal.

*Natuuronderwijs: curricula en concepten van kinderen
205 pagina's
bestelling:
telefoon (053) 484 04 71
e-mail m.vangraft@slo.nl*

De taalcoördinator werkt

Een studie naar de positie van inhoudelijk coördinatoren op de basisschool

Deze studie gaat over de plaats van inhoudelijk coördinatoren in het basisonderwijs, in het bijzonder over de taalcoördinator. De taalcoördinator zorgt ervoor dat taaldidactische vernieuwingen ingevoerd worden. Hij coacht en begeleidt groepsleraren en is verantwoordelijk voor de planning van het taalonderwijs.

Volgens deze studie werkt de taalcoördinator stimulerend en bevorderend voor een actief taalbeleid. Door deze studie hoopt SLO bij te dragen aan de ontwikkeling van kennis over schoolverbetering.

De taalcoördinator werkt

Geen verkooppublicatie

197 pagina's

isbn 90 329 2161 4

e-mail h.paus@slo.nl

Kwaliteit van websites voor onderwijs

Deze studie doet onderzoek naar de kwaliteitskenmerken van websites met een onderwijs-kundig doel, toegespitst op de taalsite van SLO. Hierbij ging het vooral om een bijdrage te leveren aan de gedachteontwikkeling over het gebruik van websites door landelijke instituten als SLO, en misschien ook door regionale instituten als onderwijsbegeleidingsdiensten en opleidingen voor het basisonderwijs. Twee medewerkers van de faculteit Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente voerden dit onderzoek uit.

Via deze studie is een begin gemaakt met het verkennen van wat een nieuw medium als een website tot een goed instrument voor de innovatie van het onderwijs in een bepaald gebied maakt. De resultaten van dit onderzoek zijn via diverse platforms ter discussie gesteld.

SLO hoopt dat deze studie bijdraagt aan het werk van collega's van SLO en andere landelijke instellingen bij het opzetten en beheren van hun eigen sites. En ten tweede dat het verder onderzoek naar en een fundamentele discussie over sites als innovatiemedia in gang zet.

*Kwaliteit van websites voor onderwijs
93 pagina's
isbn 90 329 2148 7
bestelnummer 8.886.8401*

Met een blik op de toekomst

25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool

De SLO initieert met enige regelmaat onderzoeken die tot doel hebben het vak van leerplanontwikkelaar te verdiepen. Dit boekje vormt het resultaat van een onderzoek naar de effecten van 25 jaar leerplanontwikkeling op het gebied van taalonderwijs voor de basisschool. Het doel is inzicht te geven in effecten van leerplanontwikkeling in een leergebied, de processen en actoren, en de duurzaamheid van dergelijk werk.

'Met een blik op de toekomst' bekijkt leerplanontwikkeling in historisch perspectief. De constateringen zijn die van de onderzoeker. Zoals dat gaat bij kwalitatief onderzoek, is er niet steeds sprake van een lineaire afleiding van conclusies uit de onderzoeksgegevens. Er is een zekere mate van interpretatieruimte en deze ruimte is de onderzoeker gegund.

Daarmee is niet gezegd dat SLO zich onverkort schaart achter alle constateringen.

Dit onderzoek kan ook ontwikkelaars uit andere vakken en schooltypen een spiegel voorhouden en zal ook voor opleiders, begeleiders en vele anderen die op enigerlei wijze met taalonderwijs te maken hebben, herkenbare beelden opleveren. Onderwijs is dynamisch, ontwikkelt zich, door de inspanningen van velen. "Met een blik op de toekomst" maakt daarvan iets zichtbaar.

Met een blik op de toekomst
196 pagina's
isbn 90 329 2181 9
bestelnummer 1.887.8452

Wat gaan we leren?

Het kiezen van inhouden voor onderwijs

Elke vijf jaar is er op regeringsniveau discussie over de vraag wat het basisonderwijs aan de Nederlandse schooljeugd moet meegeven. Elke vijf jaar immers worden de kerndoelen voor het basisonderwijs herzien. In dit boek wordt een zoektocht ondernomen door drie auteurs naar bronnen, keuze en ordeningen van onderwijsinhouden.

Annette Thijs, onderzoeker van de Universiteit Twente, heeft een onderwijskundig en sociaal-maatschappelijk perspectief gekozen. Jos Letschert, verbonden aan SLO en de Universiteit Twente heeft een leergebied gekozen als uitgangspunt. Joost Klep, SLO-medewerker, heeft nagegaan wat voor argumentaties en ingangen in zicht komen als je kijkt met een specifiek vakgebied voor ogen.

Samen geven deze 'reisverslagen' een beeld van de veelheid van overwegingen, tradities en keuzen die meespelen bij het kiezen van doelen en inhouden van onderwijs.

De auteurs zijn van mening dat hun analyses een bijdrage vormen in het continue proces van het denken over doelen en inhouden. Juist nu, in een periode waarin het inhoudelijk onderwijsbeleid kantelt van centrale aansturing naar grotere zeggenschap en verantwoordelijkheid op het niveau van de school, is transparantie bij keuzen van wezenlijk belang.

Wat gaan we leren?

86 pagina's

isbn 90 329 2180 0

bestelnummer 9.812.8451

De persistentie van het leerstofjaarklassensysteem in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen

Ondanks vernieuwingspogingen en stevige kritiek, is het leerstofjaarklassensysteem nog steeds een dominerend organisatiemodel in het basisonderwijs in Nederland, Vlaanderen en waarschijnlijk ook wereldwijd. Deze publicatie doet verslag van een kleinschalig onderzoek in 2003 en 2004 – uitgevoerd door SLO, de Universiteit Twente en de Universiteit van Gent – naar het instandhouden van het leerstofjaarklassensysteem in Nederland en Vlaanderen. In het onderzoek stonden twee vragen centraal:

- Wat zijn de motieven voor en de opvattingen over de ontwikkeling en instandhouding van het leerstofjaarklassensysteem in het Nederlandse en Vlaamse basisonderwijs?
- Wat zijn de motieven voor, de opvattingen over en de aanpassingen of alternatieven voor het leerstofjaarklassensysteem in het Nederlandse en Vlaamse basisonderwijs?

Om deze vragen te beantwoorden zijn een aantal kwalitatieve gevalsbeschrijvingen uitgevoerd op Nederlandse en Vlaamse basisscholen. Deze gevalsstudies – twaalf in totaal – vormden de hoofdmoot van het onderzoek. Daaraan voorafgaand is een literatuurstudie verricht naar het fenomeen leerstofjaarklassensysteem, de motieven, de ontstaansgronden en de achterliggende opvattingen over onderwijzen en leren. De bevindingen van de literatuurstudie worden beschreven in hoofdstuk 2, de opzet en resultaten van de gevalsbeschrijvingen in hoofdstuk 3 en 4. In hoofdstuk 5 worden de onderzoeksresultaten kort bediscussieerd.

*De persistentie van het leerstofjaarklassensysteem in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen
124 pagina's
isbn 90 329 2208 4
Bestelnummer 8.875.8478*

Beelden van een nieuwe samenleving

Conferentie Anders leren in 2010 op 10 december 2003

Deze bundel van het SLO-project *Anders leren in 2010* doet een verdere, diepgaandere verkenning naar de vraag naar onderwijsinhoud. Er waren twee richtpunten: één die het leren op zichzelf betreft (door wat voor inhoud en aanpak halen leerlingen het beste uit zichzelf?), een tweede die de link tussen onderwijsinhoud en samenleving betreft (door welke inhoud en aanpak rusten leerlingen zich in 2010 het best toe voor de samenleving van dat moment en voor de manier om bestaan en werk betekenisvol te maken?).

Vanwege de veelzijdigheid van de probleemstelling is het werk in zeven labels ondergebracht; allen hebben betrekking op leren. De bundel moet inspiratie en informatie bieden voor iedereen die zich afvraagt hoe het onderwijs er in 2010 gaat uitzien.

Beelden van een nieuwe samenleving
139 pagina's
isbn 90 329 2165 7
bestelnummer 8.166.8437

Referentiekaders voor competenties

De transformatie van de BVE-sector tot een competentiegericht opleidingssysteem is in volle gang. De eerste voorbeelden van competentiegerichte kwalificatieprofielen zijn beschikbaar. Medewerkers van SLO, in samenwerking met medewerkers van respectievelijk CINOP, STOAS en ECABO, bogen zich over de vraag wat de referentiekaders zijn voor het opleidingsontwerp. Zij richten zich hierbij vooral op de ontwerpers en verantwoordelijken voor het onderwijskundig beleid. Deze discussie was zeer leerzaam en leidde tot diepgaande inzichten in de vraagstukken van de transformatie. De leereffecten en resultaten zijn zichtbaar in de voorliggende publicatie.

Referentiekaders voor competenties

121 pagina's

isbn 90 329 2149 5

bestelnummer 9.302.8402

Partner van scholen

Ons onderwijsstelsel kraakt in al zijn voegen. Het industriële concept dat aan ons onderwijs ten grondslag ligt (het leerstofjaarklassen-systeem) loopt op zijn laatste benen. Na 150 jaar trouwe dienst lijkt het uitgewerkt. De samenleving is drastisch veranderd. Nog weet niemand precies hoe het verder zal gaan. Tegen deze achtergrond initieerde SLO een conferentie op 26 en 27 september 2003. Om met een groep onderwijsexperts te praten over deze ontwikkelingen en over de consequenties die ze hebben voor de landelijke ondersteuning van het onderwijs. Doelstelling was denkbeelden te ontwikkelen over de toekomstige (landelijke) ondersteuning van het onderwijs.

In het eerste deel van de conferentie werd onderzocht welke ontwikkelingen en trends momenteel in het onderwijs naar voren komen (op micro-, meso- en macroniveau). In het tweede deel werd besproken wat de consequenties van de gesignaleerde dynamiek

zijn voor de functie onderwijsondersteuning. Doel was een beeld te vormen hoe optimale ondersteuning voor de drie onderscheiden niveaus kan worden vormgegeven. Ten slotte werd verkend welke stappen genomen moeten worden om het gewenste eindbeeld te bereiken. Dit boekje doet verslag van deze gedachte-wisseling.

Partner van scholen

*48 pagina's
isbn 90 329 2164 9
besteladres:
telefoon (053) 484 05 00
e-mail info@slo.nl*

Ambities voor de toekomst

Scenario's en implicaties daarvan voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften

Gehandicapte leerlingen (en/of hun ouders) moeten bij hun schoolkeuze kiezen uit twee kwaden. Ofwel ze kiezen voor het speciaal onderwijs met als gevaar dat ze geïsoleerd raken of gestigmatiseerd worden (segregatie). Ofwel ze kiezen voor regulier onderwijs (inclusie) dat niet of onvoldoende tegemoet kan komen aan hun speciale onderwijsbehoeften. SLO heeft vier toekomstscenario's voorgelegd aan betrokkenen en deskundigen. In het boek '*Ambities voor de toekomst*' worden deze toekomstscenario's (beschrijving van onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften anno 2015) en de daaruit getrokken strategische implicaties beschreven. Schooldirecties en -besturen, politici en beleidsmakers kunnen de scenario's ook zelf gebruiken voor hun eigen visie-, beleids- en strategieontwikkeling.

Ambities voor de toekomst is een vervolg op de studie '*Samen of apart, anders of minder*', waarin de actuele stand van zaken rond het onderwijs aan 'speciale' leerlingen wordt beschreven.

Ambities voor de toekomst
34 pagina's
isbn 90 329 2171 1
bestelnummer 9.306.8443

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling
Afdeling verkoop
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 305
Internet: <http://catalogus.slo.nl>
E-mail: verkoop@slo.nl

AN 1 705 8479
isbn 90 329 2211 4