Welke didactiek en werkvormen ten aanzien van woordenschat dragen eraan bij dat de woordkennis van leerlingen vanaf groep 4 toeneemt en beklijft?

Beantwoord door Merel Wolf (kennismakelaar Kennisrotonde) en Hanneke Smit-Toet (antwoordspecialist).

19 juni 2024

KR. 2051

Kort antwoord

Een rijke taal- en woordenomgeving ondersteunt het intentionele en incidentele woordenschataanbod in de schoolcontext en kan gecreëerd worden door vakoverstijgend woordenschatonderwijs. Naast impliciet woordenschatonderwijs is er op scholen ook aandacht voor expliciet woordenschatonderwijs. Het viertaktmodel beschrijft expliciet woordenschatonderwijs in vier fasen: 1) voorbewerken (kennismaking met het nieuwe woord), 2) semantiseren (betekenis geven), 3) consolideren (herhalen), en 4) controleren (toetsen). Bij elk van deze fasen zijn effectieve didactische principes en werkvormen bekend.

Antwoord

Woordenschatontwikkeling in de schoolcontext

Woordenschatontwikkeling is een aspect van de cognitieve ontwikkeling van kinderen en draagt in belangrijke mate bij aan schoolsucces (Brabham et al., 2012; Blachowicz et al., 2006; Christ & Wang, 2010; Ford-Connors & Paratore, 2015; Verhallen, 2009; Zucker et al., 2021). Woordkennis groeit geleidelijke en cumulatief (Ford-Connors & Paratore, 2015; Verhallen, 2009); dat wil zeggen, het leren van nieuwe woorden wordt makkelijker naarmate leerlingen beschikken over een grotere en diepere woordenschat (Verhallen, 2009).

In de schoolcontext wordt woordenschatonderwijs op twee manieren aangeboden: intentioneel (expliciet) en incidenteel (impliciet) (Schmitt, 2018; Verhallen, 2009). Bij intentioneel aanbod wordt er expliciet aandacht besteed aan het aanleren van nieuwe woorden, bijvoorbeeld tijdens een woordenschatles (Verhallen, 2009). Kinderen leren woorden echter ook incidenteel; via hetintentionele woordenschatonderwijs worden namelijk slechts gemiddeld 400 nieuwe woorden per jaar behandeld (Stahl & Fairbanks, 1986 in Brabham et al., 2012), terwijl kinderen ongeveer 3000 nieuwe woorden per jaar ‘zomaar’ leren (Graves, 1986; Stahl & Fairbanks, 1986; Miller & Gildea, 1987; Nagy & Herman, 1985; in Brabham et al., 2012) doordat ze deze tegenkomen in de schoolcontext of op andere plaatsen (Blachowicz et al., 2006).

Een rijke taal- en woordenomgeving op school ondersteunt zowel intentioneel en incidenteel woordenschatonderwijs (Baumann et al., 2007; Blachowicz et al., 2006) doordat leerlingen ongemerkt nieuwe woorden oppikken (De Glopper et al., 2000; Verhallen, 2009). Leerlingen in een rijke taal- en woordenomgeving gebruiken en begrijpen aanzienlijk meer woorden dan leerlingen in een minder rijke taalomgeving (Baumann et al., 2007; Labbo et al., 2007). Een rijke taal- en woordenomgeving kan op school worden gecreëerd door woordenschat vakoverstijgend aan te bieden en het woordenschatonderwijs te integreren in andere schoolvakken (Cöp & Veldhuizen, 2017; Joosten & Riemens, 2011). Er is in de literatuur een algemene consensus over de werkzaamheid van vakoverstijgend woordenschatonderwijs (Blachowicz et al., 2006; Marzano, 2011 in Joosten en Riemens, 2011). Onderzoekers zijn het erover eens dat het herhaaldelijk en in diverse contexten tegenkomen van woorden zorgt voor een betere beklijving (Joosten & Riemens, 2011).

Het is belangrijk om zowel via de intentionele (expliciet) als incidentele (impliciet) weg aandacht te besteden aan woordenschatontwikkeling in het curriculum (Schmitt & Schmitt, 2020). Dit antwoord gaat verder alleen in op didactische principes en werkvormen bij intentioneel (expliciet) woordenschatonderwijs.

Didactische principes voor effectief woordenschatonderwijs

Het viertaktmodel, in 1994 ontworpen door Verhallen en Verhallen (Verhallen, 2009), verdeelt woordenschatonderwijs in vier fasen: 1) voorbewerken (kennismaking met het nieuwe woord), 2) semantiseren (betekenis geven), 3) consolideren (herhalen), en 4) controleren (toetsen). Leerlingen die volgens dit model woordenschatonderwijs krijgen aangeboden, hebben een grotere woordenschat dan leerlingen die dit op een andere manier krijgen aangeboden (Bulters & Vermeer, 2007; Verhallen & Van der Zalm, 2005 in Den Broeder et al., 2013; Van Leerdam, 2014). Binnen het viertaktmodel worden verschillende effectieve didactische principes en werkvormen beschreven.

Fase 1: Voorbewerken (kennismaking met het nieuwe woord)

Tijdens het voorbewerken maakt de leerling op motiverende wijze kennis met het nieuwe woord. Het eerste didactische principe in deze fase is het activeren van voorkennis en het benadrukken van samenhang tussen nieuwe en bekende woorden (Blachowicz et al., 2006; Cöp & Veldhuizen, 2017; Verhallen, 2009). Woordenschat kent een netwerkstructuur, dus leerlingen onthouden nieuwe woorden gemakkelijker als ze ingebed worden in een netwerk van bekende woorden (Blachowicz et al., 2006; Verhallen, 2009). Bovendien wordt nieuwe kennis gemakkelijker onthouden als het verbonden wordt met bestaande kennis (Schmitt, 2018).

Het tweede didactische principe in deze fase is om nieuwe, gerelateerde woorden niet tegelijk aan te bieden om cross-associatie te voorkomen. Cross-associatie betekent dat er verwarring optreedt bij het leren van gerelateerde woorden, zoals ‘links’ en ‘rechts’ (Tinkham, 1993 in Schmitt, 2018). Om dit te voorkomen kan het meest frequent voorkomende woord eerst worden aangeboden (Nation, 1990 in Schmitt, 2018).

Een rijke taal- en woordenomgeving draagt bij aan de kennismaking met nieuwe woorden. Leerkrachten bieden hierin kansen om nieuwe woorden te horen, te lezen en te gebruiken (Blachowicz et al., 2006). Dit kan door de school talig in te richten, bijvoorbeeld met een

schoolbibliotheek en thematische ontmoetingsplekken met woordmuren en informatiezuilen (Cöp & Veldhuizen, 2017), permanente woordmuren kunnen wel afleidend zijn wanneer ze niet aansluiten bij de lesstof van ander vakken (zie Kennisrotonde, 2023).

Interactief voorlezen en zelfstandig lezen zijn geschikte activiteiten voor het kennismaken met nieuwe woorden, met aanwijzingen voor effectiviteit: de woordenschat van kleuters en leerlingen van tien nam toe na een interventie waar (onder andere) voorlezen en lezen een plek had (Baumann et al., 2007; Biemiller & Boote, 2006; Blachowicz et al., 2006, Brabham et al., 2012; Christ & Wang, 2010; De Glopper et al., 2000). Lezen en voorlezen helpt leerlingen nieuwe woorden te leren, omdat ze de betekenis uit de context kunnen afleiden (Baumann et al., 2007; De Glopper et al., 2000) en het activeert voorkennis door bekende en nieuwe woorden aan elkaar te koppelen (Brabham et al., 2012).

Fase 2: Semantiseren (betekenis geven)

Na kennismaking met het nieuwe woord volgt de fase van betekenis geven aan de nieuwe woorden (semantiseren). Het viertaktmodel beschrijft vier didactische principes, genaamd ‘uitjes’, om de betekenis van het nieuwe woord diepgaand te leren (Verhallen, 2009). Deze zijn: uitleggen (de betekenis van woorden uitleggen), uitbreiden (meerdere woorden aanbieden in clusters van woorden die bij elkaar horen), uitbeelden (een betekenis illustreren met een beeld), en uitproberen (de leerlingen gaan zelf aan de slag met actieve verwerking).

Er zijn aanwijzingen dat een effectieve uitleg van woorden bestaat uit omschrijvingen in plaats van woorddefinities (Marzano, 2004; in Joosten & Riemens, 2011; Pouwels, 2013; Schmitt, 2018), ondersteund door passende (bewegende) beelden (Hald et al., 2015) of voorwerpen (Joosten & Riemens, 2011; Verhallen, 2009; Schmitt, 2018). Leerlingen begrijpen woorden namelijk beter met ondersteuning van omschrijvingen dan met definities (Beck et al., 2002; in Joosten & Riemens, 2011). Daarnaast bevordert een combinatie van talige en beeldende informatie de opslag van nieuwe informatie in het langetermijngeheugen (Beck et al., 2002 in Joosten & Riemens, 2011). Animaties zijn hiervoor effectiever dan statische afbeeldingen (Hald et al., 2015).

Voor abstracte woorden kunnen betekenisrelaties inzichtelijk gemaakt worden met ‘semantische clusters’ oftewel schema’s waarin de relatie tussen meerdere woorden met dezelfde betekenisstructuur inzichtelijk gemaakt wordt (Baumann et al., 2007; Blachowicz et al., 2006; Brabham et al., 2012; Marzano, 1984; in Brabham et al., 2012; Verhallen, 2009), bijvoorbeeld in een ‘woordenspin’ (Verhallen, 2009). In een interventie waarin onder andere woordspinnen gebruikt werden bij het semantiseren nam de woordenschat van leerlingen van tien jaar toe, al is het niet mogelijk de effectiviteit toe te wijzen aan deze ene werkvorm (Baumann et al., 2007). De effectiviteit van het gebruik van semantische clusters in het algemeen is wel aangetoond met experimenteel onderzoek (Durso & Coggins, 1991).

Tot slot zijn werkvormen in deze fase mogelijk effectiever met actieve leerlingenbetrokkenheid. Hoewel dit specifiek voor de opbouw van semantische clusters niet onderzocht is, is actieve betrokkenheid wel een kenmerk van effectieve instructie (Bransford et al., 1999; Pearson & Fielding, 1991; Wittrock et al., 1975; in Blachowicz et al., 2006). Daarom wordt aangeraden leerlingen een

actieve rol te geven bij de opbouw van een semantisch cluster of visualisering van woordbetekenissen, bijvoorbeeld met tekeningen of toneelstukjes (Joosten & Riemens, 2011).

Fase 3: Consolideren (herhalen)

De derde fase richt zicht op het herhalen en actief gebruiken van nieuwe woorden zodat de betekenis beter beklijft (Cöp & Veldhuizen, 2017; Goossens, 2015; Schmitt, 2018; Verhallen, 2009). Twee effectieve didactische principes daarbij zijn het spreiden van herhaalactiviteiten (Goossens, 2015; cf. Cepeda, et al., 2006; Delaney, et al., 2010) en het door de leerlingen actief laten ophalen van de woorden uit het geheugen (Goossens, 2015; cf. Rawson & Dunlosky, 2011; Roediger & Butler, 2011; Roediger & Karpicke, 2006; Roediger et al., 2011). Beide strategieën verbeteren de opslag van informatie in het langetermijngeheugen. Groepsgesprekken over semantische clusters zijn een effectieve werkvorm om woorden gespreid en actief te herhalen, zoals een onderzoek onder elfjarigen ziet zien (Stahl & Vanil, 1986). Leerlingen die woorden uit de clusters in groepsgesprekken bespraken, scoorden beter op de woordenschattoets dan de controlegroep.

Het aanbieden van herhaalactiviteiten in diverse contexten is een derde didactisch principe (Blachowicz et al., 2006; Cöp & Veldhuizen, 2017; Joosten & Riemens, 2011). Woordkennis groeit geleidelijk (Ford-Connors & Paratore, 2015; Joosten & Riemens, 2011; Verhallen, 2009) en breidt zich telkens als een leerling een woord in een nieuwe context tegenkomt uit (Joosten & Riemens, 2011). Het ophangen van semantische clusters in het klaslokaal kan een effectieve herhaalactiviteit zijn (Brabham et al., 2012; Verhallen, 2009), mits deze voldoende aansluit bij andere vakken zodat de woordmuren niet afleiden tijdens andere lessen (zie Kennisrotonde, 2023). Tot slot zijn uit effectief gebleken interventieprogramma's suggesties voor werkvormen voor deze fase te halen, bijvoorbeeld het gebruiken in voorbeeldzinnen bij andere vakken (Christ & Wang, 2010), schrijfopdrachten (Brabham et al., 2012), of woordspelletjes (Riemens, 2011; Verhallen, 2009).

Fase 4: Controleren (toetsen)

De laatste fase in het viertaktmodel omvat het controleren van woordbeheersing. Goed woordenschatonderwijs resulteert in betere prestaties in alle schoolvakken (Marzano, 2004 in Joosten en Riemens, 2011). Met woordenschatonderwijs volgens bovenstaande didactische principes verwerven leerlingen een uitgebreide woordenschat en kunnen ze woordbetekenissen op verschillende manieren omschrijven. Daarom is het toetsen van letterlijke woordbetekenissen mogelijk niet passend om woordenschatontwikkeling te meten (Joosten & Riemens, 2011). Er is echter beperkt onderzoek naar toetsmethoden voor woordenschat (Blachowicz et al., 2006). In deze tekst wordt hier daarom niet verder op ingegaan.

Geraadpleegde bronnen

Baumann, J. F., Ware, D., & Edwards, E. C. (2007).“Bumping into spicy, tasty words that catch your tongue”: A formative experiment on vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, *61*(2), 108-122. https://doi.org/10.1598/RT.61.2.1

Beck, I.L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.* Guilford Press

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 44-62. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44

Blachowicz, C.L.Z., Fisher, P.J.L., Ogle, D., Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly, 41*(4). https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.5

Brabham, E., Buskist, C., Henderson, S. C., Paleologos, T., & Baugh, N. (2012). Flooding Vocabulary Gaps to Accelerate Word Learning. *The Reading Teacher*, *65*(8), 523-533. https://doi.org/10.1002/TRTR.01078

Bransford, J., Brown, A., & Corking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. National Research Council.

Bulters, I., & Vermeer, A. (2007). Leerkrachtvaardigheden En Woordenschatonderwijs: Het effect van training op leerkrachtgedrag en leerlingprestaties. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen, 77*(1), 9-19. https://doi.org/10.1075/ttwia.77.02bul

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin, 132*(3), 354-380. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.132.3.354

Christ, T., & Wang, X.C. (2010). Bridging the Vocabulary Gap: What the Research Tells Us about Vocabulary Instruction in Early Childhood. *National Association for the Education of Young Children, 64*(4), 84-91. https://www.jstor.org/stable/42731086

Cöp, J., & Veldhuizen, J. (2017). Maak van de school een woordpaleis. Eigentijds woordenschatonderwijs met de Woordencirkel-aanpak. *Basisschoolmanagement, 31*(6).

Den Broeder, A., Oustou, N., & Strik, E. (2013). *De effectiviteit van het Viertaktmodel voor de passieve woordenschatuitbreiding van kinderen in groep 7 en 8 in het cluster 2 onderwijs*. [Bachelorschriptie Hogeschool Utrecht]. HBO Kennisbank.

Delaney, P. F., Verkoeijen, P. P., & Spirgel, A. (2010). Spacing and testing effects: A deeply critical, lengthy, and at times discursive review of the literature. *Psychology of Learning and Motivation*, *53*, 63-147. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(10)53003-2

Durso, F. T., & Coggins, K. A. (1991). Organized instruction for the improvement of word knowledge skills. *Journal of Educational Psychology*, *83*(1), 108-112.

Ford-Connors, E., & Paratore, J. R. (2015). Vocabulary Instruction in Fifth Grade and Beyond: Sources of Word Learning and Productive Contexts for Development. *Review of Educational Research*, *85*(1), 50-91. https://doi.org/10.3102/0034654314540943

De Glopper, K., Fukking, R., & Swanborn, M. (2000). Incidenteel woorden leren tijdens het lezen. *Pedagogische Studiën, 77*(5/6), 348-364.

Graves, M. F. (1986). Vocabulary learning and instruction. In E. Z. Rothkopf (Red.), *Review of Research in Education* (Vol. 13, pp. 49-89). American Educational Research Association.

Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. (2008). For the Love of Words: Fostering Word Consciousness in Young Readers. *The Reading Teacher*, *62*(3), 185-193. https://doi.org/10.1598/RT.62.3.1

Goossens, N. A. M. C., Camp, G., Verkoeijen, P. P. J. L., Tabbers, H. K., & Zwaan, R. A. (2012). Spreading the words: A spacing effect in vocabulary learning. *Journal of Cognitive Psychology*, *24*(8), 965-971. https://doi.org/10.1080/20445911.2012.722617

Goossens, N. A. M. C., Camp, G., Verkoeijen, P. P. J. L., & Tabbers, H. K. (2014). The Effect of Retrieval Practice in Primary School Vocabulary Learning. *Applied Cognitive Psychology*, *28*(1), 135-142. https://doi.org/10.1002/acp.2956

Goossens, N. A. M. C. (2015). *Distributed Practice and Retrieval Practice in Primary School Vocabulary Learning Het spreiden van leermomenten en het ophalen uit het geheugen in woordenschatonderwijs op de basisschool.* [Proefschrift Erasmus Universiteit]. RePub.

Hald, L. A., van den Hurk, M., & Bekkering, H. (2015). Learning verbs more effectively through meaning congruent action animations. *Learning and Instruction*, *39*, 107-122. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.010

Joosten, E., & Riemens, C. (2011). Een zesstappenaanpak voor de directe instructie van school- en vaktaal. *Tijdschrift Taal, 2*(4). 18-23.

Kennisrotonde. (2023). *Heeft het ophangen van visuele educatieve hulpmiddelen in de klas, zoals spellingsregels, een positief effect op de leerprestaties van leerlingen?* (KR. 1627)

Labbo, L. D., Love, M. S., & Ryan, T. (2007). A Vocabulary Flood: Making Words "Sticky" With Computer-Response Activities. *The Reading Teacher*, *60*(6), 582-588. https://doi.org/10.1598/RT.60.6.10

Van Leerdam, A. (2014). *Het effect van de woordenschatdidactiek. Met Woorden in de Weer op de passieve woordenschat van kinderen van 10-13 jaar met een taalontwikkelingsstoornis*. [Masterscriptie, Universiteit van Utrecht]. Utrecht University Student Theses Repository.

Marzano, R. J. (1984). A Cluster Approach to Vocabulary Instruction: A New Direction from the Research Literature. *The Reading Teacher*, *38*(2), 168-173.

Marzano, R. J., Bauman, J. F., & Kame'enui, E. J. (2004). The developing vision of vocabulary instruction. In *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 100-117). Guilford Press.

Marzano, R.J. (2011). Wijs met Woorden, een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal. Bazalt.

Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American, 257*(3), 94-99.

Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1985). Incidental vs. Instructional Approaches to Increasing Reading Vocabulary. *Educational Perspectives, 23*(1), 16-21.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House Publishers.

Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Red.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815-860). Longma.

Pouwels, L. (2013). *Met woorden aan de (her)haal: Een onderzoek naar het effect van zelfstandig consolideren in een samenwerkingsvorm op het woordenschatniveau van groep 4/5 en 7* [Bachelorscriptie, Christelijke Hogeschool Ede]. HBO Kennisbank.

Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2011). Optimizing schedules of retrieval practice for durable and efficient learning: How much is enough? *Journal of Experimental Psychology: General*, *140*(3), 283-302. https://doi.org/10.1037/a0023956

Roediger, H. L., III, & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, *15*(1), 20-27. https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(3), 181-210. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x

Roediger, H. L., Putnam, A. L., & Smith, M. A. (2011). Chapter One—Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Red.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 55, pp. 1-36). Academic Press.

Schmitt, N. (2018). Key Issues in Teaching and Learning Vocabulary. In N. Schmitt, C. Abello-Contesse, M. Torreblanca-López, R. Chacón-Beltrán, *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning* (pp. 28-40). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847692900-004

Schmitt, N., & Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*(1), 72-110. https://doi.org/10.3102/00346543056001072

Stahl, S. A., & Vancil, S. J. (1986). Discussion Is What Makes Semantic Maps Work in Vocabulary Instruction. *The Reading Teacher, 40*(1), 62-67.

Tinkham, T. (1993). *The Effect of Semantic Clustering on the Learning of Second Language Vocabulary.* https://eric.ed.gov/?id=EJ472775

Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren. Een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces*. PO-Raad.

Verhallen-van Ling, M., & van der Zalm, E. (2005). Verbetering van woordenschatopbouw bij jonge kinderen: Mogelijkheden in de voor-en vroegschoolse educatie. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 74*(1), 33-44. https://doi.org/10.1075/ttwia.74.04ver

Wittrock, M. C., Marks, C., & Doctorow, M. (1975). Reading as a generative process. *Journal of Educational Psychology*, *67*(4), 484-489. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0077017

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., & Pico, D. L. (2021). Going Nuts for Words: Recommendations for Teaching Young Students Academic Vocabulary. *The Reading Teacher, 74*(5), 581-594. https://doi.org/10.1002/trtr.1967

Meer weten?

Kennisrotonde. (2019). Welke talige factoren dragen bij aan de integratie van taalonderwijs in andere vakken in het basisonderwijs? [KR 702]. Kennisrotonde.

Kennisrotonde (2024). Wat is de invloed van het gebruik van rijke taal en rijke teksten op de taalvaardigheden van basisschoolleerlingen? [KR 2050]. Kennisrotonde

Op Onderwijskennis is een themapagina Woordenschat te vinden.

Over deze vraag

Opgesteld door:	Merel Wolf (kennismakelaar Kennisrotonde), Hanneke Smit-Toet (antwoordspecialist)
Vraagsteller:	leerkracht basisschool
Geraadpleegde experts: n.v.t.	
Onderwijssector:	PO
Trefwoorden:	woordenschatonderwijs, rijke taalomgeving, didactische principes, werkvormen, vakoverstijgend taalonderwijs
Referentie:	Referentie: Kennisrotonde. (2024). *Welke didactiek en werkvormen t.a.v. woordenschat dragen eraan bij dat de woordkennis van leerlingen vanaf groep 4 toeneemt en beklijft?* (KR. 2051)

Dit antwoord is gepubliceerd op Kennisrotonde.nl. De Kennisrotonde is samen met NCO en Onderwijskennis een onderdeel van het NRO.