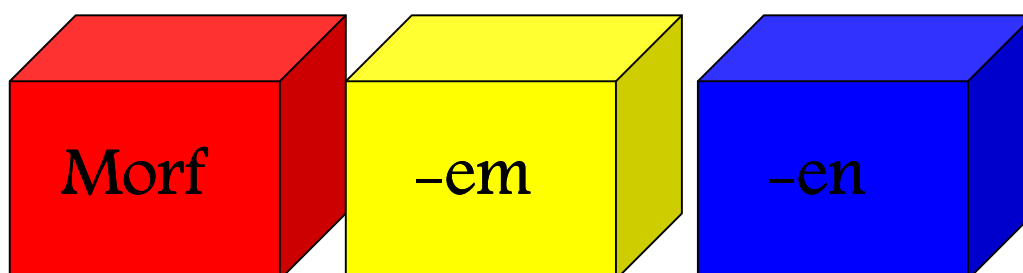


Woorden leren bouwen

Een corpusstudie naar de toepassing van
wetenschappelijke inzichten over morfologisch
bewustzijn in het Nederlandse taalonderwijs



Marloes van der Hoorn (3217590)
Master Taal, Mens en Maatschappij
Universiteit Utrecht
Begeleiders: dr. J. Evers-Vermeul
dr. J.M. Nortier
Juli 2011

Abstract

In dit verslag is onderzocht of taalmethodes de wetenschappelijk inzichten over morfologisch bewustzijn toepassen. Hierbij staat de relatie tussen het morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid centraal. Onderzoek wijst namelijk uit dat morfologisch bewustzijn een positieve relatie heeft met het decoderen van woorden, begrijpend lezen en woordenschat. De taalmethodes die zijn onderzocht lopen van groep 4 tot en met het tweede jaar van het voortgezet onderwijs. Voor het basisonderwijs zijn twee algemene taalmethodes en twee begrijpend lezen methodes onderzocht, voor het voortgezet onderwijs zijn twee taalmethodes onderzocht voor het vmbo-b/k en het havo/vwo. Uit het onderzoek blijkt dat een aantal inzichten over morfologisch bewustzijn wel degelijk terug te vinden zijn in de methodes. Zo wordt er op morfologisch bewustzijn getraind, komen de oefeningen uit de methodes overeen met de oefeningen die in eerder onderzoek gebruikt zijn en wordt er bij twee methodes een relatie tussen morfologisch bewustzijn en het ontwikkelen van woordenschat gesuggereerd. De link van het morfologisch bewustzijn met leesvaardigheid en begrijpend lezen wordt alleen nauwelijks gelegd in de methodes.

Inhoudsopgave

Abstract.....	2
1 Inleiding	4
2 Theoretisch kader	5
2.1 Morfologisch bewustzijn	5
2.2 Ontwikkeling van morfeemkennis bij kinderen	5
2.3 Meten van morfologisch bewustzijn	6
2.3.1 Inflectionele morfologie	6
2.3.2 Derivationale morfologie	6
2.3.3 Samenstellingen	7
2.4 Leesvaardigheid	8
2.5 De relatie tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid	8
2.5.1 Morfologisch bewustzijn en woordenschat	9
2.5.2 Morfologisch bewustzijn en het decoderen van woorden	9
2.5.3 Morfologisch bewustzijn en begrijpend lezen	9
2.6 Trainen van het morfologisch bewustzijn	10
3 Methode.....	12
3.1 Taalmethodes.....	12
3.1.1 Basisschool	12
3.1.2 Voortgezet onderwijs	12
3.2 Analyse	13
4 Resultaten	15
4.1 Morfologisch bewustzijn algemeen	15
4.1.1 Basisschool	15
4.1.2 Voortgezet onderwijs	17
4.2 Inflectionele morfologie.....	18
4.2.1 Basisschool	18
4.2.2 Voortgezet onderwijs	20
4.2.3 Soort oefeningen in de methodes	21
4.3 Derivationale morfologie	23
4.3.1 Basisschool	23
4.3.2 Voortgezet onderwijs	24
4.3.3 Soort oefeningen in methodes	25
4.4 Samenstellingen.....	27
4.4.1 Basisschool	27
4.4.2 Voortgezet onderwijs	28
4.4.3 Soort oefeningen in methodes	29
5 Conclusie en discussie	31
5.1 Training van morfologisch bewustzijn in het algemeen	31
5.2 Trainen van verschillende typen morfologisch bewustzijn.....	32
5.3 Soort oefeningen in de methodes	33
Literatuurlijst.....	35

1 Inleiding

Teksten kom je iedere dag tegen. Om mee te draaien in de maatschappij is het belangrijk dat je deze teksten kunt begrijpen, je moet leesvaardig zijn. Het ontwikkelen van leesvaardigheid is dan ook een belangrijk aspect in het onderwijs. Uit onderzoek (o.a. Carlisle, 1995) is gebleken dat er een relatie bestaat tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid. Daarnaast zijn er ook onderzoeken gedaan naar het effect dat onderwijs gericht op het ontwikkelen van het morfologisch bewustzijn heeft op leesvaardigheid bij kinderen (Bowers & Kirby, 2009). Hieruit kwam naar voren dat dergelijk onderwijs een positieve invloed heeft op de leesvaardigheid bij kinderen uit groep 6 en 7 en op het achterhalen van woordbetekenis (Bowers & Kirby, 2009).

Naast de invloed die het morfologisch bewustzijn zou hebben op het achterhalen van woordbetekenis, is uit onderzoek (Carlisle, 1995) gebleken dat er een relatie is tussen het morfologisch bewustzijn en begrijpend lezen. Kinderen met meer morfologisch bewustzijn kunnen beter begrijpend lezen. Uit het onderzoek van Carlisle (1995) onder kinderen uit groep 1 tot en met groep 4 kwam naar voren dat er een ontwikkeling van het morfologisch bewustzijn te zien is tussen de kleuterschool en groep 3. Leong (1989) geeft aan dat het morfologisch bewustzijn vooral invloed heeft op leesvaardigheid bij kinderen uit groep 4 en hoger.

Het feit dat morfologisch bewustzijn een positieve invloed heeft op leesvaardigheid, zowel op woordbetekenis als op begrijpend lezen, is dus al uit meerdere onderzoeken gebleken (o.a. Carlisle, 1995, Leong, 1989 en Bowers & Kirby, 2009). Het is echter de vraag of dergelijke inzichten uit de wetenschap ook enige invulling krijgen in de praktijk. Onderzoek van Nunes and Bryant (2006) laat namelijk zien dat instructies gericht op morfologie het lezen van woorden verbetert, maar dat dit soort instructie in Engeland bijna niet voorkomt op scholen. In dit verslag staat dan ook de volgende onderzoeksvraag centraal:

In hoeverre worden wetenschappelijke inzichten over de relatie tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid toegepast in taalmethodes die gebruikt worden in het Nederlandse taalonderwijs?

In het theoretisch kader (H2) wordt eerst het begrip morfologisch bewustzijn nader toegelicht. Vervolgens wordt kort ingegaan op het ontwikkelen van morfologische kennis bij kinderen, waarna verschillende methodes om morfologisch bewustzijn bij kinderen te meten besproken worden. Daarna wordt er nader ingegaan op het begrip leesvaardigheid, waarna een overzicht gegeven wordt van de wetenschappelijke inzichten over de relatie tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid.

Op basis van deze inzichten is onderzoek gedaan naar oefeningen in taalmethodes die het morfologisch bewustzijn trainen. Zowel methodes voor de basisschool als voor de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs zijn geanalyseerd. De beschrijving van de onderzoeksmethode komt in hoofdstuk 3 aan bod.

Vervolgens worden de resultaten van de analyse weergegeven in hoofdstuk 4. Deze resultaten worden besproken in hoofdstuk 5. In dit hoofdstuk wordt ook antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt als eerst het begrip morfologisch bewustzijn nader toegelicht. Vervolgens wordt kort beschreven hoe morfeemkennis zich ontwikkelt bij kinderen. Hierna wordt op basis van methodes die in eerder onderzoek gebruikt zijn beschreven hoe het morfologisch bewustzijn bij kinderen gemeten kan worden. In de paragraaf 2.4 wordt het begrip leesvaardigheid toegelicht, waarna er in de daarop volgende paragraaf in wordt gegaan op de relatie tussen leesvaardigheid en morfologisch bewustzijn. Als laatste worden uitkomsten van studies besproken, waarbij het trainen van morfologisch bewustzijn centraal staat.

2.1 Morfologisch bewustzijn

Het morfologisch bewustzijn is onderdeel van het metalinguïstische bewustzijn. Verondersteld wordt dat men metalinguïstische kennis nodig heeft om te kunnen lezen (Gombert 1992). Lezen gaat namelijk gepaard met een bepaalde mate van abstractie, en juist door de metalinguïstische kennis is het mogelijk om te abstraheren (Gombert 1992). Deze metalinguïstische kennis kan onderverdeeld worden in verschillende domeinen (Kuo en Anderson 2006), waaronder bijvoorbeeld het fonologisch, morfologisch en syntactisch bewustzijn. Onder fonologisch bewustzijn wordt bijvoorbeeld verstaan dat men ervan bewust is dat *pet* uit drie verschillende klanken bestaat. Syntactisch bewustzijn houdt bijvoorbeeld in dat men zich bewust is van de grammaticale functies in een zin. Aangezien dit onderzoek zich richt op het morfologisch bewustzijn, zal deze term nader worden toegelicht. Onder morfologisch bewustzijn wordt verstaan: het vermogen om bewust te zijn van morfologische structuren, het kunnen reflecteren op deze structuren en daarbij ook het vermogen om ze te manipuleren (Roman e.a. 2009).

Om deze vorm van bewustzijn te ontwikkelen, is er enige mate van morfologische kennis nodig. Het morfologische domein is onder te verdelen in inflectionele affigering (kortweg inflecties), derivationele affigering (kortweg derivaties) en samenstellingen. Inflectionele morfologie handelt over uitgangen van getal en geslacht. Een stam (een morfeem dat in zijn eentje voor kan komen) wordt hierbij samengevoegd met een suffix, maar hierdoor ontstaat er geen woord met een nieuwe betekenis (bijvoorbeeld *parels*). Affixen, waaronder de prefixen en suffixen vallen, kunnen niet los als woord voorkomen. Bij derivationele morfologie wordt een stam verbonden met een prefix of suffix, waardoor de categorie van het woord verandert (bijvoorbeeld *breekbaar*). Samenstellingen daarentegen zijn de woorden die ontstaan als er twee stammen aan elkaar worden gevoegd (bijvoorbeeld *voetenbank*).

Daarnaast is er ook nog een verschil tussen een stam en een wortel. Waar een stam als los woord voor kan komen, is een wortel het deel van een morfologisch complex woord, dat overblijft als de affixen er vanaf zijn gehaald (bijvoorbeeld *structuur*, *cultuur*). Een wortel kan dus niet los als woord voorkomen (Don e.a. 1994).

2.2 Ontwikkeling van morfeemkennis bij kinderen

De kennis over de verschillende soorten morfologie ontwikkelt zich bij kinderen niet tegelijkertijd. Inflectionele morfologie en samenvoegende morfologie lijken zich al in een vroeg stadium te ontwikkelen; aangenomen wordt dat kinderen in groep 3 al een flinke kennis in deze twee domeinen hebben opgedaan (Kuo en Anderson 2006). Derivationele morfologie ontwikkelt zich pas later, namelijk vanaf groep 6 (Berninger e.a. 2009) en blijft zich in ieder geval ontwikkelen tot kinderen 12 jaar oud zijn (Clin e.a. 2009). In een overzichtsartikel komen Kuo en Anderson (2006) dan ook tot de volgende conclusie: 'awareness of inflectional and compound morphology usually develops earlier than the acquisition of derivational morphology. While the

awareness of inflectional and compound morphology appears to develop prior to the beginning of formal literacy instruction, knowledge about derivational morphology usually does not emerge until mid-elementary grades' (Kuo en Anderson 2006; p. 169). Dit leiden zij af uit verscheidene onderzoeken die zij in hun artikel bespreken. Belangrijk is dus dat als het om morfologisch bewustzijn gaat, deze drie gebieden niet over één kam geschoren worden, aangezien kinderen de kennis van deze gebieden niet gelijktijdig opdoen.

2.3 Meten van morfologisch bewustzijn

Het morfologisch bewustzijn kan op verschillende manieren gemeten worden. De methode is afhankelijk van welk deel van het morfologisch bewustzijn gemeten wordt (inflectie, derivatie of samenstelling). Kennis over de manier waarop het morfologisch bewustzijn gemeten wordt, kan inzicht bieden in de manier waarop het stimuleren van de ontwikkeling van het morfologisch bewustzijn in het onderwijs naar voren zou moeten komen.

2.3.1 Inflectionele morfologie

In literatuur wordt inflectioneel morfologisch bewustzijn op verschillende manieren gemeten (Berninger e.a. 2009; Casalis en Colé 2009; Ramirez e.a. 2009; Roman e.a. 2009; Singson e.a. 2000). Sommige van deze methodes meten alleen het inflectionele morfologische bewustzijn (Casalis en Colé 2009); andere methodes meten een meer algemene vorm van morfologisch bewustzijn, waarbij de inflectionele morfologie slechts gedeeltelijk een rol speelt (Berninger e.a. 2009; Ramirez e.a. 2009; Roman e.a. 2009; Singson e.a. 2000). In het onderzoek van Casalis en Colé wordt het inflectionele morfologisch bewustzijn gemeten door kinderen te vragen naar de vrouwelijke vorm van een zelfstandig naamwoord. Roman e.a. gebruiken de methode die zij *Word Analogy* noemen. Hierbij wordt de vervoeging van een werkwoord voorgedaan waarna kinderen deze vervoeging bij een ander werkwoord moeten nadoen. Een voorbeeld uit dit onderzoek is: 'I say push and then I change it to pushed. I say jump, so then I should change it to _____?' [jumped]' (Roman e.a. 2009; p 102). Doordat kinderen de inflectie al krijgen voorgedaan door de onderzoeker, kan dit niet beschouwd worden als een specifieke meting van inflectioneel morfologisch bewustzijn. Kinderen kunnen namelijk de onderzoeker nadoen, zonder de inflectie als losstaand morfeem te hoeven analyseren.

Een andere methode waarin het inflectionele morfologisch bewustzijn niet specifiek gemeten wordt, maar waarbij het wel een rol speelt, is die gebruikt door Berninger e.a. (2009), Ramirez e.a. (2009) en Singson e.a. (2000). In dit onderzoek kregen kinderen vier nonsenswoorden te horen, waarvan zij er één moesten kiezen die in de context van de zin paste, bijvoorbeeld: 'choose the one-wibbled, wibbling, wibbler, wibbly— that fits in the sentence context: The _____ really enjoys sharing his sport with others.' (Berninger e.a. 2009; p. 148) Slechts enkele van de woorden waaruit de kinderen konden kiezen waren geïnflecteerd, terwijl andere woorden derivaties betroffen, waardoor deze methode niet bestempeld kan worden als een meting van alleen inflectionele morfologie.

Inflectioneel morfologisch bewustzijn is in het verleden dus op verschillende manieren onderzocht, meestal was de inflectionele morfologie een onderdeel van een meer algemene meting van morfologisch bewustzijn.

2.3.2 Derivatieve morfologie

Ook derivatieve morfologisch bewustzijn wordt in verschillende onderzoeken op verschillende manieren gemeten (Berninger e.a. 2009; Carlisle 2000; Casalis en Colé 2009; Clin e.a. 2009; Leong 1989; Pasquarella e.a. 2011; Ramirez e.a. 2009; Rispens e.a. 2008; Roman e.a. 2009; Wang e.a. 2009). De meest gebruikte methode

(Berninger e.a. 2009; Carlisle 2000; Casalis en Colé 2009; Clin e.a. 2009; Leong 1989; Pasquarella e.a. 2011; Ramirez e.a. 2009; Rispens e.a. 2008; Roman e.a. 2009; Wang e.a. 2009) is die Carlisle (2000) in haar onderzoek gebruikt. Bij deze methode kregen de kinderen een stam, waarna zij deze stam door het toepassen van derivatie moesten invullen in een gegeven zin, bijvoorbeeld: 'SWIM. She was a strong _____.' (Carlisle 2000; p. 187). Om het juiste antwoord te kunnen geven, moesten kinderen het derivatieve suffix *-er* achter de gegeven stam plakken. Sommige onderzoeken (Berninger e.a. 2009; Carlisle 2000; Wang e.a. 2009) gebruiken ook de omgekeerde methode, waarbij kinderen een derivatieve morfologisch complex woord krijgen dat zij vervolgens door middel van het verwijderen van het derivatieve suffix in een gegeven zin moeten plaatsen (bv. 'FARMER. The plowed fields are on the _____' (Berninger e.a. 2009; p. 148), waarbij het juiste antwoord FARM is).

Een methode die lijkt op de methode van Carlisle (2000), waarbij een derivatieve suffix achter een stam moet worden geplakt, wordt gebruikt door Rispens e.a. (2008). In dit onderzoek bij Nederlandstalige kinderen uit groep 3 tot en met 8, werden de kinderen gestimuleerd om een verkleiningsuffix achter een nonsensstam te plakken. Kinderen kregen bijvoorbeeld de volgende input: 'dit is een heel kleine kuim, we noemen dit een heel klein _____', waarbij het goede antwoord *kuimpje* is (Rispens e.a. 2008; p. 594).

In het onderzoek van Berninger e.a. (2009) wordt het derivatieve morfologisch bewustzijn ook nog gemeten via een andere methode. Bij deze methode moeten kinderen uit groep 3 tot en met 8 aangeven of een bepaald derivatieve morfologisch complex woord afkomstig is van een stam, bijvoorbeeld: 'Does corner come from corn?' (Berninger e.a. 2009; p. 147).

Derivatieve morfologisch bewustzijn wordt dus voornamelijk gemeten door kinderen een derivatieve suffix aan een stam te laten toevoegen.

2.3.3 Samenstellingen

Ook het morfologisch bewustzijn rondom samenstellingen is onderzocht (Lyster 2002; McBride e.a. 2006; Pasquarella e.a. 2011; Rispens e.a. 2008; Weiss e.a. 2009). Bij de methode van Lyster (2002) moesten kinderen tussen de 5 en 6 jaar van twee stammen een samenstelling maken, waarna zij door het aanwijzen van een plaatje de betekenis van deze samenstelling moesten geven. Een variant van het eerste gedeelte van deze opdracht wordt ook gebruikt in andere onderzoeken (McBride e.a. 2006; Pasquarella e.a. 2011; Rispens e.a. 2008). Hierbij worden kinderen door middel van een input zin gestimuleerd om een samenstelling te maken, bijvoorbeeld: 'If a web is made by a spider, we call it spider web. What would we name a web made by an ant?' (McBride e.a. 2006; p. 705). McBride e.a. (2006) gebruiken in hun methode ook het tweede gedeelte van de taak uit de methode van Lyster (2002) om bij kinderen het morfologisch bewustzijn rondom samenstellingen te meten. Bij McBride e.a. staat het aanwijzen van een plaatje bij een bepaalde samenstelling echter los van de taak om zelf een samenstelling te creëren. De kinderen in het onderzoek van Lyster (2002) kregen ook nog een andere taak, zij moesten het woord benoemen dat overbleef nadat er bij een samenstelling één stam was verwijderd.

Methodes om het morfologisch bewustzijn rondom samenstellingen te meten richten zich dus zowel op het creëren als het opknippen van samenstellingen.

In deze paragraaf is naar voren gekomen dat er verschillende manieren zijn om de verschillende domeinen van het morfologisch bewustzijn te meten. Als blijkt uit het vervolg van dit theoretisch kader dat (een) bepaald(e) domein(en) invloed hebben op leesvaardigheid, dan kunnen deze methodes inzicht bieden in welke aspecten van de morfologie in het onderwijs naar voren zouden moeten komen. Om echter de link

te kunnen maken tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid, zal er nu eerst nader ingegaan worden op leesvaardigheid.

2.4 Leesvaardigheid

Verscheidene onderzoeken hebben de relatie tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid onderzocht (Berninger e.a. 2009; McBride e.a. 2006; Nunes en Bryant 2004; Mahony e.a. 2000; Ramirez e.a. 2009; Rispens e.a. 2008; Roman e.a. 2009; Saiegh-Haddad en Geva 2008; Wang e.a. 2009; Jarmulowicz e.a. 2008; Ravid en Mashraki 2007; Leong 1989; Wang en Choi 2009; Carlisle 2000; Clin e.a. 2009).

Deze relatie kan mede verklaard worden vanuit de opbouw van het mentale lexicon. Kuo en Anderson (2006) vermelden dat uit onderzoek is gebleken dat volwassenen morfologische informatie gebruiken bij het verwerken van complexe woorden. Dit geeft aan dat op basis van de organisatie van het mentale lexicon er een relatie kan worden gelegd tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid.

Leesvaardigheid werd in onderzoeken op twee verschillende manieren geïnterpreteerd: enerzijds in het decoderen van woorden (Mahony e.a. 2000; Ramirez e.a. 2009; Rispens e.a. 2008; Roman e.a. 2009; Saiegh-Haddad en Geva 2008; Wang e.a. 2009), anderzijds in begrijpend lezen (Jarmulowicz e.a. 2008; Ravid en Mashraki 2007; Leong 1989; Wang en Choi 2009). Onder decoderen wordt verstaan: het reconstrueren van taalstructuren in het fonologische, syntactische en semantische niveau (Van Dale 2008). Aangezien morfologie verband houdt met al deze drie niveaus (Kuo en Anderson 2006), kan het decoderen van woorden in relatie gebracht worden met morfologisch bewustzijn.

In sommige onderzoeken is ook de relatie van het morfologisch bewustzijn met zowel het decoderen van woorden als begrijpend lezen onderzocht (Carlisle 2000; Clin e.a. 2009).

In tegenstelling tot het decoderen van woorden, is begrijpend lezen een proces waarin betekenis moet worden toegekend aan een geschreven tekst in zijn geheel. Het decoderen van woorden speelt hierbij een rol, net als de kennis over zinsbouw (Stichting Leerplanontwikkeling Nederland).

In de psychologie wordt er een onderscheid gemaakt tussen drie niveaus van tekstbegrip: *surface code*, *textbase* en situatie model. Op het niveau van *surface code* wordt er een representatie gemaakt van de woorden die in de tekst staan. Hierin speelt het decoderen van woorden dus een rol, net als de woordenschat. Op het niveau van *textbase* wordt er een representatie gemaakt van de betekenis van de woorden en zinnen. In het situatie model wordt kennis uit de tekst aangevuld met kennis die de lezer al heeft. Bij begrijpend lezen is tekstbegrip op al deze niveaus van belang (Kintsch 1998)

Naast het decoderen van woorden en begrijpend lezen, wordt er in onderzoeken ook vaak gekeken naar woordenschat (Berninger e.a. 2009; McBride e.a. 2006 en Nunes en Bryant 2004). Vaak wordt gedacht dat morfologisch bewustzijn bijdraagt aan het ontwikkelen van de woordenschat bij kinderen (Berninger e.a. 2009; McBride e.a. 2006 en Nunes en Bryant 2004). Deze woordenschat heeft op zijn beurt weer invloed op leesvaardigheid (Stichting Leerplanontwikkeling Nederland).

In onderzoeken waarbij het morfologisch bewustzijn is vergeleken met leesvaardigheid, worden veelal gestandaardiseerde toetsen gebruikt om leesvaardigheid te meten, zowel voor het decoderen van woorden en voor begrijpend lezen als voor woordenschat.

2.5 De relatie tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid

Nu het morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid nader gedefinieerd zijn, kan er gekeken worden naar de relatie hiertussen. Zoals in paragraaf 2.4 al is aangegeven, is er zowel onderzoek gedaan naar de relatie die morfologisch bewustzijn heeft met

woordenschat, het decoderen van woorden als begrijpend lezen. Deze relaties zullen hieronder stuk voor stuk besproken worden.

2.5.1 Morfologisch bewustzijn en woordenschat

Verskillende onderzoeken hebben een relatie aangetoond tussen morfologisch bewustzijn en woordenschat (Berninger e.a. 2009; McBride e.a. 2006 en Nunes en Bryant 2004).

Berninger e.a. (2009) onderzochten de relatie tussen derivationeel morfologisch bewustzijn en woordenschat. Dit onderzoek werd gedaan onder kinderen van groep 3 tot en met 8. Berninger e.a. kwamen tot de conclusie dat er een relatie is tussen woordenschat en het ontbinden van morfologisch complexe woorden, maar ook met de taak waarbij kinderen moesten aangeven of er een derivationeel morfologisch complex woord afkomstig was van een gegeven stam. McBride e.a. (2006) kwamen ook tot de conclusie dat er een relatie is tussen woordenschat en morfologisch bewustzijn. In tegenstelling tot Berninger e.a. (2009) ging het in het onderzoek van McBride e.a. echter om samenstellingen en niet om derivaties. Zij concludeerden op basis van onderzoek naar het Chinees dat er een relatie is tussen morfologisch bewustzijn en een grotere woordenschat.

2.5.2 Morfologisch bewustzijn en het decoderen van woorden

De meeste onderzoeken naar morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid richten zich op het lezen van woorden die buiten een context staan (Mahony e.a. 2000; Ramirez e.a. 2009; Rispens e.a. 2008; Roman e.a. 2009; Saiegh-Haddad en Geva 2008; Wang e.a. 2009).

Uit verscheidene onderzoeken is gebleken dat dit morfologisch bewustzijn een rol speelt bij het decoderen van woorden vanaf groep 4 en dat deze relatie nog steeds aanwezig is in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs (Roman e.a. 2009; Wang e.a. 2009).

Mahony e.a. (2000) onderzochten kinderen van groep 5 tot en met 8. Zij kwamen tot de conclusie dat derivationeel morfologisch bewustzijn een rol speelt bij het niveau van leesvaardigheid. De score die kinderen haalden op de taak om aan te geven of twee woorden wel of niet gerelateerd waren, had een significante relatie met het kunnen decoderen van woorden. Ramirez e.a. (2009) concludeerden dat dit niet alleen geldt voor Engelse kinderen, maar ook voor Spaanse kinderen in groep 6 en het eerste jaar van het voortgezet onderwijs.

Rispens e.a. (2008) onderzochten zowel de invloed van inflectioneel als derivationeel morfologisch bewustzijn op het decoderen van woorden. Uit hun onderzoek blijkt dat er bij kinderen in groep 3 een relatie is tussen inflectioneel morfologisch bewustzijn en het decoderen van woorden en dat er bij kinderen uit groep 8 juist een relatie is tussen derivationeel morfologisch bewustzijn en het decoderen van woorden.

2.5.3 Morfologisch bewustzijn en begrijpend lezen

Jarmulowicz e.a. (2008) kwamen in hun onderzoek naar de relatie tussen morfologisch bewustzijn en begrijpend lezen tot de conclusie dat morfologisch bewustzijn een kleine invloed heeft op begrijpend lezen in groep 5. Zij meetten dit morfologisch bewustzijn door kinderen te vragen naar de stam in een morfologisch complex woord. Ravid en Mashraki (2007) onderzochten Hebreeuwse kinderen in groep 6. Ook zij vonden een positieve relatie tussen morfologisch bewustzijn en begrijpend lezen.

Derivationeel morfologisch bewustzijn blijkt uit onderzoek invloed te hebben op begrijpend lezen in groep 4 tot en met 8 (Leong 1989; Wang en Choi 2009). Naast dat het morfologisch bewustzijn één bepaald domein van leesvaardigheid positief beïnvloedt, zoals begrijpend lezen, zijn er ook onderzoeken gedaan naar de invloed van morfologisch bewustzijn op leesvaardigheid in totaal. Carlisle (2000)

onderzocht de invloed van derivatieve morfologisch bewustzijn op leesvaardigheid in het algemeen, waarbij zowel woordenschat en het decoderen van woorden als begrijpend lezen werd gemeten. Zij kwam tot de conclusie dat voor kinderen uit zowel groep 5 als groep 7 morfologisch bewustzijn een significante rol speelt bij leesvaardigheid. Clin e.a. (2009) kwamen tot eenzelfde conclusie, bij dezelfde leeftijdsgroep.

Vooraf derivatieve morfologisch bewustzijn en de invloed die dit heeft op zowel woordenschat, het decoderen van woorden als begrijpend lezen is onderzocht. De invloed van het derivatieve morfologisch bewustzijn blijkt positief te zijn voor al deze drie gebieden.

2.6 Trainen van het morfologisch bewustzijn

Dat er een relatie is tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid hebben meerdere onderzoeken dus aangetoond. De vraag is echter of de ontwikkeling van het morfologisch bewustzijn door middel van oefeningen of lessen gestimuleerd kan worden en als dit kan, of dit dan ook te merken is aan de leesvaardigheidsprestaties van kinderen. Er zijn meerdere onderzoeken uitgevoerd waarbij een dergelijke vraag centraal stond (Bowers en Kirby 2009; Casalis en Colé 2009; Lyster 2002; Nunes en Bryant 2004; Weiss e.a. 2009). Daarnaast is ook aangetoond dat training op het metalinguïstische bewustzijn in het geheel effect heeft op begrijpend lezen (Frost en Sørensen 2007).

Bowers en Kirby (2009) onderzochten het effect van training van morfologisch bewustzijn op de ontwikkeling van woordenschat bij kinderen in groep 6 en 7. Zij concludeerden dat hun twintig lessen wel degelijk zorgden voor een ontwikkeling van de woordenschat van deze kinderen. Het ging dan echter wel over woorden waarin voor de kinderen bekende morfemen voorkwamen. Ook kinderen van 7 tot 10 jaar oud hebben profijt bij het aanleren van nieuwe woorden, nadat zij een training hebben gehad om hun morfologisch bewustzijn te helpen ontwikkelen (Nunes en Bryant 2004). Kinderen die geen training hadden gekregen scoorden minder hoog op een toets die nieuwe woorden aanbood dan kinderen die wel een training in het ontwikkelen van morfologisch bewustzijn hadden gehad.

Zelfs bij kinderen van 6 jaar oud heeft morfologische training een positief effect op het decoderen van woorden en begrijpend lezen (Casalis en Colé 2009). In het onderzoek van Lyster (2002) kwam zelfs naar voren dat kinderen van vijf á zes jaar, die een morfologische training kregen tien maanden voordat ze onderwijs zouden krijgen, na een jaar nog steeds een positief effect hebben op zowel het lezen van woorden, zinnen als teksten ten opzichte van kinderen die deze training niet hadden gehad.

Weiss e.a. (2009) komen echter tot een andere conclusie. In hun studie naar het effect van morfologische training op leesvaardigheid bij Oostenrijkse kinderen uit groep 5 tot en met het tweede jaar van het voortgezet onderwijs, komen zij tot de conclusie dat alle kinderen na de training een groter morfologisch bewustzijn hebben gekregen, maar dat deze training pas bij kinderen in het voortgezet onderwijs effect heeft op de leesvaardigheid. Zij pleiten voor het idee dat morfologische training kan zorgen voor een meer gecontroleerde, aandachtgerichte verwerking van tekst. Zij bestempelen deze manier van verwerking als een leesstrategie.

Ook volgens Fink e.a. (2010), die net als Weiss e.a. (2009) het programma MORPHEUS gebruikten als middel om morfologisch bewustzijn te trainen, zouden oefeningen om het morfologisch bewustzijn te ontwikkelen vooral een positief effect hebben bij kinderen in het voortgezet onderwijs.

Uit bovenstaande resultaten kan opgemaakt worden dat het trainen van morfologisch bewustzijn op de basisschool effect heeft op het vergroten van de woordenschat (Bowers en Kirby, 2009, Nunes en Bryant, 2004). Daarnaast heeft een dergelijke training bij zowel kinderen die nog niet met het basisonderwijs zijn begonnen

(Casalis en Colé 2009; Lyster 2002), als bij kinderen in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs (Weiss e.a. 2009) een positief effect op het decoderen van woorden en op begrijpend lezen. Hierbij moet opgemerkt worden dat kinderen in het onderzoek van Casalis en Colé (2009) training kregen die gericht was op het ontwikkelen van derivatieve morfologisch bewustzijn. Kinderen in het onderzoek van Weiss e.a. (2009) kregen een algemene training om het morfologisch bewustzijn te helpen ontwikkelen.

Morfologische training bij kinderen heeft dus wel degelijk een positief effect op hun leesvaardigheid. Om meer inzicht te krijgen in de aspecten van de morfologie die aan bod zouden moeten komen in het onderwijs, is het zinvol om te kijken naar de inhoud van de trainingen uit de hierboven beschreven onderzoeken (Bowers en Kirby, 2009, Casalis en Colé, 2009, Lyster, 2002, Nunes en Bryant, 2004, Weiss e.a. 2009).

Terugkerende onderdelen waarop getraind werd in de onderzoeken zijn:

- het aangeven van een wortel (Bowers en Kirby, 2009, Casalis en Colé, 2009, Fink e.a. 2010; Weiss e.a., 2009);
- samenstellingen maken en opbreken (Bowers en Kirby 2009; Fink e.a. 2010; Lyster 2002; Nunes en Bryant 2004; Weiss e.a. 2009);
- inflectie door middel van meervouden (Lyster 2002; Nunes en Bryant 2004) en werkwoordvervoegingen (Lyster 2002), en geslachtsverandering (Casalis en Colé 2009);
- derivaties maken en opbreken (Casalis en Colé 2009; Fink e.a. 2010; Lyster 2002; Nunes en Bryant 2004; Weiss e.a., 2009);
- woordcategorie aangeven (Fink e.a. 2010; Nunes en Bryant 2004; Weiss e.a. 2009).

Naast bovengenoemde onderdelen waarop getraind werd, werd er in sommige trainingen ook gebruik gemaakt van pseudo woorden (Casalis en Colé 2009; Nunes en Bryant 2004). Door het gebruik van pseudowoorden worden kinderen getraind in het omgaan met morfologisch complexe woorden om te kunnen gaan, waarvan zij geen voorkennis over de wortel of stam bezitten.

In dit theoretisch kader is naar voren gekomen dat het morfologisch bewustzijn een rol speelt bij leesvaardigheid, zowel bij het ontwikkelen van woordenschat, het decoderen van woorden als bij het begrijpend lezen. Vooral derivatieve morfologie heeft vanaf groep 4 een positieve invloed op zowel het decoderen van woorden als begrijpend lezen. Daarbij blijken trainingen die kinderen helpen om hun morfologisch bewustzijn te ontwikkelen bij te dragen aan de leesvaardigheid van deze kinderen. Deze kennis, die voort is gekomen uit wetenschappelijk onderzoek, kan toegepast worden in leesmethodes in het onderwijs. De vraag is echter of deze informatie ook daadwerkelijk gebruikt wordt in leesmethodes in Nederland. In dit verdere verslag zal deze vraag dan ook onderzocht worden.

3 Methode

Verschillende leesmethodes voor groep 4 tot en met 8 en voor de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs zijn onderzocht. Hierbij is gekeken naar de invulling die het ontwikkelen van het morfologisch bewustzijn krijgt in deze methodes. Als eerste wordt de keuze voor de basisschoolmethodes onderbouwd, vervolgens de methodes voor het voortgezet onderwijs. Hierna wordt de manier waarop deze methodes geanalyseerd zijn nader toegelicht.

3.1 Taalmethodes

3.1.1 Basisschool

Voor het basisonderwijs is gekozen om vier methodes te onderzoeken. Het gaat hier om twee algemene taalmethodes, waarbij het ontwikkelen van woordenschat centraal staat en om twee methodes die gericht zijn op begrijpend leren lezen. In dit onderzoek is ervoor gekozen om twee algemene taalmethodes (*Taal Actief* van uitgeverij Malmberg en *Zin in Taal* van uitgeverij Zwijsen) en twee methodes voor begrijpend lezen (*Goed Gelezen* van uitgeverij Malmberg en *Wie dit Leest* van uitgeverij Zwijsen) te onderzoeken. Uit onderzoek van het Cito (Heesters e.a. 2007) is gebleken dat vooral deze methodes op basisscholen gebruikt worden.

Er is gekozen om één algemene taalmethode en één begrijpend lezen methode van één uitgever te onderzoeken, zodat er gekeken kan worden of er bij één uitgeverij het morfologisch bewustzijn (indien behandeld) bij het algemene deel of bij het begrijpend lezen deel wordt behandeld.

De twee algemene taalmethodes (*Taal Actief* en *Zin in Taal*) zijn opgedeeld in domeinen, zoals spelling, taal en woordenschat. Niet al deze domeinen zijn onderzocht, aangezien niet al deze domeinen zich richten op leesvaardigheid. Bij *Taal Actief* is het domein woordenschat en taal onderzocht en bij *Zin in Taal* is het domein taal onderzocht, aangezien deze geen apart domein voor woordenschat heeft. De twee methodes voor begrijpend lezen zijn in hun geheel geanalyseerd. Het onderzoek richt zich wat de basisschool betreft op groep 4 tot en met 8. Alle vier de methodes die zijn onderzocht bestaan uit losse delen voor elk van deze groep. Zowel de taalboeken als de werkboeken voor de leerlingen zijn onderzocht op oefeningen gericht op het morfologisch bewustzijn.

3.1.2 Voortgezet onderwijs

In dit onderzoek zijn methodes voor het vak Nederlands voor het eerste en tweede jaar van het voortgezet onderwijs onderzocht. Ook voor het voortgezet onderwijs zijn twee methodes met elkaar vergeleken. Er is hier gekozen voor de methode *Taallijnen* van uitgeverij Malmberg en de methode *Op Niveau* van Uitgeverij Thieme Meulenhoff.

Om een vergelijking te kunnen maken met de methodes voor het basisonderwijs, is gekozen om ook een methode van uitgeverij Malmberg voor het voortgezet onderwijs te onderzoeken. Uitgeverij Zwijsen heeft namelijk geen methode voor het voortgezet onderwijs. Daarbij is er nog een methode voor het voortgezet onderwijs onderzocht om een vergelijking te kunnen maken tussen twee verschillende methodes. Om praktische redenen en hoge mate van onderlinge vergelijkbaarheid qua schoolniveauverdeling van het materiaal is voor de methode *Op Niveau* gekozen. Beide methodes hebben verschillend materiaal voor verschillende schoolniveaus, namelijk vmbo-b/k, vmbo-k/g/t vmbo-t/havo en havo/vwo. Het verschil tussen de methodes is dat *Taallijnen* zich ten opzichte van *Op Niveau* ook richt op leerwegondersteunend onderwijs en apart materiaal heeft voor het tweede jaar van het vwo.

Om een vergelijking te kunnen maken tussen de schoolniveaus zijn in dit onderzoek de oefeningen voor vmbo-b/k en voor havo/vwo onderzocht.

3.2 Analyse

Allereerst is de frequentie van morfologische oefeningen ten opzichte van het totaal aantal oefeningen per boek bepaald. Hierdoor kan vastgesteld worden hoeveel aandacht er in de methodes aan het morfologisch bewustzijn wordt besteed.

Opgemerkt moet worden dat bij de analyse één oefening als geheel is gezien. Er is dus geen verschil gemaakt in de mate waarop morfologisch bewustzijn getraind wordt, of de mate waarin morfologisch bewustzijn van pas kan komen per oefening. Bij de taalboeken van de methode *Zin in Taal* bevatten sommige pagina's meerdere opdrachten, deze kwamen zo overeen met elkaar dat één pagina als één oefening is geanalyseerd. De begrijpend lezen methode *Wie dit Leest* bevat teksten waarbij leerlingen verschillende stappen moeten doorlopen (1. wat gaan we doen?, 2. wat zie je al?, 3. wat voor een tekst is het?, 4. wat weet je al?, 5. woorden en zinnen, 6. lees de tekst. 7. opdrachten maken, 8. om te onthouden). Elke stap is als één oefening gerekend.

Er is geanalyseerd of de oefeningen morfologisch bewustzijn trainen, of morfologisch bewustzijn helpt bij het maken van de oefening of dat morfologisch bewustzijn geen rol speelt bij de oefening.

Aangezien in de voortgezet onderwijs methodes en de begrijpend lezen methodes het aantal oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn helpt om de oefening te maken, zo groot is, is dit bij deze oefeningen niet meer gescoord. Het gaat hier om de methodes *Goed Gelezen*, *Wie dit Leest*, *Taallijnen* en *Op Niveau*.

Een oefening waarbij morfologisch bewustzijn getraind wordt is weergegeven in voorbeeldoefening 1.

Voorbeeldoefening 1

Zoek de stenen die samen een woord zijn:
Schrijf de woorden op.

bijl

vuist

grave

telling

tijd

op

steen

jaar

(*Taal Actief*, woordenschat A, groep 5; p.15; de lay-out uit het boek is zoveel mogelijk aangehouden)

Deze oefening traint het morfologisch bewustzijn, omdat leerlingen van twee morfemen één woord moeten samenstellen. Hierdoor worden zij bewust van het feit dat een woord uit twee morfemen kan bestaan.

Een oefening waarbij morfologisch bewustzijn niet getraind wordt maar waarbij het wel helpt om de vraag te beantwoorden is weergegeven in voorbeeldoefening 2.

Deze oefening traint het morfologisch bewustzijn niet, omdat niet elk woord waaruit gekozen kan worden bestaat uit meerdere morfemen. Deze oefening is gericht op het uitbreiden van de woordenschat, maar er wordt geen relatie gelegd tussen woorden en morfemen. Wel helpt het bij het beantwoorden van de eerste vraag als een leerling weet dat het prefix *on-* betekent dat iets niet het geval is.

Voorbeeldoefening 2

Zoek de betekenis bij het woord.
Kleur het hokje.

	zelfstandig	ongestoord	het zakgeld	het prul
je niet storen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
geld dat je van je ouders krijgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
voor jezelf kunnen zorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
een waardeloos ding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(*Taal Actief, woordenschat A, groep 5; p.37*)

Vervolgens is vastgesteld op welk domein van de morfologie de oefening gericht is: inflectie, derivatie of samenstellingen. Hier is naar gekeken, omdat uit onderzoek is gebleken dat van deze drie domeinen vooral derivationeel morfologisch bewustzijn vanaf groep 4 een belangrijke rol speelt bij het ontwikkelen van leesvaardigheid. Bij oefeningen die gericht zijn op inflectionele morfologie is onderscheid gemaakt tussen werkwoordsvervoeging, meervoudsvorming en de naamvalsuiting van bijvoeglijke naamwoorden (*zwart - zwarte*).

Oefeningen gericht op derivationele morfologie zijn opgedeeld in aandacht voor prefixen (*ver-*) en aandacht voor suffixen (*-heid*). Over het suffix voor verkleining is in de taalkunde geen duidelijkheid of dit bij inflectie of derivatie hoort. In dit onderzoek is gekozen om verkleinwoorden in te delen bij het domein derivatie, dit is echter wel apart van de andere suffixen geanalyseerd.

Samenstellingsoefeningen zijn opgedeeld in oefeningen die gericht zijn op samenstellingen van het type XN (bijvoorbeeld *tafelpoot*, NN, *grootmoeder*, AN of *loopband*, VN), het type XA (bijvoorbeeld *muisstil*, NA of *donkergroen* AA) en het type XV (bijvoorbeeld *tafeltennis*, NV, *hardlopen*, AV of *gebruikmaken* VV).

Als laatste zijn de verschillende methodes met elkaar vergeleken. Ook is er gekeken naar het verschil in groep/jaar en wat de methodes voor het voortgezet onderwijs betreft naar het verschil tussen de schoolniveaus.

4 Resultaten

In deze sectie worden de resultaten besproken. Als eerste wordt er gekeken naar het morfologisch bewustzijn in het algemeen, waarbij ook onderscheid wordt gemaakt in groep en methode en voor het voortgezet onderwijs ook niveau. Vervolgens wordt er gekeken naar het soort morfologisch bewustzijn dat geoefend wordt (inflectie, derivatie of samenstelling), per type morfologie worden aanvullende analyses gerapporteerd. Ook is gekeken of de oefeningen die voorkomen in de methodes overeenkomen met de oefeningen waarmee morfologisch bewustzijn in voorgaand onderzoek is gemeten (Berninger e.a. 2009; Carlisle 2000; Clin e.a. 2009; Leong 1989; McBride e.a. 2006; Pasquarella e.a. 2011; Ramirez e.a. 2009; Rispens e.a. 2008; Roman e.a. 2009; Singson e.a. 2000 en Wang e.a. 2009) en met de aspecten die voorkomen in de onderzoeken waarbij morfologisch bewustzijn getraind is (Bowers en Kirby 2009; Casalis en Colé 2009; Lyster 2002; Nunes en Bryant 2004 en Weiss e.a. 2009).

4.1 Morfologisch bewustzijn algemeen

Morfologisch bewustzijn wordt in 10% van alle 13715 geanalyseerde oefeningen getraind, in 3% van de oefeningen helpt morfologisch bewustzijn bij het maken van de oefening (zie tabel 1). Hierbij moet opgemerkt worden dat het aantal oefeningen in het voortgezet onderwijs waarbij morfologisch bewustzijn helpt niet is meegenomen.

Als gekeken wordt naar de methodes afzonderlijk, valt op dat de methodes voor begrijpend lezen *Wie dit Leest* en *Goed Gelezen* weinig oefeningen bevatten die het morfologisch bewustzijn trainen of waarbij het morfologisch bewustzijn helpt bij het maken van de oefening (zie tabel 1).

Tabel 1: Morfologisch bewustzijn per methode

		Morfologisch bewustzijn algemeen						
		Nee		Helpt		Wordt Getraind		Totaal
Methode	Taal Actief	2166	(80%)	277	(10%)	274	(10%)	2717
	Zin in Taal	2313	(77%)	155	(5%)	533	(18%)	3001
	Wie dit Leest	1024	(96%)	4	(0%)	44	(4%)	1072
	Goed Gelezen	1217	(100%)	4	(0%)	2	(0%)	1223
	Taallijnen	3163	(92%)	n.v.t.	n.v.t.	279	(8%)	3442
	Op Niveau	2015	(89%)	n.v.t.	n.v.t.	245	(11%)	2260
Totaal		11898	(87%)	440	(3%)	1377	(10%)	13715

4.1.1 Basisschool

Als gekeken wordt naar de basisschoolmethodes, waarbij wat morfologisch bewustzijn betreft een driedeling is gemaakt (nee, helpt en wordt getraind), is het verschil tussen deze methodes significant ($\chi^2 = 608,6$, $df=6$, $p<0,001$).

Taal Actief heeft relatief meer oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn helpt ($z=10,5$), dit ten koste van het aantal oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn niet helpt en ook niet getraind wordt ($z=-2,4$)¹.

Zin in Taal heeft juist relatief meer oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn getraind wordt ($z=11,9$), dit ten koste van het aantal oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn niet helpt en niet getraind wordt ($z=-4,1$).

Wie dit Leest heeft relatief meer oefeningen waarbij het morfologisch bewustzijn niet helpt en niet getraind wordt ($z=4,2$), dit ten koste van de oefeningen waar het wel helpt ($z=-7,2$) of getraind wordt ($z=-6,6$).

¹ z is significant als $z<-1,965$ of als $z>1,965$.

Goed Gelezen heeft net als *Wie dit Leest* relatief meer oefeningen waarbij het morfologisch bewustzijn niet helpt en niet getraind wordt ($z=6,0$), ten koste van oefeningen waarbij het helpt ($z=-7,7$) of getraind wordt ($z=-11,2$).

Zin in Taal heeft dus percentueel het meeste oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn getraind wordt.

De methode *Taal Actief* heeft als enige basisschoolmethodes een apart onderdeel voor het aanleren van woordenschat. Als er een vergelijking wordt gemaakt tussen de verschillende boeken van *Taal Actief* (*Woordenschat A*, *Woordenschat B*, *Werkboek Taal*, *Taalboek* en *Taalboek Extra*) is er een significant verschil tussen deze boeken ($\chi^2=396,3$; $df=8$; $p<0,001$). *Woordenschat A* heeft relatief meer oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn helpt ($z=9,0$) en meer waar het getraind wordt ($z=2,0$). *Woordenschat B* relatief meer oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn helpt ($z=8,2$), dit ten koste van het aantal oefeningen waarbij het niet helpt en niet getraind wordt ($z=-3,1$). *Werkboek Taal* heeft juist meer oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn niet helpt en ook niet getraind wordt ($z=5,7$), en minder oefeningen waarbij het helpt ($z=-8,4$) of waarbij het getraind wordt ($z=-7,6$). *Taalboek* heeft relatief minder oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn helpt ($z=-2,9$). *Taalboek Extra* daarentegen heeft relatief meer oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn getraind wordt ($z=6,4$), ten koste van het aantal oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn helpt ($z=-2,1$). Dus vooral in *Woordenschat A en B* staan oefeningen waarbij het morfologisch bewustzijn helpt en in *Woordenschat A en Taalboek Extra* wordt het morfologisch bewustzijn voornamelijk getraind (zie tabel 2).

Tabel 2: Morfologisch bewustzijn in methode *Taal Actief*

		Morfologisch bewustzijn algemeen						
		Nee		Helpt		Wordt Getraind		Totaal
Boek	Woordenschat A	259	(63%)	101	(24%)	55	(13%)	415
	Woordenschat B	276	(66%)	96	(23%)	44	(11%)	416
	Werkboek taal	759	(98%)	4	(1%)	11	(1%)	774
	Taalboek	497	(82%)	39	(7%)	67	(11%)	603
	Taalboek extra	375	(74%)	37	(7%)	97	(19%)	509
	Totaal	2166	(80%)	277	(10%)	274	(10%)	2717

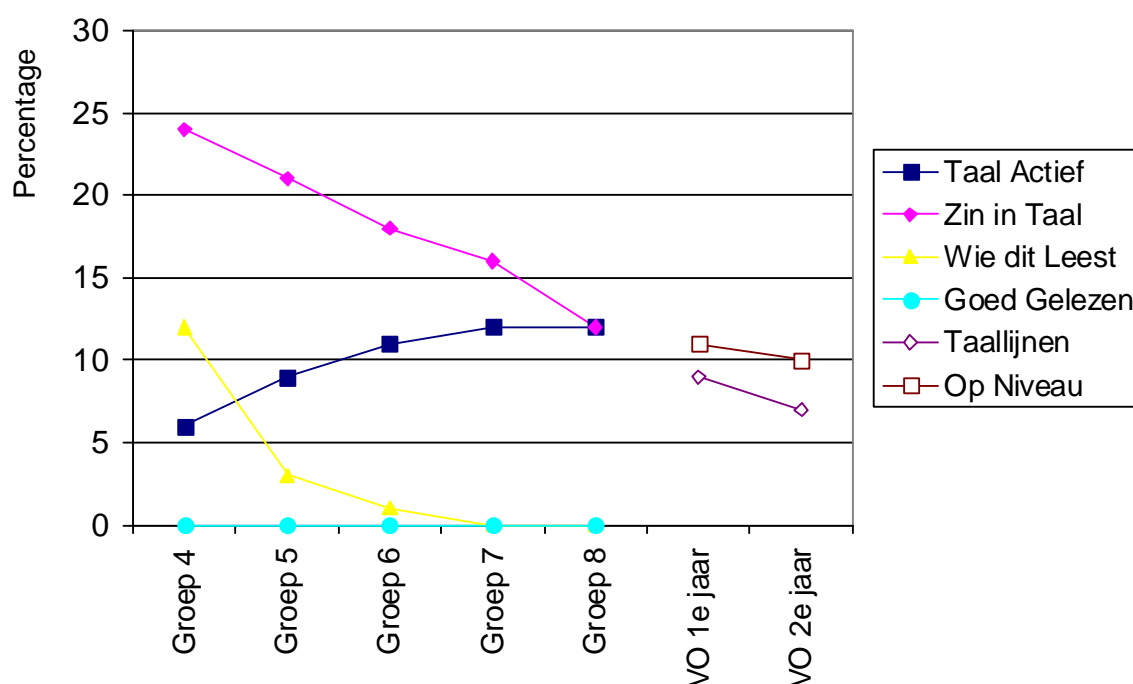
Het vervolg van de bespreking van resultaten richt zich op de oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen. Dit percentage oefeningen is per methode per groep/jaar weergegeven in figuur 1. Wederom wordt zichtbaar dat de methode *Goed Gelezen* nagenoeg geen oefeningen bevat die het morfologisch bewustzijn trainen. De andere begripjend lezen methode *Wie dit Leest* traint het morfologisch bewustzijn alleen in groep 4.

In tabel 3 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de oefeningen om morfologisch bewustzijn weergegeven per methode en groep. Een meerweg-Anova wat het trainen van morfologisch bewustzijn betreft voor de methodes *Taal Actief*, *Zin in Taal* en *Wie dit Leest* en groep laat zien dat er een hoofdeffect is van methode ($F=90,87$ (2,6775) $p<0,001$), een hoofdeffect van groep ($F=4,97$ (4,6775) $p=0,001$) en een interactie-effect tussen groep en methode ($F=8,32$ (8,6775) $p<0,001$). Een posthoc-analyse wijst uit dat groep 4 in *Taal Actief* significant minder oefeningen heeft dan groep 7 ($p=0,02$) en groep 8 ($p=0,03$) (zie tabel 3). Bij de methode *Zin in Taal* heeft groep 4 significant meer oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen dan groep 7 ($p=0,008$) en groep 8 ($p<0,001$). Ook groep 5 heeft significant meer oefeningen dan groep 8 ($p=0,006$) (zie tabel 3). Groep 4 in *Wie dit Leest* heeft significant meer oefeningen dan groep 5, 6, 7 en 8 ($p<0,001$) (zie tabel 3). Voor al deze methodes geldt dus dat het aantal oefeningen dat morfologisch bewustzijn traint vanaf groep 6 nagenoeg stabiel is (zie figuur 1).

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties per methode per groep in het basisonderwijs

	Taal Actief		Zin in Taal		Wie dit Leest		Totaal	
	Gem	(SD)	Gem	(SD)	Gem	(SD)	Gem	(SD)
Groep 4	0,06	(0,24)	0,24	(0,43)	0,12	(0,33)	0,14	(0,35)
Groep 5	0,09	(0,29)	0,21	(0,41)	0,03	(0,16)	0,12	(0,33)
Groep 6	0,11	(0,32)	0,18	(0,33)	0,01	(0,12)	0,13	(0,33)
Groep 7	0,12	(0,33)	0,12	(0,37)	0,00	(0,00)	0,13	(0,34)
Groep 8	0,12	(0,33)	0,12	(0,33)	0,00	(0,00)	0,11	(0,31)
Totaal		(0,10)		(0,30)		(0,04)		(0,20)

Figuur 1: Percentage oefeningen dat morfologisch bewustzijn traint per methode per groep



De doorlopende lijn van Malmberg (*Taal Actief* en *Taallijnen*) laat zien dat groep 8 en het eerste jaar van het voortgezet onderwijs overeenkomen in het percentage oefeningen dat morfologisch bewustzijn traint. Hier is echter geen statistische toets voor uitgevoerd. Daarnaast bevat deze doorlopende leerlijn vanaf groep 4 tot en met het tweede jaar van het voortgezet onderwijs oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen.

4.1.2 Voortgezet onderwijs

In tabel 4 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de oefeningen die morfologisch bewustzijn trainen weergegeven per methode, groep en niveau. Als er gekeken wordt naar het voortgezet onderwijs laat een meerweg-Anova zien dat er een hoofdeffect is van jaar ($F=3,933$ ($1,5694$) $p=0,047$) en van methode ($F=11,635$ ($1,5694$) $p=0,001$), er is geen interactie-effect. De methode *Op Niveau* heeft meer oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen dan *Taallijnen*. Beide methodes hebben meer oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs dan in het tweede jaar (zie figuur 1 en tabel 4).

Tabel 4: Gemiddelden en standaarddeviaties per methode per groep per niveau in het voortgezet onderwijs

Methode	VO 1e jaar		VO 2e jaar		Totaal	
	vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo
	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)
Taallijnen	0,08 (0,28)	0,10 (0,29)	0,08 (0,27)	0,07 (0,25)	0,16 (0,54)	0,16 (0,55)
Op Niveau	0,12 (0,33)	0,10 (0,31)	0,12 (0,32)	0,08 (0,28)	0,24 (0,65)	0,19 (0,59)
Totaal	0,10 (0,30)	0,10 (0,30)	0,09 (0,29)	0,07 (0,26)	0,19 (0,59)	0,17 (0,56)

In de methodes voor het voortgezet onderwijs zijn de oefeningen opgedeeld in domeinen. Om inzicht te krijgen in welk domein vooral morfologisch bewustzijn getraind wordt is er een one-way Anova uitgevoerd. Deze laat zien dat er een significant verschil is tussen de domeinen wat het aantal oefeningen dat morfologisch bewustzijn traint betreft ($F=151,65$ (12,4646) $p<0,001$).

Tabel 5: Gemiddelden en standaarddeviaties per domein in het voortgezet onderwijs

		Gem	(SD)
Domein	niet gespecificeerd	0,00	(0,00)
	lezen	0,00	(0,06)
	schrijven	0,00	(0,00)
	spreken (kijken luisteren)	0,00	(0,07)
	fictie / lekker lezen en over lezen	0,00	(0,00)
	grammatica (bij <i>Op Niveau</i> vmbo-b/k ook spelling)	0,12	(0,33)
	spelling	0,47	(0,50)
	test	0,07	(0,26)
	taal onderzoek / over taal	0,02	(0,15)
	totaaltaak / miniproject	0,00	(0,00)
	woorden	0,10	(0,31)
	taalschat	0,10	(0,31)
	gedicht	0,00	(0,00)
	totaal	0,08	(0,28)

Een posthoc-Scheffetoets wijst uit dat in het domein *Spelling* het morfologisch bewustzijn het meeste getraind wordt. Deze frequentie wijkt significant af van alle andere domeinen ($p<0,001$). Ook het domein *Grammatica* heeft een hogere frequentie van het aantal oefeningen dat morfologisch bewustzijn traint dan bijna alle domeinen ($p<0,001$), behalve *Test*, *Woorden*, *Taalschat* en *Gedicht*. Daarnaast heeft het domein *Taalschat* significant meer oefeningen om morfologisch bewustzijn te trainen dan de domeinen *Lezen*, *Schrijven* en *Fictie* ($p=0,04$).

Het domein *Spelling* bevat dus van deze domeinen het grootste aantal oefeningen dat morfologisch bewustzijn traint. Dit is ook logisch aangezien leerlingen werkwoordspelling moeten leren en de meervoudsvorming van onregelmatige zelfstandige naamwoorden zoals *koeien*. In het domein *Lezen* wordt echter nauwelijks aandacht besteed aan het morfologisch bewustzijn. In dit domein staat vooral het leggen van verbanden in een tekst centraal. De betekenis van moeilijke woorden in een tekst moeten de leerlingen proberen te achterhalen vanuit de context en dus blijkbaar niet op basis van morfologische transparantie.

4.2 Inflectionele morfologie

4.2.1 Basisschool

Wat de methodes voor de basisschool betreft worden in het vervolg van dit hoofdstuk alleen de algemene taalmethodes behandeld, aangezien de twee begrippelezen methodes nauwelijks oefeningen bevatten die het morfologisch bewustzijn trainen.

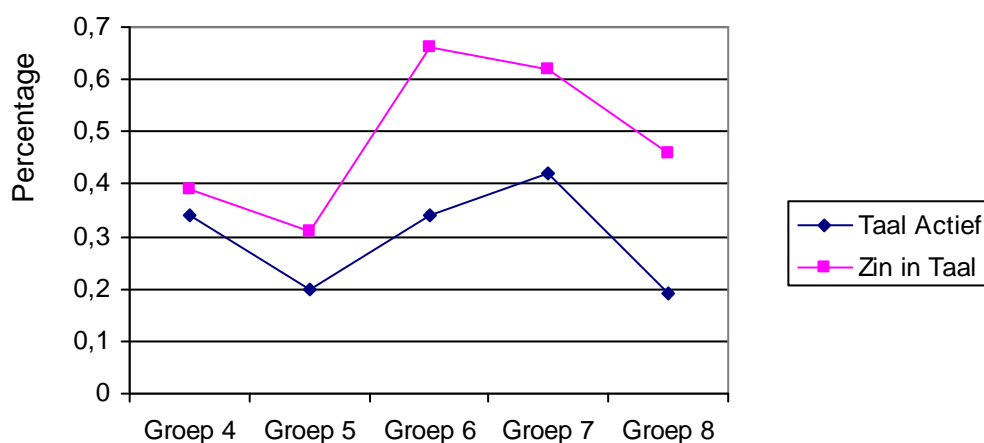
In tabel 6 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de inflectie-oefeningen weergegeven per methode en groep. Er zijn hoofdeffecten van methode ($F=47,03$ (1,1231) $p<0,001$) en groep ($F=14,08$ (4,1231) $p<0,001$) en een interactie-effect tussen methode en groep wat het trainen van inflectie betreft ($F=3,118$ (4,1231) $p=0,01$).

Als er gekeken wordt naar de methodes bevat *Zin in Taal* meer oefeningen die inflectie trainen dan *Taal Actief* voor groep 5 ($p=0,029$), groep 6 ($p<0,001$), groep 7 ($p=0,004$) en groep 8 ($p<0,001$) (zie tabel 6). In groep 4 is de frequentie van oefeningen om inflectie te trainen voor beide methodes gelijk.

Een one way-Anova per methode met een posthoc-Scheffe toets wijst uit dat groep 7 bij *Taal Actief* meer oefeningen bevat die inflectie trainen dan groep 5 ($p=0,005$) en groep 8 ($p=0,001$). Groep 6 bij *Zin in Taal* bevat meer oefeningen om inflectie te trainen dan groep 4 en 5 ($p<0,001$). Ook groep 7 heeft meer van deze oefeningen dan groep 4 ($p=0,003$) en groep 5 ($p<0,001$) (zie tabel 6).

Taal Actief heeft in groep 7 dus de meeste oefeningen die morfologisch bewustzijn trainen en *Zin in Taal* en groep 6 en 7 (zie figuur 2).

Figuur 2: Percentage oefeningen dat inflectie traint per methode per groep



In tabel 6 zijn ook de gemiddelden en standaarddeviaties per type inflectie-oefeningen (werkwoord, zelfstandig naamwoord of bijvoeglijk naamwoord) weergegeven per methode en groep. Een meerweg-Anova wijst uit dat er bij inflectie op het werkwoord hoofdeffecten zijn van methode ($F=9,41$ (1,465) $p=0,002$) en groep ($F=4,16$ (4,465) $p=0,003$), er is geen interactie-effect. *Zin in Taal* heeft meer oefeningen om inflectie op het werkwoord te oefeningen dan *Taal Actief* (zie tabel 6). Groep 6 heeft meer oefeningen waarbij inflectie op het werkwoord getraind wordt dan groep 8 ($p=0,02$) (zie tabel 6).

Bij inflectie op het zelfstandig naamwoord zijn er ook een hoofdeffecten van methode ($F=48,44$ (1,465) $p<0,001$) en groep ($F=6,57$ (4,465) $p<0,001$). Groep 4 bevat meer oefeningen die inflectie op het zelfstandig naamwoord trainen dan groep 6 ($p=0,03$) en groep 7 ($p=0,03$). *Taal Actief* bevat meer oefeningen die inflectie op het zelfstandig naamwoord trainen dan *Zin in Taal* (zie tabel 6).

Bij inflectie op het bijvoeglijk naamwoord is er alleen een hoofdeffect van groep ($F=5,829$ (4,465) $p<0,001$), er is geen interactie-effect tussen methode en groep. In groep 8 wordt er meer inflectie op het bijvoeglijk naamwoord getraind dan in groep 5 ($p<0,001$), groep 6 ($p=0,007$) en groep 7 ($p=0,049$) (zie tabel 6).

Tabel 6: Gemiddelden en standaarddeviaties per methode per groep per type inflectie op de basisschool

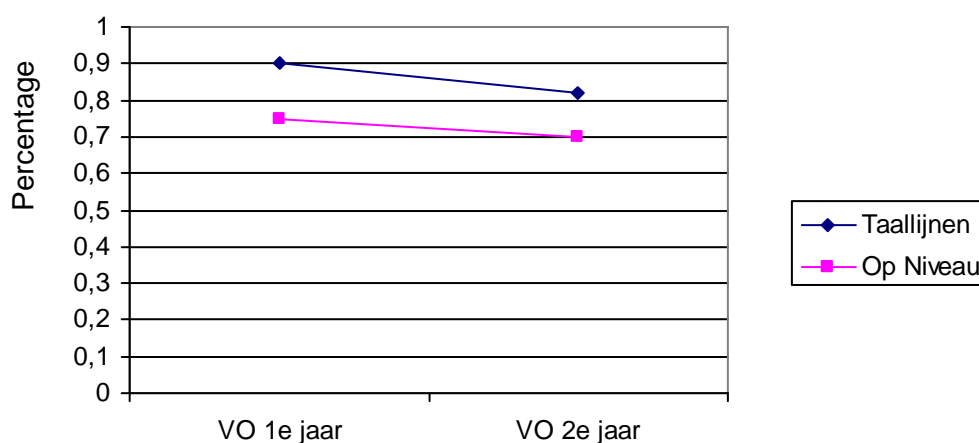
		Taal Actief		Zin in Taal		Totaal	
		Gem	(SD)	Gem	(SD)	Gem	(SD)
Groep 4	werkwoord	0,57	(0,50)	0,71	(0,46)	0,67	(0,47)
	zelfstandig nw.	0,43	(0,50)	0,18	(0,39)	0,25	(0,43)
	bijvoeglijk nw.	0,14	(0,36)	0,13	(0,34)	0,14	(0,35)
	inflectie totaal	0,34	(0,48)	0,39	(0,49)	0,38	(0,49)
Groep 5	werkwoord	0,68	(0,48)	0,83	(0,38)	0,79	(0,41)
	zelfstandig nw.	0,45	(0,51)	0,11	(0,32)	0,21	(0,41)
	bijvoeglijk nw.	0,00	(0,00)	0,02	(0,14)	0,01	(0,12)
	inflectie totaal	0,20	(0,40)	0,31	(0,47)	0,27	(0,44)
Groep 6	werkwoord	0,84	(0,37)	0,83	(0,38)	0,83	(0,38)
	zelfstandig nw.	0,16	(0,37)	0,07	(0,25)	0,09	(0,29)
	bijvoeglijk nw.	0,03	(0,18)	0,11	(0,31)	0,08	(0,28)
	inflectie totaal	0,34	(0,48)	0,66	(0,48)	0,51	(0,50)
Groep 7	werkwoord	0,62	(0,49)	0,91	(0,29)	0,79	(0,41)
	zelfstandig nw.	0,23	(0,43)	0,00	(0,00)	0,09	(0,29)
	bijvoeglijk nw.	0,17	(0,38)	0,09	(0,29)	0,12	(0,33)
	inflectie totaal	0,42	(0,50)	0,62	(0,49)	0,52	(0,50)
Groep 8	werkwoord	0,55	(0,51)	0,65	(0,48)	0,61	(0,49)
	zelfstandig nw.	0,28	(0,45)	0,00	(0,00)	0,12	(0,33)
	bijvoeglijk nw.	0,17	(0,38)	0,35	(0,48)	0,27	(0,45)
	inflectie totaal	0,19	(0,39)	0,46	(0,50)	0,28	(0,45)
Totaal	werkwoord	0,65	(0,48)	0,79	(0,41)	0,75	(0,44)
	zelfstandig n.w.	0,29	(0,46)	0,08	(0,28)	0,15	(0,36)
	bijvoeglijk n.w.	0,11	(0,32)	0,12	(0,33)	0,12	(0,33)
	inflectie totaal	0,29	(0,45)	0,46	(0,50)	0,38	(0,49)

4.2.2 Voortgezet onderwijs

In tabel 7 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van inflectie-oefeningen in het voortgezet onderwijs weergegeven per methode, jaar en niveau. Er is een hoofdeffect van jaar ($F=5,38$ (1,521) $p=0,02$) en een interactie-effect van niveau en methode ($F=6,70$ (1,521) $p=0,01$).

Taallijnen heeft een constante verdeling over de vmbo-b/k- en havo/vwo-boeken, terwijl *Op Niveau* meer oefeningen voor inflectie heeft in de boeken voor vmbo-b/k dan in die voor havo/vwo (zie tabel 7). De eerste klas heeft in het algemeen meer oefeningen voor het trainen van inflectie dan de tweede (zie tabel 7 en figuur 3).

Figuur 3: Percentage oefeningen dat inflectie traint per methode per jaar



Tabel 7: Gemiddelden en standaarddeviaties per methode per groep per niveau per type morfologie in het voortgezet onderwijs

		VO 1e jaar		VO 2e jaar		Totaal	
		vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo
Methode	type morfologie	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)
Taallijnen	werkwoorden	0,94 (0,24)	0,78 (0,42)	0,82 (0,39)	0,69 (0,47)	0,89 (0,31)	0,75 (0,48)
	zelfst. n.w.	0,06 (0,24)	0,16 (0,37)	0,14 (0,35)	0,20 (0,41)	0,09 (0,29)	0,17 (0,38)
	bijv. n.w.	0,01 (0,12)	0,07 (0,26)	0,04 (0,20)	0,11 (0,32)	0,03 (0,16)	0,09 (0,28)
	inflectie tot.	0,91 (0,29)	0,89 (0,31)	0,82 (0,39)	0,82 (0,39)	0,87 (0,34)	0,86 (0,34)
Op Niveau	werkwoorden	0,69 (0,47)	0,73 (0,45)	0,74 (0,44)	0,82 (0,40)	0,71 (0,45)	0,76 (0,43)
	zelfst. n.w.	0,31 (0,48)	0,10 (0,30)	0,23 (0,42)	0,14 (0,35)	0,23 (0,42)	0,08 (0,27)
	bijv. n.w.	0,00 (0,00)	0,17 (0,38)	0,12 (0,33)	0,14 (0,35)	0,06 (0,24)	0,16 (0,37)
	inflectie tot.	0,81 (0,40)	0,68 (0,47)	0,79 (0,41)	0,54 (0,51)	0,80 (0,40)	0,62 (0,49)
Totaal	werkwoorden	0,83 (0,38)	0,76 (0,43)	0,78 (0,42)	0,73 (0,45)	0,80 (0,40)	0,75 (0,43)
	zelfst. n.w.	0,17 (0,38)	0,14 (0,35)	0,14 (0,35)	0,15 (0,36)	0,16 (0,37)	0,14 (0,35)
	bijv. n.w.	0,01 (0,09)	0,11 (0,31)	0,08 (0,28)	0,12 (0,33)	0,04 (0,20)	0,11 (0,32)
	inflectie tot.	0,86 (0,35)	0,81 (0,39)	0,80 (0,40)	0,70 (0,46)	0,83 (0,37)	0,77 (0,42)

In tabel 7 zijn ook de gemiddelden en standaarddeviaties per type inflectie-oefeningen weergegeven per methode, jaar en niveau.

Bij inflectie op werkwoorden is er een interactie-effect tussen methode en jaar ($F=4,08$ (1,415) $p=0,04$) en tussen methode en niveau ($F=6,02$ (1,415) $p=0,02$), er zijn geen hoofdeffekten. *Taallijnen* heeft in het eerste jaar meer oefeningen voor inflectie van werkwoorden dan in het tweede jaar en *Op Niveau* heeft meer oefeningen in het tweede jaar dan het eerste (zie tabel 7). *Taallijnen* heeft in de vmbo-b/k boeken meer oefeningen voor het trainen van inflectie opgenomen dan in de havo/vwo boeken. *Op Niveau* heeft juist minder oefeningen voor vmbo-b/k dan voor havo/vwo-leerlingen (zie tabel 7).

Ook bij inflectie op zelfstandige naamwoorden is er een interactie-effect tussen methode en jaar ($F=5,451$ (1,415) $p=0,020$) en tussen methode en niveau ($F=10,206$ (1,415) $p=0,020$), ook hier zijn er geen hoofdeffekten. *Taallijnen* heeft in het eerste jaar minder oefeningen die de inflectie op zelfstandige naamwoorden trainen en in het tweede jaar meer (zie tabel 7). *Op Niveau* heeft in het eerste jaar juist meer oefeningen die inflectie op zelfstandige naamwoorden trainen dan in het tweede (zie tabel 7).

Bij inflectie op bijvoeglijke naamwoorden is er een hoofdeffect van niveau ($F=8,638$ (1,415) $p=0,003$), waarbij de havo/vwo boeken meer van dergelijke oefeningen bevatten dan die voor het vmbo-b/k (zie tabel 7). Er zijn geen interactie-effecten.

4.2.3 Soort oefeningen in de methodes

In verschillende onderzoeken is inflectioneel morfologisch bewustzijn getoetst. Wat werkwoord-inflectie betreft onderzochten Roman e.a. (2009) of kinderen een voorgedane werkwoordvervoeging op een ander werkwoord konden toepassen. Oefeningen waarbij de juiste werkwoordsvorm gekozen moet worden, komen veelvuldig voor in de methodes. Voorbeeldoefeningen 3 is hier een voorbeeld van.

Voorbeeldoefening 3

Zoek de blauwe woorden bij elkaar.

Doe het zo: **kraken-kraakten**

De muren van de onderaardse gang **kraken**.

Dat **maakt** de ratten bang.

Ze **pakken** elkaar goed vast.

Zakken ze door de grond?

Waterrat **gilt** van schrik.

Hij **wil** eruit!

'Ik haal Mol!' **belooft** Mus.

Geloven de ratten hem?

Kies uit:

pakten

gilde

geloofden

maakte

beloofde

kraakten

zakten

Wilde

(*Zin in Taal, taalboek B2; p. 89*)

Bij deze oefening moet de leerling een meervoudsvorm kiezen die bij het genoemde werkwoord hoort.

Voorbeeldoefening 4

Zet de woorden tussen haakjes in het meervoud.

Maak met het meervoud een nieuwe zin.

1. Tijdens een van de (ceremonie) in ons dorp speelde een orkest.
2. Mijn moeder kende blijkbaar een paar (melodie) en zong mee.
3. Mijn vader vond de (symfonie) goed.
4. Maar de (harmonie) klonken niet zo best.
5. Mijn vader vond dat mijn moeder niet behoorde tot de muzikale (genie).
6. In haar (fantasie) zag mijn moeder zichzelf als sopraan bij de opera.
7. Eén van de (theorie) van mijn moeder is dat mijn vader jaloers is omdat hij niet zo mooi kan zingen.
8. Maar mijn vader heeft nog meer (jaloerie).
9. Gelukkig kent mijn vader een aantal (strategie) om zijn jaloerie te verbergen.
10. Maar die zijn mij niet bekend, dat zijn voor mij (mysterie).

(*Taal Actief, taalboek extra Groep 7; p. 5*)

Casalis en Colé (2009) onderzochten inflectie op het zelfstandig naamwoord door te vragen naar de vrouwelijke vorm. In de onderzochte methodes komen dit soort oefeningen ook voor.

Inflectioneel morfologisch bewustzijn oefenen door middel van het vormen van meervouden (Lyster 2002; Nunes en Bryant 2004), werkwoordvervoegingen (Lyster 2002) en geslachtsverandering (Casalis en Colé 2009) zijn aangetoonde manieren waarop morfologisch bewustzijn getraind kan worden.

Een voorbeeld van een oefening waarbij een meervoud gevormd moet worden, is voorbeeldoefening 4. Een voorbeeld van een oefening waarbij de leerling het geslacht van een zelfstandig naamwoord moet veranderen, is voorbeeldoefening 5.

Voorbeeldoefening 5

Zoek de blauwe woorden bij elkaar.

Doe het zo: wolf – wolvin

Kies uit:

De wolf houdt van haar.	kip
De kok lacht naar haar.	ezelin
De tijger is bang voor haar.	wolvin
De haan kraait naar haar.	kokkin
De ezel balkt met haar.	koe
De stier loeit naar haar.	tijgerin

4.3 Derivationale morfologie

4.3.1 Basisschool

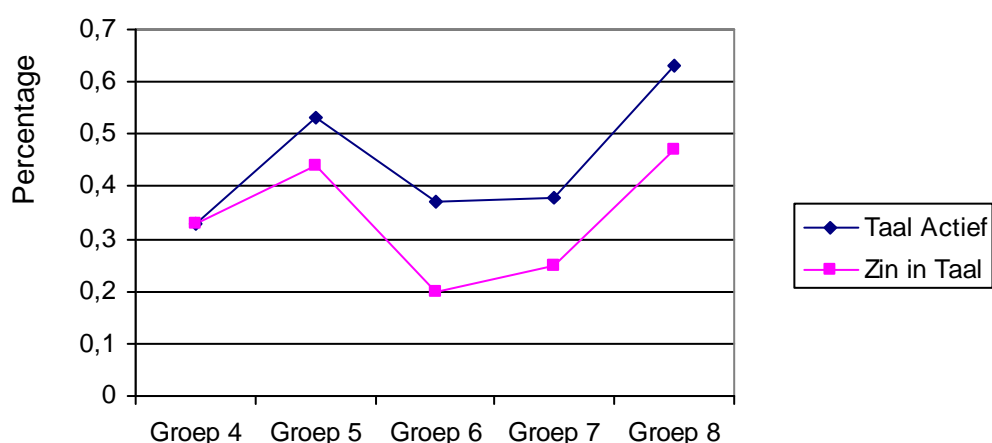
In tabel 8 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de oefeningen om derivatie te trainen per methode en groep weergegeven.

Bij deze oefeningen zijn er hoofdeffecten van groep ($F=15,292$ (1,1231) $p<0,001$) en methode ($F=13,381$ (4,1231) $p<0,001$), er is geen interactie-effect. *Taal Actief* traint derivatie meer dan *Zin in Taal* (zie tabel 6). Groep 5 bevat meer oefeningen waar derivatie wordt getraind dan groep 4 ($p=0,02$), groep 6 ($p=0,001$) en groep 7 ($p=0,008$). Groep 8 bevat ook meer oefeningen die derivatie trainen dan groep 4, 6 en 7 ($p<0,001$). In groep 5 en 8 zijn er dus een pieken in het aantal oefeningen dat derivatie traint (zie figuur 4).

Tabel 8: Gemiddelden en standaarddeviaties per methode per groep per type derivatie op de basisschool

		Taal Actief		Zin in Taal		Totaal	
		Gem	(SD)	Gem	(SD)	Gem	(SD)
Groep 4	prefix	0,44	(0,51)	0,50	(0,50)	0,48	(0,50)
	suffix	0,44	(0,51)	0,60	(0,49)	0,56	(0,50)
	verkleining	0,22	(0,42)	0,17	(0,38)	0,19	(0,39)
	derivatie totaal	0,33	(0,47)	0,33	(0,47)	0,33	(0,47)
Groep 5	prefix	0,54	(0,50)	0,53	(0,50)	0,54	(0,50)
	suffix	0,44	(0,50)	0,52	(0,50)	0,49	(0,50)
	verkleining	0,12	(0,33)	0,05	(0,22)	0,08	(0,27)
	derivatie totaal	0,53	(0,50)	0,44	(0,50)	0,47	(0,50)
Groep 6	prefix	0,40	(0,50)	0,43	(0,51)	0,41	(0,50)
	suffix	0,63	(0,49)	0,70	(0,47)	0,66	(0,48)
	verkleining	0,11	(0,32)	0,22	(0,42)	0,16	(0,37)
	derivatie totaal	0,37	(0,49)	0,20	(0,40)	0,28	(0,45)
Groep 7	prefix	0,51	(0,51)	0,37	(0,49)	0,46	(0,50)
	suffix	0,70	(0,47)	0,96	(0,19)	0,80	(0,40)
	verkleining	0,04	(0,21)	0,04	(0,19)	0,04	(0,20)
	derivatie totaal	0,38	(0,49)	0,25	(0,43)	0,31	(0,47)
Groep 8	prefix	0,40	(0,49)	0,50	(0,51)	0,43	(0,50)
	suffix	0,82	(0,38)	0,87	(0,34)	0,84	(0,37)
	verkleining	0,01	(0,10)	0,16	(0,37)	0,05	(0,22)
	derivatie totaal	0,63	(0,48)	0,47	(0,50)	0,58	(0,50)
Totaal	prefix	0,45	(0,50)	0,49	(0,50)	0,47	(0,50)
	suffix	0,65	(0,48)	0,67	(0,47)	0,66	(0,47)
	verkleining	0,08	(0,27)	0,12	(0,33)	0,10	(0,30)
	derivatie totaal	0,47	(0,50)	0,34	(0,47)	0,40	(0,49)

Figuur 4: Percentage oefeningen dat derivatie traint per methode per groep



Als er bij de oefeningen die derivatie trainen nader gekeken wordt naar de vorm van derivatie, wordt duidelijk dat er bij prefixen geen significant hoofdeffect of interactie-effect van groep en/of methode is. Bij suffixen zijn er hoofdeffecten van groep ($F=14,03$ (4,483) $p<0,001$) en methode ($F=7,37$ (1,483) $p=0,007$), maar er is geen interactie-effect. Wat methode betreft bevat *Zin in Taal* meer oefeningen om derivaties met suffixen te trainen dan *Taal Actief* (zie tabel 8). Groep 4 verschilt significant van groep 7 ($p=0,020$) en groep 8 ($p<0,001$), net als groep 5 ($p<0,001$). In groep 7 en 8 zijn er meer oefeningen die derivaties met suffixen trainen dan in groep 4 en 5 (zie tabel 8).

Bij oefeningen van derivatie waar verkleining wordt getraind, is er een hoofdeffect van groep ($F=3,71$ (4,485) $p=0,006$) en een interactie-effect tussen methode en groep ($F=2,64$ (4,485) $p=0,03$). Een One way-Anova laat zien dat in groep 4 bij *Taal Actief* meer op verkleining getraind wordt dan in groep 8 ($p=0,009$) (zie tabel 8). De methodes verschillen van elkaar in groep 8, waarbij *Zin in Taal* meer oefeningen bevat om verkleining te trainen dan *Taal Actief*.

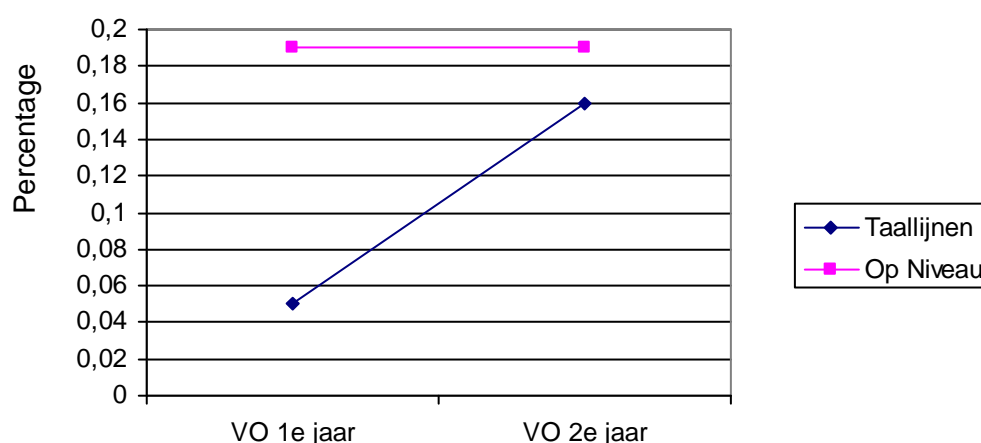
4.3.2 Voortgezet onderwijs

In tabel 9 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van oefeningen die derivatie trainen in het voortgezet onderwijs weergegeven per methode, jaar en niveau. Bij deze oefeningen is er een hoofdeffect van jaar ($F=3,887$ (1,521) $p=0,049$) en een interactie-effect van methode en niveau ($F=7,510$ (1,521) $p=0,006$). *Taallijnen* heeft voor beide niveaus weinig oefeningen die derivatie trainen en bij *Op Niveau* bevatten de havo/vwo boeken meer oefeningen voor derivatie dan de vmbo-b/k (zie tabel 10). In het tweede jaar van het voortgezet onderwijs wordt meer geoefend op derivatie dan in het eerste jaar (zie tabel 9 en figuur 5).

Tabel 9: Gemiddelden en standaarddeviaties van oefeningen die derivatie trainen per methode per jaar per niveau in het voortgezet onderwijs

	VO 1e jaar		VO 2e jaar		Totaal	
	vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo
	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)
Taallijnen	0,07 (0,25)	0,04 (0,21)	0,15 (0,36)	0,16 (0,37)	0,10 (0,30)	0,09 (0,29)
Op Niveau	0,11 (0,32)	0,28 (0,45)	0,14 (0,35)	0,22 (0,42)	0,13 (0,33)	0,29 (0,46)
Totaal	0,09 (0,28)	0,14 (0,35)	0,14 (0,35)	0,22 (0,42)	0,11 (0,32)	0,17 (0,38)

Figuur 5: Percentage oefeningen dat derivatie traint per methode per jaar



Het aantal oefeningen per type derivatie is zo laag dat er geen statistische toets op wordt losgelaten. Wel worden hieronder de aantallen per methode per type per jaar per niveau weergegeven (zie tabel 10).

Tabel 10: Aantal oefeningen per methode per groep per niveau per type derivatie in het voortgezet onderwijs

		VO 1e jaar		VO 2e jaar	
		vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo
Methode	type derivatie	aantal	aantal	aantal	aantal
Taallijnen	prefix	1	0	3	3
	suffix	5	4	2	3
	verkleining	0	0	6	5
Op Niveau	prefix	1	3	0	2
	suffix	8	10	9	9
	verkleining	0	4	1	3

4.3.3 Soort oefeningen in methodes

In een onderzoek naar derivatieve morfologisch bewustzijn moesten kinderen bij een gegeven stam een suffix toevoegen (Carlisle 2000). Bij sommige onderzoeken werd kinderen ook gevraagd om het suffix van een morfologisch complex woord af te halen en alleen de stam van het woord te geven (Berninger e.a. 2009; Carlisle 2000; Wang e.a. 2009). Zowel het toevoegen als het verwijderen van een suffix komen voor als oefeningen in de onderzochte methodes. Deze oefeningen werden ook gebruikt in onderzoeken om het morfologisch bewustzijn te trainen (Casalis en Colé 2009; Fink e.a. 2010; Lyster 2002; Nunes en Bryant 2004; Weiss e.a., 2009). Voorbeeldoefening 6 is een voorbeeld waarbij de leerling een suffix moet toevoegen. Een voorbeeld waarbij de leerling affixen juist moet verwijderen, is voorbeeldoefening 7. Bij deze oefening moeten leerlingen aangeven van welk woord het zelfstandig naamwoord gemaakt is. Om dit te doen moeten zij in de meeste gevallen het suffix -aar verwijderen.

Voorbeeldoefening 6

Maak de zinnen af. Kies uit deze afleidingen:

drukke – gekte – hoogte – kilte – lengte – sterkte – stilte – warmte

Als het *kil* is, voel je de _____

Als het *warm* is, voel je de _____

Als het *druk* is, heb je last van de _____

Als het *stil* is, kun je genieten van de _____

Wie hartstikke *gek* doet, lijdt tijdelijk aan _____

Als je wilt weten hoe *hoog* iets is, meet je de _____

En als je wilt weten hoe *lang* iets is, meet je de _____

Wat wens je iemand die *sterk* moet zijn? _____

(*Zin in Taal, werkboek taal E; p. 8*)

Voorbeeldoefening 7

Kies drie zelfstandig naamwoorden bij Nikol en drie bij een circuartiest.

Schrijf die zelfstandig naamwoorden links in het schema.

Bedelaar – doorzetter – goochelaar – handelaar – kunstenaar – leugenaar –
messenwerper – moordenaar – sprinter – verzamelaar – vuurvreter – zakkenroller –
zwerper

	gemaakt van het woord	werkwoord	zelfstandig naamwoord
Nikol			
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Circusartiest			
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schrijf achter de ingevulde zelfstandig naamwoorden van welk woord het gemaakt is. Kruis ook aan wat voor een soort woord dat is, een werkwoord of een zelfstandig naamwoord.

(*Zin in Taal; werkboek taal D; p. 13*)

In het onderzoek van Rispens e.a. (2008) moesten kinderen een verkleiningsuffix achter een nonsenswoord plakken. In de onderzochte methodes komen dergelijke oefeningen ook voor, maar dan niet met nonsens- maar met bestaande woorden. Voorbeeldoefening 8 is een voorbeeld van een dergelijke oefening.

De methode die Berninger e.a. (2009) gebruiken om derivationeel morfologisch bewustzijn te meten door kinderen te vragen naar de relatie tussen een morfologisch complex woord en een stam, komt niet terug in oefeningen uit de onderzochte taalmethodes.

Voorbeeldoefening 8

Schrijf het verkleinwoord op.

- a. mini - ...
- b. helling - ...
- c. sherry - ...
- d. cowboy - ...
- e. klem - ...
- f. logé - ...

(Op Niveau, werkboek, havo/vwo 1; p. 73)

Een opvallende oefening in het domein *woorden* van de methode *Taallijnen* is een oefening waarbij de nadruk expliciet ligt op de betekenis die een suffix toevoegt aan een woord (zie voorbeeldoefening 9).

Voorbeeldoefening 9

d. Wat betekent het achtervoegsel achtig in de volgende woorden?
Steenachtig – *fluweelachtig* – *roodachtig*

(*Taallijnen*, werkboek, vmbo b/k 1; p. 168, deel van een grotere oefening)

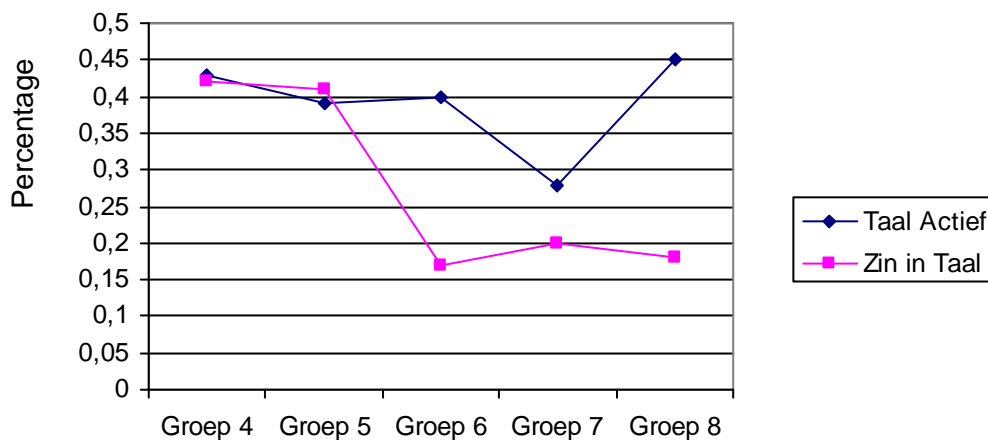
4.4 Samenstellingen

4.4.1 Basisschool

In tabel 11 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de oefeningen om samenstellingen te trainen per methode en groep weergegeven.

Er zijn hoofdeffecten van methode ($F=17,08$ (1,1227) $p<0,001$) en groep ($F=6,38$ (4,1227) $p<0,001$) en er is een interactie-effect tussen methode en groep ($F=4,479$ (4,1227) $p=0,001$). *Taal Actief* heeft meer oefeningen in groep 6 en 8 ($p<0,001$) die samenstelling trainen dan *Zin in Taal* (zie figuur 6).

Figuur 6: Percentage oefeningen dat samenstelling traint per methode per groep



Een one way-Anova met een posthoc-Scheffe toets wijst uit dat er bij *Taal Actief* geen significant verschil is tussen groepen. Bij *Zin in Taal* bevat groep 4 meer oefeningen om samenstelling te trainen dan groep 6 ($p<0,001$), groep 7 ($p=0,001$) en

groep 8 ($p=0,002$). Ook groep 5 bevat meer van deze oefeningen dan groep 6 ($p=0,001$), groep 7 ($p=0,001$) en groep 8 ($p=0,007$) (zie tabel 11).

In tabel 11 zijn ook de gemiddelden en standaarddeviaties per type samenstelling weergegeven per methode en groep. Er is voor het type XN een hoofdeffect van methode ($F=30,58$ (1,190) $p<0,001$), waarbij *Zin in Taal* minder oefeningen heeft die dit soort samenstellingen trainen dan *Taal Actief* (zie tabel 9). Er is geen interactie-effect tussen methode en groep. Bij het type XA zijn er hoofdeffekten van groep ($F=8,85$ (4,190) $p<0,001$) en methode ($F=30,80$ (1,190) $p<0,001$) en er is een interactie-effect tussen groep en methode ($F=5,615$ (4,190) $p<0,001$), waarbij *Taal Actief* in alle groepen weinig samenstellingen van het type XA traint en *Zin in Taal* in groep 8 een piek heeft van dit soort oefeningen (zie tabel 11). Bij samenstellingen van het type XV is er een hoofdeffect van methode ($F=15,94$ (1,190) $p<0,001$), waarbij *Zin in Taal* meer van dit type samenstellingen heeft dan *Taal Actief* (zie tabel 11). Er is geen interactie-effect tussen methode en groep.

Tabel 11: Gemiddelden en standaarddeviaties per methode per groep per type samenstelling op de basisschool

		Taal Actief		Zin in Taal		Totaal	
		Gem	(SD)	Gem	(SD)	Gem	(SD)
Groep 4	XN	1	(0,00)	0,94	(0,25)	0,95	(0,23)
	XA	0,00	(0,00)	0,03	(0,18)	0,03	(0,16)
	XV	0,00	(0,00)	0,03	(0,18)	0,03	(0,16)
	samenstelling totaal	0,43	(0,50)	0,42	(0,50)	0,42	(0,50)
Groep 5	XN	1	(0,00)	0,73	(0,45)	0,82	(0,39)
	XA	0,00	(0,00)	0,30	(0,47)	0,20	(0,40)
	XV	0,00	(0,00)	0,09	(0,29)	0,06	(0,24)
	samenstelling totaal	0,39	(0,49)	0,41	(0,49)	0,40	(0,49)
Groep 6	XN	0,96	(0,20)	0,75	(0,44)	0,87	(0,34)
	XA	0,04	(0,20)	0,30	(0,47)	0,16	(0,37)
	XV	0,08	(0,28)	0,20	(0,41)	0,13	(0,34)
	samenstelling totaal	0,40	(0,49)	0,17	(0,38)	0,28	(0,45)
Groep 7	XN	1	(0,00)	0,68	(0,48)	0,81	(0,40)
	XA	0,07	(0,27)	0,14	(0,35)	0,11	(0,32)
	XV	0,00	(0,00)	0,32	(0,48)	0,19	(0,40)
	samenstelling totaal	0,28	(0,45)	0,20	(0,40)	0,24	(0,43)
Groep 8	XN	1	(0,00)	0,43	(0,51)	0,74	(0,45)
	XA	0,12	(0,33)	0,86	(0,36)	0,45	(0,51)
	XV	0,00	(0,00)	0,36	(0,50)	0,16	(0,37)
	samenstelling totaal	0,45	(0,50)	0,18	(0,38)	0,36	(0,48)
Totaal	XN	0,99	(0,11)	0,74	(0,44)	0,84	(0,37)
	XA	0,05	(0,22)	0,27	(0,44)	0,18	(0,39)
	XV	0,02	(0,16)	0,17	(0,37)	0,11	(0,31)
	samenstelling totaal	0,39	(0,49)	0,31	(0,46)	0,35	(0,48)

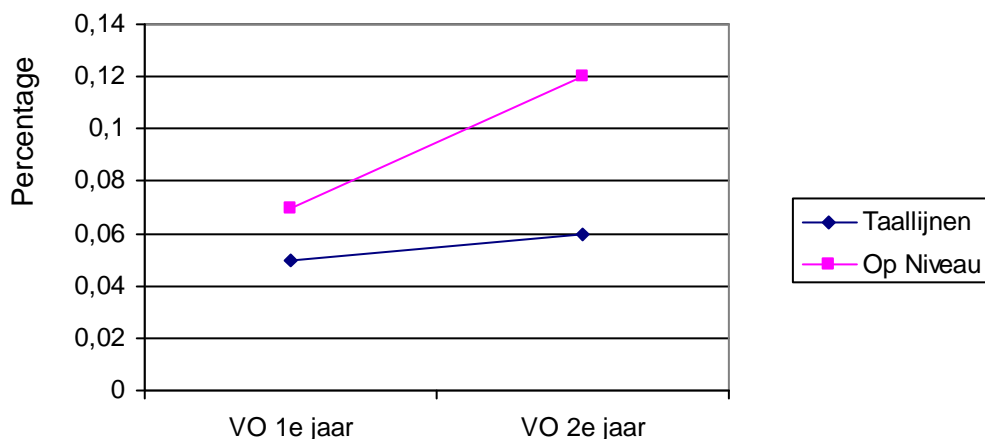
4.4.2 Voortgezet onderwijs

In tabel 12 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties oefeningen die samenstellingen trainen in het voortgezet onderwijs weergegeven per methode, jaar en niveau. Er is bij deze oefeningen een hoofdeffect van methode ($F=4,392$ (1,521) $p=0,037$) en een interactie-effect van groep en niveau ($F=5,439$ (1,521) $p=0,020$). De havo/vwo-boeken hebben meer oefeningen over samenstellingen in het eerste dan in het tweede jaar en ook meer oefeningen dan de vmbo-b/k-boeken (zie tabel 12). *Taallijnen* heeft minder oefeningen om samenstelling te trainen dan *Op Niveau* (zie tabel 12 en figuur 7).

Tabel 12: Gemiddelden en standaarddeviaties van oefeningen die samenstellingen trainen per methode per jaar per niveau in het voortgezet onderwijs

	VO 1e jaar		VO 2e jaar		Totaal	
	vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo
	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)
Taallijnen	0,04 (0,20)	0,07 (0,25)	0,03 (0,18)	0,09 (0,29)	0,04 (0,19)	0,07 (0,26)
Op Niveau	0,08 (0,28)	0,05 (0,22)	0,07 (0,26)	0,22 (0,42)	0,08 (0,27)	0,12 (0,33)
Totaal	0,06 (0,24)	0,06 (0,24)	0,05 (0,22)	0,15 (0,36)	0,06 (0,23)	0,09 (0,29)

Figuur 7: Percentage oefeningen dat samenstelling traint per methode per jaar



Net als bij de oefeningen die derivatie trainen is het aantal oefeningen per type samenstelling zo laag dat er geen statistische toets op wordt losgelaten. Wel worden hieronder de aantallen per methode per type per jaar per niveau weergegeven. De oefeningen in beide methodes zijn over alle niveaus en jaren vooral gericht op het type XN (zoals *hand-schoen*, *klein-kind* en *roei-boot*) (zie tabel 13).

Tabel 13: Aantal oefeningen per methode per groep per niveau per type samenstelling in het voortgezet onderwijs

		VO 1e jaar		VO 2e jaar	
		vmbo-b/k	havo/vwo	vmbo-b/k	havo/vwo
Methode	type samenstelling	aantal	aantal	aantal	aantal
Taallijnen	XN	3	2	5	8
	XA	0	0	0	0
	XV	0	1	0	0
Op Niveau	XN	8	4	5	9
	XA	0	1	0	0
	XV	0	0	0	0

4.4.3 Soort oefeningen in methodes

Een methode om het morfologisch bewustzijn wat samenstellingen betreft te meten bij kinderen is om ze te vragen van twee stammen een samenstelling te maken (Lyster 2002). Ook vroeg Lyster (2002) aan kinderen om bij een samenstelling één stam te verwijderen. Een oefening die het maken van samenstellingen traint, is voorbeeldoefening 10.

Voorbeeldoefening 10

Wat verkoopt Rob in zijn kraam?
Zet strepen tussen de woorden die aan elkaar vast kunnen.

kers	blad	knoflook	roosjes
selderie	tomaatjes	bloemkool	stengel
peterselie	knollen	rabarber	bolletjes

(*Wie dit Leest, werkboek, C1; p. 30*)

Een oefening die het opknippen van samenstellingen traint, is voorbeeldoefening 11.

Voorbeeldoefening 11

Maak de zinnen af en schrijf ze in je schrift.

Met een **sterrenkijker** kun je _____.

Met een **maanlander** kun je _____.

Met een **koffiezetter** _____.

Met een **waterkoker** _____.

(*Zin in Taal; taalboek B1; p. 99*)

Dergelijke oefeningen ontwikkelen het morfologisch bewustzijn (Bowers en Kirby 2009; Fink e.a. 2010; Lyster 2002; Nunes en Bryant 2004; Weiss e.a. 2009). Wat dat betreft passen de methodes de wetenschappelijke inzichten toe.

5 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag:

In hoeverre worden inzichten uit de wetenschap over de relatie tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid toegepast in taalmethodes die gebruikt worden in het onderwijs?

Om deze te kunnen beantwoorden wordt eerst de relatie gelegd tussen de verkregen resultaten en de eerder besproken theorieën.

5.1 Training van morfologisch bewustzijn in het algemeen

Morfologisch bewustzijn speelt een rol bij leesvaardigheid, zo bleek al uit het theoretisch kader. Alle onderzochte methodes bevatten oefeningen die dit morfologisch bewustzijn trainen. In totaal traint zelfs 10% van de oefeningen het morfologisch bewustzijn.

Bij de methodes *Taal Actief*, *Zin in Taal* en *Wie dit Leest* is het aantal oefeningen dat morfologisch bewustzijn traint vanaf groep 6 stabiel, waarbij *Taal Actief* minder oefeningen om morfologisch bewustzijn te trainen heeft in groep 4, *Zin in Taal* meer oefeningen heeft in groep 4 en 5, en *Wie dit Leest* meer oefeningen in groep 4. De methode *Zin in Taal* bevat de meeste oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen.

Als de twee uitgeverijen van de basisschoolmethodes met elkaar vergeleken worden, valt op dat zowel *Zin in Taal* als *Wie dit Leest*, methodes van Zwijssen, meer oefeningen bevatten die het morfologisch bewustzijn trainen dan de soortgelijke methodes van Malmberg. Het is alleen niet bekend hoe intensief de training van morfologisch bewustzijn moet zijn. Hierdoor kan niet vastgesteld worden of uitgeverij Malmberg meer aandacht aan het ontwikkelen van morfologisch bewustzijn zou moeten besteden.

Opvallend is dat de algemene taalmethodes meer oefeningen bevatten die het morfologisch bewustzijn helpen ontwikkelen dan de methodes begrijpend lezen, terwijl morfologisch bewustzijn een rol zou spelen bij het niveau van begrijpend lezen van kinderen uit groep 4 tot en met 8 (Leong 1989; Wang en Choi 2009). Begrijpend lezen is echter een proces waarbij meerdere factoren een rol spelen (Kintsch 1998; Stichting Leesonderwijs Nederland). Het kan zijn dat deze andere factoren een prominentere rol spelen in het begrijpend leren lezen, of dat deze factoren niet op andere manieren of in andere methodes geoefend worden. Het feit blijft dat morfologisch bewustzijn wel een rol speelt bij het begrijpend lezen. Er moet dus enige aandacht aan dit morfologisch bewustzijn in dergelijke methodes worden gegeven. De methode *Wie dit Leest* bevat een aantal oefeningen dat het morfologisch bewustzijn traint, maar de methode *Goed Gelezen* bevat nagenoeg geen van deze oefeningen. Dit is in strijd met de resultaten uit het onderzoek van Leong (1989) en Wang en Choi (2009) waaruit blijkt dat vooral derivationeel morfologisch bewustzijn invloed heeft op begrijpend lezen. Of ook de andere domeinen van morfologie invloed hebben op begrijpend lezen moet nader onderzocht worden.

In de methodes voor het voortgezet onderwijs verschilt het aantal oefeningen dat morfologisch bewustzijn traint per taaldomein. Vooral de domeinen *spelling* en *grammatica* bevatten veel van deze oefeningen. Slechts één oefening in het domein *Lees Vaardig* van de methode *Op Niveau* traint het morfologisch bewustzijn. Aangezien bij leesvaardigheid het decoderen van woorden, begrijpend lezen en woordenschat een rol spelen en morfologisch bewustzijn juist in de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs een positieve invloed heeft op leesvaardigheid (Fink

e.a. 2010; Weiss e.a. 2009), zouden de leesvaardigheidsdomeinen meer oefeningen moeten bevatten die het morfologisch bewustzijn trainen.

Weiss e.a. (2009) concludeerden dat morfologisch bewustzijn vooral van pas komt in het voortgezet onderwijs en dat dit als leesstrategie gebruikt wordt. De methode *Op Niveau* heeft meer oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen dan *Taallijnen*. *Op Niveau* blijkt in dit opzicht de wetenschappelijke inzichten dus meer te volgen dan *Taallijnen*. Beide methodes hebben meer oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs dan in het tweede jaar. Hier geldt echter hetzelfde als bij de basisschoolmethodes: het is niet bekend hoeveel morfologische training er nodig is om het morfologisch bewustzijn te laten toenemen.

5.2 Trainen van verschillende typen morfologisch bewustzijn

Taal Actief traint van beide algemene basisschoolmethodes derivatie het meest.

Daarnaast traint deze methode in groep 6 en 8 meer op samenstellingen, bevat het meer oefeningen die inflectie op het zelfstandig naamwoord trainen, en traint het samenstellingen van het type XN meer dan *Zin in Taal*.

Zin in Taal daarentegen bevat in groep 5 tot en met 8 meer oefeningen die inflectie trainen. Ook bevat deze methode meer oefeningen om inflectie op het werkwoord en derivatie betreft suffixen te trainen. In groep 8 traint *Zin in Taal* meer op verkleining dan *Taal Actief*.

Vergeleken met andere groepen wordt in groep 4 veel op inflectie van het zelfstandig naamwoord, verkleining (*Taal Actief*) en samenstellingen (*Zin in Taal*) getraind. Het trainen van samenstellingen wordt bij *Zin in Taal* ook nog veel gedaan in groep 5. Daarnaast wordt in groep 5 veel derivatie geoefend.

Groep 6 heeft veel oefeningen waarbij inflectie op het werkwoord wordt getraind. In groep 7 en 8 wordt er meer op derivaties met suffixen getraind dan in groep 4 en 5. In groep 8 wordt er dan ook veel op derivatie in het geheel geoefend, daarnaast komen oefeningen die zich richten op inflectie op hetbijvoeglijk naamwoord ook voornamelijk voor in deze groep.

Bij de methodes voor het voortgezet onderwijs traint *Op Niveau* meer op derivatie en samenstelling dan *Taallijnen*.

In het eerste jaar van het voortgezet onderwijs wordt er meer getraind op inflectie dan in het tweede. Bij de methode *Taallijnen* wordt er in het eerste jaar meer op inflectie van werkwoorden getraind dan in het tweede, en *Op Niveau* traint in het eerste jaar juist meer op de inflectie van zelfstandige naamwoorden dan in het tweede. Daarbij bevat het eerste jaar van het havo/vwo meer samenstellingsoefeningen. In het tweede jaar van het voortgezet onderwijs wordt er meer geoefend op derivatie.

Gekeken naar het verschil tussen de niveaus traint *Op Niveau* het vmbo-b/k meer op inflectie dan het havo/vwo. Bij *Taallijnen* wordt het vmbo-b/k, vergeleken met het havo/vwo, het meest op inflectie van het werkwoord getraind. Bij deze vorm van inflectie bevat *Op Niveau* juist meer van dergelijke oefeningen voor het havo/vwo. Daarnaast traint de methode *Op Niveau* havo/vwo-leerlingen meer op oefeningen voor derivatie en samenstelling. Inflectie op het bijvoeglijk naamwoord wordt in beide methodes meer bij het havo/vwo getraind.

Opgemerkt moet worden dat oefeningen om derivatie of samenstellingen te trainen over het algemeen weinig voorkomen in de methodes voor het voortgezet onderwijs.

Bovenstaande resultaten maken duidelijk dat de methodes voor zowel de basisschool als het voortgezet onderwijs een verschillende aanpak hebben van morfologie. De hoeveelheid van oefeningen die een bepaald type morfologisch bewustzijn trainen verschilt per methode, er zijn ook nog verschillen per groep/jaar en in de methodes voor het voortgezet onderwijs per niveau. Om na te kunnen gaan

welke aanpak voor een betere ontwikkeling van het morfologisch bewustzijn zorgt is nader onderzoek nodig.

Gekeken naar de doorlopende leerlijn van uitgeverij Malmberg valt op dat het morfologisch bewustzijn in groep 4 al getraind wordt en dat de frequentie van oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen in groep 8 en het eerste jaar van het voortgezet onderwijs gelijk is. Het feit dat morfologisch bewustzijn al getraind wordt vanaf groep 4 is in overeenstemming met de wetenschappelijke inzichten die er zijn over de relatie tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid (Berninger e.a. 2009; Pasquarella 2009 en Wang e.a. 2009).

5.3 Soort oefeningen in de methodes

Veel van de oefeningen die in eerdere studies naar de relatie tussen morfologisch bewustzijn en leesvaardigheid zijn gebruikt, komen in een soortgelijke vorm terug in de onderzochte methodes. Het gaat hier om oefeningen waarbij leerlingen werkwoorden moeten vervoegen, zelfstandige naamwoorden in het meervoud moeten zetten, zelfstandige naamwoorden vrouwelijk moeten maken, suffixen moeten toevoegen of verwijderen, een verkleinwoord op moeten schrijven, of samenstellingen moeten opbouwen of opknippen. Een aspect van de training om morfologisch bewustzijn te ontwikkelen in de onderzoeken van Casalis en Colé (2009), Fink e.a. (2010) Lyster (2002), Nunes en Bryant (2004) en Weiss e.a. (2009) dat niet als oefeningen terugkwam in de methodes was het benoemen van woordcategorieën. Hierdoor kan bewustzijn ontwikkeld worden over de invloed van derivatie of samenstelling op de betekenis van een woord.

Aangezien onderzoek zich vooral heeft gericht op de relatie tussen derivationeel morfologisch bewustzijn en het decoderen van woorden, begrijpend lezen en woordenschat (Berninger e.a. 2009; Carlisle 2000; Clin e.a. 2009; Leong 1989; Mahony e.a. 2000; Ramirez e.a. 2009; Rispens e.a. 2008; Wang en Choi 2009) en hieruit naar voren kwam dat dit morfologisch bewustzijn een positieve invloed heeft op al deze gebieden van leesvaardigheid, is voorbeeldoefening 11 (zie paragraaf 4.5) wetenschappelijk onderbouwd. Uit alle onderzochte methodes is dit de enige oefening die expliciet aandacht besteedt aan de bewustwording van de betekenis van een derivationeel suffix.

De oefening waarbij de betekenis van het derivationele suffix centraal staat is onder gebracht in het domein *woorden*. Dit houdt in dat de methode *Op Niveau* een relatie ziet tussen het vergroten van woordenschat en morfologisch bewustzijn. Ook de woordenschat werkboeken van de basisschool methode *Taal Actief* bevatten oefeningen waarbij morfologisch bewustzijn helpt, daarnaast bevatten *Woordenschat A* en *Taalboek Extra* veel oefeningen die morfologisch bewustzijn trainen. Aangezien de andere onderzochte methodes geen specifieke domeinen hebben die gericht zijn op het leren van woorden, kan alleen op basis van de twee hierboven genoemde methodes vastgesteld worden dat zij de wetenschappelijke inzichten toepassen (Berninger e.a. 2009; Bowers en Kirby 2009 en Nunes en Bryant 2004).

Gezien de oefeningen die in de methodes voorkomen kan gesteld worden dat op de volgende punten wetenschappelijke inzichten in de taalmethodes worden toegepast:

- Morfologisch bewustzijn wordt in groep 4 tot en met het tweede jaar van het voortgezet onderwijs getraind.
- De oefeningen die de onderzochte taalmethodes gebruiken (inflectie op werkwoordvervoeging, meervoudsvorming, geslachtsverandering, suffixen toevoegen en verwijderen, en het opbouwen en opknippen van

samenstellingen) zijn in overeenstemming met de methodes uit voorgaand onderzoek.

- In de methodes *Taal Actief* en *Op Niveau* wordt een relatie gesuggereerd tussen woordenschat en morfologisch bewustzijn.

Punten die op basis van wetenschappelijke inzichten nog (beter) moeten worden toegepast in de taalmethodes zijn:

- Morfologisch bewustzijn moet vooral meer getraind worden in combinatie met leesvaardigheids oefeningen. Voor de basisschool bevat de methode voor begrijpend lezen *Wie dit Leest* in groep 4 al enkele oefeningen die het morfologisch bewustzijn trainen maar de methode *Goed Gelezen* schiet hier tekort. Beide methodes voor het voortgezet onderwijs moeten in de domeinen die over leesvaardigheid gaan meer aandacht aan het morfologisch bewustzijn besteden.

Opgemerkt moet worden dat in dit onderzoek alleen is gekeken naar het soort oefeningen dat in de methodes voorkomt. Nagegaan moet worden of deze methodes bewust wetenschappelijke inzichten hebben toegepast of dat dit bij toeval zo is. Om dit te onderzoeken kan contact worden gezocht met de uitgeverijen van de methodes en nagegaan worden wat de wetenschappelijke grondslag is.

Op basis van de resultaten kan niet nagegaan worden welk domein van de morfologie het meeste getraind wordt in de methodes, omdat veel oefeningen meerdere soorten morfologie tegelijkertijd thematiseren. Dit is van belang aangezien uit onderzoek van Rispens e.a. (2008) bleek dat kinderen in groep 8 meer profijt hebben van derivationeel dan van inflectioneel morfologisch bewustzijn bij het decoderen van woorden. Figuur 2 en 4 bieden een eerste indicatie dat er in groep 8 een toename is in het aantal derivationele oefeningen, terwijl het aantal inflectionele oefeningen in die groep juist afneemt. Daarnaast zou kennis over inflectionele morfologie en samenstellingen zich eerder ontwikkelen dan kennis over derivationele morfologie (Kuo en Anderson 2006). Wat dat betreft zouden er dus voornamelijk veel oefeningen moeten zijn die het derivationeel morfologisch bewustzijn helpen ontwikkelen in zowel het basis- als voortgezet onderwijs, bij voorkeur in de vorm van de eerder aangehaalde oefening waarbij de betekenis van het derivationele suffix centraal staat.

Een laatste punt dat meegenomen zou moeten worden in een volgend onderzoek is het domein *spelling* in het basisonderwijs. In dit onderzoek is ervoor gekozen om dit domein buiten beschouwing te laten, omdat het geen verband heeft met leesvaardigheid. De resultaten van het voortgezet onderwijs laten echter zien dat vooral in dit domein veel oefeningen voorkomen die het morfologisch bewustzijn trainen.

Literatuurlijst

- Abu-Rabia, S. en J. S. Awwad (2004) Morphological structures in visual word recognition: the case of Arabic. In: *Journal of Research in Reading*, Volume 27, Issue 3, pp 321–336.
- Berninger, V. W., R. D. Abbott, W. Nagy en J. Carlisle (2009) Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. In: *Journal of Psycholinguist Research*, Volume 39, pp 141–163.
- Bowers, P. N. en J. R. Kirby (2009) Effects of morphological instruction on vocabulary Acquisition. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 23, pp 515–537.
- Bowey, J. (1986) - Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. In: *Journal of experimental child psychology*, 41 (1986) p. 282-299.
- Carlisle, J.F. (1995) - Morphological Awareness and early reading achievement In: *Morphological aspects of language processing* door Laurie Beth Feldman, p. 189-209.
- Carlisle, J. F. (2000) Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 12, pp 169–190.
- Casalis, S., en P. Colé (2009) On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. In: *First Language*, Volume 29, pp 113-142.
- Chung, W. L., en C. F. Hu (2007) Morphological awareness and learning to read Chinese. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 20, pp 441–461.
- Clin, E., L.Wade-Woolley en L. Heggie (2009) Prosodic sensitivity and morphological awareness in children's reading. In: *Journal of Experimental Child Psychology* , Volume 104, pp 197–213.
- Don, J., F. Drijkoningen, M. Everaert, M. Trommelen, W. Zonneveld, W. Zwanenburg (1994) *Inleiding in de Generatieve Morfologie*. Bussum: Coutinho.
- Feldman, L. B., R. Frost en t. Pnini (1995) Decomposing words into their constituent morphemes: Evidence from English and Hebrew. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Volume 21, pp 947-960.
- Fink, A., S. Weiss, R. H. Grabner, R. Kargl en C. Purgstaller (2010) - Behavioral and neurophysiological effects of morphological awareness training on spelling and reading. In: *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 23, pp. 645-671.

- Frost, J., P. M. Sørensen (2007) The effects of a comprehensive reading intervention programme for Grade 3 children. In: *Journal of Research in Reading*, Volume 30, pp 270–286.
- Gombert, J.E. (1992) *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Heesters, K., S. van Berkel, F. van der Schoot en B. Hemker (2007) *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4: Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Jarmulowicz, L., S. E. Hay, V. L. Taran en C. A. Ethington (2008) Fitting derivational morphophonology into a developmental model of reading. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 21, pp 275–297.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kuo, L. en R. C. Anderson (2006) Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. In: *Educational Psychologist*, Volume 41, pp 161–180.
- Leong, C. K. (1989) Productive Knowledge of Derivational Rules in Poor Readers. In: *Annals of Dyslexia*, Volume 39, pp 94-115.
- Lyster, S. A. H. (2002) The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 15, pp 261–294.
- Mahony, D., M. Singson en V. Mann (2000) Reading ability and sensitivity to morphological relations. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 12, pp 191–218.
- McBride-Chang, C, H. Cheung, B.W.Y. Chow, C.S.L. Chow en L. Choi (2006) Metalinguistic skills and vocabulary knowledge in Chinese (L1) and English (L2). In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 19, pp 695–716.
- Nunes, T, P Bryant (2004) Morphological awareness improves spelling and vocabulary. In: *Literacy today*, pp 18-19.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. New York: Routledge.
- Pasquarella, A., X. Chen, K. Lam, Y. C. Luo, en G. Ramirez (2011) Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese–English bilinguals. In: *Journal of Research in Reading*, Volume 34, pp 23–42.
- Ramirez, G., X. Chen, E. Geva en H.Kiefer (2009) Morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: within and cross-language effects on word reading. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 23, pp 337–358.

- Ravid, D., Y. E. Mashraki (2007) Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. In: *Journal of Research in Reading*, Volume 30, pp 140–156.
- Rispens, J. E., C. McBride-Chang, P. Reitsma (2008) Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 21, pp 587–607.
- Roman, A. A., J.R. Kirby, R.K. Parrila, L. Wade-Woolley, S.H. Deacon (2009) Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, Volume 102, pp 96–113.
- Saiegh-Haddad, E., en E. Geva (2008) Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 21, pp 481–504.
- Singson, M., D. Mahony, en V. Mann (2000) The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 12, pp 219–252.
- Vloedgraven, J. (2008) - Relations between phonological awareness and word reading: A latent variable approach. In: *Development of phonological awareness in relation to literacy; An item response theory perspective*, pp. 101-121.
- Wang, M., I. Y. Ko, en J. Choi (2009) The importance of morphological awareness in Korean–English biliteracy acquisition. In: *Contemporary Educational Psychology*, Volume 34, pp 132–142.
- Weiss, S., R. H. Grabner, R. Kargl, C. Purgstaller en A. Fink (2009) Behavioral and neurophysiological effects of morphological awareness training on spelling and reading. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Volume 23, pp 645–671.

Websites

- SLO <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00034/>, laatst bezocht 17 juni 2011.

Taalmethodes

Goed Gelezen

- Batterink, D., H. Klooster, B. Perfors, R. Terpstra. *Goed Gelezen: begrijpend en studerend lezen: groep 4: leerlingenboek*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, achtste oplage.
- Stoep, J. van der, H. Klooster, R. Terpstra. *Goed Gelezen: begrijpend en studerend lezen: groep 5: leerlingenboek*. Den Bosch: Malmberg, tweede druk, tweede oplage.
- Graaf, C. van de, H. Klooster, P. Maillou, R. Terpstra. *Goed Gelezen: begrijpend en studerend lezen: groep 6: leerlingenboek*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, zevende oplage.
- Frauenfelder, J., T. Hoekstra, H. Klooster, R. Terpstra. *Goed Gelezen: begrijpend en studerend lezen: groep 7: leerlingenboek*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, vijfde oplage.

- Klooster, H., P. de Rooij, R. Terpstra, H. Tor. *Goed Gelezen: begrijpend en studerend lezen: groep 8: leerlingenboek*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, vierde oplage.

Op Niveau

- Kraaijeveld, R. A. J., M. Bakker, J. van de Pol, M. van Verseveld (2007) *Op Niveau: onderbouw: 1 havo/vwo: differentiatiewerkboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kraaijeveld, R. A. J., M. Bakker, J. van de Pol, M. van Verseveld (2007) *Op Niveau: onderbouw: 1 havo/vwo: basisboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kraaijeveld, R. A. J., M. Bakker, M. ter Brink, M van Verseveld (2007) *Op Niveau: onderbouw: 1 vmbo-b/k: werkboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kraaijeveld, R. A. J., M. Bakker, M. ter Brink, M van Verseveld (2007) *Op Niveau: onderbouw: 1 vmbo-b/k: basisboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kraaijeveld, R. A. J., M. Bakker, J. van de Pol, M. van Verseveld (2008) *Op Niveau: onderbouw: 2 havo/vwo: differentiatiewerkboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kraaijeveld, R. A. J., M. Bakker, J. van de Pol, M. van Verseveld (2008) *Op Niveau: onderbouw: 2 havo/vwo: basisboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kraaijeveld, R. A. J., M. Bakker, M. ter Brink, G. Plug, M van Verseveld (2008) *Op Niveau: onderbouw: 2 vmbo-b/k: werkboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kraaijeveld, R. A. J., M. Bakker, M. ter Brink, G. Plug, M van Verseveld (2008) *Op Niveau: onderbouw: 2 vmbo-b/k: basisboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Taal Actief

- Braat, R., F. van den Heuvel, M. Janssen, C. Kalkhoven, D. Manders, G. Peeters (2006) *Taal Actief: taal: groep 4: taalboek*. Den Bosch: Malmberg.
- Braat, R., F. van den Heuvel, M. Janssen, C. Kalkhoven, D. Manders, G. Peeters (2006) *Taal Actief: taal: groep 4: taalboek extra*. Den Bosch: Malmberg.
- Braat, R., F. van den Heuvel, M. Janssen, C. Kalkhoven, D. Manders, G. Peeters (2006) *Taal Actief: taal: groep 4: werkboek*. Den Bosch: Malmberg.
- Braat, R., E. van Gelder, I. de Haan, J. de Haan, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Manders, Y. Udo (2006) *Taal Actief: taal: groep 5: taalboek*. Den Bosch: Malmberg.
- Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, M. de Geus, I. de Haan, J. de Haan, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Manders, Y. Udo (2006) *Taal Actief: taal: groep 5: taalboek extra*. Den Bosch: Malmberg.
- Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, M. de Geus, I. de Haan, J. de Haan, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Manders, M. van Ooijen, Y. Udo (2006) *Taal Actief: taal: groep 5: werkboek*. Den Bosch: Malmberg.
- Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, M. de Geus, I. de Haan, J. de Haan, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Manders, M. van Ooijen, Y. Udo (2006) *Taal Actief: taal: groep 6: taalboek*. Den Bosch: Malmberg.
- Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, M. de Geus, I. de Haan, J. de Haan, M. Janssen, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Manders, M. van Ooijen (2006) *Taal Actief: taal: groep 6: taalboek extra*. Den Bosch: Malmberg.
- Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, M. de Geus, I. de Haan, J. de Haan, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Manders, M. van Ooijen, Y. Udo (2006) *Taal Actief: taal: groep 6: werkboek*. Den Bosch: Malmberg.
- Boer, M. de, Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, I. de Haan, J. de Haan, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Mander, M. van Ooijen, G. Rigteing-de Vries, Y.

- Udo. *Taal Actief: taal: groep 7: taalboek*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, derde oplage.
- Boer, M. de, Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, I. de Haan, J. de Haan, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Mander, M. van Ooijen, G. Rigteing-de Vries, Y. Udo. *Taal Actief: taal: groep 7: taalboek extra*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, derde oplage.
 - Boer, M. de, Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, I. de Haan, J. de Haan, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Mander, M. van Ooijen, G. Rigteing-de Vries, Y. Udo. *Taal Actief: taal: groep 7: werkboek*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, derde oplage.
 - Boer, M. de, Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, I. de Haan, J. de Haan, M. Janssen, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Mander, M. van Ooijen, G. Rigteing-de Vries, Y. Udo (2004) *Taal Actief: taal: groep 8: taalboek*. Den Bosch: Malmberg.
 - Boer, M. de, Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, I. de Haan, J. de Haan, M. Janssen, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Mander, M. van Ooijen, G. Rigteing-de Vries, Y. Udo (2004) *Taal Actief: taal: groep 8: taalboek extra*. Den Bosch: Malmberg.
 - Boer, M. de, Boer, M. de, R. Braat, E. van Gelder, I. de Haan, J. de Haan, M. Janssen, J. Josso, C. Kalkhoven, D. Mander, M. van Ooijen, G. Rigteing-de Vries, Y. Udo (2004) *Taal Actief: taal: groep 8: werkboek*. Den Bosch: Malmberg.
 - Kalkhoven, C., G. van Raamsdonk. *Taal Actief: woordenschat: groep 4: werkboek A*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, tweede oplage.
 - Kalkhoven, C., G. van Raamsdonk. *Taal Actief: woordenschat: groep 4: werkboek B*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, tweede oplage.
 - Kalkhoven, C., G. van Raamsdonk. *Taal Actief: woordenschat: groep 5: werkboek A*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, derde oplage.
 - Kalkhoven, C., G. van Raamsdonk. *Taal Actief: woordenschat: groep 5: werkboek B*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, derde oplage.
 - Geerlink, B., H. de Jong, C. Kalkhoven. *Taal Actief: woordenschat: groep 6: werkboek A*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, derde oplage.
 - Geerlink, B., H. de Jong, C. Kalkhoven. *Taal Actief: woordenschat: groep 6: werkboek B*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, tweede oplage.
 - Geerlink, B., H. de Jong, C. Kalkhoven, G. van Raamsdonk. *Taal Actief: woordenschat: groep 7: werkboek A*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, derde oplage.
 - Geerlink, B., H. de Jong, C. Kalkhoven, G. van Raamsdonk. *Taal Actief: woordenschat: groep 7: werkboek B*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, tweede oplage.
 - Geerlink, B., H. de Jong, C. Kalkhoven, G. van Raamsdonk. *Taal Actief: woordenschat: groep 8: werkboek A*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, tweede oplage.
 - Geerlink, B., H. de Jong, C. Kalkhoven, G. van Raamsdonk. *Taal Actief: woordenschat: groep 8: werkboek B*. Den Bosch: Malmberg, eerste druk, tweede oplage.

Taallijnen

- Riel, W. van, P. Kortz, I. Piena, J. van Son, M. Verbeek (2003) *Taallijnen: nederlands voor de basisvorming, 1 havo/vwo: werkboek*. Den Bosch: Malmberg, tweede druk.
- Riel, W. van, D. van der Ven, E. Mulder, M. Potters, S. Veefkind (1997) *Taallijnen: nederlands voor de basisvorming, 1 vmbo bk: werkboek*. Den Bosch: Malmberg, tweede druk.

- Riel, W. van, T. Michon, E. Mulder, I. Piena, M. Remkes, J. van Son (2003) *Taallijnen: nederlands voor de basisvorming, 2 havo/vwo: werkboek*. Den Bosch: Malmberg, tweede druk.
- Riel, W. van, S. van der Hijden, J. van Nassau, M. Potters, S. Veefkind, D. van der Ven (2004) *Taallijnen: nederlands voor de basisvorming, 2 vmbo bk: werkboek*. Den Bosch: Malmberg, tweede druk.

Wie dit Leest

- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek A1*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek A2*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek B1*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek B2*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek C1*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek C2*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek D1*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek D2*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek E1*. Tilburg: Zwijsen.
- Aarnoutse, C. A. J., J. van de Wouw (1995) *Wie dit leest: werkboek E2*. Tilburg: Zwijsen.

Zin in Taal

- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg, H. Blok (1996) *Zin in taal: werkboek A*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2006) *Zin in taal: taalboek A1*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2006) *Zin in taal: taalboek A2*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg, H. Blok (1996) *Zin in taal: werkboek B*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2006) *Zin in taal: taalboek B1*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2006) *Zin in taal: taalboek B2*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (1999) *Zin in taal: werkboek C*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2007) *Zin in taal: taalboek C1*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2007) *Zin in taal: taalboek C2*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2000) *Zin in taal: werkboek D*. Tilburg: Zwijsen.
- Kouwenberg, B., C. van de Guchte, J. van de Gein (2000) *Zin in taal: taalboek D1*. Tilburg: Zwijsen.

- Kouwenberg, B., C. van de Guchte, J. van de Gein (2000) *Zin in taal: taalboek D2*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2001) *Zin in taal: werkboek E*. Tilburg: Zwijsen.
- Kouwenberg, B., C. van de Guchte, J. van de Gein (2001) *Zin in taal: taalboek E1*. Tilburg: Zwijsen.
- Kouwenberg, B., C. van de Guchte, J. van de Gein (2001) *Zin in taal: taalboek E2*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg, H. Blok (1996) *Zin in taal: taalmaatje A*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (1998) *Zin in taal: taalmaatje B*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (1999) *Zin in taal: taalmaatje C*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2000) *Zin in taal: taalmaatje D*. Tilburg: Zwijsen.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte, B. Kouwenberg (2001) *Zin in taal: taalmaatje E*. Tilburg: Zwijsen.