

Woordenlijsten in de basisschool Een hulpmiddel bij goed woordenschatonderwijs?

Door Jozefien Loman, wetenschappelijk medewerker CTO

‘Hoe kunnen we in onze klas of op onze school aan woordenschat werken? Bestaan er goede woordenschatlijsten? Kunnen we zo een lijst zelf maken? Welke woorden moeten daar dan in staan?’ Het zijn enkele van de meest gestelde vragen aan het Centrum voor Taal en Onderwijs. In dit artikel gaan we op zoek naar antwoorden.

Veel woorden kennen en kunnen gebruiken is belangrijk om te kunnen functioneren binnen de schoolmuren en in de maatschappij. Een grotere woordenschatbasis stelt kinderen in staat om meer te profiteren van het aangeboden onderwijs en nog sneller nieuwe woorden te leren¹. Kinderen uit armere gezinnen bezitten minder woordenschat dan gemiddeld². Scholen willen dan ook graag extra inspanningen leveren om die kinderen vooruit te helpen. De vraag naar woordenschatlijsten begrijpen we dus als een terechte vraag van scholen naar ondersteuning bij hun zoektocht. In dit artikel ga ik achtereenvolgens in op de volgende vragen: (1) *Waarom aandacht schenken aan woordenschatontwikkeling?* (2) *Aan welke woorden moet de leerkracht aandacht schenken?* en (3) *Hoe kan woordenschatonderwijs concreet vorm krijgen?* Ten slotte krijg je nog een praktijkvoorbeeld van een leerlijn ‘woordenschatonderwijs’ (4).

1. Waarom aandacht schenken aan woordenschatontwikkeling?

Kinderen leren vooral woorden op **incidentele wijze**^{3/4}. Ze horen de hele dag door taal van volwassenen, leeftijdsgenootjes en andere kinderen -zowel in directe interactie als door taal op te vangen uit hun omgeving- en zullen die woorden opnieuw produceren als ze daartoe gemotiveerd zijn. Onderzoek van Machteld Verhelst (2002) bij 2,5-jarigen toont aan dat kinderen woorden leren die ze vaak horen, maar ook minder frequente woorden die binnen hun interessegebied liggen. Rond de leeftijd van 6 jaar hebben de meeste kinderen zo een woordenschat van om en bij de 8000 woorden receptief verworven⁵. Om dat natuurlijke proces van taalverwerving te stimuleren, is het zinvol dat leerkrachten inzetten op een rijk taalaanbod, uitdagende taken, veel herhaling, en kansen tot taalproductie. Zeker voor taalzwakke kinderen kunnen scholen het best **inzetten op het versterken van die omgevingsfactoren**, zodat de kans op incidentele taalverwerving de hele dag door vergroot. Als je enkel inzet op woordenschat tijdens geplande woordenschatactiviteiten kan je de kloof tussen kinderen uit kansrijke gezinnen en kinderen uit kansarme gezinnen niet dichten. En die kloof kan meer dan 2000 woorden op het einde van de tweede kleuterklas bedragen...

Het inzetten van gerichte woordenschatprogramma's met geplande woordenschatactiviteiten heeft weliswaar positieve effecten, maar is in verhouding tot de effectiviteit zeer tijdsintensief. Bovendien blijkt dat leerkrachten sterk moeten worden begeleid om een dergelijk programma helemaal correct uit te voeren, waardoor de uitvoering van het programma in de klas niet altijd even kwalitatief is als de ontwerper van het programma vooropstelt⁶. Om de kloof tussen taalarme en taalrijke kinderen te verkleinen is er dus meer nodig dan een specifiek woordenschatprogramma of activiteiten specifiek op gericht woordenschat. De hele dag door aandacht besteden aan woordenschat is nodig, bijvoorbeeld door voor te lezen en woorden uit te leggen⁷. Als de leerkracht daarbij **extra aandacht** heeft voor de **taalzwakke kinderen** kan het effect op die doelgroep groot zijn⁸ en dus de kloof verkleinen. En dát is natuurlijk het doel van woordenschatonderwijs!

2. Aan welke woorden moeten leerkrachten aandacht schenken?

Kwalitatief taalaanbod de hele dag door

Aangezien kinderen woorden vooral op incidentele wijze oppikken, is het belangrijk dat ze de hele dag door een **kwaliteitsvol taalaanbod** krijgen. Dat taalaanbod moet, zeker bij jonge kinderen, steeds ingebed zijn in speelse en afwisselende activiteiten^{9/10}. Om er zeker van te zijn dat het aangeboden taalaanbod rijk genoeg is, kan de leerkracht een kijkje nemen in bestaande woordenschatlijsten die deel uitmaken van bepaalde methodes of methodeonafhankelijk zijn. Helaas moeten we vaststellen dat er op dit moment geen recente Vlaamse woordenschatlijsten bestaan die op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd zijn. De lijsten die in het Vlaamse onderwijsveld circuleren zijn methodegebonden of netgebonden lijsten, Nederlandse lijsten of verouderde Vlaamse lijsten. Die lijsten kunnen natuurlijk worden gebruikt, maar enige kritische houding is toch aangewezen.

Er zijn nog andere strategieën die je als leerkracht kan gebruiken om je taalaanbod kwalitatiever te maken. Zo kan je bijvoorbeeld een thema opbouwen vanuit een zelf geconstrueerd woordenweb (eventueel samen met collega's opgesteld), inhouden rond het thema opzoeken in informatieve boeken of op het internet, gaan kijken bij collega's van een andere klas om een zicht te krijgen op hun taalaanbod rond een bepaald onderwerp, of nagaan welke woorden in verhalende teksten over een onderwerp voorkomen. Toch is een overdreven focus op het woordenschaataanbod van de leerkracht niet aangewezen. Onderzoek wijst immers uit dat leerkrachten meer spreekruimte geven aan kleuters tijdens het lunchmoment dan tijdens andere momenten, en dat zij daarbij bovendien ook meer verschillende woorden aanreiken¹¹... In typisch schoolse activiteiten gaat een leerkracht dus haar natuurlijk taalaanbod verschrompelen. Een te groot accent op woordenschat kan dat proces nog versterken. Overdrijf dus niet! Een **responsieve interactiestijl**, waarin de leerkracht spontaan inspeelt op wat kinderen aanbrengen, is immers ook van groot belang voor de woordenschatverwerving van de kinderen¹².

Aandacht voor belangrijke woorden

Een leerkracht die zich afvraagt welke woorden zinvol zijn om **expliciet** te behandelen, met het oog op het stimuleren van vooral de taalzwakkere kinderen in haar klas, kan zich volgende vragen stellen (naar Kienstra, 2003):

- Welke woorden vloeien op natuurlijke wijze voort uit het boek, het thema, de activiteit...?
- Van welke van deze woorden is de betekenis voor een deel van de kinderen in mijn klas onbekend? (Woorden die bijna alle kinderen kennen of die slechts voor één enkel kind onbekend zijn worden niet gekozen.) Is het een laagfrequent woord? (Een hoogfrequent woord heeft minder expliciete aandacht dan een laagfrequent woord en wordt dus niet noodzakelijk gekozen.)
- Is het woord functioneel voor de kinderen: Moeten ze het woord begrijpen om de activiteiten te kunnen volgen? Hebben ze het woord nodig om mee te kunnen praten over het onderwerp? Is het een woord dat hen zal helpen bij hun verdere schoolloopbaan?

Als het antwoord driemaal 'ja' is op de voorgaande vragen, kan het woord expliciete aandacht krijgen in verschillende activiteiten. Meestal worden op die manier 6 tot 10 woorden per week geselecteerd.

Neuman en Wright (2013) geven het advies om, naast typische schooltaalwoorden, vooral aandacht te schenken aan woorden die van belang zijn voor het wereldoriëntatieonderwijs. Zij stellen eerst een schema op met woorden die logischerwijs aan een thema zijn verbonden:

bijvoorbeeld in thema 'lichaam' zijn dat woorden als 'hoofd, hand, hart...' Daarna zoeken ze ondersteunende woorden die je nodig hebt om te kunnen praten over die hoogfrequente woorden: bij thema lichaam worden dat dan woorden als 'voelen', 'observeren', 'ontdekken', 'gezondheid'... Op die manier leren de kinderen ongeveer 50 woorden per thema van meerdere weken, waarvan 50% makkelijke, hoogfrequente woorden en 50% moeilijke woorden, die eerder beantwoorden aan de vragen hierboven.

Schooleigen woordenlijsten voor specifieke doeleinden

Een schooleigen woordenlijst opstellen waarin woorden vermeld staan die **anderstalige nieuwkomers** nodig hebben om snel te integreren in de school, kan zeer zinvol zijn. De leerkracht van de onthaalklas en de leerkracht van de reguliere klas kunnen dan samenwerken om veel oefenkansen te creëren, zodat die woordenschat snel verworven wordt. Dat helpt de anderstalige nieuwkomers om zich te kunnen uiten, zich goed te voelen op school en om een stevige basis te hebben om zo nog meer woordenschat te kunnen opbouwen.

Een schooleigen woordenschatlijst kan ook nuttig zijn om **gelijkgerichte en geleidelijke opbouw in typische vaktaalwoorden en/of instructietaal** te bewerkstelligen. Zo kan het interessant zijn dat kleuterleiders van de derde kleuterklas weten welke terminologie leerkrachten van het eerste leerjaar gebruiken bij het leren lezen, om die taal dan ook in hun klas aan bod te laten komen. Leerkrachten in de lagere school kunnen er dan weer voor zorgen dat specifieke termen die zij gebruiken bij bijvoorbeeld het oplossen van 'toepassingen/vraagstukken' met elkaar in overeenstemming gebracht worden. Ook hier is de boodschap: niet overdrijven! Het is immers een monnikenwerk om alles in detail op papier te zetten. Een overleg met de verschillende leerkrachten plannen om informatie uit te wisselen en enkele afspraken op papier te zetten kan al heel wat effecten opleveren.

3. Hoe kan woordenschatonderwijs er concreet uit zien?

De leerkracht zorgt eerst en vooral voor een optimale taalleeromgeving (zie verder 'drie cirkels'). In die optimale leeromgeving dienen zich allerlei momenten aan om talig in te spelen op wat kinderen aanbrenge en meemaken en zo aan woordenschatstimulering te doen: Zo kan je bijvoorbeeld woorden met elkaar verbinden in een thema, een onbekend woord in een verhaal verduidelijken, of een klankspelletje spelen met een 'gek' woord dat de kinderen fascineert. De leerkracht kan een aantal van deze momenten **bewust inplannen**, en verder vooral gebruikmaken van kansen die zich **spontaan** aandienen.

De leerkracht kan in deze incidentele en intentionele woordenschatmomenten o.a. gebruikmaken van volgende **vormen van expliciete instructie** (gebaseerd op Taelman, 2013, naar Silverman & Crandel, 2010):

- uitbeelden of tonen,
- analyseren (meervoudige betekenissen, synoniemen, verhouding tussen woorden...),
- contextualiseren (woordkennis toepassen in andere contexten dan waarin ze het geleerd hebben),
- definiëren (met kindvriendelijke definitie of uitleg) en
- klankstudie (bijvoorbeeld het nieuwe woord gebruiken als training van het fonologisch bewustzijn).

Er zijn ook heel wat **acties**, bijvoorbeeld in het taalbeleid van de school, waarop een school kan inzetten en waarvan wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat ze kinderen helpen om woorden sneller te verwerven. Enkele voorbeelden:

- Werk met **boeken!** Boeken bieden immers een rijk woordenaanbod. Lees interactief en herhaald voor in elke klas (Hargrave & Sénéchal 2000, Kienstra, 2003). Laat kinderen vaak stil lezen (Nagy en Herman, 1987). Geef kinderen veel kansen om de inhoud van boeken te verwerken. Gebruik ook informatieve boeken en praat met kinderen over de inhoud (Neuman en Wright, 2013). Praat over onbekende woorden in verhalen (Elley, 1989). Gebruik ook digitale prentenboeken als manier om herhaald te vertellen (Verhallen, Bus en De Jong, 2004). Gebruik verschillende soorten boeken met verschillende moeilijkheidsgraden binnen één thema (Neuman en Wright, 2013).
- Zorg **de hele dag door** voor een rijk taalaanbod en een taalstimulerende omgeving voor alle kinderen. Realiseer de drie cirkels voor een krachtige leeromgeving: (1) positief, veilig, rijk klimaat, (2) betekenisvolle taken en (3) ondersteuning door interactie (Verhelst, 2002). Zorg voor een hoge betrokkenheid van alle kinderen bij de klasgroep en bij de aangeboden taken, zodat het kind wordt uitgedaagd om meer taal te leren.
- Coach leerkrachten zodat hun **interactiestijl** responsiever wordt (Curby et al., 2009) en hun leerkrachtstijl de taalverwerving optimaal stimuleert (Wasik en Bond, 2006) . De leerkrachtstijltest voor kleuteronderwijs kan daarbij een hulp zijn: http://cteno.be/www.cteno/var/test_leerkrachtstijl_kleuters/index.php?intro=1
- **Wereldoriëntatieactiviteiten** zijn vaak rijke woordenschatmomenten (Wright, 2012). Maak er ten volle gebruik van, ook bij taalzwakkere kinderen. Verarm je taalaanbod niet, maar bedenk hoe je je taalaanbod toegankelijk kan maken. Verhelder de concepten achter de woorden al doende én door erover te praten.
- Gebruik heel vaak de techniek van **betekenisonderhandeling**: onderhandel met je leerlingen over de betekenis achter woorden (Van den Branden, 1996). Zoek daarbij naar omschrijvingen, synoniemen, definitives, handelingen, relaties... Laat de ideeën vooral uit de kinderen zelf komen. Ga niet te snel over tot het geven van de oplossing. Gebruik het internet (foto's en filmpjes) om de woordbetekenis nog meer te verhelderen.
- **Herhaal** belangrijke woorden minstens 7 keer in verschillende contexten. Een hoge frequentie van de nieuwe woorden in het aanbod heeft een duidelijk effect op de verwerving ervan (Coady, 1997). Liedjes, klank- en woordspelletjes (Appel en Vermeer, 1996 en Bacchini, 2012), ook op de computer (Segers en Verhoeven, 2003), kunnen daarbij dienen als leuke variatie en als hulp bij het inprenten van de woorden in het geheugen.
- Voer **gesprekken in kleine kring** (maximum 6 kinderen) over het thema van de week (Neuman en Wright, 2013). Verbind het leren van woorden en het ontdekken van de wereld met elkaar (Vernooy, 2011). Gebruik voorwerpen, boeken, foto's, schema's, enz. om je gesprek diepgang te geven.

4. Een praktijkvoorbeeld

De vraag naar woordenlijsten heeft vaak te maken met de zoektocht van scholen naar houvast en duidelijkheid. Goed woordenschatonderwijs vergt echter, zoals in dit artikel duidelijk werd, een ruimere aanpak. Hoe krijg je dan toch grip op je woordenschatonderwijs? Hieronder vind je een voorbeeld van een mogelijke leerlijn 'woordenschat' die focust op 'aanpak' en niet zozeer op 'woordselectie'. Deze leerlijn is slechts een voorbeeld, en moet natuurlijk schoolspecifiek worden ontwikkeld en verfijnd.

LEIDRAAD VOOR WOORDENSCHATONDERWIJS					
	Jongste kleuters	Oudste kleuters	Eerste graad	Tweede graad	Derde graad
Aandacht voor woordenschat de hele dag door (vooral impliciet, maar ook expliciet)	Aandacht voor taal de hele dag (bijvoorbeeld handelingen verwoorden, ook tijdens routines)				
	Realiseren van rijke taalleeromgeving (drie cirkels)				
	Interactief en herhaald vertellen en voorlezen door de leerkracht (of door andere volwassenen en oudere kinderen, of computer)		Kinderen laten stilzeten en voorlezen door de leerkracht (verhalen en informatieve boeken)		
	Taalaanbod begrijpelijk maken door visualiseren, handelen en uitbeelden	Taalaanbod begrijpelijk maken door visualiseren, handelen, uitbeelden, contextualiseren		Taalaanbod begrijpelijk maken door visualiseren, handelen, uitbeelden, contextualiseren, definiëren	
	Aan betekenisonderhandeling doen (ook inspelend op non-verbale reacties van kleuters)	Aan betekenisonderhandeling doen (en, indien zinvol, kindvriendelijke definities geven)		Aan betekenisonderhandeling doen en inzoomen op belangrijke woorden (bijvoorbeeld in WO)	
			Gebruik van interactieve werkvormen (waarin productie van de nieuwe woorden spontaan aan bod komt)		
Korte geplande activiteiten met aandacht voor woordenschat en woordleerstrategieën	Gebruikmaken van methodieken als het spelen van klankspelletjes met nieuwe woorden (bijvoorbeeld rijmpjes vertellen of in een liedje gebruiken) en het isoleren van onbekende woorden (bijvoorbeeld vooraan in de zin zetten of extra benadrukken)...	Gebruik maken van methodieken als klankspelletjes en liedjes met nieuwe woorden, schema's met themawoorden opbouwen...	Gebruik maken van methodieken als schema's met relaties tussen woorden opbouwen, een klaswoordenboek samen opbouwen...		
Extra ondersteuning voor taalzwakke kinderen	Differentiatie door meer herhaling, werken met kleinere (heterogene) groepen, meer kansen tot handelen en ervaren taalaanbod, spelen met woorden, pre-teaching, gebruik maken van thuistaal...		Differentiatie door meer herhaling en oefenkansen, spelen met woorden, pre-teaching, individuele ondersteuning tijdens taken, kringgesprekken in kleine kring...	Differentiatie door individuele ondersteuning tijdens taken, kans om woordbetekenissen op te zoeken of na te vragen aan medeleerling...	Differentiatie door individuele ondersteuning tijdens taken, kans om woordbetekenissen op te zoeken of te vragen aan medeleerling, individueel woordenboek maken en gebruiken...

Met dank aan Helena Taelman voor de vele tips en inspiratie, en aan Irina Estercam voor de fijne uitwisseling over praktijkverhalen!

Reageren op dit artikel? Mail naar fien.loman@arts.kuleuven.be

Verwijzingen

- ¹De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Teachers and parents* (16-36). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- ²Ledoux, G., Roeleveld, L., Driessen, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). Prestaties en loopbanen van doelgroep leerlingen in het onderwijsachterstandenbeleid. Stand van zaken en ontwikkelingen in de periode 1994-2007. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- ³Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy* (273-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- ⁴Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In M. Bowerman, & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (132-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- ⁵Elbers, L., & Van Loon-Vervoorn, A. (2000). Lexicon en semantiek. In S. Gillis & A. Schaerlaekens (Eds.), *Kindertaalvererving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Nijhoff.
- ⁶Appel, R., & Vermeer, A. (1996). Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studien*, 73 (2), 82-92.
- ⁷Snow, C. & Kim, Y.-S. (2007). Large Problem Spaces: The Challenge of Vocabulary for English Language Learners. In R.K. Wagner, A.E. Muse, & K.R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension* (123-139). New York/Londen: Guilford Press.
- ⁸Silverman, R. (2007). Vocabulary Development of English-Language and English-Only Learners in Kindergarten. *The Elementary School Journal*, 107 (4), 365-383.
- ⁹Muñoz, C. (2007). Age-related differences and second language learning practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language* (229-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- ¹⁰Philp, J., Mackey, A., & Oliver, R. (2008). Child's Play? Second language acquisition and the younger learner in context. In J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Eds.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's Play?* (3-26). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ¹¹Dickinson, D. K., Freiberg, J. B., & Barnes, E. M. (2011). Why are so few interventions really effective? A call for a fine-grained research methodology. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, 337-357). New York: Guilford.
- ¹²Taelman, H. (2013). De effectiviteit van woordenschatinterventies in de kleuterklas. Leuven: P-reviews editorial board.

Andere bronnen

- Bacchini, S. (2012). Eerste hulp bij tweede taal. Experimentele studies naar woordenschat didactiek voor jonge tweede-taalverwerwers. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij BOXPress.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., et al. (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372.
- Duerings, J., van de Linden, B., Schuurs, U., Strating, H. (2011). *Op woordenjacht*. Antwerpen: Garant
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly* 24 (2), 174-187.

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15* (1), 75-90.

Kienstra, M. (2003). Woordenschatontwikkeling: Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nation, P., & Chung, T. (2009). Teaching and testing vocabulary. In M. H. Long and C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (543-559). Oxford: Wiley-Blackwell.

Neuman, S. & Wright, T. (2013). All about words. Increasing vocabulary in the common core classroom, prek-2. Columbia University: Teachers College Press NY.

Peremans, E. (2011). Woordenschatverwerving bij Vlaamse kleuters. Directe Interactie en overhearing als verwervingsmechanismen. Leuven: scriptie KU Leuven.

Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary Practices in Prekindergarten and Kindergarten Classrooms. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 318-340.

Segers, E., & Verhoeven, L., (2003). Effects of vocabulary training by computer in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*, 557-566.

Van den Branden, K. (1996). Betekenisonderhandeling in de klas: techniek of tactiek? *VONK, 26* (2), 2-18.

Van den Branden, K. (2010). Handboek taalbeleid basisonderwijs. Leuven: ACCO.

Van den Branden, K. (2011). Woordenschatonderwijs in een schooltaalbeleid. *Tijdschrift Taal, 2*(4), 6-13.

van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2009). Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs. Bussum: Coutinho.

Verhallen, M., Bus, A., & Jong, M. de (2004). Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie. Amsterdam: Stichting Lezen.

Verhelst, M. (2002). De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel. Leuven: K.U.Leuven Doctoraatsproefschrift

Vernooy, K. (2011). Een goede woordenschat. Een basis voor een goede schoolloopbaan. Utrecht: PORaad.

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 63-74.

Wright, T. S. (2012). What Classroom Observations Reveal About Oral Vocabulary Instruction in Kindergarten. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 353-355.