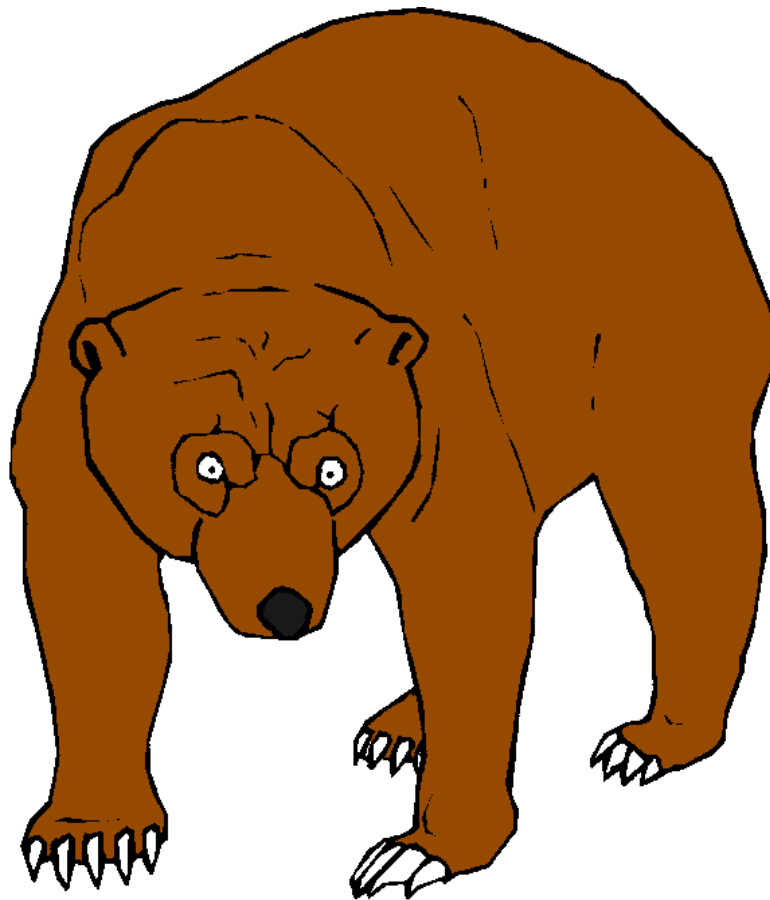


Wij gaan op woordenjacht

We gaan een hele grote vangen.....

woordenschatonderwijs in een jonge middengroep op het speciaal basis onderwijs



Naam: Nieneke van Apeldoorn

Studentennummer: 1373686

Opleiding: M-SEN – Dyslexiespecialist

Lesplaats: Tilburg

Begeleider : Drs. Thea Deckers

Juni 2011.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Inleiding	5
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling.....	8
1.1 Aanleiding en probleemstelling	8
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	10
1.3 Verwachtingen	11
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	12
2.1 Het belang van een goede woordenschat	12
2.2 De woordleer strategieën.....	14
2.3 De didactiek van het woordenschatonderwijs	15
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Onderzoeks- en deelvragen	18
3.2 De aanpak van het onderzoek.....	18
3.3 Het tijdspad.....	21
3.4 Het verzamelen van gegevens	22
Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten.....	25
4.1 Deelvraag: Zijn er aantoonbare verbeteringen	25
4.2 deelvraag: Welke woordenschat werkvormen	28
4.3 deelvraag: De ervaringen van de leerlingen	30
Hoofdstuk 5. Conclusies	32
5.1 Conclusies met betrekking tot de deelvragen	32
5.2 Conclusies met de betrekking tot de onderzoeksvraag	35
5.3 Eindconclusie en aanbevelingen	36
Hoofdstuk 6. Evaluatie onderzoek	37

6.1 Waarom dit onderzoek?.....	37
6.2 Aan het werk.....	38
6.3 Het meesterstuk	38
6.4 Ethische uitgangspunten	40
Literatuur	42
Bijlagen:	
Bijlage 1. Woordposter	44
Bijlage 2. Woorden bij het thema muziek.....	45
Bijlage 3. Woordtoets bij het thema vogels in de winter	46
Bijlage 4. Vragenlijst woordenschatonderwijs.....	47
Bijlage 5. Vragenlijst aan de leerkracht van de jonge middenbouwgroep naar aanleiding van het werken met “Op woordenjacht”	49
Bijlage 6. Evaluatie van de leerlingen van de verschillende werkvormen	50

Samenvatting

Het thema van dit praktijkonderzoek is het woordenschatonderwijs in een jonge middenbouwgroep op het speciaal basisonderwijs. Uitgangspunt is de handelingsverlegenheid die is ontstaan na een studiedag over woordenschatonderwijs: ondanks het besef van de noodzaak tot verbetering van het woordenschatonderwijs en de goede wil van het team lukte het toch niet om een lijn uit te zetten door alle jaargroepen van de school heen.

Het boek “Op Woordenjacht” van J. Duerings en anderen inspireert tot het toepassen van de daarin beschreven werkvormen als bouwstenen voor het woordenschatonderwijs op de school voor speciaal basisonderwijs.

In dit onderzoek is de interventie beperkt tot een jonge middenbouwgroep. Het is de bedoeling van de onderzoeker het woordenschatonderwijs de komende jaren naar de midden- en bovenbouwgroepen uit te breiden.

Het doel van het onderzoek is het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag:

Bieden de werkvormen van “Op Woordenjacht” voldoende handvatten in de Spechtengroep (middenbouwgroep in het SBO) zodat er structureel, dagelijks gewerkt kan worden aan woordenschatuitbreiding en de leerlingen in drie maanden hun woordenschat aantoonbaar uitbreiden?

De deelvragen in dit onderzoek zijn:

1. Waarom is een goede woordenschat belangrijk in het leerproces?
2. Wat is de rol van de woordenschat bij technisch en begrijpend lezen?
3. Wat is er bekend over woordenschatdidactiek in de literatuur?
4. Welke woordenschatwerkvormen zoals beschreven in “Op Woordenjacht” geven, vanuit de praxis voldoende didactische steun bij het woordenschatonderwijs in deze groep?
5. Welke problemen ondervindt de leerkracht bij het werken met deze werkvormen?
6. Wat zijn de ervaringen van de leerkracht ten aanzien van deze werkwijze?
7. Wat zijn de ervaringen van de leerlingen ten aanzien van deze werkwijze?
8. Zijn er aantoonbare verbeteringen zichtbaar in de woordenschat van leerlingen?

Vanuit de theorie worden de eerste drie deelvragen beantwoord.

De deelvragen 4,5 en 6 worden, na de interventie, beantwoordt door de leerkracht van de groep waarin het onderzoek plaatsvindt.

Op deelvraag 7 wordt door de leerlingen van de groep uit de onderzoeksvraag een antwoord geven. Tenslotte wordt met de afname van passieve en actieve woordenschattesten door middel van een nul- en een eindmeting een antwoord gegeven op deelvraag 8.

De interventie vindt gedurende 10 weken, twee keer per week, plaats in een jonge middenbouwgroep tijdens de lessen mondelinge taal.

De werkvormen die worden gebruikt, staan beschreven in het boek "Op Woordenjacht".

De conclusie van het onderzoek is dat deze werkvormen een praktische, werkzame handvatten geven voor het woordenschatonderwijs. Deze manier van werken geeft zowel de leerkracht als de leerling voldoende motivatie en steun om woordenschatonderwijs regelmatig aan de orde te laten komen. De eindmeting van de woordenschattesten geeft aan dat er een kleine vooruitgang is geboekt in de scores van deze toetsen. Van de 11 leerlingen die deelnemen aan het onderzoek, hebben 5 leerlingen op beide testen hoger gescoord.

De aanbevelingen van het onderzoek luiden dan ook:

- Het bespreken van dit onderzoek en de resultaten met de directie en het team.
- Er worden schoolbrede afspraken gemaakt over het woordenschatonderwijs.
- Het woordenschatonderwijs wordt beschreven in het schoolplan.

Inleiding

Op de school voor speciaal basis onderwijs waar ik werkzaam ben als logopedist wordt voortdurend actief gewerkt aan de verbetering van de kwaliteit van ons onderwijs. Als logopedist word ik bij deze acties betrokken. Ook van mij wordt een actieve rol verwacht in het nemen van initiatieven die de expertise van het onderwijzend en het onderwijs ondersteunend personeel op het gebied van taal/lezen vergroten. Omdat er een relatie is tussen lezen en logopedie en omdat ik zelf een lezer in hart en nieren ben, heb ik gekozen voor de opleiding Dyslexie Specialist. Lezen is zo belangrijk bij het goed functioneren in onze wereld, het vergroten van de kennis en het kennismaken met andere werelden. Ik gun onze leerlingen heel goed leesonderwijs en veel leesplezier en daar wil ik mij voor inzetten. De opleiding voor Dyslexie Specialist stelt mij in staat mijn kennis en vaardigheden over lezen en dyslexie te vergroten.

In de loop van de jaren dat ik op deze school werkzaam ben, werd mij duidelijk dat de rol van de woordenschat in de taal van de kinderen groot is. De leerlingen op onze school scoren op woordenschattesten relatief laag.

Ik zag aan de reacties van kinderen op bepaalde lessen, op mondelinge boodschappen, op onderlinge communicatie dat de boodschap soms niet overkomt. Dat is verontrustend maar wat mij nog meer trof was dat sommige leerlingen ook niet meer vragen om verduidelijking als ze iets niet begrijpen.

Bij de voorbereiding van een studiedag om de problemen rond woordenschat bij ons team onder de aandacht te brengen las ik steeds meer literatuur waarbij het belang van een rijke woordenschat, goed woordenschatonderwijs en duidelijke woordenschatstrategieën breed werd uitgemeten. Woorden zijn belangrijk: niet alleen bij het begrijpen van mondelinge taal, maar ook bij technisch en begrijpend lezen, bij het begrijpen van zaakvakken, bij de sociale vaardigheden, bij het spelen op het plein.....

Het is duidelijk dat we op school naar gedegen onderwijs in woordenschat toe moeten. Een aanpak die doorloopt van de jongste groep naar de oudste groepen. In de jongste groep wordt naar aanleiding van de methode Schatkist veel aandacht

besteed aan het bewust, expliciet aanleren van nieuwe woorden. Ook voor woorden die door de kinderen worden ingebracht is er voldoende ruimte. Er zijn vaste woordenschatroutines: de lettermuur, het woordweb, woordkaarten, woordenboek, thematafel enz.

In de jongste middenbouwgroep wordt al veel tijd en aandacht besteed aan mondelinge taal onder andere aan woordenschatonderwijs. De leerkracht staat open voor vernieuwing en is zich bewust van het belang van goed woordenschatonderwijs. In deze groep wil ik graag experimenteren met de werkvormen van “Op Woordenschat”.

Het volgend schooljaar wil ik de leerkrachten van de middenbouwgroepen graag begeleiden met de werkvormen van “Op Woordenjacht” en het jaar daarna de leerkrachten van de groepen met de oudste kinderen. In de loop van de jaren wil ik tot het schrijven van een kwaliteitskaart woordenschatonderwijs op het SBO komen. Hierin worden afspraken vastgelegd die het woordenschatonderwijs betreffen.

Met het verschijnen van het boek “Op Woordenjacht” van Jack Duerings krijgen we een goed instrument in handen om op een concrete, duidelijke manier het woordenschatonderwijs een belangrijke plaats te geven in ons onderwijs. De manier van werken sluit goed aan bij de principes van de basisontwikkeling. Één van de auteurs van het boek “Op Woordenjacht”, Jack Duerings, heeft het team van onze school enige jaren begeleid bij het verwezenlijken van het werken volgens de principes van basisontwikkeling. Een aantal werkvormen was dus al bekend.

De gedachte van het inclusief onderwijs is onze SBO niet vreemd: inclusief onderwijs is in essentie het lesgeven aan een groep met zeer verschillende kinderen (Franke, 2008). De visie van inclusief onderwijs is dat iedere leerling in de groep als uitgangspunt wordt genomen. Wij hanteren een systeem dat gericht is op de pedagogische vraagstelling van de leerling en gericht is op het individuele kind. Onze school staat midden in de samenleving. Dit betekent in beginsel dat alle kinderen met een PCL (Permanente Commissie Leerlingenzorg)-beschikking van harte welkom zijn. We onderschrijven hierbij de ambitie van ons samenwerkingsverband; "het juiste onderwijs op de juiste plaats en de juiste zorg op het juiste moment".

Het leidend motto op onze school is een gedicht van Anna Terruwe (1911-2004):

*Jij mag zijn zoals je bent
om te worden wie je bent,
maar nog niet kunt zijn;
en je mag het worden
op jouw manier
en in jouw tijd*

Ik wil er met mijn expertise aan bijdragen dat de leerling centraal staat: wat kan en wil onze leerling leren en hoe kan ik aan dat leerproces zo veel mogelijk bijdragen.

Graag wil ik de leerkracht bedanken die mij in de gelegenheid stelde in haar groep met haar samen de interventie uit te voeren en daarbij actief bijdroeg aan het proces. En natuurlijk wil ik de leerlingen van de Spechtengroep bedanken. Ze hebben enthousiast gewerkt en mij veel inspiratie en werkplezier bezorgd!

De begeleider van dit meesterstuk Thea Deckers en mijn critical friends Ine, Annemarie, Ilona en Roxanne wil ik ook hartelijk bedanken. Ze hebben mij geholpen inhoud en vorm aan mijn meesterstuk te geven.

Dan wil ik de intern begeleider op de SBO waar we beiden werken, bedanken voor haar leesinspanningen en ondersteuning.

Tenslotte wil ik Stijn en Laurens bedanken voor hun hulp bij de vormgeving van dit meesterstuk en hun bemoedigende gesprekken!

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk worden de aanleiding en probleemstelling van dit onderzoek beschreven. De onderzoeksvraag en de deelvragen worden gesteld, het onderzoek wordt kort toegelicht en verwachtingen worden uitgesproken.

1.1 Aanleiding en probleemstelling.

De laatste jaren wordt de verdichting van de problemen van de leerlingen op het speciaal basisonderwijs beschreven, onder andere in het rapport van de onderwijsinspectie: “De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs” (Mei 2009). Veel leerlingen met leer-, gedrags-, en opvoedingsproblemen blijven (langer) op de reguliere basisschool en de kinderen die echt vastlopen en het niet meer redden op de basisschool komen op het speciaal basisonderwijs.

De onderzoeker werkt als logopedist op een kleine school voor speciaal basis onderwijs. Ook de logopedische problematiek en met name de taalproblemen nemen toe: in september 2008 hadden 39 van de 52 leerlingen van genoemde sbo afwijkende testresultaten op één of meerdere van de hieronder genoemde gebieden: dat is 75%.

In november 2010 zijn 34 kinderen onderzocht. Hiervan hadden 29 kinderen afwijkende testresultaten op één of meerdere van onderstaande taalgebieden: dat is 85%).

Het logopedisch onderzoek omvat de volgende gebieden:

1.	spraakproductie	de articulatie, het spreken
2.	spraakperceptie	het spraakverstaan, het spraakverwerken
3.	morfo-syntaxis	de zinsbouw en de verbuigingen en vervoegingen
4.	semantiek	de betekenis van woorden en zinnen
5.	pragmatiek	het taalgebruik

De onderzoeker heeft gekozen voor één aspect van de taal: de woordenschat (zie semantiek). Een zwakke woordenschat heeft grote consequenties voor de manier waarop de kinderen de wereld begrijpen, de manier waarop zij zich verstaanbaar maken en voor de manier waarop zij leren op school.

In februari 2010 is op de sbo school met alle groepsleerkrachten, onder leiding van de onderzoeker, een studiedag aan woordenschatonderwijs besteed: er is gewerkt aan theoretische verdieping en er is geoefend met praktische toepassing van het woordenschatonderwijs. Door individuele leerkrachten wordt het opgepakt. In de jongste groep (met leerlingen van 4 tot 7 jaar) wordt er systematisch aan gewerkt. In de andere groepen kan er effectiever gewerkt worden. Naar aanleiding van deze studiedag ontstaat een verlegenheids situatie: het inzicht dat woordenschat een belangrijke rol in het leerproces inneemt en de wil om aan woordenschat te gaan werken, is aanwezig. Toch lukt het niet om een woordenschatlijn schoolbreed in te zetten.

In de jongste groep (kinderen van 4 tot 7 jaar) wordt systematisch aan woordenschat gewerkt. Er wordt les gegeven met de methode Schatkist (methode “voor brede ontwikkeling van kleuters” van de firma Zwijssen) en er wordt thematisch gewerkt volgens de principes van basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2003). Bij deze twee werkwijzen is er veel aandacht voor woordenschatonderwijs.

In dit actieonderzoek is alle aandacht voor de jongste middenbouwgroep: 13 leerlingen van 7 tot 9 jaar (de Spechten). Er staat een enthousiaste, ervaren leerkracht voor de groep die veel thematisch werkt met aandacht voor woordenschatonderwijs.

Woorden zijn de belangrijkste bouwstenen van onze taal. Kinderen met een kleine woordenschat profiteren onvoldoende van het onderwijs. De achterstand wordt door de jaren heen groter en niet kleiner. Van de Nulft en Verhallen beschrijven een neerwaartse spiraal die ontstaat als er niet wordt ingegrepen: tekorten in woordkennis->minder profiteren van de les->minder leerwinst, minder woord en conceptuitbreiding->grotere tekorten in woordkennis. (van de Nulft en Verhallen, 2009). Een goede woordenschat is een voorwaarde voor het optimaal volgen van onderwijs! (Huizinga, 2005).

Onderzoek laat zien dat naast vlot kunnen lezen de woordenschat een belangrijke factor is voor goed begrijpend lezen:

Begrijpend lezen= (woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën.
(Vernooy,2007)

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.

In januari 2011 is “**Op Woordenjacht**” van J. Duerings, Barbara van der Linden, Uriël Schuurs en Heleen Strating uitgekomen. In dit boek staan concrete, duidelijke didactische werkvormen voor het woordenschatonderwijs. Geeft dit boek voldoende concrete informatie en praktische handvatten om in de onderzoeksgroep het woordenschatonderwijs een positieve impuls te geven?

De onderzoeksvraag, die in dit onderzoek centraal staat, is de volgende:

Bieden de werkvormen van “Op Woordenjacht” voldoende handvatten in de Spechtengroep (middenbouwgroep in het SBO) zodat er structureel, dagelijks gewerkt kan worden aan woordenschatuitbreiding en de leerlingen in drie maanden hun woordenschat aantoonbaar uitbreiden?

De deelvragen in dit onderzoek zijn:

1. Waarom is een goede woordenschat belangrijk in het leerproces?
2. Wat is de rol van de woordenschat bij technisch en begrijpend lezen?
3. Wat is er bekend over woordenschatdidactiek in de literatuur?
4. Welke woordenschatwerkvormen zoals beschreven in “Op Woordenjacht” geven, vanuit de praxis voldoende didactische steun bij het woordenschatonderwijs in deze groep?
5. Welke problemen ondervindt de leerkracht bij het werken met deze werkvormen?
6. Wat zijn de ervaringen van de leerkracht ten aanzien van deze werkwijze?
7. Wat zijn de ervaringen van de leerlingen ten aanzien van deze werkwijze?
8. Zijn er aantoonbare verbeteringen zichtbaar in de woordenschat van leerlingen?

Op de HBO kennisbank staat een tiental onderzoeken met betrekking tot woordenschatonderwijs: een aantal onderzoeken richt zich specifiek op NT2

leerlingen, een aantal onderzoeken richt zich specifiek op de viertakt woordenschat aanpak van de Nulft en Verhallen (van de Nulft en Verhallen, 2009).

Het boek “Op woordenjacht” is in januari 2011 uitgekomen. Er is nog geen onderzoek gedaan naar deze aanpak .

Op de SBO worden jaarlijks twee tot vier thema’s uitgewerkt volgens het onderwijsconcept basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2003). Hierbij staat centraal dat de activiteiten betekenisvol moeten zijn, dat het kind zich betrokken voelt en dat de activiteiten brede bedoelingen hebben. De aanpak zoals beschreven in “Op Woordenjacht” sluit hier goed bij aan. Daarom kiest de onderzoeker voor deze aanpak van het woordenschatonderwijs in deze groep.

1.3. Verwachtingen.

Naar aanleiding van de ervaringen met de werkvormen van “Op woordenjacht” kunnen de leerkracht en de logopedist/onderzoeker de andere teamleden goed informeren over de praktijk van het woordenschatonderwijs. De werkvormen die beschreven staan in “Op Woordenjacht” zijn zo duidelijk verwoord dat er in de groepen goed mee gewerkt kan worden.

Een betere score op de passieve woordenschattoets (PPVT) en de woordassociatie toets (CELF) is niet direct te verwachten: hiervoor lijkt de onderzoeksperiode (ongeveer 3 maanden) te kort. Op langere termijn (een jaar) zouden de inspanningen wat betreft het woordenschatonderwijs wel verbeteringen op genoemde testen moeten opleveren.

De verwachting is ook dat de leerlingen graag op deze manier werken: ze zijn actief ingeschakeld. Het zijn werkvormen die ze motiveren en ze betrekken bij het leren van nieuwe woorden.

Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing

In paragraaf 2.1 wordt het belang van een goede woordenschat beschreven. In paragraaf 2.2 wordt ingegaan op hoe kinderen woorden leren (volgens de theorie van Kienstra, Huizinga en Van de Nulft en Verhallen) en in paragraaf 2.3 wordt de aanpak van het woordenschatonderwijs, zoals onder andere beschreven door Duerings en mede auteurs, nader toegelicht.

2.1 Het belang van een goede woordenschat.

Een definitie voor woordenschat, lexicon of vocabulaire: “de woorden die een taalgebruiker receptief en/of productief tot zijn beschikking heeft” (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2007).

Woorden zijn de bouwstenen van onze taal. Met woorden kunnen we spreken met en luisteren naar elkaar. Met woorden kunnen we elkaar begrijpen. Woorden zijn belangrijk om te kunnen leren, te lezen, om ons te kunnen ontwikkelen. We moeten woorden kunnen begrijpen om ons een tekst eigen te maken, om te kunnen begrijpen wat de leerkracht ons wil leren, om opdrachten te kunnen maken, om samen te kunnen werken. Er is een direct verband tussen woordenschatontwikkeling en schoolsucces (Kienstra. 2005). Kinderen met een goede woordenschat leren spelenderwijs nieuwe woorden en kunnen verbanden en principes beter begrijpen dan kinderen met een kleine woordenschat.

Woordenschat heeft bijvoorbeeld een scharnierfunctie in het leesproces: zowel het herkennen van woorden bij het technisch leren lezen, als het begrijpen van de tekst wordt erdoor versneld en verbeterd (van der Ley, 2003).

Tijdens het technisch lezen worden de woorden sneller herkend als het kind de betekenis van een woord kent. De woordenschat (de betekenis, de klank en de uitspraakvorm) stelt de beginnende lezer in staat het woord sneller te kunnen herkennen. Woordenschat is dus een belangrijke voorwaarde om technisch te leren lezen (van der Ley. 2003).

Ook bij begrijpend lezen is de rol van de woordenschat groot:

Begrijpend lezen= (woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën

(Vernooy. 2007). Uit onderzoek blijkt dat 95% van de woorden bekend moeten zijn om een tekst goed te kunnen begrijpen. Het niet goed begrijpen van teksten leidt tot vermijdingsgedrag: kinderen gaan steeds minder lezen en leren daardoor ook steeds minder nieuwe woorden. Vernooy stelt dat goed lezen de meest effectieve strategie is om veel nieuwe woorden te leren (Vernooy. 2007). Uit onderzoek blijkt dat de toename van woordenschat vooral van het lezen afhangt (Vernooy, 2005). Goede lezers, die meer dan een uur per dag lezen, lezen elk jaar meer dan 4.358000 woorden. Kinderen die weinig lezen, minder dan 5 minuten per dag, lezen in een jaar 21000 woorden.

Als je werkt aan woordenschat werk je aan schoolsucces (van den Nulft en Verhallen, 2009). Als leerlingen een kleine woordenschat hebben, kan er een neerwaartse spiraal ontstaan: de achterstand in de woordenschat wordt in de loop van de schoolcarrière van deze kinderen niet kleiner maar groter! (van den Nulft. en Verhallen. 2009). In de onderstaande tabel is de geschatte omvang van de passieve woordenschat van Nederlandse en Turks/Marokkaanse kinderen weergegeven.

	4 jaar	6 jaar	8 jaar	10 jaar	12 jaar
Nederlands	3000	4500	6000	11.000	17.000
Turks/Mar.	1000	2600	4200	6000	10.000

Bron: Kuiken en Vermeer 2005 (Huizinga H. blz 47)

Kinderen uit risicogroepen zijn niet alleen allochtone kinderen maar ook kinderen die dialect spreken én een (te) kleine woordenschat hebben in het Nederlands, kinderen uit een taalarm milieu (zie tabel) en kinderen met een vertraagde taalontwikkeling.(Huizinga.2005).

	Gemiddeld aantal woorden per uur
Laaggeschoold milieu	615
Lichtgeschoolde ouders	1251
Hoogopgeleide ouders	2153

(Vernooy K. 2007 blz7).

Kinderen stappen in groep 1 de school binnen met grote verschillen in hun woordenschatbagage. In gezinnen loopt het taalaanbod sterk uiteen. Daarom is het belangrijk juist in de groepen 1 tot en met 4 gestructureerde, dagelijkse aandacht aan woordenschat te geven. Je legt dan het fundament om beter te kunnen leren. Leren is een activiteit die alles met taalvaardigheid te maken heeft.

2.2. De woordleerstrategieën.

Kinderen zijn echte “woordenkrachtpatsers” (Duerings. e.a. 2011). In relatief korte tijd leren kinderen, bijna als vanzelf, enorm veel woorden. Tussen 1 ½ en 6 jaar groeit de woordenschat gemiddeld van 0 tot 4500 woorden (Huizinga. 2005. blz 47). Het is opmerkelijk dat in het boek “De taalontwikkeling van het kind” van Dr. A.M. Schaerleakens op bladzijde 133 wordt vermeld dat uit onderzoek in 1966 door E. Lenneberg blijkt dat een kind van 6 jaar gemiddeld 2600 woorden heeft verworven. Kinderen leren dus blijkbaar steeds meer woorden!

Aitchison beschrijft drie leidende principes in de woordenschatverwerving:

- **labelen:** een woord wordt aan een voorwerp of gebeurtenis gekoppeld. De ouder/verzorger benoemt de naam van persoon of voorwerp: bal, hapje, auto.
- **categoriseren:** het kind gaat voorwerpen en de woorden die erbij horen groeperen: een stoel is hun eigen stoel maar ook de keukenstoel en de zachte stoel in de kamer.
- **netwerken:** woorden worden niet als losse elementen opgeslagen maar in netwerken van woorden. Kinderen ontdekken verbanden tussen woorden: losse woorden worden ingebed in netwerken. Hiermee wordt de woordenschat

verdiept en verbreed. “Network-building happens gradually, and may continue throughout a person’s life” (Aitchinson, 2003).

Kinderen leren de meeste woorden in incidentele situaties. Dat wil zeggen bijna tussen neus en lippen door in alledaagse taalgebruikssituaties. Het is daarom van belang in de school/ de groep een uitdagende leeromgeving te creëren: kinderen in aanraking te laten komen met woorden, veel voor te lezen en kinderen de gelegenheid te geven te stillezen. Daarnaast leren kinderen woorden in expliciete situaties: de leerkracht heeft de bedoeling om de leerlingen nieuwe woorden aan te leren. De leerkracht is bezig systematisch en planmatig een pakket woorden aan te bieden en de kinderen maken zich deze woorden eigen volgens gerichte woordenschatdidactieken.

2.3. De didactiek van het woordenschatonderwijs.

Kienstra noemt vier elementen die noodzakelijk zijn voor het goed onderwijzen van woorden:

- Creëer een rijke, uitnodigende leeromgeving. Leerlingen vinden er bijvoorbeeld een breed aanbod boeken (lees- en informatieboeken over het thema waaraan gewerkt wordt). Er is een thematafel waarop concrete voorwerpen liggen. Op de woordmuur hangen woorden, tekeningen, foto’s en producten van de leerlingen.
- Organiseer betekenisvolle activiteiten, waarbij de leerlingen actief leren. Er is een goede balans tussen leerkracht- en leerlinggestuurde activiteiten.
- Reflecteer met de leerlingen op hun eigen activiteiten. Ze reflecteren op wat ze leren en op hoe ze leren. Wanneer kinderen reflecteren, onderzoeken zij hun eigen leren (Kienstra. 2003).
- Evalueer de woordenschat. Heeft het kind een actieve attitude wat betreft het leren van nieuwe woorden? Gebruiken kinderen woordleerstrategieën? Hebben de leerlingen de nieuwe woorden geleerd? Kennen ze de woorden passief (begrijpen ze de woorden) of gebruiken ze de woorden ook actief?

In het basisonderwijs wordt veel gewerkt met het viertaktmodel van van de Nulft en Verhallen zoals beschreven in het boek: “Met woorden in de weer”. In dit model gaan de schrijvers uit van 4 fasen:

1. voorbereiden (het bewerken van de voorkennis, het creëren van de context)
2. semantiseren (het woord betekenis geven door middel van de 3 “uitjes”: uitleggen, uitbeelden, uitbreiden, uitspreken. Het vierde “uitje” is er door Duerings e.a. aan toegevoegd (Duerings, J. 2011. blz 15).
3. consolideren (het nieuwe woord wordt herhaald en in verschillende vormen geoefend)
4. controleren (kennende kinderen de doelwoorden?)

Belangrijk in dit proces is de selectie van woorden die de leerlingen gaan leren. Er zijn een aantal criteria:

- de betekenis van het woord is onbekend voor een deel van de leerlingen.
- het woord is functioneel, dat wil zeggen dat het vaak voorkomt in de talige contexten waarmee leerlingen te maken hebben.
- het past in de context van de activiteit. (Kienstra. 2003).

Bij het maken van woordenlijsten die de leerlingen bij een bepaald thema gaan leren is het belangrijk de woorden aan deze criteria te toetsen.

Bij de selectie van woorden is het belangrijk je niet te beperken tot concrete zelfstandig naamwoorden. Ook werkwoorden en woorden met een betekenis relatie (synoniemen: kat- poes, tegenstellingen: droog- nat, reeksen: goed- beter- best) en uitdrukkingen (een grote mond hebben) moeten aan de orde komen. Ook het verschil tussen de Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) en de Cognitieve Algemene Taalvaardigheid (CAT) zijn van belang. Aanvankelijk (groep 1,2) komt vooral de DAT met de concrete woordenschat aan de orde. In de loop van de schoolloopbaan zijn vaardigheden op een meer abstract taalgebied belangrijk om aan te leren (begrippen zoals: “omschrijf”, “maak twee kolommen”).

In het boek "Op woordenjacht" beschrijven Jack Duerings en zijn medeauteurs drie werkvormen waarmee men aan de slag kan met woordenschatuitbreiding:

- woordenschatroutines
- grafische modellen
- coöperatieve werkvormen

Een aantal van deze werkvormen, die het onderwerp vormen van dit praktijkonderzoek, wordt beschreven in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 3.2 beschreven hoe het onderzoek is opgezet, in paragraaf 3.3 hoe het tijdspad verloopt en in paragraaf 3.4 op welke wijze onderzoeksgegevens worden verzameld en geanalyseerd.

3.1 Onderzoeks- en deelvragen.

De onderzoeksvraag:

Bieden de werkvormen van “Op Woordenjacht” voldoende handvatten zodat er structureel, dagelijks gewerkt kan worden aan woordenschatuitbreiding in de Spechtengroep (middengroep in het SBO) en de leerlingen in 3 maanden hun woordenschat aantoonbaar uitbreiden?

De deelvragen in dit onderzoek zijn:

1. Waarom is een goede woordenschat belangrijk in het leerproces?
2. Wat is de rol van de woordenschat bij technisch en begrijpend lezen?
3. Wat is er bekend over woordenschatdidactiek in de literatuur?
4. Welke woordenschatwerkvormen zoals beschreven in “Op Woordenjacht” geven, vanuit de praxis voldoende didactische steun bij het woordenschatonderwijs in deze groep?
5. Wat zijn de ervaringen van de leerkracht ten aanzien van deze werkwijze?
6. Welke problemen ondervindt de leerkracht bij het werken met deze werkvormen?
7. Wat zijn de ervaringen van de leerlingen ten aanzien van deze werkwijze?
8. Zijn er aantoonbare verbeteringen zichtbaar in de woordenschat van leerlingen?

De eerste 3 deelvragen worden beantwoord vanuit de literatuur. De onderzoeksvraag en de overige deelvragen worden beantwoord door middel van een nulmeting, een interventie en een eindmeting bij de leerlingen van de Spechtengroep en vraaggesprekken met de leerkracht van deze groep.

3.2 De aanpak van het onderzoek.

Het woordenschatonderwijs op de SBO waar dit onderzoek zich afspeelt, heeft een impuls nodig (zie hoofdstuk 1.1). Duerings e.a.(Duerings. 2011) beschrijven in hun

boek “Op woordenjacht” een aantal woordenschatroutines, grafische modellen en coöperatieve werkvormen.

Werkvormen die in deze interventie worden gebruikt, zijn de volgende:

Woordenschatroutines

Woord van de dag.
Elke schooldag wordt een woord gekozen door de leerlingen en/of leerkracht. Dit woord komt in een mooi kadertje, schilderijlijstje, op het schoolbord.

Thematafel.
Op de thematafel wordt van alles verzameld (door de leerlingen en door de leerkracht) wat te maken heeft met het thema: boeken, voorwerpen, foto's. De voorwerpen worden gelabeld als de leerkracht het belangrijk vindt dat de leerling deze woorden kent.

Praatplaat.
De plaat gaat uit van een foto of tekening van een begrip. Deze wordt in de groep besproken en de verschillende woorden worden gelabeld.

Woordposter (zie bijlage 1.)
Bij de woordposter wordt de betekenis van het woord opgezocht in het woordenboek, er wordt een zin met het woord gemaakt en er wordt een tekening van het woord/begrip gemaakt.

Groepswoordenboek.
De in de groep geleerde woorden komen in de vorm van woordposters in een woordenboek.

Grafische modellen.

De woordenwolk.
De woordenwolk wordt gebruikt bij het opstarten van een thema. Het themawoord: vogels in de winter, muziek staat in het midden van een “wolk”. Eromheen schrijven de leerlingen woorden waar ze aan denken: associaties, activiteiten, kenmerken.

De woordparaplu.
Met de woordparaplu kun je het categoriseren visualiseren: van categorie naar losse begrippen maar ook andersom (van de losse begrippen naar een categorie).

Coöperatieve werkvormen

Binnenbuitenkring.
De leerlingen vormen twee kringen waarin ze met het gezicht naar elkaar toe staan. Na een korte uitwisseling stappen ze opzij en komen een nieuwe gesprekspartner tegen.

Zoek iemand die....
Bij deze werkvorm gaan de leerlingen op zoek in de groep naar iemand die een antwoord weet op de opdracht op hun werkblad. Ze overleggen en stellen hun vragen aan de andere leerlingen van de groep. Deze werkvorm hoort ook bij het coöperatief leren.

Waar of niet waar...
De leerkracht of een leerling bedenkt een stelling over een bepaald woord. Deze stelling kan waar zijn of niet.... Deze werkvorm kan klassikaal toegepast worden (ook bijvoorbeeld om te toetsen of de leerlingen de woorden begrijpen) maar ook in tweetallen.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de Spechtengroep. In deze groep zitten 13 leerlingen. Hiervan doen alle kinderen mee aan het onderzoek. Er worden 11 kinderen getest (één leerling was bij de nulmeting in november 2010 ziek en één leerling zat toen nog niet op school). De leeftijd van deze leerlingen varieert van 7 tot 9 jaar. De lessen worden door de leerkracht en de onderzoeker gegeven aan alle kinderen: aan de kinderen die matig of slecht scoren op de woordenschattoetsen en aan de kinderen die goede scores behalen. In de groep staat twee keer per week “mondelinge taal” op het rooster. De woordenschatlessen worden op de tijden van de mondelinge taallessen gegeven. Van januari tot april 2011 komen drie thema’s aan bod: vogels in de winter, je eigen lijf en muziek. De groepsleerkracht heeft deze thema’s voorbereid en uitgewerkt. Er wordt steeds vier weken aan een thema gewerkt. Er wordt bij ieder thema gewerkt met een “anker” boek. Met dit boek wordt de voorkennis van de kinderen geactiveerd en worden ze betrokken bij het thema. De woordenlijsten hebben de leerkracht en de onderzoeker samengesteld met behulp van de woordenlijsten in het boek “Woordenschatontwikkeling” van Marijke

Kienstra (Kienstra. 2003) en de “Streeflijst woordenschat voor zesjarigen” (Schaerlaekens. 1999). (zie bijlage 2)

De tweede les, na de introductie van de woorden, wordt een woordenschattoetsje afgenomen (zie bijlage 3). Aan het eind van het thema wordt ditzelfde testje nogmaals afgenomen.

De leerkracht is steeds betrokken bij de voorbereiding en de uitvoering van de lessen zoals die in haar groep worden gegeven. De leerkracht en de onderzoeker geven samen de lessen.

In november 2010 is de passieve en de actieve woordenschat gemeten (de nulmeting). In april 2011 worden de passieve en de actieve woordenschat opnieuw gemeten (de eindmeting).

Er is geen controlegroep, omdat de themalessen in de hele Spechtengroep worden gegeven zonder leerlingen uit te sluiten. In die zin is het een quasi-experimenteel onderzoek zoals beschreven in Harinck (Harinck 2005).

Dit onderzoek is een actieonderzoek. De handelingsverlegenheid met betrekking tot het woordenschatonderwijs is het vertrekpunt. Harinck beschrijft actieonderzoek als volgt: “Een actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dit handelen plaats vindt. Meestal gaat het daarbij om het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau. Men verzamelt daarbij gericht informatie over aspecten van dat handelen, wat leidt tot reflectie op dat eigen handelen, zo nodig resulterend in bijsturing daarvan.”(Harinck. 2010)

3.3. Het tijdspad.

De dikgedrukte woorden zijn de werkvormen zoals beschreven in “Op woordenjacht”.

Wanneer?	Actie?	Betrokkenen?
november 2010	afname -Peabody passieve woordenschattest - CELF woordassociatietest	-leerlingen spechtengroep -logopedist (onderzoeker)
December 2010	Vragenlijst aan leerkracht Spechten betreffende woordenschatonderwijs	-leerkracht -logopedist
14-01-2011	Start thema vogels in de winter. Introductie met behulp van boek woordenwolk	-leerlingen -leerkracht -logopedist
18-01-2011	woordentoets	-leerlingen -leerkracht -logopedist
25-01-2011	Introductie woordposter	-leerlingen

	Op A3 formaat op het bord en dan samen invullen.	-leerkracht -logopedist
28-01-2011	Introduceren woordenboek . Leerlingen maken hun eigen woordposters voor het themawoordenboek	-leerlingen -leerkracht -logopedist
01-02-2011	zoek iemand die....	-leerlingen -leerkracht -logopedist
04-02-2011	woordentoets en evaluatie met de leerlingen	-leerlingen -leerkracht -leerkracht -logopedist
08-02-2011	Introductie thema "je eigen lijf" boek woordenwolk	-leerlingen -leerkracht -logopedist
08-02-2011	Woordentoets	-leerlingen -leerkracht -logopedist
11-02-2011	Rubriceren: woordparaplu's binnenkant buitenkant lichaam	-leerlingen -leerkracht -logopedist
15-02-2011	Woordposter lichaam (woordenboek)	-leerlingen -leerkracht -logopedist
22-02-2011	Binnen-buitenkring	-leerlingen -leerkracht -logopedist
25-02-2011	Praatplaat: rontgenfoto Waar-niet waar.	-leerlingen -leerkracht -logopedist
01-03-2011	Woordentoets evaluatie	-leerlingen -leerkracht -logopedist
15-03-2011	Introductie thema muziek boek woordenwolk	-leerlingen -leerkracht -logopedist
18-03-2011	toets muziekwoorden	-leerlingen -leerkracht -logopedist
22-03-2011	Werken met woordposters en het klassenwoordenboek	-leerlingen -leerkracht -logopedist
25-03-2011	Rubriceren muziekwoorden met woordenparaplu's	-leerlingen -leerkracht -logopedist
28-03-2011	woordposter, waar of niet waar.	-leerlingen -leerkracht -logopedist
28-03-2011 tot 01-04-2011	Afname woordenschattoets Peabody en woordassociatie (CELF) bij de leerlingen van de spechtengroep. Eindevaluatie met leerkracht spechtengroep.	-leerlingen -logopedist
Juli 2011	Presentatie van de onderzoeksresultaten aan het team van de SBO En hoe nu verder.....?	-team -logopedist

3.4. Het verzamelen van gegevens.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van toetsen en vragenlijsten:

- De nulmeting (november 2010) is vastgesteld door middel van de Peabody passieve woordenschattoets (PPVT-III-NL). Deze test is door de COTAN geregistreerd. De Peabody meet de passieve woordenschat van de leerlingen kwantitatief. Ook de eindmeting (april 2011) wordt met behulp van de Peabody verricht.
Bij de nul- en eindmeting wordt eveneens de woordassociatie test van de CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) afgenomen. Met deze testen is de validiteit van de meting gegarandeerd: deze testen meten wat ze willen meten namelijk de passieve woordenschat en het woordassociatievermogen van de leerlingen. Bij betrouwbaarheid wordt naar de herhaalbaarheid van een meting verwezen. De afnameinstructies bij deze twee testen zijn zo strikt dat verwacht mag worden dat de afname door een ander dan de onderzoeker dezelfde resultaten zal geven.
- Bij het begin en aan het slot van elk thema worden door de leerkracht en de onderzoeker samengestelde woordenschattoetsjes afgenomen aan de hele groep. Deze testen zijn niet genormeerd en zullen als indicatie dienen: beantwoordt de woordenlijst aan de criteria zoals beschreven in hoofdstuk 2.3?
- De leerkracht van de groep waarin het onderzoek plaatsvindt, beantwoordt voor de interventie en na afloop van de interventie mondeling een uitgebreide vragenlijst (zie bijlage 4 en 5).

Triangulatie is een belangrijk kwaliteitscriterium in een onderzoek. Dat is het gebruik van meerdere typen informanten en van verschillende typen informatiebronnen. (Harinck.2010).

Informanten in dit onderzoek:

- de leerlingen
- de leerkracht van de Spechten
- de intern begeleider van de SBO

De informatiebronnen:

- gestandaardiseerde en niet gestandaardiseerde woordenschattoetsen

- interviews

Met deze verschillende bronnen en informanten is voldaan aan de eis van triangulatie.

Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 4.1 de deelvraag beantwoord over de resultaten op de actieve en passieve woordenschattoetsen voor en na de interventie. In de tweede paragraaf worden de ervaringen van de leerkracht verwoord en in paragraaf 4.3 beoordelen de leerlingen verschillende werkvormen van “Op Woordenjacht”.

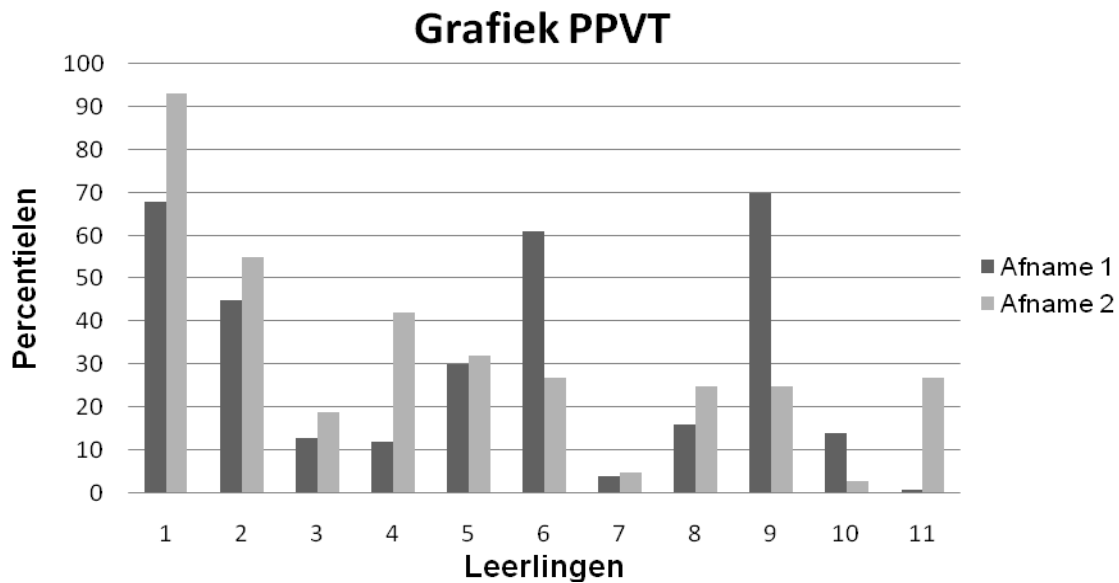
4.1 Deelvraag 8: Zijn er aantoonbare verbeteringen zichtbaar in de woordenschat van de leerlingen?

De gebruikte test is de Peabody Picture Vocabulary Test (de PPVT). Dit is een instrument om de receptieve kennis van de woordenschat te meten.

De ruwe score is het aantal items dat de proefpersoon goed beantwoord heeft. Deze ruwe score wordt omgezet in een WBQ, het woordbegrip. De WBQ's worden omgezet in percentielen. De percentielen geven aan waar, op een schaal van 0 tot 100, de prestaties van de proefpersoon liggen. Een percentiel van 50 is gemiddeld. Een WBQ van 86 wordt als een voldoende score gezien. Als de score van het WBQ 85 of lager is (de bijbehorende percentielscore is 16), wijkt deze meer dan 1 keer de standaarddeviatie af en wordt deze score als “lager dan normaal” beoordeeld.

De leerlingen variëren in leeftijd van 7.2 jaar tot 9.4 jaar (november 2011) en van 7.6 jaar tot 9.8 jaar in april 2011. Er zijn 11 leerlingen getest.

In november 2010 was de nulmeting van de PPVT en de CELF en in april 2011 volgde de eindmeting.



Uit de grafiek blijkt dat van de 11 leerlingen 8 leerlingen een hogere score hebben bij de tweede afname. Twee van de drie leerlingen (leerlingen 6 en 9) hadden een hoge score op de eerste afname. De afname in april komt overeen met wat er verwacht kan worden van deze twee leerlingen gezien de gegevens uit de intelligentietesten. Voor leerling 11 geldt dat de eerste score ruim onder zijn capaciteiten uitkwam en de tweede afname meer in overeenstemming was met de gegevens uit het intelligentieonderzoek.

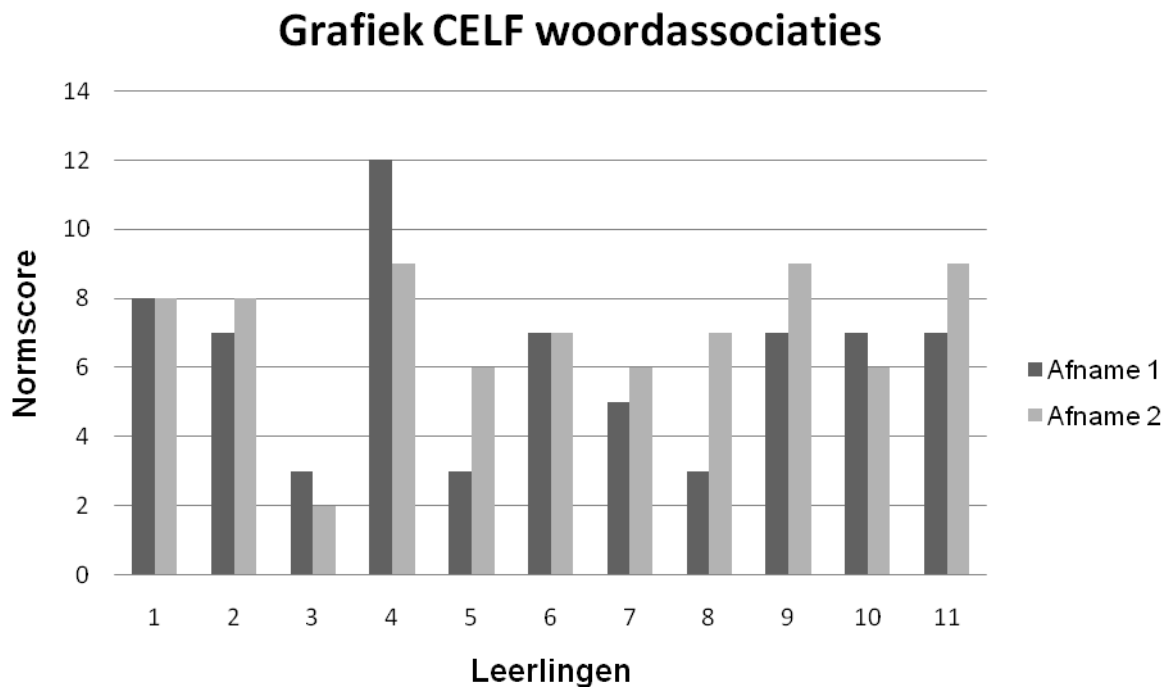
Bij de eerste afname waren er 5 leerlingen die onder 16 percentiel (onder de norm) scoorden: leerling 3, 4, 7, 10 en 11. Leerling 3, 4, 11 scoren bij de tweede afname boven de 16de percentiel. Twee leerlingen (7 en 10) scoren in april lager dan gemiddeld (onder de 16-de percentiel).

De gemiddelde percentielscore bij afname 1 is 30. De gemiddelde percentielscore bij afname 2 is 32. Dit is een verbetering van 2 percentiel.

De tweede test, de woordassociatietest, is een onderdeel van de Clinical Evaluation of Language Fundamentals (de CELF). Het onderdeel woordassociatie beoordeelt “de wijze waarop woorden naar hun betekenis worden geordend en de manieren die het kind gebruikt om snel en doelgericht woorden, die op grond van hun betekenis tot één groep behoren, met elkaar te verbinden en te benoemen”. (CELF handleiding, blz 90). Deze test rekent ruwe scores om in normscores en de normscores worden omgezet worden in percentielscores.

Een normscore van 7 komt overeen met een percentielscore van 16. Een normscore

7 (of lager) wijkt -1 keer de standaarddeviatie af en wordt als lager dan normaal beoordeeld.

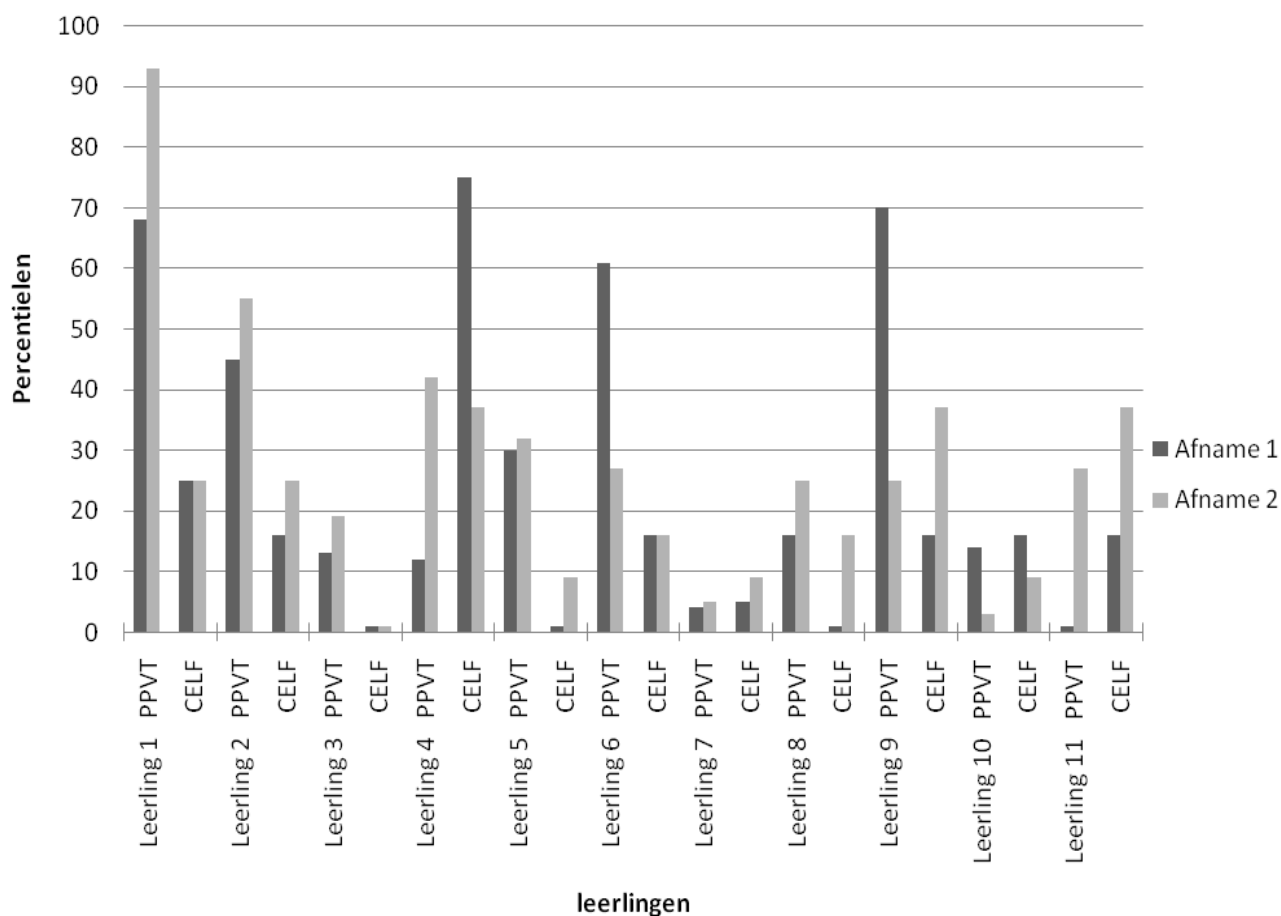


De gemiddelde normscore bij de eerste afname was 6.2. De gemiddelde normscore bij de tweede afname is 7. Dat is een verbetering van 0.8 normscore.

Van de 11 leerlingen scoren 6 leerlingen op de tweede afname hoger. Twee leerlingen hebben dezelfde score en drie leerlingen scoren lager.

Boven de normscore van 7 scoren bij de eerste afname 2 leerlingen. Bij de tweede afname scoren 5 leerlingen hoger dan de normscore 7.

Nul- en eindmeting PPVT en CELF



Vijf van de 11 (leerling 2, 5, 7, 8 en 11) leerlingen scoren op beide woordenschattesten hoger bij de tweede afname. Hierbij zijn leerlingen die hoger en lager dan gemiddeld scoorden op de eerste afname.

Één leerling scoorde op beide tests bij de tweede afname lager dan bij de eerste afname.

Leerling 1 heeft scores die bij beide testen en bij beide afnamen binnen de norm “gemiddeld “(> normscore 7 of > percentielscore 16) vallen.

Vijf leerlingen (leerling 1, 2, 4, 9, 11) scoren bij de tweede afname op beide testen binnen de norm. Bij de eerste afname scoorde alleen leerling 1 binnen de norm op zowel de passieve als de actieve woordenschattest.

Twee leerlingen (leerling 7 en 10) scoren op beide testen en bij beide afnamen onder de norm “lager dan normaal”.

In hoofdstuk 5 wordt nader op deze testuitslagen ingegaan.

4.2 Deelvraag 4: Welke woordenschatwerkvormen zoals beschreven in “Op Woordenjacht” geven, vanuit de praxis voldoende didactische steun bij het woordenschatonderwijs in deze groep?

De leerkracht heeft vóór de interventie en na de afsluiting van de interventie mondeling een vragenlijst (in de vorm van een semi- gestandaardiseerd interview) beantwoord (Harinck,2010). Het doel van het eerste gesprek was om de stand van zaken betreffende de woordenschat op dat moment (december 2010) vast te leggen en in het tweede gesprek (april 2011) zijn de werkvormen van “Op Woordenjacht” geëvalueerd.

Hieronder volgt een samenvatting van deze gesprekken.

In het eerste gesprek geeft de leerkracht aan bij elk thema een woordenlijst te maken en elk thema te beginnen met een woordenwolk (activeren van hun voorkennis: wat weten de leerlingen al over het onderwerp?). Tijdens het thema doen de leerlingen opdrachten en spelletjes om zich te woorden eigen te maken. Een aantal woorden (ongeveer twee per week) komt op de taalmuur. Dat is een grote plastic map aan de muur in de taalhoek waar de kaartjes met woorden in komen. Deze woordmuur is zichtbaar voor de hele groep. De besproken woorden schrijft de leerkracht in het activiteitenboek waarin de voortgang van het thema wordt beschreven.

De leerkracht heeft in januari (aan het begin van de interventie) een taalhoek ingericht. De leerkracht is hierbij geïnspireerd door het boek *Woordenschatontwikkeling* van Marijke Kienstra waarin zij een “woordenlab” beschrijft (Kienstra. 2003). In een hoek van de groep staan tafels en stoelen. Op de muur wordt de woordenwolk geplakt, de praatplaat met de woorden, werkstukken, tekeningen en foto's van de leerlingen in het kader van het thema. Er staat een thematafel er en er staat een boekenkast met onder andere woordenboeken, het themaboek, boeken over het thema. Er is voldoende schrijf- en tekenmateriaal om zelfstandig aan opdrachten te werken. Er is een rijke leeromgeving gecreëerd.

Bij het tweede gesprek met de leerkracht worden de werkvormen geïnventariseerd en geëvalueerd. De besproken werkvormen zijn dikgedrukt!

Werkvormen die de leerkracht zeker blijft gebruiken zijn: **het woord van de dag**. De leerlingen gaan elke dag actief, betrokken op zoek naar woorden. Er wordt door de

leerkracht met de groep een aantal woorden besproken (elke morgen gedurende de fruitpauze) en dan wordt door de leerkracht één woord gekozen. Vaak zijn het woorden uit de actualiteit die de leerlingen oppikken uit het jeugdjournaal (tsunami, explosie), soms zijn het woorden uit een methode (fanatiek, gelijkenis, biologie, tuba), soms zijn het woorden die de leerlingen horen en waar ze nieuwsgierig naar zijn (gigabite, crematorium, horizon). Het woord wordt op de **woordposter** klassikaal verwerkt en deze posters worden bewaard in het **groepswoordenboek**. Een **woordenwolk** blijft een bruikbare werkvorm om een thema mee te beginnen. Het geeft een goed beeld wat de leerlingen al van een onderwerp weten en de leerkracht voegt daar haar eigen doelwoorden aan toe. De **praatplaat** verduidelijkt visueel de woorden, begrippen van een bepaald thema en op de **thematafel** worden door de leerkracht en de leerlingen voorwerpen verzameld. De leerlingen zijn actief aan het zoeken naar voorwerpen, boeken, woorden die met het thema te maken hebben. De coöperatieve werkvormen (**binnenbuitenkring**, **zoek iemand die...** en **waar of niet waar**) blijft de leerkracht ook zeker gebruiken onder andere bij het consolideren van de woorden. De hele groep is dan actief. Leerlingen die in een grote groep moeilijk vinden om te spreken, kunnen in kleine groepjes goed mee doen!

Met deze manier van werken is het steeds zichtbaar met welk thema de groep bezig is (zie de taalhoek!), de leerlingen worden actief bij hun eigen leerproces betrokken.

Deelvraag 6: Welke problemen ondervindt de leerkracht bij het werken met deze werkvormen?

Een probleem dat de leerkracht ondervindt, is het samenstellen van goede woordenlijsten. De basiswoordenlijsten in het boek "Woordenschatontwikkeling" van Kienstra is met name bedoeld voor neven- en onderinstromers. Deze geven wel een indicatie maar de overige woorden moet de leerkracht zelf bedenken. Welke woorden zijn dan relevant? Een ander probleem is het samenstellen van woordenschattoetsen waarin de doelwoorden van het thema worden getoetst. Het is lastig goed toetsvragen te formuleren. Misschien is dit ook wel een kwestie van oefenen. Het met controleren van de geleerde woorden door middel van woordtoetsjes is een nieuw element in het woordenschatonderwijs.

Deze paragraaf is aan de leerkracht voorgelegd in verband met een member check: de ervaringen van de betrokken leerkracht zijn correct weergegeven. (Harinck, 2010).

4.3 De ervaringen van de leerlingen naar aanleiding van het werken met de werkvormen van “Op woordenjacht”.

Deelvraag: Hoe waarden de leerlingen het werken met de werkvormen van “Op Woordenjacht?”.

De leerlingen van de Spechtengroep hebben hun waardering over het werken met de werkvormen van “Op woordenjacht” beoordeeld met een cijfer. In de groep heeft iedere leerling voor iedere werkvorm een cijfer gegeven. Ze geven dit aan op een tienpuntschaal van 1 tot 10. Van tevoren zijn duidelijke instructies gegeven over het geven van een cijfer. Per onderdeel werd een korte mondelinge uitleg gegeven. Elf Spechten hebben hun oordeel gegeven.

De gemiddelde waardering van de leerlingen voor de werkvormen van “Op woordenjacht”.	
Woordenwolk	7.8
Woordposter	8.4
Woordenboek	7.6
Woord van de dag	9.8
Woordparaplu	7.7
Zoek iemand die....	9.9
Binnenbuitenkring	8
Waar of niet waar?	8.8

In het hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de toets- en interviewgegevens uit dit hoofdstuk.

Hoofdstuk 5. Conclusies

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken naar aanleiding van de deelvragen (paragraaf 5.1) en vanuit de deelvragen wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag (paragraaf 5.2). In paragraaf 5.3 worden aanbevelingen gedaan op groeps- en schoolniveau naar aanleiding van de bevindingen van dit praktijkonderzoek.

5.1 Conclusies met betrekking tot de deelvragen.

Deelvraag 1: Waarom is een goede woordenschat belangrijk in het leerproces?

Deelvraag 2 :Wat is de rol van de woordenschat bij technisch en begrijpend lezen?

In de eerste twee vragen is middels literatuuronderzoek (zie hoofdstuk 2) onderbouwd waarom woordenschat een grote rol speelt bij het lezen en meer in het algemeen bij het leren van een kind. Taal (waaronder woordenschat) is een vaardigheid die alles met leren te maken heeft.

Deelvraag 3: Wat is er bekend over woordenschatdidactiek in de literatuur?

“Het is belangrijk bij de thema- en woordkeuze rekening te houden met de belevingswereld en interesse van de leerlingen” (Kienstra, 2003). De werkvorm “**woord van de dag**” is hier een goed voorbeeld van. De leerlingen zijn actief betrokken bij het inbrengen van het woord, bij het bespreken van de betekenis, bij het verwerken (op de **woordposter**) en bij het “borgen” van het woord (in het **groepswoordenboek**). De werkvormen komen tegemoet aan het principe veel informatie te visualiseren (sommige onderzoekers beweren dat wel 90% van de binnenkomende informatie visueel is (Hyerle en Yeager, 2007). Bij de “praatplaat” staan de beelden centraal, bij de **woordposter** tekenen de leerlingen onder andere het woord, bij de **thematafel** zijn de woorden stoffelijk aanwezig.

“Coöperatief leren bevordert de woordenschatverwerving: leerlingen verdiepen hun woordkennis wanneer zij met elkaar overleggen over woorden en woordbetekenissen” (Kienstra, 2003). Dit is duidelijk te zien wanneer de leerlingen in de **binnen-buitenkring** over hun woordkaartjes praten.

“Passief luisteren is bij woordenschatuitbreiding geen motiverend middel. Samen met de leerkracht en de andere leerlingen gesprekken voeren en zo kennis opbouwen is effectief” (Duerings e.a., 2011). Bij alle werkvormen van “Op Woordenjacht” hebben de leerlingen een actieve rol.

Er is in de literatuur veel bekend over woordenschatdidactiek (zie hoofdstuk 2). De aanpak van “Op Woordenjacht” sluit aan bij de bekende theorieën van Kienstra (2003), Aitchinson (2003), Huizinga (2005), van de Nulft en Verhallen (2009). In het boek “Op Woordenjacht” presenteren Duerings en medeauteurs praktische, direct inzetbare en voor de leerlingen aansprekende werkvormen.

Deelvraag 4: Welke woordenschatwerkvormen zoals beschreven in “Op Woordenjacht” geven, vanuit de praxis, voldoende didactische steun bij het woordenschatonderwijs in deze groep?

De leerkracht en de onderzoeker zijn erg enthousiast over de volgende werkvormen: het woord van de dag, woordposter, woordenboek, woordenwolk, praatplaat, thematafel, en de coöperatieve werkvormen binnenbuitenkring, zoek iemand die en waar of niet waar...

Deelvraag 5: Wat zijn de ervaringen van de leerkracht ten aanzien van deze werkwijze?

De leerkracht heeft haar ervaringen in hoofdstuk 4 (paragraaf 4.2) met de onderzoeker gedeeld en is enthousiast over de hierbovengenoemde werkvormen.

Deelvraag 6: Welke problemen ondervindt de leerkracht bij het werken met deze werkvormen?

De leerkracht vindt het opstellen van doel woordenlijsten en het maken van woordtoetsen om de woorden die bij een bepaald thema aan de orde zijn geweest een lastige klus (zie paragraaf 4.2)

Deelvraag 7: Wat zijn de ervaringen van de leerlingen ten aanzien van deze werkwijze?

Ook de leerlingen hebben zich met een “rapportcijfer” uitgesproken over de werkvormen. Dit rapportcijfer was een dikke voldoende: een 8.5 (zie paragraaf 4.3).

Tijdens de lessen was een grote betrokkenheid zichtbaar. De leerlingen zijn zichtbaar gemotiveerd en betrokken bij het woordenschatonderwijs.

Deelvraag 8: Zijn er aantoonbare verbeteringen zichtbaar in de woordenschat van leerlingen?

Wat betreft de “aantoonbare verbeteringen” zijn een aantal opmerkingen te maken.

Er zijn verbeteringen aantoonbaar : op de eindmeting scoren de leerlingen van de Spechtengroep 2 percentiel hogere gemiddelde score op de woordenschattest en 0,8 normscore verbetering op de woordassociatietest dan bij de nulmeting.

De groep leerlingen die het aan de interventie deelnemen, is een zeer heterogene groep zowel wat betreft de capaciteiten als wat betreft stoornissen. De testuitslagen laten een grillig verloop zien. Vijf van de elf leerlingen gaan op beide toetsen vooruit. Drie leerlingen vertonen opvallend slechtere (twee van de drie) of juist opvallend betere scores op de passieve woordenschattoets Ook bij de CELF (woord associatietoets) scoren drie andere leerlingen lager op de tweede afname dan bij de nulmeting. Één leerling scoorde op beide tests bij de tweede afname lager dan de eerste afname.

In de handleiding van de CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) wordt beschreven als mogelijke oorzaken van een lage score op de woordassociatietest óf een kleine woordenschat óf problemen met de executieve functies aangegeven.

Executieve functies zijn het vermogen om dingen te organiseren, te focussen en impulsen onder controle te houden (site: Hogrefe uitgeverij). Verminderde executieve functies liggen ten grondslag aan ADHD, autisme en leerstoornissen. Een sluitende definitie is lastig te vinden maar op de site van het NIP staan de volgende kenmerken: planning, initiatiefname, regulatie, zelf-controle, zelf-monitoring en inzicht, met betrekking tot zowel doelgericht taakgedrag, emotioneel gedrag als interpersoonlijk gedrag (site: DOC Richtlijnen...). Vijf van de elf leerlingen hebben een gedragsstoornisdiagnose.

De inconsistentie in de toetsgegevens is misschien aan problemen in de executieve functies te wijten. Één van de leerlingen met sterk wisselende toetsresultaten heeft geen diagnose.

Er is meer onderzoek nodig naar de woordenschat van deze kinderen bijvoorbeeld op het gebied van de actieve woordenschat en woordvinding. Als leerlingen problemen hebben op het gebied van woordvinding **kennen** ze het woord wel maar kunnen ze het woord op dat moment niet produceren. Vooral ook omdat de woordassociatietest onder tijdsdruk wordt afgenomen (binnen 1 minuut zoveel mogelijk kledingstukken opnoemen bijvoorbeeld) is het mogelijk dat er problemen zijn met de woordvinding.

Aan de “objectieve” toetsgegevens zitten vele kanten. Het is niet zo dat de gebruikte woordenschattesten precies testen wat er is onderwezen. De manier van toetsen van de woordassociatietest (binnen één minuut zoveel mogelijk etenswaren, kledingstukken, beroepen opnoemen) lijkt op de associaties op het thema zoals die gevraagd worden bij de werkvorm **woordenwolk**. Juist omdat deze toetsvorm lijkt op de associaties zoals gevraagd bij de woordenwolk, heeft de onderzoeker dit toetsinstrument gekozen. Achteraf geeft dit een onvolledig beeld van de actieve woordenschat van de leerling en wil de onderzoeker de actieve woordenschattoets van de CELF aan de toetsbatterij toevoegen.

Geen van de items die gevraagd worden in de passieve woordentest is expliciet tijdens de woordenschatlessen aan de orde gekomen.

Er is nader onderzoek nodig naar hoe de woordenschat zich verder ontwikkelt als de werkvormen zoals boven genoemd blijvend worden gebruikt in de groep. Zijn er bij vervolgonderzoeken weer leerlingen die (veel) hoger of lager scoren? Zijn het dezelfde leerlingen die zo grillig scoren?

5.2 Conclusie met betrekking tot de onderzoeksvraag.

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Bieden de werkvormen van “Op Woordenjacht” voldoende handvatten in de Spechtengroep (middenbouwgroep in het SBO) zodat er structureel, dagelijks gewerkt kan worden aan woordenschatuitbreiding en de leerlingen in drie maanden hun woordenschat aantoonbaar uitbreiden?

Het antwoord op deze vraag luidt: ja. Het woordenschatonderwijs is concreter vormgegeven door deze werkvormen. De leerkracht en de leerlingen ervaren deze

werkvormen als motiverend en gestructureerd.

5.3 Eindconclusie en aanbevelingen.

Conclusie naar aanleiding van dit praktijkonderzoek is dat de gerichte aandacht voor woordenschat extra opbrengsten oplevert. De objectieve toetsresultaten laten een kleine verbetering zien. De ervaringen in de groep van de leerkracht zijn helder: de vaste werkvormen geven bruikbare handvatten. De leerkracht is zich bewust van het belang van goed woordenschatonderwijs en is zich bij het spreken en onderwijzen bewust van het belang om haar woorden goed te kiezen en te controleren of ze goed begrepen wordt. De leerlingen zijn zich ook bewust van het belang van “woorden”: het belang van de betekenis van woorden of om de betekenis te vragen of op te zoeken.

Aanbevelingen zijn:

- Presentatie aan het team en de directie van de bevindingen van het onderzoek.
De leerkracht en de logopedist/onderzoeker delen hun ervaringen met de andere teamleden.
- In de onderzoeksgroep wordt er verder gewerkt met de werkvormen als genoemd in dit praktijkonderzoek. De leerlingen worden regelmatig (twee keer per jaar) getoetst op passieve en actieve woordenschat.
- Schoolbreed worden afspraken gemaakt die betrekking hebben op de doorgaande lijn van het woordenschatonderwijs. In alle groepen wordt sinds april 2011 al gewerkt met “het woord van de dag”.
- Het inventariseren van de wensen van het team om zich op sommige aspecten van het woordenschatonderwijs na te scholen (het maken van goed woordenlijsten en/of van woordtoetsen?)
- De beschrijving van het woordenschatonderwijs wordt geborgd in het schoolplan.

Hoofdstuk 6. Evaluatie onderzoek.

In dit laatste hoofdstuk sta ik stil bij wat het meesterstuk voor mij heeft betekend. In paragraaf 6.1 licht ik toe waarom de keuze voor woordenschat zo'n bijna vanzelfsprekende keuze voor mij was. Paragraaf 6.2 gaat over mijn ervaringen met de interventie in de groep. In paragraaf 6.3 geef ik aan wat en hoe ik geleerd heb van het schrijven van het meesterstuk. In paragraaf 6.4 ga ik dieper in op de ethische uitgangspunten die een rol speelden bij het schrijven van dit meesterstuk.

6.1 Waarom dit onderzoek?

In de dagelijkse praktijk, de dagelijkse omgang met de leerlingen op school ervaren we (de leerkrachten, het onderwijsondersteunend personeel) dat leerlingen ons soms niet begrijpen. Een aantal leerlingen leert woorden **niet** als vanzelfsprekend (zie het proces van taalverwerving in hoofdstuk 2). Een aantal leerlingen heeft veel herhaling nodig om zich woorden eigen te maken. Er zijn leerlingen die zoveel problemen hebben om te zeggen wat ze willen dat gewoon je mond maar houden of juist van je af slaan een voor de hand liggende oplossing is in een situatie. Er zijn leerlingen die hele stukken informatie, instructie missen omdat ze woorden niet kennen, niet begrijpen. Sommige van deze kinderen laten de informatie maar voor wat het is: ze vragen niet (meer) wat een woord, uitdrukking of zin betekent. Er zijn gelukkig ook leerlingen die juist bij elk onbekend woord vragen wat de betekenis is!

Hoe meer taal, hoe meer woorden onze leerlingen aangereikt krijgen, hoe beter ze in staat zijn informatie op te nemen, over zichzelf na te denken, om op een talige manier (niet duwend, slaand of juist teruggetrokken) met anderen om te gaan.

We vragen onze leerlingen hun best te doen en dat verplicht de leerkrachten en het onderwijsondersteunend personeel om het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de mogelijkheden van de individuele leerling!

Naar aanleiding van de onderzoeksopdracht van de opleiding dyslexie specialist koos ik vanzelfsprekend het woordenschatonderwijs. Ik had al eerder geprobeerd structureel woordenschatonderwijs te introduceren. Gedurende de opleiding tot dyslexie specialist kwam aan het licht waarom dat niet goed was gelukt. Ik had het

onderwerp gewoon “gedropt”. Het was mijn prioriteit en het team had allerlei andere prioriteiten. Ik had ook onvoldoende overlegd en afgestemd met de directie en ik had geen evaluatiemomenten ingepland.

Het boek “Op Woordenjacht” kwam precies op tijd! Een aantal van de beschreven werkvormen waren al bekend. De leerkracht van de onderzoeksgroep (de Spechten) was ook bekend met de werkwijze van Jack Duerings. Hij heeft het team van de school waar ik werkzaam ben een aantal jaren begeleid bij de invoering van basisontwikkeling. Een aantal van de werkvormen die beschreven staan in het boek worden op school al toegepast. De werkvormen zijn concreet, direct toepasbaar, afwisselend. Dit maakt deze woorddidactiek zo geschikt om op school mee te werken. De theorie is in dit boek op prima wijze vertaald naar de praktijk.

6.2 Aan het werk.

Het opzetten van het onderzoek was goed in te passen in mijn werkzaamheden. De leerkracht van de Spechtengroep maakte ruimte op het rooster.

Ik ben de leerkracht van de Spechtengroep dankbaar voor haar bijdrage. Ze had steeds nieuwe ideeën en een onverwoestbaar enthousiasme. Voor de groep had ik wel eens de neiging me mee te laten slepen door de betrokkenheid van de leerlingen en werd dan door de leerkracht weer bij de les gehaald. Ik heb dat lesgeven voor een hele groep als prachtig ervaren! Op deze leeftijd zijn kinderen vaak ontroerend open en nieuwsgierig.

De cyclus plan-do-check-act werd als vanzelfsprekend uitgevoerd. Eerst plannen maken, dan deze plannen uitvoeren, ze evalueren en de plannen bijstellen.

6.3 Het meesterstuk.

In hoofdstuk 1 werd gevraagd zo goed mogelijk onder woorden te brengen waarom ik het belangrijk vind dit onderzoek te doen. Ik heb geleerd heel goed af te bakenen wat ik wilde bereiken en dat heel precies te formuleren.

In hoofdstuk 2 moest ik alles wat ik door de jaren heen over woordenschat had gelezen zo overzichtelijk en gecomprimeerd mogelijk op schrijven. Als er geen limiet aan het aantal woorden was geweest, had ik duizenden woorden meer aan dit hoofdstuk besteed. Ik dacht overigens dat ik al veel van het onderwerp wist maar moest nu op een nog nauwkeuriger manier lezen. Ik moest het zo goed begrijpen dat

ik het in mijn eigen woorden zo compact en begrijpelijk mogelijk op kon schrijven. In hoofdstuk 3 moest ik me beperken bij het onderzoek. Het is goed om de interventie eenvoudig en kortdurend te houden. Ik heb de neiging me door allerlei invallen mee te laten slepen. Dan lees ik iets dat ook belangrijk is en wil dat dan alsnog bij wat ik doe betrekken. Het is gedurende de onderzoeksperiode goed gelukt om me te beperken tot datgene wat ik wilde onderzoeken.

In hoofdstuk 4 moest ik de data bespreken. Ik had niet verwacht dat de resultaten van de toetsen spectaculair zouden stijgen. Maar ik ben erg verbaasd over de grilligheid van de uitslagen. Observatie en toetsuitslagen zijn soms elkaar tegensprekende grootheden: de leerling die op beide toetsen bij de tweede afname slechter scoorde, deed in de klas heel goed mee: lette goed op, had een positieve inbreng bijvoorbeeld bij het woord van de dag! Ik heb in hoofdstuk 5 antwoorden gezocht naar deze vragen. Verder onderzoek is beslist nodig. Is er een verklaring voor deze toetsresultaten? Zijn er zulke grote problemen met de executieve functies? Is er bij sommige leerlingen sprake van woordvindingsproblemen? Toets ik wel wat er is onderwezen?

Bij het schrijven van het meesterstuk is het voortdurend lezen, schrijven herformuleren, wegstrepen en dan verder komen met ideeën een prachtig proces. Ik had een citaat van Wittgenstein “de grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld” als leidraad voor mijn werkstuk. Ik ging meer over hem lezen en begreep dat Wittgenstein het niet over het uitbreiden van de taal (mijn doel) heeft maar vooral over wat er niet in taal gezegd kan worden. Dat taal soms tekort schiet in het verwoorden van gedachten, ideeën, belevenissen. Taal beeldt de werkelijkheid uit. Het is mooi om zo meer te leren en internet is een prachtig medium.

Met dit werkstuk heb ik mijn kennis verdiept wat betreft woordenschat. Ik heb geleerd een onderzoek op te zetten, een onderzoeksvraag te formuleren, een onderzoek uit te voeren, een onderzoeksverslag te schrijven. De interventie en de resultaten zullen hopelijk een verandering in het woordenschatonderwijs op de school waar ik werkzaam ben in gang brengen. Het uitgangspunt was de handelingsverlegenheid in het onderwijs: hoe vinden we concrete aanknopingspunten waarmee we het woordenschatonderwijs handen en voeten kunnen geven?

De mede studenten waren een echte steun gedurende de opleiding. Ik heb veel van de docenten geleerd maar ook veel van mijn medestudenten. Tijdens het schrijven van het meesterstuk zijn de critical friends echte critical friends geweest. Ze hebben constructief bijgedragen aan de inhoud en vorm van dit meesterstuk.

6.4 Ethische uitgangspunten

Boerman (2008) geeft een richtlijn waarin een zestal ethische principes worden gegeven die passen bij een praktijkonderzoek zoals wordt uitgevoerd in de praktijk van het Master SEN onderwijs. Hieronder geef ik een beschrijving van deze principes.

- Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog. De beschreven resultaten in dit praktijkonderzoek zijn gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens. Het team (met name de betreffende leerkracht van de onderzoeksgroep) is geïnformeerd over het doel van het onderzoek.
De overeengekomen afspraken zijn nagekomen.
Het meesterstuk is regelmatig besproken met docent en critical friends.
- Zorgvuldigheid en nalatigheid. De opzet en de uitvoering van het onderzoek is van tevoren besproken met directie van de school. Vraagstellingen zijn weloverwogen opgesteld, gegevens zijn nauwgezet verzameld en de verslaglegging is precies en systematisch.
- Volledigheid en selectiviteit. Alle uitkomsten en resultaten van dit onderzoek spelen een rol in dit meesterstuk.
- Concurrentie en collegialiteit. Gedurende dit onderzoek is er samengewerkt met collega's en medestudenten van de opleiding. Er is met een kritische blik gekeken naar dit onderzoek en er is sprake geweest van loyaliteit om elkaar te ondersteunen.
- Publiceren, auteurschap en geheimhouding. De school waar ik werkzaam ben, krijgt een uitgeprinte versie van dit praktijkonderzoek. De resultaten en aanbevelingen worden met de directie en het team besproken.
- Onderzoek in opdracht. De onderzoeker heeft het onderwerp van dit praktijkonderzoek bepaald. Bepalend bij deze keuze was, dat het onderwijs op

de school waar de onderzoeker werkzaam is, baat heeft bij de uitvoering en de resultaten van dit onderzoek.

Literatuur

Aitchinson, J. (2003) *Words in the mind*. An introduction to the mental lexicon. Oxford U.K./ Blackwell Publishing

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*: Reader Fontys OSO

Duerings, J. e.a. (2011). *Op woordenjacht*. Antwerpen-Apeldoorn/Garant

Franke, Rob (2008). *Passend inclusief onderwijs: doen*. Antwerpen/Apeldoorn. Garant

Harinck, F., (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Hyerle,D en Yeager.C (2007). *Thinking maps*. North Carolina Thinking Maps Inc..

Huizinga, H. (2005). *Woordenschat* (serie Taal en Didactiek). Groningen/Wolters-Nordhoff

Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling*. Van Gorcum/Assen

Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling*. Nijmegen/Expertisecentrum Nederlands

Ley van der, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam/Lemniscaat

Nulft van de, D. en Verhallen, M. (2009) *Met woorden in de weer*. Bussum/Coutinho

Schaerlaekens, Dr. A.M. (1984) *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Wolters-Noordhoff

Vernooy, K. (2007). *Een goede woordenschat: de basis voor een goede schoolloopbaan*. Paper. Taalpilots onderwijsachterstanden.

Handleiding van de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL. (2004) Harcourt Test Publishers.

Handleiding van de Clinical Evaluation of Language Fundamentals. (2010). Pearson, Amsterdam.

Informatie van het internet.

[http://www.hogreve.nl.executieve-functies-bij-kinderen-en-adolescenten](http://www.hogreve.nl/executieve-functies-bij-kinderen-en-adolescenten).
binnengehaald 5 mei 2011.

(doc) richtlijnen voor neuropsychologisch onderzoek (NPO) stoornissen in de
executieve functies. Joke Spikman en anderen.
binnengehaald 6 mei 2011.

Definitie van “woordenschat”: van <http://slo.nl/> binnengehaald 30-04-2011

De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs.
<http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/de-kwaliteit-van-het-speciaal-basisonderwijs.html>. Binnengehaald 30-04-2009

Woordposter

van:

het woord is:

Omschrijving:

Woordspin:

Tekening:

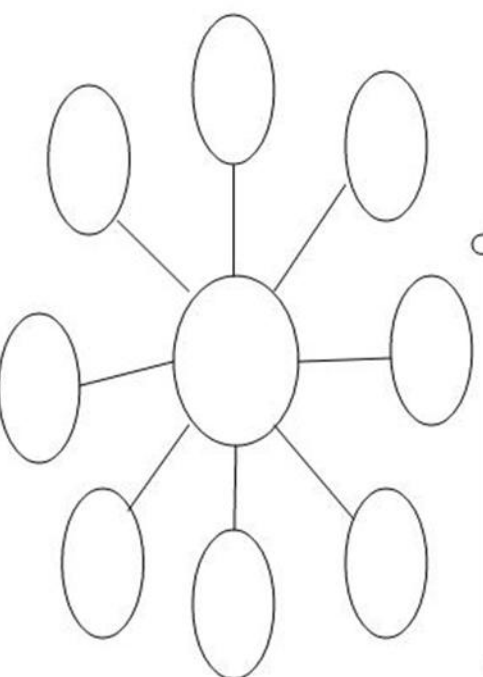
één:

meer:

klein:

samengestelde woorden:

familielwoorden:



Een mooie zin waardoor je weet wat het woord betekent.

Bijlage 2

Woorden muziek

De cd	melodie, ritme, muzieknoten
De cassette	viool, cello, saxofoon, accordeon, doedelzak
Dansen	(deze instrumenten zijn in de les getoond)
Fluisteren	snaren, strijkstok, muziekstandaard, bladmuziek,
De fluit	klassieke muziek, rappen,
Fluiten	orkest, dirigent
Het geluid	rockband
De herrie (lawaai)	gehoorbeschadiging
Het lied	doof, gehoorapparaat
Luid, hard	
Luisteren	
De muziek	
De radio	
Stampen	
Stil	
De stilte	
De toon	
Uitroepen	
Zacht	
Zingen	

Bijlage 3.

10 vogelvragen.

1. Welk woord hoort in dit rijtje niet thuis?
kwetteren, snateren, fluiten, blaffen.

2. Het is een huis op een paal. Er ligt eten in voor de vogels.
Het is een.....

3. Vogels in de winter houden wel/geen winterslaap.

4. Vogels eten friet/ zaden.

5. Maak een zin met het woord: trekvogels.

.....

6. Maak een zin met het woord: snavel.

.....

7. schrijf drie vogels op:

- 1.
- 2.
- 3.

8. Vogels hebben geen haren maar.....

9. Maak een zin met het woord pindaketting.

.....

10. Voor welk dier is een vogel heel bang?

Bijlage 4

December 2010.

Vragenlijst over het woordenschatonderwijs.

Naam:

Groep:

Waarom vind jij woordenschatonderwijs belangrijk?

Welke informatie van de studieochtend/middag (vorig schooljaar) over woordenschatonderwijs heb je in kunnen zetten?

Werk je aan de woordenschat van je leerlingen en zo ja hoe? (omschrijf zo concreet mogelijk wat je doet).

Hoeveel tijd besteed je dagelijks aan woordenschat?

Borg je de woorden die je hebt besproken? Zo ja, hoe doen jullie dat?

Wat heb je nodig om verder te komen met woordenschatonderwijs in je groep?

Heb je behoefte aan meer theoretische verdieping?

- Informatie over woordroutines: woordmuur, thematafel, woordenboeken
- Informatie over de intentionele (woorden die jij van te voren selecteert) en incidentele (woorden die gedurende de dag om aandacht vragen) woordenschataanpak.
- Informatie over verschillende woordenschatdidactieken.
- Informatie over de viertakt: voorbewerken, semantiseren, consolideren, controleren.

Heb je nog vragen/opmerkingen over woordenschatonderwijs?

Bijlage 5

Vragen aan de leerkracht van de jonge middenbouwgroep naar aanleiding van het werken met “Op Woordenjacht”. (April 2011)

We inventariseren de verschillende werkvormen: het woord van de dag, thematafel, de praatplaat, de woordposter, de groepswoordenboeken, draai maar raak, de woordenwolk, de woordparaplu, binnen-buitenkring, waar/niet waar, tweetal coach. Per routine bespreken: voor en nadelen.

Welke routines ervaar je zelf als het meest waardevol?

Welke routines slaan het meest aan in je groep?

Welke problemen kom je tegen?

Verwacht je verbeteringen op de niet methode gebonden woordenschattoetsen?

Waarom wel/niet?

Hoe kunnen we de leerlingen vragen hoe ze deze aanpak ervaren?

Heb je in observaties kunnen aflezen of ze betrokken waren?

Ga je als het onderzoek afgelopen is verder met woordenschatonderwijs?

Welke werkvormen ga je dan gebruiken en waarom?

Denk je dat je graag op een aantal bekende werkvormen gebruikt of heb je behoefte aan uitbreiding?

Wat ervaar je als moeilijk (heb je eventueel scholing nodig) op het gebied van woordenschatonderwijs?

Wat is winst bij deze manier van werken?

Wat zou je de andere teamleden vertellen over deze werkvormen?

Bijlage 6

Naam:

woordenwolk

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

woordposter

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

woordenboek

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

woord van de dag

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

woordparaplu

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

zoek iemand die

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

binnen buitenkring

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

waar of niet waar

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10