

Woordenschatonderwijs in mijn mg/zml-groep

Een onderzoek naar verbetering van inhoud en didactiek



Inge van Casteren

Studentnummer 2150796

Begeleid door: Frans van de Bekerom

Master Special Educational Needs

Leerroute RTd2

Fontys OSO

Nijmegen, mei 2011

Inhoudsopgave

<i>Inleiding</i>	2
<i>Hoofdstuk 1 Probleemstelling</i>	
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	3
1.2 Achtergrond; de ontwikkelingsgerichte leerweg van de st. Maartenschool	3
1.3 Probleemstelling, onderzoeksvraag, deelvragen en doelstelling	6
<i>Hoofdstuk 2 Theorie over woordenschatontwikkeling</i>	
2.1. Het leren van woorden	8
2.2 Woordenschatontwikkeling op school	10
2.3 Specifieke onderwijsbehoeften en ontwikkelingsperspectief van mg zml kinderen	13
<i>Hoofdstuk 3 Onderzoeksplan</i>	17
<i>Hoofdstuk 4 Uitvoering en resultaten</i>	
4.1 Deelvraag 1	20
4.2 Deelvraag 2	21
4.3 Deelvraag 3	22
4.4 deelvraag 4	25
4.5 deelvraag 5	27
<i>Hoofdstuk 5 Samenvatting en conclusies</i>	32
<i>Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek</i>	33
<i>Literatuurlijst</i>	34
<i>Bijlagen</i>	

Inleiding

“Hoe kan ik gericht werken aan woordenschatontwikkeling in mijn groep”. Een vraag die bij mij regelmatig de kop op stak sinds ik zo’n tien jaar geleden begon met werken in mg zml-groepen. Ondanks dat ik het onderwerp in de loop der jaren regelmatig in teamvergaderingen te berde heb gebracht en ik in mijn lespraktijk ook wel dingen uitgetoetst heb, was ik nog niet gekomen tot een bevredigend antwoord op deze vraag.

De opdracht voor een meesterstuk in het kader van de opleiding master SEN heb ik aangegrepen om dit onderwerp nu eindelijk eens gedegen aan te pakken.

In hoofdstuk 1 geef ik informatie over mijn werkplek, de st. Maartenschool in Nijmegen. Ook werk ik hierin mijn probleemstelling verder uit en formuleer ik deelvragen en een einddoelstelling voor het onderzoek. In hoofdstuk 2 geef ik een samenvatting van theorie over woordenschatverwerving en het onderwijzen van woorden op de basisschool. Ook verken ik daarin de onderwijsbehoeften en het ontwikkelingsperspectief van mijn mg zml-groep.

In hoofdstuk 3 zet ik mijn onderzoeksplan uiteen, verantwoord ik de gekozen onderzoeksinstrumenten en geef ik aan hoe ik geprobeerd heb het onderzoek valide uit te voeren. Een schematische weergave van het onderzoeksplan heb ik opgenomen als bijlage (*bijlage 2*).

In hoofdstuk 4 geef ik een uitwerking en analyse van de onderzoeksdata aan de hand van de deelvragen, waarna ik in hoofdstuk 5 terugkijkend naar de hoofdvraag conclusies trek. In hoofdstuk 6 geef ik een persoonlijke reflectie op het onderzoek weer.

Tot slot wil ik hier mijn begeleiders en critical friends van de opleiding bedanken voor het meedenken, mijn collega’s van de Maartenschool en het REC rivierenland voor hun tijd en enthousiaste medewerking en mijn gezin voor hun niet aflatende steun en begrip bij het tijdrovende en soms moeizame proces van het schrijven van dit verslag.

Nijmegen, 1 mei 2011, Inge van Casteren.

Hoofdstuk 1 Probleemstelling

1.1 Aanleiding

Aanleiding voor dit onderzoek is de vraag die me de laatste jaren bezig houdt bij het voorbereiden van taal en wereldoriëntatielessen voor mijn groep. Wat stel ik precies aan de orde? Mijn meervoudig gehandicapte, zeer moeilijk lerende leerlingen van 11-12 jaar zijn het niveau van het kleuteronderwijs wel voorbij, maar de op school aanwezige taal-, en wereldoriëntatiemethoden zijn te moeilijk. De leerlingen hebben de benodigde lees en schrijfvaardigheden niet en het is zeer de vraag of de inhoud voldoende aanluit bij hun begrips- en belevingsniveau. We hebben in ons team in de loop der jaren wel materialen, lessuggesties en werkbladen verzameld (op allerlei vakgebieden) rondom allerlei thema's, maar ik mis een goede opbouw in dat materiaal. Ook mis ik in het verzamelde materiaal het onderwerp woordenschat. Welke begrippen stel ik centraal in de lesjes? Is het niet teveel herhaling voor ze? Hoe kan ik de lesstof verder uitbreiden zonder dat het weer te ingewikkeld wordt? Welke begrippen kennen ze wel en welke nog niet? Welke woorden en begrippen zijn voor mijn leerlingen van nut gezien hun toekomstperspectief?

1.2 Achtergrond

Ik werk op de Maartenschool, een cluster 3 -school in Nijmegen. Wij geven onderwijs aan lichamelijk gehandicapte, meervoudig gehandicapte en langdurig zieke kinderen. De leermogelijkheden van onze leerlingen variëren van normaal begaafd tot zeer moeilijk lerend. Het onderwijs op de Maartenschool is totaal verweven met revalidatiedoelstellingen van de kinderen.

Het aandeel zeer moeilijk lerende, meervoudig gehandicapte kinderen op onze school is enorm gegroeid in de laatste 10 jaren, waarbij de ondergrens van ontwikkelingsleeftijd is gedaald naar beneden de 36 maanden.

Het is voor de school een zoektocht geweest naar passend onderwijs op alle gebieden en een evenwichtige en werkbare samenstelling van groepen en teams. Dit heeft uiteindelijk geresulteerd in de verdeling van de school in drie afdelingen: de kleuterbouw

en voor de leerlingen in de leeftijd van 6 tot 13 een ontwikkelingsgerichte en een leergerichte stroom.

Binnen groepen zitten leerlingen van diverse leeftijden bij elkaar. Leerlingen worden bij elkaar gezet op basis van onderwijsbehoeften, algemeen aanspreek- (ontwikkelings) niveau en leerniveau. Daarbij wordt ook nog gelet op werkbaarheid (niet teveel kinderen met een grote individuele verzorgingsbehoefte bij elkaar) en communicatieklimaat (sprekers en niet sprekers door elkaar). De samenstelling van de groepen verandert jaarlijks al naar gelang wijzigingen in de onderwijsbehoefte van de leerlingen of vanwege het uitstromen van schoolverlaters of het instromen van nieuwe leerlingen. Voor de leerkrachten is het ieder jaar weer een puzzel om alle individuele doelen op gebied van onderwijs en revalidatie van de kinderen een plaats te geven in de organisatie en het onderwijsprogramma van de groep. Door het streven alle kinderen onderwijs op maat te bieden en door de combinatie van revalidatie en onderwijs raakte het onderwijsprogramma in de groepen is in de loop der jaren steeds individueler gericht. Vanwege prioriteitsstelling binnen doelen kwam de nadruk op individuele revalidatiedoelstellingen (waaronder voor niet- of nauwelijks sprekers communicatiedoelstellingen) en daarnaast het leren lezen, schrijven en rekenen te liggen. Met name in de ontwikkelingsgerichte stroom (mlk-zmlk) ontstond er tegelijkertijd ook behoefte “totaalonderwijs” te bieden om leerlingen optimaal aan te spreken en uit te dagen.

Team 2 (mg-zml leerlingen), het team waarin ik werk valt onder de ontwikkelingsgerichte leerweg. In de term ontwikkelingsgericht willen we tot uiting brengen dat onderwijs en revalidatie in samenhang gericht zijn op de totale ontwikkeling van het kind. Uit ervaring is gebleken dat geïsoleerd aangeleerde vaardigheden door mg-zml- leerlingen niet of minder goed gegeneraliseerd worden en daarnaast leren leerlingen meer wanneer ze met leeftijdsgenoten werken aan voor hen betekenisvolle opdrachten. We hebben geprobeerd dit totaalonderwijs vorm te geven binnen thematisch onderwijs, waarbij de groep zoveel mogelijk in zijn geheel aangesproken wordt (zonder dat individuele doelstellingen worden losgelaten) en waarbinnen zoveel mogelijk ruimte gemaakt wordt

om dingen aan den lijve te ervaren. Therapeuten werken waar het kan en wenselijk is binnen de groepen aan revalidatiedoelstellingen met kinderen.

De binnen de Maartenschool aanwezige onderwijsmethodes sloten veelal niet goed aan bij de onderwijsvraag en de leermogelijkheden van de kinderen in team 2. Daarom hebben we in de afgelopen jaren veel lessen zelf ontwikkeld en daarbij spelmaterialen aangeschaft. Uitgangspunten zijn daarbij geweest visueel en tastbaar maken van de leerstof; ervaringsgericht werken en totale communicatie; werken met picto's en gebaren ter ondersteuning van gesproken of geschreven taal.

De meeste leerlingen in team 2 hebben een meervoudige lichamelijke beperking. De onderlinge verschillen in spreek- en taalvaardigheid zijn groot. Veelal zijn ze terug te voeren op fysieke beperkingen of aandoeningen. Bij een behoorlijk percentage leerlingen speelt daarbij ook nog een anderstalige achtergrond mee.

Mondelinge taalvaardigheid, taalbegrip en communicatie worden in groeps- en behandelingsplannen vaak benoemd als belangrijke doelstellingen. Er wordt ook de hele dag aan gewerkt binnen groepen, maar de inhoudelijke organisatie en vormgeving van dit ontwikkelingsgebied verdient mijns inziens in heel team 2 nog de nodige aandacht.

De school is bezig met het invoeren van een uitgebreid digitaal leerlingvolgsysteem, gekoppeld aan leerlijnen voor ieder vak en vormingsgebied. Het ontwikkelen van de leerlijnen en het inpassen ervan in het digitale volgsysteem vergt veel tijd en ook onderzoek naar de dagelijkse praktijk in klassen. Een leerlijn mondelinge taal voor de ontwikkelingsgerichte leerweg ligt wel op de plank, maar is nog niet gedigitaliseerd en ook nog niet geïntroduceerd in ons team.

Gekoppeld aan het project leerlijnen is de school ook begonnen met invoering van het passend lesmodel waarbij binnen de groepen geprobeerd wordt een kentering teweeg te brengen van een sterk individueel naar een meer groepsgericht lesmodel. Dit laatste past ook bij mijn persoonlijke behoefte groeps- en teamgericht te kijken naar woordenschatontwikkeling.

1.3 Probleemstelling, onderzoeksvraag, deelvragen en doelstelling

Bij het aanbieden van nieuwe woorden en begrippen in mijn groep mis ik een vaste, gestructureerde handelswijze. De keuze van nieuwe woorden is voor mijn gevoel ook te willekeurig. Tot slot heb ik het idee dat er categorieën woorden en begrippen zijn die voor de algehele taal- denkontwikkeling van mijn leerlingen van belang zijn, maar die nog onvoldoende aandacht krijgen in mijn huidige onderwijs.

Leervraag:

“Hoe kan ik middels een vaste, gestructureerde en theoretisch onderbouwde aanpak klassikaal werken aan uitbreiding van de woordenschat van de leerlingen in mijn mg zml - groep?”

Deelvragen;

1. Wat zijn vanuit de literatuur de belangrijkste aandachtspunten bij het aanleren van nieuwe woorden aan mg zml - leerlingen.
2. Wat zijn de overeenkomstige onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep waar ik me bij het bepalen van inhoud en didactiek van het woordenschatonderwijs op moet richten.
3. Hoe geven collega's uit mijn team vorm aan woordenschatonderwijs in hun groep? Zijn er collega's met expertise op dit gebied binnen de school ?
4. Wat doe ik al m.b.t. woordenschatonderwijs? Wat is goed? Wat moet ik anders doen? Wat moet ik daarnaast nog doen?
5. Is er een bestaande methode voor woordenschatonderwijs die voor mijn groep geschikt (te maken) is?

Doelstelling:

Ik wil bereiken dat ik in mijn groep werk aan woordenschatontwikkeling op een theoretisch onderbouwde, methodische wijze. Ik wil inhoudelijk aansluiten bij wat de leerlingen al kunnen en datgene aanbieden wat ze nodig hebben om succesvol te communiceren en de wereld om zich heen te begrijpen. Ik wil bij elke themacyclus (4 weken) mijn leerlingen doelbewust geselecteerde, nieuwe woorden aanbieden en zorgen dat deze zoveel mogelijk beklijven.

Als vervolg op dit persoonlijk onderzoek van mij, gaan we in mijn team bekijken of we afspraken kunnen maken voor een teambrede structuur in het werken aan woordenschatontwikkeling. We willen aan de hand van de resultaten van mijn persoonlijk onderzoek kiezen voor een gezamenlijke methodische aanpak van thematisch vormgegeven woordenschatonderwijs.

Hoofdstuk 2 Theorie over woordenschatontwikkeling

Ik heb geen literatuur of onderzoeksresultaten gevonden waarbij specifiek het aanleren van nieuwe woorden aan groepen mg zml kinderen besproken werd. Wel heb ik goede informatie gevonden over de opbouw van woordenschat en het aanleren van nieuwe woorden in het algemeen. Dit zet ik uiteen in de paragraaf één en twee van dit hoofdstuk.

De principes die ik uiteenzet in paragraaf twee zijn mijns inziens ook toe te passen op het aanleren van nieuwe woorden aan mg zml-kinderen, mits ik de didactiek aanpas aan hun specifieke onderwijsbehoeften en de inhoud aan hun ontwikkelingsperspectief. Nadere informatie hierover geef ik in paragraaf drie.

2.1 De opbouw van woordenschat

Ik beperk me hier tot het beschrijven van de opbouw van het leren begrijpen en gebruiken van betekenisaspecten van een woord. Binnen het verwerven van taal zijn het leren spreken van woorden vanuit klanken, het leren combineren van woorden tot betekenisvolle zinnen en het leren gebruiken van taal voor communicatieve doeleinden natuurlijk onlosmakelijk met het leren van de betekenis van woorden verbonden.

Zo is het onderwijs in woordenschat in de praktijk natuurlijk ook verweven met alle andere taalontwikkelingdoelen. In het kader van dit onderzoek echter, beperk ik me tot het beschrijven van dit aspect in de theorie.

Kennis van een woord begint wanneer een kind een woord gaat verbinden aan iets uit zijn omgeving. Bijvoorbeeld het woordje koe aan een plaatje uit zijn favoriete boekje. De volgende stap is dat het kind het begrip generaliseert, dus begrijpt dat het ding buiten in de wei ook koe genoemd wordt en dat het uit zichzelf alle koeien (in concrete of afgebeelde vorm) als koe gaat herkennen. Dit laatste wordt conceptuele kennis genoemd. Het kind heeft een dieper begrip van het woord en het gaat het ook onderbrengen in een bepaalde categorie, het weet bijvoorbeeld dat het een dier is.

“Woorden worden niet geleerd als losse eenheden, maar als labels van concepten die zij ingebed in het totale netwerk dat kan worden aangeduid als iemands kennis van de wereld. “ (Verhoeven en Vermeer, 2001, pag. 46).

Deze conceptuele kennis van een woord is aanvankelijk heel beperkt, maar dit breidt zich uit naarmate een kind meer ervaringen opdoet rondom het onderwerp. Dit kunnen echte ervaringen zijn, maar ook informatie opgedaan uit het (herhaald) bekijken en samen bespreken van boeken of filmmateriaal bijvoorbeeld. Door ervaringen bouwt het kind netwerken op van woordjes die met elkaar te maken hebben. Aanvankelijk zijn de woorden die samen een netwerk vormen heel concreet; koe, wei, boer, melken. Naarmate een kind ouder wordt en meer ervaringen opdoet breidt het netwerk zich uit. Het ontstaan van deze netwerken ook wel woordclusters genoemd is belangrijk om woorden te leren begrijpen en actief te gebruiken:

“Een concept kan beter opgeslagen en makkelijker worden teruggevonden naarmate het meer verbindingen heeft met andere concepten.” (Verhoeven en Vermeer, 2001, pag. 47)

Bij het leren van woorden is het dus zaak een nieuwe woord te koppelen aan reeds bekende woorden en begrippen.

Uiteindelijk zullen er in het netwerk steeds abstractere begrippen bijkomen zoals bijvoorbeeld boerderijdieren en melkproducten. Met deze begrippen kan het kind woorden in het netwerk rangschikken en worden ook hiërarchische relaties in het netwerk aangegeven. Bijvoorbeeld: dier – boerderijdier – koe.

Dit niveau van woordleren zien we ook in lesjes op school terugkomen. Verhallen (2010) stelt dat deze abstracte, hiërarchische relaties belangrijk zijn, omdat veel kennis op deze manier is opgebouwd. Zo wordt niet alleen de woordenschat maar tegelijkertijd de kennis van de wereld geordend. Op school gaan we van een concreet niveau in de kleuterklas naar een steeds abstracter niveau in groep acht. Met betrekking tot de koe weet een kind in groep acht wellicht uiteindelijk dat de koe een gedomesticeerd dier is, dat in verschillende rassen voorkomt op de wereld, door een boer gehouden wordt voor zijn melk en waar we uiteindelijk ook het vlees van consumeren.

Samenvattend kunnen we zeggen:

Kennis van een woord is geleidelijke inbedding van dat woord in een heel netwerk van begrippen waarbinnen categorieën en hiërarchische relaties aan te geven zijn.

Behalve woorden in een steeds ruimere en diepere betekenis *begrijpen*, leert een kind ze ook in steeds meer situaties *actief gebruiken*. Eerst zegt het misschien alleen “koe” als het een koe ziet. Later vraagt het met het tweewoord zinnetje “koetje toe?”, of het weer naar de kinderboerderij mag om daar naar de koeien te kijken. In groep zeven tenslotte houdt het kind een spreekbeurt over koeien waarin het al zijn opgedane kennis over deze dieren doorgeeft aan klasgenoten.

2.2 Woordenschatontwikkeling op school.

In heel veel recente publicaties over didactiek van woordenschat valt de naam van dr. Marianne Verhallen. Zij is gepromoveerd op onderzoek naar de woordkennis van allochtone kinderen en het verband tussen hun woordkennis en achterblijvende schoolresultaten op alle vakgebieden. Verhallen (2005) stelt het belang van woordkennis boven dat van grammaticale taalkennis en maakt dit duidelijk met het voorbeeld dat je op vakantie in het buitenland verder komt met een woordenboek dan met een grammaticaboek. Zij heeft haar theorieën over het belang van woordenschatverwerving doorgetrokken naar autochtone kinderen met een taalachterstand en het lijkt erop dat ze een ware kruistocht begonnen is voor de verbetering van het woordenschatonderwijs in Nederland. Zij stelt dat woordenschatonderwijs verder reikt dan taalonderwijs:

“Het is een vorm van “basic teaching”;; het gaat om taal- en kennisopbouw. Alle kinderen moeten de kans krijgen om veel woordkennis op te doen. Een goede woordenschat hangt samen met schoolsucces.” (Verhallen, 2005, pag.86)

Verhallen staat niet alleen met dit idee, ik heb gelijksoortige conclusies gevonden in publicaties van van den Dungen (2007), Vermeer & Verhoeven (2001) en Vernooy (2007).

Verhallen heeft met van den Nulft een werkboek geschreven voor leerkrachten: *Met woorden in de weer*. Hierin reiken zij een gestructureerde methodiek aan voor het

aanleren van nieuwe woorden op de basisschool. De principes en bijbehorende stappen die beschreven worden zijn toe te passen binnen alle leerjaren, vakgebieden en bestaande lesmethoden. Hieronder een samenvatting van de theorie uit het boek.

Een 4 jarige kleuter beschikt (gemiddeld) over ongeveer 3000 woorden in de basisschoolperiode leert hij daar nog 10.000 tot 15.000 woorden bij.

Kinderen leren incidenteel woorden als ze veel luisteren of lezen. Veel aanbod van taal is dus cruciaal. Met name door het *herhaald* horen of lezen van een woord in zijn context komen kinderen tot begrip van de betekenis. Een hulpmiddel bij het begrijpend luisteren en lezen is het “preteachen”, het vooraf verduidelijken van sleutelwoorden of begrippen in die in een praktische leersituatie of een tekst voor zullen komen. Ook het stellen van denkstimulerende vragen tijdens het handelen met materiaal of tijdens het voorlezen (“Wat zou er gaan gebeuren?”, Wat denk je dat hij bedoelt?”) leidt tot een beter begrip van een situatie of een tekst.

Kernbegrippen of sleutelwoorden die van belang zijn in een les kun je gericht aanleren in een vaste structuur van de volgende vier stappen:

1 *Voorbewerken*; de leerlingen ontvankelijk maken voor en nieuwsgierig maken naar het onderwerp van de les, dus motivatie opwekken en aanwezige voorkennis activeren.

2 *Semantiseren*; de betekenis van een woord kort en helder omschrijven en visueel maken (concreet of met beeldmateriaal) . Daarbij een samenhangend cluster van aanverwante woorden aanbieden.

3 *Consolideren*; de betekenissen inslijpen door het binnen een korte periode opdoen van veel en diverse ervaringen met het woord. In concrete (eventueel nagespeelde) situaties, in diverse (en herhaalde) teksten en opdrachten, klassikaal, in tweetallen en individueel, op niveau van passief en actief gebruik, afhankelijk van je doelen.

4. *Controleren*; op latere momenten woorden cyclisch terug laten komen zodat gecontroleerd kan worden of het woord passief dan wel actief beheerst wordt.

Deze laatste fase kan naadloos doorlopen in het ofwel uitbreiden ofwel verdiepen van de betekenis van een woord, waarbij de cyclus rond is.

Verhallen en van den Nulft geven uitgebreide aandachtspunten voor het werken met deze cyclus, door hen “de viertakt” genoemd. Het werken met de viertakt vereist een gedegen *voorbereiding*. Woorden moeten zorgvuldig geselecteerd worden. Ze moeten aansluiten bij de woorden die het kind al beheerst en maar de diepe betekenis van een woord uitbreiden of het netwerk rond een woord uitbreiden. Ze moeten herkenbaar en van nut zijn voor het kind in zijn huidige ontwikkelingsfase en omgeving. Ook moeten ze functioneel zijn bij het maken van het volgende stapje in zijn ontwikkeling. In de kleuterfase of bij oudere kinderen met een taalachterstand kunnen woordenlijsten van frequent gebruikte woorden zoals de BAK-lijst (Mulder, Timman en Verhallen, 2008) een hulpmiddel zijn bij de keuze van relevante woorden. Hiervan zijn ook thematische woordenlijsten gemaakt oplopend in moeilijkheidsgraad. Belangrijk bij de keuze en de aanbidding is een pregnante context. Kinderen leren woorden die voor hen op dat moment van belang zijn. Blijf met de thema’s dicht bij de kinderen en zorg dat het echt leeft. Concrete materialen en activiteiten, een goed basisboek voor herhaald voorlezen en een excursie zijn allemaal zaken die zorgvuldig geselecteerd en tijdig voorbereid moeten worden.

Begrippen die aan bod komen in een woordenschatles kunnen ook voortkomen uit de leerstof voor rekenen, taal, schrijven, zaakvakken of bewegingsonderwijs. Ook hierbij blijven de pregnante context en het herhaald aanbieden belangrijke voorwaarden.

Voor de *semantisering* is van belang dat er niet teveel woorden tegelijk aangeboden worden, dat er van de geselecteerde woorden een heldere definitie uitgeschreven wordt en dat deze definitie precies gehanteerd wordt (Script uitschrijven van de aanbidding). Daarnaast zorgen voor beelden en ervaringen bij de uitleg en het woord plaatsen in een netwerk van bekende woorden. Bijvoorbeeld met de leerlingen een woordweb maken en vervolgens de belangrijkste woorden rangschikken in een (bekende) schematische weergave. Dit kan een trapschema zijn die een gradatie aangeeft, of een

parapluschema waarin een hiërarchische relatie weergegeven wordt. Verhallen noemt deze wijze van semantiseren; de drie “uitjes”: *Uitleggen, uitbeelden en uitbreiden*.

De fase van het *consolideren* noemt zij “het gouden uitje”: *uitproberen*. Hierbij doen de leerlingen verschillende ervaringen op met het woord, in praktische, vooral interactieve communicatieve situaties.

Bij het *controleren* tot slot is het van belang die leerlingen eruit te pikken die woorden niet beheersen. Zij moeten extra oefening krijgen in de basisbegrippen om niet in een negatieve spiraal van steeds minder begrip en oplopende achterstanden te komen naarmate de lesstof moeilijker wordt.

De “viertakt” zoals beschreven door Verhallen, wordt in veel publicaties (o.a. Verhoeven en Vermeer, 2001 en Vernooy 2007) aangehaald als de manier om woorden aan te leren op school. De principes worden ook toegepast in nieuwe taalmethodes die de laatste jaren verschenen zijn, bijvoorbeeld in “Fototaal”, taalmethode voor zml. (Gefaseerd uitgekomen in de periode 2009-2011).

2.3 onderwijsbehoeften en ontwikkelingsperspectief en van mg zml –leerlingen

Onder zml-leerlingen wordt verstaan kinderen met een matige verstandelijke beperking $iq < 55$, of leerlingen met een lichte verstandelijke beperking (iq tussen 55 en 70) met daarnaast aanvullende problematiek waardoor de leerontwikkeling ernstig belemmerd wordt. Deze laatste groep wordt ook wel mg (meervoudig gehandicapte) leerlingen genoemd. Afhankelijk van de ernst van hun lichamelijke beperking, afhankelijkheid van medische zorg of revalidatiebehoefte kunnen deze laatste leerlingen onderwijs volgen op een zml –school of een mytyl- school. Beide scholen vallen onder cluster drie. Onder mg zml -leerlingen wordt officieel verstaan leerlingen met een ernstige (iq tussen 20 en 35) of diepe ($iq < 20$) verstandelijke beperking. In de praktijk zien we echter dat op cluster 3 scholen de term mg zml ook nog gebruikt wordt voor leerlingen met een meervoudige handicap en een iq tot ongeveer 55.

Omdat mijn onderzoeksgroep valt binnen deze laatste categorie, meervoudig gehandicapte kinderen met een matige verstandelijke handicap, ga ik in de beschrijving van onderwijsbehoeften en uitstroomprofiel ook uit van deze groep.

De oorzaken en uitingvormen van de leerproblemen in deze groep zijn zeer uiteenlopend. Overeenkomst is dat ze allemaal door in aanleg aanwezige, of later verworven handicaps ernstig beperkt zijn in hun leerontwikkeling. Voor revalidatie en behandeling gericht op specialistische gebieden zijn de leerlingen aangewezen op de ondersteunende diensten (o.a. logopedist, fysiotherapeut en orthopedagoog) die werkzaam zijn binnen de cluster 3 scholen. Vanzelfsprekend wordt hierbij nauw samengewerkt met de groepsleerkracht, onderwijsassistent en ouders om te zorgen dat leerlingen binnen de therapie aangeleerde vaardigheden ook toe gaan passen binnen hun dagelijks leven.

Bij het leren in de groep wordt naast individuele verwerkingsvormen toch zoveel mogelijk uitgegaan van instructie en oefening in de hele groep of subgroepjes. Het is praktisch gezien voor de groepsleiding niet mogelijk, maar ook niet wenselijk de leerlingen de hele dag door te begeleiden bij individuele taken. Kinderen halen motivatie en plezier uit het leren met elkaar en ze leren ook veel van elkaar, door voordoen en nadoen en door onderlinge communicatie over de taken. Den Dungen (2007) adviseert het werken met scripts (een uitgewerkt geheel van handelingen met bijpassende dialogen) voor kinderen met een verstandelijke beperking. Hierin oefenen zij talige vaardigheden in de context waarbij de leerkracht begint met voordoen (modelling), maar waarbij het accent gaandeweg verschuift naar samendoen en tot slot zelfstandig of in tweetallen uitvoeren door leerlingen. Zij geeft aan dat door het veelvuldig herhalen van vaste scripts de dialoogvormen inslijpen zonder dat de cognitieve last voor de kinderen te hoog wordt.

Ondanks de grote onderlinge verschillen in ontwikkeling en in de aard van de problematiek van mg/zml leerlingen, blijken er in de praktijk gelukkig ook grote overeenkomsten te bestaan hun onderwijsbehoeften.

Vanuit mijn eigen ervaringen kan ik stellen dat mg/ zml leerlingen over het algemeen gebaat zijn bij:

- Herkenbare structuur in de organisatie van de schooldag, weergegeven in een dagritmesysteem.

- Herkenbare structuur in de organisatie van instructie en lesinhoud. Er moeten wel verschillende werkvormen gehanteerd worden, maar het is belangrijk voor de motivatie en het begrip dat de verschillende werkvormen heel regelmatig terugkomen en als zodanig zeer herkenbaar zijn voor de leerlingen.
- Korte instructie in eenvoudige taal, ondersteund met gebaren en concrete voorwerpen of met eenvoudig/eenduidig beeldmateriaal.
- Bij communicatie afstemmen op het communicatieve niveau van de leerling, zowel qua inhoud als tempo en de leerling genoeg reactietijd geven.
- Veel aanmoediging, bemoediging en inhoudelijke complimentjes geven om de leerling te (blijven) motiveren.
- Werktijden van maximaal 30 minuten, instructie en verwerking. (Langer is doorgaans niet effectief uitgezonderd wellicht speelse vrije verwerkingvormen in kleine groepjes aan het einde van de werktijd) .
- Bij instructie uitgaan van voordoen, samendoen en nadoen en maar één model aanbieden.
- Veel herhaling en oefening (bv. door middel van scripts) inbouwen en leerstof cyclisch terug laten komen zodat eerder opgedane kennis en vaardigheden opgehaald en uitgebreid kunnen worden.
- De leerstof thematisch, vanuit een betekenisvolle context en in onderlinge samenhang rangschikken.
- Bij alle leerstofonderdelen betekenisvolle en ervaringsgerichte activiteiten aanbieden.
- Het aanbod van leerstof beperken

Omdat allerlei functies die bij andere kinderen al voor het 4^e jaar ontwikkeld zijn en zich bijna automatisch verder ontwikkelen, bij mg zml- kinderen vaak pas gedurende de basisschoolleeftijd (met veel begeleiding en oefening of aanpassingen) langzaam doorontwikkelen, wordt het onderwijs aan deze kinderen over het algemeen als *ontwikkelingsgericht onderwijs* bestempeld. Damen (2007) stelt dat de ontwikkeling bij zml-ers verloopt aan de hand van 3 stappen in het leerproces:

1 leren kennen> 2 leren waarderen> 3 leren gebruiken

‘Ontwikkeling kan gezien worden als toenemend greep krijgen op de werkelijkheid waardoor zelfstandig handelen in die werkelijkheid mogelijk wordt. Daarvoor is *herhaalde kennismaking, toenemend kennis maken met de mogelijkheid, toenemend waarderen (innerlijk en van medemenssen) noodzakelijk en die toename verkrijgt een mens alleen door de mogelijkheid, die zo gekend en gewaardeerd wordt, ook te gebruiken*. Mogelijkheden die niet gebruikt kunnen worden verdwijnen weer.’ (Damen, 2007, pag.26)

Hieruit spreekt ook de noodzaak van aansluiten bij wat het kind al kan, leren door (samen) te doen in een betekenisvolle context met motiverende activiteiten en alleen datgene aan te leren wat voor een leerling ook daadwerkelijk van nut is en terug zal komen in zijn dagelijks leven.

De kerndoelen van het onderwijs aan mg zml-leerlingen zijn dan ook gericht op persoonlijke redzaamheid en basale communicatieve, sociale en planningsvaardigheden in het dagelijks leven.¹ Om onderwijsgevenden meer richting te geven in het onderwijsaanbod aan deze kinderen zijn door het CED vanuit de kerndoelen leerlijnen ontworpen voor de diverse ontwikkelingsgebieden² (zie ook *bijlage 1*). Er komt de laatste jaren ook steeds meer lesmateriaal op de markt specifiek gericht op zml-leerlingen, waarin deze leerlijnen gevolgd worden. Deze leerlijnen geven aanknopingspunten voor het kiezen van onderwijsthema's en de daarbij aan te bieden woorden/begrippen. Het blijft daarbij wel belangrijk aan te sluiten bij persoonlijke ervaringen en interesses van individuele leerlingen om vandaar uit hun wereldbeeld stap voor stap te verbreden.

¹ http://www.slo.nl/speciaal/so/zml_mg/kerndoelen_leerlijnen/kerndoelen/

² <http://www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/so/leerlijnen/downloads.aspx>

Hoofdstuk 3 Onderzoeksplan

In dit hoofdstuk beschrijf ik de door mij genomen stappen in het onderzoek en geef ik een verantwoording voor de inhoud en de gekozen onderzoeksinstrumenten. Ik volg hierbij de onderzoeksvragen uit paragraaf 3 van hoofdstuk 1. In *bijlage 2* geef ik de opzet van het onderzoek met de tijdsplanning in een schema weer.

Onderzoeksmethodologie

Middels dit praktijkonderzoek wil ik met name mijn eigen handelen met betrekking tot woordenschatonderwijs verbeteren. Ik koos daarom voor de vorm van een actieonderzoek. Bij het opzetten van het onderzoek heb ik de theorie uit het boek: *Ontwikkeling door onderzoek, van Kallenberg e. a., 2007* als leidraad genomen. Na een verkenning van de huidige situatie, heb ik een onderzoeksvraag en deelvragen opgesteld alsmede een einddoel voor het onderzoek (hoofdstuk 1). Naast het uitbreiden van mijn theoretische kennis over het onderwerp, wilde ik analyseren wat de sterke en zwakke kanten zijn aan mijn huidige onderwijs in woordenschat. Hierbij wilde ik ook de ervaringen van collega's met vergelijkbare groepen peilen, om te achterhalen of zij dezelfde problemen ervaren als ik en om te kijken of zij wellicht verder zijn in het vinden van werkbare oplossingen. Ook wilde ik vanuit de theorie en ervaringen van anderen proeflessen samenstellen om uit te proberen wat werkt in mijn groep. De probleemstelling en onderzoeksvragen, alsmede de opzet van het praktijkonderzoek en de door mij zelf gemaakte toetsinstrumenten heb ik besproken met collega's uit diverse hoeken (zie volgende alinea), een bevriende pabodocent, studiegenoten en mijn begeleider van fontys om voldoende triangulatie te waarborgen. Naar aanleiding van hun adviezen heb ik met name de onderzoeksvraag en de deelvragen bijgesteld.

Voor het opdoen van theoretische kennis ben ik binnen en buiten de st. Maartenschool op zoek gegaan naar deskundigen op dit gebied, die mij adviezen konden geven over literatuur en methodemateriaal rondom woordenschatontwikkeling bij mg- zml-kinderen. Ik kwam uit bij een collega (invalkracht) uit mijn eigen team, twee van onze ib-ers, een logopediste van ons team en een specialist taalonderwijs voor zmlk van het Rec Rivierenland. Met hen heb ik open interviews gehouden. Ik heb hen vooraf de

aanleiding, probleemstelling, onderzoeksvragen en doelstelling van het onderzoek gemaaild zodat zij zich konden voorbereiden op het gesprek en mij ook hierover nog konden adviseren.

Voor het peilen van de mening van de collega's uit mijn team heb ik gekozen voor een enquête (zie *bijlage 2*) omdat dat sneller gaat dan interviews. In de enquête heb ik gekozen voor open vragen omdat ik een zo vrij mogelijke beantwoording van de vragen belangrijk vond, ik wilde mijn collega's geen woorden in de mond leggen. Deze kwalitatieve benadering was ook mogelijk omdat het maar om zes enquêtes ging. Doel van de enquête was te inventariseren hoe collega's uit mijn team in hun groep vorm geven aan woordenschatontwikkeling. Daarnaast wilde ik weten of zij ook wel eens het gevoel hebben dat ze meer of effectiever aan woordenschatontwikkeling zouden moeten werken. Ik heb de enquête vooraf besproken met onze ib-er en een critical friend.

Voor het maken van een analyse van mijn eigen handelen heb ik gekozen voor observaties. De observaties betreffen met name mijn handelen als leerkracht, maar daarnaast wilde ik wel de reacties van de kinderen op mijn les in meenemen. Doel was te kijken in hoeverre ik aansloot bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen en of de betekenis van de woorden die ik aanbood opgepikt leek te worden door de leerlingen. Ik heb niet gekozen voor een specifieke meting van leerlingresultaten omdat de tijdsinvestering die dat kostte in het kader van dit onderzoek te groot was en omdat het gezien de aard van het onderwerp en de handicaps van diverse leerlingen (niet sprekers, afasie) moeilijk valide uit te voeren was.

Voor de observaties heb ik een kijkwijzer (zie *bijlage 3*) samengesteld met behulp van theorie over observeren van de leerkracht uit het boek: *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*, van Pameijer en Beukering, 2008. pag. 97-122. In de kijkwijzer heb ik aandachtspunten van Verhallen voor de didactiek van woorden (Verhallen 2010) verwerkt en de onderwijsbehoeften van mijn mg-zml leerlingen zoals beschreven in paragraaf 2.3. Ik heb de kijkwijzer vooraf besproken met critical friends en collega's. Mijn handelen voor aanvang van het onderzoek heb ik geïnventariseerd

met behulp van de kijkwijzer. Observeren van de beginsituatie kon niet meer omdat mijn lessen al waren veranderd onder invloed van de literatuur die ik inmiddels had gelezen. Met mijn onderwijsassistente, de logopediste en de ib-er van ons team heb ik de lijst doorgenomen om mijn beginsituatie te bepalen, zij hebben mij alle drie regelmatig geobserveerd in het verleden en kennen mijn manier van werken goed.

Naar aanleiding van de resultaten uit bovenstaand eerste deel van mijn onderzoek (deelvraag 1 t/m 4) heb ik voor de beantwoording van deelvraag 5 gekozen voor het geven van proeflessen opgebouwd volgens de theorie uit: *Met woorden in de weer* (van den Nulft en Verhallen, 2010). Tijdens enkele van deze lessen heb bovenstaande collega's laten observeren aan de hand van de kijkwijzer.

Oorspronkelijk had ik ook proeflessen gepland met de methode fototaal (CED 2009/2010), maar het methodemateriaal wat de uitgever toestuurd was niet geschikt voor mijn doelgroep, uiteindelijk bleek het materiaal voor bovenbouw zml, (wat eind 2010 uit zou komen) ook nog niet klaar te zijn. Ook zou de ib-er van zml-school Talita Koemi een video met een les van de methode Fototaal op haar school opnemen en met mij bespreken, maar dit werd wegens tijdgebrek van haar kant een gesprek over hun ervaringen met Fototaal. Wel heb ik daar diverse materialen van de methode voor jongere kinderen kunnen bekijken.

Hoofdstuk 4 data-analyse en resultaten

4.1 Deelvraag 1:

Wat zijn vanuit de theorie de belangrijkste aandachtspunten voor het aanbieden van nieuwe woorden aan mg/zml- leerlingen?

Via interviews met ervaringdeskundigen binnen en buiten mijn eigen school werd ik als snel op het spoor gebracht van: “Met woorden in de weer” (v.d. Nulft en Verhallen, 2010). Ook in publicaties op internet en in de door mij geraadpleegde literatuur werd voor het aanleren van woorden voortdurend verwezen naar de methodiek van Verhallen. Haar methodiek is in eerste instantie ontwikkeld voor Nt2-leerlingen, maar zij heeft haar doelgroep verbreed en haar methodiek wordt nu binnen basis - en speciaal onderwijs veelvuldig toegepast.

Verhallen stelt dat het aanleren van woorden effectief plaatsvindt binnen de viertakt; Voorbewerken, Semantiseren, Consolideren en Controleren (zie ook § 2.2).

Bij alle fases onderstreept zij het belang van zowel verbale, visuele als handelende input en verwerking en veelvuldige herhaling. Dit sluit goed aan bij de onderwijsbehoeften van mg/zml leerlingen (zie § 2.3 en 4.2).

Voor het selecteren van woorden onderstreept zij het belang van aansluiten bij het bekende, cyclisch uitbreiden van woorden binnen een netwerk (verbreden van de woordkennis) en verdiepen van het inhoudsbegrip van woorden. Daarbij merkt ze op dat je die woorden moet kiezen die in de dagelijkse werkelijkheid van de leerlingen het meest voor zullen komen. Een hulpmiddel daarbij kan zijn een woordenlijst van frequent gebruikte woorden zoals de BAK-lijst (Mulder, Timman en Verhallen, 2008).

Ook deze principes, cyclisch verbreden en verdiepen van kennis en selecteren van leerstof op grond van gebruik in de dagelijkse werkelijkheid vind ik terug in de SLO publicatie : “Op je hurken; het leren van zml” (*Damen en Cordang, 2007*) en mijn eigen ervaring met mg zml-kinderen.

4.2 Deelvraag 2:

Wat zijn de overeenkomstige onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep waar ik me bij het bepalen van inhoud en didactiek van woordenschatonderwijs op moet richten?

In samenspraak met mijn onderwijsassistente heb ik de volgende onderwijsbehoeftes op een rijtje gezet die ons inziens relevant waren voor het onderwijs in woordenschat in onze groep. Ik heb deze lijst ook besproken met onze logopediste en ib-er, zij hadden geen aanvullingen. Pas later las ik het stuk van Damen en Cordang (2007), hierin maakte ik kennis met theoretische achtergronden van mijn voornamelijk in de praktijk opgedane kennis over de onderwijsbehoeften van mg zml- leerlingen. Dit was verhelderend en verdiepend, mijn eigen lijstje kwam (verspreidt door het stuk) helemaal terug.

- Herkenbare structuur in de organisatie en inhoud van de les.
- Korte instructie in eenvoudige taal, ondersteund met gebaren en concrete voorwerpen of met eenvoudig/eenduidig beeldmateriaal.
- Bij communicatie afstemmen op het communicatieve niveau van de leerling, zowel qua inhoud als tempo en de leerling genoeg reactietijd geven.
- Veel aanmoediging, bemoediging en inhoudelijke complimentjes geven om de leerling te (blijven) motiveren.
- Werktijden van maximaal 30 minuten, instructie en verwerking. (Langer is doorgaans niet effectief uitgezonderd speelse vrije verwerkingvormen in kleine groepjes aan het einde van de werktijd) .
- Veel herhaling en oefening (b.v. door middel van scripts) inbouwen en leerstof cyclisch terug laten komen zodat eerder opgedane kennis en vaardigheden opgehaald en uitgebouwd kunnen worden.
- De leerstof thematisch, vanuit een betekenisvolle context en in onderlinge samenhang rangschikken.
- Bij alle leerstofonderdelen betekenisvolle en ervaringsgerichte activiteiten aanbieden.
- Het aanbod van leerstof beperken.

Naast het selecteren van onderwijsbehoeften die van belang zijn binnen een woordenschatlesje, heb ik mezelf de vraag gesteld of mijn leerlingen überhaupt behoefte hebben aan expliciete woordenschatlesjes. Zelf had ik dat gevoel wel en het is ook bevestigd door wat ik bij Vermeer & Verhoeven (2001), Verhallen (2010) en Vernooy (2007) heb gelezen. Juist kinderen met leerproblemen pikken minder snel incidenteel woorden op. Ook het feit dat vijf van de acht leerlingen uit mijn groep niet of nauwelijks in staat zijn zelfstandig een boek te lezen, betekent dat hun woordenschat alleen daardoor al ernstig achter blijft bij leeftijdsgenoten. (Stahl 1999, blz 79 in *Met woorden in de weer*, Verhallen, 2010). In theorie over begrijpend luisteren en lezen wordt het vooraf aanleren van moeilijke woorden uit de te lezen teksten genoemd als belangrijke voorwaarde voor tekstbegrip bij de wat zwakkere leerlingen. (Vernooy, 2007) Redenen genoeg dus om aan te nemen dat expliciet woordenschatonderwijs (binnen een pregnante context) een doelmatig middel zal zijn binnen het onderwijs in mijn groep.

4.3 Deelvraag 3:

Hoe geven collega's uit mijn team vorm aan woordenschatonderwijs in hun groep?

Voor het beantwoorden van deze vraag heb ik een enquête gehouden onder de collega's van team twee, de groepen met mg-zml leerlingen. In totaal heb ik heb ik zes vragenlijsten verstuurd, deze heb ik allemaal terugontvangen. Ik heb de antwoorden verwerkt in staafdiagrammen en waar nodig aanvullende informatie of een toelichting gegeven (*zie bijlage 2*). Hieronder de conclusies uit de enquête, waarbij ik meteen een vergelijking maak met de door mijzelf ervaren knelpunten (cursief gedrukt).

De groepen waarin het lezen een speerpunt is, hebben mondelinge taalvaardigheid maar twee tot drie keer per week op het rooster staan. De betreffende leerkrachten geven aan dat ze dit weinig vinden maar niet meer tijd vrij kunnen maken.

Dit komt overeen met mijn eigen gevoel van tekortschieten op dit gebied. Na dit onderzoek heb ik dit gevoel echter minder omdat ik veel bewuster bezig ben woordenschatdoelen (en andere mondelinge taaldoelen) te verweven in andere lessen, zoals wereldoriëntatie, sociale redzaamheid, rekenen en begrijpend lezen.

Bij de inhoud van lessen mondelinge taal wordt het aanbieden van themawoorden door vijf van de zes leerkrachten genoemd. Hierbij geven vier leerkrachten (van de laagste en de hoogste niveau klassen) aan dat ze geen specifieke doelen stellen op dat gebied. Zij geven doelen aan bij respectievelijk fonologie en syntaxis.

Kijkend naar het ontwikkelingsniveau van de leerlingen uit die klassen en de prioriteiten die we moeten stellen bij mg zml-leerlingen (omdat het aantal doelstellingen snel teveel is), is het niet zo vreemd als dat het in eerste instantie lijkt. Wel heb ik zelf gaandeweg dit onderzoek gemerkt dat als je woordenschatdoelen formuleert bij vak- en vormingsgebieden als wereldoriëntatie, sociale redzaamheid en rekenen bijvoorbeeld, dat je dan binnen die vakken veel bewuster werkt aan begripsvorming, terwijl je niet het gevoel hebt dat je programma van mondelinge taaldoelen te overladen wordt.

De twee leerkrachten van de middenniveaugroepen geven aan dat ze wel specifieke doelen stellen voor woordenschat en zij zijn ook de enigen die aangeven dat ze binnen andere vakken doelbewust werken aan woordenschatontwikkeling. *Het gebeurt dus ook al in andere klassen.*

Ook al formuleert niet iedereen doelen, alle klassen houden zich in de praktijk wel bezig met het expliciet aanbieden van woorden. Iedereen gebruikt hierbij uitleg en beeldmateriaal en bij de midden en lage niveaus komen daarbij gebaren en concrete materialen. Iedereen zorgt voor een pregnante context (thema-weken). Ik lees bij de meesten met name een opbouw van introduceren en uitleggen/uitbeelden, met direct een klassikale verwerkingsoefening er achteraan. *In de aanbieding van woorden worden goede middelen ingezet. Ik zie met name de fase van voorbereiden en semantiseren terug. Verderop in de enquête geven de leerkrachten aan dat de woorden nog wel terugkomen bij thematische activiteiten maar niet hoe. Het is denk ik leuk en zinvol om samen consolideeroefeningen uit te wisselen.*

Tweederde van de leerkrachten (de midden- en laag niveaugroepen) geeft aan te betwijfelen of de woorden nog begrepen en gebruikt worden na de oefenperiode. Iedereen geeft aan dat de woorden in de rest het schooljaar niet meer terugkomen.

Hieruit zou je kunnen concluderen dat niemand zich binnen een de termijn van een schooljaar bezig houdt met controleren en consolideren. Ik denk dat dit beeld ook ontstaat omdat de meesten bij woordenschat-onderwijs toch vooral denken aan specifieke thema-woordjes (waaronder veel zelfstandige naamwoorden) en niet aan algemenere woorden die steeds terugkomen in dagelijkse leven.

Vijf van de zes leerkrachten geven aan dat ze twifelen over welke woorden en begrippen aan de orde moeten komen in hun groep en ook vragen ze zich af of het huidige aanbod niet te moeilijk of juist te makkelijk is. *Dit had ikzelf ook heel sterk. Het sluit ook aan bij de vorige conclusie. Vanuit mijn literatuuronderzoek denk ik nu dat we nog dichterbij de directe belevingswereld van de kinderen kunnen gaan zitten en dat we streefwoordenlijsten kunnen hanteren om meer verschillende soorten woorden aan te bieden. Er moeten ook hele gewone dagelijkse werkwoorden en functiewoorden aan de orde komen.*

Uit de laatste vraag naar opmerkingen of vragen blijkt dat vijf van de zes leerkrachten net als ik graag meer houvast en onderlinge afstemming zouden willen met betrekking tot de inhoud van het woordenschatonderwijs. Drie leerkrachten maken de opmerking dat ze denken dat er nog veel te verbeteren valt in ons team op het gebied van woordenschatontwikkeling.

Ik ben blij dat ik niet alleen sta met mijn wens het woordenschatonderwijs in ons team gestructureerder, doelgerichter en in een doorgaande lijn vorm te geven. Ik denk dat er al veel goede dingen gebeuren in klassen en dat het heel waardevol kan zijn werkwijzen uit te wisselen en samen te zoeken naar meer structuur.

Zijn er collega's met expertise op dit gebied binnen de school ?

Er bleken dus zeker collega's met expertise op dit gebied binnen de organisatie rond te lopen. Door onze ib-ers werd ik meteen gewezen op het boek *Met woorden in de weer* en de methode *Fototaal*. Ik heb ook in eerdere jaren al aangekaart dat ik zocht naar inhoudelijke verbetering van het thematisch onderwijs en het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid en zij hadden zelf ook al rondgekeken. Met de ib-er van mijn team heb

ik verdere afspraken gemaakt voor het onderzoek zoals te lezen in paragraaf 3.1. Na het afsluiten van mijn onderzoek gaan we de conclusies bespreken in ons team en samen met het team een vervolgtraject uitstippelen om zo ook daadwerkelijk het woordenschatonderwijs teambreed aan te pakken.

Ook onze logopediste was enthousiast over het onderzoek. Ook zij wees me op fototaal, hoewel zij er zelf niet direct ervaring mee had. Van haar kreeg ik ook de handleiding van de *TAK* te leen, alsmede informatie rond streefwoordenlijsten. We hebben besproken dat de focus op woordenschatontwikkeling naast het al lopende project rondom het invoeren van denk-stimulerende gespreksmethodiek, een goede aanvulling is voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, maar ook een mooie basis legt voor begrijpend luisteren en lezen in het team.

Een nieuwe collega bij ons op school bleek een aantal jaren geleden de cursus *Met woorden in de weer* gedaan te hebben, waar ze heel enthousiast over was. Ik heb van haar een ideeënboek met consolideer-oefeningen gekregen voor mijn proeflessen. Ook wilde zij wel meewerken aan het uitwerken van een het vervolgtraject voor het hele team.

De specialiste taalontwikkeling binnen zml van het REC rivierenland was ook met name heel enthousiast over de methodiek van *Met woorden in de weer* en gaf daar duidelijke uitleg over. Zij gaf aan dat het heel goed aansluit bij de onderwijsbehoeften van zml-ers en dat het vooral zo bruikbaar is omdat het een methodiek is die je bij alle verschillende vak/ontwikkelingsgebieden in kunt zetten.

4.4 Deelvraag 4:

Wat doe ik al m.b.t. woordenschatonderwijs? Wat is goed? Wat moet ik anders doen? Wat moet ik daarnaast nog doen?

Vanuit de enquête heb ik ervaren dat wat ik bij aanvang van het onderzoek al deed aan woordenschatonderwijs grotendeels te vergelijken is met wat mijn collega's benoemden in de enquête. Dit werd beaamt door de collega's met wie ik mijn beginsituatie aan de hand van de kijkwijzer doorgenomen heb. De zaken die ik hoofdstuk 1 als knelpunt benoem kwamen daarbij ook steeds duidelijk naar voren. Hieronder de weerslag van mijn eigen kijk op mijn handelen gecombineerd met de bevindingen van mijn

onderwijsassistente, onze ib-er en onze logopediste. Ik herkende mezelf in het beeld wat mijn collega's schetsten, op sommige punten waren zij wat positiever maar over het geheel gaf iedereen veel dezelfde dingen aan. Ik gebruik de kopjes uit de kijkwijzer om per onderdeel deze deelvraag te beantwoorden.

Voorbereiding: selecteren en pregnante context

Als pluspunt noemden al mijn collega's dat ik altijd op zoek ben naar inhoudelijke verbetering van mijn onderwijs.

De inhoudelijke planning en voorbereiding van mijn woordenschatonderwijs kan echter veel beter. Die is nu nog veel te ad hoc, zonder lijn en vooral te weinig gekoppeld aan de CED-doelen voor woordenschat, de leerlijnen van andere vakgebieden en thematische streefwoordenlijsten.

Ik probeer wel bij de terugkerende thema's woorden nieuwe woorden te kiezen om de kennis rondom een begrip uit te breiden.

Ik zou in de voorbereiding van de maandthema's eerder concrete keuzes moeten maken voor de woordenschat en deze doorgeven aan *alle* personen die met de kinderen werken (ook vakleerkrachten) zodat iedereen op deze begrippen kan focussen en de logopedist tijdig een voor de leerling passende vulling voor de spraakapparaten kan realiseren. Zo kunnen collega's ook makkelijker een bijdrage leveren aan het voorbereiden van doelgerichte consoliderende activiteiten voor mijn leerlingen.

Ik heb wel een goed beeld van de leervermogens van de leerlingen en differentieer goed. Ik stel doelen niet te laag, soms te hoog (met name in de hoeveelheid leerstof).

Aanbieding: voorbereiden en semantiseren

De pregnante context met verrassende inleiding is er soms wel andere keren minder, heeft ook weer te maken met tijdig voorbereiden.

Bij de aanbieding van begrippen rond een thema hanteer ik wel een vaste plek, ik hang woorden op met beeldmateriaal, geef niet altijd korte heldere definities, heb ook geen uitgewerkt script, wel af en toe een woordveld, geen schematische modellen.

Leerlingen zijn wel betrokken, vertellen veel eigen ervaringen. Ik pas me aan aan de verschillende communicatieve niveaus van leerlingen geef tijd en ruimte voor eigen ervaringen, moedig interactie aan en geef inhoudelijke complimentjes.

Ik maak ook gebruik van de snel aanwijzen of kort uitleggen methode.

Inoefenen: Consolideren

Begrippen uit de thema's komen terug bij allerlei activiteiten waarbij verschillende competenties aan bod komen, maar ik ben dan niet heel bewust bezig met het passief en actief inoefenen van woorden met de leerlingen. Wel differentieer ik zodat iedereen op zijn eigen niveau deel kan nemen.

Ik werk bij activiteiten wel met voordoen, samen met mij doen en samen met een andere leerling doen maar nauwelijks met vaste scripts. (In de lessen sociale vaardigheidstraining wel en daar merk ik ook dat het heel goed werkt voor mijn groep).

Controleren

Over het jaar heen komen thema's cyclisch terug in mijn groep, binnen een schooljaar kwamen sommige begrippen vaker terug.

Ik houd geen lijst bij van behandelde woorden en begrippen en neem niet standaard woordenschattoetsen af.

Ik neem wel initiatief tot nader onderzoek bij sommige leerlingen op het gebied van woordenschat.

4.5 Deelvraag 5:

Is er een bestaande methode voor woordenschatonderwijs die voor mijn groep geschikt (te maken) is?

Op school hebben we de *Woordenschatkoffer* van Malmberg, maar die is vooral gericht op kleuters, de inhoud sluit niet meer aan bij de leefwereld van mijn leerlingen. Verder zit woordenschat verweven in de aanwezige taalmethode *Taaltijd*, en W.O.-methode *De grote reis*, (beide van Malmberg), maar deze methodes sluiten niet aan bij de leerlijnen voor de mg zml-groepen. Ik gebruik de leerlingenboeken incidenteel wel als bronnenboek voor teksten met bijbehorende woorden en begrippen, maar de stof is al snel te moeilijk. Bij mijn inventarisatie van materiaal op school vond ik het pakket *Thijs en Toetsie* van de SLO dit is lesmateriaal op 3 niveaus rondom wereldoriënterende

thema's voor zml-leerlingen waar ook woordenlijsten bij gegeven worden. *Niemand van ons team wist dat we dit materiaal in huis hebben!*

Ook nog aanwezig zijn de *Praatboeken* een thematisch opgebouwde methode voor mondelinge taalvaardigheden op drie niveau's die op zich veel houvast biedt en die ik in het verleden veel gebruikt heb, maar die qua vormgeving en inhoud sterk verouderd is.

In de uitgebreide handleiding van de *TAK (Taaltoets alle kinderen, Verhoeven en Vermeer, 2001)* vond ik wel veel waardevolle informatie over het selecteren en klassikaal aanleren van woorden. Ik heb ook rondgekeken op internet wat andere scholen doen en vond daarbij wel wat materialen voor mondelinge taal met een thematische opzet die cluster 3 scholen zelf ontwikkeld hadden, maar ik miste in deze materialen net als bij de materialen die wij zelf verzameld hebben een duidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad en speciale aanwijzingen voor het aanleren van nieuwe woorden.

Zoals eerder al duidelijk werd, werd ik door alle specialisten en websites die ik geraadpleegd heb verwezen naar de methodiek van *Met woorden in de Weer*. Ik heb de werkwijze bestudeerd en vanaf januari toegepast binnen lessen wereldoriëntatie in mijn groep. Het was een eyeopener voor mij om te werken met de vaste aanpak uit deze methode. De elementen uit de methodiek zijn allemaal logisch en herkenbaar, maar doordat het kort en bondig op een rijtje staat en het belang van een doordachte selectie van woorden en een gedegen voorbereiding van de aanbieder goed uitgelegd wordt, kon ik makkelijker keuzes maken en was ik veel doelgerichter bezig met de voorbereiding van mijn lessen. Het online in te vullen voorbereidingsformulier³ was daar bij een handig hulpmiddel. Het gebruik van vaak terugkomende korte heldere definities en schematische modellen in de lesjes zorgde ervoor dat de woorden veel beter bleven hangen bij de kinderen. Al na een maand zag ik dat de leerlingen de drie basisschema's die ik steeds gebruikt heb (de trap, de kast en de paraplu)³ herkenden en steun hadden aan deze visualisatie van onderlinge verbanden tussen woorden. Ook glommen ze regelmatig van trots als ze aldus aangeleerde woorden doelbewust actief wisten te gebruiken bij consoliderende of controlerende activiteiten.

³ <http://www.123lesidee.nl/files/woordenschatformulieren.pdf>

Ik merkte dat dit precies de injectie was die mijn themaonderwijs nodig had. Ook de observerende collega's viel het enthousiasme van mij en de kinderen op en ook zij zagen zowel bij mij als bij de kinderen en grotere doelgerichtheid in de lesjes. Voor mij is dat belangrijk omdat ik de neiging heb overal op in te gaan en zo af te dwalen van de hoofddoelen in mijn lessen. Voor zml-ers niet echt handig! Door de gedegen voorbereiding hield ik de hoofdlijn in de les vast, praatte ik minder en hield ik me veel beter aan de tijdsplanning.

Wat ook al snel gebeurde is dat ik de aanpak van *Met woorden in de weer* binnen meerdere vakgebieden toe ging passen. Ineens verschenen er ook schema's op bord bij een lessencyclus klokkijken en meten. Het werd gaandeweg makkelijker diverse vakinhouden aan elkaar te koppelen en tijdens allerlei activiteiten ook de woordenschatdoelen niet uit het oog te verliezen.

Tijdens aanbiedingsweken maakte ik met kinderen schema's op ons themaprikbord met concrete voorwerpen en consolideerspelletjes op de thematafel daaronder, maar voor het herhaald terug laten komen van de stof heb ik de schema's m.b.v. de webformulieren³ ook op het digibord gemaakt waar ik ze kan bewaren en zo binnen een mum even op kan halen met de leerlingen.

Bij de selectie van woorden heb ik gebruik gemaakt van thematische woordenlijsten, gebaseerd op BAK-lijst voor 4 tot 6 jarigen⁴. Aangevuld met woorden die vanuit gebruikte teksten of activiteiten naar voren kwamen. Ik had de neiging er teveel woorden bij te halen, maar doordat ik in de voorbereiding ook de definities uit moest werken merkte ik dat ik veel beter overzag welke woorden geen expliciete aanbieding in mijn groep meer nodig hadden.

Ook merkte ik dat ik woordenschatlesjes ging maken rondom onderwerpen die door bepaalde leerlingen regelmatig aan de orde gesteld worden tijdens gesprekjes in de klas. Dit zorgde voor veel enthousiasme bij de leerlingen en meer herkenning en wederkerigheid in latere gesprekjes met elkaar. Dit laatste is een groot voordeel van

⁴ http://woorden.wiki.kennisnet.nl/Groep_1_op_thema

deze methodiek, je speelt in op de actualiteit maar pakt het toch gedegen aan en in een herkenbare structuur.

Ik moest wel opletten dat ik in mijn enthousiasme toch weer niet te snel achterelkaar allerlei woorden ging aanbieden. Met name de fase van consolidering neemt in het zml meer tijd in beslag, je moet heel veel herhalen voordat de leerlingen zich woorden eigen maken.

Ik heb wel ondervonden dat ik onderscheid mag maken in de mate van beheersing tussen leerlingen. Hierbij waren de leerlijnen woordenschat van het CED weer heel bruikbaar, ik plaatste mijn leerlingen op de lijn en zag waar ik me bij die leerling bij de fase van consolidering op moest richten.

Voor consolideeroefeningen heb ik heel veel leuke suggesties gevonden, wanneer je de woorden die je wilt oefenen goed voor ogen hebt kun je werkelijk binnen alle vak- en vormingsgebieden van je les tegelijkertijd ook een consolideeroefening maken. Op korte vrije speelse momenten op de dag kan het in de vorm van taalspelletjes zoals galgje, kimpelen, tikspelletjes enzovoorts. Veel goede info en suggesties zijn te vinden op de website *Taalpilots*.⁵

Speciaal voor mg zml-ers zijn verwerkingsvormen zoals de verteltafel⁶ heel geschikt, ook mijn leerlingen van 11 jaar beleefden er veel plezier aan. Het is een vorm waarbij ze op een speelse manier zonder inmenging van de leerkracht samen communicerend met de stof bezig waren. Ook het samen volgens een vast script herhaald naspelen van een eenvoudige verhaaltje of een situatie uit de dagelijkse werkelijkheid, waarbij ik als model nadrukkelijk de in te oefenen woorden gebruikte in eenvoudige zinnen en de kinderen de teksten en handelingen letterlijk nadeden sloeg aan.

Met de methodiek van met woorden in de weer bleek ik mijn persoonlijke doelstelling voor dit onderzoek te kunnen behalen. Toch was ik ook nog op zoek naar een doorgaande lijn met een streefwoordenlijst per leerjaar voor ons team. Hiervoor kwam ik terecht bij de methode *Fototaal* van het CED en het *Thijs en Toetsie* pakket van de

⁵ <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/woordenschat>

⁶ <http://mediatheek.thinkquest.nl/~klb027/frame2.htm>

SLO. Niveau 3 van het *Thijs en Toetsie* materiaal was voor mijn groep net te makkelijk, maar het materiaal is in de rest van het team zeker bruikbaar. Van de methode *Fototaal* heb ik me helaas nog onvoldoende een beeld kunnen vormen (zie hoofdstuk 3), maar ik heb van meerdere tytlyl- en zml-scholen enthousiaste verhalen gehoord over de delen 1 en 2 die wel al uit zijn.

Ik denk dat *Fototaal* samen met het *Thijs en Toetsiepakket* van de SLO een mooie basis kan vormen voor een doorgaande streefwoordenlijn omdat ze geënt zijn op de taal-en wereldoriëntatie leerlijnen voor zml en beiden streefwoordenlijsten bieden op thema en op niveau. Deze kunnen aangevuld worden met begrippen uit onze methode *stip* voor sociale vaardigheden en de leerlijnen; rekenen, leren leren en algemene dagelijkse levensbehoeften.

Hoofdstuk 5 Samenvatting en conclusies

“Hoe kan ik middels een vaste, gestructureerde en theoretisch onderbouwde aanpak klassikaal werken aan uitbreiding van de woordenschat van de leerlingen in mijn mg zml - groep?”

Dit was de hoofdvraag die ten grondslag lag aan de deelvragen die ik in het vorige hoofdstuk heb beantwoord. Ik ben in mijn onderzoek te rade gegaan bij de literatuur, bij collega's en specialisten. Het bleek dat veel collega's uit mijn team tegen dezelfde zaken aanlopen als ik, ook zij missen houvast in het doelgericht selecteren en aanbieden van woorden en begrippen voor hun leerlingen.

Alle bronnen in mijn onderzoek wezen in de richting van de methodiek van *Met woorden in de weer*. Ik heb me verdiept in de theoretische achtergrond van deze methodiek en heb bekeken of deze past bij de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen. Vervolgens heb ik de methodiek toegepast in mijn lessen.

Het werken met de aanpak van *Met woorden in de weer* heeft me enthousiast gemaakt omdat ik merkte dat het voor mijn mg zml-leerlingen en voor mij als leerkracht werkt.

De collega's die me geobserveerd hebben beaamden dat ze met name op het gebied van de voorbereiding van de les en het semantiseren van woorden een opvallende verbetering zagen. De doelstelling zoals ik die geformuleerd heb in paragraaf 1.3 heb ik met het toepassen van de methodiek van *Met woorden in de weer* bereikt.

Of een globaal overzicht van streefwoorden per leerjaar binnen ons team te realiseren is wil ik nog graag samen met teamleden onderzoeken. Er zijn in ieder geval afspraken gemaakt binnen het team om te onderzoeken of *Fototaal* in ons team een goede basis voor het taalonderwijs kan zijn. Binnen deze methode wordt ook gebruik gemaakt van de methodiek van Verhallen. Wanneer we niet voor *Fototaal* gaan kiezen kunnen we de methodiek van *Met woorden in de weer* over ons huidige thematische onderwijs heen leggen.

De kijkwijzer die ik samengesteld heb wil ik als ikinstrument blijven gebruiken bij het opstellen van mijn groepsplannen, het voorbereiden van mijn lesinhouden en kritisch beschouwen van mijn eigen handelen in de toekomst.

Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek.

Het onderwerp van dit onderzoek hield me al langer bezig en ik ben blij dat ik in het kader van mijn studie deze koe nu eens goed bij de horens heb gevat. Ik ben ook tevreden over het resultaat, ik werk nu echt doelgerichter, met meer structuur aan woordenschatontwikkeling in mijn groep.

De respons en bereidwilligheid van collega's en mensen buiten school om mee te werken was boven verwachting. Ik heb in de afgelopen twee jaar tijdens deze studie eigenlijk pas goed geleerd over de schroom heen te stappen om tijd en hulp te vragen van collega's en vrienden. Het was inspirerend om met anderen echt inhoudelijk over het onderwijs te praten en we kwamen steeds tot de conclusie dat dat veel meer zou moeten gebeuren. Dat was geen nieuwe conclusie, we lopen er vaak tegenaan dat we in verhouding tot de kindgebonden tijd te weinig voorbereidingsuren hebben. Daarom is het goed dat een studie als deze met een lerarenbeurs en bijbehorend studieverlof de kansen biedt wel verder te kijken dan de waan van de dag.

Het was wel een flinke tijdsinvestering. Met name het literatuuronderzoek, het schrijven van het theoriehoofdstuk en de schriftelijke uitwerking van de onderzoeksdata hebben veel uurtjes gekost. Ondanks dat ik vaak weerstand voelde om er weer aan te beginnen vond ik beide onderdelen leuk en zinvol om te komen tot een dieper begrip van de materie. Maar, zoals ik voor de klas af kan dwalen van de hoofdlijn in een les, viel het ook binnen dit onderzoek niet mee me te beperken en de hoofdlijn vast te houden. Het houden van overzicht blijft voor mij een belangrijk punt. Wat ik geleerd heb in dit onderzoek is anderen bij dit proces te betrekken, het werk in kleine overzichtelijke stapjes te verdelen en bij elke stap controlemomenten in te bouwen waarin ik met anderen evalueer of ik nog wel op de goede weg ben. Ik heb hierbij veel steun gehad van mijn critical friends van de opleiding; Annemieke en Marloes en Mart Kremers. In de toekomst wil ik zeker bezig blijven om op deze manier met collega's onze onderwijspraktijk te onderzoeken. Ik zie uit naar het vervolg op dit onderzoek in mijn team, waarvoor de eerste afspraken al zijn gemaakt. Ik ben echter blij dat ik dit vervolg niet in een onderzoeksrapport volgens internationale mastercriteria hoeft vast te leggen!

Literatuurlijst

Dungen van den, L. (2007). *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen: verantwoording van behandeldoelen tot & behandel suggesties voor kinderen met een taalniveau van 0 tot 6 jaar*. Bussum: Coutinho.

Kallenberg, A.J., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Kuiken, F. & Vermeer A. (red), Appel, R., Kurvers, J., Litjens, P., Mooren, P. & Verhallen, M. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht: Thieme Meulenhoff. Eerste herziene druk.

Nulft van den, D & Verhallen, M. (2010) *Met woorden in de weer: praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussem: Coutinho. Tweede, herziene druk.

Pameijer N. & Beukering van, T. (2007) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001) *Taaltoets alle Kinderen: Handleiding*. Arnhem: Citogroep

Publicaties vanaf websites:

Damen, L.H. & Cordang, M. (2007). *Het leren van zml : Op je hurken in de klas*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

<http://www.slo.nl/downloads/archief/hetlerenvanzml.pdf/>

Opgeslagen vanaf bovenstaande website op 27 december 2010.

Vernooy K. (2007) *Effectief leesonderwijs nader bekeken: technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Taalpilots onderwijsachterstanden.

<http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/woordenschat>

Diverse malen geraadpleegd vanaf bovenstaande website in maart 2011.

In voetnoten gebruikte hyperlinks:

http://www.slo.nl/speciaal/so/zml_mg/kerndoelen_leerlijnen/kerndoelen/

<http://www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/so/leerlijnen/downloads.aspx>

<http://www.123lesidee.nl/files/woordenschatformulieren.pdf>

http://woorden.wiki.kennisnet.nl/Groep_1_op_thema

<http://mediatheek.thinkquest.nl/~klb027/frame2.htm>

<http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/woordenschat>

Bijlagen

Bijlage 1: CED- leerlijnen met betrekking tot woordenschat voor mg-zml

kerndoel 6: De leerlingen leren een zo ruim mogelijke woordenschat begrijpen en gebruiken

Niveau	1	2	3	4
6.1. Passieve woordenschat	Zoekt met de leerkracht naar verstopte concrete voorwerpen en geeft uiting aan verrassing Wijst de juiste persoon aan als een bepaalde naam wordt genoemd (<i>mamma, pappa</i>)	Wijst bij het benoemen van 20 verschillende woorden het juiste voorwerp aan Begrijpt woorden, symbolen of gebaren voor goed en fout, ja en nee	Reageert op begrippen die de leerkracht aanleert (<i>zeg: rode auto en de leerling rijdt de rode auto in de garage</i>) Wijst verschillende voorwerpen en handelingen aan die duidelijk verschillen (<i>lang en kort touw, volle en lege beker</i>) Koppelt de begrippen warm en koud aan verschillende voorwerpen	Wijst verschillende voorwerpen en handelingen aan waar een klein verschil tussen zit (<i>bekers met meer en minder vloeistof, hogere en lagere tafel</i>)
	5	6	7	8
	Raadt woorden bij een omschrijving met een aantal kenmerken	Herkent of woorden wel of niet passen in een logisch verhaal	Merkt door de woordkeuze van de leerkracht op dat er iets niet klopt Begrijpt synoniemen (kop, mok) Begrijpt homoniemen (kop, kop)	Vraagt hulp om achter de betekenis van een woord te komen

Niveau	1	2	3	4
6.2. Actieve woordenschat	Imiteert klanken en woorden Kijkt naar een voorwerp als een ander het woord <i>die</i> zegt en naar het voorwerp wijst	Benoemt 10 woorden met ondersteuning van concreet materiaal (picto's, foto's) Benoemt zijn eigen naam. Benoemt de namen van enkele klasgenoten Benoemt en wijst mamma, pappa, broer en zus, opa en oma aan op een afbeelding	Gebruikt zelfstandige naamwoorden en werkwoorden Gebruikt <i>die</i> en <i>dat</i> om het aanwijzen van een voorwerp te ondersteunen	Gebruikt nieuwe geleerde woorden in zinnen Gebruikt bijvoeglijke naamwoorden Vult zinnen met een functioneel aspect aan d.m.v. woorden, wijzen of gebaren (Pas op ik kom er aan. Ik druk op de ... [toeter]) Gebruikt <i>die</i> en <i>dat</i> met een zelfstandig naamwoord (die jongen, dat meisje)
	5	6	7	8
	Gebruikt nieuwe woorden in gesprekken met bekenden Drukt verbaal onbegrip uit bij onbegrip	Vraagt om verduidelijking van de betekenis van een woord	Gebruikt nieuwe woorden in verschillende situaties Gebruikt de lidwoorden <i>de</i> , <i>het</i> en <i>een</i> bij bekende zelfstandige naamwoorden Gebruikt <i>dit</i> en <i>deze</i> om het aanwijzen van een voorwerp te ondersteunen	Gebruikt lidwoorden en aanwijzend voornaamwoorden in verschillende contexten Gebruikt bij nieuwe woorden het bijhorende lidwoord Gebruikt <i>dit</i> (verwijzend naar <i>het</i>) en <i>deze</i> (verwijzend naar <i>de</i>)

Niveau			3	4
6.3. Woorden omschrijven			Beschrijft één duidelijk kenmerk bij een concreet voorwerp, een handeling of een gevoel (kleur, grootte, boos, blij, etc.)	Benoemt één functioneel aspect van een bekend woord (het rijdt, het is eetbaar, etc.)
	5	6	7	8
	Benoemt drie aspecten van een bedoeld woord (het is groen, rond en je kunt het eten)	Omschrijft een concreet woord, zodat een ander het plaatje vindt (in een reeks foto's wordt het juiste woord door een ander gevonden)	Omschrijft een concreet woord waarbij in elk geval de categorie duidelijk wordt (speelgoed, eten) Verzint woorden die bij een voorwerp passen (bij een auto hoort een band, stuur, radio)	Omschrijft een concreet woord, waarbij een ieder het woord begrijpt
	9	10	11	
	Benoemt zelf een voorbeeld van een homoniem Legt uit wat een woord betekent door het uit te beelden	Legt uit wat een woord betekent met behulp van een bekende context	Geeft een synoniem van een woord Legt uit wat een woord betekent met behulp van de context	

Bijlage 2: Schematische weergave onderzoeksplan

	Deelvraag	Hoe	Wie	Wat	Hoe vaak	Wanneer
1	Wat zijn vanuit de literatuur de belangrijkste aandachtspunten bij het aanleren van nieuwe woorden aan mg/zml-leerlingen.	Interview Literatuuronderz.	Specialist taalonderwijs zml van ambulante begeleiding REC rivierenland. Ik	Afspr. Op bureau A.B. Probleemstelling met deelvragen vooraf mailen. Internet, bibliotheek, tips van collega's , inzien bij rec.	1 à 2 x Zo vaak als nodig.	Okt '10 Okt /Nov Dec '10
2	Wat zijn de overeenkomstige onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep waar ik me bij het bepalen van inhoud en didactiek op moet richten?	Inventariseren Analyseren	Ik met onderwijsass. Ik	a.d.h.v. ervaringen in de klas en inventarisatielijsten uit 1-zorgroute Vergelijking maken met literatuur over onderwijsbehoeften en ontwikkelingsperspectief van mg zml-leerlingen	1x 2 à 3 x 1 à 2x	Dec '10 Jan '11 Eind Jan '11

	Deelvraag	Hoe	Wie	Wat	Hoe vaak	Wanneer
3	Zijn er collega's met spec. belangst.of expertise op dit gebied binnen de school ? Hoe geven collega's uit mijn team vorm aan woordenschatonderwijs in hun groep?	Interview n.a.v. vraag-stelling via de mail Enquete	Teamleiders, ib-ers logoped. en collega's van team 2 en 3 Collega leerkracht en team 2 en 3	Probleemstelling met deelvragen mailen en afspraken maken. Vooraf vragen maken. Enquete uit MWidW Aanpassen en afnemen	1x 1x 1x 1x 1x	Nov/dec 2010 Op ma.mid Jan. '11
4	Wat doe ik nu m.b.t. woordenschatonderwijs? Wat is goed? Wat moet ik anders doen? Wat moet ik daarnaast nog doen?	Inventariseren Observeren Analyseren	Ik Vragen of ib-er o.a. en logo willen observeren. Ik met ib-er event. collega of critical fr	Kijkwijzer samenstellen		Jan. '11

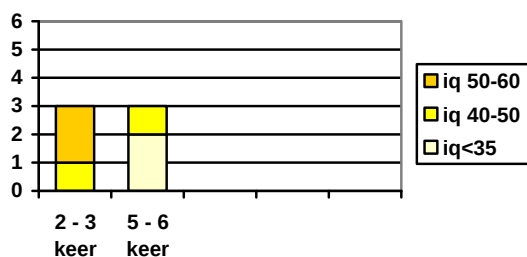
5	Is er een bestaande methode voor woordenschat-onderwijs die voor mijn groep geschikt (te maken) is?	interview	Spec. Taalond. zml van REC rivierenland.	Afspr. Op bureau A.B. Probleemstelling met deelvragen vooraf mailen. Afspr. Maken.	1 x	Okt
		Observeren	“fototaal”les in div. groepen Talita	Observatielijst maken.	1x	Febr. '11
		Uitproberen (proeflessen) observeren	Ik Idem	Lessen voorbereiden en uitvoeren M.W.i.d. W. a.d.h.v de kijkwijzer Proefpakketten meth. Fototaal aanvragen	4 weken	Febr. alle schooldagen
		Uitproberen (proeflessen) Observeren Evalueren	Ik ib-er o.a. en logo Ik met ib-er o.a. en logo	Lessen voorbereiden en uitvoeren “Fototaal” a.d.h.v. de kijkwijzer	4 weken	1 ^e week jan '11 Mrt/apr.'11

Bijlage 3: Verwerking enquête woordenschatontwikkeling

De enquête is verstuurd naar 6 groepen. Twee middenbouwgroepen (6-9 jaar) en 4 bovenbouwgroepen (10-13 jaar). Eén middenbouwgroep en één bovenbouwgroep met kinderen met iq's <35 (bij ons doegroepen genoemd). Eén middenbouwgroep en één bovenbouwgroepen met gemiddelde iq's tussen 40 en 50. Eén bovenbouwgroep met gemiddelde iq's tussen de 50 en de 60. Er zijn groepen met veel sprekende kinderen en groepen met een groot deel niet of nauwelijks sprekende kinderen. In één middenbouwgroep en twee bovenbouwgroepen wordt veel tijd besteed aan technisch en/of begrijpend lezen, in alle andere groepen niet, daar wordt alleen (nog) aan de mondelinge taalvaardigheid gewerkt.

Bij het verwerken van de enquête is het me opgevallen dat de grote niveauverschillen van de klassen onderling niet overal zorgden voor een ander antwoord op de vragen, zowel de aanwezige als ontbrekende verbanden zijn zichtbaar in de weergave van het resultaat. Het aspect jongere /oudere kinderen bleek nauwelijks een rol te spelen en laat ik derhalve buiten beschouwing. Het aandeel lezers en het aandeel niet-sprekers gaf beiden bij één vraag een duidelijk effect, daar geef ik het aan.

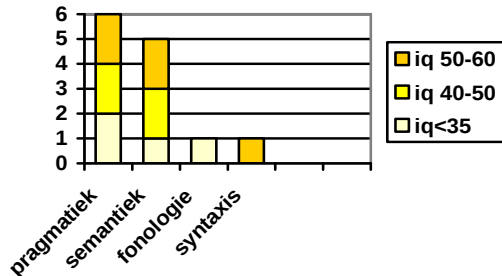
1. Staat het vakgebied mondelinge taal op je rooster? Zo ja hoe vaak per week?



Hier zien we dat in de klassen waar geen leesonderwijs gegeven wordt, het vakgebied mondelinge taal gemiddeld twee keer zo vaak op het rooster staat, dan in de klassen waar wel leesonderwijs gegeven wordt. Deze leerkrachten geven aan dat ze niet meer tijd vrij kunnen maken in het rooster

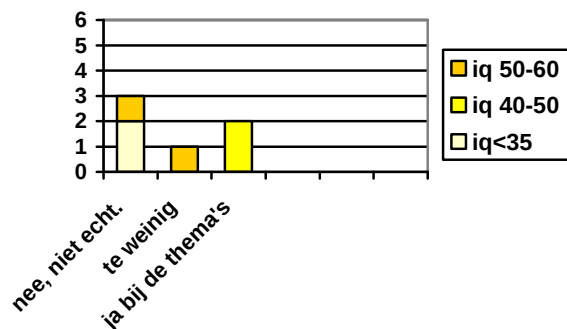
2. Kun je kort wat vertellen over inhoud of doelstellingen bij deze lesjes?

Genoemde doelstellingen op het gebied van:



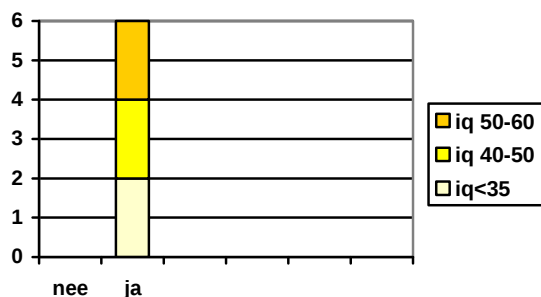
In alle groepen zijn doelen geformuleerd op het gebied van communicatieve intenties. Daarnaast worden genoemd; begrijpend luisteren, het begrijpen van functiewoorden, het formuleren van grammaticaal correcte zinnen en het uitspreken van letterclusters of woorden. Aanbieden van nieuwe woorden bij een thema wordt wel door 5 leerkrachten genoemd bij de inhoud van deze lesjes, maar wordt maar door 3 leerkrachten als doel van een les geformuleerd.

3. Stel je ook wel eens doelen op het gebied van uitbreiding van de woordenschat ?



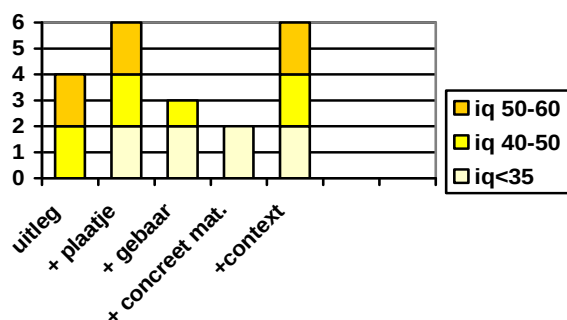
Wel aandacht dus voor woordenschat maar weinig specifieke doelen; opvallend de middenniveau groepen stellen wel wat meer doelen.

4. Kies je voor een kringactiviteit wel eens bewust een aantal woorden uit om in die les “aan te leren” ?

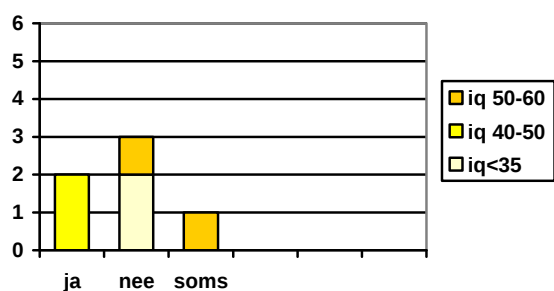


Hier zien we dus dat iedereen zich ondanks soms ontbrekende doelstellingen in de praktijk wel bezig houdt met het aanbieden van woorden.

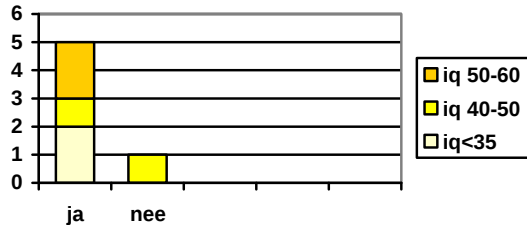
5. Zo ja, kun je beknopt weergeven hoe dat aanleren dan in zijn werk gaat? genoemde aspecten bij aanleren van woordjes:



6. Kun je stellen dat je in andere lessen b.v. stip, w.o., of schoolt.v. bewust werkt aan woordenschatuitbreiding?



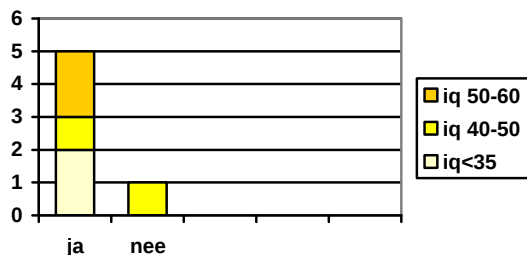
7. Vraag je je weleens af of de woorden/begrippen die je behandelt in de klas niet te moeilijk of juist te makkelijk zijn?



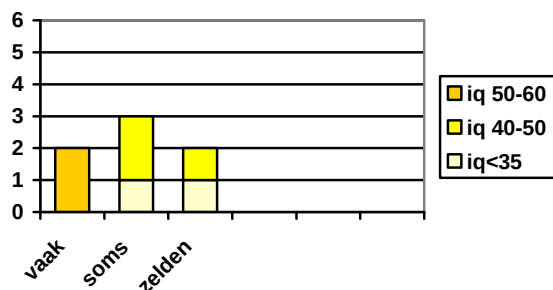
8. Komen aangeleerde woorden op een ander tijdstip of binnen een andere werkvorm nog terug?

Iedereen geeft aan dat de meeste woorden alleen binnen de themaperiode terugkomen, niet in de rest van het jaar.

9. Twijfel je ooit over welke woorden/begrippen aan de orde moeten komen voor je klas?

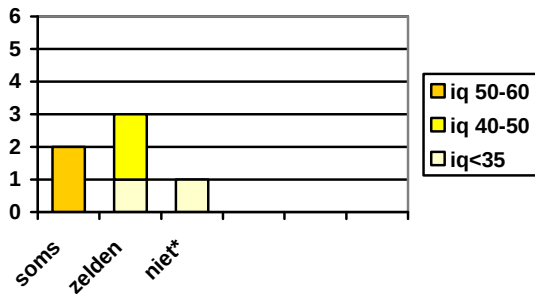


10. Denk je dat je leerlingen de meeste woorden/ begrippen die je bewust aangeboden hebt ook blijvend begrijpen?



Alle groepen geven aan dat dit afhankelijk is van de mate van herhaling en oefening van het woord.

11. Denk je dat ze zelf gaan gebruiken in hun spreken?



* Dit is een klas met niet of nauwelijks sprekende kinderen zonder spraakapparaten.

12. Dit wil ik in eigen woorden kwijt over het onderwerp woordenschatontwikkeling:

5 van de 6 leerkrachten willen graag meer houvast en onderlinge afstemming met betrekking tot de inhoud van het woordenschatonderwijs. Drie leerkrachten maken de opmerking dat ze denken dat er nog veel te verbeteren valt in ons team op het gebied van woordenschatontwikkeling.

Bijlage 4 Kijkwijzer woordenschatonderwijs in een mg-zml-groep

Voorbereiding: selecteren en pregnante context

- ◇ De leerkracht streeft bewust naar kerndoel 6; de leerlingen leren een zo ruim mogelijke woordenschat begrijpen en gebruiken.
- ◇ De leerkracht weet op welk niveau van de Ced-leerlijnen passieve woordenschat, actieve woordenschat, en woorden omschrijven haar leerlingen functioneren. Zij past de inhoud van haar lessen daarop aan en zorgt voor differentiatie a.d.h.v. individuele behoeften.
- ◇ De leerkracht selecteert leerstof die voor de leerlingen relevant is en te koppelen is aan hun dagelijkse ervaringen. Zij heeft hierbij oog voor individuele interesses van leerlingen.
- ◇ Zij heeft een realistisch beeld van de opnamecapaciteit het abstrahervermogen van haar leerlingen en houdt rekening met onderlinge verschillen hierin. Zij stelt doelen niet te hoog, maar ook niet te laag.
- ◇ De leerkracht heeft een globaal overzicht van kernbegrippen die ze voor haar leerlingen in het huidige schooljaar aan de orde wil laten komen. Zij betreft bij het samenstellen van de lijst de inhoud van alle vak en vormingsgebieden (zie leerlijnen uit het leerlingvolgsysteem en methodemateriaal). Zij vult deze informatie aan met woorden uit thematische streefwoordenlijsten en selecteert op basis van nut, frequentie en pregnante context.
- ◇ De leerkracht heeft een globale jaarplanning waarin deze woorden thematisch, vanuit een betekenisvolle context en in onderlinge samenhang (woordclusters) gerangschikt zijn.
- ◇ De leerkracht laat in de planning voldoende ruimte voor onverwachte pregnante thema's die zich aandienen in de groep.
- ◇ De leerkracht plant in haar voorbereiding bij alle thema's betekenisvolle, motiverende en ervaringsgerichte activiteiten in. (leren kennen > leren waarderen > leren gebruiken).
- ◇ De leerkracht zorgt bij elk thema voor passende teksten en beeld/videomateriaal.
- ◇ De leerkracht werkt per thema de aanbiedings en consolideeractiviteiten voor een periode van een aantal weken vooruit uit. Zij brengt hierin een voor de leerlingen herkenbare opbouw en structuur aan.
- ◇ De leerkracht zorgt dat niet sprekende kinderen de nieuwe woorden en bijbehorende clusterwoorden die voor hen van belang zijn (afhankelijk van het individuele niveau) m.b.v hun spraakcomputer uit kunnen spreken.
- ◇ De leerkracht heeft bij aanvang van de lesdag een script voor aanbieding of een (kort) uitgewerkte consolideer of controle-oefening met het bijbehorende materiaal klaarliggen.

Aanbieding: voorbereken en semantiseren

- ◇ Er is een voor de kinderen herkenbare structuur in de organisatie en inhoud van de les.
(Denk ook aan: plaats in het lokaal, tijdstip, gebruikte hulpmiddelen)
- ◇ De leerkracht zorgt voor een korte motiverende inleidende activiteit b.v. met een verrassingselement waardoor de belangstelling gewekt en voorkennis geactiveerd wordt.
- ◇ De leerkracht vraagt in deze fase niet wie weet wat betekent.
- ◇ De leerkracht semantiseert de aangeboden woorden met een korte vaste definitie in eenvoudige taal, ondersteund met gebaren, concrete voorwerpen of een concrete handeling eventueel aangevuld met eenvoudig/eenduidig beeldmateriaal.
- ◇ De leerkracht plaatst de woorden samen met de leerlingen in een netwerk met bekende woorden en visualiseert het verband tussen de woorden eventueel in een schema. (De leerkracht werkt met een paar vaste schematische modellen)
- ◇ De leerkracht stemt bij communicatie af op het communicatieve niveau van de individuele leerling, zowel qua inhoud als tempo geeft de leerling voldoende reactietijd.
- ◇ De leerlingen zijn inhoudelijk betrokken en hebben een actieve inbreng.
- ◇ De leerkracht moedigt reacties van de leerlingen aan en nodigt ze uit op elkaar te reageren. Leerlingen krijgen de ruimte hun eigen ervaringen te vertellen.
- ◇ De leerlingen begrijpen de aangeboden woorden.
- ◇ De leerkracht geeft inhoudelijke complimentjes met name op de procesmatige inbreng van de leerling.
- ◇ De aanbidding duurt maximaal 30 minuten, (instructie en gezamenlijke verwerking)
- ◇ Naast het expliciet en uitgebreid aanleren van woorden past de leerkracht door de dag heen ook de “snel aanwijzen of kort uitleggen” methode toe bij voorkomende moeilijke woorden, waarbij ze er alert op is dat het niet tot overbelasting of verwarring leidt, dan laat gaat ze over tot de “laat maar even zitten” houding

Inoefenen: Consolideren

- ◇ Nieuwe oefenvormen verlopen volgens een vast script en worden aangeleerd door middel van voordoen, samendoen (met de leerkracht), samendoen met een medeleerling en eventueel nog zelfstandig doen (als dat laatste een meerwaarde heeft).
- ◇ De oefenvormen nodigen uit tot communicatie en interactie tussen leerlingen.

- ◇ De oefenvormen zijn gebaseerd op ervaren in de werkelijkheid, naspelen van situaties uit de werkelijkheid of het inoefenen van deelvaardigheden die een duidelijke link hebben met de dagelijkse werkelijkheid van de leerling.
- ◇ In de oefenvormen worden verschillende competenties bij leerlingen aangesproken, zoals talige, (grof)motorische, sensomotorische, mathematisch ruimtelijke, muzikale, beeldende, en sociale vaardigheden.
- ◇ De oefenvormen sluiten aan bij de individuele vaardigheden die de leerlingen bezitten en leiden toe naar het volgende stapje in hun ontwikkeling.
- ◇ Ook het interactief interpreteren van (voor)gelezen teksten komt aan bod.
- ◇ De leerkracht heeft tijdens het uitvoeren van activiteiten oog voor de motivatie van de leerlingen (vanuit het principe: leren kennen > leren waarderen > leren gebruiken)
- ◇ De leerlingen zijn inhoudelijk betrokken bij de activiteit.
- ◇ De leerlingen zijn betrokken bij elkaar (werken samen).
- ◇ Bij bekende oefenvormen organiseren de leerlingen het werk zelfstandig en hebben ze een actieve verantwoordelijke houding.
- ◇ De leerlingen gebruiken de aangeboden woorden actief of geven blijk van een goed begrip van de geoefende woorden.

Controleren

- ◇ De leerkracht zorgt voor het cyclisch terug komen van leerstof en bijbehorende woordclusters zodat eerder opgedane kennis en vaardigheden opgehaald en uitgebouwd kunnen worden. (Afhankelijk van de leerstof binnen het schooljaar of over het jaar heen)
- ◇ De leerkracht is alert op situaties waarin een eerder aangeleerd woord even impliciet aan de orde kan komen.
- ◇ De leerling geeft ook na langere tijd blijk van een actieve of passieve beheersing van expliciet aangeboden en geoefende woorden.
- ◇ De leerkracht houdt een lijst van expliciet aangeboden woorden bij of bewaard een overzicht van de voorbereidingen (ook voor de overdracht naar een volgende groep).
- ◇ De leerkracht neemt initiatief tot nader onderzoek en remediëring, wanneer zij merkt dat de klassikale aanpak van woordenschat voor een leerling onvoldoende tot vooruitgang leidt of wanneer zij merkt dat de woordenschat van een leerling significant achterloopt bij de algehele leercapaciteiten.