

Een goede woordenschat,
is een schat voor de
toekomst!



Naam: Peggy Teunis

Studentnummer: 1312350

Opleiding: Master SEN

Begeleider: Anja van Zon

juli 2013

peggy.teunis@student.fontys.nl

Inhoud

<i>Samenvatting</i>	<i>4</i>
<i>Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling</i>	<i>6</i>
1.1 Inleiding.	6
1.2 Aanleiding en probleemstelling.	6
1.3 Mijn professionele rol en taak ten aanzien van de probleemstelling	8
1.4 Relevantie van het onderzoek.....	9
1.5 Eerder uitgevoerde onderzoeken.....	9
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	10
1.7 Opbouw meesterstuk.....	11
<i>Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.....</i>	<i>12</i>
2.1 De leerstijl van kinderen met ASS.....	12
2.2 Woordenschatonderwijs	16
2.3 Taal actief 3 Woordenschat.	20
2.4 Koppeling theorie-praktijk.....	21
<i>Hoofdstuk 3 onderzoeksmethodologie</i>	<i>23</i>
3.1 Inleiding	23
3.2 Doel van het onderzoek	24
3.3 Onderzoeksparadigma	24
3.4 De onderzoeksstrategie	24
3.5 De onderzoeksgroep	26
3.6 Onderzoeksmethoden en onderzoeksplan	27
3.7 Data-analyse.....	30
3.8 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.	30
3.9 Ethische kwesties.	31
<i>Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....</i>	<i>32</i>
4.1 Verzamelde data.	32
4.2. Cito-toets woordenschat groep 6	32
4.3. Cito-toets woordenschat groep 4	36
4.4 Cito-toets begrijpend lezen groep 4	37
4.5 Interviews met didactisch ondersteuner, leerkrachten en leerlingen.	39
4.6 Observaties.....	42

<i>Hoofdstuk 5 Conclusies.....</i>	<i>43</i>
5.1 Antwoord op de deelvragen.	43
5.2 Antwoord op de hoofdvraag.	47
5.3 Betrouwbaarheid van het onderzoek	47
<i>Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie.</i>	<i>49</i>
6.1 Reflectie op verwachtingen.	49
6.2 Reflectie op mijn functioneren en handelen.....	49
6.3 Reflectie op gedane opbrengsten.	50
6.4 Reflectie op mijn eigen leerproces.....	50
<i>Nawoord.....</i>	<i>52</i>
<i>Bibliografie</i>	<i>53</i>
<i>Bijlage 1: Verklarende woordenlijst.....</i>	<i>56</i>
<i>Bijlage 2: Toolkit.....</i>	<i>58</i>
<i>Bijlage 3: Tijdspad.....</i>	<i>66</i>
<i>Bijlage 4: Interview met de didactisch ondersteuner.....</i>	<i>68</i>
<i>Bijlage 5: Interview met 4 leerkrachten.....</i>	<i>70</i>
<i>Bijlage 6: Interview met leerlingen.....</i>	<i>74</i>
<i>Bijlage 7: voorbeeld van een DGM-les</i>	<i>79</i>

Samenvatting

'Een goede woordenschat is een schat voor de toekomst' is een meesterstuk dat eenieder wil inspireren een impuls te geven aan goed woordenschatonderwijs.

Dit meesterstuk betreft een onderzoek naar het aanpassen van het woordenschatonderwijs aan de leerstijlen van kinderen met een autismespectrumstoornis (in dit meesterstuk afgekort tot ASS) op een cluster IV-school.

De onderstaande onderzoeksvraag staat centraal in dit onderzoek:

Op welke wijze kan ik door middel van woordenschatroutines, aangepast aan de behoeftes van kinderen met ASS, de woordenschat van de leerlingen in mijn groep vergroten en zo tevens een methodiek ontwikkelen voor het woordenschatonderwijs aan kinderen met ASS op De Rungraaf?

Gedurende anderhalf jaar heeft de onderzoeker, middels een actieonderzoek en elementen van een ontwerponderzoek, met twee verschillende onderzoeksgroepen allerlei methodieken met betrekking tot het verwerven van woordenschat uitgeprobeerd. Er is gebruik gemaakt van Shumans model van actieonderzoek (Shuman, 2009) en er is onder andere gewerkt met de Viertakt van Verhallen (2009) en de Denk Stimulerende Gespreksmethodiek (DGM). DGM is een gespreksmethode waarin drie dimensies van taal aan de orde komen, namelijk taalvorm, taalinhoud en taalgebruik. Daarnaast is er veel aandacht geweest voor het aanbieden van nieuwe woorden, afgestemd op de problematiek van kinderen met ASS. Er zijn in totaal 3 cycli doorlopen.

Uit het uitgebreide literatuuronderzoek is onder andere gebleken dat intentioneel woordenschatonderwijs de basis is voor schoolsucces (Duerings, Van der Linden, Schuurs en Strating, 2011; Verhallen, 2009; Huizenga, 2005 en Beck, McKeown & Kucan, 2002). Met betrekking tot de leerstijl van kinderen met ASS blijkt uit de literatuur dat zij doorgaans hun taal leren door interactie met objecten en mensen op sensorisch niveau (Sinclair, 1992).

Het verzamelen van data is gebeurd middels observaties, interviews en het analyseren van de Cito-toetsen woordenschat en begrijpend lezen.

Na het analyseren van alle data en het beantwoorden van de deelvragen, is gebleken dat de aanpak zeker effect heeft gehad. Nagenoeg alle leerlingen hebben een positieve ontwikkeling op de Cito-toetsen woordenschat en begrijpend lezen laten zien en zijn meer gemotiveerd voor de woordenschatlessen.

De conclusie van het onderzoek luidt:

De woordenschat van leerlingen met ASS kan vergroot worden door het gebruik van concreet materiaal en veel visuele ondersteuning. De leerlingen moeten woorden met zoveel mogelijk zintuigen kunnen ervaren.

Door het woordenschatonderwijs te koppelen aan de directe belevingswereld van het kind, eventueel in combinatie met projectonderwijs, wordt er meer gebruik gemaakt van verdieping binnen het netwerk van bekende woorden.

Woorden dienen als clusters te worden aangeboden middels de viertakt, met elementen van DGM erin verwerkt.

De instructie dient via het IGD-model¹ te gebeuren en er zal extra aandacht voor het consolideren van woorden moeten zijn middels visuele ondersteuning, spelletjes en andere variërende werkvormen.

Er is een toolkit ontwikkeld voor de leerkrachten binnen De Rungraaf. Deze dient als leidraad/kapstok voor het woordenschatonderwijs op De Rungraaf, om zo het niveau een krachtige impuls te geven, want

Een goede woordenschat is een schat voor de toekomst!

¹ Zie verklarende woordenlijst, bijlage 1

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

In juni 1994 ben ik afgestudeerd als jeugdwelzijnswerker aan de HBO-J. Tijdens deze studie ben ik in aanraking gekomen met het cluster IV-onderwijs, waardoor ik besloten heb om ook nog een versneld traject Pabo te doen, met als doel leerkracht te worden in het cluster IV-onderwijs.

Inmiddels werk in 16 jaar op De Rungraaf. Dit is een school voor kinderen met ernstige gedragsproblemen en valt binnen het cluster IV-onderwijs. De combinatie van pedagogiek en didactiek binnen dit type onderwijs spreekt me enorm aan.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

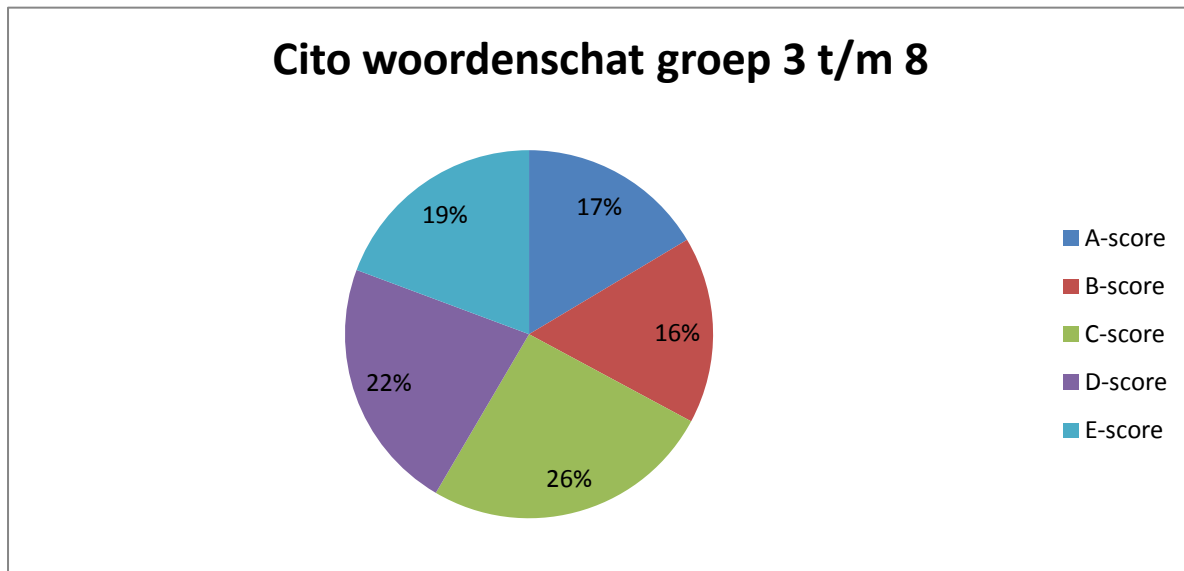
Nagenoeg alle leerlingen op De Rungraaf hebben een diagnose, waarvan autismespectrumstoornis² het meest voorkomt. Daarnaast komen er nog tal van andere stoornissen voor zoals ADHD, Gilles de la Tourette, MCDD, ODD of hechtingsstoornis³.

Er is in de loop van de jaren veel aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met ASS. ASS heeft echter niet alleen invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind, maar ook op de didactische ontwikkeling. Kinderen met ASS hebben specifieke kenmerken, waardoor ze 'anders leren' dan kinderen in het regulier onderwijs. Dit 'anders leren' komt met name voort uit de beperkte woordenschat en het zwakke taalbegrip bij deze kinderen. Hierdoor verloopt hun didactische ontwikkeling niet optimaal, en hebben de leerlingen meer moeite met veel vakken dan men op grond van hun intelligentie zou vermoeden. De bovengenoemde aspecten hebben invloed op mijn dagelijkse lespraktijk in de klas. Om goed onderwijs aan kinderen met ASS te kunnen geven, zal ik mijn lessen aan moeten passen.

² Een autisme-spectrumstoornis (ASS) is een aangeboren stoornis in de hersenen die beperkingen kan opleveren in allerlei gradaties tijdens alle levensfasen en op alle levensterreinen. In hoofdstuk 2 zal ASS verder uitgelegd worden.

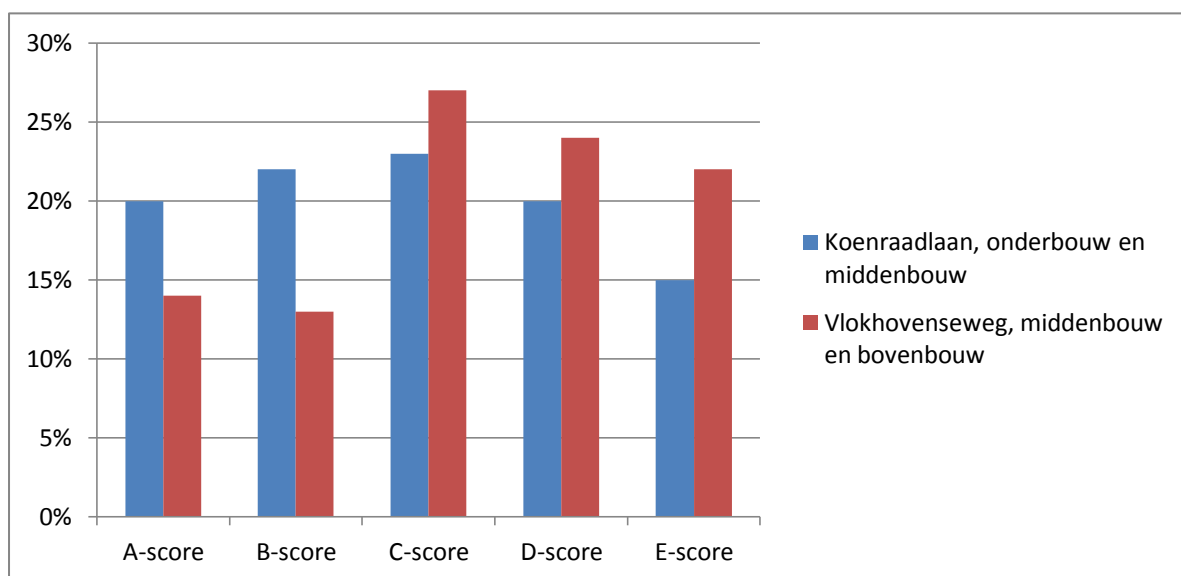
³ De overige stoornissen worden uitgelegd in de verklarende woordenlijst. Zie bijlage 1.

Op het gebied van woordenschatonderwijs is er echter weinig specifiek materiaal voor kinderen met ASS voorhanden, waardoor het woordschataanbod op De Rungraaf voor deze doelgroep nog niet optimaal is; 41% van de leerlingen scoort onvoldoende op de Cito-toets woordenschat.



afbeelding 1: Cito-toets woordenschat groep 3 t/m 8, afname januari 2013

Uitgesplitst in de twee afzonderlijke locaties blijkt dat kinderen met ASS meer uitvallen op woordenschat naar gelang dat ze ouder worden.



afbeelding 2: Uitsplitsing locaties, januari 2013

Tijdens veel groepsplanbesprekingen komt de zorg omtrent de woordenschat van de leerlingen naar voren. Dit heeft echter nog niet geresulteerd in een algemeen plan van aanpak, met een eenduidige methodiek, naast de 'gewone' woordenschatlessen van 'Taal actief 3', de taalmethode van de school.

1.3 Mijn professionele rol en taak ten aanzien van de probleemstelling

In de eerste jaren dat ik op De Rungraaf werkzaam was, was ik voornamelijk bezig om de klas draaiende te houden, de gedragsproblemen het hoofd te bieden en mijn basiscommunicatie naar de kinderen toe aan te scherpen. Door mijn jarenlange ervaring kan ik inmiddels een goed pedagogisch klimaat neerzetten en is er meer aandacht en tijd gekomen om me te verdiepen in de didactiek.

Ondanks alle inspanningen heb ik gemerkt dat de woordenschat en het taalbegrip voor veel van onze leerlingen een struikelblok is. Dit heeft invloed op hun hele didactische ontwikkeling. De afgelopen jaren heb ik af en toe wat geëxperimenteerd in mijn klas en heb gemerkt dat je, met veel inzet en diverse werkvormen, echt vooruitgang kunt boeken. Hierdoor is mijn interesse gewekt, en ben ik vanaf november 2011 me echt gaan verdiepen in woordenschatonderwijs.

'Intensiever en effectiever woordenschatonderwijs leidt tot grotere woordkennis, beter taalbegrip, beter lezen en beter leren'.

Deze stelling van Verhallen (2009) heeft me aan het denken gezet. Bied ik mijn leerlingen wel voldoende aan? Hoe kan ik mijn leerlingen effectiever woordenschatonderwijs bieden en heeft hun ASS ook nog invloed op de manier waarop ik mijn lessen moet geven?

Middels dit meesterstuk wil ik mijn kennis over woordenschatonderwijs aan kinderen met ASS uitbreiden en op basis van de verkregen kennis een methodiek ontwerpen, die de woordenschat van onze leerlingen met ASS stimuleert en vergroot.

1.4 Relevantie van het onderzoek

Woordkennis is een voorwaarde voor schoolsucces. Bij woordenschatopbouw gaat het om het leren van nieuwe woorden en de uitbreiding van het achterliggende kennissysteem. De stelling van Draper & Moeller (1971, pag. 482-484) is nog steeds actueel: *“We think with words; therefore, to improve thinking, teach vocabulary”*.

Daarnaast is het leren van woorden noodzakelijk om op school de lessen te kunnen volgen. Woorden zijn de sleutels voor taalbegrip en kennisoverdracht. Bijna alle lesstof is verpakt in woorden. Wie minder woorden kent, beschikt over minder sleutels om kennis te verwerven. Opbouw van woordkennis is cruciaal in het onderwijs als middel én als doel (Nagy, 1988).

Doordat veel leerlingen met ASS op De Rungraaf zich, door hun specifieke problemen, niet optimaal kunnen ontwikkelen op het gebied van woordenschat en taalbegrip, hebben zij minder mogelijkheden tot een optimale leerontwikkeling.

Het is de bedoeling dat er dankzij dit onderzoek een verrijking van het woordenschat-onderwijs in mijn klas plaatsvindt én dat er een algemene woordenschatmethodiek voor kinderen met ASS op De Rungraaf wordt ontwikkeld, waardoor ook andere leerkrachten en leerlingen binnen De Rungraaf van mijn onderzoek kunnen profiteren en het woordenschatonderwijs een positieve impuls krijgt.

1.5 Eerder uitgevoerde onderzoeken

Er zijn talloze onderzoeken uitgevoerd met betrekking tot woordenschatonderwijs. De meest belangrijke onderzoeken worden vermeld in hoofdstuk 2. Daarnaast heb ik enkele eerder gepubliceerde meesterstukken bestudeerd; er is onder andere onderzoek gedaan naar het implementeren van routines, grafische modellen en coöperatieve werkvormen in het basisonderwijs (Goossens, 2012) en het verbeteren van de woordenschat bij taalzwakke kinderen in het SBO (Bakkum, 2011).

Er is weinig onderzoek gedaan met betrekking tot het woordenschatonderwijs aan kinderen met ASS. De literatuur die wel voorhanden was heb ik vermeld in hoofdstuk 2. Ik heb geen meesterstukken met betrekking tot dit onderwerp kunnen vinden.

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

1.6.1 Hoofdvraag

Op welke wijze kan ik door middel van woordenschatroutines, aangepast aan de behoeftes van kinderen met ASS, de woordenschat van de leerlingen in mijn groep vergroten en zo tevens een methodiek ontwikkelen voor het woordenschatonderwijs aan kinderen met ASS op De Rungraaf?

1.6.2 Deelvragen:

Mijn deelvragen ten aanzien van theorie en praktijk zijn:

Theorie:

- 1) Hoe leren kinderen met ASS in het algemeen, en taal in het bijzonder?
- 2) Welke methoden/woordenschatroutines zijn er al op het gebied van woordenschat en taalbegrip?
- 3) Wat biedt Taalactief 3 op het gebied van woordenschatonderwijs?

Theorie en praktijk:

- 4) Waar moet het materiaal op het gebied van woordenschat en taalbegrip voor kinderen met ASS aan voldoen?

Praktijk:

- 5) In hoeverre werkt de ontworpen methodiek in mijn praktijk?
- 6) Welke aanbevelingen komen voort uit het actie-onderzoek?

1.7 Opbouw meesterstuk.

In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding, probleemstelling en de onderzoeksvraag beschreven. Hoofdstuk 2 geeft de theoretische onderbouwing weer van de onderzoeksvraag en de deelvragen. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek beschreven en in hoofdstuk 4 worden de onderzoeksdata gepresenteerd. In hoofdstuk 5 worden vervolgens de conclusies besproken en in hoofdstuk 6 wordt tenslotte het totale onderzoek geëvalueerd. Aan het einde van dit meesterstuk (bijlage 1) is een verklarende woordenlijst toegevoegd, waarin moeilijke begrippen worden uitgelegd.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt een theoretische basis gelegd voor het praktijkonderzoek.

Er zal antwoord worden gegeven op de volgende deelvragen:

- 1) Hoe leren kinderen met ASS in het algemeen, en taal in het bijzonder?
- 2) Welke methoden/woordenschatroutines zijn er al op het gebied van woordenschat en taalbegrip?
- 3) Wat biedt Taal actief 3 op het gebied van woordenschatonderwijs?

Vervolgens zal er een koppeling gemaakt worden tussen de antwoorden op bovengenoemde deelvragen, zodat er, vanuit de theorie, een antwoord komt op de deelvraag:

- 4) Waar moet het materiaal op het gebied van woordenschat en taalbegrip voor kinderen met ASS aan voldoen?

2.1 De leerstijl van kinderen met ASS

Om de leerstijl van kinderen met ASS goed te begrijpen is het belangrijk om te weten wat er precies onder autisme wordt verstaan. Autismen is een stoornis die zich niet makkelijk laat omschrijven. Autismen kan namelijk op verschillende manieren en in verschillende gradaties tot uitdrukking komen. Om deze reden wordt vaak gesproken van autismespectrumstoornis (ASS). Er worden vijf subgroepen van autismen onderscheiden:

- klassiek autismen
- syndroom van Asperger
- PDD-NOS⁴
- RETT syndroom
- desintegratiestoornis⁵

⁴ PDD-NOS is de afkorting van Pervasive Development Disorder-Not Otherwise Specified.

⁵ Het RETT syndroom en de desintegratiestoornis zijn eigenlijk buitenbeentjes in deze opsomming van vormen van autismen. Deze stoornissen zijn namelijk neurologische aandoeningen waarbij sprake is van een kink in een aanvankelijk normaal verlopende ontwikkeling. Kinderen met deze aandoeningen zitten niet in het Cluster IV-onderwijs, en zullen derhalve buiten beschouwing worden gelaten in dit onderzoek.

Een autismespectrumstoornis wordt beschouwd als een ontwikkelingsstoornis met een neurobiologische oorzaak. De hersenen van mensen met autisme functioneren daardoor anders. Vaak wordt er gesproken over een Pervasieve Ontwikkelingsstoornis. Dit betekent dat de stoornis invloed heeft op de gehele ontwikkeling van de mens.

Wanneer iemand binnen het spectrum valt van autistische stoornissen zijn er bijzonderheden in het gedrag op drie gebieden:

- communicatie
- socialisatie
- zich herhalend gedrag of spel

Naast de bovengenoemde problemen die de kern vormen van ASS, zien we bij veel mensen met autisme in wisselende mate problemen met de verwerking van informatie. In officiële classificatiesystemen, zoals de DSM-IV, staat beschreven welk gedrag geobserveerd moet zijn om te kunnen spreken van een ASS (website autismespectrumstoornissen, 2012).⁶

Autistische kinderen leren, net als niet- autistische kinderen, door interactie met de wereld, maar deze interactie is kwalitatief anders. Ze leren hun taal door interactie met objecten en mensen op sensorisch niveau. *Autistisch zijn betekent niet dat je niet kunt leren. Maar het betekent wel dat er verschillen zijn in hoe dat leren plaatsvindt. Het input-output-mechanisme kan op niet-gangbare manieren werken* (Sinclair , 1992, pag. 295).

Vanwege hypersensitiviteit, gefragmenteerde, vervormde perceptie, vertraagde verwerking en sensorische agnosie is één zintuig voor autistische mensen nooit voldoende om wijs te worden uit hun omgeving. Voor veel autistische mensen worden de tast- en reukzin als het meest betrouwbaar omschreven Het is belangrijk dat kinderen gebruik kunnen maken van de sensorische verschijningsvorm waar ze de voorkeur aan geven om hun perceptie te 'checken'(Bogdashina, 2007, pag.146).

⁶ *Autismespectrumstoornissen.* (sd). Opgeroepen op 23 mei 2012

Volgens Peter Vermeulen (2009) hebben veel kinderen met ASS langere tijd nodig om de aangeboden informatie te verwerken. Dit komt door hun gefragmenteerde perceptie; kinderen met ASS hebben moeite om waargenomen informatie samen te voegen tot een zinvol geheel. Hierdoor is het zoeken naar de juiste betekenis erg moeilijk voor hen. Daarnaast wordt het precies terughalen van informatie bemoeilijkt. *Iemand met ASS heeft moeite om het juiste 'mapje' in zijn hoofd terug te vinden en te openen. Voor iemand met ASS is juist dat terughalen van informatie erg belangrijk; de binnengekomen informatie moet vergeleken worden met informatie die al opgeslagen is, om zo de juiste betekenis eraan te kunnen geven* (De Bruin, 2012, pag. 18). Kinderen met ASS zijn vaak niet in staat te discrimineren tussen relevante en irrelevante stimuli. Structuur en routines maken de omgeving voorspelbaar en gemakkelijker te controleren.

Autistisch geheugen wordt vaak omschreven als 'associatief geheugen' (Grandin, 1996). *Iemand met autisme is vaak niet in staat een conversatie te volgen, omdat in de korte pauze tussen de twee helften van een zin al een enorm aantal volgsproten getriggerd kunnen zijn, die ook weer volgsproten triggeren, welke weer andere volgsproten triggeren* (Williams, 1996). Het is dus belangrijk de informatie zakelijk weer te geven, zodat de minste kans op verwarring of associatie bestaat.

Auditieve aangeboden informatie is voor veel kinderen met ASS te vluchtig. Visuele informatie kan langer vastgehouden worden en helpt kinderen met ASS een concreet beeld van iets te vormen. Mensen met ASS hebben moeilijkheden met abstracte begrippen, ze denken eerder in concrete beelden.

Om taal te leren is gemeenschappelijke aandacht essentieel. Een kind koppelt een nieuw woord aan het object van de gemeenschappelijke aandacht. Een gebrek aan gemeenschappelijk aandacht heeft invloed op de manier waarop autistische kinderen nieuwe concepten leren. Ze kunnen het woord horen en onthouden in samenhang met een deel van het object waar ze op dat moment aandacht aan schenken of bijvoorbeeld de sensatie die ze op dat moment ervaren. (Bogdashina, 2007, pag.102).

Kinderen met ASS hebben veel moeite om de gebruikswaarde van taal te begrijpen; ze gebruiken en interpreteren taal letterlijk, hebben moeite met figuurlijk en abstract taalgebruik en concentreren zich op wat de woorden betekenen en niet op wat de bedoeling van de spreker is. Sarcasme, ironie en humor gaan hun begrip vaak te boven. O'Neill (2000) zegt hierover: *Ik neem wat anderen zeggen heel letterlijk. Mijn brein is niet in staat grijze, subtiele gedeelten van een taal te begrijpen.*

Sommige kinderen met ASS lijken moeite te hebben met het accepteren van synoniemen. Ze kunnen niet begrijpen dat twee of meer verschillende woorden kunnen verwijzen naar hetzelfde ding, of dat een en hetzelfde woord in verschillende contexten een andere betekenis kan hebben (Bogdashina, 2007, O'Neill, 1999).

Typisch voor kinderen met ASS is, dat ze vaak woorden, uitdrukkingen en zinnen gebruiken, zonder dat ze zelf volledig de betekenis ervan vatten. Veel meer dan we vermoeden is hun taal echolalisch. Hun taalgebruik getuigt dan wel van een goed geheugen en associatief denken (ze koppelen bepaalde uitdrukkingen aan bepaalde situaties), maar het steunt te weinig op een proces van betekenisverlening. Echolalie is altijd functioneel (uiting van trage verwerking/ herhaling om te verwerken/ uiting van stress of onduidelijkheid), maar is niet altijd communicatief. Buitenstaanders kunnen makkelijk onder de indruk raken van de woordenschat van iemand met ASS en het taalgebruik te positief interpreteren. Kinderen met ASS geven vaak de indruk taal te begrijpen omdat ze gepast reageren op een instructie of boodschap. Daarbij wordt echter vergeten dat mensen met ASS hun informatie vaak niet uit de taal maar uit andere elementen halen. Vaak maken ze op basis van voorbije ervaringen een soort 'intern script' van gebeurtenissen; ze kennen de routines. Een verbale boodschap voegt daar geen informatie aan toe en daarom reageren ze op basis van de routine eerder dan op basis van de boodschap.

2.2 Woordenschatonderwijs

In de kerndoelen van het SLO (stichting leerplanontwikkeling) is expliciet een doel opgenomen op het gebied van woordenschat:

De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

De doelstelling geeft duidelijk aan dat kinderen niet alleen woorden moeten leren, maar ook strategieën voor het achterhalen van de betekenis van woorden.

2.2.1 Het belang van goed woordenschatonderwijs

Woordenschat is beschikken over kennis van de wereld: kennis die nodig is om te kunnen communiceren. Je hebt een goede woordenschat nodig om te begrijpen wat je hoort, te kunnen spreken, te begrijpen wat je leest en om te kunnen schrijven (Vernooy, 2006). Een beperkte woordenschat leidt volgens veel onderzoekers bijna altijd tot slechte schoolresultaten (Anderson & Nagy, 1992; Biemiller, 2003).

In een grootschalig effectonderzoek hebben Amerikaanse onderzoekers van drie verschillende universiteiten onderzocht wat de opbrengsten van intentioneel woordenschatonderwijs op lange termijn zijn: uiteindelijk leidt dit tot significante verbetering van scores op de onafhankelijke woordenschattesten en op de toetsen van begrijpend lezen. Volgens McLaughlin, August & Snow (2000) wordt na 2 jaar het effect op leesprestaties duidelijk.



afbeelding 3: De relatie tussen woordenschat en andere schoolse vakgebieden. Bron: wij-leren.nl

2.2.2 Het leren van nieuwe woorden

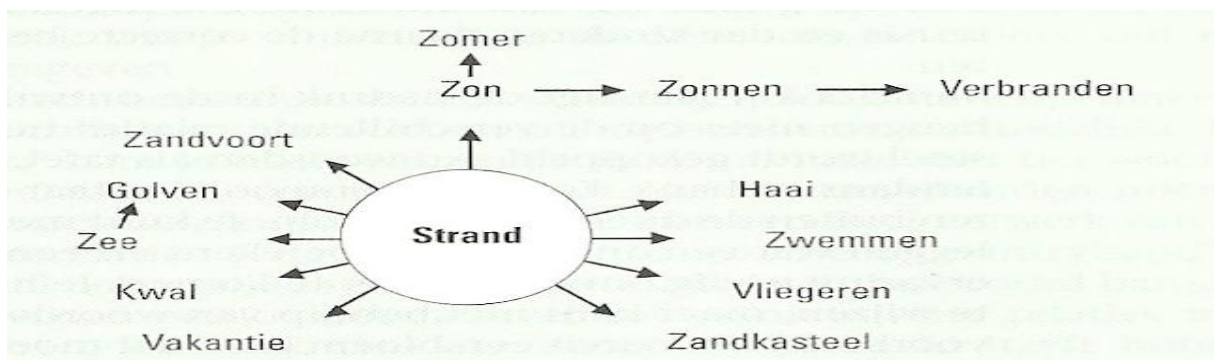
Om gericht te kunnen werken aan woordenschatontwikkeling, is het van belang te weten hoe kinderen woorden leren.

Verhallen (2009) geeft aan dat uit toegepast taalonderzoek naar voren is gekomen dat intentioneel woordenschatonderwijs tot directe leerwinst bij de kinderen leidt. De onderzoeksresultaten zijn op dit punt eenduidig; onder andere Huizenga (2005), Beck, McKeown & Kucan (2002) en Duerings et al (2011) zijn dezelfde mening toegedaan.

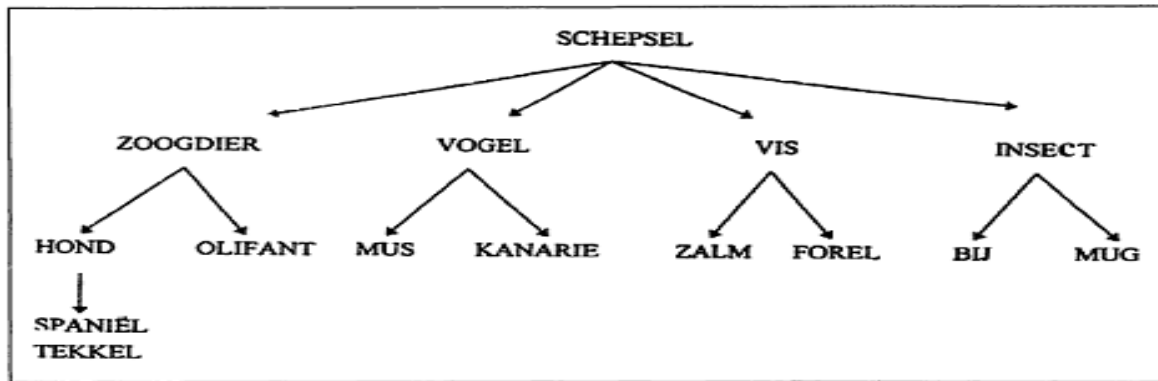
Er zijn 3 principes bij woordenschatverwerking aan de orde: labelen, categoriseren en netwerkopbouw (Van den Nulft & Verhallen, 2010; Aitchison, 2002; Elbers & Van Loon-Vervoorn, 2000; Nelson, 1996).

1. Door te *labelen* leert een kind steeds een woord bij: verbreding van de woordenschat.
2. Door te *categoriseren* bouwt een kind meer kennis op van een woord en leert het de betekenis beter en preciezer: verdieping van de woordkennis.
3. Door *netwerkopbouw* leert een kind meerdere betekenisrelaties tussen verschillende woorden in het netwerk te leggen, waardoor de woordkennis nóg meer verdiept wordt.

Alle woorden die kinderen leren, worden opgeslagen in het mentale lexicon (=het woordgeheugen). Het mentale lexicon bestaat uit een netwerk van betekenisrelaties en hiërarchische verbanden.



afbeelding 4: Schematische weergave van een netwerk van betekenisrelaties bij het woord strand (Huizenga, 2005, pag. 34).



afbeelding 5: Schematische weergave van hiërarchische verbanden (Verhallen, 1995).

Als er nieuwe begrippen aan het netwerk worden toegevoegd, vindt er verbreding van de woordenschat plaats. Wanneer er nieuwe lijnen ontstaan tussen alle aanwezige knopen in het netwerk of tussen bestaande en nieuwe elementen, is er sprake van verdieping van het totale netwerk. Juist voor minder taalsterke leerlingen moet naast de opbouw van een brede woordenschat, diepe woordenschatverwerving in de lessen aandacht krijgen (Teunissen & Hacquebord, 2002).

Als het gaat om onderwijzen van woorden blijkt uit onderzoek dat 'robuste' instructie het grootste leereffect heeft (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Bij robuuste instructie worden betekenissen expliciet uitgelegd en in een duidelijke context geplaatst. Daarna moeten leerlingen de gelegenheid krijgen de betekenissen actief te verwerken. De conclusies van Beck, McKeown & Kucan zijn geheel in overeenstemming met Stahl & Fairbanks, die al in 1986 wetenschappelijk hadden vastgesteld wat de kenmerken van effectieve instructie bij woordenschatonderwijs zijn, namelijk:

- duidelijke betekenisomschrijving en context.
- zogenoemde 'deep processing', verwerking.
- meermalen verschillende ervaringen opdoen met het woord.

Voor het opnemen, vasthouden en terugvinden van nieuwe woorden in het mentale lexicon, is één enkele aanbieding te weinig. Een nieuw woord moet minstens zeven keer in verschillende contexten worden aangeboden (Duerings et al.,

2011; Verhallen, 2009). Er moeten een aantal stappen worden gezet, voordat een leerling een woord echt kent. Verhallen heeft daarom voor het leren van woorden een didactisch model ontwikkeld, de 4-takt.

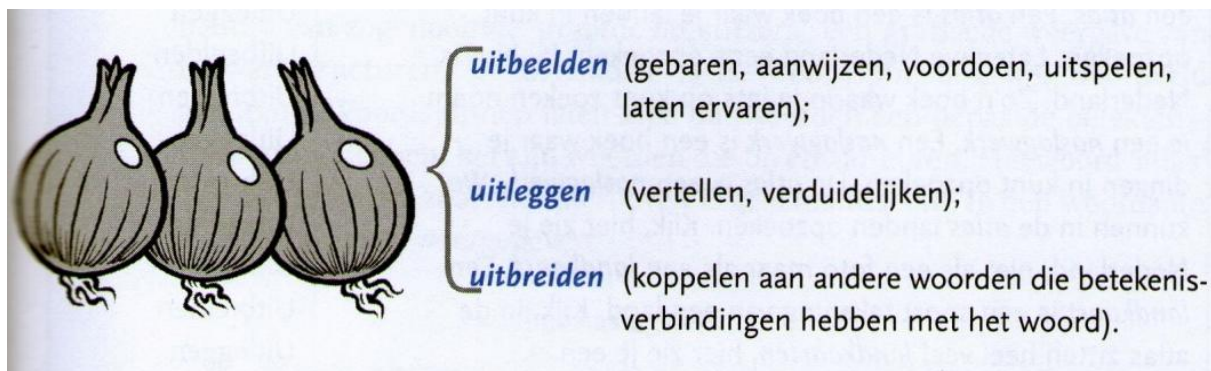
1. *voorbewerken* – Dit is het activeren van de voorkennis van de leerlingen en hun betrokkenheid vergroten.⁷

2. *semantiseren* – De betekenis van het woord of de woorden wordt verduidelijkt. Dit gebeurt altijd in een context. Een diepere semantisering wordt gemaakt met behulp van de drie uitjes: uitbeelden, uitleggen, uitbreiden.

3. *consolideren* – het inoefenen van het woord.

4. *controleren* – Controle of de kinderen het woord passief dan wel actief onthouden hebben.

Ondanks dat de fasen apart zijn beschreven, lopen ze in de praktijk bijna altijd in elkaar over.



afbeelding 6: de 3 uitjes. Bron: Met woorden in de weer - Nulft & Verhallen, 2009, pag. 121)

Kienstra (2003) noemt 6 basisprincipes die in solide woordenschatonderwijs terug moeten komen:

1. Creëer een rijke leeromgeving in het lokaal.
2. Bied woorden herhaaldelijk aan in verschillende contexten.
3. Benoem verschillende aspecten van een nieuw woord (vorm, betekenis, gebruik enzovoort).

⁷ Het aansluiten op de zone van naaste ontwikkeling leidt tot woordenschatontwikkeling. Vygotsky is een Russische ontwikkelingspsycholoog die de theorie van de 'zone van de naaste ontwikkeling' heeft uitgewerkt.

4. Bied woorden aan in een sociale, interactieve context.
5. Maak relaties tussen woorden zichtbaar.
6. Doe hardop denkend een aantal leerstrategieën voor (volgens IGDI-model).

Naast allerlei methodieken en onderzoeken met betrekking tot woordenschat-onderwijs, is er in de jaren zestig, door de Amerikaanse psychologe Marion Blank, ook een methode ontworpen op het model van het gesprek. De Denk Stimulerende Gespreksmethodiek (DGM) heeft als doel om het taalniveau van zogenaamde 'risicokinderen' te verbeteren. Het gesprek biedt, volgens Blank, een aantal duidelijk voordelen. In een gesprek kan er gebruik gemaakt worden van processen, die bij de taalverwerving een rol spelen. Het gesprek kan bovendien aangepast worden aan het niveau van het kind. Bloom & Lahey (1978) en Goorhuis & Scharlaekens (2005) geven aan dat in de gespreksmethode drie dimensies van taal aan de orde komen; taalvorm, taalinhoud en taalgebruik. Volgens Beundermans en Hendriks (1986) is het gespreksmodel een goede behandelingsmethode voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen, aangezien taalontwikkelingsstoornissen vrijwel altijd behalve de taalvorm, ook inhoud en het gebruik treffen. *Daarnaast is het werken met driedimensionaal materiaal ook van belang voor een goede taalontwikkeling, immers de taal van het kind is geworteld in ervaring en handelen* (Beundermans en Hendriks, 1986). De methode van Blank gaat uit van de interesse van het kind. Blank onderscheidt in haar methode 4 niveaus van denkvragen, waarbij de afstand tussen waarneming en taal steeds groter wordt.

2.3 Taal actief 3 Woordenschat

Taal actief Woordenschat heeft twee doelen:

- het leren van betekenis van woorden die gerelateerd zijn aan het thema.
- het leren van strategieën om zelf woordbetekenissen te achterhalen.

Taal actief 3 Woordenschat maakt in het taalaanbod geen onderscheid tussen productieve en receptieve woordkennis. De woorden worden aangeboden met de intentie dat de kinderen die kennen en kunnen gebruiken.

Een belangrijk uitgangspunt van Taal actief is betekenisvol leren. Leren moet voor kinderen betekenis hebben en functioneel zijn voor de praktijk van alledag. Volgens de handleiding creëert Taal actief 3 betekenisvolle contexten door binnen de thematiek verbanden te leggen met de wereldoriënterende en sociaal-emotionele onderwerpen die aansluiten bij de interesses van kinderen. Er wordt uitgegaan van de principes van interactief taalonderwijs.

De leerlijnen taal, spelling en woordenschat zijn op een aantal manieren aan elkaar gekoppeld.

Taal actief woordenschat baseert zich op de 4-takt van Verhallen (2002). Woorden worden aangeboden in clusters, in groepen van woorden die onderlinge betekenisrelaties hebben. De woorden zijn geselecteerd vanuit de Woordfrequentielijst van Schrooten en Vermeer (1994).

In elke lessencyclus van 3 weken worden 75 nieuwe woorden aangeboden.

Er worden per week 2 woordenschatlessen van 30 minuten aangeboden. Er kan gewerkt worden met een werkboekje en/of een computerprogramma.

Het korte-termijn-effect van het aanbieden van de woorden uit Taal actief 3 woordenschat toetst de methode middels een schriftelijke toets, na afronding van twee thema's. Het gaat om de beklijving van de woorden na zes weken. Het leggen van betekenisverbindingen tussen een woord en een omschrijving, een definitie of een afbeelding en de diepere woordkennis worden dan getoetst. Om lange-termijneffecten te meten verwijst de methode naar een methodeonafhankelijke toets.

2.4 Koppeling theorie-praktijk

Volgens de bestudeerde literatuur is intentioneel woordenschatonderwijs gewenst. Zowel Huizenga als Verhallen gebruiken een soortgelijk 4-fasenmodel. Ook in andere literatuur en in de methode 'Taal actief 3 Woordenschat' komt dit model veelvuldig terug. Het is een duidelijk en praktisch model dat bruikbaar lijkt voor het praktijkonderzoek. Er zal aandacht moeten zijn voor verbreding en verdiepende woordenschatverwerving. De principes van DGM zijn waardevol gebleken. Het is interessant om te onderzoeken of deze methode toepasbaar is in het intentionele woordenschatonderwijs.

Om het woordenschatonderwijs aan te passen aan de behoeften van kinderen met ASS, zal er extra aandacht moeten zijn voor:

- de vertraagde informatieverwerking van kinderen met ASS.
- de gefragmenteerde perceptie van kinderen met ASS.
- ondersteuning van diverse zintuigen tijdens het aanbieden van nieuwe woorden.
- een 'gedeelde' aandachtsfocus.
- expliciete instructie.
- een zakelijke en relevante uitleg, die zich beperkt tot de hoofdzaken.
- regelmatige controle of het kind de instructie begrepen heeft .

Hoofdstuk 3 onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke methodieken worden gebruikt om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan ik door middel van woordenschatroutines, aangepast aan de behoeftes van kinderen met ASS, de woordenschat van de leerlingen in mijn groep vergroten en zo tevens een methodiek ontwikkelen voor het woordenschatonderwijs aan kinderen met ASS op De Rungraaf?

Deze hoofdvraag is onderverdeeld in een aantal deelvragen, te weten:

Theorie:

- 1) *Hoe leren kinderen met ASS in het algemeen, en taal in het bijzonder?*
- 2) *Welke methoden/woordenschatroutines zijn er al op het gebied van woordenschat en taalbegrip?*
- 3) *Wat biedt Taalactief 3 op het gebied van woordenschatonderwijs?*

Theorie en praktijk:

- 4) *Waar moet het materiaal op het gebied van woordenschat en taalbegrip voor kinderen met ASS aan voldoen?*

Praktijk:

- 5) *In hoeverre werkt de ontworpen methodiek in mijn praktijk?*
- 6) *Welke aanbevelingen komen voort uit het actie-onderzoek?*

3.2 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is het aanpassen van het woordenschatonderwijs aan de behoeften van de leerlingen met ASS in groep 4 van cluster IV-school De Rungraaf, waardoor de leerlingen een grotere vooruitgang op zowel hun woordenschat, als andere taalgerelateerde vakken laten zien. Hieruit voortvloeiend zal er een methodiek ontwikkeld worden voor woordenschatonderwijs aan leerlingen met ASS op De Rungraaf.

3.3 Onderzoeksparadigma

Voor dit onderzoek zal het kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma als uitgangspunt gelden (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011, pag. 59); er is sprake van een praktijkprobleem dat niet opgelost kan worden binnen de bestaande kaders.

Kritische reflectie op het woordenschatonderwijs op De Rungraaf én het eigen handelen zal centraal staan in dit praktijkonderzoek, met als doel het woordenschatonderwijs op De Rungraaf zo te verbeteren dat de leerlingen hier optimaal van kunnen profiteren.

3.4 De onderzoeksstrategie

Uitgaande van de onderzoeksvraag is er voor actieonderzoek gekozen. Dit onderzoek is een cyclisch proces van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie (Plan, Do, Check, Act; PDCA) (Harinck, 2010).

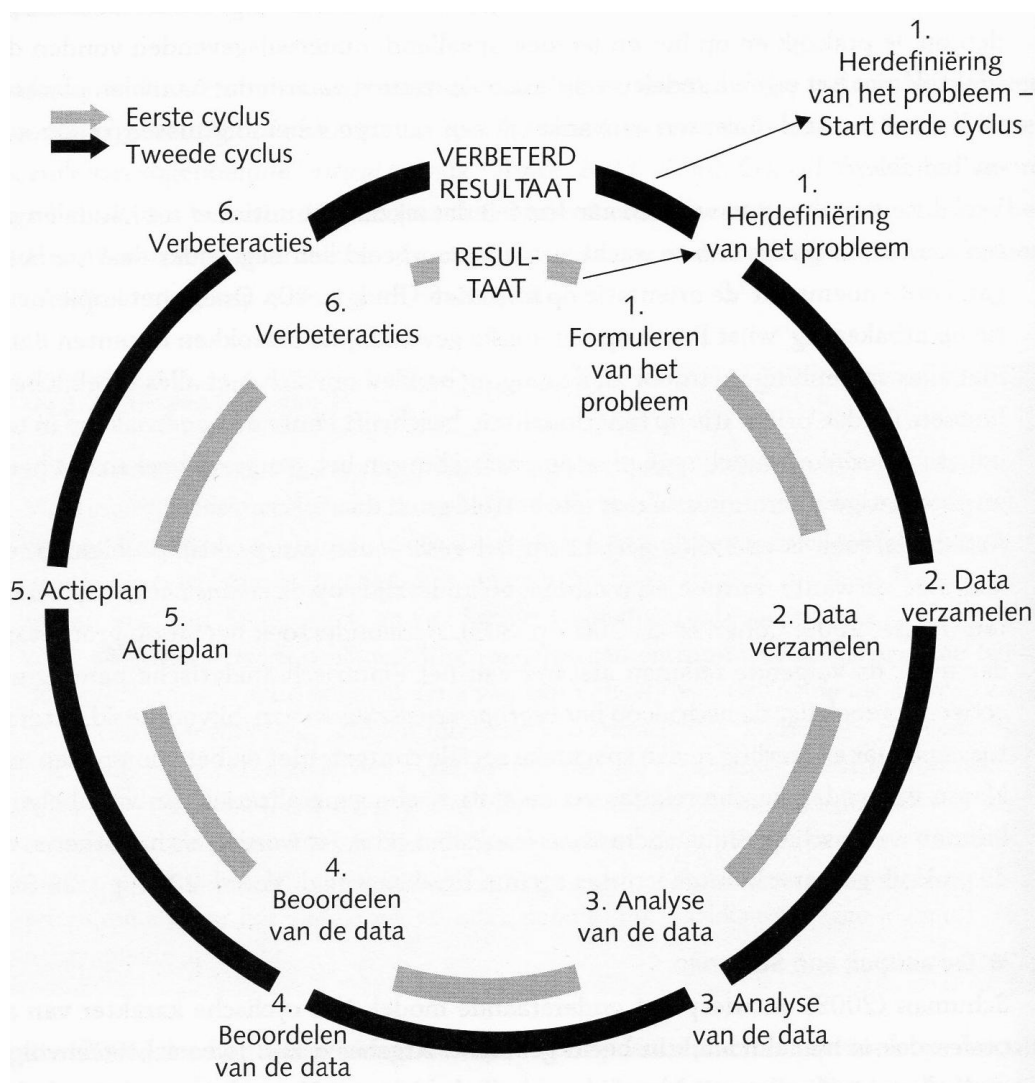
Actieonderzoek is kwalitatief onderzoek waarbij professionals hun handelen in de praktijksituatie systematisch onderzoeken en verbeteren én waarbij zij via sociaalwetenschappelijke onderzoekstechnieken en strategieën reflecteren op hun eigen handelen in die praktijksituatie (Ponte, 2006; De Lange et al, 2011).

Kenmerken van een actieonderzoek zijn:

- Kritische theorie
- Gericht op vernieuwing/verbetering/oplossing
- Context staat centraal
- Kleinschalig
- Bevat een op verandering gerichte interventie

- Doorloopt een cyclus of diverse cycli
- Onderzoeksrelatie centraal (alle betrokkenen participeren in het veranderingsproces)

Er zal gebruik worden gemaakt van Schumans model van actieonderzoek (Schuman, 2009); het is een geschikt model voor dit onderzoek omdat het cyclische karakter van actieonderzoek duidelijk in beeld wordt gebracht.



afbeelding 7: Shumans model van actieonderzoek. Bron: De Lange et al, 2011

Naast alle kenmerken van een actieonderzoek, heeft dit onderzoek ook enkele kenmerken van een ontwerponderzoek. Er wordt immers, naar aanleiding van het actieonderzoek, een aangepaste methodiek ontwikkeld voor kinderen met ASS op De Rungraaf.

Onder ontwerponderzoek wordt verstaan:

De systematische studie van het ontwerp, de ontwikkeling en de evaluatie van onderwijskundige interventies (zoals programma's, leer- en onderwijsmethodiek en onderwijsmaterialen, producten en systemen) als oplossingen voor complexe problemen in de onderwijspraktijk, die zich tevens ten doel stelt om onze kennis over de kenmerken van die interventies en de processen waarbinnen deze ontworpen en ontwikkeld te worden, vergroten. (De Lange et al, 2011, pag. 119; Plomp en Nieveen, 2007, pag. 13)

Het praktijkprobleem wordt bestudeerd in de specifieke context waarin het voorkomt.

Het ontwerp en de evaluatie en bijstelling ervan worden gezien in relatie tot de gehele praktijk waarin zij een rol spelen. Ontwerponderzoek is een vorm van interventieonderzoek en participatief onderzoek (De Lange et al, 2011, pag. 120)

Het ontwerponderzoek zal gekarakteriseerd worden met behulp van de door van Aken (2007, pag. 6) geformuleerde CIMO-logica. CIMO verwijst naar:

- C voor context
- I voor interventie
- M voor mechanisme
- O voor uitkomst (outcome)

3.5 De onderzoeksgroep

De eerste cyclus is doorlopen in het schooljaar 2011-2012. De respondenten waren 13 kinderen uit groep 6 van De Rungraaf. Zij waren allen gediagnosticeerd met ASS en vormden, samen met nog 1 andere leerling, een klas. Ten tijde van het onderzoek waren deze leerlingen 9, 10 en 11 jaar oud. De woordenschatlessen zijn door de leerkracht gegeven.

De tweede en derde cyclus worden doorlopen in het schooljaar 2012-2013. De respondenten zijn kinderen uit groep 4 van De Rungraaf. In deze groep zijn 7 kinderen gediagnosticeerd met ASS. Uiteindelijk doen 5 van deze leerlingen mee met het onderzoek; de twee andere leerlingen volgen niet alle lesstof door hun sociaal-emotionele problematiek en vallen hierdoor af voor dit onderzoek. De

respondenten uit deze groep zijn allen 7 of 8 jaar oud. Alle woordenschatlessen in deze groep zijn gegeven door de leerkracht. In deze klas zitten nog 5 andere leerlingen; die zijn gediagnosticeerd met ADHD of een hechtingsstoornis. Zij volgen eveneens het aangepaste woordenschatonderwijs, waardoor er waarschijnlijk ook aanbevelingen voor deze doelgroep gedaan kunnen worden.

3.6 Onderzoeksmethoden en onderzoeksplan

Om antwoord te krijgen op de deelvragen zijn er verschillende methoden en meetinstrumenten gebruikt. Tevens is er een tijdspad ingesteld (zie bijlage 3).

3.6.1 Hoe leren kinderen met ASS in het algemeen, en taal in het bijzonder

Om antwoord op deze vraag te krijgen is er literatuuronderzoekgedaan gedaan. Er is gebruik gemaakt van boeken, artikelen en internet. Daarnaast heeft er een narratief interview plaatsgevonden met de logopediste van de hoofdlocatie van De Rungraaf. Zij is gespecialiseerd in de taalontwikkeling bij kinderen met forse gedragsproblemen, waarbij in dit interview de focus lag op kinderen met ASS. Een narratief interview kan gezien worden als een instrument om betekenis te geven aan de werkelijkheid (Somers, 1994, pag. 606). Er is gekozen voor een narratief onderzoek, omdat hierbij de nadruk ligt op het verhelderen van ervaringen en standpunten.

Tijdens het praktijkgedeelte van dit onderzoek, zullen er diverse woordenschatmethodieken uitgeprobeerd gaan worden, om zo ook nog meer informatie te krijgen over de leerstrategieën van kinderen met ASS op het gebied van woordenschatverwerving. De uitkomsten van deze lessen worden genoteerd in een logboek.

3.6.2 Welke methoden/woordenschatroutines zijn er al op het gebied van woordenschat en taalbegrip?

Er is een selectie gemaakt tijdens de het bestuderen van diverse methoden. Uit het literatuuronderzoek bleek dat de methoden van Verhallen, Kienstra en Blank (DGM) het meest aansluiten op de behoeften van kinderen met ASS, zoals deze in de

literatuur zijn beschreven. De methoden Met woorden in de weer, de viertakt van Verhallen, de basisprincipes van Kienstra en DGM zijn nader onderzocht.

3.6.3 Wat biedt Taalactief 3 op het gebied van woordenschatonderwijs?

Om antwoord op deze deelvraag te krijgen, is de betreffende handleiding van Taal actief woordenschat 3 bestudeerd en geanalyseerd.

3.6.4 Waar moet het materiaal op het gebied van woordenschat en taalbegrip voor kinderen met ASS aan voldoen?

Het antwoord op deze deelvraag zal gedeeltelijk via literatuuronderzoek en gedeeltelijk via eigen ervaringen en interviews worden verkregen. Er is gekozen om een semigestructureerd interview af te nemen bij 4 leerkrachten, werkzaam op De Rungraaf én de didactisch ondersteuner van de school. Een interview is een niet-vrijblijvend gesprek met een ander persoon. Het zijn geleide conversaties, waarbij de onderzoeker de situatie definieert en professioneel controleert (De Lange et al, 2011, pag. 168). Door te kiezen voor een semigestructureerd interview wordt er structuur in het gesprek gebracht. Alle respondenten krijgen dezelfde vragen, maar kunnen vrijuit antwoorden op de open vragen die worden gesteld.

3.6.5 In hoeverre werkt de ontworpen methodiek in mijn praktijk?

Na de interventieperiode is een gestructureerd interview afgenomen bij de leerlingen uit de onderzoeksgroep. Er is gekozen voor een gestructureerd interview met de Likertschaal met ja-, soms- en nee-vragen (De Lange et al, 2011, pag. 197) en drie open vragen. Dit interview wordt gebruikt om zicht te krijgen op de leerwensen en leerstijlen van de betrokken leerlingen. De leerlingen kunnen middels dit interview hun ervaringen met betrekking tot de gegeven methodiek delen met de onderzoeker. Naast de rol en de ervaringen van de leerlingen, wordt er ook gekeken naar de rol van de onderzoeker/leerkracht. De observaties, genoteerd in het logboek, worden geanalyseerd.

Om ook kwantitatieve en objectieve gegevens te verzamelen is er voor gekozen om de Cito-toetsen woordenschat en begrijpend lezen af te nemen. Omdat niet alle

leerlingen op hetzelfde niveau hun Cito-toets maken, worden de scores omgezet in dle's (didactische leeftijdsequivalent). Voor de onderzoeksgroep uit het schooljaar 2011-2012 zijn de gegevens van januari 2012 vergeleken met de gegevens van juni 2012. Voor de onderzoeksgroep uit het schooljaar 2012-2013 worden de toetsen van juni 2012, januari 2013 en mei 2013 geanalyseerd. De Cito woordenschattoets toetst de receptieve woordenschat en is te zien als een steekproef. De opgaven hebben betrekking op betekenis en betekenisrelaties. De Cito woordenschattoets zegt iets over het niveau van een leerling, groep of school, in vergelijking met de vorige meting en/of de landelijke referentiegroep. Er kunnen geen uitspraken gedaan worden over de kwaliteit van het woordenschatonderwijs (Brouwer, 2011).

Volgens gerenommeerde onderzoekers leidt intentioneel woordenschatonderwijs op lange termijn tot significante verbetering van scores op de onafhankelijke woordenschattesten en op de toetsen van begrijpend lezen (zie paragraaf 2.1.1).

De kerndoelen van het SLO geven daarnaast duidelijk aan dat kinderen niet alleen woorden moeten leren, maar ook strategieën voor het achterhalen van de betekenis van woorden.

De hierboven genoemde uitgangspunten hebben ertoe geleid dat ook de Cito-toets begrijpend lezen is opgenomen in dit onderzoek. Het aangepaste woordenschatonderwijs is pas op korte termijn ingevoerd in deze klas, maar desondanks wordt er in dit onderzoek gekeken of er al resultaten van dit onderwijs zichtbaar zijn in een onafhankelijke toets begrijpend lezen.

3.6.6 Welke aanbevelingen komen voort uit het actieonderzoek?

Naar aanleiding van de conclusies van het actieonderzoek, wordt er een aangepaste methodiek voor woordenschatonderwijs op De Rungraaf voorgesteld.

3.7 Data-analyse

Er wordt zowel kwalitatief- als kwantitatief onderzoek gedaan. Het kwalitatieve onderzoek bestaat uit literatuuronderzoek, observaties en het afnemen van interviews. De interviews worden geanalyseerd door middel van coderen (Boeije, 2005). Boeije gebruikt hiervoor 3 stadia, te weten:

- *open coderen*; de onderzoeker leest de interviewverslagen integraal door en noteert spontaan de begrippen of categorieën die hij meent waar te nemen in de uitspraken van de geïnterviewden.
- *axiaal coderen*; de onderzoeker probeert de lijst korter te maken, door de categorieën met een min of meer gelijke betekenis samen te voegen. Tevens probeert hij een hiërarchisch patroon te maken van overkoepelende, belangrijke begrippen en ondergeschikte begrippen, een zogenoemde 'codeboom'.
- *selectief coderen*; de onderzoeker gaat op zoek naar een of meer centrale begrippen, zogenoemde 'kerncategorieën'.

Om een objectief beeld te krijgen wordt er gebruik gemaakt van data, verkregen uit kwantitatief onderzoek. Het kwantitatieve onderzoek bestaat uit het afnemen en analyseren van Cito-toetsen woordenschat en begrijpend lezen.

3.8 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

De beginsituatie is vastgelegd door middel van het afnemen van genormeerde Cito-toetsen. Deze toetsen zijn ook gebruikt als tussenmeting (voor de onderzoeksgroep van 2012-2013) en als eindmeting. Door tijdens de nameting gebruik te maken van dezelfde test en dezelfde onderzoeker (Kallenberg, 2007) kan er gesproken worden over een valide onderzoek. Desondanks is de onderzoeker zich ervan bewust dat er sprake is van een enigszins beperkte betrouwbaarheid, omdat het een kleine onderzoeksgroep betreft in een specifieke situatie (Harinck, 2010).

In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van meerdere gegevens, bronnen en theorie. Daarmee wordt voldaan aan de eis van triangulatie (Harinck, 2010).

Daarnaast is er sprake van triangulatie met betrekking tot het woordenschatonderwijs, door in dit onderzoek het woordenschatonderwijs vanuit drie

verschillende invalshoeken te benaderen (1. Benadering vanuit reguliere taalmethode. 2. Vanuit de viertakt. 3. Integratie van DGM).

De validiteit wordt gewaarborgd door het verzamelen van objectieve gegevens, het zo objectief mogelijk beschrijven van alle activiteiten in het logboek, meerdere gesprekken met de studiebegeleider, observaties van leerkrachtondersteuners die de woordenschatlessen regelmatig bijwonen en gebruik maken van critical friends.

3.9 Ethische kwesties

Er is toestemming gevraagd aan de ouders van de onderzoeksgroep. Deze toestemming is ook verleend. Ouders zijn tussentijds op de hoogte gesteld van de vorderingen van het onderzoek tijdens de individuele handelingsplangesprekken.

De leerlinggegevens worden geanonimiseerd.

De informanten worden regelmatig op de hoogte gehouden van de vorderingen van het onderzoek. Er is voor hen ook de mogelijkheid om hun eigen interview op een later tijdstip nogmaals in te zien.

Beide onderzoeksgroepen vormen een klas; er is sprake van een veilig klimaat, waardoor de leerlingen antwoorden durven te geven tijdens klassikale lessen en hun mening durven te uiten.

Doordat het een kleinschalig praktijkonderzoek is, hebben de ethische aspecten ook betrekking op de eigen reflectie van de onderzoeker. De onderzoeker heeft nadrukkelijk getracht om onbevooroordeeld te blijven.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het praktijkonderzoek weergegeven.

4.1 Verzamelde data

De data die tijdens dit onderzoek zijn verzameld:

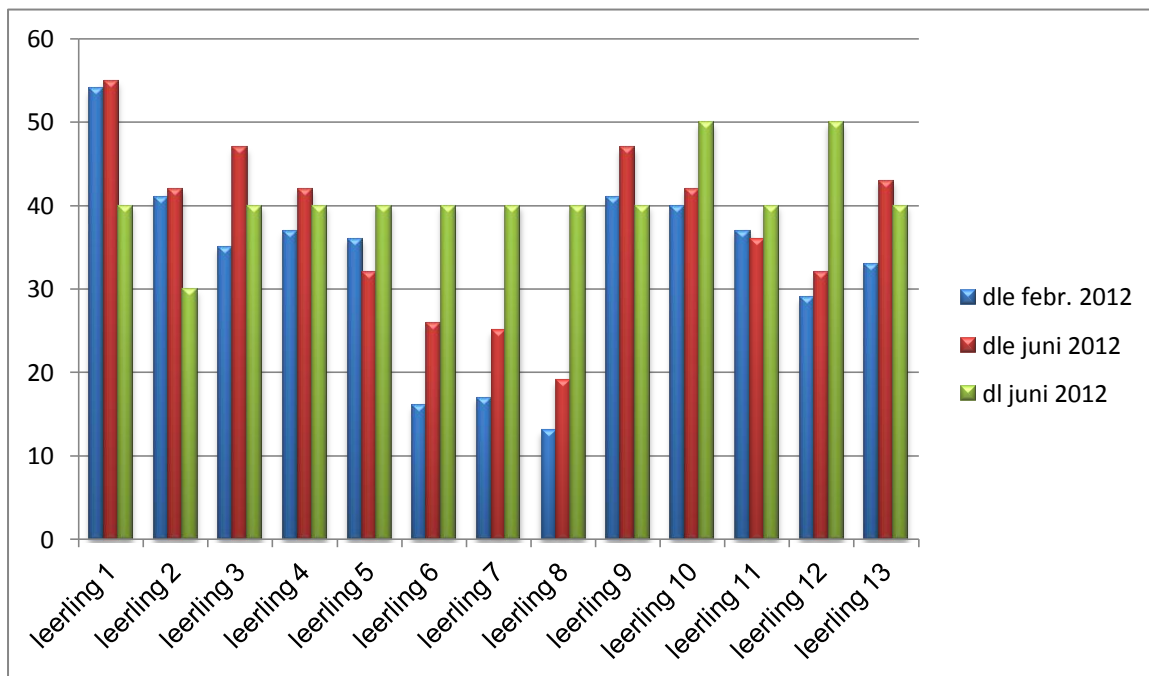
- Cito-toetsen woordenschat groep 6, schooljaar 2011-2012
- Cito-toetsen woordenschat groep 4, schooljaar 2012-2013
- Cito-toetsen begrijpend lezen groep 4, schooljaar 2012-2013
- interview met didactisch ondersteuner
- interview met 4 leerkrachten
- interview met 5 leerlingen, groep 4
- logboek met observaties

4.2.1 Cito-toets woordenschat groep 6

De eerste cyclus heeft plaatsgevonden tussen maart 2012 en juni 2012 met groep 6.

In maart en april zijn de reguliere woordenschatlessen van Taal actief 3 en een aantal projectlessen ondersteund met powerpointpresentaties. Er is met name aandacht geweest voor homoniemen en tegenstellingen. In mei en juni is er tijdens de reguliere woordenschatlessen gewerkt middels de viertakt.

Doordat er op De Rungraaf in groep 6 maar 1 keer per jaar een Cito-toets begrijpend lezen wordt afgenomen, is deze niet meegenomen in het onderzoek.



afbeelding 8: dle's onderzoeksgroep 2011-2012 (groep 6). Cito-toets woordenschat.

4.2.2 Analyse Cito-toets woordenschat groep 6

De leerlingen 3, 6, 7, 8, 9 en 13 hebben een groei laten zien van 6 dle's of meer, met als uitschieter leerling 3 die 12 dle's omhoog is gegaan. Bij de groep leerlingen die de grootste ontwikkeling hebben doorgemaakt, zitten voornamelijk de zwakke leerlingen (leerling 6, 7 en 8). Leerling 8 is aangemeld bij het cluster II onderwijs in verband met forse taalproblemen. Desondanks profiteert deze leerling ook duidelijk van het aangeboden woordenschatonderwijs.

Leerling 11 en 12 zijn gediagnosticeerd met dyslexie. Dit kan van invloed zijn op de toetsresultaten, aangezien de toets zelfstandig wordt gelezen. Leerling 5 en 11 zijn achteruit gegaan, waarbij wel opgemerkt moet worden dat leerling 5 in 1 jaar tijd drie woordenschattoetsen heeft gemaakt, te weten E5, M6 en E6. Aan het begin van het schooljaar had deze leerling nog een dle van 20.

4.2.3 Conclusie woordenschat groep 6

De aanpak lijkt vooral een goede ondersteuning in de woordenschatverwerving van de zwakkere leerlingen te zijn. Dit correspondeert ook met de observaties tijdens de lessen; de groep zwakke leerlingen zijn visueel ingesteld en hebben veel herhaling nodig. De leerlingen scoorden op de toets in juni 2012 beduidend beter op

tegenstellingen. Door het begrip 'tegenstellingen' in de les veel aan bod te laten komen, konden de leerlingen zich dit begrip eigen maken.

4.3.1 Cito-toets woordenschat groep 4

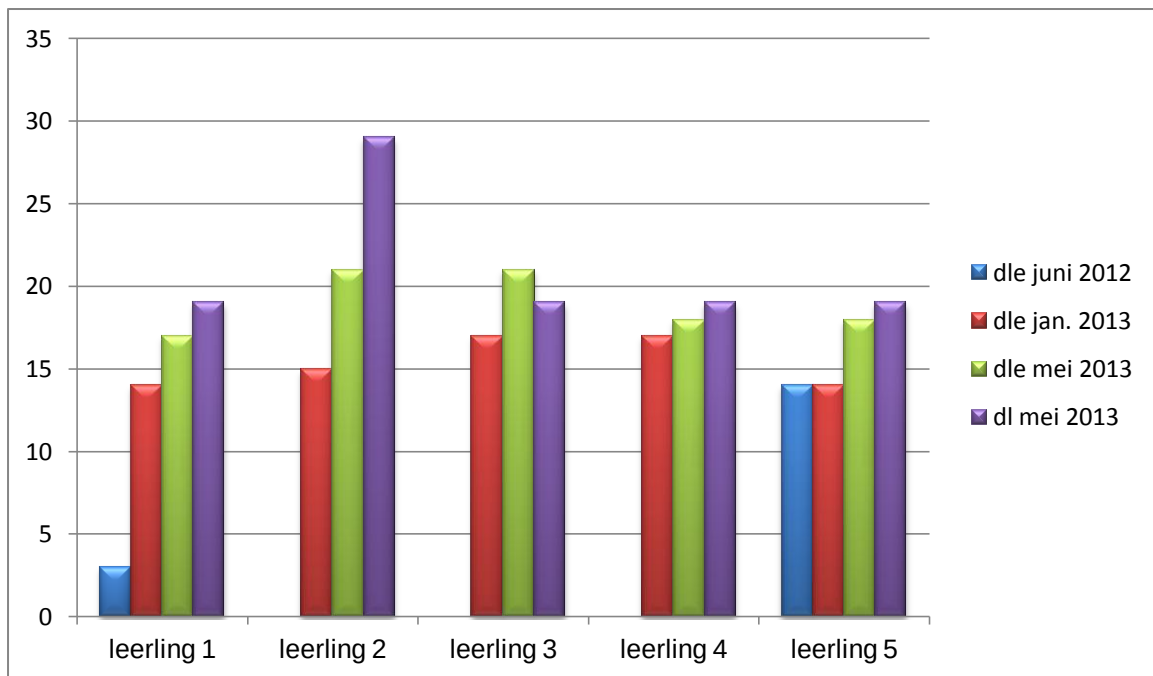
De tweede en derde cyclus van dit onderzoek heeft plaatsgevonden in schooljaar 2012-2013, met 5 leerlingen van groep 4. Er is in het begin van het schooljaar gestart met de reguliere woordenschatlessen van Taal actief 3. Daarnaast is er projectonderwijs aangeboden, waarin woordenschatverwerving een duidelijke plaats innam. Er is tijdens deze projectlessen gewerkt met powerpointpresentaties en de viertakt.

Vanaf januari 2013 zijn met name de projectlessen zoveel mogelijk afgestemd op de behoeften van kinderen met ASS. Dit is gebeurd door middel van onder andere expliciete instructie, inschakelen van meerdere zintuigen en een korte en bondige uitleg. Daarnaast stond ook nog steeds de viertakt centraal.

Vanaf maart 2013 is de frequentie woordenschatlessen omhoog gegaan; eenmaal per week een reguliere woordenschatles uit Taal actief 3 en eenmaal per week een DGM-les. Tijdens de DGM-les is er gebruik gemaakt van veel tastbaar materiaal en zijn de 4 niveaus van denkvragen expliciet aan de orde gekomen.

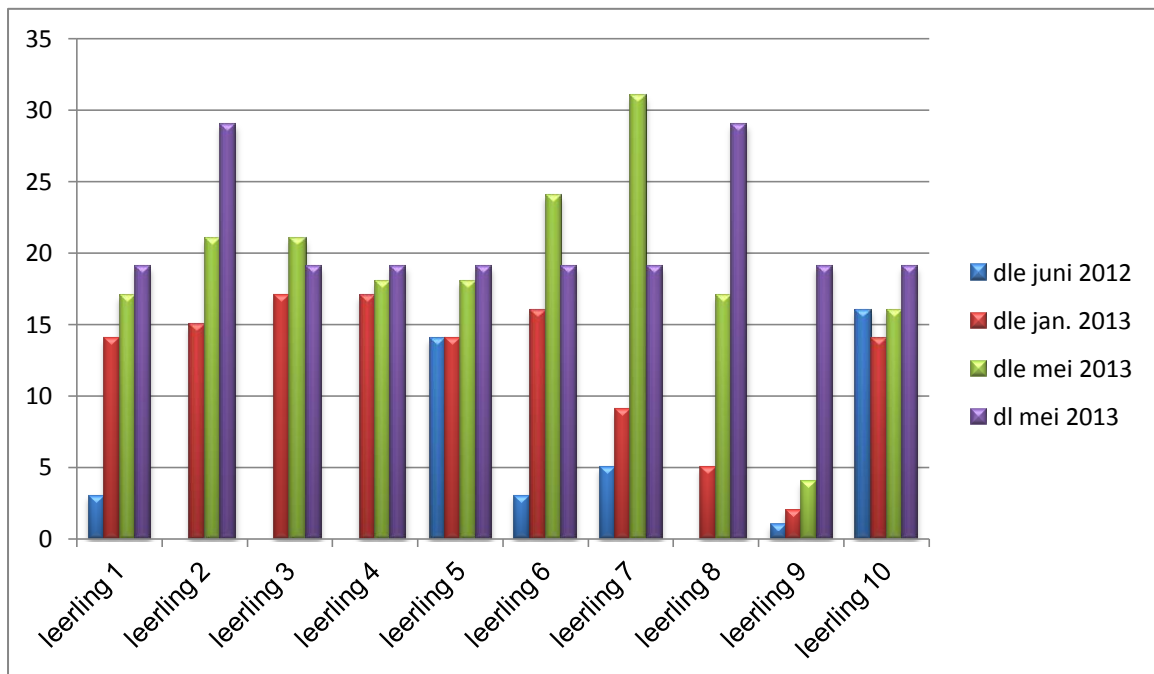
De startmeting is de Cito-toets woordenschat, die in juni 2012 is afgenomen.

In januari 2013 heeft er een tussenmeting plaatsgevonden en in mei 2013 een eindmeting. Van leerling 2, 3 en 4 is helaas geen startmeting bekend, aangezien deze leerlingen van een andere school zijn gekomen en daar geen didactische gegevens van bekend zijn. Daar een overstap voor leerlingen met ASS vaak als stressvol en spannend wordt ervaren, is er voor gekozen om deze leerlingen niet extra te belasten met een Cito-toets. Dit is ook het beleid van school; er wordt alleen gekozen om eerder een toets af te nemen, als het niveau niet helemaal duidelijk is of als een leerling niet met het niveau van de groep mee lijkt te kunnen. Daar was bij deze leerlingen geen sprake van.



afbeelding 9: dle's onderzoeksgroep schooljaar 2012-2013 (groep 4). Cito-toets woordenschat

Aangezien de hele klas meedoet met het speciale woordenschatprogramma, zijn ook de gegevens van de hele klas in een grafiek verwerkt.



afbeelding 10: dle's gehele groep 4, schooljaar 2012-2013. Cito-toets woordenschat. Leerling 6 t/m 10 hebben een andere diagnose dan ASS.

4.3.2 Analyse Cito-toets woordenschat groep 4

Afbeelding 8:

Leerling 1 is een NT 2-leerling. Leerling 2 is afkomstig van een andere school, waar hij veel onderwijs heeft gemist. Deze leerling is pas in oktober 2012 op De Rungraaf gekomen. Aangezien hij veel heeft gemist op zijn oude school is er voor gekozen om hem voor de tweede keer in groep 4 te plaatsen.

Leerling 1 heeft, met name in de periode september 2012 - januari 2013, veel ontwikkeling doorgemaakt. Hij had aan het begin van het schooljaar een dle van 3 en bij de eindmeting een dle van 17. Leerling 2 heeft in de tweede helft van het schooljaar een vooruitgang van 6 onderwijsmaanden laten zien. De overige 3 leerlingen hebben een vooruitgang laten zien van 4 maanden of minder, waarbij opgemerkt moet worden dat leerling 4 een moeilijke thuissituatie heeft, waardoor het hem niet lukt om optimaal te presteren.

Afbeelding 9:

Leerling 9 is een leerling met forse NT-2-problematiek; waar hij in groep 3 een dle van 1 had aan het eind van het schooljaar, heeft hij nu een dle van 4. Dat betekent dat hij in groep 4 in ieder geval meer ontwikkeling heeft doorgemaakt op het gebied van woordenschat dan in groep 3.

Opvallend goed zijn de scores van leerling 6, 7 en 8. Leerling 10 laat geen groei zien op het gebied van woordenschatverwerving.

4.3.3 Conclusie woordenschat groep 4

Deze groep heeft nagenoeg het hele schooljaar aangepast woordenschatonderwijs aangeboden gekregen. In deze periode zijn diverse methodieken ingezet en uitgetoetst.

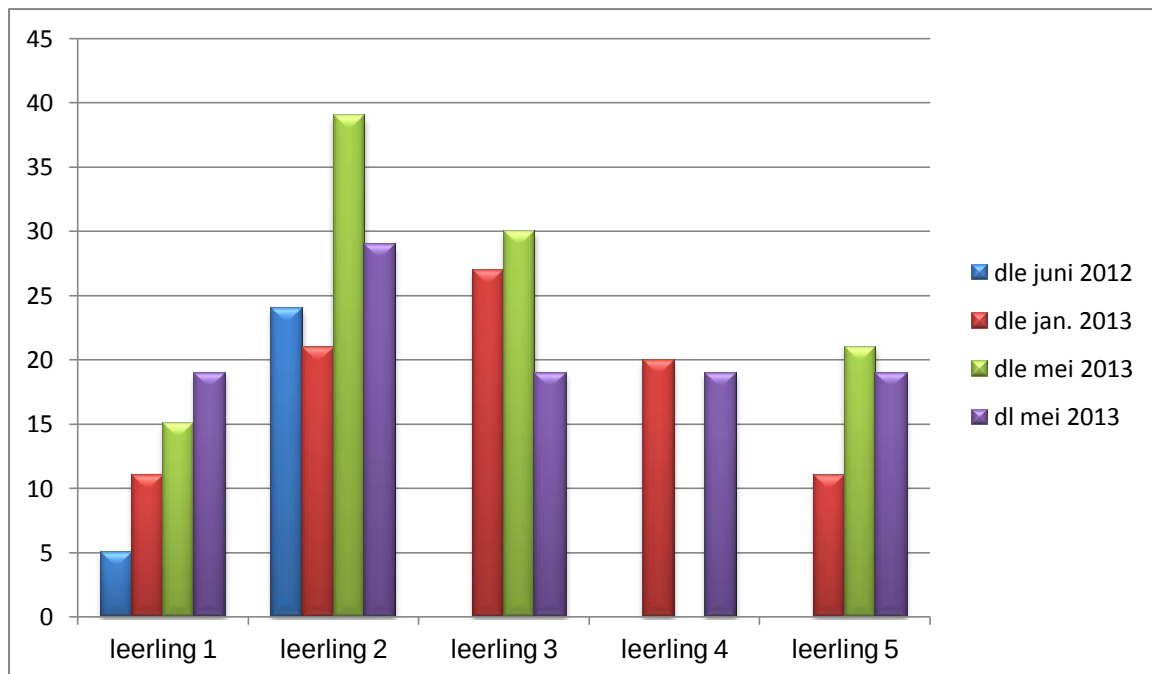
De leerlingen met een andere diagnose dan ASS lijken meer geprofiteerd te hebben van het aangepaste woordenschataanbod, dan de leerlingen met ASS. Desondanks laten ook de leerlingen met ASS, met uitzondering van leerling 4, een mooie groei zien.

Alhoewel er bij beide meetpunten grote ontwikkelingen te zien zijn, zien we bij alle leerlingen een vooruitgang in de laatste cyclus. Er is toen gewerkt volgens de methode DGM. De frequentie van woordenschatonderwijs is in deze periode echter

ook omhoog gegaan, waardoor niet met zekerheid vast te stellen is, of de positieve ontwikkeling geheel aan de methode DGM te danken is.

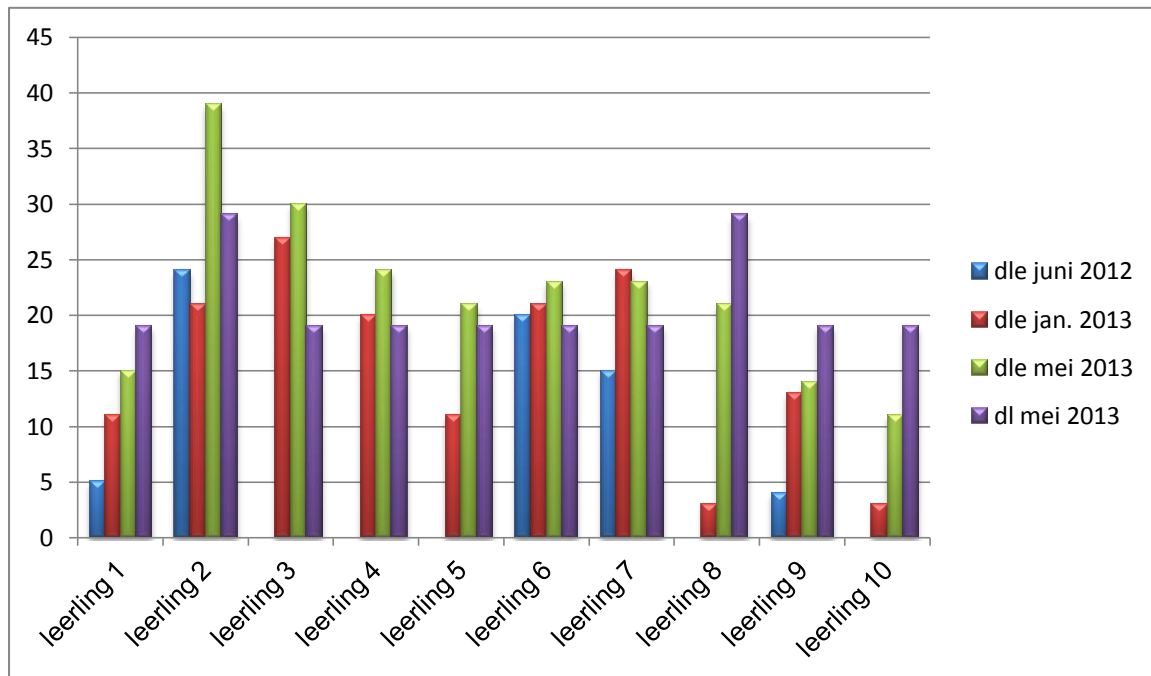
De leerlingen met NT-2-problematiek hebben ook kunnen profiteren van het aangepaste woordenschatonderwijs.

4.4.1 Cito-toets begrijpend lezen groep 4



afbeelding 11: dle's onderzoeksgroep schooljaar 2012 – 2013 (groep 4). Cito-toets begrijpend lezen.

Evenals bij de Cito-toets woordenschat is er ook voor de Cito-toets begrijpend lezen een grafiek van de hele klas gemaakt, aangezien de hele klas hetzelfde programma volgt op het gebied van woordenschatonderwijs en begrijpend lezen.



afbeelding 12: dle's gehele groep 4, schooljaar 2012-2013. Cito-toets begrijpend lezen. Leerling 6 t/m 10 hebben een andere diagnose dan ASS.

4.4.2 Analyse Cito-toets begrijpend lezen groep 4

Afbeelding 11:

Alle leerlingen laten een positieve ontwikkeling zien op de Cito-toets begrijpend lezen, waarbij met name leerling 2 opvalt. Op zijn oude school haalde hij in juni een dle van 24. Na de herfstvakantie is hij op De Rungraaf gekomen, maar heeft door ziekte 5 weken onderwijs gemist. Dit is terug te zien in zijn resultaten. In januari heeft hij een dle-score van 21. Vanaf februari is deze leerling veel minder ziek geweest en heeft hierdoor optimaal van het onderwijs kunnen profiteren. Zijn dle in juni 2013 bedraagt 39. In 1 schooljaar is hij 15 dle's vooruit gegaan. Leerling 1 en leerling 5 zijn beiden 10 dle's vooruit gegaan gedurende het hele schooljaar. Dit is precies 1 schooljaar. Leerling 3 is minder vooruit gegaan dan de rest, maar scoort nog steeds ruim boven zijn didactische leeftijd.

Afbeelding 12:

Leerlingen 6 en 7 scoren al het gehele jaar hoger dan hun didactische leeftijd. Leerlingen 8, 9 en 10 hebben zich significant ontwikkeld.

4.4.3 Conclusie begrijpend lezen groep 4

Ondanks dat de periode te kort is om aan te kunnen tonen dat het intentionele, aangepaste woordenschatonderwijs positieve invloed heeft op het niveau van begrijpend lezen, kan al wel worden vastgesteld dat alle leerlingen een goede groei hebben doorgemaakt op dit gebied.

Opvallend is dat leerling 9, een kind met een hechtingsstoornis en forse NT2-problematiek, zich met kleine stapjes lijkt te ontwikkelen op het gebied van woordenschat, maar wel een groei van 10 maanden laat zien op het gebied van begrijpend lezen. Het lijkt erop dat deze leerling moeite heeft om de betekenis van woorden meteen vast te houden, maar dat hij wel strategieën heeft ontwikkeld om de betekenis van woorden en zinnen in een tekst te kunnen achterhalen.

4.5 Interviews met didactisch ondersteuner, leerkrachten en leerlingen

De interviews met de didactisch ondersteuner, de leerkrachten en de leerlingen zijn allen individueel uitgevoerd.

De didactisch ondersteuner is redelijk positief over de manier zoals het woordenschatonderwijs op De Rungraaf is vormgegeven: het is een onderdeel van het leeraanbod, net zoals andere vakken, er is een aparte woordenschatmethode en de kennis van de leerlingen wordt door middel van methodegebonden toetsen en methodeonafhankelijke toetsen (Cito) getoetst. Alleen het volgen van de methode is volgens haar geen garantie voor uitbreiding van de woordenschat. Het ligt ook aan de vakbekwaamheid van de leerkracht. In het interview kwam verder naar voren dat er per groep een plan wordt gemaakt wanneer blijkt dat er teveel leerlingen benedengemiddeld scoren op woordenschattoetsen. Dit plan wordt dan vaak gekoppeld aan begrijpend lezen. De didactisch ondersteuner is verder van mening dat de Cito-toets een echte steekproef is; groei is door middel van deze toets niet altijd te zien. Zij zou graag zien dat leerlingen met ASS meer verbanden leren leggen, dat er meer aandacht is voor het oefenen van homoniemen en dat er veel wordt gewerkt met visualisatie en concreet materiaal.

De leerkrachten geven in de desbetreffende interviews onafhankelijk van elkaar aan dat woordenschatonderwijs voor kinderen met ASS vooral moet aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen. Alle leerkrachten zijn van mening dat de methode Taal actief 3 niet genoeg aansluit bij de belevingswereld, waardoor het

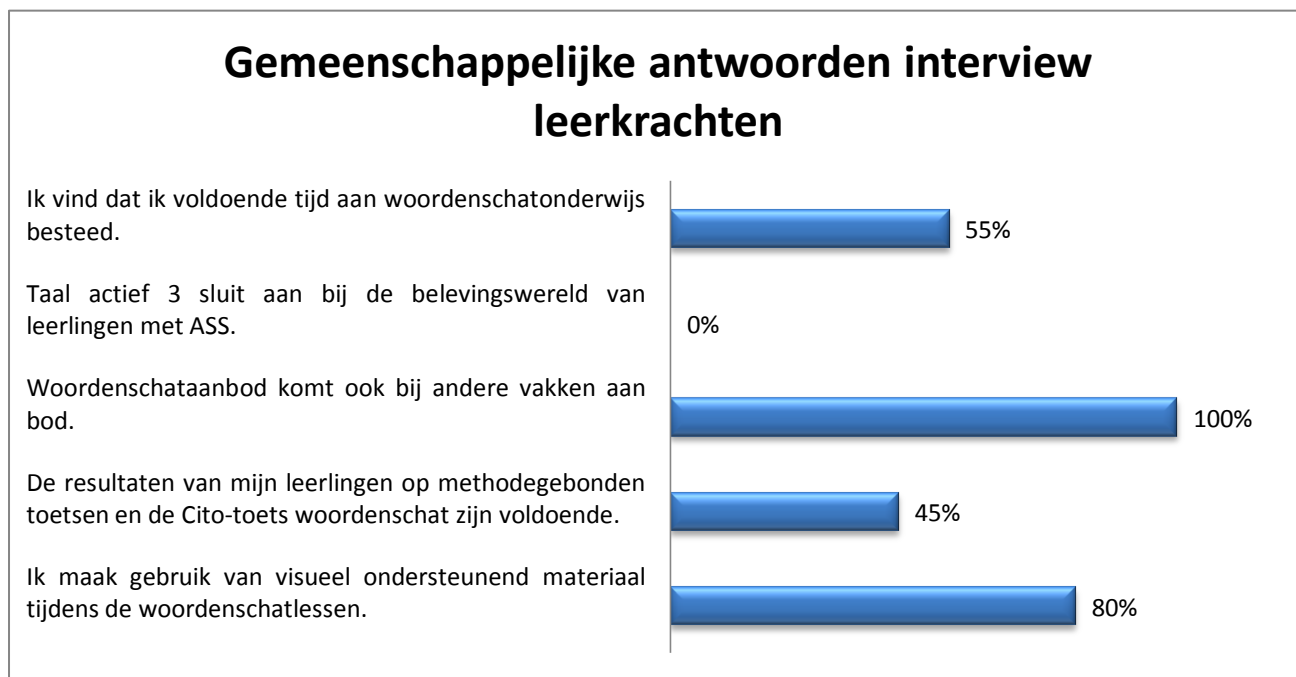
woordenschataanbod voor leerlingen met ASS niet optimaal is. Op de vraag waar een goede methode woordenschat voor kinderen met ASS aan zou moeten voldoen, zijn de volgende antwoorden gegeven:

- aantrekkelijk computerprogramma.
- veel aanschouwelijk / concreet / visueel materiaal.
- werken met een woordmuur of een prikbord op de gang.
- thematische aanpak met veel aandacht voor dagelijkse gebeurtenissen.
- eenduidige plaatjes.
- extra aandacht voor homoniemen.

Alle leerkrachten geven aan in meer of mindere mate woorden te visualiseren. Dit wordt meestal gedaan door middel van het digibord. Concreet materiaal wordt weinig gebruikt.

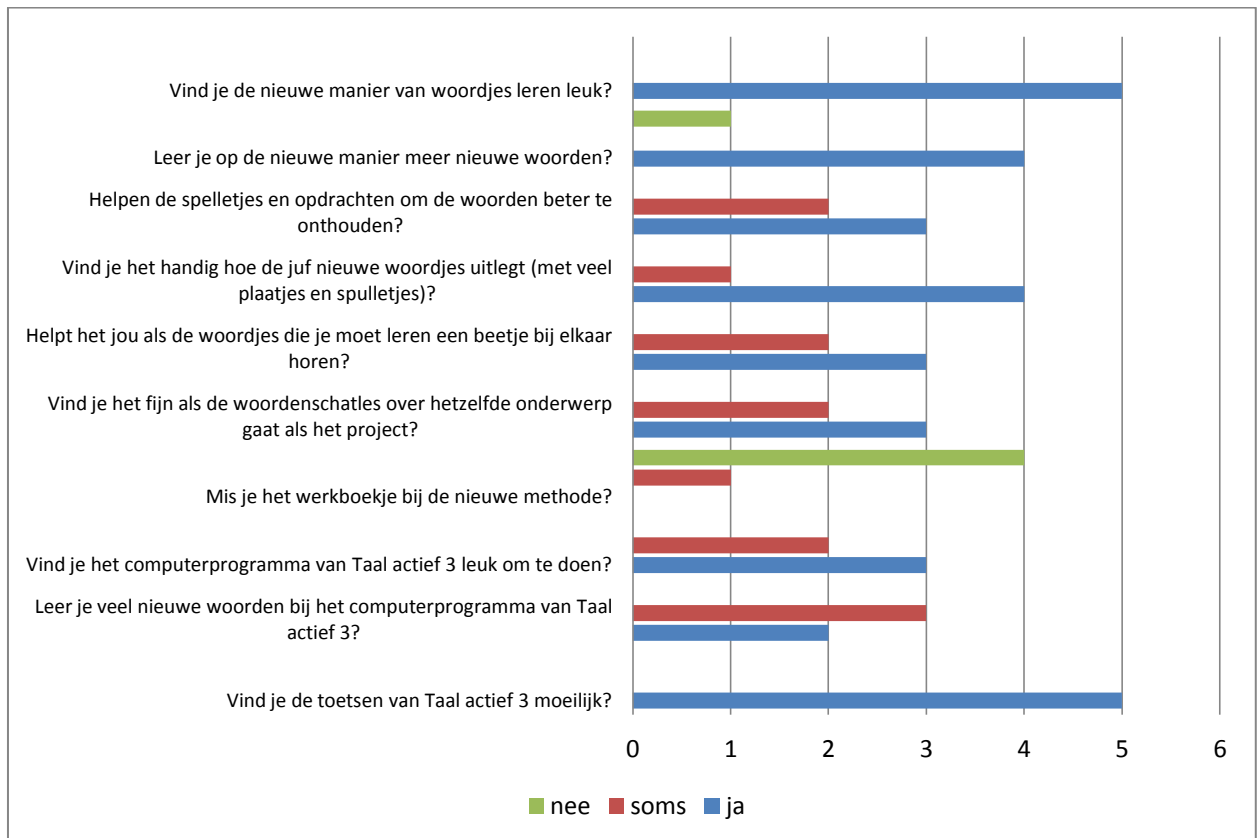
Twee leerkrachten geven aan graag nog meer tijd aan woordenschat te willen besteden, maar ze hebben daar in de praktijk geen tijd voor.

In het onderstaande staafdiagram zijn de belangrijkste antwoorden van de leerkrachten grafisch weergegeven.



afbeelding 13: gemeenschappelijke antwoorden van de geïnterviewde leerkrachten.

Na de interventieperiode is er bij de onderzoeksgroep uit het schooljaar 2012-2013 een gestructureerd interview afgenomen. De uitkomsten van de Likertschaalvragen zijn verwerkt in onderstaande grafiek.



afbeelding 14: Likertschaalvragen onderzoeksgroep 2012-2013 (groep 4).

De leerlingen geven nagenoeg allemaal aan de lessen via de methode DGM het leukst te vinden. Ook geven ze aan dat ze daar het meest van op hebben gestoken. Met name de concrete voorwerpen en het mogen aanraken van spullen wordt als prettig en leerzaam ervaren. De meningen zijn verdeeld of het woordenschatonderwijs gekoppeld moet worden aan de projecten. Bij navraag bleek dat de kinderen bang waren dat er dan minder leuke projecten zouden worden aangeboden.

Het computerprogramma van Taal actief 3 woordenschat wordt vooral als leuk ervaren. De methodegebonden toetsen van Taal actief 3 woordenschat worden zeer moeilijk gevonden.

Naast de gesloten vragen hebben de kinderen ook de mogelijkheid gekregen om antwoord te geven op 3 open vragen. Vier leerlingen geven op één van deze vragen aan dat ze in de toekomst graag op de nieuwe manier woorden aangeboden willen

krijgen. Alle ondervraagde leerlingen vonden niets moeilijk en alles leuk aan de nieuwe manier van woordjes leren.

4.6 Observaties.

Er is gedurende het onderzoek een logboek bijgehouden om de observaties tijdens de lessen te kunnen noteren.

De onderzoeksgroep van het schooljaar 2011-2012 was gemotiveerd om woorden te leren. Ze pikten het vrij snel op en genoten van de 'extra dingen', zoals een powerpointpresentatie rondom bepaalde clusters van woorden of een activiteit in spelvorm.

De onderzoeksgroep van het schooljaar 2012-2013 had minder intrinsieke motivatie. De groep laat een zwakke luisterhouding zien, waardoor visuele ondersteuning extra nodig was. Ook het consolideren behoeft de nodige aandacht bij deze groep. Nieuwe woorden werden anders weer snel vergeten. De kinderen hebben heel enthousiast gereageerd toen er meer concreet materiaal in de klas kwam. Ook de DGM-lessen rondom een praatplaat op het digibord vielen echt in de smaak. De leerlingen ervoeren dit niet als les, maar als ontspanningsmoment.

Hoofdstuk 5 Conclusies

In paragraaf 5.1 worden de deelvragen beantwoord en vanuit de deelvragen wordt in paragraaf 5.2 de centrale onderzoeksvraag beantwoord. Tot slot wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek geëvalueerd.

5.1 Antwoord op de deelvragen

1. Hoe leren kinderen met ASS in het algemeen, en taal in het bijzonder?

Kinderen met ASS leren hun taal door interactie met objecten en mensen op sensorisch niveau. Ze hebben vaak last van een vertraagde informatieverwerking en hebben moeite om waargenomen informatie samen te voegen tot een zinvol geheel (gefragmenteerde perceptie). Hierdoor is het zoeken naar de juiste betekenis erg moeilijk voor hen, evenals het precies terughalen van informatie.

Kinderen met ASS hebben veel houvast aan routines en structuur.

2. Welke methoden/woordenschatroutines zijn er al op het gebied van woordenschat en taalbegrip?

Zowel Huizenga als Verhallen gebruiken een soortgelijk 4-fasenmodel. Ook in andere literatuur en in de methode Taal actief 3 Woordenschat komt dit model veelvuldig terug. De fases zijn: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren.

Kienstra (2003) noemt 6 basisprincipes voor solide woordenschatonderwijs:

1. Creëer een rijke leeromgeving in het lokaal.
2. Bied woorden herhaaldelijk aan in verschillende contexten.
3. Benoem verschillende aspecten van een nieuw woord (vorm, betekenis, gebruik enzovoort).
4. Bied woorden aan in een sociale, interactieve context.
5. Maak relaties tussen woorden zichtbaar.
6. Doe hardop denkend een aantal leerstrategieën voor (volgens IGDI-model).

Beck, McKeown & Kucan (2002) hebben de 'robuuste' instructie bedacht; betekenissen worden expliciet uitgelegd en in een duidelijke context geplaatst. Daarna moeten leerlingen de gelegenheid krijgen de betekenissen actief te verwerken.

De DGM-methode tenslotte is een methode, ontworpen op het model van het gesprek. Er komen 3 dimensies van taal aan bod, namelijk taalvorm, taalinhoud en taalgebruik.

3. Wat biedt Taalactief 3 op het gebied van woordenschatonderwijs?

Volgens de handleiding zou de methode betekenisvolle contexten creëren door binnen de thematiek verbanden te leggen met de wereldoriënterende en sociaal-emotionele onderwerpen die aansluiten bij de interesses van kinderen. Uit de interviews met de leerkrachten en uit de observaties van de onderzoeker blijkt echter dat de methode niet aansluit bij de belevingswereld van kinderen met ASS. Het staat te ver van hen vandaan en er worden moeilijke en abstracte woorden aangeboden. Ondanks dat er, volgens de handleiding, gewerkt wordt via de viertakt, gaat de methode te snel en te vluchtig door de aangeboden woorden heen voor kinderen met ASS. De methodegebonden toetsen sluiten daarnaast niet voldoende aan bij de aangeboden lesstof en worden veelal onvoldoende gemaakt.

Taal actief 3 Woordenschat maakt gebruik van een computerprogramma, waar kinderen met ASS met plezier mee werken.

4 Waar moet het materiaal op het gebied van woordenschat en taalbegrip voor kinderen met ASS aan voldoen?

- Veel aanschouwelijk / concreet / visueel materiaal, waarbij zoveel mogelijk van meerdere zintuigen gebruik kan worden gemaakt.
- Gebruik maken van de viertakt.
- Gebruik maken van de context; woorden in clusters aanbieden.
- Elementen uit DGM toepassen, met name de vier niveaus van vragen en het concreet materiaal.
- Thematische aanpak met aandacht voor dagelijkse gebeurtenissen.
- Eenduidige plaatjes.
- Door middel van herhaling het netwerk verdiepen.
- Uitleg/aandacht voor synoniemen en homoniemen.
- Instructie via het IGD-model.
- Aandacht voor expliciete, zakelijke en relevante instructie.
- Aantrekkelijk computerprogramma.

- Het aanbieden van structuur en routines binnen het woordenschatonderwijs.
- Visuele ondersteuning tijdens het consolideren van woorden door middel van prikborden op de gang of een overzichtelijke woordmuur.

5. In hoeverre werkt de ontworpen methodiek in mijn praktijk?

Tijdens de eerste cyclus is er gewerkt met extra visuele ondersteuning door middel van powerpointpresentaties, het uitleggen en oefenen van tegenstellingen en er is voorzichtig geëxperimenteerd met de viertakt. Ondanks dat het woordenschataanbod nog niet optimaal was, was het toch een geslaagde eerste cyclus. De gevolgde aanpak bleek namelijk een goede ondersteuning in de woordenschatverwerving van de zwakkere leerlingen te zijn. De helft van de leerlingen behaalden op de Cito-toets woordenschat beduidend meer winst, dan de 4 onderwijsmaanden die tussen de twee Cito-toetsen in zaten.

De tweede cyclus was met groep 4. Er is toen wederom met de viertakt gewerkt en er is visuele ondersteuning geboden. Het woordenschatonderwijs werd daarbij nadrukkelijk gekoppeld aan het projectonderwijs. De leerlingen waren over het projectonderwijs erg enthousiast. Met name de visuele ondersteuning tijdens deze lessen met plaatjes, filmpjes en af en toe tastbaar materiaal werd als heel positief ervaren. Het is moeilijk in te schatten wat deze aanpak precies heeft opgebracht, omdat 3 leerlingen van de onderzoeksgroep geen startmeting hebben gehad. Desondanks waren de eerste voortekenen positief.

Tijdens de derde cyclus is er expliciet gewerkt aan het leerkrachtgedrag ten aanzien van de specifieke leerstijlen van kinderen met ASS en is de methode DGM geïntroduceerd. Werken volgens deze methode kost veel voorbereidingstijd, maar het werpt wel zijn vruchten af. De leerlingen waren enthousiast en verbaasd dat zo'n leuke les ook bij het vak taal hoort. Naast het werken met de DGM-methode is ook de viertakt nadrukkelijk gebruikt.

Na de derde cyclus heeft de eindmeting plaatsgevonden. De leerlingen van de onderzoeksgroep hebben op zowel de Cito-toets Woordenschat als de Cito-toets Begrijpend lezen, over het algemeen, een goede groei laten zien. Opvallend zijn echter de scores van enkele andere leerlingen met een andere diagnose. Zij zijn bijna allemaal met grote sprongen vooruit gegaan. Aangezien de frequentie van het woordenschatonderwijs in deze periode omhoog is gegaan, is het niet met zekerheid vast te stellen of de positieve ontwikkeling geheel aan de aangepaste didactiek te

danken is. Een prettige bijkomstigheid is dat leerlingen met NT-2-problematiek ook nadrukkelijk hebben kunnen profiteren van het aangepaste woordenschatonderwijs.

6. Welke aanbevelingen komen voort uit het actie-onderzoek?

Een goede woordenschatmethodiek voor kinderen met ASS bestaat uit veel concreet, aanschouwelijk en visueel materiaal. De leerlingen moeten nieuwe woorden met zoveel mogelijk zintuigen kunnen ervaren. Daarnaast moet er een duidelijke lijn in het gegeven onderwijs zitten. Het aanbieden van nieuwe woorden moet altijd via vaste fases verlopen. De viertakt van Verhallen is hier uitermate geschikt voor en kan het best uitgevoerd worden via het IGDI-model. De instructie moet zakelijk en relevant zijn. Er moet extra aandacht zijn voor het consolideren van woorden, door middel van allerlei activiteiten. Visuele ondersteuning door middel van een overzichtelijke woordmuur of een prikbord op de gang is tijdens het consolideren van woorden ook belangrijk. De principes van DGM zijn een goede aanvulling op het woordenschatonderwijs.

De aangeboden woorden moeten dichtbij de belevingswereld van de leerlingen staan. Er wordt, bij voorkeur, gewerkt aan woorden die uit het dagelijkse leven komen; zeker bij de onder- en middenbouw. Het is een pré als het woordenschatonderwijs wordt gekoppeld aan het project- of wereldoriënterend onderwijs. De woorden worden in clusters aangeboden, waardoor er niet alleen verdieping, maar ook verbreding van de woordenschat plaatsvindt. Het is aan te bevelen om minimaal twee keer per week expliciet met woordenschatonderwijs bezig te zijn en er moet specifiek aandacht zijn voor synoniemen, homoniemen en tegenstellingen. In de bovenbouw komen daar ook nog spreekwoorden en gezegden bij.

Het computerprogramma van Taal actief 3 kan worden gebruikt. Zowel leerlingen als leerkrachten zijn hier positief over.

5.2 Antwoord op de hoofdvraag

Door de antwoorden op de deelvragen, kan er nu ook een antwoord op de hoofdvraag worden gegeven.

Op welke wijze kan ik door middel van woordenschatroutines, aangepast aan de behoeftes van kinderen met ASS, de woordenschat van de leerlingen in mijn groep vergroten en zo tevens een methodiek ontwikkelen voor het woordenschatonderwijs aan kinderen met ASS op De Rungraaf?

De woordenschat van de leerlingen met ASS kan vergroot worden door het gebruik van concreet materiaal en veel visuele ondersteuning. De leerlingen moeten woorden met zoveel mogelijk zintuigen kunnen ervaren.

Door het woordenschatonderwijs te koppelen aan de directe belevingswereld van het kind, eventueel in combinatie met projectonderwijs, wordt er meer gebruik gemaakt van verdieping binnen het netwerk van bekende woorden.

Woorden dienen als clusters te worden aangeboden middels de viertakt, met elementen van DGM er in verwerkt.

De instructie dient via het IGD-model te gebeuren en er zal extra aandacht voor het consolideren van woorden moeten zijn, middels visuele ondersteuning, spelletjes en andere variërende werkvormen.

5.3 Betrouwbaarheid van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd op de manier zoals die in hoofdstuk 3 staat beschreven. Het onderzoek heeft een enigszins beperkte betrouwbaarheid omdat het een kleine onderzoeksgroep betreft (zeker bij de tweede en derde cyclus) en omdat de Cito-toetsen een steekproef zijn; er kan niet met zekerheid worden gesteld dat de kwaliteit van het woordenschatonderwijs omhoog is gegaan, ondanks dat de Cito-scores aangeven dat de leerlingen, over het algemeen, een goede ontwikkeling op het gebied van woordenschat en begrijpend lezen hebben doorgemaakt. Dit was echter

bij aanvang van het onderzoek al bekend. Dit kan in de toekomst ondervangen worden door fase 4 van de viertakt nadrukkelijk in te zetten voor toetsing van de aangeboden woorden. Desondanks geeft het onderzoek veel informatie over hoe woordenschatonderwijs aan kinderen met ASS eruit zou moeten zien. De conclusies en de toolkit vormen een goede basis om het woordenschatonderwijs op De Rungraaf verder te ontwikkelen, waardoor het onderzoek als succesvol bestempeld kan worden.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk kijk ik naar mezelf tijdens mijn onderzoek door te reflecteren op mijn eerste verwachtingen, op mijn functioneren en handelen, op gedane opbrengsten en op mijn eigen leerproces.

6.1 Reflectie op verwachtingen

Voor aanvang van dit onderzoek had ik bepaalde verwachtingen. Ik wilde graag het woordenschatonderwijs in mijn klas naar een hoger plan tillen én een eerste aanzet geven tot verbetering van het woordenschatonderwijs op De Rungraaf. Het eerste deel van mijn doelstelling is geslaagd; de resultaten zijn verbeterd, de kinderen zijn gemotiveerd en mijn lessen zijn meer gericht op de specifieke leerstijl van kinderen met ASS. De eerste aanzet tot verbetering van het woordenschatonderwijs op De Rungraaf is gegeven door middel van het maken van een toolkit. In eerste instantie was ik van plan om een aangepaste methodiek voor onze hele school te ontwikkelen, maar dit bleek niet haalbaar; ik zou dan voor iedere jaargroep een aangepaste leerlijn moeten ontwikkelen. Ik heb daarom gekozen om een toolkit te maken, waarin een soort model is opgenomen dat is aangepast aan leerlingen met ASS. Verder staan er allerlei tips in, waarmee collega's direct mee aan de slag kunnen binnen hun eigen groep (zie bijlage 2). Uiteraard heeft alleen het maken van een toolkit geen zin; er zal ook een vervolg op moeten komen. Inmiddels heb ik met onze coördinator afgesproken om aan het begin van volgend schooljaar een vergadering over woordenschat te leiden, waarbij ik het team over de toolkit wil vertellen. Dat zal het startpunt moeten worden om het woordenschatonderwijs schoolbreed aan te gaan pakken.

6.2 Reflectie op mijn functioneren en handelen

Ik ben ruim anderhalf jaar heel intensief met woordenschatonderwijs bezig geweest, waardoor het ook echt iets van mij is geworden. Ik heb het onderzoek grotendeels alleen uitgevoerd in mijn eigen groepen, maar heb regelmatig overleg gehad met de logopediste van onze hoofdlocatie, de didactisch ondersteuner, twee leerkrachtondersteuners en mijn critical friends.

De combinatie van onderzoeken, de modules die ernaast liepen en mijn baan als leerkracht hebben mij veel energie, doorzettingsvermogen en tijd gekost. Desondanks kan ik terugkijken op een leerzame en fijne periode. Alles wat ik door middel van het onderzoek over woordenschat heb geleerd, wil ik nu graag overbrengen op mijn collega's. De rol van onderzoeker wordt nu verruild voor de rol van change-agent.

6.3 Reflectie op gedane opbrengsten

Door het doorlopen van het hele onderzoeksproces heb ik ontdekt wat woordenschat betekent in de ontwikkeling van een kind. Hierdoor ben ik ook steeds enthousiaster geworden over het bieden van goed woordenschatonderwijs.

Het onderzoek heeft veel opgeleverd voor de kinderen, de school en mezelf. De kinderen zijn beter gaan presteren op zowel woordenschat als begrijpend lezen. Bovendien is hun motivatie significant verbeterd om nieuwe woorden te leren. Door het actieonderzoek ben ik in staat gesteld om een goede toolkit voor mijn collega's te maken. Het startsein voor beter woordenschatonderwijs op De Rungraaf is door mij gegeven.

Ik heb vooral geleerd om een onderwerp vanuit alle kanten te bekijken en niet meteen aan de slag te gaan. Het onderzoeksproces heeft me meermalen aan het denken gezet over de te volgen weg. Ik heb geleerd om kritisch naar mezelf, de theorie en de onderzoeksmethodologie te kijken. Niets is vanzelfsprekend, overal is over nagedacht. Naast het lezen van literatuur, kijk ik ook gerichter om me heen. Ik kijk anders naar kinderen en hun ontwikkeling, naar vakdidactiek en naar collega's. Ik heb door het onderzoek een breder blikveld gekregen, hetgeen ik graag wil delen met mijn collega's.

6.4 Reflectie op mijn eigen leerproces

Het bestuderen van theorie is voor mij als onderzoeker een goed leerpunt geweest. Kijkend naar de leerstijlen van Kolb⁸ kan ik stellen dat ik een doener ben. Wel heb ik door dit onderzoek geleerd om in de rol te kruipen van denker; door theoretische achtergronden te bestuderen, de bezinner; door goed te kijken naar wat mijn

⁸ David A. Kolb (1939) is een leerpsycholoog en pedagoog uit de Verenigde Staten.

handelingsverlegenheid was en de beslisser; door de geleerde theorieën ook in praktijk te brengen. Het bestuderen van theorie heeft mij geholpen bij het verbeteren van mijn handelen.

Ik ben als doener begonnen aan het onderzoek. Terugkijkend heb ik mijn onderzoek afgerond door ook te denken, te plannen en te bezinnen. Door mij bewust te worden van mijn leerstijl heb ik andere leerstijlen beter leren toepassen, waardoor ik de andere leerstijlen nu ook beter beheers. Ik zal altijd een doener blijven, maar heb nu wel mogen ervaren wat de voordelen van de andere leerstijlen zijn. Deze ervaring neem ik mee in mijn verdere loopbaan en in mijn persoonlijk leven.

Nawoord

Woordenschatonderwijs lijkt iets van deze tijd te zijn, maar 400 jaar geleden publiceerde de pedagoog Comenius⁹ al een “nieuwe” woordleermethode. Zijn inleiding is als volgt:

Leraar: Kom jongen, leer wijs te zijn.

Jongen: Wat is dat, wijs zijn?

Leraar: Alles wat nodig is: goed begrijpen, goed doen en goed uitdrukken.

Jongen: Wie leert me dat?

Leraar: Ik, met Gods hulp.

Jongen: Hoe?

Leraar: Ik leid je overal heen, ik laat je alles zien, ik benoem alles voor je.

Ondanks dat de tijden zijn veranderd, schetst Comenius toch een situatie die nog steeds aan de orde is: jonge kinderen moeten wijzer worden, en de leerkracht neemt de leerling als het ware mee op verkenningstocht door de wereld. Door alles te benoemen en de kinderen een rijke woordenschatcultuur aan te bieden, geef je ook een kind met ASS de sleutel tot een mooie toekomst.

Na twee intensieve jaren, is dit onderzoek de kroon op mijn studie. Ik wilde graag de leerroutes Remedial Teaching en Autismespecialist volgen, en heb deze twee richtingen in 1 onderzoek kunnen combineren. Ik heb met veel plezier en toewijding aan dit onderzoek gewerkt, en ben trots op het eindresultaat.

Dit onderzoek is mede tot stand gekomen door de inspirerende modules, de geweldige medewerking van mijn collega's op De Rungraaf, de fijne begeleiding van Anja en de hulp van mijn critical friends. Daarvoor hartelijk dank!

⁹ Comenius, Orbis sensualium pictus, pagina 31

Bibliografie conform APA-normen bij FONTYS OSO, september 2011.

boeken

Aitchison, J. (2002). *Words in the mind. An introduction to the mentale lexicon*. Osford / Camebridge: Blackwell Publisher.

Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. London- New York: Guilford Publications.

Biemiller, A. (2003). *Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed*. New York: Guilford Press.

Blom, J. L. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.

Bogdashina, O. (2007). *Communicatiekwesties bij Autisme en Syndroom van Asperger*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Bogdashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences - Different Perceptual Worlds*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Bouwers, H. G. (1997). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: Thieme Meulenhoff b.v.

Branden, K. V. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Bruin, C. de (2012). *Anti-communicatie Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant.

Cauffman, L. & Dijk, D. J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom/Lemma uitgevers.

Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam Generiek Competentieprofiel Inclusief Onderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Comenius, J. (1991). *Orbis sensualium pictus, Trizonia*. Praag / Naarden: V+K Publishing.

Duerings, J., Linden, B. van, Schuurs, U. & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Elbers, L. & Loon-Vervoorn, A. van (2000). *Lexicon en semantiek*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Goorhuis, S. M. & Schaerlaekens, A. M. (2005). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en Taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.

Grandin, T. (1996). *Thinking in Pictures and Other Reports from My life with Autism*. New York: Vintage Books.

Graves, M. (2006). *The vocabulary book, Learning an Instruction*. New York: Teachers College Press.

- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Hendriksen, J. (2009). *Cirkelen rond Kolb*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Huizenga, H. (2005). *Taal & Didactiek Woordenschat*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Kalkhoven, C. R. (2005). *Taal actief woordenschat 3*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Kallenberg, T. K. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn - Utrecht - Zutphen : ThiemeMeulenhoff.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- McLaughlin, B. A. (2000). *Vocabulary knowledge and reading comprehension in English language learners. Final performance report*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. International Reading Association.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge University.
- O'Neill, J. (2000). *I live in a home within myself*. The NAS Publication.
- O'Neill, J. (1999). *Through the Eyes of Aliens. A book about autistic people*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.
- Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Houten: Wolters - Noordhoff.
- Schrooten, W. & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Schuman, H. (2009). *the transition to adulthood - a shared responsibility, The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from Mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Sinclair, J. (1992). *Bridging the gaps: An inside view of autism*. New York: Plenum Press.
- Teunissen, F. & Hacquebord, H. (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. 's Hertogenbosch: KPC groep.
- Verhallen, M. & Nulft, D. van den (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.

- Verhallen, M. & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school*. Bussum: Coutinho.
- Vermeulen, P. (2011). *...!?* Berchem: Uitgeverij EPO.
- Vermeulen, P. (2009). *Autisme als Contextblindheid*. Berchem / Leuven: Epo / Acco.
- Vermeulen, P. (1999). *Dit is de titel*. Berchem: EPO.
- Williams, D. (1996). *Autism. An Inside-Out Approach*. London: Jessica Kingsley Publisher.

artikelen

- Anderson, R. N. & Nagy, W.E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator* , 14-18, 45-47.
- Draper, A. G. & Moeller, G.H. (1971). We think with words; therefore to improve thinking, teach vocabulary. *Phi, Delta, Kappa*, 52 , 482-484.
- Somers, M. (1994). The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. *Theory and society* 23 , 605-249.
- Stahl, S. A. (1986). The effect of vocabulary instruction: A modelbased. *Review of Educational Research* , 56, 72-110.
- Steyaert, J. G., De La Marche, W. (2008). What's new in autism? *European Journal of Pediatrics - Springer* 167 , 1091-1101.
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit - PO-raad.
- Vernooy, K. (2009). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan*. Opgehaald van www.makkelijklezenplein.nl .

online documenten en websites

- Autismespectrumstoornissen*. (sd). Opgeroepen op 23 mei 2012, via <http://www.rivierduinen.nl/centrumautisme>
- Bakkum, E. (juni 2011). *Woorden vangen*, via hbo-kennisbank.nl
- Cöp, J. (sd). *Hoe ICT het woordenschatonderwijs kan verbeteren*. Opgeroepen op 20 mei 2013, via <http://wij-leren.nl/woordenschat-ict.php>
- Goossens, L. (juni 2012). *Woorden betekenen iets*. Routines, grafische modellen en coöperatieve werkvormen implementeren in het woordenschatonderwijs, via hbo-kennisbank.nl
- Taalpilots. *Kwaliteitskaarten*. Opgeroepen op 27 januari 2012, via <http://www.taalpilots.nl/>

Bijlage 1: Verklarende woordenlijst

ADHD	ADHD is de afkorting van Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In het Nederlands: aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit.
agnosie	het verlies van het vermogen tot interpreteren van sensaties.
Autismespectrumstoornis	Een autismespectrumstoornis (ASS) is een aangeboren stoornis in de hersenen die beperkingen kan opleveren in allerlei gradaties tijdens alle levensfasen en op alle levensterreinen. Naast klassiek autisme worden ook Asperger en PDD-NOS (Pervasive Development Disorder –Not Otherwise Specified) tot ASS gerekend.
Didactisch leeftijd (dl)	DL staat voor Didactische Leeftijd en geeft het aantal maanden aan dat een leerling onderwijs heeft gevolgd vanaf begin groep 3.
Didactische leeftijdsequevalent	DLE is de Didactische Leeftijds Equivalent. Ruwe testcores van didactische toetsen worden m.b.v. scoringstabellen (DLE-boek) omgezet in DLE's. De DLE staat voor het aantal onderwijsmaanden dat een gemiddelde leerling met deze score gevolgd heeft.
echolalie	Een papegaai-achtige herhaling van de gesproken woorden of zinnen van iemand anders.
Gilles de la Tourette	Een ontwikkelingsstoornis die gekenmerkt wordt door motorische en verbale tics en gaat vergezeld met obsessief-compulsief gedrag.

IGDI-model	Interactief, Gedifferentieerd, Direct Instructiemodel.
MCDD	MCDD is de afkorting van <i>Multiple Complex Developmental Disorder</i> . In het Nederlands: Meervoudige complexe ontwikkelingsstoornissen.
ODD	ODD is de afkorting van <i>Oppositional Defiant Disorder</i> . In het Nederlands: oppositionele gedragsstoornis.
PDD-NOS	Pervasive Development Disorder-Not Otherwise Specified.
perceptie	Het proces waarmee een organisme informatie verzamelt, interpreteert en doorgrondt.
productieve woordkennis	De woorden die een taalgebruiker bij spreken en schrijven zelf gebruikt of kan gebruiken.
receptieve woordkennis	De woorden die worden begrepen, maar nog niet productief kunnen worden gebruikt.

Bijlage 2: Toolkit

Toolkit Woordenschatonderwijs

Uit onderzoek is gebleken dat woordkennis een voorwaarde is voor schoolsucces. Een uitgebreide woordenschat is de sleutel naar het verwerven van kennis en het begrijpen van de wereld om je heen.

Hoe kun je er voor zorgen dat de woordkennis van je leerlingen verbetert?

- ◆ Naast de methode Taal actief 3, bied je minimaal eenmaal per week een **eigen woordenschatles** van een **half uur** (of meer) aan.
- ◆ Je kiest woorden die je kunt **clusteren** en die passen bij de **belevingswereld** van je leerlingen. Je kunt bijvoorbeeld aansluiten bij projectlessen of andere wereldoriënterende vakken.
- ◆ Toets regelmatig of je voldoende woorden uit de “Woordfrequentielijst van Schrooten en Vermeer (1994)” aanbiedt.
- ◆ Nieuwe woorden bied je aan volgens de **viertakt** van Verhallen:

1. voorbereiden – Dit is het activeren van de voorkennis van de leerlingen en hun betrokkenheid vergroten.

2. semantiseren – De betekenis van het woorden of de woorden wordt verduidelijkt. Dit gebeurt altijd in een context.

3. consolideren – het inoefenen van het woord.

4. controleren – Je controleert of de kinderen het woord passief dan wel actief

Ondanks dat de fasen apart zijn beschreven, lopen ze in de praktijk bijna altijd in elkaar over.

Voor een beknopte uitwerking van de viertakt, zie bijlage 1.

- ◆ Woorden worden door middel van **concreet** materiaal aangeboden, zodat de kinderen zoveel mogelijk zintuigen in kunnen schakelen.
- ◆ Stel **verdiepingsvragen**. Gebruik hiervoor zoveel mogelijk de 4 niveaus van taaldenkvragen, behorende bij DGM.

- Niveau I: Matching Perception (zich baseren op het waarneembare).

Op dit niveau wordt het kind gevraagd te reageren op opvallende kenmerken hetgeen zintuiglijk is waargenomen.

Enkele voorbeelden: Hoe heet dat? Wat zag je? Zoek er een die er net zo uit ziet als deze?

- Niveau II: Selective analysis of perception (analyse van bepaalde aspecten uit wat waargenomen is).

Ook op dit niveau sluit de taal nog nauw aan bij de waarneming. Het kind wordt gericht op bepaalde kenmerken van de situatie en specifieke details van voorwerpen. Ook wordt het kind gevraagd om verbanden te leggen tussen twee afzonderlijke voorwerpen, handelingen en gebeurtenissen

Enkele voorbeelden: Wat gebeurt er? Hoe zijn deze verschillend? Zoek iets waarmee je kunt...?

- Niveau III: Reordering perception (herstructureren van wat waargenomen is).

Op dit niveau van abstractie moet het kind waargenomen materiaal of de directe ervaring evalueren, het groeperen of herstructureren aan de hand van verbale opdrachten die gegeven worden

Enkele voorbeelden: Wat gaat er nu gebeuren? Wat zou hij kunnen zeggen? Wat hoort er niet bij?

- Niveau IV: Reasoning about perception (redeneren over wat waargenomen is).

Op dit niveau zijn de vragen en opdrachten gericht op de reflectievaardigheden van het kind. Het kind moet reflecteren en redeneren om een antwoord te vinden op de vraag.

Enkele voorbeelden: Waarom kunnen we dat gebruiken? Hoe komt het dat...? Wat zal er gebeuren als...?.

- ◆ Geef les via het **IGDI-model** en zorg voor een zakelijke en relevante instructie.
- ◆ Maak zoveel mogelijk gebruik van **visualisatie**; Consolideer de woorden onder andere door middel van een **woordmuur** achter in de klas of op de gang op een prikbord.
- ◆ Laat **synoniemen, homoniemen en tegenstellingen** regelmatig terug komen in je lessen.
- ◆ Vergroting van de woordenschat komt pas tot stand als woorden in een **zinnvolle context** worden aangeboden en voldoende worden **herhaald**.

Bijlage 1, behorende bij de Toolkit voor woordenschatonderwijs.

Beknopte uitwerking viertakt:

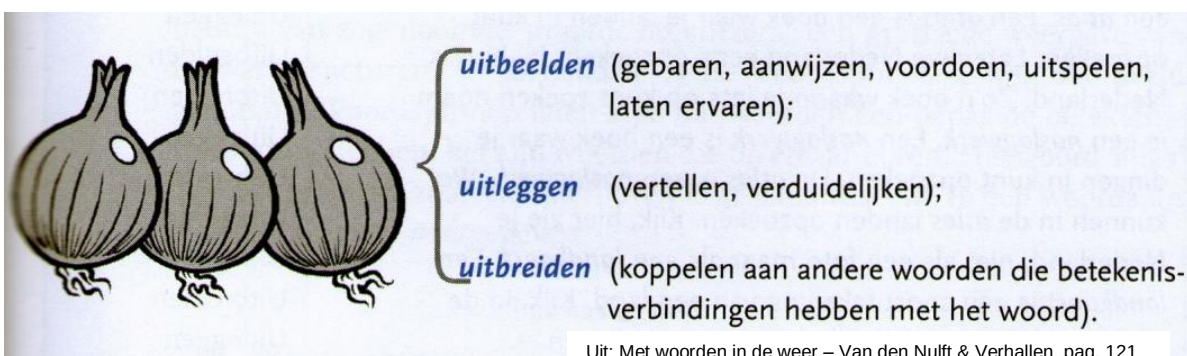
Voorbewerken

De voorbewerking is meestal kort. Bij de voorbewerking gaat het erom leerlingen te motiveren voor het aan te leren woord: creëer betrokkenheid en aandacht, verzin een pakkende start. Hierbij kun je denken aan iets humoristisch, iets geheimzinnigs (een doos, een brief of bijvoorbeeld een koffer), een kledingstuk, een attribuut, een muziekje of een bijzondere tekst. Is dit lastig te verzinnen bij het aan te leren woord? Probeer dan iets met je mimiek te doen of maak een passende, leuke beweging. Als leerkracht creëer je zelf de context voor de aan te leren woorden. Volgens Van der Nulft & Verhallen (2010) activeer je zo een plekje in het bestaande woordenschatnetwerk van de leerlingen. Daar kun je de aan te leren woorden bij aanhaken. Als je bijvoorbeeld het woord envelop wilt aanleren, kun je als voorbewerking een bijzondere brief uit je zak halen. Er is dan sprake van een duidelijke context. Het woord “envelop” kan aangehaakt worden bij het woord “brief”, wat al bekend is bij de kinderen.

Semantiseren

Semantiseren is het verduidelijken van de betekenis van een woord. Dit kan door middel van “labelen” gebeuren; “dit is een vlag”, “hier zie je een vulkaan” enzovoort. Door middel van “labelen” wordt de woordenschat wel verbreed, maar niet echt verdiept. Het is een snelle oppervlakkige aanduiding van de betekenis.

Een diepere semantisering maak je met behulp van de drie uitjes: Uitbeelden, uitleggen, uitbreiden.



Eigenlijk hoort er nog een vierde uitje bij, namelijk **uitproberen**. Nadat de leerkracht een woord met de drie uitjes heeft gesemantiseerd, is het de bedoeling dat de kinderen met het woord aan de slag gaan. Dit kan bijvoorbeeld door het maken van een woordweb, of het samen beantwoorden van allerlei vragen.

Enkele praktische voorbeelden om een woord te semantiseren:

Parachute

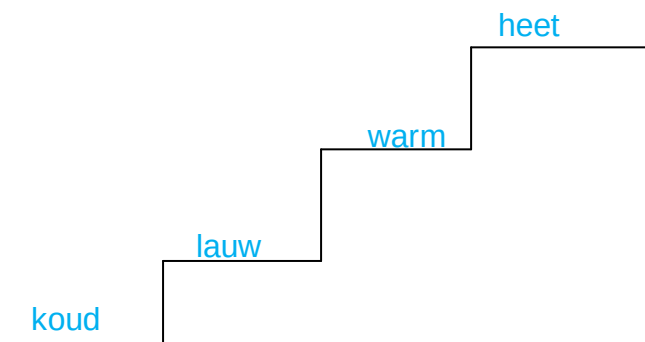
De parachute geeft een hiërarchische relatie weer. Boven aan de parachute komt de categorienaam, daaronder hangen de woorden die in die categorie thuishoren.



Voorbeeld: Het woord “het seizoen” hangt boven aan de parachute. Daaronder hangen de herfst, de winter, de lente en de zomer. Je kunt zeggen: herfst is een seizoen.

Woordtrap

Een trap laat een proces, verandering, gradatie of ontwikkeling zien: groot, groter, grootst – dochter, moeder, oma.



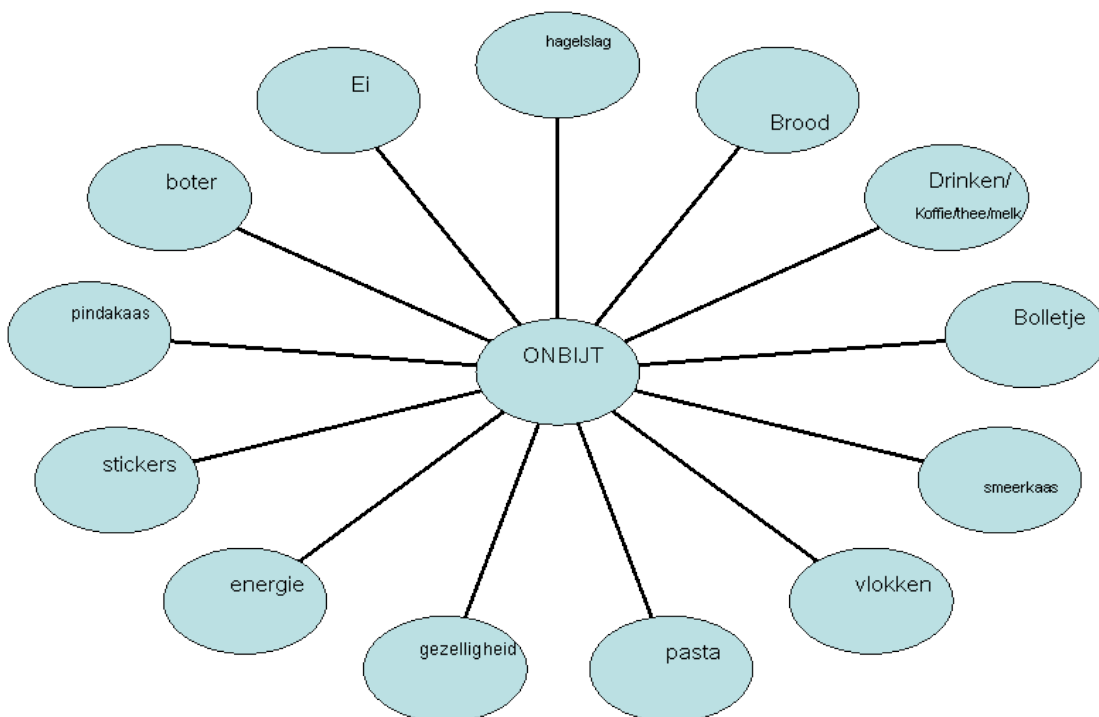
Woordkast

In een woordkast vind je tegenstellingen: nacht – dag, groot – klein, beleefd - onbeleefd, ruw - glad. Ook niet-tegengestelde woorden kunnen in een kast staan, omdat er veel ruimte is om de specifieke kenmerken van een woord op te sommen.

tanden	kiezen
6 per kaak	10 per kaak
eten vastgrijpen	eten kauwen
afbijten	vermalen

Woordspin

Wanneer het cluster in geen van bovenstaande vormen te plaatsen is, komt het cluster in een spin terecht. Hierbij staat één woord centraal in het midden en de andere woorden hangen er omheen.



Consolideren

Bij het consolideren zijn de woorden zichtbaar in de klas aanwezig. De kern van consolideren is veel, gevarieerd en speels herhalen. Om genoeg te kunnen herhalen moet je een uitgebreid repertoire aan spelletjes en wekvormen achter de hand hebben. Je kunt hierbij denken aan:

- Pictionary
- Woord raden door vragen te stellen
- Woord van de dag
- Voeldoos → *voorwerpen leren beschrijven*
- Verteltafel met voorwerpen
- Een verhaaltje maken aan de hand van een aantal plaatjes
- Memory → *woord-plaatje*
- Bingo → *door middel van het omschrijven van woorden*
- Woordencollage
- Flitsen met plaatjes van bepaalde woorden
- Galgje
- Woorden sorteren → *serie woorden op kaartjes sorteren. Welke horen bij elkaar?*
- Combineren → *woorden uit 2 rijen combineren tot samengestelde woorden. Bijv. broek – zak*
- Het woord niet gebruiken → *een woord beschrijven zonder het woord te zeggen.*
- Woorden gebruiken in een verhaal → *leerling vertelt gedurende een minuut een verhaaltje met zoveel mogelijk woorden van het bord daarin verwerkt.*
- Woordzoekers
- Kruiswoordraadsels
- Rap / liedje maken
- Letters door elkaar husselen → *Welk woord stond er?*
- Waar of niet waar? → *Plaatje laten zien en benoemen (dit is een.... Waar of niet waar?)*
- Hoor je het woord in het verhaal?
- Associëren → *waar denk je aan bij*



- Plaatje bedekken → *Via het rolgordijn op digibord langzaamaan laten zien. Wat is het?*
- Woordspin
- Total physical Response → *De leerkracht geeft opdrachtjes en de kinderen voeren dit uit.*
- Maak het af → Onvolledige woorden verder invullen. Bijv. b..r.
- Woordzoekers
- Kruiswoordraadsels
- Woordenschrift
- woordendoosje
- Ren je rot → *Er hangen verschillende woorden (3 of 4) in de speelzaal/buiten. De leerkracht vertelt iets over één van deze woorden. De kinderen rennen naar het woord waar het over gaat.*
Bijvoorbeeld de woorden zijn: herfst, winter, lente, zomer. De leerkracht vertelt:
 - *het sneeuwt buiten*
 - *ik lig op het strand*
 - *lammetjes*
 - *kastanje*

Controleren

Het controleren valt grotendeels samen met het consolideren. Let tijdens alle activiteiten goed op om te zien in hoeverre je leerlingen de woorden begrijpen (passieve woordenschat) en kunnen gebruiken (actieve woordenschat). Door kleine opdrachtjes tussendoor te geven, kun je ongemerkt nagaan of een kind de woorden al heeft geleerd. Je kunt ook toetsen maken met de aangeleerde woorden of toetsen door middel van diverse spelvormen, bijvoorbeeld “omschrijf het woord” of “wie weet welk woord ik bedoel?”

Bijlage 3: Tijdspad

datum / periode	activiteit	resultaat
november 2011 – maart 2012	Bestuderen van literatuur met betrekking tot woordenschat	Zie hoofdstuk 2 (2.2)
maart / april 2012	Woordenschatlessen extra ondersteunen door middel van powerpointpresentaties	
mei / juni 2012 november / december 2012	Toepassen van viertakt in de woordenschatlessen.	Zie hoofdstuk 4, Cito-gegevens van de betreffende onderzoeksgroep.
mei 2012	Delen van verkregen kennis met betrekking tot woordenschatonderwijs met alle teamleden, tijdens een didactische vergadering.	
juni 2012	Afnemen van Cito-toetsen Woordenschat.	
oktober 2012 – januari 2013	Bestuderen van literatuur met betrekking tot de leerstijl van kinderen met ASS.	Zie hoofdstuk 2 (2.1)
januari 2013	Bestuderen van methode DGM	
Januari – februari 2013	Afnemen van Cito-toetsen Woordenschat en Begrijpend lezen.	Zie hoofdstuk 4
januari – maart 2013	Schrijven van hoofdstuk 1,2 en 3 van onderzoeksverslag.	
januari – februari 2013	Geven van woordenschatlessen aangepast aan kinderen met ASS, door middel van onder andere expliciete instructie, inschakelen van meerdere zintuigen, korte en bondige uitleg enzovoort.	

	In de woordenschatlessen wordt er gebruikt gemaakt van de viertakt.	
maart – mei 2013	Toepassing van DGM in de woordenschatlessen. Daarnaast aandacht voor de specifieke leerstijl van kinderen met ASS (zie januari – februari 2013).	
april – mei 2013	afnemen van interviews bij collegae, didactisch ondersteuner en kinderen.	
mei 2013	Afnemen van Cito-toetsen Woordenschat en Begrijpend lezen.	
mei 2013	Data-analyse en conclusies trekken.	
mei - juni 2013	Ontwerp van woordenschatmethodiek voor leerlingen met ASS op De Rungraaf, aan de hand van conclusies naar aanleiding van data-analyse.	
mei - juni 2013	Schrijven van hoofdstuk 4,5, en 6 van het onderzoeksverslag	
juni 2013	Informereren van directie, didactisch ondersteuner en teamleden over de uitkomsten van het onderzoek.	
juni 2013	Inleveren van het onderzoek	
september 2013	Teamvergadering leiden, waarin toolkit en onderzoek wordt besproken.	

Bijlage 4: Interview met de didactisch ondersteuner

Wat vind jij van het woordenschatonderwijs op De Rungraaf?

Woordenschat is een onderdeel van het leeraanbod bij ons op school. We hebben een aparte woordenschatmethode en de kennis van de leerlingen wordt getoetst.

Wat vind je van de methode Taal actief woordenschat?

Ik vind de methode wel oké. Als je echter alleen de methode volgt, is dit geen garantie voor uitbreiding van de woordenschat. Het ligt ook aan de vakbekwaamheid van de leerkracht. De leerkracht doet er toe!

Het computerprogramma is aantrekkelijk voor de kinderen en duidelijk

Wat zijn je wensen met betrekking tot het huidige woordenschatonderwijs op De Rungraaf?

- Meer thematisch werken.*
- Een bezoek aan het Cluster II –onderwijs. Zij zijn experts op dit gebied en daar kunnen we wellicht nog wat van leren.*

Op welke wijze worden leerlingen extra ondersteund, wanneer ze zwakke woordenschat hebben?

Tijdens de groepshandelingsbesprekingen komt de woordenschat aan bod. Wanneer er, volgens de gegevens uit het LOVS, veel kinderen in een groep zwak scoren wordt er een speciaal groepsplan gemaakt. Dit plan wordt dan vaak gekoppeld aan begrijpend lezen. Er wordt verder meer tijd ingeroosterd voor lezen / voorlezen en als de methode echt moeilijk gevonden wordt, kan het werkboekje losgelaten worden.

Vaak zie je bij de zwakke leerlingen dat ze van thuis uit weinig meekrijgen op het gebied van woordenschatuitbreiding; er wordt niet voorgelezen en ouders gaan met hun kinderen niet naar de bibliotheek.

Wat vind je van de cito-toets woordenschat?

De Cito is een echte steekproef. Groei is niet altijd te zien; soms scoren kinderen goed, en dat blijken ze maar wat gegokt te hebben.

De oude Cito woordenschat voor groep 3 en 4 werkte niet voor kinderen met ASS. Er zaten veel onduidelijke plaatjes in. De nieuwe toets voldoet beter. Kinderen met ASS nemen vaak fragmentarisch waar. Hierdoor worden zij vaak afgeleid door de plaatjes.

Waarom moet een goede methode woordenschat voor kinderen met ASS, volgens jou, aan voldoen?

- Kinderen verbanden leren leggen (net zoals als wat Tom-training sociaal-emotioneel tracht te doen).*
- Homoniemen oefenen.*
- Meer concreet materiaal*
- visualiseren*
- veel herhaling*

Is er behoefte aan extra ondersteuning en hoe zou je dit kunnen vormgeven?

Wanneer er extra ondersteuning in de klas is, kun je meer met niveaugroepen werken, al moet je er wel voor zorgen dat kinderen ook van elkaar kunnen leren (zone van naaste ontwikkeling).

Als we in de toekomst I-pads hebben voor de leerlingen, kunnen ze ook gemakkelijker op eigen niveau werken.

De ouders zouden meer ingeschakeld moeten worden. Het is goed om een keer een themavergadering voor ouders te organiseren met daarin aandacht voor taaluitbreiding, voorlezen en goede boeken.

Bijlage 5: Interview met 4 leerkrachten

1. Wat doe je nu aan woordenschatonderwijs?

leerkracht 1:

Taal actief, zowel computer als werkboek en ook de woordklapper. Daarnaast leg ik veel woorden uit tijdens taal- en spellinglessen, begrijpend lezen en de creatieve vakken. Nieuwsbegrip wordt ingezet voor technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat. Woorden worden gevisualiseerd door middel van plaatjes en filmpjes. Ook leer ik de kinderen dat ze om uitleg mogen vragen.

leerkracht 2:

Taal actief, zowel computer als werkboek. Tijdens andere lessen worden moeilijke woorden uitgelegd door middel van google.

leerkracht 3:

Te weinig. Ik kom er niet voldoende toe om intentioneel woordenschatonderwijs te geven. Moeilijke woorden tijdens andere lessen bespreek ik wel met visuele ondersteuning via het digibord.

leerkracht 4:

- instructiekalender van Veilig Leren Lezen → woorden worden uitgelegd; kinderen moeten met de woorden een zin maken.*
- W.O. bestaat uit heel veel woordenschat. Dit komt zowel uit de leerkracht als de kinderen.*
- De logopediste heeft een tijdje DGM-lessen in de klas gegeven. Dat was super.*
- veel aanschouwelijk maken; ook bij andere vakken, zelfs bij rekenen.*
- Kinderen een voorwerp van thuis mee laten nemen, waarvan ze denken dat niemand weet wat het is.*

2. Hoe vaak doe je aan intentioneel woordenschatonderwijs?

leerkracht 1:

30 minuten per week

leerkracht 2:

30 minuten per week

leerkracht 3:

1 keer per week, 20 – 30 minuten

leerkracht 4:

In groep 3 hebben we nog geen methode voor woordenschatonderwijs. Ik verwerk de lessen dus vooral bij andere vakken.

3. Wat vind je van de methode Taal actief? Voldoet deze methode aan jouw wensen?

leerkracht 1:

Taal actief sluit niet aan bij de belevingswereld van onze leerlingen. Het is wel een samenhangend geheel met spelling en taal.

leerkracht 2:

Ik vind de methode te moeilijk. Kinderen raken met name gefrustreerd door de toetsen. Deze sluiten niet aan bij de aangeboden lessen. Verder sluiten de lessen te weinig aan bij de belevingswereld van de kinderen.

leerkracht 3:

De methode sluit niet aan bij de eisen die Cito stelt. Dit geldt overigens ook voor andere methodes die ik ken.

De methode sluit af en toe aan bij de belevingswereld van de kinderen. Er is te weinig aandacht voor homoniemen.

leerkracht 4:

Niet van toepassing

4. Wat zijn de resultaten van jouw groep op methodegebonden toetsen en op Cito-toetsen en dan met name bij de groep kinderen met ASS?

leerkracht 1:

Onvoldoende tot diep onvoldoende. Woordbegrip hangt samen met lezen / spelling. Ik heb een zwakke groep; zelfstandig verwerken is lastig. Je ziet ook wat de kinderen van thuis uit meekrijgen.

leerkracht 2:

Matig tot onvoldoende.

leerkracht 3:

Alleen de NT2-leerlingen vallen uit.

leerkracht 4:

Redelijk goed.

5. Waaraan moet een goede methode woordenschat voor kinderen met ASS, volgens jou, aan voldoen?

leerkracht 1:

- Thematisch werken; dagelijkse gebeurtenissen onder de aandacht brengen.*
- Leerkrachten bewust maken dat je de hele dag met woordenschat bezig moet zijn.*
- Veel aandacht voor visualisatie*
- woordmuur buiten de klas op de gang*

leerkracht 2:

- Meer aansluiting bij de belevingswereld*
- Toetsen die aansluiten bij de aangeboden lessen.*
- Meer werkvormen i.p.v. alleen maar het werkboek en de computer*

leerkracht 3:

- klein beeldmateriaal*
- duidelijke plaatjes*
- veel verbale input*
- extra aandacht voor homoniemen*
- meer handvatten NT-2*

leerkracht 4:

- veel aanschouwelijk materiaal*
- goed en aantrekkelijk computerprogramma*
- eventueel een woordmuur.*

6. Heb je behoefte aan extra ondersteuning m.b.t. woordenschatonderwijs?

leerkracht 1:

Geen behoefte aan extra ondersteuning, maar wel aan meer samenwerking zodat spullen beter bewaard blijven; dan hoeft je het niet telkens opnieuw uit te vinden. Daarnaast meer aandacht voor één lijn door de school.

leerkracht 2:

Ik heb geen persoonlijke ondersteuning, maar zou wel graag meer lessuggesties en dergelijke willen krijgen. Een themavergadering is wenselijk.

leerkracht 3:

Ik wil meer handvatten voor NT-2 en ik zou graag willen dat ouders zich meer inzetten voor de woordenschatontwikkeling van hun kinderen (bieb, Nederlandse tv enz.)

leerkracht 4:

Ik kom er zelf wel uit, maar zou het wel helemaal geweldig vinden als de logopediste in iedere klas DGM-lessen zou kunnen komen geven.

Bijlage 6: Interview met leerlingen

Leerling 1	<i>ja</i>	<i>soms</i>	<i>nee</i>
Vind je de nieuwe manier van woordjes leren leuk?	X		
Leer je op de nieuwe manier meer nieuwe woorden?	X		
Helpen de spelletjes en opdrachten om de woorden beter te onthouden?	X		
Vind je het handig hoe de juf nieuwe woordjes uitlegt (met veel plaatjes en spulletjes)?	X		
Helpt het jou als de woordjes die je moet leren een beetje bij elkaar horen?	X		
Vind je het fijn als de woordenschatles over hetzelfde onderwerp gaat als het project?	X		
Mis je het werkboekje bij deze methode?			X
Vind je het computerprogramma van Taal actief 3 leuk om te doen?	X		
Leer je veel nieuwe woorden bij het computerprogramma van taal actief 3?	X		
Vind je de toetsen van Taal actief 3 moeilijk?			X

Wat vind je fijn aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Ik vind het leuk.

Wat vind je moeilijk of niet leuk aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Niks.

Als je mag kiezen op welke manier je nieuwe woordjes leert op school; via Taal actief met de werkboekjes of op de nieuwe manier, waar kies je dan voor?

Nieuwe manier

Leerling 2	<i>ja</i>	<i>soms</i>	<i>nee</i>
Vind je de nieuwe manier van woordjes leren leuk?	X		
Leer je op de nieuwe manier meer nieuwe woorden?	X		
Helpen de spelletjes en opdrachten om de woorden beter te onthouden?	X		
Vind je het handig hoe de juf nieuwe woordjes uitlegt (met veel plaatjes en spulletjes)?	X		
Helpt het jou als de woordjes die je moet leren een beetje bij elkaar horen?		X	
Vind je het fijn als de woordenschatles over hetzelfde onderwerp gaat als het project?		X	
Mis je het werkboekje bij deze methode?			X
Vind je het computerprogramma van Taal actief 3 leuk om te doen?		X	
Leer je veel nieuwe woorden bij het computerprogramma van taal actief 3?		X	
Vind je de toetsen van Taal actief 3 moeilijk?			X

Wat vind je fijn aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Ik leer leuk met de nieuwe manier.

Wat vind je moeilijk of niet leuk aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Niks.

Als je mag kiezen op welke manier je nieuwe woordjes leert op school; via Taal actief met de werkboekjes of op de nieuwe manier, waar kies je dan voor?

Nieuwe manier

Leerling 3	<i>ja</i>	<i>soms</i>	<i>nee</i>
Vind je de nieuwe manier van woordjes leren leuk?	X		
Leer je op de nieuwe manier meer nieuwe woorden?			X
Helpen de spelletjes en opdrachten om de woorden beter te onthouden?		X	
Vind je het handig hoe de juf nieuwe woordjes uitlegt (met veel plaatjes en spulletjes)?	X		
Helpt het jou als de woordjes die je moet leren een beetje bij elkaar horen?	X		
Vind je het fijn als de woordenschatles over hetzelfde onderwerp gaat als het project?		X	
Mis je het werkboekje bij deze methode?			X
Vind je het computerprogramma van Taal actief 3 leuk om te doen?	X		
Leer je veel nieuwe woorden bij het computerprogramma van taal actief 3?		X	
Vind je de toetsen van Taal actief 3 moeilijk?			X

Wat vind je fijn aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Leuk.

Wat vind je moeilijk of niet leuk aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Niks.

Als je mag kiezen op welke manier je nieuwe woordjes leert op school; via Taal actief met de werkboekjes of op de nieuwe manier, waar kies je dan voor?

Nieuwe manier

Leerling 4	<i>ja</i>	<i>soms</i>	<i>nee</i>
Vind je de nieuwe manier van woordjes leren leuk?	X		
Leer je op de nieuwe manier meer nieuwe woorden?	X		
Helpen de spelletjes en opdrachten om de woorden beter te onthouden?	X		
Vind je het handig hoe de juf nieuwe woordjes uitlegt (met veel plaatjes en spulletjes)?	X		
Helpt het jou als de woordjes die je moet leren een beetje bij elkaar horen?		X	
Vind je het fijn als de woordenschatles over hetzelfde onderwerp gaat als het project?	X		
Mis je het werkboekje bij deze methode?			X
Vind je het computerprogramma van Taal actief 3 leuk om te doen?		X	
Leer je veel nieuwe woorden bij het computerprogramma van taal actief 3?		X	
Vind je de toetsen van Taal actief 3 moeilijk?			X

Wat vind je fijn aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Leuk.

Wat vind je moeilijk of niet leuk aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Niks.

Als je mag kiezen op welke manier je nieuwe woordjes leert op school; via Taal actief met de werkboekjes of op de nieuwe manier, waar kies je dan voor?

Nieuwe manier

Leerling 5	<i>ja</i>	<i>soms</i>	<i>nee</i>
Vind je de nieuwe manier van woordjes leren leuk?	X		
Leer je op de nieuwe manier meer nieuwe woorden?	X		
Helpen de spelletjes en opdrachten om de woorden beter te onthouden?		X	
Vind je het handig hoe de juf nieuwe woordjes uitlegt (met veel plaatjes en spulletjes)?		X	
Helpt het jou als de woordjes die je moet leren een beetje bij elkaar horen?	X		
Vind je het fijn als de woordenschatles over hetzelfde onderwerp gaat als het project?	X		
Mis je het werkboekje bij deze methode?		X	
Vind je het computerprogramma van Taal actief 3 leuk om te doen?	X		
Leer je veel nieuwe woorden bij het computerprogramma van taal actief 3?	X		
Vind je de toetsen van Taal actief 3 moeilijk?			X

Wat vind je fijn aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Heel fijn want je leert heel veel woorden.

Wat vind je moeilijk of niet leuk aan de nieuwe manier van woordjes leren?

Niks.

Als je mag kiezen op welke manier je nieuwe woordjes leert op school; via Taal actief met de werkboekjes of op de nieuwe manier, waar kies je dan voor?

Weet ik niet.

Bijlage 7: voorbeeld van een DGM-les

LOZE NEVENSCHIKKING: 'EN'

Uiting : "En nog een muis"

Benodigheden : werkblad en kleurpotloden

Werkwijze : De spelleider zoekt een muis in de keuken en zegt: "Daar is een muis".
Daarna zoeken ze om de beurt een muis en zeggen: "En nog een muis".
De muis mag vervolgens gekleurd worden.

Spelsuggestie : muizen tekenen



