

TAAL

WERKT

TAAL

WERKT

IN PRAKTIJK

TAAL

WERKT

IN PRAKTIJKONDERWIJS

Ingrid van Stokkom

Studentennummer: 1373560

Opleiding: Special Education Needs/ leraar speciaal onderwijs deeltijd

Begeleider: André van Vuuren

Januari 2012

Inhoudsopgave:

Samenvatting	blz.	4
Inleiding	blz.	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	blz.	9
1.1. Aanleiding	blz.	9
1.2. Probleemverkenning	blz.	10

1.3.	Doelstelling	blz.	11
1.4.	Probleemstelling	blz.	11
1.5.	Hypothese	blz.	12
1.6.	Onderzoeksvraag	blz.	13
1.6.1	Deelvragen	blz.	13
1.7.	Gewenste situatie	blz.	13
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader		blz.	14
2.1.	Inleiding	blz.	14
2.2.	Visie taalbeleid	blz.	14
2.3.	Taalsteun in interactie	blz.	15
2.3.1.	Reflecteren	blz.	16
2.3.2.	Het (gevisualiseerde) gesprek	blz.	16
2.3.3	Uitbreiden woordenschat	blz.	17
2.3.4.	Leesondersteuning	blz.	18
2.3.4.a.	Rol omgeving	blz.	18
2.4.	Samenvattend	blz.	19
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie		blz.	20
3.1.	Inleiding	blz.	20
3.2.	Participanten	blz.	21
3.3.	Instrumenten	blz.	21
3.3.1.	Filmopnames	blz.	21
3.3.2.	Kijkwijzer	blz.	22
3.3.3.	Enquête	blz.	23

3.3.4. Interview	blz. 23
3.4. Validiteit, betrouwbaarheid en ethiek	blz. 23

Hoofdstuk 4: Resultaten van de data-analyse	blz.	25
4.1 Van dataverzameling naar data-analyse	blz.	25
4.1.1. Enquête stagegroep: taalcycli	blz.	26
4.1.2. Enquête brugklasleerlingen: taalleergesprek	blz.	32
4.1.3 Interview	blz.	36
4.1.4. Video-opnames en kijkwijzer	blz.	37
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	blz.	38
5.1. Toegevoegde waarde	blz.	38
5.1.1. Betekenisvol leren	blz.	38
5.1.2. Sociaal strategisch leren	blz.	38
5.1.3. Context aanbrengen	blz.	39
5.1.4. Voorkennis activeren	blz.	39
5.1.5. Taalsteun	blz.	40
5.1.6. Activeren van leerlingen	blz.	41
5.2. Hoe ervaren leerlingen het (gevisualiseerde) gesprek	blz.	41
5.3. Pedagogische didactische grondhouding	blz.	42
5.4. Samenvattend en conclusie	blz.	42
Hoofdstuk 6: Evaluatie	blz.	44
6.1. Vooraf	blz.	44
6.2. Ervaringen onderzoek	blz.	44
6.2.1 Praktijkonderzoek	blz.	45
6.2.2 Theoretisch onderzoek	blz.	46
Nawoord	blz.	48
Literatuurlijst	blz.	49
Bijlage 1 Doelen Promotie Nederlands lezen 3	blz.	51
Bijlage 2 Missie en visie taalbeleid	blz.	53
Bijlage 3 Score enquête 17-11-2009	blz.	54
Bijlage 4 Enquête “Demi pingt, Aäron belt, Sophie schrijft”.	blz.	56

Bijlage 5	Enquête “Kan het ff anders?”	blz.	58
Bijlage 6	Enquête “Iedereen spreekt zijn eigen taal”.	blz.	60
Bijlage 7	Enquête brugklas “Soort zoekt soort”.	blz.	62
Bijlage 8	Interview	blz.	63
Bijlage 9	Kijkwijzer	blz.	68

Samenvatting

In het schooljaar 2009-2010 besluit de school K. te B. dat er beleid op taal gemaakt moet worden. Het project “Taal werkt” en de aanstelling van een coördinator Taalbeleid moeten er voor zorgen dat leerlingen zouden profiteren van het talige onderwijs. Leerlingen binnen het Praktijkonderwijs talig ondersteunen en begeleiden, zodat zij functionele (talige) vaardigheden kunnen behalen. Niet langer staat de leerlijn Promotie centraal, maar de (talige) competenties vanuit de leerlijn. Dit betekent dat verandering noodzakelijk is. Taal leren, taalbeleid en docentengedrag zijn niet los van elkaar te zien. Het beleid moet voor docenten leidend zijn om vorm te geven aan taal leren in interactie. Dit meesterstuk “Taal werkt in praktijk (onderwijs)” geeft vorm aan beleid, het didactisch gedrag om leerlingen binnen het Praktijkonderwijs te B. optimaal te begeleiden. “Taal werkt in praktijk(onderwijs)” is gebaseerd op het concept interactief taal(leren) zoals het *Expertise Centrum Taal (1990)* en het *Platform taalgericht vakonderwijs (2001)* beschrijven. Interactief taalonderwijs gaat uit van sociaal strategisch leren, betekenisvol onderwijs waarbij de context, taalsteun en de interactie centraal staan. Het sluit aan bij andere didactische ontwikkelingen zoals activerende didaktiek, samenwerkend leren, maar onderscheid zich door de taalcyclus. In deze taalcyclus staan het (gevisualiseerde) gesprek, uitbreiding van de woordenschat, het technisch en begrijpend lezen, functionele talige en sociale vaardigheden vanuit Promotie leren centraal.

Het gevisualiseerde gesprek is een middel en doel tegelijkertijd. Door in gesprek te gaan activeert de docent de leerlingen waardoor er in een betekenisvolle context gewerkt wordt aan voorkennis activeren, sociaal strategisch leren en leren in samenhang. De samenhang moet er voor zorgen dat leerlingen aan kunnen sluiten bij de leerlijn Promotie waarbij doelen betreffende vaardigheden centraal staan. Maar het gesprek dient het doel om bewust taal te leren. (Spreek)taal van de leerlingen uit te breiden, zodat zij zich in de maatschappij beter kunnen handhaven. Dit betekent dat er bewust gewerkt wordt aan talige doelen zoals gedachten kunnen verwoorden, uitbreiding van de woordenschat en begrijpend luisteren en lezen. Niet alleen het gesprek maar ook de gevisualiseerde neerslagen van dit gesprek komen tegemoet aan bovengenoemde talige doelen. Zoals *Vernooy (1996)* meldt, heeft het niet goed kunnen lezen nadelige gevolgen op het maatschappelijk functioneren. Een school voor Praktijkonderwijs die opleidt naar de arbeidsmarkt, invulling van vrije tijd en

zelfstandig wonen, heeft dus de taak en verantwoording om leerlingen zo optimaal mogelijk te positioneren in de samenleving.

Bij het implementeren van het taalbeleid op school heb ik als coördinator Taalbeleid de taak om collega's zo goed mogelijk te begeleiden en te coachen in het proces van verandering. In dit proces moeten docenten een aantal vaardigheden ontwikkelen waarbij er aandacht is voor taal leren in communicatie. Uit de data-analyse blijkt dat zowel leerlingen als een collega de toegevoegde waarde van interactief taalleren onderschrijven. Het is mijn taak de docenten te motiveren om aan het proces van verandering te beginnen zodat zij de toegevoegde waarde daadwerkelijk gaan ondervinden. De competenties die docenten moeten ontwikkelen worden beschreven in de kijkwijzer en bijbehorende videobeelden. Met als doel inzicht, suggesties en handreikingen te geven, zodat zowel docenten als leerlingen gaan profiteren van *“Taal werkt in praktijk(onderwijs)”*.

Inleiding:

Het Landelijk Platform: *In Praktijk Goed* meldde 2 december 2009 dat scholen van het Praktijkonderwijs niet langer een inspanningsverplichting hadden maar er in 2010 een resultaatsverplichting zou gaan gelden. Dit betekende in praktijk dat er transparant gemaakt moest worden wat leerlingen geleerd hebben. Ook vanuit de inspectie werd school K. te B. in 2009-2010 geadviseerd om beleid op taal te maken.

Er moest dus veranderd worden. Allereerst werden er vanuit de leerlijn Promotie Nederlands lezen functionele vaardigheden/ competenties¹ geformuleerd, zodat docenten en leerlingen doelgericht konden gaan werken aan opbrengsten.

Het project “Taal werkt” met mij als coördinator Taalbeleid ging in het schooljaar 2010-2011 van start.

In de dagelijkse praktijk zag ik dat er echter meer nodig is dan alleen doelen stellen en dit heeft te maken met verandering van didactisch gedrag. Op het ogenblik bestaat er nog een kloof tussen de leerlijn Promotie en het taalleren. Docenten eisen teveel van de taalvaardigheid van de leerlingen, waardoor doelen niet bereikt worden. Docenten richten zich nog te veel op het verwerken van opdrachten in het boek van de leerlijn Promotie. Praten in termen van achterstanden en benadrukken dus wat leerlingen niet kunnen. Dit is niet effectief. Leerlingen zijn gebaat bij onderwijs wat aansluit bij kennis en vaardigheden die ze wel hebben en bij docenten die daar actief naar op zoek gaan.

Met dit meesterstuk wil ik duidelijkheid krijgen betreffende taal leren in communicatie, zodat ik als coördinator Taalbeleid het interactief taalleren op school goed vorm kan geven. Dat betekent dat er een didactische verandering nodig zal zijn en er gestart moet worden vanuit docentengedrag. Veranderingen roepen vaak weerstand op, omdat men niet weet hoe te veranderen en of de verandering wel zal leiden tot een positief verschil ten opzichte van de huidige situatie. Dit betekent voor mij dat ik moet investeren in het veranderingsproces om collega's positief mee te krijgen in dit proces. Ik moet immers het project “Taal werkt” sturen en zorgen dat het volledig geadopteerd wordt. Dat kan alleen maar als je zelf in de praktijk theorieën hebt

1 Bijlage 1: Competenties opgesteld a.h.v. Promotie Nederlands lezen 3

uitgeprobeerd en er resultaten zijn. Zoals *Hajer en Meestringa (2009)* aangeven, hebben docenten behoefte aan praktische ondersteuning. Zij geven ook aan dat een opleidings- en professionaliseringstraject nodig zal zijn. Dit betekent voor mij dat ik door middel van de kijkwijzer en de videobeelden collega's kan begeleiden, maar dat daarnaast ook geïnvesteerd moet worden op scholing door derden.

Het motto van school : *“Samen op weg bereikt ieder zijn doel”* geeft aan dat er als er samengewerkt wordt, iedereen hiervan zal profiteren om daar te komen waar nodig is. Dit geldt zowel voor de leerlingen als voor het team en duidt voor mij de wisselwerking aan. Interactie heeft, in mijn ogen, met die wisselwerking te maken.

School K. te B. heeft zich ten doel gesteld een lerende organisatie te zijn. Volgens *Wikipedia, de vrije encyclopedie* is een kenmerk hiervan dat *“de organisatie zich steeds aanpast aan een veranderende omgeving. Dit aanpassen vereist naast het aanleren van nieuwe vaardigheden ook een grote mate van afleren van oude gewoontes Een lerende organisatie is zichzelf continu aan het reorganiseren om haar gestelde doelen te bereiken. Het management heeft in een lerende organisatie een ondersteunende en sturende taak”*. Het managementteam van school is bereid in te zetten op taalbeleid en hiervoor alle faciliteiten te bieden. Vanuit een enquête d.d. 26-01-2010 lijkt ook het team bereidwillig om te veranderen, maar geeft aan handvatten nodig te hebben. In het proces van interactief taalleren implementeren is dit zeer gunstig en kan dit meesterstuk richting geven aan het gehele proces.

Een grote uitdaging voor mij wordt om er voor te zorgen dat collega's door de resultaten enthousiast raken en bereid zijn om het lastige traject van verandering in te slaan. Dat collega's gaan ervaren dat een verandering een verbetering kan zijn en het uiteindelijk leidt tot resultaten, opbrengsten maar vooral ook les- en leerplezier.

G. Dirksen (2010) geeft aan dat 10 keer 1 meer is dan 1 keer 10. Zij geeft hiermee aan dat spreiding van de lesstof beter kan in de gevarieerde herhaling dan wanneer alles in 1 keer geleerd moet worden. Zij geeft aan dat het loont om terug te komen op onderwerpen en die vervolgens uit te diepen. Dit is precies wat ik met de taalcyclus beoog. De start is het gesprek, vanuit het gesprek ontstaat een gevisualiseerde neerslag. Het lezen van deze leesles geeft weer aanleiding tot in gesprek te gaan

over verschillende taalverschijnselen, om uiteindelijk de verbinding te leggen met functionele vaardigheden die vanuit Promotie worden voorgeschreven.

Hierdoor gaan leerlingen in verband en samenhang leren. *G. Dirksen (2010)* ziet het brein als een grote associatiemachine. Ons brein bouwt namelijk voort op bestaande betekenissen. Het nieuw geleerde lift mee op oude kennis en ervaring. Zo kan een leerling nieuwe kennis en leerervaringen makkelijker leren en onthouden, als bestaande voorkennis en ervaring expliciet worden gemaakt. En helpt het de leerling als de aangeboden stof aansluit bij bestaande kennis.

Als je dit als docent leest, van de mogelijkheden uitgaat en alleen je eigen docentengedrag voor hoeft aan te passen dan lijkt het mij niet moeilijk kiezen.

Maar ik snap dat je als professional moet weten waar je voor kiest en er duidelijkheid moet zijn. Dit geënt moet zijn op haalbaarheid en niet gedreven door te grote idealen, maar op praktische uitgangspunten waardoor docenten houvast krijgen. Het taalbeleid zal die duidelijkheid moeten gaan geven. Ik hoop dat dit meesterstuk daarvoor de eerste aanzet is geweest. *Nelson Mandela* heeft ooit eens gezegd: “Geloven in de mogelijkheid van verandering en vernieuwing is misschien wel één van de belangrijkste kenmerken.”

Teamleden van het Kwadrant zullen echter zélf moeten gaan geloven. Overtuigen en dwang hebben hierin geen zin en leidt alleen tot mislukking. Ik hoop dat ik ze als het ware aan de hand mee kan gaan nemen en bij iedere categorie zoals *Expertise centrum Nederlands (1990)* en *Platform taalgericht vakonderwijs (2001)* beschrijven kan laten ervaren wat bepaald docentengedrag voor resultaten boekt. Stapsgewijs, want ook hier geldt dat een coördinator Taalbeleid beter 10 stappen van 1 kan maken, dan 1 stap van 10.

Tot slot wil ik afsluiten met een Chinese wijsheid: “Wees niet bang om langzaam voorwaarts te gaan, wees alleen bang om stil te staan.”

Hoofdstuk 1: Aanleiding en Probleemstelling

In dit hoofdstuk laat ik zien wat mijn inspiratiebron en motivatie zijn geweest om dit onderzoek te starten. Daarnaast zet ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen uiteen.

1.1. Aanleiding:

In de periode 1998 -2008 was ik als groepsleerkracht werkzaam op een school voor leerlingen met een auditieve en communicatieve beperkingen. Deze kinderen hebben door een stoornis een forse achterstand in de taalverwerving en – verwerking. Taalontwikkeling verloopt bij deze kinderen niet vanzelf(sprekend) en ze hebben dan ook specifieke begeleiding en ondersteuning nodig. Begeleiding vraagt om ander didactisch gedrag. Het onderwijs vraagt om interactie en taalleren in communicatie, niet vanuit een reguliere methode of werkwijze.

Dossiers van de leerlingen toonden aan dat therapieën zoals Remedial teaching, logopedie in de periferie vaak leidden tot te weinig opbrengsten of resultaten. Deze kinderen hadden een andere meer specifieke begeleiding nodig.

In deze periode maakte ik kennis met de Reflecterende moedertaalmethode (hierna te noemen RMM) die oorspronkelijk door Van Uden binnen het instituut voor Doven te St Michielsgestel is ontwikkeld. Communicatie is bij deze methodiek het uitgangspunt en de basis voor taalverwerving en taalverwerking.

Vanuit het gesprek leren deze leerlingen op natuurlijke wijze de taal te verwerven en te verwerken. Vanuit datgene wat er in een betekenisvolle situatie gezegd is, volgt een gevisualiseerde neerslag² en geeft de leerlingen de mogelijkheid om letterlijk te zien wat er gezegd is. Deze manier van communiceren is een middel te reflecteren op de taal. In deze periode heb ik verschillende krachtbronnen ontdekt namelijk: betekenisvol onderwijs, het (geschreven) gesprek als middel om te komen tot

2 Men spreekt van een gevisualiseerde neerslag als er van het taalleergesprek een geschreven weerslag is gemaakt, waarbij de inbreng van de leerlingen vertegenwoordigd is, maar dan met rijkere taal.

verwerking en verwerving en de zone van de naaste ontwikkeling³, wat door mij vertaald werd als aansluiten, overnemen en optillen naar een hoger niveau.

1.2. Probleemverkenning:

In 2007 maakte ik de overstap naar het Praktijkonderwijs, een vorm van voortgezet onderwijs die rechtstreeks opleidt voor de arbeidsmarkt. Praktijkonderwijs is bedoeld voor leerlingen voor wie de leerwegen van het vmbo en het leerwegondersteunend onderwijs niet geschikt zijn. Ik ontdekte, ondanks de cognitieve en didactische verschillen, soortgelijke problemen als bij leerlingen in het cluster 2⁴ onderwijs. Leerlingen op het Praktijkonderwijs hebben een lange weg van mislukkingen achter zich. Ze komen bijna allemaal uit het speciaal basisonderwijs. De uiteindelijke verwijzing naar het Praktijkonderwijs ervaren de meeste leerlingen als een nederlaag. Het negatieve zelfbeeld, het ontbreken van (intrinsieke) motivatie, weinig vertrouwen in eigen kunnen en kracht en het geen plezier hebben in leren zijn negatieve factoren. Deze belemmeren de ontwikkeling binnen eigen mogelijkheden en kaders. Leerlingen hebben over het algemeen een taalachterstand wat zich uit in o.a. een laag didactische leeftijdsequivalent-score (hierna te noemen DLE- score) in begrijpend lezen, een ontoereikende woordenschat, een inadequate luister- en leeshouding, gebrekkige communicatieve vaardigheden en beklijvingsproblemen.

Voor mij als docent betekent dit dat ik moet proberen om de leerlingen die (talige) steun te bieden die ze nodig hebben. Dat houdt voor mij in dat ik vind dat er meer nodig is dan alleen het volgen van een methode, ook al is deze afgestemd op het Praktijkonderwijs. Het is de didaktiek die tot verbetering van begeleiding zou moeten leiden.

In het schooljaar 2009-2010 kreeg de school bezoek van de inspectrice. Zij deed een

3 Zone van de naaste ontwikkeling: Volgens concept van Vygotski (1896-1934). Het verschil tussen wat de leerling zonder hulp kan en weet en wat hij/zij met hulp kan doen.

4 Cluster 2 onderwijs is een vorm van speciaal onderwijs voor kinderen met een ernstige auditieve en communicatieve beperking.

kwaliteitsonderzoek en bezocht een aantal klassen. Tijdens haar eindbeoordeling gaf zij het managementteam advies om werk te gaan maken van taalbeleid.

Dit was voor de directie aanleiding om mij verantwoordelijk te maken voor het taalbeleid en aan te stellen als coördinator Taalbeleid.

Het project “Taal werkt” heeft zich ten doel gesteld om in een betekenisvolle interactieve taalsituatie functionele doelen en vaardigheden te oefenen, waarbij de didaktiek wordt afgestemd op het doel.

1.3. Doelstelling onderzoek:

Mijn hoofddoelstelling van dit onderzoek is dat het vak Nederlands op de school K. te B. veranderd. Nu ligt de nadruk op alleen het volgen van de leerlijn Promotie⁵.

Promotie is de meest gebruikte methode binnen het Praktijkonderwijs. Promotie geeft de leerlingen die vaardigheden in handen die de leerlingen nodig hebben tijdens werken, wonen en in vrije tijd. Waardevol, maar nu wordt Promotie als doel gezien en ik zou het als middel willen gaan gebruiken.

Als collega wil ik de kracht van interactie laten zien en wat er aan vaardigheden/ technieken gebruikt moet worden om te komen tot optimaal leren.

Als coördinator Taalbeleid heb ik echter nog meer ambitie. Ik zou meer aandacht voor interactief taalleren, lezen en woordenschatuitbreiding in een betekenisvolle context willen. De gesprekken die nu plaatsvinden zouden meer gericht moeten worden om functionele taal en communicatieve vaardigheden te leren.

Taal die leerlingen nodig hebben om competenties te verwerven. Taal leren in communicatie, startend bij de leerlingen, een gezamenlijke beleving om zo van concreet niveau naar abstract niveau te komen.

5 Promotie: Competentiegerichte leerlijn voor het Praktijkonderwijs

Daarnaast wil ik collega's de kracht van een gevisualiseerde neerslag (leesles)laten zien en hoe deze in dienst kan staan van Promotie. De taaluitingen van de leerlingen tijdens het taalleergesprek en beleving worden gebruikt, zodat zij met meer taalbagage in kunnen stappen bij de reguliere methode Promotie.

Dit wil ik bereiken door:

Taalleergesprekken:

- Op het lesrooster een uur Mondelinge taalvaardigheid te plannen;
- In de gespreksonderwerpen rekening te houden met de thema's van Promotie lezen en de belevingswereld van de leerlingen;
- Van deze gesprekken een gevisualiseerde neerslag oftewel leesles te maken;
- In de lessen Nederlands steeds verbanden te leggen tussen de gevisualiseerde neerslag en de opdrachten in het boek, die de competenties vertegenwoordigen.

1.4. Probleemstelling:

Praktijkonderwijsleerlingen hebben een laag taalniveau. Een tekort aan woorden heeft invloed op het begrijpen van de gesproken en geschreven taal. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen onvoldoende gereedschappen tot zich hebben om de vaardigheden die in Promotie worden aangeboden te verwerven, zonder interventies van de docent. Als coördinator Taalbeleid zie ik dat collega's te weinig gebruik maken van taal leren in communicatie (hierna te noemen taalleergesprek), de interactie te veel ontbreekt, te weinig aandacht besteden aan woordenschatuitbreiding, het vastleggen door geschreven taal nauwelijks gebeurt en weinig doen om het lezen te stimuleren.

1.5. Hypothese:

- De docent binnen het Praktijkonderwijs heeft invloed op uitbreiding van de taalverwerving.
- Interventies vergemakkelijken de overstap naar de methode Promotie.
- Betekenisvolle teksten dragen bij aan uitbreiding van functionele taal.
- Betekenisvolle teksten ontstaan door de visuele neerslag van gesprekken die in de klas en als groep hebben plaatsgevonden.
- Betekenisvol moet hierbij gezien worden als teksten waarbij leerlingen zichzelf en/of hun wereld herkennen.

1.6. Onderzoeksvraag:

Welke toegevoegde waarde heeft het interactief taalleren tot Promotie?

1.6.1. Deelvragen:

Deelvraag 1:

Wat zijn de uitgangspunten van interactief taalleren?

Deelvraag 2:

Om welke didactische en pedagogische grondhouding wordt gevraagd bij taalleren in communicatie en interactie?

Deelvraag 3:

Hoe ervaren leerlingen het (gevisualiseerd) taalleergesprek?

1.7. Gewenste situatie:

- Op het Kwadrant komt overeenkomst in de lessentabel, dus bij iedere leerling staat mondelinge taalvaardigheid ingeroosterd.
- In de gesprekken staat taal leren in interactie centraal.
- De gesprekken staan in dienst van taal leren in samenhang met Promotie.
- Daarnaast maakt iedere docent van het gesprek een gevisualiseerde neerslag, waarbij leerlingen kunnen reflecteren op datgene wat er gezegd is en op dat wat er geschreven staat.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt theorie uiteengezet die bijdraagt aan mijn onderzoek betreffende functioneel taalonderwijs op het Kwadrant en welke aspecten hieraan kunnen bijdragen.

Taalonderwijs dat tegemoet komt aan de taalbehoeften van leerlingen binnen het Praktijkonderwijs en dat zou moeten leiden tot goede positionering in een veranderende maatschappij.

2.2. Visie taalbeleid:

Eind jaren 90 wordt door het Expertise Centrum Taal⁶ de visie op taalonderwijs geïntroduceerd waarin interactie centraal staat. Uitgangspunten van het **interactief taalonderwijs** zijn **Sociaal leren**, **Betekenisvol leren** en **Strategisch leren**. Het leren van taal wordt hierbij opgevat als een sociaal interactief leerproces, waarbij het gaat om uitwisselen van gedachten. Het leren vindt plaats in contexten die voor leerlingen qua interesse en beleving belangrijk zijn. Ook het Platform Taalgericht vakonderwijs, opgericht in 2001, heeft soortgelijke uitgangspunten en deze hebben overeenkomsten met wat het Expertise centrum Taal beschrijft. Onder taalgericht vakonderwijs wordt door het platform Taalgericht vakonderwijs het volgende verstaan: *“Taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin expliciete taaldoelen worden gesteld, dat contextrijk is, (dat) vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun wordt geboden.”* Context, interactie en taalsteun zijn de drie pijlers van Taalgericht vakonderwijs. De context geeft de aanknopingspunten om de nieuwe stof te koppelen aan de aanwezige kennis. Door context aan te brengen of te activeren, wordt voorkomen dat de lesstof loshangende, schoolse kennis wordt. Leerlingen kunnen namelijk pas tot nieuwe kennis en kennisconstructie komen wanneer ze kunnen koppelen aan datgene wat ze al aan kennis bezitten. Taal leren door de taal veel te gebruiken, wordt mogelijk als het onderwerp betekenisvol is of wordt. Taalsteun geeft leerlingen de mogelijkheid om te leren *hoe*

⁶ Bron: Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO); Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

ze iets moeten opschrijven of vertellen, *hoe* ze een tekst kunnen lezen. Kinderen hebben voorkennis nodig over het onderwerp.

Die taalsteun heeft te maken met afstemming, rekening houdend met de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Gebruik te maken van convergente differentiatie, keuzes te maken op leerstofaanbod en na te denken over de onderwijstijd. Dit sluit aan bij mijn doelstelling van het onderzoek.

2.3. Taalsteun in interactie:

Passend bij het inzicht van interactie schrijven *Damhuis & Litjens (2000)* dat leren in het algemeen het beste verloopt wanneer de leerlingen een actieve rol spelen in hun eigen leerproces.

Deze theorie stoelen zij op de volgende bewering: *“Interacties waarin leerlingen op eigen initiatief kunnen deelnemen, scheppen de gelegenheid tot interactief taal leren.”*, (*Biemond & Damhuis 1999*). Zij beschrijven dat taal leren in gesprekken het meest compleet is, wanneer leerlingen een goed taalaanbod en passende feedback krijgen van de leerkracht. Ook zij onderschrijven de noodzaak dat leerlingen de kans krijgen om de taal te gebruiken, dit zal volgens hen het beste lukken als leerlingen gemotiveerd zijn. Dit betekent dat het onderwerp aan moet sluiten bij de belevingswereld. *S. Ebbens en S. Ettehoven (2009)* beschrijven dat de invloed van docenten op de motivatie van de leerlingen groter is dan zij zelf denken. Een kernfactor is volgens hen dat leerlingen succes ervaren, dat de docent betekenis geeft, interesse heeft in de leerling(en) en er vanuit gaat dat iedere leerling iets kan. Onderzoekresultaten tonen aan dat optimistische verwachtingen van docenten direct invloed hebben op de leerlingen en hun leren.

Volgens *Essers (2005)* vormen de actie en reactie de inhoud van de dialoog. Daarnaast is volgens haar het onderwerp van invloed op het welslagen van een dialoog. Zij refereert naar *Van Uden*, de grondlegger van de Reflecterende Moedertaal Methode. Hij spreekt over de docentvaardigheden: *“Volgen, vangen en het spelen van de dubbelrol”*. Hij geeft hiermee aan dat de volwassene in het hoofd van de leerling moet kunnen kijken wat deze wil vertellen. De eerste stap is vangen zodat de leerling ervaart dat de boodschap is aangekomen en de tweede bestaat uit teruggeven van de inhoud, alsof de leerling geen probleem heeft. Om er vervolgens als laatste een nieuwe reactie aan toe te voegen. *Manolson* ontwikkelde in 1975 het

Hanen program. Dit gaat uit van het VAT-principe en heeft overeenkomsten met de RMM. De “V” staat voor volgen, de “A” voor aanpassen aan de taalontwikkeling van het kind. Hierdoor staat een basis voor taal leren in communicatie. De “T” voor toevoegen betekent dat de volwassenen de taal uitbreiden, waardoor het kind meer leert dan wat het weet.

Dit bevestigt mijn hypothese, namelijk dat een docent invloed heeft op de gehele taalontwikkeling van de leerling.

2.3.1. Reflecteren:

Pepper en Weizman (2009) benadrukken eveneens de rol van de volwassenen om het kind heen. Dit boek is gebaseerd op de theorie van het *Hanen program* ontwikkeld door *Manolson (1975)*. Zij vindt dat de gedeelde aandacht gestimuleerd moet worden door middel van kansen te scheppen voor communicatieve interactie, tempo van de interactie (pauze), taal toe te voegen aan de interacties. Als extra factor benadrukt zij dat er sprake moet zijn van een rijk en begrijpelijk taalaanbod, de leerlingen veel spreekruimte moeten krijgen om de taalproductie te stimuleren en is de feedback gericht op de taaluitingen van de leerlingen.

Het reflecteren krijgt van *Essers (2005)* een prominente rol. Zij ziet de taalontwikkeling als een continu proces, dat een leven lang duurt. Een aantal kinderen heeft hierbij specifieke begeleiding nodig, namelijk: de auditieve informatieverwerking vraagt om visuele ondersteuning. Het gevisualiseerde gesprek is een middel om de taalontwikkeling te ondersteunen, te stimuleren door erop te reflecteren.

2.3.2. Het (gevisualiseerde) gesprek

Essers (2005) beschrijft de specifieke didactiek van de RMM. Een gesprek volgens de RMM heeft als voorwaarde dat er een gezamenlijke ervaring is of een inhoud waarin alle gesprekspartners kunnen participeren. De docent *volgt* de taal van de leerlingen, *vangt* de uiting en *breidt* deze ter plekke *uit*, maar kan dat ook in een later stadium doen. Dan wordt er gesproken van een gevisualiseerde neerslag. De docent heeft de boodschap (directe communicatie) als schrijver geformuleerd (indirecte communicatie). Door datgene, wat er in de voertaal uitgewisseld wordt, op te schrijven, kan de leerling letterlijk kijken naar wat er gezegd is. Indirecte communicatie is dan, volgens *Essers (2005)*, een middel om te reflecteren. Volgens

haar kan er op deze manier een brug geslagen worden tussen het lezen van eigen verhalen naar teksten door geschreven door onbekenden of derden. Deze bewering gebruik ik om aan te tonen dat het gevisualiseerd gesprek van meerwaarde is als voorbereidingstraject bij het werken met Promotie.

2.3.3. Uitbreiden woordenschat:

Sinds 2006 wordt woordenschatonderwijs expliciet als doel genoemd in de *Kerndoelen Primair Onderwijs (Ministerie OC en W, 2006)*. Kerndoel 12 gaat expliciet over woordenschatonderwijs: *"De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken"*. Aansluitend op de probleemstelling in het hoofdstuk 1 is de theorie van een onderzoek in 2007 naar leerkrachtenvaardigheden en woordenschatonderwijs. *Bulters & Vermeer (2007)* beschrijven effectief woordenschatonderwijs als de sleutelschoolsucces te vergroten en taalachterstanden te verkleinen. Zij zien woorden als de dragers van betekenissen en nemen dus volgens hen een cruciale positie in bij de kennisoverdracht in het onderwijs. Zij veronderstellen dat instructies en teksten niet worden begrepen, en opdrachten en oefeningen niet gemaakt kunnen worden als men een te geringe woordenschat heeft. In dit onderzoek worden onder andere *Anderson & Nagy, (1992)* en *Biemiller (2003)* aangehaald. Die veronderstellen dat een beperkte woordenschat bijna altijd leidt tot slechte schoolresultaten (*"Bij bijna alle vakgebieden op school speelt woordenschat een doorslaggevende rol."*)



Filipiak (2005) wordt ook in dit onderzoek genoemd. Die stelt dat kinderen een zeer hoog percentage van de woorden in de tekst vlot moeten kunnen lezen en betekenis moet kunnen geven om tot een goed begrip van de tekst te kunnen komen. Bovendien meent *Filipiak* dat een rijke woordenschat de mogelijkheden van de kinderen vergroot om de gelezen tekst te koppelen aan reeds aanwezige voorkennis. Dit alles stemt overeen met mijn bewering over het positieve effect van woordenschatuitbreiding in een betekenisvolle context.

2.3.4 Leesondersteuning:

Vernooy (1996) bespreekt het belang van lezen. Hij beschrijft dat lezen cruciaal is voor de schoolloopbaan, omdat het een voorwaarde voor leren is. Zoals in de probleemstelling beschreven wordt, meent ook hij dat de leesvaardigheid van belang is voor het latere maatschappelijk functioneren. Maar het niet goed kunnen lezen heeft, volgens hem, mede tot gevolg, dat deze leerlingen onvoldoende of niet profiteren van de lessen. Doordat lezen door deze leerlingen vermeden wordt, de leesvaardigheid niet onderhouden wordt en zelfs afneemt, heeft dit als gevolg dat de woordenschatontwikkeling afneemt. Het niet vlot kunnen lezen en de stagnerende woordenschatontwikkeling hebben negatieve effecten voor het begrijpend lezen.

2.3.4.a. Rol omgeving

Aansluitend op de stimulatie van de leesontwikkeling die beschreven wordt in de probleemstelling, wordt door *Wentink en Verhoeven (2005)* aandacht besteed aan het belang van instructie aan kinderen met leesproblemen. De rol van de docent

beschrijven zij als een coachend. In deze vorm van interventie is interactie van groot belang, iets waar ik voor pleit in het hoofdstuk “Aanleiding en probleemstelling”.

Door *Smits en Braams* (2006) wordt ook aandacht besteed aan de positieve aspecten van de begeleidingsrelatie bij het lezen van teksten. Kale technische leestraining is naar hun mening niet motiverend, nauwelijks effectief en blijft het leerproces oppervlakkig. Eigen inbreng en eigen keuzes van de leerling maken een leerling mede verantwoordelijk.

Beide theorieën ondersteunen mijn pleidooi dat het taalbeleid op school K. te B. zich tevens moet richten op een poging het leesniveau van de leerling te verhogen en wellicht kan een gevisualiseerde neerslag daarbij ondersteunend zijn.

Hanff, Schippers en van Gemert (2004) noemen voorkennis activeren en voorlezen van verhalen als manieren om de leesmotivatie te vergroten. Daarnaast moet het leesgedrag geconditioneerd worden zodat het een attitude van leerlingen wordt.

Rasinski & Padak (2000) menen dat leerlingen een leesontwikkeling doormaken wanneer ze intrinsiek betrokken zijn. Om betrokkenheid te creëren dient het leesonderwijs verbonden te zijn met de interesses en het leven van een kind, met de echte wereld om hem heen en met andere lesgebieden. De gevisualiseerde neerslagen kunnen hiervoor gebruikt worden om zo de overstap te maken naar Promotie.

2.4.Samenvattend:

De theorie beschrijft een duidelijke visie betreffende mondeling en schriftelijke taalleren in interactie. Daarnaast wordt de invloed van de motivatie op het taalleren genoemd en hoe deze positief te beïnvloeden is. Visie en het uitvoeren van het geformuleerde beleid t.a.v. lees- en taalonderwijs binnen het voortgezet onderwijs, de expertise van een team(lid), inzet van (hulp)middelen en toetsen bepalen hoe een leerling zich ontwikkelt.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1. Inleiding

Mijn onderzoek is een praktijkgericht ontwikkelingsonderzoek. Kenmerkend voor dit onderzoek, moet volgens *Kallenberg, Koster, Onstenk, en Scheepsma (2010)* zijn dat er werkenderwijs een nieuwe inhoud wordt toegevoegd, in dit geval gaat het om de meerwaarde van interactief taalonderwijs aan te kunnen tonen.

Als coördinator Taalbeleid en collega merkte ik vanuit gesprekken en een enquête⁷ dat er onvrede was over de leerlijn Promotie en de manier van werken met deze methode. Het zelfstandig verwerken van de opdrachten door de leerlingen brachten niet de leerresultaten en opbrengsten waarop gehoopt werd. Het team zag dat verandering nodig was, maar men wist niet hoe. Als coördinator Taalbeleid ben ik van mening dat de leerlijn Promotie (voorlopig) gehandhaafd moet blijven, omdat Promotie over dat aanbod beschikt wat naadloos aansluit op de doelgroep. Echter als leren niet vanzelf gaat, vraagt dit om ander docentengedrag.

Dit praktijkonderzoek dient als basis voor verandering en kwaliteitsverbetering.

Het onderzoek vindt plaats gedurende de eerste vier maanden van het schooljaar 2011-2012, te weten, september tot en met december. In mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende technieken zoals filmopnames, een gecodeerde kijkwijzer en enquêtes om tot onderzoekresultaten te komen. In het gehele onderzoek neem ik twee referentiegroepen: een stagegroep en een groep brugklasleerlingen.

Graag had ik aangetoond dat de (gevisualiseerde) taalleergesprekken een positieve invloed hebben op het technisch en begrijpend lezen, gezien de beperkte tijd heb ik me geconcentreerd op het (gevisualiseerd) gesprek en de toegevoegde waarde hiervan.

7 Bijlage 3: Enquête school voor praktijkonderwijs K. te B. betreffende missie en beleid

3.2. Participanten

Het onderzoek vindt plaats op school voor praktijkonderwijs K. te B. Eén onderzoeksgroep bestaat uit 14 leerlingen. Het betreft hier een zogenoemde stagegroep in de leeftijd van 15 tot en met 16 jaar. Leerlingen volgen 5 dagen onderwijs, waarvan ze een dag stage lopen in een bepaalde sector. Ik ben de mentor van deze onderzoeksgroep en tevens hun docent Nederlands. Om te kunnen aantonen dat interactief taalleren niet afhankelijk is van een bepaalde groep, ga ik bij een brugklas taalleergesprekken voeren. De groepsgrootte bedraagt 11 leerlingen. Deze leerlingen zijn 5 dagen op school. Deze groep heeft, in verhouding tot andere klassen, een groot aantal allochtone leerlingen. De leerlingen komen allen van het speciaal basisonderwijs.

Daarnaast ben ik participierend onderzoeker en is er sprake van een gestructureerde en indirecte observatie. Zoals beschreven wordt door *Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2010): "Betrokken binnen de situatie van observeren."* De observatie heeft een doel, namelijk kijken naar feitelijke waarneembaar gedrag van de docent en het effect op de leerlingen, dat wordt verkregen vanuit beeldmateriaal in combinatie met de kijkwijzer. Daarnaast wil ik de betekenis en waarde voor de leerlingen betreffende interactief taalonderwijs toetsen middels enquêtes.

De participanten weten dat ze gefilmd worden. Doordat er op school K. in het kader van taalbeleid gewerkt wordt met video interactie begeleiding, zijn de leerlingen gewend aan een camera in de klas en geven de opnames een realistisch beeld. Ik onderken zoals *Ponte (2006)* dat beschrijft de situatie niet altijd representatief is en het gaat om een momentopname.

3.3. Instrumenten 3.3

Om de vraag: "Wat is de toegevoegde waarde van interactief taalleren te kunnen beantwoorden, maak ik gebruik van filmopnames, kijkwijzer, de visualisaties⁸ en gesloten vragenlijsten.

⁸ Visualisaties=gevisualiseerd gesprek=leesles

3.3.1. Filmopnames

In de hypothese en vanuit de deelvraag betreffende didactische en pedagogische grondhouding komen de vaardigheden van de docent op het gebied van betekenisvol en interactief taalleren naar voren. Door de opnamen kunnen collega's zien wat de docent aan vaardigheden in kan zetten om tot interactief taalleren te komen en dit te gebruiken in relatie tot Promotie. Context, voorkennis activeren, sociaal leren, taalsteun geven de aanknopingspunten tussen de beleving (concreet, praktisch, betekenisvol) en de lesstof (abstract, theoretisch) in Promotie lezen. Daarnaast wil ik collega's de uitgangspunten van het taalleergesprek laten zien. Beelden die gebruikt kunnen worden in het scholingstraject en gezien kunnen worden als to Peer coaching zoals wordt beschreven *door Fanchamps, & van der Sanden (2003)*.

Naast registratie kan er geobserveerd worden. Het gaat hierbij om kwalitatieve observatie: De relevante passages die de kernaspecten van het docenten- en leerlingengedrag bevatten worden belicht vanuit interactief taalonderwijs en gecodeerd aan de hand van de kijkwijzer.

3.3.2. Kijkwijzer

Het proces in beeld brengen is niet voldoende. Graag wil ik collega's bewust maken van de competenties die gevraagd worden bij interactief (taal)leren: Activeren van de leerlingen, feedback geven, taalsteun geven, context aanbrengen, voorkennis activeren. De kijkwijzer, gebaseerd op "*Coachen op taal*" van Alons, et al (2006), ondersteunt de filmopnames en helpt om het concreet docentengedrag in beeld te brengen en wat dit teweeg brengt bij de leerlingen. Door het gedrag aantoonbaar te maken en in kaart te brengen ontstaat er een handleiding voor vaardigheden. Collega's kunnen door de combinatie van de filmopnames en de kijkwijzer zien welke bekwaamheid de docent moet beheersen om te komen tot optimaal (taal)leren in relatie tot Promotie lezen.

Daarnaast dient de kijkwijzer als codering. De kijkwijzer is ingedeeld in de categorieën: Activeren, feedback, taalsteun, context, betekenis aanbrengen en voorkennis activeren. Hierdoor worden verschillende niveaus van leerkrachtengedrag in beeld gebracht. De theorie voor dit observatiesysteem heb ik ontwikkeld na het lezen van het boek van Ponte (2006), daarnaast heb de kijkwijzer laten beoordelen

door een onderwijsadviseur en tevens deskundige op interactief taalleergebied. Ik ben me bewust dat subjectiviteit niet geheel weggenomen kan worden, omdat iedereen vanuit een eigen perspectief waarneemt, gebaseerd op kennis, beroepsethiek en visie op onderwijs.

3.3.3. Enquête middels een gesloten vragenlijst

Als de leerlingen gezien worden als de afnemers van het product dan is hun mening en visie van waarde. Daarnaast heeft betekenisvol onderwijs pas betekenis als dat door de leerlingen ook zo gewaardeerd wordt. Middels de enquête wil ik de betekenis voor de leerlingen toetsen. Er wordt er gebruik gemaakt van ja/nee-vragen, om zoals *Ponte (2006)* beschrijft eenvoudige, feitelijke informatie te verkrijgen. De vragen worden in een actieve, enkelvoudige en eenduidige vorm gesteld. Daarnaast heb ik gelet op het referentiekader en niveau van de leerlingen. Deze enquête heeft dezelfde categorieën als de kijkwijzer en is gebaseerd op de uitgangspunten van interactief onderwijs. De uitslag zal verwerkt worden in een turftabel en omgezet worden in percentages. Ook bij de brugklasgroep wordt er een enquête afgenomen. Daarbij zullen alleen de gesprekken geënuquêteerd worden, omdat er geen gevisualiseerde neerslag van de gesprekken is gemaakt.

3.3.4. Semigestructureerd interview met een docent

Om tegemoet te komen aan de triangulatie en de meerwaarde van interactie aan te tonen wordt er een collega geïnterviewd die volgens de principes van het nieuwe taalbeleid werkt. Er is een vragenlijst opgesteld waarbij dezelfde categorieën gebruikt worden als bij de kijkwijzer en de enquête. Het “a- gedeelte” van de vragen kan alleen met “ja”, of “nee” beantwoord worden. Dit om de score hetzelfde te kunnen verwerken als bij de enquête. Bij het “b- gedeelte” is er voor de geïnterviewde ruimte om zijn mening te geven.

3.4. Validiteit, betrouwbaarheid en ethiek

Zowel de participanten als hun ouders/verzorgers zijn op de hoogte van het maken van filmopnames en weten dat de filmopnames alleen gebruikt worden voor scholingstrajecten of intern gebruik. De beelden geven, ondanks de momentopname, een betrouwbaar beeld.

Om vanuit de enquête een stabiel onderzoeksresultaat te waarborgen, worden er meerdere en verschillende vragen gesteld om hetzelfde te meten. Ik ben me bewust

van het feit dat de uitslag van de test minder valide kan zijn, omdat deze alleen afgenomen wordt bij één onderzoeksgroep.

Om het effect van het gesprek te kunnen meten, neem ik ook een enquête af bij de brugklasleerlingen.

Daarnaast houd ik rekening met de ethische kwesties door de resultaten eerlijk weer te geven en zorgvuldig met gegevens en beeldmateriaal om zal gaan.

Om te voldoen aan het kwaliteitscriterium triangulatie worden er meerdere enquêtes afgenomen bij de onderzoeksgroep stage leerlingen, een enquête over de meerwaarde van het gesprek bij de brugklasgroep. Om de validiteit te verantwoorden heb ik daarnaast nog een collega geïnterviewd betreffende de meerwaarde van interactief taalleren. Dit in combinatie met het interview, kijkwijzer en video-opnames moet de toegevoegde waarde op verschillende manieren aantonen. Om heldere vragen te maken en gegevens te interpreteren, is er hulp gevraagd aan twee collega's die als "critical friends" fungeerden . Binnen het gehele onderzoeksverslag zorgen bronverwijzingen en verwijzingen naar bijlagen voor transparantie van de gegevens.

Hoofdstuk 4: Resultaten van de data-analyse

Na hoofdstuk 3 waarin de onderzoeksmethodologie wordt beschreven, worden nu de resultaten van de data-analyse uiteengezet.

4.1. Van dataverzameling naar data-analyse

Allereerst worden de gegevens vanuit de enquête, afgenomen bij leerlingen waarbij de gehele taalcyclus is doorlopen, uiteengezet. Deze tonen de toegevoegde waarde van interactief taalleren aan. Iedere enquête bevat de zes categorieën van interactief taalleren, gebaseerd op de theorie van *Expertise Centrum Taal (1990)* en *Platform Taalgericht vakonderwijs (2001)*. Bij elke categorie staan de vragen die daar betrekking op hebben.

- *Categorie 1: Betekenisvol leren*; vragen 1, 9 en 18. Leerlingen ervaren plezier en als leerlingen betekenisvol leren heeft dit een gunstig effect op het taalleren.
- *Categorie 2: Sociaal en strategisch leren*: vragen 2 en 14. Leren met en van elkaar door met elkaar in gesprek te gaan.
- *Categorie 3: Context aanbrengen*: Vragen 6, 7 en 27. Context helpt de leerling om nieuwe kennis een plaats te geven.
- *Categorie 4: Voorkennis activeren*: De vragen 4 en 13. Door aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen activeert de docent de kennis die leerlingen al hebben. Daardoor ontstaat er een vorm van herkenning en kan nieuwe leerstof gemakkelijker geïntegreerd worden.
- *Categorie 5: Taalsteun*: vragen: 3, 9, 10, 12, 25 en 26. Door het (gevisualiseerde) gesprek gevarieerd te herhalen en in verband te brengen met Promotie biedt dit leerlingen steun. Ook het schrijven, lezen en gesprek zijn ondersteunend als het gaat om beklijven van woorden en nieuwe taal leren.
- *Categorie 6: Activeren van leerlingen*: vragen 5 en 26 Om te komen tot optimaal (taal)leren zal de docent de leerlingen moeten uitdagen en de ruimte moeten geven om hun gedachten te kunnen verwoorden.

Steeds wordt er uitgegaan van de positieve waardering. Op basis van scores presenteer ik in hoofdstuk 5 conclusies en handelingsadviezen.

4.1.1 Enquête Stagegroep: Taalcycli

Datum enquête : oktober 2011 (bijlage 4) , november 2011(bijlage 5), december 2011(bijlage 6)

Stagegroep S2 14 leerlingen

Categorie 1: Betekenisvol leren:

Vraag 1: Ik vond het gesprek een leuk gesprek

Vraag 9: Door het gesprek onthoud ik de woorden beter

Vraag 18: Ik vind het leuk om mijn eigen naam in het verhaal te lezen

In de figuur hierboven kun je zien dat de leerlingen betekenisvol leren positief waarderen.. De theorie van *Ebbens & Ettekoven (2009)* geeft aan dat het leren met betekenis effectiever is. In de brochure *Het nieuwe leren waarderen* in opdracht van *Schoolmanagers VO (2006)* wordt aangegeven dat louter oppervlakkig inzicht weinig zin- en betekenisvol is. Uit de gegevens van vraag 9 blijkt dat leerlingen aangeven dat ze door het betekenisvolle gesprek de woorden beter onthouden.

Categorie 2: Sociaal strategisch leren:

Vraag 2: Ik heb van het gesprek geleerd.

Vraag 14: Door mijn klasgenoten leerde ik tijdens het gesprek nieuwe woorden en begrippen.

Het leren van elkaar in een gesprek wordt hoog gewaardeerd. *Ebbens en Ettekoven (2009)* halen het concept van de gebroeders Johnson aan.

Johnson en Johnson hanteren eind jaren 50 de term “*Cooperative learning*” Sociaal leren moet, volgens hen, zo gestructureerd worden dat in een samenwerkingssituatie effectief leren voor iedere leerling mogelijk moet zijn. Vraag 14 laat zien dat alle leerlingen door hun klasgenoten hebben geleerd.

Categorie 3: Context:

Vraag 6: Het gesprek heeft mij geholpen bij het maken van de opdrachten in het boek.

Vraag 7: De leesles hielp mij bij het maken van de opdrachten in het boek

Vraag 27: Ik maak meer opdrachten goed in het boek dan anders.

Hajer en Meestringa (2009) geven aan dat er eerst context aangebracht moet worden alvorens over te gaan tot het boek, omdat dit de interesse wekt en informatie geeft die leerlingen nodig hebben.

Het (gevisualiseerde) gesprek als vorm om context aan te brengen blijkt de leerlingen te helpen bij de overstap naar de opdrachten in het boek.

Categorie 4: Voorkennis (activeren):

Vraag 4: Als de juf met ons praat, dan weet ik al iets van het onderwerp af en kan ik meepraten.

Vraag 13: Ik kon tijdens het gesprek meepraten, omdat ik er al wat van wist.

De scores in dit figuur laten zien dat voorkennis activeren door een gespreksonderwerp te kiezen wat raakvlakken heeft met de beleavingswereld van de leerlingen er voor zorgt dat leerlingen mee kunnen praten. *Essers (2005)* geeft aan dat de voorkennis dient als kapstok waar nieuwe kennis aan op te hangen. Als leerlingen aangeven mee te kunnen praten, betekent dit dus ook dat deze score laat zien dat er gelegenheid is om nieuwe kennis te integreren met de voorkennis. *Damhuis & Litjens (2000)* geven aan dat leren in het algemeen het beste verloopt wanneer leerlingen een actieve rol spelen in hun eigen leerproces. Gedachten kunnen verwoorden en mee kunnen praten kan als die bijdrage worden gezien.

Categorie 5: Taalsteun:

Vraag 3: Het hielp mij toen de juf tijdens het gesprek op het bord schreef.

Vraag 9: Door het gesprek onthoud ik de woorden beter.

Vraag 10: Door het lezen van de leesles onthield ik de woorden beter

Vraag 12: Ik vind het fijn dat de juf steeds terugkomt op wat we geleerd hebben.

Vraag 25: Ik heb door de leesles nieuwe woorden geleerd.

Vraag 26: Ik leer nieuwe taal (nieuwe zinnen, tegenstellingen) door het gesprek en de leesles.

Vraag 3 laat zien dat het schrijven tijdens het gesprek alle leerlingen helpt. Ook de antwoorden op vraag 25 geven aan dat leerlingen door het schriftbeeld geholpen worden om woorden te onthouden. *Bulters & Vermeer (2007)* zien effectief

woordenschatonderwijs als de sleutel schoolsucces te vergroten en taalachterstanden te verkleinen. Volgens hen neemt een goede woordenschat een cruciale positie in bij kennisoverdracht. *Filipiak (2005)* stelt dat een rijke woordenschat mogelijkheden vergroot om gelezen teksten te koppelen aan reeds aanwezige voorkennis.

Categorie 6: Activeren van leerlingen:

Vraag 5: Ik was nieuwsgierig toen het gesprek begon naar wat er komen ging.

Vraag 24: De juf laat ons aan het woord tijdens het gesprek.

Leerlingen geven in vraag 24 aan dat zij aan het woord mogen zijn. Dit betekent dat de docent dus ruimte schept. *Damhuis & Litjens (2000)* benadrukken de belangrijkheid van de actieve rol van leerlingen binnen het eigen leerproces.

4.1.2. Enquête brugklas betreffende een taalleergesprek (opname):

Datum afname (bijlage 7): december 2011

Brugklas B2: 11 leerlingen

Bij deze brugklas zijn twee taalleergesprekken gehouden. Deze enquête heeft niet hetzelfde aantal vragen per categorie, omdat het hierbij alleen om het gesprek ging en vragen betreffende de leesles niet van toepassing zijn.

Categorie 1: Betekenisvol leren:

Vraag 1: Ik vond het gesprek een leuk gesprek

Vraag 9: Door het gesprek onthoud ik de woorden beter.

Alle kinderen blijken de gesprekken leuk te hebben gevonden. 73% geeft aan de woorden door het gesprek beter te onthouden.

Categorie 2: Sociaal strategisch leren:

Vraag 2: Ik heb van het gesprek geleerd.

Vraag 14: Door mijn klasgenoten leerde ik tijdens het gesprek nieuwe woorden of begrippen.

Bij dit figuur valt de score op vraag 14 op. Iets meer dan de helft geeft aan te leren van en door klasgenoten.

Categorie 3: Context aanbrengen:

Vraag 28: De gesprekken en de opdrachten in het boek lijken op elkaar.

91% van de leerlingen zien overeenkomsten tussen de gesprekken en de opdrachten in het boek.

Categorie 4: Voorkennis (activeren):

Vraag 4: Als de juf met ons praat, dan weet ik al iets van het gespreksonderwerp af

Vraag 13: Ik kon tijdens het gesprek meepraten omdat ik er al wat van wist

Vraag 16: Doordat de gesprekken gaan over de dingen die ik meemaak, heb ik gevoel dat ik iets weet.

Het gesprek om leerlingen een competent gevoel te geven, heeft een positieve indruk achtergelaten. Competent voelen heeft met succeservaringen te maken.

Rekening houden met het niveau is volgens *Ebbens en Ettekoven (2009)* motiverend, werkt stimulerend en is dus effectvoller.

Categorie 5: Taalsteun:

Vraag 3: Het hielp mij toen de juf tijdens het gesprek op het bord schreef.

Vraag 9: Door het gesprek onthoud ik de woorden beter.

Vraag 12: Ik vind het fijn dat de juf steeds terugkomt op wat we geleerd hebben.

Vraag 28: Ik leer nieuwe taal (nieuwe zinnen, tegenstellingen) door het gesprek en de leesles.

Ebbens en Ettekoven (2009) beschrijven, als cognitieve vormgever en hulpmiddel, waarbij het leerlingen helpt om ze te laten zien wat ze denken, te ordenen en te onthouden. Vraag 3 laat zien dat brugklasleerlingen het schrijven op het bord tijdens het gesprek als ondersteunend ervaren.

Categorie 6: Activeren van leerlingen:

Vraag 5: Ik was nieuwsgierig toen het gesprek begon naar wat er komen ging.

Vraag 24: De juf laat ons aan het woord tijdens het gesprek.

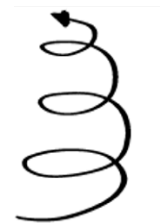
Net zoals bij de andere taalcycli geeft hier 55% hier aan nieuwsgierig te zijn toen het gesprek begon. Een opvallende lage score in vergelijking tot alle andere scores

4.1.3. Samenvatting interview betreffende toegevoegde waarde interactief taalleren

Datum afname (bijlage 8): november 2011

In dit gesprek met respondent RL. wordt gevraagd naar de meerwaarde van interactief taalleren. Hij gebruikt het gesprek als middel en niet als doel. De gesprekken ziet hij als een vorm van preteaching. Hij is erg enthousiast over het interactief leren en ziet een duidelijke toegevoegde waarde. Citaten zijn: *“Ik heb meer lesplezier gekregen.”*, *“Ik heb een completer beeld van de leerlingen”*, *“Leerlingen hebben het gevoel dat hun bijdrage er toe doet.”* *“Niet alleen de leerlingen zijn actief en enthousiast, maar ik ook .Dit heeft een versterkende invloed op elkaar.”*

Ter verduidelijking tekent hij deze spiraal:



Meerwaarde in relatie tot leerlijn Promotie:

De respondent geeft het volgende aan:

- *Leerlingen herkennen dat wat er besproken is en leggen relaties met leesteksten of opdrachten.*
- *Gesprek is helpend om de opdrachten te maken.*

Hajer en Meestringa (2009) geven ook aan dat de context aanknopingspunten geeft om nieuwe stof te koppelen aan de aanwezige kennis en zo wordt voorkomen dat de lesstof loshangende, schoolse kennis wordt. Leerlingen pas tot nieuwe kennis en kennisconstructie komen wanneer er gekoppeld kan worden aan kennis wat ze al bezitten.

Meerwaarde voor de leerlingen:

RL zegt hierover het volgende:

- *Groeiende woordenschat*
- *Leerlingen komen tot actief gebruik van nieuw geleerde woorden*
- *Ondersteuning bij het opslaan in het mentaal lexicon*
- *Leerlingen gaan letten op inhoud en vorm van hun boodschap*

Volgens *Hajer en Meestringa (2009)* geeft taalsteun de leerlingen de mogelijkheid om te leren hoe ze iets moeten opschrijven of vertellen.

Het ministerie van OC en W geeft in 2006 aan dat de leerlingen een adequate woordenschat en strategieën verwerven voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden.

Om welk didactisch gedrag wordt gevraagd:

- *Vorbereiden van de lessen*
- *Keuzes maken betreffende doelen en inzet middelen om doelen te bereiken*
- *Boek niet meer als doel zien, maar als middel*
- *Leerlingen inhoud laten geven aan het gesprek.*
- *Gesprek gebruiken als start van de les*
- *Gesprek te nemen als rode draad en bewust te selecteren.*
- *Docentenvaardigheden die horen bij interactief taalleren: interactie versterken, functionele stiltes laten vallen, open vragen stellen, herkennen van taalleermomenten, visualiseren, gebruik maken van gevarieerde herhaling*
- *Lessituatie zo inrichten dat leerlingen gebruik kunnen maken van geleerde taal*

Manolsen (1975) benadrukt de rol van de volwassenen om het kind heen. Zij vindt dat de het aan de volwassenen is om kansen te scheppen voor interactie en taal toe te voegen. Ook *Essers (2005)* spreekt over docentenvaardigheden.

4.1.4. Video-opnames (bijgesloten) en kijkwijzer (bijlage 9):

Om de uitgangspunten van interactief taalleren en didactische en pedagogische

grondhouding bij taalleren te belichten, dienen de kijkwijzer en opnames. De beelden laten zien welke docentenvaardigheden ingezet worden en om welke categorie van interactief taalleren het gaat.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de antwoorden en de conclusies op de onderzoeksvraag en deelvragen in samenhang met de theorie weergegeven. Vanuit de conclusies in combinatie met de theorie zal ik als coördinator taalbeleid een aantal aanbevelingen doen waardoor het vak Nederlands meer wordt dan alleen maar werken met de leerlijn Promotie.

5.1. Welke toegevoegde waarde heeft het interactief taalleren in het voorbereidingstraject van Promotie?

5.1.1. Betekenisvol leren

Zoals het Expertise Centrum Nederlands eind jaren 90 aangeeft, vindt het leren gemakkelijker plaats in contexten/ herkenbare situaties die voor leerlingen belangrijk zijn en die hun interesse hebben. Vanuit de enquête van respondenten op school K. te B. blijkt dat de leerlingen het aansluiten bij hun leefwereld waarderen en ze aansluiting ervaren. Een zeer gunstige bijkomstigheid is dat ze aangeven de woorden beter te onthouden als er in interactie en met betekenis geleerd kan worden. *Dirksen (2010)* geeft ook aan dat leren en onthouden makkelijker gaat als er emoties in het spel zijn, neurale netwerken worden dan sterker. Ook de respondent RL geeft in het interview aan dat leerlingen vaak alleen een reminder nodig hebben om te komen tot een vertaalslag naar de theorie in het boek. Dit bevestigt mijn hypothese dat interventies de overstap naar de methode Promotie vergemakkelijken.

Hij geeft daarnaast aan dat hij meer lesplezier heeft gekregen door betekenisvol te werken en hij actiever is geworden.

In het kader van taal leren in relatie tot het leren van functionele vaardigheden zoals opgenomen in de leerlijn Promotie betekent dit dat er voor er gestart kan worden met leren van competenties⁹, de docent eerst een betekenisvolle leersituatie moet creëren. Hierdoor kan de leerling datgene wat hij/zij al weet integreren met wat hij/zij

⁹ Competenties==(functionele) vaardigheden zoals in Promotie wordt beschreven

nog moet gaan leren.

5.1.2. Sociaal strategisch leren

Het Expertise centrum Nederlands(1990) beschrijft sociaal leren als het leren in groepsverband, in samenspraak en samenwerking met anderen die vaak meer ervaren zijn. Respondent RL geeft in het interview aan dat sociaal leren een meerwaarde heeft voor de groepsbinding en sfeer in de klas. De respondenten leerlingen geven vanuit de enquête een hoge waardering voor het leren door, met en van hun klasgenoten. Dit betekent dat leerlingen dus leren van en met elkaar en we als school meer gebruik van moeten gaan maken Het werken in niveaugroepen, zoals ook Promotie aanbeveelt, het taalleergesprek met de gehele groep zijn samenwerkingsvormen die het sociaal strategisch leren tegemoet komen.

5.1.3. Context aanbrengen

Platform Taalgericht vakonderwijs (2001) ziet context als een netwerk van begrippen, situaties, kennis en ervaringen van de leerling. Binnen dit netwerk moet de nieuwe leerstof een plaats krijgen. De context geeft de aanknopingspunten om de nieuwe stof te koppelen aan de aanwezige kennis. Door context aan te brengen of te activeren, wordt voorkomen dat de lesstof loshangende, schoolse kennis wordt. De ondervraagden bij de enquête geven aan dat ondernomen interactieve acties hen geholpen heeft bij het maken van de opdrachten. Ook de respondent RL van het interview geeft aan dat leerlingen relaties leggen met datgene wat er besproken is en met wat ze lezen of moeten maken. Context aanbrengen, alvorens over te gaan tot het werken in de boeken van Promotie, heeft dus een meerwaarde. Dit beantwoordt voor een groot deel mijn onderzoeks- en deelvraag betreffende de toegevoegde waarde.

5.1.4. Voorkennis activeren

Hanff, Schippers en van Gemert (2004) beschrijven dat voorkennis activeren een manier is die de motivatie bevordert en kan dus gezien worden als een vorm van activering die voorafgaat aan het werken met de leerlijn Promotie. De uitslag vanuit de enquête laat vanaf oktober tot en met december een stijgende lijn zien, leerlingen geven aan mee te kunnen praten. Respondent RL merkt op dat hij door leerlingen in het gesprek ruimte te geven beter weet wat er zich in de hoofden van de leerlingen afspeelt. Zodra hij ingangen ziet tot de functionele doelen in Promotie *sluit* hij *aan* en

neemt hij over. Dit betekent volgens hem dat je de lesinhouden, leerdoelen moet beheersen, maar ook je als docent in moet kunnen leven wat de leerlingen raakt. *Manolsen (1975) en Pepper en Weitzman (2009)* benadrukken de rol van de volwassenen. Zij moeten, volgens hen, de gelegenheid scheppen voor taalleren in communicatie. Een didactische en pedagogische grondhouding bij taalleren in communicatie is dus dat de docent spreekruimte schept zodat leerlingen de kans krijgen om taal in te zetten. De feedback van de docent is gericht op de leerlingen. Daarnaast koppelt hij de leerinhouden aan de beleavingswereld van de leerlingen en de zet de bijdragen om naar doelen en competenties.

Doelen aangeven, zoals het *Platform Taalgericht Vakonderwijs (2001)* aangeeft, helpt de leerlingen om gericht hun kennis in te zetten en richting te geven aan het gesprek.

5.1.5. Taalsteun

Op verschillende manieren kun je taalsteun bieden. Volgens het *Platform Taalgericht Vakonderwijs (2001)* is het bedoeld voor leerlingen die moeite hebben met het begrijpen en verwoorden van de leerstof. Taalsteun geef je volgens *Biemond & Damhuis (1999)* door leerlingen een goed en passend taalaanbod te geven. Volgens *Essers (2005)* doe je het vooral door de techniek *volgen, vangen en aansluiten*.

In de praktijk zou dit er zo uit zien: *Een leerling zegt: "Als je met een doekje over water gaat, dan is alles weg. Om nu te komen tot taalleren, moet de leerkracht in actie komen. Bijvoorbeeld door : "Het doekje neemt het water op" of misschien zelfs "Het doekje absorbeert het water".* Vervolgens moet deze taaluiting opgeschreven moeten worden, waardoor er in een later stadium op gereflecteerd kan worden. Leerlingen geven in de enquête aan dat het schriftbeeld ondersteuning geeft, meer dan het gesprek doet. Wat pleit voor visualiseren zoals *Essers (2005)* ook beschrijft. Respondent RL meent dat het schrijven helpt om het talige probleem helder te krijgen. Leerlingen ervaren het schrijven als helpend waardoor ze woorden beter onthouden, opdrachten gemakkelijker kunnen maken. De herhaling wordt als positief ervaren, maar niet zo gewaardeerd als de andere vormen van taalsteun. Dit zegt mogelijk iets over hun leesmotivatie, maar moet ook meegenomen worden in het didactisch gedrag van de docent. Concluderend betekent dit dat taalsteun in de vorm van schriftbeeld noodzakelijk is en een duidelijke meerwaarde heeft. Als extra

aanbeveling zou ik school K. te B. willen adviseren gebruik te gaan maken van flapovers of overheadprojectors waardoor de docent met de leerlingen letterlijk terug kan gaan naar taaluitingen, waardoor er gereflecteerd kan worden. Ook zouden er zichtbaar verzamelingen zoals homoniemen, synoniemen, tegenstellingen enz. aangelegd moeten worden, waardoor leerlingen attent worden op taalvormen.

5.1.6. Activeren van leerlingen

Leerlingen blijken nauwelijks nieuwsgierig te zijn voordat het gesprek begon. Dit zegt mogelijk iets over met welke verwachtingen deze leerlingen naar school komen en over het beeld wat ze gaan leren. Het (herhaald) lezen (bijlage) blijkt leerlingen ook weinig te activeren, terwijl ze wel aangeven beter te zijn gaan lezen. Het lezen hebben leerlingen volgens *Vernooy (1996)* nodig om succesvol te zijn in hun schoolloopbaan en leesvaardigheid van belang is voor het latere maatschappelijk functioneren. Tijdens een audit op school K. te B. kwam naar voren dat leerlingen een DLE- score van eind groep 6 nodig hebben om zich goed te kunnen positioneren op de arbeidsmarkt. Handhaven en/of verbeteren van het leesniveau, in het kader van toekomstperspectieven, is dus zeer wenselijk. Wellicht vraagt het leesonderwijs om andere manieren van didactiek en is het beleid van leesonderwijs op de school K. te B. richtinggevend. Zo kan een leerling door het afnemen van toetsen, de interventies die gepleegd worden en het resultaat motiverend voor de leerlingen om aan het lezen te werken. *Vernooy (1996)* pleit voor methodisch gericht werken aan de leesvaardigheid. Dit zou voor de school betekenen dat dit ingeroosterd moet worden.

5.2. Hoe ervaren leerlingen het (gevisualiseerd) taalleergesprek?

Vanuit de enquête blijkt dat het gesprek en de visualisatie gewaardeerd worden en is dus voor leerlingen van betekenis. Dit bevestigt wederom mijn onderzoeksvraag betreffende de toegevoegde waarde. Leerlingen geven aan er steun door te ondervinden. Zo geven ze aan dat hun woordenschat groeit, ze baat hebben bij het schriftbeeld, het gesprek en de visualisatie hen helpt bij het maken van de opdrachten. Dit bevestigt mijn aanname dat betekenisvolle teksten bijdragen aan uitbreiding van functionele taal. Daarnaast hebben de leerlingen het gevoel meer goed te maken dan voorheen.

Allemaal redenen om meer werk te gaan maken van taal. Taalleren te gebruiken bij

het inoefenen van mondelinge en schriftelijke communicatie, vaardigheden die nodig zijn bij het houden van een spreekbeurt of presentatie en het begrijpend en studerend leesonderwijs, aanbieden van woordenschat.

Daarbij spelen docentenvaardigheden en een interactieve didactiek met activerende werkvormen een belangrijke rol. Om te komen tot onderwijs met taalkwaliteit is professionalisering noodzakelijk. Professionalisering die tegemoet komt aan de hulpvraag en de behoeftes van de leerlingen. Nascholing die ligt op het gebied van leesbevordering, interactief taalonderwijs, woordenschatontwikkeling en taalgericht vakonderwijs. Taalleren door middel van het (gevisualiseerd)taalleergesprek vraagt om specifiek didactisch gedrag van de docent. Nu gebruiken de docenten van de onderbouw het gesprek als een middel, maar als coördinator taalbeleid, wil ik graag het gesprek als doel zien. Daarvoor zal er op het lesrooster tijd moet worden gemaakt voor mondelinge taalvaardigheid. Dit betekent beleid maken op taalonderwijs en daarin zal ik het managementteam op school K. te B. adviseren. De coaching van de docenten zou gericht moeten zijn op gericht taalleren, maar vooral op hun didactisch gedrag.

Dit kan individueel, maar zeker ook in groepsverband. Het gaat erom dat er duidelijk schoolbreed taalbeleid wordt geformuleerd. Als coördinator Taalbeleid zou ik eerst gaan inzetten op uitbreiding van de woordenschat in gesprek en het bijbehorend didactisch gedrag.

5.3. Om welke didactische en pedagogische grondhouding wordt gevraagd bij taalleren in communicatie en interactie?

Aan de hand van de kijkwijzer en de filmbeelden kunnen docenten op school K. te B. zien om welke grondhouding gevraagd wordt.

Deze hulpmiddelen wil ik als coördinator taalbeleid gaan gebruiken om teamgericht te gaan leren. Door met en van elkaar te leren, ontstaan de beste resultaten.

De video-opnamen bieden hen de gelegenheid op het juist handelen te kunnen reflecteren en het in te gaan zetten in hun eigen lessen. Taalactiverende didactiek zoals beschreven in de theorie is hierbij het leerdoel. Uitgangspunt daarbij moet zijn professionalisering. De kijkwijzer kan daarbij gebruikt worden om hieraan te gaan

werken, waarbij docenten hun leerdoelen in een persoonlijk ontwikkelingsplan kunnen zetten.

5.4. Samenvattend en slotconclusie:

Het (gevisualiseerd) taalleergesprek is helpend en geeft richting aan taalonderwijs aan leerlingen met een leerprobleem. Het vraagt echter om specifiek didactisch gedrag en een bepaalde grondhouding van de docent. Welke vorm of middel je als school ook kiest, de docent blijft bepalend. Het Taalunieversum schrijft hier volgende over: *“Het blijkt vooral het leerkrachtgedrag te zijn dat een verschil kan maken, en dan vooral de kwaliteit van de instructie.”* Ik pleit dan ook voor gerichte coaching en nascholing voor docenten. (Taal)doelen en leerinhouden moeten helder zijn en verwachtingen van docentengedrag moeten duidelijk gemaakt worden. Dit kan door middel van beleid maken om vervolgens als team samen een eensluidende didactiek neer te zetten, waardoor leerlingen profiteren van het sluitende en passende taalonderwijs.

Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek:

In dit hoofdstuk zal ik het onderzoek evalueren. Ik ga hierbij in op wat het mij als persoon gebracht heeft, wat ik ervaren heb en wat ik ervan geleerd heb.

6.1. Vooraf

Het schrijven van een onderzoek op dit niveau was nieuw voor mij. Richting geven aan het onderzoek en het vooral overzichtelijk houden, was moeilijk. Er was zoveel literatuur voorhanden, zoveel kanten van taalonderwijs konden belicht worden. Daarnaast had ik voorkennis door mijn ervaringen in het onderwijs aan kinderen met communicatieve en auditieve beperkingen. Loskomen van datgene wat ik al wist, was de moeilijkste opgave. Daarnaast wilde ik dat het onderzoek richting zou gaan geven aan het taalbeleid waarvoor ik als coördinator taalbeleid verantwoordelijk voor ben. Tijdens het gehele onderzoek ben ik me gaan realiseren dat je vooral stapsgewijs moet werken en denken. Zowel in het gehele onderzoeksproces als in het informeren van derden. Lezers, collega's die met de gehele materie rondom taallen niet bekend zijn. Het onderzoek heeft me als coördinator taalbeleid de ogen geopend. Juist omschrijven, duidelijk voor ogen hebben wat goed taalonderwijs nu precies inhoudt, van micro- naar macroniveau en andersom. Het zoeken naar informatie en lezen van literatuur heeft me wel geholpen om duidelijk te krijgen waar te starten met het praktisch invoeren van taalbeleid. Klein en doelgericht beginnen om zo de collega's te coachen, om collega's juist te begeleiden en naar een eenduidig handelen te komen.

6.2. Ervaringen onderzoek

Zoals ik al boven beschreven heb, is het zeer moeilijk om als ervaringsdeskundige dat over te brengen wat je al weet of dat je al bedacht hebt hoe het eruit zou moeten zien. Al snel wist ik hoe de praktische uitvoering eruit moest komen te zien. Ik wilde de kracht van het taalleergesprek laten zien en wat het kan betekenen in het onderwijs aan leerlingen met een leerprobleem. Door mijn ervaring wist ik dat de behoeften van leerlingen verder gingen dan alleen zelfstandig werken in een werkboek van Promotie.

Ik richtte me in het begin echter teveel op het overtuigen en wel vanuit mijn ervaringen en niet zozeer wat de literatuur beschreef of hoe dit alles te implementeren was. Daarnaast heeft taalonderwijs vele aspecten. Dat had ik me

tevoren niet zo gerealiseerd en het was dan ook lastig me te richten op de onderzoeksvraag en deelvragen. Door het lezen van de literatuur stuitte ik op de pijlers van interactief taalonderwijs. Dit heeft mijn onderzoek meer richting gegeven en het bleek te combineren met hoe ik taalleren vanuit communicatie zie.

Het duidelijk, zakelijk en theoretisch onderbouwd verwerken was echter een probleem. Vele malen heb ik mezelf afgevraagd of ik op de goede weg was en menigmaal is de twijfel toegeslagen. Zeker omdat dit een onderzoek was wat mogelijk een nieuwe weg voor het taalbeleid kon zijn.

Mijn critical collega's hebben me voortdurend van feedback voorzien, waardoor ik de delen weer tot een geheel kon brengen.

Dit onderzoek heeft me veel inzicht in mezelf gegeven. Door het lezen van verschillende soorten literatuur werd ik telkens weer geprikkeld en raakte daardoor soms te ver van het onderzoek af. Ik blijf veel afgeleid te worden door al datgene wat ik lees en hoor en kan me vervolgens slecht focussen op antwoorden die gezocht worden. Te groot denken, te veel willen (in één keer), niet specifiek zijn, zijn mijn valkuilen. Klein beginnen, smart formuleren, stapsgewijs naar een doel toewerken zijn de zaken die ik me als docent, maar zeker ook als coördinator taalbeleid eigen moet maken.

6.2.1. Praktijkonderzoek

De leerlingen hebben moeten wennen aan deze nieuwe manier van werken. Dat is te zien aan de waarderingen in de enquêtes. Naar mate ze gewend waren aan het in gesprek gaan met elkaar, het lezen van de leeslessen en in verband brengen met de competenties vanuit Promotie, werden de waardering positiever. In het proces heb ik me gerealiseerd dat ik als docent daar een rol in had. Veel leerlingen bleken niet uit zichzelf de verbanden te leggen. Ook moest ik ze tijdens het werken met de taalcyclus attent maken op datgene wat ze leerden of hadden geleerd. Ik merkte dat leerlingen het heel lastig vinden te reflecteren en te evalueren. Zeker op datgene ze als moeilijk ervaren. Zo waren sommigen er van overtuigd dat ze goed lezen en vonden dat ze niets meer te verbeteren hadden. Door veelvuldig te lezen en de leerlingen gericht te coachen of van feedback te voorzien, kregen ze meer inzicht in

hun eigen leerproces. Uiteraard zijn er ook lichtpuntjes in het geheel. Zo wilde een leerling zijn technisch lezen verbeteren en ik gebruikte daarvoor de leeslessen. Door steeds weer de leesles te lezen, verbeterde de leerling zich zowel in tijd als in aantal gelezen fouten. Iedere week weer herinnerde hij mij eraan dat we samen moesten lezen en zag ik het gevoel van overwinning als hij zichzelf had verbeterd.

In het duidelijk formuleren van (persoonlijke) leerdoelen en daarop te reflecteren, heb ik geleerd. In het coachen en motiveren van leerlingen op leesgebied ligt nog een terrein braak en kan ik mezelf nog meer ontwikkelen.

Ondanks dat ik nog steeds overtuigd ben van het feit dat we als school in moeten zetten op lezen, ben ik me wel af gaan vragen wat nu de beste manier is en hoe dat moet gebeuren. Ik gebruikte de gevisualiseerde neerslagen daarvoor, maar mijn collega's zijn nog niet competent in het maken van leeslessen.

Het is maar de vraag of dit moet en dit het middel is. Ik heb me gerealiseerd als alle docenten in hun vakgebied aandacht gaan besteden aan leesstukken er al winst is geboekt.

In het terugkijken van de videobeelden die gaan dienen als leermateriaal, zag ik dat ik als docent in termen van spreektijd nemen wel erg dominant aanwezig was en door mijn eigen onrust kansen liet liggen door bijvoorbeeld leerlingen niet te horen, of onvoldoende in te zoomen op een taalleermoment.

Ook realiseerde ik me tijdens het proces dat de visualisatie veel meer gebruikt zou kunnen worden door verwerkingsoefeningen erbij te maken. Nu was ik steeds gericht op Promotie en de leerdoelen die gehaald moesten worden. Ik heb me in het proces afgevraagd of dat de taalleergesprekken gekoppeld moeten blijven aan de leerlijn Promotie of dat mogelijk het taalleergesprek een op zichzelf staand iets kan worden waarbij communicatieve sociale vaardigheden ook geoefend kunnen worden. Wellicht biedt het taalleergesprek centraal stellen ook mogelijkheden tot thematisch werken op de school. Iets wat ik ambieer, omdat ik er van overtuigd ben dat leerlingen optimaal leren door in samenhang te leren.

Nog steeds zie ik de kracht van het (gevisualiseerde) gesprek, maar ben me wel gaan realiseren dat dit collega's kan verwarren, omdat ze niet weten waar ze moeten beginnen.

6.2.2.Theoretisch onderzoek

Dit gedeelte heb ik echt onderschat of niet juist ingeschat. Ondanks dat ik ruim op tijd begonnen was me te verdiepen in de theorieën, kwam ik al snel tot de conclusie dat er weinig literatuur was op taalleren in gesprek. Vervolgens bedacht ik dat wellicht me alleen daarop te richten het theoretisch te eenzijdig onderbouwd was. Door me te richten op interactief taalleren, kwam er zoveel naar voren dat ik niet meer kon koppelen aan mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Hierdoor moest ik die herzien. Ondanks dat de theorie me geheel duidelijk was en het helpend was in het onderzoek, had ik twijfels over hoe dit te onderzoeken en te bewijzen. Ondanks dat ik gezocht heb naar gegevens waarbij door wetenschappelijk onderzoek aangetoond wordt dat interactief taalleren tot daadwerkelijke opbrengsten leidt, vond ik die niet. Ik vind dat dit mijn onderzoek minder sterk maakt. Het zoeken naar geschikte literatuur heeft me wel veel informatie gebracht die kan leiden tot richting geven aan interactief taalbeleid. Die informatie ga ik zeker gebruiken in het verder ontwikkelen van het beleidsplan en binnen het coachingstraject.

Ik ben ervan overtuigd dat onderdelen uit mijn onderzoek richting gaan geven aan taalbeleid. Daar zit wat mij betreft de winst in van het gehele onderzoek. Ik geloof nog steeds in de kracht van interactie en in taal die iedereen begrijpt.

LICHAAMSTAAL
DE WOORDEN
ZIJN NIET ZO
MOEILIJK
MAAR DIE
VERREKTE
GRAMMATICA

Loesje

POSTBUS 1045 6801 BA ARNHEM

Nawoord:

Een periode van (onder)zoeken ligt achter me. Een lange maar indrukwekkende zoektocht.

Ik had vele metgezellen tijdens deze tocht.

Degenen die me vergezelden, wil ik nadrukkelijk noemen:

Marike, Warren, Ronald, Wouter, Anouk, Ido, André, Ab, Kitty, Annette, Gemma, Demi, Michelle, Aäron, Steven, Yeferson, Wendy, Anouska, Björn, Yildiray, Dennis, Kimberly, Emine, Sophie, Kristel en Joël.

Dankjewel voor het leiden, het gidsen en fungeren als kompas.

Literatuurlijst:

Boeken:

- Alons, L et al (2006) *Coachen op taal- In gesprek over taalgerichte didactiek* Enschede: Netzodruk
- Dirksen, G. (2010) *Het brein achter het leren* (2^e druk) Meppel: SchoolBV
- Ebbens, S.& Ettekoven, S. (2009) *Effectief leren* (2^e druk) Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Essers, A. (2005) *Reflecterende Taaldidactiek* Antwerpen- Apeldoorn: Garant
- Fanchamps, J. & Sanden J., van der (2003), (pp. 25-26) *Integraal ondersteunen vanuit een vernieuwend VMBO* Antwerpen- Apeldoorn: Garant
- Hajer,M.& Meestringa T.(2009) *Handboek taalgericht vakonderwijs* (2^e herziene druk) Bussum: Coutinho
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2010) *Ontwikkeling door onderzoek* Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Marzono, R. & Miedema, W. (2010) *Leren in 5 dimensies* (4^e druk) Assen: Van Gorcum BV
- Pepper, J., Weitzman, E. (2009) *It takes two to talk*. Amsterdam: SWP
- Ponte, P. (2006) *Onderwijs van eigen makelij* (3^e druk) Soest: Nelissen
- Smits, Braam (2006) *Dyslectische kinderen leren lezen* Amsterdam: Uitgeverij Boom

Artikelen:

- Damhuis,R.& Litjens (2003), P. *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling* Nijmegen: Expertise Centrum Nederlands
- Damhuis, R.& Litjens, P. (2000) *Vragen? Geen vragen!* Bouwsteen nr.4 september
- Gemert, H. van, Hanff, J., Schippers, M. (2004) *Protocol* Zie Zo, Rosmalen: Educatief

- Gönenc, A., Hillhorst, C., Smulders, F. (2003) *Een kwestie van beginnen-Beleid maken op taal* 's Hertogenbosch: KPC Groep
- Maas, M. van der (2004) *Taal integraal- Wegen naar taalgericht onderwijs* 's Hertogenbosch: KPC Groep
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie OC en W.
- Verhoeven, L. Wentink, H. (2005) *Protocol Leesproblemen en Dyslexie* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Internetbronnen:

- Blauw, B., Damhuis, R. *Combilist teamtraining voor leerkrachten* Opgeroepen november 2011 <http://www.mediataalunieversum.org/hsnbundel/download19>
- Bulters, I. & Vermeer, A. (2007) *Leerkrachtvaardigheden en woordenschatonderwijs* Opgeroepen op oktober 2011, http://www.rezulto.nl/pdf/Leerkrachtvaardigh_wschatonderw.pdf
- Hajer, M. Platform Taalgericht Vakonderwijs (2001) Opgeroepen oktober 2011 <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl>
- Hanen Centre Opgeroepen november 2011 <http://www.hanen.org/>
- SLO Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling Opgeroepen oktober 2011 <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00293/>
- Teurlings, C., Wolput, B., Vermeulen, M. *Het nieuwe leren waarderen* Opgeroepen december 2011 <http://www.vo-raad.nl/publicaties/brochure/nieuwlerenwaarderen>
- Vernooy, K.(1996) *Als leerlingen in het voortgezet onderwijs niet goed lezen*. Opgeroepen oktober 2011 <http://cms.qlictonline.nl/users/eduniek//docs/VO/als-leerlingen-in-het-v-website.pdf>
- Vygotsky, L: *Social development theory* Opgeroepen september 2011 <http://www.learning-theories.com>

Bijlage 1:

Doelen Nederlands lezen 3:

Domein: Informatie achterhalen.

Thema E-mail en sms-verkeer:

Woordenschat: e-mail (elektronische post), bijlage, onderwerp, verzender, ontvanger, kop, afsluiting, formeel informeel, controleren, sms, mms, shordje

De leerling kan:

De leerling kan aan een email zien voor wie het bestemd is.

De leerling kan een onderwerp voor een e-mailbericht bedenken.

De leerling weet wanneer je beter kunt mailen, bezoeken, bellen of een brief kunt sturen.

De leerling weet hoe een e-mailadres is opgebouwd.

De leerling weet het verschil tussen een e-mailadres en een website.

Teksten lezen in e-mailverkeer:

De leerling kan in een stukje tekst van een mail lezen wie de e-mail heeft geschreven.

De leerling kan vertellen wat er gevraagd of medegedeeld wordt (boodschap achterhalen).

De leerling kan achterhalen of hij of zij actie moet ondernemen (reageren, noteren).

De leerling kan een kop in een e-mail bedenken/schrijven (formeel en informeel gebruik) .

De leerling kan een openingszin bedenken voor een e-mail (formeel en informeel).

De leerling kan de e-mail ook juist beëindigen-afsluiten.

De leerling kent de regels die voor het e-mailverkeer gelden.

De leerling kan als hij ergens over wil klagen een juiste mail verzenden.

De leerling kan vraagzinnen maken.

SMS

De leerling weet wat een sms is.

De leerling kent het verschil tussen een sms en mms.

De leerling kan de meest voorkomende afkortingen in een sms lezen.

De leerling kan de meest voorkomende afkortingen bedenken.

De leerling kan een shordje lezen.

De leerling kan een shordje schrijven.

De leerling herkent verschillende emoticon.

De leerling kan verschillende emoticon adequaat gebruiken.

Plattegronden kunnen lezen:

Woordenschat: plattegrond, informatiebord, VVV, centraal station, symbolen,

De leerling weet op welke manieren hij de weg kan vinden (plattegrond gebruiken, de weg vragen, routeplanner gebruiken).

De leerling weet waar hij een informatiebord kan vinden.

De leerling weet wat hij moet doen om goed voorbereid op weg te gaan.

De leerling kan de juiste vragen stellen als hij naar de weg vraagt.

De leerling kan de belangrijkste symbolen op een plattegrond lezen.

De leerling kan zijn positie op de kaart bepalen.

De leerling kan in een stratenregister een straat vinden.

De leerling kan een zoekstrategie op een plattegrond of informatiebord hanteren.

De leerling kan vertellen hoe hij de weg kan vinden (van punt a naar b)

De leerling kan een ander op basis van een plattegrond de weg wijzen.

Adresgegevens:

Woordenschat: adres, adresgegevens, woonplaats, postcode, rubriek,

De leerling kan een adres lezen.

De leerling kan adresgegevens splitsen (straatnaam, huisnummer, postcode, woonplaats).

De leerling kent het verschil tussen een even en oneven nummer.

De leerling kan op verschillende manieren een adres achterhalen.

De leerling begrijpt de vragen op Internet en kan ze juist beantwoorden.

De leerling kan achternamen op alfabetische volgorde zetten

De leerling kan straatnamen op alfabetische volgorde zetten.

De leerling kan de regels die bij op volgorde zetten, hanteren.

De leerling kan in het telefoonboek of Gouden gids een adres achterhalen.

Een grote aanschaf:

Woordenschat: een grote aanschaf, beschrijving, informatie, consument, consumentenbond, consumentengids, folder, speciaalzaak.

De leerling kan vertellen waar je de informatie op producten kunt vinden.

De leerling kan vertellen waar hij bij ieder product op moet letten.

De leerling kan in een advertentie de belangrijkste informatie vinden.

De leerling kan de strategie bepalen als hij in een beschrijving iets op wilt zoeken.

De leerling kan producten vergelijken door het schema te lezen.

De leerling kan beoordelingen in relatie tot de kwaliteit interpreteren.



Taalbeleid op Het Kwadrant

Missie: Taalbeleid is erop gericht de leerlingen die vaardigheden in handen te geven waardoor ze zich in een veranderende maatschappij kunnen handhaven en ontplooien.

Visie:

1. De school biedt een adequaat taalpakket aan dat alle vakken van het praktijkonderwijs omvat. Daarin komen aan bod: spreken, luisteren, lezen en schrijven.
2. Het taalbeleid is gedurende de gehele schoolperiode gericht op het redzaam worden in de communicatie.
3. Het taalbeleid is in eerste instantie gericht op begrijpen en begrepen worden.
4. Het taalbeleid is een verantwoordelijkheid voor het gehele team, zowel binnen als buiten het primaire leerproces.
5. Taal is een wezenlijk onderdeel van communicatie.
6. Het taalbeleid bevordert het spreek- en leesplezier.
7. De mentor heeft een centrale rol bij de (ortho-) didactische aanpak.
8. De te behalen doelen/opbrengsten van de individuele leerling worden op een tijdlijn geplaatst inclusief de objectieve en andere controlemomenten.
9. De ouders worden op onderdelen bij het leerproces betrokken.
10. Promotie is de leidraad voor het basispakket Nederlands.

Bijlage 3:

Resultaten overzicht van de scores van de personeelsleden:



	Visie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	B.W.	7	7	7	10	10	7	8	8	10	7
2	G.S.	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7
3	C.v.D.	7	8	7	8	9	8	8	8	9	-
4	H.J.	10	10	10	10	8	8	9	6	7	5
5	??	8	8	10	7	8	8	8	8	9	7
6	A.V.	8	8	8	9	9	9	8	-	-	-
7	K.v.G.	8	8	6	10	6	5	6	6	10	
8	R.T.	10	10	8	10	10	7	8	7	10	10
9	P.J.	7	8	8	9	8	8	9	7	8	7
10	E.v.L.	7	7	8	9	9	5	6	6	6	7
11	A.J.	7	7	4	6	8	7	-	-	4	-
12	F.S.	8	10	10	10	10	8	10	8	8	-
13	L.M.	9	9	10	7	10	9	10	7	7	5
14	H.R.	8	9	10	9	10	7	5	7	8	8
15	M.M.	10	7	6	10	10	7	7	7	6	7
16	A.N.	8	8	9	10	10	7	8	7	7	7
17	A.d.L.	9	9	9	9	9	8	8	9	9	8
18	M.S.	9	10	7	9	8	9	6	8	7	6
19	M.K.	8	10	10	9	10	10	10	-	10	-
20	M.Verw.	10	10	10	10	10	10	10	8	10	6
21	R.W.	10	9	9	7	7	8	6	9	7	9
22	W.K.	5	7	7	9	9	7	8	6	7	7
23	K.C.	10	10	10	10	10	10	10	9	10	9
24	A.T.	8	9	10	8	10	8	9	8	8	8
25	Ro	8	10	10	10	9	9	8	6	7	5
26	E.H.	10	10	10	10	10	7	8	8	7	-
27	H.v.D.	10	10	10	10	10	8	8	8	10	8
28	K.G.	7	10	10	10	10	8	10	10	10	-
29	A.A.	8	9	8	7	9	7	9	7	8	7
30	M.Verbr.	10	10	8	10	10	10	5	7	7	7
31	L.S	8	9	10	10	10	10	10	9	10	6
32	K.T.	8	9	9	8	10	8	9	9	6	8
33	M.Z.	7	7	7	8	8	8	6	7	8	7
34	A.v.d.B.	9	8	8	8	7	8	6	10	10	6
35	VvO	-	-	-	10	10	10	8	-	8	-
	Range	5-10	6-10	4-10	6-10	5-10	6-10	5-10	6-10	4-10	5-10
	≥ 8	26	28	26	30	32	23	25	17	21	8

Hans van 't Nedereind en Ingrid van Stokkom

Bijlage 4: Enquête “Demi pingt, Aäron belt, Sophie schrijft”

Evaluatie leerlingen:

Demi pingt, Aaron belt, Sophie schrijft

1. Ik vond het gesprek <i>Demi pingt</i>een leuk gesprek	ja 12	nee 2
2. Ik heb van het gesprek <i>Demi pingt</i>geleerd	ja 13	nee 1
3. Het hielp mij toen de juf tijdens het gesprek op het bord schreef.	ja 14	nee
4. Als de juf met ons praat, dan weet ik al iets van het onderwerp af en kan ik meepraten.	ja 13	nee 1
5. Ik was nieuwsgierig toen het gesprek begon en naar wat er komen ging.	ja 7	nee 7
6. Het gesprek <i>Demi pingt</i>heeft mij geholpen bij het maken van de opdrachten in het boek.	ja 12	nee 2
7. De leesles <i>Demi pingt</i> ...hielp mij bij het maken van de opdrachten in het boek	ja 14	nee
8. Ik heb tijdens het gesprek <i>Demi pingt</i> nieuwe woorden geleerd.	ja 14	nee
9. Door het gesprek onthoud ik de woorden beter.	ja 12	nee 2
10. Door het lezen van de les <i>Demi pingt</i>, onthield ik de woorden beter.	ja 12	nee 2
11. Ik gebruikte de leesles <i>Demi pingt</i> ... tijdens het maken van de opdrachten.	ja 2	nee 12
12. Ik vind het fijn dat de juf steeds terugkomt op wat we geleerd hebben.	ja 12	nee 2
13. Ik kon tijdens het gesprek <i>Demi pingt</i> ...meepraten, omdat ik er al wat van wist	ja 13	nee 1
14. Door mijn klasgenoten leerde ik tijdens het gesprek <i>Demi pingt</i> ... nieuwe woorden of begrippen	ja 14	nee
15. Door het gesprek <i>Demi pingt</i>kon ik de nieuwe opdrachten in het boek gemakkelijker maken	ja 13	nee 1
16. Doordat de gesprekken gaan over de dingen die ik meemaak, heb ik het gevoel dat ik al iets weet	ja 7	nee 7

17.De leesles lezen vind ik leuk.	ja 10	nee 4
18.Ik vind het leuk om mijn eigen naam in het verhaal te lezen.	ja 13	nee 1
19.De leesles is echt iets van onze klas.	ja 12	nee 2
20.De leesles en de oefeningen in het boek hebben te maken met dezelfde dingen	ja 12	nee 2
21.Door samen de leesles te lezen ben lezen leuker gaan vinden.	ja 10	nee 4
22.Door steeds weer te lezen ben ik beter gaan lezen.	ja 12	nee 2
23.Door steeds de leesles te lezen, lees ik minder fouten	ja 10	nee 4
24.De juf laat ons aan het woord tijdens het gesprek.	ja 14	nee
25.Ik heb door de leesles nieuwe woorden geleerd.	ja 14	nee
26.Ik leer nieuwe taal (nieuwe zinnen, tegenstellingen) door het gesprek en de leesles.	ja 13	nee 1
27.Ik maak meer opdrachten goed in het boek dan anders.	ja 11	nee 3
28.De gesprekken en de opdrachten in het boek hebben met elkaar te maken.	ja 11	nee3

Bijlage 5: Enquête “Kan het ff anders?”

Evaluatie leerlingen:

Kan het ff anders?

1. Ik vond het gesprek Kan het ff anders? een leuk gesprek	ja 13	nee 1
2. Ik heb van het gesprek Kan het ff anders? geleerd	ja 14	nee
3. Het hielp mij toen de juf tijdens het gesprek op het bord schreef.	ja 14	nee
4. Als de juf met ons praat, dan weet ik al iets van het onderwerp af en kan ik meepraten	ja 12	nee 2
5. Ik was nieuwsgierig toen het gesprek begon en naar wat er komen ging.	ja 7	nee 7
6. Het gesprek Kan het ff anders? heeft mij geholpen bij het maken van de opdrachten in het boek.	ja 13	nee 1
7. De leesles Kan het ff anders? hielp mij bij het maken van de opdrachten in het boek	ja 13	nee 1
8. Ik heb tijdens het gesprek Kan het ff anders? nieuwe woorden geleerd.	ja 14	nee
9. Door het gesprek onthoud ik de woorden beter.	ja 14	nee
10. Door het lezen van de les Kan het ff anders? onthield ik de woorden beter.	ja 11	nee 3
11. Ik gebruikte de leesles Kan het ff anders? tijdens het maken van de opdrachten.	ja 5	nee 9
12. Ik vind het fijn dat de juf steeds terugkomt op wat we geleerd hebben.	ja 13	nee 1
13. Ik kon tijdens het gesprek Kan het ff anders? meepraten, omdat ik er al wat van wist	ja 14	nee
14. Door mijn klasgenoten leerde ik tijdens het gesprek Kan het ff anders? nieuwe woorden of begrippen.	ja 14	nee
15. Door het gesprek Kan het ff anders? kon ik de nieuwe opdrachten in het boek gemakkelijker maken	ja 14	nee
16. Doordat de gesprekken gaan over de dingen die ik meemaak, heb ik het gevoel dat ik al iets weet	ja 14	nee
17. De leesles lezen vind ik leuk.	ja 10	nee 4

18.Ik vind het leuk om mijn eigen naam in het verhaal te lezen.	ja 10	nee 4
19.De leesles is echt iets van onze klas.	ja 11	nee 3
20.De leesles en de oefeningen in het boek hebben te maken met dezelfde dingen	ja 11	nee 3
21.Door samen de leesles te lezen ben lezen leuker gaan vinden.	ja 11	nee 3
22.Door steeds weer te lezen ben ik beter gaan lezen.	ja 13	nee 1
23.Door steeds de leesles te lezen, lees ik minder fouten	ja 14	nee
24.De juf laat ons aan het woord tijdens het gesprek.	ja 14	nee
25.Ik heb door de leesles nieuwe woorden geleerd.	ja 14	nee
26.Ik leer nieuwe taal (nieuwe zinnen, tegenstellingen) door het gesprek en de leesles.	ja 13	nee 1
27.Ik maak meer opdrachten goed in het boek dan anders.	ja 10	nee 3
28.De gesprekken en de opdrachten in het boek lijken op elkaar.	ja 9	nee 4

Bijlage 6: Enquête “Iedereen spreekt zijn eigen taal.”

Evaluatie leerlingen:

Iedereen spreekt zijn eigen taal

1. Ik vond het gesprek Iedereen spreekt zijn eigen taal een leuk gesprek	ja13	nee1
2. Ik heb van het gesprek Iedereen spreekt zijn eigen taal geleerd	ja14	nee
3. Het hielp mij toen de juf tijdens het gesprek op het bord schreef.	ja14	nee
4. Als de juf met ons praat, dan weet ik al iets van het onderwerp af en kan ik meepraten	ja13	nee1
5. Ik was nieuwsgierig toen het gesprek begon en naar wat er komen ging.	ja 8	nee6
6. Het gesprek Iedereen spreekt zijn eigen taal heeft mij geholpen bij het maken van de opdrachten in het boek.	Ja 14	nee
7. De leesles Iedereen spreekt zijn eigen taal hielp mij bij het maken van de opdrachten in het boek	ja 13	nee1
8. Ik heb tijdens het gesprek Iedereen spreekt zijn eigen taal nieuwe woorden geleerd.	ja 13	nee1
9. Door het gesprek onthoud ik de woorden beter.	ja 12	nee2
10. Door het lezen van de les Iedereen spreekt zijn eigen taal onthield ik de woorden beter.	ja13	nee1
11. Ik gebruikte de leesles Iedereen spreekt zijn eigen taal tijdens het maken van de opdrachten.	ja9	nee5
12. Ik vind het fijn dat de juf steeds terugkomt op wat we geleerd hebben.	ja12	nee2
13. Ik kon tijdens het gesprek Iedereen spreekt zijn eigen taal meepraten, omdat ik er al wat van wist	ja11	nee3
14. Door mijn klasgenoten leerde ik tijdens het gesprek Iedereen spreekt zijn eigen taal nieuwe woorden of begrippen.	ja14	nee
15. Door het gesprek Iedereen spreekt zijn eigen taal kon ik de nieuwe opdrachten in het boek gemakkelijker maken	ja13	nee1

16.Doordat de gesprekken gaan over e dingen die ik meemaak, heb ik het gevoel dat ik al iets weet	ja11	nee3
17.De leesles lezen vind ik leuk.	ja12	nee2
18.Ik vind het leuk om mijn eigen naam in het verhaal te lezen.	ja10	nee4
19.De leesles is echt iets van onze klas.	ja13	nee1
20.De leesles en de oefeningen in het boek hebben te maken met dezelfde dingen	ja13	nee1
21.Door samen de leesles te lezen ben lezen leuker gaan vinden.	ja13	nee1
22.Door steeds weer te lezen ben ik beter gaan lezen.	ja14	nee
23.Door steeds de leesles te lezen, lees ik minder fouten	ja14	nee
24.De juf laat ons aan het woord tijdens het gesprek.	ja14	nee
25.Ik heb door de leesles nieuwe woorden geleerd.	ja13	nee1
26.Ik leer nieuwe taal (nieuwe zinnen, tegenstellingen) door het gesprek en de leesles.	ja14	nee
27.Ik maak meer opdrachten goed in het boek dan anders.	Ja12	nee1
1 heeft de vraag niet beantwoord		
28.De gesprekken en de opdrachten in het boek lijken op elkaar.	Ja12	nee2

Bijlage 7: Enquête brugklas “Soort zoekt soort.”

Evaluatie leerlingen:

1. Ik vond het gesprek Soort zoekt soort een leuk gesprek	1 (B)	ja 11	nee
2. Ik heb van het gesprek Soort zoekt soort geleerd	2 (S)	ja 8	nee 3
3. Het hielp mij toen de juf tijdens het gesprek op het bord schreef.	5 (T)	ja 11	nee
4. Als de juf met ons praat, dan weet ik al iets van het onderwerp af en kan ik meepraten	4 (V)	ja 9	nee 2
5. Ik was nieuwsgierig toen het gesprek begon naar wat er komen ging.	6 (A)	ja 6	nee 5
8. Ik heb tijdens het gesprek Soort zoekt soort nieuwe woorden geleerd.	2 (S)	ja 8	nee 3
9. Door het gesprek Soort zoekt soort onthoud ik de woorden beter	1 (B) 2 (S) 5 (T)	ja 8	nee 3
10. Ik kon tijdens het gesprek Soort zoekt soort meepraten, omdat ik er al wat van wist.	4 (V)	ja 10	nee 1
11. Door mijn klasgenoten leerde ik tijdens Soort zoekt soort nieuwe woorden of begrippen.	2 (S)	ja 6	nee 5
12. Doordat het gesprek ging, over de dingen die ik meemaak, heb ik het gevoel dat ik al iets weet	1 (B) 4 (V)	ja 9	nee 2
13. De juf laat ons aan het woord tijdens het gesprek.	6 (A)	ja 10	nee 1
14. Ik leer nieuwe taal (nieuwe zinnen, tegenstellingen) door het gesprek	2 (S) 5 (T)	ja 4	nee 7
15. De gesprekken en de opdrachten in het boek hebben met elkaar te maken.	3 (C) 5 (T)	ja 10	nee 1
16. De juf zorgt ervoor dat ik wat kan vertellen	6 (A)	ja 10	nee 1

Interview

1.a. Hebben de (taalleer) gesprekken in relatie tot Promotie een meerwaarde voor jou? **Ja.**

b. Waar zit die meerwaarde in volgens jou? **Door aan te sluiten bij de beleving van de leerlingen, worden de leerlingen actiever. Dit heeft effect op de docent, want die krijgt iets terug van de leerlingen. Je zoekt in de voorbereiding van de lessen actief naar dat wat de leerlingen bezighoudt en hoe je de koppeling moet maken naar Promotie. De leerlingen herkennen, dat merk je aan het “aha-effect”.**

Ze hebben de docent nodig, om context aan te brengen.

2. a. Hebben de gesprekken een meerwaarde voor de leerlingen? **Ja.**

b. Wat merk, zie of hoor je? **De gesprekken hebben invloed op de groepsbinding, het leerklimaat en pedagogisch klimaat. Hoe meer gesprekken je voert, hoe meer geïnteresseerd ze in elkaar raken en willen luisteren naar wat een ander te vertellen heeft**

Leerlingen moeten vaardigheden inzetten op sociaal en communicatief vlak. Door steeds hetzelfde patroon te herhalen, weten kinderen wat er van ze verlangd wordt.

3.a. Leren de leerlingen van de gesprekken? **Ja**

b. Waar merk je dat aan? **Als er in de volgende lessen teruggevraagd wordt, dan kunnen de leerlingen met elkaar komen tot de kern van het gesprek en het doel. De woordenschat groeit en leerlingen onthouden woorden zoals “verzamelnamen”.**

4.a. Is jouw didactisch gedrag veranderd als je dat vergelijkt met 2 jaar geleden? **Ja**

b. Hoe? **Ik ben bewuster van de problemen van de leerlingen. Ik weet nu waar talig een probleem kan zitten of wat lastig voor leerlingen kan zijn. Ik ga daar bewuster mee om en bereid ze daarop voor.**

Ik start de lessen anders op, bereid mijn lessen anders voor, gebruik concreet materiaal en maak bewuste en kritische keuzes. Ik werk doelgerichter: "Wat wil ik ze leren en waarom?" "Welke middelen zet ik in om het doel te bereiken." Ik ben minder zelf aan het woord en laat leerlingen meer aan het woord.

5. a. Start je de nieuwe thema's anders op? **Ja**

b. Hoe doe je dat? **Voorheen was het boek het uitgangspunt. Nu start ik iedere les met een gesprek. Ik laat de leerlingen inhoud geven aan dat gesprek. Ik maak als docent keuzes wat ik daarvan kan gebruiken. Ik werk volgens het principe: "Beleving, aansluiten en overnemen".**

c. Wat zijn daarvan de voordelen? **Betrokkenheid, motivatie, opbrengsten (leerresultaten), merkbaar meer plezier bij de leerlingen, maar ook bij mij.**

6.a. Ben je talig gezien anders les gaan geven? **Ja**

b. Wat zijn de veranderingen. **Ik ben me meer bewust van de taalleermomenten. In een les of gesprek licht ik er dat bewust uit, schrijf het op en laat leerlingen nadenken. De principes van "Taal werkt" ben ik bij de andere vakken ook gaan gebruiken. Daarnaast probeer ik leerlingen bewust met beurtname om te laten gaan, maar dat is erg lastig om aan te leren of af te leren (vinger opsteken).**

7. a. Zie je een gedragsverandering bij de leerlingen als er interactie is? **Ja**

b. Beschrijf die verandering eens? **Er is meer plezier, aandacht, beleving en motivatie merkbaar. Zodra jij als docent meer gaat praten, ebt al het bovengenoemde weg en worden leerlingen passiever**

8.a.Bied jij taalsteun? **Ja**

b. Hoe ziet de taalsteun er uit? **Ik schrijf en teken als er meer verduidelijking moet komen. Een voorbeeld is een veerpont. Door "pont" naast "pond" te zetten, zien leerlingen verschil door het woordbeeld. Maar ik maak ook een tekening van wat een pont nu doet.**

Ik ben de leerlingen meer gaan volgen en zij mij ook. Een voorbeeld hiervan is het woord "ton". Ik dacht zelf aan 3 betekenissen, maar door de leerlingen de ruimte geven, kwamen we tot 4 betekenissen.

c. Wat zijn de voordelen van taalsteun? **Als docent schep je orde in de chaos. Je geeft ze structuur en kapstukken om de taal op te hangen. Door de gevarieerde herhaling en het boeiend te houden voor de leerlingen, komt er meer structuur bij ze en ik merk dat leerlingen het beter opslaan.**

9.a.Helpt visualiseren de leerlingen? **Ja, maar wel verschillende vormen van visualiseren**

b. Hoe merk je dat? **Door het woord alleen al op te schrijven, ontstaan er discussies. Zo moest een leerling bij het woordt veerpont, denken aan een veer van een vogel. Een andere leerling moest denken aan een trekveer, weer een ander aan vering.**

Leerlingen gaan daarnaast hun aandacht richten als je gaat schrijven.

Ook schrijf ik woordbeelden op, om in gesprek te gaan. Zo leidde “rauw-rouw”, tot een interessant gesprek.

10. a. Helpt het gesprek de leerlingen met het maken van de opdrachten in het boek? **Ja**

b. Hoe zie je dat terug? **Doordat ik als docent de doelen en bijbehorende opdrachten in mijn hoofd heb, weet ik hoe ik kaders aan moet brengen. Eigenlijk zie ik de gesprekken als een vorm van preteaching.**

Als leerlingen tegen moeilijkheden aanlopen tijdens de verwerking, hoef ik ze vaak maar even te herinneren aan bepaalde oefeningen of gesprekken.

11.Gebruik jij het strategisch/ sociaal leren? **Ja**

b. Wat zie jij als voordelen? **“Twee weten meer dan één.” Ik zie en hoor dat leerlingen elkaar aanvullen, verbeteren, helpen en leren van elkaar.**

Zo wilde een leerling “groetjes”, op een rouwkaart zetten. Dit leidde onmiddellijk tot een reactie van enkelen uit de groep. Dit heeft veel meer effect dan dat ik dit zou zeggen.

Daarnaast biedt het kansen op sociaal en communicatief niveau.

12.a Besteed je aandacht aan het lezen? **Ja**

b. Hoe doe jij dat? **Het lezen van leesteksten in Promotie worden klassikaal gelezen. Ze geven elkaar de beurt door, waardoor ze allemaal actief blijven.**

Daarnaast onderbreek ik de leerlingen door ze te vragen naar een woord, vragen te stellen over datgene wat er gelezen is of om ze om een voorspelling te vragen.

c. Wat merk je bij de leerlingen? **Iedereen wordt geactiveerd. Ze nemen de verantwoording om het lezen goed te laten verlopen. Ik zie meer oplettende leerlingen.**

13.a.Krijgen de leerlingen de ruimte om hun gedachten te verwoorden? **Ja**

- b. Hoe doe je dat? **Ik houd veel meer bewust mijn mond. Ik neem geen genoegen meer met halve antwoorden en geef er zelf geen invulling aan. Ik vraag de leerling om uit te leggen. Ik stel veel open vragen.**
- c. Wat doet dit met de leerlingen? **Ze moeten meer nadenken hoe ze iets vertellen. Ze kunnen hun gedachten beter ordenen. Ze gaan bewuster om met woordkeuze en zinsbouw. De vrijheid om iets te vertellen, maakt ze enthousiast en het gevoel dat hun uiting er toe doet.**
- d. Wat biedt dit jou voor voordelen? **Meer zicht op de vaardigheden van de leerlingen. Je ziet welke leerling wat doet met informatie of preteaching. Ik krijg een completer beeld en kan met praktische voorbeelden komen als ik naar ouders iets wil verduidelijken.**

Ik volg de leerlingen meer.

Het te weten komen wat er al aan voorkennis zit.

14.a Besteed je bewust aandacht aan nieuwe taal leren in gesprek? **Ja**

b. Hoe doe je dat? **Ik heb aandacht voor woorden zoals “eventueel”. Ik spreek dat nadrukkelijk uit en houd vervolgens mijn mond. Ik zet bewuster woorden in zoals bijv. het woord loods was onbekend. Ik maakte hier loodsen van. Een leerling kwam tot leiden. Maar ook aan de pragmatiek besteed ik bewust aandacht.**

c. Wat doen de leerlingen met deze nieuwe taal? **Ze herkennen het woord als ze het weer horen en kunnen de nieuwe woorden toepassen.**

Zo werd er in een latere verwerking meerdere variaties bedacht voor een boodschap op een felicitatiekaart. Dat konden ze aan het begin van het thema niet.

15.a Zorg jij dat die nieuwe taal gebruikt kan worden? **Ja**

b. Wat zie je als meerwaarde van deze gevarieerde herhaling? **Zie het voorbeeld van de felicitatiekaart. De gevarieerde herhaling zorgt ervoor dat het beter beklijft en leerlingen verbanden gaan leggen tussen het een en ander.**

Als leerlingen het geleerde toe moeten gaan passen, zie ik dat terug wat er in de gesprekken aan bod is gekomen.

16 a. Zijn de gesprekken betekenisvol voor de leerlingen? **Ja**

b. Waar merk je dat aan? **Leerlingen zijn actief, sluiten aan, kunnen samen gesprekken en de kern van het gesprek terughalen.**

17. a. Zie jij voordelen van interactief (taal) leren? **Ja**

b. Welke? **Duidelijk meer lesplezier voor mij als docent. Meer lesplezier bij leerlingen. De sfeer in de groep wordt verbeterd; er is aandacht en acceptatie. Ze hebben meer spreekplezier.**

18. a. Heeft interactief taalleren kracht? **Ja**

b. Wat is die kracht? **Bewuster bezig met doelen, beleving en betekenisvol. Delen van belevingen en komen tot iets gemeenschappelijks doet heel veel met een groep en de lesstof.**

19. a. Ben jij anders les gaan geven, nadat je kennis had gemaakt met in interactie leren? **Ja**

b. Wat zijn de grootste veranderingen? **Zoveel meer lesplezier gekregen. Ben zelf minder aan het woord, het boek blijft langer dicht. Opdrachten in het boek zijn het middel niet meer het doel. Doelbewuster bezig. Ik ben zelf actiever geworden, tijdens de les maar ook in de lesvoorbereiding. Ik denk na wat voor leerlingen betekenisvol kan zijn en maak meer gebruik van aanschouwelijk materiaal.**

20. a. Maak je tijd vrij om met de leerlingen een gesprek te voeren? **Niet ingeroosterd, maar gebruik het tijdens de vakken als middel. Dus het gesprek is geen doel op zich.**

b. Wat levert dat gesprek op? **Ik gebruik het gesprek als uitstapjes voor leermomenten. Ik kan door het gesprek horen wat er zich in de hoofden van de leerlingen afspeelt. Ik kan hun denkpatronen en fouten ontrafelen en kan zo zien waar ik bij moet sturen.**

Bijlage 9:

Kijkwijzer vaardigheden Interactief Taalleren :

Algemeen pedagogisch didactisch handelen:

Didactische opbouw	Gesignaleerd	Voorbeeld
De docent:		
maakt (les)doel duidelijk aan het begin van de les		
koppelt het doel aan de functionele (geleerde) vaardigheden		
blijkt terug samen met de leerlingen terug		
schrijft belangrijke uitingen/informatie/ lesstof op		
heeft een duidelijke opbouw		
gebruikt variërende werkvormen om de (nieuwe) lesstof te verwerken		
stelt samenwerkingsgroepen bewust samen		
heeft aandacht voor individuele niveauverschillen		
evalueert aan het eind van de les		
vraagt in de evaluatie om reflectie van de leerlingen		

Betekenisvol	Gesignaleerd	Voorbeeld
De docent:		
sluit aan bij de belevingswereld van de leerlingen		
wekt de interesse van de leerlingen		
gebruikt de leerling als informatiebron		

Context	Gesignaleerd	Voorbeeld
De docent:		
beheerst de leerinhouden en kan deze koppelen aan de betekenissen van de leerlingen		
vraagt voorbeelden uit de dagelijkse praktijk		
weet de bijdragen van de leerlingen om te zetten waarbij de leerdoelen/ competenties aan bod komen		
legt de relatie van de (dagelijkse) praktijk naar de theorie/ leerdoel		

Voorkennis activeren	Gesignaleerd	Voorbeeld
De docent:		
sluit aan bij de kennis en/ of vaardigheden die de leerlingen al hebben		
gaat door op datgene de leerlingen inbrengen		
richt het gesprek zo in dat de leerlingen hun gedachten verwoorden		
sluit aan bij de zone van de naaste ontwikkeling		

Activeren van de leerlingen	Gesignaleerd	Voorbeeld
De docent:		
nodigt de leerlingen uit		
speelt reacties door naar anderen		
stelt open vragen		
vraagt door		
laat stiltes vallen		

maakt prikkelende opmerkingen		
beweert iets		
daagt de leerlingen uit		
versterkt de directe interactie tussen de leerlingen		

Feedback van de docent	Gesignaleerd	Voorbeeld
De docent:		
ordent de inbreng van de leerling		
gaat door op de inhoud van de taaluiting		
gaat door op de vorm van de taaluiting		
laat merken dat hij de leerlingen volgt door (non-verbale) luisterreacties		
wisselt van rol; responsieve luisteraar, spreker, vraagsteller, initiatiefnemer		
voegt nieuwe elementen toe		
wijst leerlingen op het gebruik van communicatieve vaardigheden		

Taalsteun	Gesignaleerd	Voorbeeld
De docent:		
volgt de leerling		
vangt de taaluiting		
herhaalt datgene er gezegd wordt		
gebruikt de herhaling functioneel		
vat tussentijds samen		
breidt de taaluiting uit		
corrigeert de taaluiting op een natuurlijke wijze		
schrijft waardevolle taaluitingen op.		
is een regisseur		
besteedt aandacht aan moeilijke woorden		
besteedt aandacht aan leesteksten		