

Geïntegreerd Woordenschatonderwijs



08-05-2017

Inge Heida

2220758

Marjan de Groot-Reuvekamp

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1. Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling.....	5
2. Theoretisch kader.....	6
2.1 Belang van woordenschatonderwijs	6
2.2 Inhoud van woordenschatonderwijs.....	7
2.3 Geïntegreerd woordenschatonderwijs	7
2.4 Woordenschatverwerving.....	9
2.5 Leerkrachtvaardigheden	11
2.6 Onderzoeksvragen.....	13
3. Opzet van het onderzoek	14
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	14
3.2 Respondenten	15
3.3 Instrumenten.....	15
3.4 Wijze van data-analyse.....	17
4. Resultaten.....	19
4.1 Deelvraag 1.....	19
4.2 Deelvraag 2.....	19
4.3 Deelvraag 3:.....	22
4.4 Deelvraag 4.....	23
5. Conclusie en aanbevelingen.....	25
5.1 Conclusie	25
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	27
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	28
Literatuurlijst	29
Bijlagen	32
Bijlage 2: Enquête.....	34
Bijlage 3: Interview.....	36
Bijlage 4: Analyse observatie.....	37
Bijlage 5: Analyse enquête	39
Bijlage 6 Analyse interviews deelvraag 3	41

Samenvatting

Leerkrachten van de School uit Oss geven op dit moment naar eigen inzicht woordenschatonderwijs. De School vindt dit niet wenselijk en streeft naar een consequente aanpak voor het aanbieden van intentioneel woordenschatonderwijs.

In het theoretisch kader wordt het belang van geïntegreerd woordenschatonderwijs toegelicht en worden er verschillende aanpakken en leerkrachtvaardigheden beschreven.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: *‘Wat hebben leerkrachten in de groepen 1 tot en met 8 van de School nodig om te komen tot een consequente aanpak voor intentioneel woordenschatonderwijs met betrekking tot het aanbieden van woorden bij de zaakvakken, passend bij de werkwijze binnen het Daltononderwijs?’*

De huidige situatie wordt in beeld gebracht met behulp van vier observaties met betrekking tot taalaanbod, taalproductie en feedback en een enquête over de strategieën van de leerkrachten ten aanzien van woordenschatonderwijs. Daarnaast is er door middel van interviews gevraagd naar de successen en belemmeringen van leerkrachten en worden de wensen van de leerkrachten en het managementteam in kaart gebracht.

Uit de resultaten blijkt dat er voor de leerkrachten wat betreft taalaanbod en taalproductie nog winst te behalen is. Verder geven de leerkrachten aan behoefte te hebben aan richtlijnen en handvatten. Naar aanleiding van de resultaten van de geobserveerde lessen, de enquête en de interviews wordt geconcludeerd dat de Zesstappenaanpak van Marzano een passende aanpak is. Een aanbeveling is deze methodiek te implementeren, nadat de leerkrachten hierin zijn bijgeschoold.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

De School is een vooral witte school gelegen in Oss in de Oijense Zij. Het is een rustige wijk met veel gezinnen, waarvan de meeste ouders een middelbare of hogere opleiding hebben gevolgd. Op de school zitten 330 leerlingen, verdeeld in 14 groepen en het team bestaat uit 35 vrouwen en 5 mannen.

De School vindt dat functionele woordenschat essentieel is om te kunnen participeren in de samenleving. Het beschikken over functionele woordenschat is noodzakelijk om te kunnen lezen, schrijven en informatie te begrijpen. We leven in een digitale wereld en tegenwoordig staat veel informatie online (Clemens, 2014). Kinderen zijn met het internet opgegroeid, maar dat betekent niet dat de informatie en het gebruik daarvan door kinderen wordt begrepen (Driessen, 2013). Het is van belang dat kinderen daarin worden onderwezen.

Daarnaast geeft de taalcoördinator aan, dat een uitgebreide woordenschat een belangrijke basis is voor schoolsucces. Bij onvoldoende woordkennis kun je informatie niet begrijpen, vandaar dat tekstbegrip, begrijpend lezen en woordenschat nauw met elkaar samenhangen. Een te beperkte woordenschat heeft gevolgen voor alle taalvaardigheden en leergebieden.

Op de School wordt de CITO woordenschattoets niet meer afgenomen, omdat het team van de School twijfelt aan hetgeen wat de CITO toets daadwerkelijk toetst. De taalcoördinator geeft aan dat de CITO-woordenschattoets oppervlakkige woordkennis toetst. Bovendien worden er in deze toetsen gedecontextualiseerde woorden aangeboden, terwijl de context bij woordenschatonderwijs juist zo belangrijk is (Paus et al., 2012).

Om de leerkrachten op de School houvast te bieden is in 2011 de methodiek van Verhallen (2009) geïntroduceerd. Woordenschat wordt door middel van een woordparaplu aangeboden, zodat de woorden geclusterd worden en in een context worden aangeboden. Op deze manier wordt er een netwerk opgebouwd en dat is belangrijk bij woordenschatonderwijs (Paus et al., 2012). Uit gesprekken met leerkrachten blijkt echter dat de methodiek van Verhallen (2009) weinig wordt ingezet.

Uit de teamvergadering van 13-09-2016 blijkt dat leerkrachten momenteel naar eigen inzicht woordenschatonderwijs geven. De woorden worden in allerlei verschillende vormen aangeboden, namelijk door middel van een wordle, woordweb, Klokhuis en filmpjes, vertelplaat, visualisatie en verhalen. Daarnaast werken sommige klassen met Ajodakt of een Taal-Actiefboekje als extra werk. Het bekijken van en voortbouwen op de aangeboden woorden en integratie in de context komt in de groepen 1 tot en met 8 nog weinig aan de orde.

De School werkt aan woordenschat vanuit de taalmethode Taal-Actief, waar echter weinig aanbod in zit. Vandaar dat de school ernaar streeft om met woordenschatonderwijs aan de slag te gaan. Op de School wordt er ook gewerkt met de methode Staal, waarbij er aandacht

is voor woordenschatonderwijs. Op de school werken ze niet met de aanvullende lijn 'woordenschat' van de methode Taal-Actief. De voornaamste reden is dat de School liever geen extra lijn naast het huidige taalaanbod wil creëren. Daarbij komt dat een aparte lijn voor woordenschat niet binnen de visie van het Daltononderwijs en de visie op taalonderwijs past. Woordenschat moet namelijk geïntegreerd worden in het onderwijsaanbod. In het taalbeleid van Danen (2015) is beschreven dat interactief taalonderwijs in een rijke leeromgeving wordt aangeboden. Leerkrachten proberen aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld, bij de actualiteit en thema's van zaakvakonderwijs. Vanuit de bovenstaande beschrijving wordt duidelijk dat de School behoefte heeft aan geïntegreerd woordenschatonderwijs binnen zaakvaklessen.

1.2 Probleemstelling

Uit de probleemanalyse blijkt dat de School graag een consequente aanpak wil hebben voor het aanbieden van woordenschatonderwijs, die geïntegreerd is in de zaakvaklessen in de groepen 1 t/m 8. Dit onderzoek is gericht op wat leerkrachten nodig hebben om dit te kunnen realiseren. Het doel van het onderzoek is om aanbevelingen te doen aan de directie en de vakgroep taal ten aanzien van het woordenschatonderwijs op de School.

2. Theoretisch kader

In de eerste paragraaf van het theoretisch kader wordt het belang van woordenschatonderwijs aangekaart. Daarbij wordt onderscheid gemaakt in productieve woordenschat, receptieve woordenschat en diepe woordkennis. Vanuit de doorgaande lijn voor woordenschat in paragraaf 2 wordt een link naar geïntegreerd woordenschatonderwijs gelegd. In paragraaf 4 worden verschillende aanpakken voor expliciet woordenschatonderwijs belicht en tenslotte worden de leerkrachtvaardigheden besproken.

2.1 Belang van woordenschatonderwijs

Woorden zijn de bouwstenen van onze communicatie, zowel bij spreken, luisteren, lezen, denken en schrijven maken we gebruik van woorden (De With, Visser & Puper, 2013). De kwaliteit van gesproken en geschreven taal is afhankelijk van het woordgebruik en de woordenschat van de kinderen (Paus et al., 2012). Kinderen die woorden in de les niet snappen komen in een negatieve spiraal terecht (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Door een tekort aan woordkennis halen kinderen minder informatie uit de les, waardoor er minder leerwinst is. Dit heeft gevolgen voor de woord-, en conceptuitbreiding, waardoor dit leidt tot grotere tekorten in woordkennis. Goed woordenschatonderwijs is de sleutel tot schoolsucces.

Alle geleerde woorden worden opgeslagen in het mentaal lexicon. In dit onderdeel van het langetermijngeheugen wordt de identiteit van een woord bewaard (Huizinga & Robbe, 2013). Door de woorden op basis van kenmerken met elkaar te verbinden wordt het mentaal lexicon één groot netwerk. Bij woordenschatonderwijs gaat het over de diepte van de woordkennis en over het aantal bekende woorden (Huizinga & Robbe, 2013). Bij het kennen van woorden wordt er onderscheid gemaakt in productieve en receptieve woordenschat. Het Expertisecentrum Nederlands (z.d.) geeft aan dat bij productieve woordenschat de taalgebruiker het woord kent, begrijpt en zelf gebruikt. Bij receptieve woordenschat herkent de taalgebruiker de betekenis van een woord.

Ook breiden kinderen hun woordenschat uit door de betekenis van al bekende woorden verder uit te diepen. 'We spreken van diepe woordkennis als woorden zijn opgeslagen in ons langetermijngeheugen en als er veel verbindingen zijn met andere woorden, ofwel doordat ze gelijkenis vertonen in vorm (klankpatroon en spelling), ofwel doordat er een betekenisrelatie tussen woorden is' (De With, et al., 2013, p.38). Hoe meer verbindingen in het mentaal lexicon er zijn, des te dieper de woordkennis. Bij woordenschat gaat het dus naast het aanbieden van nieuwe woorden ook om het inoefenen van woorden en de diepere woordkennis.

2.2 Inhoud van woordenschatonderwijs

Het referentiekader Taal van de Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2009) is een hulpmiddel voor het verstevigen van een doorgaande lijn. Er is geen apart onderdeel voor woordenschat, maar wegens het belang hiervan wordt dit meegenomen in de verschillende domeinen. Uit het fundamentele niveau, wat kinderen aan het eind van de basisschool moeten beheersen, blijkt dat kinderen hun woordenschat moeten uitbreiden met alledaagse woorden. Daarnaast moeten kinderen strategieën leren om woordbetekenissen te achterhalen (uit de context). De With et al. (2013) onderschrijft dit en voegt hier de ontwikkeling van woordbewustzijn en eigenaarschap van de eigen woordenschatontwikkeling aan toe.

In de kerndoelen heeft woordenschat ook een plek gekregen. Kerndoel 12 beschrijft dat leerlingen een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden verwerven. Onder “woordenschat” vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maakt om over taal te denken en te spreken (Koeven, Schippers en Taalgroep Nederlandse taal PO, 2009).

Kijkend naar de doorgaande lijn van de ontwikkeling van het kind in het primair onderwijs is te zien dat een vierjarige kleuter over ongeveer 3000 woorden beschikt. De woordenschat neemt telkens met 750 woorden per jaar toe. Vanaf het 8e tot 12e jaar komen daar bijna 3000 woorden per jaar bij, zodat een kind op 12 jarige leeftijd beschikt over 17000 woorden (Vermeer, 2005). De groei in het 9e jaar komt doordat het lezen geautomatiseerd is en zaakvakken worden aangeboden. Het wereldbeeld wordt uitgebreid en de kinderen leren, begrijpen en gebruiken veel nieuwe woorden (Huizinga & Robbe, 2013). Om deze reden is het lastig om woordenschat als apart onderdeel te zien.

2.3 Geïntegreerd woordenschatonderwijs

Door middel van het Dagelijks Algemeen Taalgebruik zijn kinderen in staat om makkelijk te communiceren en zich te redden in het dagelijks leven. Broekhof (2011) geeft aan dat kinderen zich op school niet redden met het Dagelijks Algemeen Taalgebruik, maar dat een expliciete instructie met betrekking tot het Cognitief Academisch Taalgebruik (schooltaal) noodzakelijk is. Die expliciete aanpak voor schooltaal in andere vakken is volgens Brouwer (2011) nodig, omdat het niveau in de taalmethodes onvoldoende is voor woordverdieping. Marzano (2011) maakt onderscheid in 3 categorieën voor het selecteren van woorden:

1. Moeilijke, maar voor het begrijpen van de tekst, onbelangrijke woorden;
2. Moeilijke woorden, maar met korte uitleg weten de meeste leerlingen het;
3. Moeilijke woorden, die cruciaal zijn om de leerstof te begrijpen.

Uit onderzoek van Stahl en Nagy (2012) blijkt dat het begripsniveau van leerlingen toeneemt als de focus op categorie 3 ligt. Binnen het Cognitief Academisch Taalgebruik is er sprake van vaktaalwoorden, woorden die specifiek bij een bepaald vak horen en functiewoorden, die een talige relatie weergeven. Op deze manier komt woordenschat in elk vak terug.

2.3.1 Woordenschat binnen Zaakvaklessen

Bij zaakvakken breiden de kinderen hun kennis van de wereld uit, waardoor kinderen nieuwe woorden en concepten leren. Deze helpen hen om moeilijkere teksten te kunnen begrijpen (Elsäcker & Droop, 2011). Van Beek en Verhallen (2012) geven aan dat het belangrijk is dat taalverwerving wordt gekoppeld aan het verkennen van de wereld. Door dit in een context aan te bieden leren kinderen nieuwe woorden en breiden ze hun kennis over de wereld uit. De leerkracht zorgt dat de leerlingen de taal begrijpen, kunnen gebruiken en dat de leerlingen feedback krijgen op de taal. Hierdoor wordt er aan twee kanten winst geboekt: Kinderen leren zaakvakinhouden en ze ontwikkelen schoolse taalvaardigheid (Van Beek & Verhallen, 2012).

Uit onderzoeken blijkt dat als er bij andere vakken aandacht aan woordenschat/schooltaal wordt besteed, dan wordt de taalvaardigheid en de achtergrondkennis vergroot (Beck, et al., 2002 en 2008; Vernooy, 2007; Branden, 2011).

Maar veel kinderen vinden zaakvakken lastig. Van Beek en Verhallen (2012) geven aan dat dit door twee aspecten komt, namelijk de cognitieve belasting en de contextuele inbedding. De cognitieve last wordt bepaald door de moeilijke woorden en beschrijvingen in de tekst, de informatiedichtheid (betekenissen en bedoelingen reconstrueren), implicaties (ontbrekende informatie zelf invullen) en de mate van onbekendheid. De contextuele inbedding wordt bepaald door de mate van het gebruik van concreet materiaal, gebruik van platen en foto's en de oproep van ervaringen. Deze aspecten samen bepalen de moeilijkheid van de les en de tekst, waar je als leerkracht op in kan spelen.

2.3.2 Woordenschat binnen Daltononderwijs

Berends (2016) geeft aan dat bij toekomstgericht taalonderwijs bij Daltononderwijs een aantal vaardigheden centraal staan, namelijk het kind moet meningen en argumenten formuleren en kunnen discussiëren. Een voorwaarde hiervoor is het onderwijzen van schooltaalwoorden. Daarnaast moet het kind goed kunnen communiceren en overleggen. Kinderen worden opgeleid tot taalvaardige burgers die zowel mondeling als schriftelijk moeten communiceren, waarbij een adequate woordenschatverwerving van belang is. Bij het Daltononderwijs staat de zelfstandigheid, het samenwerken en het onderzoekend leren centraal. Bij woordenschatonderwijs komt dit naar voren, zoals in paragraaf 2.2 te lezen is, door het ontwikkelen van woordbewustzijn en het eigenaarschap van de eigen woordenschatontwikkeling. Ook door strategieën voor het verwerven van onbekende woorden aan te leren (kerndoel 12 van SLO) is er aandacht voor de zelfstandigheid van het kind.

2.4 Woordenschatverwerving

Met woordenschatverwerving wordt volgens het Expertisecentrum Nederlands (z.d.) het natuurlijke proces van het aanleren van woordvormen en woordbetekenissen aangeduid.

Het gaat om drie principes:

1. Labelen: In een context wordt er op een voorwerp of gebeurtenis een etiket geplakt;
2. Categoriseren: Ieder label verwijst naar een categorie van dingen;
3. Netwerkopbouw: Ieder woord is verbonden met andere woorden (mentaal lexicon).

De woordenschatverwerving kan plaatsvinden op intentioneel of incidenteel niveau. Bij intentioneel woordenschatonderwijs wordt er doelbewust en gestructureerd gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat. Bij incidenteel woordenschatonderwijs komen woordbetekenissen toevallig aan de orde (Expertisecentrum Nederlands, z.d.). Veel woorden worden op een incidentele manier verworven, maar daarmee is er niet altijd sprake van woordenschatuitbreiding (Hulstijn, 2012). Het is de kunst om een balans te vinden tussen incidenteel en intentioneel woordenschatonderwijs, zodat het aansluit op de leerlijn en op de behoeften van leerlingen.

Incidenteel woordenschatonderwijs kan worden vormgegeven door voorlezen, begrijpend luisteren, gesprekken voeren over woorden, educatieve televisie programma's en (stil)lezen. Uit het onderzoek van Mol en Bus (2011) blijkt dat 70 procent van de kinderen van 6 tot 18 jaar die in hun vrije tijd veel lezen kans hebben om goed te scoren op een woordenschattoets, terwijl de kans bij kinderen die niet lezen 30 procent is. Daarnaast belemmeren schooltaalwoorden kinderen bij het begrijpen van een tekst. In boeken komen deze woorden constant terug en door te lezen zijn kinderen continu aan het herhalen en consolideren (Broekhof, 2016).

Brouwer (2009) geeft aan dat voor een verbetering van intentionele woordenschat meer thematisch gewerkt moet worden, zodat dit relevante en steunbiedende contexten oplevert. Om dit in de praktijk toe te passen zijn er verschillende aanpakken mogelijk, deze worden hieronder beschreven.

2.4.1 Viertakt

Verhallen en Verhallen (1994) beschrijven de Viertakt als een cyclus, met als uitgangspunt dat het leren van een woord niet in één keer gebeurt, maar in een aantal fases. SLO (2009) onderschrijft dit model in kerndoel 12 en maakt een koppeling naar alle leerjaren. De fases zijn hieronder beschreven:

1. Voorbewerken: creëren van een gunstige beginsituatie.
2. Semantiseren: uitleggen en toelichten van de betekenis.
3. Consolideren: inbedding in het mentale lexicon.
4. Controleren: nagaan of het woord en betekenis verworven is.

De criteria voor de selectie van woorden bestaat uit de frequentie, nut en de context (Verhallen & Verhallen, 1994). Tijdens het semantiseren wordt er gebruik gemaakt van de drie uitjes: uitbeelden, uitleggen en uitbreiden (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Hierdoor wordt er aandacht besteed aan het woord in een concept (netwerkopbouw). In de fase van

het consolideren is er ruimte voor inoefening met behulp van activerende werkvormen, waardoor kinderen op een speelse manier met hun eigen leerproces bezig zijn.

2.4.2 Zesstappenaanpak

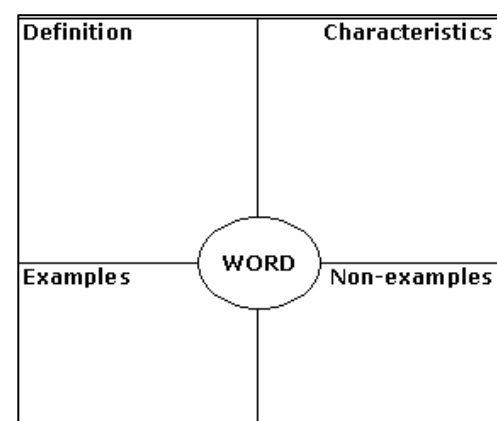
In de Zesstappenaanpak van Marzano (2011) zijn acht kenmerken van effectief woordenschatonderwijs het uitgangspunt. Bij deze aanpak worden alleen de moeilijke woorden, die cruciaal zijn om de leerstof te begrijpen, gebruikt (categorie 3, zie paragraaf 2.3). In de voorbereidingsfase selecteert de leerkracht deze woorden. In de introductiefase wordt er een omschrijving gegeven van het nieuwe begrip, het begrip wordt door de kinderen in eigen woorden verteld en er wordt een beeldende weergave van het woord gegeven. Deze drie stappen volgen elkaar direct op en staan centraal bij het aanbieden van nieuwe woorden. Hierna volgt de fase van dieper woordbegrip, waarbij het verdiepen van de nieuw aangeleerde woorden centraal staat. In stap 4 wordt de woordkennis verdiept door herhaalactiviteiten. In stap 5 is er interactie over de woorden en in stap 6 wordt er spelenderwijs meer inzicht in de woorden gegeven. Door uit te gaan van een omschrijving in plaats van een definitie uit een woordenboek worden woorden eerder begrepen, doordat het gekoppeld wordt aan het mentaal lexicon van het kind (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Tussen stap 3 en 4 vindt een controlemoment plaats weergegeven in figuur 2.1. Dit kan worden gekoppeld aan een woordportfolio/klassenwoordenboek. Bij deze aanpak is er ruimte voor eigen verwerking en activerende werkvormen.



Figuur 2.1. Marzano (2011), p.27.

2.4.3 Frayer

In figuur 2.2 is het Frayer model weergegeven. Het nieuwe woord staat in het midden. Dit woord is geselecteerd op het belang voor de leerstof, wederom categorie 3. Het model vraagt de kinderen om een definitie of omschrijving van het woord op te schrijven (Frayer, Frederick & Klausmeier, 1969). Vervolgens wordt er een link gelegd naar het tekenen van een afbeelding, maar ook naar voorbeelden en tegenstellingen. Het is vaak makkelijker te zeggen wat het niet is dan wat het wel is (National Behaviour Support Service, z.d.). Kinderen maken gebruik van de vaardigheden analyseren, vergelijken en toepassen van de definitie door middel van de voorbeelden en leggen verbanden (netwerkopbouw).



Figuur 2.2. Frayer model (1969)

Door deze vier vakken wordt er bij de belevingswereld en de individuele behoeften van het kind aangesloten.

2.4.4 Samen aan de praat

Robb (2003) speelt in haar aanpak in op de individuele behoeften van de kinderen. Haar aanpak is vormgegeven met behulp van vier stappen.

Stap 1: Kinderen kiezen zelf zaakvakwoorden uit en voorspellen de betekenis.

Stap 2: Kinderen formuleren een eigen uitleg naar aanleiding van de voorspellingen.

Stap 3: Na het lezen van de tekst verbeteren de kinderen hun aanvankelijke voorspelling van de betekenis. Hierbij mogen andere hulpmiddelen worden gebruikt.

Stap 4: De uitwisseling van de zaakvakbegrippen.

Bij dit stappenplan kan ook een 'individuele verzamel-kaart' gemaakt worden met de volgende kopjes (Filipiak, 2013):

- het zaakvakbegrip
- mijn aanvankelijke voorspelling van de betekenis
- mijn betere uitleg na het lezen van de tekst
- mijn grafische weergave van betekenisaspecten
- mijn definitie op basis van de grafische weergave
- mijn verder lezen op Wikipedia

2.5 Leerkrachtvaardigheden

Kienstra (2003) geeft zes basisprincipes voor leerkrachten om te voldoen aan goed woordenschatonderwijs. Zo moet er sprake zijn van een rijke leeromgeving, die aansluit bij de leef- en belevingswereld van de kinderen. Deze kan gecreëerd worden met behulp van woordenschatroutines (Duerings, van der Linden, Schuurs & Strating, 2011). Bij het aanbieden van nieuwe woorden is het van belang dat er verschillende aspecten worden benoemd (netwerkopbouw), waarbij de relaties visueel worden gemaakt door bijvoorbeeld grafische modellen te gebruiken. De leerkracht kan voor de inoefening van woorden een actieve en coöperatieve werkvorm gebruiken. Doordat de inoefening in een sociale, interactieve context plaats vindt, worden woorden op een leuke manier verder uitgediept. Nieuw aangeleerde woorden moeten herhaald worden en de leerkracht moet de rol van model innemen om kinderen bewust te laten zien hoe je de strategieën gebruikt. Volgens Verhallen (2009) is het van belang dat de leerkracht een enthousiaste houding aanneemt ten opzichte van woordenschat. De leerkracht heeft immers een voorbeeld rol. Van Beek en Verhallen (2012) geven ook aan dat de leerkracht het verschil kan maken door de hele dag bewust met taal bezig te zijn. De leerkracht heeft de centrale rol tussen het leerboek en de leerstof en de leerlingen zelf.

Volgens Verhallen en Walst (2001) moet de leerkracht de volgende vaardigheden inzetten om taalontwikkeling te stimuleren:

1. Taalaanbod realiseren: Het taalgebruik van de leraar is begrijpelijk en hoger dan het niveau van de kinderen. Daarnaast is er sprake van betrokkenheid.
2. Taalproductie stimuleren: Er moet voldoende gelegenheid zijn voor eigen inbreng, zowel qua beurtuimte als ruimte om het onderwerp te bepalen. Daarbij is het ook belangrijk om vragen te stellen die de leerlingen stimuleren om over hun eigen ervaringen te vertellen, waardoor er betekenis wordt gegeven aan het begrip (LEONED, z.d.).
3. Feedback geven: De leraar geeft de kinderen feedback door middel van modeling/verbeteren, helpen en verhelderen of positief bevestigen.

2.6 Onderzoeksvragen

Gebaseerd op de probleemstelling en het theoretisch kader is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen:

‘Wat hebben leerkrachten in de groepen 1 tot en met 8 van de School nodig om te komen tot een consequente aanpak voor intentioneel woordenschatonderwijs met betrekking tot het aanbieden van woorden bij de zaakvakken , passend bij de werkwijze binnen het Daltononderwijs?’

De volgende deelvragen hangen samen met deze hoofdvraag:

1. Hoe realiseren leerkrachten tijdens de zaakvakken taalaanbod, taalproductie en feedback?
2. Welke strategieën voor intentioneel woordenschatonderwijs gebruiken de leerkrachten tijdens de zaakvaklessen?
3. Welke successen en belemmeringen ervaren de leerkrachten bij het geven van geïntegreerd intentioneel woordenschatonderwijs?
4. Welke wensen hebben de leerkrachten en het MT voor een consequente aanpak van intentioneel woordenschatonderwijs tijdens de zaakvaklessen?

3. Opzet van het onderzoek

Om antwoord te krijgen op de hoofdvraag en deelvragen is er op verschillende manieren data verzameld. In dit hoofdstuk wordt opeenvolgend de dataverzameling, respondenten, instrumenten en de wijze van data-analyse beschreven.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn eerst de deelvragen beantwoord.

Om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag: *“Hoe realiseren leerkrachten tijdens de zaakvakken taalaanbod, taalproductie en feedback?”* is er gebruik gemaakt van een observatie. Baarda, de Goede en Teunissen (2009) geven aan dat observaties een geschikte methode is om onderzoek te doen naar de kwaliteit van gedrag. Om een goede aanbeveling te kunnen doen is het belangrijk om in beeld te krijgen wat er door de leerkrachten in de huidige situatie wordt gedaan.

Om antwoord te krijgen op de tweede deelvraag: *“Welke strategieën voor intentioneel woordenschatonderwijs gebruiken de leerkrachten tijdens de zaakvaklessen?”* is er gebruik gemaakt van een enquête. Dit was een geschikt onderzoeksinstrument, omdat deze deelvraag over meningen, opvattingen en ervaringen van een relatief grote groep mensen ging (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepssma, 2011).

Om antwoord te krijgen op de derde deelvraag: *“Welke successen en belemmeringen ervaren de leerkrachten bij het geven van geïntegreerd intentioneel woordenschatonderwijs?”* is er gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview met vier leerkrachten uit verschillende bouwgroepen. Kallenberg et al. (2011) geeft aan dat een interview geschikt is om een beter beeld te krijgen over het denken en handelen van de leerkracht.

Om antwoord te krijgen op de vierde deelvraag: *“Welke wensen hebben de leerkrachten en het MT voor een consequente aanpak van intentioneel woordenschatonderwijs tijdens de zaakvaklessen?”* is er gebruik gemaakt van een open interview met het managementteam (2 respondenten). Vanuit deelvraag 4 ontstond er een gesprek over de wensen voor woordenschatonderwijs. Door middel van een open interview hadden respondenten de ruimte gekregen om zo inhoudelijk en authentiek mogelijk te antwoorden (Kallenberg et al., 2011). Daarnaast heeft er tijdens de plenaire vergadering op 30 maart 2017 een groepsinterview met zeventien leerkrachten over deze deelvraag plaatsgevonden. Er is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview, waarbij leerkrachten in kleine groepjes, van vier of vijf leerkrachten, een gesprek met elkaar hebben gevoerd. In elk groepje was er een notulist, die aantekeningen maakte.

3.2 Respondenten

Hieronder worden per instrument de respondenten besproken.

Observatie

In totaal zijn er vier observaties uitgevoerd: in groep 1/2, groep 3, groep 5/6 en groep 8. Er werd geobserveerd bij drie vrouwelijke leerkrachten en één mannelijke leerkracht. De leeftijd van de vier respondenten lag tussen 23 en 35 jaar en de werkervaring lag tussen 1,5 en 13 jaar. Door de observaties in bovenstaande klassen uit te voeren, worden de leerkrachtvaardigheden van woordenschatonderwijs bij zaakvaklessen schoolbreed in beeld gebracht.

Enquête

De enquête is uitgezet bij alle 25 leerkrachten en ingevuld door 19 leerkrachten. Deze 19 leerkrachten hadden een leeftijd tussen 23 en 61 jaar en een werkervaring van 1 tot 36 jaar.

Interview

Voor deelvraag 3 zijn er vier interviews, bij dezelfde vier leerkrachten waarbij de observaties hebben plaatsgevonden, uitgevoerd. Hierdoor was er de mogelijkheid voor de onderzoeker om meer de verbinding te leggen tussen het denken, het handelen en de ervaringen.

Voor deelvraag 4 zijn twee interviews uitgevoerd: een open interview met twee leden van het managementteam (MT) en een groepsinterview bestaande uit zeventien leerkrachten. De twee leden van het managementteam hadden een leeftijd van 46 en 61 jaar en een werkervaring van 12 jaar in het onderwijs en 3 jaar MT-lid en 30 jaar. De leerkrachten van het groepsinterview hadden een leeftijd tussen 26 en 59 jaar en een werkervaring van 1 tot 32 jaar. Door het managementteam en de leerkrachten in het onderzoek te betrekken, is er aandacht besteed aan verschillende invalshoeken. Hierdoor wordt eenzijdigheid voorkomen, waardoor de betrouwbaarheid en validiteit is verhoogd (Kallenberg et al., 2011).

3.3 Instrumenten

Observatie

Om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag is er een observatieformulier met betrekking tot leerkrachtvaardigheden ontworpen, zie bijlage 1. Deze observatielijst is samengesteld aan de hand van de kernbegrippen taalaanbod, taalproductie, feedback en informatie uit teksten uit de theorie van Verhallen en Walst (2001) en Van Beek en Verhallen (2012). Onder deze vier kernbegrippen vallen meerdere concrete stellingen. Een voorbeeld van een stelling onder het kernbegrip feedback was: 'De leerkracht bevestigt'. Van Beek en Verhallen (2012) geven aan dat dit een essentieel aspect is van feedback geven. Door deze stelling op te nemen in de observatielijst wordt er in kaart gebracht of de leerkracht dit kernbegrip voldoende laat zien. Wanneer dit niet in de les naar voren komt, wordt er inzichtelijk gemaakt waar de leerkrachtvaardigheden tekort schieten.

De observatie is afgenomen door de observant tijdens een OJW-les (zaakvakles), waarbij er genoteerd is of het hiervoor beschreven gedrag wel of niet in de les is waargenomen. Daarnaast was er op het observatieformulier ruimte voor een toelichting. Om de betrouwbaarheid en validiteit te waarborgen zijn filmobservaties ingezet.

Enquête

Door middel van de enquête (bijlage 2) worden leerkrachten naar hun strategieën bij woordenschatonderwijs gevraagd, waardoor deelvraag 2 beantwoord wordt. De enquête is geoperationaliseerd met behulp van de theorie van Verhallen en Verhallen (1994), Marzano (2011), Frayer, Frederick & Klausmeier (1969) en Robb (2003), waarin verschillende aanpakken voor woordenschatonderwijs worden beschreven. Het ging hierbij om de deelonderwerpen introductie, instructie, inbedding en controle die gebaseerd zijn op de theorie van Van den Nulft en Verhallen (2009). Door de koppeling aan de literatuur wordt de validiteit verhoogd. Een voorbeeld van een stelling van het deelonderwerp instructie was: 'Ik gebruik foto's, platen en afbeeldingen om de betekenis duidelijk te maken'. Door deze stelling op te nemen in de enquête wordt de mate van gebruik van de strategie in beeld gebracht. Op basis daarvan wordt er een passende conclusie getrokken met betrekking tot een aanpak voor woordenschatonderwijs.

De enquête is gericht op eigen ervaringen met betrekking tot woordenschat en bestond uit vragen met een 5-puntschaal (oplopend van nooit/zelden tot altijd) om de mate van gebruik aan te kunnen geven. Door schaalvragen te hanteren kunnen gevoelens, gedachten en opinies van een grote groep mensen achterhaald worden (Kallenberg et al., 2011). Wegens het aantal respondenten en rekening houdend met parttimers is gekozen om de enquête online af te nemen. Het respons van de enquête was 19 van de 25 en dus een redelijk betrouwbare afspiegeling van het team.

Interview

Een interview heeft als doel inzicht te krijgen in visies en ervaringen van een beperkt aantal respondenten (Kallenberg et al., 2011). Het semigestructureerde interview met vier leerkrachten en het open interview met het managementteam is in een rustige ruimte afgenomen en opgenomen om de beïnvloedende factoren te minimaliseren.

Het semigestructureerde interview met vier leerkrachten ging over de successen en belemmeringen bij woordenschatonderwijs. Door te kiezen voor deze vorm van interview wordt er middels een deels vaststaande vragenlijst structuur aangebracht en was het mogelijk om te interviews met elkaar te vergelijken (Kallenberg et al., 2011). Een voorbeeld van een vraag was: 'In hoeverre is er ruimte voor interactie en hoe handel je als leerkracht tijdens deze ruimte?'. Door deze vraag op te nemen in het interview wordt er meer informatie verkregen over successen ofwel belemmeringen wat betreft taalproductie. Dit is van belang om een passende aanbeveling te kunnen geven.

Het open interview met twee MT-leden ging over de wensen van woordenschatonderwijs. Door deze vorm van interview was het mogelijk om dieper inzicht te krijgen in de visie van de respondenten (Kallenberg et al., 2011).

Tijdens het groepsinterview over de wensen met zeventien leerkrachten in de plenaire vergadering van 30 maart 2017 was er in elk groepje een notulist, die aantekeningen maakte. Hierbij waren een aantal vragen als leidraad opgenomen, waardoor het een semigestructureerd interview was. De interviews zijn te vinden in bijlage 3.

3.4 Wijze van data-analyse

Het analyseren van de data wordt hieronder per instrument behandeld.

Observatie

De viertal observaties zijn met elkaar vergeleken. Daaropvolgend zijn de frequenties wel gezien en niet gezien in beeld gebracht. De frequenties van de vier observaties zijn verwerkt in een tabel en gekoppeld aan de kernbegrippen, terug/voorblik, taalaanbod, taalproductie, feedback en informatie uit de tekst halen. De stellingen onder een kernbegrip zijn samengevoegd en er is een maximale score bij vier observaties bepaald. De frequenties per kernbegrip van de vier observaties zijn omgezet naar een percentage en zijn in een grafiek weergegeven. Om de betrouwbaarheid en validiteit te waarborgen zijn filmobservaties ingezet. In het kader van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is één van de vier observaties door twee leden uit de vakgroep taal apart geanalyseerd. Daarbij was het percentage van overeenkomst 75% en 83%. Een gevolg van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is dat de stelling 'leerkracht laat kinderen woorden achterhalen' niet in de analyse is meegenomen, wegens vage en onduidelijke formulering.

Enquête

De enquêtes zijn met elkaar vergeleken en de frequenties zijn weergegeven in een tabel. Er is een tabel gemaakt naar aanleiding van de deelonderwerpen: introductie, instructie, inbedding en controle. De resultaten van de tabel zijn per deelonderwerp weergegeven in de vorm van een grafiek.

Interview

Het semigestructureerde interview met vier leerkrachten is opgenomen en vervolgens getranscribeerd. De respondenten hebben de mogelijkheid gehad om de uitwerkingen na te lezen. Vervolgens zijn de successen en belemmeringen gecodeerd en weergegeven in een schema. Deze resultaten zijn met elkaar vergeleken en door middel van citaten wordt de deelvraag beantwoord.

Ook het open interview met het managementteam is opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens zijn de wensen, vragen en kanttekeningen gecodeerd. De twee MT-leden hebben de mogelijkheid gekregen om dit na te lezen. Representatieve citaten zijn gemarkeerd.

Het groepsinterview met zeventien leerkrachten is geanalyseerd met behulp van de verschillende aantekeningen. De aantekeningen zijn uitgewerkt en de wensen zijn gecodeerd. Deze resultaten zijn met elkaar en met het open interview vergeleken en door middel van citaten wordt de deelvraag beantwoord.

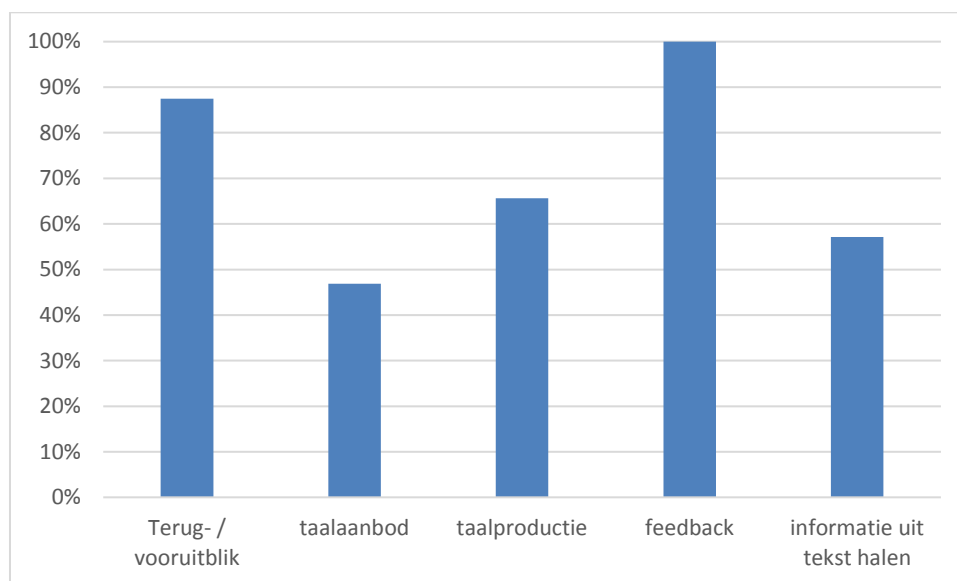
4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per deelvraag besproken.

4.1 Deelvraag 1

Hoe realiseren leerkrachten tijdens de zaakvakken taalaanbod, taalproductie en feedback?

Uit de analyse van de observaties in bijlage 4 blijkt dat de leerkrachten (N=4) van de School een maximale score hebben bij het kernbegrip feedback geven. Ook het begrip terug-/voorblik heeft een hoge score. In figuur 4.1 is te zien hoe de begrippen zich ten opzichte van elkaar verhouden. Het kernbegrip taalaanbod scoort het laagst. Opvallend hierbij is dat de leerkrachten in de geobserveerde lessen zorgen voor betrokkenheid en begripelijkheid, maar dat het doel vertellen, modelleren en controleren niet en/of nauwelijks wordt toegepast. Wat betreft het kernbegrip taalproductie is er veel ruimte voor interactie en worden er veel vragen gesteld. Deze vragen zijn voornamelijk toetsende vragen en nauwelijks ervaringsgerichte vragen. Daarnaast geven de leerkrachten opdrachten aan leerlingen, maar worden deze opdrachten nauwelijks gerapporteerd. Opvallend bij informatie uit de tekst halen, is dat er van te voren nauwelijks wordt gekeken naar de voorspelling van de leerlingen.



Figuur 4.1: Een procentuele weergave van de scores van geobserveerd gedrag per kernbegrip

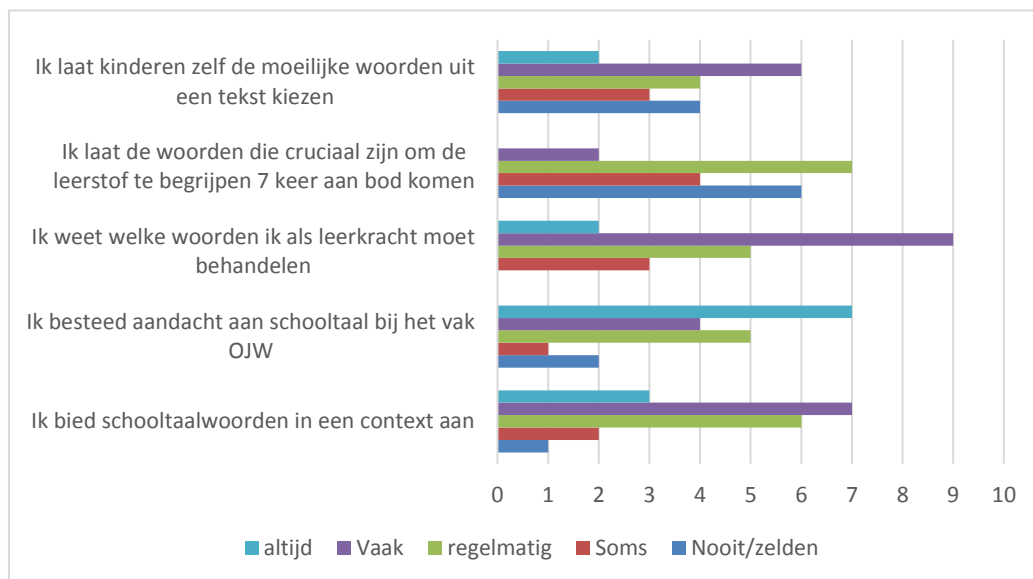
4.2 Deelvraag 2

Welke strategieën voor intentioneel woordenschatonderwijs gebruiken de leerkrachten tijdens de zaakvaklessen?

4.2.1. Voorbereiding en introductie

In figuur 4.2 zijn de frequenties van de strategieën van het deelonderwerp voorbereiding en introductie weergegeven. Globaal gezien geven de leerkrachten aan dat ze strategieën voor voorbereiding en introductie vaak inzetten. Daarbij besteedt de meerderheid altijd aandacht aan schooltaal bij het vak OJW en weet een groot deel van de leerkrachten vaak welke

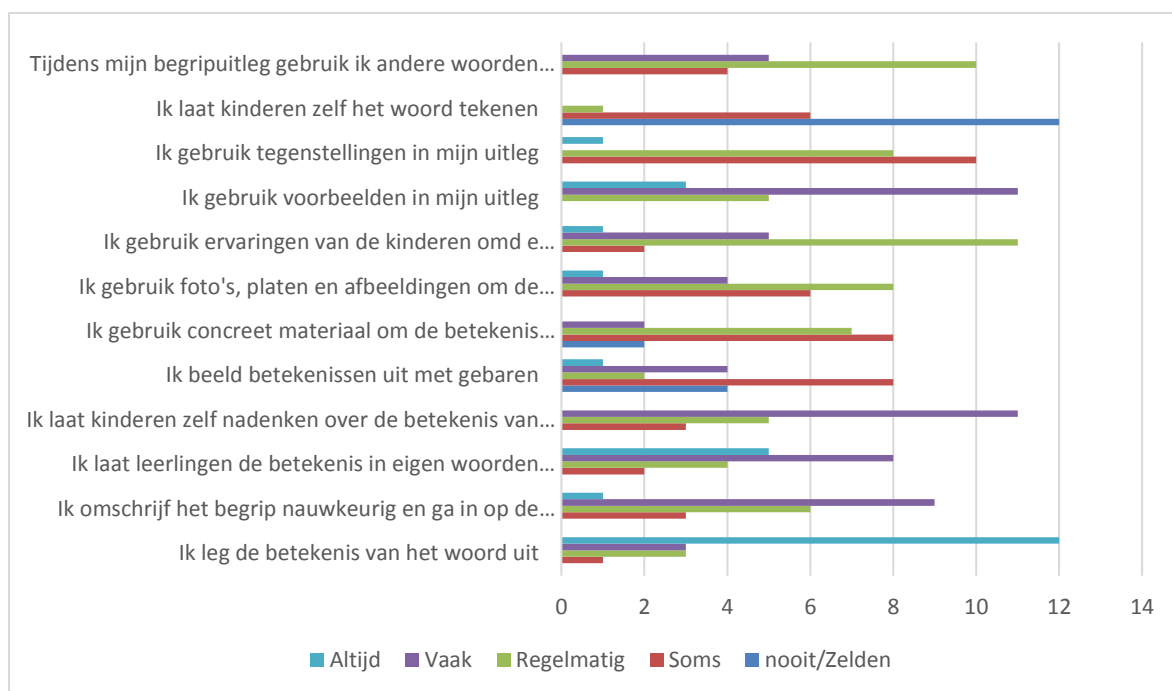
woorden er behandeld moeten worden. De aantallen zijn verdeeld bij de strategie 'Ik laat kinderen zelf moeilijke woorden uit een tekst kiezen' en ook de strategie die te maken heeft met de inbedding wordt soms toegepast.



Figuur 4.2: Antwoorden van leerkrachten op enquêtevragen over voorbereiding en introductie (n=19).

4.2.2. Instructie

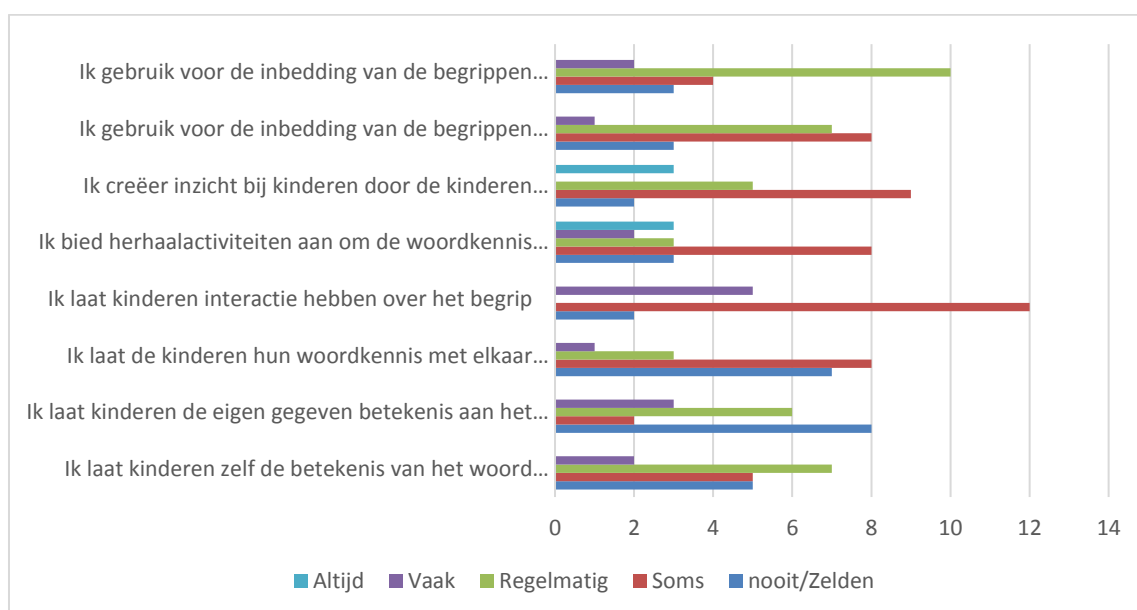
In figuur 4.3 zijn de frequenties van de strategieën van het deelonderwerp instructie weergegeven. De figuur laat zien dat de meerderheid van de leerkrachten het begrip altijd zelf uitlegt en daarbij vaak ingaat op de details, maar de meeste leerkrachten geven daarnaast vaak ruimte om de betekenis door het kind te laten voorspellen en uit te laten leggen. Het gebruik van afbeeldingen wordt regelmatig ingezet, net zoals het gebruik van ervaringen. Concreet materiaal, het gebruik van tegenstellingen en uitbeelden wordt soms ingezet en de meerderheid van de leerkrachten laat kinderen nooit het woord tekenen.



Figuur 4.3: Antwoorden van leerkrachten op enquêtevragen over instructie (n=19).

4.2.3. Inbedding

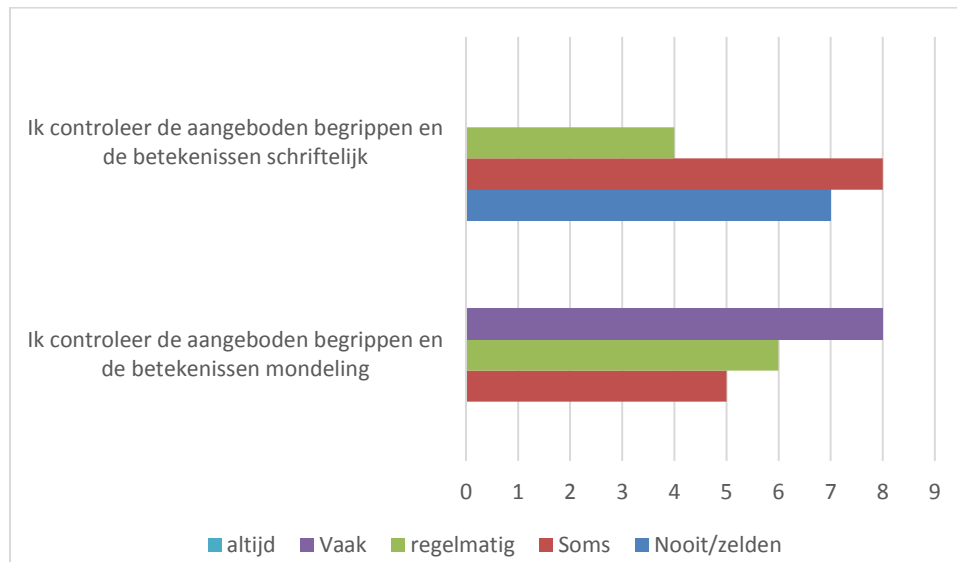
In figuur 4.4 zijn de frequenties van de strategieën van het deelonderwerp inbedding weergegeven. Veel leerkrachten hebben bij de verschillende stellingen rondom het onderwerp inbedding voor soms gekozen. Opvallend is dat er bij de instructie veel ruimte is voor interactie en bij de inbedding maar soms ruimte is voor interactie en uitwisseling. Er wordt regelmatig ingezet op de zelfstandigheid van het kind, door ze een woord zelf op te laten zoeken en de inbedding opdrachten komen regelmatig uit de methode. Er worden weinig herhaalactiviteiten aangeboden en ook voert 'soms' bij spelenderwijs leren en werkvormen de boventoon.



Figuur 4.4: Antwoorden van leerkrachten op enquêtevragen over inbedding (n=19).

4.2.4. Controle

In figuur 4.5 zijn de frequenties van de strategieën van het deelonderwerp controle weergegeven. Hierin wordt duidelijk dat mondeling controleren vaker wordt gedaan dan schriftelijk controleren. Al zijn er bij de strategie mondelinge controle toch een aantal leerkrachten die dit soms doen.



Figuur 4.5: Antwoorden van leerkrachten op enquêtevragen over controle (n=19).

4.3 Deelvraag 3:

Welke successen en belemmeringen ervaren de leerkrachten bij het geven van geïntegreerd intentioneel woordenschatonderwijs?

Uit de analyse van de interviews in bijlage 6 blijkt dat de leerkrachten (N=4) overeenkomstige successen en belemmeringen hebben. Het geïntegreerd aanbieden van woordenschat rondom een thema/context wordt door alle leerkrachten als succesvol ervaren. Een leerkracht zegt hierover: *“Ik haal het er wel altijd bij. Dus als de kinderen, met welk vak we dan ook bezig zijn, dat maakt me niet uit, maar dan heb ik wel altijd ruimte voor... welke woorden snap je niet”*.

Daarnaast geven ook alle leerkrachten als succesvol aan dat ze qua niveau van woorden net wat hoger zitten dan het niveau van de kinderen. De leerkracht van groep 1/2 geeft hierover aan: *“Dan proberen we gewoon dingen uit. Dus bij gym laat ik een opdracht balanceren vallen, omdat dat ook zo is. Dan ga ik niet zeggen probeer niet te wiebelen, maar dan gebruik ik je moet balanceren, want anders val je eraf. Wat is dat? Dat leg je dan uit en de keer daar op pak je het terug. Dus ik pak het soms bewust wat hoger en dan gewoon kijken bij wie het blijft hangen en bij wie het niet blijft hangen”*.

Verder past iedere leerkracht veel variatie toe in de lessen en wordt woordenschat hierdoor op een betekenisvolle manier aangeboden, wat wederom een succes is. Een leerkracht zegt hierover: *“Ja, we zoeken heel vaak dingen op internet op of filmpjes of we nemen dingen mee naar school om te laten zien”* en *“Ik probeer daarvoor altijd verschillende werkvormen in*

te zetten. Gewoon SCL vormen en dan probeer ik de groep ook zo te vormen dat de kinderen ook echt van elkaar kunnen leren.”

3 van de 4 leerkrachten geven aan dat er voldoende ruimte is voor interactie tussen leerlingen onderling. Eén leerkracht geeft aan dat dit een belemmering is. Deze leerkracht zegt op de vraag ‘hoeveel ruimte voor interactie hebben de leerlingen onderling?’ het volgende: *“Weinig. Ik denk alleen als ze inderdaad een werkvorm hebben waarbij ze samen mogen werken dus bij een woordspin of zo’n memory.”*

Opvallend is dat bij 3 van de 4 leerkrachten de woordselectie, inbedding en controle als belemmering wordt gezien. Een leerkracht geeft hierover aan: *“Ik weet heus wel dat je het moet aanbieden en vervolgens herhalen en herhalen. En daar schiet het ‘m gewoon bij in. Dat vergeet ik zelf of ik heb er geen tijd meer voor.”* Op de vraag lukt de woordselectie geeft dezelfde leerkracht het antwoord: *“Nee. Je werkt meestal vanuit de doelen en daar hangen begrippen aan en die begrippen behandel je. Ik heb geen idee of dat juist de begrippen zijn die ik aan moet bieden.”*

Daarbij geven 2 leerkrachten aan dat er geen handvatten of richtlijnen zijn en hierdoor de structuur missen. Een leerkracht zegt hierover: *“Wat ik dan als belemmering ervaar is dat er geen echte handvatten voor zijn. Kijk ik doe wat ik denk wat goed is, maar er zijn geen richtlijnen en ik weet niet zo goed wat ze aan het eind van de rit moeten beheersen.”*

4.4 Deelvraag 4

Welke wensen hebben de leerkrachten en het MT voor een consequente aanpak van intentioneel woordenschatonderwijs tijdens de zaakvaklessen?

Uit de analyse van het open interview van het MT blijkt dat zij pleiten voor geïntegreerd woordenschatonderwijs. Een MT-lid zegt hierover: *“Ik wil graag een geïntegreerd aanbod, maar wel met wat richtlijnen [...] dus kwantiteit er in, maar ook zeker kwaliteit.”* Een voorwaarde hiervoor is zoals een MT-lid zegt: *“Dat je uit elke vakken die je door de week heen geeft alert bent of samen met de kinderen of zelf kijkt naar welke woorden gaan we aanbieden en welke gaan we uitwerken en hoelang gaan we dat dan doen.”*

“Het aanbod voor woordenschat moet gestructureerd zijn binnen het onderwijsaanbod en dit kan door middel van een aanpak/behandelwijze gerealiseerd worden.” Daaropvolgend wordt een kritische vraag: *“Bereik je dan wel het niveau in woordenschat wat je wil bereiken.”* (bij geïntegreerd woordenschatonderwijs) *“Want dan, je moet daar als leerkracht wel heel bewust van zijn op welk niveau kinderen dan zouden moeten zitten qua woordenschat.”* Het antwoord hierop is: *“Als je de teksten gebruikt van begrijpend lezen of de teksten van OJW, dat zijn al teksten op niveau van het leerjaar waar de kinderen in zitten.”*

Een andere wens van het MT is dat de leerkrachten zelf werken met de kernwaarde van Dalton, namelijk vrijheid in gebondenheid. Hierdoor is er ruimte voor variatie met betrekking tot woordenschatonderwijs. Het idee van een MT-lid is als volgt: *“Ik denk dat je als*

leerkracht de woorden moet gaan aanbieden of gaan uitleggen. Maar eerst zou mijn idee zijn zelf onderzoekend leren.” Een kader dat een MT-lid daaropvolgend schetst is: “Het moet wel zichtbaar zijn in de klas bijvoorbeeld in een groot lijst of van ons waar wij ons de komende periode mee bezig gaan houden.”

De taal coördinator onderzoekt momenteel de methode Staal-Taal, waarin woordenschat een belangrijke rol speelt. Uit de aantekeningen van de leerkracht blijkt dat ze sturing missen en graag richtlijnen willen hebben. Tijdens het interview wordt de volgende kritische opmerking gemaakt: *“Als we woordenschat vanuit een thema hebben, is het dan ook echt nodig om dat ook nog vanuit de methode te doen.” “Want dat zal het dan zijn als je vanuit de methode werkt, dan werk je natuurlijk vanuit vaste woordenlijsten, waarvan ze zeggen die woorden zeker kunnen kennen en beheersen. En als je werkt vanuit thematisch dan mis je dus woorden uit die vaste woordenlijst.”*

In het groepsinterview in de teamvergadering van 30-03-2017 geven de leerkrachten (N=17) aan dat woordenschat op het moment *“hap-snap”* is en dat *“de inoefening onder de maat is”*. De wensen van de leerkrachten zijn verschillend. Een aantal leerkrachten pleit voor geïntegreerd woordenschatonderwijs, waarbij er vanuit een thema wordt gewerkt. Zij geven aan dat dit vanuit de dagelijks praktijk en betekenisvol moet zijn. Om dit te realiseren geven leerkrachten aan dat ze graag willen weten welke woorden kinderen in een bepaalde groep of per thema moeten kennen. Leerkrachten vragen om richtlijnen en handelingsadviezen, maar wel op zo’n manier dat er vrijheid is om op eigen manier in te oefenen. Anderzijds geeft een aantal leerkrachten als wens aan om gestructureerd woordenschatonderwijs aan te bieden en daarbij willen zij maken van de methode Staal-Taal woordenschat.

5. Conclusie en aanbevelingen

5.1 Conclusie

Hieronder worden eerst de deelvragen beantwoord en vervolgens volgt er een conclusie op de hoofdvraag.

Deelvraag 1: Hoe realiseren leerkrachten tijdens de zaakvakken taalaanbod, taalproductie en feedback?

Uit de observaties wordt geconcludeerd dat feedback geven en terug-/vooruitblik vaak wordt gedaan bij een OJW zaakvakles. Daarentegen komt het realiseren van het taalaanbod weinig voor. Hierbij mogen de leerkrachten meer modelleren en controleren. Wat betreft de taalproductie is er veel sprake van interactie en stellen leerkrachten veel vragen, maar mogen de leerkrachten meer inzetten op het stellen van ervaringsgerichte vragen. LEONED (z.d.) geeft hierover aan dat de kinderen dan betekenis geven aan het woord. Door kinderen de opdrachten te laten rapporteren en de teksten te laten voorspellen, is er sprake van een betekenisrelatie en dus diepe woordkennis (De With et al., 2013). Daar ligt voor de leerkrachten nog winst te behalen.

Deelvraag 2: Welke strategieën voor intentioneel woordenschatonderwijs gebruiken de leerkrachten tijdens de zaakvaklessen?

Uit de enquête kan geconcludeerd worden dat leerkrachten veel aandacht besteden aan strategieën met betrekking tot de introductie en instructie, maar dat de inbedding wat te wensen overlaat. De leerkrachten geven aan dat ze het begrip zelf uitleggen, maar dat er ook ruimte is voor interactie. Kinderen krijgen de ruimte om zelf na te denken en voorspellingen te maken. Daarnaast wordt er bij de instructie vooral afbeeldingen en ervaringen ingezet. Wat betreft de inbedding vindt er weinig interactie en herhaalactiviteiten plaats. Wel wordt er ingezet op de zelfstandigheid van het kind. De controle wordt door de leerkrachten vooral mondeling gedaan.

Deelvraag 3: Welke successen en belemmeringen ervaren de leerkrachten bij het geven van geïntegreerd intentioneel woordenschatonderwijs?

Uit de interviews kan geconcludeerd worden dat woordenschat passend in het onderwijsaanbod en rondom een thema als succesvol wordt ervaren. Dit sluit aan bij Brouwer (2009), die beschrijft dat voor verbetering van woordenschat meer thematisch gewerkt moet worden. Leerkrachten geven aan dat zij het belangrijk vinden dat ze de leerlingen aanspreken op een niveau dat hoger is dan dat van de leerlingen. Er wordt tijdens de lessen veel variatie ingezet, zodat het betekenisvol is. Ook dit wordt gezien als succes. Er is voldoende ruimte voor interactie, wat door Expertisecentrum (z.d.) als belangrijk wordt ervaren voor de stimulatie van de taalontwikkeling.

Als belemmeringen benoemen leerkrachten de woordselectie, inbedding en controle. Ook geven leerkrachten aan dat er geen handvatten of richtlijnen zijn en dat zij hierdoor de structuur missen.

Deelvraag 4: Welke wensen hebben de leerkrachten en het MT voor een consequente aanpak van intentioneel woordenschatonderwijs tijdens de zaakvaklessen?

Uit de analyse van de interviews wordt geconcludeerd dat het MT en een aantal leerkrachten pleitten voor geïntegreerd woordenschatonderwijs vanuit een context. Het is de wens dat woordenschat door middel van een aanpak gestructureerd wordt aangeboden. Leerkrachten voegen daaraan toe dat ze het fijn vinden om richtlijnen te hebben en te willen weten welke woorden de leerlingen in een bepaalde groep/bij een bepaald thema moeten kennen. De leerkrachten werken volgens de kernwaarde vrijheid in gebonden: Er mag variatie zijn bij het aanbieden van woordenschat en herhaalactiviteiten, maar het moet ook zichtbaar gemaakt worden wat er met woordenschat gedaan wordt. Die vrijheid in de variatie is een wens van de leerkrachten. Anderzijds geeft een aantal leerkrachten als wens aan om gestructureerd woordenschatonderwijs aan te bieden en daarbij gebruik te willen maken van de methode Staal-Taal woordenschat.

Hoofdvraag: Wat hebben leerkrachten in de groepen 1 tot en met 8 van de School nodig om te komen tot een consequente aanpak voor intentioneel woordenschatonderwijs met betrekking tot het aanbieden van woorden bij de zaakvakken, passend bij de werkwijze binnen het Daltononderwijs?

Leerkrachten hebben richtlijnen en handvatten nodig om geïntegreerd woordenschatonderwijs in de praktijk toe te kunnen passen. De Zesstappenaanpak van Marzano (2011) is hiervoor geschikt. Deze aanpak past bij wat de leerkrachten nu aan woordenschat doen. Zo sluit de aanpak aan bij wat de leerkrachten in de instructie-fase doen, namelijk het begrip zelf uitleggen, ruimte geven aan kinderen en een beeldende weergave geven. Daarnaast biedt deze aanpak structuur met betrekking tot de inbedding en controle, waar de leerkrachten naar eigen zeggen moeite mee hebben. Binnen de aanpak is er ruimte voor variatie in activerende werkvormen. Verder is het belangrijk dat de leerkrachten meer inzetten op taalaanbod en taalproductie. Dit gaat met name om kinderen teksten laten voorspellen, ervaringsgerichte vragen stellen, modellen en kinderen opdrachten laten rapporteren.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

In deze paragraaf wordt gekeken naar de sterke en zwakke punten van het onderzoek. Daarnaast worden suggesties gegeven voor een vervolgonderzoek.

In het theoretisch kader zijn verschillende, actuele en wetenschappelijke bronnen geraadpleegd. Door verschillende aanpakken aan het licht te brengen, is er ook sprake van een informatieve doelstelling. Tijdens het onderzoeksproces heeft de taalcoördinator zich verdiept in de methode StaalTaal. Deze methode is niet in het onderzoek meegenomen, met de reden dat het uitgangspunt van dit onderzoek geïntegreerd woordenschatonderwijs is.

Minder sterk aan het onderzoek is de verzameling van de data. In de observatie is gekeken naar welk gedrag met betrekking tot taalaanbod, taalproductie en feedback wel en niet is gezien. Dit geeft minder specifiek weer wat er in de les naar voren komt, dan wanneer je kijkt naar hoe vaak bepaald gedrag voorkomt en of het gedrag voldoet aan vooraf geformuleerde standaarden. Verder is er bij de observaties sprake van een ongelijk aantal stellingen per kernbegrip, waardoor de resultaten in percentages zijn weergegeven.

Een sterk punt is dat voor de analyse van de observaties interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid is toegepast. Door gebruik te maken van een filmobservatie hebben twee deskundigen uit de vakgroep taal dezelfde observatie gedaan. Door de observaties te vergelijken en door één onduidelijke vraag niet in de analyse mee te nemen wordt de betrouwbaarheid verhoogd. De observatie is bij 4 respondenten uit verschillende bouwgroepen afgenomen. Meer respondenten zou de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek ten goede komen. Ook zijn de observaties van te voren afgesproken, waardoor respondenten geneigd zijn om bewust aandacht te besteden aan woordenschat. Dit had voorkomen kunnen worden door ongeplande observaties. Door de observaties en interviews bij dezelfde personen af te nemen is er mogelijkheid gecreëerd om dieper in te gaan op wat er door de onderzoeker is gezien tijdens de les. Dit is door de onderzoeker en respondenten als positief ervaren.

Verder hebben de respondenten de interviews mogen nalezen, zodat de zij de gelegenheid hebben gehad om zich te herkennen in de uitwerking. Wat betreft de enquête is deze door verschillende collega's bekeken, waardoor de betrouwbaarheid wordt gewaarborgd.

Dit huidige onderzoek is toegespitst op wat leerkrachten nodig hebben om intentioneel woordenschatonderwijs aan te bieden. Een eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het implementeren van de Zesstappenaanpak van Marzano (2011), naar aanleiding van de conclusie van dit onderzoek. Een ander vervolgonderzoek kan zich richten op de methode StaalTaal in combinatie met woordenschatonderwijs binnen Daltononderwijs. De reden hiervoor is dat dit een wens is van een aantal leerkrachten en omdat de taalcoördinator hier ook mee bezig is.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het onderzoek richt zich op een doorgaande lijn voor het aanbieden van woordenschatonderwijs, die geïntegreerd is in binnen de zaakvaklessen in de groepen 1 t/m 8. Op basis van de onderzoeksresultaten en de conclusie worden de volgende aanbevelingen gedaan:

1. Scholing gericht op implementatie van de Zesstappenaanpak van Marzano (2011)

Om woordenschatonderwijs te verbeteren is het van belang dat er naast incidentieel woordenschatonderwijs ook intentioneel woordenschatonderwijs wordt aangeboden (Van den Nulft & Verhallen, 2010). De Zesstappenaanpak van Marzano (2011) sluit aan bij de strategieën van de leerkrachten in de huidige situatie. Daarnaast geven leerkrachten aan dat ze de inbedding en controle lastig vinden en behoefte hebben aan handvatten. Deze aanpak zorgt ervoor dat er op een gestructureerde manier gewerkt wordt aan woordenschatonderwijs en het biedt handvatten voor de onderdelen inbedding en controle. Leerkrachten geven aan graag ruimte te willen hebben voor variatie bij woordenschatonderwijs, waar er binnen de Zesstappenaanpak mogelijkheid voor is. Daarbij kan de literatuur van Van den Nulft en Verhallen (2010) gebruikt worden voor inspiratie met betrekking tot verschillende praktijkvoorbeelden, hulpmiddelen, routines, grafische modellen en werkvormen. Om de Zesstappenaanpak goed toe te kunnen passen is scholing gericht op implementatie noodzakelijk.

2. Scholing gericht op woordselectie

Leerkrachten geven aan dat ze moeite hebben met de woordselectie. Ze zouden graag richtlijnen willen hebben en willen weten welke woorden de leerlingen in een bepaalde groep of bij een bepaald thema moeten kennen. De woordselectie heeft volgens Van den Nulft en Verhallen (2010) te maken met het vertrouwen op je intuïtie en gezond verstand. Het is aan de ene kant onoverzichtelijk door de grote hoeveelheid aan woorden, maar aan de andere kant kunnen woorden in een willekeurige volgorde worden aangeleerd. Er zijn wel een aantal criteria voor woordselectie, namelijk frequentie, nut en uit de context (Verhallen & Verhallen, 1994). Door leerkrachten hierin bij te scholen, vergaren zij meer kennis met betrekking tot de woordselectie. Waardoor ze dit in de praktijk kunnen toepassen en dit geen belemmering meer vormt.

Literatuurlijst

- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten: Noordhoff.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to Live: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2008, 2010). *Creating robust vocabulary: frequently asked questions and extended examples*. New York: Guilford Press.
- Beek, W. van & Verhallen, M. (2012). *Taal, een zaak van alle vakken: geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Berends, R. (2016). Toekomstgericht taalonderwijs bij Dalton21. *DaltonVisie*, 5(2), 8-10.
- Branden, K. van den (2011). Woordenschatonderwijs in een schooltaalbeleid. *Tijdschrift Taal*, 4 (2), 613.
- Broekhof, K. (2011). Als leerlingen niet begrijpen wat u zegt. *Didactief*, 41 (10), 30-31.
- Broekhof, K. (2016). Werken aan woordenschat zonder methode, zo boek je woordenwinst, *JSW*, 8, 6-9.
- Brouwer, T. (2009). Scoor een woord. *JSW*, 5 (93), 34-38.
- Brouwer, T. (2011). Woordenschatonderwijs 2.0. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 2(4), 14-17.
- Clemens, J. (2014). Het nieuwe lezen, anders bekeken. Een belangrijke uitdaging voor de taalleraren. *Levende talen magazine*, 4, 4-9.
- Danen, B. (2015). *Taalbeleidsplan 2016-2020*. De School.
- Driessen, M. (2013). Het nieuwe lezen, van oppervlakkig klikken en scrollen naar aandachtig digitaal lezen. *Levende talen magazine*, 8, 4-8.
- Duerings, J., Linden, B. van der, Schuurs, U. & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Elsäcker, W. van & Droop, M. (2011). Zaakvakken en taal, twee vliegen in één klap!, *JSW*, 10, 6-9.

- Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en rekenen; ook wel de commissie Meijerink,(2009). *Referentiekader Taal en Rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: Ministerie van OCW.
- Expertisecentrum Nederlands, (z.d.). *Les in Taal. Kennisplatform Taaldidactiek*. Geraadpleegd op 17 november 2016 van http://lesintaal.nl/platform_taaldidactiek/2_woordenschat/kennisbasis.htm.
- Filipiak, P. (2013). *Woorden leren in zaakvakken. Onderwijs maak je samen*. Geraadpleegd op 20 november 2016 van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2013/03/Woorden-leren-in-de-zaakvakken3.pdf>.
- Fruyer, D., Frederick, W. C., and Klausmeier, H. J. (1969). *A Schema for Testing the Level of Cognitive Mastery*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research.
- Huizinga, H. & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Hulstijn, J. (2012). Woorden leren, een kwestie van aandacht en herhaling. *Levende Talen Magazine*, 7, 26-29.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Koeven, E. van, Schippers, S., Taalgroep Nederlandse taal PO (2009). *TULE. Inhouden en activiteiten. Nederlands*. SLO, nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling. Geraadpleegd op 17 november 2016 van <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L12.html>.
- LEONED: Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit. (z.j.) *Kennisplatform taalontwikkende leraar*. Geraadpleegd op 17 november 2016 van <http://www.leoned.nl/welkom.htm>
- Marzano, R. J., (2011). *Wijs met woorden: Een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal*. Vlissingen: Bazalt.

- Mol, S. & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (3), 3-15.
- National Behaviour Support Service (z.d.) *Frayer model, vocabulary strategy*. Geraadpleegd op 19 november 2016 van http://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/frayer_model_-_vocabulary_strategy_handout__copy_3.pdf.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2010). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H. (2012). *Portaal, praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Robb, L. (2003). *Teaching Reading in Social Studies, Science, and Math*. Scholastic.
- Stahl, S., & Nagy, W.E. (2012). *Teaching Word Meanings*. New York: Routledge.
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Geraadpleegd op 1 oktober 2016 van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV058_01.pdf.
- Verhallen, M. & Vehallen, S. (1994). *Woorden leren woorden onderwijzen*. Hoevelaken: CPS.
- Verhallen, M. & Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Vermeer, A. (2005). Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden. In: F. Kuiken & A. Vermeer (red). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht.Zutphen: Thieme-Meulenhoff, pp.25-55.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit.
- With, T. de, Visser, M. & Puper, H. (2013). *Woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Bijlagen

BIJLAGE 1: OBSERVATIE ZAAKVAKLES

Leerkracht: _____ Groep: _____

Datum: _____ Tijd: _____

		Wel/Niet gezien	Toelichting
Terugblikken			
Vooruitblikken			
Taalaanbod	Leerkracht introduceert onderwerp		
	De leerkracht benoemt het doel		
	Leerkracht modelt (Vertelt denkstappen hardop)		
	Leerkracht zorgt voor betrokkenheid: 1= veel In minder dan helft les betrokken 2= veel In meer dan helft les betrokken 3= veel In zijn vrijwel de hele les betrokken		
	Leerkracht zorgt Begrijpelijkheid ---- subvraag: Leerkracht behandelt woorden die cruciaal zijn voor de leerstof.		
	Leerkracht controleert de woorden		
Taalproductie	Leerkracht geeft beurtruimte:		
	○ Lkr stelt vragen aan In		
	○ Lkr stelt toetsende vragen		
	○ Lkr vraagt naar ervaringen		

	Leerkracht geeft onderwerp ruimte: ○ Lkr laat lln schooltaalwoorden zelf gebruiken ○ Lkr laat lln de opdracht rapporteren		
	Leerkracht geeft ruimte voor interactie onderling		
	Leerkracht geeft een opdracht / werkvorm		
	De leerkracht vat samen		
Feedback	Leerkracht verbetert		
	Leerkracht helpt met verhelderen		
	Leerkracht bevestigt		
Informatie uit de tekst halen	Leerkracht laat kinderen (de tekst) voorspellen		
	Leerkracht laat kinderen woorden achterhalen		
	Leerkracht laat kinderen de tekst samenvatten		
	Leerkracht maakt een voorstelling door - Concreet materiaal - Platen / foto's - Ervaringen		
	De leerkracht geeft een leesopdracht		

Bijlage 2: Enquête

<https://nl.surveymonkey.com/r/TSYNCY5>

Opmerking: Deze enquête gaat uit van schooltaalwoorden bij OJW.

Naam:

Leeftijd:

Werkervaring:

Schaal:

1 = Nooit/Zelden

2 = Soms

3 = Meestal

4 = Vaak

5 = Altijd

Stelling

Ik bied schooltaalwoorden in een context aan	1	2	3	4	5
Ik besteed aandacht aan schooltaal bij het vak OJW	1	2	3	4	5
Ik weet welke woorden ik als leerkracht moet behandelen	1	2	3	4	5
Ik laat de woorden die cruciaal zijn om de leerstof te begrijpen ongeveer 7 keer aan bod komen	1	2	3	4	5
Ik laat kinderen zelf de moeilijke woorden uit een tekst kiezen	1	2	3	4	5
Ik leg de betekenis van het woord uit	1	2	3	4	5
Ik omschrijf het begrip nauwkeurig en ga in op de details	1	2	3	4	5
Ik laat leerlingen de betekenis in eigen woorden uitleggen	1	2	3	4	5
Ik laat kinderen zelf nadenken over de betekenis van het woord en laat ze deze voorspelling verwoorden	1	2	3	4	5
Ik beeld betekenissen uit met gebaren	1	2	3	4	5
Ik gebruik concreet materiaal om de betekenis duidelijk te maken	1	2	3	4	5
Ik gebruik foto's, platen en afbeeldingen om de betekenis duidelijk te maken	1	2	3	4	5
Ik gebruik ervaringen van de kinderen om de betekenis duidelijk te maken	1	2	3	4	5
Ik gebruik voorbeelden in mijn uitleg	1	2	3	4	5
Ik gebruik tegenstellingen in mijn uitleg	1	2	3	4	5
Ik laat kinderen zelf het woord tekenen	1	2	3	4	5
Tijdens mijn begripuitleg gebruik ik andere woorden die centraal staan bij dit thema	1	2	3	4	5
Ik laat kinderen zelf de betekenis van het woord opzoeken	1	2	3	4	5
Ik laat kinderen de eigen gegeven betekenis aan het begrip verbeteren	1	2	3	4	5

Ik laat de kinderen hun woordkennis met elkaar uitwisselen.

Ik laat kinderen interactie hebben over het begrip

Ik bied herhaalactiviteiten aan om de woordkennis te bevorderen

Ik creëer inzicht bij kinderen door de kinderen spelenderwijs met de begrippen aan de slag te laten gaan

Ik gebruik voor de inbedding van de begrippen werkvormen (SCL)

Ik gebruik voor de inbedding van de begrippen opdrachten uit de methode

Ik controleer de aangeboden begrippen en de betekenissen mondeling

Ik controleer de aangeboden begrippen en de betekenissen schriftelijk

Ik controleer de begrippen op een andere manier, namelijk

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Ruimte voor eventuele toelichten en/of opmerkingen:

Bijlage 3: Interview

Deelvraag 3:

Welke successen en belemmeringen ervaren de leerkrachten bij het geven van geïntegreerd intentioneel woordenschatonderwijs?

Interviewschema

- Welke successen ervaar je bij het geven van woordenschatonderwijs?
- Welke belemmeringen ervaar je bij het geven van woordenschatonderwijs?
- Hoe vaak is er bij andere vakken aandacht voor woordenschatonderwijs?
- Lukt de woordselectie?
- Lukt het om op een net wat hoger niveau te zitten dan de leerlingen?
- Lukt de fase van introductie / instructie / inbedding / controle?
- In hoeverre is er ruimte voor interactie en hoe handel je als leerkracht tijdens deze ruimte?
- Hoe pak je de uitleg van een schooltaalwoord aan?

Deelvraag 4

Welke wensen hebben de leerkrachten en het MT voor een consequente aanpak van intentioneel woordenschatonderwijs tijdens de zaakvaklessen?

Topic lijst en Leidraad

- Hoe zou jij woordenschat in het onderwijsaanbod terug willen zien?
- Hoe zie je woordenschat nu terug in de klas en wat zou je willen veranderen?
- Voorbeeld benoemen?
- Wat heb je daarvoor nodig?
- Hebben jullie ideeën voor een nieuwe aanpak omtrent woordenschat?

Bijlage 4: Analyse observatie

		Wel Niet gezien		Toelichting	
Terugblikken		4	0		7/8 = 87,5%
Vooruitblikken		3	1		
Taalaanbod	Leerkracht introduceert onderwerp	2	2		15/32 = 46,9%
	De leerkracht benoemt het doel	1	3		
	Leerkracht modelt (Vertelt denkstappen hardop)	0	4		
	Leerkracht zorgt voor betrokkenheid: 1= veel lln minder dan helft les betrokken 2= veel lln meer dan helft les betrokken 3= veel lln zijn vrijwel de hele les betrokken	9		3 x score 2 = 6 1 x score 3 = 3 Totaal: 6 + 3 = 9 Maximum: 4 x score 3 = 12	
	Leerkracht zorgt Begrijpelijkheid ---- subvraag: Leerkracht behandelt woorden die cruciaal zijn voor de leerstof.	3	1		
	Leerkracht controleert de woorden	0	4		
Taalproductie	Leerkracht geeft beurtruimte:				21/32 = 66%
	○ Lkr stelt vragen aan lln	4	0		
	○ Lkr stelt toetsende vragen	4	0		
	○ Lkr vraagt naar ervaringen	1	3		

	Leerkracht geeft onderwerp ruimte: ○ Lkr laat lln schooltaalwoorden zelf gebruiken ○ Lkr laat lln de opdracht rapporteren	3	1		
		1	3		
	Leerkracht geeft ruimte voor interactie onderling	3	1		
	Leerkracht geeft een opdracht / werkvorm	3	1		
	De leerkracht vat samen	2	2		
Feedback	Leerkracht verbetert	4	0		12/12 = 100%
	Leerkracht helpt met verhelderen	4	0		
	Leerkracht bevestigt	4	0		
Informatie uit de tekst halen	Leerkracht laat kinderen (de tekst) voorspellen	1	3		8/14 = 57%
	Leerkracht laat kinderen woorden achterhalen	3	1	Niet in analyse meegenomen (onduidelijk)	
	Leerkracht laat kinderen de tekst samenvatten	2	1	1x n.v.t. Maximale score 3	
	Leerkracht maakt een voorstelling door - Concreet materiaal - Platen / foto's - Ervaringen	4	0	1x 6x 1x	
	De leerkracht geeft een leesopdracht	1	2	1x n.v.t. Maximale score 3	

Bijlage 5: Analyse enquête

	Nooit/ zelden	Soms	regelmatig	Vaak	altijd
Vragen met betrekking tot de voorbereiding en introductie van begrippen bij het vak OJW					
Ik bied schooltaalwoorden in een context aan	1	2	6	7	3
Ik besteed aandacht aan schooltaal bij het vak OJW	2	1	5	4	7
Ik weet welke woorden ik als leerkracht moet behandelen	0	3	5	9	2
Ik laat de woorden die cruciaal zijn om de leerstof te begrijpen 7 keer aan bod komen	6	4	7	2	0
Ik laat kinderen zelf de moeilijke woorden uit een tekst kiezen	4	3	4	6	2
Vragen met betrekking tot de instructie van begrippen bij OJW					
Ik leg de betekenis van het woord uit	0	1	3	3	12
Ik omschrijf het begrip nauwkeurig en ga in op de details	0	3	6	9	1
Ik laat leerlingen de betekenis in eigen woorden uitleggen	0	2	4	8	5
Ik laat kinderen zelf nadenken over de betekenis van het woord en laat ze deze voorspelling verwoorden	0	3	5	11	0
Ik beeld betekenissen uit met gebaren	4	8	2	4	1
Ik gebruik concreet materiaal om de betekenis duidelijk te maken	2	8	7	2	0
Ik gebruik foto's, platen en afbeeldingen om de betekenis duidelijk te maken	0	6	8	4	1
Ik gebruik ervaringen van de kinderen om de betekenis duidelijk te maken	0	2	11	5	1
Ik gebruik voorbeelden in mijn uitleg	0	0	5	11	3
Ik gebruik tegenstellingen in mijn uitleg	0	10	8	0	1
Ik laat kinderen zelf het woord tekenen	12	6	1	0	0
Tijdens mijn begripuitleg gebruik ik andere woorden die centraal staan bij dit thema	0	4	10	5	0
Vragen met betrekking tot de inbedding van begrippen bij OJW					
Ik laat kinderen zelf de betekenis van het woord opzoeken	5	5	7	2	0
Ik laat kinderen de eigen gegeven betekenis aan het begrip verbeteren	8	2	6	3	0
Ik laat de kinderen hun woordkennis met elkaar uitwisselen	7	8	3	1	0
Ik laat kinderen interactie hebben over het begrip	2	12	0	5	0

Ik bied herhaalactiviteiten aan om de woordkennis te bevorderen	3	8	3	2	3
Ik creëer inzicht bij kinderen door de kinderen spelenderwijs met de begrippen aan de slag te laten gaan	2	9	5	0	3
Ik gebruik voor de inbedding van de begrippen werkvormen (SCL)	3	8	7	1	0
Ik gebruik voor de inbedding van de begrippen opdrachten uit de methode	3	4	10	2	0
Vragen met betrekking tot de controle van begrippen bij OJW					
Ik controleer de aangeboden begrippen en de betekenissen mondeling	0	5	6	8	0
Ik controleer de aangeboden begrippen en de betekenissen schriftelijk	7	8	4	0	0

Opmerkingen met betrekking tot de voorbereiding en introductie van begrippen bij het vak OJW

- Nu in groep 3/4 komt OJW nog niet aan bod.
- Over het algemeen valt het mij tegen wat kinderen aan woordenschat hebben. Niet alleen bij OJW maar ook bij BLITS of taallessen zijn er regelmatig woorden die heel vanzelfsprekend lijken en dat dus niet zijn. Voorbeeld: een dienst aanbieden.....is niet bekend wat dat betekent in groep 7. Ook spreekwoorden zijn niet duidelijk voor kinderen. Wij bieden de kinderen een taalactief toetsboekje aan en een woordenschatboekje tijdens ZW. Dit is heeeeeeeel hard nodig. Ik zou op onze school een methode willen voor woordenschat bijv. STAAL TAAL (enorm veel woordenschat aanbod)
- Vragen niet gericht op groep 1-2
- Bij het zelf laten kiezen, noem ik zelf nog woorden die zij over het hoofd zien.
- Er zijn vragen moeilijk te beantwoorden vanuit kleutergroep
- Ik geef geen OJW in groep 3/4
- Ik heb groep 3, dus wij hebben geen OJW. Maar ik ben uitgegaan van projecten/groepdoorbekend werken. Ook ik kies moeilijke woorden uit een tekst.

Opmerkingen met betrekking tot de inbedding van begrippen bij OJW

- Een aantal vragen niet van toepassing op de kleuters
- De eerste vraag is nog te moeilijk, opzoeken in een woordenboek

Bijlage 6 Analyse interviews deelvraag 3

	Successen	Belemmeringen
B. LKR 5/6	+ Vanuit de kinderen laten komen. + Naast woorden, ook spreekwoorden, gezegdes woordcombinaties behandelen (taalgevoel). + Hoger niveau door combinatiegroep + introduceren + instructie: variatie plaatjes, woordenboek, woordspin + thema werken bij OJW	- Welke woorden je moet bespreken (woordselectie). - Combinatiegroep - inbedding - controle - ruimte voor interactie tussen leerlingen onderling.
A. LKR 1/2	+ beleving van het kind + Thema betekenisvolle context, dingen erbij pakken, variatie, spelenderwijs. + hoger niveau + woordselectie door lijstjes zelf gemaakt en van schatkist. + introductie + Instructie + Inbedding + Controle + Ruimte voor interactie	- combinatiegroep: niet altijd kunnen richten op wat het kind vraagt. - sommige dingen kun je niet makkelijk in huis halen.
M. LKR 8	+ geïntegreerd aanbieden, context + 'enigszins structuur' door woordweb. + Vanuit het kind + hoger niveau + genoeg interactie onderling + onderzoekend leren + introductie + instructie	- inbedding - woordselectie - handvatten / structuur - controle
K. LKR 3/4	+ geïntegreerd aanbieden, context + visueel maken, werkvormen + hoger niveau + introduceren: voorkennis activeren om op het juiste niveau in te zetten + Instructie + interactie + inbedding alledaagse vakken + controle alledaagse vakken + onderzoekend	- Geen handvatten - Geen richtlijnen - woordselectie - inbedding thema - controle thema