

Vele wegen naar succes



Kitty Verburg-Hibbel

Studentnummer: 2675528

**Praktijkgericht onderzoek Master SEN,
domein begeleiden**

Begeleider: Wilma Klabbers

Almere, juni 2015

Inhoud

Samenvatting	3
Inleiding.....	5
1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek	6
1.2 Probleemstelling en doelstelling	7
1.3 Onderzoeksvragen	10
2 Theoretisch kader.....	11
2.1 Taalzwakke leerlingen	11
2.2 Taalgericht vakonderwijs	14
2.3 Coaching- en begeleidingsvormen	15
3 Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Onderzoeksstrategie	19
3.2 Onderzoeksmethoden	20
3.2.1 Verantwoording	21
3.3 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	22
3.4 Ethische aspecten	23
4 Data-analyse en resultaten	26
4.1 Vragenlijsten docenten en leerlingen	26
4.2 Zelfreflectie, flitsbezoeken en open interviews	37
4.3 Focusgroep.....	39
5 Conclusies en aanbevelingen	42
5.1 Deelvragen	42
5.1.1 Op welke wijze bieden de docenten ondersteuning aan taalzwakke leerlingen?	42
5.1.2 Hoe ervaren leerlingen de ondersteuning van docenten?.....	43
5.1.3 Welke behoefte bestaat er bij de docenten wat betreft de ondersteuning aan taalzwakke leerlingen?	44
5.1.4 Hoe komen wij samen tot een ideale aanpak?	44
5.2 Onderzoeksvraag	45
5.3 Aanbevelingen.....	45
6 Evaluatie.....	47
6.1 Aanzet tot verbetering onderwijskwaliteit	47
6.2 Meerwaarde waarderend onderzoek.....	47

6.3	Presentatie onderzoek op het OPDC	48
6.4	Procesevaluatie	48
6.5	Betekenis voor mij als persoon.....	49
Nawoord.....		51
Literatuurlijst.....		52
Bijlagen		Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 1	Verwerkingsopdracht BOGC3	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
	Literatuurlijst.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
	Feedback op verwerkingsopdracht	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 2	Verwerkingsopdracht LTAA1	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
	Literatuurlijst.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
	Feedback op verwerkingsopdracht	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 3	Taalgericht vakonderwijs	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 4	Peer review.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 5	Docentenvragenlijst.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 6	Leerlingenvragenlijst.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 7	Quicksan zelfreflectie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 8	Observatieformulier flitsbezoek	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 9	Mail aan collega's	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 10	Open vragen docentenvragenlijst.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 11	Analyse Cito	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 12	Geobserveerd gedrag flitsbezoeken.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 13	PowerPointpresentatie bijeenkomst 1 focusgroep	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 14	Woordweb bijeenkomst 1 focusgroep ..	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 15	Analyse van grafieken leerlingen en docenten door de focusgroep	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 16	Verslag bijeenkomst 2 focusgroep	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 17	Presentatie onderzoek aan het team....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 18	Notulen presentatie onderzoek aan het team.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 19	Feedbackformulieren presentatie Master SEN.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 20	Feedback op de hoofdstukken	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Samenvatting

Het OPDC waar dit onderzoek is uitgevoerd, heeft een grote groep taalzwakke leerlingen (ca. 77%). Het doel van dit onderzoek is om een beeld te krijgen hoe taalzwakke leerlingen de lessen ervaren, wat zij nodig hebben en hoe docenten hun onderwijsaanbod daarop kunnen afstemmen.

De onderzoeksvraag luidt:

Op welke manier kan het team van en met elkaar leren om de taalzwakke leerlingen in de onderbouw van het leerwegondersteunend onderwijs zo goed mogelijk te begeleiden, te ondersteunen en les te geven?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er gekozen voor actieonderzoek en waarderend onderzoek. Docenten hebben een vragenlijst ingevuld om te kijken wat zij al bieden aan taalzwakke leerlingen, wat zij al weten en wat zij nodig hebben om taalzwakke leerlingen beter te kunnen ondersteunen. Een groep leerlingen is gevraagd een vragenlijst in te vullen en hun mening te geven over taal bij zaakvakken en hoe zij daar zelf mee omgaan. Door observaties en open-interviews bij zaakvakdocenten is in kaart gebracht hoe docenten lesgeven aan taalzwakke leerlingen gericht op context, interactie en taalsteun. Via waarderend onderzoek is er nagedacht over de ideale aanpak, op welke manier kan het docententeam van en met elkaar leren en wat hebben de leerlingen nodig.

Uit literatuurstudie en de resultaten van de andere onderzoeksmethoden is gebleken dat leerlingen extra ondersteuning behoeven bij de mondelinge en schriftelijke verwerking van de leerstof. Leerlingen willen graag samenwerken en hebben behoefte aan verschillende werkvormen in de les. Docenten zullen activerend en motiverend onderwijs moeten geven dat aansluit bij de belevingswereld met aandacht voor context, interactie en taalsteun. Het docententeam wil dit vormgeven door samen lessen te ontwerpen, voor te bereiden, te evalueren en reviseren. Er is behoefte om successen met elkaar delen.

Dit alles heeft geleid tot een aantal aanbevelingen waarvan de belangrijkste

hieronder worden toegelicht.

Allereerst workshops voor het team om de kennis van de didactiek te vergroten waarin aandacht besteed wordt aan de vijf dimensies van leren, taalgericht vakonderwijs, de lesopbouw en verschillende werkvormen. Ten tweede 'Lesson Study' het samen voorbereiden van de lessen en in dit geval gericht op de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs, context, interactie en taalsteun. Verder lesbezoeken door leidinggevenden en experts om te kunnen evalueren en bij te stellen. Als laatste onderlinge flitsbezoeken om van en met elkaar te kunnen leren.

Inleiding

De leerling bereikt een maximale groei in een positief pedagogisch klimaat met een kwalitatief goed onderwijs- en ondersteuningsaanbod. De leerling verbetert de leerprestaties door middel van gedifferentieerd onderwijs op maat en werkt aan vermindering van de eigen belemmeringen. De leerling leert de verschillen en overeenkomsten tussen mensen kennen en kan hiermee op een goede manier omgaan. Ouders, andere scholen en eventuele ketenpartners zijn betrokken bij de ontwikkeling van de leerling'. (Slots, 2014, p. 2)

Dit is de visie van het OPDC, de school waar ik werkzaam ben. Het OPDC is een tussenvoorziening voor vmbo-leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Wij begeleiden de leerlingen de eerste twee jaar met als doel ze te laten instromen in het reguliere voortgezet onderwijs. Voor de leerlingen met een te complexe ondersteuningsvraag voor het vo, gaan wij op zoek naar een passende plek binnen het speciaal onderwijs of een ander onderwijstraject.

Vanuit de eerste zinnen van onze visie, heb ik een missie en dat is te onderzoeken hoe wij een zo optimaal mogelijk onderwijs- en ondersteuningsaanbod aan de grote groep taalzwakke leerlingen kunnen verzorgen.

Door dit onderzoek wil ik kijken op welke manier wij als team van en met elkaar kunnen leren om dit te verwezenlijken. Om te leren en onderzoek te kunnen doen, heb ik mijn collega's nodig, want *"Wie alleen van zichzelf heeft geleerd, heeft een dwaas tot leermeester gehad"* (Citaten.net, z.d.) aldus Jonson een Britse dichter uit de 16^e eeuw. Een citaat dat ik kan onderschrijven. Ik wil graag leren van en met mijn collega's en leerlingen, de laatste regel van het oplossingsgerichte gedachtengoed sluit hier mooi op aan: "als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders" (Cauffman & Van Dijk, 2009, p. 14).

1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat de aanleiding van het onderzoek is en tot welke probleemstelling dit heeft geleid.

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

De laatste jaren is er veel aandacht voor de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Allerlei initiatieven, bij wet vastgelegde veranderingen en goed bedoelde impulsen worden het onderwijs in geslingerd. Het nieuwe leren, opbrengstgericht werken, adaptief leren, de wet op de referentieniveaus, de rekentoets vo, het ontwikkelingsperspectief, onderwijsinnovatieprojecten, vernieuwing vmbo, diagnostische tussentijdse toetsen en aandacht voor laaggeletterdheid om in willekeurige volgorde maar wat voorbeelden te noemen. Met mijn onderzoek wil ik een bijdrage leveren aan de kwaliteitsverbetering van de taalvaardigheid. De indirecte aanleiding voor mijn onderzoek bevindt zich op macroniveau. Onderwijsontwikkeling vindt plaats op verschillende niveaus. SLO, het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (z.d.), heeft de leerplanniveaus op haar site schematisch weergegeven:

leerplanniveau:	bereik:	betrokkenen:	leerplanproducten:
supra	internationaal	de Europese Commissie	• EC-afspraken m.b.t. voortijdig schoolverlaten en levenslang leren • het Europees Referentiekader voor de moderne vreemde talen
macro	het nationale onderwijsstelsel	het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen	• kerndoelen • eindtermen • examenprogramma's • eindexamenopgaven
meso	• de school • de opleiding • het vak op school	- de schoolleiding - het onderwijsteam - de vaksectie	• het schoolbeleidsplan • het opleidingsprogramma • het vakleerplan • het programma van toetsing en afsluiting
micro	• het leerjaar • het vak op school • de projecten • de lessen	• de sectie • het onderwijsteam • de docent • de klas/groep	• het onderwijsprogramma • de leergang • de methode • lessen • onderwijsmaterialen • toetsen
nano	de individuele leerling	• het onderwijs/zorgteam • de docent • de leerling	• het persoonlijke leerplan • het individuele leer(werk)traject

Figuur 1, Leerplanniveaus, <http://cursuscurriculumontwerp.slo.nl/kennisbank/Leerplanniveaus.docx/>

Op macroniveau zijn de kerndoelen van het vak Nederlands aangescherpt, is de wet op de referentieniveaus in 2010 van kracht geworden (Overheid, 2010) en is er in september 2014 een meerjarige pilot gestart waarbinnen de diagnostische tussentijdse toetsen (DTT) voor Engels, Nederlands en wiskunde worden ontwikkeld (CvTE, z.d.). De DTT is geen summatieve toets maar geeft een diagnose van de vaardigheden, de sterke en zwakke punten in de leerontwikkeling van leerlingen. De toets wordt ontwikkeld in opdracht van het ministerie van OCW (Cito, z.d.). De DTT past in de ontwikkeling van opbrengstgericht en datagestuurd werken. Het is gericht op verbeteringen in het leren binnen de schooldoelen: “de DTT geeft de school inzicht in de uitgangspositie van de leerling op én binnen de kernvakken” (Overheid.nl, 2013).

Bij álle vakken moet bewust aandacht worden geschonken aan de taalvaardigheid daar wij een grote groep taalzwakke leerlingen in huis hebben. SLO (z.d.) geeft aan dat het wenselijk is dat het te ontwikkelen onderwijs voor de eigen onderwijspraktijk binnen de visie van de school past én aansluit bij de landelijk vastgestelde kaders zoals kerndoelen en eindtermen. Het is belangrijk rekening te houden met onze doelgroep. Een aantal jaren terug heeft de inspectie van het Onderwijs het OPDC bezocht. Dit was in het kader van het onderzoek naar de kwaliteitsverbetering van het OPDC-Almere in 2008. In het daarop verschenen rapport staat bij het kwaliteitsaspect ‘leerstofaanbod’ als score: ‘draagt onvoldoende bij’

“De school met een substantieel percentage taalzwakke leerlingen heeft bij alle vakken een leerstofaanbod dat past bij de talige onderwijsbehoeften van leerlingen” (Inspectie van het onderwijs, 2008, p. 9).

Het leerstofaanbod op het OPDC moet beter afgestemd worden. Ik wil onderzoeken op welke manier wij dit samen kunnen bewerkstelligen en hoe ik het uiteindelijk op microniveau in de vorm van een onderwijsprogramma kan uitwerken.

Niet alleen cijfers en toetsresultaten zijn bepalend om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Veel belangrijker is dat leerlingen zich gewaardeerd voelen op school en het docententeam ervoor zorgt dat leerlingen op een algemeen maatschappelijk niveau kunnen functioneren binnen de maatschappij.

1.2 Probleemstelling en doelstelling

Om het onderwijs beter te kunnen afstemmen op taalzwakke leerlingen is het goed om voor ogen te hebben over wie dit zijn. Volgens SLO Nederlands (2015) is er geen

algemeen geaccepteerde definitie van het begrip 'taalzwakke leerling'. Alons (2013) definieert een taalzwakke leerling als “een leerling die onder andere wat betreft woordenschat tekort schiet om mondelinge en schriftelijk taken uit te voeren op het niveau, afgezet tegen het niveau van het referentiekader taal dat we van hem mogen verwachten gezien zijn leeftijd en opleidingsniveau” (p. 28). Volgens Simons (2014) beschikken zij over onvoldoende schoolse vaardigheden om teksten in methoden en instructies van docenten te kunnen begrijpen en om schriftelijke en mondeling vragen over de leerstof te beantwoorden.

Probleemstelling:

Om tot een probleemstelling te komen is gebruik van de 5* W+ H formule van Migchelbrink (2012).

Wat is het probleem?

Het OPDC heeft een hoog percentage taalzwakke leerlingen en de meeste leerlingen beheersen nog niet het niveau 1F voor Nederlandse taal. Uit een inspectie-onderzoek naar kwaliteitsverbetering is naar voren gekomen dat niet bij alle vakken het leerstofaanbod is afgestemd op de talige onderwijsbehoeften van deze groep leerlingen. Uit de flitsbezoeken van de directie is naar voren gekomen dat de lesopbouw, instructie en werkvormen nog aandacht behoeven.

Wie heeft het probleem?

Onze leerlingen zouden aan het eind van het vmbo voor Nederlandse taal het eindniveau 2F moeten hebben. Voordat wij op weg kunnen naar 2F, moet eerst de achterstand worden weggewerkt. Veel leerlingen hebben moeite met het verwerken van de schooltaal door problemen met tekstbegrip en/of de woordenschat en/of technisch lezen.

Wanneer is het probleem ontstaan?

Het OPDC is een tussenvoorziening voor leerlingen met leer- en gedragsproblemen en de meeste leerlingen hebben achterstanden op twee of meer gebieden binnen rekenen, technisch lezen, begrijpend lezen en spelling. In augustus 2010 is de wet op de referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen in werking getreden (Overheid.

nl, 2010). Sindsdien is door toetsing zichtbaar welk referentieniveau de leerling beheerst.

Waarom is het een probleem?

Taalzwakke leerlingen hebben in het algemeen moeite om mondelinge en schriftelijk taken uit te voeren. Zij ondervinden problemen bij verschillende vakken en hebben extra ondersteuning nodig om niveau 2F te behalen. Sinds 2012 zijn de exameneisen aangescherpt en moet door de kernvakkenregeling voor vmbo voor Nederlands als eindcijfer minimaal een 5 worden gehaald (De Nieuwe School, z.d.).

Waar doet het probleem zich voor?

Leerlingen hebben moeite met het verwerken van de teksten bij de zaakvakken. Ook hebben zij moeite met de schriftelijke verwerking in het algemeen. Vooral de leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) in het eerste en tweede leerjaar ondervinden problemen.

Hoe is het probleem ontstaan?

Er worden steeds hogere eisen gesteld aan de leerlingen, maar taalzwakke leerlingen zijn van alle tijden. Oorzaken kunnen liggen in de school- of thuissituatie of binnen de leerling zelf. Enkele oorzaken die SLO Nederlands (2015) noemt zijn leerlingen met een andere moedertaal/thuistaal dan het Nederlands of leerlingen die een moeizaam verlopen schoolloopbaan hebben door persoonlijke omstandigheden of gedragsproblemen. Ik ben ook van mening dat leraarvaardigheden en specifieke (vak)didactische vaardigheden hierbij een rol spelen.

Doelstelling:

Ik wil mijn collega's begeleiden bij het afstemmen van hun lessen op onze doelgroep. Eerst zal duidelijk moeten worden of collega's problemen ondervinden bij het lesgeven en op welke manier zij tot nu toe ondersteuning bieden. Ook wil ik in kaart brengen hoe taalzwakke leerlingen de lessen ervaren. Het doel van mijn onderzoek is om tot een gezamenlijke aanpak te komen om deze leerlingen de juiste ondersteuning te kunnen bieden

1.3 Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Op welke manier kan het team van en met elkaar leren om de taalzwakke leerlingen in de onderbouw van het leerwegondersteunend onderwijs zo goed mogelijk te begeleiden, te ondersteunen en les te geven?

Deelvragen:

- Op welke wijze bieden de docenten ondersteuning aan taalzwakke leerlingen?
- Hoe ervaren leerlingen de ondersteuning van docenten?
- Welke behoefte bestaat er bij de docenten wat betreft de ondersteuning aan taalzwakke leerlingen?
- Hoe komen we samen tot een ideale aanpak?

2 Theoretisch kader

Voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen zullen vooral de bevindingen uit het handelingsdeel centraal staan. Om tot goede onderzoeksmethoden te komen, begrippen te kunnen definiëren en de probleem- en doelstelling theoretisch te kunnen onderbouwen, wordt gestart met literatuuronderzoek. Vanuit de theorie wordt onderzocht wat taalzwakke leerlingen nodig hebben, of en hoe taalgericht vakonderwijs ingezet kan worden en welke vormen van coaching en begeleiding er zijn die ingezet kunnen worden om tot een goed onderwijsaanbod te komen voor taalzwakke leerlingen.

2.1 Taalzwakke leerlingen

In de onderbouw van het vo wordt een groot beroep gedaan op de taalvaardigheid van de leerlingen. Hacquebord (2004) geeft aan dat taal, vooral de schriftelijke, bij alle vakken een rol speelt. Zij stelt de vraag of leerlingen taalvaardig genoeg zijn om zelfstandig de leerstofvragen bij schriftelijke bronnen en tekstboeken te kunnen beantwoorden en verslagen te kunnen maken. En als vervolgvraag, wat kunnen scholen doen om leerlingen te ondersteunen bij taaltaken? Onderzoek onder docenten en brugklasleerlingen van negentien vo-scholen (van vmbo tot havo-vwo verspreid over heel Nederland) naar ervaringen, problemen en ideeën over taal leverde op, dat alle ondervraagde docenten van mening zijn dat leerlingen over een goede taalvaardigheid moeten beschikken om het vakonderwijs met succes te volgen en aandacht voor taal bij hun eigen vak wordt belangrijk gevonden (Hacquebord, 2004). De meeste docenten ervaren in het algemeen taalproblemen bij leerlingen. Verder komt naar voren dat gebrek aan woordkennis een onderschat probleem lijkt in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek geeft geen antwoord op de vraag of niet alleen onder tweede-taalleerders, dyslectici en 'gewone' taalzwakke leerlingen de behoefte aan ondersteuning bij taaltaken bestaat. Hacquebord (2004) geeft wel aan dat scholen met een relatief grote groep leerlingen met taalproblemen, worden gestimuleerd om hun taalbeleid daarop aan te passen. Zij stelt dat, als het taalbeleid goed is doorgevoerd, de docenten van alle vakken een taalontwikkellende didactiek hanteren bij het eigen vak in de vorm van taalgericht vakonderwijs. Dit zal

ook gelden voor docenten in Almere.

Het is allereerst belangrijk om het taalniveau van de leerling in kaart te brengen en taalproblemen te signaleren (Alons, 2013). Ook opbrengstgericht werken kan bijdragen aan het verbeteren van de leerresultaten van taalzwakke leerlingen (SLO, 2015). Een taalzwakke leerling heeft ondersteuning nodig bij de woordenschat, het tekstbegrip en de verwerking van mondelinge en schriftelijk vragen over de leerstof. Het viertakt model van Verhallen en Verhallen (2004) voor een effectieve instructie van de woordenschatuitbreiding is een didactisch model dat docenten kunnen gebruiken. Het viertaktmodel bestaat uit vier stappen. Allereerst 'voorbewerken', voorkennis activeren om zo een context te creëren voor de nieuwe woorden. Vervolgens 'semantiseren', de betekenis van het woord wordt verduidelijkt in de context waarin het woord aan de orde is. Tijdens de derde fase 'consolideren' wordt het woord ingeoeffend en bij de laatste fase 'controleren' wordt getoetst of de betekenis helder is.

Verder moeten de docenten omstandigheden creëren om het leren van leerlingen te stimuleren. Lesvoorbereiding en lesopbouw zijn daarbij een voorwaarde. Ebbens en Ettekhoven (2013) noemen zes sleutelbegrippen voor het vormgeven van effectief leren:

- 1 Een heldere structuur in de opbouw van de leerstof
- 2 Het juiste niveau van de leerstof
- 3 Betekenis geven van de leerstof
- 4 Individuele aanspreekbaarheid
- 5 Zichtbaarheid van leren/denken
- 6 Aandacht voor nieuwsgierigheid en motivatie

Dit kan door onder andere door het lesdoel zichtbaar te maken en te koppelen aan voorkennis, interactie en betrokkenheid te stimuleren, functionele werkvormen aan te bieden en succeservaringen op te laten doen.

Motiverend en activerend onderwijs is wat leerlingen nodig hebben en het model 'Leren in vijf dimensies' van Marzano sluit hier goed bij aan. Dit evidence-based model, gaat over de praktijk van het lesgeven en is gebaseerd op het werk van vele onderzoekers en op het werk en ideeën van docenten. Er is een verschuiving opgetreden van het *leerstofparadigma* van het traditionele onderwijs naar het

denken-en-doen paradigma, “leerlingen denken over en handelen met kennis en het is juist dit actief bezig zijn dat ervoor zorgt dat leerinhouden in het kennissysteem van de leerling wordt opgenomen” (Marzano & Miedema, 2013, p. 2). Een docent zal op de achtergrond moeten blijven, de leer- en denkinhouden centraal moeten stellen en vaardigheden én inhoud moeten onderwijzen. Het ‘actief bezig zijn’ sluit aan bij de consolideerfase van het viertakt model van Verhallen & Verhallen. Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om veel met de woorden en begrippen te oefenen zodat de leeropbrengst optimaal is en het in het kennissysteem wordt opgenomen.

Leren in vijf dimensies, zie figuur 1, is de praktische uitwerking van bovengenoemd paradigma. Volgens Marzano & Miedema (2013) bestaat leren uit onderling, afhankelijke, samenhangende manieren van denken:

- 1 Motivatie: een positieve houding ten opzichte van school en leren
- 2 Nieuwe kennis verwerven en integreren
- 3 Bestaande kennis verbreden en verdiepen
- 4 Onderzoek doen: het toepassen van kennis in levensechte situaties
- 5 Reflectie: het ontwikkelen van reflectieve denkgewoontes (p. 8-14).



Figuur 1: Model van Leren in vijf dimensies. https://sites.google.com/site/jaapwilmink/_/rsrc/1307656775016/1e-leerjaar/module-1-3/po--lijn/5-reflectie-gemeenschappelijke-prestatie/leren-in-5-dimensies/5%20dimensies.png?height=300&width=400ite/jaapwilmink/_/rsrc/1307656775016/1e-leerjaar/module-1-3/po--lijn/5-reflectie-gemeenschappelijke-prestatie/leren-in-5-dimensies/5%20dimensies.png?height=300&width=400

Eerst zullen leerlingen met nieuwe kennis aan de slag gaan, het is echter geen lineair model. De eerste en vijfde dimensie zijn altijd op de achtergrond van het leerproces aanwezig. Ook bij aandacht voor taal in het vakonderwijs is de eerste dimensie het uitgangspunt. Het is belangrijk dat de docent leerlingen motiveert, de

betrokkenheid van het eigen leren bij de leerlingen stimuleert zodat leerlingen de leertaken als waardevol en relevant zullen ervaren (Marzano & Miedema, 2013). Ook bij effectief leren zijn dit de voorwaarden.

2.2 Taalgericht vakonderwijs

Hajer en Meestringa (2009) beschrijven vier vormen om taalontwikkeling en vakonderwijs te integreren in activerend onderwijs te weten: 'inhoudgericht taalonderwijs', 'geschakeld vaktaalonderwijs', 'taalbewust vakonderwijs' en 'taalgericht vakonderwijs'. Taalgericht vakonderwijs is een inhoudgerichte benadering waarbinnen de drie aspecten inhoud, taal en leerstrategieën aan bod komen. Hajer en Meestringa (2009) stellen "bij dit sheltered content-model wordt de leerstof van een bepaald vak qua didactiek en taalaanbod -en soms zelfs inhoudelijk- aangepast om de (vak)taalverwerving te stimuleren" (p.14). Het is bedoeld om minder taalvaardige leerlingen gerichte steun te bieden om het vak en de taal van het vak te hanteren. Dit sluit goed aan bij de behoeften van taalzwakke leerlingen. Taalgericht vakonderwijs is contextrijk vakonderwijs met taalsteun en vol interactie. Door aandacht te besteden aan de context, kan de leerling zich een beeld vormen en legt hij verbanden waardoor de nieuwe stof gekoppeld wordt aan de kennis die hij heeft. Daarnaast moet de docent zorgen voor voldoende interactie omdat kennis tot stand door er met anderen over te praten. Als derde pijler wordt taalsteun genoemd, de docent ondersteunt de leerlingen bij het begrijpen en produceren van taal. De aspecten van de taalgerichte vaklessen met betrekking tot de drie pijlers zijn opgenomen in de bijlage (zie bijlage 3).

Om draagvlak te creëren voor taalgericht vakonderwijs is het van meerwaarde om te kijken of een team samen taalgericht vakonderwijs kan verbinden aan andere impulsen en vernieuwingen die op docenten afkomen (Hajer & Meestringa, 2009). Bij een activerende didactiek laat de docent leerlingen zelf de problemen oplossen die ze tegenkomen waardoor ze de lesstof beter hanteren. Bij 'het nieuwe leren' zoekt de docent naar mogelijkheden om leerlingen met uitdagende vragen en opdrachten echt te motiveren en meer betekenis aan leren te geven. Beide sluiten aan bij het motiverend en activerend onderwijs zoals eerder beschreven bij 'de vijf dimensies van leren'. Marzano geeft bij de vierde dimensie, 'onderzoek doen', allerlei voorbeelden om kennis toe te passen in betekenisvolle situaties.

Om een taalontwikkellende vakdocent te worden, zal het team een proces moeten doorlopen en reflecteren op wat zij doen. Dit proces bestaat uit vier fases: ontluikend bewustzijn, taalaanbod begrijpelijk maken, productief taalgebruik stimuleren en taaldoelen bewust nastreven (Riteco & Meestringa, z.d.). Vooraf zal er eerst op meso-niveau bepaald moeten worden hoe en of het opgenomen wordt in het schoolbeleidsplan. Uit het onderzoek zal eerst naar voren moeten komen hoe docenten taalzwakke leerlingen willen ondersteunen voordat er een gesprek met de directeur over een beleidsverandering zal volgen.

2.3 Coaching- en begeleidingsvormen

Literatuurstudie laat zien dat er vele coaching- en begeleidingsvormen bestaan. Kwaliteitsverbetering lijkt een steeds belangrijkere plaats in te nemen binnen het onderwijs. In een notitie ‘Samen leren: aanbevelingen uit het onderwijs’ (Straus, 2014) worden aanbevelingen gedaan om de kwaliteit van het Nederlands onderwijs te verbeteren. Zo is ‘focus op instructie en een verbetercultuur op onze scholen’ gewenst. Van en met elkaar leren door docenten.

In Ontario en Massachussets wordt veel aandacht besteed aan professionalisering van docenten en schoolleiders, waarbij veel belang wordt gehecht aan onderlinge samenwerking en peer review (Dekker, 2014). Het bespreken van lesobservaties en resultaten van leerlingen en aanpassing en vernieuwing van lesmateriaal hebben mede geleid tot aanzienlijke onderwijsverbeteringen.

Kicken (2014) definieert peer review als “met behulp van één of meerdere collega’s gezamenlijke reflecteren op de eigen lespraktijk” (p. 4). Peer review verwijst naar het onderling feedback geven tussen gelijken (peers) met als doel kwaliteitsverbetering. De kwaliteit van het onderwijs is nauw verbonden met de kwaliteit van de professionele ontwikkeling van de leraar. Peer review kan verschillende vormen aannemen: collegiale consultatie, collegiale visitatie of lesbezoek, intervisie, lesson study en video intervisie peer (VIP)coaching. In de bijlage staan de verschillende vormen uitgewerkt (zie bijlage 4), hieronder staan de voor dit onderzoek belangrijkste samengevat. Een vorm van collegiale visitatie is een flitsbezoek (De Bruin e.a., 2013). Door bij elkaar in de les te kijken, met eventueel vooraf besproken observatiepunten, wordt er gereflecteerd op eigen handelen. Bij intervisie wordt door een groep collega’s een gezamenlijk werkprobleem uitgediept. Door vragen te stellen

probeert men tot inzicht en oplossingen te komen. En andere vorm van peer review is 'lesson study', het gezamenlijk ontwerpen, voorbereiden, bestuderen en reviseren van lessen (Kicken, 2014) waardoor de kwaliteit van de lessen verbetert.

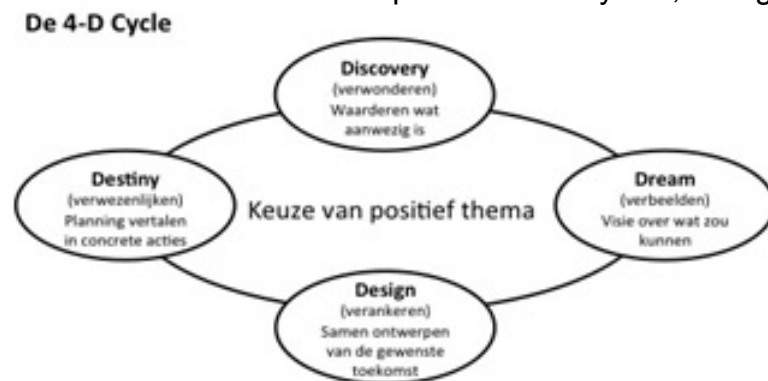
Bij peer review staat het gezamenlijk leren centraal. Ook volgens Teaching and Learning International Survey (TALIS) is de samenwerking tussen leraren belangrijk. TALIS 2013 is een onderzoek waar de leer- en werkomstandigheden van leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs centraal staan. Er wordt onder andere gekeken naar de professionele ontwikkeling van docenten, feedback en de houding en opvattingen ten opzichte van hun werk. Het onderzoek is in 33 landen over de hele wereld afgenomen (Van der Boom & Stuivenberg, 2014). Opvallend is dat er in het Nederlandse onderwijs wel veel wordt deelgenomen aan een gezamenlijke leeractiviteit, 93%, maar slechts 31% van de docenten weleens gezamenlijke les heeft gegeven. Het gemiddelde van alle landen die aan Talis hebben deelgenomen ligt op 58% (Nederlandse Talis-team, 2014). Vooral naar het Finse onderwijsmodel gaat veel belangstelling uit. De Finse aanpak is gebaseerd op vertrouwen, professionaliteit en gedeelde verantwoordelijkheid (Cuppers, 2013). Docenten hebben in Finland veel autonomie en onderwijsprogramma's worden per school door docenten zelf ontwikkeld (Onderwijs van morgen, 2013). Doordat alle docenten in Finland universitair geschoold zijn, zijn ze daartoe ook in staat. Een ander voordeel in Finland is dat door kortere schooldagen de docenten meer tijd hebben om samen te werken, feedback te geven op elkaars lessen en nieuwe plannen te ontwikkelen (Onderwijs van morgen, 2013).

Concluderend, goed onderwijs wordt gegeven door goede docenten, die zich blijven ontwikkelen. Dit kan door een structurele onderlinge samenwerking tussen docenten in peer review netwerken. In Nederland is het Stichting leerKRACHT die hier veel aandacht aan besteedt. Zij heeft een schoolverbeteringsaanpak ontwikkeld waarbij gezamenlijk leren centraal staat. 'Elke dag samen een beetje beter' (Stichting LeerKRACHT, z.d.). Samenwerken in een verbetercultuur. Zij stelt dat de kwaliteit van de leerkracht van essentieel belang is voor toponderwijs. Dit geldt vanzelfsprekend ook voor de docenten op het OPDC. Middels twee focusgroep bijeenkomsten en waarderend onderzoek zal blijken hoe gezamenlijk leren vorm gegeven kan worden.

Oplossingsgericht begeleiden en waarderend onderzoek

Om tot een verbetering te komen van het onderwijsaanbod aan taalzwakke leerlingen kan er voor een probleemgerichte of oplossingsgerichte aanpak worden gekozen. Bij een probleemgerichte aanpak kijkt men naar het verleden en de oorzaken van het probleem. Een oplossingsgerichte aanpak is toekomstgericht. Er wordt gekeken naar competenties, vaardigheden en successen uit het verleden die te gebruiken zijn om doelen te bereiken. Wat waren de uitzonderingen dat het wel lukte? Welke krachtbronnen kunnen ingezet worden? (Cauffman, 2008). Voor dit onderzoek is gekozen voor een positieve benadering en oplossingsgerichte manier. Dit kan middels 'Appreciative Inquiry, waarderend onderzoek. Masselink, Van den Nieuwenhof, De Jong & Van Iren (2008, p. 9) definiëren 'waardierend' als " het positieve of het beste in mensen en situaties zien, de bestaande situatie volledig aanvaarden, aandacht besteden aan de aspecten die voor mensen van werkelijke waarde zijn en de mogelijkheden verkennen hoe je deze kunt laten groeien".

Waarderend onderzoek verloopt via de 4-D cyclus, zie figuur 2.



Figuur 2, De 4-D cyclus van Appreciative Inquiry,

<http://www.fcb.nl/download/WJK/Afbeeldingen/Leren%20en%20ontwikkelen/SWSL/waarderend%20onderzoeken.jpg>.

Tijdens de Discoveryfase, 'Verwonderen' staat het waarderen wat aanwezig is centraal. Via waarderende gesprekken worden positieve verhalen verzameld. Tijdens de Dreamfase, 'Verbeelden' wordt er samen nagedacht over de gewenste toekomst. In de Designfase, 'Verankeren', wordt er gekeken wat er nodig is om deze te realiseren en in de Destinyfase, 'Verwezenlijken' vinden de concrete stappen plaats, al improviserend wordt de toekomst gerealiseerd.

Ook bij intervisie kan worden gekozen voor een oplossingsgerichte benadering. Een uitgewerkt voorbeeld van een oplossingsgericht intervisiemodel is 'Leren van successen' (Eskes & Van de Vegte, 2008). Aan de hand van een ingebracht succes wordt een aantal fases doorlopen. Door samen het succes te onderzoeken, krijgt men zicht op wat werkt. Complimenteren en feedback geven, reflecteren en leren en tot slot concluderen zijn de andere fases.

Samengevat heeft een taalzwakke leerling ondersteuning nodig die in de vorm van taalgericht vakonderwijs geboden zou kunnen worden. Hierbij wordt de didactiek en het taalaanbod aangepast de taalverwerving te stimuleren. Lesson Study is naar mijn mening een goed middel om tot taalgerichte vaklessen te komen. Door flitsbezoeken af te leggen en intervisiebijeenkomsten te plannen op basis van leren van successen kunnen wij gezamenlijk tot een passend onderwijsaanbod komen.

3 Onderzoeksmethodologie

Om tot onderzoek te komen, is het belangrijk te weten vanuit welk onderzoeksparadigma dit wordt gedaan, om de juiste onderzoeksstrategieën en methoden hierop af te stemmen. Plooi (2011) omschrijft een paradigma als “een samenhangend stelsel van modellen en theorieën die een denkkader vormen waarmee de ‘werkelijkheid’ geanalyseerd wordt” (p.25). Het zijn aannames, vooronderstellingen en overtuigingen. Dit onderzoek is gebaseerd op het interpretatieve onderzoeksparadigma. De Lange, Schuman & Montessano Montessori (2010, p.43-44) beschrijven de gedeelde aannames die onder dit paradigma vallen. Enkele die ik belangrijk vind zijn:

- Mensen hebben een eigen wil, zijn creatief en kunnen daardoor tot op zekere hoogte autonoom handelen en op grond daarvan betekenis geven aan de wereld.
- Situaties zijn voortdurend in beweging en niet statisch.
- Mensen interpreteren gebeurtenissen, contexten en situaties en handelen op grond van deze interpretaties.

De werkelijkheid wordt binnen dit paradigma gezien als een door mensen geformuleerde constructie. Betekenisgeving vindt plaats in een sociale context en door interactie met anderen komt deze sociale constructie tot stand.

Vanuit het kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma neem ik mee dat ik kritisch naar de organisatie en mijn onderzoeksresultaten kijk om de bestaande situatie te veranderen. Het emancipatorische deel sluit aan bij het oplossingsgericht denken, ook hierbij wordt ervoor gezorgd iemand zoveel mogelijk in zijn zelfstandigheid te stimuleren en verantwoordelijkheid te laten nemen.

3.1 Onderzoeksstrategie

Voor dit onderzoek worden verschillende onderzoeksstrategieën gebruikt.

Er zal worden gestart met actieonderzoek bestaand uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. In het onderzoeksdeel wordt begonnen met literatuurstudie als basis voor de onderzoeksmethoden en gericht op het praktijkprobleem. Vervolgens zal er data worden verzameld en geanalyseerd. Het handelingsdeel bestaat volgens de

Lange e.a. (2010) uit “alle activiteiten die de onderzoeker onderneemt, om op basis van het onderzoek systematisch een bepaald aspect van de eigen beroepspraktijk te veranderen of er iets nieuws aan toe te voegen” (p.109). Het doel van dit onderzoek is te komen tot een ontwerp hoe het team van en met elkaar kan leren om het onderwijsaanbod aan taalzwakke leerlingen te verbeteren. Ontwerpen betekent op een systematische wijze bedenken en ontwikkelen van een oplossing voor een probleem. Iets nieuws ontwikkelen om een probleem uit de praktijk op te lossen. Praktijkverbetering en kennisgroei staan centraal (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Ontwerponderzoek zoals bovenstaande wordt genoemd, is nauw verwant aan actieonderzoek. Om tot een oplossing te komen is er echter voor gekozen om niet het probleem en de oorzaken centraal te stellen, maar toekomstgericht te werk te gaan en te focussen op de oplossing. De laatste fase van het handelingsdeel zal bestaan uit twee bijeenkomsten met een focusgroep om via ‘waarderend onderzoek’ te waarderen wat er is en te verbeelden wat mogelijk is om op een oplossingsgerichte manier tot een ontwerp te komen. Alle bovengenoemde onderzoeksstrategieën kennen een cyclisch proces. Gezien het tijdsbestek voor het onderzoek zullen niet alle stappen doorlopen kunnen worden. Een vervolgonderzoek is nodig om het ontwerp uit te proberen, te evalueren en bij te stellen.

3.2 Onderzoeksmethoden

De onderzoeksmethode is de manier waarop je kennis verwerft. Migchelbrink (2012) beschrijft verschillende dataverzamelingstechnieken om de gegevens en informatie uit verschillende bronnen te verkrijgen: observeren, ondervragen en inhoudsanalyse, een techniek waarmee gegevens worden verzameld en bewerkt uit documenten, teksten, media en de fysieke omgeving. In dit onderzoek zijn ze alle drie toegepast. Het onderzoek is grotendeels kwalitatief en deels kwantitatief. Beide kennen voor- en nadelen. Door zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek te doen, worden de nadelen ondervangen. De voordelen van kwantitatief onderzoek zijn dat gegevens meetbaar en makkelijk te verwerken zijn. De gegevens zijn tot getallen te herleiden, men kan een frequentieverdeling maken en een gemiddelde berekenen (Harinck, 2010). Het nadeel is dat de antwoorden grotendeels vast staan en doorvragen niet mogelijk is. Dit laatste is juist het voordeel van kwalitatief onderzoek, de open vragen

van de vragenlijst en het doorvragen naar aanleiding van de observaties geven een brede verscheidenheid aan gegevens en de resultaten zijn levensecht. Behalve dat kwalitatief onderzoek meer tijd kost en de verwerking intensiever is, kan het een nadeel zijn dat gegevens niet zo makkelijk te verwerken zijn (Harinck, 2010). De conclusies uit de focusgroep en de open interviews mogen niet gegeneraliseerd worden voor de onderzoeksdoelgroep (Fisher & Julsing, 2014).

In het onderstaande schema is te zien welke methode kwantitatief en welke kwalitatief is en op welke deelvraag zij antwoord geeft.

Kwantitatieve onderzoeksmethoden	Deel-vraag	Kwalitatieve onderzoeksmethoden	Deel-vraag
Enquête: vragenlijst docenten	1 en 3	Observaties door flitsbezoeken	1
Enquête: vragenlijst leerlingen	2	Open interviews	1 en 3
Quickscan zelfreflectie	1	Bijeenkomsten focusgroep	4
		Bronnenonderzoek	

3.2.1 Verantwoording

Hier wordt toegelicht hoe de methodes gebruikt worden en wie erbij betrokken zijn.

Vragenlijst docenten (zie bijlage 5).

Deze vragenlijst is bedoeld voor alle achttien docenten om zo ook een beeld te krijgen of er een relatie is tussen het vak dat de docent geeft en ervaringen/ problemen qua taalvaardigheid. De vragenlijst bestaat grotendeels uit gesloten vragen en een aantal open vragen. De gesloten vragen zijn meerkeuzevragen en stellingen. Daarbij is gekozen voor een vierpuntsschaal: *altijd, meestal wel, meestal niet en nooit (en soms n.v.t.)* omdat het middelste antwoord bij een drie- of vijf puntsschaal niet zoveel zegt. Een aantal vragen (vraag 5,8,17,20,24,25,32,35 en 36) uit de docentenvragenlijst is overgenomen uit de docentenvragenlijst van Hacquebord (2004). De overige vragen zijn met behulp van bronnenonderzoek tot stand gekomen. De vragenlijst is digitaal en wordt anoniem ingevuld.

Vragenlijst Leerlingen (zie bijlage 6).

Deze vragenlijst wordt ingevuld door twaalf leerlingen, twee per klas uit de zes

brugklassen (allen lwoo) die er zijn. De vragenlijst bestaat alleen uit gesloten vragen met een vierpuntsschaal. Tijdens de afname kunnen de leerlingen vragen stellen. Voor de vragen is de docentenvragenlijst gebruikt en zijn de geschikte vragen herschreven voor leerlingen. Zo kan er een verband gelegd worden tussen de ervaringen van docenten en leerlingen. De vragenlijst is digitaal en niet anoniem om als het nodig is leerlingen te bevragen.

Quickscan zelfreflectie (zie bijlage 7).

Dit zelfreflectieformulier wordt ingevuld door alle twaalf zaakvakdocenten. Bij dit bestaande document uit de kijkwijzer van taalgericht vakonderwijs (Van Eerde e.a., 2006) is de oorspronkelijke driepuntsschaal veranderd in een vierpuntsschaal. De vragen gaan over context, taalsteun en interactie en vooraf zijn deze drie pijlers toegelicht. Per pijler geeft de docent een observatiepunt aan voor het flitsbezoek.

Observaties door flitsbezoeken (zie bijlage 8) en open interview

Het officiële flitsbezoekformulier van het OPDC is aangepast voor dit onderzoek. Tijdens de 10-minuten observatie wordt genoteerd wat goed gaat en waar vragen over zijn. Het bezoek wordt één op één nabesproken middels een open interview.

Bijeenkomsten focusgroep

Met zes van de elf zaakvakdocenten zijn er twee bijeenkomsten om samen te brainstormen en de eerste fases van het waarderend onderzoek samen te doorlopen. Samen de toekomst te verbeelden en tot een ideale aanpak te komen.

3.3 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Bij betrouwbaarheid gaat het om de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid, van een meting (Harinck, 2010). Herhaalbaarheid wil zeggen 'levert een meting bij herhaling hetzelfde op?' Dit zal bij de vragenlijsten en de interviews het geval zijn, bij de flitsbezoeken naar alle waarschijnlijkheid niet. Die resultaten zijn afhankelijk van hét moment; het tijdstip van observeren; het gedrag van de leerlingen; het soort les; persoonlijke omstandigheden van de docent. De betrouwbaarheid zal toenemen door meerdere flitsbezoeken af te leggen en te vergelijken met de vragenlijsten. Door de

flitsbezoeken na te bespreken en de docent te interviewen is de betrouwbaarheid wel vergroot. Over de nauwkeurigheid is te zeggen dat de meting precies is geweest, de vragenlijsten hebben een helder beeld geschetst.

Bij validiteit wordt bekeken of de gebruikte instrumenten ook meten wat men wil meten. De validiteit kan per instrument verschillen. De enquête-vragen zijn met een critical friend besproken. Er is gekeken of de vragen eenduidig op te vatten waren, er wordt gemeten wat de bedoeling is en derhalve aangepast als dat nodig bleek. De validiteit van het flitsbezoek is afhankelijk van het moment of punten waarneembaar zijn. Van de bestaande vragenlijst van Hacquebord kan gesteld worden dat deze valide is.

Triangulatie is een middel om te zorgen voor betrouwbaarheid en validiteit. Er zijn vier verschillende soorten triangulatie te onderscheiden: theoretische-, data-, methodische en onderzoekstriangulatie (wiki.uva, 2010). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van datatriangulatie en methodische triangulatie. Data die op verschillende manieren en bij verschillende groepen is verzameld en vervolgens wordt vergeleken; verschillende individuele personen als docenten, vakdocenten en leerlingen en data verkregen uit vragenlijsten, observaties, interviews en focusgroep.

3.4 Ethische aspecten

Boerman (2008) stelt dat er zes ethische uitgangspunten zijn voor praktijkonderzoek die hieronder vanuit mijn invalshoek worden toegelicht.

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

De docenten zijn vanaf het begin betrokken bij het onderzoek. Via de mail zijn ze geïnformeerd, is het doel en de meerwaarde van het onderzoek uitgelegd en de opzet toegelicht (zie bijlage 9). Er is benadrukt dat het doel is tot een plan van aanpak te komen en de onderwijskwaliteit te verbeteren en zeker niet om de docenten te beoordelen. Over de vervolgstappen is er bijtijds mondeling of schriftelijk gecommuniceerd. Alle resultaten zijn op navolgbare gegevens gebaseerd en er is op een juiste manier verwezen naar geraadpleegde bronnen. Het onderzoek en het onderzoeksverslag zouden niet tot stand zijn gekomen zonder het sparren met mijn critical friend die mij steeds weer heeft laten nadenken over *‘doe ik de goede dingen én doe ik de goede dingen goed?’*

Zorgvuldigheid en nalatigheid

De docenten hebben anoniem deelgenomen aan de vragenlijst. De vraagstelling is weloverwogen opgesteld. Bij de vragenlijst voor de leerlingen is ervoor gekozen dit niet anoniem te doen zodat, indien het gewenst is, de leerlingen bevraagd kunnen worden om meer inzicht te krijgen in de gegeven antwoorden. De leerlingen-vragenlijst is bewust gericht op één leergebied, waarbinnen vijf verschillende docenten mens en maatschappij geven. Dit om te voorkomen dat het een beoordeling van één docent wordt. De vragenlijsten zijn gemaakt in Survio, een web-gebaseerde dienst. Doordat deze gecomputeriseerde database de antwoorden categoriseert, ontstaat er een volledig, betrouwbaar en een zorgvuldig op maat gemaakt overzicht.

Alle zaakvakdocenten zijn tijdens de verschillende leergebiedoverleggen persoonlijk benaderd en hebben op basis van vrijwilligheid meegewerkt aan het onderzoek en toestemming gegeven voor de flitsbezoeken. Ter voorbereiding op de flitsbezoeken zijn de drie pijlers van het taalgericht vakonderwijs en de 'quikscan zelfreflectie' mondeling toegelicht. De observaties zijn één op één nabesproken en de betrokkenen hebben een kopie van het observatieformulier gekregen.

Alle namen van respondenten en critical friends zijn weggelaten in dit onderzoeksverslag en alle gegevens heb ik anoniem gepubliceerd. De naam van de belangrijkste critical friend en tevens onderzoeksbegeleider is bewust, en met toestemming, wel genoemd.

Volledigheid en selectiviteit

Ondanks dat bij de uitwerking selectie en beperking vanzelfsprekend een belangrijke rol speelden, hebben alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek een rol gespeeld. Er zijn geen relevante gegevens achter gehouden.

Concurrentie en collegialiteit

Een onderzoek doe je niet alleen. Collega's hebben zich ingezet om te helpen mijn ambities te realiseren. Zij waren loyaal en gaven feedback om mij verder te helpen. Bij de open interviews naar aanleiding van de flitsbezoeken was ik kritisch maar met respect voor ieders eigenheid.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Wanneer dit onderzoek is afgerond, wordt het onderzoek gepresenteerd aan het complete docententeam. De conclusies en aanbevelingen zullen van te voren met de directeur worden besproken. Het onderzoek mag gepubliceerd worden in het belang van de verdere ontwikkeling van studenten of andere belanghebbenden uit het onderwijsveld.

Onderzoek in opdracht

In de aanloop van het onderzoek zijn er verschillende ideeën die ook zouden kunnen bijdragen aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs op het OPDC besproken met de directeur. Uiteindelijk heb ik de vraagstellig bepaald en ben eigenaar geworden van het onderzoek.

4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data gepresenteerd. Allereerst worden de uitkomsten van de vragenlijst van de docenten gepresenteerd en zijn de antwoorden van de leerlingen en docenten met elkaar vergeleken. In de volgende paragraaf komen de zelfreflectie van de docenten en de observaties en openinterviews van de flitsbezoeken aan de orde. In de laatste paragraaf worden de resultaten van de focusgroep bijeenkomsten gepresenteerd.

4.1 Vragenlijsten docenten en leerlingen

Uit de vragenlijst voor docenten en de vragenlijst voor leerlingen zijn de vergelijkbare vragen in één grafiek geplaatst. Bij de docenten is er een onderscheid gemaakt tussen 'alle docenten' en 'zaakvakdocenten' omdat bij deze laatste groep flitsbezoeken zijn afgelegd, een aantal van hen in de focusgroep participeren en de vragen van de leerlingen gericht waren op een zaakvak.

Bij de gesloten vragen, de gestructureerde data, is de methode 'aantallen berekenen en omzetten naar procenten' gebruikt. Voor het analyseren van de open vragen is er gebruik gemaakt van de methode 'samenvoegen van antwoorden en codes toekennen'. De categorieën zijn tot stand gekomen door de meest voorkomende woorden te gebruiken en door antwoorden samen te voegen die inhoudelijk hetzelfde aangeven, oftewel axiaal coderen (De Lange e.a., 2010). Door te kleuren en te tellen is de analyse tot stand gekomen.

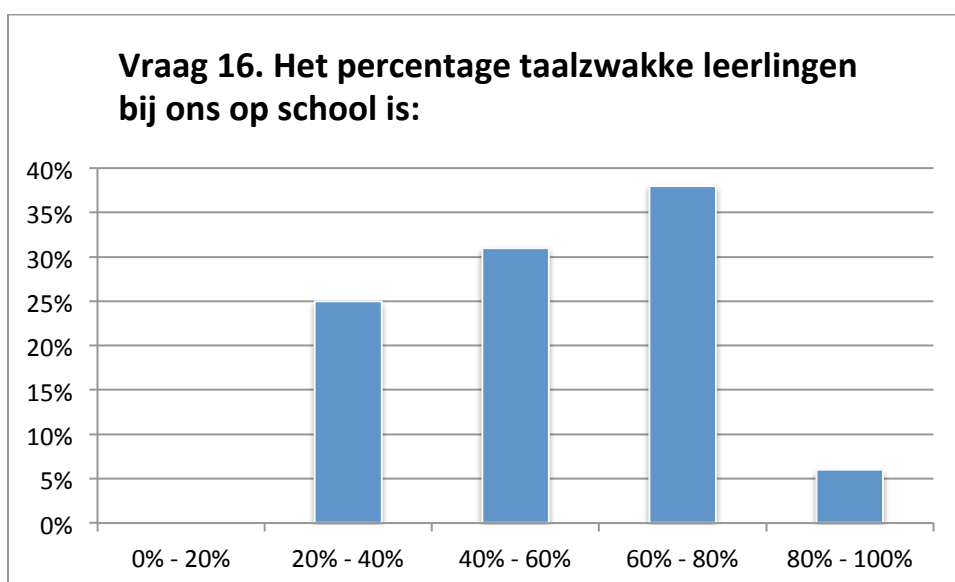
Voor alle grafieken gelden de volgende aantallen en percentages. De respons onder de docenten is 94%, zeventien uit achttien. Bij een aantal vragen is de respons 89% omdat, ondanks dat men de vraag niet onbeantwoord kon laten, er een aantal antwoorden niet is geregistreerd. Tien van de elf zaakvakdocenten hebben de vragenlijst ingevuld, respons is 91%. Alle twaalf benaderde leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld, 100% respons.

Op de vraag ‘Wat is volgens jou een taalzwakke leerling?’ werd het volgende geantwoord:

Antwoorden	Aantal keer genoemd
Moeite met informatieverwerking van geschreven teksten	11
Begrijpen van instructie	5
Beperkte woordenschat	5
Individuele problemen	4
moeite met schriftelijke verwerking	3
Onvoldoende mondelinge taalvaardigheid	2

In grafiek 1 is te lezen hoe hoog het percentage taalzwakken leerlingen geschat wordt door de docenten.

Grafiek 1:



Uit de analyse van de Cito-0 en de Cito-1 toets, gebruikt als 0-meting voor het onderzoek, blijkt dat ongeveer 77% van onze eerstejaars leerlingen en 70% van onze

tweedejaars leerlingen onvoldoende taalvaardig zijn. Gekeken is naar de relevante deeltaken taalverzorging, Nederlandse leesvaardigheid en Nederlandse woordenschat (zie bijlage 11). Grafiek 1 laat zien dat 38% van de docenten het bij het rechte eind had.

Op de vraag 'Ik weet welke leerlingen taalzwak zijn', geeft 81% van alle docenten aan dit altijd/meestal wel te weten en 19% van de docenten geeft aan dit meestal niet te weten.

Het merendeel van de docenten zegt 'altijd/meestal' wel te weten wat voor soort problemen zwakke lezers hebben en welke leerlingen een beperkte woordenschat hebben, score respectievelijk 81% en 94%.

Bij welke onderdelen zaakvakdocenten problemen ondervinden bij het geven van hun vak staat in onderstaande tabel samengevoegd met waar leerlingen moeite mee zeggen te hebben:

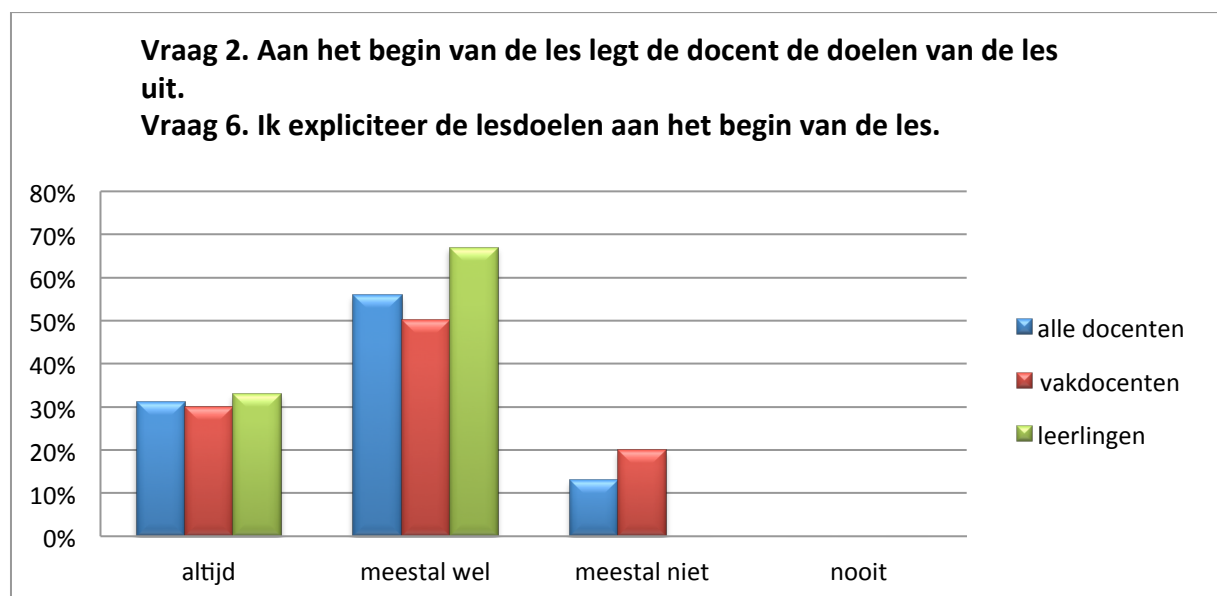
	Begrijpend lezen		Formuleren van mondelinge antwoorden	
	Zaakvakdocenten	leerlingen	zaakvakdocenten	leerlingen
altijd	20%	0%	0%	8%
meestal wel	50%	25%	40%	33%
meestal niet	30%	25%	60%	25%
nooit	0%	50%	0%	33%

	Formuleren van schriftelijke antwoorden		School- of vaktaalwoorden	
	Zaakvakdocenten	leerlingen	zaakvakdocenten	leerlingen
altijd	70%	17%	0%	0%
meestal wel	30%	17%	63%	42%
meestal niet	0%	50%	37%	25%
nooit	0%	17%	0%	33%

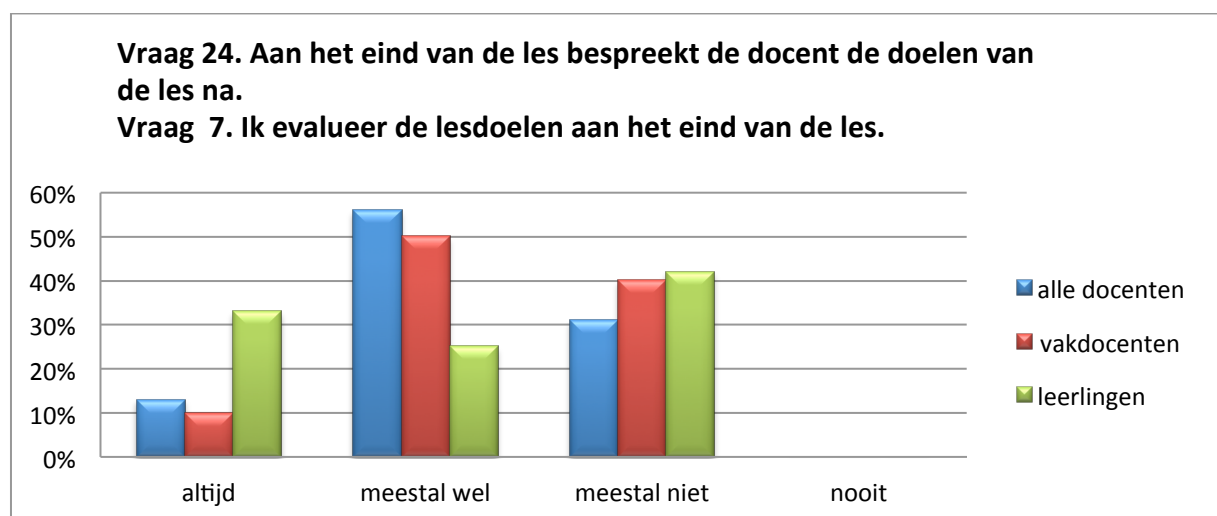
Zaakvakdocenten ervaren bij alle onderdelen meer problemen dan de leerlingen dat aangeven. Bij begrijpend lezen en het formuleren van schriftelijke antwoorden zijn de verschillen aanzienlijk.

De volgende grafieken laten de overeenkomsten en verschillen in de antwoorden van 'alle docenten', 'zaakvakdocenten' en 'leerlingen' zien. De bovenste vraag is de vraag die aan de leerlingen is gesteld, de tweede vraag betreft de vraag uit de docentenvragenlijst.

Grafiek 2:

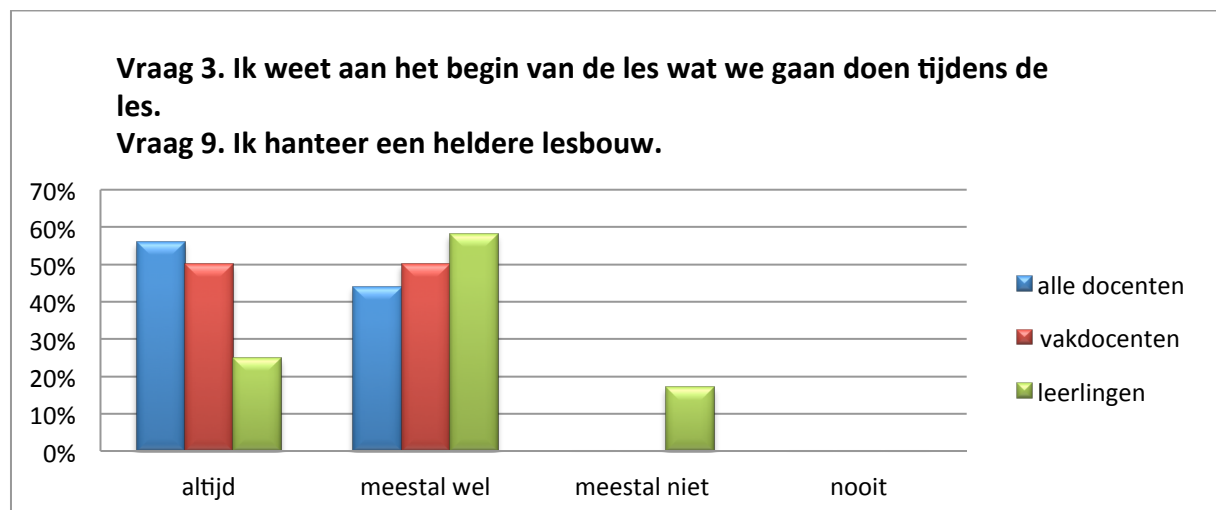


Grafiek 3:



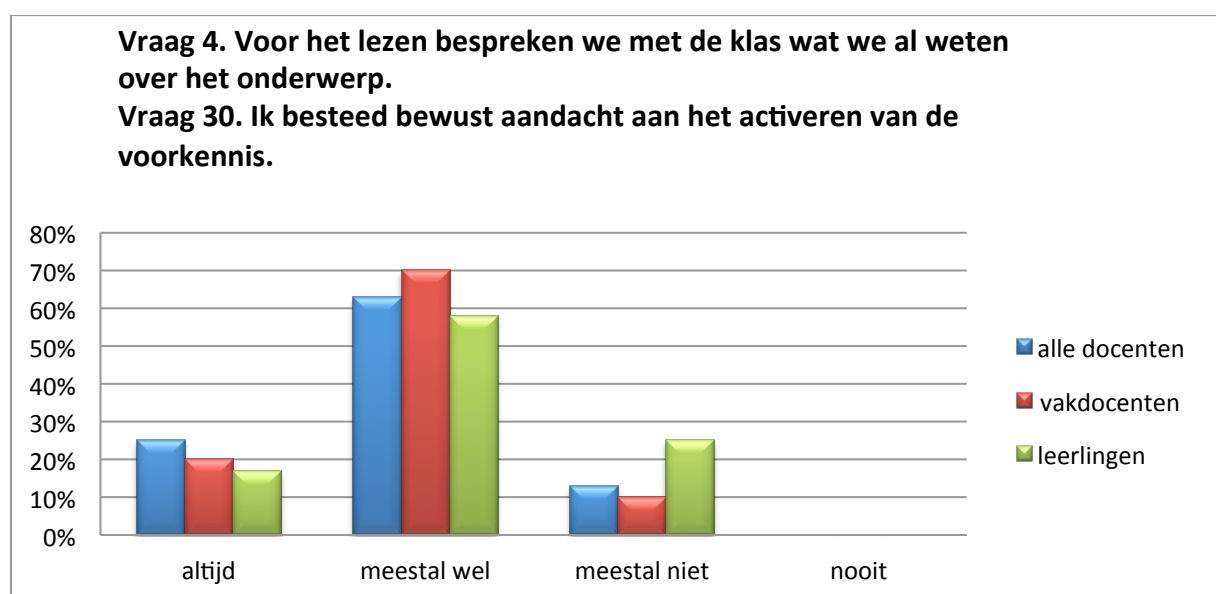
Uit grafiek 2 blijkt dat 87% van alle docenten en 80% van de zaakvakdocenten bij het begin van de les ‘altijd/meestal wel’ de lesdoelen bespreekt, de score van de ondervraagde leerlingen is 100%. Aan het eind van de les bespreekt niet iedereen de doelen van de les na. Grafiek 3 laat zien dat docenten, vakdocenten en leerlingen vergelijkbare antwoorden geven, 31%, 40% en 42% zeggen ‘meestal niet’.

Grafiek 4:



Grafiek 4 vertelt dat voor de docenten en vakdocenten de lesopbouw duidelijk is, het percentage ‘altijd/meestal wel’ bedraagt samen 100%. 17% van de leerlingen geeft aan dat dit meestal niet het geval is.

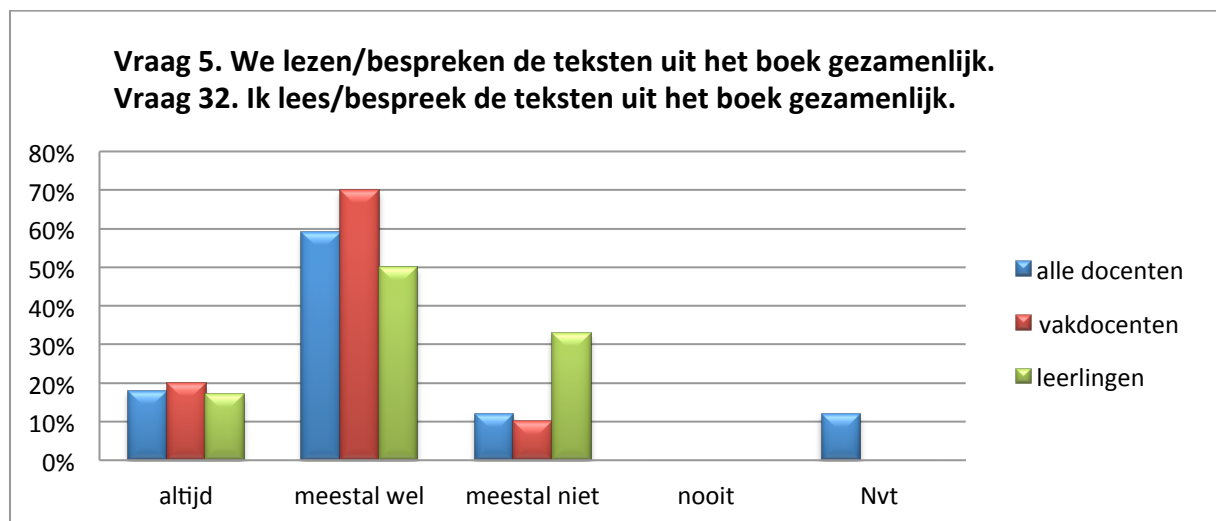
Grafiek 5:



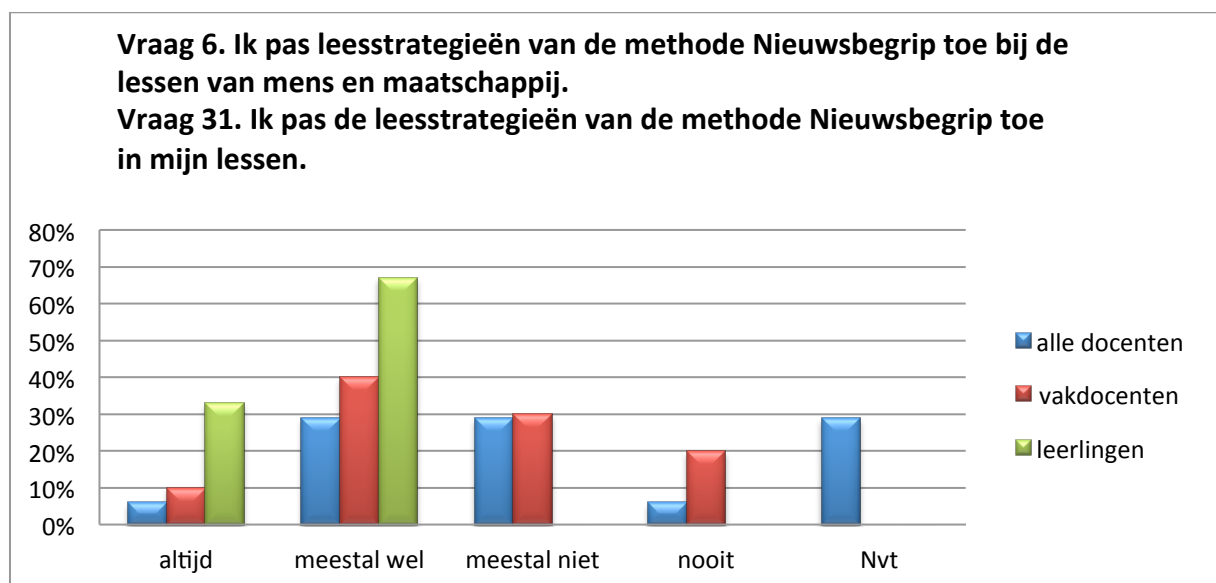
Uit grafiek 5 blijkt dat 88% van alle docenten en 90% van de zaakvakdocenten ‘altijd

/meestal wel' de voorkennis activeert. 75% van de leerlingen deelt deze mening.

Grafiek 6:

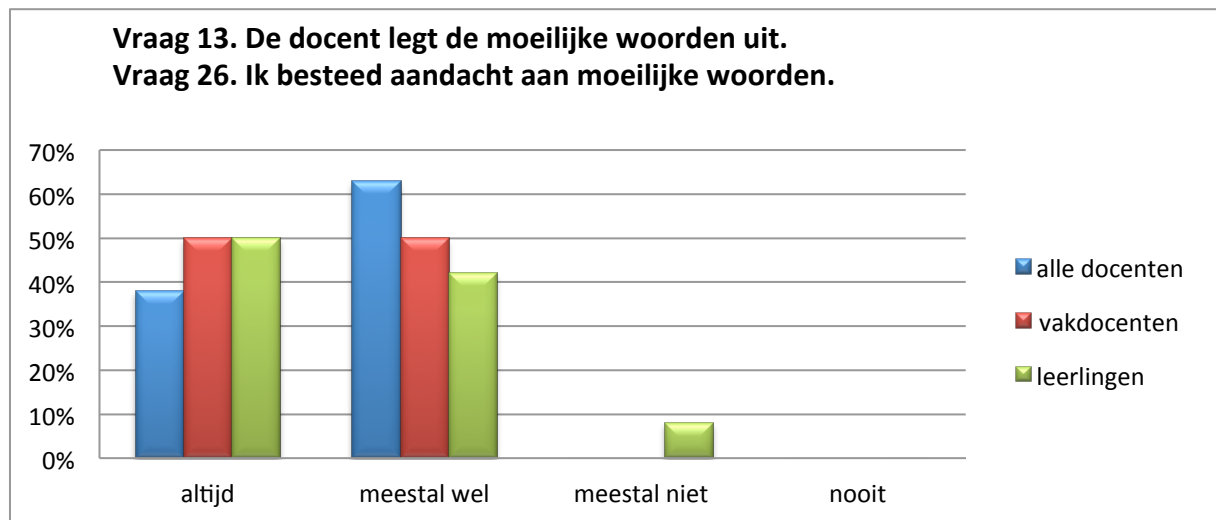


Grafiek 7:



Grafiek 6 laat zien dat 33% van de leerlingen aangeeft dat er meestal niet gezamenlijk gelezen wordt, 90% van de zaakvakdocenten geeft aan dit 'altijd/meestal wel' te doen. Uit grafiek 7 blijkt dat alle leerlingen 'altijd/meestal wel' de leesstrategieën toepassen, 35% van alle docenten en 50% van de zaakvakdocenten doet dit ook.

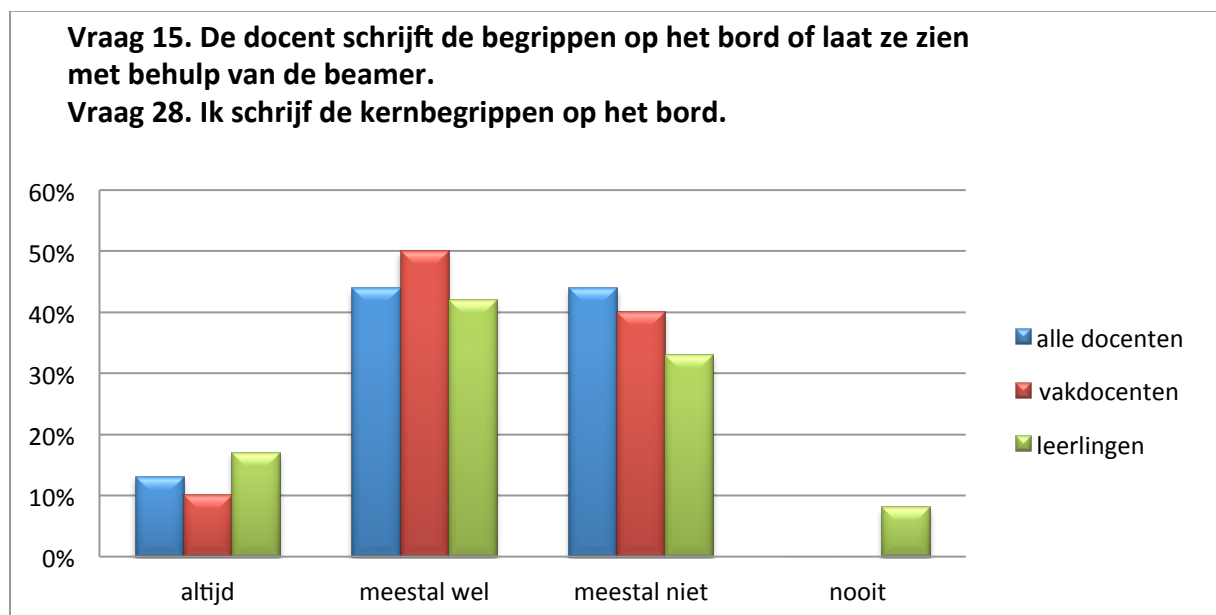
Grafiek 8:



In grafiek 8 is te zien dat iedereen het met elkaar eens is en er 'altijd/meestal wel' aandacht wordt besteed aan moeilijke woorden.

De volgende grafieken gaan over context en vakinhoud.

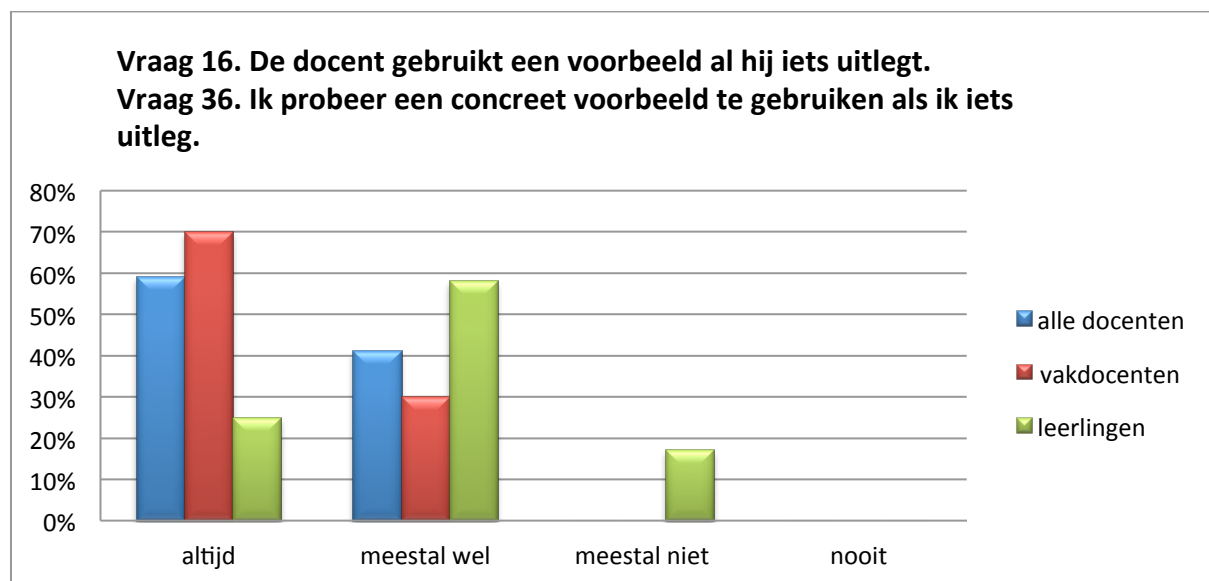
Grafiek 9



In grafiek 9 komt het percentage 'meestal wel/meestal niet' bij vrijwel alle groepen overeen. Een gemiddelde van 45% bij meestal wel en 42% bij meestal niet.

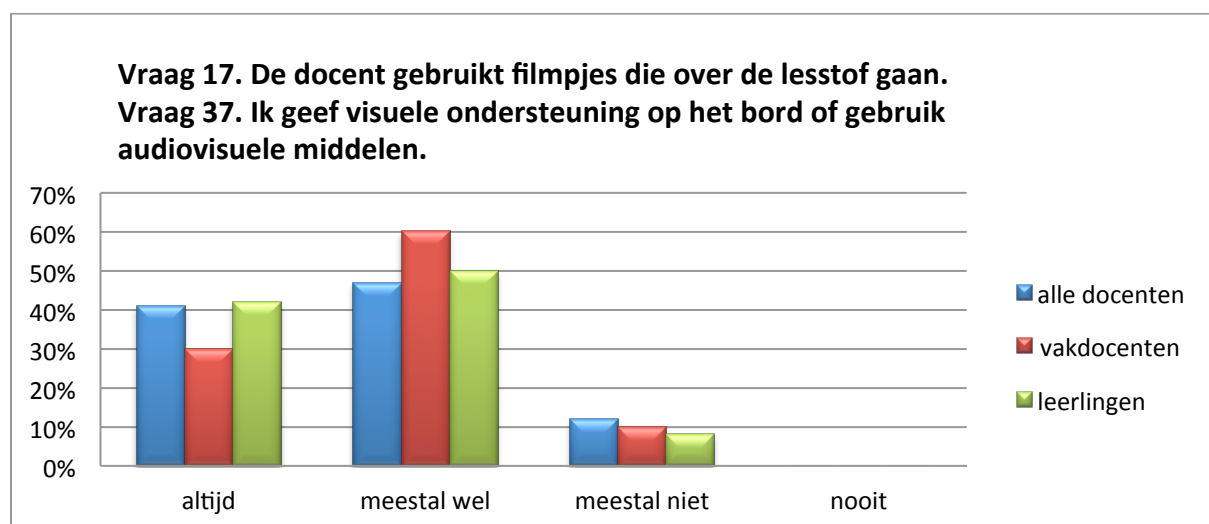
Op de stelling in vraag 27, 'Ik leg kernbegrippen uit', geeft 63% de zaakvakdocenten aan dit altijd te doen en 31% dit meestal wel te doen.

Grafiek 10:

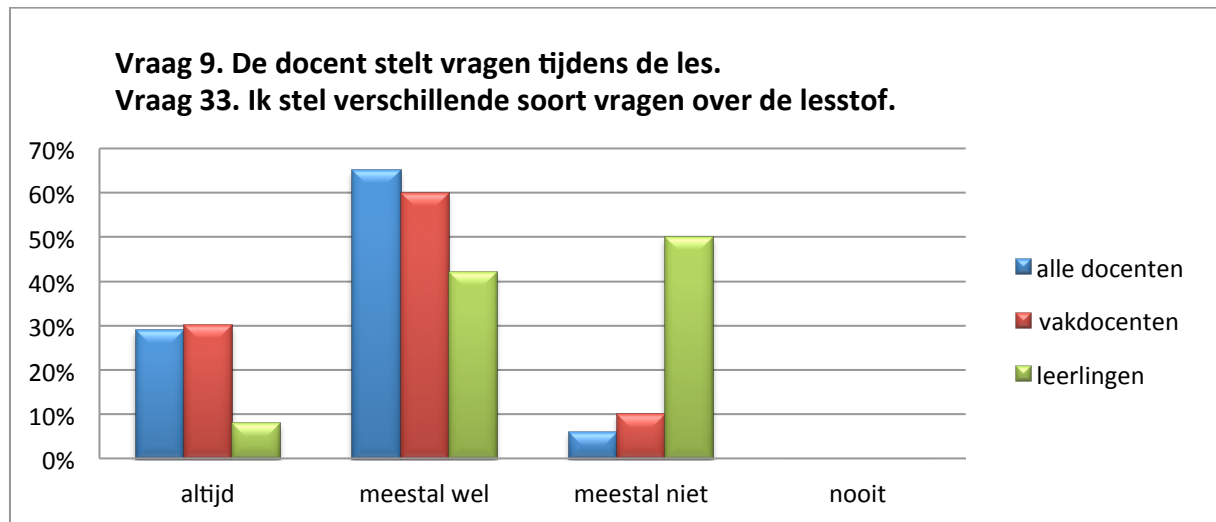


Grafiek 10 vertelt dat 59% van de docenten en 70% van de zaakvakdocenten altijd een concreet voorbeeld gebruikt, volgens de leerlingen doet 25% dit altijd. Uit grafiek 11 blijkt dat het percentage 'altijd/meestal wel' met betrekking tot het gebruik van visuele ondersteuning hoog is, 88% van alle docenten, 90% van de zaakvakdocenten en 92% van de leerlingen geeft dit aan.

Grafiek 11:



Grafiek 12:

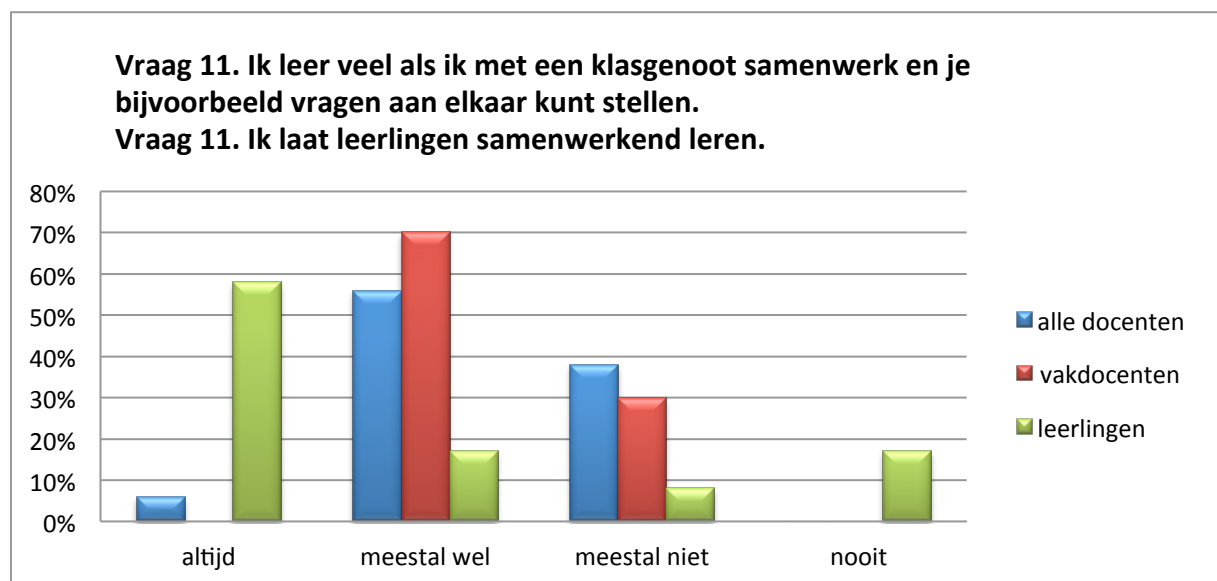


Volgens grafiek 12 geeft 50% van de leerlingen aan dat er meestal geen vragen worden gesteld tijdens de les. 94% van de docenten en 90% van de vakdocenten geeft aan 'altijd/ meestal wel' vragen te stellen.

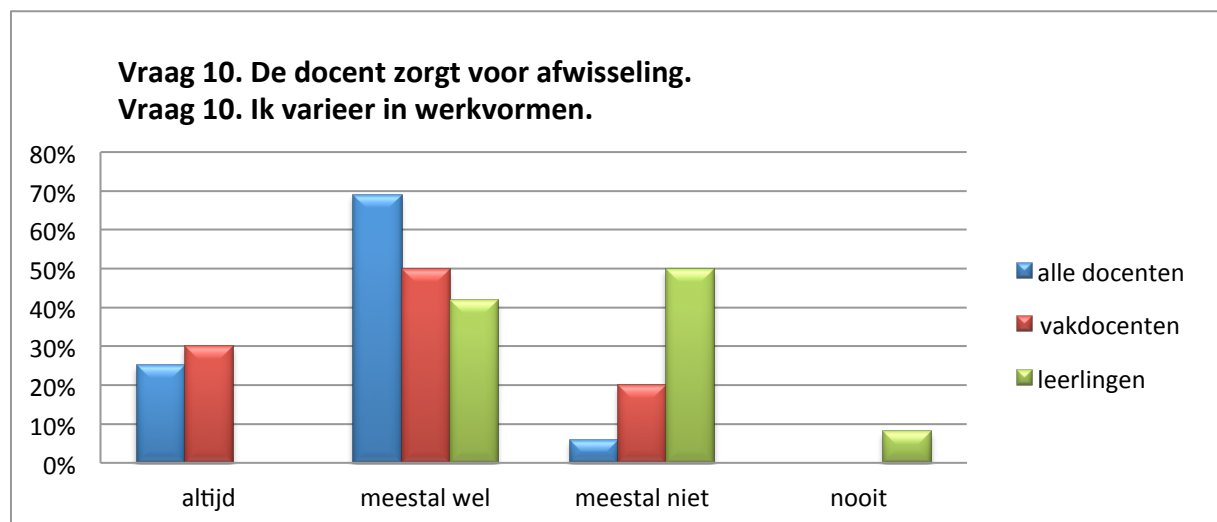
Grafieken 13 en 14 gaan over werkvormen. 58% van de leerlingen geeft aan altijd veel te leren als je samenwerkt, 6% procent van alle docenten geeft aan altijd samenwerkend leren toe te passen docenten, 56% van alle docenten en 70% van de zaakvakdocenten zegt dit meestal wel te doen.

Over de variatie in werkvormen geeft 42% van de leerlingen aan dat dit meestal wel het geval is, 50% antwoordt met meestal niet. 94% van alle docenten geeft aan 'altijd/meestal wel' te variëren in werkvormen, bij zaakvakdocenten is dit 80%

Grafiek 13:

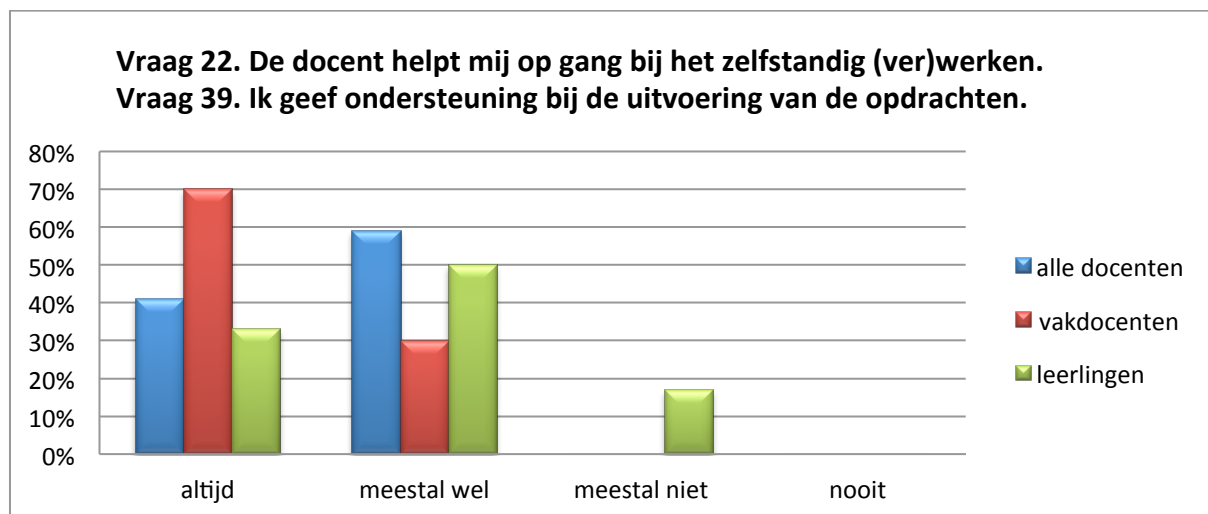


Grafiek 14:

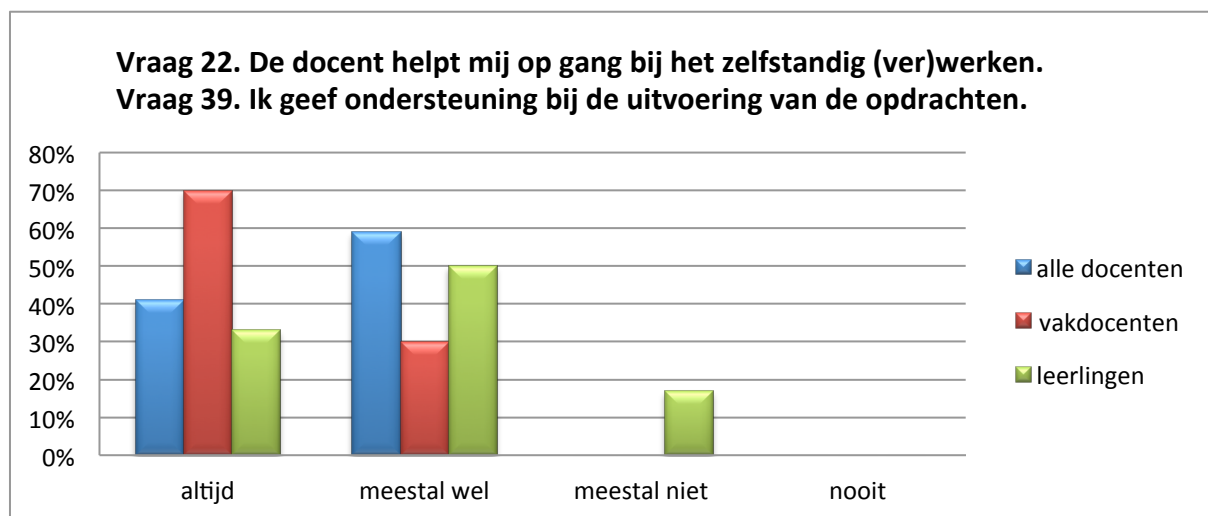


Leerlingen weten wat ze moeten doen als ze aan het werk gaan en zijn overwegend positief over de ondersteuning tijdens de verwerking. De docenten onderschrijven dit zoals uit de grafieken 15 en 16 is af te lezen.

Grafiek 15:



Grafiek 16:



4.2 Zelfreflectie, flitsbezoeken en open interviews

Voorafgaand aan het flitsbezoek hebben de docenten de quickscan zelfreflectie voor taalgericht vakonderwijs ingevuld en dit leidde tot de volgende analyse: n= aantal docenten

	altijd	meestal wel	meestal niet	nooit	Vraag voor observatie
Context en vakinhoud					
Ik verbind vakkennis aan voorkennis en ervaringen		n=11 100%			n=2 18%
Ik heb aandacht voor lesdoelen	n=3 27%	n=7 64%	n=1 9%		n=2 18%
Ik heb aandacht voor kernbegrippen	n=2 18%	n=7 64%	n=2 18%		n=3 27%
Ik stimuleer leerlingen actief bezig te zijn met de vakinhoud	n=3 27%	n=8 73%			n=4 36%
Interactie					
Ik stel verschillende soorten vragen	n=2 18%	n=8 73%	n=1 9%		n=2 18%
Ik laat de leerlingen vaak aan het woord	n=1 9%	n=8 73%	n=2 18%		n=1 9%
Ik geef aanwijzingen bij instructies/opdrachten	n=4 36%	n=5 45%	n=1 9%		n=5 45%
Ik geef ondersteuning bij uitvoering van opdrachten	n=2 18%	n=7 64%	n=2 18%		n=2 18%
Ik bespreek de doelen en het proces na tijdens de lesevaluatie	n=1 9%	n=4 36%	n=6 55%		n=1 9%
Taalsteun					
Ik expliciteer de taaldoelen		n=2 18%	n=8 73%	n=1 9%	n=1 9%
Ik hanteer begrijpelijk taalgebruik	n=2 18%	n=9 82%			n=5 45%
Ik geef feedback op het taalgebruik	n=3 27%	n=4 36%	n=4 36%		
Ik geef doelen en aanwijzingen bij taaltaken	n=1 9%	n=1 9%	n=8 73%	n=1 9%	n=1 9%
Ik geef ondersteuning bij taaltaken	n=1 9%	n=7 64%	n=1 9%	n=2 18%	n=3 27%
Ik geef (individuele) ondersteuning bij taalbehoeften	n=2 18%	n=5 45%	n=2 18%	n=2 18%	n=1 9%

De onderdelen 'context en vakinhoud' en 'interactie' worden overwegend positief gescoord, al is het percentage relatief hoger bij 'meestal wel'. Twee docenten scoren 'meestal niet' bij 'ik heb aandacht voor kerndoelen', 'Ik laat de leerlingen vaak aan het woord en 'Ik geef ondersteuning bij uitvoering van opdrachten'. Zes van de elf docenten evalueren aan het eind van de les de doelen niet. Sommige punten bij het onderdeel taalsteun worden relatief minder positief gescoord. Zo scoren acht docenten 'meestal niet' op 'Ik expliciteer de taaldoelen' en 'Ik geef doelen en aanwijzingen bij taaltaken'. Vier docenten scoren 'meestal niet' op 'Ik geef feedback op het taalgebruik'.

Iedere docent heeft per pijler één observatiepunt aangeven en de volgende drie kwamen het meeste voor:

- 'Ik stimuleer leerlingen actief bezig te zijn met de vakinhoud'.
- 'Ik geef aanwijzingen bij instructies/opdrachten'.
- 'Ik hanteer begrijpelijk taalgebruik'.

Uit de elf flitsbezoeken kwam naar voren dat er aandacht wordt besteed aan het activeren van de voorkennis, er veel interactie is, docenten open vragen stellen en doorvragen. Verder wordt er veel bevestiging gegeven in de vorm van complimenten en worden goede antwoorden herhaald. De docenten zijn voorspelbaar en de uitleg wordt in stappen gegeven. Ook riepen de flitsbezoeken verschillende vragen op over de betrokkenheid van de leerlingen, de koppeling met het lesdoel, het antwoord geven in hele zinnen en de hoeveelheid mondelinge informatie zonder visuele ondersteuning. Voor een samenvatting van het geobserveerde gedrag, zie bijlage 12.

De flitsbezoeken zijn één op één nabesproken middels een open interview. Alle positieve waarneembare zaken zijn benoemd en op het observatieformulier dat docenten kregen stonden de opmerkingen van de docent letterlijk weergegeven. Aan de hand van de vraagtekens en de observatiepunten zijn er vragen gesteld. Bij zes docenten waren er naar aanleiding van de observatie bijna geen vragen. Tijdens de observatie lieten zij zien ondersteuning te bieden aan de leerlingen m.b.t. context, interactie en taalsteun. Op de positieve punten is doorgevraagd naar het waarom, handelden zij bewust of onbewust bekwaam. Bij twee docenten waren er enkele vragen over de taalsteun. Met drie docenten ontstond door de vraagtekens en niet waargenomen observatiepunten een langer en verhelderend gesprek.

4.3 Focusgroep

De focusgroep is twee keer bijeengekomen met als doel via waarderend onderzoek te verbeelden wat mogelijk is en komen tot een ontwerp om samen van en met elkaar te leren het onderwijsaanbod aan te passen aan taalzwakke leerlingen.

Tijdens de eerste bijeenkomst stond de dicoveryfase centraal, samen op zoek naar positieve ervaringen, waarderen 'wat is'. Deze input diende als basis voor de tweede bijeenkomst, de dreamfase en designfase. De ideale toekomst werd geschetst en er is besproken wat daarvoor nodig is.

Programma van bijeenkomst 1: (zie bijlage 13):

- Doel
- Sterke punten en kwaliteiten
- Theorie: taalgericht vakonderwijs, vijf dimensies van leren en vormen van peer review
- Grafieken leerlingen en docenten

In tweetallen is besproken wat goed gaat en wat de kwaliteiten van het team zijn. Dit is gebeurd met behulp van de gegeven antwoorden op vraag 41 en 42 (zie bijlage 10) uit de docentenvragenlijst, voor deze bijeenkomst weergegeven in een woordweb (zie bijlage 14):

Waar ben jij het meest tevreden over bij het geven van je lessen?

Wat zijn jouw sterke punten bij het lesgeven?

In de terugkoppeling bleek dat ieder tweetal een eigen aanpak hanteerde. Een tweetal keek vooral wat zij in zichzelf herkenden en kwamen op: duidelijkheid, rust en humor en noemden vaste lesstructuur en opbouw als sterk punt. Het volgende tweetal maakte een verdeling in 'wat vinden wij goed' en 'wat zou volgens ons meer moeten voorkomen' en het laatste tweetal maakte een analyse door te tellen wat veel voor kwam. Gezamenlijk kwam men tot de conclusie dat onze duidelijkheid, vaste lesopbouw en het creëren van een prettige sfeer als uitgangspunt moeten dienen.

Mijn analyse middels codes toekennen en tellen gaf het volgende resultaat:

Waar ben jij het meest tevreden over bij het geven van je lessen?		Wat zijn jouw sterke punten bij het lesgeven?	
Categorie	Aantal keer genoemd	Categorie	Aantal keer genoemd
Begrijpen en kunnen toepassen	6	Duidelijkheid en overzicht	11
Interactie	4	Rust	6
Opbouw en structuur	4	Instructie	5
Individuele begeleiding	3	Humor	3
Rust	3	Positieve benadering	2
Goede sfeer	2	Persoonlijke aandacht	2
Uitleggen	2	Inzet digitale hulpmiddelen	1
Overige antwoorden	1		

Voor de analyse van de grafieken is gekozen voor die grafieken die informatie geven over het lesgeven, al eerder opgenomen in paragraaf 4.1. De individuele opdracht was met een positieve bril te kijken naar wat opvalt en wat de grootste verschillen zijn in hoe leerlingen en docenten het ervaren. Middels post-it blaadjes werd dit op de grafieken die in het lokaal hingen aangegeven (zie bijlage 15). In het gesprek dat volgde werden de volgende punten genoemd:

- samenwerken en werkvormen
- concrete voorbeelden
- vragen stellen

Ten slotte zijn de belangrijkste bevindingen uit de theorie met de focusgroep gedeeld ter inspiratie voor de volgende bijeenkomst en is er een opdracht meegegeven om over na te denken en uit te voeren.

Vorbereiding voor bijeenkomst twee:

- Wensen en idealen: *“Wat kunnen we bij elkaar halen en hoe kunnen we van elkaar leren?”*. Met als doel dat we onze taalzwakke leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden/ondersteunen/lesgeven.
- Bij elkaar flitsen (vrije keus in wel/geen vooraf afgesproken observatiepunten).

Programma van bijeenkomst 2:

- Wensen en idealen, *“Wat kunnen we bij elkaar halen en hoe kunnen we van elkaar leren?”*
- Successen delen: van een flitsbezoek of een ervaring uit de eigen les.
- Ik ben een taalzwakke leerling en ik heb nodig.....
- Ik ben een docent en ‘ik doe’ en/of ‘ik wil doen’.....
- Wij zijn een docententeam en dromen over de gewenste toekomst.

Bij het delen van de successen is besproken wat het succesvol maakte, de rol en aanpak van de docent en het effect op de leerling en de docent.

De andere antwoorden zijn middels associëren tot stand gekomen. Emoties en gevoelens van landschapsfoto's gekoppeld aan de sfeer in de klas en wat een taalzwakke leerling nodig heeft. Welke eigenschappen en kwaliteiten van dieren een docent in kan zetten in de klas. Tenslotte is er een voorstelling gemaakt van wat het docententeam nodig heeft om goed onderwijs te kunnen geven aan taalzwakke leerlingen. Voor de focusgroep zijn de volgende punten hierbij het belangrijkste:

- de kennis van de didactiek vergroten
- samen lessen voorbereiden
- flitsbezoeken
- uniforme afspraken tussen verschillende vakken over mondelinge en schriftelijke verwerking
- successen delen
- tijd in de jaarplanning

Zie bijlage 16 voor een verslag van de bijeenkomst.

5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de literatuurstudie en de data-analyse per deelvraag beschreven tot welke conclusie is gekomen. Vervolgens wordt er teruggeblikt op de probleemstelling en wordt de onderzoeksvraag beantwoord. Dit alles resulteert in de aanbevelingen die dit hoofdstuk compleet maken.

5.1 Deelvragen

5.1.1 Op welke wijze bieden de docenten ondersteuning aan taalzwakke leerlingen?

Meer dan driekwart van de leerlingen op het OPDC is taalzwak. Hieruit valt te concluderen dat de aanpak en het aanbod met name gericht is op taalzwakke leerlingen. Ebbes en Ettekhoven (2013) stellen dat lesvoorbereiding en lesontwerp een voorwaarde is voor het effectief leren van alle leerlingen. Aandacht voor motivatie, het activeren van voorkennis, integreren van nieuwe kennis en interactie worden zowel door Ebbes en Ettekhoven (2013), Hajer en Meestringa (2009) en Marzano & Miedema (2013) als belangrijke voorwaarden genoemd. De conclusies die getrokken kunnen worden uit de vragenlijsten van docenten zijn dat zij aan het begin van de les de lesdoelen bespreken, maar dat het nabespreken van de doelen een aandachtspunt is. De voorkennis wordt meestal wel geactiveerd, moeilijk woorden worden uitgelegd, docenten stellen vragen en zijn duidelijk in wat zij verwachten tijdens de verwerkingsopdrachten en bieden ondersteuning. Het activeren van de voorkennis en de interactie kwamen als sterke punten naar voren tijdens de flitsbezoeken en dit bleek ook uit het de zelfreflectie formulieren (context en interactie). Uit de vragenlijst en flitsbezoeken komt naar voren dat docenten voorspelbaar zijn. Docenten moeten er wel voor zorgen dat begrippen visueel gemaakt worden, nu blijkt uit de flitsbezoeken en vragenlijst dat de uitleg te vaak alleen mondeling plaats vindt. Zeer opvallend is het verschil in beleving van het lesgeven tussen leerlingen en docenten, nader toegelicht bij de volgende deelvraag. Uit het analyseren van de flitsbezoeken blijkt achteraf gezien dat een vergelijking maken en overeenkomsten tellen niet mogelijk is doordat de observatiepunten verschilden. Het geobserveerde gedrag was afhankelijk van het tijdstip van observeren in de les, vanzelfsprekend waren niet alle observatiepunten zichtbaar. Uit

de quickscan zelfreflectie en de flitsbezoeken komt naar voren dat het geven van taalsteun aandacht behoeft. Wellicht is het de docenten ook niet duidelijk wat taalsteun inhoudt. Om taalgericht vakonderwijs te kunnen geven moet er (nog) meer kennis aanwezig zijn.

5.1.2 Hoe ervaren leerlingen de ondersteuning van docenten?

Kijkend naar leerprocessen is het belangrijk om te weten dat leren een interactief proces is waarbij kennis tot stand komt in contact met anderen, er met nieuwe leerstof actief aangesloten moet worden bij voorkennis en dat vakinhoud, taal en denken samen op gaan (Van Eerde, Hacquebord, Hajer, Pulles & Raymakers, 2006). Naar alle waarschijnlijkheid zegt bovengenoemde de leerling niets, maar zijn er op grond hiervan wel een aantal conclusies te trekken. De meeste leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld geven aan dat de doelen van de les worden uitgelegd, er voor het lezen wordt besproken wat zij al weten en de moeilijke woorden worden uitgelegd. Verder dat de docenten filmpjes laat zien die over de lesstof gaan, extra uitleg geven als ze iets niet begrijpen, leerlingen weten wat ze moeten doen tijdens het zelfstandig werken en zeggen erbij geholpen te worden. Wat opvalt is dat de meeste leerlingen geen moeite zeggen te hebben met het lezen van de teksten en het beantwoorden van de vragen in het werkboek. Wat het meest uit het oog springt, zijn de grote verschillen tussen leerlingen en (zaakvak)docenten over interactie, het geven van concrete voorbeelden en de verschillende werkvormen. Bijna alle leerlingen geven aan veel te leren als ze mogen samenwerken en als er verschillende soorten activiteiten en opdrachten zijn. Meer dan de helft van de leerlingen stelt dat er meestal of nooit afwisseling is in de les (in de vraag stond toegelicht wat er met afwisseling wordt bedoeld). Bijna driekwart van de zaakvakdocenten zegt dit wel te doen. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat de vraagstelling niet duidelijk is voor de leerlingen of dat docenten gewenste antwoorden hebben gegeven. Zowel docenten als zaakvakdocenten geven aan leerlingen te weinig te laten samenwerken, zij zouden dit volgens de leerlingen juist wel moeten doen. Uit de focusgroep kwam naar voren dat de veiligheid en het overzicht bewaken bij de doelgroep die naast leer- ook gedragsproblemen heeft, hiervan de oorzaak is.

Verder geeft een kwart van de leerlingen aan dat zaakvakdocenten altijd een voorbeeld gebruiken. Volgens driekwart van de zaakvakdocenten wordt er echter

altijd een concreet voorbeeld gegeven. Blijkbaar vinden de docenten de voorbeelden concreet en ervaren de leerlingen dit anders. Misschien dat het voorbeeld dat gegeven wordt niet aansluit bij de belevingswereld van de leerling of onvoldoende betekenisvol is. Als laatste opvallend punt is dat de helft van de leerlingen aangeeft dat docenten meestal geen vragen stellen. Bijna alle docenten en zaakvakdocenten geven aan dit altijd/meestal wel te doen. Dit is een vraag die om opheldering vraagt. Ervaren leerlingen alleen 'kennisvragen' als vragen en worden nuttigheidsvragen, meningsvragen en het doorvragen niet als vragen gezien?

5.1.3 Welke behoefte bestaat er bij de docenten wat betreft de ondersteuning aan taalzwakke leerlingen?

Iets meer dan de helft van de docenten schat het percentage taalzwakke leerlingen te laag in. Er zal duidelijkheid verschaft moeten worden welke leerlingen taalzwak zijn, dit verzoek kwam ook uit de focusgroep. Uit de vragenlijsten blijkt dat alle zaakvakdocenten problemen ondervinden bij het lesgeven doordat leerlingen moeite hebben met het formuleren van schriftelijke antwoorden. Ook geeft driekwart van de zaakvakdocenten aan dat leerlingen problemen ondervinden bij het begrijpend lezen. Hieruit valt te concluderen dat er meer aandacht besteed moet worden aan de schriftelijk verwerking, hoe lees je een vraag en op welke manier formuleer je een antwoord. Uit een schaalvraag van 1 tot 100 komt naar voren dat docenten meer willen weten over de aansluiting van het taalniveau van de leerling (score 27), instructievormen (score 24) en werkvormen (score 21). Uit de focusgroep blijkt dat er behoefte is om de kennis van de didactiek te vergoten en om samen lessen voor te bereiden. Bij dit laatste komen dan werkvormen, vragen stellen, instructie geven en dergelijke ook aan de orde. Verder hebben zij behoefte aan tijd binnen het rooster om de onderwijskwaliteit te kunnen verbeteren. Ook door bij elkaar te flitsen en van elkaar te leren. Verder is er de behoefte om uniforme afspraken te maken over mondelinge en schriftelijke verwerking tussen de verschillende vakken zodat er transfer optreedt.

5.1.4 Hoe komen wij samen tot een ideale aanpak?

De nadelen van een focusgroep is het risico van 'groupthink', een of enkele leden kunnen dominant aanwezig zijn en mensen kunnen zich gaan conformeren aan de groepsnorm (Fischer & Julsing, 2014). Als voordeel noemen zij de groepsdynamica, elkaar stimuleren en op ideeën brengen. De focusgroep die uit zes personen bestaat,

vertegenwoordigt een derde van het team. Gezamenlijk kwam men tot de conclusie dat onze duidelijkheid, een vaste lesopbouw en het creëren van een prettige sfeer als uitgangspunten moeten dienen. Als ideale aanpak noemden zij vooral het willen leren van elkaar en het delen van succesmomenten. Bij de vorige deelvraag stonden de andere uitkomsten al genoemd. De focusgroep is via waarderend onderzoek op een oplossingsgerichte manier aan de slag gegaan en de leden waren positief. Dit willen zij ook bij de uitwerking van de aanpak voortzetten, toekomstgericht aan de slag zonder te lang stil te staan bij de problemen.

5.2 Onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan het team van en met elkaar leren om de taalzwakke leerlingen in de onderbouw van het leerwegondersteunend onderwijs zo goed mogelijk te begeleiden, te ondersteunen en les te geven?

Door de vier deelvragen te beantwoorden, is er antwoord verkregen op de bovenstaande onderzoeksvraag. Door samen te werken, samen lessen voor te bereiden, te evalueren en te reviseren, bij elkaar te flitsen op aandachtspunten van taalgericht vakonderwijs en aandacht te besteden aan het vergroten van de didactische kennis kan het onderwijs aan taalzwakke leerlingen verbeterd worden. Taalzwakke leerlingen hebben taalsteun nodig, zij bezitten onvoldoende vaardigheden om schriftelijke en mondelinge vragen over de leerstof te kunnen beantwoorden (Simons, 2014). Leerlingen hebben aangegeven veel te leren van samenwerken en graag meer verschillende werkvormen te willen in de les. Aan de docenten de taak om motiverend en activerend onderwijs te verzorgen, aan te sluiten bij de voorkennis en belevingswereld van de leerlingen, te zorgen voor verschillende werkvormen en voldoende interactie tijdens de lessen.

5.3 Aanbevelingen

De conclusies hebben geleid tot aanbevelingen. Deze zullen op de verschillende niveaus van school moeten worden uitgewerkt. Op mesoniveau in de vorm van een schoolbeleidsplan en opleidingsprogramma. Op microniveau door een onderwijs-

programma vast te stellen en lessen te ontwerpen en/of aan te passen. En vervolgens op nanoniveau in de vorm van een persoonlijk leerplan, uitgewerkt als doelen in het ontwikkelingsperspectief plan (OPP).

De aanbevelingen:

- De kennis van de didactiek vergroten: *workshops over vijf dimensies van leren, lesopbouw, taalgericht vakonderwijs, expertise taalcentrum, intervisie*
- Lesbezoeken: *door leidinggevend en experts*
- Samen lessen voorbereiden: *Lesson study, aandacht voor taalgericht vakonderwijs en binnen de leergebieden taalgerichte vaklessen ontwerpen met aandacht voor taalsteun/context/interactie*
- Flitsbezoeken: *gericht op context, taalsteun en interactie, lesopbouw en didactiek.*
- Uniforme afspraken tussen verschillende vakken over mondelinge en schriftelijke verwerking, transfer.
- Plan, Do, Check, Act: *evalueren en bijstellen*
- Overzicht met aandachtspunten: *criteria van een goede en taalgerichte vakles, (zelfreflectie)formulier*
- Successen delen
- Tijd opnemen in de jaarplanning

Het management beslist welke aanbevelingen overgenomen en uitgewerkt worden door de werkgroep kwaliteitszorg waarin ik ook participeer. Er zal een vervolgonderzoek nodig zijn om de verschillen in beleving van het lesgeven tussen leerlingen en docenten te achterhalen. Wellicht door een grotere groep leerlingen te ondervragen of middels open-interviews bij de leerlingen die de vragenlijst al eerder hebben ingevuld.

6 Evaluatie

6.1 Aanzet tot verbetering onderwijskwaliteit

De aanleiding van mijn onderzoek was dat het lesstofaanbod op school nog niet voldoende was afgestemd op de grote groep taalzwakke leerlingen. Door mijn onderzoek hebben docenten (meer) inzicht gekregen welke problemen taalzwakke leerlingen ondervinden in de lessen en wat ze nodig hebben. De verschillen in beleving van de lessen tussen docenten en de ondervraagde leerlingen heeft docenten kritisch naar hun eigen handelen doen kijken. Een collega verwoordde het als volgt: *“het feit dat ‘we’ denken zaken goed te doen, maar uit de feiten blijkt dat dit in niet alle gevallen zo is”*. Voor de leerlingen betekent het dat docenten meer verschillende werkvormen zullen gaan gebruiken en leerlingen de gelegenheid zullen geven om samen te werken. De input van mijn collega’s tijdens de focusgroepbijeenkomsten heeft tot mooie aanbevelingen geleid, zoals workshops om de kennis van de didactiek te vergroten. Het positieve is dat ik daadwerkelijk aan de slag mag om de scholingsmiddagen mede vorm te geven en een beleidsstuk mag schrijven. Als er wordt gekozen om ‘Lesson study’ (Kicken, 2014) in te voeren, is het belangrijk om aan te sluiten op wat werkt. Zo is er al de schoolafpraak om nieuwe woorden volgens het viertakt model van Verhallen (2004) aan te bieden en passen de zaakvakdocenten het gebruik van het stappenblad en de leesstrategieën van Nieuwsbegrip ook toe in hun vaklessen.

6.2 Meerwaarde waarderend onderzoek

Door te kiezen voor waarderend onderzoek en focusgroepbijeenkomsten heb ik mijn collega’s met een positieve bril op laten kijken naar ons lesgeven en de organisatie en als vertrekpunt onze kwaliteiten en sterke punten genomen. Het gaf positieve energie en de verschillende werkvormen heeft collega’s gestimuleerd om buiten de kaders te denken. Waarderend onderzoek spreekt meerdere kwaliteiten in mensen aan en er wordt draagvlak gecreëerd doordat mensen in actie komen en verantwoordelijkheid nemen voor wat zij belangrijk vinden (Masselink & Ijbema, 2011).

6.3 Presentatie onderzoek op het OPDC

Ik kan met trots terugkijken naar de focusgroepbijeenkomsten en mijn presentatie van het onderzoek aan het team (zie bijlage 17). In drie kwartier heb ik de veertien collega's die aanwezig konden zijn het proces en de uitkomsten van mijn onderzoek laten zien. Er werden niet veel vragen gesteld zoals te lezen is in de notulen (zie bijlage 18), wel lokten de grafieken allerlei reacties uit. De waardering (hoge cijfers) en lovende woorden na afloop zijn erg inspirerend en ik kijk er naar uit om inhoudelijk aan de slag te gaan met de uitvoering van de aanbevelingen (zie feedback bijlage 19). Op de vraag wat zij het meest is bijgebleven van de presentatie noemden zij onder andere: mijn bevlogenheid, aandacht voor taal, werk aan de winkel, duidelijk en daardoor alert op je eigen valkuilen, het besef wat een taalzwakke leerling is en de conclusies en aanbevelingen. Wat door velen werd genoemd bij 'in de presentatie werd ik verrast' waren de duidelijke grafieken en de verschillen tussen docenten en leerlingen. Als algemene feedback werden de volgende uitspraken gedaan: meerwaarde, doelgericht, doel voor de school, duidelijke analyse, zorgvuldig en compleet, nieuwsgierig naar de complete uitwerking van het theoretisch gedeelte, professioneel, spiegel voorgehouden en dat de concrete aanbevelingen veel opleveren. Kortom, het werd net zo enthousiast ontvangen als dat ik eraan gewerkt had.

6.4 Procesevaluatie

In alle fases van het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van critical friends. Mensen die kritisch nadenken, je bevragen en stimuleren om een stap verder te komen. De input van mijn onderzoeksbegeleider op het OPDC met betrekking tot de betrouwbaarheid en validiteit, vormde een belangrijke bijdrage aan de kwaliteit van mijn instrumenten. Ook de gesprekken voor elke stap van het onderzoek hebben mij kritisch gehouden en steeds laten nadenken waarom ik iets doe. Naar gerichte feedback vragen in een gesprek hielp mij erbij. Ik merkte bij het analyseren van de data ik wel erg veel data had verzameld. Ik vond het moeilijk om keuzes te maken welke data het belangrijkste waren en aansloten bij de deelvragen. Een volgende keer zou ik het kleiner houden en mij meer focussen op wat ik echt wil weten voordat ik instrumenten voor dataverzameling uitwerk. Tijdens de focusgroep bijeenkomsten

vond ik het soms lastig om op de achtergrond te blijven. Door het literatuuronderzoek en de data had ik zelf al in mijn hoofd wat ik zou willen en moest ik er heel bewust aan denken om niet het gesprek over te nemen, mijn mening te geven en teveel theoretische kennis aan te dragen. Zeker bij het laatste onderdeel, het inventariseren van de ideale aanpak, stelde ik soms vragen om de focusgroepleden min of meer een richting op te sturen. Aan de ander kant was het wel van meerwaarde inhoudelijk goed op de hoogte te zijn om een goede keuze te kunnen maken voor de opzet van de bijeenkomsten. Bij het uitschrijven van het hoofdstuk van de conclusies en aanbevelingen kostte het mij moeite om het per deelvraag uit te werken en om te bepalen welke conclusie bij welke deelvraag paste. Ook hier merkte ik dat ik het soms lastig vond om een focus aan te brengen en het beknopt en duidelijk over te brengen. Bij het schrijven van het complete verslag heb ik veel gehad aan de feedback van de onderzoeksbegeleider bij Fontys. Ik ben zakelijker gaan schrijven, heb geleerd het onderzoek in te kaderen en irrelevante informatie weg te laten en de koppeling van de theorie aan de onderzoeksinstrumenten en de data-analyse is beter geworden. Als sterke punten kan ik noemen mijn doorzettingsvermogen, ik was niet gauw tevreden en heb veel stukken herschreven, de strakke planning en mijn nauwkeurigheid. Positief is dat ik tijdens het onderzoek geen weerstand heb ondervonden en weinig tegenslag heb gekend, waardoor onderzoek zorgde voor draagvlak.

6.5 Betekenis voor mij als persoon

Het praktijkgericht onderzoek heeft mijn professioneel handelen op verschillende manieren versterkt. Ik heb geleerd om met behulp van Survio, een online enquête tool de vragenlijsten te maken. Mijn computervaardigheden heb ik vergroot en ik heb geleerd data op verschillende manieren te analyseren en samen te voegen in grafieken. De kennismaking met waarderend onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik mij het oplossingsgericht denken en de oplossingsgerichte gespreksvoering steeds meer eigen heb gemaakt. Door het literatuuronderzoek en het lezen van veel verschillende bronnen heb ik veel kennis opgedaan om aan de slag te kunnen met het vervolg van dit onderzoek, samen van en met elkaar leren.

Dat het is gelukt om anderen te inspireren tijdens de verschillende fases van het onderzoek, geeft mij een blij en tevreden gevoel. Ik ben ook oprecht trots op het

uiteindelijke resultaat! Mijn vertrouwen in eigen kunnen is vergroot en het geeft mij een goed gevoel dat mijn onderzoek inspirerend was voor mijn collega's.
Er zijn vele wegen naar succes!

Nawoord

Ik ben aan het eind van mijn onderzoek gekomen, heb vele wegen van succes bewandeld en er is een basis gelegd voor een nieuw vertrekpunt. Dit alles zou niet gelukt zijn zonder een grote groep betrokkenen.

Ik wil allereerst Carine mijn directeur bedanken dat zij mij de gelegenheid heeft gegeven dit onderzoek te doen. Nog veel belangrijker echter is haar rol als mijn onderzoeksbegeleider. Bedankt voor je oprechte belangstelling, kritische vragen, inspirerende gespreken en al het leeswerk.

Alle collega's en leerlingen bedankt voor de medewerking bij het verzamelen van de data en de zaakvakdocenten dat ik een kijkje in de keuken mocht nemen.

Een speciaal woord van dank aan de zes collega's die, ondanks de drukke tijd in het schooljaar, mee wilden werken aan de focusgroepbijeenkomsten en zo een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan het resultaat van het onderzoek.

Verder wil ik drie bevlogen docenten van Fontys bedanken waarbij ik alle oplossingsgerichte modules mocht volgen en de module 'visie op taalontwikkeling'. Zij hebben mij echt geïnspireerd!

Een speciaal woord van dank aan Wilma Klabbers die uiteindelijk mijn begeleider is geworden en mij door het hele onderzoek heeft heen geloodst. Al haar schriftelijke en mondeling feedback waren van meerwaarde en het was erg prettig om elke keer zo snel weer mijn hoofdstukken terug te krijgen.

Als laatste wil ik mijn man Jeroen bedanken. Hij heeft over mijn schouders meegelezen, feedback gegeven, als mijn persoonlijke computerhelpdesk gefungeerd en mij vele avonden en weekenden rustig aan mijn onderzoek laten werken.

Bedankt allemaal!

Kitty Verburg-Hibbel

Literatuurlijst

Alons, L. (2013). Taalzwakke leerlingen. Op weg naar 2F. *Profiel vakblad*, 9, 28.

Berg, E. van den & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders. Themanummer: Onderzoek*, 29, 20-26.

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Geraadpleegd op 3 mei 2015, [http://www.fontysmediatheek.nl/wiki/home/Bestand:Boerman,_R-1-_._\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/wiki/home/Bestand:Boerman,_R-1-_._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf).

Boom, E. van der & Stuivenberg, M. (2014). *Teaching and learning International Survey (Talis) 2013. Nationaal rapport Nederland*. Geraadpleegd op 30 mei 2015, <http://www.voion.nl/publicaties/teaching-and-learning-international-survey-talis-2013>.

Bruin, G. de, Geel, S. van & Kans, K. (2013). *Peer review in de praktijk. Eindrapport*. Geraadpleegd op 19 mei 2015, <http://www.voion.nl/downloads/cd0ba02e-2fac-4dfe-9582-81abdbbc1b3a>.

Cauffman, L. (2008). *Oplossingsgericht management & coaching*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Citaten.net (z.d.). *Citaten. Leermeester*. Geraadpleegd op 14 februari 2015, <http://www.citaten.net/zoeken/citaten-leermeester.html>.

Cito (z.d.) *Diagnostische tussentijdse toets*. Geraadpleegd op 6 maart 2015, http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/diagnostische_tussentijdse_toets.

CvTE (z.d.) *Nederlands, Engels en wiskunde*. Geraadpleegd op 6 maart 2015, https://www.hetcvte.nl/item/nederlands_engels_en_wiskunde.

Cuppers, F. (2012). *Finnish Lessons: wat kunnen we leren van de successen van het Finse onderwijs?* Geraadpleegd op 30 mei 2015.

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/wat-kunnen-we-leren-van-de-successen-van-het-finse-onderwijs/>.

Dekker, S. (2014). *Verslag werkbezoek Ontario en Massachusetts: Wat kunnen we leren?* Geraadpleegd op 17 mei, 2015

<http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/10/09/kamerbrief-over-het-werkbezoek-ontario-en-massachusetts/verslag-werkbezoek-ontario-en-massachusetts-wat-kunnen-we-leren.pdf>.

De Nieuwe School (z.d.). *Exameneisen*. Geraadpleegd op 6 maart 2015,

<http://www.denieuweschool.com/nwexeis.htm>.

Ebbens, S. & Ettekhoven, S. (2013). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen : Noordhoff Uitgevers.

Eerde, D. van, Hacquebord, H., Hajer, M., Pulles, M. & Raymakers, C. (2006). *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*. Geraadpleegd op 30 maart 2015,

<http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00004/00001/>

Eskes, G. & Vegte, G. van de (2008). Oplossingsgerichte intervisie. Leren van successen. *Maatwerk*, 5, 16-18.

Fischer, T. & Julsing, M. (2014). *Onderzoek doen! Kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Hacquebord, H. (2004). Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 17-28.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

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

Hendriksen, J. (2012). *Intervisie bij werkproblemen. Procesmatig en taakgericht problemen oplossen*. Amsterdam: Boom Nelissen.

Inspectie van het onderwijs (2008). *Rapport onderzoek naar kwaliteitsverbetering*. Geraadpleegd op 14 februari 2015,

Kicken, W. (2014). *Open Universiteit rapportage: Literatuurstudie peer review*. Geraadpleegd op 17 mei 2015, <http://www.kijkbijmijnles.nl/wp-content/uploads/20140411-Literatuurstudie-peer-review-finale-versie-W-Kicken-mrt-2014.pdf>.

Lange, R. de, Schuman, H. & Montessano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Marzano, R. & Miedema, W. (2013). *Leren in 5 dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Masselink, R., Nieuwenhof, R. van den, Jong, C. de & Iren, A. van (2008). *Waarderend organiseren. Appreciative Inquiry: Co-creatie van duurzame verandering*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing.

Masselink, R. & IJbema, J. (2011). *Het waarderend werkboek. Appreciative Inquiry in de praktijk*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing.

Migchelbrink, F. (2012). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP.

Nederlandse Talis-team (2014). *TALIS-KRANT*. Geraadpleegd op 30 mei 2015, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties/2014/06/25/talis-krant.html>.

Onderwijs van morgen (2013). *Het Finse onderwijs. Docenten met een titel*. Geraadpleegd op 30 mei 2015, <http://www.onderwijsvanmorgen.nl/het-finse->

onderwijs-docenten-met-titel

Overheid.nl (2010). *Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*.

Geraadpleegd op 6 juni 2015,

http://wetten.overheid.nl/BWBR0027679/geldigheidsdatum_06-06-2015.

Overheid.nl (2013). *Kamerstuk 33661*. Geraadpleegd op 6 maart 2015,

<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-33661-3.html>.

Plooi, F. (2011). *Onderzoek doen. Een praktische inleiding in onderzoeksvaardigheden*. Amsterdam: Pearson Education.

Riteco, A. & Meestringa, T. (z.d.). *Op zoek naar de taalontwikkende leerkracht*.

Geraadpleegd op 14 mei 2015, <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl>

/Literatuur/algemeen/Op_zoek_naar_de_taalontwikkende_leerkracht.doc/.

Simons, J. (2004). *Allemaal taal. Van twaalf tot achttien*, 3, 36-37.

Slots, C. (2014). *Schoolplan OPDC-Almere 2015-2019*. Geraadpleegd op 6 maart

2015, http://www.opdc-almere.nl/uploads/Schoolplan_OPDC-Almere_2015-2019.pdf.

Stichting LeerKRACHT (z.d.). *Over onze organisatie*. Geraadpleegd op 8 juni 2015,

<http://www.stichting-leerkracht.nl/over-onze-organisatie/>.

SLO (z.d.) *Leerplanniveaus*. Geraadpleegd op 6 maart 2015,

<http://cursuscurriculumontwerp.slo.nl/kennisbank/Leerplanniveaus.docx/>.

SLO Nederlands (2015). *Taalzwakke leerlingen*. Geraadpleegd op 6 maart 2015,

<http://nederlands.slo.nl/taalzwakke-leerlingen>.

Straus, K. (2014). *Samen leren: aanbevelingen uit het onderwijs*. Geraadpleegd op 6

juni 2015, <http://www.karinstraus.vvd.nl/-docs-/66804/download.pdf>

Verhallen, M. & Verhallen S. (2004). *Woorden leren woorden onderwijzen*.

Hoevelaken: CPS.

Wiki.uva (2010). *Triangulatie*. Geraadpleegd op 3 mei 2015,
<http://wiki.uva.nl/kwamcowiki/index.php/Triangulatie>.

