



Hogeschool Kind en Educatie

**Studiejaar
2016-2017**

Effectief woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen

28-04-2017

Kim Winters

2222084

Onderzoeksdocent: René van Heugten

Domeinexpert: Ronald de Bakker

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse	5
Aanleiding en context.....	5
Probleemstelling.....	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding	7
2.2 NT2-leerlingen	7
2.3 Onderwijs aan NT2-leerlingen	7
2.3.1 Interactief taalonderwijs	8
2.3.2. Competenties van onderwijsgeevenden die met NT2-leerlingen werken.....	8
2.4 Opvangmodellen	8
2.4.1 Voor- en nadelen	9
2.5 Verschil eerste en tweede taalverwerving.....	9
2.5.1 Gestuurde en ongestuurde taalverwerving	10
2.5.2 Factoren die een rol spelen bij het tweedetaalverwervingsproces	10
2.6 Woordenschatonderwijs	10
2.6.1 Belang van woordenschat	10
2.6.2 Basiswoordenschat.....	11
2.6.3 Passieve en actieve woordenschat.....	11
2.7 Woordenschatdidactiek	11
2.7.1 Vier ingrediënten van woordenschatonderwijs.....	11
2.7.2 De Viertakt.....	12
2.8 Materialen	12
2.9 Onderzoeksvragen.....	13
2.9.1 Hoofdvraag	13
2.9.2 Deelvragen.....	13
3. Opzet van onderzoek.....	14
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	14
3.2 Respondenten	14
3.3 Instrumenten	15
3.4 Data-analyse	16
4. Resultaten.....	17
4.1 Vragenlijst.....	17

4.2 Ongestructureerde observatie	18
4.3 Enquête	18
4.4 Gestructureerde observatie	20
4.5 Enquête en observatie	20
5. Conclusies en aanbevelingen	21
5.1 Conclusies.....	21
5.1.1 Beantwoording deelvragen	21
5.1.2 Beantwoording hoofdvraag.....	22
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	23
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	24
Literatuurlijst	26
Bijlagen	27
Bijlage 1. Vragenlijst	27
Bijlage 2. Horizontale vergelijking vragenlijst	32
Bijlage 3. Inventarisatielijst	33
Bijlage 4. Enquête.....	34
Bijlage 5. Observatieformulier.....	35

Samenvatting

Het probleem van de casusschool is dat door de instroom van leerlingen die Nederlands als tweede taal moeten leren (NT2-leerlingen), het taal- en woordenschatonderwijs niet meer passend is voor alle leerlingen. De leerkrachten willen graag weten hoe zij NT2-leerlingen effectief woordenschatonderwijs kunnen bieden, zodat de NT2-leerlingen na verloop van tijd met de groep mee kunnen doen. Het onderzoek heeft als doel om leerkrachten van de onderbouw inzichten te geven in hoe zij woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen verder kunnen ontwikkelen. De onderzoeksvraag die hierbij aansluit is: 'In hoeverre passen leerkrachten van de onderbouw van de casusschool de vaardigheden toe, behorende bij de vier fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009)?'

Interactief taalonderwijs is een manier waarop het onderwijs vormgegeven kan worden (Kuiken en Vermeer, 2013). Bij de voorbereiding van het onderzoek is de didactische methode 'Viertakt' bestudeerd (Van den Nulft en Verhallen, 2009). Deze methode is erop gericht om de woordenschatontwikkeling van NT2-leerlingen te bevorderen.

Drie onderzoeksmethoden zijn gebruikt, te weten observaties, een vragenlijst en een enquête. Alle leerkrachten van de onderbouw hebben als respondent meegewerkt. Uit de resultaten is gebleken dat alle leerkrachten de fasen van de Viertakt op verschillende niveaus inzetten en hierbij geen gebruik maken van specifieke materialen die gericht zijn op woordenschat bij NT2-leerlingen. Belangrijk is dat de leerkrachten zich verder gaan verdiepen in de Viertakt en daarbij zoeken naar mogelijkheden om de passieve woordenschat te kunnen controleren. Om aan het ideaalbeeld van de respondenten te voldoen, zou de casusschool een taalklas kunnen starten.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

In 2016 had Nederland te maken met een instroom van 35.923 asielzoekers uit onder andere Eritrea, Syrië en Irak (Centraal Orgaan opvang Asielzoekers & Kolff, 2017). Het Centraal Orgaan opvang Asielzoekers (COA) kreeg de uitdaging om voor 93.000 opvangplekken te zorgen (Centraal Orgaan opvang Asielzoekers & Kolff, 2017). Vanuit de casusschool gezien, bevinden zich binnen een straal van tien kilometer twee asielzoekerscentra (AZC). In deze twee centra kunnen in totaal 2700 personen geplaatst worden (Centraal Orgaan opvang asielzoekers, z.j.). Beide asielzoekerscentra (AZC 's) hebben een eigen basisschool (Gemeente Weert, z.j.; Gemeente Cranendonck, z.j.).

Afgelopen jaar hebben meerdere gezinnen vanuit verschillende asielzoekerscentra huisvesting gekregen in de nabije omgeving van de casusschool. De kinderen van deze gezinnen zijn vervolgens bij de casusschool aangemeld. Het verschilt per gezin of de kinderen wel of geen onderwijs hebben gevolgd in het thuisland.

Het probleem van de casusschool is dat het taal- en woordenschatonderwijs niet meer passend is voor alle leerlingen door de instroom van NT2-leerlingen (persoonlijke communicatie directie, september 2016). “Een goede ontwikkeling en beheersing van de Nederlandse taal is erg belangrijk voor schoolsucces en maatschappelijk functioneren. Goed taalonderwijs aan kinderen en jongeren is daarom essentieel” (Expertisecentrum Nederlands, z.j.). Kuiken en Vermeer (2013) geven aan dat de niveauverschillen tussen Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige leerlingen vaak groot zijn. Als leerlingen woorden niet begrijpen, heeft dit volgens Van den Nulft en Verhallen (2009) een negatief effect op hun leerprestaties.

Het ideaalbeeld van de casusschool is dat de NT2-leerlingen zo snel mogelijk mee kunnen met het reguliere lesprogramma. De leerkrachten willen graag weten hoe zij de NT2-leerlingen effectief taal- en woordenschatonderwijs kunnen bieden, zodat zij met de rest van de groep mee kunnen doen (persoonlijke communicatie leerkrachten, september 2016). Naast leerprestaties heeft taal een belangrijke functie bij de sociaalemotionele ontwikkeling (persoonlijke communicatie directie, september 2016). De leerlingen kunnen buiten de groep vallen wanneer de andere leerlingen hen niet begrijpen. Het kost veel tijd om deze leerlingen extra te begeleiden (persoonlijke communicatie directie, september 2016). In de praktijk merken de leerkrachten dat die tijd niet altijd beschikbaar is. De leerkrachten vragen zich af hoe zij het onderwijs betekenisvoller kunnen maken voor NT2-leerlingen (persoonlijke communicatie leerkrachten, september 2016).

Leerkrachten van de casusschool zijn een dag naar een AZC-school gegaan om te zien hoe het onderwijs aan NT2-leerlingen daar plaatsvindt en tips te krijgen van de leerkrachten van het AZC. In oktober 2016 heeft een vergadering plaatsgevonden, waarin de logopediste tips gaf om taal- en woordenschatonderwijs aan te bieden aan NT2-leerlingen. De leerkrachten geven aan dat het bezoek en de vergadering interessant waren, maar dat ze geen concrete handvatten hebben gekregen, die ze in de klas kunnen inzetten (persoonlijke communicatie leerkrachten, september 2016).

De school telde in december 2016 bijna 130 leerlingen waarvan twaalf NT2-leerlingen, die zijn ingestroomd sinds het nieuwe schooljaar. De NT2-leerlingen zijn verdeeld over vier combinatiegroepen. Deze combinatiegroepen worden begeleid door in totaal acht leerkrachten en drie stagiaires. De casusschool is op zoek naar een geschikte manier om

NT2-leerlingen zo veel mogelijk mee te laten doen met het reguliere lesprogramma (persoonlijke communicatie leerkrachten, november 2016). De focus komt hierbij te liggen op de taal- en woordenschatontwikkeling (persoonlijke communicatie leerkrachten, november 2016). In de vergadering met de logopediste (oktober, 2016) werd de leerkrachten duidelijk dat meer gedaan kan worden aan woordenschatontwikkeling in de klas (persoonlijke communicatie leerkrachten, november 2016). Op dat moment was één leerkracht beschikbaar die de NT2-leerlingen twee keer per week een uur uit de klas haalde voor extra taalondersteuning op maat (persoonlijke communicatie leerkrachten, november 2016). In een gesprek (november, 2016) gaven leerkrachten aan dat onderzoek mag plaatsvinden in hoeverre de leerkrachten beschikken over de vaardigheden die nodig zijn om de woordenschatontwikkeling van NT2-leerlingen te bevorderen.

1.2 Probleemstelling

De leerkrachten van de casusschool willen dat de NT2-leerlingen die nauwelijks de Nederlandse taal beheersen zo snel mogelijk mee kunnen doen met het reguliere lesprogramma, want dit is van belang voor hun schoolsucces (Expertisecentrum Nederlands, z.j.). Het probleem van de casusschool is dat het taal- en woordenschatonderwijs niet meer passend is voor alle leerlingen door de instroom van NT2-leerlingen (persoonlijke communicatie directie, september 2016). De leerkrachten willen graag weten hoe zij de NT2-leerlingen effectief woordenschatonderwijs kunnen bieden (persoonlijke communicatie leerkrachten, september 2016).

Dit onderzoek is erop gericht kennis te verkrijgen over het effectief onderwijzen van woordenschat bij NT2-leerlingen. Het doel is om leerkrachten van de onderbouw inzichten te geven in hoe zij het woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen verder kunnen ontwikkelen.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

De kernbegrippen van het probleem worden in het theoretisch kader omschreven. In dit hoofdstuk worden NT2-leerlingen, het onderwijs aan deze leerlingen en de manier waarop tweedetaalleerders de taal verwerven, besproken. Ook wordt ingegaan op het belang van woordenschatonderwijs en de didactiek die leerkrachten kunnen toepassen bij het aanbieden van woordenschatonderwijs.

2.2 NT2-leerlingen

De Nederlandse samenleving is divers. In Nederland wonen veel mensen uit verschillende culturen. Daardoor is Nederlands niet voor iedereen de moedertaal (Taal alert, z.j.). In veel gevallen wordt de moedertaal gebruikt in de thuissituatie. Nederlands wordt dan gebruikt als tweede taal. In zo'n geval wordt gesproken van NT2-verwervende leerlingen (Taal alert, z.j.). Kuiken en Vermeer (2013) schrijven dat tot voor kort NT2-verwervende leerlingen vooral leerlingen waren van wie een van de ouders in het buitenland is geboren, of die zelf in het buitenland zijn geboren. Tegenwoordig zitten in Nederland veel NT2-verwervende leerlingen van de 'derde generatie' op de basisschool. Dat zijn leerlingen waarvan de grootouders in het buitenland geboren zijn en de ouders in Nederland (Kuiken & Vermeer, 2013). Kinderen met thuissituaties waarin ze een moedertaal spreken die anders is dan het Nederlands, lopen een verhoogd risico op een leerachterstand (Taal alert, z.j.).

2.3 Onderwijs aan NT2-leerlingen

Wanneer in verhouding weinig NT2-leerlingen in een groep of op een school zitten, wordt het onderwijs (zowel inhoud als organisatie) op basisscholen zelden aangepast (Kuiken en Vermeer, 2013). Heeft de klas in verhouding veel NT2-leerlingen en is het risico groot dat deze leerlingen een achterstand oplopen ten opzichte van de rest van de klas, dan wordt in zo'n situatie een extra leerkracht ingezet om die leerlingen buiten de klas te begeleiden. Het reguliere klassenprogramma wordt zelden aangepast aan de veranderende schoolpopulatie. Wanneer het merendeel Nederlands niet als moedertaal heeft, wordt het programma wel aangepast en gaan scholen werken met bijvoorbeeld NT2-programma's (Kuiken & Vermeer, 2013). Volgens Paus et al. (2013) is het voor NT2-leerlingen het beste om eerst op een intensieve manier het Nederlands aangeboden te krijgen, voordat ze starten met de reguliere lesstof. Dit kan in centrale opvangklassen plaatsvinden, waar een NT2-leerkracht voor de eerste basisvaardigheden zorgt. NT2-leerlingen kunnen dan met meer rendement en zelfvertrouwen aan het gewone onderwijs deelnemen (Paus et al., 2013). In veel gemeenten worden centrale opvangklassen samengesteld, die regelmatig contact houden met de scholen waar hun leerlingen vervolgens terechtkomen (Paus et al., 2013).

Volgens Paus et al. (2013) gebeurt het in de praktijk dat NT2-leerlingen weinig tot geen speciale ondersteuning krijgen om de Nederlandse taal te leren. Dit is ongunstig, omdat ze meteen onderwijs moeten volgen in een taal die ze niet verstaan (Paus et al., 2013). Indien op de basisschool tijdig en voldoende aandacht is voor het verwerven van de Nederlands taal en voor goed onderwijs in het Nederlands, verloopt de taalverwerving sneller en hoeft de late start niet te leiden tot leerachterstanden (Paus et al., 2013).

In 1993 werd gebruikgemaakt van het zogenaamde 'onderdompelingsmodel' ofwel basismodel (Bienfait, 1993). De NT2-leerlingen werden in een reguliere groep geplaatst waarin ze alle curriculumonderdelen samen met de andere leerlingen volgden. Dit model kreeg zijn naam omdat NT2-leerlingen vanaf het allereerste moment 'in het diepe' gegooid werden (Bienfait, 1993).

Vanaf de jaren zeventig werd de zogenoemde 'NT2-didactiek' ontwikkeld. Die bestond vooral uit gesystematiseerd woordenschatonderwijs (Huizenga, 2005). Vanaf die tijd ontstonden ook de speciale NT2-methodes die zich richtten op de vergroting van woordenschat (Huizenga, 2005). Tegenwoordig heeft elke taalmethode een speciale leerlijn woordenschat. Het reguliere onderwijs heeft als het ware het NT2-onderwijs geïntegreerd (Huizenga, 2005).

2.3.1 Interactief taalonderwijs

Een 'beste tweedetaalonderwijsaanpak' bestaat volgens Kuiken en Vermeer (2013) niet. Verschillende benaderingen met taalvaardigheidsaspecten en verschillende oefeningen en werkvormen zouden samen een goede aanpak kunnen zijn (Kuiken en Vermeer, 2013). Interactief taalonderwijs volgt ook zo'n werkwijze, volgens Kuiken en Vermeer (2013). Het kenmerkt zich door drie pijlers, namelijk: betekenisvol, sociaal en strategisch lesgeven. Betekenisvol lesgeven vindt plaats door gebruik te maken van de omgeving en thema's (Melse, 2007). Het sociale aspect komt terug doordat het samenwerken wordt bevorderd tussen leerkracht-leerling, maar ook tussen de leerlingen onderling. Naast betekenisvol lesgeven en het sociale aspect proberen leerkrachten bij interactief taalonderwijs leerlingen strategieën aan te bieden die ze in latere dagelijkse situaties kunnen inzetten (Melse, 2007).

2.3.2. Competenties van onderwijsgegenden die met NT2-leerlingen werken

Het personeel op een basisschool is niet specifiek opgeleid om onderwijs te verzorgen voor NT2-leerlingen. Uit onderzoek onder 147 respondenten die op een school werken is gebleken dat zij niet zozeer andere competenties nodig hebben, maar dat zij sommige competenties (veel) meer moeten inzetten (Kuiken & Vermeer 2013).

Leerkrachten moeten kunnen communiceren met leerlingen en ouders die geen Nederlands spreken. Daarvoor moeten ze een beroep doen op hun interpersoonlijke competentie, maar ook op hun pedagogische competentie, omdat leerkrachten zich op basis van weinig voorinformatie een beeld moeten kunnen vormen van de beginsituatie van leerlingen. De vakinhoudelijke en didactische competentie komen ook naar voren omdat leerkrachten moeten beschikken over kennis en vaardigheden betreffende het NT2-onderwijs en de leerlijn voor taal uitermate goed moeten beheersen. Daarnaast moeten ze flexibel omgaan met planningen, lesvoorbereidingen en groepsindelingen (Kuiken & Vermeer, 2013).

2.4 Opvangmodellen

Volgens Kuiken en Vermeer (2013) kan de opvang van NT2-leerlingen op drie manieren plaatsvinden. Bij het centrale opvangmodel zitten de NT2-leerlingen voor een periode van één jaar in aparte opvangklassen bij elkaar. Wanneer de NT2-leerlingen de gehele week in reguliere klassen zitten en af en toe uit de klas gehaald worden voor extra begeleiding, spreken Kuiken en Vermeer (2013) van het geïntegreerde opvangmodel. Een laatste mogelijkheid tot opvang is de gecombineerde opvangmodel ofwel het combi-opvangmodel. Deze manier van opvang is een combinatie tussen centrale opvang en geïntegreerde opvang. Een deel van de week zitten de NT2-leerlingen in aparte opvangklassen en de rest van de week in reguliere groepen.

Welke vorm een school kiest, hangt af van het aantal NT2-leerlingen. Geïntegreerde of gecombineerde opvang komt sneller voor in kleinere steden of op het platteland (Kuiken & Vermeer, 2013). Het komt ook voor dat het soort opvang in de loop van het jaar verandert. Centrale opvang geldt dan voor de eerste maanden. Vervolgens vindt gecombineerde opvang plaats voor de rest van het jaar en aansluitend taalondersteuning in de eigen klas (Kuiken & Vermeer, 2013).

2.4.1 Voor- en nadelen

Een voordeel van bijvoorbeeld geïntegreerde opvang is dat de NT2-leerlingen op de school blijven waar ze vanaf het begin naartoe gaan. Echter, wanneer de NT2-leerlingen in één keer instromen, begrijpen zij niet alles wat om hen heen gebeurt. Volgens sommigen is dit eerder een voordeel dan een nadeel, omdat 'onderdompeling' het leren van de Nederlandse taal zou bevorderen (Kuiken & Vermeer, 2013). Daar staat tegenover dat de geïntegreerde opvangsituatie over het algemeen minder tijd aan de Nederlandse taal besteedt (Kuiken & Vermeer, 2013). In de praktijk is dat ook niet zo gek, want de leerkracht moet ook nog tijd besteden aan de andere leerlingen. Een extra leerkracht zou NT2-leerlingen uit de klas kunnen halen voor extra begeleiding (Kuiken & Vermeer, 2013). In de praktijk blijken deze momenten niet altijd door te gaan, omdat de betreffende leerkrachten worden ingezet om in andere klassen te vervangen. Daardoor komen de NT2-leerlingen te weinig in aanraking met NT2-onderwijs (Kuiken & Vermeer, 2013).

Bij het centrale opvangmodel moeten NT2-leerlingen na een jaar opnieuw wennen aan een school/groep. Een voordeel van het centrale opvangmodel is dat door bundeling van krachten veel deskundigheid op de opvanglocatie aanwezig is. De benodigde NT2-leermiddelen zijn daar ook aanwezig (Kuiken & Vermeer, 2013). Een nadeel is dat de NT2-leerlingen na een jaar moeten wennen aan een nieuwe school, groep en leerkracht. Dit verloopt niet altijd even soepel (Kuiken & Vermeer, 2013). Daarnaast hebben leerlingen na een jaar in de aparte opvangklas nog steeds extra begeleiding nodig.

Gecombineerde opvang probeert de voordelen van centrale en geïntegreerde opvang bij elkaar te brengen. Door NT2-leerlingen bijvoorbeeld gedurende een dagdeel bij elkaar te zetten, is intensief NT2-onderwijs mogelijk (Kuiken & Vermeer, 2013). Dit model is economisch omdat hiervoor slechts één deskundige opvangleerkracht nodig is. Na het eerste jaar kunnen NT2-leerlingen in de meeste gevallen op dezelfde school blijven (Kuiken & Vermeer, 2013).

2.5 Verschil eerste en tweede taalverwerving

Het verwerven van een tweede taal verloopt, net als de eerste taal, in verschillende stappen. Het leerproces is hierbij echter anders. Het verschil is volgens Huizenga (2005) dat de eerste taalverwerving kort na de geboorte begint en volgens een vast patroon verloopt. Het verwerven van een tweede taal start op latere leeftijd. Daarbij zijn grote verschillen te merken in het leertempo. Een leerling die een eerste taal leert, wordt meestal een volwaardig taalgebruiker. Bij tweedetaalleerders ligt de taalvaardigheid vaak onder het niveau van dat van iemand die dezelfde taal als moedertaal heeft. Een tweede taalverwerver houdt bijvoorbeeld vaak een accent (Huizenga, 2005). Wanneer een kind de eerste taal leert, doet het dit zonder voorkennis. Een kind dat de tweede taal leert, doet dit altijd met voorkennis van de eerste taal. Het leren van de tweede taal wordt dan beïnvloed door de eerste taal (Huizenga, 2005). Dit wordt ook wel 'simultane tweetaligheid' genoemd. Daarnaast wordt de eerste taal spelenderwijs aangeboden en is iemand bij het verwerven van een tweede taal daar bewuster mee bezig (Huizenga, 2005).

2.5.1 Gestuurde en ongestuurde taalverwerving

Wanneer leerlingen een tweede taal leren door veel sociaal contact te hebben met leerlingen die Nederlands als moedertaal spreken, is sprake van een ongestuurde taalverwerving (Paus et al., 2013). De communicatie in het Nederlands is hierbij het belangrijkste (Paus et al., 2013). Als een tweede taal aangeboden en geoefend wordt door middel van het onderwijs, wordt gesproken over gestuurde taalverwerving. Hierbij worden planmatig de taalelementen aangeleerd (Paus et al., 2013). De niveauverschillen bij gestuurde taalverwerving zijn kleiner dan bij ongestuurde taalverwerving omdat iedereen bij gestuurde taalverwerving hetzelfde aangeboden krijgt. De contacten en het cognitief vermogen van de taalleerders bij ongestuurde taalverwerving speelt een grote rol bij het aanleren van de taal en (Paus et al., 2013). Omdat de contacten en het cognitief vermogen per taalleerder anders is, zijn bij deze leerlingen de niveauverschillen groter (Paus et al., 2013).

2.5.2 Factoren die een rol spelen bij het tweedetaalverwervingsproces

Niet alleen tussen eentalige en tweetalige leerlingen is een groot verschil te merken in het taalverwervingsproces, maar ook tussen alleen tweetalige leerlingen (Kuiken & Vermeer, 2013). Vooral is verschil te zien in de snelheid waarmee tweetalige leerlingen Nederlands verwerven. Ongelijksoortige factoren spelen een rol bij de verwerving van de Nederlandse taal zoals: achtergrond, sociale omgeving, cognitie en motivatie (Kuiken & Vermeer, 2013). Tussen die factoren ontstaat een sterke wisselwerking, bijvoorbeeld tussen leeftijd en taalaanbod, tussen sekse en taalcontact of tussen taalcontact en attitude. Volgens Kuiken en Vermeer (2013) is het wel duidelijk dat vooral allerlei omgevingskenmerken van NT2-leerlingen belangrijk zijn, zoals hun sociaaleconomische achtergrond, de hoeveelheid en het soort contact dat zij hebben met moedertaalsprekers van het Nederlands en het onderwijs dat zij volgen. Hoe lang en hoeveel (tweede)taalonderwijs NT2-leerlingen krijgen, van welke leerkracht en met welke leermiddelen, zijn ook belangrijke factoren (Kuiken & Vermeer, 2013).

2.6 Woordenschatonderwijs

In moedertaalmethoden Nederlands wordt weinig aandacht aan woordenschat besteed en gaat het meestal om de vorm van taal, niet om de inhoud (Kuiken & Vermeer, 2013). Naast vorm is een tweede kenmerk van veel taalonderwijs dat de leerstof onduidelijk of niet relevant is voor NT2-leerlingen (Kuiken & Vermeer, 2013). In de meeste taalmethoden is woordenschat een apart onderdeel, terwijl het leren van nieuwe woorden niet alleen tijdens de taallessen gebeurt (Huizenga, 2005). Bij het leren van woorden gaat het zowel om de woordvorm (label) te leren, maar ook de achterliggende betekenis (het concept), en om aan te haken bij andere woorden in het netwerk (netwerk opbouwen) (Kuiken & Vermeer, 2013).

2.6.1 Belang van woordenschat

Duizenden malen per dag wordt een beroep gedaan op de woordkennis, schrijven zowel Van den Nulft en Verhallen (2009) als Huizenga (2005). Het onderwijs bestaat niet zonder woorden, want zonder woorden kan geen communicatie plaatsvinden en is onder andere instructie en uitleg geven nauwelijks mogelijk (Paus et al., 2013). Werken aan de woordenschat leidt tot een goede communicatie en goed onderwijs, vinden Van der Nulft en Verhallen (2009), Huizenga (2005) en Kuiken en Vermeer (2013).

2.6.2 Basiswoordenschat

Leerlingen die zonder kennis van het Nederlands naar de basisschool gaan, hebben volgens Kienstra (2003) extra zorg nodig. Deze leerlingen moeten zo snel mogelijk woorden leren om mee te kunnen doen op school. Een basale woordenschat is nodig om anderen te kunnen verstaan en aan onderwijsactiviteiten mee te kunnen doen. Deze leerlingen moeten dus eerst een basiswoordenschat verwerven (Kienstra, 2003). Leerkrachten kunnen gebruikmaken van een basiswoordenlijst met ruim tweeduizend basiswoorden die bij de eerste fase van het onderwijs aan NT2-leerlingen gebruikt kan worden (Kienstra, 2003). De woorden die een leerkracht aanbiedt, moeten functioneel zijn. Dit wil zeggen dat een leerkracht woorden moet kiezen die leerlingen in de praktijk veelvuldig tegenkomen (Kienstra, 2003).

2.6.3 Passieve en actieve woordenschat

Hoe meer woorden NT2-leerlingen kennen, hoe beter dat is voor hun verdere ontwikkeling (Paus et al., 2013). NT2-leerlingen hebben een basiswoordenschat nodig van passieve woorden, oftewel woorden die ze begrijpen, voordat ze zelf actief woorden kunnen gebruiken. Volgens Paus et al. (2013) zijn passieve woorden de woorden die mensen begrijpen en zijn actieve woorden de woorden die ze daadwerkelijk gebruiken. Op vijf- of zesjarige leeftijd is de passieve woordenschat ongeveer 6000 tot 8000 woorden en de actieve tussen de 2600 en 4000 woorden (Paus et al., 2013). Taalonderwijs, de thuisomgeving en de televisie hebben invloed op de woordenschatontwikkeling (Paus et al., 2013). Wanneer leerkrachten controleren of een woord begrepen is, moeten ze onderscheid maken tussen de passieve en actieve woordenschat (Kuiken & Vermeer, 2013). Wanneer bijvoorbeeld teruggevraagd wordt: 'Gisteren hebben we het gehad over leeuwen, tijgers en..?' en een leerling weet het antwoord niet, wil dit niet zeggen dat het niets geleerd heeft (Kuiken & Vermeer, 2013). Een voorbeeld om de passieve woordenschat te oefenen is: 'De plaatjes en de betekenissen zijn door elkaar geraakt, zou jij ze goed willen leggen?' (Kuiken & Vermeer, 2013).

2.7 Woordenschatdidactiek

Van den Nulft en Verhallen (2013) schrijven dat het leren van een woord niet in één keer gebeurt. Het is een proces. Een aantal stappen moet genomen worden voordat de leerling het woord kent (Van den Nulft & Verhallen, 2013). "In het onderwijs van vandaag geldt woordenschatuitbreiding niet als 'vermakelijk' maar eerder als problematisch. Veel leerkrachten denken bij woordenschat niet zozeer aan 'een spannende verkenningstocht door de wereld' maar meer aan 'grote achterstanden die haast niet meer in te halen zijn'" (Van den Nulft & Verhallen, 2013). Het vergroten van woordenschat komt volgens Huizinga (2005) alleen tot stand als woorden in een zinvolle context worden aangeboden en voldoende worden herhaald. Een woord moet verschillende keren aan bod komen, wil het in het geheugen van een kind worden opgeslagen (Kuiken & Vermeer, 2013).

2.7.1 Vier ingrediënten van woordenschatonderwijs

Een rijke, uitnodigende leeromgeving, de activiteiten die leerkrachten aanbieden, leerlingen laten reflecteren en evaluatie van de woordenschat, zijn belangrijke ingrediënten van het woordenschatonderwijs (Kienstra, 2003). Een rijke leeromgeving stimuleert zowel de verwerving van nieuwe woorden als de verwerving van strategieën. Ook stimuleert het actief leren van woorden (Kienstra, 2003). Bij een rijke, uitdagende leeromgeving kan bijvoorbeeld gebruikgemaakt worden van een thematafel, woordmuur, woordenboeken of klassenwoordenboek (Kienstra, 2003).

Taalonderwijs dat de woordenschatontwikkeling stimuleert, wordt gekenmerkt door een goede balans tussen leerkracht- en leerlinggestuurde activiteiten. Uitgangspunt bij deze activiteiten is dat leerlingen actief leren en zelf proberen de betekenis van nieuwe woorden af te leiden.

Leerlingen een actieve rol geven bij het reflecteren op activiteiten is net zo belangrijk als leerlingen actief betrekken bij activiteiten. Leerlingen onderzoeken hun eigen leren wanneer ze actief reflecteren op het leerproces. Dit noemt Kienstra (2003) 'monitoring'. Leerlingen kijken naar hun eigen aanpak en passen hun strategie zo nodig aan om het doel te bereiken (Kienstra, 2003).

Evaluatie is een belangrijk onderdeel van goed woordenschatonderwijs (verwant aan 'controleren' van de Viertakt) (Kienstra, 2003). De leerkracht besteedt niet alleen aan het eind van een activiteit of leerproces aandacht aan evaluatie, maar evalueert ook tussendoor. Door tussentijdse evaluatie kan een leerkracht bepalen of leerlingen extra receptieve oefening nodig hebben en welke leerlingen toe zijn aan productieve oefening van woorden (Kienstra, 2003).

2.7.2 De Viertakt

Van den Nulft en Verhallen (2008) en Kuiken en Vermeer (2013) gebruiken bij het onderwijzen van woorden vier fasen, ofwel de Viertakt.

Het model is in 1994 geïntroduceerd door Marianne en Simon Verhallen in hun boek *Woorden leren, woorden onderwijzen* (Kuiken & Vermeer, 2013).

De eerste fase is 'voorbewerken'. Dit gaat vooraf aan het leren van nieuwe woorden. Een goede beginsituatie/context moet gecreëerd worden, waarbij de voorkennis wordt geactiveerd bij kinderen (Van den Nulft & Verhallen, 2009).

'Semantiseren' is de volgende fase. In deze fase maakt de leerkracht de betekenis van een woord duidelijk. Dit gebeurt binnen de context waarin het woord is aangeboden (Van den Nulft & Verhallen, 2009).

De derde fase is 'consolideren'. Bij deze fase gaat het erom de woorden te oefenen door ze op verschillende momenten binnen verschillende contexten terug te laten komen.

Verschillende werkvormen kunnen hierbij gebruikt worden (Van den Nulft & Verhallen, 2009).

'Controleren' is de laatste fase, waarbij de leerkracht nagaat of het aangeleerde woord begrepen wordt en de leerlingen de betekenis kennen. Hierbij kan aandacht besteed worden aan zowel de passieve als de actieve woordenschat (Van den Nulft & Verhallen, 2009).

Huizenga (2005) stelt: "Het is de bedoeling dat deze vier fasen verspreid worden over meerdere lessen. De fase consolideren heeft tijd nodig en daarom is het beter om de stappen te verdelen" (pp. 78-79).

2.8 Materialen

Verschillende materialen zijn beschikbaar om NT2-leerlingen taal- en woordenschat aan te bieden. Het Taalexpertisecentrum onderwijskansen en Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) hebben in oktober 2014 een 'onderwijs materialenlijst voor NT2-leerlingen' gepubliceerd. Twee voorbeelden van materialen zijn 'Horen, Zien en Schrijven' en 'Zien is snappen' (Taalexpertisecentrum onderwijskansen en VVE, 2014).

'Horen, Zien en Schrijven' is een methode, uitgebracht door uitgeverij Bazalt (z.j.), die is bedoeld voor leerlingen vanaf zes jaar die in het Nederlands nauwelijks aanspreekbaar zijn. Gratis oefenmateriaal staat op de website van uitgeverij Bazalt (<http://www.bazalt.nl/horen-zien-en-schrijven>). Deze methode werkt met meerdere aanspreekbare thema's.

‘Zien is snappen’ is een handleiding voor leerkrachten. De handleiding is ervoor bedoeld om leerkrachten van groepen met een of meerdere anderstalige kinderen handvatten te geven (Coenen & Heijdenrijk, 2013). Dit boek is een handreiking voor leerkrachten die hiermee leren hoe ze met eenvoudige middelen de anderstalige kinderen kunnen onderwijzen (Coenen & Heijdenrijk, 2013).

2.9 Onderzoeksvragen

Uit de probleemanalyse van de casusschool is gebleken dat de school behoefte heeft aan een onderzoek naar de manier waarop het woordenschatonderwijs wordt aangeboden aan NT2-leerlingen. In het theoretisch kader is zichtbaar geworden hoe de taalverwerving verloopt en waarom woordenschat belangrijk is. Op basis hiervan zijn een hoofdvraag en deelvragen opgesteld.

2.9.1 Hoofdvraag

De hoofdvraag luidt: ‘In hoeverre passen leerkrachten van de onderbouw van de casusschool de vaardigheden, behorende bij de vier fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009), toe die belangrijk zijn om een basiswoordenschat bij te brengen aan NT2-leerlingen?’

2.9.2 Deelvragen

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Op welke wijze wordt in de onderbouw van de casusschool op dit moment gewerkt aan bevordering van de woordenschatontwikkeling van NT2-leerlingen en wat vinden de leerkrachten hier zelf van?
2. Welke materialen, specifiek gericht op het bevorderen van woordenschatontwikkeling van NT2-leerlingen, zijn onderdeel van de leeromgeving van de casusschool?
3. In hoeverre zijn de fasen, zoals omschreven in de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009), terug te zien in de woordenschatlessen in de onderbouw van de casusschool?

3. Opzet van onderzoek

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het doel van een beschrijvend onderzoek is zorgen voor een beschrijving van een praktijksituatie (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Om in een school veranderingsprocessen in gang te kunnen zetten, moet eerst gekeken worden wat leerkrachten vinden, hoe de huidige processen op school verlopen en wat de ervaringen zijn met betrekking tot de fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009) (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Het onderzoek heeft als doel om leerkrachten van de onderbouw inzichten te geven in hoe zij hun woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen verder kunnen ontwikkelen.

Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2012) is triangulatie een manier om betrouwbaarheid en validiteit toe te passen in het onderzoek. Verhoeven (2011) spreekt van triangulatie als verschillende kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelingsmethoden gecombineerd worden in een onderzoek. Ook Baarda, de Goede en Teunissen (2005) schrijven dat de combinatie van dataverzamelingstechnieken een onderzoek waardevol maakt. Wanneer in één onderzoek meerdere dataverzamelingsmethoden zinvol worden gecombineerd, is sprake van een multimethode- of een methodische triangulatie-aanpak (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). In dit onderzoek is methodische triangulatie bevorderd door een vragenlijst, enquête en meerdere observaties toe te passen. Dit onderzoek is kwalitatief doordat de gegevens en daarmee ook de resultaten bestaan uit observaties en vragen die gericht zijn op het eigen gedrag, dus subjectief zijn. De literatuurstudie bevestigt het kwalitatieve karakter van het onderzoek (Kallenberg et al., 2012)

3.2 Respondenten

De leerkrachten van de onderbouw (groep 1 t/m 4) vormen de respondenten van dit onderzoek. In deze groepen zitten meerdere NT2-leerlingen. Alle drie de kleuterleerkrachten hebben aan het onderzoek meegewerkt. De casusschool heeft één combinatiegroep 3-4 en in deze groep werkt één fulltime leerkracht. Vier leerkrachten hebben als respondent bijgedragen aan dit onderzoek (N=4).

Drie respondenten zijn vrouw en één is man. Twee respondenten bevinden zich in de leeftijdsfase van 25-35 jaar, één respondent in de leeftijd van 45-55 jaar en één respondent in de leeftijdsfase van 55-65 jaar. Gemiddeld beschikken de respondenten over negentien ervaringsjaren als leerkracht in het basisonderwijs.

In het onderzoek zijn, in verband met anonimiteit, de namen van de leerkrachten niet vermeld. Volgens Kallenberg et al. (2012) kunnen respondenten zo vrijuit spreken en komt dit het onderzoek ten goede, omdat deelnemers weten dat de antwoorden vertrouwelijk worden behandeld.

3.3 Instrumenten

Om de deelvragen te beantwoorden, worden verschillende instrumenten gebruikt, namelijk: een enquête, observaties en een vragenlijst. Om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden, is gebruikgemaakt van een bestaande vragenlijst uit een eerder onderzoek (Rooijakkers, 2015). Deze lijst geeft inzicht in de manier waarop de casusschool bezig is met woordenschatonderwijs. De vragenlijst bestaat uit dertig vragen, waarbij de respondent een keuze kan maken uit steeds vier antwoorden. Bij 23 vragen wordt de respondent gevraagd een toelichting te geven. Onderwerpen zoals woordenschatonderwijs volgens de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009), de ideale situatie volgens de respondent en woordenschataanbod en begeleiding voor NT2-leerlingen binnen de casusschool, komen aan bod. Een voorbeeldvraag is: 'Is uw woordenschataanbod veranderd nu meer NT2-leerlingen onderwijs volgen bij u op school?' De vier antwoordmogelijkheden bij deze vraag zijn: 'nee', 'nauwelijks', 'deels' of 'ja'. Daarnaast wordt de respondent gevraagd een toelichting te geven bij het gegeven antwoord.

Een open ongestructureerde observatie maakt het mogelijk om antwoord te geven op de tweede deelvraag. Gekozen is voor een ongestructureerde observatie, omdat vooraf niet vastgesteld is hoe en welke regels gebruikt worden bij het observeren (Traject Welzijn, z.j.). De observatie maakt het mogelijk om een inventarisatielijst te maken met alle aanwezige materialen die gericht zijn op het bevorderen van de woordenschatontwikkeling van NT2-leerlingen in de onderbouw.

Om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden, is gebruikgemaakt van een enquête en een gestructureerde observatie. De enquête is een bestaande enquête uit het boek *Met woorden in de weer* (Van den Nulft & Verhallen, 2009). De bestaande enquête is gestandaardiseerd, wat wil zeggen dat in eerder onderzoek de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst zijn aangetoond (Kallenberg et al., 2012). Baarda et al. (2014) stelt dat betrouwbaarheid en validiteit gemeten kunnen worden door gebruik te maken van bestaande instrumenten. De gebruikte enquête is gekozen omdat het de vier fasen van de Viertakt duidelijk omschrijft en bevraagt. De enquête is verdeeld in vier fasen en onder de iedere fase wordt een kenmerk van die fase benoemd. De enquête bestaat uit twintig schaalvragen (kenmerken van de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2011)). Een voorbeeld van zo'n kenmerk is 'woorden selecteren'. De respondent kan, per kenmerk, scoren op 'gaat me goed en makkelijk af', 'nou ja, wat zal ik zeggen' en 'gaat me minder goed of niet goed af'. Daarnaast had de respondent de mogelijkheid om in te vullen waar nog naar gekeken kan worden.

De gestructureerde observatie maakte het mogelijk om concrete handelingen rondom de fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009) inzichtelijk te maken. De enquête uit het boek *Met woorden in de weer* (Van den Nulft en Verhallen, 2009), die voorafgaand aan de observatie door de respondenten is ingevuld, vormde de basis voor de gestructureerde observatie. Het observatieformulier (zie Bijlage 5) is onderverdeeld in de vier fasen die tot de Viertakt behoren (Van den Nulft & Verhallen, 2013). Door onderdelen aan te kruisen, is weergegeven of de fasen van de Viertakt wel of niet zichtbaar waren in het handelen van de leerkracht tijdens de woordenschatlessen (zie Bijlage 5). Gekeken is bijvoorbeeld of in die lessen een 'woordmuur' gemaakt werd. Aangezien Van den Nulft en Verhallen (2009) stellen dat het niet mogelijk is om alle fasen in één les terug te zien, zijn meerdere woordenschatlessen achtereenvolgens geobserveerd. De observaties duurden gemiddeld dertig minuten. Doordat de observant geen deel uitmaakte van de situatie, waren dit niet-participerende observaties (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

3.4 Data-analyse

3.4.1 Vragenlijst

Na afname van de vragenlijst is aan de hand van het boek *Praktijkonderzoek in de school* (Van der Donk & Van Lanen, 2012) duidelijk hoe de gegevens het best overzichtelijk gemaakt konden worden. Van der Donk en Van Lanen (2012) geven aan dat horizontaal vergelijken alleen mogelijk is bij een beperkt aantal respondenten. Aangezien aan dit onderzoek vier respondenten meegewerkt hebben, is ervoor gekozen de gegevens van de vragenlijst horizontaal te vergelijken (zie Bijlage 2). Opvallende antwoorden van de vragenlijst zijn daarbij naast elkaar geplaatst en daarnaast zijn de opvallende verschillen en overeenkomsten genoteerd (zie Bijlage 2). In verband met anonimiteit zijn de antwoorden/toelichtingen van de respondenten in het voorbeeld weggelaten (Kallenberg et al., 2012). Met deze resultaten was het mogelijk om deelvraag 1 te beantwoorden.

3.4.2 Ongestructureerde observatie

Na afname van de ongestructureerde observaties in de onderbouw is per groep genoteerd welke materialen in de klas aanwezig waren. Met behulp van een tabel gebruikt worden de gegevens op een overzichtelijke manier weergegeven, als inventarisatielijst (zie Bijlage 3). In de eerste kolom zijn materialen vermeld en daarnaast is aangekruist in welke groep deze te vinden waren. Met deze resultaten was het mogelijk om deelvraag 2 te beantwoorden.

3.4.3 Enquête

Na afname van de enquête is aan de hand van het boek *Praktijkonderzoek in de school* (Van der Donk & Van Lanen, 2012) duidelijk geworden hoe de gegevens het best overzichtelijk gemaakt kon worden. Van der Donk en Van Lanen (2012) geven aan dat voorgestructureerde data op verschillende manieren geanalyseerd kunnen worden. Aangezien dit onderzoek vier respondenten telt, is ervoor gekozen om de verschillende antwoorden weer te geven in absolute aantallen (zie Tabel 4.3.1). Per deelvraag is genoteerd hoe vaak een antwoord gekozen werd. Met deze resultaten was het mogelijk om deelvraag 3 te beantwoorden.

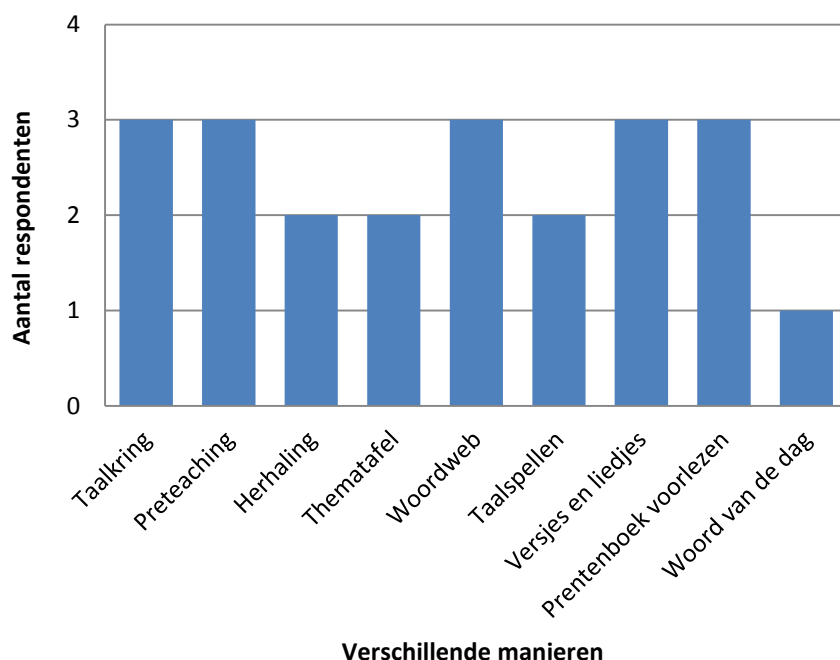
3.4.4 Gestructureerde observatie

Aan de hand van de gegevens uit de enquête, is het handelen van de leerkracht meerdere lessen achter elkaar geobserveerd. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2012) zijn verschillende vormen van observeren mogelijk. De structuur van het observatieschema is mede bepalend voor hoe de resultaten worden geanalyseerd (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Bij dit onderzoek is ervoor gekozen om de fasen van de enquête te observeren in de klassen. Daarbij kon de observant per fase de keuze maken uit 'zichtbaar' of 'niet zichtbaar'. Vervolgens is dit overzichtelijk weergegeven in een tabel (zie Bijlage 5). Met de resultaten van de enquête en de gestructureerde observatie was het mogelijk om deelvraag 3 te beantwoorden.

4. Resultaten

4.1 Vragenlijst

Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat verschillende manieren gebruikt worden om woordenschat bij NT2-leerlingen te bevorderen in de onderbouw van de casusschool. Figuur 4.1.1 laat zien welke manieren gebruikt worden op de casusschool. Eén respondent gaf aan dat in de klas gewerkt wordt met een 'woord van de dag'. Twee respondenten geven aan dat gebruikgemaakt wordt van herhaling, een thematafel en taalspellen. Drie respondenten geven aan dat taalkringen, preteaching, woordwebben, versjes, liedjes en prentenboeken voorlezen, deel uitmaken van de dagelijkse praktijk.



Figuur 4.1.1: Manieren waarop woordenschatonderwijs wordt aangeboden aan NT2-leerlingen (N=4).

Twee van de vier respondenten geven in de vragenlijst aan dat ze hun aanbod deels voldoende vinden om de achterstanden met betrekking tot woordenschat weg te werken. Eén respondent geeft aan dit niet voldoende te vinden en één respondent vindt dit wel voldoende. Drie van de vier respondenten geven aan zich voldoende bekwaam te voelen om NT2-leerlingen te onderwijzen en begeleiden. Eén respondent geeft aan zich deels bekwaam te voelen. Op de vraag 'In hoeverre beschikt u over materialen die u kunt inzetten bij woordenschatonderwijs en extra begeleiding voor NT2-leerlingen?' kiezen drie respondenten voor 'voldoende' en één respondent voor 'nauwelijks'.

Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat twee van de vier respondenten iedere dag aan woordenschat werken, één respondent 'iedere dag een beetje' en één respondent 'om de dag'. Op de vraag 'In hoeverre bent u al bekend met de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009)' antwoorden drie respondenten 'bekend, ik werk ermee' en één respondent 'bekend, maar ik werk er niet mee'.

Wanneer aan de respondenten wordt gevraagd of zij dit onderwerp als een speerpunt van de school zien, reageren alle vier respondenten met 'volledig'. Eén respondent geeft als toelichting dat: "...veel verschillende nationaliteiten op de casusschool zitten en het woordenschatniveau van deze leerlingen ver uiteenloopt." Vaak wordt binnen het team

gesproken over NT2-onderwijs en woordenschat. Zo stelt één respondent: “Op deze casusschool zijn aardig wat NT2-leerlingen en leerlingen die extra taalaanbod nodig hebben (zwakker milieu). Deze leerlingen zijn verdeeld over groep 1 t/m 8. Daarom wordt binnen het team vaak gesproken over NT2-onderwijs en woordenschatonderwijs.”

Wanneer de respondenten gevraagd wordt om te reageren op de vragen die gaan over de ideale situatie rondom NT2-onderwijs en woordenschatonderwijs, reageren alle respondenten hetzelfde. Eén respondent gaf als toelichting: “Het zou fijn zijn als deze groep leerlingen zo veel mogelijk taalaanbod/woordenschat aangeboden zou krijgen in een kleinere setting, gedurende een vast moment op de dag.” Een andere respondent gaf als toelichting: “...dat in de klas te weinig handen zijn en het fijn zou zijn als een specialist/leerkracht de kinderen uit de klas zou nemen om ze in een ‘taalbad’ te stoppen. Een taalrijke ruimte waarin alleen gewerkt wordt aan taalonderwijs.”

4.2 Ongestructureerde observatie

Uit de analyse van data verkregen uit de ongestructureerde observaties blijkt dat geen specifieke materialen op de casusschool aanwezig zijn om de woordenschat van NT2-leerlingen te bevorderen. Opvallend is dat in zowel groep 1-2 als groep 3-4 door het hele lokaal woordkaartjes zichtbaar waren, zoals een kaartje met ‘de stoel’. In groep 1-2 stond een thematafel met voorwerpen met bij ieder voorwerp een bijbehorend woordkaartje. In deze groep hing ook een ‘woordkast’ met tegenstellingen en een ‘woordweb’ aan de muur. In groep 3-4 stonden veel boeken op de kasten, hing het ‘woord van de dag’ en woordkaartjes van de taalmethode (in een houten boom) aan de muur. In groep 1-2 is te zien dat daar wordt gewerkt volgens de methode ‘Kleuterplein’. Dit was te zien aan het boegbeeld van de methode ‘Raai de kraai’. In groep 3-4 werken ze met de methoden ‘Veilig leren lezen’, ‘Taal in beeld’ en ‘Estafette’. Dit was te zien aan de platen aan de muren en de boeken in de kasten.

4.3 Enquête

Alle respondenten (N=4) hebben de enquête ingevuld. Aan de hand van de fasen van de Viertakt worden de resultaten weergegeven (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Figuur 5.2 geeft alle gegeven antwoorden schematisch weer. Voorafgaand aan de fasen van de Viertakt moet de leerkracht woorden selecteren en clusteren (Van den Nulft & Verhallen, 2009). De resultaten van de analyses van de enquêtes geven weer dat alle respondenten (N=4) daarbij ‘gaat me goed en gemakkelijk af’ scoren.

Voorbewerken

Drie van de vier respondenten geven ‘gaat me goed en gemakkelijk af’ aan bij het onderdeel ‘aandacht krijgen van leerlingen’. Eén respondent geeft hierbij ‘nou ja, wat zal ik zeggen’ aan. Bij het onderdeel ‘netwerk openen’ scoort één respondent ‘gaat me goed en makkelijk af’. Drie respondenten scoren bij dit onderdeel ‘nou ja, wat zal ik zeggen’.

Semantiseren

Alle respondenten scoren bij de onderdelen ‘betekenis afperken (uitleg)’ en ‘woordcluster maken (uitbreiden)’ ‘gaat me goed en gemakkelijk af’. Bij de onderdelen ‘uitbeelden’ en ‘woorden vaak noemen’ scoren drie respondenten ‘gaat me goed en gemakkelijk af’ en één respondent scoort ‘nou ja, wat zal ik zeggen’. Het onderdeel ‘kort houden’ scoort één respondent ‘gaat me goed en gemakkelijk af’ en drie respondenten scoren ‘nou ja, wat zal ik zeggen’. Twee respondenten scoren ‘gaat me goed en gemakkelijk af’ en twee respondenten scoren ‘nou ja, wat zal ik zeggen’ bij de onderdelen ‘verwerking bedenken/uitvoeren’ en ‘betekenisrelaties in beeld brengen’.

Consolideren

Drie van de vier respondenten scoren 'gaat me goed en gemakkelijk af' bij het onderdeel 'woordmuur maken'. Eén respondent scoort bij dit onderdeel 'nou ja, wat zal ik zeggen'. Bij het onderdeel 'klein en fijn consolideren' scoren drie respondenten 'gaat me goed en gemakkelijk af' en één respondent scoort 'gaat me minder goed of niet goed af'. Alle respondenten hebben hetzelfde antwoord gegeven bij 'groot en meeslepend consolideren', namelijk 'nou ja, wat zal ik zeggen'. Bij het onderdeel 'veel consolideren' scoren twee respondenten 'gaat me goed en gemakkelijk af' en twee respondenten 'nou ja, wat zal ik zeggen'.

Controleren

Twee van de vier respondenten scoren bij het onderdeel 'opdrachten uit methode', 'gaat me goed en gemakkelijk af' en twee respondenten 'nou ja, wat zal ik zeggen'. Bij de onderdelen 'gericht passief en actief' en 'tussen bedrijven door' scoren twee respondenten 'gaat me goed en gemakkelijk af'. Eén respondent scoort 'nou ja, wat zal ik zeggen' en één respondent scoort 'gaat me minder goed of niet goed af'.

Kwantiteit

Drie van de vier respondenten scoren 'nou ja, wat zal ik zeggen' bij het onderdeel 'één woordcluster per dag'. Eén respondent kiest 'gaat me minder goed of niet goed af'. Bij het onderdeel 'woorden labelen of kort uitleggen' scoren twee respondenten 'gaat me goed en gemakkelijk af'. Twee respondenten scoren bij dit onderdeel 'nou ja, wat zal ik zeggen'.

Tabel 4.3.1: *Overzicht van antwoorden enquêtes.*

Onderwerp / kenmerk	1. Gaat me goed en makkelijk af	2. Nou ja, wat zal ik zeggen	3. Gaat me minder goed of niet goed af
Woord selecteren	••••		
Woorden clusteren	••••		
Voorbewerken			
Aandacht krijgen van leerlingen	•••	•	
Netwerkje openen	•	•••	
Semantiseren			
Betekenis afperken (uitleg)	••••		
Uitbeelding bedenken (uitbeelden)	•••	•	
Woordcluster maken (uitbreiden)	••••		
Woorden vaak noemen	•••	•	
Kort houden	•	•••	
Verwerking bedenken/uitvoeren	••	••	
Betekenisrelaties in beeld brengen	••	••	
Consolideren			
Woordmuur maken	•••	•	
Klein en fijn consolideren	•••		•
Groot en meeslepend consolideren		••••	
Veel consolideren	••	••	
Controleren			
Opdrachten uit methode	••	••	
Gericht passief en actief	••	•	•
Tussen de bedrijven door	••	•	•
Kwantiteit			

Een woordcluster per lesdag		•••	•
Woorden labelen of kort uitleggen	••	••	

4.4 Gestructureerde observatie

De resultaten van de observaties (zie Bijlage 5) geven weer dat de onderbouw van de casusschool werkt met de fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009). Het onderdeel 'klein en fijn consolideren' was niet zichtbaar tijdens de observaties. Uit de analyse van de observaties van groep 1-2 is gebleken dat geen gebruik gemaakt wordt van opdrachten uit een methode. Groep 3-4 daarentegen gebruikt wel opdrachten uit de methode. Tijdens de analyse van de observaties is gebleken dat zowel leerkrachten van groep 1-2 als groep 3-4 gericht, actief controleren maar geen passieve controle uitvoeren. Het 'controleren tussen de bedrijven door' was bij zowel groep 1-2 als groep 3-4 niet zichtbaar. Volgens Van den Nulft en Verhallen (2009) bestaat een woordcluster uit een groepje van twee, drie of vier woorden die bij elkaar horen. Tijdens de analyse van de observaties is gebleken dat meer dan vier woorden centraal gesteld worden tijdens de woordenschatlessen. Alle andere onderdelen van de fasen van de Viertakt zijn door zowel groep 1-2 als groep 3-4 aangetoond tijdens de observaties.

4.5 Enquête en observatie

De resultaten uit de analyse van de enquête en de observaties geven weer dat de punten uit de enquête bij gemiddeld één respondent overeenkomen. De onderdelen 'klein en fijn consolideren', 'gericht passief en actief consolideren', 'tussen de bedrijven door consolideren' en 'één woordcluster per dag aanbieden' waren niet zichtbaar tijdens de observaties in beide groepen (zie Bijlage 5). Eén respondent scoort bij het invullen van de enquête bij deze vier onderdelen 'gaat me minder goed af of niet goed af', waardoor de resultaten van de enquêtes en de observatie bij één respondent overeenkomen. De andere respondenten hebben bij de enquête anders gescoord op de vier bovenstaande onderdelen. Drie van de vier respondenten scoren bij 'klein en fijn consolideren' 'gaat me goed en gemakkelijk af'. Bij de onderdelen 'gericht passief en actief consolideren' en 'tussen de bedrijven door' scoren twee van de vier respondenten 'gaat me goed en gemakkelijk af' en één respondent scoort 'nou ja, wat zal ik zeggen'. Bij het onderdeel 'tussen de bedrijven door' scoren drie van de vier respondenten 'nou ja, wat zal ik zeggen'.

Alle andere zestien onderdelen waren, zo blijkt uit de analyses, zichtbaar tijdens de observaties. Alle vier de respondenten scoren bij deze onderdelen 'gaat me goed en gemakkelijk af' of 'nou ja, wat zal ik zeggen', waardoor deze scores overeenkomen met de observaties.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan aan de desbetreffende casusschool. Dit wordt gedaan aan de hand van het theoretisch kader en de resultaten van het onderzoek. De deelvragen en de hoofdvraag worden hierbij beantwoord.

5.1.1 Beantwoording deelvragen

Deelvraag 1

De eerste deelvraag luidt: 'Op welke wijze wordt in de onderbouw van de casusschool op dit moment gewerkt aan bevordering van de woordenschatontwikkeling van NT2-leerlingen en wat vinden de leerkrachten hier zelf van?'

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de respondenten bekend zijn met de fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009). Drie respondenten hebben aangegeven dat ze ermee werken en één respondent heeft aangegeven er niet mee te werken. Woordenschat wordt in de onderbouw op verschillende manieren aangeboden, bijvoorbeeld met woordwebben, woordkasten, thematafels en woordmuren. Volgens Kienstra (2003) dragen deze materialen bij aan een rijke, uitnodigende leeromgeving, wat leerlingen stimuleert om actief woorden te leren.

Preteaching wordt in de casusschool speciaal ingezet voor NT2-leerlingen, zo is gebleken uit de resultaten van de vragenlijst. Het herhalen van leerstof gebeurt ook in de onderbouw, zo is gebleken uit de toelichting bij de vragenlijst van twee respondenten. Volgens de resultaten van de vragenlijst voelen drie respondenten zich bekwaam en voelt één respondent zich deels bekwaam om woordenschat aan NT2-leerlingen aan te bieden. Eén respondent heeft als ideaalbeeld dat NT2-leerlingen in een kleinere setting veel taalaanbod/woordenschat krijgen. Paus et al. (2013) geeft ook aan dat NT2-leerlingen eerst op een intensieve manier het Nederlands aangeboden moeten krijgen voordat ze starten met de reguliere lesstof.

Uit de toelichting van de vragenlijst blijkt dat het niet mogelijk is om NT2-leerlingen de ondersteuning te bieden die ze nodig hebben en moeten daarvoor volgens één respondent extra materiaal en een specialist of extra leerkracht worden ingezet. Om de achterstand weg te werken, geeft één leerkracht aan: "...dat het voor de NT2-leerlingen goed is om 'een taalbad' te maken. Een speciale, taalrijke ruimte waarin alleen maar aan taal/woordenschat gewerkt wordt." Uit de resultaten van de vragenlijst kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten van de casusschool op verschillende manieren werken aan woordenschatonderwijs, dat leerkrachten weinig tijd hebben om NT2-leerlingen goed te kunnen begeleiden en dat leerkrachten vinden dat extra materialen of een extra klas gemaakt moet worden om de NT2-leerlingen te begeleiden.

Deelvraag 2

Deelvraag 2 luidt: 'Welke materialen, specifiek gericht op het bevorderen van woordenschatontwikkeling van NT2-leerlingen, zijn onderdeel van de leeromgeving van de casusschool?'

Gekeken naar de resultaten van de ongestructureerde observatie blijkt dat geen specifiek materiaal aanwezig is om woordenschatontwikkeling bij NT2-leerlingen te bevorderen. Echter, op de casusschool zijn voldoende reguliere materialen aanwezig om de woordenschatontwikkeling bij NT2-leerlingen te stimuleren. Zo valt op dat in zowel groep 1-2 als in groep 3-4 overal woordkaartjes in de klas hangen. In groep 1-2 hangt ook een

woordkast en daar staat ook een thematafel met voorwerpen met bijbehorende woordkaartjes. In groep 3-4 hangen de woorden van de taalmethode in een houten boom aan de muur. Tijdens dit schooljaar vond een instroom van twaalf NT2-leerlingen plaats. De school beschikt niet over de specifieke middelen om NT2-leerlingen te kunnen begeleiden (persoonlijke communicatie directie, november 2016). Uit de resultaten van de ongestructureerde observatie kan geconcludeerd worden dat extra materialen, gericht op het bevorderen van woordenschatontwikkeling van NT2-leerlingen, welkom zijn op de casusschool.

Deelvraag 3

Deelvraag 3 luidt: 'In hoeverre zijn de fasen, zoals omschreven in de Viertakt van Nulft en Verhallen (2011), terug te zien in de woordenschatlessen in de onderbouw van de casusschool?'

Zoals te zien is in de resultaten van de enquête in combinatie met de observatie, weten de leerkrachten goed welke fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009) wel of niet toegepast worden in de praktijk. Opvallend is dat vier onderdelen niet zichtbaar waren tijdens de observaties en dat alle andere zestien onderdelen van de fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009) wel zichtbaar waren tijdens de observaties. Zo is uit de resultaten van zowel de enquête als de observatie gebleken dat 'consolideren' en 'controleren' fasen zijn waarin leerkrachten zich nog meer kunnen ontwikkelen. Volgens de resultaten van de observatie controleren alle leerkrachten woorden gericht en actief, maar voeren ze geen passieve controle uit. Over fasen zoals 'voorbewerken' en 'semantiseren' geven de leerkrachten in de enquête aan dat ze dit goed kunnen. Uit de resultaten van de observaties is gebleken dat die fasen ook terug te zien waren tijdens de observatie. Uit de resultaten van de enquête en gestructureerde observaties kan geconcludeerd worden dat enkele onderdelen van 'consolideren' en 'controleren' niet zichtbaar waren tijdens de woordenschatlessen, maar dat de fasen 'voorbewerken' en 'semantiseren' volledig zichtbaar waren.

5.1.2 Beantwoording hoofdvraag

De hoofdvraag luidt: 'In hoeverre passen leerkrachten van de onderbouw van de casusschool de vaardigheden, behorende bij de vier fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009), toe die belangrijk zijn om een basiswoordenschat bij te brengen aan NT2-leerlingen?'

Zoals is gebleken uit de resultaten van de vragenlijst, zijn alle leerkrachten van de onderbouw van de casusschool bekend met de stappen van Van den Nulft en Verhallen (2009). Eén respondent geeft aan wel te weten wat die fasen inhouden, maar ze niet bewust te gebruiken tijdens de lessen. Volgens de resultaten van de observaties waren de fasen en de kenmerken van 'voorbewerken' en 'semantiseren' volledig zichtbaar. Echter, een paar onderdelen van de fasen 'consolideren' en 'controleren' waren niet zichtbaar tijdens de observaties, zoals het onderdeel 'gericht, passief controleren'. Volgens Paus et al. (2013) verwerft een kind eerst passieve woordenschat, om het daarna actief te gebruiken. Het is daarom belangrijk om bij de NT2-leerlingen gericht de passieve woordenschat te controleren.

De meningen komen grotendeels overeen wanneer leerkrachten gevraagd wordt om een mening te formuleren over hoe het woordenschatonderwijs vormgegeven wordt. Uit de resultaten van de vragenlijst is namelijk gebleken dat die leerkrachten over 'zichzelf bekwaam voelen om NT2-leerlingen woordenschat aan te bieden' zeggen zich bekwaam te voelen en één leerkracht zegt zich deels bekwaam te voelen. Wanneer aan de respondenten

wordt gevraagd of zij dit onderwerp als een speerpunt van de school zien, reageren alle vier respondenten met 'volledig', zo is gebleken uit de resultaten van de vragenlijst. Eén respondent geeft bij deze vraag als toelichting dat "...veel verschillende nationaliteiten op de casusschool zitten en het woordenschatniveau van deze kinderen erg ver uiteenloopt." Uit de vragenlijst, enquête en observaties kan geconcludeerd worden dat alle leerkrachten van de onderbouw de Viertakt (Van den Nulft & Verhallen, 2009) inzetten tijdens de woordenschatlessen. Tijdens deze lessen maken de leerkrachten gebruik van verschillende materialen om voor de NT2-leerlingen een rijke, uitdagende leeromgeving te creëren. Deze uitdagende omgeving stimuleert om actief woorden te leren (Kienstra, 2003). Echter, het zijn geen specifieke materialen die gericht zijn om de woordenschat van de NT2-leerlingen te verbeteren, zo blijkt uit de resultaten van de ongestructureerde observatie.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Dit onderzoek is opgezet om inzichtelijk te krijgen in hoeverre onderbouwleerkrachten van de casusschool vaardigheden toepassen die belangrijk zijn om een woordenschat aan NT2-leerlingen bij te brengen volgens de vier fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009). De resultaten en de conclusie zijn relevant voor de casusschool. Bij een soortgelijk onderzoek zou het interessant kunnen zijn om andere scholen te benaderen, die meer expertise en ervaring hebben op dit gebied.

Door gebruik te maken van meerdere instrumenten, was sprake van methodetriangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Daardoor is vanuit verschillende oogpunten antwoord gegeven op de deelvragen en hoofdvraag, wat de geldigheid van de onderzoeksresultaten verhoogt. Triangulatie toepassen in het onderzoek is goed om de validiteit en betrouwbaarheid te verhogen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001). Een van de sterke punten van het onderzoek is dat gebruikgemaakt is van een bestaande vragenlijst en enquête. Deze zijn al eerder getest op hun validiteit en kunnen daarom gebruikt worden om betrouwbaar en valide te meten (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Alle respondenten hebben meegewerkt aan de enquête en vragenlijst.

Een verbeterpunt voor een volgend onderzoek zou zijn om de enquête uit te breiden. Respondenten hadden bij de enquête de keuze tussen: 'gaat me goed en gemakkelijk af', 'nou ja, wat zal ik zeggen' en 'gaat me moeilijk of niet goed af'. Bij het eerste antwoord kan gesteld worden dat de leerkracht dit in zijn lessen laat zien. Het tweede antwoord kan op meerdere manieren geïnterpreteerd worden, bijvoorbeeld dat de leerkracht de vaardigheid wel gebruikt, maar niet structureel, of dat de leerkracht weet wat het is, maar de vaardigheid niet gebruikt. Bij de laatste keuzemogelijkheid kan gesteld worden dat de leerkracht de vaardigheid niet of nauwelijks laat zien tijdens de lessen. Om tot betrouwbare resultaten te komen, heeft na afname van de enquête een observatie plaatsgevonden om de antwoorden te controleren.

Gekeken naar de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009) hebben de leerkrachten van de onderbouw laten zien dat alle fasen terug te zien zijn in de woordenschatlessen. Echter, een aantal onderdelen van die fasen was niet zichtbaar. Volgens Van den Nulft en Verhallen (2009) is het haast onmogelijk om in één les alle fasen van de Viertakt te laten zien. Het is dus verrassend om te zien dat, ondanks dat in groep 1-2 veel parttimers werken, dus verschillende leerkrachten voor een groep, de leerkrachten de fasen van de Viertakt (op vier onderdelen na) goed weten neer te zetten.

Een vervolgonderzoek op de casusschool zou gericht kunnen zijn op de communicatie tussen AZC-scholen en de casusschool. De respondenten van het onderzoek gaven aan dat de communicatie een probleem was.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het probleem van de casusschool is dat door de instroom van NT2-leerlingen, het taal- en woordenschatonderwijs niet meer passend is voor alle leerlingen (persoonlijke communicatie directie, september 2016). De leerkrachten willen graag weten hoe zij NT2-leerlingen effectief woordenschatonderwijs kunnen bieden, zodat de NT2-leerlingen na verloop van tijd met de groep mee kunnen doen (persoonlijke communicatie leerkrachten, september 2016).

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerkrachten van de onderbouw van de casusschool de Viertakt (Van den Nulft & Verhallen, 2009) goed kunnen toepassen in de woordenschatlessen. Enkele onderdelen van de fasen van Van den Nulft en Verhallen (2009) kunnen aangescherpt worden, zoals de passieve woordenschat controleren. Dit is gebleken uit zowel de enquête als de observaties. Volgens Kuiken en Vermeer (2013) is het belangrijk om een verschil te maken tussen het controleren van de passieve en actieve woordenschat. Uit de ongestructureerde observatie blijkt dat de leerkrachten gebruikmaken van materialen die alle leerlingen activerend woorden aanleren, zoals een woordmuur en woordwebben (Kienstra, 2003). Echter, in de praktijk blijkt dat de Viertakt niet voldoende is om NT2-leerlingen aan te laten sluiten bij de reguliere lesstof van leeftijdsgenoten. Leerkrachten geven, bij het invullen van de vragenlijst, aan dat ze niet structureel extra begeleiding kunnen bieden aan deze leerlingen. Volgens Paus et al. (2013) is het voor NT2-leerlingen die pas in Nederland zijn het best om eerst een basiswoordenschat te ontwikkelen voordat ze aansluiten bij het reguliere onderwijs. De leerkrachten geven als toelichting op de vragenlijst aan dat extra ondersteuning, in de zin van een taalklas, behoort tot de ideale situatie.

Een eerste aanbeveling is dat de leerkrachten van de casusschool zich opnieuw gaan verdiepen in de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009), zodat ze de onderdelen die tijdens dit onderzoek niet zichtbaar waren, kunnen oppakken. De leerkrachten kunnen het boek *Met woorden in de weer* (Van den Nulft & Verhallen, 2009) daarbij gebruiken. Vervolgens is het advies dat de leerkrachten opnieuw geobserveerd worden door bijvoorbeeld andere leerkrachten, stagiaires of de directie. Aangeraden wordt om de observaties op te nemen zodat de leerkrachten zelf ongestoord de beelden terug kunnen kijken (Kallenberg et al., 2011). Zo kunnen ze zelf op zoek gaan naar eventuele verbeteringen of kunnen ze dit vragen aan de collega's die geobserveerd hebben.

Een tweede aanbeveling is dat gekeken kan worden naar materialen die specifiek gericht zijn op het verbreden van de woordenschat bij NT2-leerlingen, zoals de methode 'Horen Zien en Schrijven'. Gratis oefenmateriaal is te verkrijgen via de site van uitgeverij Bazalt (<http://www.bazalt.nl/horen-zien-en-schrijven>). De handleiding 'Zien is snappen' is een handreiking voor leerkrachten die een of meerdere NT2-leerlingen in de klas hebben (Coenen & Heijdenrijk, 2013). De manier waarop het onderwijs vormgegeven kan worden, is via interactief taalonderwijs (Kuiken & Vermeer, 2013). De school kan zich in deze visie verdiepen om inspiratie op te doen.

Een laatste aanbeveling is om een extra klas te vormen. Aangezien twaalf NT2-leerlingen dit schooljaar zijn ingestroomd, zou de casusschool kunnen overwegen om een taalklas te starten, met behulp van een (extra) leerkracht. In de vragenlijst hebben de respondenten aangegeven dat een taalklas tot hun ideaalbeeld behoort. Volgens Paus et al. (2013) is het voor NT2-leerlingen het best als ze eerst intensief Nederlands leren, om vervolgens na een jaar in te stromen in het reguliere onderwijs. Het gecombineerde opvangmodel zou op deze

school kunnen werken omdat volgens Kuiken en Vermeer (2013) de leerlingen niet meer aan een andere school, groep en leerkracht hoeven te wennen en de NT2-leerlingen gedurende een dagdeel intensief Nederlands aangeboden krijgen. Na dat jaar is het volgens Kuiken en Vermeer (2013) van belang dat de leerlingen extra begeleiding krijgen wanneer ze instromen in het reguliere onderwijs. De leerkrachten van de NT2-leerlingen kunnen in samenwerking met de leerkracht van de taalklas kijken wat deze leerlingen nodig hebben.

Literatuurlijst

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.
- Bienfait, N. (1993). *Allochtone leerlingen en taal*. Groningen, Nederland: RUG/faculteit der Letteren.
- Centraal Orgaan opvang Asielzoekers. (z.j.). [Opvanglocaties]. Geraadpleegd op 23 december, 2016, van <https://www.coa.nl/nl/opvanglocaties>
- Centraal Orgaan opvang Asielzoekers, & Kolff, P. (2017). *Dynamiek jaarverslag COA 2016*. Geraadpleegd van <https://www.coa.nl/sites/www.coa.nl/files/publicaties/bestanden/dynamiek-coa-jaarverslag-2016.pdf>
- Coenen, J., & Heijdenrijk, M. (2013). *Zien is snappen*. Vlissingen, Nederland: Bazalt.
- Donk, C. Van der, & Lanen, B. Van. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Gemeente Cranendonck. (z.j.). [Asielzoekerscentrum (azc) Cranendonck]. Geraadpleegd op 11 december, 2016, van https://www.cranendonck.nl/inwoners/asielzoekerscentrum-azc-cranendonck_44132/
- Gemeente Weert. (z.j.). [Asielzoekerscentrum Weert]. Geraadpleegd op 11 december, 2016, van <http://www.weert.nl/azc>
- Huizenga, H. (2005). *Woordenschat: Taal en didactiek*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2012). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling: werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Neijmegen, Nederland: Expertisecentrum Nederlands.
- Kuiken, F., & Vermeer, A. (2013). *Nederlands als tweede taal*. Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff.
- Melse, J. (2007, september). Interactief taalonderwijs. *De Reformatorische School magazine online*, 2007(9). Geraadpleegd van <http://www.drs-online.nl/artikel.php?ID=464>
- Nulft, D. Van den, & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markestijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2013). *Portaal*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Rooijackers, M. (2015) *Woordenschat en NT2* (scriptie). Kind en Educatie, Fontys Hogeschool, Eindhoven.
- Taal alert. (z.j.). Nederlands al tweede taal (NT2). Geraadpleegd op 6 januari, 2017, van <http://www.taalalert.nl/taalactiviteiten/nederlands-als-tweede-taal-nt2/>
- Taalexpertisecentrum onderwijskansen en VVE. (2014, 9 december). Onderwijs materialen voor NT2-leerlingen. Geraadpleegd op 17 april, 2017, van <http://www.samenwerkingsverband3006.nl/wp-content/uploads/Materialenlijst-voor-NT2-leerlingen.pdf>
- Traject Welzijn. (z.j.). Observeren. Geraadpleegd op 10 maart, 2017, van http://content.cs.trajectwelzijn.nl/Vaardigheidstrainingen/observeren_start_observeren.htm
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek?: Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Bijlagen

Bijlage 1. Vragenlijst

Beste leerkracht,

Eerder heb ik met u gesproken over mijn afstudeeronderzoek dat gaat over het woordenschaataanbod met betrekking tot leerlingen met Nederlands als tweede taal (NT2). Ik ben aangekomen bij de praktijkfase van het onderzoek. In de praktijkfase ben ik op zoek naar antwoorden op de onderzoeksvragen. Hierbij heb ik uw hulp nodig en daarom vraag ik u om onderstaande vragenlijst in te vullen.

Bij de meeste vragen is een vierpunts-schaal weergegeven waarmee u uw antwoord kunt aangeven. Bij sommige vragen wordt om extra toelichting gevraagd. U ontvangt deze vragenlijst digitaal. U kunt ook ervoor kiezen om de vragenlijst uit te printen en op papier in te vullen.

Om de validiteit van het onderzoek te verbeteren, worden eerst enkele persoonlijke gegevens gevraagd.

Bij dezen wil ik u ervan verzekeren dat geen van de ingevulde antwoorden in het onderzoek naar u te herleiden zal zijn. Alles wordt anoniem verwerkt.

Wanneer u nog vragen heeft over de vragenlijst of het onderzoek, kunt u mij bereiken via e-mail (k.winters@bsdebongerd.nl).

Alvast bedankt,

Kim Winters.

Wat is uw leeftijd?
Hoeveel jaren ervaring heeft u in de onderbouw (groep 1-2-3-4)?
Werkt u parttime of fulltime?

Woordenschataanbod en begeleiding NT2 leerlingen.

Onderstaande vragen gaan over het woordenschataanbod in de klas en eventueel het extra aanbod aan NT2-leerlingen. Dit is het algemene deel, later volgen vragen over de Viertakt van Verhallen (2009). Bij sommige vragen wordt een keuze-antwoord en een extra toelichting gevraagd. Bij andere vragen wordt om een open antwoord gevraagd.

1. Is uw woordenschataanbod veranderd nu meer NT2 leerlingen onderwijs volgen bij u op school?

Nee nauwelijks deels ja

Kunt u hierbij een toelichting geven?

2. Wat doet u in de dagelijkse praktijk op het gebied van woordenschatonderwijs?

3. Vindt u bovenstaand aanbod voldoende om de achterstanden met betrekking tot woordenschat bij NT2-leerlingen weg te werken?

Nee nauwelijks deels ja

4. In hoeverre voelt u zich bekwaam om NT2-leerlingen op het gebied van woordenschat te onderwijzen en te begeleiden?

Niet nauwelijks voldoende Volledig

Kun u hierbij een toelichting geven?

5. In hoeverre beschikt u naar eigen inschatting over de kennis die nodig is voor het aanbieden van woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen?

Niet nauwelijks voldoende Volledig

Kunt u hierbij een toelichting geven?

6. In hoeverre beschikt u over materialen die u kunt inzetten bij woordenschatonderwijs en de extra begeleiding voor NT2-leerlingen?

Niet nauwelijks voldoende Volledig

Kunt u hierbij een toelichting geven?

7. In hoeverre beschikt u naar eigen inschatting over de kennis die nodig is om achterstand van NT2 leerlingen bij te werken?

Niet nauwelijks voldoende Volledig

Kunt u hierbij een toelichting geven?

8. In hoeverre voelt u dit onderwerp aan als een speerpunt van de school?

Niet nauwelijks voldoende Volledig

Kunt u hierbij een toelichting geven?

9. In hoeverre wordt onder de leerkrachten gesproken over NT2-onderwijs en woordenschatonderwijs?

Nee	nauwelijks	af en toe	Vaak
-----	------------	-----------	------

Kunt u hierbij een toelichting geven?**Woordenschat onderwijs volgens de Viertakt van Verhallen.**

Onderstaand gedeelte van de vragenlijst is gebaseerd op de theorie van Nulft en Verhallen (2009). Hier ziet u een kort stukje theorie, zodat u een idee heeft wat deze theorie inhoudt.

Nulft en Verhallen (2009) beschrijven in hun Viertaktmodel hoe leerkrachten het beste woordenschatonderwijs kunnen aanbieden. De eerste fase die hierbij hoort, is het voorbereiden. Hierbij worden de leerlingen betrokken gemaakt bij de les. Door de aanhakingspunten in de inleiding kunnen de leerlingen later de nieuwe woorden koppelen aan bekende woorden. De volgende fase van de Viertakt (Nulft & Verhallen, 2009) begint met het duidelijk maken van de betekenis van de woorden. Dit heet semantiseren. Bij het semantiseren worden een aantal woorden in een cluster aangeboden. Wanneer de betekenis duidelijk is, volgt volgens de derde fase van de Viertakt (Nulft & Verhallen, 2009) het consolideren. Het consolideren is het inslijpen van de woorden met de betekenissen. Dan rest de laatste fase, het controleren of de behandelde woorden verworven zijn.

1. Met welke frequentie vindt bewust woordenschatonderwijs plaats?

Niet	één keer per week	om de dag	iedere dag
------	-------------------	-----------	------------

2. In hoeverre bent u al bekend met de Viertakt van Nulft en Verhallen (2009)?

Niet bekend	vaag bekend	bekend, maar werk er niet mee	bekend, ik werk er mee
-------------	-------------	----------------------------------	---------------------------

3. Houdt u bij het kiezen van woorden rekening met de relatie tussen woorden?

Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
-------	------------	-----------	--------

Bij nauwelijks, af en toe of altijd; op wat voor relatie let u dan?**4. Houdt u bij een woordenschatles, rekening met het kiezen van woorden, die voor de meeste leerlingen helemaal nieuw zijn?**

Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
-------	------------	-----------	--------

Kunt u hierbij een toelichting geven?**5. Houdt u bij het kiezen van woorden rekening met de netwerkopbouw tussen de woorden?**

Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
-------	------------	-----------	--------

Bij nauwelijks, af en toe of altijd; hoe doet u dat?**6. Wanneer u met woordenschatonderwijs bezig bent, activeert u dan eerst de voorkennis van de leerlingen (denk aan het betrokken maken van de leerlingen)?**

Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
-------	------------	-----------	--------

Kunt u hierbij een toelichting geven?**7. Hoeveel woorden biedt u tegelijkertijd aan tijdens het woordenschatonderwijs?**

1 woord	2/3 woorden	4/5 woorden	6 of meer woorden
---------	-------------	-------------	-------------------

8. Biedt u een nieuw woord aan door het uit te beelden (kunnen ook plaatjes zijn)?			
Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
Bij nauwelijks, af en toe of altijd; kunt u een voorbeeld geven hoe u dat zou doen?			
9. Biedt u een nieuw woord aan door het uit te leggen aan de leerlingen?			
Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
Bij nauwelijks, af en toe of altijd; kunt u een voorbeeld geven hoe u dat zou doen?			
10. Biedt u een nieuw woord aan door het te koppelen aan andere woorden die betekenisverbindingen hebben met het woord?			
Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
Bij nauwelijks, af en toe of altijd; kunt u een voorbeeld geven hoe u dat zou doen?			
11. Heeft u nog andere manieren waarop u een nieuw woord aanbiedt?			
12. Hoe vaak herhaalt u een nieuw aangeleerd woord bij leerlingen?			
1keer	2/3 keer	4/5 keer	6 keer of vaker
13. Zijn de nieuw aangeleerde woorden zichtbaar bij u in de klas?			
Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
14. Maakt u gebruik van specifieke werkvormen (spelletjes etc.) om nieuw aangeleerde woorden nog vaker terug te laten komen?			
Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
Kunt u hierbij een toelichting geven?			
15. Hoe controleert u of de leerlingen het aangeleerde woord kennen?			
16. Zorgt u in de klas voor ruimte voor de leerlingen om incidenteel woorden te leren (buiten uw specifieke woordenschaataanbod).			
Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
Kunt u hierbij een toelichting geven?			
17. Maakt u in de dagelijkse praktijk gebruik van het benoemen wat u doet (labelen)?			
Nooit	nauwelijks	af en toe	altijd
Kunt u hierbij een toelichting geven?			

Ideale situatie

Graag kom ik nog iets te weten over uw ideale situatie met betrekking tot NT2 onderwijs en woordenschatonderwijs. Hier komen vragen naar voren wat voor u de belemmeringen zijn met betrekking tot die ideale situatie. Hierbij gaat het vooral om uw toelichting.

1. Hoe ziet voor u de ideale situatie met betrekking tot de NT2/anderstalige leerlingen eruit?

2. In hoeverre zou volgens u iets veranderd moeten worden in het woordenschat aanbod?

Niets nauwelijks deels veel

3. Ervaart u ooit dat een hiaat in uw kennis u belemmert om het ideale aanbod te kunnen realiseren?

Nooit nauwelijks af en toe altijd

Kunt u hierbij een toelichting geven?

4. Wat zijn voor u belemmerende factoren om uw ideaal te behalen?

Verdere opmerkingen of toevoegingen:

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!

Bijlage 2. Horizontale vergelijking vragenlijst

Vraag	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Bevindingen
Is uw woordenschat veranderd nu meer NT2 leerlingen onderwijs volgen bij u op school?					
2. wat doet u in de dagelijkse praktijk op het gebied van woordenschatonderwijs?					
3. Vindt u bovenstaand aanbod voldoende om de achterstanden met betrekking tot woordenschat bij NT2-leerlingen weg te werken?					
4. In hoeverre voelt u zich bekwaam om NT2-leerlingen op het gebied van woordenschat te onderwijzen en te begeleiden?					
5. In hoeverre beschikt u naar eigen inschatting over de kennis die nodig is voor het aanbieden van woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen?					

Bijlage 3. Inventarisatielijst

Materiaal	Groep 1-2	Groep 3-4
Woordkaartjes op materialen	X	X
Woordkast	X	
Woordweb	X	X
Thematafel	X	
Kleuterplein (methode)	X	
Woorden van de methode in boom		X
Veilig leren lezen (methode)		X
Taal in beeld (methode)		X
Spelling in beeld (methode)		X
Estafette (methode)		X

Bijlage 4. Enquête

Beste leerkracht,

Eerder heb ik met u gesproken over mijn afstudeeronderzoek dat gaat over het woordenschaataanbod met betrekking tot leerlingen met Nederlands als tweede taal (NT2). Ik ben aangekomen bij de praktijkfase van het onderzoek. In de praktijkfase ben ik op zoek naar antwoorden op de onderzoeksvragen. Hierbij heb ik uw hulp nodig en daarom vraag ik u om onderstaande, bestaande enquête uit het boek *Met woorden in de weer* (Van den Nulft & Verhallen, 2009) in te vullen.

Bij dezen wil ik u ervan verzekeren dat geen van de ingevulde antwoorden in het onderzoek naar u te herleiden zal zijn. Alles wordt anoniem verwerkt.

Wanneer u nog vragen heeft over de vragenlijst of het onderzoek, kunt u mij bereiken via e-mail (k.winters@bsdebongerd.nl).

Met vriendelijke groet,
Kim Winters

Inventarisatie

- 1 gaat me goed en makkelijk af;
- 2 nou ja, wat zal ik zeggen;
- 3 gaat me minder goed of niet goed af.

	1 	2 	3 	Waar moet ik nog op letten?
Woorden selecteren Woorden clusteren				
Voorbewerken • aandacht krijgen van leerlingen • netwerkje openen				
Semantiseren • betekenissen afperken – uitleg • uitbeelding bedenken – uitbeelden • woordcluster maken = uitbreiden • woorden vaak noemen • kort houden • verwerking bedenken/uitvoeren • betekenisrelaties in beeld brengen				
Consolideren • woordmuur maken • klein en fijn consolideren • groot en meeslepend consolideren • veel consolideren				
Controleren • opdrachten uit methode • gericht passief en actief • tussen bedrijven door				
Kwantiteit • 1 woordcluster per lesdag • woorden labelen of kort uitleggen				

Bijlage 5. Observatieformulier

	Groep 1-2		Groep 3-4	
Onderwerp / kenmerk	Zichtbaar	Niet zichtbaar	Zichtbaar	Niet zichtbaar
Woord selecteren	X		X	
Woorden clusteren	X		X	
Voorbewerken				
Aandacht krijgen van leerlingen	X		X	
Netwerkje openen	X		X	
Semantiseren				
Betekenis afperken = uitleg	X		X	
Uitbeelding bedenken = uitbeelden	X		X	
Woordcluster maken = uitbreiden	X		X	
Woorden vaak noemen	X		X	
Kort houden	X		X	
Verwerking bedenken / uitvoeren	X		X	
Betekenisrelaties in beeld brengen	X		X	
Consolideren				
Woordmuur maken	X		X	
Klein en fijn consolideren		X		X
Groot en meeslepend consolideren	X		X	
Veel consolideren	X		X	
Controleren				
Opdrachten uit methode		X	X	
Gericht passief en actief		X		X
Tussen de bedrijven door		X		X
Kwantiteit				
1 woordcluster per lesdag		X		X
Woorden labelen of kort uitleggen	X		X	