

Bachelor thesis

Alexander de Wolde

Hogeschool KPZ

10331@kpz.nl

Studentnummer 10331

Bachelorthesisbegeleidster S. Bousaid

Begeleider op afstand N. Hoekstra

27 maart 2023

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	5
Excerpt.....	5
Samenvatting	5
1. Introductie	7
Context	7
Aanleiding	7
Praktijkprobleem	8
Relevantie en actualiteit	9
Onderzoeksdoelen	10
Vraagstelling.....	10
Structuur thesis	10
2. Theoretisch kader	12
2.1 Hoe ziet het proces van woordenschatverwerving eruit?	12
2.2. Aan welke voorwaarden moet effectief woordenschatonderwijs voldoen?	14
2.3 Hoe kunnen de talenten van leerlingen het beste worden ontwikkeld en ingezet?	16
2.4 Conclusie	19
3 Contextonderzoek	22
3.1 Inleiding contextonderzoek	22
3.2 Methode contextonderzoek.....	22
3.2.1 Hoe wordt er nu in de praktijk gewerkt aan woordenschatontwikkeling?	22
3.2.2 Hoe wordt er op dit moment gewerkt aan talentontwikkeling bij leerlingen?.....	24
3.3 Resultaten contextonderzoek.....	26
3.3.1 Hoe wordt er nu in de praktijk gewerkt aan de woordenschatontwikkeling?.....	27
3.3.2 Hoe wordt er op dit moment gewerkt aan talentontwikkeling bij leerlingen?.....	28
3.4 Conclusie contextonderzoek.....	29
4 Conclusie en discussie	32
4.1 Discussie	32
4.2 Conclusie	32
4.3 Aanbevelingen	34
5 Ontwerpen	35
5.1 Uitgangspunten ontwerpen	35
5.2 Voorlopige ontwerpdoelen	37
Literatuurlijst	38
Bijlagen	41

A. Verklaring gedragscode onderzoek	41
B. Toestemmingsformulieren HBO-Kennisbank	42
C. Cito-toetsen groep 3 (2021-2022).....	43
D. De 5xW+H-methode.....	45
E. Woordenschatles 2a Groep 3a en 3b (gegeven 14 december 2022).....	46
F. Observatieformulier les woordenschat groep 3.....	47
G. Observatieformulier les woordenschat groep 3	48
H. Uitwerking observaties groep 3	49
I. Woordenschatles 1a groep 4 (gegeven 20 december 2022)	51
J. Observatieformulier les 1a woordenschat groep 4.....	53
K. Woordenschatles 6a groep 4 (gegeven 10 januari 2023).....	55
L. Observatieformulier les 6a woordenschat groep 4.....	57
M. Uitwerking observaties groep 4	59
N. Interviewvragen woordenschat.....	62
O. Uitwerking interview woordenschat.....	63
P. Uitwerking beoordelingsschaalvragen woordenschat	68
Q. Interviewvragen talenten	69
R. Uitwerking interview talenten.....	69
S. Vragenlijst leerlingen inclusief uitwerking	71

Samenvatting

Excerpt

Het onderwerp van deze thesis is hoe de leerkrachten van groep 3 en 4 de woordenschat van de leerlingen kunnen vergroten, door gebruik te maken van hun talenten. Hiervoor is in de eerste plaats een literatuuronderzoek uitgevoerd met als doel inzichten te vergaren over hoe effectief woordenschat onderwijs kan worden vormgegeven en hoe talenten van leerlingen binnen dit onderwijs kunnen worden ingezet. Om zicht te krijgen op wat er al wordt gedaan aan woordenschat- en talentontwikkeling, zijn de leerkrachten van de groepen 3 en 4 tijdens verschillende lessen woordenschat geobserveerd. Daarnaast zijn de leerkrachten van dezelfde groepen geïnterviewd over het onderwijzen en leren van woordenschat en over het inzetten van talenten van hun leerlingen. De ontwerpeisen die hieruit naar voren kwamen, zijn het gebruik maken van woordenschatroutines en het creëren en meer zichtbaar maken van een woordenschatcultuur in de groepen. Laat kinderen van en met elkaar leren in de vorm van coöperatieve werkvormen en activiteiten. Zorg voor een nieuwsgierige en onderzoekende houding, waarmee niet alleen op langere termijn de resultaten met betrekking tot woordenschat worden verbeterd, maar ook waarin de talenten van de leerlingen zichtbaarder worden.

Samenvatting

Vanuit de eerdere onderzoeken over talentontwikkeling die binnen de onderzoeksschool zijn uitgevoerd, is naar voren gekomen dat bij leerkrachten de wens leeft om te onderzoeken of de woordenschat van de leerlingen kan worden vergroot door gebruik te maken van hun talenten. Het gaat erom dat het talentvolle gedrag van leerlingen gezien, bevorderd en besproken kan worden en dat de leerling zijn of haar talent kan inzetten, zodat er ‘talentmomenten’ ontstaan (Veenker et al., 2017). Hieruit is de volgende hoofdvraag naar voren gekomen: ‘Hoe kunnen de leerkrachten de talenten van de leerlingen van de groepen 3 en 4 inzetten met als doel hun woordenschat te vergroten?’

Vanuit de literatuurstudie komt naar voren dat het belangrijk is om te zorgen voor een hoge lexicale kwaliteit. Daarnaast komt naar voren dat voor zowel woordenschat- als talentontwikkeling een aantal gemeenschappelijke aspecten cruciaal zijn. Zo moet er aangesloten worden op de beleavingswereld en de dagelijkse context van de leerlingen en is het belangrijk dat de instructie en opdrachten betekenisvol zijn, zodat de nieuwe woordenschat kan worden opgenomen in het mentale lexicon en er wordt bijgedragen aan de intrinsieke motivatie, die nauw verbonden is met talentontwikkeling. Structuur in de herhaling van woorden en het gebruik van grafische modellen en visuele elementen en natuurlijk strategieën moet altijd leiden tot meer autonomie, wat een leerling zal motiveren en in staat zal stellen om zelfstandiger te worden in het verwerven van nieuwe woordenschat. Coöperatieve werkvormen en spelvormen dragen niet alleen bij aan gemotiveerde leerlingen en situaties waarin leerlingen hun talenten kunnen inzetten, maar ook aan een betere leerprestaties dankzij een hogere motivatie. Deze motivatie zal alleen maar toenemen als de talenten van leerlingen door een leerling gezien, benoemd en besproken worden en er veelvuldig positieve feedback en authentieke complimenten worden gegeven door de leerkracht. Zowel de talenten als de motivatie en daarmee de leerprestaties groeien.

In het contextonderzoek wordt gekeken hoe leerkrachten op dit moment werken aan de woordenschat- en talentontwikkeling. Dit is gedaan met verschillende onderzoeksmethoden. De leerkrachten zijn geobserveerd en daarna bevraagd via een interview en de leerlingen zijn bevraagd door middel van een vragenlijst. Leerkrachten besteden dagelijks al veel tijd aan expliciete en impliciete woordenschatontwikkeling. Ze sluiten in de meeste gevallen al goed aan bij de belevingswereld van de leerlingen en de lessen zijn over het algemeen betekenisvol. De lexicale kwaliteit kan beter, door woorden ook op te schrijven met behulp van grafische modellen en door coöperatieve werkvormen in te zetten. Uit de vragenlijst aan de leerlingen komt naar voren dat 68,9% het liefst samenwerkt aan een taak. Daarnaast kunnen er meer situaties, buiten de instructies om, worden gecreëerd waarin talenten kunnen worden ingezet. Dit kan goed spelenderwijs worden gedaan, zo geeft 72,8% van de leerlingen aan graag via spel aan zijn of haar doel te willen werken. Het ontwikkelen en inzetten van talenten, kan de intrinsieke motivatie voor woordenschatverwerving bevorderen.

Als we het geheel samenvatten, kan worden geconcludeerd dat leerkrachten de woordenschatverwerving en de intrinsieke motivatie voor het leren van nieuwe woorden kunnen vergroten, door het inzetten van de talenten van de leerlingen. In de ontwerpeisen en de voorlopige ontwerpdoelen is dit als uitgangspunt genomen.

1. Introductie

Context

Het onderzoek is uitgevoerd op School A te Steenwijk. Het is een openbare basisschool die de kernwaarden van het Daltononderwijs bijbrengt aan de leerlingen. Volgens directeur René Jansen (persoonlijke communicatie, 7 november 2022), zitten er op dit moment 314 leerlingen op school en in de loop van dit schooljaar zijn er nog 18 aanmeldingen van nieuwe leerlingen. Het team bestaat uit een directeur, dertien leerkrachten, twee intern begeleiders, twee vakleerkrachten bewegings-onderwijs, twee onderwijsassistenten, één administratief medewerker en één conciërge. Daarnaast zijn een aantal leerkrachten ICT-er, beeldcoach, taal-, reken- of gedragscoördinator. (School A, 2022). School A is samen met veertien andere openbare basisscholen in Steenwijkerland en Zwartewaterland onderdeel van Stichting op Kop.

De missie en visie van de school is ‘*Daltononderwijs is iedere leerling gegund*’ (School A, 2022). De kernwaarden van Daltononderwijs zijn: Vrijheid (in gebondenheid) en verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, samenwerking, reflectie, effectiviteit en borging. School A legt hierbinnen de nadruk op keuzevrijheid voor leerlingen, samenwerking met andere leerlingen en de ontwikkeling van zelfstandigheid (School A, 2022). Door leerlingen organiseren, wordt er bijgedragen aan een actievere leerhouding. Ze krijgen enerzijds de ruimte om te ontdekken en te experimenteren en anderzijds ervaren ze wat dit hen opbrengt. Het vergroot hun zelfkennis (Nederlandse Dalton Vereniging, 2022). Vanuit het samenwerken kan het leren worden vergemakkelijkt, leerlingen leren dan immers dat er verschillen bestaan ten opzichte van andere leerlingen, ze leren om samen te werken met anderen en leren om op een respectvolle manier naar anderen te luisteren (Nederlandse Dalton Vereniging, 2022). Het ontwikkelen van de zelfstandigheid betekent actief leren en werken. Leerlingen leren doelgericht te werken aan hun taken en om hulp te zoeken wanneer dit nodig is, wat het probleemoplossend vermogen van leerlingen vergroot (Nederlandse Dalton Vereniging, 2022).

Aanleiding

In het strategisch beleidsplan 2020-2023 van Stichting op Kop, is de slogan ‘Ruimte voor talent, vakmanschap voorop’ opgenomen. De Stichting vindt het ontwikkelen van een persoonlijkheid en het (zelf) ontdekken en benutten van de talenten van leerlingen belangrijk (Stichting op kop, z.d.). In het kader van het strategisch beleidsplan van de stichting is op School A, in de schooljaren 2019-2020 en 2021-2022, onderzoek verricht hoe ze talentontwikkeling kunnen implementeren in de school. In het onderzoek van 2019-2020 lag de nadruk op hoe leerkrachten de talentontwikkeling van de leerlingen konden begeleiden en in het onderzoek van 2021-2022, lag de nadruk op de leerdoelen van de leerlingen in combinatie met talenten in hun portfolio. Het advies uit het onderzoek van afgelopen jaar, namelijk dat iedere leerkracht een talentenfluisteraar zou moeten worden, is door de school opgevolgd. In december en januari krijgen alle leerkrachten deze training. Deze training ziet talent niet als het uitblinken in een bepaalde activiteit maar spreekt van talent bij elke activiteit die vanzelf gaat en die voldoening oplevert. Ook is volgens de trainers de definitie van talent als het “aangeboren vermogen om iets goed te kunnen” verouderd. Zij stellen dat iedereen talent heeft, welke alleen tot uiting komt wanneer er een juiste interactie plaatsvindt met de omgeving. Dewulf (2016) geeft aan dat naast de omgeving of context het gedrag een belangrijke rol speelt. Het aanpassen van het gedrag zorgt ervoor dat het talent zichtbaar wordt. Het op talentgerichte gedrag

kan verworven worden via technieken en vaardigheden. Tijdens de training wordt ingegaan op het belang van onder woorden kunnen brengen van je eigen talenten en wordt geleerd hoe je kinderen ervan bewust kunt maken dat talent gaat over het doen van activiteiten die ze leuk vinden, hen voldoening geven en waarbij leerlingen het gevoel hebben dat de tijd vliegt (kindertalentenfluisteraar, z.d.).

Het is vanuit het strategisch beleidsplan en de meerjarig onderzoeksagenda van de school gewenst dat talenten van leerlingen bij dit onderzoek betrokken worden. Veenker et al. (2017) omschrijven talent als “het vermogen van een kind om tot hoge ontwikkeling op een specifiek gebied te komen”. Leerkrachten moeten dus in staat zijn om te zorgen voor een geschikte interactie met de omgeving en in staat zijn om bepaald gedrag bij de leerlingen aan te wakkeren zodat het talent zichtbaar wordt, kan worden ingezet en de leerling tot die hoge ontwikkeling komt op dat specifieke gebied. In overleg met verschillende leerkrachten en het managementteam van de onderzoeksschool, is besproken op welk specifiek gebied dit onderzoek zich gaat richten. Er is gekozen voor de woordenschatontwikkeling van de leerlingen van groepen 3 en 4.

Er zijn verschillende redenen waarom er is gekozen voor woordenschatontwikkeling als specifiek gebied om leerlingen tot een hoge ontwikkeling te laten komen en op deze manier te werken aan talentontwikkeling. Een belangrijke reden is dat uit de Cito-toetsen van het schooljaar 2021-2022 naar voren is gekomen dat de woordenschat bij groep 3, onder het landelijke gemiddelde ligt. Eind groep 3 scoorde de helft van de leerlingen een IV of V score (bijlage C.). Dit is opmerkelijk omdat de meeste ouders hoogopgeleid zijn. Volgens Van Koeven en Smits (2021), verwerven kinderen van hoogopgeleide ouders thuis al een grote woordenschat en moeten ze op school makkelijker nieuwe woordbetekenissen oppikken. Toch lijkt dit niet het geval te zijn.

Voor taal, waar woordenschatontwikkeling onderdeel van is, wordt gebruikt gemaakt van de methode ‘taal actief 4’. Het is een opbrengstgerichte methode, wat goed aansluit bij de school, want op School A is opbrengstgericht onderwijs het uitgangspunt (School A, 2022).

De leerkrachten van groep 3 en 4 ervaren op dit moment dat de motivatie voor woordenschat te laag is. De leerlingen lijken geen voldoening of plezier te halen uit het leren van nieuwe woordenschat, wat betekent dat er geen gebruik wordt gemaakt van het talent van de leerlingen. De leerkrachten willen graag de intrinsieke motivatie van de leerlingen vergroten. Volgens Ros et al. (2020) is een leerling intrinsiek gemotiveerd, wanneer hij leert omdat hij iets wil weten, kunnen of echt geïnteresseerd en er plezier in heeft. Op deze manier wordt ook het talent van de leerling benut en komen ze tot een hogere ontwikkeling op een bepaald gebied.

Praktijkprobleem

Om het praktijkprobleem te beschrijven is er gebruik gemaakt van de 5xW+H-methode van Migchelbrink (in Van der Donk en Van Lanen 2020, p. 114). Bij deze methode wordt er gekeken naar wie? wat? waar? waarom? wanneer? en hoe? om erachter te komen wat de oorzaak van een probleem is. Om tot deze oorzaak te komen, moet vaak meermaals worden doorgevraagd. In dit geval zijn de vragen gesteld aan de leerkrachten van groep 3 en groep 4. De uitwerking is terug te vinden in bijlage D.

Bij het starten van een taalles, geven een aantal leerlingen aan geen zin in de les te hebben door bijvoorbeeld te zuchten of ‘nee’ te zeggen. Dit heeft ook een negatief effect op andere leerlingen in de groep en werkt niet motiverend. Uit de Cito-toetsen van afgelopen jaar, komt naar voren dat de

woordenschatkennis in de groepen 3 en 4 lager ligt dan het landelijk gemiddelde. Dit ligt niet in de lijn der verwachting gezien het gemiddelde opleidingsniveau en taalgebruik van de ouders. Het waarom is niet duidelijk. Het vermoeden van één van de leerkrachten is dat het komt door de corona-periode waarin de leerlingen minder lessen op school hebben gehad. Andere leerkrachten geven aan dat het ligt aan de manier waarop de woordenschatlessen worden gegeven en dat er na een les te weinig wordt gedaan met de nieuwe woorden en dat ze te weinig worden ingeoeft. Dit zou een mogelijke oorzaak kunnen zijn. Bij het consolideren gaat het immers om het inoefenen van woorden. Een woord moet meerdere keren en in verschillende situaties worden aangeboden, alvorens deze wordt ingebed in het mentale lexicon (Huizinga, 2005).

De leerkrachten en het managementteam vragen zich af, of zij door middel van het benutten van de talenten van de leerlingen, de woordenschat kunnen uitbreiden en hun ontwikkeling op dit gebied kunnen stimuleren.

Relevantie en actualiteit

Woordenschat is belangrijk in de interactie met elkaar (Hoogerman & Wichgers, 2019). Wanneer een leerling een geringe woordenschat heeft, verloopt de interactie met anderen moeizaam. Leerlingen voelen zich dan vaak niet begrepen en begrijpen andere kinderen vaak ook niet. Daarnaast vormt woordenschat op school de basis voor alle vakken. Een omvangrijke woordenschat zorgt er namelijk voor dat een leerling makkelijker leest, schrijft en beter begrijpt wat er staat of wat er wordt gezegd (De With et al., 2013). Een leerling begrijpt niet wat hij leest als hij de betekenis van de meeste woorden niet kent. Volgens Kuiken en Vermeer (in Huizinga en Robbe, 2020, p. 77) beschikken zesjarigen die eentalig worden opgevoed, over een geschatte passieve woordenschat van ongeveer 4.500 woorden. Huizinga en Robbe (2020), geven aan dat domein van woordenschat niet alleen bestaat uit het aanleren van de betekenis van nieuwe woorden, maar ook uit het aanleren van de betekenis van uitdrukkingen, zegswijzen, spreekwoorden, vaste combinaties van woorden, de opbouw van woorden en synoniemen. De With et al. (2013) vullen aan dat het niet alleen om het leren van de woorden gaat, maar ook dat het gebruik ervan belangrijk is.

Woordenschat en kennisverwerving kun je niet los van elkaar zien (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Naast het kennen van de woorden is het toepassen in nieuwe situaties belangrijk. Volgens De With et al. (2013); Van den Nulft en Verhallen (2014), draagt een rijke woordenschat bij aan het leren en aan het schoolsucces van leerlingen. Bij het vergroten van het schoolsucces van een leerling, wordt het zelfvertrouwen versterkt, de intrinsieke motivatie vergroot en krijgt een leerling er meer plezier in. Het talent van de leerlingen wordt zo gestimuleerd en ontwikkeld.

Talent is volgens Pronk (2021) iets waar je goed in bent, energie van krijgt of waar je blij van wordt. Het zorgt ervoor dat je batterij wordt opgeladen. Bij het aangaan van een activiteit is het voor een leerling belangrijk om een volle batterij te hebben. Het zorgt ervoor dat een leerling veerkrachtig aan de les c.q. uitdaging kan beginnen. Smit (z.d.) onderschrijft dat op het moment dat de talenten van de leerlingen worden gestimuleerd, het vanzelf gaat en dat een kind zich begrepen, gezien en gehoord voelt. Hij vult aan dat dit zorgt voor het vergroten van de intrinsieke motivatie en een betere werkhouding. Volgens Dewulf et al., (2019, pp. 52-53), leidt het bewustzijn van je talenten en het ontwikkelen hiervan tot intrinsieke motivatie omdat er een verlangen ontstaat om iets met de talenten te doen of iets te realiseren in de wereld.

Toen onderzoeker zelf nog op school zat, vond hij de lessen Nederlandse taal saai, niet leuk en niet interessant. Dit heeft gevolgen gehad voor zijn eigen taalontwikkeling. Pas later werd hij zich bewust van de grote rol die taal speelt bij kennisverwerving en tijdens de verdere schoolloopbaan en carrière. Een goede taalbeheersing is belangrijk voor de toekomst van de leerlingen maar als zij net als onderzoeker geen plezier ervaren in het aanleren van nieuwe woorden, zullen ook de resultaten slechter zijn. Sinds onderzoeker werkzaam is als leerkracht, is zijn overtuiging dat motivatie en plezier bij het leren essentieel zijn om goede resultaten te behalen alleen maar gegroeid. Kinderen moeten met plezier naar school komen en met plezier naar huis gaan. Dit is ook wenselijk bij de leerlingen van groep 3 en 4. Daarom is het interessant om te onderzoeken of er mogelijkheden zijn om de ontwikkeling van woordenschat bij leerlingen te stimuleren, door gebruik te maken van de talenten van de leerlingen en zo de intrinsieke motivatie te verhogen. Dit met als doel meer plezier te ervaren aan de Nederlandse taal en het schoolsucces van de leerlingen te vergroten.

Onderzoeksdoelen

Het doel van het onderzoek is ervoor te zorgen dat de leerkrachten meer de talenten van de leerlingen gaan inzetten om daarmee de motivatie te verhogen en zo de woordenschatverwerving van de leerlingen van de groepen 3 en 4 te stimuleren. De twee recentelijke onderzoeken op School A over talentontwikkeling worden, daar waar mogelijk, meegenomen in dit onderzoek.

Vraagstelling

Op basis van de bevindingen van de leerkrachten en vanuit eerdere onderzoeken op School A is een hoofdvraag geformuleerd. De hoofdvraag wordt met behulp van de deelvragen beantwoord. De deelvragen bestaan uit generieke vragen en context vragen.

Hoofdvraag

Hoe kunnen de talenten van leerlingen door de leerkrachten van groep 3 en 4 worden ingezet om de woordenschatverwerving van hun leerlingen te stimuleren?

Generieke deelvragen

1. Hoe ziet het proces van woorden leren eruit?
2. Aan welke voorwaarden moet effectief woordenschatonderwijs voldoen?
3. Hoe kunnen de talenten van de leerlingen het beste worden ontwikkeld en ingezet?

Context deelvragen

1. Hoe wordt er nu in de praktijk gewerkt aan woordenschatontwikkeling?
2. Hoe wordt er op dit moment gewerkt aan talentontwikkeling bij leerlingen

Ontwerpgerichte vraag (voorlopig)

1. In hoeverre draagt het ontwerp bij aan het inzetten van talenten, die bijdragen aan het stimuleren van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen?

Structuur thesis

In hoofdstuk 2 is vanuit de literatuurstudie een theoretisch kader opgebouwd. Aan het eind van het hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de generieke deelvragen. In hoofdstuk 3 vindt het context-onderzoek plaats, welke zich richt op de praktijk. Vanuit interviews met leerkrachten en door middel

van observaties, wordt er aan het einde van het hoofdstuk antwoord gegeven op de contextuele deelvragen en wordt er een conclusie getrokken. In hoofdstuk 4 vindt er een discussie en een conclusie van het onderzoek plaats en wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag. In hoofdstuk 5 worden de uitgangspunten van het ontwerp gegeven. De bachelorthesis wordt afgesloten met een literatuurlijst en bijlagen.

2. Theoretisch kader

Aan de hand van een literatuurstudie wordt er aan het eind van dit hoofdstuk antwoord gegeven op de volgende generieke deelvragen:

1. Hoe ziet het proces van woordenschatverwerving eruit?
2. Aan welke voorwaarden moet effectief woordenschatonderwijs voldoen?
3. Hoe kunnen de talenten van de leerlingen het beste worden ontwikkeld en ingezet?

2.1 Hoe ziet het proces van woordenschatverwerving eruit?

Alvorens er gekeken kan worden naar de factoren die bijdragen aan het vergroten van de woordenschat en naar de rol van de leerkracht, is het belangrijk om kennis te hebben over hoe het natuurlijke woordenschatverwervingsproces eruitziet, dat wil zeggen, hoe wij woorden leren en hoe wij deze woorden in ons geheugen opslaan.

2.1.1. Periodes binnen het taalverwervingsproces

In het taalverwervingsproces kunnen vier opeenvolgende perioden worden onderscheiden. Het begint met de prelinguale periode, waarin een kind dat nog geen woorden spreekt. Deze periode gaat vanaf de geboorte tot het zijn eerste woordje uitsprekt, zo rond het eerste levensjaar. De volgende fase, de vroeg linguale periode, gaat van één tot twee en half jaar. De periode eindigt met het formuleren van meerwoordzinnen, zoals *'auto rijdt daar'*. De differentiatiefase loopt vanaf zo'n twee en half jaar tot vijf jaar. Het taalgebruik lijkt steeds meer op het taalgebruik van een volwassene. In deze fase leren ze dat taal van vorm kan veranderen, zoals bij *schip – schepen* en *val – viel* en hebben ze minder de context nodig om taal te gebruiken. In de voltooiingsfase, tussen de vijf en negen jaar, worden de processen uit de differentiatiefase verder ontwikkeld tot het kind de taal beheerst tot op het niveau van volwassenen. In deze laatste fase bevinden zich de leerlingen van de groepen 3 en 4 (Gillis & Schaerlakens, 2000, in Huizinga & Robbe, 2020, pp. 47-53).

2.1.2. Hoe verwerven kinderen nieuwe woorden?

Woorden worden op een systematische manier opgeslagen in ons woordgeheugen. In veel gevallen, zeker bij kleine kinderen, gebeurt dit impliciet, op een onbewuste en spontane manier (Huizinga & Robbe, 2020). Kinderen komen nieuwe woorden tegen in specifieke contexten in het dagelijkse leven. Bij het spontaan verwerven van nieuwe woordenschat doorloopt een kind verschillende fases. De eerste fase is labelen. Labelen begint al op vroege leeftijd. Woorden worden gekoppeld aan een dier, ding of gebeurtenis in de werkelijkheid. Dit koppelen wordt aangereikt door iemand anders en vindt plaats in een concrete context, waarbij zintuigen, zoals ruiken, voelen, zien en horen kunnen worden gebruikt. De kinderen kennen het woord in deze specifieke context (Huizinga, 2005). Een volgende fase is het categoriseren op het moment dat het kind een woord ook in andere contexten hoort en de betekenisklassen kan onderscheiden. Kinderen kunnen op dit moment woorden aan elkaar gaan koppelen in overkoepelende begrippen. Als betekenissen of concepten uit meerdere contexten via meerdere relaties aan elkaar worden gekoppeld in het geheugen, spreekt men van netwerkopbouw. De woordenschat ontwikkelt zich nu richting wat het mentale lexicon wordt genoemd (Huizinga & Robbe, 2020).

2.1.3. Het mentale lexicon

Alle woorden die wij als mens leren, worden opgeslagen in ons woordgeheugen (Huizinga & Robbe, 2020). Het mentale lexicon kan worden vergeleken met netwerken, waarin allerlei verschillende verbindingen worden gemaakt tussen woorden (Verhallen & Verhallen, 2004). Bij het opslaan van woorden in het mentale lexicon, worden er verschillende eigenschappen van een woord opgeslagen. Deze eigenschappen zijn in de eerste plaats semantische informatie, dat wil zeggen, de betekenis van een woord. Daarnaast is er ook de fonologische informatie (hoe je het uitspreekt), de orthografische informatie (hoe het woord wordt geschreven), de morfologische informatie (hoe je het woord vervoegt en verbuigt), de pragmatische informatie (hoe je een woord gebruikt in een bepaalde context) en de syntactische informatie (hoe je het woord in een zin gebruikt). Er wordt gesproken van een hoge lexicale kwaliteit, wanneer van een woord de semantische, fonologische en orthografische informatie is opgeslagen in het mentale lexicon (Heister-Zwart & Bruggink, 2018).

Al deze eigenschappen zijn met elkaar verbonden. Problemen met een bepaalde eigenschap kunnen weer invloed hebben op het opslaan van een andere eigenschap. Zo is de manier waarop een woord wordt geschreven vaak voor een groot gedeelte gebaseerd op de klank (fonologische eigenschap). Als men de klank niet kent, is het ook lastiger om de schrijfwijze (orthografische eigenschap) op te slaan in het mentale lexicon en het te leren lezen. Enerzijds zit er dus verschil tussen kinderen wat betreft het aantal woorden dat ze kennen, maar ook tussen hoe goed ze een bepaald woord kennen, dat wil zeggen, de lexicale kwaliteit of diepe woordkennis (Heister-Zwart & Bruggink, 2018).

2.1.4. Impliciete of expliciete woordenschatverwerving

De hoeveelheid woorden (en de lexicale kwaliteit van deze woorden) die kinderen in de differentiatiefase hebben opgedaan voor ze naar de basisschool komen, verschilt enorm, afhankelijk van of ze in een taalarme of taalrijke omgeving zijn opgegroeid. Kennis van woordenschat is cruciaal voor het opdoen van nieuwe kennis, zeker vanaf groep 3, als men leert lezen en schrijven en ook steeds meer kennis schriftelijk wordt opgedaan (Cöp, 2017). Een goed ontwikkelde woordenschat is volgens Hirsch (in Cöp, 2017) een van de belangrijkste voorwaarden voor een succesvolle schoolloopbaan (Hirsch, 2006, in Cöp, 2017). Het is daarom van groot belang dat school bijdraagt aan de woordenschatverwerving van de leerlingen.

Houtveen & Van Steensel (2022) stellen dat woorden op twee manieren geleerd kunnen worden: impliciet en expliciet. Bij impliciet woordleren wordt onbewust of onbedoeld geleerd, zoals meestal ook het geval is bij de natuurlijke woordenschatverwerving in de eerste fases van het taalverwervingsproces en bij woordenschat die behoort tot de alledaagse spreektaalwoorden (Cöp, 2017). Impliciet geleerde woorden blijven beter hangen dan expliciet geleerde woorden (Deutekom, z.d.). Impliciet worden er volgens Stahl en Nagy (in Cöp, 2017) tussen de 2.000 en 3.000 nieuwe woorden geleerd. Dit gebeurt met name door een rijk taalaanbod. Activiteiten die op school bijdragen aan een rijk taalaanbod zijn bijvoorbeeld het voorlezen uit of zelfstandig lezen van boeken en het voeren van groepsgesprekken, waarin luisteren en spreken belangrijk zijn (Houtveen & Van Steensel, 2022).

Bij expliciet woordleren wordt nieuwe woordenschat bewust aangeleerd. Uit onderzoek van Carlisle (in Cöp, 2017) blijkt dat via expliciet woordleren jaarlijks tussen de 300 tot 600 woorden worden geleerd. Abstractere schooltaalwoorden die in veel contexten voorkomen en in elke context weer een

andere betekenis hebben, zijn lastiger impliciet te leren maar vaak wel heel belangrijk voor het leren en het schoolsucces. Deze woorden kunnen beter expliciet aangeboden worden (Cöp, 2017).

Nu bekend is hoe het taalverwervingsproces verloopt en op welke manier woorden geleerd kunnen worden, is het belangrijk inzicht te krijgen in hoe het onderwijs kan bijdragen aan het verbreden en verdiepen van de woordenschatkennis van leerlingen. Het gaat hier om expliciete woordenschatverwerving, die bewust wordt aangeleerd. Er moet dus worden nagedacht over waar effectief woordenschatonderwijs aan moet voldoen.

2.2. Aan welke voorwaarden moet effectief woordenschatonderwijs voldoen?

Veel woordenschat die belangrijk is voor een succesvolle schoolcarrière leren kinderen niet impliciet. Het is dus belangrijk om woordenschat op school ook expliciet aan te bieden. Er is de afgelopen jaren veel onderzoek gedaan naar het expliciet aanleren van woorden. Om dit op een effectieve manier te doen, is het belangrijk om aan een aantal voorwaarden te voldoen.

2.2.1. De juiste volgorde hanteren

Bij het ontwerpen van modellen die zich richten op een aanpak bij het expliciet leren van woorden, baseren auteurs zich vaak op het natuurlijke verwervingsproces en de manier waarop woorden die we impliciet leren in het mentale lexicon worden opgeslagen (Cöp, 2017). Het meest bekende model dat zich richt op de fasen van het woordenleren is het Viertaktmodel van Verhallen (Cöp, 2017). Van der Nulft en Verhallen (2014), stellen dat het expliciet aanleren van woorden het beste kan gebeuren door middel van 4 stappen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren.

Bij het voorbereiden wordt de voorkennis opgehaald en worden de leerlingen betrokken bij het nieuw aan te leren woord. Door het juiste woordnetwerk te openen, worden nieuwe woorden in het juiste netwerk van het mentale lexicon ingebed (Van der Nulft & Verhallen, 2014). Tijdens de tweede stap, het semantiseren, worden de nieuwe woorden aangeboden. Dit gebeurt via de 'drie uitjes': door het woord uit te leggen, uit te beelden en uit te breiden. Duerings et al., (2011), voegen een vierde uitje toe: uitspreken. Zo wordt ook de fonologische informatie of eigenschap van het woord toegevoegd. Ook Heister-Zwart en Bruggink (2018) en Houtveen en Van Steensel (2022) stellen dat bij het expliciet aanleren van woorden het heel belangrijk is dat naast het leren van de betekenis, er ook aandacht wordt besteed aan het uitspreken van woorden en de woorden ook worden opgeschreven. Op deze manier worden alle eigenschappen van een woord behandeld en is er sprake van een hoge lexicale kwaliteit.

Bij consolideren worden nieuwe woorden en betekenissen ingeoefend, zodat deze worden ingebed in het mentale lexicon (Verhallen & Verhallen, 2004). De laatste stap is controleren. Tijdens deze fase wordt gecontroleerd of de leerlingen de nieuw aangeleerde woorden en hun betekenis verworven hebben (Verhallen & Verhallen, 2004).

Niet alleen het volgen van al deze stappen is belangrijk. Het is daarnaast cruciaal om de woordenschat echt aanwezig te laten zijn in de lessen. Het gaat hierbij om het creëren van een zichtbare woordenschatcultuur in de klas.

2.2.2. Een zichtbare woordenschatcultuur in de klas

Van der Sluis (2016) stelt dat om woordenschat echt te laten beklijven, het noodzakelijk is om van de klas een rijke leeromgeving te maken, oftewel te zorgen voor een zichtbare woordenschatcultuur. Om deze woordenschatcultuur te bewerkstelligen en doelbewust aan woordenschatverwerving te werken, moet er meer gebeuren dan enkel de leergangen volgen en leerlingen laten oefenen met nieuwe woorden middels invuloefeningen die weinig uitdagend en niet betekenisvol zijn. Wat moet er dan wel worden gedaan?

In een klas met een zichtbare woordenschatcultuur wordt nieuwe woordenschat visueel zichtbaar en herkenbaar gemaakt in het lokaal. Dit kan zijn doormiddel van voorwerpen die het woord uitbeelden of, als dit niet lukt, foto's of filmpjes (Verhallen & Walst, 2011). Op deze manier worden de woorden gepresenteerd op een manier die aansluit bij de belevingswereld van de kinderen en kunnen kinderen het woord relateren aan een context, zoals ze ook doen als ze woorden impliciet leren in het dagelijkse leven. Het verhoogt de betrokkenheid (Verhallen & Walst, 2011).

Door de woorden in grafische modellen te zetten, krijgen de woorden een plaats in het mentale lexicon op basis van hun onderlinge relatie. De kinderen zijn op deze manier bezig met het (her)ordenen van de woorden en hun betekenis, wat weer resulteert in een diepere verwerking en kennisopslag, oftewel, semantiseren (Marzano, 2009; in Duerings et al., 2011). Ze begrijpen en onthouden de woorden beter. Voorbeelden van grafische modellen zijn de woordspin, de woordparachute, de woordkast of de woordtrap.

Verder heeft de zichtbaarheid van de rijke woordenschatcultuur ook betrekking op herhaling. Deze herhaling vindt plaats in de consolideringsfase. Er moet dagelijks op routinematige wijze worden stilgestaan bij woordenschat, door de nieuwe woorden bijvoorbeeld te integreren in verschillende activiteiten en verschillende vakgebieden (Duerings et al., 2011). De herhaling moet dus in verschillende contexten plaatsvinden. Om de woordenschat verder te consolideren kan de leerkracht met de leerlingen in gesprek gaan over wat ze hebben gelezen of hij laat ze betekenisvolle opdrachten uitvoeren. Op deze manier wordt de (achtergrond)kennis vergroot, ontstaat er meer begrip van woorden en groeit de woordenschat (Van Koeven & Smits, 2020).

Woorden moeten dus op verschillende momenten en in verschillende contexten worden herhaald. Hiervoor moet er volgens Huizinga (2005) gebruik worden gemaakt van diverse werkvormen. Van der Sluis (2016) stipt aan dat binnen een zichtbare woordenschatcultuur er het beste kan worden gekozen voor terugkerende, coöperatieve werkvormen en activiteiten omdat ze de leerlingen structuur en houvast bieden. Ook worden er dan verschillende gebieden in de hersenen geactiveerd door de combinatie van luisteren, spreken en handelingen uitvoeren (Duerings et al., 2011). Het inzetten kost weinig tijd en aandacht en het is een effectieve manier om de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Als speelse elementen worden toegevoegd, zoals een quiz of een spelletje, kan dit bijdragen aan het enthousiast houden van leerlingen (Duerings et al., 2011; Van der Nulft & Verhallen, 2014).

Coöperatieve werkvormen kunnen leiden tot betere leerprestaties omdat vanuit de samenwerking meer hersendelen actief zijn. Gedachten worden geordend op basis van de informatie die ze zelf al bezitten en van anderen krijgen (Duerings et al., 2011). Daarnaast draagt het bij aan de taalverwerving doordat er veel wordt gepraat, geluisterd, er een mening wordt gegeven en er wordt beargumenteerd. Voorwaarde is wel dat er wordt voldaan aan de **GIPS**-criteria. GIPS staat voor **G**elijke deelname,

Individuele aanspreekbaarheid, Positieve wederzijdse afhankelijkheid en Simultane actie (Kagan & Kagan, 2021). Voorbeelden van coöperatieve werkvormen zijn: ‘Zoek iemand die’, ‘waar of niet waar’ en ‘tweepraat’. Deze coöperatieve werkvormen kunnen goed in samenhang met verschillende grafische modellen worden ingezet.

2.2.3. Het inzetten van woordleerstrategieën

Zoals Strating (2009) aangeeft, is het binnen het onderwijs onmogelijk om per kind alle woorden die van belang zijn expliciet aan te bieden. Het is daarom van belang dat kinderen leren hoe ze zelf de betekenissen van onbekende woorden kunnen achterhalen, zeker omdat ze vanaf groep 4 met veel geschreven informatie worden geconfronteerd om nieuwe kennis op te doen. Het achterhalen van de betekenis van een woord kan met behulp van woordleerstrategieën. Er zijn leerlingen die deze strategieën al onbewust inzetten, maar andere leerlingen die je de strategieën moet aanleren. De With et al. (2013) noemen drie strategieën die je door voor te doen (modelleren) en met behulp van bepaalde middelen zoals een ondersteuningskaart leerlingen kunt aanleren:

1. De context gebruiken om een woord te leren. Dit is een belangrijke bron van woordenschat-uitbreiding. Wel moet eraan twee voorwaarden worden voldaan om het inzetten van deze strategie mogelijk te maken: ten eerste moet de tekst voldoende, maar niet te veel, onbekende woorden bevatten en ten tweede, moet je betekenis van het woord ook daadwerkelijk uit de context kunnen afleiden.
2. De woordstructuur analyseren. Hierbij is het belangrijk dat de leerlingen weten dat een woord is opgebouwd uit woorddelen en dat deze woorddelen informatie bevatten over de betekenis van een woord. Er kan hierbij gedacht worden aan woorden die samengesteld zijn of woorden die een voor- of achtervoegsel bezitten of die voortkomen uit vervoeging of een verbuiging.
3. Hulpbronnen gebruiken. Deze strategie kan ervoor zorgen dat een leerling de betekenis van een woord kan achterhalen dankzij het gebruik van een hulpbron zoals een woordenboek, een zoekmachine op internet of het stellen van een vraag aan iemand. Er zijn verschillende hulpbronnen, zoals: een woordenboek, internet of door aan iemand anders te vragen.

In de literatuur zijn veel concrete aanwijzingen te vinden over hoe woordenschatverwerving op een effectieve manier kan worden vormgegeven zodat de nieuwe woorden goed beklijven in het mentale lexicon. Zo kunnen de fases van het Viertakmodel een goede structuur bieden aan het woordenschat-onderwijs en bevorderen een zichtbare woordenschatcultuur in de klas en het aanleren van strategieën de effectiviteit van aanleren van nieuwe woordenschat. Bij het leren spelen zijn echter ook andere factoren van belang. Zoals beschreven in de inleiding, speelt intrinsieke motivatie ook een grote rol bij het leerrendement. Dit betekent dat om de prestaties van leerlingen te verhogen op het gebied van woordenschat, zij ook intrinsiek gemotiveerd moeten zijn om dit te doen. Talentontwikkeling bij leerlingen zorgt voor energie, weerbaarheid en zelfvertrouwen. Het werken vanuit talenten leidt weer tot meer intrinsieke motivatie.

2.3 Hoe kunnen de talenten van leerlingen het beste worden ontwikkeld en ingezet?

Op dit moment scoren de leerlingen van de groepen 3 en 4 laag op woordenschatkennis. In de vorige paragraaf is beschreven op welke manier het woordenschatonderwijs kan worden vormgegeven om ervoor te zorgen dat nieuwe woorden beklijven bij de leerlingen. Op deze manier kan de achterstand van de leerlingen worden weggewerkt en kan het probleem worden opgelost.

Dit is echter volgens Dewulf et al. (2019) maar een van de twee mogelijke perspectieven om groei te benaderen. In plaats van focussen op de kloof dichten die tussen het behaalde resultaat en de norm is ontstaan, kan er ook worden uitgegaan van hoe een leerling talenten kan ontwikkelen en inzetten om dicht bij het gewenste resultaat te komen. Bij ontwikkeling gaat het altijd om beide perspectieven: “Het is niet of-of, maar en-en. Daarbij dien je goed te beseffen dat je alleen in staat bent om om te gaan met de eisen van het eerste perspectief als je voldoende energie, weerbaarheid en veerkracht hebt. Dat haal je uit het tweede perspectief. Als je het gevoel hebt dat je doet waar je goed in bent en werkt aan de toekomst die je voor ogen hebt, dan zullen je energie, veerkracht en weerbaarheid hoog zijn” (Dewulf 2019, pag. 14). Om een tekort weg te werken, in dit geval onvoldoende woordenschat, is het noodzakelijk dat een leerling voldoende energie en veerkracht heeft en weerbaar is.

2.3.1. Talent en prestaties

Veenker et al., (2017) omschrijven talent als het vermogen van een kind om tot hoge ontwikkeling op een specifiek gebied te komen. Het talent wordt zichtbaar in activiteiten die moeiteloos gaan, voldoening geven, waarbij de tijd lijkt te vliegen en de “batterijen” worden opgeladen (Dewulf et al., 2019). Daarnaast wordt het zelfvertrouwen gestimuleerd en worden de leerlingen van binnenuit sterker (Pronk & Busschots, 2020). Het inzetten van talenten kan volgens Pronk en Busschots (2018) een leerling helpen een taak, waar hij bijvoorbeeld tegenop ziet of waar hij nog niet goed in is te vergemakkelijken. Het zorgt voor energie en meer veerkracht (Dewulf et al., 2019). Door kinderen aan te spreken op hun talenten, presteren ze beter, krijgen ze energie en worden ze gelukkig. Doordat iets hun interesse heeft, gaat leren haast vanzelf. Onderzoek bevestigt dat het inzetten op talenten leidt tot een hogere betrokkenheid en betere werk- en leerresultaten (Dewulf, 2016).

2.3.2. Hoe kan talent worden ontdekt en ontwikkeld?

Volgens Dewulf et al. (2019), herken je talenten onder andere aan de zogeheten ‘talentenblik’, een blik waarbij je uiterste betrokkenheid, plezier, gedrevenheid en tevredenheid ziet. Herkenningpunten zijn onder andere:

- Activiteiten waar kinderen naar uitkijken en verlangen om te doen.
- Dat kinderen enorm genieten van het moment en er voldoening uithalen.
- Dat kinderen niet op een negatieve manier om aandacht vragen
- Dat ze tijdens de activiteit van geen stoppen weten en geen vorm van vermoeidheid tonen.
- Dat ze opgaan in de activiteit en het tijdsbesef verliezen.

Het zichtbaar worden, of zoals Dewulf (2016) het noemt ‘*talent in actie*’ is een combinatie van *Talent* + *Gedrag* + *Context*. Veenker et al. (2017), sluit hierbij aan, hij stelt dat bij de ontwikkeling van talenten de interactie tussen de leerkracht, de leerling en de taak en context centraal staat. Hij spreekt van een talentendriehoek en zegt hierover: “Talent zit niet ‘in’ een leerling, leerkracht of taak, maar ontstaat ter plekke in een dynamische interactie tussen de drie aspecten.” (Veenker et al., 2017, p. 73). Het is dus van belang om deze drie aspecten te bestuderen om te achterhalen wat de beste manier is om talenten bij leerlingen te ontwikkelen.

In de eerste plaats is het belangrijk om situaties te creëren waarin de leerling zijn of haar talent kan inzetten. Leerlingen tonen hun talenten vooral buiten de momenten van instructie, wanneer ze spelen of aan het werk zijn (Dewulf et al., 2019). Veenker et al. (2017) noemen dit soort situaties ‘talent-momenten’. Deze momenten ontstaan in interactie tussen de leerling, leerkracht en leertaak.

De leerkracht moet het talentvolle gedrag van leerlingen zien, bevorderen en bespreekbaar maken en de taak moet interessant zijn om de onderzoekende en nieuwsgierige houding bij de leerling aan te wakkeren. Als leerkracht is het belangrijk om de leerlingen te observeren en het talent te zien, te benoemen en complimenten te geven, dit helpt de groei van het talent. Het compliment moet gemeend en authentiek zijn en gericht zijn op de inspanning die het geleverd heeft en niet op het resultaat (Veenker et al, 2017).

De herkenningpunten van talent worden vooral zichtbaar als ze in de juiste, concrete context plaatsvinden, die motiveert en aansluit bij de persoonlijke interesses van de leerling. Bij talent is dit vaak een activiteit of taak. Het is dus belangrijk dat er adequate materialen zijn die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Martens (2017) zegt over de kern van de Self-Determination Theory van Deci en Ryan dat mensen, waaronder ook kinderen, van nature de wil hebben om te leren en dat ze dit doen in spelachtige situaties. Volgens Martens (2017) heeft spel te maken met het opzoeken en verleggen van iemand zijn grenzen. In een mailwisseling met Rob Martens (persoonlijke communicatie, 10 januari 2023) wordt aangegeven dat spellen kunnen werken om ‘cognitieve’ doelen te bereiken, voor de leerling moet het spel vrijwillig van aard zijn en niet worden opgelegd, anders verdwijnt de intrinsieke motivatie en is het voor een leerling geen spel meer. Daarnaast zorgt spel voor het verleggen van mentale en fysieke grenzen en draagt het bij aan het ontdekken van talenten. Het spelen van spel bevordert sociaal gedrag en leidt tot actief en diepgaand leren. Het prikkelt de nieuwsgierigheid (Martens, 2022). Uit onderzoek van Fredrickson (in Dewulf, 2016) komt het belang naar voren van spel, relaties met andere leerlingen en positieve ervaringen, zorgen voor het opladen van de batterijen voor het leven. Volwassenen die dit vroeger veel hebben ervaren, hebben nu meer fysieke energie.

2.3.3. Waar moet talentontwikkeling aan voldoen om tot intrinsieke motivatie te komen bij de leerlingen?

Dewulf (2016) geeft aan dat het begrip talent niet los kan van het begrip motivatie. Intrinsieke motivatie is volgens Ros et al. (2020) “De natuurlijke neiging van een leerling om activiteiten uit te voeren vanwege het inherent plezier dat bij de activiteit wordt beleefd”. Intrinsieke motivatie komt dus van binnenuit. Het betekent dat leerlingen nieuwsgierig zijn, graag de leerstof willen beheersen en bovendien plezier beleven in het leren. Volgens Deci en Ryan (in Van Blijswijk, 2015) gaat het bij de motivatietheorie erom dat de mens van nature bezig wil zijn met interessante dingen, zich wil ontwikkelen en groeien en dan bij voorkeur met anderen. Hieraan liggen drie psychologische basisbehoeften ten grondslag, namelijk autonomie, competentie en relatie. Alleen wanneer er is voldaan aan deze basisbehoeften, dan is er welbevinden, motivatie en zin in leren. Martens (in Valk, 2018) geeft aan dat ieder kind talenten heeft, maar dat deze worden verspild door een slechte motivatie van de Nederlandse leerling.

Om talentontwikkeling zo vorm te geven dat het bijdraagt aan het bevorderen van de intrinsieke motivatie, moet volgens Hornstra et al. (2016) aan de volgende voorwaarden worden voldaan:

1. Aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen en betekenisvolle uitleg en opdrachten geven.

Dit kun je doen door onderwerpen te behandelen die gerelateerd zijn aan hun dagelijkse leven van nu of dat van de toekomst. Betekenisvol wil zeggen dat het voor leerlingen duidelijk moet worden waarvoor ze de kennis gaan gebruiken.

2. Positieve verwachtingen hebben van elke leerling en empathie tonen

Dit draagt bij aan de relatie. Een leerkracht moet positieve verwachtingen hebben van alle leerlingen, ongeacht hun prestaties in het verleden. Als leerkracht moet je ervan uitgaan dat alle kinderen over talenten beschikken en intrinsiek gemotiveerd zijn, in die zin dat alle kinderen nieuwsgierig zijn en nieuwe dingen willen leren. Als ze ongemotiveerd gedrag vertonen, is het aan de leerkracht om te achterhalen waar dit door komt. Vraag naar de gevoelens, wensen en meningen van de leerlingen en betrek ze zo bij het leerproces. Het gebruiken van informatieve, niet - dwingende taal draagt bij aan een positiever leerklimaat.

3. Biedt leerlingen betekenisvolle keuzes om beter aan te sluiten op hun behoeftes. Denk hierbij aan keuze in type opdrachten, in de hoeveelheid instructie die ze nodig hebben, de tijd die ze nodig hebben om iets te volbrengen of hoe ze feedback ontvangen. Dit bevordert de autonomie en competentie.

4. Geef gemeente complimenten waarbij wordt ingegaan op de individuele vooruitgang en werkhouding/inzet van leerlingen in plaats van hun prestaties.

Gebruik in die zin toetsen ook als een manier om te reflecteren op waar ze goed in zijn en wat ze al kunnen, om het gevoel van competentie te vergroten, en geef aan waar eventueel nog verbetering is gewenst. Op deze manier wordt er gewerkt aan de individuele vooruitgang en aan de werkhouding c.q. inzet.

5. Structuur bieden op zodanige wijze dat het de autonomie van de leerlingen ondersteunt.

Leerlingen hebben structuur nodig om zich competent te voelen. Om succesvol een opdracht te maken, zijn het communiceren van duidelijke verwachtingen, het consequent zijn en het leerproces inhoudelijk begeleiden essentieel. In de mate van structuur kan gedifferentieerd worden om aan te sluiten op de behoeftes van elke leerling. De ene leerling heeft immers meer structuur en begeleiding nodig dan de andere leerling. De begeleiding moet voor elke leerling worden aangepast. Als de leerling weet waarom iets wordt gedaan en keuzes kan maken, draagt dit bij aan zowel de competentie als de autonomie.

2.4 Conclusie

In de dagelijkse praktijk van School A is geconstateerd dat de leerlingen in de groepen 3 en 4 laag scoren op woordenschat bij de CITO toetsen. Hun woordenschatkennis zit onder het landelijk gemiddelde. Op het moment dat leerlingen groep 3 bereiken, zitten ze al in de voltooiingsfase van hun taalverwervingsproces en kan er een groot verschil zijn wat betreft woordenschatkennis tussen verschillende leerlingen. Veel nieuwe woorden die behoren tot de schooltaal worden niet impliciet verworven in hun dagelijkse leven binnen en buiten de school. Omdat voldoende kennis van woordenschat cruciaal is voor kennisverweving en daarbij van groot belang voor het beloop van hun verdere schoolcarrière, is het noodzakelijk om expliciet woordenschatonderwijs te geven.

In dit literatuuronderzoek is het in de praktijk vastgestelde probleem benaderd vanuit de 2 perspectieven die volgens Dewulf (2019) aangenomen kunnen worden bij het benaderen van groei: uitgaan van een tekort dat wordt gezien als een probleem waarbij er een effectieve manier moet worden gevonden om dit tekort weg te werken en uitgaan van het belang van ontwikkelen van talent als voorwaarde om je doel te bereiken. Dit laatste perspectief sluit aan bij de visie van de school, die gelooft in het inzetten op talentontwikkeling. Beide perspectieven moeten volgens Dewulf (2019)

worden meegenomen om tot een oplossing van het praktijkprobleem te komen. Onderzoek heeft uitgewezen dat het inzetten van talenten leerlingen kan helpen om taken die ze lastig vinden of waar ze tegenop zien makkelijker te maken (Pronk en Busschots, 2018) en kan zorgen voor meer plezier, energie en betrokkenheid en op deze manier de intrinsieke motivatie van leerlingen kan verhogen. Dit leidt weer tot betere prestaties (Dewulf, 2016). Inzetten op talentontwikkeling, zoals School A op dit moment als doel heeft, zou ook op het specifieke vlak van woordenschatverwerving kunnen leiden tot beter presteren. Woordenschatonderwijs zou dus ook de talenten en intrinsieke motivatie van leerlingen moeten meenemen om te streven naar maximale effectiviteit.

Er zijn een aantal raakvlakken die zichtbaar worden bij het bestuderen van de meest effectieve didactische benadering van woordenschatverwerving en het ontwikkelen en inzetten van talenten van leerlingen. Structuur is een belangrijk aspect. Bij expliciete woordenschatverwerving heeft onderzoek uitgewezen dat het effectief is om vaste volgorde te hanteren, die zo veel mogelijk het natuurlijk taalverwevingsproces nabootst. Een veelgebruikt model om woordenschat aan te leren is het Viertakt-model van Verhallen (2004), waarbij men 4 fases kan onderscheiden: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Deze stappen komen ook terug in de methode van Lijn 3 en Taal Actief die momenteel al worden ingezet bij de groepen 3 en 4. Verder is het belangrijk dat woordenschat structureel en regelmatig herhaald wordt in verschillende contexten. Het bieden van structuur bij het aanbieden en oefenen van woordenschat moet op zodanige manier plaatsvinden dat het de autonomie bevordert. De kaders en verwachtingen moeten duidelijk zijn en de leerkracht is beschikbaar voor inhoudelijke begeleiding gedurende het hele leerproces, zodat de leerling de taak kan volbrengen en zich competent voelt. Omdat niet elke leerling dezelfde structuur nodig heeft, zal de leerkracht hierin moeten differentiëren.

Zowel voor het versterken van de motivatie en het inzetten van talenten als het goed laten beklijven van de woordenschat is het belangrijk dat de opdrachten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en dat ze betekenisvol zijn. Betekenisvol omdat ze enkel beklijven als ze aansluiten bij al aanwezige kennis in het mentale lexicon. Er moet een zichtbare woordenschatcultuur in de klas zijn, wat betekent dat de nieuwe woordenschat visueel aanwezig is in het lokaal door middel van voorwerpen, afbeeldingen of filmpjes die aansluiten bij de beleevingswereld van de leerling. Grafische modellen maken het ook makkelijker om linken te leggen. Daarnaast leiden coöperatieve werkvormen tot betere leerprestaties omdat vanuit de samenwerking meer hersendelen actief zijn en dragen ze ook bij aan de motivatie en talentontwikkeling. Het geeft leerlingen een gevoel van autonomie en competentie door ze gezamenlijk beslissingen te laten nemen en elkaar te laten helpen. Zo worden zij zich bewust van hun sterke kanten. Het inzetten van spelvormen draagt zowel bij aan het ontdekken van talenten en motiveren van leerlingen als aan actief en diepgaand leren.

Het aanleren van strategieën is noodzakelijk. Het is immers niet mogelijk om alle leerlingen individueel de ontbrekende woorden te leren. Leerlingen te leren hoe zij de betekenis van onbekende woorden kunnen achterhalen bevordert de autonomie en daarmee de intrinsieke motivatie, door leerlingen de regie te geven over hun eigen leerproces. Als zij merken dat zij in staat zijn om zelf de betekenis van woorden te achterhalen verhoogt dit hun leerrendement en laat het ze succes ervaren, waardoor ze zich ook competentier gaan voelen (Martens, 2022). Om tot leren te komen is het voor leerlingen belangrijk dat het leerklimaat prettig en veilig is. De leerkracht speelt een belangrijke rol hierin. Het zien van talenten, dit benoemen en gemeente en authentieke complimenten die gericht zijn op de inspanning van de leerling dragen ook bij aan de relatie en aan het gevoel van competentie,

twee van de basisbehoeftes waaraan voldaan moet worden om tot intrinsieke motivatie te komen. De leerkracht moet rekening houden met de eerdere ervaringen en de beeldvorming van leerlingen wat betreft taalverwerving en woordenschat. Als de leerling bijvoorbeeld in het verleden slechte resultaten behaalde op dit gebied of moeite had met taalverwerving, heeft dit invloed op de motivatie en de houding ten opzichte van woordenschatverwerving. Als leerkracht is het essentieel om de beeldvorming te bespreken en je in te leven in het perspectief van leerlingen om te achterhalen waar eventueel ongemotiveerd gedrag vandaan komt (van Eck, 2017). Er moet vanuit worden gegaan dat elke leerling talenten heeft en gemotiveerd. Dat wil zeggen, een leerkracht moet hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen.

3 Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

Aan de hand van het contextonderzoek, wordt er aan het eind van dit hoofdstuk antwoord gegeven op de volgende context deelvragen:

1. Hoe wordt er nu in de praktijk gewerkt aan woordenschatontwikkeling?
2. Hoe wordt er op dit moment gewerkt aan talentontwikkeling bij leerlingen?

3.2 Methode contextonderzoek

Het beantwoorden van de twee contextvragen geeft de huidige stand van zaken weer en draagt hiermee bij aan het inzicht krijgen in de praktijksituatie van de leerkrachten en leerlingen wat betreft woordenschat- en talentontwikkeling. Aan het begin van iedere deelvraag worden in een schema, de gebruikte methodes, de respondenten en de gebruikte instrumenten aangegeven. Het uitwerken gebeurt in de tekst eronder en wordt aangevuld met de procedure, overwegingen en aan het einde afgesloten met een analyse per deelvraag.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende vormen van triangulatie. Triangulatie is immers niet alleen belangrijk om de resultaten van het onderzoek te versterken (Baarda, 2019), maar draagt ook bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Van der Donk & Van Laanen, 2020). Hierbij wordt gebruik gemaakt van methodische triangulatie, door naast het observeren leerkrachten te interviewen, en zo op verschillende manieren data te verzamelen en analyseren. Brontriangulatie vindt plaats door leerkrachten en leerlingen te bevragen en door bij het opstellen van de interviewvragen verschillende bronnen uit het theoretisch kader te gebruiken. Onderzoekers-triangulatie vindt plaats door de opgenomen observaties door de onderzoeker zelf en door iemand anders binnen het werkveld te laten analyseren, waardoor er vanuit twee perspectieven naar de observaties wordt gekeken (Van der Donk & Van Laanen, 2020).

Volgens Van der Donk en Van Laanen (2020), wordt de validiteit of geldigheid van het onderzoek versterkt door de vragen van tevoren te laten beoordelen door iemand anders. De vragen van het interview zijn bekeken door de instituutopleider en medestudenten en de vragen van de vragenlijst voor de leerlingen zijn door de leerkrachten doorgenomen.

3.2.1 Hoe wordt er nu in de praktijk gewerkt aan woordenschatontwikkeling?

Methodes	Deelnemers	Instrumenten
Observeren	Beide groepen 3 en beide groepen 4	Observatieformulier
Bevragen d.m.v. een interview	Vier leerkrachten van de groepen 3 en 4	Voorgestructureerde interviewleidraad.

Procedure

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van hoe er momenteel wordt gewerkt aan woordenschatontwikkeling, is ervoor gekozen om woordenschatlessen te observeren en de leerkrachten te bevragen over hun keuzes door middel van een interview.

Door in iedere klas een les woordenschat vanuit de richtlijnen van de gebruikte methode en de gewenste situatie zoals beschreven in de literatuur te observeren, krijg je volgens Van der Donk en Van Lanen (2020) meer inzicht in hoe de processen in de praktijk verlopen. Ook worden de verschillen tussen de theorie en praktijk duidelijk. De methode baseert zich bij het aanbieden van

woordenschat op het Viertaktmodel van Verhallen en Verhallen (2004). De verschillende fases waaruit dit model bestaat worden beschreven in het literatuuronderzoek.

Vanuit de observaties worden de leerkrachten bevraagd door middel van een interview. Er is gekozen voor een gestructureerd interview, waardoor er op gestructureerde wijze data wordt verzameld. Antwoorden kunnen op deze manier makkelijker met elkaar worden vergeleken, dit ten opzichte van een semi-gestructureerd of een narratief interview, waarbij dit lastiger is omdat vragen deels of zelfs helemaal niet vastliggen. De vragen zijn opgesteld aan de hand van het theoretisch kader.

Methode van dataverzameling 1 observeren: instrumenten, materiaal en deelnemers

Het observeren heeft als doel kwalitatieve data te verzamelen. Het gaat hierbij niet om aantallen, maar om de mate waarin de leerkrachten de richtlijnen van de methode volgen en hierbij dus het Viertaktmodel van Verhallen en Verhallen (2004) inzetten en volgen en hoe hun handelen zich verhoudt tot de gewenste situatie om tot effectieve woordenschat verwerving te komen, zoals beschreven in het literatuuronderzoek.

Het onderzoeksinstrument dat bij de observaties wordt gebruikt is een observatieschema waarmee wordt vastgesteld of een aantal aspecten wel of niet aanwezig is in een les. Daarnaast worden de gegeven lessen opgenomen. Het observatieschema is opgesteld met behulp van observatieschema's van de methodes van 'Lijn 3' en 'Taal actief', aangevuld met kenmerken die uit de literatuur naar voren komen als voorwaarden voor effectief woordenschatonderwijs. Het betreft een minder gestructureerde en niet-participerende observatie. De aanwezigheid van de onderzoeker kan de praktijksituatie wel beïnvloeden. Als aanvulling op de aanwezigheid van de onderzoeker, worden de lessen opgenomen, worden er aantekeningen gemaakt en vindt er achteraf een analyse plaats. Het betreft dus zowel een directe als een indirecte observatie.

Er worden in totaal vier lessen woordenschat geobserveerd, waarvan twee lessen in beide groepen 3 en twee lessen bij beide groepen 4. De leerkrachten zijn van tevoren op de hoogte gebracht van de observatie.

Er is overwogen om één les woordenschat bij groep 3 en één les woordenschat bij groep 4 te observeren, omdat beide groepen een parallel groep hebben. Volgens onderzoek van Emmelot et al. (in Van der Sluis, 2016), is de woordenschatontwikkeling bij leerlingen voor 75% afhankelijk van het handelen van de leerkracht. Om deze reden is ervoor gekozen om bij alle vier de groepen een les te observeren, omdat de lessen door verschillende leerkrachten worden uitgevoerd.

Methode van dataverzameling 2 interview: instrumenten, materiaal en deelnemers

Afgezien van het geven van expliciet woordenschatonderwijs met behulp van de lessen uit de methodes, wordt er ook op andere momenten en andere manieren aandacht besteed aan woordenschat. Om hier meer zicht op te krijgen is ervoor gekozen om de leerkrachten individueel te bevragen. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2020), wordt door te bevragen, de praktijksituatie vanuit het gezichtspunt van de leerkracht bekeken.

Als onderzoeksinstrument wordt gebruik gemaakt van een gestructureerd interview met als doel de kans op afdwalen tijdens het interview te voorkomen. Er wordt immers gezocht naar concrete antwoorden van alle respondenten over dezelfde onderwerpen. Naast de tien open vragen worden er ook zeven vragen gesteld met een beoordelingsschaal.

Tijdens de interviews, worden de antwoorden grotendeels al uitgewerkt en kort erop, waar mogelijk, worden de antwoorden aangevuld. Motivatie is dat de leerkrachten hebben aangegeven dat ze de gesprekken bij voorkeur niet opgenomen willen hebben.

Drie leerkrachten staan fulltime voor de groep en één leerkracht staat drie dagen voor de groep. De interviews zijn van tevoren gepland en hierbij is kort het doel van het interview besproken.

Er is overwogen om een groepsinterview af te nemen, gezien de beperkte tijd die leerkrachten beschikbaar hebben. Om te voorkomen dat leerkrachten elkaar eventueel beïnvloeden is er voor gekozen interviews individueel af te nemen.

Data-analyse

Om de eerste contextvraag te kunnen beantwoorden zijn er in de eerste plaats woordenschatlessen geobserveerd. Gezien het beperkte aantal respondenten, is ervoor gekozen om de analysemethode van horizontaal vergelijken te gebruiken. Bij horizontaal vergelijken worden de vragen in de eerste kolom genoteerd en worden in de kolommen ernaast de bevindingen van de verschillende observaties naast elkaar genoteerd. Tenslotte worden in de laatste kolom belangrijke bevindingen en opmerkingen genoteerd (Van der Donk & Van Laanen, 2020). Op deze manier worden verschillen en overeenkomsten helder, waardoor er inzicht ontstaat in hoe er in de praktijk een methodegestuurde woordenschatinstructie wordt vormgegeven.

Voor het volledig kunnen beantwoorden van de deelvraag zijn de leerkrachten individueel geïnterviewd. De vragenlijst bestaat uit tien open vragen en zeven vragen op basis van een beoordelingsschaal. Alle zeven vragen hebben een vijfpuntsschaal, waardoor er genuanceerder antwoord kan worden gegeven dan bij een driepuntsschaal. Op basis van de ingevulde antwoorden kan aan de hand van de cijfers een conclusie worden getrokken. De data die uit de tien open vragen komt, is minder gestructureerd en daardoor minder goed uit te drukken in getallen (Van der Donk & Van Lanen, 2020). Doordat het aantal respondenten beperkt is, kan de analysemethode horizontaal vergelijken goed gebruikt worden om de verschillen en overeenkomsten helder te krijgen en kan er een korte samenvatting per vraag van worden gemaakt. Met de antwoorden op de vragen ontstaat er meer inzicht in de vraag, hoe er nu in de praktijk wordt gewerkt aan woordenschatontwikkeling.

3.2.2 Hoe wordt er op dit moment gewerkt aan talentontwikkeling bij leerlingen?

Methodes	Deelnemers	Instrumenten
Observeren	Beide groepen 3 en beide groepen 4	Observatieformulier
Bevragen d.m.v. een interview	Leerkrachten van de groepen 3 en 4	Voorgestructureerde interviewleidraad.
Bevragen d.m.v. vragenlijst	Leerlingen van de groepen 3 en 4	Voorgestructureerde vragenlijst

Procedure

Om te kijken hoe er op dit moment gewerkt wordt aan talentontwikkeling bij leerlingen is ervoor gekozen om de leerkrachten te observeren en te interviewen en de leerlingen een vragenlijst in te laten vullen, zodat er vanuit verschillende perspectieven wordt gekeken naar de vraag.

Het betreft zowel een gestructureerd interview als een gestructureerde vragenlijst, waarbij de vragen van tevoren zijn opgesteld. De antwoorden kunnen concreter met elkaar worden vergeleken en de kans op afdwalen door de respondenten, of het vergeten van onderwerpen door de interviewer wordt zo geminimaliseerd. De interviews zijn op individuele basis, dit zorgt enerzijds voor dat de leerkrachten elkaar niet kunnen beïnvloeden en anderzijds krijg je meer uitspraken van de leerkrachten zelf.

Methode van dataverzameling 1 observeren: instrumenten, materiaal en deelnemers

Bij het observeren wordt gekeken naar de mate waarin de leerkrachten tijdens een instructie talentvol gedrag van leerlingen zien, bevorderen en bespreekbaar maken en in hoeverre een taak interessant is om een onderzoekende en nieuwsgierige houding aan te wakkeren. De uitkomsten van de observaties kunnen worden vergeleken met de uitkomsten van het literatuuronderzoek.

Het onderzoeksinstrument dat bij de observaties wordt gebruikt is een observatieschema waarmee wordt vastgesteld of een aantal aspecten wel of niet aanwezig zijn tijdens de instructie. Daarnaast worden de gegeven lessen opgenomen en de beelden achteraf geanalyseerd, waardoor er sprake is van een directe en indirect observatie. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2020) spreken we in dit geval over een minder gestructureerde observatie en een niet-participerende observatie. De aanwezigheid van de onderzoeker kan ondanks het gebrek aan directe interventie wel de praktijksituatie beïnvloeden. Dit gegeven moet worden meegenomen.

Het observatieschema is opgesteld door informatie en belangrijke kenmerken die in de literatuur naar voren komen te verwerken in het observatieschema. Er wordt gebruik gemaakt van dezelfde opnames als bij het analyseren van de woordenschatverwerving. Ook hier is het geval dat leerkrachten op verschillende wijze omgaan met talentontwikkeling, waardoor het relevant is om alle groepen te observeren en zo te achterhalen in welke mate leerkrachten situaties creëren waarin een leerling zijn of haar talent kan inzetten, in welke mate dit gezien, bevordert en besproken wordt met de leerling en in welke mate de leerkracht taken aanbiedt die een onderzoekende en nieuwsgierige houding aanwakkeren.

Er is overwogen om één instructie te observeren bij één van beide groepen 3 en één instructie bij één van beide groepen 4, omdat beide groepen een parallel groep hebben. Aangezien er verschillende leerkrachten voor de groepen staan, is het belangrijk om eventuele verschillen en overeenkomsten in kaart te brengen. In welke mate creëren leerkrachten situaties waarin een leerling zijn of haar talent kan inzetten. In welke mate ziet, bevordert en bespreekt de leerkracht talentvol gedrag bij leerlingen en biedt de leerkracht taken aan die een onderzoekende en nieuwsgierige houding aanwakkeren.

Methode van dataverzameling 2 interview: instrumenten, materiaal en deelnemers

Het interview is in een keer afgenomen samen met de vragen die leiden tot het beantwoorden van de deelvraag, gericht op over hoe er in de praktijk wordt gewerkt aan woordenschatontwikkeling. Het interviewgedeelte over talenten bestond uit vier open vragen, waardoor er kwalitatieve informatie wordt verkregen, doordat de leerkrachten hun eigen antwoorden kunnen formuleren. Door de leerkrachten te interviewen, kan goed het perspectief van de individuele leerkracht worden weergegeven (Van der Donk & Van Lanen, 2020).

Onderzoeker heeft gekozen voor een kwalitatieve aanpak in de vorm van interviews met alleen open interviewvragen. Er is voor gekozen om een eigen vragenlijst op te stellen aan de hand van de uitkomsten van het literatuuronderzoek. Zoals eerder aangegeven werden de antwoorden op de vragen direct uitgewerkt, omdat leerkrachten aangaven niet opgenomen te willen worden.

Er is overwogen om meer vragen te stellen over de kennis en vaardigheden van de leerkrachten met betrekking tot het zien en inzetten van talenten bij leerkrachten. Er is uiteindelijk niet voor gekozen omdat de leerkrachten op dit moment net zijn begonnen met een cursus tot talentenfluisteraar. Door de vragen wel op te nemen in het interview, wordt de beginsituatie duidelijk. Er is gekozen om individuele interviews af te nemen, zodat leerkrachten elkaar niet kunnen beïnvloeden en authentieke antwoorden geven.

Methode van dataverzameling 3 vragenlijst: instrumenten, materiaal en deelnemers

Er wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst als onderzoeksinstrument om de leerlingen te bevragen. Gezien de leeftijd van de leerlingen bestaat de vragenlijst uit maar vier vragen. De leerkracht leest de vragen van de vragenlijst voor. De leerlingen vullen het antwoord in, nadat de leerkracht de bewuste vraag heeft voorgelezen en eventueel heeft toegelicht.

De vragenlijst wordt éénmalig afgenomen omdat het doel is hun voorkeuren te ontdekken wat betreft het maken van de taken en te achterhalen welke taken hen de indruk geven dat de tijd voorbijvliegt, een van de indicatoren dat de talenten van leerlingen op dat moment worden aangesproken.

Gezien de leeftijd van de leerlingen is er door onderzoeker overwogen om een aantal leerlingen te interviewen in plaats van een vragenlijst af te nemen. Hier is uiteindelijk niet voor gekozen omdat bij het interviewen van een paar leerlingen, het risico bestaat dat er geen volledige afspiegeling van de groep ontstaat, waarmee de validiteit en betrouwbaarheid afneemt (Van der Donk & Van Laanen, 2020).

Data-analyse

Om antwoord te kunnen geven op deze deelvraag zijn de leerkrachten geobserveerd en geïnterviewd en is er een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen.

De woordenschatlessen zijn met behulp van een observatieformulier geobserveerd waarin de indicatoren van talentontwikkeling, zoals aangegeven in het literatuuronderzoek werden opgenomen. Gezien het beperkte aantal respondenten is ook hier, net als bij het analyseren van de effectiviteit van het woordenschatonderwijs, om dezelfde redenen gekozen voor horizontaal vergelijken en zijn de bevindingen op eenzelfde manier genoteerd. Op deze manier worden verschillen en overeenkomsten helder, waardoor er inzicht ontstaat hoe er op dit moment in de praktijk wordt gewerkt aan talentontwikkeling. Vanuit de observaties zijn de leerkrachten geïnterviewd.

Voor het interview aan de leerkrachten is gekozen voor open vragen, waardoor de leerkrachten zelf een antwoord kunnen formuleren. In de antwoorden kunnen opties naar voren komen waar onderzoeker zelf nog niet aan heeft gedacht. De vragen zijn net zoals de andere vragen voorgelegd aan de instituutsopleider en medestudenten om de validiteit te vergroten (Van der Donk & Van Lanen 2020). Om een beeld te krijgen van de verschillende antwoorden van de respondenten is ervoor gekozen de data horizontaal te vergelijken.

De vragenlijst bestaat uit drie gesloten vragen, waarbij de antwoorden worden vastgelegd in een cirkeldiagram. De open vragen worden via editing, het noteren van belangrijke steekwoorden, geanalyseerd (Baarda, 2019). Alle vragen en antwoorden zijn opgenomen in de bijlage.

3.3 Resultaten contextonderzoek

De belangrijkste resultaten van het contextonderzoek worden hier beschreven. De belangrijkste resultaten worden per deelvraag beschreven. De volledige observaties zijn te vinden in de bijlagen E tot en met M. De afgenomen interviews over woordenschat zijn terug te vinden in de bijlagen N tot en met P, de afgenomen interviews over talenten zijn terug te vinden in de bijlagen Q en R en de afgenomen vragenlijst is terug te vinden in de bijlage S.

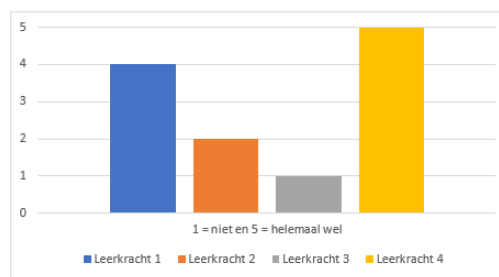
3.3.1 Hoe wordt er nu in de praktijk gewerkt aan de woordenschatontwikkeling?

Tijdens de observaties komt naar voren dat alle leerkrachten de stappen van het Viertaktmodel van Verhallen in de juiste volgorde volgen. De leerkrachten halen eerst de voorkennis van de leerlingen op, door met ze in gesprek te gaan en open vragen te stellen. Dit draagt voor een deel al bij aan een rijk taalaanbod.

Tijdens het semantiseren, maken de leerkrachten voornamelijk gebruik van illustraties of foto's uit de methode. Geen van de leerkrachten maakt tijdens de observaties gebruik van echte voorwerpen, zelfgekozen foto's of filmpjes of vraagt ze aan de leerlingen. Uit de interviews komt wel naar voren dat zij kleine aanpassingen doen in de methode, door materialen, foto's en of filmpjes toe te voegen, al was dit in de geobserveerde lessen niet het geval.

Drie van de vier leerkrachten leggen de betekenis van de woorden zelf uit. Eén leerkracht vraagt de betekenis van de woorden eerst aan de kinderen zelf, op het moment dat hij de tekst voorleest en de woorden voorbijkomen. Het modelleren van woordleerstrategieën is tijdens de observaties niet waargenomen. De leerkrachten geven in het interview aan dat ze niet bewust woordleerstrategieën aanleren. Naast het uitleggen is het uitbeelden van de woorden bij één leerkracht waargenomen. Het aansluiten op de belevingswereld wordt door drie leerkrachten gedaan, door te vragen naar ervaringen van de kinderen zelf.

Het aanleren van de woorden in clusters wordt door drie leerkrachten gedaan. Alle drie de leerkrachten doen dit in combinatie met de grafische modellen, die in de verschillende methodes worden aangeboden. De leerkrachten geven in het interview zelf aan grafische modellen te gebruiken om woorden geclusterd en planmatig aan te leren. Twee leerkrachten geven in het interview aan het invullen van een grafisch model met een coöperatieve werkvorm te combineren. Dit zijn de leerkrachten die bij de beoordelingsschaalvragen



Figuur 1 inzet coöperatieve werkvormen.

een vier of vijf score invulden bij de vraag 'In hoeverre zet jij coöperatieve werkvormen in' (zie figuur 1). De twee andere leerkrachten geven zelf al aan weinig tot geen coöperatieve werkvormen in te zetten tijdens de lessen woordenschatverwerving. Tijdens de observaties is het gebruik van coöperatieve werkvormen bij deze twee leerkrachten niet waargenomen. De andere twee leerkrachten hebben wel een coöperatieve werkvorm ingezet. Geen van de vier leerkrachten heeft een coöperatieve werkvorm gekoppeld aan grafische modellen. De aan te leren woorden zijn tijdens de observaties niet opgeschreven door de leerkracht of door de leerlingen zelf.

Tijdens het consolideren herhalen drie leerkrachten regelmatig de aan te leren woorden en ook de betekenis van het woord. In beide groepen 3 wordt dit gedaan door met de leerlingen in gesprek te gaan over een praatplaat op het digibord. De woorden en de betekenis ervan worden in verschillende contexten herhaald. In beide groepen 4 worden woorden en de betekenis ervan uitgelegd in verschillende contexten. Eén leerkracht herhaalt de meeste woorden en doet dit, conform de methode, minstens drie keer. De andere leerkracht doet dit in mindere mate en vergeet bij één van de twaalf woorden de betekenis uit te leggen. Geen van de twee leerkrachten gaat in gesprek over de gelezen tekst of koppelen er een activiteit aan.

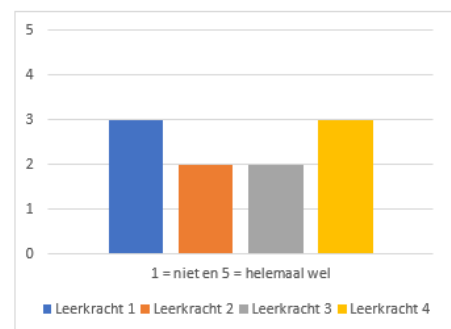
Het belang van consolideren wordt, tijdens de interviews, door alle leerkrachten onderschreven. Twee leerkrachten zijn dagelijks bezig met het consolideren van de nieuw aan te leren woorden. Zij doen

dit door middel van het herhalen van de woorden, door verbanden te leggen tussen woorden die in verschillende lessen aan bod zijn gekomen en het aanbieden van spelletjes. De leerkrachten van groep 3 hebben tijdens de observaties woorden geoefend met een klassikaal woordspel. Leerlingen konden een antwoord geven door een gekleurd potlood in de lucht te steken. De twee andere leerkrachten geven aan dat zij dit in mindere mate doen. Redenen die aangegeven worden zijn te weinig tijd door een te vol programma en het niet beschikbaar hebben van spelletjes.

Het consolideren zelf varieert van het invullen van de standaardlessen uit de methode, voornamelijk op hun Chromebook en af en toe op papier, waarbij de leerlingen de juiste betekenis aan woorden moeten koppelen tot een spelletje pictionary of één leerkracht die aangeeft verschillende coöperatieve spelvormen in te zetten, zoals zoek iemand die ... en ganzenbord. Drie leerkrachten maken geen gebruik van woordkaartjes, flashcards of een woordschrift en één leerkracht maakt, afhankelijk van het doel, gebruik van woordkaartjes.

Naast de lessen woordenschat, geven alle vier de leerkrachten aan, dat ze gedurende de hele dag bezig zijn met woordenschat. Ze herhalen woorden uit de gegeven lessen en staan stil bij andere/nieuwe woorden.

Het inzetten van woordenschatroutines wordt in beperkte mate gedaan door alle vier de leerkrachten (figuur 2). Eén van de leerkrachten geeft aan dat ze gebruik maakt van de praatplaat en voor de rest niet. Twee leerkrachten geven aan het in het verleden wel te hebben gebruikt. Beiden kunnen niet aangeven waarom ze het nu niet meer gebruiken. Bij de vraag of er een woordenschatcultuur heerst, geven drie leerkrachten aan dat deze niet heerst in hun groep.



Figuur 2 inzet woordenschatroutines.

3.3.2 Hoe wordt er op dit moment gewerkt aan talentontwikkeling bij leerlingen?

Bij het observeren van de woordenschatlessen met oog op talentontwikkeling wordt er gekeken naar de mate waarin de leerkrachten op dit moment werken aan talentontwikkeling bij de leerlingen. Onderzoeker vindt het belangrijk om de huidige stand van zaken bij de leerkrachten inzichtelijk te maken.

Uit de observaties is gebleken dat drie van de vier leerkrachten leerlingen stimuleren om iets te vertellen over het onderwerp aan het begin van de les. Dit vergroot zichtbaar de betrokkenheid van de leerlingen. Alle vier de geobserveerde lessen zijn leerkracht gestuurd waardoor de leerkracht het tempo en het aanbod bepaalt.

Tijdens de observaties is niet waargenomen dat de leerkrachten de talenten van de leerlingen zien en/of bespreekbaar maken. De leerkrachten complimenteren grotendeels gericht op inspanning en niet op resultaat. Er heerst een positieve cultuur. Zichtbaar is dat de leerlingen veel hun vinger opsteken bij een vraag vanuit de leerkracht. Hieruit kan opgemaakt worden dat de leerlingen betrokken en intrinsiek gemotiveerd zijn om hun bijdrage te leveren aan de les. Tijdens de coöperatieve werkvormen is de betrokkenheid van de leerlingen zichtbaar, net zoals wanneer er gevraagd wordt naar persoonlijke ervaringen van de leerlingen. Uit de vragenlijst van de leerlingen, geeft 68,9% aan het liefst samen te werken.

Tijdens de verschillende interviews benoemen bijna alle leerkrachten dat een kind het leuk moet vinden. Bij de meeste leerkrachten ontbreekt nog wel de kennis dat bij talent de omgeving nodig is om verder tot ontwikkeling te komen.

Als er wordt gekeken naar wat de leerkrachten in het interview aangeven al te doen in de klas aan talentontwikkeling, dan is dit wisselend. De ene leerkracht doet er op dit moment heel weinig aan en wil de cursus tot talentenfluisteraar afwachten. De andere leerkracht doet het meer onbewust en weer een ander geeft op dit moment vooral complimenten. De laatste leerkracht biedt al verschillende (spelachtige) activiteiten aan waarin talenten kunnen worden gezien. Wat betreft de uitkomsten van de vragenlijsten die aan de leerlingen van de groepen 3 en 4 zijn voorgelegd, geeft 72,8% van de leerlingen aan dat zij spelletjes willen doen om zijn of haar doel te behalen en 92,3% van de leerlingen van groep 4 en 39,5% van de leerlingen van groep 3 geeft aan zelf een spel te kunnen bedenken om zijn of haar doel te behalen. Bij de vraag op de vragenlijst *‘Bij welke activiteit heb jij het gevoel dat de tijd voorbijvliegt?’* komen spel en spelachtige activiteiten naar voren. Zo verliezen leerlingen van groep 3 vooral de tijd tijdens het gamen (22,5%), spelen (22,5%) en achter een tablet zitten (10%). Leerlingen van groep 4 verliezen de tijd bij activiteiten als gym (45,4%), rekenen (11,3%), taal (6,8%) en blocky tafels (6,8%).

De talentenkaarten die bij de cursus worden aangeboden, worden op dit moment actief door één leerkracht gebruikt en een andere leerkracht geeft aan dat zij ze het afgelopen jaar heeft gebruikt. Alle vier de leerkrachten geven aan talenten te herkennen. De leerkracht die de cursus reeds heeft gevolgd, benoemt dagelijks talenten bij kinderen en geeft ook de ruimte aan de kinderen om elkaars talenten te zien en te benoemen. Leerkrachten geven aan het soms lastig te vinden om echte talenten te zien en te benoemen.

De leerkrachten zien allemaal de toegevoegde waarde in van het inzetten op de talenten van de leerlingen en op het inzetten van de eigen talenten van de leerkrachten. Het draagt bij aan het zelfvertrouwen van de leerlingen en zorgt voor een betere groepsdynamiek door onder andere elkaar complimenten te geven en gebruik te kunnen maken van elkaars talenten. Dit alles draagt bij aan vrolijkere en gelukkigere kinderen. Ze worden bewuster en leren zichzelf beter kennen, waardoor ze hun eigen talenten kunnen inzetten, als het even tegenzit.

3.4 Conclusie contextonderzoek

Na het analyseren van de resultaten uit het contextonderzoek, kan er een conclusie getrokken worden en antwoord worden gegeven op de contextvragen.

Er kan worden geconcludeerd dat alle leerkrachten naast het geven van expliciet woordenschat-onderwijs in de vorm van lessen woordenschat, dagelijks ook veel tijd besteden aan impliciet woordleren, waarbij de woorden onbewust worden (aan)geleerd.

Uit de observaties van lessen komt naar voren dat, hoewel de verschillende leerkrachten gebruik maken van de methodes, zij niet schuwen om deze aan te vullen met foto's, video's en illustraties die zij via het internet hebben gevonden. Het gebruik maken van echte voorwerpen werd tijdens de observaties niet waargenomen. Door voorwerpen van leerlingen erin te verwerken wordt het betekenisvoller en sluit het meer aan bij de beleavingswereld van de leerlingen (Verhallen & Walst, 2011).

Door in de fase van semantiseren grafische modellen, zoals woordspin, woordkast en woordtrap in te zetten, worden de woorden niet alleen beter begrepen en onthouden, maar zorgt het er ook voor dat de woorden in clusters en planmatig worden aangeleerd. Hoewel hulpmiddelen kunnen helpen, blijft het belangrijk dat de leerkracht tijdens het semantiseren, niet alleen zelf de betekenis van de woorden uitlegt, maar ook dat er aandacht is voor het uitbeelden, het uitbreiden en uitspreken van de woorden. Vooral het uitbeelden werd door drie van de vier leerkrachten achterwege gelaten. Toch is dit wel belangrijk om te doen. Het zorgt er enerzijds voor dat verschillende gebieden in de hersenen worden geactiveerd, door de combinatie van luisteren, spreken en handelingen uitvoeren en anderzijds wordt de lexicale kwaliteit vergroot doordat de kinderen de betekenis van het woord weten, hoe het woord klinkt en hoe het woord wordt geschreven.

Tijdens het consolideren, is het belangrijk dat de woorden en de betekenissen ervan regelmatig worden herhaald, dit werd bij de interviews door de leerkrachten onderschreven. De meeste leerkrachten herhalen de woorden en de betekenissen in de verschillende contexten. Ze doen dit onder andere door met de kinderen in gesprek te gaan en open vragen te stellen. Tijdens de observaties werd zichtbaar dat veel leerlingen hun hand opstaken bij open vragen van de leerkrachten. Hieruit kan worden opgemaakt dat de leerlingen betrokken en intrinsiek gemotiveerd waren om hun bijdrage te leveren tijdens de instructie.

Bijna alle leerkrachten benoemen bij talenten, dat een kind de les leuk moet vinden om te doen. Daarnaast erkennen zij het belang van talenten te zien, te bevorderen en te bespreken. Uit de interviews en observaties blijkt dat dit op dit moment nog te weinig of te onbewust gebeurt, ondanks dat alle vier de leerkrachten aangeven talenten te herkennen. De leerkrachten geven verder complimenten, maar vooral om een leerling te bedanken en niet gericht op inzet of talenten.

Bij een talentendriehoek staat naast de leerkracht en de leerling, de taak centraal bij de ontwikkeling van talenten. Het is belangrijk taken/activiteiten te creëren die een onderzoekende en nieuwsgierige houding aanwakkeren bij leerlingen. Op dit moment biedt één leerkracht bewust verschillende taken aan waarmee talenten kunnen worden gezien. Uit de observaties blijkt dat de overige leerkrachten het niet doen of onbewust of ze geven vooral complimenten om een leerling te bedanken en niet gericht op inzet of talenten. Het is belangrijk om als leerkracht te zorgen voor *talent + gedrag + context*, zodat er '*talent in actie*' ontstaat.

Naast het invullen van standaardlessen en het gebruik van oefensoftware waarbij leerlingen betekenissen aan woorden koppelen, worden er slechts door twee leerkrachten spel(achtige) en coöperatieve werkvormen ingezet tijdens de geobserveerde lessen. Dit terwijl spelachtige activiteiten enerzijds juist de aandacht trekken en weten vast te houden bij leerlingen en anderzijds leerlingen de mogelijkheid bieden om hun talenten buiten de momenten van instructie te tonen. Bovendien komt uit de vragenlijst die aan de leerlingen is voorgelegd naar voren dat 72,8% van de leerlingen spelletjes wil doen, waarmee zij hun doel kunnen behalen.

Daarnaast worden spel(achtige) werkvormen vaak ingezet als een coöperatieve werkvorm. 68,9% van de leerlingen geeft in de vragenlijst aan het liefst samen te werken aan een taak. Niet alle leerkrachten combineren grafische modellen met coöperatieve werkvormen. Vooral het schrijven van de woorden is tijdens de observaties niet waargenomen. De combinatie van praten, luisteren, beargumenteren en je mening geven, zorgt voor betere leerprestaties en draagt bij aan de taalverwerving.

Met een zichtbare woordenschatcultuur wordt er gezorgd voor meer plezier en betrokkenheid. Daarnaast ontstaat er een nieuwsgierige en onderzoekende houding bij de leerlingen, waarin de

talenten van de leerlingen kunnen worden ontdekt. Alle vier de leerkrachten zien de toegevoegde waarde van het inzetten op talenten, ook al zijn er niet allemaal in dezelfde mate mee bezig. Ze zijn ervan overtuigd dat leerlingen blijer en gelukkiger worden en dat het ze meer zelfvertrouwen geeft. Zo leren ze niet alleen zichzelf beter kennen, maar ook elkaar, wat bijdraagt aan een betere groepsdynamiek. Door talenten in te zetten, als het even tegenzit, worden weerbaarheid, energie en veerkracht opgebouwd.

4 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de literatuurstudie en het contextonderzoek eerst de discussiepunten besproken. Bij de conclusie wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag van het onderzoek.

4.1 Discussie

Het aanleren van nieuwe woorden kan op verschillende manieren. In het onderzoek is bij het onderzoeken welk model geschikt is voor expliciete woordenschatverwerving alleen het Viertaktmodel van Verhallen aangehaald en beschreven (Van der Nulft & Verhallen, 2014). In het artikel van Cöp (2018) zijn er ook minder intensieve manieren om woorden aan te leren beschreven, zoals die van Isabel Beck e.a. (2013) en de aanpak van Robert Manzano (2011), die ligt tussen de aanpak van Verhallen en Beck in. Onderzoeker heeft er echter voor gekozen deze verder niet uit te werken en te onderzoeken omdat de gebruikte methodes op school het Viertaktmodel van Verhallen hanteren.

In de literatuurstudie zijn kort belangrijke vormen van het impliciet woordleren aangehaald. Het gaat hier om het voorlezen uit boeken en het door de leerlingen zelfstandig lezen van boeken (Houtveen & Van Steensel, 2022). Hoewel het belang van lezen door onderzoeker wordt onderschreven, kunnen hier minder talenten aan gekoppeld worden en daarmee is dit minder relevant voor dit onderzoek.

Toen de interviews met de leerkrachten van de groepen 3 en 4 werden afgenomen, hadden zij nog niet de cursus tot ‘talentenfluisteraar’ afgerond. Hierdoor waren er bij de leerkrachten minder kennis en vaardigheden aanwezig dan na de afronding van de cursus. Er is voor gekozen om de interviews wel af te nemen en niet te wachten tot de cursus afgerond was. De school is reeds meerdere jaren bezig met talentontwikkeling. Door nu te bevragen wordt inzichtelijk wat er van de eerdere onderzoeken is blijven hangen bij de leerkrachten en dit geeft inzicht in de huidige stand van zaken.

Door slechts één keer per groep een les woordenschat en eenmalig te observeren met het oog op de effectiviteit van het woordenschatonderwijs en de talentontwikkeling, kan gediscussieerd worden over de betrouwbaarheid, mede omdat het een momentopname betreft. Het is de vraag of de resultaten van deze observaties representatief zijn. Om deze reden heeft onderzoeker ervoor gekozen om naast het observeren interviews af te nemen. Op deze manier is er aan triangulatie gedaan, wat de betrouwbaarheid ten goede komt (Van der Donk & Van Lanen, 2020).

4.2 Conclusie

De hoofdvraag van deze thesis luidt: ‘Hoe kunnen de leerkrachten de talenten van de leerlingen van de groepen 3 en 4 inzetten met als doel hun woordenschat te vergroten?’.

Alle woorden die wij als mens leren worden opgeslagen in ons mentale lexicon (Huizinga & Robbe, 2020). Er wordt gesproken van een hoge lexicale kwaliteit als iemand weet wat de betekenis is van het woord, hoe het woord wordt uitgesproken en hoe het woord wordt geschreven (Heister-Zwart & Bruggink, 2018; Houtveen & Van Steensel, 2022). Het aansluiten bij de belevingswereld kan door middel van voorwerpen, foto's of filmpjes en zorgt tevens voor een zichtbare woordenschatcultuur in de klas (Verhallen & Walst, 2011). Grafische modellen zorgen voor het (her)ordenen van woorden en hun betekenis en resulteert in diepere verwerking en kennisopslag (Marzano, 2009, in Duerings et al., 2011).

Bij de observaties is het benoemen hoe een woord is geschreven, niet waargenomen, maar dit kan makkelijk worden ondervangen door leerlingen de woorden te laten opschrijven. Het vergroten van de woordenschat bij leerlingen is een continuproces en kan via expliciet of impliciet woordleren plaatsvinden (Houtveen & Van Steensel, 2022). Tijdens woordenschatlessen en daarbuiten is het belangrijk om als leerkracht te zorgen voor betrokkenheid, energie en plezier, hierdoor wordt de intrinsieke motivatie verhoogd en dit leidt tot betere prestaties en zorgt bovendien voor talentontwikkeling. Op de momenten dat een leerling een taak lastig vindt of er tegenop ziet, heeft onderzoek uitgewezen dat door in te zetten op de talenten van de leerling een taak makkelijker wordt gemaakt (Pronk & Busschots, 2018).

Een van de raakvlakken tussen woordenschatverwerving en talenten is de noodzaak om een structuur aan te brengen die de autonomie van de leerling bevordert en ervoor zorgt dat de leerling de taak kan volbrengen. Helaas is het niet mogelijk om als leerkracht alle leerlingen individueel de ontbrekende woorden aan te leren. Daarom is het belangrijk woordleerstrategieën via modelleren aan te leren en leerlingen structureel deze strategieën in te laten zetten. Op deze manier kunnen ze de betekenis van een woord zelf achterhalen, wat niet alleen ten goede komt aan de autonomie en de intrinsieke motivatie, maar ook aan het vergroten van het leerrendement en het gevoel van competentie dankzij de succeservaringen (Martens, 2022).

Daarnaast leiden coöperatieve werkvormen tot betere leerprestaties, omdat vanuit de samenwerking meer hersendelen actief zijn en dragen ze ook bij aan de motivatie en talentontwikkeling. Het geeft leerlingen een gevoel van autonomie en competentie door ze gezamenlijk beslissingen te laten nemen en elkaar te helpen. Zo worden zij zich bewust van hun sterke kanten. Niet alleen leerkrachten geven aan graag gebruik te maken van coöperatieve werkvormen, ook leerlingen vinden dit wenselijk en geven dit aan in de vragenlijst. 68,9% van de leerlingen werkt het liefst samen.

Uit verschillende observaties komt naar voren dat de leerkrachten structureel woordenschatlessen geven met behulp van het Viertaktmodel van Verhallen (2004). Het literatuuronderzoek wijst uit dat het belangrijk is om te zorgen voor een rijk taalaanbod (Houtveen & Van Steensel, 2022). Uit de observaties komt naar voren dat dit momenteel al wordt gedaan. Leerkrachten gaan tijdens de les met de leerlingen in gesprek over de woorden, waarbij leerlingen actief meedoen en naar elkaar luisteren. Naast het semantiseren herhalen de leerkrachten de woorden structureel en regelmatig in verschillende contexten en opdrachten. Het herhalen kan met behulp van spelvormen en dit draagt op zijn beurt weer bij aan het ontdekken van talenten en motiveren van leerlingen als ook aan actief en diepgaand leren. Het is niet alleen belangrijk dat contexten, opdrachten en spelvormen aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, maar ook dat ze betekenis vol zijn, zodat ze beter beklijven bij de al aanwezige kennis in het mentale lexicon. De leerkrachten erkennen het belang ervan en geven dit aan in de interviews. Leerlingen geven aan dat zij graag zouden leren middels spelvormen waarmee het leerdoel behaald kan worden.

Buiten de instructies om is het belangrijk om situaties te creëren waarin de leerling zijn of haar talent kan inzetten. Een leerkracht kan op deze momenten de talenten zien, benoemen en authentieke complimenten geven op de inspanning. Hiermee wordt bijgedragen aan de relatie en het gevoel van competentie.

Talentontwikkeling kan volgens Hornstra et al. (2016) bijdragen aan het bevorderen van de intrinsieke motivatie, wanneer er wordt aangesloten bij de beleavingswereld door betekenisvolle uitleg, opdrachten en keuzes te geven die aansluiten bij hun behoeftes, door positieve verwachtingen te hebben en complimenten te geven op inzet, waarbij structuur bieden belangrijk is, zolang deze de autonomie van de leerling ondersteunt.

4.3 Aanbevelingen

Vanuit de literatuurstudie en het contextonderzoek komen aanbevelingen naar voren waarmee de woordenschat kan worden vergroot, door in te zetten op de talenten van de leerlingen.

De aanbevelingen worden hieronder puntsgewijs beschreven en worden gebruikt als ontwerpeisen, waar vervolgens voorlopige ontwerpdoelen uit voortkomen.

- Het vergroten van de lexicale kwaliteit bij leerlingen.
- Het gebruik maken van een rijk taalaanbod.
- Woordenschat zichtbaar maken met behulp van grafische modellen en coöperatieve werkvormen.
- Het aanleren van woordleerstrategieën.
- Het creëren van spelachtige en vrije momenten om talenten te ontwikkelen.
- Talentvol gedrag van leerlingen zien, bevorderen en bespreekbaar maken.
- Intrinsieke motivatie bevorderen met behulp van talenten.

5 Ontwerpen

Vanuit het onderzoek zijn een aantal ontwerpeisen naar voren gekomen, deze worden in dit hoofdstuk beschreven. Daarnaast wordt er een verantwoording geschreven over de ontwerpeisen.

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

De ontwerpeisen zijn opgesteld aan de hand van de literatuurstudie en het contextonderzoek. In onderstaand schema worden de ontwerpeisen verantwoord.

Ontwerpeisen	De data waarop de ontwerpeis is geformuleerd
De leerkracht zorgt voor een hoge lexicale kwaliteit bij leerlingen.	<u>Tekstbron:</u> Heister-Zwart & Bruggink (2018) en Houtveen & Van Steensel (2022) stellen dat bij het expliciet aanleren van woorden het heel belangrijk is dat naast het leren van de betekenis, er ook aandacht wordt besteed aan het uitspreken van woorden en de woorden ook worden opgeschreven. <u>Observaties:</u> tijdens de observaties is het opschrijven van de woorden niet waargenomen.
De leerkracht zorgt voor een rijk taalaanbod met behulp van activiteiten.	<u>Tekstbron:</u> Activiteiten die op school bijdragen aan een rijk taalaanbod zijn bijvoorbeeld het voorlezen uit of zelfstandig lezen van boeken en het voeren van groepsgesprekken, waarin luisteren en spreken belangrijk zijn (Houtveen & Van Steensel, 2022). <u>Observaties:</u> Uit de observaties komt naar voren dat drie leerkrachten met de leerlingen in gesprek gaan over de aan te leren woorden.
De leerkracht zorgt voor een zichtbare woordenschatcultuur door woordenschat visueel zichtbaar te maken.	<u>Tekstbron:</u> Dit kan zijn doormiddel van voorwerpen die het woord uitbeelden of, als dit niet lukt, foto's of filmpjes. Op deze manier sluit het aan bij de belevingswereld van de leerlingen en verhoogt het de betrokkenheid (Verhallen & Walst, 2011). <u>Interview:</u> Leerkrachten geven aan gebruik te maken van voorwerpen, foto's of filmpjes. <u>Observaties:</u> Slechts een van de leerkrachten gebruikt andere afbeeldingen dan de illustraties van de methode, geen enkele leerkracht gebruikt voorwerpen of laat kinderen een voorwerp op afbeelding inbrengen.
De leerkracht maakt gebruik van grafische modellen.	<u>Tekstbron:</u> Door de woorden in grafische modellen te zetten, krijgen de woorden een plaats in het mentale lexicon op basis van hun onderlinge relatie. De kinderen zijn op deze manier bezig met het (her)ordenen van de woorden en hun betekenis, wat weer resulteert in een diepere verwerking en kennisopslag, oftewel, semantiseren (Marzano, 2009; in Duerings et al., 2011). <u>Interview:</u> Alle leerkrachten maken gebruik van grafische modellen. Deze hangen niet overal zichtbaar in de groep.

De leerkracht zorgt voor coöperatieve werkvormen en activiteiten, waarmee woorden worden herhaald. De leerkracht zorgt ervoor dat bij het inzetten van coöperatieve werkvormen wordt voldaan aan de GIPS-criteria.	<u>Tekstbron:</u> Van der Sluis (2016) stipt aan dat er binnen een zichtbare woordenschatcultuur het beste kan worden gekozen voor terugkerende, coöperatieve werkvormen en activiteiten omdat ze de leerlingen structuur en houvast bieden. Daarnaast leiden coöperatieve werkvormen tot betere leerprestaties omdat vanuit de samenwerking meer hersendelen actief zijn (Duerings et al., 2011) en dragen ze ook bij aan de motivatie en talentontwikkeling. Het geeft leerlingen een gevoel van autonomie en competentie door ze gezamenlijk beslissingen te laten nemen en elkaar te laten helpen. Zo worden zij zich bewust van hun sterke kanten. Voorwaarde is wel dat er wordt voldaan aan de GIPS-criteria. Gelijke deelname, Individuele aanspreekbaarheid, Positieve wederzijdse afhankelijkheid en Simultane actie (Kagan & Kagan, 2021). <u>Observaties:</u> Uit de observaties komt naar voren dat leerlingen enthousiast en betrokken zijn als ze met coöperatieve werkvormen bezig zijn. <u>Vragenlijst:</u> De meerderheid van de leerlingen geeft aan graag samen te willen werken.
De leerkracht leert via modelleren woordleerstrategieën aan.	<u>Tekstbron:</u> De With et al. (2013) noemen drie strategieën die je door voor te doen (modelleren) en met behulp van bepaalde middelen zoals een ondersteuningskaart leerlingen kunt aanleren. <u>Interviews:</u> De leerkrachten geven aan dat ze geen woordleerstrategieën aanleren, maar wel het nut ervan erkennen. <u>Observaties:</u> Er zijn geen woordleerstrategieën waargenomen.
De leerkracht creëert buiten de instructies om, situaties waarin de leerling zijn of haar talent kan inzetten.	<u>Tekstbron:</u> Leerlingen tonen hun talenten vooral buiten de momenten van instructie, wanneer ze spelen of aan het werk zijn (Dewulf et al., 2019). <u>Interviews:</u> De leerkrachten benadrukken het belang van talentontwikkeling bij de leerlingen.
De leerkracht moet het talentvolle gedrag van leerlingen zien, bevorderen en bespreekbaar maken	<u>Tekstbron:</u> Als leerkracht is het belangrijk om de leerlingen te observeren en het talent te zien, te benoemen, te bevorderen en complimenten op inzet te geven. Complimenten geven helpt de groei van het talent (Veenker et al., 2017). <u>Observaties:</u> dit is tijdens de observaties niet waargenomen.
Zorg als leerkracht voor spelachtige momenten.	<u>Tekstbron:</u> Spel zorgt voor het verleggen van mentale en fysieke grenzen en draagt het bij aan het ontdekken van talenten. Het spelen van spel bevordert sociaal gedrag en leidt tot actief en diepgaand leren. Het prikkelt de nieuwsgierigheid (Martens, 2022). <u>Interview:</u> Twee van de vier leerkrachten zetten tijdens het consolideren al vormen van spel in. <u>Vragenlijst:</u> De meerderheid van de leerlingen geeft aan graag spelvormen in te zetten om leerdoelen te behalen en dat zij zelf een spelvorm kunnen aandragen om dit te doen.

Sluit als leerkracht aan bij de belevingswereld	<u>Tekstbron:</u> Dit kun je doen door onderwerpen te behandelen die gerelateerd zijn aan hun dagelijkse leven van nu of dat van de toekomst. Betekenisvol wil zeggen dat het voor leerlingen duidelijk moet worden waarvoor ze de kennis gaan gebruiken (Hornstra et al., 2016). <u>Observaties:</u> hieruit komt naar voren dat leerlingen enthousiaster en meer betrokken zijn als er wordt aangesloten bij de belevingswereld van de leerlingen.
Zorg er als leerkracht voor positieve verwachtingen te hebben van alle leerlingen	<u>Tekstbron:</u> Een leerkracht moet positieve verwachtingen hebben van alle leerlingen, ongeacht hun prestaties in het verleden. Als docent moet je ervan uitgaan dat alle kinderen over talenten beschikken en intrinsiek gemotiveerd zijn, in die zin dat alle kinderen nieuwsgierig zijn en nieuwe dingen willen leren (Hornstra et al., 2016).
Bied als leerkracht betekenisvolle keuzes	<u>Tekstbron:</u> Dit kun je doen door onderwerpen te behandelen die gerelateerd zijn aan hun dagelijkse leven van nu of dat van de toekomst. Betekenisvol wil zeggen dat het voor leerlingen duidelijk moet worden waarvoor ze de kennis gaan gebruiken (Hornstra et al., 2016).
Bied als leerkracht structuur die leidt tot meer autonomie.	<u>Tekstbron:</u> Leerlingen hebben structuur nodig om zich competent te voelen. Om succesvol een opdracht te maken, zijn het communiceren van duidelijke verwachtingen, het consequent zijn en het leerproces inhoudelijk te begeleiden essentieel. In de mate van structuur kan gedifferentieerd worden om aan te sluiten op de behoeftes van elke leerling (Hornstra et al., 2016).

5.2 Voorlopige ontwerpdoelen

- De leerkrachten laten naast woorden uit te spreken en uit te leggen ook woorden opschrijven, als doel een hoge lexicale kwaliteit te bereiken.
- De leerkrachten zorgen voor een rijk taalaanbod door groepsgesprekken te voeren waarin het luisteren en spreken belangrijk zijn.
- De leerkrachten creëren een zichtbare, rijke woordenschatcultuur in de groep, door grafische modellen en coöperatieve werkvormen en activiteiten in te zetten om woorden te herhalen in diverse contexten.
- De leerkrachten leren de leerlingen woordleerstrategieën via modellen met als doel ervoor te zorgen dat leerlingen zelf achter de betekenis van een woord kunnen komen.
- De leerkrachten creëren momenten buiten de instructies om bijvoorbeeld met behulp van spellen, waarin de leerlingen zijn of haar talent kan ontdekken en/of inzetten.
- De leerkrachten gaan het talentvolle gedrag van de leerlingen zien, bespreekbaar maken en bevorderen door onder andere het geven van welgemeende complimenten op inspanningen.
- De leerkrachten zorgen voor aansluiting van de woordenschat bij de belevingswereld van de leerlingen, hebben positieve verwachtingen van alle leerlingen, bieden betekenisvolle keuzes en zorgen voor structuur die leidt tot meer autonomie, om de intrinsieke motivatie te bevorderen.

Literatuurlijst

- Cöp, J. (2017). *Woordenschatonderwijs in de 21e eeuw: Effectief en uitdagend (1)*. Geraadpleegd op 21 januari 2023, van <https://wij-leren.nl/woordenschatonderwijs-21e-eeuw-onderwijskundig-leiderschap.php>
- Cöp, J. (2018). *Maak van school een woordpaleis. Eigentijds woordenschatonderwijs met de Wordencirkel-aanpak*. Geraadpleegd op 20 januari 2023, van <https://wij-leren.nl/eigentijds-woordenschatonderwijs-wordencirkel-aanpak.php>
- Deutekom, J. (z.d.). *Impliciet en expliciet leren*. Geraadpleegd op 21 januari 2023, van <https://boomberoepsonderwijs.nl/nieuws/impliciet-en-expliciet-leren/>
- De With, T., Visser, M., & Puper, H. (2013). *Woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren*. CPS.
- Duerings, J., Van der Linden, B., Schuurs, U., & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht: Creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding* (2e ongewijzigde druk). Garant uitgevers.
- Dewulf, L. (2016). *Ik kies voor mijn talent: Wat is talent? Hoe talent ontwikkelen? En wat met waar je echt niet goed in bent?* (16e herziene druk). Uitgeverij Lannoo.
- Dewulf, L., Beschuyt, P., & Pronk, E. (2019). *Ik kies voor mijn talent* (2e druk). Uitgeverij Lannoo.
- Heister-Swart, N., & Bruggink, M. (2018). *De rol van woordenschat bij begrijpend lezen*. Expertisecentrum Nederlands.
- Hoogerman, A., & Wichgers, A. (2019). Als ik de juiste woorden had: Laat ouders het belang van woordenschat zelf ondervinden. *Praxisbulletin*, 37(2), 22-25.
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven: Handleiding voor docenten*. Geraadpleegd op 22 januari 2023, van https://www.uu.nl/sites/default/files/motiverend_lesgeven_handleiding.pdf
- Houtveen, T., & Van Steensel, R. (Reds.). (2022) *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Uitgeverij Eburon.
- Huizinga, H. (2005). *Taal & Didactiek: Woordenschat*. Noordhoff.
- Huizinga, H., & Robbe, R. (2020). *Basiskennis taalonderwijs* (3e druk). Noordhoff.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2021). *Coöperatieve leerstrategieën: Handboek coöperatief leren* (5e druk, geheel herzien). Bazalt.
- Kindertalentenfluisteraar (z.d.). *Wat is een kindertalentenfluisteraar?* Geraadpleegd op 31 oktober 2022, van <https://www.kindertalentenfluisteraar.com/wat-een-kindertalenten-fluisteraar>

- Martens, R. (2017). Zullen wij gaan spelen. *OnderwijsInnovatie* (2), 10-12. Geraadpleegd op 2 januari 2023, van https://www.ou.nl/documents/40554/383618/OI_2017_2_web.pdf/ aff395d1-351d-97d0-3aa9-2dee04b74dcd
- Martens, R. (2022). *Leerlingen intrinsiek motiveren: Waarom we allemaal willen leren* (2e druk). Uitgeverij Lannoo.
- Nederlandse Dalton Vereniging (2022). *Kernwaarden*. Geraadpleegd op 31 oktober 2022, van <https://dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden/>
- Pronk, E. (2021). Talentgedreven werken in het onderwijs. *Tijdschrift intern begeleiders* 2021 (1), 30-32.
- Pronk, E., & Busschots, E. (2018). *Blij met mij! Talent en veerkracht van je kind versterken* (3e druk). Blij met mij! Academie.
- Pronk, E., & Busschots, E. (2020). *Talentgedreven onderwijs geven: Praktische handvatten voor leraren basisonderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.
- Ros, A., Castelijns, J., Van Loon, A., & Verbeeck, K. (2020). *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie*. Uitgeverij Coutinho.
- School A (2022). *Schoolgids 2022-2023*. Geraadpleegd op 30 oktober 2022, van https://School-A-live-39e7ffd4042f461c9f2b3bcf4f-5f03079.diviomediamedia.net/filer_public/34/03/3403fb3f-caec-4dd5-9122-9377cd81175c/venster_schoolgids_2022-2023_41816-13of-000_14-09-2022_2_1.pdf
- Smit, A. (z.d.). *Talent ontdekken bij kinderen*. Geraadpleegd op 20 november 2022, van <https://www.desteven.nl/persoonlijke-ontwikkeling/hoogbegaafd-coaching/kind-hoogbegaafd/hb-school/talenten-hb#:~:text=Door%20kinderen%20aan%20te%20spreken,%2C%20tekenen%2C%20taal%20of%20muziek>.
- Stichting op Kop (z.d.). *Strategisch beleidsplan 2020-2023*. Geraadpleegd op 31 oktober 2022, van https://stichtingopkop-live-0d04dd9542e84987b27-12b1475.divio-media.net/filer_public/b7/97/b79728bb-0aab-4b97-b842-1182c920a4d5/strategisch_beleidsplan_2020-2023.pdf
- Strating, H. (2009). *Woordenschatverwerving: De bodem onder woordenschatdidactiek*. Geraadpleegd op 21 november 2022, van [https://woorden.wiki.kennisnet.nl/images/d/dd/Paper_Woordenschatverwerving_en_-didactiek_Heleen_Strating_\(261009\)..pdf](https://woorden.wiki.kennisnet.nl/images/d/dd/Paper_Woordenschatverwerving_en_-didactiek_Heleen_Strating_(261009)..pdf)
- Valk, R. (2018). *In ieder kind schuilt talent*. Nivoz. Geraadpleegd op 2 januari 2023, van <https://nivoz.nl/nl/in-ieder-kind-schuilt-talent>

- Van Blijswijk, R. (2015). *Ryan en Deci en de motivatietheorie: 'Mensen hebben een Natuurlijke, aangeboren neiging om bezig te zijn met interessante dingen en te zoeken naar verbintenissen tussen zichzelf en de wereld'*. Nivoz. Geraadpleegd op 31 december 2022, van https://nivoz.nl/nl/ryan-en-deci-en-de-motivatietheorie-mensen-hebben-een-natuurlijke-aangeboren-neiging-om-bezig-te-zijn-met-interessante-dingen-en-te-zoeken-naar-verbintenissen-tussen-zichzelf-en-de-wereld?gclid=Cj0KCQiAnsqdBhCGARIsAA yjYjTB5G5gCXMDf48Hv-FUGOvVjJne_RIK5n8RLS3R5XBq t1fdLZzlZ08a AkfdEAL w_wcB
- Van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2014). *Met woorden in de weer: Praktijkboek voor het basisonderwijs* (2e herziene druk). Uitgeverij Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school* (4e herziene druk). Uitgeverij Coutinho.
- Van der Sluis, P. (2016). Ontwikkeling van een grote woordenschat: Werken aan een woordenschatcultuur. *Jeugd in school en wereld* 100(5), 12-15. Geraadpleegd op 21 november 2022, van <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2016/100-05%20Januari%202016/100-05%20Van%20der%20Sluit-woordenschatcultuur.pdf>
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal: Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom uitgevers.
- Veenker, H., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool: Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Uitgeverij Coutinho.
- Verhallen, M., & Verhallen, S. (2004). *Woorden leren, woorden onderwijzen: Handreiking voor leraren in het basis- en voorgezet onderwijs* (7e druk). CPS.
- Verhallen, M., & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school: Handboek voor interactief taalonderwijs* (2e herziene druk). Uitgeverij Coutinho.