

Je (taal) mag er zijn!

Onderzoek naar talensensibilisering binnen effectief woordenschat onderwijs aan de onderbouw.



Joël Niemeijer

VT4H

Hogeschool KPZ, Zwolle

Onderzoekcoördinator: Heleen

Wehkamp Thesisebegeleider: Bertjaap

van der Ploeg Tutor: Johan Koers

Hollandscheveld, 22-4-2023

‘Als je iemand aanspreekt in een taal die hij begrijpt, dan bereik je zijn hoofd. Spreek je hem aan in zijn eigen taal, dan bereik je zijn hart.’

Nelson Mandela

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Excerpt & samenvatting.....	6
1.Introductie	7
1.1.1Context.....	7
1.1.2 Aanleiding.....	7
1.1.3 Praktijkprobleem.....	9
1.1.4 Relevantie en actualiteit	10
1.2 Vraagstelling	11
1.2.1 Doelstelling	11
1.2.2 Begripsverheldering	11
1.2.3 Hoofd- en deelvragen.....	13
1.3 Structuur.....	13
2.Theoretisch kader.....	14
2.2.1Taalverwerving van NT2-leerlingen.....	14
2.2.2 Belang van talensensibilisering.....	17
2.2.3 Effectief woordenschatonderwijs aan NT2 leerlingen.....	18
2.2.4 Talensensibilisering vormgeven.	22
2.3 Conclusie.....	23
3.Contextonderzoek	25
3.1 Methode contextonderzoek.	25
3.1.1 Het huidige woordenschat onderwijs en de huidige vorm van talensensibilisering.	25
3.1.2 Kennis en vaardigheden.	27
3.1.3 Behoeften van leerlingen tot talensensibilisering.	29
3.1.4 Behoeften van ouders tot talensensibilisering.....	30
3.2 Resultaten contextonderzoek	31
3.3.2 Het huidige woordenschat- en talensensibiliseringsonderwijs.	31
3.3.1 Kennis en vaardigheden van leerkrachten.	33
3.3.3 Behoeften van leerlingen tot talensensibilisering	37
3.3.4 Behoeften van ouders tot talensensibilisering.....	38
3.3 Conclusie context onderzoek	39
4.Discussie en conclusie.	41
4.1 Discussie.	41
4.2. Conclusie.....	42

4.3 Advies	44
5.Ontwerpen	46
5.1 Ontwerpeisen	46
5.2 Voorlopige doelen.....	49
Literatuurlijst.....	50
Bijlagen	55
Bijlage A.	55
Bijlage B	69
Bijlage C	73
Bijlage D.	81
Bijlage E.....	89
Bijlage F.....	106
Bijlage G. Gedragscode	121
Bijlage H. Toestemmingsverklaring	122

Excerpt & samenvatting

Onderwerp: Talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs.

Onderzoeksgroep: Groep 1 & 2.

Methodes: Enquête, observaties, interview

Conclusie: Het is belangrijk voor NT2-leerlingen om talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs te implementeren en daarbij gebruik te maken van de viertakt.

Samenvatting

Op *R.K. School A* in *Hoogeveen*, blijkt er de afgelopen jaren een toename van NT2-leerlingen te zijn. Dit is met name zichtbaar in de onderbouw. Leerkrachten geven aan het moeilijk te vinden om NT2-leerlingen bij de lessen te betrekken. Hierin hebben de NT2-leerlingen moeite met het begrijpen van instructies en zijn ze zoekende naar woorden en zichtbaar verlegen om het Nederlands te gebruiken. Dit valt te relateren aan een gering woordbegrip in het Nederlands. Tegelijkertijd geven de leerkrachten aan mogelijkheden te zien in de verschillende talen en nationaliteiten die in de klas aanwezig zijn om de leerlingen te betrekken bij het onderwijs en alle leerlingen open te laten staan voor diversiteit. Daarbij was de vraag hoe NT2-ouders hier betrokken in konden worden. Talensensibilisering is gekozen als laagdrempelige manier om open te staan voor cultuur en diversiteit. Dit resulteert in de volgende hoofdvraag: *Hoe kunnen de leerkrachten van groep 1 en 2 talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs voor NT2-leerlingen integreren?*

Vanuit de literatuurstudie is gebleken dat kinderen een taal verwerven door te imiteren, creatief construeren en door feedback van de omgeving. Daarbij kunnen NT2-leerlingen gebruik maken van de eerste taal om de transfer te maken naar een tweede taal. Hierin blijkt het belang van talensensibilisering te zitten. Het waarderen, herkennen en erkennen van taal draagt bij aan het welbevinden van de leerlingen. Op het moment dat er begrip is voor de moedertaal, is de motivatie en zelfvertrouwen ten aanzien van het leren van die taal groter. Waardoor er makkelijker de transfer tussen een eerste en tweede taal gemaakt kan worden. De leerkrachten kunnen dit vormgeven in combinatie met het instructiemodel: *de Viertakt*, om woorden effectief te onderwijzen.

Met behulp van enquêtes, observatie en interviews is onderzocht wat er binnen de school gedaan wordt aan talensensibilisering en effectief woordenschatonderwijs. De leerkrachten blijken veel te doen maar niet volledig. Er worden per les te veel woorden gekozen om een cluster aan te bieden. Daarbij blijkt het selecteren van woorden op nut en functionaliteit niet altijd te gebeuren. Het gevolg bleek te resulteren in het niet volledig uitvoeren van de Viertakt. Hierin zou een taalstimulerend gesprek de mogelijkheid bieden om de moedertaal in het onderwijs te betrekken. Deze bleek in de klas nog niet zichtbaar. Leerlingen geven aan hier behoefte aan te hebben doormiddel van materialen, middelen en liedjes. NT2-ouders willen graag betrokken worden bij talensensibilisering en de leerkracht ondersteunen door dingen aan te bieden die de moedertaal en cultuur visueel maken. In het algemeen geven ouders en leerlingen aan zich 'welkom' binnen de school te vinden op het moment dat er meer aandacht is voor talensensibilisering.

Vanuit de literatuurstudie is het advies om talen en culturen te betrekken in het onderwijs om het welbevinden en de motivatie van NT2-leerlingen te verhogen. Positieve effecten gaan zich uiten in affectiviteit, cognitie en sociaalcontact. De ontwerpeisen richten zich hierbij op; kennisoverdracht voor het juist selecteren en clusteren van woorden. Daarbij uitleg over het belang van talensensibilisering. Daarnaast worden voorbeeldlessen gegeven voor een effectieve woordenschat

les in combinatie talensensibilisering. Wat uiteindelijk zal resulteren in een handleiding met lesvoorbeelden voor een effectieve woordenschatles en ideeën om talensensibilisering vorm te geven.

1. Introductie

Binnen dit hoofdstuk wordt uitgelegd op welke school het onderzoek plaatsvindt, wat de aanleiding voor het praktijkprobleem is en hoe het probleem zich uit in de school. De relevantie en actualiteit duidt hoe het probleem zich voordoet in de maatschappij en hierin zal toe worden gelicht op welke wijze hier al onderzoek naar is gedaan. Vanuit het praktijkprobleem ontstaat de hoofd- en deelvragen en onder het hoofdstuk vraagstelling worden deze beschreven. Het hoofdstuk zal worden afgesloten door de structuur van de thesis toe te lichten.

1.1.1 Context

Het onderzoek zal worden uitgevoerd op de *professor School A* in Hoogeveen. De school is gelegen in wijk 50 vlak bij het centrum van Hoogeveen. Deze wijk telt 25.080 inwoners waarvan 15% met een migratieachtergrond (Kadaster et al., z.d.). Op de school resulteert dit in een populatie van 165 leerlingen waarvan 34 leerlingen met een migratieachtergrond, verdeeld over 8 homogene groepen (Prof. Brandsma school, 2021). De nationaliteiten van de leerlingen lopen uiteen in: Turks, Marokkaans, Afghaans, Slowaaks, Kroatisch, Irakees, Syrisch, Eritrees en Pools (Onderwijsassistent groep 2, persoonlijke communicatie, 28 oktober 2022). Het team van de School A bestaat uit een directeur, intern begeleider, 13 leerkrachten, 2 onderwijsassistenten, een WPO'er en een conciërge. De school omschrijft de identiteit als Rooms-katholiek met ruimte voor alle geloofsovertuigingen. Het is de enige school in Hoogeveen die werkt vanuit deze achtergrond. De Professor Titus Brandsmaschool is aangesloten bij stichting *Catent* en mag zichzelf sinds het schooljaar 2009/2010 een academische opleidingsschool noemen (AOS). Dit houdt in dat er elk jaar een praktijkonderzoek door een vierdejaarsstudent vanuit de Hogeschool KPZ wordt uitgevoerd (School A, 2021).

De afgelopen jaren hebben de onderzoeken zich gericht op het centrale thema: *Effectieve leerkracht communicatie*. Deze driejaarlijkse cyclus is met het onderzoek: *Zelfbewustwording van talenten bij kinderen* afgesloten (Jonkeren, 2022). Door de toename van NT2-leerlingen in de onderbouw zal dit jaar een nieuwe cyclus gericht op het thema; *taalrijk* starten. Het zijn van een AOS-school sluit aan bij de visie die zich omschrijft in de volgende zin: “Jij bent aan zet voor je eigen toekomst!” (R.K. Basisschool School A, 2021, p. 4). Hierbij worden ontwikkelen, ondernemen en onderzoeken als belangrijkste kernwaarden genoemd. Binnen het woordenschat onderwijs aan groep 1 en 2 wordt gewerkt met de methode: *Onderbouwd*. De leerkrachten werken handelingsgericht, en bieden woorden in de kring aan die aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen (de Muynck et al., 2014). In de kring is ruimte voor coöperatieve werkvormen waar leerlingen ondernemend met de woorden aan de slag zijn. Deze woorden komen terug in een thematische omgeving waar de kinderen kunnen ontdekken en onderzoeken door actief met de voorwerpen en woorden van het thema aan de slag te gaan (Klassewerk, z.d. b).

1.1.2 Aanleiding

De urgentie van het onderzoek ligt in de toename van leerlingen uit andere landen met verschillende talen. In groep 1 en 2 zitten 17 NT2-leerlingen van de in totaal 50 kleuters. Deze leerlingen zijn een groot aandeel in de totaal 34 NT2-leerlingen. Op de school wordt gemerkt dat deze leerlingen de Nederlandse taal minder goed beheersen dan de kinderen die het Nederlands als moedertaal hebben geleerd. In de onderbouw worden er bijvoorbeeld fouten gemaakt in klanken. Marokkaanse kinderen

kennen in hun moedertaal geen onderscheid in de klanken /p/ of /b/, hierdoor horen deze kinderen het verschil tussen woorden zoals *pak* en *bak* niet (Kuiken et al., 2013). In het Pools worden geen lidwoorden gebruikt. Dit maakt dat kinderen zinnen construeren zoals: 'Ik heb bal' (Universiteit Utrecht & digital Humanities LAB, z.d.). De school merkt deze verschillen tijdens lesactiviteiten en is zich bewust van de toename van deze leerlingen. Daarom wil de school zich specialiseren in passend onderwijs aan NT2-leerlingen (Teamvergadering, Persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022).

Om de vraag van de leerkrachten duidelijk te krijgen, is op de AOS-vergadering van 6 oktober 2022 vanuit een free-writing opdracht, de volgende vraag gesteld: Is onze school taalrijk voor iedereen? Vanuit deze opdracht is per bouw een vraag opgesteld. Deze hebben de leerkrachten beantwoord vanuit de 5xW, 2XH methode en dit is plenair besproken (van der Donk & van Lanen, 2012). De leerkrachten gaven aan dat ze in het algemeen vinden dat er te weinig wordt gedaan aan woordenschat. Nulft en Verhallen (2009) beschrijven in hun onderzoek het belang van een goede woordenschat. Het is de basis voor schoolsucces. Als een leerling veel woorden kent, dan kan het de leerkracht beter begrijpen, leert het meer lesinhoud en zal daardoor nieuwe woorden makkelijker leren. De huidige vorm van onderwijs is niet meer effectief door de genoemde toename en de niveauverschillen die dat met zich meebrengt. In de onder- en middenbouwgroepen hebben NT2-leerlingen al aan de start van het schooljaar moeite met het begrijpen van instructies en opdrachten. De leerkrachten benoemen situaties waarin de leerlingen afdwalen of niet actief mee lijken te doen tijdens de lessen. Sommige leerlingen die dezelfde taal spreken zoeken elkaar op om de opdrachten in de moedertaal aan elkaar uit te leggen. In groep 1 en 2 geven de leerkrachten aan dat tijdens kringactiviteiten leerlingen zoekend zijn naar woorden of niets zeggen en zichtbaar verlegen zijn om het Nederlands te gebruiken. De genoemde problemen vallen samen te vatten in moeilijkheden die te maken hebben met het aanleren van nieuwe woorden, problemen in de communicatie en het niet begrijpen van woorden tijdens instructies.

Daarnaast zien de leerkrachten dat de verschillende talen mogelijkheden kunnen bieden om de school taalrijk te maken. In de burgerschapsdoelen wordt gesteld dat de leerlingen respectvol om leren gaan met diversiteit binnen de samenleving (Onderwijsdoelen, 2022). Een multiculturele klas kan de kinderen leren dat we in een diverse samenleving leven waarin verschillende talen en culturen een feit zijn (steunpunt diversiteit en leren & Centrum voor taal NT2 en onderwijs, 2012). Een aantal leerkrachten in de onderbouw geven tijdens de kringlessen de mogelijkheden om woorden uit de moedertaal van de NT2-leerlingen te leren aan de van oorsprong Nederlandse kinderen. Frijns et al. (2014) stellen dat door het toelaten van de moedertaal, kinderen zich gehoord en gezien voelen. Dit is zichtbaar in de klas wanneer de kinderen vrolijk reageren op het kennismaken met een andere taal.

De verschillen in taal bieden volgens de leerkrachten mogelijkheden in het gebruik en toestaan van de moedertaal maar ze zijn nog zoekende op welke wijze dat gedaan kan worden. Vanuit de Europese richtlijn wordt de waarde hiervan erkend, zij stelt dat elke Europese burger minstens twee talen moet kennen naast zijn moedertaal en geeft het belang van een positieve attitude voor taal en cultuur op jonge leeftijd aan (Jonckheere, z.d.). Dit maakt dat de school effectief woordenschatonderwijs voor NT2-kinderen aan wil bieden en open staat voor een onderwijsvernieuwing waarin de moedertaal gebruikt kan worden.

1.1.3 Praktijkprobleem

De huidige vorm van woordenschatonderwijs blijkt in de praktijk niet effectief voor NT2-kleuters, de leerkrachten omschrijven grote verschillen in niveaus doordat de NT2-kinderen ten opzichte van de andere leerlingen een achterstand hebben in de Nederlandse taal. De kinderen komen in de thuissituatie minder in contact met het Nederlands en ze leren de taal op latere leeftijd. Deze kinderen kennen minder Nederlandse woorden en de woordnetwerken zijn minder uitgediept. Dit betekent dat ze minder betekenissen van Nederlandse woorden aan elkaar kunnen koppelen (Huizenga & Robbe, 2013). Werken aan woordenschat is bij deze kinderen van wezenlijk belang voor schoolsucces (Kuiken et al., 2013).

Op de toename van de leerlingen is de afgelopen jaren al geanticipeerd. Bij het aanbieden van woorden worden voorafgaand aan het thema woorden van de woordlijsten *Onderbouwd* gekozen, op basis van de interesses en leerdoelen van de leerlingen. De woorden worden in een instructieles met behulp van een PowerPoint aangeboden. Ze worden verwerkt doormiddel van handpoppen, bewegingen, spelletjes en coöperatieve werkvormen. De daaropvolgende les is een werkles waarin de kinderen de woorden herhalen door spel. De NT2 leerlingen krijgen naast het reguliere aanbod, de woorden tweemaal per dag extra intensief aangeboden met behulp van onderwijsassistenten, stagiaires of de leerkracht doormiddel van spel. Deze woorden worden vervolgens getoetst met behulp van een creatieve opdracht (Leerkrachten groep 1, Persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022).

De leerkrachten omschrijven dat extra investeren in woordenschat door het inzetten van tijd nog niet het gewenste resultaat oplevert. De Nederlandse woorden die binnen de woordenschatlessen worden aangeboden blijven op langere termijn niet beklijven. Waar ze de woorden met name niet actief kunnen uitleggen. Tijdens de toetsen die kort na het aanbieden van de woorden worden afgenomen kennen de leerlingen de woorden. Als de woorden vervolgens in latere lessen, in de hoeken of tijdens het spel op het plein terugkomen kunnen de leerlingen ze vaak niet uitleggen en zijn zoekende naar het juiste Nederlandse woord. De kinderen dwalen af tijdens de les, lopen naar de wc of zijn minder actief betrokken bij de kringlessen. De leerkrachten zien geen mogelijkheid om meer tijd in te zetten op het woordenschatonderwijs voor de NT2-leerlingen, met het oog op het risico om de leerlingen die Nederlands als eerste taal leren tekort te doen. Toch geeft Kuiken et al., (2013) aan dat het belangrijk is om te werken aan de woordkennis van NT2 leerlingen omdat een tekort kan gaan zorgen voor onderwijsachterstanden. Als een leerling meer woorden kent zijn de woordnetwerken groter en leert het nieuwe woorden sneller omdat het verbanden kan leggen. Dit wordt ook wel het Mattheüseffect genoemd. Door het effect bestaat het risico dat de woordenschat van NT2 leerlingen in verhouding minder snel toeneemt en daardoor is de kans groot dat de achterstanden bij deze leerlingen op latere leeftijd groter worden (Verhallen, 2018). De vraag is hoe de woordenschatlessen effectiever ingedeeld kunnen worden zodat de tijd die aan het woordenschatonderwijs besteed wordt een toename in Nederlandse woordenschat oplevert.

Zoals aangegeven onder het hoofdstuk aanleiding zien de leerkrachten het belang van de moedertaal in. De leerkrachten geven aan onzeker te zijn in de mate waarin ze deskundigheid hebben om andere talen in de klas toe te staan. Een nieuw inzicht dat hierop inspeelt is talensensibilisering. Talensensibilisering wil kinderen op een laagdrempelige manier voorbereiden op een samenleving waarin allerlei verschillende talen voorkomen, zowel de NT1- als de NT2 leerlingen (Vanhooren & Mottart, 2009). Het gaat om leren over talen en niet om een taal leren. Het geeft de ruimte om kinderen als expert te zien in hun taal en cultuur en in te spelen op de taaldiversiteit die ze de klas in meenemen

(Frijns et al., 2014). Het prikkelt de gevoeligheid voor talen en zorgt ervoor dat kinderen op jonge leeftijd al kennismaken met verschillende culturen en beschouwend leren kijken naar taal, door korte activiteiten of spelletjes (Jonckheere, z.d.). Talensensibilisering zorgt er niet direct voor dat kinderen talen makkelijker leren, uit onderzoeken blijken geen verbetering in de taalvaardigheid (Frijns et al., 2014). Door de acceptatie van de moedertaal stijgt het welbevinden van de kinderen en voelen ze zich gehoord en aanvaard. Dit kan het plezier verhogen en verbetert de motivatie van de leerlingen voor het leren van nieuwe talen (Van Avermaet et al., 2015).

Daarnaast geven de leerkrachten aan dat ze de NT2-ouders graag willen betrekken maar dat het contact met ouders door het taalverschil moeizaam verloopt, mededelingen moeten vaak extra uitgelegd worden en ouders betrekken in de klas geeft obstakels door de taalverschillen. Padmos & Philips (2013) geven aan dat talensensibilisering hierin mogelijkheden kan bieden. Ouders kunnen betrokken worden door ze uit te nodigen en te laten helpen met activiteiten in de thuistaal, ze voelen zich hierdoor gehoord en het verlaagt de drempel om betrokken bij de school te zijn.

Om achterstanden op latere leeftijd te voorkomen wil de school effectief woordenschatonderwijs vormgeven waarin ze gebruik maken van talensensibilisering om het welbevinden en de motivatie van de NT2-leerlingen te verhogen en een taalrijke school te worden. Het onderzoek sluit aan bij de leerdoelen en interesses van de onderzoeker. Deze richten zich op het voorzien van onderwijs aan NT2-leerlingen. Deze interesse komt voort uit de toename van diversiteit binnen de samenleving. Daarnaast heeft de onderzoeker zich het afgelopen jaar gericht op begrijpend lezen, binnen dit thema werd een goede woordenschat als belangrijke vaardigheid genoemd. Het onderzoek kan bijdragen in het woordenschatonderwijs van de onderzoeker waarin uitdaging ligt om dit op effectieve wijze vorm te geven en daarbij de cultuur verschillen te gebruiken.

1.1.4 Relevantie en actualiteit

Onderwijs geven kan niet zonder woorden te gebruiken. Woorden hebben betekenis en zorgen dat wij een boodschap kunnen overbrengen. Daarnaast hebben we woorden nodig om te kunnen denken. Op het moment dat de leerling aan het leren is, is het afhankelijk van woorden (Kuiken et al., 2013). Als de leerling meer woorden kent en dus een groter netwerk heeft zal het onbekende woorden nog makkelijker leren omdat het verbanden tussen de woorden kan leggen (SLO, 2018). Dit noemen we de diepere woordkennis (Verhallen, 2018). Daarnaast weet het wat het woord betekent en gebruikt hij de woorden in zijn taalgebruik, ook wel de actieve woordenschat (Huizenga & Robbe, 2013). Doordat NT2-leerlingen minder woorden in het Nederlands kennen, zal de diepe woordkennis minder snel uitbreiden. Aan het einde van groep 8 resulteert dit in een passieve woordenschat van 10.000 woorden bij NT2-leerlingen en 17.000 woorden bij leerlingen met Nederlands als eerste taal. Passieve woorden zijn woorden waarvan ze betekenis kennen maar ze niet gebruiken in de dagelijkse taal (Huizenga & Robbe, 2013).

De acceptatie ten aanzien van meertaligheid is de afgelopen jaren toegenomen. De Europese unie geeft aan meertaligheid belangrijk te vinden. Het vergroot de mobiliteit en contacten tussen mensen, dit zorgt voor acceptatie van culturen en biedt carrièremogelijkheden (Orioni, 2020). De mensen met een niet-Nederlandse taalachtergrond nemen toe. Van Gent (2021) geeft in haar onderzoek aan dat superdiversiteit het nieuwe normaal is. 19% van de ouderen in Nederland heeft een migratieachtergrond, tegenover de 15% in 1990. Voor jongeren is dat 28%, waar dat in 2000 nog 21% was. De verwachting is dat deze cijfers toenemen. Zij nemen een diversiteit aan talen en culturen mee. Ook binnen de school. Dit vraagt van de leerkrachten om te differentiëren en om de diversiteit

te gebruiken (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 2018). Als eerste middel is talensensibilisering genoemd. Dit begrip staat uitgelegd onder het hoofdstuk: *praktijkprobleem en begripsverheldering*. Een andere vernieuwing wordt translanguaging genoemd. Op het moment dat de leerkracht ruimte geeft om de eigen taal te gebruiken tijdens het leren is er sprake van. De kinderen krijgen de ruimte om bij het maken van opdrachten te denken en te redeneren in de eigen taal om de leeransen van de leerling te vergroten (Orioni, 2020). Dit kan gedaan worden bij vakken zoals rekenen die taalafhankelijk zijn. Een leerdoel dat het in de moedertaal behaald heeft kan het makkelijker omzetten naar een tweede taal. Door het voortbouwen op de eerste taal, leert de leerlingen een tweede taal (Blom, 2021). De leerkracht creëert een omgeving die de leerlingen uitdaagt om meerdere talen te gebruiken. Ze krijgen de ruimte van de leerkracht om te denken in de eigen taal. Vervolgens presenteren ze de resultaten in de taal die op school gesproken wordt om de transfer te maken en de tweede taal te leren (Orioni, 2020). Binnen het onderzoek is gekozen voor talensensibilisering omdat het een laagdrempelige manier is om de moedertaal van NT2-leerlingen in te zetten binnen effectief woordenschatonderwijs en kansen geeft om de ouders van deze leerlingen met hun cultuur en taal bij de school te betrekken.

Pennekamp (2022) heeft voor haar afstudeerthesis aan de hogeschool KPZ, onderzoek gedaan naar talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs in de middenbouw. In de discussie van haar onderzoek geeft ze aan om vervolgonderzoek te doen binnen de onder- en bovenbouw. Doordat dit onderzoek zich richt op hetzelfde onderwerp binnen de onderbouw zullen er overeenkomsten binnen het onderzoek zijn en komen delen van de hoofd- en deelvragen overeen.

1.2 Vraagstelling

Binnen de vraagstelling gaan we in op het doel van het onderzoek en de belangrijkste begrippen die nodig zijn om te weten voor het onderzoek. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de hoofd- en deelvragen.

1.2.1 Doelstelling

Aan het einde van dit schooljaar kunnen de leerkrachten van groep 1 en 2 talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs implementeren. Dit is een onderdeel om binnen de 3-jaarlijkse cyclus een taalrijke school te worden. Ze kunnen uitleggen hoe effectief woordenschatonderwijs aan NT2-kleuters gegeven kan worden en kunnen dit in de praktijk uitvoeren. Ze zijn hierbij in staat om aan de hand van een innovatief ontwerp, talensensibilisering in een effectieve woordenschatles voor NT2-leerlingen toe te passen.

1.2.2 Begripsverheldering

Moedertaal

De moedertaal is de taal die de leerling vanaf zijn geboorte heeft leren begrijpen en spreken. De taal die een leerling in de thuissituatie spreekt wordt omschreven als moedertaal (Kuiken et al., 2013). Een praktische uitleg voor het begrip tweetaligheid is als een leerling meer talen in het dagelijkse leven gebruikt om zich verstaanbaar te maken (Paus & Brand, 2018).

NT1 en NT2-leerlingen

NT1 leerlingen zijn leerlingen die vanaf de geboorte 1 taal geleerd hebben. NT2-leerlingen zijn leerlingen die het Nederlands als tweede taal, naast hun moedertaal verwerven (Kuiken et al., 2013).

Mentale lexicon

Het woordgeheugen. De plek waar woorden op verschillende manieren zijn opgeslagen in het lange termijn geheugen. Als het een woord goed is opgeslagen in het woordgeheugen dan weet het kind hoe het woord klinkt, hoe je het uitspreekt, wat het betekent, hoe je het gebruikt in combinatie met andere woorden, wat de opbouw is en hoe je het moet schrijven (Huizenga & Robbe, 2013).

Intentioneel en incidenteel leren

Met intentioneel leren wordt bedoeld dat leerlingen leren door een bewust gecreëerde situatie, kennis wordt door een stappenplan overgebracht aan de leerling. In een woordenschat situatie zijn er van tevoren woorden geselecteerd om er vervolgens les over te geven. Bij incidenteel leren gaat het om het onbewust leren, er is weinig tot geen invloed op de situatie waarin de leerling leert. Als een leerling een tekst leest kan het onbewust woorden leren vanuit de context (Kuiken et al., 2013).

Simultane en successieve tweetaligheid

De volgorde waarin we een tweede taal leren kan verschillend zijn. Als een leerling vanaf de geboorte twee talen tegelijk leert is er sprake van simultane tweetaligheid. De leerling heeft vanaf de geboorte het aanbod van twee talen en daardoor de mogelijkheid om beide talen te leren. Bij successieve tweetaligheid leert de leerling de taal opeenvolgend. Het heeft thuis de moedertaal geleerd en is door omstandigheden naar Nederland gekomen en leert hier een tweede taal. De talen volgen elkaar op (Bodde-Alderlieste & Mulligen, 2018). Binnen verschillende onderzoeken ligt de grens om te spreken over successieve tweetaligheid tussen de 3 en de 5 jaar. Binnen dit onderzoek wordt de definitie van Paus & Brand (2018) gebruikt waarin gesproken wordt van successieve tweetaligheid als een leerling op zijn vierde een tweede taal leert doordat de school deze taal aanbiedt. Van simultane tweetaligheid is sprake als voor het vierde levensjaren twee of meer talen in het dagelijks leven gebruikt.

Talensensibilisering.

Talensensibilisering zorgt er met behulp van prikkelende activiteiten en werkvormen dat kinderen op jonge leeftijd in contact komen met andere talen. Het bevordert de openheid en gevoeligheid voor talen en zorgt dat de kinderen kennis verwerven over de verschillende talen en culturen (Jonckheere, z.d.). Kinderen leren beschouwend naar taal kijken. Het gaat niet om een taal leren maar om te leren over taal (Frijns et al., 2014). Van Avermaet et al. (2015) geven in hun onderzoek aan dat het toestaan van de moedertaal in de klas het welbevinden en daardoor het plezier van NT2-leerlingen verhoogd. Dit draagt bij aan het leren van een nieuwe taal.

Dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) en cognitieve academische taalvaardigheid (CAT).

DAT is de dagelijkse algemene taalvaardigheid. Deze taal ontwikkelen kinderen eerst. Het gaat hierbij om een duidelijke woorden met concrete context. Het zijn woorden die ze in het hier en nu gebruiken. CAT is de cognitieve academische taalvaardigheid. Dit zijn woorden die een minder duidelijke betekenis hebben zijn en vooral op school worden aangeleerd. CAT wordt om deze reden ook wel omschreven als schooltaal (Huizenga & Robbe, 2013). Voorbeelden van CAT-woorden zijn: toevallig, magma en vulkaan.

Brede en diepe woordkennis

Brede woordkennis is het kennen van veel, verschillende woorden. Er is sprake van diepe woordkennis als de leerling verschillende betekenissen van het woord kent, het in wisselende contexten gebruikt en kan koppelen aan andere woorden en betekenissen (With & Visser, 2019).

1.2.3 Hoofd- en deelvragen

Hoofdvraag:

Hoe kunnen de leerkrachten van groep 1 en 2 talensensibilisering binnen woordenschatonderwijs voor NT2-leerlingen integreren?

Deelvragen:

Generieke kennis

1. Hoe verloopt de tweedetaalverwerving van NT2-leerlingen?
2. Wat is het belang van talensensibilisering in groep 1 en 2?
3. Hoe kan effectief woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen gegeven worden?
4. Hoe kunnen leerkrachten van groep 1 en 2 talensensibilisering vormgeven?

Contextgerichte deelvragen:

5. In welke mate komt het huidige woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen in groep 1 en 2 overeen met effectief woordenschatonderwijs?
6. In welke mate wordt talensensibilisering in het huidige woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen door leerkrachten van de onderbouw vormgegeven?
7. Over welke kennis en vaardigheden beschikken de leerkrachten van de onderbouw met betrekking tot talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs?
8. Welke behoeften en wensen hebben de NT2-leerlingen met betrekking tot talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs?
9. Op welke wijze willen de ouders van NT2-leerlingen betrokken worden bij talensensibilisering?

Ontwerp gerichte deelvraag:

10. Heeft het ontwerp met als doel dat de leerkrachten van groep 1 en 2 talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs integreren, gewerkt?

1.3 Structuur

Binnen het huidige hoofdstuk is uitgelegd wat de context, aanleiding, probleem- en vraagstelling van het onderzoek is. Met behulp van literatuur worden in hoofdstuk 2 de generieke deelvragen beantwoord. In hoofdstuk 3 worden het contextonderzoek en de resultaten beschreven. In hoofdstuk 4 worden de conclusie, discussie en aanbevelingen uitgelegd. Hoofdstuk 5 omschrijft de eisen en doelen voor het ontwerp. In de literatuurlijst staan de gebruikte bronnen voor het onderzoek. Het onderzoek sluit zich af met hoofdstuk 7 waarin alle bijlagen staan.

2. Theoretisch kader

Binnen de literatuurstudie wordt antwoord gegeven op vier generieke deelvragen. De onderwerpen worden verder toegelicht doormiddel van de tussenkopjes. De literatuurstudie geeft antwoord op de volgende vragen:

1. Hoe verloopt de tweedetaalverwerving van NT2-leerlingen?
2. Wat is het belang van talensensibilisering in groep 1 en 2?
3. Hoe kan effectief woordenschat onderwijs aan NT2-leerlingen gegeven worden?
4. Hoe kunnen leerkrachten van groep 1 en 2 talensensibilisering vormgeven?

2.2.1 Taalverwerving van NT2-leerlingen

Voor een tweetalige leerling kan de startsituatie om een taal te leren anders zijn. Er kan sprake zijn van een simultane- of successieve tweetaligheid zoals deze uitgelegd zijn onder het hoofdstuk begrip verheldering. Eerst zal worden ingegaan op de fases die leerlingen doormaken in de simultane- en successieve tweetaligheid. Daarna wordt uitgelegd welke taalverwervingstheorieën er zijn.

Simultane- en successieve tweetaligheid

Als een kind geboren wordt, doorloopt het de volgende taalontwikkelingsfasen: de pre-linguale-, vroeglinguale-, differentiatie- en de voltooiingsfase (Huizenga & Robbe, 2013). Een baby die in de pre-linguale fase in contact komt met meerdere talen en de daarbij behorende klanken is hierdoor in staat om de aangeleerde talen op latere leeftijd zonder accent te spreken (Stichting lezen, 2018). Na de pre-linguale periode volgt de vroeglinguale periode waarin de leerlingen een stille periode doormaken en klanken om gaan zetten tot woorden. Deze periode kan tot een jaar duur. Leerlingen die een lange stille periode hebben, zijn vaak even ver in hun taalontwikkeling als de leerlingen die een kortere periode doormaken (Paus & Brand 2018). Na de stille periode gaan leerlingen over van eenwoordzinnen, tot tweewoordzinnen en meerwoordzinnen. Zodra kinderen gaan spreken nemen ze het eerste stapje in de grammaticale ontwikkeling en leren 6 tot 10 woorden per dag (Orioni, 2020). Rond het tweede levensjaar gaan ze de twee talen onderscheiden en zullen interferentiefouten, waarin ze de talen door elkaar gebruiken, minder voorkomen (Kuiken et al., 2013). De kinderen sluiten na twee en een halfjaar de vroeglinguale periode af en dan zijn ze toe aan de differentiatiefase. Hierin ontwikkelen ze zich op alle taalgebieden waarbij we de klanken, betekenis, opbouw, woordvolgorde en het gebruik van taal onderscheiden. Deze periode loopt tot het vijfde levensjaar en speelt zich voor een deel af in de kleuterleeftijd (Orioni, 2020). In de voltooiingsfase leren kinderen dat woordvormen kunnen veranderen en dat dit invloed heeft op de betekenis. Daarbij kunnen ze nu over een gebeurtenis vertellen zonder dat dit daadwerkelijk plaats vindt (Huizenga & Robbe, 2013).

Het leren van een taal gaat bij successief tweetaligen in dezelfde fasen als bij simultaan tweetaligen, dit doen ze alleen op latere leeftijd. Successieve tweetaligen beginnen vaak met het leren van een tweede taal op school. Evenals simultaan tweetaligen kennen deze kinderen een stille periode om vervolgens over te gaan tot een-, twee- en meerwoord zinnen. Het vervolg is de differentiatie- en voltooiingsfase (Sardes & Expertisecentrum Nederlands, 2008). Het wennen aan de taal kan gepaard gaan met chaotisch, teruggetrokken- of drukgedrag (Onderwijscentrum Brussel, 2020). Naarmate ze beter worden in taal wordt het meedoen aan activiteiten makkelijker, evenals het ontvangen van beurten (Sardes & Expertisecentrum Nederlands, 2008).

Voor het onderzoek is het belangrijk om te weten dat de woordenschat van beide type leerlingen minder uitgebreid en diep is dan bij NT1-leerlingen. Ze hebben minder tijd besteed aan het leren van

één taal dan NT1-leerlingen (Kuiken et al., 2013). Dit is met name merkbaar bij successieve tweetaligen die bij binnenkomst op de school, starten met een stille periode. Een leerkracht moet deze leerling de ruimte geven om te wennen. Dit betekent dat lessen en beurten met name nog individueel of met gelijkgestemden zijn (Sardes & Expertisecentrum Nederlands, 2008).

Theorieën over taalverwerving

In het verwerven van taal onderscheiden we drie theorieën: de interferentietheorie, de universalistische theorie en de interactionele benadering. De interferentietheorie ontstond naar aanleiding van het behaviorisme van Skinner waarbij een individu leert door imiteren en bekrachtigen (Kuiken et al., 2013). Hierbij werd ervan uitgegaan dat de eerste taal van NT2-leerders een aandeel heeft in het aanleren van een tweede taal doormiddel van transfer. Ze gebruiken de eerste taal om woorden in een tweede taal te produceren, hierdoor ontstaan interferentie fouten (Kuiken et al., 2013). Het in de eerste taal geleerde, is niet toepasbaar op de tweede taal (Universiteit Utrecht, z.d.). Uit het onderzoek van Craats et al., (1998) blijkt een eerste taal een rol te spelen en verschillende talen geven andere moeilijkheden in de tweede taal, wat een bewijs zou zijn voor de interferentietheorie. Toch kwam er snel kritiek op de theorie omdat leerlingen creatief omgaan met taal, NT2-leerlingen bleken dezelfde fouten maken als NT1-leerlingen en deze vielen niet te voorspellen (De Vries, 1989).

Een theorie die later ontstond was de universalistische taalverwervingshypothese van Chomsky. Hij stelde dat talen voortkomen uit een oorspronkelijke taal en er daardoor veel overeenkomsten zijn. Vanuit die conclusie redeneerde hij dat we een aangeboren taalleervermogen hebben waarin de basis van alle talen ligt (Spronck, 2021). Werkwoordsvormen als ik lopen, ik liepte of ik loopde worden voor NT1-, en NT2-leerlingen gezien als middelen om tot de goede vorm te komen. Door de omgeving stelt een leerling aangeleerde vormen bij en construeert dus creatief (Kuiken et al., 2013). Onderzoekers wilden de tussenstappen die een kind maakt om tot een goede vorm te komen in kaart brengen en hierdoor ontstond, onder invloed van Piaget, de interactionele benadering. Piaget stelde dat nieuwe kennis ontstaat door interactie (Hooijmaaijers & Stokhof, 2015). Door NT1-sprekers en de feedback die zij geven kunnen NT2-leerders de regels bijstellen, aanpassen en de taal leren (Kuiken et al., 2013).

Uiteindelijk blijkt het verwerven van taal een combinatie van de genoemde theorieën te zijn (Kuiken et al., 2013). Een probleem met de eerdergenoemde theorieën is dat de rol van de moedertaal nauwelijks een rol speelt. In figuur 1 is te zien dat Cummins & Swain (1986) taalverwerving vergeleek met een ijsberg (Onderwijscentrum Brussel, 2020). Zichtbaar zijn de twee talen die een leerling spreekt als toppen van een ijsberg. Op het moment dat de leerling actief een taal verwerft, groeit de ijsberg maar dit betekent ook dat als een leerling een taal niet actief verwerft de ijsberg afneemt (Riemersma, 2012). Onderwater ligt het centraal onderliggend kennissysteem, dit systeem omschrijft zich door vaardigheden als abstract denken, lezen en kennis van de wereld (Orioni, 2020; Onderwijscentrum Brussel, 2020).

Figuur 1 Het ijsbergmodel van Cummins.



Noot. Aangepast overgenomen van *meertalige taalverwerving* door onderwijscentrum Brussel, 2020 (<https://www.brusselvotaal.be/1-hoe-leer-je-een-taal/meertalige-taalverwerving>).

Het werkt in de hersenen en geeft een leerling de mogelijkheid om verbindingen te maken tussen betekenis en vorm van een woord (Bevaart, 2014). Zoals te zien is figuur 1 zullen simultane taalverwervers gebruik maken van het kennissysteem om een taal te leren, successieve taalverwervers zijn in grotere mate afhankelijk van de moedertaal maar beide typen verwervers wisselen in het kennissysteem onderling tussen de talen waardoor het kennissysteem toeneemt (Duarte et al., 2022; Orioni, 2020).

Een netwerk aan woorden.

De theorie van Cummins verklaart waarom woordenschat verwerven meer is dan alleen maar woordjes leren, het gaat om verbreden en verdiepen waarin we meer woorden leren en telkens betekenisrelaties kunnen leggen met behulp van het centraal onderliggend kennissysteem (Paus & Brand 2018; Orioni, 2020). In eerste instantie is er sprake van het leren van een label, het woord. Daarna volgt al snel de betekenis van het woord, het concept. Vervolgens gaat de leerling over tot categoriseren waarbij het kind de betekenis beter en preciezer leert kennen en aan kan geven in welke situaties een woord voorkomt (Nulft & Verhallen, 2009; With & Visser, 2019). Dit geeft de leerling de mogelijkheid om nieuwe concepten rond het bestaande concept te leren en op deze wijze ontstaat er een netwerk van woorden rond een thema. Dit netwerk ligt opgeslagen in het mentaal lexicon en breidt zich zowel in de diepte als breedte uit, zoals omschreven is onder het hoofdstuk *begripsverheldering* (Nulft & Verhallen, 2009). Binnen het lexicon liggen de verschillende identiteiten van woorden opgeslagen waarbij de morfologische identiteit binnen het woordenschat onderwijs een bijzondere plek heeft (Nulft & Verhallen, 2009). Een morfeem is een woord(deel) zoals *-tje-* dat betekenisverschil geeft. Deze vormen van woorden slaan we niet altijd apart op maar dit doen we in zijn geheel of in chunks (With & Visser, 2019). Sommige morfemen zijn in de moedertaal bekend en hoeven dus niet aangeleerd te worden, in andere gevallen is het niet bekend en moet uitgelegd worden dat een morfeem betekenisverschil geeft (Dyslexie centraal, z.d.).

Voor het onderzoek betekent dit dat leerlingen taal verwerven door de genoemde theorieën, waarbij imiteren, creatief construeren en de omgeving van belang zijn. De klassensituatie moet zich dan ook richten op deze drie vormen van verwerven. Binnen het onderzoek geeft het ijsberg model van Cummins & Swain (1986) het van belang van de moedertaal aan. Kinderen hebben al een woordennetwerk in deze taal en die ligt opgeslagen in het centraal onderliggende kennisbasissysteem. Beide talen worden in de hersenen geactiveerd op het moment dat een leerling taal produceert. Doordat leerlingen gebruik maken van transfer en de zinsbouw van de moedertaal (Bevaart, 2014; Van den Bulk, 2021; Stichting lezen, 2018). De leerkracht kan gebruik maken van het onderliggend kennissysteem door labelen, categoriseren en netwerkopbouw, waarbij er gebruik gemaakt kan worden van de al verworven concepten in de moedertaal (Niënhaus, 2018). Op deze wijze verwerven kinderen taal.

2.2.2 Belang van talensensibilisering

Nu bekend hoe NT2-leerlingen een taal leren en in het hoofdstuk *relevantie en actualiteit* uitgelegd is wat talensensibilisering is, zal dit hoofdstuk ingaan op het belang van talensensibilisering.

Veel scholen zijn de afgelopen jaren gaan werken vanuit het zogenaamde ‘taalbad’ waarbij één taal de norm is (Avermaet, 2015). Dit is mede gebaseerd op vroegere onderzoeken waarin meertaligheid als aanwijzing werd gezien voor een lager IQ in vergelijking met eentalige leerlingen (Balac & Bialystok, 2011). In het hoofd van kinderen zou er maar plek zijn voor het leren van één taal. Waarbij de tweede taal het leren van de eerste in de weg zou zitten en dit zou zorgen voor cognitieve conflicten en een belemmering van het leren van het Nederlands. Daardoor zouden meertaligen alleen maar slecht presteren en is het zogenoemde ‘taalbad’ ontstaan (Riemersma, 2012; Agirdag & Hermans, 2011). Toch is het onterecht dat het spreken van meer talen in verband wordt gebracht met achterstand.

Agirdag & Hermans (2011) geven aan dat NT2-leerlingen niet per definitie minder presteren door een taalachterstand maar met name minder presteren omdat de achterstanden worden ontleend aan een andere taal. Waarbij er niet gekeken wordt naar de bagage zoals cultuurdiversiteit en de moedertaal die de leerlingen meenemen. Stigmatisering leidt vaak tot onderwijsachterstanden. Agirdag & Hermans (2011) noemen het daarbij opvallend dat scholen zijn gaan werken vanuit een taalbad, deze is vanuit wetenschappelijk onderzoek nog niet bevestigd en dit model sluit de belevingswereld van de kinderen uit. De afstand tussen de school en de thuissituatie neemt op deze wijze alleen maar toe. Daarnaast bleek zoals omschreven bij het hoofdstuk *taalverwervingstheorieën* dat een eerste taal juist bijdraagt aan het leren van een tweede taal (Duarte et al., 2022).

Logischerwijs is de kans groot dat NT2-leerlingen beginnen met een achterstand in het Nederlands ten opzichte van NT1-verwervers, ze leren opnieuw een taal en dat gaat gepaard met tijd en een goed taalaanbod (Blom, 2019). Toch bleek vanuit hersenscans met name bij jonge meertaligen, een toename van de hippocampus en het hersenschors. Dit draagt bij aan onze ruimtelijke oriëntatie en informatieverwerking. Dit zou de vermindering van problemen bij vakken als wiskunde en rekenen op latere leeftijd bij deze leerlingen kunnen verklaren (Agirdag & Hermans, 2011; Jansen, 2014). Daarnaast blijkt dat deze kinderen beter zijn in de executieve functies en vroeg in staat zijn om niet relevante informatie te onderdrukken. Hierdoor nemen zij vaker de juiste beslissing (Blom, 2019; Blom, 2019b).

Van de genoemde voordelen kan het kind alleen profiteren als het een talig aanbod krijgt in al zijn talen. Dit geeft tegelijkertijd het probleem aan, om dit te realiseren zouden leerkrachten alle talen van de leerlingen op B2-niveau moeten beheersen en zoals gebleken is kost het leren van talen tijd (Riemersma, 2012). Dit gegeven kaart het belang van talensensibilisering aan. Riemersma (2012) stelt hierbij een nieuw doel: “Hoe kan de taalgevoeligheid van leerlingen gestimuleerd worden voor en door meertaligheid? (p.30)” Op het moment dat een school positieve aandacht geeft aan tweetaligheid dan geeft het alle leerlingen de mogelijkheid om kennis van andere taalsystemen op te doen (Paus & Brand, 2018).

Talensensibilisering kent drie positieve effecten. Het eerste voordeel is gericht op affectiviteit. Dit betekent dat binnen de school een positieve attitude ontstaat ten aanzien van taal. Allochtone kinderen gaan zich veiliger en beter voelen binnen de klas. Het geeft de autochtone leerlingen en de leerkrachten de mogelijkheid om de rijkdom aan taal te zien (Duarte et al., 2022; Kneaps & van Mello,

z.d.; VLOR, 2011). Het tweede voordeel geeft aan dat voor alle kinderen geldt dat de metalinguïstische vaardigheden en de kennis over taal toe nemen. Dit stelt kinderen in staat om beschouwend naar taal te kijken. Daarnaast zijn ze bewuster bezig met kaarten, culturen en nationaliteiten en leren daardoor elkaars leefwereld beter kennen (Duarte et al., 2022; Kneaps & van Mello, z.d.; VLOR, 2011). Een voordeel dat zich op cognitief en sociaal niveau laat zien. Het laatste voordeel is gericht op betrokkenheid en motivatie, door het toelaten van de taal verhogen deze factoren ten aanzien van het leren van talen. Daarnaast worden de ouders van de leerlingen sneller betrokken en dit maakt dat talensensibilisering ook een positieve invloed op de betrokkenheid en motivatie van NT2-ouders heeft (Duarte et al., 2022; Meertaligheid.nl et al., 2019). Hierbij wordt aangegeven dat talensensibilisering zich dan ook op de volgende doelen richt:

- Kinderen ontwikkelen een open en nieuwsgierige houding ten aanzien van talen (waarderen).
- Het verhoogt de kennis en bewustzijn over talen (herkennen).
- Kinderen zijn in staat om beschouwend naar taal te kijken (erkennen) (VLOR, 2011).

De eerdergenoemde cognitieve voordelen zoals de toename van hersenschors en hippocampus zullen zich niet direct voordoen, maar op het moment dat een leerkracht ruimte geeft voor de taal 'en ook dialect kan hierin meegenomen worden, is de kans groot dat de leerlingen trots worden op de eigen taal en dat werkt positief op de motivatie ten aanzien van het leren van talen (Frijns et al., 2014). Daardoor kan de kans ontstaan dat de leerling beter wordt in de moedertaal. Hiervan kunnen ze gebruik maken voor het leren van de tweede taal en dan zal er sprake kunnen zijn van een toename in hersenen, zoals die eerder genoemd zijn (Ministerie van OCW et al., 2021; VLOR, 2011).

2.2.3 Effectief woordenschatonderwijs aan NT2 leerlingen.

Nu bekend is hoe NT2-leerlingen taal verwerven en wat het belang is van talensensibilisering, wordt in dit hoofdstuk uitgelegd hoe effectief woordenschatonderwijs vormgegeven moet worden. Het verwerven van woorden kan zowel incidenteel als intentioneel zijn zoals uitgelegd is bij de *begripsverheldering*. Binnen dit hoofdstuk wordt uitgelegd wat effectieve manieren zijn om dit vorm te geven.

Incidenteel leren

Smits & van Koeven (2021) pleiten voor incidenteel woordenschatonderwijs en benoemen het taalleervermogen zoals Chomsky die stelde, als reden om woordenschatonderwijs te richten op incidenteel leren. Het intentioneel aanleren van woorden zou in deze visie worden gezien als tijdverspilling (Paus & Brand, 2018). Smits & van Koeven (2021) pleiten voor het incidenteel verwerven van woorden en benoemen voorlezen en taalstimulerende gesprekken als waardevol. Geschreven taal is over het algemeen rijker en de context van een boek is makkelijker om de betekenis van woorden uit af te leiden. Daarnaast is het niet haalbaar om alle woorden expliciet aan te leren. Bij 8-jarigen is een toename in woordenschat te zien en dit is te herleiden aan het gegeven dat ze kunnen lezen en zelf woorden uit de context op kunnen opnemen (Nulft & Verhallen, 2009).

Taalstimulerende gesprekken

Een taalstimulerend gesprek wordt als een middel gezien om kinderen een taal te laten verwerven. Binnen een kring situatie kan er met de leerlingen over onderwerpen gesproken worden (van Norden, 2000). Op basis van de interactionele benadering, zoals omschreven onder *paragraaf 2.2.1 theorieën over taalverwerving* kunnen kinderen een taal verwerven door te praten en gerichte feedback te krijgen op hetgeen dat ze gesproken hebben (Hooijmaaijers & Stokhof, 2015). Hierdoor kunnen ze

het taalsysteem aanpassen en verbeteren (Kuiken et al., 2013). Het uitgangspunt binnen de kring moet zijn: Wie heeft er wat te vertellen? Kennisoverdracht is niet het doel, het gaat om het stellen van open vragen, luisteren naar verhalen en het doorvragen (Smits & van Koeven, 2021; van Norden, 2000). Mochten kinderen, bijvoorbeeld door een stille periode, het niet durven om te vertellen kan een tweegesprek met een klasgenoot de leerling helpen. Hierbij kunnen werkvormen als drama of tekenen worden ingezet, deze kunnen bijdragen aan het gesprek (Norden, 2000).

Voorlezen

Naast vertellen en feedback krijgen worden luisteren en lezen als belangrijke voorwaarden gezien voor het incidenteel woordenschatonderwijs. Ze vergroten het leesplezier en de mondelinge taalvaardigheid. Bij NT2-leerlingen gebeurt dit bij voorkeur in kleine groepjes van ongeveer zes leerlingen, in deze groepjes is interactie en feedback beter mogelijk (Nulft & Verhallen, 2009; Vernooy, 2008). NT2-leerlingen zullen veel van het boek nog niet begrijpen. Smits & van Koeven (2021) geven daarom aan dat deze leerlingen herhaald worden voorgelezen, kernzinnen en woorden worden besproken met ondersteuning van afbeeldingen. Pre-teaching moet ervoor zorgen dat leerlingen het boek kunnen begrijpen als het wordt voorgelezen in de klassensituatie. Voor het incidenteel verwerven van woorden moet de context, de leerlingen de mogelijkheid om woorden op te pikken (Vernooy, 2008). Smits & van Koeven (2021) noemen het daarom van belang dat de leerlingen een aantal basiswoorden van het Nederlands kennen en geven het advies om die intentioneel te onderwijzen.

Intentioneel woorden leren

De context waarin woorden incidenteel geleerd kunnen worden geeft het probleem van deze vorm van woordenschatonderwijs aan. Het taalleermechanisme kan alleen woorden uit de context herkennen, als een groot deel ervan bekend is. Dit is dan ook een voorwaarde voor begrijpend luisteren en kennisverwerving (Kuiken et al., 2013; Van den Nulft & Verhallen, 2009). Kuiken & Droge (2010) benoemen in hun onderzoek een tekstdekking van 80% voor globaal begrip en 95% voor het begrijpen en leren van nieuwe woorden. Smits en van Koeven (2019) plaatsen als kritiek op dit gegeven, dat er geen rekening gehouden is met de achtergrondkennis van NT2-leerlingen in de eigen taal en een rijke context met combinaties van woorden van groot belang is voor het begrijpen van woorden. Maar zoals eerder genoemd erkennen Smits en van Koeven (2021) het belang van een basiswoordenschat. Het streven is om zo snel mogelijk 3000 veelgebruikte woorden te kennen (Broekhof, 2021). Om dit te bereiken zouden deze leerlingen 50 woorden per week moeten leren (Kuiken et al., 2013) Dit maakt dat er zowel intentioneel- als incidenteel woorden moeten worden aangeboden (Vernooy, 2008).

Er zijn verschillende didactische modellen om woorden intentioneel te onderwijzen. De modellen komen in bepaalde mate overeen. We kennen de volgende methoden: *de Viertakt*, *Wijs met woorden* en het *GRIMM-model*. Binnen deze literatuurstudie is de viertakt van Verhallen (2018) gekozen als didactisch model voor het intentioneel woorden onderwijzen aan NT2 leerlingen. Deze methode is in veel literatuurstudies benoemd als een effectieve methode en deze is binnen de school al gekozen om woorden te onderwijzen.

De viertakt

Binnen de viertakt onderscheiden we de volgende vier fasen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Bij voorbereiden gaat het om voorbereiden van het onderwerp bij de leerlingen en verbindingen te zoeken met het bestaande woordennetwerk door foto's, grapjes of

voorwerpen (Kuiken et al., 2013). De volgende fase is het semantiseren. In deze fase gaat het om het bekend maken van de betekenis. Elsäcker et al. (2017) omschrijven de drie 'uitjes' om te semantiseren. Het eerste 'uitje' is uitbeelden waarbij materialen gebruikt worden om de betekenis te verhelderen. De volgende is uitleggen waarbij het gaat om de definitie, een voorbeeld, een woord dat het tegenovergestelde betekent of een vertaling van het woord in de moedertaal. Het laatste 'uitje' laat zich omschrijven als uitbreiden waarin woorden worden verbonden aan het thema (Elsäcker et al., 2017). De fase van het consolideren gaat om herhalen door werkvormen (With & Visser, 2019). Deze fase is belangrijk omdat er wordt gesteld dat we woorden op zijn minst zeven keer moeten herhalen (Kuiken et al., 2013). Binnen de laatste fase gaat het om controle van begrip. Waarbij controle met name plaats zou moeten vinden op passief gebruik van het woord (Kuiken et al., 2013). Voor het leren van woorden is tijd nodig en daarom zal de fase van consolideren en controleren vaker uitgevoerd moeten worden. Voor het consolideren wordt minimaal 7x benoemd als richtlijn. Waarbij er tijdens de controlefase overgegaan kan worden van passief naar actief controleren, afhankelijk van het doel (Kuiken et al., 2013).

Andere didactieken

Wijs met woorden is een woordenschatdidactiek die bestaat uit 6 stappen en is geschreven door Marzano (2011). De eerste 3 stappen vormen de instructiefase en komen overeen met de eerste twee stappen van de viertakt. De volgende 3 fasen worden omschreven als de verdiepingsfase waarin kinderen de woorden aan het consolideren zijn (Joosten & Riemens, z.d.).

Het GRRIM-model is vergelijkbaar met de viertakt en is toepasbaar op meerdere onderwijssituaties. Het gaat uit van het ik-, wij-, jullie- en jij-fase. Per fase wordt er van de kinderen verwacht dat ze steeds zelfstandiger met de aangeleerde stof om leren gaan (With & Visser, 2019).

Voor het onderzoek is het van belang om te weten dat de leerkracht zowel incidenteel- als intentioneel woordenschatonderwijs in kan zetten. Kuiken et al., (2013) noemt dat een combinatie ook mogelijk is. Als een leerkracht een verhaal voorleest en woorden uitkiest om te intentioneel te onderwijzen maakt het gebruik van beide methoden. Taalstimulerende gesprekken en voorlezen kunnen geschikte middelen zijn om talensensibilisering in toe te passen en te combineren met de viertakt.

Leerkrachtvaardigheden.

Voor het onderwijzen van woorden hebben de leerkrachten vaardigheden nodig. We omschrijven binnen deze paragraaf het selecteren van woorden, differentiëren, clusteren, vragenstellen, scaffolding en registreren als vaardigheden die nodig zijn om NT2-leerlingen te onderwijzen.

Selecteren van woorden

Om woorden intentioneel te kunnen onderwijzen is het van belang om te weten welke woorden een leerkracht moet selecteren. Als kinderen zonder enige ervaring met het Nederlands op school komen, moeten ze DAT-woorden leren zoals omschreven onder het hoofdstuk *begripsverheldering*. Daarop volgen woorden die door taalsterke volwassenen worden gebruikt (With & Visser, 2019). De laatste categorie zijn CAT-woorden. Deze woorden gebruiken de leerlingen niet vaak en ze komen voor in specifieke contexten. Ze vragen veel van het werkgeheugen en het geeft de leerlingen vaak niet de mogelijkheid om gedachten beter onder woorden te brengen. Deze woorden krijgen dan ook niet de voorkeur (With & Visser, 2019). Om woorden te selecteren zijn er een aantal voorwaarden.

Kuiken et al., (2013) stelt als eerste voorwaarde dat er naar de betekenis van woorden gekeken moet worden. Bij woordselectie is het van belang dat er woorden worden aangeboden waarvan de betekenis

voor een deel van de groep onbekend is. De volgende stelregel kan dit onderscheid aantonen: de leerling kan het woord in eigen woorden uitleggen (With & Visser, 2019). Een tweede voorwaarde is functionaliteit. Ze moeten woorden leren die ze nodig hebben en kunnen inzetten binnen de context, communicerend met anderen of in de komende lessen (Kuiken et al., 2013). Daarnaast is het belangrijk om woorden aan te leren die frequent zijn en nut hebben. De woorden moeten de mogelijkheid geven om vaak mee te oefenen binnen de directe omgeving, opdrachten en lessen. Een volgend criterium is de context. Het kan voorkomen dat de leerling een situatie aanreikt waarbinnen een woord nodig is en aangeleerd kan worden (Kuiken et al., 2013). Zoals omschreven onder de paragraaf 2.2.1: *een netwerk aan woorden*, is het belangrijk dat woorden relaties met elkaar hebben en verbonden kunnen worden aan het bestaande netwerk (With & Visser, 2019). Om overbelasting van het werkgeheugen te voorkomen moeten er in de onderbouw drie woorden per les worden aangeboden, afhankelijk van de mogelijkheden om de woorden aan het bestaande netwerk te koppelen. Niet alle woorden hoeven gebruikt te worden in de actieve woordenschat, soms volstaat de passieve woordenschat. Bij het selecteren van woorden is het belangrijk om af te vragen wat het doel is, hier kan de les op aangepast worden (Kuiken et al., 2013).

Nu bekend is hoe woorden geselecteerd kunnen worden gaan we in op de mate van differentiatie. Dit kan op vorm, inhoud en functie (Kuiken et al., 2013). Binnen de vorm kan het een leerling helpen om langzamer te gaan praten. Daarnaast kan het helpen om nadruk te leggen op de belangrijke woorden in de zin en de laatste mogelijkheid richt zich op de woordkeuze van de leerkracht door het aanbod voor deze leerlingen te versimpelen (Kuiken et al., 2013). Daarnaast wordt ook nog de mogelijkheid genoemd om te differentiëren in lesfase en in het aantal woorden (With & Visser, 2019). Sommige kinderen hebben pre-teaching nodig en anderen kunnen eerder aan de slag met het consolideren. Dit is afhankelijk van de leerlingen. Hierbij is het belangrijk om te beseffen dat er op verschillende wijzen geconsolideerd kan worden. We onderscheiden groot en meeslepend consolideren en klein en fijn consolideren. Bij groot en meeslepend consolideren gaat het om het inoefenen van woorden door lessen en lesactiviteiten. Het klein en fijn consolideren gaat om het woorden vragen tijdens het spelen in de hoeken of het buitenspelen. Dit zijn de verschillende wijzen waarop op geconsolideerd kan worden (Nulft & Verhallen, 2009).

Een andere vaardigheid die omschreven wordt is clusteren. Bij het kiezen van de woorden die aangeleerd moeten worden is het belangrijk om naar verbanden tussen de woorden te zoeken, om aanspraak te maken op het woordennetwerk van leerlingen (Kuiken et al., 2013). Modellen die bijdragen aan het clusteren van woorden en het opslaan in het netwerk zijn de woordspin, woordkast, woordparachute en de woordtrap (Nulft & Verhallen, 2009). Deze modellen zijn binnen de semantiseer fase van de viertakt een vereiste. Om de woorden van het cluster te consolideren kan de leerkracht vragenstellen. Vragen richten zich op herhalen van de woorden en het verbinden van de woorden met het netwerk. Ze vragen naar een uitleg, een vergelijking of de mogelijkheid om de woorden in meerdere situaties in een zin toe te passen (With & Visser, 2019).

Zoals omschreven binnen de *paragraaf 2.2.1 theorieën over taalverwerving* geeft Piaget aan dat de omgeving en de feedback die zij geven een belangrijke factor is om een taal te leren (Hooijmaaijers & Stokhof, 2015). Door feedback op inhoud en uitspraken, net iets boven het niveau van de leerling, wordt er naar het gewenste niveau gewerkt (Ministerie van OCW et al., 2021; Universiteit Utrecht, z.d.-b). Dit wordt ook wel scaffolding genoemd en hierin onderscheiden we interactieve en geplande scaffolding. Voor het onderzoek is geplande scaffolding nog niet van toepassing omdat kleuters over het algemeen nog niet kunnen lezen en schrijven. Binnen interactieve scaffolding onderscheiden we

drie vormen. Het eerste middel is herformuleren. De leerkracht gebruikt de zin van het kind en benoemt het in de goede vorm. Nooit direct, altijd indirect (Universiteit Utrecht, z.d.-b). De leerkracht kan ook aan scaffolding doen door de zin te herhalen met de toevoeging van de ontbrekende woorden. De laatste mogelijkheid kan door een vraag te stellen om de leerling na te laten denken over zijn taal taalgebruik. De leerkracht kan hierin feedback geven door de kwaliteit te benoemen, de vraag te laten herhalen en de leerlingen aan te moedigen om goede formuleringen te maken (Universiteit Utrecht, z.d.-b).

De laatste vaardigheid is het registreren van de aangeleerde woorden. Het is belangrijk om tijdens het verwervingsproces de intentioneel aangeboden woorden te registreren. De leerkracht kan dan teruggrijpen naar eerder gebruikte woorden om ze te herhalen en weet welke er al aangeboden zijn (Kuiken et al., 2013). Dit zijn de woorden die met de leerlingen gelabeld, uitgelegd zijn en waar gewerkt is aan diepe woordverwerving. Hierbij worden eventuele clusters ook meegenomen en staat aangegeven binnen welk thema de woorden verworven zijn.

Binnen het onderzoek is het van belang om te weten hoe woorden intentioneel onderwezen kunnen worden en welke vaardigheden daarvoor nodig zijn. Kort samengevat betekent dat effectief woordenschat onderwijs gericht moet zijn op: Sociaal-, strategisch en betekenisvol leren. Kinderen leren samen met de leerkracht en met andere kinderen. Ze leren hoe ze problemen in taal op kunnen lossen en doen dit binnen de betekenisvolle context van een thema (FIZZ Marketing & Communicatie, z.d.). Het juiste aanbod, de ruimte om de taal te gebruiken en feedback te krijgen zijn belangrijke drijfveren voor effectief woordenschatonderwijs. Daardoor is het belangrijk dat intentioneel en incidenteel onderwijs nauw op elkaar aansluiten en de leerkracht bewust is van de zijn rol in het aanleren van woorden (With & Visser, 2019).

2.2.4 Talensensibilisering vormgeven.

Nu bekend is hoe mensen een taal leren, wat het belang van talensensibilisering is en hoe woorden onderwezen kunnen worden, wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de vormgeving van talensensibilisering. Talensensibilisering kan op twee manieren worden aangeboden. Er kan worden gewerkt vanuit materiaal en vanuit de kinderen. (Steunpunt diversiteit en leren & Centrum voor taal NT2 en onderwijs, 2012). Daarnaast zijn de leerkracht vaardigheden van belang.

Werken vanuit materiaal.

Materiaal kan een begin zijn om kinderen te laten vertellen over taal. Het Steunpunt voor diversiteit en leren & Centrum voor taal NT2 en onderwijs (2012) geven 5 inspiratiebronnen aan. De eerste bron omschrijft zich als bestaand lesmateriaal. Een tweede inspiratiebron kan de leerkracht zelf zijn. De leerkracht komt terug van vakantie en heeft een souvenir meegenomen, liedjes gehoord of een film/documentaire gezien. Dit is een aanleiding tot gesprek over taal. Waar de leerkracht zelf een bron kan zijn, kunnen ook collega's een bron vormen. Daarnaast kan de omgeving ook een bron zijn. Een Chineesrestaurant kan een aanleiding zijn om in gesprek te gaan over een ander soort schrift. De laatste bron zijn de ouders van leerlingen. Misschien kennen de ouders liedjes, kunnen ze voorlezen in de eigen taal of kunnen ze vertellen over een beroep waarin ze meerdere talen inzetten. Materialen en middelen waarmee gewerkt wordt moeten aansluiten bij de doelen, ervaringen, leeftijd en leefwereld van de leerling (Frijns et al., 2014).

Binnen het onderzoek is het belangrijk om te beseffen dat deze bronnen een aanleiding kunnen zijn tot talensensibilisering. Het ingaan op spontane uitingen van leerlingen wordt gezien als de moeilijkste, maar ook de meest waardevolle bron van talensensibilisering (Duarte et al., 2022). Deze

momenten zijn te herkennen aan situaties waarop kinderen zich verwonderen over iets dat ze zien of horen (Steunpunt diversiteit en leren & Centrum voor taal NT2 en onderwijs, 2012). Het herkennen van deze momenten is belangrijk omdat, hierin erkenning van de taal en het kind zit (Duarte et al., 2022; VLOR, 2011).

Vaardigheden.

Een van de belangrijkste vaardigheden die een leerkracht moet bezitten is het open benaderen van taal (Devlieger et al., 2012). Hoe wordt er gebruik gemaakt van de verschillende talen en culturen om te zorgen dat de leerlingen doormiddel van taal, taalvaardig worden (meertaligheid.nl, meertaligheid.be & Nederlandse taalunie, 2019). Het gaat om het ontwikkelen van een positieve basishouding bij leerkrachten, de school en de leerlingen. Daarnaast moet de leerkracht in bezit zijn pedagogische vaardigheden die hij in het algemeen nodig heeft voor het verzorgen van onderwijs (Devlieger et al., 2012). Hierbij kunnen de leerkrachten inzicht krijgen in de meertalige competenties van leerlingen, in strategieën die NT2-leerlingen hebben om een taal te leren en welke rol de moedertaal hierin speelt (van Hengel-van Esch, z.d.).

Hoe talensensibilisering daadwerkelijk vormgegeven wordt, hangt af van de leerkracht, de klas, de school, de populatie, de buurt en de ouders. Het doel moet te allen tijde zijn om kinderen doormiddel van taal, taalvaardig te maken en zich richten op leerling-, leerkracht- en schoolniveau (meertaligheid.nl, meertaligheid.be & Nederlandse taalunie, 2019). Voor het onderzoek is het belangrijk dat talensensibilisering mogelijkheden geeft om na te denken over taal. Waarbij voordelen zichtbaar worden in affectiviteit, socialiteit en cognitie. Deze doelen gelden voor kinderen, leerkrachten, en ouders.

2.3 Conclusie.

Voordat er een conclusie getrokken kan worden moet er eerst terug worden gekeken naar het praktijkprobleem. In de onderbouw is er de afgelopen jaren een toename in NT2-leerlingen geweest. Tijdens de lessen blijkt dat leerlingen zichtbaar verlegen zijn om de taal te gebruiken en daarbij zoeken naar de Nederlandse woorden en de bijbehorende betekenis. Problemen zijn zichtbaar in het leren van nieuwe woorden, communiceren en het niet begrijpen van instructies. De leerkrachten zijn opzoek naar mogelijkheden om NT2-leerlingen effectief te onderwijzen en willen daarbij gebruik maken van de taal en cultuur die deze leerlingen de klas in meenemen.

Om woordenschat effectief te kunnen onderwijzen moet er eerst gekeken worden naar de wijze waarop leerlingen taal verwerven. Kinderen blijken een taal te leren door imitatie, creatief construeren en door feedback van de omgeving (Kuiken et al., 2013). Het ijsbergmodel van Cummins & Swain (1986) laat zien dat leerlingen hoorbaar de afzonderlijke talen spreken maar dat deze talen gebruik maken van hetzelfde centraal onderliggende kennissysteem (Duarte et al., 2022; Orioni, 2020). Beide talen worden in de hersenen aangesproken doordat de leerling gebruik maakt van transfer en de zinsbouw in de moedertaal (Bevaart, 2014; Van den Bulk, 2021; Stichting lezen, 2018). Op het moment dat leerlingen successief een taalleren maken ze dezelfde fasen door als simultaan tweetalige leerlingen, maar ze zullen alle fasen op latere leeftijd doorlopen. Dit gaat gepaard met een stille periode en kan resulteren in chaotisch, teruggetrokken- of drukgedrag (Onderwijscentrum Brussel, 2020).

Om de kennis van woorden te verbreden en te verdiepen dienen leerkrachten rekening te houden met de verschillende identiteiten van woorden zoals ze opgeslagen liggen in het mentaal lexicon. Een

netwerk van woorden ontstaat door labelen, categoriseren, netwerkopbouw en de kennis die er in de eerste taal al is (Nulft & Verhallen, 2009; Orioni, 2020; With & Visser, 2019). Voor het leren van woorden is incidenteel- en intentioneel woordenschat noodzakelijk (Vernooy, 2008). Het intentioneel onderwijzen van woorden kost veel tijd, maar tegelijkertijd moeten leerlingen een groot deel van de context kennen om incidenteel woorden te leren (Kuiken et al., 2013; Smits & van Koeven, 2021; Van den Nulft & Verhallen, 2009). Binnen incidenteel onderwijs worden taalstimulerende gesprekken en prentenboeken met een duidelijk context gezien als middel om incidenteel te onderwijzen, waarbij de leerkracht de leerlingen veel aan het woord laat (Nulft & Verhallen, 2009; Smits & van Koeven, 2021; van Norden, 2000). Als de leerkracht vooraf woorden selecteert zouden deze vorm van onderwijs gecombineerd kunnen worden met intentioneel woordenschat onderwijs (Kuiken et al., 2013).

Voor het intentioneel onderwijzen van woorden is het van belang dat de leerkracht expliciete, directe instructie geeft met duidelijke doelen en mogelijkheden gebruikt om te differentiëren (Kuiken et al., 2013). Binnen het onderzoek is de viertakt van Verhallen (2018) gekozen, waarbij leerlingen de fase van voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren doorlopen (Kuiken et al., 2013; Nulft & Verhallen, 2009). De rede voor dit model is dat deze didactiek momenteel al gebruikt wordt op de school waar het onderzoek plaats vindt en (voor delen) bekend is bij de leerkrachten. Daarnaast is hij binnen verschillende onderzoeken benoemd als effectief. Naast dit model worden het GRIMM-model en de wijs met woorden didactiek benoemd (SLO, 2022; Marzano, 2011).

Binnen de modellen zijn verschillende leerkrachtvaardigheden van belang die zich laten samenvatten in de begrippen, taalaanbod, taalruimte en taalfeedback (Paus & Brand, 2018). Woorden worden gekozen op basis van betekenis, functionaliteit, frequentie en nut (Kuiken et al., 2013; With & Visser, 2019). Voor NT2-kleuters zijn dat DAT-woorden en voornamelijk woorden die taalsterke volwassenen vaak gebruiken (With & Visser, 2019). De leerkracht kan de leerling ondersteunen door te differentiëren in het aantal woorden, moeilijkheid, gebruik en snelheid (With & Visser, 2019). Scaffolding is daarbij een manier om leerlingen naar het gewenste niveau toe te brengen dit kan door herformuleren, opnieuw benoemen met toevoeging en vragen stellen om na te denken over de taalproductie (Universiteit Utrecht, z.d.-b).

Meertaligheid werd vaak als probleem ervaren. In de hersenen zou er maar ruimte zijn voor het leren van één taal. Agirdag & Hermans (2011) gaven aan dat dit niet terecht is, deze leerlingen presteren vaker slecht omdat stigmatisering zorgt voor slechtere prestaties en het zogenoemde ‘taalbad’ niet aansluit bij de beleavingswereld van kinderen. Vanuit de literatuurstudie bleek dat talen in de hersenen juist van elkaar gebruik maken (Duarte et al., 2022; Orioni, 2020). Talensensibilisering kan door lesactiviteiten op een laagdrempelige manier ruimte geven aan andere talen (Jonckheere, z.d.). Voordelen werden gezien in affectiviteit, sociaal contact en cognitie (Duarte et al., 2022). Deze zijn te herleiden aan de doelen van talensensibilisering en gericht op waarderen, erkennen en herkennen (VLOR, 2011). Talensensibilisering kan vormgegeven worden door korte prikkelende activiteiten waarbij bestaand lesmateriaal, verhalen of materialen van de leerkracht en collega's, de omgeving, ouders en leerlingen een bron kunnen zijn om over taal en cultuur na te denken (Het Steunpunt voor diversiteit en leren & Centrum voor taal NT2 en onderwijs, 2012; Frijns et al., 2014). Leerling zijn de belangrijkste vorm van inspiratie om hierin een directe erkenning van de cultuur en identiteit zit (Duarte et al., 2022; VLOR, 2011).

Voordat een school over kan gaan tot talensensibilisering is het belangrijk om na te denken over het beleid ten aanzien van talen. Dit beleid moet als doel hebben om kinderen doormiddel van taal, taalvaardig te maken en zich richten op leerling-, leerkracht- en schoolniveau (meertaligheid.nl, meertaligheid.be & Nederlandse taalunie, 2019).

Uiteindelijk maakt dit dat leerkrachten zich bewust moeten zijn van de rol die moedertaal speelt/kan spelen voor een tweedetaalverwerving. Intentioneel woordenschatonderwijs doormiddel van de viertakt draagt bij aan het leren van woorden, die afgewisseld wordt met taalstimulerende gesprekken en het lezen van prentenboeken. De leerkracht kan hier gericht feedback geven om kinderen naar een hoger niveau te helpen. Talensensibilisering kan worden ingezet om leerlingen op een laagdrempelige manier in contact te brengen met andere talen en op deze wijze de affectiviteit, sociaal contact en cognitie ten aanzien van talen, binnen de klas verbeteren.

3. Contextonderzoek

Binnen dit hoofdstuk wordt het contextonderzoek beschreven. Er worden antwoorden gegeven op de context gerichte vragen binnen het onderzoek doormiddel van een beschrijving van de methode, resultaten en conclusies. De volgende contextgerichte deelvragen worden beantwoord:

5. In welke mate komt het huidige woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen in groep 1 en 2 overeen met effectief woordenschatonderwijs?
6. In welke mate wordt talensensibilisering in het huidige woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen door leerkrachten van de onderbouw vormgegeven?
7. Over welke kennis en vaardigheden beschikken de leerkrachten van de onderbouw met betrekking tot talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs?
8. Welke behoeften en wensen hebben de NT2-leerlingen met betrekking tot talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs?
9. Op welke wijze willen de ouders van NT2-leerlingen betrokken worden bij talensensibilisering?

Om antwoord te kunnen geven op de vragen zijn de drie onderbouwleerkrachten, de NT2-leerlingen en -ouders betrokken. Voor groep 1 en 2 staan drie leerkrachten parttime voor de groep. Daarnaast geeft de onderwijsassistent extra begeleiding aan de NT2-leerlingen. In groep 1 zitten 6 NT2-leerlingen, in groep 2 zijn dit er 11. De namen worden niet vermeld in verband met de AVG-privacyregels. De gebruikte instrumenten voor het onderzoek zijn in week 5 en 6 door de werkgroep gecontroleerd op betrouwbaarheid en of ze makkelijk in gebruik genomen kunnen worden. Aan de werkgroep neemt de directrice, de leerkrachten van de onderbouw, de onderzoeksbegeleider en een leerkracht uit de middenbouw deel. Op het moment dat de instrumenten worden gecontroleerd door mensen die equivalent staan aan de respondenten van het onderzoek verhoogt dat de betrouwbaarheid en betrokkenheid (van der Donk & van Lanen, 2012).

3.1 Methode contextonderzoek.

3.1.1 Het huidige woordenschat onderwijs en de huidige vorm van talensensibilisering.

5. In welke mate komt het huidige woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen in groep 1 en 2 overeen met effectief woordenschatonderwijs?
6. In welke mate wordt talensensibilisering in het huidige woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen door leerkrachten van de onderbouw vormgegeven

Methode van data verzameling.

Deelvraag 5 en 6 worden vanuit praktisch oogpunt tegelijk beantwoord. Dit wordt gedaan door een observatie aan de hand van bijlage A, deze wordt bij iedere leerkracht 2 maal afgenomen. Het tweede gedeelte van het formulier, de viertakt en talensensibilisering zal antwoord geven op de genoemde deelvraag. De eerste observaties zullen gedaan worden in week 7. De tweede observaties worden gedaan in week 8. De onderzoeker zal de gehele les aanwezig zijn om van alle lesfasen een volledig beeld te krijgen.

Na de observatie zal het interview uit bijlage D worden afgenomen. Deze geeft aan wat gedaan wordt maar niet zichtbaar is. Het gaat hier specifiek om vraag 6, 7, 9, 10, 11 en 12. De andere vragen sluiten aan bij leerkrachtvaardigheden van deelvraag 7. De interviews zullen worden gedaan in week 8. Er zal ook een interview bij de onderwijsassistent worden afgenomen omdat, zij de woorden voor de lessen selecteert. Dit wordt gedaan in week 11.

Materiaalkeuze

Voor de observatie is bijlage A nodig, er zal een pen worden gebruikt om de lijst in te vullen. Tijdens het interview is een laptop nodig en eventueel een pen en papier voor aantekeningen, hierbij zal gebruikt worden gemaakt van bijlage D voor het stellen van de vragen. Binnen het hoofdstuk resultaten worden de belangrijkste verschillen beschreven. Voor het analyseren van de observatie en het interview is pen, papier en een laptop nodig.

Deelnemers

Bij het beantwoorden van de deelvraag zijn de volgende deelnemers betrokken;

- De leerkrachten van groep 1 en de leerkracht van groep 2.
- De onderwijsassistent neemt deel aan het interview.
- De onderzoeker
- De werkgroep

Verantwoording.

De deelvraag heeft als doel om te vergelijken. Door de vraag kan gecontroleerd worden of hetgeen wat in de praktijk gebeurt, overeenkomt met de literatuur (van der Donk & van Lanen, 2012). Het maakt duidelijk hoe het ontwerp aan kan sluiten op de onderwijspraktijk. Het observatieformulier wordt afgenomen om in kaart te brengen hoe het huidige woordenschat onderwijs en talensensibilisering vormgegeven wordt. Het toont aan wat de leerkracht onbewust doet of wat niet (volledig) gedaan wordt, ondanks dat dit aangegeven wordt in het interview. Het observeren wordt gedaan aan de hand van bijlage A. De observatielijst is gesloten en gemaakt op basis van deelvraag 1, 3 en 4. Gesloten vragen zorgen voor een eenduidig beeld en zijn makkelijker te analyseren (van der Donk & van Lanen, 2012). Binnen het onderzoek is de viertakt gekozen als methode om woorden effectief te onderwijzen. Dit betekent dat hier tijdens de observatie op gemeten wordt en de belangrijkste voorwaarden voor de les per fase worden getoetst zoals deze beschreven zijn door Kuiken et al., (2013); Nulft & Verhallen (2009) en With & Visser (2019). Voor de opbouw van het formulier is het bijlage C gebruikt, uit het document 'meer en beter woorden leren' van Verhallen (2009). De vragen zijn gebruikt als leidraad om het observatieformulier vorm te geven. Het formulier zelf is niet gebruikt omdat deze zich richt op leerkrachtvaardigheden. De resultaten zullen worden weergegeven in een staafdiagram met percentages, om aan te tonen in welke mate een lesfase wordt toegepast.

Het interview is samengesteld vanuit deelvraag 3 en 4 en toont welke onderdelen van woordenschatonderwijs en talensensibilisering gedaan worden en niet geobserveerd kunnen worden. De openvragen maken het analyseren van de data moeilijker, dit heeft als risico dat de antwoorden verder uiteenlopen. Doordat de antwoordsmogelijkheden groter zijn, kan de onderzoeker bepalen in welke mate de gegeven antwoorden aansluiten bij de thema's die zich met name zullen richten op incidenteel woordenschatonderwijs. Hierin kan gemeten worden in welke mate de leerkrachten gebruik maken van taalgesprekken en boeken lezen doormiddel van vraag 5, 6 en 9. Met behulp van een horizontale-analyse zullen de antwoorden vergeleken worden en ondersteunend gebruikt worden aan de gemeten resultaten van de observatie (van der Donk & van Lanen, 2012).

Betrouwbaarheid en risico's.

Het interview wordt na schooltijd in het lokaal afgenomen, hierbij zijn de betreffende leerkracht en de onderzoeker aanwezig. Er zullen verder geen participanten zijn, op deze wijze kunnen ze geen invloed op elkaar uitoefenen. Het interview wordt afgenomen na de observatie. Dit zorgt ervoor dat het interview geen invloed heeft op de observatie. Op deze wijze krijgt de onderzoeker tijdens de observatie een goed beeld van de wijze waarop het huidige woordenschat- en talensensibiliseringsonderwijs wordt vormgegeven. Tijdens het interview wordt een geluidsopname gemaakt doormiddel van een telefoon. Het verhoogt de betrouwbaarheid omdat het interview teruggeluisterd kan worden. Daarnaast kan de werkgroep de interviews terugluisteren bij vragen van de onderzoeker (van der Donk & van Lanen, 2012).

De observatie wordt twee keer uitgevoerd. Hier is voor gekozen omdat het de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogt. Tijdens de observaties zou het voor kunnen komen dat de les niet loopt of er iets onverwachts gebeurt. Het tweemaal observeren toont aan dat iets niet incidenteel is maar vaker gedaan wordt. (Van der Donk & van Lanen, 2012).

3.1.2 Kennis en vaardigheden.

7. Over welke kennis en vaardigheden beschikken de leerkrachten van de onderbouw met betrekking tot talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs?

Methode van dataverzameling.

Het beantwoorden van deelvraag 7 wordt gedaan doormiddel van een observatie, een enquête en een aansluitend interview. Op welke wijze het observatieformulier en het interview worden afgenomen staat beschreven onder het *hoofdstuk 3.1.1 Het huidige woordenschat onderwijs en de huidige vorm van talensensibilisering*. Voor deelvraag 7 gaat het om het eerste gedeelte van het formulier waar de leerkrachtvaardigheden beschreven worden. Daar aansluitend zal een interview worden afgenomen. Voor deze deelvraag worden vraag 1,2 ,3 ,4 ,8 ,10 ,11 en 12 gebruikt om een verdiepend beeld te krijgen in de leerkrachtvaardigheden.

Op 23 februari zal een enquête aan de leerkrachten worden verstuurd per mail. De uiterlijke inleverdatum is tot 7 maart. De vervolgstap is een enquête, die is opgesteld vanuit deelvraag 1, 3 en 4. Dit is het formulier uit bijlage C, de enquête toetst de kennis doormiddel van begrippen over het thema talensensibilisering en effectief woordenschatonderwijs. Daarnaast geeft het inzicht in de attitudes ten aanzien van meertaligheid en hebben de leerkrachten de mogelijkheid om de wensen en behoeften in te vullen met betrekking tot talensensibilisering. Aansluitend vullen de leerkrachten bijlage B in, dit formulier is een bestaande enquête uit het boek: "met woorden in de weer" en geeft inzicht in de leerkracht vaardigheden met betrekking tot effectief woordenschatonderwijs (Nulft en Verhallen, 2009).

Materiaalkeuze

Voor het onderzoek zullen bijlage A, B en D gebruikt worden. Voor de observatie en de enquête is pen en papier nodig. De onderzoeker zal gebruik maken van een laptop om de resultaten te analyseren. Voor het interview is een telefoon nodig om het interview op te nemen en daarnaast zal ook een laptop gebruikt worden.

Deelnemers

Bij het beantwoorden van de deelvraag zijn de volgende deelnemers betrokken;

- De leerkrachten van groep 1 en de leerkracht van groep 2.
- De onderwijsassistent (voor het interview).
- De onderzoeker
- De werkgroep

Verantwoording

De instrumenten moeten inzicht geven in de kennis en vaardigheden van de leerkrachten ten aanzien van talensensibilisering en effectief woordenschatonderwijs. De onderwijsassistent wordt hier niet in meegenomen omdat zij geen woordenschatlessen aan de groep geeft. Zij geeft woordenschatlessen in kleine groepen aan de NT2-leerlingen. Daarentegen neemt ze wel deel aan het interview omdat zij de woorden voor de kinderen selecteert en registreert. De observatielijst is gesloten en gemaakt op basis van deelvraag 1, 2 en 4. Gesloten vragen zorgen voor een eenduidig beeld en zijn makkelijker te analyseren (van der Donk & van Lanen, 2012). Daarnaast is aan de hand van de schriftelijke enquête uit het boek: “met woorden in de weer” en het observatie instrument: ‘aantoonbaar leerkracht gedrag bij woordenschatonderwijs’, het observatieformulier opgesteld (Nulft en Verhallen, 2009; Verhallen, 2018). Door bestaande formulieren te gebruiken verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek (van der Donk & van Lanen, 2012).

De analyse voor de observatie en enquête wordt gedaan door de vragen in te delen in de hoofdthema's van leerkrachtvaardigheden zoals deze beschreven staan in het *hoofdstuk 2.2.3 effectief woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen*. Hierbij zal een percentage worden weergegeven om duidelijk te maken in welke fases de leerkrachten zich vaardig voelen of niet. De kennis zal in absolute aantallen worden weergegeven omdat dan makkelijker na te gaan is in welke mate de leerkrachten de nodige kennis bezitten. De enquête en de observatielijsten worden in aparte grafieken weergegeven. Dit toont de verschillen aan en op deze wijze kunnen de verschillen beter worden vergeleken in de conclusie. De vragen kunnen vervolgens in een percentage worden uitgerekend, dit geeft de mogelijkheid om ze te verwerken in een gestapeld staafdiagram. Hierdoor valt de verhouding tussen de gegeven antwoorden beter te analyseren. Het interview zal gebruikt worden als ondersteuning aan de gegeven antwoorden en zal horizontaal-geanalyseerd worden (van der Donk & van Lanen, 2012).

Betrouwbaarheid en risico's

Deze observatie wordt tegelijkertijd uitgevoerd met de observatie naar het huidige woordenschat- en talensensibiliseringsonderwijs. De keuze is ontstaan vanuit praktisch oogpunt, anders hadden er meer klassenbezoeken gepland moeten worden. Het heeft als nadeel dat er zowel op leerkrachtvaardigheden als op lesfasen gemeten wordt. Dit vraagt van de onderzoeker de mogelijkheid om meerdere dingen tegelijk te doen. De observatie zal niet participierend zijn. Dit maakt het doen van meerdere dingen tegelijk makkelijker en zal de betrouwbaarheid verhogen omdat de onderzoeker geen invloed uit kan oefenen op de les (van der Donk & van Lanen, 2012). Daarnaast

zal de enquête als laatste worden afgenomen zodat deze geen invloed uit kan oefenen op de observatie en het interview.

De observaties zijn niet-participerend, gestructureerd en zullen worden gefilmd. Het filmen maakt het voor de onderzoeker makkelijker om de beelden terug te kijken en de gegeven antwoorden te controleren. Daarnaast biedt het de kans om de beelden met de werkgroep te bespreken, mocht dit nodig zijn.

3.1.3 Behoeften van leerlingen tot talensensibilisering.

8. Welke behoeften en wensen hebben de NT2-leerlingen met betrekking tot talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs?

Methode van dataverzameling.

Om de vraag te beantwoorden wordt de zelfgemaakte enquête met gesloten vragen afgenomen uit bijlage E (van der Donk & van Lanen, 2012). Voor het beantwoorden van deelvraag worden de 17 NT2-leerlingen uit groep 1 en 2 ondervraagd. Het formulier zal bij 6 kinderen uit groep 1 en bij 11 kinderen uit groep 2 worden afgenomen. De afname zal plaatsvinden in week 7, 8 en 10. De kinderen kunnen in tweetallen, tijdens de buitenspel momenten, mee worden genomen. Op deze wijze hebben ze steun aan elkaar en kunnen ze elkaar talig ondersteunen. Daarnaast kan de onderzoeker en de setting, indruk maken en dan kan een klasgenoot herkenbaar en ondersteunend zijn.

Om inzicht te krijgen in de talen die aanwezig zijn in de klas zal de onderzoeker aan alle respondenten vragen welke talen zij spreken. Vervolgens zullen de vragen beantwoord worden met behulp van materialen en middelen om de taal te ondersteunen.

Materiaalkeuze

Voor het onderzoek is het formulier uit bijlage E opgesteld. Deze wordt ingevuld doormiddel van pen en papier. Als ondersteuning aan de talige vragen zullen de volgende materialen gebruikt worden: foto's van huizen, feesten en kleding die in andere landen voorkomen. Daarbij ander schrift om het verschil tussen letters te duiden en er is een laptop nodig voor het laten horen van liedjes. Aan het einde van het onderzoek kan de laptop gebruikt worden om de gegevens te analyseren.

Deelnemers

Bij het beantwoorden van de deelvraag zijn de volgende deelnemers betrokken;

- 6 leerlingen van groep 1
- 11 leerlingen van groep 2
- De onderzoeker
- De leerkrachten van groep 1 en 2.

Verantwoording

Het doel van deze deelvraag is beschrijven. De kinderen geven aan wat ze belangrijk zouden vinden binnen talensensibilisering en effectief woordenschatonderwijs (van der Donk & van Lanen, 2012). Op basis van deze gegevens kan bepaald worden welke vormen van talensensibilisering passen bij de kinderen. De enquête uit bijlage E is opgesteld op basis van deelvraag 4 en de doelen die talensensibilisering heeft, zoals deze beschreven staan in het boek; *Is die taal van ver of van hier* (Devlieger et al., 2012). Voor het afnemen worden materialen meegenomen die de vragen kunnen ondersteunen. Door beelden en materialen te gebruiken hebben de kinderen ondersteuning en is het begrijpen van de vraag makkelijker (Kuiken et al., 2013). De analyse zal gemaakt worden en de

gegevens worden weergegeven in een staafdiagram die de gegeven antwoorden in een percentage weergeeft. Het percentage geeft per talensensibiliseringsdoel aan in welke mate er wens of behoefte naar is.

Betrouwbaarheid en risico's

Voorafgaand aan het beantwoorden van de deelvraag bestaat er de twijfel of de kinderen alle vragen zullen begrijpen. De materialen zullen gebruikt worden als ondersteuning. Daarnaast zullen de enquêtes, waar twijfel over bestaat niet worden opgenomen in het onderzoek. Het zou kunnen voorkomen dat de kinderen op alle antwoorden; ja of juist nee antwoorden. Dit gegeven en de wijze waarop de kinderen antwoorden, kan een aanleiding zijn om het formulier niet op te nemen in het onderzoek. Als de kinderen met regelmaat het volgende antwoord geven: 'Ik weet het niet', zal het formulier ook niet worden opgenomen. Op deze wijze verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Na afloop worden de resultaten van het onderzoek geanalyseerd en gedeeld met de werkgroep om te controleren en aan te geven wat de meerwaarde kan zijn binnen het huidige onderwijs en het ontwerp.

3.1.4 Behoeften van ouders tot talensensibilisering.

9. Op welke wijze willen de ouders van NT2-leerlingen betrokken worden bij talensensibilisering?

Methode van dataverzameling.

De enquête uit bijlage F zal uitgeprint worden en doormiddel van een brief, op 15 februari mee worden gegeven aan de ouders van NT2-leerlingen. De leerkrachten zullen doormiddel van een bericht in *Parro* laten weten wat de intentie is van de vragenlijst en daarbij zal worden aangegeven dat 24 maart de uiterlijke inleverdatum is.

De resultaten worden geanalyseerd doormiddel van een percentage en zullen vervolgens worden weergegeven in een staafdiagram. Deze geeft per vraag aan welke antwoorden gegeven zijn en wat de verhouding, per talensensibiliseringsdoel is. De opvallendste resultaten worden beschreven en de enquête zal worden besproken met de werkgroep.

Materiaalkeuze

Voor het beantwoorden van de deelvraag zal de enquête uit bijlage F gebruikt worden. De formulieren zullen geprint moeten worden en in een envelop worden gedaan. Daarnaast is een laptop nodig voor het analyseren van de formulieren.

Deelnemers

Bij het beantwoorden van de deelvraag zijn de volgende deelnemers betrokken;

- De ouders van de 17 NT2-leerlingen.
- De leerkrachten van groep 1 en 2.

Verantwoording

Binnen de literatuur wordt aangegeven dat ouders een belangrijke rol kunnen spelen binnen talensensibilisering. Ze kunnen bijvoorbeeld boeken in de moedertaal voorlezen. De Nederlandse kinderen leren dan hoe het is om een taal niet te verstaan (Orioni, 2020). Daarnaast heeft de school aangegeven dat ze NT2-ouders willen betrekken bij de school. Talensensibilisering kan hier gebruikt

worden als brug tussen de ouders en school (Devlieger et al., 2012). Om in beeld te krijgen op welke wijze de NT2-ouders betrokken willen worden bij talensensibilisering is de enquête uit bijlage F opgesteld, aan de hand van deelvraag 4. Het doel is beschrijven. Het laat per doel zien in welke mate ouders betrokken willen worden. (Van der Donk & van Lanen, 2012). Hierbij wordt gemeten hoe de ouders tegenover het gebruik van meerdere talen staan. In de literatuur werd aangegeven dat een positieve attitude van belang is voor het inzetten van talensensibilisering (Devlieger et al., 2012). Dat is de reden dat het onderdeel waarden van taal ook is opgenomen binnen de enquête.

Betrouwbaarheid en risico's

Om de betrouwbaarheid te waarborgen is de enquête ook in het Engels meegeven. Dit maakt dat de enquête voor sommige ouders beter te begrijpen is en dat zorgt voor een hogere betrouwbaarheid. De Engelse versie is nagekeken door een Engels docent van *Hogeschool de KPZ*. Mochten de ouders de enquête niet begrijpen, dan is er in het *Parro* bericht beschreven dat ze met ondersteuning van de onderzoeker of de leerkracht, het formulier in mogen vullen.

Een mogelijk risico is dat er te weinig enquêtes terugkomen. De onderzoeker streeft naar een aantal van 8. Op maandag 20 februari zal een herinneringsbericht worden gestuurd via *Parro*.

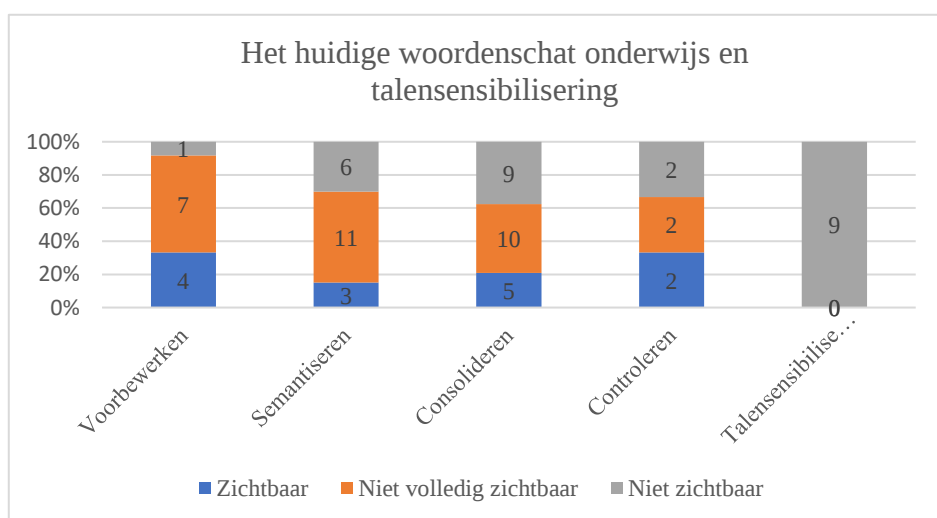
3.2 Resultaten contextonderzoek

Binnen dit hoofdstuk worden de resultaten van het contextonderzoek beschreven. Aan de hand van meetinstrumenten zijn de verschillende deelvragen onderzocht. Ze maken inzichtelijk welke punten sterk zijn binnen het huidige woordenschat- en talensensibiliseringsonderwijs en waaraan gewerkt zal moeten worden. De resultaten zullen worden weergegeven in tabellen en grafieken. Deze zijn gebaseerd op de antwoorden die gegeven zijn in bijlage A, B, C, D, E en F. Per context gerichte deelvraag zal in een tabel of grafiek worden weergegeven wat de resultaten zijn. De percentages in de figuren zijn berekend door de gegeven antwoorden te delen door het totaal aantal antwoorden op een vraag en dit vervolgens te vermenigvuldigen met 100.

3.2.1 Het huidige woordenschat- en talensensibiliseringsonderwijs.

5. In welke mate komt het huidige woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen in groep 1 en 2 overeen met effectief woordenschatonderwijs?
6. In welke mate wordt talensensibilisering in het huidige woordenschatonderwijs aan NT2-leerlingen door leerkrachten van de onderbouw vormgegeven?

Doormiddel van observaties is vastgesteld welke onderdelen van effectief woordenschatonderwijs zichtbaar waren in de geobserveerde lessen. In figuur 2 zijn de resultaten samengebracht. Binnen de lesfase van het voorbereiden valt op dat de leerkrachten met name hoog scoren op: niet volledig zichtbaar. Dit komt doordat de woorden die geselecteerd zijn niet allemaal



Figuur 2 Het huidige woordenschat- en talensensibiliseringsonderwijs

aansluiten op het woordennetwerk van de leerlingen en niet betekenisvol zijn. In bijlage A.5 staat hier in de opmerkingen een voorbeeld van waarin woorden zijn gekozen als jonkvrouw en troubadour. In het algemeen kan gesteld worden dat er gemiddeld 8 woorden per les worden aangeboden en niet doormiddel van een cluster. Door de veelheid aan woorden is lastiger om een woordennetwerk te openen en het overbelast het werkgeheugen. Wat een verklaring is voor de lagere score in figuur 2. In bijlage D.1 en D.2 geven de leerkracht aan een netwerk te openen door een PowerPoint te gebruiken. Daarnaast biedt de methode *onderbouwd* een themaplaat om de woorden te openen. Deze is tijdens observatie A.5 gebruikt. In andere gevallen is de les geopend doormiddel van een boek, dit is een goede manier.

Binnen de semantiseerfase valt op dat ook hier veel sprake is van het niet volledig zichtbaar zijn van onderdelen. Een mogelijke verklaring ligt ook hier in de keuze voor meer dan 4 woorden. Door de gekozen hoeveelheid van woorden, is er minder tijd om woorden te herhalen en is het lastiger om woorden uit te breiden en betekenisrelaties in beeld te brengen. In bijlage A.2 en A.3 staan de observaties van de twee incidenteel gegeven lessen. Hierin zijn meerdere onderdelen van de semantiseerfase niet zichtbaar. Dit maakt dat deze score automatisch lager uitvalt.

In de fase van het consolideren maken de leerkrachten vaak gebruik van coöperatieve werkvormen. Tijdens de observaties laten de leerkrachten de woorden afwisselend passief en actief consolideren. Uit de bijlagen D, vraag 5 en 6 blijkt dat er veel spellen en hoeken worden ingezet om de leerlingen de woorden te laten consolideren en ze te herhalen. De leerkrachten scoren minder op het herhalen en verbinden van woorden dit valt te relateren aan de hoeveelheid woorden en de clusters die gemaakt worden. Opvallend is dat er niet hoog wordt gescoord op gebruik van de woordtrap, woordparachute en woordkast. Deze waren in de klas niet zichtbaar. Het aantal woorden en het niet inzetten van de woordleermodellen maakt dat er in het algemeen lager wordt gescoord op het gebruik van de viertakt van Verhallen (2004).

Uit figuur 2 blijkt dat in de fase van controleren de leerkrachten verdeeld controleren op passief gebruik van woorden. Met name de leerkrachten van groep 1, observatie A.5 en A.6 blijken zichtbaar te controleren op passief gebruik. De leerkracht van groep 2 blijkt met name de leerlingen op actief gebruik van woorden te controleren. Vanuit het interview (bijlage D.3 vraag 1) geven de leerkrachten aan bekend te zijn met het passief controleren en hiernaar te streven. Dit was tijdens de observaties verdeeld zichtbaar. Daarnaast geven de leerkrachten in vraag 5 van bijlagen D aan woorden te controleren in de hoeken en doormiddel van werkjes. Uit de observatie blijkt dat de leerkrachten niet zichtbaar gebruik maakten van talensensibilisering. De vragen uit de interviews bevestigen dit.

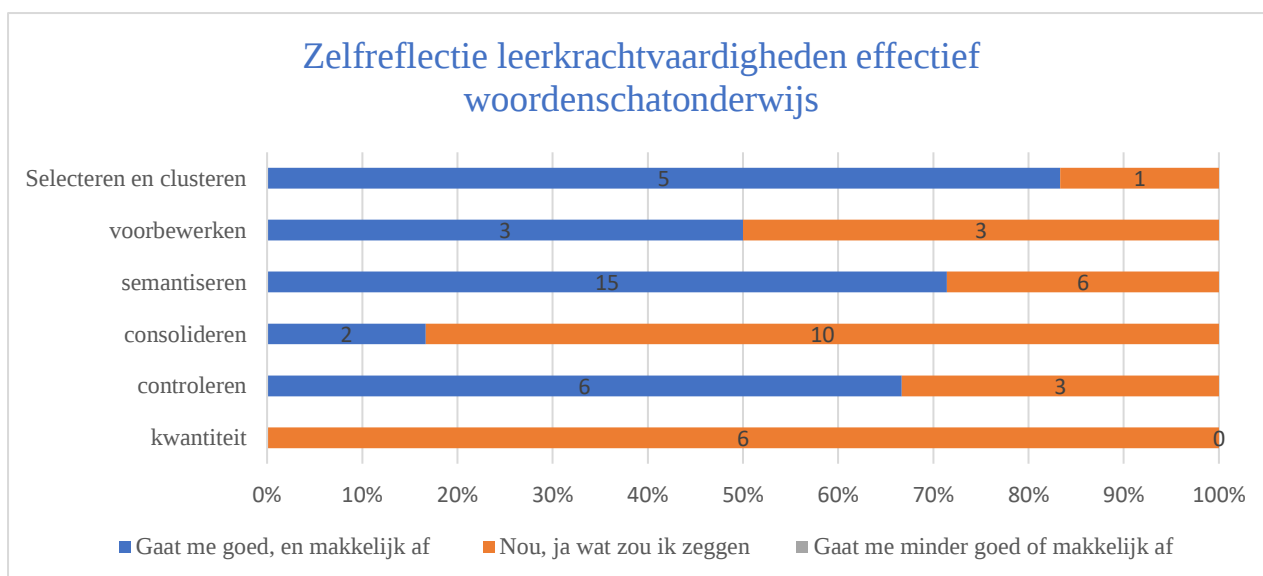
Uit de interviews blijkt dat de leerlingen veel bezig zijn met incidenteel woorden leren doormiddel van hoeken en door boeken lezen. Tijdens de observaties was dit zichtbaar en werd er veel gebruik gemaakt van prentenboeken. De leerkracht van groep 1 geeft in het interview van bijlage D.2 aan dat ernaar gestreefd wordt om elke week een boek te lezen. Als laatste moet ingegaan worden op vraag 7 van bijlage D. De leerkrachten geven aan niet of nauwelijks de kinderen de ruimte te geven om taal te gebruiken doormiddel van taalgesprekken. In deze vorm van onderwijs ziet de onderzoeker de mogelijkheid om dit combineren met talensensibilisering. Dat is de reden dat ze extra wordt benoemd.

3.2.2. Kennis en vaardigheden van leerkrachten.

7. Over welke kennis en vaardigheden beschikken de leerkrachten van de onderbouw met betrekking tot talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs?

Vaardigheden en kennis over effectief woordenschat onderwijs.

In figuur 3 zijn de resultaten weergegeven die zijn voortgekomen uit de afgenomen enquête van bijlage B. De leerkrachten hebben in de enquête uit het boek; *Met woorden in de weer* (Nulft en Verhallen, 2009) aangegeven in welke mate zij zich vaardig voelen in het geven van effectief woordenschatonderwijs volgens de viertakt. In de enquête is het antwoord: gaat me minder goed of makkelijk af, niet gegeven. In het algemeen valt op dat de leerkracht uit bijlage B.1 vaker het antwoord: Nou ja, wat zal ik zeggen, geeft. Zij gaf aan zich theoretisch minder onderlegd te voelen en veel op gevoel te doen (leerkracht groep 1, persoonlijke communicatie, 10 maart 2022).



Figuur 3 Leerkrachtvaardigheden effectief woordenschatonderwijs aan de hand van Vragenlijst is overgenomen uit: Nulft, D. V. D. & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer: praktijkboek voor het basisonderwijs* (2de editie). Coutinho.

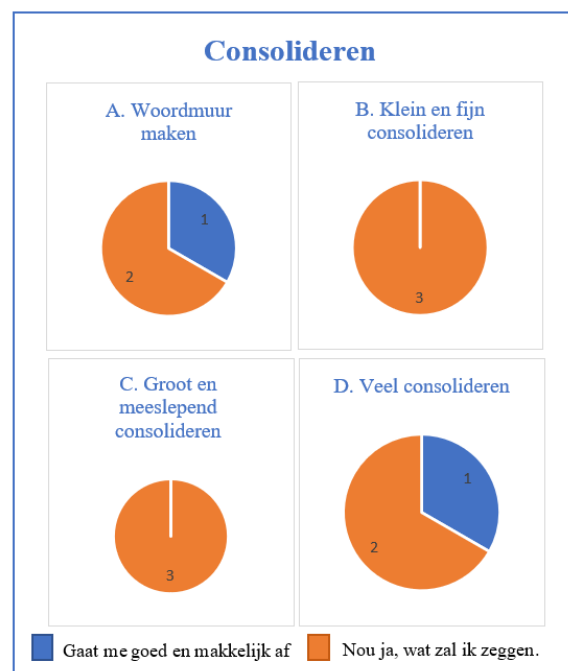
De leerkrachten geven met 82% aan; goed te weten hoe ze woorden kunnen selecteren en clusteren. Daarnaast voelen ze zich binnen de fase van het semantiseren 72%, en de fase van controleren 66% voldoende competent met het antwoord: Gaet me goed, en makkelijk af. Opvallend hierbij is dat de leerkrachten in bijlage D, vraag 3; aangeven dagelijks twee nieuwe woorden aan te bieden. De leerkracht uit bijlage B.3 geeft aan zich volledig vaardig te voelen over de semantiseerfase. De andere leerkrachten uit bijlage B.1 en B.2 geven binnen deze fase aan te twifelen over het uitbreiden van de woorden.

Binnen de andere fasen geven de leerkrachten het antwoord: Nou, ja wat zou ik zeggen met 50% op voorbereken, 84% binnen het consolideren en op de mate van kwantiteit 100%. Over de lesfase van het voorbereken geven de leerkrachten uit bijlagen B.1 en B.3 aan zich minder vaardig te voelen over het openen van een netwerk. In het interview geven zij bij vraag 9 aan spullen mee te nemen, het uit te spelen met de leerlingen, plaatjes te gebruiken of filmpjes in te zetten. Kuiken et al., (2013) geven in het boek *Nederlands als tweede taal* aan dat dit geschikte vormen zijn om het woordennetwerk van de leerlingen te openen.

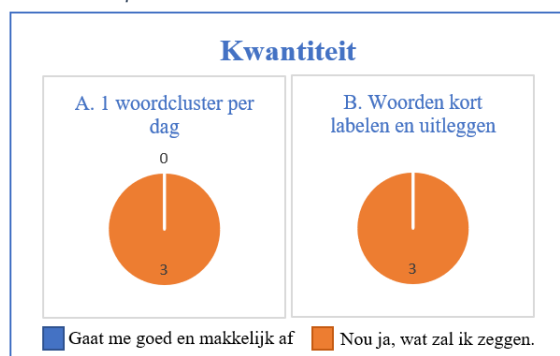
De fase van het consolideren is uitgelicht in figuur 4 omdat de leerkrachten in figuur 3 aangeven nog niet helemaal zeker te zijn over deze fase. De leerkracht van groep 2 uit bijlage B.3 geeft aan in het maken van een woordmuur en het consolideren vaardig te zijn. Verder is binnen alle kenmerken het antwoord; ‘Nou ja wat zal ik zeggen gegeven.’ In de interviews bijlage D, vraag 5 wordt door de leerkrachten aangegeven dat ze meerdere lesactiviteiten doen in het kader van groot consolideren. Tijdens de lessen worden coöperatieve werkvormen en toneelspel genoemd als vormen van groot consolideren die effectief zijn. Klein consolideren kan gedaan worden door de woorden na te vragen tijdens spel of tussen de lessen door (Kuiken et al., 2013). De leerkracht van groep 1 gaf aan dat dit nog niet veel gedaan wordt (leerkracht groep 1, persoonlijke communicatie, 10 maart 2022).

Als er gekeken wordt naar de kwantiteit van het aanbieden van woorden valt op dat leerkrachten hier zes keer het antwoord; Nou ja, wat zal ik zeggen, geven. Dit staat weergegeven in figuur 5. Als deze antwoorden vergeleken worden met de antwoorden uit bijlagen D.2 en D.4 dan blijkt dat de leerkrachten geen clusters aanbieden maar twee woorden per dag. Daarnaast geven ze aan nog niet volledig vaardig te zijn over het kort labelen en uitleggen van woorden.

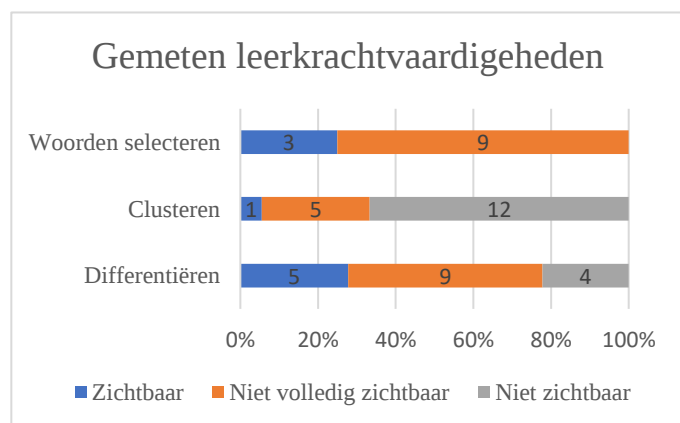
Figuur 6 is ontstaan vanuit de gemeten leerkrachtvaardigheden aan de hand van bijlage A. Deze observatie is tegelijkertijd afgenomen met de observatie naar de viertakt en talensensibilisering. Het onderdeel taalfeedback is hierin niet opgenomen, dit bleek in de praktijk moeilijk te meten. De leerlingen waren in de lessen niet of nauwelijks aan het woord waardoor er geen feedback gegeven kon worden. Opvallend hierbij is dat de leerkrachten zichzelf in figuur 3 goed beoordelen op woorden selecteren en clusteren. Dit was niet volledig, of niet zichtbaar tijdens de observatie. Tijdens de lessen werd er niet gebruik gemaakt van een cluster van 4 woorden. Dit bleek tijdens de observaties aanzienlijk meer woorden te zijn, dit bevestigt het beeld uit figuur 5. Tijdens de observatie bleek het differentiëren niet volledig zichtbaar.



Figuur 4 Effectief woordenschatonderwijs binnen de consolideerfase.



Figuur 5 Kwantiteit effectief woordenschat onderwijs.



Figuur 6 Gemeten leerkrachtvaardigheden na observaties

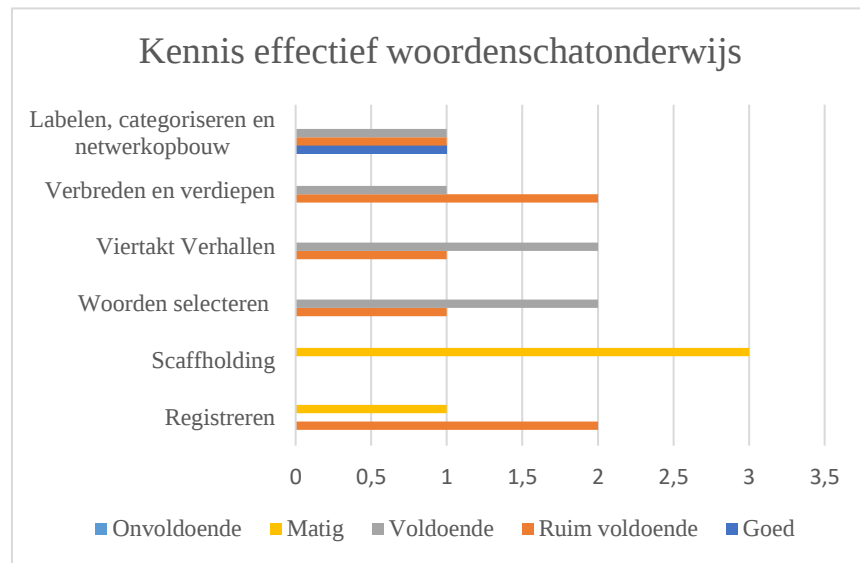
Kennis

Doormiddel van de enquête uit bijlage C, is onderzocht in welke mate de leerkrachten de kennis bezitten om effectief woordenschat vorm te geven. De leerkrachten zijn gemiddeld positief over hun kennis van effectief woordenschatonderwijs. De leerkrachten hebben in het verleden een uitleg gehad over de viertakt. Dit zou maken dat de kennis aanwezig is maar over de jaren minder is geworden.

In figuur 7 is zichtbaar dat de leerkrachten zichzelf een matig geven met betrekking tot de 3 vormen van scaffolding. De laatste

van de 3 vormen van scaffolding waarin leerkrachten de leerlingen vragen stellen om na te denken over taal wordt in bijlage D niet genoemd. Wat het registreren betreft is het opvallend dat de leerkrachten dit door de onderwijsassistent laten doen. Zij geeft in bijlage D.4 aan der woorden in *Parnassys* te registreren. Hierbij herhalen ze de woorden en krijgen de leerlingen een vinkje als het woord over een langere periode goed benoemd is. Er worden 2 nieuwe woorden per dag aangeboden, dit maakt dat er geen sprake is van cluster. Hierbij kan dus niet gesproken worden van het registreren zoals dat in het eerder benoemde hoofdstuk beschreven staat. Dit moet namelijk gedaan worden doormiddel van een cluster.

Samengevat kan gezegd worden dat de leerkrachten nog niet op de juiste wijze woordclusters aanbieden en daarbij woorden kiezen die nuttig en functioneel zijn voor de NT2-leerlingen. Daarnaast geven de leerkrachten aan moeite te hebben met het verbreden van woorden en het volledig toepassen van de viertakt met alle bijbehorende fases. Daarbij valt het op dat differentiëren op vorm, functie en inhoud nog niet volledig wordt gedaan



Figuur 7 Kennis effectief woordenschatonderwijs.

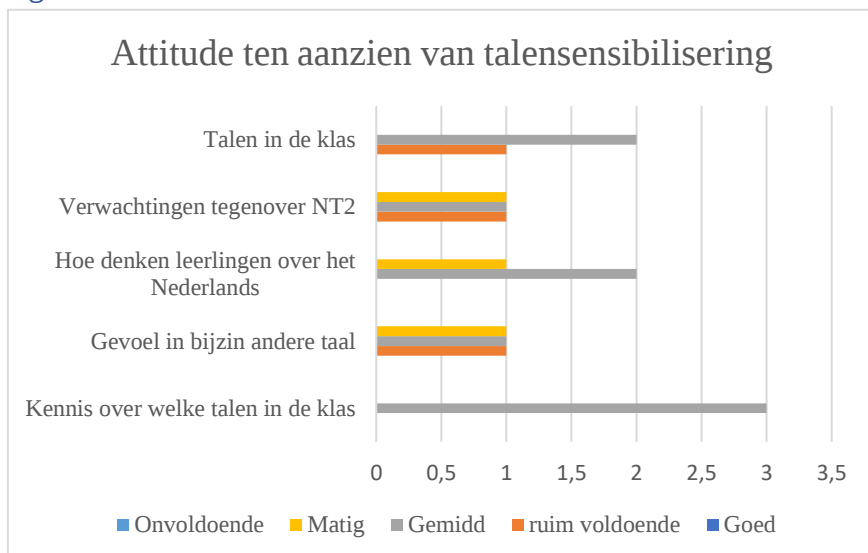
Kennis en vaardigheden talensensibilisering.

Om de vaardigheden ten aanzien van talensensibilisering te meten is het van belang om te weten in welke mate leerkrachten het belang van verschillende talen inzien. Devlieger et al., (2012) geven in het boek *is die taal van hier of van ver aan* dat vaardigheden beginnen met het open staan voor talen en culturen. Dit is gemeten door de enquête uit bijlage C.

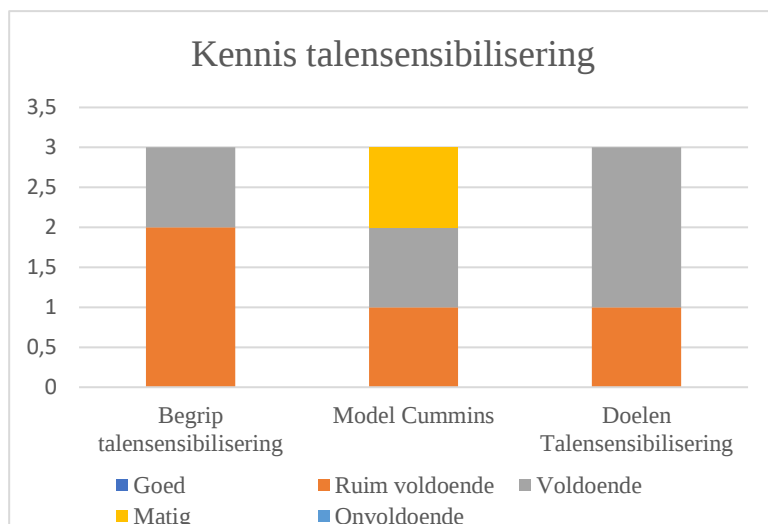
Als de resultaten worden omgerekend naar een percentage wordt uitgekomen op een totaal van 60% in het hebben van een positieve attitude om

talensensibilisering vorm te geven. Hierbij valt op dat de leerkracht uit bijlage C.3 het vaakst het antwoord matig geeft. Daartegenover staat dat zij aangeeft de meerwaarde van verschillende talen in de klas te zien. Op 8 maart is een gesprek met de leerkrachten van de onderbouw gevoerd over de ontwerpeisen van het onderzoek. In het gesprek werd aangegeven dat de leerkrachten de meerwaarde er nog niet volledig van inzien omdat ze nog weinig ervaring hebben met de positieve effecten van talensensibilisering. De leerkrachten geven aan dat kinderen het lastig vinden om de taal te spreken in een groep (leerkrachten onderbouw, persoonlijke communicatie, 8 maart 2022). Vraag 16 van bijlage C geeft hier een mogelijke verklaring. De leerkrachten geven hierin aan; graag lesmaterialen en voorbeelden te zien om talensensibilisering vorm te geven. Deze redenen zouden een verklaring kunnen zijn voor de resultaten. Bij deze verklaring zouden de leerkrachten dus eerst voorbeelden en bijbehorende effecten moeten zien om de meerwaarde te kunnen erkennen.

In figuur 8 is de kennis ten aanzien van talensensibilisering zichtbaar. Hierbij kan genoemd worden dat de leerkrachten het begrip talensensibilisering kennen. Zoals eerder genoemd gaven ze aan graag voorbeelden te hebben. Dit verduidelijkt mogelijk het begrip. Daarnaast is het model van Cummins en de doelen die bij talensensibilisering horen nog niet volledig duidelijk.



Figuur 2 Vaardigheden talensensibilisering

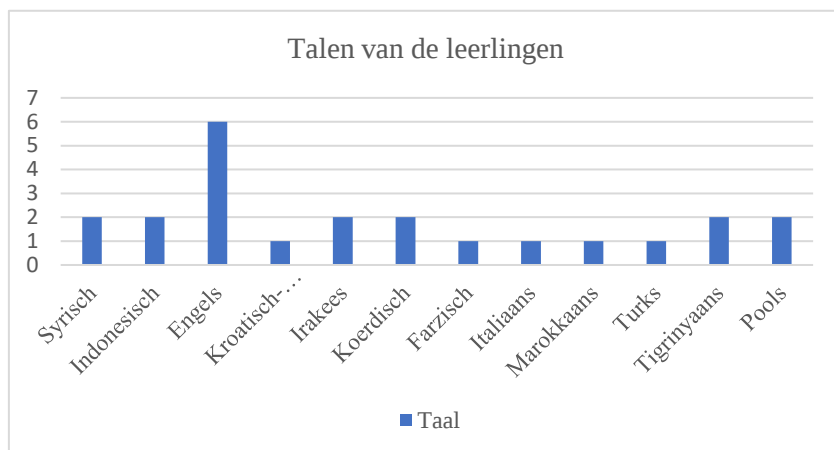


Figuur 3 Kennis ten aanzien van talensensibilisering

3.2.3 Behoeften van leerlingen tot talensensibilisering

8. Welke behoeften en wensen hebben de NT2-leerlingen met betrekking tot talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs?

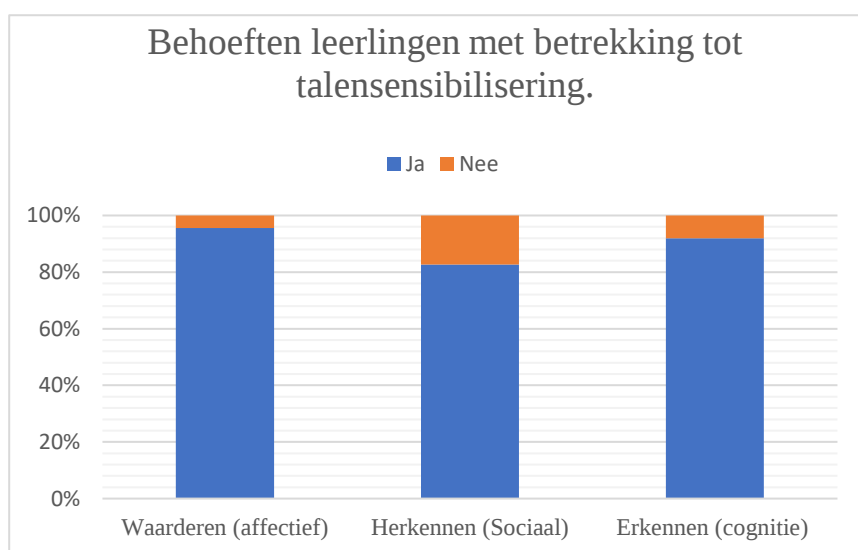
Voor beantwoorden van deze vraag is onderzoek gedaan doormiddel van de enquête in bijlage E. Voorafgaand is aan de 17 leerlingen gevraagd welke talen zij beheersen. In het overzicht van figuur 10 zijn de resultaten weergegeven. Dit zijn 6 leerlingen uit groep 1 en 11 leerlingen uit groep 2. In totaal wordt er aangegeven dat er 23 talen gesproken of verstaan worden. Dit aantal komt hoger uit dan het aantal leerlingen omdat 8 leerlingen aangeven meerdere talen te spreken en een leerling geeft aan regelmatig met 3 talen in aanraking te komen. Het valt op dat 6 leerlingen aangeven Engels te spreken. Vaak was dit wel in combinatie met een andere taal. In het leerlingenvolgsysteem van de school werd bij een aantal leerlingen gesproken over het gebruik van Engels als moedertaal of als taal die extra aangeboden wordt. Een aantal leerlingen komen in aanraking met het Engels maar doen dit doormiddel van media. Wat een verklaring is voor de hogere uitslag.



Figuur 10 Taal die leerlingen spreken/verstaan of regelmatig mee in aanraking komen.

Oorspronkelijk zou bij 17 NT2-leerlingen deelvraag 7 worden onderzocht. Uiteindelijk is ervoor gekozen om bij een leerling het onderzoek niet af te nemen, bij deze leerling was twijfel of hij alle vragen zou begrijpen en kunnen beantwoorden. In bijlage E.14, E.15 en E.16 staan drie lijsten die niet opgenomen zijn in figuur 11. Deze leerlingen gaven tijdens het onderzoek aan de antwoorden op de vragen niet te weten of de onderzoeker kon aan de leerlingen merken dat ze moeite hadden met het begrijpen van de vragen onlangs de ondersteuning van de materialen. Dit was merkbaar in de twijfelachtige antwoorden die de leerlingen gaven. De resultaten die zichtbaar zijn in figuur 11 zijn van 13 NT2-leerlingen uit groep 1 en 2.

Vanuit de resultaten valt op dat de leerlingen op alle 3 de categorieën 'ja' antwoorden met een score van 80% of hoger. Binnen de eerste categorie die gericht is op waarderen stond de eigen taal centraal en de mate waarin de leerlingen het fijn vinden als de leerkracht of klasgenoten daar begrip voor hebben. De antwoorden die hierin opvielen waren dat leerlingen niet wilden vertellen over hun land en daarbij ook geen spullen en materialen wilden laten zien. Hierbij zijn twee redenen aangegeven. Een reden hiervoor is dat sommige leerlingen gevluucht zijn en geen materialen



Figuur 11 Behoeften leerlingen tot talensensibilisering

hebben die afkomstig zijn uit een ander land. Daarnaast zijn sommige leerlingen in Nederland geboren en spreken ze de familie weinig wat maakt dat ze minder over het land kunnen vertellen.

De categorie herkennen komt uit op 82%. Hier is sprake van de mate waarin leerlingen willen dat er ruimte voor de talen van de andere kinderen in klas is. Bij 4 leerlingen komen de antwoorden op de 4 vragen die binnen deze categorie gesteld zijn uit op 'nee.' Hierbij valt het op dat de leerlingen met name op de talige aspecten 'nee' antwoorden. De leerling uit bijlage E.4 gaf aan dit liever niet te willen omdat ze niet nog meer talen wilde leren. Dit is een verklaring voor de antwoorden op deze vragen.

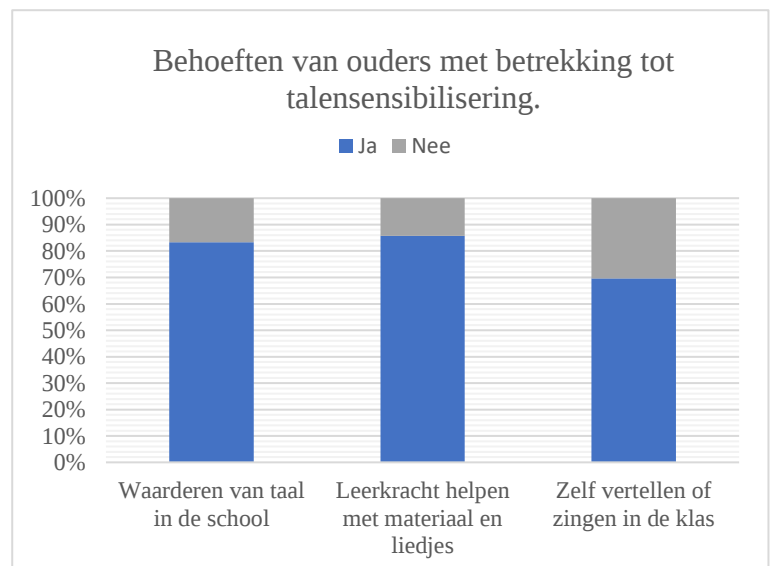
Uit figuur 5 blijkt dat de categorie erkennen uitkomt op 92%. Twee leerlingen geven 'nee' aan op het vergelijken van het Nederlands met de moedertaal. Het grootste deel heeft 'ja' geantwoord op het erkennen van verschillende talen.

3.2.4 Behoeften van ouders tot talensensibilisering.

9. Op welke wijze willen de ouders van NT2-leerlingen betrokken worden bij talensensibilisering?

De vragenlijst uit bijlage F is afgenomen bij de 17 ouders verdeeld over groep 1 en 2. Alle 6 meegeven lijsten aan de ouders van groep 1 zijn teruggekomen. Van de 11 lijsten die meegegeven zijn aan de ouders van groep 2 zijn er 8 ontvangen.

Binnen figuur 12 is te zien dat 84% van de ouders het belangrijk vinden dat de kinderen leren over verschillende talen, culturen en dat er binnen de school ruimte en begrip is voor de moedertaal. Dat 16% er in mindere mate open voor staat heeft te maken met het antwoord op vraag 9 en 4, ouders geven op deze vraag als antwoord; 'nee.' Een ouder heeft deze vraag niet ingevuld, deze vraag is daardoor niet opgenomen in figuur 12. In bijlage F.3 staat een voorbeeld van een ouder die 'nee' aangegeven heeft op deze vraag. Deze vragenlijst is samen met de onderzoeker ingevuld. De ouder gaf als reden dat haar zoon mogelijk in de war raakt van de talen die gesproken worden.



Figuur 12. Overzicht van de wijze waarop ouders betrokken willen worden bij talensensibilisering.

Vraag 5 en 7 waren gericht op het geven van materiaal, middelen en liedjes. 86% van de ouders geeft aan de leerkracht hierin te willen voorzien als er vraag naar is. Vraag 7 geeft inzicht over het lenen van materialen. Hier staan alle 14 ouders open voor. Een van de leerlingen die gesproken is in het kader van contextdeelvraag 8, gaf aan dat hij geen liedjes kende uit de moedertaal. Dit zou kunnen verklaren waarom 4 ouders 'nee' ingevuld hebben.

Vraag 3, 4, 6 en 8 waren gericht op het vertellen en zingen in de klas. 69% van de ouders geeft aan te willen helpen in de klas om voor te lezen, liedje te zingen of te vertellen aan de hand van materialen. Hierbij geven 12 ouders aan te willen vertellen over gebruiken en feesten. De grootste spreiding is te zien in vraag 4, 6 en 8. Bij deze drie vragen is te zien dat ouders ze vaak alle drie niet willen. De ouder die bijlage F.3 heeft ingevuld gaf als reden dit niet te durven. Waar de ouder in

bijlage F.9 een voor de onderzoeker onduidelijk antwoord gegeven heeft. Daardoor is dit antwoord niet opgenomen in het onderzoek.

In bijlage F.11 heeft één van de ouders aangegeven het niet te begrijpen waarom de ouders van NT1-leerlingen deze enquête niet ontvangen hebben. Dit wordt nader toegelicht in het hoofdstuk; 4.1 discussie.

3.3 Conclusie context onderzoek

Binnen dit hoofdstuk is onderzocht op welke wijze de leerkrachten van de onderbouw het huidige talensensibiliserings- en woordenschatonderwijs vormgeven. Hierbij is gemeten in welke mate leerkrachten vaardig zijn en kennis hebben van de genoemde onderwerpen. Daarnaast is onderzocht welke wensen en behoeften de NT2-leerlingen hebben en op welke wijze de NT2-ouders betrokken willen worden binnen deze vorm van onderwijs. Binnen deze paragraaf zullen er conclusies worden getrokken en verbanden worden gelegd tussen de resultaten.

Vanuit het contextonderzoek kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten het woordenschatonderwijs niet op de meest effectieve wijze vormgeven zoals dat gesteld wordt in het boek; *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (Kuiken et al., 2013). Vanuit de deelvraag blijkt dat veel fases van de viertakt van Verhallen (2018) niet (geheel) voorkomen. Dit bleek te relateren aan de hoeveelheid woorden die de leerkrachten selecteren en op welke wijze ze de woorden clusteren. Het aanbod bleek in de praktijk uit 8 woorden te bestaan. De leerkrachten gaven aan, dat als een thema start ze 2 nieuwe woorden per dag aanbieden. Dit komt niet overeen met de 4 woorden die in cluster, per dag aangeboden moeten worden. Daarnaast bleek de keuze voor woorden uit te vallen op nut en functionaliteit zoals With & Visser (2019) deze stellen. Het niet gebruiken van woordclusters resulteert in het niet inzetten van de woordparachute, -trap en de -kast die gebaseerd zijn op het maken van een cluster van 4 woorden (Nulft & Verhallen, 2009). Een gevolg is dat bepaalde fases van de viertakt niet worden behaald. Als laatste gegeven viel op dat de leerkrachten moeite hadden met het verbreden van de woordenschat. Dit gaat gepaard met relaties leggen tussen de woorden en daar kan een cluster aan bijdragen.

Vanuit het onderzoek naar kennis en vaardigheden gaven de leerkrachten vaak het antwoord; gaat me goed en makkelijk af. Hierbij gaven ze aan onzeker te zijn over de consolideerfase en de mate van kwantiteit. De antwoorden komen overeen met wat in *hoofdstuk 1.1.3 praktijkprobleem* beschreven staat. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen moeite hebben met het onthouden van woorden. Dit maakt dat de twijfel over de consolideerfase en de mate van kwantiteit groter zou kunnen zijn. De twijfel bleek met name terecht op het maken van een woordmuur. Deze waren tijdens de observaties niet (geheel) zichtbaar. Daarentegen viel op dat de leerkrachten veel coöperatieve werkvormen inzetten en gebruik maken van toneelspel of andere middelen en materialen om de woorden zichtbaar te maken. Dit is waardevol om woorden duidelijk te maken aan de leerlingen. Het onvoldoende beoordelen van registratie bleek achteraf niet terecht. Dit wordt op de juiste wijze gedaan. Het nog beter registreren is nog afhankelijk van het maken van een cluster (Kuiken et al., 2013; Universiteit Utrecht, z.d.-b).

Het bleek dat de leerkrachten veel inzetten op incidenteel woordenschatonderwijs (Smits & van Koeven, 2021). Dit doemt ze doormiddel van prentenboeken. Taalgesprekken worden hierbij nog niet veel gebruikt. Deze zijn waardevol om de kinderen feedback te geven. Met name de laatste vorm van feedback/scaffolding bleek vanuit de interviews minder voor te komen. Binnen deze vorm laten leerkrachten kinderen nadenken over taal doormiddel van een vraag (Universiteit Utrecht, z.d.-b).

Vanuit het onderzoek naar talensensibilisering blijkt dat er door de leerkrachten nog niet veel wordt gedaan. Dit werd tijdens de observatie aan de hand van bijlage A bevestigd. Het interview van bijlage D ondersteunde dit, de leerkrachten gaven aan niet of nauwelijks gebruik te maken van talensensibilisering. Hierbij valt op dat er nog niet sprake is van een positieve attitude ten aanzien van talensensibilisering. Dit valt te herleiden aan het feit dat de leerkrachten aangeven twijfels te hebben over de manier waarop ze het vorm kunnen geven. Daarbij zien ze de meerwaarde er nog niet helemaal van in omdat ze er nog geen positief effect van gezien hebben. Leerkrachten geven aan dat leerlingen terughoudend zijn in het inzetten van de moedertaal. De voorbeelden die de leerkrachten gaven waren met name vragen als: wat betekent dit in jouw moedertaal? Dit is best moeilijk voor de leerlingen, hier wordt gevraagd naar een vertaling. Talensensibilisering kan zich ook richten op het praten over de taal en vergelijken (Duarte et al., 2022; VLOR, 2011). De leerkrachten hebben ondersteuning nodig in het vormgeven van talensensibilisering om de leerlingen over taal te laten praten.

Het valt op dat leerlingen zelf positief tegenover talensensibilisering staan met scores die allemaal boven de 80% zijn. Hierbij kan geconcludeerd worden dat de leerlingen het fijn vinden dat de eigen taal een plek in de klas krijgt, ze graag willen leren over andere talen en het leuk vinden om deze te vergelijken. De doelen zoals die beschreven zijn volgens Devlieger et al., (2012) worden als positief ervaren. Dit is in de lijn van wat tot nu toe in andere onderzoeken is geconcludeerd (Ministerie van OCW et al., 2012; Frijns et al., 2014). De angst die met name opvalt is het leren. Kinderen geven aan geen nieuwe taal te willen leren en de talen die ze kunnen vooralsnog genoeg te vinden. Binnen het onderzoek hoeft dit geen probleem te zijn omdat talensensibilisering zich richt op het leren over taal (Frijns et al., 2014). Hierbij willen ze graag spreken, zien, zingen en ervaren.

Als laatste punt kan geconcludeerd worden dat NT2-ouders positief tegenover talensensibilisering staan. Er ontstonden vragen over mogelijke taalverwarring. Dit blijkt niet terecht te zijn. Talen kunnen juist ondersteunend aan elkaar zijn zoals werd omschreven in het model van Cummins & Swain (1986). Daarnaast bleken niet alle ouders voor de klas te willen staan. Overigens kan met 69% geconcludeerd worden dat ouders graag willen helpen en ook in de klas. Mochten ouders op de juiste wijze worden betrokken dan kunnen zij ook de doelen van talensensibilisering ervaren. Die zich richten op affectie, sociaal en cognitie (Frijns et al., 2014).

Uit het contextonderzoek blijkt dat zowel de kinderen, leerkrachten als de ouders talensensibilisering vorm willen geven. Hierbij willen de leerkrachten graag concrete materialen en middelen hebben om zowel effectief woordenschatonderwijs als talensensibilisering te kunnen geven.

4. Discussie en conclusie.

Binnen dit hoofdstuk zal worden uitgelegd wat mogelijke kritiekpunten op het onderzoek kunnen zijn en in hoeverre het onderzoek reikt. Hierop zal worden gereageerd en beargumenteerd. Daarnaast zal doormiddel van de literatuurstudie en het contextonderzoek, de hoofdvraag worden beantwoord en een conclusie worden getrokken. Op basis daarvan zal een advies worden gedaan voor de onderwijspraktijk en school X.

4.1 Discussie.

Een beperking van het onderzoek vertaalt zich in het gegeven dat er gemeten is binnen één onderwijspraktijk en voor het eerst bij de kleuters. Pennenkamp (2022) had al onderzoek gedaan binnen de middenbouw, een aantal boeken en instrumenten voor het onderzoek zijn gelijk. Daarentegen zijn er ook nieuw instrumenten ontworpen omdat ze beter pasten bij de school waar het onderzoek is uitgevoerd en de doelgroep. Doordat het onderzoek zich niet richt op specifieke doelen en domeinen is het makkelijker te vertalen naar andere scholen of groepen. Het is belangrijk dat er rekening gehouden wordt met het feit dat als er sprake was van een andere context, de uitkomst van het onderzoek er anders uit had kunnen zien. Hierbij kan het onderzoeken in de bovenbouw met name interessant zijn en nieuwe inzichten opleveren. Deze is nog niet onderzocht en zou dus een betrouwbaarder beeld op kunnen leveren over de meerwaarde van talensensibilisering. Daarnaast zou het de toepasbaarheid van de instrumenten in andere onderwijssituaties aantonen (van der Donk & van Lanen, 2012).

Een ander discussiepunt uit zich in de observatie- en enquêteformulieren die gebruikt zijn. Binnen de gebruikte schalen is ruimte voor interpretatie. Van der Donk & van Lanen (2012) schrijven dat dit niet volledig betrouwbaar is. Naast de interpretatie is er ruimte voor sociaal-wenselijke antwoorden. Dit is in het onderzoek zichtbaar doordat er weinig in extremen is geantwoord. De leerkrachten geven niet of nauwelijks aan dat iets helemaal goed is, daarentegen wordt ook niet aangegeven of iets niet aanwezig is. Dit kan een gevolg van de gekozen schaalverdeling zijn. De schaalverdeling is gekozen omdat deze voor de onderzoeker makkelijker te analyseren is. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid. Daarnaast is binnen het onderzoek gebruik gemaakt van interviews en observaties die deze anomalie in bepaalde mate wegnemen. Belangrijk is daarnaast om te beseffen dat een observatie invloed heeft op de praktijksituatie. Dit kan zich zowel uiten bij kinderen als bij leerkrachten en kan dus invloed hebben op de uitkomst van het onderzoek. Dit geldt ook voor de opname die is gemaakt voor het interview.

Zoals vermeld in *hoofdstuk 3.3.4 behoeften van ouders met betrekking tot talensensibilisering*, gaf een van de NT2-ouders uit bijlage F.11 aan dat er een enquête uit had moeten gaan naar alle ouders. Dit betekent dat ook de NT1-ouders betrokken hadden moeten worden in de vraag. De onderzoeker heeft ervoor gekozen om dit niet te doen. Dit zou de reikwijdte van het onderzoek groot maken. Dit had gemaakt dat ook de NT1-leerlingen bij deelvraag 8 betrokken hadden moeten worden om ook hun attitude te meten tegenover talensensibilisering. Samen met het team van de school is besloten dat talensensibilisering passend is voor de praktijksituatie van de school. Dit maakt dat er al besloten was om het toe te passen en de meerwaarde ervan in werd gezien. Dit maakt dat het onderzoeken van attitude bij NT1-ouders en NT2-leerlingen minder van belang is voor het onderzoek. Deelvraag 9 was; op welke wijze willen de ouders van NT2-leerlingen betrokken worden bij talensensibilisering? Waaruit ook blijkt dat er al gekozen was om talensensibilisering toe te passen maar er onderzocht moest worden op welke wijze ouders betrokken wilden worden. De vraag die dan ontstaat is: Waarom

is alsnog affectiviteit gemeten bij zowel NT2- ouders als NT2-leerlingen? Dit heeft te maken met het gegeven dat voor het meedelen in talensensibilisering een positieve attitude nodig is, tegelijkertijd wordt die ook ontwikkelt door talensensibilisering en daar kunnen de NT2-ouders en leerlingen aan bijdragen (Devlieger et al., 2012). De grote van het onderzoek speelde een belangrijke reden in het besluit van de onderzoeker.

De reikwijdte van het onderzoek was tevens ook de reden om het onderzoek niet te richten op groep 3. De lessituatie van groep 3 op school X. is anders dan groep 2. Hier zetten ze minder in op ervaringsgericht onderwijs. Belangrijk om te beseffen is dat de huidige groep 2 met het aantal NT2-leerlingen, volgende jaar doorstroomt naar groep 3. Hierbij hebben de school en de onderzoeker de wens dat het ontwerp met een eventuele aanpassing aansluit bij groep 3.

Een beperking van het onderzoek zit in het feit dat er tijdens alle lessen aan woordenschatonderwijs gewerkt kan worden. Het onderzoek heeft zich alleen gericht op de woordenschat lessen. In de interviews is gevraagd naar de wijze waarop woorden terugkomen in de hoeken en in welke mate er incidenteel woordenschat plaatsvindt. Dit is gedaan omdat in de hoeken een deel van het consolideerproces maar met name het controleren gebeurt. Het incidenteel onderwijzen van woorden kan gegeven worden in combinatie met intentioneel woorden aanleren (Kuiken et al., 2013). Het beperken tot de woordenschatlessen heeft te maken met het kader van de onderzoeksvraag.

4.2. Conclusie

Binnen dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van het onderzoek. Doormiddel van de literatuurstudie en het contextonderzoek worden verbanden gelegd en conclusies getrokken. Dit heeft als doel om de ontwerpcriteria op te kunnen stellen. De hoofdvraag is:

Hoe kunnen de leerkrachten van groep 1 en 2 talensensibilisering binnen woordenschatonderwijs voor NT2-leerlingen integreren?

De hoofdvraag van het onderzoek is ontstaan doordat er op school X. een toename bleek in NT2-leerlingen. Deze kinderen zijn niet opgegroeid met het Nederlands en dat maakt dat er problemen zijn in het begrijpen van Nederlandse woorden tijdens verschillende situaties. Woordenschat bleek een belangrijke voorspeller van schoolsucces. Wanneer een leerling veel woorden kent kan het instructies beter begrijpen en op deze wijze makkelijker leren (Nulft en Verhallen, 2009). Daarnaast bleek de school mogelijkheden te zien in de talen en culturen die de leerlingen mee de klas in nemen, doormiddel van talensensibilisering.

Vanuit het context onderzoek viel positief op dat de leerkrachten veel creativiteit inzetten door toneelspel, coöperatieve werkvormen en op goede wijze een woordennetwerk openen. Vanuit de interviews en de observaties bleek dat er werd ingezet op het incidenteel woorden leren doormiddel van het lezen van boeken (Smits & van Koeven, 2021). Hierbij zijn leerlingen sterk afhankelijk van de context om nieuwe woorden te leren, zodat de betekenis uit de tekst gehaald kan worden (Vernooy, 2008). Hiervoor is intentioneel onderwijs noodzakelijk.

Vanuit de observaties bleek het huidige intentionele woordenschat en talensensibiliseringsonderwijs niet te voldoen aan effectief onderwijs voor NT2-leerlingen. Tijdens de observaties werd duidelijk dat er veel woorden worden aangeboden, waarbij geen gebruik gemaakt wordt van een woord cluster. Kuiken et al., (2013) benoemt dat het aanbieden van 3 woorden voldoende is anders wordt het werkgeheugen overbelast. Hierbij moeten de woorden in verbinding met elkaar staan. Verhallen

(2018) breidt dit uit met een woord dat met regelmaat gebruikt wordt door een taalsterke volwassene waardoor een cluster van 4 woorden ontstaat dat gemakkelijk kan worden gekoppeld aan het al bestaande woorden netwerk van de leerling. De leerkrachten selecteren hierbij woorden op betekenis, frequentie en context. Het vaakst ontbraken functionaliteit en nut (With & Visser, 2019). Waardoor de leerlingen de woorden in de directe omgeving niet kunnen herhalen en inoefenen. Doordat het woorden aantal in de les te hoog is, kan er geen gebruik gemaakt worden van een woordcluster. Het gevolg is dat modellen missen als de woordspin, -trap, -kast, -parachute en -muur. Deze zijn gebaseerd op een woordcluster van 4 woorden. Dit resulteerde in het niet volledig aanbieden van de viertakt zoals deze beschreven staat. De genoemde modellen dienen ervoor om de leerlingen regelmatig aan de woorden te herinneren en de woorden te verbinden aan het woord netwerk. Daarnaast zorgen ze ervoor dat de aangeboden woorden kunnen worden uitgebreid (Kuiken et al., 2013). Hier bleken de leerkrachten tijdens de observaties moeite mee te hebben.

Daarnaast bleek een taalstimulerend gesprek een mogelijkheid te zijn om de kinderen gericht feedback te geven op hun talig gebruik. Vanuit de interactionele benadering en de creatieve constructie theorie geeft het de leerlingen de kans om het talige gebruik aan te passen en te verbeteren (Kuiken et al., 2013). Het doel van het gesprek is het stellen van open vragen, luisteren en doorvragen (Smits & van Koeven, 2021; van Norden, 2000). Voorwerpen kunnen het gesprek ondersteunen evenals de creativiteit van de leerkrachten in het uitzetten van drama en spelvormen (Norden, 2000). Taalstimulerende gesprekken kunnen hierbij bijdragen aan het geven van de taalfeedback, doormiddel van het stellen van gerichte vragen. Daarbij geeft het de mogelijkheid om te differentiëren op vorm, functie en inhoud. Deze vormen waren tijdens het observeren niet volledig zichtbaar (Universiteit Utrecht, z.d.-b).

Een middel om taalstimulerende gesprekken vorm te geven kan talensensibilisering zijn. Het doel van talensensibilisering bleek te zitten in waarderen, herkennen en erkennen van taal. Vanuit het context onderzoek werd duidelijk dat talensensibilisering nog niet toegepast wordt op de school. Kinderen hebben nog niet de mogelijkheid om over de moedertaal te praten, te laten zien waar talen vandaan komen en de mogelijkheid te hebben om talen te vergelijken. Paus & Brand (2018) schreven dat talen kinderen de mogelijkheid kunnen geven kennis op te doen van taalsystemen. Hierdoor leren ze beschouwend naar taal te kijken. Daarnaast zijn leerlingen bewuster van nationaliteiten en culturen waardoor ze elkaars leefwereld beter leren kennen. Dit kan resulteren in positieve attitude ten aanzien van talen. Wat maakt dat autochtone kinderen zich veiliger gaan voelen binnen de school (Duarte et al., 2022; Kneaps & van Mello, z.d.; VLOR, 2011). Voordelen die zich uiten in betrokkenheid, sociaal contact en een positieve attitude ten aanzien van de eigen taal. Hierdoor neemt de motivatie om de taal te leren toe. Het model van Cummins en Swain (1986) maakte inzichtelijk welke rol een eerste taal speelt in het leren van een tweede taal heeft. Beide talen dragen bij aan het onderliggend kennissysteem. Dit betekent dat door het werken aan de eerste taal ook gewerkt wordt aan de tweede taal. In het geval van de leerlingen het Nederlands (Onderwijscentrum Brussel, 2020).

Zowel de NT2-ouders als NT2-kinderen blijken positief tegenover talensensibilisering te staan. Leerlingen vertellen graag over de eigen taal, willen luisteren naar de talen en culturen van anderen en vinden het leuk om de talen te vergelijken. Dit valt binnen de verwachting zoals Frijns et al., (2014) en Pennenkamp (2022) in hun onderzoeken aantoonde. Daarnaast blijken NT2-ouders positief tegenover talensensibilisering te staan en te willen helpen met het aanbieden van materialen en middelen. Daarbij zijn er een aantal ouders die ook in de klassen willen helpen door liedjes te zingen

of uitleg bij materialen te geven. Op het moment dat ouders betrokken worden kan talensensibilisering bijdragen aan de affectiviteit (Duarte et al., 2022; Meertaligheid.nl et al., 2019).

Een van de belangrijkste vaardigheden die werd benoemd voor het verzorgen van talensensibiliseringsonderwijs was de attitude ten aanzien van talen (Frijns et al., 2014). Een positieve attitude bleek niet volledig aanwezig te zijn maar hierbij gaven de leerkrachten aan graag voorbeelden te zien van de wijze waarop talensensibilisering vormgegeven kan worden. De meerwaarde van het gebruik van meerdere talen was de leerkrachten nog niet volledig duidelijk. Voorbeelden en het bijbehorende effect kunnen op deze wijze bijdragen aan de attitude ten aanzien van meerdere talen.

Dit maakt dat er geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten over veel kennis en vaardigheden beschikken om effectief woordenschatonderwijs vorm te geven. Dit valt mede te verklaren door cursussen en scholingen die al gedaan zijn op de school met betrekking tot het onderwijzen van NT2-leerlingen. Overigens wordt nog niet al het geleerde toegepast binnen de onderwijspraktijk en zijn er hiaten. Dit maakt dat er scholing nodig is over het selecteren en clusteren van woorden, het gebruik van middelen als de woordspin en -muur en de wijze waarop gedifferentieerd en taalfeedback gegeven kan worden. De leerkrachten hebben hierbij voorbeelden nodig van de manier waarop deze onderdelen zich vertalen in een les met de didactiek van Verhallen (2018) en een taalstimulerend gesprek. Vaardigheden en attitude binnen talensensibilisering kunnen ontwikkeld worden door kennis op te doen van tweedetaalverwerving en voorbeelden te hebben van de manier waarop dit vorm gegeven kan worden. Op deze wijze kan talensensibilisering binnen effectief woordenschat onderwijs worden geïntegreerd.

4.3 Advies

Vanuit de literatuurstudie en het contextonderzoek volgt een advies dat gebruikt kan worden voor de onderwijspraktijk.

Veel scholen zijn de afgelopen jaren gaan werken vanuit een ‘taalbad,’ waar één taal de norm is (Avermaet, 2015). Dit is opvallend omdat het taalbad nooit onderzocht is als bewezen effectief. Agirdag & Hermans (2011) geven aan dat een deel van de beleavingswereld van het kind? Op deze wijze wordt afgenomen. Hierdoor neemt de afstand tussen school en de thuissituatie toe. Cummins en Swain (1986) geven met het ijsbergmodel aan dat werken aan de moedertaal kan bijdragen aan het leren van een tweede taal. Deze rusten allebei op het onderliggende kennissysteem en de moedertaal kan door de leerlingen gebruikt worden als bron om verbindingen tussen woorden en betekenissen te leggen (Onderwijscentrum Brussel, 2020).

Het advies is om talen en culturen op grotere wijze te betrekken in het huidige onderwijs. Dit kan gedaan worden door talensensibilisering. Het geeft op laagdrempelige wijze de mogelijkheid om talen in het onderwijs te betrekken. Het uitgangspunt is leren over taal, niet een taal leren (Jonckheere, z.d.). Bij regelmatige inzet werden voordelen gezien in affectiviteit naar talen en culturen. De cognitie nam toe doordat er op beschouwende wijze naar talen gekeken wordt. Daarnaast leren de kinderen elkaar beter kennen en heeft het een sociaal voordeel (Frijns et al., 2014). Vanuit het contextonderzoek bleken zowel ouders als kinderen er positief tegenover te staan en zich in grotere mate welkom te voelen binnen de school. Dit beeld is een bevestiging vanuit eerdere onderzoeken die zijn gedaan door Pennenkamp (2022) en Frijns et al., (2014). Het kan vormgegeven worden door korte activiteiten waarbij materialen, middelen, verhalen en liedjes als inspiratiebron dienen. Deze kunnen worden aangereikt door ouders, collega's en de omgeving (Het Steunpunt voor diversiteit en

leren & Centrum voor taal NT2 en onderwijs, 2012; Frijns et al., 2014). Leerling zijn de belangrijkste vorm van inspiratie omdat hierin een directe erkenning van de cultuur en identiteit zit (Duarte et al., 2022; VLOR, 2011). Het mooiste is als je deze leerlingen doormiddel van talensensibilisering het gevoel mag geven: ‘Je (taal) mag er zijn!’

Het advies voor school X. is om het onderzoek volgend jaar te richten op talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs bij de midden- of bovenbouw. Hierbij kan de bovenbouw waardevolle informatie opleveren doordat hier nog geen onderzoek naar gedaan is. Daarnaast gaven de leerkrachten aan om onderzoek te doen naar leesplezier (Teamvergadering, Persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022). Boeken kunnen de leerlingen de mogelijkheid geven om woorden te leren vanuit een context. Dit is dus een vorm van incidenteel woordenschat onderwijs (Kuiken et al., 2013). Hierbij kan de vraag gesteld worden om talensensibilisering en leesplezier te combineren.

5. Ontwerpen

Vanuit de literatuurstudie en het contextonderzoek is onderzocht op welke wijze talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs kan worden geïmplementeerd op school X. Binnen dit hoofdstuk wordt omschreven wat de ontwerpeisen aan de hand van de studie en het onderzoek zijn. Daarnaast is in overleg met de leerkrachten gekeken welk eisen zij hebben met betrekking tot het ontwerp. De dialoog maakt het implementatieproces makkelijker doordat de leerkrachten een aandeel gehad hebben in het ontwerp (van der Donk & van Lanen, 2012). De uitvoering van het uiteindelijke ontwerp zal niet worden opgenomen binnen deze rapportage.

5.1 Ontwerpeisen

Aan de hand van de literatuurstudie en het contextonderzoek zijn in tabel 1 de volgende ontwerpeisen opgesteld:

Ontwerpeisen.	
Ontwerpeis	Verantwoording
1. Het ontwerp maakt gebruik van de viertakt van Verhallen (2018). Waarin alle leerkrachten van de onderbouw gebruik maken van de lesfasen: Voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren.	Theorie: Voor het aanleren van nieuwe woorden kan de viertakt van Verhallen gebruikt worden. Deze bestaat uit de volgende fasen: - Voorbewerken - Semantiseren - Consolideren - Controleren Het model gunt de leerlingen de tijd om de nieuwe woorden met hun betekenis te leren en te onthouden. Op basis daarvan is het belangrijk dat ze gecontroleerd worden (Verhallen, 2018). Context: Binnen de context worden delen van de viertakt toegepast maar hier is geen lijn in. Daarnaast werd er gebruik gemaakt van incidenteel woordenschat onderwijs. Als de context niet geheel duidelijk is, is het voor de leerling lastig om de woorden doormiddel van de context te leren (Smits & van Koeven, 2021).

2. Het ontwerp biedt de mogelijkheid om de leerkrachten kennis en vaardigheden te leren over de wijze waarop ze woorden selecteren en clusteren.	Theorie: Bij het kiezen van de woorden die aangeleerd moeten worden is het belangrijk om naar verbanden tussen de woorden te zoeken, om aanspraak te maken op het woordennetwerk van leerlingen. Een cluster bestaat uit vier woorden waarbij gebruik wordt gemaakt van een model zoals de woordparachute (Kuiken et al., 2013). Context: In de praktijk bleken de leerkrachten nauwelijks gebruik te maken van de genoemde modellen zoals de woordparachute. Daarnaast werden er meer dan vier woorden aangeboden tijdens de observaties. Vanuit het gesprek gericht op de ontwerpeisen gaven de leerkrachten aan dat de modellen gebruikt moeten worden in de al bestaande PowerPoint.
3. Het ontwerp biedt de mogelijkheid om de leerkrachten kennis op laten doen over de verwerving van een tweede taal en het belang van talensensibilisering.	Theorie: Woorden worden door NT2-leerlingen deels geleerd op basis van de moedertaal zoals Cummins en Swain (1986) in het ijsbergmodel omschreven (Onderwijscentrum Brussel, 2020). Talensensibilisering richt zich op betrokkenheid, sociaal contact en een positieve attitude ten aanzien van de eigen taal. Hierdoor neemt de motivatie om de taal te leren toe en kunnen beide talen bijdragen bij aan het onderliggend kennissysteem. Context: De leerkrachten blijken scholing nodig te hebben voor het inzien van de meerwaarde van talensensibilisering door kennis op te doen over het belang van talensensibilisering

4. Het ontwerp biedt de mogelijkheid om de leerkrachten kennis op laten doen van de wijze waarop ze binnen een woordenschatles kunnen differentiëren en taalfeedback kunnen geven.	Theorie: Differentiëren en taalfeedback zijn effectieve vormen om de NT2-leerlingen verder te helpen in hun woordenschat niveau (Universiteit Utrecht, z.d.-b). Het sluit aan bij de interactieve taalverwervingstheorie. Leerlingen leren taal door actief bij te stellen na feedback van een volwassene (Hooijmaaijers & Stokhof, 2015). Context: In de praktijk bleken de leerkrachten nog geen gebruik te maken van de taalstimulerende vragen die leerlingen aan het nadenken zetten over taal. Daarnaast helpt het differentiëren op vorm, inhoud en functie om de leerlingen naar een hoger niveau te helpen
5. Het ontwerp geeft de leerkrachten mogelijkheden om talensensibiliseringsonderwijs gevarieerd vorm te geven en richt zich op het waarderen, herkennen en erkennen van talen. Het versterkt de cognitie, socialiteit en affectie ten aanzien van talen bij leerkrachten en leerlingen.	Theorie: De doelen van talensensibilisering richten zich op het waarderen, herkennen en erkennen van talen (VLOR, 2011). Door te praten over cultuur, nationaliteit en taal kan de affectiviteit, sociaal contact en cognitie worden versterkt (Duarte et al., 2022). Context: De leerlingen gaven aan het fijn te vinden als er diverse materialen in worden gezet, evenals liedjes of boeken. Ze leren graag over de taal en cultuur van andere kinderen en willen daarbij ook over hun eigen taal en cultuur vertellen.
6. Het ontwerp geeft voorbeelden, materialen en middelen over de wijze waarop talensensibiliseringsonderwijs vormgegeven kan worden aan de hand van een taalstimulerend gesprek.	Theorie: Doormiddel van taalstimulerende gesprekken kan er feedback gegeven worden op hetgeen dat er gesproken wordt, Dit maakt dat ze het taalsysteem kunnen aanpassen en verbeteren (Smits & van Koeven 2021; Norden, 2000). Hierin kan talensensibilisering betrokken worden omdat het de mogelijkheid geeft om na te denken over taal (Frijns et al., 2014). Context: De leerkrachten bleken in te zetten op incidenteel woordenschat onderwijs doormiddel van het lezen van prentenboeken. Vanuit het interview werd er geen gebruik gemaakt van taalstimulerend gesprek.

Tabel 1 Ontwerpeneisen ten aanzien van effectiefwoordenschat onderwijs en talensensibilisering.

5.2 Voorlopige doelen

Voor het uitvoeren van het ontwerp zullen binnen dit hoofdstuk een aantal streefdoelen worden beschreven. Het is wenselijk als de doelen binnen een periode van 4 á 6 weken behaald zijn. Hierbij is het belangrijk dat de leerkrachten de nodige kennis en vaardigheden hebben om talensensibilisering en effectief woordenschat onderwijs vorm te geven, ook over langere termijn. Daarnaast wordt ernaar gestreefd om leerkrachten en NT2-leerlingen zoveel mogelijk van de belemmering weg te nemen zoals deze beschreven zijn in *hoofdstuk 1; introductie*. De doelen zijn op 4 niveaus beschreven in tabel 2:

Ontwerpdoelen	
Niveau	Doel
Bouwniveau	- Het woordenschat onderwijs wordt vormgegeven volgens de viertakt van Verhallen (2018).
	- Doormiddel van talensensibilisering wordt de moedertaal van de leerlingen erkend, herkend en gewaardeerd.
Leerkrachtniveau	- De leerkrachten hebben kennis van het vormgeven van effectief woordenschat onderwijs volgens de didactiek van Verhallen (2018) en kunnen daarbij talensensibilisering inzetten volgens Frijns et al. (2014).
	- De leerkrachten hebben de vaardigheden voor het vormgeven van effectief woordenschat onderwijs en talensensibilisering volgens de didactiek van Verhallen (2018).
	- De attitude met betrekking tot andere talen en culturen binnen de klas is vergroot.
Leerlingniveau	- De affectiviteit, socialiteit en cognitie met betrekking tot NT2-leerlingen is vergroot.
	- De leerlingen merken dat er meer tijd en ruimte is voor het gebruik van de moedertaal. Ze ervaren dat hun taal wordt gewaardeerd, herkend en erkend.
Ouderniveau	- NT2- Ouders merken dat ze vaker worden betrokken bij de school en dat er een positieve attitude eerst rond verschillende nationaliteiten, talen en culturen.

Tabel 2 Voorlopige doelen ten aanzien van het ontwerp voor talensensibilisering binnen effectief woordenschatonderwijs

Literatuurlijst

Agirdag, O. & Hermans, M. (2011). Etnische ongelijkheid in het onderwijs: een pleidooi voor meertalig onderwijs. *VMT Vlaams Marxistisch Tijdschrift*, 44(3), 19–23.

Avermaet, P. V. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6–10. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1523>

Balac, R. & Bialystok, E. (2011). *Cognitive development of bilingual children* (10.1017/S0261444810000339). Geraadpleegd op 10 januari 2023, van https://www.researchgate.net/publication/259403705_Cognitive_development_of_bilingual_children

Bevaart, F. (2014, 18 juli). *Bekijk: Nederlands leren in een rijke taalomgeving*. NEMOKennislink. <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/nederlands-leren-in-een-rijke-taalomgeving/>

Blom, S. (2021, 10 december). *Opinie: 'Sta leerlingen toe hun thuistaal op school te gebruiken, dat bevordert de prestaties'*. Het Parool. <https://www.parool.nl/columns-opinie/opinie-sta-leerlingen-toe-hun-thuistaal-op-school-te-gebruiken-dat-bevordert-de-prestaties~b6b35b2c/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Blom, E. (2019). Wat iedereen moet weten over de taalontwikkeling van kinderen in een diverse samenleving: Oratie bij de aanvaarding van de leerstoel 'Language development and multilingualism in family and educational contexts'. In *Universiteit Utrecht*. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 10 januari 2023, van <https://www.uu.nl/sites/default/files/uu-fsw-elmablom-artikel.pdf>

Blom, E. (2019b, februari 7). *Bekijk: Het voordeel van tweetaligheid*. NEMOKennislink. Geraadpleegd op 10 januari 2023, van <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/het-voordeel-van-tweetaligheid/>

Bodde-Alderlieste, M. & Mulligen, L. van. (2018). *Engels in het basisonderwijs: (meer dan de) kennisbasis vakdidactiek* (2de editie). Noordhoff.

Broekhof, K. (2021). *Onderwijskansen in het primair onderwijs*. Sardes. Geraadpleegd op 6 januari 2023, van <https://www.onderwijskennis.nl/themas/taalstimulering-en-onderwijskansen>

Craats, I. van de., N. Corver & R. van Hout. (1998). De wet van behoud van structuur: verwerving van het possessief in een tweede taal. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58(1), 137-147

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. Longman.

Devlieger et al., (2012). *Is die taal van ver of van hier*. Acco.

De Muynck, B., Both, D. & Visser-Vogel, E. (2014). *Opbrengstgericht leren, meer dan presteren: Een integrale aanpak van OGW en HGW*. Coutinho.

De Vries. (1989). *Nederlands als vreemde en tweede taal J.W. de Vries, Colloquium Neerlandicum 10 (1988) - dbnl*. DBNL. Geraadpleegd op 3 januari 2023, van https://www.dbnl.org/tekst/_han001198801_01/_han001198801_01_0016.php

Duarte, J., Günther, M., De Backer, F., Frijns, C., & Gezelle Meerburg, B. (2022). *Talenbewust lesgeven: Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Coutinho.

Dyslexie centraal. (Z.d.). Wat zijn de struikelblokken bij het leren van een vreemde taal als je dyslexie hebt? | Dyslexie Centraal. Geraadpleegd op 18 januari 2023, van <https://dyslexiecentraal.nl/weten/ondersteuning-van-leerlingen-met-dyslexie/vakspecifieke-begeleiding-bij-de-moderne-vreemde-struikelblokken>

Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2017). *De Taallijn: Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2* (8ste druk). Expertisecentrum Nederlands.

FIZZ Marketing & Communicatie. (Z.d.). *Expertisecentrum Nederlands | Interactief taalonderwijs: een krachtige basis*. <https://expertisecentrumnederlands.nl/interactief-taalonderwijs-een-krachtige-basis>

Frijns, C., Mulder, S., & Visser, S. (2014). Ont-armen of omarmen? Over onze omgang met (meer) taal op school. *MeerTaal*, 2014(1), 4-9.

HCO. (2020). Nieuwkomers starten altijd met klankonderwijs! In *www.Lowan.nl*. <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/03/klankonderwijs.pdf>

Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2020). Expliciete directe instructie 2.0: Tips en technieken voor een goede les (13de editie). Pica.

Hooijmaaijers, T. & Stokhof, T. (2015). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs: voor leerkrachten basisonderwijs* (3de editie). Koninklijke Van Gorcum.

Huizenga, H. & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Noordhoff.

Jansen, M. (2014, juli 18). *Bekijk: Hersenen groeien bij het leren van tweede taal*. NEMOKennislink. <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/hersenen-groeien-bij-het-leren-van-tweede-taal/>

Joosten, E. & Riemens, C. (z.d.). Een zesstappenaanpak voor de directe instructie van school- en vaktaal. *Tijdschrift taal*, 2(4), 18–23. <https://www.onderwijsmens.nl/uploads/tijdschrift-taal--een-zesstappenaanpak.pdf>

Jonckheere, S. (z.d.). Talensensibilisering in het onderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift taal*, 2(3), 35–41. [https://Slo.nl/public/pages/2-3 talensensibilisering](https://Slo.nl/public/pages/2-3%20talensensibilisering)

Jonkeren, E. (2022). *Ontdek je talent en weet wie je bent!* Geraadpleegd op 8 november 2023 van [https://catent.sharepoint.com/:w:/r/scholen/School A/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B2578751E-15CB-4486-8866-5CAD1DFB9050%7D&file=Bachelor%20Thesis%20talent%20en%20kwaliteit%202021-2022%20\(1\).docx&action=default&mobileredirect=true](https://catent.sharepoint.com/:w:/r/scholen/School%20A/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B2578751E-15CB-4486-8866-5CAD1DFB9050%7D&file=Bachelor%20Thesis%20talent%20en%20kwaliteit%202021-2022%20(1).docx&action=default&mobileredirect=true)

Kadaster, PDOK, Google, CBS & GeoGap. (Z.d.). *KadastraleKaart.com - De gratis online kadasterkaart*. Kadasterkaart. Geraadpleegd op 29 november 2022, van <https://kadastralekaart.com/wijken/wijk-50-hoogeveen-WK011850>

Klassewerk. (Z.d. b). *Woorden met Wim.: Woordenschat onderwijs aan jonge kinderen*. Docplayer. Geraadpleegd op 25 oktober 2022, van <https://docplayer.nl/43040963-Woorden-met-wim-woordenschat-onderwijs-aan-jonge-kinderen.html>

Kneaps, J. & van Mello, G. (z.d.). “Ik zeg ‘mummi’ en ‘vaari’. Hoe zeg jij oma en opa?” : Een project rond talensensibilisering in de school Rozenberg. Zevenentwintigste conferentie onderwijs Nederland.

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. (2018). *Talen voor Nederland*. In *KNAW.nl*. KNAW. <https://www.knaw.nl/publicaties/talen-voor-nederland>.

Kuiken, F. & Droge, S. (2010, mei). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. Geraadpleegd op 6 januari 2023, van <https://oud.digiwak.nl/wak/index.php>.

Kuiken, F., Vermeer, A., Appel, R., Kurvers, J., Litjens, P., Mooren, P. & Verhallen, M. (2013). *Nederlands als 2e taal in het basisonderwijs* (3de editie). ThiemeMeulenhoff bv.

Marzano, R.J. (2011). *Wijs met woorden: Een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal*. Vlissingen: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Meertaligheid.nl, meertaligheid.be & Nederlandse taalunie. (2019). *Omgaan met meertaligheid in het onderwijs*. Geraadpleegd op 10 januari 2023, van <https://taalunie.org/actueel/55/hoe-om-te-gaan-met-meertaligheid-in-het-onderwijs>

Mikkelsen, T. (2020, 24 april). *Receptieve meertaligheid: een kans voor de exporteconomie, een uitdaging voor het taalonderwijs?* [Afbeelding] Taalsector.be. <https://www.taalsector.be/cms/meertaligheid/4331-receptieve-meertaligheid-een-kans-voor-de-exporteconomie-een-uitdaging-voor-het-taalonderwijs>

Ministerie van onderwijs cultuur en wetenschap, PO-raad & Taallectoren. (2021). *Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. POraad.nl. https://www.poraad.nl/system/files/2021-12/ruimte_voor_nieuwe_talenten_0.pdf

Niënhaus, A. (2018, 15 februari). *Op woordenjacht: meer woorden leren in minder tijd*. PlatformPraktijkontwikkeling. Geraadpleegd op 5 januari 2023, van <https://plpo.nl/2016/02/02/op-woordenjacht-meer-woorden-leren-in-minder-tijd/>

Nulft, D. V. D. & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer: praktijkboek voor het basisonderwijs* (2de editie). Coutinho.

Onderwijscentrum Brussel. (2020, augustus). *Meertalige taalverwerving*. Brussel vol taal. Geraadpleegd op 28 december 2022, van <https://www.brusselvoltaal.be/1-hoe-leer-je-een-taal/meertalige-taalverwerving>

Onderwijsdoelen. (2022, 13 oktober). SLO. <https://www.slo.nl/sectoren/po/burgerschap-po/onderwijsdoelen/>

Orioni, M. (2020). *Het meertalige kind* (1ste editie). SWP.

Padmos, T. & Philips, I (2013). Talensensibilisering: kinderen gevoelig maken voor taal. Nieuwsbrief Taal & Onderwijs, 15 (3).

Paus, H. & Brand, A. V. D. (2018). *Portaal: praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs* (5de editie). Coutinho.

Pennekamp, N. (2022). *Taal is van ons allemaal!* Geraadpleegd op 14 december 2023 van https://proxy.swift.surfsara.nl/live/objectstore/21e13bcf-11c7-4a1e-b140-4dd278a53ff7/Nienke%20Pennekamp%20anoniem.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=8ea577ad65394dfb2d62886e3056a36%2F20221214%2FNL%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20221214T082459Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-Signature=81131d8fb150bdb6fb252a9139f743de5e8fc2501a0e44ac7fa477a77c9fbf9c

Prof. School A school. (2021). *Schoolgids 2021-2022*. In www.tbschool.nl.
<https://tbschool.nl/site/wp-content/uploads/2021/09/Venster-schoolgids-2021-2022-40888-06MU-000-03-09-2021-1.pdf>

Riemersma, A. (2012). Meertaligonderwijs. Geen luxe, maar vanzelfsprekend en noodzakelijk. *Tijdschrift taal*, 5(3), 25-31.

Sardes & Expertisecentrum Nederlands. (2008). *De taallijn: Achtergrondinformatie over NT2*. In *docplayer*. Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd op 28 december 2022, van <https://docplayer.nl/29870583-Achtergrondinformatie-over-nt2.html>

SLO. (2022, 20 juni). *Lexicon - organisatiemodellen*. Geraadpleegd op 23 januari 2023, van <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/lexicon/organisatiemodellen/>

Smits, A. & van Koeven, E. (2019, 6 april). *Helpt het expliciet aanleren van woorden?* Geraadpleegd op 6 januari 2023, van <https://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/search?q=woordenschat+kleuters>

Smits & van Koeven, E. (2021, 10 mei). *Helpt het expliciet aanleren van woorden?* Geletterdheidenschoolsucces. Geraadpleegd op 4 januari 2023, van <https://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/search?q=woordenschat+kleuters>

Spronck, S. (2021, 28 september). *Chomsky heeft gelijk*. Arts.kuleuven.nl. Geraadpleegd op 3 januari 2023, van <https://www.arts.kuleuven.be/inspraak/chomsky-heeft-gelijk>

Steunpunt diversiteit en leren & Centrum voor taal NT2 en onderwijs. (2012). *Talensensibilisering in het kleuter en lageronderwijs: Tips voor klas- en schoolpraktijk*. KU Leuven en UGent. Geraadpleegd op 11 januari 2023, van https://diversiteitenleren.be/content/4-materiaal/3-materialen/10-talensensibilisering/handleiding_talensensibilisering.pdf

Stichting Lezen (2018). *Lezen in het Nederlands en Lêze yn it Frysk. Een literatuuronderzoek naar de leesontwikkeling van tweetalige Friese kinderen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Universiteit Utrecht & digital Humanities LAB. (Z.d.). *Lidwoorden in het Pools*. Moedertaal in NT2. Geraadpleegd op 14 december 2022, van <https://www.moedint2.nl/home>

Universiteit Utrecht. (Z.d.). *Tweedetaalverwerving: heeft de eerste taal daar invloed op?* Moedertaal in NT2. Geraadpleegd op 2 januari 2023, van <https://nt2.sites.uu.nl/achtergrond-en-verder-lezen/tweedetaalverwerving-heeft-de-eerste-taal-daar-invloed-op/>

Universiteit Utrecht. (Z.d.-b). *Wat is scaffolding?* Moedertaal in NT2. Geraadpleegd op 9 januari 2023, van <https://nt2.sites.uu.nl/achtergrond-en-verder-lezen/scaffolding/>

Van Avermaet, P., Slembrouck, S. & Simon-vandenbergen, A. (2015). Talige diversiteit in het Vlaams onderwijs: problematiek en oplossingen. In *biblio. Ugent*. Koninklijke Vlaamse Academie van België. Geraadpleegd op 15 december 2022, van <https://biblio.ugent.be/publication/7243855>

Van den Bulk, F. (2021). Nieuwkomers in Nederland. In *Universiteit Utrecht*. UU. Geraadpleegd op 5 januari 2023, van <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/39547/Eindwerkstuk%2C%20Florine%20van%20den%20Bulk%2C%206168981.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Van der Donk, C. & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school* (4de editie). Coutinho.

Van Gent, E. (2021, 7 april). *Superdivers is het nieuwe normaal*. KIS. <https://www.kis.nl/artikel/superdivers-het-nieuwe-normaal>

Vanhooren, S. & Mottart, A. (2009). DRIEËNTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS. In Taalunie. Academia Press. Geraadpleegd op 15 december 2022, van <https://hsnbundels.taalunie.org/bundel/nummer-23/>

Van Hengel-van Esch, C. (z.d.). Meertaligheid: een oordeel of een voordeel? *Tijdschrift taal*, 7(11), 6–11. <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/7.11-Meertaligheid-een-oordeel-of-een-voordeel.pdf>

Van Norden, S. (2000). *Dingen in de kring* (2de druk). SWP.

Verhallen, M. & Van den Nuft, D. (2004). Woordkennis als basis: Werken aan een goede woordopbouw. *Jeugd in School en Wereld*, 88 (10), p. 7-9.

Verhallen, M. (2018). Meer en beter woorden leren. In *onderwijsmaakjesamen*. Projectbureau Kwaliteit PO-Raad. <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/12/SaZ-B-Meer-en-beter-woorden-leren.pdf>

Vernooy, K. (2008). Een goede woordenschat: De basis voor een goede schoolloopbaan. In *tosinbeeld*. Geraadpleegd op 5 januari 2023, van <https://tosinbeeld.nl/wp-content/uploads/2018/09/08-01-29-Paper-Goede-woordenschat-c-vernooy.pdf>

VLOR. (2011). T Is goe, juf, die spreekt mijn taal! In <https://www.arts.kuleuven.be>. <https://www.arts.kuleuven.be/cto/onderzoek/onderzoek-taalverwerving/talensensibilisering-in-de-meertalige-klas-en-school/frijns-et-al-2011-tis-goe-juf>.