



WOORDENSCHAT

PRAKTIJKONDERZOEK NAAR DE BIJDRAGE
DIE 'MET WOORDEN IN DE WEER' KAN
LEVEREN AAN DE
WOORDENSCHATVERWERVING VAN DE
LEERLINGEN OP [REDACTED]

08-06-2022

EERSTE BEGELEIDER
Gerla Wempe

TWEEDE BEGELEIDER
Renske Hania

Voorwoord

Voor u ligt het praktijkonderzoek naar de bijdrage die 'Met woorden in de weer' kan leveren aan de woordenschatverwerving van de leerlingen op [REDACTED]. Het onderzoek heeft betrekking tot de kennis en kunde die volgens 'Met woorden in de weer' (Nulft & Verhallen, 2009) een voorwaarde is om op een efficiënte en aantrekkelijke manier de woordenschat van leerlingen te vergroten. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding 'pedagogische academie voor het basisonderwijs' (Pabo) te NHL Stenden in Leeuwarden in opdracht van christelijke basisschool [REDACTED] in [REDACTED]. Van december 2021 tot en met juni 2022 ben ik bezig geweest met het onderzoeken en schrijven van de scriptie.

Mijn naam is Anneke Dijkstra, leerkracht in opleiding en loop mijn eindstage op [REDACTED] in [REDACTED]. Als leerkracht in opleiding ben ik geïnteresseerd in de ontwikkeling van een kind, met name hoe deze ontwikkeling kan worden bevorderd. Kijkend naar de behoeften van NT2 leerlingen op [REDACTED] kan goed woordenschat onderwijs hen begunstigen. In voorgaande stageplaatsen is mij het belang van woordenschat al vaker onder ogen gekomen. In de praktijk ben ik namelijk ook dialectsprekende kinderen tegengekomen, waarbij een ontwikkelpunt de Nederlandse woordenschat is en zo ook kinderen uit een lager sociaal milieu. Deze observaties zijn een aanleiding geweest voor het onderzoeken van de woordenschatverwerving van kinderen. Omdat 'Met woorden in de weer' aanwezig is op [REDACTED] zal dit praktijkboek als hoofdbron dienen in dit onderzoek.

Dit onderzoek is belangwekkend voor leerkrachten in het basisonderwijs. Specifiek voor leerkrachten die willen weten hoe de woordenschat van hun leerlingen op een efficiënte en aantrekkelijke manier kan worden vergroot. Daarnaast is dit onderzoek interessant voor leerkrachten of schoolteams die na willen gaan of ze in bezit zijn van de nodige kennis en kunde die volgens het praktijkboek 'Met woorden in de weer' een voorwaarde is voor het efficiënt en aantrekkelijk vergroten van de woordenschat van de leerlingen.

De taalcoördinator heeft mij het praktijkboek 'Met woorden in de weer' onder de aandacht gebracht. Met behulp van Gerla Wempe heb ik de onderzoeksvraag voor deze scriptie bedacht. Er is een bedrijvend onderzoek uitgevoerd onder een selecte steekproef. Hiermee heb ik de onderzoeksvraag kunnen beantwoorden.

Bij dezen wil ik Gerla Wempe bedanken voor de positieve en actieve begeleiding en ondersteuning tijdens dit traject. De begeleiding van Gerla Wempe heeft mij uit vele leerkuilen gehaald.

Tevens wil ik de taalcoördinator van [REDACTED], [REDACTED], bedanken voor het onder de aandacht brengen van de meest essentiële bron van dit onderzoek, het praktijkboek 'Met woorden in de weer' en het effectief sparren over het onderzoek. Daarnaast wil ik alle respondenten, mijn collega's en mijn medestudenten bedanken voor hun medewerking aan het onderzoek, zonder hun kritische kijk had ik dit onderzoek niet kunnen voltooien. Tot slot wil ik mijn vrienden en familie bedanken voor de inhoudelijke, moreel ondersteunende en materiële toevoegingen die ik heb mogen ontvangen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Anneke Dijkstra

Raard, 8 juni 2022

Samenvatting

Dit onderzoek is, in zijn beginsel, tot stand gekomen vanwege het toenemende aantal NT2 leerlingen op [REDACTED]. De komst van de NT2 leerlingen heeft het belang van goed woordenschatonderwijs benadrukt. Het gevolg hiervan is de aanleiding van het onderzoek, namelijk de onzekerheid die heerst over het huidige woordenschatonderwijs. In dit onderzoek is aan de hand van het op school aanwezige praktijkboek 'Met woorden in de weer' bestudeerd hoe kinderen woorden leren om daaropvolgend te ondervinden hoe woorden aan kinderen geleerd kunnen worden. Gedurende het onderzoek is naar voren gekomen dat de rol van de leerkracht hierbij van essentieel belang is: 'Verbetering van leerkrachtvaardigheden zal direct tot grotere leeropbrengsten bij kinderen leiden'. Dit wetende is de aanleiding geweest voor het kwantitatieve onderzoek. Er is een vragenlijst verspreid onder de leerkrachten, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten op [REDACTED]. Dit meetinstrument, komend uit het op school aanwezige praktijkboek 'Met woorden in de weer', dekt de lading leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om op een efficiënte manier woordenschat van de leerlingen te vergroten. Wetende wat de kennis is wat betreft de benodigde leerkrachtvaardigheden geeft een weergave van de mogelijke groeipunten. Uit de antwoorden op de vragenlijsten bleek dat binnen het team van [REDACTED] vaardigheden en kennis in hoge mate aanwezig zijn. Daarnaast is er ruimte gedetecteerd voor groei op het gebied van 'woorden selecteren'.

Op basis hiervan wordt aanbevolen om de groeipunten schoolbreed op te pakken om zo de leerkrachtvaardigheden en leeropbrengsten bij kinderen te verbeteren met behulp van het praktijkboek 'Met woorden in de weer'. Eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de combinatie van de schoolbrede aanpak die geschetst wordt in het praktijkboek en de op school aanwezige taalmethode.

Inhoud

Voorwoord.....	1
1. Inleiding	5
2. Probleemanalyse	7
3. Theoretische kader	9
3.1 Taalverwerving	9
3.1.1 NT2 leerlingen.....	9
3.1.2 Theorieën die van invloed zijn op de verwerving van de moedertaal	9
3.1.3 Fasen in de eerste taalverwerving.....	11
3.1.4 Verwerving van een tweede taal.....	11
3.1.5 Factoren die van invloed zijn op de taalverwerving	13
3.2 Woordenschat	14
3.2.1 Het mentale lexicon.....	14
3.2.2 Woordenschatverwerving	14
3.2.3 Woorden en woordenschatuitbreiding in het onderwijs	15
3.2.4 Aanbieden van woordenschatonderwijs	17
3.3 Praktijkboek 'Met woorden in de weer'	19
3.3.1 Omgaan met dagelijkse nieuwe woorden	20
3.3.2 Verantwoord woorden selecteren	21
3.4 De rol van de leerkracht	21
4. Probleemstelling	24
5. Onderzoek aanpak.....	26
5.1 Onderzoeksgroep.....	26
5.2 Methode van dataverzameling.....	26
5.3 Proces van dataverwerking.....	27
5.4 Ethische kwestie	27
6. Resultaten.....	28
6.1 Het uitgevoerde onderzoeksplan	28
6.2 Data-analyse	28
6.2.1 Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'weten'?	28
6.2.2 Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'kunnen'?	29
6.2.3 Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'meer kunnen'?.....	30
7. Conclusies, aanbevelingen en discussie	32
7.1 Conclusie.....	32
7.2 Aanbevelingen	33
7.3 Discussie.....	34

Bijlage A – Reflectieverslag.....	37
Bijlage B – Procesverslag	40
Bijlage C – Enquête ‘Met woorden in de weer’	45

1. Inleiding

Net als in de rest van Nederland heeft [REDACTED] te maken met een toename in het aantal allochtone leerlingen. Omdat deze leerlingen de Nederlandse taal nog niet of onvoldoende beheersen nemen ze andere onderwijsbehoeften met zich mee. Volgens Nulft en Verhallen (2009) is het van belang dat de school deze onderwijsbehoeften tegemoet komt, vooral op het gebied van woordenschat. Naar aanleiding van de komst van deze leerlingen is er een protocol opgesteld en zijn er uren en mankracht ingeroosterd om de onderwijsbehoeften van deze leerlingen tegemoet te komen.

“De kansen die kinderen krijgen om snel goed Nederlands te leren, zijn in hoge mate bepalend voor hun toekomstig schoolsucces en maatschappelijk slagen. Dat de school die kansen moet aanbieden, is daarom voor alle kinderen belangrijk, maar voor sommige kinderen extra belangrijk omdat voor hen de school bijna de enige kans is op succes”

(Paus et al., 2018, pp. 99, 100).

Uit dit citaat komt naar voren dat taalonderwijs van essentieel belang is voor de taalverwerving van de leerlingen. Taalonderwijs bestaat volgens Paus et al. (2018, p. 34) uit de verschillende domeinen: vaardigheden, woordenschat, taalbeschouwing en literatuur. In dit onderzoek wordt ingegaan op de specifieke onderwijsbehoeften van NT2 leerlingen (leerlingen die Nederlands als tweede taal verwerven) van [REDACTED] binnen het domein woordenschat.

Het implementeren van woordenschatonderwijs voor de NT2 leerlingen is van belang omdat een beheersing van de Nederlandse taal zowel wenselijk is voor het participeren in het onderwijs, als voor sociale contacten en de omgang met elkaar. Volgens Paus et al. (2018, p. 24) zorgt taal voor twee primaire menselijke behoeften: jezelf kunnen uiten en jezelf verbinden met anderen. Daarnaast geeft taal mensen de mogelijkheid om kennis te vergaren en zichzelf te ontwikkelen.

Om het belang van taal tegemoet te komen heeft [REDACTED] uren ingeroosterd voor het bevorderen van de Nederlandse taal, specifiek ten aanzien van de woordenschat. De keuze voor het domein ‘woordenschat’ zal kort toegelicht worden: Nulft en Verhallen (2009, p. 80) geeft aan dat kinderen die van huis uit een andere taal spreken beginnen met een achterstand wat betreft de Nederlandse woordenschat, een achterstand die in de loop van de jaren eerder groter dan kleiner wordt. Volgens Nulft en Verhallen (2009, p. 81) beschikken alle kinderen over een krachtig woordleervermogen en zijn ze in staat om enorme hoeveelheden woorden op te pikken. Desondanks lost de achterstand zichzelf hierdoor niet op. Het vermogen om woorden te leren staat namelijk in verband met bepaalde voorwaarden. Deze voorwaarden hebben onder andere te maken met de omgeving en het aanbieden van juiste omstandigheden. Omdat de ouders/ verzorgers van de leerlingen zelf over het algemeen ook anderstalig zijn maakt dus dat de allochtone leerlingen toegewezen zijn op het onderwijs wat ze krijgen. Dit is niet alleen het geval bij allochtone kinderen, maar bij ook kinderen uit een laag sociaal milieu (Nulft & Verhallen, 2009). Bovendien wordt er bij de verdieping van het woordenschatnetwerk met name een beroep gedaan op het onderwijs (Verhallen, 2009).

Op de stagescholen waar ik tot nu toe ben geweest zie ik overal dat kinderen er graag bij willen horen. Juist het samenzijn met vriendjes en vriendinnetjes is wat school leuk maakt. Taal is een wezenlijk onderdeel in het leven van de kinderen, taal is namelijk essentieel voor de communicatie en expressie. Bovendien is voor het optimaal kunnen profiteren van het onderwijs de beheersing van de voertaal nodig, onder andere om inhouden van andere

vakken makkelijker te kunnen verwerven. Op mijn stagescholen heb ik vaker te maken gehad met NT2 leerlingen en andere leerlingen met een taalachterstand. Bij het omgaan met deze kinderen heb ik gemerkt hoe belangrijk het voor hen is om taalvaardig te worden. Niet alleen voor het leren op school, maar ook voor sociale contacten. Hier wil ik graag aan bijdragen zodat ieder kind zich in de klas goed voelt en aansluiting kan vinden bij de rest van de klas en binnen de school.

Allochtone leerlingen komen in Nederland eerst op een school voor kinderen die de Nederlandse taal nog niet of onvoldoende beheersen voor ze aan het regulier onderwijs deelnemen. De leerlingen van [REDACTED] komen van [REDACTED] te [REDACTED]. Wanneer ze daarna in het regulier onderwijs terecht komen, worden het NT2 leerlingen genoemd, omdat ze Nederlands als tweede taal verwerven.

[REDACTED] is een Christelijke basisschool in [REDACTED]. Deze basisschool heeft 97 leerlingen, waarvan 22 NT2 leerlingen zijn. De hoeveelheid huurwoningen in [REDACTED] maakt ruimte voor deze van oorsprong orthodox Christelijke gezinnen, voornamelijk uit Eritrea. De naam van de school is het Friese woord voor vlecht, een vlecht die de verbondenheid tussen de leerlingen, de ouders, de school en het Christelijk geloof symboliseert [REDACTED] (2022). Uit de naam van de school komt het belang van verbondenheid naar voren en Paus et al. (2018, p. 24) benoemde eerder de cruciale rol van taal al voor het tot stand brengen voor die verbinding. Taal maakt dus verbondenheid en onderlinge relaties mogelijk. Deze onderlinge relaties zijn naast autonomie en competitie volgens Edward Deci en Luc Stevens één van de drie basisbehoeften voor een positief leerklimaat (FIZZ Marketing & Communicatie, 2012). Het is daarom van belang dat deze grote groep leerlingen de mogelijkheid krijgt om de Nederlandse taal hiervoor in te zetten. Met deze reden is er tijd en mankracht ingeroosterd met als doel het bevorderen van de Nederlandse woordenschat van NT2 leerlingen. Naast tijd en mankracht is er ook kunde nodig om goed en effectief woordenschat onderwijs aan te bieden. Hiervoor heeft [REDACTED] een aantal jaren geleden een praktijkboek aangeschaft: 'Met woorden in de weer' (Nulft & Verhallen, 2009). In dit onderzoek zal onderzocht worden hoe 'Met woorden in de weer' een bijdragen kan leveren aan de woordenschatontwikkeling van de leerlingen op [REDACTED].

Om te onderzoeken hoe [REDACTED] het best woordenschatonderwijs kan aanbieden zal literatuur geraadpleegd worden naar taalverwerving, woordenschatverwerving en de rol van de leerkracht hierin.

In het komende hoofdstuk zal het probleem nader geanalyseerd worden.

2. Probleemanalyse

In dit hoofdstuk zal het onderwerp nader geanalyseerd worden aan de hand van de 5xW+Hmethode: wat is het probleem, wie hebben er met het probleem te maken, wanneer doet het probleem zich voor, waarom is het een probleem, waar doet het probleem zich voor en hoe is het probleem ontstaan (Van der Donk & Van Lanen, 2020, p. 91). Tevens wordt de relevantie van het onderwerp toegelicht.

■■■■■■ heeft net als de rest van Nederland te maken met een stijging in het aantal allochtone leerlingen. Momenteel zijn er op ■■■■■■ 22 leerlingen die Nederlands als tweede taal leren (NT2 leerlingen). In totaal zijn er dit schooljaar (2021-2022) 97 leerlingen op ■■■■■■. Aldus 21,4 % van de leerlingen is een NT2 leerling. Deze leerlingen hebben een taalachterstand wat betreft het Nederlands, uit de inleiding is gebleken dat deze achterstand zichzelf niet oplost, extra aandacht voor taalverwerving is daarom noodzakelijk. Hier wordt op ingespeeld door de vrijgemaakte tijd en mankracht. Momenteel blijkt de vraag onder de leerkrachten te zijn of deze tijd wel goed ingevuld wordt.

De afwezigheid van een specifieke aanpak voor het bijbrengen van Nederlandse woordenschat is een kwestie, omdat leerlingen volgens Paus et al. (2018, p. 432) moeten beschikken over een goede Nederlandse taalvaardigheid om ten volle te kunnen profiteren van het onderwijs. Het Nederlands is namelijk de voertaal binnen het onderwijs in Nederland en als leerlingen deze taal niet goed beheersen, lopen ze de kans op een onderwijsachterstand. Deze onderwijsachterstand ligt op de loer omdat Nederlands niet alleen als vak alleen naar voren komt maar ook de voertaal is van de andere vakken en als hulpmiddel gebruikt wordt om andere doelen te bereiken. Volgens Verhallen (2009) zijn de onderwijsachterstanden in verband te brengen met verschillen in taalkennis, waarbij het vooral om de woordenschat draait.

Zoals in de inleiding genoemd is speelt taal een cruciale rol in ons leven. Volgens Paus et al (2018, p. 25) hebben we het onder andere nodig om ons te voorzien van twee primaire menselijke behoeften waarvan één is jezelf verbinden met anderen. Deze sociale behoefte van mensen vinden we overigens terug in de derde laag van de behoeften piramide van Maslow (expertisecentrum Nederlands, 2021). Daarnaast spreekt Paus et al. (2018, p. 25) over de drie kernfuncties van onderwijs waarin taalonderwijs van dienst staat **kwalificatie**: het eigen maken van kennis, vaardigheden en houdingen, **socialisatie**: het voorbereid worden op een leven als lid van een gemeenschap met eigen tradities, gewoonten, regels en praktijken en **subjectivering**: de vorming van een persoon. Een beheersing van taal blijkt dus een voorwaarde te zijn van het voor het verwerven van de kernfuncties binnen het onderwijs en daarnaast voor het gemakkelijker inhouden verwerven van andere vakken (Paus et al., 2018, p. 25). Het beschikken van Nederlandse woordenschat is dus van wezenlijk belang voor het welzijn van de leerlingen en het optimaal participeren aan het onderwijs.

De allochtone leerlingen vragen om andere onderwijsbehoeften dan NT1 leerlingen. Om de NT2 leerlingen van hun onderwijsbehoeften te voorzien zijn er 18 uur per week ingeroosterd specifiek voor de Nederlandse taalverwerving van NT2 leerlingen. Deze uren worden ingevuld door een onderwijsassistente en tijdens deze uren wordt gewerkt aan de uitbreiding en beheersing van de Nederlandse taal. Tot nu toe wordt die tijd onder andere ingevuld door pre-teaching, het herhalen van woordenschat woorden uit de taal methoden 'taalverhaal.nu' en voor de kleuters 'Bas spreekt een woordje mee'. De school maakt gebruik van de methoden die op school aanwezig zijn en is veelal bezig met herhaling en de opdrachten die de methode biedt. Desondanks is er onzekerheid wat betreft de huidige aanpak. Er is behoefte aan een goede passende manier van werken om de

woordenschatachterstand op een efficiënte en goede manier te vergroten en verbreden. Niet alleen voor de 18 uur ingeroosterde tijd uitsluitend voor de begeleiding van NT2 leerlingen, maar ook voor de dagelijkse schooltijd. Met een passende manier van werken wordt een manier bedoeld die binnen de school past, niet voor extra werk zorgt, interessant is voor de leerlingen en aansluit bij de didactiek wat betreft woordenschatverwerving van NT2 leerlingen.

Het doel van dit onderzoek is om een aanpak te vinden voor de bevordering van de Nederlandse woordenschat passend bij het stijgend aantal NT2 leerlingen op [REDACTED]. Dit onderzoek zal wellicht interessant zijn voor scholen binnen Nederland die ook te maken hebben met een stijging van het aantal NT2 leerlingen of hun woordenschatonderwijs willen verbeteren.

3. Theoretische kader

In dit hoofdstuk wordt de woordenschatverwerving van kinderen onderzocht. Er wordt gekeken hoe deze woordenschatverwerving onderwezen kan worden en wat de rol van de leerkracht hierin is.

3.1 Taalverwerving

3.1.1 NT2 leerlingen

Binnen de taalverwerving wordt er een onderscheid tussen eerste taalverwerving en tweedetaalverwerving gemaakt. Bij eerste taalverwerving gaat het om de verwerving van de moedertaal, bij tweedetaalverwerving gaat het om de verwerving van een andere taal dan de moedertaal. Er wordt gesproken van een tweede taal wanneer deze taal de voertaal is van de omgeving van een kind met een andere moedertaal, het gaat hier dus niet om een vreemde taal. In dit onderzoek wordt met tweetaligheid daarom bedoeld, iemand die twee talen nodig heeft om in het dagelijks leven te functioneren (Paus et al., 2018, p. 87).

3.1.2 Theorieën die van invloed zijn op de verwerving van de moedertaal

Door de jaren heen is er onderzoek gedaan naar de taalverwerving. Hieruit zijn theorieën naar voren gekomen die van invloed zijn op de verwerving van de eerste taal. Paus et al. (2018, p. 78-87) benoemt de volgende theorieën: het behaviorisme, het nativisme, de interactionele benadering, creatieve constructie theorie en nieuw onderzoek. Deze theorieën worden hieronder kort toegelicht.

Behaviorisme

“Het behaviorisme gaat uit van het idee dat kinderen bij hun geboorte een blanco blad zijn dat in de loop van het leven gevuld moet worden, vooral door te leren van ouders en andere rolmodellen” (Paus et al., 2018, pp. 81-82).

Volgens deze leertheorie verloopt de taalverwerving via imitatie, positieve feedback en conditionering.

Nativisme

“Nativisme is de opvatting dat de menselijke geest over aangeboren kennis en vermogens beschikt waardoor kinderen bijvoorbeeld in staat zijn om zelf de structuur van een taal te doorgronden” (Paus et al., 2018, p. 82).

Imitatie blijkt niet de hele verklaring te kunnen zijn voor taalverwerving. Het verklaart namelijk niet waarom kinderen tijdens bepaalde fasen van de taalverwerving, kenmerkende fouten maken zoals ‘hij heeft geloopt’. Dit hebben ze namelijk niet van een rolmodel gehoord. Het nativisme is een aanvulling op het behaviorisme; volgens het nativisme stellen kinderen zelf regels op. Dit doen ze op basis van de aangeboden taal en passen de opgestelde regels vervolgens consequent toe.

Creatieve constructie theorie

Volgens taalkundige Noam Chomsky worden kinderen geboren met een taalleervermogen (Language Acquisition Device, LAD) wat hen het vermogen geeft om elke taal te leren waarmee ze in contact komen. Daarnaast zouden kinderen over een aangeboren grammatica beschikken. Hier wordt dus gesproken van een nativistische benadering, want het gaat om een eigenschap die kinderen bij de geboorte meekrijgen. Het taalleervermogen staat hier centraal. De fouten die gemaakt worden tijdens de taalverwerving zijn volgens Chomsky ‘noodzakelijke fouten’. Deze fouten moeten gemaakt worden voor het kind verder kan in zijn taalverwerving. *“Het is een fase in de ontwikkeling van het taalgebruik waarin kinderen de regels die ze hebben geconstrueerd, consequent toepassen en ondertussen het resultaat voortdurend toetsen aan wat ze in hun omgeving horen. Blijkt een regel niet*

correct, dan wordt die bijgesteld" (Paus et al., 2018, p. 83). Omdat de zinnen vanuit eigen creatief vermogen worden gemaakt, wordt dit ook wel de creatieve constructie theorie genoemd.

Interactionele benadering

"Volgens de interactionele benadering leren kinderen taal door imitatie en hun aangeboren taalleervermogen, maar werkt dat alleen als kinderen veel interactie met hun omgeving hebben" (Paus et al., 2018, p. 84). Bij deze theorie staat dus de interactie tussen kind en de omgeving centraal. Volgens Verhallen en Walst (2011) zitten er drie eisen aan de interactie verbonden: taalaanbod, taalruimte en feedback.

Onderzoek Borenszajn, Zuidema en Bod

Volgens onderzoek van de Amsterdamse taalkundigen Borenszajn, Zuidema en Bod (2008) leren kinderen een taal doordat ze concrete taalwaarnemingen generaliseren. Volgens dit onderzoek herkennen kinderen, als ze voldoende taalaanbod krijgen, algemene patronen in de taal die ze horen (concrete waarneming). Deze patronen kunnen ze vervolgens op andere momenten en in andere situaties toepassen (generaliseren). Bij deze visie op taalverwerving staat de rol van de omgeving van een kind centraal. Daarbij wordt genoemd dat de taalverwerving op een actieve manier verwerkt wordt. Uit dit onderzoek komt dus naar voren dat abstracte grammaticaregels niet zijn aangeboren (zoals Chomsky veronderstelde), maar dat kinderen geleidelijk abstractere grammatica's hanteren door concrete waarnemingen en generalisatie (Paus et al., 2018, p. 85).

Uit de bovenstaande theorieën komen een aantal elementen naar voren die de eerste taalverwerving van een kind bevorderen:

- modelleren door volwassenen: kinderen hebben baat bij een omgeving die hun begrijpelijke taal biedt en stimuleert om te praten, dit zodat het regelgenererend vermogen constant geprikkeld wordt;
- feedback: door te handelen, te spreken, het goede voorbeeld te geven en te corrigeren, wordt het kind aangespoord tot het gebruiken van de correcte taal;
- ruimte voor taalproductie: wanneer een kind door rijk taalaanbod van de omgeving steeds meer woorden hoort, kan hij in een betekenisvolle situatie (met de juiste feedback van de omgeving) opnieuw nieuwe woorden leren;
- taal en denken stimuleren elkaar: door gesprekken tussen omgeving en kinderen worden de denkprocessen bevorderd, hierdoor worden begrippen gekoppeld aan bijvoorbeeld waarnemingen of ervaringen. Dit zorgt ervoor dat kinderen kennis opdoen uit de wereld om zich heen. Daarbij wordt op deze manier gewerkt aan het metalinguïstische bewustzijn. Dit is het bewust worden van de mogelijkheid tot reflecteren op taal en begrijpen dat taal een set van afspraken is en het verwerven van impliciete en expliciete kennis over taal met als doel het verbeteren van taalgebruik (Paus et al., 2018, p. 87-88).

Naast deze theorieën wordt er ook gesproken over een 'kritische periode' om een eerste taal te verwerven. Binnen deze periode (tussen de geboorte en zeven jaar) zou het menselijk brein er sterk op gericht zijn om een taal te verwerven (Nederlands Centrum Jeugdgezondheid, 2018). Het is daarom van belang dat een kind tijdens die jaren de mogelijkheid krijgt om zijn eerste taal te verwerven (Paus et al., 2018, p. 86).

3.1.3 Fasen in de eerste taalverwerving

Bij ieder kind verloopt de taalverwerving ongeveer op gelijke wijze, het ene kind leert misschien wat sneller dan de ander, maar de volgorde waarin ieder kind elementen van de taal aanleert is hetzelfde. In grote lijnen zijn hierin de volgende vier periodes te onderscheiden:

- prelinguale of preverbale periode

In deze eerste periode is er nog geen sprake van taalgebruik. Deze periode wordt opnieuw in vier fasen verdeeld: huilen (eerste 6 weken), vocaliseren (6-20 weken), vocaal spel (4-6 maand) en brabbelen (vanaf 7 maanden).

- Vroeglinguale periode

Deze periode begint wanneer het kind woorden gaat uitspreken (ongeveer 1-jaar). Binnen deze vroeglinguale periode is symboolbewustzijn een belangrijke stap (het kind gaat beseffen dat een woord kan verwijzen naar iets of iemand in de werkelijkheid). Daarna maken kinderen vaak een enorme spurt met luisteren, imiteren en benoemen wat resulteert in het produceren van een- en daarna ook twee- en meerwoordzinnen.

- Differentiatiefase

In deze periode van de taalverwerving gaat het kind zijn taalkennis verfijnen. In deze periode gaan kinderen fouten maken die het gevolg zijn van overgeneralisatie. Dit zijn fouten die gemaakt worden doordat kinderen taalregels die ze gehoord hebben gaan toepassen, ook op woorden waarbij dat niet van toepassing is. Een kind kan bijvoorbeeld de meervoudsvorm van het woord 'tafel' --> 'tafels' horen en dit toepassen op het woord paard --> twee 'paarts'.

- Voltooiingsfase

Tijdens deze fase van ongeveer vijf tot negen jaar worden de componenten van de grammatica verder ontwikkeld. In deze periode levert de school een grote bijdrage aan de taalontwikkeling. Tijdens deze fase is het extra van belang dat het taalonderwijs moet aansluiten bij het niveau van de kinderen. In taalmethoden zijn veel oefeningen opgenomen die gericht zijn op het uitbreiden van woordenschat, de woordbouw en de zinsbouw.

Na deze periodes stopt de taalverwerving niet. Nog elke dag worden er nieuwe woorden geleerd en kan er steeds beter gebruik worden gemaakt van de taal (Paus et al., 2018, pp. 93, 94).

3.1.4 Verwerving van een tweede taal

Binnen de tweedetaalverwerving is er een onderscheid tussen simultane tweedetaalverwerving en successieve tweedetaalverwerving. Simultane tweedetaalverwerving is dat een kind vanaf de geboorte voldoende taalaanbod van zowel de moedertaal als de tweede taal meekrijgt om beide talen te leren. Bij successieve tweedetaalverwerving leert het kind eerst zijn thuistaal en gaat later pas over op het verwerven van de tweede taal (Paus et al., 2018). Op ██████ gaat het om successieve tweedetaalverwerving, de leerlingen hebben al een deel van hun taalverwerving achter de rug, voordat ze in contact komen met de Nederlandse taal.

Volgens Paus et al. (2018, p 87) hoeft meertaligheid geen probleem te zijn, omdat meertalige kinderen vaak eerder een metalinguïstisch bewustzijn ontwikkelen (indien ze een goed taalaanbod verkrijgen).

Kinderen die Nederlands als tweede taal verwerven doorlopen fasen van de eerste taalverwerving (3.1.2) niet op dezelfde manier. Deze NT2 leerlingen zijn op bepaalde vlakken al ontwikkeld wanneer ze in contact komen met het Nederlands. Zo zijn ze al symboolbewust en zullen daarom de klanken meteen in woorden leren (ze gaan niet eerst brabbelen in het Nederlands). Tevens zullen ze nieuwe klanken moeten leren die in hun moedertaal niet voor komen. NT2 leerlingen zullen ook eerder proberen langere zinnen te maken (dus geen een- en tweewoordzinnen). Daarin komt het gebrek aan woordenschat naar voren. De NT2 leerlingen missen essentiële basiswoorden en moeten daarom concepten omschrijven. Het gevolg is dat de zinnen langer worden dan in principe nodig is (Paus et al., 2018, pp. 93–98).

Verschillende studies bevestigen dat er drie theorieën in verband staan met het leren van een tweede taal: de interferentietheorie, de universalistische theorie en de interactionele benadering (Kuiken & Kurvers, 2013, pp. 35–42; Paus et al., 2018, pp. 88–89). Hieronder worden deze theorieën kort toegelicht.

Interferentie theorie

De interferentie theorie vloeit voort uit het behaviorisme (wat in 3.1.2 genoemd is). Taal wordt verworven door een proces van imitatie, positieve feedback en conditionering. Volgens deze theorie is de eerste taal van invloed op de tweede taal en de fouten die daardoor ontstaan worden interferentiefouten genoemd. Dit blijkt deels correct te zijn; de invloed van de eerste taal wordt onbewust meegenomen in het leren van de tweede taal. Alleen wat deze theorie niet duidelijk maakt is hoe het mogelijk is dat er fouten worden gemaakt die niet verklaard kunnen worden vanuit de tweede taal. En dat kinderen bij het leren van een tweede taal dezelfde soort fouten maken als kinderen die de taal als moedertaal verworven hebben.

Universalistische theorie

De universalistische theorie ontstaat uit de hierboven genoemde onduidelijkheden. Volgens de universalistische theorie maken kinderen, die Nederlands als tweede taal leren, dezelfde soort fouten als kinderen die Nederlands als moedertaal verworven hebben; de taalverwerving is een universeel proces. De fouten zijn dus niet geïmiteerd, maar kunnen verklaard worden uit de structuur van de Nederlandse (tweede) taal. Door de creatieve vermogens en het taalleervermogen van de tweedetaalleerder worden concrete waarneming consequent toegepast (overgeneralisatie). De fouten die hierdoor ontstaan (voorbeeld: onregelmatige (sterke) werkwoorden als zwakke werkwoorden vervoegen) zijn noodzakelijke stappen in het ontdekken van de structuur van de Nederlandse taal. Deze noodzakelijke stappen worden ook wel ‘tussentaal’ genoemd. Kinderen die Nederlands als tweede taal verwerven, ontvangen vaak minder (rijk) Nederlands taalaanbod uit hun directe omgeving.

Interactionele benadering

De interactionele benadering verschuift de nadruk van (de structuur van) de te leren taal (universalistische theorie) naar de rol van de omgeving. Om ervoor te zorgen dat kinderen zo snel mogelijk Nederlands als tweede taal leren, moet de omgeving zorgen voor aanbod, interactie en feedback. Door interactie tussen moedertaalsprekers en tweedetaalverwervers kunnen ze steeds hun veronderstelling opstellen, uitproberen en bijstellen. Volgens de interactionele benadering is het succes van de taalleerder als creatieve taalbouwer afhankelijk van het taalaanbod en de interactie met de directe omgeving.

Uit bovenstaande theorieën kan de vraag over hoe kinderen een tweede taal verwerven volgens Kuiken & Kurvers (2013, p. 41) als volgt beantwoord worden:

‘Kinderen verwerven een tweede taal door actief te luisteren naar wat de mensen in hun omgeving tegen hen en tegen elkaar zeggen. Op basis daarvan stellen ze hypotheses op wat woorden in de tweede taal betekenen en hoe regels van de tweede taal in elkaar zitten. Bij het opstellen van die hypotheses is de structuur van de tweede taal bepalend. De fouten die kinderen daarbij maken, komen vooral voort uit de moeilijkheidsgraad van de tweede taal. De ontwikkelingsvolgordes in de tussentaal zijn voor de eerste- en tweedetaalverwervers daarom vaak dezelfde. Voor sommige aspecten echter gaan de tweedetaalverwervers uit van hun eerste taal. Dit doen ze vooral in de beginfasen van tweedetaalverwerving en met name in hun uitspraak. Het taalaanbod van en de interactie met de omgeving spelen ook bij het bijstellen en opnieuw vormen van hypotheses een belangrijke rol. Veel vormen worden overigens niet geleerd op basis van regels, maar door de grote frequentie van die vormen in het taalaanbod. De tweedetaalverwerving zal beter en sneller verlopen wanneer de kinderen veel en op hen toegesneden taalaanbod krijgen, in de interactie worden betrokken en feedback krijgen’ (Kuiken & Kurvers, 2013, p. 41).

3.1.5 Factoren die van invloed zijn op de taalverwerving

In hoofdstuk 3.1.3 worden de fasen van de eerste taalverwerving besproken, hieruit komt naar voren dat iedereen bepaalde fasen doorloopt tijdens het verwerven van een eerste taal. Dit geeft wellicht de indruk dat de taalverwerving bij ieder mens gelijk is. Dit is echter niet het geval. De processen die tijdens de eerste taalverwerving doorlopen worden, zijn voor ieder mens gelijk, toch is de uitkomst volgens Paus et al. (2018, p. 99) bij iedereen verschillend. Deze verschillen hebben te maken met zowel individuele- als omgevingsfactoren. Bij de individuele-factoren spelen de volgende eigenschappen een rol:

- intelligentie: de vaardigheid om kennis van de buitenwereld op te nemen en daar vervolgens woorden aan te verbinden;
- taalgevoel: het vermogen om het humoristische aspect van taal te kunnen begrijpen;
- motivatie: de mate van aandrift die iemand heeft om een taal te leren, dit staat frequent conform met noodzaak;
- de sociaal-emotionele ontwikkeling: dit is een factor omdat de mate van beïnvloedbaarheid van de omgeving verschil maakt.

Verder wordt er gesproken van de volgende omgevingsfactoren:

- taalaanbod van huis uit: elk kind heeft een andere thuissituatie en daardoor verschilt het taalaanbod per leerling. Hoe er tegen een kind wordt gesproken, of ze worden voorgelezen of naar een theater gaan, dat is allemaal van invloed op de taalverwerving. Daarbij speelt ook het vaardigheidsniveau en het taalgevoel van de ouders of anderen modellen een rol.
- de samenstelling van het gezin: er is een tamelijk verschil in taalgebruik wanneer een kind tussen volwassenen opgroeit of met 4 oudere broers of zussen. Een voordeel van de tweede situatie is dat het kind nu meer kansen heeft om van jongs af aan met gelijken te communiceren.
- de taalruimte thuis: hiermee wordt de ruimte bedoeld die een kind thuis heeft om te praten en gesprekken te voeren (Paus et al., 2018, pp. 99, 100).

3.2 Woordenschat

Woordenschat is een van de vier soorten van het taalonderwijs; vaardigheden (spreken, luisteren, schrijven en lezen), woordenschat, jeugdliteratuur en taalbeschouwing.

Woordenschat speelt een rol bij alle domeinen van het taalonderwijs *“Zonder woorden geen taal”* (Paus et al., 2018, p. 35). Paus verstaat onder woordenschat *“het geheel van woorden en woordenbetekenissen waarover iemand mondeling en schriftelijk kan beschikken”*. Hierbij wordt er een onderscheid gemaakt tussen: receptieve of passieve woordenschat: de woorden die we begrijpen; productieve of actieve woordenschat: woorden die we zelf gebruiken.

Binnen het taalgebruik wordt er een onderscheid gemaakt tussen omgangstaal en abstracte taal. Met omgangstaal wordt de manier van communiceren en de benodigde woordenschat bedoeld die nodig is voor contact met de directe omgeving en de thuissituatie; Dagelijks Algemeen Taalgebruik (DAT). Op school wordt deze omgangstaal gebruikt, hiernaast moet ook abstracte taal toegepast worden, dit helpt om nieuwe informatie te verwerken en verwerven. Dit wordt Cognitieve Academische Taalvaardigheid genoemd (CAT). Daarnaast wordt de creatieve woordenschat genoemd die nodig is voor de bijzondere toepassing van taal, onder andere in humor en beeldspraak.

3.2.1 Het mentale lexicon

Woorden worden niet als losse elementen opgeslagen, maar als een netwerk. Door betekenisverbanden worden ze met elkaar verbonden en opgeslagen in het mentale lexicon. Doordat de woorden opgeslagen worden als netwerk kunnen ze beter worden onthouden. Het mentale lexicon maakt deel uit van ons langetermijngeheugen. Van elk woord worden de verschillende eigenschappen hierin opgeslagen:

- semantische informatie: wat een woord betekent;
- fonologische informatie: hoe het klinkt, waar het woord op rijmt;
- morfologische informatie: hoe het kan worden verbogen of vervoegd en hoe er samenstellingen of afleidingen van gemaakt kunnen worden;
- syntactische informatie: hoe het wordt gebruikt in de zin;
- pragmatische informatie: in welke situaties het gebruikt kan worden;
- orthografische informatie: hoe het wordt geschreven.

Het mentale lexicon en dus het netwerk van woorden zal voor ieder persoon verschillend zijn. De relaties binnen het netwerk zijn afhankelijk van persoonlijke en omgevingsfactoren. De hoeveelheid woorden en relaties rond de woorden staan in verband met iemands ervaringen en kennis van de wereld.

Het mentale lexicon kan zich verbreden en verdiepen. Bij verbreding gaat het om nieuwe woorden en variatie aan contexten, bij verdiepen gaat het om de betekenisverbindingen (Kuiken & Kurvers, 2013, p. 104; Paus et al., 2018, p. 294).

3.2.2 Woordenschatverwerving

Bij woordenschatverwerving gaat het om de inspanning die nodig is om woorden en woordenbetekenissen eigen te maken (Nederlandse encyclopedie, 2022; Paus et al., 2018). In eerste instantie gaat het leren van een woord om het koppelen van een klankvorm (label) aan een ding of een gebeurtenis (concept). Wanneer een woordvorm meerdere keren aan bod komt, gaat het kind de klankvorm koppelen aan een object. Zoals te lezen was onder het stukje mentale lexicon, worden woorden niet opgeslagen als losse elementen. Indien een woord een label heeft gekregen is het concept (de achterliggende betekenis) nog gering. Het kind moet nu nog leren dat het gegeven label niet alleen voor

dat specifieke voorwerp is; het meubel wat thuis in de huiskamer staat en waar ze regelmatig opzitten heet een bankstel, maar ook in het huis van opa en oma staat een bankstel. Op deze manier kan het concept zich uitbreiden op het moment dat kinderen meer over de wereld leren. Het kind leert dat het woord 'bank' bij meerdere voorwerpen hoort. Dit wordt categoriseren genoemd. Hierdoor leert het kind wat wel en niet binnen het concept 'bank' valt en verwerven kinderen een specifiekere woordbetekenis (Nulft en Verhallen, 2009 p. 72-76). Nadat het woord is gecategoriseerd begint de uitbreiding van het netwerk. Doordat het kind nieuwe woorden leert en betekenisrelaties legt, wordt de betekenisstoekenning verdiept.

Bij woordenschatverwerving komen er dus drie principes aan bod:

1. *Labelen zorgt ervoor dat een kind nieuwe woorden leert: verbreding van de woordenschat.*
2. *Door te categoriseren bouwt een kind meer kennis op van een woord en leert het de betekenis beter en preciezer: verdieping van de woordkennis.*
3. *Door netwerkopbouw leert een kind meerdere betekenisrelaties tussen verschillende woorden in het netwerk te leggen, waardoor woordkennis nog meer wordt verdiept (Nulft & Verhallen, 2009, p. 76).*

Indien de woorden een plaats hebben gekregen in het netwerk, moet er geoefend worden met het toepassen van de woorden. Tijdens taalgebruik wordt er afwisselend gebruik gemaakt van woorden, passief (luisteren) en actief (spreken). Voor deze uitvoeringen moeten ze worden herkend en opgezocht. Doordat woordenschat wordt verworven in een netwerk, wordt dit proces eenvoudiger. Na verloop van tijd wordt het netwerk van een kind formeler en abstracter, waardoor het hiërarchische relaties krijgt. Het eerdergenoemde woord 'bank' hoort bijvoorbeeld onder het woord 'meubels'. Deze soorten van hoofd- en subcategorieën brengen niet alleen de woordenschat in orde, maar ook de kennis van de wereld.

3.2.3 Woorden en woordenschatuitbreiding in het onderwijs

Er zijn volgens meerdere bronnen (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 70–94; Paus et al., 2018, p. 297) twee manieren waarop woorden geleerd kunnen worden; spontaan en gestuurd.

Indien het leren van woorden bewust het doel is, wordt het intentioneel woordenschatonderwijs genoemd. Er wordt dan doelgericht gewerkt aan het verbreden en verdiepen van de woordenschat. Wanneer kinderen spontaan nieuwe woorden leren, dit kan zowel binnen als buiten de klas zijn, wordt er gesproken van incidenteel woordleren. Taalverwerving staat sterk in verband met de omgeving. Omdat de omgeving bij elk kind verschillend is, resulteert dit in verschillen tussen de leerlingen en hun woordenschat op het moment dat ze op school komen. De kinderen hebben mede door hun omgeving al woorden geleerd, maar de hiërarchische betekenisrelaties die eerder genoemd zijn, leren kinderen volgens Nulft en Verhallen (2009, p. 78) vooral op school.

Een berekening in Nulft en Verhallen (2009, p. 78) geeft aan dat er ongeveer 45 woorden per week aangeleerd moeten worden op school en in dit geval gaat het om kinderen die geen taalachterstand hebben. Dit lijkt een onmogelijke taak, maar leerlingen zijn in staat zijn om de meeste woorden vanzelf op te pikken. Dit wordt incidentele woordenschatverwerving genoemd. Deze incidentele woordenschatverwerving doet zich vooral voor bij veel en gevarieerd lezen. Voor NT2 leerlingen wordt hier nog een voorwaarde aan toegevoegd. Tijdens het lezen van een tekst moet de verhouding tussen bekende woorden en onbekende woorden voldoende zijn, anders zijn de leerlingen niet in staat om de woorden te leren, het dekkingspercentage is in dat geval te laag Paus et al. (2018, p. 296).

Ondanks het incidenteel woordleermechanisme, kan er volgens Nulft en Verhallen (2009, p. 80) niet aangenomen worden dat leerkrachten niets hoeven te doen aan woordenschatverwerving. Er is namelijk een voorwaarde voor het verwerven van woorden, zogenaamde 'gunstige omstandigheden'. Omdat het woordleren sterk in samenhang ligt met deze 'gunstige omstandigheden' is de variatie in woordkennis van de kinderen te verklaren. De tabel hieronder geeft een weergave van deze variatie in woordkennis. Deze tabel geeft de geschatte receptieve woordenschat van Nederlandse en allochtone kinderen in het basisonderwijs weer.

	4 jr	6 jr	8 jr	10 jr	12 jr
Nederlands	3000	4500	6000	11.000	17.000
Turks/ Mar.	1000	2600	4200	6000	10.000

(Nulft & Verhallen, 2009, p. 80)

Eerder is naar voren gekomen dat de woordenschat zowel verbreed (aantal woorden) als verdiept (betekenistoekenning) kan worden. In deze tabel is te zien dat het aantal woorden minder is, maar ook de betekenistoekenning van anderstalige kinderen blijkt beperkter en meer context gebonden te zijn. Dit betekent dat de achterstand niet alleen te maken heeft met kwantiteit (aantal), maar ook kwaliteit. In deze tabel wordt een vergelijking gemaakt tussen Nederlandse en allochtone kinderen. Dit kan echter ook gelden voor dialectsprekende kinderen of kinderen uit een lager sociaal milieu.

Inmiddels is naar voren gekomen dat het woordleren sterk in verband staat met 'gunstige omstandigheden'. Nulft en Verhallen (2009, pp. 70-94) geeft aan dat dit bestaat uit twee voorwaarden voor het incidenteel woordleren:

1. Veel en gevarieerd lezen en luisteren: het moet hierbij gaan om een groot en begrijpelijk taalaanbod. Bij het lezen is vlot en technisch lezen fundamenteel voor het incidenteel woordleren.
2. Hier komt het eerdergenoemde dekkingspercentage naar voren, kinderen moeten genoeg woorden kennen om nieuwe woorden en betekenisrelaties te leren. Om een tekst te kunnen begrijpen, zijn ze afhankelijk van hun kennis van sleutelwoorden in de tekst. Je hebt woorden nodig om woorden te leren, anders kan je in een neerwaartse spiraal terechtkomen: schaarse woordkennis ➡ minder profiteren van luisteren en lezen ➡ minder leerwinsten en dus minder woord- en conceptuitbreiding ➡ waardoor en nog een grotere schaarse aan woordkennis ontstaat. Voor deze kinderen is het dus belangrijk dat sleutelwoorden uit de tekst eerst intentioneel worden aangeboden, zodat ze andere woorden (tijdens het lezen) incidenteel kunnen leren.

Binnen het onderwijs zijn er volgens Paus et al. (2018, pp. 298–300) twee verschillende visies op woordenschatonderwijs:

- Woorden hoeven niet expliciet onderwezen te worden.
- Expliciet en intentioneel woordenschatonderwijs is van groot belang.

Volgens de bovenstaande theorie zou de eerste visie alleen gelden wanneer er sprake is van deze 'gunstige omstandigheden'. Kinderen moeten voldoende dekkingspercentage hebben om op incidentele wijze woorden en betekenisrelaties bij te leren. Wanneer kinderen die om niet zijn opgegroeid met deze 'gunstige omstandigheden', is intentioneel woordenschatonderwijs nodig om een neerwaartse spiraal te voorkomen.

3.2.4 Aanbieden van woordenschatonderwijs

In eerste instantie lijkt het leren van woorden puur het koppelen van een klank aan een betekenis of voorwerp. Alleen zoals hierboven is genoemd worden woorden niet als losse elementen opgeslagen, maar bestaat het uit een heel proces van labelen, categoriseren en inbedding in het netwerk.

Aan deze mentale handelingen die kinderen doorlopen om een woord te leren is een didactisch middel gekoppeld: de viertakt van Verhallen. Dit didactische middel is de manier om intentionele woordenschatverwerving bij een kind te realiseren (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 84–94; Paus et al., 2018, p. 308; Verhallen, 2009, p. 15). De vier stappen van de viertakt en hoe hier volgens Nulft en Verhallen (2009, pp. 112–128) aan gewerkt kan worden, wordt hieronder toegelicht:

Voorbewerken

De voorbewerking bestaat uit een korte introductie. Het doel hiervan is om de kinderen te betrekken en te motiveren. Er moet een context worden gecreëerd voor de aan te leren woorden en de betekenis hiervan. De leerkracht activeert hierdoor het deel van het woordenschatnetwerk van het kind waar de nieuwe woorden bij aan kunnen sluiten. Humor bevordert leerresultaten sterk doordat taakgerichtheid, begrip en het onthouden wordt verhoogd. De aandacht trekken door iets spannends, onverwachts en humoristisch is daarom een goede invalshoek. Wanneer woorden worden aangeboden vanuit een pregnante context (een situatie waarbij de woorden al binnen een context worden aangeboden, zoals: binnen een thema of in een prentenboek) is er aan deze stap al voldoende aandacht besteed.

Semantiseren

Het woord en de betekenis hiervan verduidelijken. Voor het semantiseren zijn verschillende technieken die afhangen van de woordleersituatie van een kind. Er worden drie woordleersituaties van elkaar onderscheiden:

1. Kinderen leren een nieuwe woordvorm bij een bekend begrip.

Het gaat er hier om dat de kinderen een nieuw woord leren (label) binnen een bekend begrip. Bijvoorbeeld het woord 'huilen' in de onderbouw. Alle kinderen hebben al eens gehuild en weten wat dit is, alleen moet het label nog aan het kant-en-klare concept worden gekoppeld. Een oppervlakkige aanduiding is hier voldoende, de betekenis hoeft dus niet extra toegelicht te worden.

2. Kinderen leren nieuwe betekenisaspecten bij een bekend woord.

Bij het leren van nieuwe betekenisaspecten gaat het om verbreding en verdieping van de woordkennis. Het achterliggende concept wordt uitgebreid; het woord 'koken' kan door vakjargon tijdens een techniekles worden uitgebreid. Naast de alledaagse betekenisaspecten van 'koken' (bijvoorbeeld: eten en keuken) wordt het achterliggende concept met de vaktechnische term van 'koken', de overgang van vloeibaar naar gas, uitgebreid. Bij deze situatie moet er gewerkt worden aan conceptvorming.

3. Kinderen leren een nieuwe woordvorm en een nieuw concept.

In dit geval moeten de kinderen het woord en het achterliggende concept leren (woorden als seizoen en vulkaan). Ook in deze situatie moet er gewerkt worden aan de conceptvorming. Binnen het onderwijs is dit de meest voorkomende situatie.

In het onderstaande schema een schematisch weergave van de drie woordleersituaties:

	Verbreden woordenschat	Kennisverwerving	Verdiepen woordenschat
situatie 1 nieuwe woordvorm/ bekend concept.			
situatie 2 bekende woordvorm/ uitbreiding concept			
situatie 3 Nieuwe woordvorm/ nieuw concept			

Middelen om te semantiseren:

Labelen is de meest bekende manier om te semantiseren. Deze manier past bij situatie 1. Daarnaast kan labelen gebruikt worden voor het aanleren van Nederlandse woorden aan NT2 leerlingen die ze in hun eigen taal al kennen. Labelen wordt omschreven als een snelle, oppervlakkige aanduiding van de betekenis en zorgt vooral voor de verbreding van de woordenschat. Labelen kan gedaan worden door non-verbale middelen en verbale middelen. Met non-verbale middelen wordt het uitbeelden, het voordoen of het laten zien door middel van tekeningen, foto's enzovoort bedoeld. Met verbale middelen wordt een synoniem bedoeld. Voor NT2 leerlingen kan er een vertaling worden gegeven in hun moedertaal.

Om te werken aan zowel de verbreding als de verdieping van de woordenschat wordt er een praktische vertaling aangeboden; drie uitjes. Het inzetten van de 'drie uitjes' is een effectieve manier voor de verbreding en verdieping van woorden (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 84–94; Verhallen, 2009, p. 15).

- a. uitbreiden: context en clustering;
- b. uitleggen: een kindvriendelijke betekenisomschrijving;
- c. uitbeelden: de kinderen een beeld geven om de betekenis te leren en de achterliggende betekenisstructuur weergeven;

Deze 'drie uitjes' zijn de praktische vertaling van een robuuste instructie. Robuust woordenschatonderwijs is volgens Verhallen (2009, p. 12) een eis voor het aanleren van een diepe en meer abstracte woordbetekenis. Dit wordt gedaan door de woorden expliciet uit te leggen en in een context te plaatsen waar kinderen een beeld krijgen van de betekenis.

Consolideren

Het doel van consolideren is ervoor zorgen dat kinderen de woorden onthouden. Hierbij is het belangrijk dat de woorden meerdere keren aan bod in een variatie van contexten. Hier voegt Verhallen (2009, p. 17) aan toe dat dit speels gedaan moet worden door middel van korte activiteiten (tussendoor).

Om goed en voldoende te consolideren worden er drie regels aangeboden:

1. Ga net zolang door met consolideren totdat kinderen het woord kennen.
2. De kern van het consolideren is veel, gevarieerd en speels herhalen.

3. Bij het consolideren zijn de woorden zichtbaar in de klas aanwezig.

Controleren

Nagaan of de kinderen het woord kennen. Dit kan gedaan worden door middel van het observeren tijdens het consolideren. De controle kan toegepast worden op de passieve woordkennis (kunnen leerlingen de woorden begrijpen) en op de actieve woordkennis (kunnen de leerlingen de woorden gebruiken). Het is van belang dat dit genuanceerd wordt gedaan, omdat woorden geleidelijk worden opgebouwd in het mentale lexicon. Zo kan een leerling de woorden misschien nog niet uitleggen en actief gebruiken, maar zit het woord wel al ergens in het netwerk.

In dit didactische model komen de verschillende stappen niet altijd achtereenvolgens aan bod, er is sprake van overlap.

3.3 Praktijkboek 'Met woorden in de weer'

'Met woorden in de weer' is een praktijkboek voor het basisonderwijs geschreven door Dirkje van den Nulft en Marianne Verhallen. Het boek wordt omschreven als: *"Een praktische handleiding, waarmee leerkrachten de woordenschat van hun leerlingen op een efficiënte manier en ook nog aantrekkelijke manier kunnen vergroten"* (Nulft & Verhallen, 2009). Door het werken vanuit de *met woorden in de weer* aanpak kan de volgende stelling verdedigd worden: woorden leren = kennis uitbreiden. Dit boek kan gezien worden als werkboek waar schoolteams mee kunnen werken. Het boek bestaat uit zes hoofdstukken en elk hoofdstuk is ergens anders op gericht:

1. Woorden, woorden, woorden:

In dit hoofdstuk wordt gekeken naar woordenschatonderwijs op de manier die 'Comenius' 400 jaar geleden introduceerde en het huidige onderwijs.

2. Willen:

Dit hoofdstuk is gericht op argumenten ter motivatie om aan de woordenschat te werken.

3. Weten:

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd hoe kinderen woorden leren en hoe woorden het best onderwezen kunnen worden. Voor het geven van goed woordenschatonderwijs is deze informatie essentieel.

4. Kunnen:

In dit hoofdstuk staat de toepassing van de didactiek centraal. Hier komt de rol van de leerkracht naar voren en worden er hulpmiddelen en instrumenten meegegeven om effectief woordenschatonderwijs te onderwijzen.

5. Meer kunnen:

Dit hoofdstuk is een verdieping op het vorige hoofdstuk. Systematische voorbereiding van het woordenschatonderwijs staat hier centraal.

6. Doen:

Hier wordt de kracht van de leerkracht omschreven en wordt er een competentielijst op ervaren niveau aangeboden.

Deze hoofdstukken zijn de stappen die doorgenomen moeten worden om effectief en goed woordenschatonderwijs eigen te maken en te verbeteren. Het wordt aangeboden op een manier waarbij de auteurs de drie lijnen van woordenschatonderwijs met elkaar weten te verbinden: de kinderen, de leerkrachten en de onderzoekers, met als doel toepasbare taalwetenschap te bieden. In het praktijkboek wordt een aanpak aangeboden waarbij er intensief en systematisch gewerkt wordt aan de woordenschatuitbreiding, zowel in de breedte als de diepte. De 'met woorden in de weer-aanpak' is een concrete handreiking om de huidige aanpak uit te breiden. Dit zal resulteren in verbetering van de lessen, aansluiting aan de methode, aandacht besteden aan het uitleggen en inoefenen van woorden, extra steun bieden aan risicokinderen en optimaal differentiëren.

Inmiddels is bekend hoe kinderen woorden leren. De volgende stap is het in praktijk brengen van de 'met woorden in de weer-aanpak'. In deze paragraaf wordt beschreven hoe dit praktisch toegepast kan worden op school en wat de leerkracht daarvoor moet kunnen: verantwoord woorden selecteren en werken met de viertakt. Aangezien het werken met de viertakt in de vorige paragraaf al aan de orde is gekomen, wordt er hier niet opnieuw aandacht aan besteed.

3.3.1 Omgaan met dagelijkse nieuwe woorden

Volgens Nulft en Verhallen (2009, p. 90) is er tijdens elke situatie en lesactiviteit een aanleiding om de woordenschat verder te ontwikkelen en komen (voor elk kind verschillende) nieuwe woorden aan bod. Sommige woorden worden incidenteel opgepakt en anderen niet. Voor het omgaan met het dagelijks aanbod van nieuwe woorden zijn drie houdingen:

1. Laat maar even zitten-houding: aan deze woorden geef je geen aparte aandacht. Bij deze woorden kun je ervan uitgaan dat de kinderen het woord later vanzelf wel verwerven, of het is niet nodig dat de kinderen het woord leren.
2. Snel even aanwijzen en/of kort uitleggen-houding: deze houding is voor woorden in de les die een belemmering vormen doordat ze de betekenis niet kennen. Deze woorden kunnen kort worden uitgelegd of er kan een synoniem voor worden gegeven, zodat de les weer door kan gaan.
3. Met woorden in de weer-houding: deze aanpak is nodig wanneer er woorden en begrippen voorbijkomen die de kinderen moeten kennen. Er wordt dan gekozen voor de 'Met woorden in de weer' aanpak, een systematische aanpak tot woordenschatuitbreiding, de viertakt (2009, p. 90).

Bij het uitkiezen van de aanpak moet een onderscheid worden gemaakt tussen het aanbod nieuwe woorden. Dit lijkt volgens Nulft en Verhallen (2009, p. 90) door de hoeveelheid woorden, keuzemogelijkheden en alternatieven onoverzichtelijk, toch wordt er aangegeven dat het uitvoerbaar is. Woorden kunnen in een willekeurige volgorde worden geleerd. Daarbij mag het vanzelfsprekend genoemd worden; dat de veelvoorkomende woorden eerst aangeleerd worden voordat je met de zeldzamere woorden begint. Bij het selecteren van aan te leren woorden is de frequentie van het woord dus een belangrijk motief.

Daarnaast is het een kwestie van efficiëntie (welke woorden komen in een bepaalde context duidelijk naar voren) en prioriteit (welke woorden hebben de leerlingen op korte termijn nodig). Met efficiëntie wordt mede bedoeld of er een bepaalde context is waarbij het woord duidelijk naar voren komt, denk hierbij aan een prentenboek of een thema. Op dat moment wordt de gelegenheid tot voordeel gebruikt: een pregnante (opvallende) context. Bij het uitkiezen van een aanpak wordt er dus nagedacht over de frequentie van de woorden, het nut van de woorden en pregnante context. Het aanbieden van losse woorden

is al eerder ontheven in verband met het belang van het aanbieden van meerdere woorden in een logisch en zinvol verband, om het leerproces te versnellen en aandacht te besteden aan de betekenisrelaties. Bij het kiezen van een houding benoemd Nulft en Verhallen (2009, p. 94) ook het vertrouwen op eigen oordeel en het eigen gezonde verstand. Deze zogenoemde 'zelfbewuste aanpak' geeft je ook de gelegenheid om woorden uit de taalmethode kritisch te bekijken.

3.3.2 Verantwoord woorden selecteren

Er is nu bekend hoe kinderen woorden leren en dat 'de viertakt' een didactisch model is om clusterwoorden systematisch aan te leren. Om te voorkomen dat er losse woordenschatlessen worden gegeven, is het volgens Nulft en Verhallen (2009, p. 109) van belang dat er kennis is over hoe woorden geselecteerd kunnen worden uit bijvoorbeeld thema's, technisch lezen lessen of woorden uit de taalmethode. Hiervoor worden drie selectieregels gegeven:

Selectieregel 1

Er moet worden gekozen voor onbekende woorden die de leerlingen wel moeten kennen. Regelmatig wordt onnodig tijd besteed aan woorden die kinderen al hebben verworven (p. 110). Dit komt frequent voor bij woorden uit de woordenschatlessen. Is er een vermoeden dat een paar kinderen dit woord nog niet kennen, laat de woorden bij deze individuele kinderen dan in een toepasselijke context vallen. Verder is het in eerste instantie de bedoeling om je te richten op alle kinderen. Om dat te realiseren moet selectieregel 2 worden toegepast.

Selectieregel 2

Het doel is om alle kinderen wijzer te maken, hiervoor moet hoog worden ingezet. Woorden kiezen vanuit de gedachte aan netwerkopbouw en kennisverwerving. Bij deze selectieregel wordt de selffulfilling prophecy genoemd (wanneer je leerlingen hoog inschat, gaan ze ook hoger presteren) (p.111).

Selectieregel 3

Bij het hoog inzetten moet gebruik worden gemaakt van zinvolle woorden. Woorden die de kinderen nodig hebben om te leren en van het onderwijs te profiteren en dus belangrijk zijn om de context (de les) te begrijpen. Deze selectieregel moet voorkomen dat leerlingen in de eerdergenoemde neerwaartse spiraal terechtkomen (3.2.3). De leerkracht heeft kennis over het woordenschatniveau van de kinderen en weet welke lessen en activiteiten aan de orde komen. Op deze wijze kan de leerkracht bepalen wanneer een woord zinvol is.

3.4 De rol van de leerkracht

Tegenwoordig is het woordenschatonderwijs geïntegreerd in de taalmethoden. Huizenga (2005, p. 17) gaf in 2005 al aan dat de toename van immigrantenkinderen de behoefte voor NT2-didactiek met zich meebracht. Om deze behoefte te vervullen, ontstonden er NT2methoden die gericht waren op de vergroting van woordenschat. Deze planmatige aanpak is vervolgens overgenomen door de reguliere taalmethoden en er valt nu niet meer te spreken van speciaal NT2-onderwijs, het is geïntegreerd in de reguliere taalmethoden. Op [REDACTED] is dit ook het geval. De taalmethode 'taalverhaal.nu' die wordt gebruikt, biedt woordenschatonderwijs aan. Dit wordt op een manier gedaan die volgens de theorie goed is. Zo worden de woorden in clusters aangeboden, door middel van 'woordpakketten' en wordt er aandacht besteed aan het hiërarchisch ordenen van de woorden. Daarnaast wordt er aangegeven waar mogelijk moeilijkheden zitten voor NT2 leerlingen en spellingzwakke of dyslectische kinderen (ThiemeMeulenhoff, z.d.). Toch hoeft het feit dat er

goed woordenschatonderwijs wordt aangeboden door de taalmethode niet te betekenen dat dit in de praktijk ook goed wordt uitgevoerd: *‘Binnen het onderwijs zijn het de leerkrachten die het verschil maken’* (Verhallen, 2009, p. 11). Het aanbod van woordenschatonderwijs binnen de taalmethode is wel een gunstige factor, alleen de leerkracht moet ervoor zorgen dat dit in de praktijk goed wordt gegeven. Uit onderzoek van Nulft en Verhallen (2009, p. 52) komt naar voren dat leerkrachten intuïtief onderdelen van goed woordenschatonderwijs toepassen in de praktijk. Echter wordt aangegeven dat een heldere, samenhangende structuur en een duidelijke aanpak ontbreekt. Dit is ook de onzekerheid waarover op [REDACTED] wordt gesproken. De oplossing is om op een gestructureerde manier met een systematische aanpak in kortere tijd de woordenschat van kinderen te verbreden en te verdiepen. De opbrengsten van de lessen nemen hierdoor toe en de leerkracht krijgt houvast. Zoals uit de theorie naar voren is gekomen zijn de leerkrachten de sleutel tot succes: *‘Verbetering van leerkrachtvaardigheden zal direct tot grotere leeropbrengst bij kinderen leiden’* (Verhallen, 2009). De competenties die een leerkracht volgens Nulft en Verhallen (2009, pp. 197, 198) op ervaren niveau moet verwerven om goed woordenschatonderwijs te geven zijn op de volgende bladzijde weergegeven. Daarnaast biedt het praktijkboek een checklist per hoofdstuk, op deze manier kan individueel gecontroleerd worden of alle kennis en leerkrachvaardigheden die in dat hoofdstuk besproken zijn bekend zijn bij de lezer.

Competentie	Ervaren niveau
Selecteren	De woorden worden geselecteerd uit alle lessen en activiteiten. Hiertegenover worden drie houdingen gehanteerd: • laat maar even zitten-houding; • snel aanwijzen en/of kort uitleggen-houding; • met woorden in de weer-houding (hierbij worden 3 selectieregels toegepast: nut, frequentie en pregnante context).
Clusteren	De woorden worden geclusterd <u>met oog op</u>: • netwerkopbouw; • soorten betekenisrelaties.
Vorbewerken Semantiseren Consolideren	Een leerkracht moet instaat zijn om tijdens het vorbereken de aandacht te krijgen van de leerlingen en het desbetreffende netwerkje te openen. De leerkracht moet instaat zijn om concrete en abstracte woorden te semantiseren door: • met hulp van de 'drie uitjes' de woorden helder te verduidelijken; • daarna de interactie met en tussen kinderen te activeren; • betekenisrelaties zichtbaar in beeld te brengen. De leerkracht moet in staan zijn om veel en veelzijdig te consolideren door gebruik te maken van: • oefeningen uit de methode; • activiteiten bij een thema; • klein en fijn consolideren; • groot en meeslepend consolideren. De leerkracht moet in staat zijn om het woordenschatniveau te controleren door: • gericht passieve en actieve woordkennis te controleren; • gebruik te maken van opdrachten uit de methoden; • observaties tussen de bedrijven door; • schriftelijke woordenschattoetsen.
Registreren	De leerkracht moet in staat zijn om de woordenschatleerlijn systematisch te registreren door: • een jaaroverzicht van de aangeleerde woorden bij te houden; • een jaaroverzicht van de voorbereidingen bij te houden.
Kwantiteit	De met woorden in de weer-houding: één woordcluster per dag aangevuld met het veelvuldig toepassen van de snel aanwijzen of kort uitleggen-houding.

(Nulft & Verhallen, 2009, p. 198).

4. Probleemstelling

Het doel van dit onderzoek is om erachter te komen of de huidige aanpak wat betreft het stimuleren van de woordenschatontwikkeling bij NT2 leerlingen op [REDACTED] verbeterd kan worden naar aanleiding van, het op de basisschool aanwezige, praktijkboek 'Met woorden in de weer'. Dit onderzoek kan basisscholen helpen om op een effectieve en efficiënte manier woordenschatonderwijs aan te bieden en wellicht het woordenschatonderwijs te hervormen.

De aanleiding van dit onderzoek is de onzekerheid die heerst over de huidige manier van woordenschatverwerving nu er groeiende behoefte is aan goed woordenschatonderwijs door de toenemende komst van NT2 leerlingen. In overleg met de taalcoördinator van [REDACTED] is ervoor gekozen om hierbij het op school aanwezige praktijkboek 'Met woorden in de weer' te gebruiken. Zowel de praktijkvragen als het onderzoeksinstrument komen daarom uit het praktijkboek 'Met woorden in de weer'. In overleg met zowel de taalcoördinator als de directeur is de keuze gemaakt om het onderzoek schoolbreed aan te pakken, zowel de leerkrachten, de leerkrachtondersteuners en de onderwijsassistenten worden bij dit praktijkonderzoek betrokken.

De onderzoeksvraag voor dit onderzoek is:

- Hoe kan 'Met woorden in de weer' bijdragen aan de woordenschatontwikkeling van de leerlingen op [REDACTED]?

De praktische vragen die onderzocht worden om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag komen uit het praktijkboek 'Met woorden in de weer'. Het boek kent namelijk een opzet van drie niveaus: weten, kunnen en meer kunnen. Naar aanleiding van deze drie niveaus zijn de volgende praktijkvragen geformuleerd:

- Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'weten'?
- Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'kunnen'?
- Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'meer kunnen'?

Deze praktijkvragen zullen worden onderzocht door middel van een vragenlijst. Het doel van deze vragenlijst is om erachter te komen in hoeverre de leerkrachten van [REDACTED] in het huidige woordenschatonderwijs bewust de 'Met woorden in de weer'-aanpak hanteren om daarmee zo goed mogelijk bij te dragen aan de woordenschatontwikkeling van de kinderen. 'Met woorden in de weer' biedt een checklist om te kijken tot in hoeverre deze aanpak al toegepast wordt.

Mijn verwachtingen wat betreft de uitkomst van dit praktijkonderzoek zijn dat de leerkrachten onbewust stukken didactiek goed toepassen en dat de enquête een bewustwording teweeg zal brengen. Het praktijkboek 'Met woorden in de weer' is namelijk een aantal jaren geleden door de school gerouleerd. En de meeste leerkrachten hebben het boek dus al eens door de handen gehad. Mijn vermoeden is dat de stof wellicht wat weggezakt is en dat er niet meer bewust mee wordt gewerkt. Dit wordt door mij verondersteld omdat er is aangegeven dat er onzekerheid heerst over de huidige manier van woordenschatonderwijs. Daarnaast zullen nieuwere leerkrachten het boek wellicht helemaal niet kennen. Door middel van dit onderzoek wordt er opnieuw aandacht besteed aan de aanpak en met de enquête kan ook een bewustwording teweeg worden gebracht wat betreft een goede en efficiënte manier van woordenschatonderwijs. Op korte termijn zal dit onderzoek wellicht niet resulteren in een directe toename van woordenschat van de leerlingen, maar aan de hand van de enquête kan wel onderbouwd worden of de onzekerheden wat betreft de aanpak van woordenschatonderwijs bij NT2 leerlingen terecht

zijn of niet en wat eventuele verbeterpunten kunnen zijn. Volgens René Appel (emeritushoogleraar 'Verwerving en didactiek van het Nederlands als tweede taal' aan de Universiteit van Amsterdam) mag verwacht worden dat het werken volgens de 'Met woorden in de weer'-aanpak resulteert in het efficiënt en aantrekkelijk vergroten van de woordenschat van de leerlingen waarbij de activiteiten (in voorbereiding en uitvoering) geen extra tijd hoeven te kosten (Nulft & Verhallen, 2009).

De uitkomsten van de enquête kunnen wellicht hoger uitvallen als verwacht, omdat de docenten onbewust de hele dag door aan woordenschatontwikkeling werken.

5. Onderzoek aanpak

In dit hoofdstuk wordt de aanpak van het praktijkonderzoek beschreven. Er zal worden toegelicht wie de onderzoeksgroep is, welke vorm van dataverzameling er gekozen is en hoe dit zal plaatsvinden.

In dit praktijkonderzoek wordt onderzocht of de huidige aanpak van woordenschatonderwijs volgens de theorie juist is en of dit wellicht nog verbeterd kan worden naar aanleiding van het praktijkboek 'Met woorden in de weer'. Het praktijkboek 'Met woorden in de weer' is op de school aanwezig en wordt daarom als bron genomen. Omdat hier tot nu toe niet school-breed mee wordt gewerkt, kan er niet gesproken worden van een evaluerend onderzoek, maar van een beschrijvend onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2020). Aan de hand van de enquête zal ik de huidige situatie van [REDACTED] in kaart brengen met als doel om erachter te komen of er nog ergens ruimte is voor verbetering.

5.1 Onderzoeksgroep

Om de huidige situatie zo precies mogelijk in beeld te brengen is ervoor gekozen om de leerkrachten, onderwijsassistenten en leerkrachtondersteuners bij het onderzoek te betrekken. De leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten zijn bij het onderzoek van belang omdat juist zij regelmatig momenten hebben met groepjes NT2/ taalzwakke leerlingen. De onderzoeksgroep bestaat uit acht leerkrachten, één leerkrachtondersteuner en twee onderwijsassistenten, dit maakt een totaal van elf personen. Er wordt gekozen om het onderzoek schoolbreed te pakken, omdat woordenschatonderwijs in alle groepen naar voren komt en van belang is. Zoals eerder is genoemd, komen er dagelijks allerlei nieuwe woorden naar voren waaraan gewerkt moet worden (dit zal per leerling verschillen). Het woordenschatonderwijs beperkt zich dus niet tot een bepaalde groep, leerling of moment en is dus van belang voor alle leerkrachten, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten.

5.2 Methode van dataverzameling

De uitkomsten van deze gegevens zullen geanalyseerd worden door statistische analyses waarbij eigenschappen afgeleid worden uit de steekproefdata. In deze analyse zal de steekproefdata in een mixed design vergeleken worden. Er wordt op groepsniveau naar de uitkomsten gekeken. In deze statistische data-analyse wordt de data kwantitatief gepresenteerd (Scribbr, 2022).

Om de hoofdvraag te beantwoorden wordt een mixed-methods onderzoek opgezet. De methode van dataverzameling is een enquête (bijlage 2) die afgenomen wordt onder een selecte steekproef namelijk alle leerkrachten, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten van [REDACTED]. Een enquête is een vragenlijst die afgenomen wordt bij meerdere personen met als doel het verzamelen van data. De vragen zijn hierbij voor iedereen hetzelfde. Voor het afnemen van enquêtes kan er gekozen worden uit verschillende soorten: schriftelijk, mondeling, telefonische of online. Daarnaast kan de enquête uit verschillende soorten vragen bestaan: open, gesloten, tweevoudig, multiplechoice en vragen met een puntschaal (Benders, 2022). Er is gekozen om gebruik te maken van een online enquête waarbij de respondent antwoord kan geven door de hokjes aan te vinken die van toepassing zijn daarnaast wordt er aan het eind van elk onderdeel de mogelijkheid gegeven om een opmerking te plaatsen. Er wordt dus gebruik gemaakt van zowel open- als gesloten vragen. Er is gekozen om een online enquête te verspreiden die gemaakt is in google forms. Zo kan de enquête eenvoudig verspreid worden, is de kans op sociaal-wenselijke antwoorden minder groot en wordt de respons automatisch

overzichtelijk in beeld gebracht (Benders, 2022). De uitkomsten van de vragenlijst zullen zowel in percentages (de uitkomsten van de checklist) als woorden (de ruimte voor eigen opmerkingen) resulteren (Benders, 2021).

5.3 Proces van dataverwerking

Nadat de enquête op 14 april gedeeld is met de leerkrachten, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten hebben ze tot 22 april om de enquête in te vullen. De respons wordt bijgehouden en er kan daarom tijdig een reminder gestuurd worden indien nodig. Ieder krijgt de enquête op zijn/ haar eigen device en deze wordt ook zelfstandig gemaakt. De enquête is gemaakt naar aanleiding van de checklist pijlers waarmee elk hoofdstuk van het praktijkboek 'Met woorden in de weer' wordt afgesloten. De vragenlijst heeft daarom ook de vorm van een checklist, er kan worden aangevinkt wat voor de respondent van toepassing is. Door juist deze checklist te gebruiken kan gecontroleerd worden of de aanpak die in het boek wordt genoemd in de praktijk ook wordt ingezet. Aangezien de enquête bestaat uit de checklist die in het praktijkboek staat, zal naar voren kunnen komen hoe bekend de leerkrachten zijn met de methoden 'Met woorden in de weer'. De aanpak wordt op drie niveaus onderzocht: weten, kunnen en meer kunnen. Het eerste niveau dat in het boek naar voren komt: willen, is niet van toepassing, omdat de aanleiding van dit onderzoek al aangeeft dat er motivatie is het woordenschatonderwijs aan te pakken. De respons wordt in staafdiagrammen weergegeven. Deze weergave zorgt maakt vergelijking eenvoudig. Daarnaast kan ervoor gekozen wordt om de frequentie uit te drukken in procenten of aantallen.

Zoals eerder is genoemd wordt de respons van de geselecteerde respondenten automatisch inzichtelijk in beeld gebracht. De antwoorden worden weergegeven door middel van staafdiagrammen, deze kunnen worden afgelezen in procenten en in aantallen. Deze overzichtelijke uitkomst van resultaten maakt een analyse mogelijk. De beschrijvende statistiek zorgt voor een algemeen beeld van de huidige stand van zaken (Bhandari, 2021). Aan de hand hiervan kan worden geconcludeerd waar nog ruimte is voor verbetering.

5.4 Ethische kwestie

Om een betrouwbaar onderzoek te waarborgen is de enquête en het begeleidend schrijven voor iedereen gelijk. Het onderzoek is valide omdat de enquête uit de bron waarop dit onderzoek gebaseerd is komt, het praktijkboek 'Met woorden in de weer'. Daarnaast wordt de privacy van de respondenten in acht genomen, de vragenlijst wordt anoniem ingevuld en zal vertrouwelijk worden verwerkt. Naderhand zullen de resultaten worden gedeeld met de betrokkenen. Dit onderzoek vraagt zowel van mij als van de respondenten, mijn collega's, om kritisch te reflecteren op hun eigen kennis en kunde.

Voorafgaande aan het onderzoek is aan de directeur toestemming gevraagd voor de uitvoering van het onderzoek.

6. Resultaten

In dit hoofdstuk wordt de analyse van het uitgevoerde onderzoeksplan omschreven.

6.1 Het uitgevoerde onderzoeksplan

Op 14 april is de enquête uitgezet. Vervolgens is er zowel in google forms als in gesprekken met de steekproef bijgehouden of de enquête werkelijk door iedereen ingevuld is. De persoonlijke reminders door middel van gesprekken zorgden voor 7 van de 11 respons. Op 20 en 22 april is er een reminder gestuurd in de Whatsapp groep waarin alle leerkrachten, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten zitten. Dit resulteerde erin dat 22 april de enquête door iedereen ingevuld was.

6.2 Data-analyse

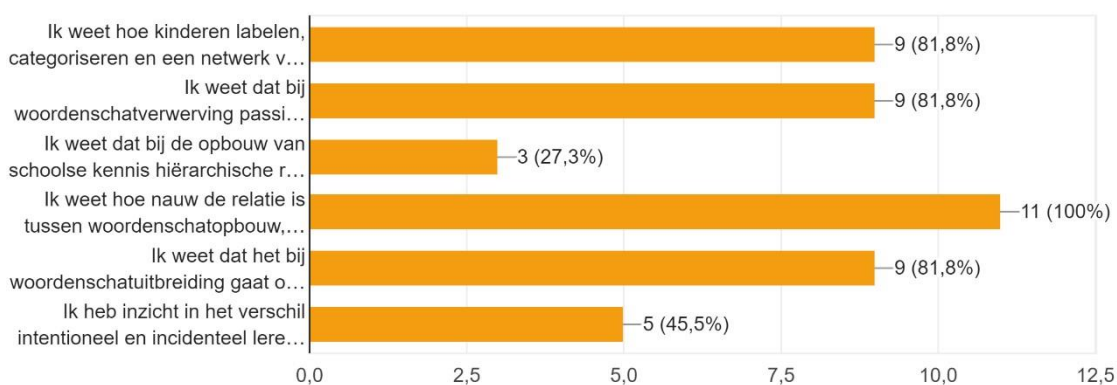
Naar aanleiding van de vraag op welke manier het praktijkboek 'Met woorden in de weer' een bijdrage kan leveren aan de woordenschatverwerving van de leerlingen op [REDACTED] is er een enquête uitgezet. Deze enquête die uit het praktijkboek dat centraal staat komt, is uitgezet onder alle leerkrachten, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten van [REDACTED].

6.2.1 Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'weten'?

De woordenschatverwerving van kinderen

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

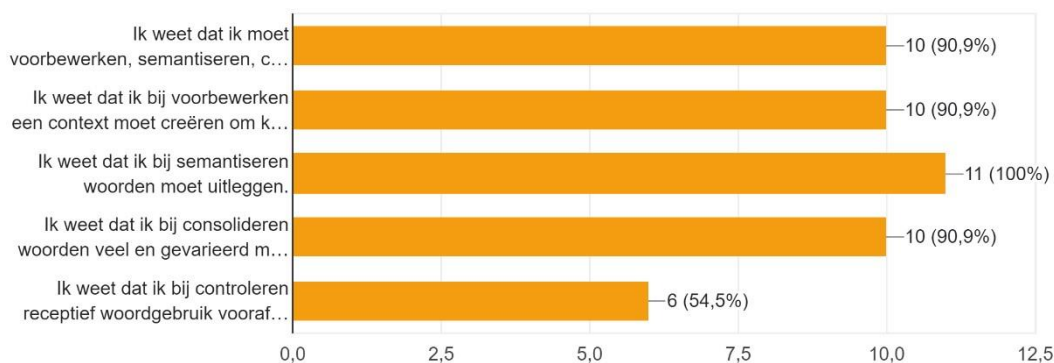
11 antwoorden



Effectief woorden aanleren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

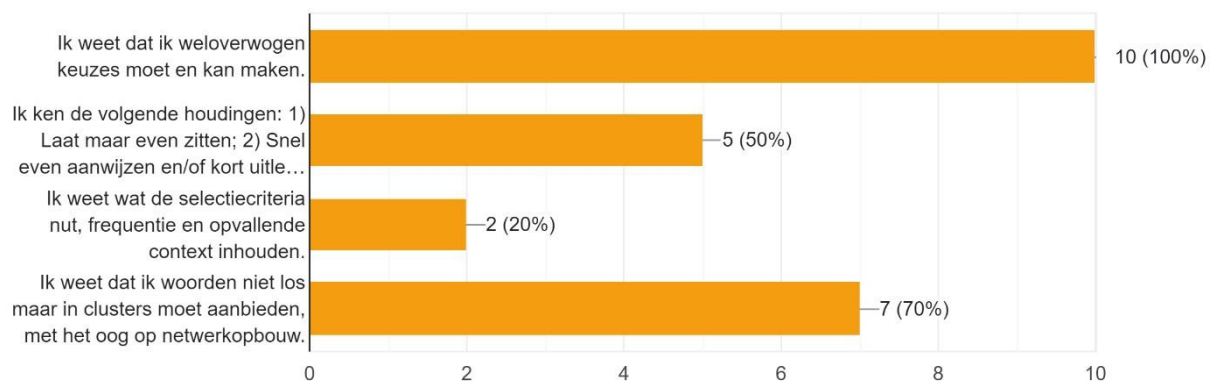
11 antwoorden



Woorden selecteren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

10 antwoorden



Bij het aflezen van deze tabel moet er rekening gehouden worden met het feit dat hier tien respondenten antwoorden op gegeven hebben. Dit betekent dat voor één van de respondenten geen van de gegeven stellingen van toepassing waren, maar deze respondent is niet meegenomen in de weergave en procentuele uitkomst.

Respectievelijk zijn dit de percentages indien alle respondenten meegerekend worden:

90.0% 45.5%

18.8%

63.6%

Binnen dit onderdeel zijn er geen opmerkingen geplaatst.

6.2.2 Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'kunnen'?

Woorden selecteren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

10 antwoorden



Respectievelijk zijn dit de percentages indien alle respondenten meegerekend worden:

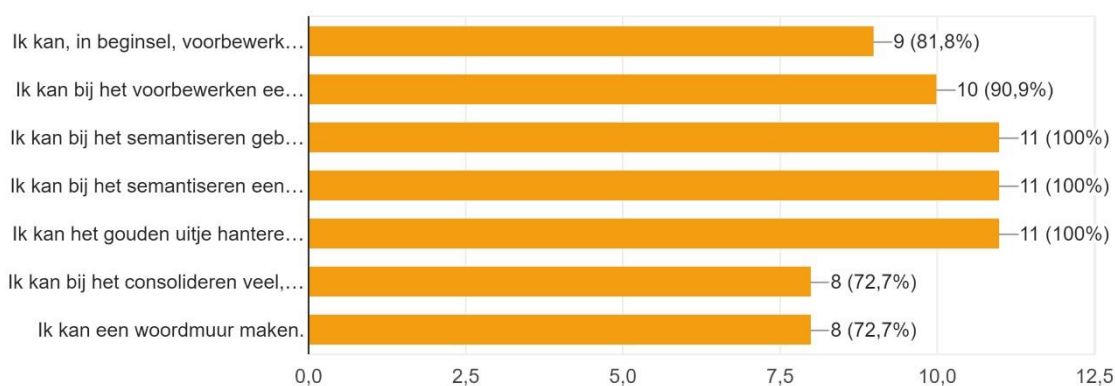
72.7% 63.6%

72.7%

Woorden aanleren (viertakt)

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

11 antwoorden



Bij dit onderdeel is gebruik gemaakt van de mogelijkheid om een opmerking te plaatsen.

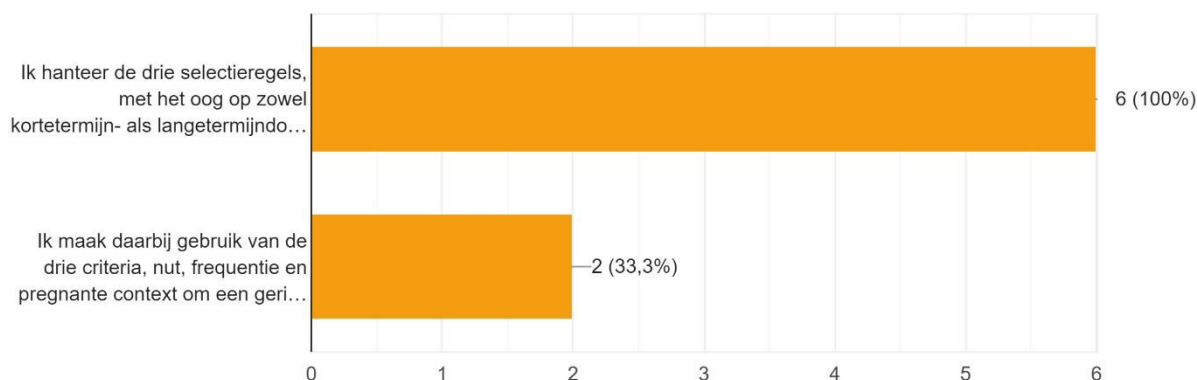
Opmerking: 'Wat zijn selectieregels?'

6.2.3 Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'meer kunnen'?

Systematisch en nauwgezet woorden selecteren:

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

6 antwoorden



Respectievelijk zijn dit de percentages indien alle respondenten meegerekend worden:

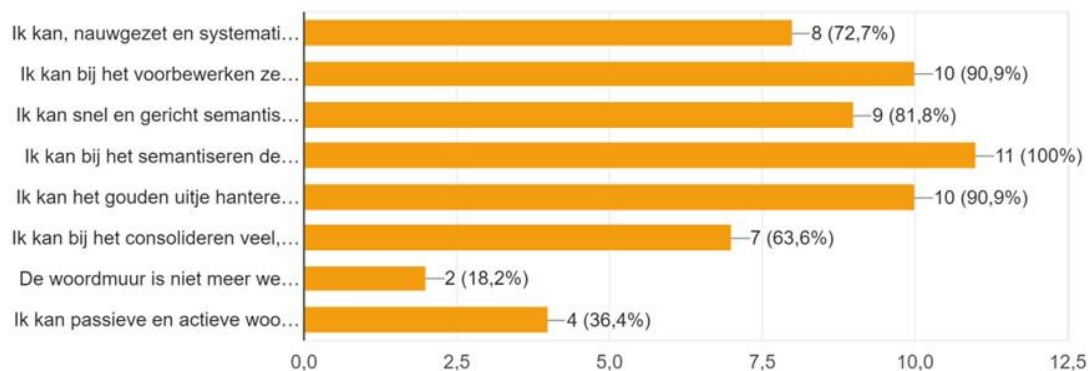
54,5

18,2

Systematisch en nauwgezet woorden aanleren:

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

11 antwoorden



Ook bij dit onderwerp is er gebruik gemaakt van de mogelijkheid om opmerkingen te plaatsen.

Opmerking: 'Wat zijn selectieregels? Wat is pregnante context? '

7. Conclusies, aanbevelingen en discussie

Hoofdvraag:

- Hoe kan 'Met woorden in de weer' bijdragen aan de woordenschatontwikkeling van de leerlingen op [REDACTED]?

Deelvragen:

- Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'weten'?
- Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'kunnen'?
- Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'meer kunnen'?

7.1 Conclusie

Woordenschat bestaat uit het geheel van woorden en woordbetekenissen waarover iemand mondeling en schriftelijk kan beschikken, de inspanning die hiervoor nodig is wordt woordenschatverwerving genoemd (Nederlandse encyclopedie, 2022; Paus et al., 2018).

'Met woorden in de weer' is een praktische handreiking waarmee leerkrachten de woordenschat van hun leerlingen op een efficiënte en aantrekkelijke manier kunnen vergroten. Het praktijkboek is een aantal jaren geleden aangeschaft om het woordenschatonderwijs te verbeteren.

In dit onderzoek is gezocht naar het antwoord op de vraag: 'Hoe kan 'Met woorden in de weer' bijdragen aan de woordenschatontwikkeling van de leerlingen op [REDACTED]. Er zijn drie deelvragen geformuleerd om een antwoord te geven op deze hoofdvraag. De drie deelvragen worden gedekt door het instrument, de vragenlijst. Door middel van dit kwantitatieve onderzoek kan er dus antwoord worden gegeven op de deelvragen.

Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'weten'?

Dit niveau maakt een onderscheid in drie onderwerpen.

Woordenschatverwerving

Uit de resultaten is af te lezen dat er voor vier van de zes vragen voldoende kennis aanwezig is. De meest opvallende bevindingen binnen het onderwerp 'de woordenschatverwerving' is de kennis wat betreft de stellingen:

'Ik weet dat bij de opbouw van schoolse kennis hiërarchische relaties belangrijk zijn.' En 'Ik heb inzicht in het verschil intentioneel en incidenteel leren en begrijp dat ik die met elkaar in verband moet brengen.' Effectief woorden aanleren

Voor de eerste drie stappen uit de viertakt is voldoende kennis aanwezig, namelijk 90.9% of meer. Uit de resultaten komt naar voren dat de stelling 'Ik heb inzicht in het verschil intentioneel en incidenteel leren en begrijp dat ik die met elkaar in verband moet brengen' het minst bekend is bij de respondenten.

Woorden selecteren

De respondenten hebben voldoende kennis voor twee van de vier stellingen. Uit de resultaten komt naar voren dat drie houdingen die volgens 'Met woorden in de weer' aangenomen kunnen worden op het moment dat er nieuwe woorden voorbijkomen voor vijf van de elf respondenten bekend is. Daarnaast zijn er enkel twee respondenten die op de hoogte zijn van de selectiecriteria die ingezet kan worden om na te gaan of het woord aangeleerd moet worden.

Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'kunnen'?

Dit niveau maakt een onderscheid in twee onderwerpen.

Woorden selecteren

Opvallend is dat uit het kopje hierboven (woorden selecteren) naar voren is gekomen dat er enkel twee respondenten op de hoogte zijn van de selectiecriteria, echter geeft de meerderheid van de respondenten op het niveau 'kunnen' aan de selectieregels te kunnen

hanteren. Een verklaring kan zijn dat de selectiecriteria hier kort worden toegelicht. Desalniettemin wordt er onbekendheid aangegeven bij de ruimte voor opmerkingen door het stellen van de vraag 'Wat zijn selectieregels?'. Dit geeft de indicatie dat de kennis niet bewust aanwezig is (enkel bij twee respondenten), maar het in de praktijk wel door de meerderheid wordt uitgevoerd. Deze bevindingen bevestigen de hypothese dat leerkrachten onbewust stukken didactiek goed toepassen.

Woorden aanleren

Bij dit onderwerp wordt wederom de kennis wat betreft de viertakt bevestigd. Met een laagste score van 72,7% kan aanvaard worden dat er voldoende kennis is over het didactische middel, de viertakt.

Hoe bekend zijn de leerkrachten op [REDACTED] met het niveau 'meer kunnen'?

Dit niveau maakt een onderscheid in twee onderwerpen.

Systematisch en nauwgezet woorden selecteren

Op het hoogste niveau van de vragenlijst is waarneembaar minder kennis dan de eerste twee niveaus. Wederom gaat dit om de selectieregels en de manier en intensiviteit waarmee de woorden aan bod komen (de houdingen), ook hier wordt er onbegrip aangetoond over de begrippen 'selectieregels' en 'pregnante context' bij de opmerkingen.

Systematisch en nauwgezet woorden aanleren

Ook hier is verschil in niveau merkbaar, ondanks de wederom hoge score op het didactisch model, is de score hier op verschillende stappen lager dan hetzelfde onderwerp op het niveau 'kunnen'. Beduidend lager is de 'woordmuur'. Ondanks dat 72,7% van de respondenten op het niveau 'kunnen' heeft aangegeven in staat te zijn van het maken van een woordmuur, geven maar twee respondenten (18,2%) aan dat dit de leerlingen wordt aangeboden in de praktijk. Daarnaast blijft de stap 'controleren' van zowel passieve als actieve woordkennis lastig.

Uit dit kwantitatieve onderzoek is gebleken dat de respondenten goed op de hoogte zijn van de theorie uit het praktijkboek 'Met woorden in de weer'. Op enkele onderdelen is echter nog ruimte voor ontwikkeling. Uit de bevindingen komt onder andere naar voren dat de respondenten kennis hebben van de woordenschatverwerving van kinderen en de viertakt die hierbij ingezet kan worden als didactisch middel. Daarnaast is naar voren gekomen dat er minder kennis is over het in praktijk brengen van 'effectief woorden aanleren'. Om effectief woorden aan te leren is het volgens de theorie namelijk van belang om het aanbod van woorden te selecteren met behulp van bepaalde selectiecriteria en kan er een keuze worden gemaakt over hoe deze geselecteerde woorden behandeld kunnen worden. Op deze manier hoeven niet alle woorden systematisch door de viertakt gehaald te worden, wat het woordenschatonderwijs doeltreffend maakt. Door schoolbreed de leerkrachtvaardigheden voor het effectief woorden aanleren te verbeteren kan 'Met woorden in de weer' op [REDACTED] dus nog een bijdrage leveren aan de woordenschatontwikkeling van de leerlingen.

7.2 Aanbevelingen

Nu in kaart is gebracht op welke manier 'Met woorden in de weer' nog bijdragen kan aan de woordenschatontwikkeling van de leerlingen van [REDACTED], kan ervoor gekozen worden om met de resultaten van het onderzoek vervolgstappen te maken. Wetende dat verbetering van leerkrachtvaardigheden in verband staan met de leeropbrengst bij de leerlingen, zouden de groeipunten komend uit het onderzoek verder ontwikkeld kunnen worden.

Schoolbreed kan worden gekeken naar de huidige tijdverdeling en tijdsinvulling van het woordenschatonderwijs en de adviezen van 'Met woorden in de weer'. Dit kan resulteren in

mogelijkheden om het woordenschatonderwijs efficiënter te organiseren, waarmee de ingeroosterde tijd wellicht specifieker kan worden ingevuld.

De actuele ontwikkeling die gaande is wat betreft het realiseren van een taalklas kan hierin ook meegenomen worden.

7.3 Discussie

Discussiepunten

1. In deze studie is gekozen voor een steekproef waarin zowel leerkrachten, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten werden meegenomen in het onderzoek. Er kan ter discussie gesteld worden of het bevatten van de benodigde kennis om effectief woordenschatonderwijs te geven wel binnen het vakkenpakket van leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten valt. Kort gezegd; mag je dit wel van leerkrachtondersteuners en/of onderwijsassistent verwachten?
2. Bij het interpreteren van de data moet rekening worden gehouden met een mogelijk vertekend beeld wanneer de stelling niet van toepassing was voor een deel van de respondenten. Dit kon wellicht voorkomen worden door het toevoegen van een keuzemogelijkheid 'geen van de stellingen is van toepassing'. Aan de andere kant zou deze keuzemogelijkheid een te grote stap kunnen zijn om aan te vinken (de professionele houding tegenover sociaal wenselijke antwoorden).

Vervolgonderzoek

Uit de data-analyse is naar voren gekomen dat het team op [REDACTED] kennis heeft van de verschillende niveaus: weten, kunnen en meer kunnen. Een vervolgvraag zou zich kunnen focussen op de aansluiting van het praktijkboek 'Met woorden in de weer' en de taalmethode waarvan gebruik wordt gemaakt. Past de methode bij de theorie uit het praktijkboek en andersom? Een optimale afstemming tussen taalmethode en efficiënt woordenschatonderwijs zou kunnen resulteren in schoolbreed geïntegreerd effectief woordenschatonderwijs.

Aangezien het realiseren van een taalklas op het programma staat bij 'CBS de Frissel' zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op hoe een taalklas georganiseerd kan worden op [REDACTED] in combinatie met de schoolbrede kennis van het praktijkboek 'Met woorden in de weer'.

Bronnen

Benders, L. (2021, 8 november). *De methodesectie (methodologie) in je scriptie*. Scribbr.

Geraadpleegd op 4 mei 2022, van

<https://www.scribbr.nl/scriptiestructuur/methodologie/>

Benders, L. (2022, 19 januari). *Enquêtes correct gebruiken in je scriptie*. Scribbr.

Geraadpleegd op 27 mei 2022, van

<https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/enquete-in-je-scriptie/>

Bhandari, P. (2021, 13 december). *Descriptieve of beschrijvende statistiek in je scriptie*.

Scribbr. Geraadpleegd op 4 mei 2022, van

<https://www.scribbr.nl/statistiek/beschrijvende-statistiek/>

Expertisecentrum Nederlands. (2021). *Kennisplatform taaldidactiek - Didactisch model*

woordenschatuitbreiding. lesintaal. Geraadpleegd op 16 februari 2022, van

https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32701.htm

FIZZ Marketing & Communicatie. (2012, 25 december). *Luc Stevens: "Ieder mens is gebouwd*

om zichzelf te ontwikkelen en heeft een natuurlijke behoefte aan relatie, autonomie

en competentie". Nivoz. Geraadpleegd op 11 maart 2022, van

[https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-](https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-competentie)

[ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-](https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-competentie)

[competentie](https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-competentie)

Huizenga, H. (2005). *Woordenschat Taal & Didactiek* (1ste editie). Noordhoff.

Kuiken, F., & Kurvers, J. (2013). *Nederlands als 2e taal in het basisonderwijs* (3de editie).

ThiemeMeulenhoff bv.

Nederlands Centrum Jeugdgezondheid. (2018). *Normale taalontwikkeling*. Geraadpleegd op

27 februari 2022, van

[https://www.ncj.nl/richtlijnen/allrichtlijnen/richtlijn/?richtlijn=47&rlpag=2700#:%](https://www.ncj.nl/richtlijnen/allrichtlijnen/richtlijn/?richtlijn=47&rlpag=2700#:%7E:text=De%20taalontwikkeling%20is%20voor%20een,h et%20basissysteem%20voor%20taal%20vormen.)

[7E:text=De%20taalontwikkeling%20](https://www.ncj.nl/richtlijnen/allrichtlijnen/richtlijn/?richtlijn=47&rlpag=2700#:%7E:text=De%20taalontwikkeling%20is%20voor%20een,h et%20basissysteem%20voor%20taal%20vormen.)

[ois%20voor%20een,h et%20basissysteem%20voor%20taal%20vormen.](https://www.ncj.nl/richtlijnen/allrichtlijnen/richtlijn/?richtlijn=47&rlpag=2700#:%7E:text=De%20taalontwikkeling%20is%20voor%20een,h et%20basissysteem%20voor%20taal%20vormen.)

Nederlandse encyclopedie. (2022). *Verwerving - 2 definities - Encyclo.* encyclo.

Geraadpleegd op 4 juni 2022, van <https://www.encyclo.nl/begrip/verwerving>
Nulft, D. V. D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer* (2de editie). Coutinho.

Paus, H., Brand, A., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H.,

Pullens, T. J. M., Van den Brand, A., & Vandommele, G. (2018). *Portaal*. Coutinho.

[REDACTED] (2022 [REDACTED] [REDACTED]). Geraadpleegd op 12 februari 2022, van
[https://\[REDACTED\]/index.html](https://[REDACTED]/index.html)

Scribbr. (2022). *Statistiek Archieven*. Geraadpleegd op 27 mei 2022, van

<https://www.scribbr.nl/category/statistiek/>

SocioMerce Kennisbank. (2021, 24 december). *Piramide van Maslow uitleg & voorbeeld /*

Maslow behoeftepiramide. SocioMerce. Geraadpleegd op 4 mei 2022, van

<https://www.sociomerce.com/managementmodellen/piramide-van-maslow/>

ThiemeMeulenhoff. (z.d.). *Taalverhaal.nu | ThiemeMeulenhoff | lesmaterialen bekijken*.

Taalverhaal.nu. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van

<https://www.thiememeulenhoff.nl/primair-onderwijs/taal-en-spelling/taalverhaalnu/bekijk-lesmaterialen>

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school* (4de editie).

Coutinho.

Verhallen, M. (2009, september). *Meer en beter woorden leren*. [Brochure] PO-raad.

<https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/03/301-brochure-meer-beterwoorden-leren.pdf>

Verhallen, M., & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school* (2de editie). Coutinho.

Bijlage A – Reflectieverslag

Tijdens het tot stand brengen van dit praktijkonderzoek heb ik mezelf ontwikkeld, in dit reflectieverslag zal ik mijn ontwikkelingen beknopt toelichten.

Oriënteren

In de eerste fase van het praktijkonderzoek heb ik geleerd om constant het doel voor ogen te houden. Tijdens het schrijven raakte ik namelijk regelmatig de koers kwijt, waardoor gevaar voor een te breed onderzoek op de loer lag. Dit zorgde ervoor dat de probleemstelling lastig in kaart te brengen was. Gesprekken met mijn collega's op X hebben mij geholpen om het werkelijke probleem vast te stellen. Daarnaast heeft Gerla Wempe mij geholpen om het praktijkprobleem op papier te krijgen en vervolgens door te gaan naar de volgende stap. Ik heb gemerkt dat onzekerheid een rem zet op het proces, in de toekomst: gewoon doorgaan, reviseren kan altijd nog.

Richten

Tijdens het maken van het theoretisch kader heb ik gewerkt aan het correct parafraseren. Hoewel ik het in het begin nog lastig vond om de bron los te laten, kon ik de tekst steeds meer eigen maken. Door meer informatie te verwerven over het onderwerp zag ik het praktijkonderzoek steeds meer vorm krijgen wat vertrouwen gaf om door te gaan. In deze fase heb ik steun gehad aan mijn critical friends. Door het onderzoek aan medestudenten toe te lichten ontwikkelde ik kritisch kijken op mijn eigen onderzoek. Dit heeft mij geleerd om in het vervolg regelmatig terug te koppelen naar het te behalen doel.

Plannen

In deze fase zag ik de cyclus in zijn geheel voor me, een bewustwording dat het onderzoek een werkelijke bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van kinderen. De uitvoering van het onderzoek heeft me doen realiseren wat voor ethische kwesties aan bod komen en hoe ik deze kan verantwoorden.

Verzamelen

Het moment dat de dataverzameling van start kon gaan was het meest inspirerende moment. Het gaf mij de drang om op papier te zetten wat de opbrengsten van dit onderzoek zijn, hierbij heb ik geleerd om begeleidend te schrijven zonder te interpreteren. Daarnaast heb ik geleerd om vooraf kritisch te kijken naar hoe de data gepresenteerd wordt om een vertekend beeld te voorkomen.

Analyseren en concluderen

Het in kaart brengen van de opbrengsten van het praktijkonderzoek hebben mij geleerd om kritisch te kijken naar eigen handelen. Hierbij merkte ik dat mijn kritische houding deze periode is gegroeid. Met zicht op het hele praktijkonderzoek was ik in staat om de data terug te koppelen naar de hoofdvraag met behulp van de deelvragen en reflecterend te kijken naar de keuzes die gemaakt zijn om dit onderzoek tot een eind te brengen.

Ontwikkeling in het algemeen

De meeste struikelpunten heb ik doorlopen tijdens het maken van het onderzoeksplan. Ik had weinig vertrouwen in eigen kunnen wat de motivatie stagneerde. Gerla Wempe heeft mij geleerd door te gaan en niet te blijven hangen in gemaakte hoofdstukken, dankzij de begeleiding en positieve stimulatie van Gerla heb ik meerdere leerkuilen kunnen doorlopen. Na het schrijven van dit praktijkonderzoek kan ik op mezelf terugkijken als kritische onderzoeker die gegroeid is in onderzoek vaardigheden als het hanteren van een academische schrijfstijl, het opwekken van discipline en omgaan met zwakkere kwaliteiten.

Bijlage B – Procesverslag

Datum	Aanwezigheid en plaats	Activiteit	Afspraken	Duur
11-11-21	Gerla en onderzoeksgroep – NHLSTENDEN.	Vaststellen van de onderwerpen.	Volgende week het onderwerp specifieker hebben.	50 min.
17-11-21	x	Sparren over praktijkprobleem.	Terugkoppelen naar Gerla	120 min.
18-11-21	Gerla en onderzoeksgroep	Praktijkprobleem voorleggen en bekritisieren.	Praktijkprobleem terugkoppelen naar taal coördinaat.	60 min.
08-12-21	x x	Costateren van het werkelijke praktijkprobleem In kaart brengen van de actuele tijdsbesteding NT2 lln.		195 min.
08-12-21	Thuis – Raard	Verwerking van de informatie. Start probleemanalyse		240 min.
09-12-21	Gerla Wempe en onderzoeksgroep	Delen van huidige vorderingen.		50 min.
15-12-21	Thuis - Raard	Theoretisch kader (portaal H3 taalverwerving).		180 min.
18-12-21	Thuis - Raard	Theoretisch kader (portaal H12 Nederlands als tweede taal)		210 min.
22-12-21	Thuis - Raard	Theorie toevoegen aan probleemanalyse.		200 min.
13-01-2022	NHL Stenden Gerla Wempe Ypie Folkertsma	Hoofdstuk 1 en 2 bespreken, hoofdvraag en deelvragen opstellen.	Probleemanalyse aanpassen.	60 min.
13-01-2022	NHL Stenden	Probleemanalyse aanpassen		130 min.
13-01-2022	Nhl Stenden Gerla			60 min.
01-02-2022	Thuis - Raard	Inleiding en Probleemanalyse aanpassen		130 min.
09-02-2022	Thuis - Raard	Werken aan het theoretisch kader deelvragen 1 en 2.		400 min.
09-02-2022	Onlinegesprek met Gerla	Hoofdstuk 1 en 2 doorgenomen.	Volgende week (17 feb.) H 1, 2, 3 en 4 af.	60 min.
11-02-2022	Thuis - Raard	Toevoegingen en bronnen aan de inleiding en probleemanalyse toegevoegd.		180 min.
12-02-2022	Thuis - Raard	Onderzoek doen naar het verband tussen welzijn en de Nederlandse taal.		280 min.

13-02-2022	Thuis - Raard	Theoretisch kader hoofdvragen 1 & 2 uitbreiden		180 min.
15-02-2022	x	Gesprek met o.a. Helena over haar werkzaamheden tijdens de vrijgemaakte uren	Na de vakantie een keer met haar meelopen	30 min.
16-02-2022	Thuis - Raard	Onderzoek doen naar woordenschatverwerving.		270 min.

22-02-2022	Thuis - Raard	Theoretisch kader woordenschat		290 min.
23-02-2022	x (taalcoördinaat)	Het praktijkboek 'Met woorden in de weer' besproken.		25 min.
23-02-2022	Thuis - Raard	Theoretisch kader woordenschat en tweedetaalverwerving		320 min.
24-02-2022	Thuis - Raard	Theoretisch kader Woordenschat verwerving	Theoretisch kader opgestuurd naar Gerla	260 min.
27-02-2022	Thuis - Raard	Aanpassingen gemaakt in het theoretisch kader naar aanleiding van Gerla haar feedback.	Starten aan hoofdstuk 4 en 5 + donderdag 3 maart vergadering.	120 min.
02-02-2022	Thuis - Raard	Theoretisch kader aangepast.		90 min.
03-02-2022	Thuis – Raard, online meeting met Gerla Wempe	Hoofdstukken bij langs gelopen, vervolg stap = maken van enquête.	Enquêtevragen opstellen voor volgende meeting 1003-2022	60 min.
05-02-2022	Thuis - Raard	'Factoren die de taalverwerving beïnvloeden' gemaakt.		95 min.
09-02-2022	Thuis - Raard	Paragraaf 'Met woorden in de weer' verder uitgewerkt en begonnen met het opstellen van vragen aan de hand van deze paragraaf.		200 min.
10-03-2022	Thuis – Raard, online met Gerla Wempe	Scriptie doorlopen en het doel concretiseren. Hoofdstuk 4 en 5 bespreken.	Dit weekend hoofdstuk 1 t/m 5 maken en opsturen.	60 min.
10-03-2022	Thuis - Raard	Theoretisch kader: 'Met woorden in de weer' uitbreiden		180 min.
11-03-2022	Thuis - Raard	Het theoretisch kader doorgenomen en aangepast met het oog op formulering + inleiding en probleemanalyse aangepast.		290 min.
12-03-2022	Thuis - Raard	Hypothese geschreven en antwoord gegeven op de hoofdvraag.		190 min.
13-03-2022	Thuis - Raard	Theoretisch kader: 'de rol van de leerkracht' omschreven.		120 min.
15-3-2022	Thuis - Raard	Enquêtevragen opgesteld		90 min.

24-03-2022	NHL Stenden met Gerla	Enquête besproken en tot de conclusie gekomen dat de checklist van 'Met woorden in de weer' een goed instrument is.		30 min.
25-03-2022	ROC Friese poort met Jeannette	Theoretisch kader compleet doorgenomen met een critical friend.		360 min.
28-03-2022	Thuis - Raard	Enquête gemaakt met behulp van de checklist in "Met woorden in de weer". Gebruik maken van de maatstaf bewust – niet bewust.	Wanneer ik de enquête af heb opsturen naar Gerla	30 min.
06-04-2022	Thuis	Enquête opgestuurd naar Gerla.	-	-
08-04-2022	Thuis – Raard, via teams met Gerla.	Enquête bekeken en tot de conclusie gekomen dat deze	De enquête aanpassen en meer in de vorm houden zoals die ook in het boek	70 min.

		manier van vragen leidt tot sociaal gewaardeerde antwoorden.	staat. Zondag terugsturen naar Gerla.	
10-04-2022	Thuis - Raard	Enquête aangepast en naar Gerla gestuurd.		105 min.
14-04-2022	x	Enquête gedeeld		5 min.
18-04-2022	x	Reminder enquête gestuurd		-
21-04-2022	NHL Stenden met Gerla.	Hoofdstuk 4 en 5 bij langs gelopen en praktijkvragen aangepast.	De besproken aanpassingen maken (hypothese, samenhang enz.). Onderzoeksplan in de vakantie opsturen.	60 min.
21-04-2022	NHL Stenden	Aanpassingen gemaakt naar aanleiding van het gesprek met Gerla.		280 min.
28-04-2022	Thuis met Marit Zijlstra (student Nederlandse taal aan NHL Stenden).	Hoofdstuk 1 en 2 doorgenomen, tips gekregen voor het ordenen van de informatie.	Hoofdstuk 1 en 2 uitprinten en in steekwoorden erbij schrijven wat er in de alinea's naar voren moet komen. Vervolgens schiften en reviseren.	210 min.
02-04-2022	Thuis - Raard	Hoofdstuk 1 en 2 aangepast zodat het 1 verhaal wordt. Hoofdstuk 4 en 5 doorgenomen en toegevoegd wat miste. Hoofdstukken 1, 2, 4 & 5 doornomen met Eke Dijkstra. Enquête in de bijlagen toegevoegd.		350 min.

04-04-2022	Thuis - Raard	Voorblad gemaakt, reviseren hoofdstuk 5 en ontwerp van het verslag aangepast. Onderzoek aanpak (H1 t/m 5) opgestuurd naar Gerla Wempe.		180 min.
21-5-2022	Thuis - Raard	N.a.v. beoordeling onderzoeksplan kopjes toegevoegd in hoofdstuk 5		65 min.
25-5-2022	Thuis - Raard	Begonnen met het maken van h6: data-analyse gestart		180 min.
26-5-2022	Thuis – Raard	Verder met de data-analyse		75 min.
28-5-2022	Thuis - Raard	Beantwoorden van de onderzoeksvraag -in zijn beginsel- Maken van conclusie -in zijn beginsel-		120 min.
31-5-2022	Thuis – Raard	Data-analyse		105 min.
01-06-2022	Thuis – Raard via teams met Gerla.	Hoofdstuk 6 & 7 bij langs gelopen en besproken.		43 min.
02-06-2022	Thuis – Raard	H6 begeleiden schrijven aangepast n.a.v. gesprek van gisteren.		80 min.
03-06-2022	Thuis – Raard	H7 aangepast naar aanleiding van het gesprek van gisteren.		190 min.

4-6-2022	Thuis – Raard	Samenvatting geschreven, daarna scriptie opgestuurd naar Gerla.		90 min.
5-6-2022	Thuis – Raard	H6, 7 en de samenvatting doorgelezen en verbeterd met een critical friend.		300 min.
7-6-2022	Thuis – Raard	Schrijven reflectieverslag en het maken van een voorblad.		65 min.
8-6-2022	Thuis - Raard	Schrijven voorwoord.		85 min.

Bijlage C – Enquête 'Met woorden in de weer'

Link naar de enquête: <https://forms.gle/HeNQM3k7gPz2eUWd8>.



'Met woorden in de weer'

Deze enquête is opgesteld ten behoeve van mijn onderzoek ter afsluiting van mijn opleiding aan NHLStenden. Het doel van deze vragenlijst is om erachter te komen in hoeverre de leerkrachten van 'CBS de Frissel' in het huidige woordenschatonderwijs bewust de 'Met woorden in de weer'-aanpak hanteren om daarmee zo goed mogelijk bij te dragen aan de woordenschatontwikkeling van de kinderen. 'Met woorden in de weer' biedt een checklist om te kijken tot in hoeverre deze aanpak al toegepast wordt. Deze vragenlijst bestaat uit een selectie van die checklist.

Ik hoop dat jullie mee willen werken aan deze enquête, het invullen zal ongeveer 10 minuten duren. Graag ontvang ik de antwoorden voor 22 april 2022.

De resultaten van deze enquête zullen anoniem blijven en alleen gebruikt worden voor de resultaten in dit onderzoek.

Alvast bedankt voor jullie medewerking.

Groetjes,
Anneke Dijkstra

Welke groep geef je les?

- ☐ Onderbouw
- ☐ Middenbouw
- ☐ Bovenbouw

Hoelang sta je al voor de klas?

- ☐ Minder dan 3 jaar
- ☐ Tussen 3 en 10 jaar
- ☐ Meer dan 10 jaar

[Volgende](#)

[Formulier wissen](#)

Weten - kennis over de woordenschatverwerving van kinderen.

Deze sectie van de checklist gaat over het verband tussen de woordenschatverwerving van kinderen en de manier van onderwijzen.

Woordenschatverwerving van kinderen

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

- ☐ Ik weet hoe kinderen labelen, categoriseren en een netwerk van woorden opbouwen.
- ☐ Ik weet dat bij woordenschatverwerving passieve kennis voorafgaat aan actieve kennis.
- ☐ Ik weet dat bij de opbouw van schoolse kennis hiërarchische relaties belangrijk zijn.
- ☐ Ik weet hoe nauw de relatie is tussen woordenschatopbouw, begrijpend luisteren/ begrijpend lezen en kennisverwerking.
- ☐ Ik weet dat het bij woordenschatuitbreiding gaat om verbreding én verdieping, waardoor respectievelijk kwantiteit én kwaliteit van de woordkennis vergroot worden.
- ☐ Ik heb inzicht in het verschil intentioneel en incidenteel leren en begrijp dat ik die met elkaar in verband moet brengen.

Effectief woorden aanleren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

- ☐ Ik weet dat ik moet voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren.
- ☐ Ik weet dat ik bij voorbereiden een context moet creëren om kinderen ontvankelijk te maken voor de aan te leren woorden/betekenis.
- ☐ Ik weet dat ik bij semantiseren woorden moet uitleggen.
- ☐ Ik weet dat ik bij consolideren woorden veel en gevarieerd moet herhalen.
- ☐ Ik weet dat ik bij controleren receptief woordgebruik vooraf moet laten gaan aan productief woordgebruik.

Woorden selecteren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

☐

Ik weet dat ik weloverwogen keuzes moet en kan maken.

Ik ken de volgende houdingen: 1)

☐

Laat maar even zitten; 2) Snel even aanwijzen en/of kort uitleggen; en 3) Met woorden in de weer.

☐

Ik weet wat de selectiecriteria nut, frequentie en opvallende context inhouden.

☐

Ik weet dat ik woorden niet los maar in clusters moet aanbieden, met het oog op netwerkopbouw.

Ruimte voor opmerkingen

Jouw antwoord

Vorige

Volgende

Formulier
wissen

Kunnen - toepassen van de woordenschat didactiek.

Deze sectie van de checklist staat de toepassing van de didactiek centraal.

Woorden selecteren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

☐ Ik kan de eerste selectieregel hanteren: ik kies woorden voor mijn leerlingen die zij niet kennen en wel moeten leren.

☐ Ik kan de tweede selectieregel hanteren en wil kinderen wijzer maken: ik kies woorden vanuit de gedachte van netwerkopbouw en kennisverwerving en zet hoog in.

☐ Ik kan de derde selectieregel hanteren: ik kies zinvolle woorden die voor de leerlingen belangrijk zijn om de context te begrijpen.

Woorden aanleren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

- ☐ Ik kan, in beginsel, voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren.
- ☐ Ik kan bij het voorbereiden een context creëren om kinderen ontvankelijk te maken voor de aan te leren woorden.
- ☐ Ik kan bij het semantiseren gebruik maken van de drie uitjes: uitleggen, uitbeelden en uitbreiden.
- ☐ Ik kan bij het semantiseren een woordspin, een woordparachute, een woordkast of een woordtrap gebruiken.
- ☐ Ik kan het gouden uitje hanteren: ik praat met de leerlingen over de woorden, betekenissen en woordwebben.
- ☐ Ik kan bij het consolideren veel, speels en gevarieerd herhalen, totdat de kinderen de woorden kennen.
- ☐ Ik kan een woordmuur maken.

Ruimte voor opmerkingen

Jouw antwoord

Vorige

Volgende

Formulier
wissen

Meer kunnen - systematische voorbereiding van het woordenschatonderwijs.

In deze sectie van de checklist staat het systematisch voorbereiden van woordenschatonderwijs centraal.

Systematisch en nauwgezet woorden selecteren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

- ☐ Ik hanteer de drie selectieregels, met het oog op zowel kortetermijn- als langetermijndoelen.

Ik maak daarbij gebruik van de drie criteria, nut, frequentie en pregnante context om een gerichte afweging te maken wat de meest belangrijke woorden zijn. Op grond daarvan

- ☐ beslis ik: welke woorden worden gelabeld en/of kort uitgelegd en eventueel ingeoeft; welke woorden worden met behulp van de drie uitjes gesemantiseerd en zeker ingeoeft.

Systematisch en nauwgezet woorden aanleren

Vink aan wat bij jou van toepassing is.

- ☐ Ik kan, nauwgezet en systematisch, de viertakt toepassen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren.

- ☐ Ik kan bij het voorbereiden zeer kort en krachtig een context creëren om kinderen ontvankelijk te maken voor de aan te leren woorden.

- ☐ Ik kan snel en gericht semantiseren met behulp van de drie uitjes: het uitje van uitleggen, uitbeelden en uitbreiden.

- ☐ Ik kan bij het semantiseren de woordspin, een woordparachute een woordkast of een woordtrap flexibel hanteren.

- ☐ Ik kan het gouden uitje hanteren: ik kan zinvolle interactie organiseren, waarin alle leerlingen over de woorden, betekenissen en woordwebben kunnen meepraten.

- ☐ Ik kan bij het consolideren veel, speels en gevarieerd herhalen, totdat de kinderen de woorden kennen.

- ☐ De woordmuur is niet meer weg te denken uit de klas; aangeboden woorden hangen in passende structuren op de woordmuur.

- ☐ Ik kan passieve en actieve woordkennis van de leerlingen, zowel oppervlakkig als diep controleren.

Ruimte voor opmerkingen

Jouw antwoord

Vorige

Verzenden

Formulier

wissen