

Het vergroten van de woordenschat bij NT2- leerlingen



Student: Roos Jonkman

Datum: 03-06-2021

Inhoud

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: Introductie.....	4
1.1 Gegevens opdrachtgever	4
1.2 Aanleiding van het onderzoek.....	4
1.3 Probleemstelling	6
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader.....	8
2.1 NT2- leerlingen.....	8
2.2 Onderwijs aan NT2 leerlingen	8
2.2 Ontwikkeling van de woordenschat	9
2.3 Gevolg van een woordenschat achterstand.....	9
2.4 Rol van de leerkracht	10
Opleiden leerkracht.....	11
2.5 Samenvatting	12
Hoofdstuk 3: Methode.....	13
3.1 Dataverzameling	13
3.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep.....	13
3.3 Operationalisatie.....	14
Meetinstrumenten	15
3.4 Procedure afname meetinstrumenten	16
3.5 Data-analyse.....	16
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit.....	17
Hoofdstuk 4: Resultaten	19
4.1 Observatie.....	19
Spraak-taalontwikkeling	20
Taalhandelingen in de groep	21
Interactie in de kleine groep.....	22
Begrijpend luisteren	23
4.2 Enquête.....	24
Gesloten vragen	24
Open vragen	26
Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen	28
5.1 Conclusie	28

Praktijkonderzoeksvragen	28
Onderzoeksvraag.....	29
5.2 Discussie.....	29
5.3 Aanbevelingen.....	30
Literatuurlijst	31

Samenvatting

Dit onderzoek wat uitgevoerd is op De basisschool is bedoelt om de leerkrachten van de onderbouw inzichten te geven op welke manier zij de leerlingen effectiever woordenschatonderwijs kunnen bieden. Door het verkregen inzicht kunnen leerkrachten het woordenschatonderwijs bij de NT2 leerlingen verbeteren.

Het belangrijkste en meest opvallende kenmerk van de leerlingen is dat veel leerlingen meertalig opgroeien. In de afgelopen jaren is meer en meer duidelijk geworden dat de woordenschat van groot belang is voor het schoolsucces van leerlingen. Veel anderstalige kinderen ondervinden lang hinder van hun tekort aan Nederlandse woorden. Om een negatief effect op de leerprestaties te voorkomen, zouden de leerkrachten op De basisschool al in de groepen 1-2 de woordenschatontwikkeling willen bevorderen van leerlingen die nauwelijks de Nederlandse taal beheersen. Hierdoor zal de woordenschatkennis van de leerlingen uit de groepen 1 en 2 beter aansluiten op het niveau, die de kinderen moeten bezitten om een goede start te maken in groep 3.

De onderzoeksvraag, passend bij dit onderwerp, is:

‘Op welke manier kan De basisschool de woordenschat van NT2- leerlingen in een groep 1-2 vergroten?’

Om een advies te kunnen geven is een enquête afgenomen onder alle groep 1-2 leerkrachten en is een populatie leerlingen geobserveerd. De enquête is door alle leerkrachten van de groepen 1-2 ingevuld, om een duidelijk zicht te krijgen op welke manier woordenschatonderwijs wordt vormgegeven en wat de ervaringen van de leerkrachten zijn. De observaties hebben plaatsgevonden gedurende diverse lesactiviteiten met de focus op het taalgebruik. De resultaten van de observaties en enquêtes zijn geanalyseerd, verwerkt en via Excel in grafieken en in tabellen weergegeven.

Uit de resultaten is te concluderen dat de NT2 leerlingen over het algemeen veel (taal)achterstand hebben. Om dit op te lossen moet er intensiever met de leerlingen gewerkt worden om deze achterstand te verkleinen. Daarnaast is uit de resultaten te concluderen dat de ouders onvoldoende betrokken worden bij de activiteiten voor woordenschatontwikkeling. Tevens is er onvoldoende stimulans om deze woorden ook thuis te gebruiken.

Hoofdstuk 1: Introductie

Steeds meer basisscholen krijgen buitenlandse kinderen in de klas die onvoldoende Nederlands spreken. Scholen zouden vaak niet weten hoe ze deze kinderen het beste les kunnen geven. Dat schreef het Algemeen Dagblad in 2015. Tegenwoordig is er veel verbeterd, zo heeft De basisschool een 'Nieuwkomers-groep'. Kinderen in deze groep hebben een tijdelijke specifieke onderwijsbehoefte: de moedertaal is een andere dan het Nederlands; de doeltaal is Nederlands. Ook wel: NT2 (Nederlands als tweede taal) genoemd. Deze nieuwkomers-groep is voor kinderen vanaf groep 3. Maar op welke wijze kun je als school aanvullend taalonderwijs bieden voor de groepen 1-2?

1.1 Gegevens opdrachtgever

De Basisschool is een openbare basisschool voor leerlingen van vier tot twaalf jaar. De school telt ongeveer 250 leerlingen, 16 groepen, waaronder vier groepen 1-2. De school is gevestigd in de Vensterschool in de wijk Selwerd. Op De basisschool wordt gewerkt vanuit Units, waarin met veel aandacht voor het individuele kind (passend onderwijs) gewerkt wordt. Op deze school wordt gewerkt aan een 'klimaat', waarin de leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen binnen een veilig schoolklimaat. Dit heeft als doel om op te groeien tot zelfstandige, kritische individuen die een betekenisvolle rol hebben in de maatschappij. Deze missie staat beschreven op de website van de openbare basisschool de Basisschool. Binnen deze missie zijn tevens een aantal kernwaarden beschreven. Deze kernwaarden zijn: Talent, Openheid en Perspectief. Talent staat voor de talentontwikkeling van de leerlingen. De school heeft hierbij oog voor de verschillende culturen en achtergronden, maar de Nederlandse identiteit, met waarden en normen, is leidend. Dit sluit aan bij de kernwaarde Openheid. Bij de laatste kernwaarde, Perspectief, richt de school zich op het creëren van gelijke onderwijskansen (De basisschool, 2021).

1.2 Aanleiding van het onderzoek

Context

De school staat in het noorden van Nederland. De wijk is halverwege 1960 aangelegd en een aantal jaren daarna begon men met de bouw van drie studentenflats (Wikipedia, z.d.). In die periode, de jaren '60 werden – mede door de woningnood - veel woningen gebouwd, het moest dus snel, goedkoop en doelmatig gebeuren. Hierdoor staan in deze wijk veel portiekwoningen en rijwoningen uit die tijd.

Het merendeel van de wijk bestaat uit huurwoningen. Slechts één derde van de woningvoorraad bestaat uit koopwoningen. De wijk is de meest multiculturele wijk van het noorden van het land: van de 6500 inwoners is ruim 38% allochtoon. In de stad is dit gemiddeld 23% (Wijkvernieuwingsplan Gem. #####, 2018).

Bovengemiddeld veel inwoners in de wijk ervaren een hoge mate van eenzaamheid (1 op 7 inwoners), hebben psychische problemen (bijna 1 op 10) en geven zichzelf geen goede score voor hun eigen gezondheid. Uit recent onderzoek rondom gezondheid blijken de volgende 'aandoeningen' opvallend hoog en aanhoudend: overspannen/ stress, depressiviteit, psychische verwarring, relatief hoog aantal inwoners met 1 of 2 chronische ziekten, hoog

percentage overgewicht, veel mensen met COPD (luchtwegaandoening), astma en hoge bloeddruk (Wijkvernieuwingsplan Gem. ##### 2018).

Ook wat betreft armoede is deze wijk volgens de gemeente zorgelijk. Een duidelijk bovengemiddeld aandeel huishoudens dat van het minimum moeten rondkomen (20%), bovengemiddeld aandeel kinderen dat opgroeit in een minimumhuishouden en zelfs bijna 1 op de 4 kinderen wordt gezien als kansarm kind. Dat laatste wil zeggen: kinderen t/m 17 jaar uit eenoudergezinnen met bijstandsuitkeringen (Wijkvernieuwingsplan Gem. ##### 2018).

Probleem

Het onderzoek dat de Gemeente - in het kader van het wijkvernieuwingsplan - uitgevoerd heeft, heeft o.a. uitwezen dat de wijk op sociaaleconomisch vlak veel aandacht nodig heeft (Wijkvernieuwingsplan Gemeente, 2018). Volgens ditzelfde onderzoek heeft de status van de wijk, op het sociaaleconomisch vlak, invloed op de maatschappelijke kansen van de leerlingen. Dit heeft invloed op hun dagelijks leven, school gaan en persoonlijke ontwikkeling. Hierdoor zijn er veel leerlingen die met een ontwikkelachterstand aan hun schoolcarrière beginnen en op verschillende gebieden extra ondersteuning nodig hebben. Te denken valt aan de ontwikkeling van de executieve functies zoals, taalontwikkeling, motorische ontwikkeling, sociaal emotionele ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling. Dit maakt dat de leerlingen een rijke onderwijsomgeving nodig hebben. Het schoolplan beschrijft dat het aanbod van het onderwijs op de Basisschool gevarieerd, gedifferentieerd, doelgericht en planmatig gegeven wordt. In algemene zin heeft de school, op grond van de kenmerken van de leerlingen, de volgende aandachtspunten: extra aandacht voor taalonderwijs, kansengelijkheid, persoonlijke ontwikkeling, doe-onderwijs, bewegen en doorlopende leerlijnen. De belangrijkste en de meest opvallende kenmerken van de leerlingen zijn: veel leerlingen groeien meertalig op en er zijn veel taalzwakke leerlingen binnen de school (School Ondersteunings Profiel, De basisschool, 2021).

Verbreiding op het probleem

Het wijkonderzoek van de gemeente (2018) geeft o.a. aan dat er veel kansarme kinderen en gezinnen in de wijk wonen. Door dit gegeven neemt ook het aantal kansarme kinderen en/of kinderen met een anderstalige achtergrond op de school toe (Allecijfers.nl, z.d.). Volgens taalcoördinator van der Nagel (2016) van de basisschool Bamboe in Den Haag, komen leerlingen met een anderstalige achtergrond vaak binnen met een beperkte woordenschat van het Nederlands. Tevens geeft ze aan dat sommige leerlingen door een beperkte woordenschat hun potentieel niet kunnen ontwikkelen. Na de basisschool komen deze kinderen soms terecht op een school die, qua intelligentie, niet bij deze kinderen past (HCO, 2016). Door de taalachterstand kunnen sommige leerlingen zich niet optimaal ontwikkelen. Wanneer een 4-jarige niet goed kan communiceren, heeft dat onmiddellijk gevolgen voor de sociale en emotionele ontwikkeling. Een gevolg hiervan kan zijn dat deze kinderen niet graag meer naar school komen, omdat andere kinderen niet met ze willen spelen. Ook zijn ze wat kwetsbaarder voor pesten, omdat ze woorden anders uitspreken (van Gelder, 2020).

Omstreeks het derde jaar is de opname van nieuwe woorden het grootst en na het vierde jaar loopt het tempo, waarin nieuwe woorden worden geleerd, wat terug (Paus, 2014). Kuiken en

Vermeer (2013) geven aan dat de niveauverschillen tussen Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige leerlingen vaak groot zijn. Een Nederlandse kleuter, begrijpt gemiddeld 3350 woorden (Verhallen & Verhallen), een anderstalige kleuter begrijpt gemiddeld 1300 Nederlandse woorden (Vermeer, 1994).

Als kinderen de taalontwikkeling niet goed hebben doorlopen, heeft dat gevolgen voor de rest van hun ontwikkeling. Een voldoende woordenschatbeheersing is cruciaal voor taalvaardigheid. Je hebt immers woorden nodig, kennis over hun betekenis en gebruik om je gedachten en ideeën over te kunnen brengen (Snow 2006, Hacquebord e.a. 2004 geciteerd door Nederlandse Taalunie, 2000 - 2021).

1.3 Probleemstelling

Volgens de schrijvers van de Nederlandse Taalunie (2000-2021) is een te beperkte Nederlandse woordenschat vaak te wijten aan het feit dat kinderen een andere moedertaal hebben of dat ze uit een taalarm thuismilieu komen. Door hun kleinere woordenschat hebben deze kinderen op school meer moeite met de hogere eisen die daar aan taalvaardigheid gesteld worden. Ook het Expertisecentrum Nederlands (z.d.) stelt dat een goede ontwikkeling en beheersing van de Nederlands taal erg belangrijk is voor schoolsucces en maatschappelijk functioneren. Goed taalonderwijs aan kinderen is daarom essentieel. Het niet snappen van woorden heeft volgens van den Nuft en Verhallen (2009) een negatief effect op de leerprestaties.

In de afgelopen jaren is meer en meer duidelijk geworden dat de woordenschat van groot belang is voor het schoolsucces van leerlingen. Veel anderstalige kinderen ondervinden lang hinder van hun tekort aan Nederlandse woorden. Om een negatief effect op de leerprestaties te voorkomen zouden de leerkrachten op De basisschool al in de groepen 1-2 de woordenschatontwikkeling willen bevorderen van leerlingen die nauwelijks de Nederlandse taal beheersen.

De onderzoeksvraag, passend bij dit onderwerp, is:

‘Op welke manier kan De basisschool de woordenschat van NT2- leerlingen in een groep 1-2 vergroten?’

Om tot een antwoord op deze onderzoeksvraag te komen, moet er eerst antwoord gegeven worden op de volgende verkennende deelvragen en praktijkonderzoeksvragen.

Deze zijn als volgt:

De verkennende deelvragen:

- Wat zijn NT2- leerlingen?
- Hoe verloopt de ontwikkeling van de woordenschat in groep 1-2?
- Wat is het gevolg van een woordenschat achterstand in groep 1-2?

De praktijkonderzoeksvragen:

- Welk werkvormen worden op De basisschool in de groepen 1-2 aangeboden om de woordenschat te vergroten?
- Welke materialen worden in de groepen 1-2 gebruikt om de woordenschat te bevorderen?
- Ervaren de leerkrachten in de groepen 1-2 problemen op het gebied van ontwikkeling van de woordenschat van de kinderen?

Het doel van het onderzoek is om de leerkrachten van de onderbouw inzichten te geven op welke manier zij de leerlingen effectiever woordenschatonderwijs kunnen bieden. Door het verkregen inzicht kunnen leerkrachten het woordenschatonderwijs bij de NT-2 leerlingen verbeteren. Hierdoor zal de woordenschatkennis van de leerlingen uit de groepen 1 en 2 beter aansluiten op het niveau, die de kinderen moeten bezitten om een goede start te maken in groep 3. Verbeteringen in het woordenschat onderwijs in de groepen 1-2 zal resulteren in een structurele kwaliteitsverbetering van de gehele school. Het niet snappen van woorden heeft volgens van den Nuft en Verhallen (2009) een negatief effect op de leerprestaties. Na de basisschool komen deze kinderen soms terecht op een school die, qua intelligentie, niet bij deze kinderen past (HCO,2016).

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt in eerste instantie beschreven wat een NT2 leerling is, het onderwijs aan een NT2 leerling, vervolgens wordt er aandacht besteed aan wat een normale ontwikkeling van de woordenschat is en tot slot is er aandacht voor de gevolgen van een woordenschat achterstand.

2.1 NT2- leerlingen

Wanneer er leerlingen zijn die van huis uit een andere taal spreken dan Nederlands of die tweetalig opgroeien, met Nederlands en een andere taal als moedertaal, wordt gesproken over NT2 leerlingen. Het gaat om een diverse groep leerlingen. Tot voor kort waren het vooral leerlingen die zelf in het buitenland waren geboren of voor wie dat voor één van de ouders gold ('allochtone leerlingen'). Tegenwoordig zitten er in Nederland veel kinderen van de 'derde generatie' op de basisschool. Dat wil zeggen kinderen van wie beide ouders in Nederland geboren zijn, maar 'de wortels' van deze kinderen liggen vaak in het buitenland. Daarnaast treffen we kinderen aan die naar Nederland zijn gekomen omdat hun ouders asiel aangevraagd hebben en/of vluchtelingen zijn. Het gaat dus om een heterogene groep leerlingen van wie de samenstelling regelmatig verandert (Kuiken en Vermeer, 2013).

Sommige van deze kinderen komen op latere leeftijd naar Nederland. Ook deze kinderen komen dan in het basisonderwijs terecht, maar zijn dan het Nederlands hierdoor nauwelijks of nog helemaal niet machtig. Het is het beste als zij dan eerst op een intensieve manier het Nederlands aangeboden krijgen, voordat ze starten met de reguliere leerstof. Het meest geschikt daarvoor zijn centrale opvangklassen waar speciaal opgeleide NT2- leerkrachten ervoor zorgen dat ze een eerste basisvaardigheid in het Nederlands opdoen. In veel gemeenten zijn centrale opvangklassen aanwezig die ook, als het goed is, regelmatig contact onderhouden met de scholen waar de kinderen vervolgens terechtkomen. Hun taalvaardigheid in het Nederlands zal ook na de opvangklassen nog ondersteuning behoeven om op hetzelfde peil gebracht te worden als die van hun leeftijdsgenoten (Brand & Paus, 2014). Door deze opvangklassen kunnen ze met meer rendement en met meer zelfvertrouwen aan het reguliere onderwijs deelnemen.

Toch komen nieuwkomers vaak direct op een reguliere school terecht, waar ze veel minder of zelfs geen enkele speciale ondersteuning krijgen voor het leren van het Nederlands. Dit is een ongunstige situatie, omdat ze dan meteen al het onderwijs moeten volgen in een taal die ze nog niet verstaan. Het is duidelijk dat deze leerlingen grote moeite zullen hebben de instructie en de opdrachten te begrijpen. Veel zal langs hen heen gaan en ook het gewone taalaanbod van de gesprekken in de klas zullen ze slechts met moeite kunnen volgen. Deze kinderen redden het niet zonder speciale aandacht (Brand & Paus, 2014).

2.2 Onderwijs aan NT2 leerlingen

NT2- leerlingen moeten het Nederlands zo snel mogelijk verwerven, eigenlijk sneller dan kinderen die het Nederlands als Moedertaal verwerven. Ze hebben immers minder tijd voor het verwerven van een behoorlijke Nederlandse taalvaardigheid. Dit proces kan door goed onderwijs sneller en beter verlopen. Voor de leraar is het dan wel belangrijk te weten welke stof deze kinderen moeten leren en welke ondersteuning ze daarbij nodig hebben. Uiteraard

rijst dan ook de vraag welke didactiek de beste resultaten geeft, welke werkvormen geschikt zijn en hoe de voortgang in de gaten gehouden kan worden (Brand & Paus, 2014).

Volgens de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2001) is met een programma (gericht op de voor- en vroegschoolse taalontwikkeling) geprobeerd achterstandsproblemen aan te pakken: zowel die op NT2-gebied (kinderen komen op school zonder een woord Nederlands te spreken) als die op cognitief, sociaal-emotioneel, motorisch en creatief gebied (kennis van begrippen, leren in een groep zijn, werkjes knippen en plakken, et cetera). Het programma gericht op bestaande kindercentra (kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en crèches) worden, volgens de WRR, al enige tijd beschouwd als een kansrijk middel voor de stimulering van vroege NT2-ontwikkeling. In kindercentra zijn veel interactiemogelijkheden, het taalgebruik vindt plaats in concrete en betekenisvolle situaties en de taalactiviteiten vinden spelenderwijs plaats. Uit onderzoek blijkt dat voorschoolse opvang soms positief samenhangt met de taalprestaties (Mulder, 1994). In datzelfde onderzoek wordt beschreven dat de rol die de kindercentra kunnen spelen, beperkt is. Mulder geeft hiervoor als reden aan dat juist de kinderen die het het meest nodig zouden kunnen hebben, hier niet/nauwelijks komen. Van de NT2 kinderen die naar de basisschool gaan, heeft ruim 65 procent niet op een kinderopvang gezeten, tegen 17 tot 26 procent van de Nederlandse achterstandsl leerlingen (Mulder, 1994).

2.2 Ontwikkeling van de woordenschat

Hoe kinderen een woordenschat verwerven, is bij kinderen vanaf ongeveer één jaar te volgen, als ze beginnen te praten. Die ontwikkeling is echter al veel eerder begonnen, want nog voordat ze zelf woorden gaan produceren, begrijpen kinderen al veel woorden (Brand & Paus, 2014).

Omstreeks het derde jaar is de opname van nieuwe woorden het grootst en na het vierde jaar loopt het tempo waarin nieuwe woorden geleerd worden wat terug. Wanneer een Nederlandstalige kleuter op de basisschool komt, begrijpt hij gemiddeld 3350 woorden en gebruikt hij er 2150 (Verhallen & Verhallen, 1994).

Voor de tweedetaalleerder ligt dat vaak anders. Gemiddeld begrijpt een anderstalige kleuter 1300 Nederlandse woorden en gebruikt hij er 1100 (Vermeer, 1994).

Als een kind gelijktijdig twee talen leert, kan de woordenschat zich in beide talen even snel ontwikkelen. Indien een kind op latere leeftijd begint met de tweede taal, blijft vooral in de beginperiode de woordenschat in de tweede taal achter bij die in de moedertaal. Naarmate de tweede taal belangrijker wordt, zal de woordenschat in die taal uiteindelijk ook groter worden dan die in de eerste taal (Brand & Paus).

2.3 Gevolg van een woordenschat achterstand

De gevolgen van een woordenschat achterstand zijn divers en het beperkt zich niet alleen tot de vaktaal. Uit internationaal onderzoek blijkt dat woordenschat een belangrijke factor is voor leesvaardigheid op latere leeftijd. Goed kunnen lezen en begrijpen van woorden is ook belangrijk voor vakken als rekenen, aardrijkskunde en zelfs bij gymnastiek en knutselen, bijvoorbeeld voor het begrijpen van instructies die je als leerkracht geeft; het kind heeft dan wel een goede woordenschat nodig.

Folkert Kuiken en Anne Vermeer (2013) geven aan in het boek *Nederlands als tweede taal*, dat een gevolg kan zijn dat de voortgang van de les belemmerd wordt wanneer kinderen de benodigde woorden niet kennen.

Psycholoog en onderwijskundige van Beijsterveldt (2015) geeft aan dat de gevolgen van een woordenschat achterstand desastreus zijn voor een kind. Van Beijsterveldt beschrijft dat een woordenschat achterstand niet alleen de sociaal-emotionele ontwikkeling belemmert, maar zeker ook de cognitieve ontwikkeling (het leren opdoen van kennis en praktische vaardigheden).

Kinderen, die het Nederlands niet (voldoende) beheersen, zullen binnen het onderwijs snel een fikse achterstand oplopen. Het is daarom van groot belang, om de achterstand zo snel mogelijk weg te werken vanaf groep één en ouders op het belang te wijzen, om thuis met de kinderen Nederlands te spreken (van Beijsterveldt, 2015). Vergelijkbaar is te lezen in het boek *Portaal* (Paus, 2014): “Het is goed dat er tegenwoordig meer aandacht is voor de vroege educatie en zelfs voor de periode voor de kleutertijd: de voorschoolse educatie”. Dit alles om achterstand in een zo vroeg mogelijk stadium te signaleren en de -vergaande- gevolgen te beperken.

2.4 Rol van de leerkracht

In het rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2019) is te lezen dat er een toename zichtbaar is van het aantal anderstalige kinderen binnen het reguliere onderwijs. “Ongeveer 30 procent van de instromende leerlingen heeft een migratieachtergrond. Vanaf 2013 steeg het aandeel instromende leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond uit de eerste generatie van 2 tot 7 procent in 2017”. Basisscholen hebben te kampen met minder instroom – m.u.v. stedelijke gebieden- maar het aantal nieuwkomers binnen deze instroom stijgt. De vraag rijst welke kennis heeft de leerkracht in het basisonderwijs nodig voor meertaligheid en het leren van Nederlands als tweede taal.

De leerkracht in de basisschool speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid Nederlands van zijn leerlingen. Met name de vaardigheden van de leraar om de taalontwikkeling van kinderen te motiveren en de kinderen te interesseren voor taal zijn erg belangrijk. Kortom, van leerkrachten wordt verwacht dat zij aandacht hebben voor de schooltaal en hun eigen taalvaardigheid. Docenten moeten hun expertise inzetten om taalverrijkend les te geven. Hiervoor dienen de lessen taalgericht te zijn. Daarnaast hebben de leerkrachten een signalerende en adviserende rol, wanneer een leerling niet voldoende vorderingen maakt. Nederlands als tweede taal heeft invloed op de leerresultaten, maar ook de sociaal-emotionele ontwikkeling is hierin belangrijk. Het maakt voor de taalverwerking verschil of een kind evenwichtig is (Paus, 2014). Om goed woordenschatonderwijs te kunnen geven, moet een leerkracht op diverse gebieden ondersteuning kunnen bieden en hierdoor ook over verschillende vaardigheden beschikken. Kuiken en Vermeer (2013) beschrijven dat het belangrijk is om die kunst- (vaardigheden) goed onder de knie te krijgen en de juiste woordenschatroutines te leren hanteren. Die woordenschatroutines zijn in alle vakken en door alle groepen heen toepasbaar (Kuiken en Vermeer, 2013). Leerkrachten dienen zich bewust te zijn van de noodzaak tot differentiatie om het (taal-)onderwijs te verbeteren, zodat er meer leerlingen van kunnen profiteren.

Leerkrachten moeten een pakkende start en verschillende aanknopingspunten kunnen verzinnen. Ze moeten in staat zijn om de betekenis van een woord precies en duidelijk voor het voetlicht te kunnen brengen (Kuiken en Vermeer, 2013).

De leerkracht heeft de taak het spontane leren zo veel mogelijk te gebruiken en er intentioneel leren aan toe te voegen: het ontwikkelen van competenties om kennis te benaderen, op te nemen en erover te kunnen reflecteren (Schuurmans, 2003). Als kinderen van nature al graag problemen oplossen en nieuwe vraagstukken bedenken, moet de leerkracht van deze eigenschap gebruik maken om kinderen uit te dagen nieuwe kennis in zich op te nemen. Daarnaast is het aanbrengen van structuren één van de belangrijkste taken van een leerkracht.

Bij het begeleiden van het leren van kinderen moet voortgegaan worden op wat het kind al kent. Door verder te bouwen op wat een kind al weet, worden delen nieuwe kennis geconstrueerd (Schuurmans 2003). In Engelstalige literatuur (vgl. Bransford et al., 2000) wordt deze didactische activiteit scaffolding genoemd. Scaffolding is een vaardigheid die ervan uitgaat dat de leraar kennis heeft van de leerlingen en hun verschillende niveaus en van de over te dragen kennis. Omdat scaffolding vertrekt vanuit wat een leerling talig gezien kan en weet, is dit een goede tool om in te zetten bij tweedetaalverwerving (Leraar24, 2020). Volgens Maaïke Hajer (2016), hoogleraar aan de Universiteit van Malmö en expert op het gebied van Nederlands als Tweede Taal, moeten leerkrachten meer kennis en vaardigheden krijgen op het gebied van onderwijs voor alle kinderen die Nederlands aan het leren zijn. Dan weten ze beter hoe te reageren op verschillen in de taalontwikkeling en de meertalige situatie.

Opleiden leerkracht

Binnen het primair onderwijs en de opleidingen voor leraren in het primair onderwijs is de laatste jaren grote nadruk op onderwijs in taal en rekenen komen te liggen. Echter in de praktijk blijkt dat goed opgeleide studenten/startende leerkrachten vaak handelingsverlegen zijn, als zij in de praktijk worden geconfronteerd met échte tweedetaalleerders/nieuwkomers (Kerkhoff en Hajer, 2016). De overdracht van de geleerde theorie naar de praktijk is soms lastig omdat de opgedane kennis/vaardigheden onvoldoende verankerd of wendbaar zijn. Vaak is het zo dat de kennis en vaardigheden met betrekking tot NT2-didactiek pas ‘landen’ als studenten in de praktijk met tweedetaalleerders/nieuwkomers in aanraking komen. Wat volgens Kerkhoff en Hajer nodig is, is ‘betekenisvol leren’ of ‘just-in-time-leren’. Daarbij geven Kerkhoff en Hajer (2016) ook aan dat helaas niet alle leerkrachten (en niet alle praktijkbegeleiders) in het werkveld als een goed rolmodel voor stagiaires kunnen functioneren.

Vroeger werd van de leerlingen verwacht dat ze in stilte de gepresenteerde kennis tot zich namen. Inmiddels is deze manier van lesgeven overgegaan in een activiteit. In samenwerking met de leraar en met elkaar wordt de leerstof verwerkt, themaweken en speelhoeken dragen o.a. hieraan bij. De leerkracht en zijn interactievaardigheid en de competenties, zijn de spil in het succes van onderwijs (Schuurmans, 2003). De kennismaking met de praktijk en met de praktijk van meertalige en multiculturele scholen en klassen vergt een goede voorbereiding en intensieve begeleiding (Kerkhoff & Hajer, 2016).

2.5 Samenvatting

Bij NT2- leerlingen gaat het om een heterogene groep leerlingen van wie de samenstelling regelmatig veranderd. Deze kinderen moeten het Nederlands zo snel mogelijk verwerven, eigenlijk sneller dan kinderen die het Nederlands als moedertaal verwerven. Ze hebben immers minder tijd voor het verwerven van een behoorlijke Nederlandse taalvaardigheid. Daarnaast zijn de meeste huidige NT2-leerlingen onderinstromers die vanaf de kleuterklas aan het Nederlandstalige onderwijs deelnemen.

De gevolgen van een woordenschat achterstand is divers, psycholoog en onderwijskundige van Beijsterveldt geeft zelfs aan dat de gevolgen van een woordenschat achterstand desastreus zijn voor een kind.

Het is daarom van groot belang, om de achterstand zo snel mogelijk weg te werken vanaf groep één en ouders op het belang te wijzen, om thuis met de kinderen Nederlands te spreken. Daarnaast is het belangrijk dat, op het gebied van Nederlands als tweede taal, leerkrachten meer kennis en vaardigheden moeten krijgen op het gebied van onderwijs.

Hoofdstuk 3: Methode

In dit hoofdstuk wordt besproken op welke manier data wordt verzameld. In paragraaf 3.2 wordt de onderzoekspopulatie beschreven en waarom gekozen is voor deze groep. In paragraaf 3.3 wordt de operationalisatie van de meetinstrumenten weergegeven. Verder wordt beschreven hoe de meetinstrumenten ingezet worden, de wijze van data-analyse en de betrouwbaarheid en validiteit van de meetmethoden.

3.1 Dataverzameling

Het doel van het onderzoek is om De basisschool te adviseren op welke manier de woordenschat van NT2- leerlingen in een reguliere groep 1-2 kan worden vergroot.

Om tot dit advies te komen, zijn verschillende instrumenten gebruikt. Eén hiervan is het afnemen van een enquête. De vragen van de enquête zijn afkomstig van het Nederland Expertisecentrum (z.d.), vragenlijst leerkrachten onderbouw. Deze enquête wordt op verzoek van de onderzoeker door alle onderbouwleerkrachten ingevuld om duidelijk zicht te krijgen op welke manier woordenschatonderwijs wordt vormgegeven en wat de ervaringen van de leerkrachten zijn.

Daarnaast worden er NT2- leerlingen geobserveerd, gedurende diverse lesactiviteiten met de focus op het taalgebruik. Deze methode om data te verzamelen heeft als doel inzicht te krijgen in het niveau van de woordenschat van de kinderen. Er is gekozen voor een gestructureerde observatie, waarbij vooraf bepaalde aspecten van het woordenschatonderwijs zijn vastgelegd. Deze aspecten zijn afkomstig uit de observatielijst van de uitgeverij Zwijsen (2010). De gestructureerde observatie maakt het mogelijk om vanuit een duidelijk doel te observeren. Deze manier van observeren is gericht op het evalueren. Het is belangrijk om duidelijk af te bakenen waar de observatie zich op moet richten (van der Donk & van Lanen, 2016).

De observant neemt deel uit van de situatie die wordt geobserveerd. Hierdoor is volgens van der Donk & van Lanen (2016) sprake van participerende observatie. Participerende observatie is vaak een logische keuze wanneer je als leerkracht de leerlingen in de klas gaat onderzoeken. Observeren is een veel gebruikte methode bij het onderzoeken van onderwijs- en leersituaties. Met behulp van je eigen zintuigen is het een goede manier om informatie te verzamelen over het gedrag van leerlingen (Kallenberg et al., 2011). Observeren is een directe vorm van dataverzameling. Je bekijkt wat er in de praktijk gebeurt zonder dat deze beelden door anderen beïnvloed zijn of worden (van der Donk & van Lanen, 2016).

In dit onderzoek is gekozen voor een -voornamelijk- kwantitatief onderzoek. Kwantitatief onderzoek heeft als doel om via gestandaardiseerde procedures gegevens te verzamelen en al het andere gedrag te negeren (van der Donk & van Lanen, 2016).

3.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep

Als onderzoeksgroep, de onderzoekspopulatie, is gekozen voor de leerkrachten van de onderbouw (groep 1 en groep 2). Voor deze groep is gekozen, omdat door deze leerkrachten bij een groot deel van de groep 1-2 leerlingen een achterstand in woordenschat wordt ervaren. Om de reikwijdte van de onderzoeksresultaten zo groot mogelijk te maken, zijn alle

groep 1-2 leerkrachten als respondent bij dit onderzoek betrokken. De vraag of deze populatie wel representatief is, is bij deze populatie niet van toepassing. De respondenten vormen gezamenlijk de hele populatie; de onderzoekspopulatie is gelijk aan de populatie (van der Donk & van Lanen, 2016).

De samenstelling van de vier respondenten bestaat uit:

- Eén man en drie vrouwen.
- Eén van de respondenten bevindt zich in de levensfase van 20-25.
- Twee respondenten in de leeftijdsfase 26-30.
- Eén in de leeftijdsfase 31-35.
- Werkervaring als leerkracht: twee respondenten hebben één jaar werkervaring, één respondent heeft twee jaar werkervaring en één respondent heeft 2,5 jaar werkervaring.
- Eén respondent heeft nog geen (officiële) bevoegdheid als leerkracht basisonderwijs.
 - Echter wel 11 jaar ervaring als pedagogisch medewerker
 - Inmiddels 2 jaar werkzaam als leerkracht ondersteuner.
 - Daarnaast is zij dit schooljaar begonnen aan de 'verkorte' pabo.

De andere onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen, afkomstig uit één van de vier 1-2 groepen. Omdat het niet mogelijk is om alle leerlingen uit alle groepen 1-2 te observeren, is gekozen voor een steekproef. De totale populatie is erg groot, daarom is gekozen voor een aselechte steekproeftrekking. Het voordeel van een aselechte steekproef is dat de onderzoeker geen invloed kan uitoefenen op het keuzeprocess (van der Donk & van Lanen, 2016).

De uitkomst van de aselechte steekproef is uitgekomen op:

- Zes jongens en vijf meisjes.
- Vijf leerlingen zitten in groep 1
- Zes leerlingen zitten in groep 2.
- Van de geobserveerde populatie heeft:
 - 45% anderstalige ouders/verzorgers
 - 18 % heeft één ouder/verzorger die anderstalig is en
 - 36% van de geobserveerde populatie heeft ouders/verzorgers die niet anderstalig zijn.

Voor de onderverdeling 'ouders/verzorgers' is gekozen om te onderzoeken of de taal van de ouders/verzorgers ook van invloed is op de taalvaardigheid van de kinderen.

De namen van de leerkrachten en leerlingen worden in het onderzoek niet vermeld, omdat hun anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de data wordt gewaarborgd. Van Keken (2006) benadrukt dat je als onderzoeker een vertrouwenspositie hebt. Kallenberg et al. (2011) stellen dat als deelnemers weten dat hun antwoorden vertrouwelijk worden behandeld, dit de resultaten van een onderzoek ten goede komt, omdat ze dan vrijuit kunnen spreken.

3.3 Operationalisatie

Tabel 1 geeft een overzicht van de kernbegrippen. De kernbegrippen zijn gekoppeld aan een activiteit. Deze zijn afkomstig in uit de observatielijst van de uitgeverij Zwijsen (2010) en uit Nederland Expertisecentrum, vragenlijst leerkrachten onderbouw (z.d). combinatie met het gehanteerde meetinstrument.

Kernbegrippen	Activiteit	Gesloten kijkpunten	Meetinstrument
Inventarisatie van de mondelinge taalvaardigheid	Spraak-taalontwikkeling	In kleine groep	Observatie van 11 kinderen middels het observatieformulier
	Taalhandelingen	Groep	Observatie van 11 kinderen middels het observatieformulier
	Interactie in de kleine groep	In kleine groep	Observatie van 11 kinderen middels het observatieformulier
	Begrijpend luisteren	Groep	Observatie van 11 kinderen middels het observatieformulier
Vormgeven van het woordenschatonderwijs	Mondelinge communicatie	Doelen	Enquête leerkracht
	Mondelinge communicatie	Activiteiten	Enquête leerkracht
	Mondelinge communicatie	Evaluatie	Enquête leerkracht
	Woordenschat.	Doelen	Enquête leerkracht
	Woordenschat.	Activiteiten	Enquête leerkracht
	Woordenschat.	Evaluatie	Enquête leerkracht
Betrokkenheid ouders	Inventarisatie	Betrokkenheid van ouders	Enquête leerkracht

Tabel 1 Kernbegrippen

Meetinstrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende instrumenten: observatie en enquête (met open en gesloten vragen).

Observatie

Observatie is vaak een logische keuze wanneer je als leerkracht de leerlingen in de klas gaat onderzoeken. Observeren is een veel gebruikte methode bij het onderzoeken van onderwijs- en leersituaties. Om te komen tot gestructureerde observatie worden vooraf aspecten van woordenschatonderwijs vastgelegd op het observatieformulier (bijlage 3) en hierbij is een onderverdeling gemaakt. Deze onderverdeling bestaat uit de volgende onderdelen: spraak-taalontwikkeling, taalhandelingen in de groep, interactie in de kleine groep en begrijpend luisteren. Elke onderdeel bestaat vervolgens uit diverse leerlijnen, welke in bijlage 3 volledig staan beschreven. De observatielijst van uitgeverij Zwijsen (2010) is gebruikt om gericht naar kinderen te kijken. Daarnaast is deze observatielijst een onderdeel van een programma, dat zich richt op de voortgang van leerlingen uit groep 1 en 2 van een basisschool. Het observatieformulier bestaat voornamelijk uit schaalvragen, waarbij gescoord kan worden met 'nee', 'soms' en 'ja'. De uitkomsten van deze observatielijst worden verwerkt in een turflijst (bijlage 5) om een duidelijk overzicht te krijgen.

Deze manier van observeren is gericht op het evalueren. Het is belangrijk om duidelijk af te

bakenen waar de observatie zich op moet richten (van der Donk & van Lanen, 2016). Met behulp van je eigen zintuigen is het een goede manier om informatie te verzamelen over het gedrag van leerlingen (Kallenberg et al., 2011). Observeren is een directe vorm van dataverzameling. Je bekijkt wat er in de praktijk gebeurt, zonder dat deze beelden door anderen beïnvloed zijn of worden (van der Donk & van Lanen, 2016).

Enquête

De enquête is gebruikt om duidelijkheid te krijgen op welke manier het woordenschatonderwijs wordt vormgegeven en wat de ervaringen van de leerkrachten zijn. Het enquêteformulier (bijlage 4) bestaat uit gesloten vragen. Open vragen zijn vaak lastig te analyseren (van der Donk & van Lanen, 2016). Tevens bestaat de enquête uit zes vragenblokken. Voor een vragenblok is gekozen, zodat de respondent weet wat er van hen verwacht wordt (van der Donk & van Lanen, 2016). Daarnaast zijn eenduidige formuleringen gebruikt, hierdoor krijg je als onderzoeker meer zekerheid dat de vragen door de respondenten op dezelfde wijze geïnterpreteerd worden. De vragen van de enquête zijn afkomstig van het Nederland Expertisecentrum, vragenlijst leerkrachten onderbouw (z.d).

3.4 Procedure afname meetinstrumenten

In het onderzoek worden elf leerlingen geobserveerd aan de hand van, het in paragraaf 3.3 toegelichte, observatieschema (bijlage 3). Om een betrouwbaar beeld te krijgen worden de leerlingen op verschillende dagen geobserveerd. De observatie vindt plaats in de volledige groep tijdens het kringgesprek. In een later stadium worden de kinderen geobserveerd in een kleine groep en tijdens het werken in een themahoek. De observaties vinden allemaal plaats op De basisschool in een, voor de kinderen, zo vertrouwd mogelijke omgeving en in een natuurlijke situatie. In het kader van een praktijkonderzoek vinden observaties meestal in een natuurlijke situatie plaats (van der Donk & van Lanen, 2016). Bij alle observaties kiest de onderzoeker ervoor om zelf op te treden als observant en is onderdeel van de situatie die wordt geobserveerd.

In deze situatie is de onderzoeker naast observant, ook leerkracht van groep 1-2. Dat zijn twee verschillende rollen. Om dit te ondervangen is duidelijk vastgelegd wat de observatiepunten zijn.

De enquête wordt, na toelichting, uitgedeeld aan de groep 1-2 leerkrachten van De basisschool. Voor de toelichting is gekozen om er zeker van te zijn dat de vragen duidelijk en helder geformuleerd zijn. Tevens ontstaat hierdoor de gelegenheid om te toetsen of er geen interpretatieverschillen zijn. De enquête is anoniem.

3.5 Data-analyse

De antwoorden van de (open)enquêtevragen worden inhoudelijk met elkaar vergeleken, wordt er antwoord gegeven op de vraag, is het antwoord duidelijk geformuleerd of roept het antwoord nieuwe vragen op. De antwoorden op de gesloten enquêtevragen worden per vraag in kaart gebracht en vervolgens samengebracht in een turflijst (bijlage 5) om een duidelijk overzicht te krijgen.

Er wordt gecontroleerd of de observatieformulieren juist en volledig zijn ingevuld door de observant. Alle formulieren zijn op basis van de ouders/verzorgers (beide anderstalig, één

anderstalig en niet anderstalig ouders/verzorgers) ingedeeld. De verschillende score van de observatiepunten worden met elkaar vergeleken en per vraag wordt in kaart gebracht wat de score op de schaalvragen is.

Alle resultaten worden samengevoegd in één overzicht, dit (Excel)overzicht is in dit rapport als bijlage 6 toegevoegd.

De resultaten van de observaties en enquêtes worden bewerkt en via Excel in grafieken en tabellen weergegeven. Zo wordt op een overzichtelijke manier weergegeven op welke onderdelen van de taalontwikkeling, verschillen zijn geconstateerd. Dit wordt meegenomen in de aanbevelingen voor de leerkrachten.

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Sommige onderzoekers vinden dat kwalitatieve onderzoeksresultaten (niet-cijfermatig) minder betrouwbaar en precies zijn dan resultaten van kwantitatief onderzoek (cijfermatig). Andere onderzoekers zijn juist van mening dat cijfers niet genoeg diepgang bieden; zij willen liever onderzoeksmethoden waarbij ook naar de verhalen van mensen geluisterd wordt (Wester, 1991). Volgens van der Donk (2016) is bij een praktijkonderzoek de externe validiteit doorgaans niet zo hoog, omdat de onderzoeksresultaten veelal betrekking hebben op een specifieke beroepscontext (van der Donk, van Lanen & Wright, 2014).

Dit onderzoek is-voornamelijk- kwantitatief van aard en uitgevoerd binnen een nauwkeurig beschreven onderzoeksgroep. Hiermee zullen -wanneer er geen wijzigingen plaatsvinden binnen de onderzoeksgroep –de uitkomsten vergelijkbaar zijn en de herhaalbaarheid worden vergroot. Wat ook de validiteit vergroot, is dat voor de enquête gebruik gemaakt is van eenduidige formuleringen en (voornamelijk) gesloten vragen. Door de eenduidige formuleringen krijg je als onderzoeker meer zekerheid dat de vragen door de respondenten op dezelfde wijze geïnterpreteerd worden.

Gedurende het onderzoek is bewust gekozen voor een observant die onderdeel is van de situatie die wordt geobserveerd. Hiermee wordt een situatie gecreëerd die niet echt afwijkt van de dagelijkse situatie, wat de validiteit van het onderzoek ten goede komt.

De namen van de leerkrachten en van de leerlingen worden in het onderzoek niet vermeld, omdat zo hun anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de data wordt gewaarborgd. Van Keken (2006) benadrukt dat je als onderzoeker een vertrouwenspositie hebt. Kallenberg et al. (2011) stellen dat als deelnemers weten dat hun antwoorden vertrouwelijk worden behandeld, dit de resultaten van een onderzoek ten goede komt omdat ze dan vrijuit kunnen spreken.

Door bovenstaande punten kunnen we concluderen dat de validiteit op verschillende punten gewaarborgd wordt. De verwachting is dat de uitkomsten van het onderzoek een bevestiging zijn van wat de leerkrachten in de praktijk ervaren en hierdoor herkennen. Hierdoor zullen de aanbevelingen meer draagvlak hebben bij de leerkrachten.

Toevallige verstoringen van het praktijkonderzoek zijn zo veel als mogelijk voorkomen door de observaties plaats te laten vinden op De basisschool in een, voor de kinderen, zo vertrouwd mogelijke omgeving en in een natuurlijke situatie.

Door de eenduidigheid van de gebruikte formuleringen krijg je als onderzoeker meer

zekerheid dat het onderzoeksinstrument (enquête) door de respondenten op dezelfde wijze geïnterpreteerd worden. Dit komt de betrouwbaarheid ook ten goede.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven, gekoppeld aan de gebruikte meetinstrumenten.

4.1 Observatie

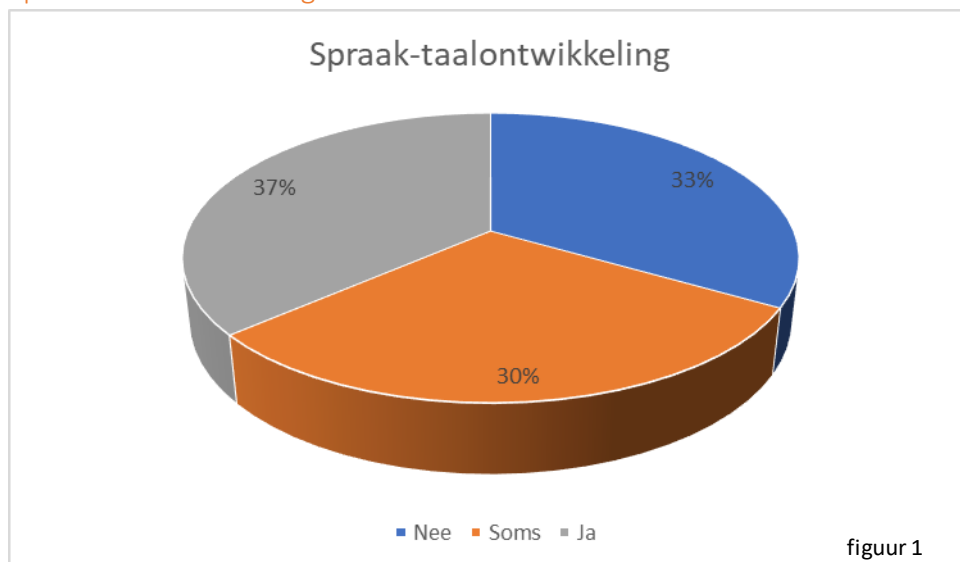
Zoals beschreven is de observatie gericht op een viertal kerndoelen: spraak-taalontwikkeling, taalhandelingen in de groep, interactie in de kleine groep en begrijpend luisteren.

De populatie bestaat uit elf leerlingen.

Van de geobserveerde populatie hebben 5 van de 11 leerlingen (45%) anderstalige ouders/verzorgers, 2 van de 11 leerlingen (18 %) hebben één ouder/verzorger die anderstalig is en 4 van de 11 leerlingen (36%) van de geobserveerde populatie hebben ouders/verzorgers die niet anderstalig zijn.

Als verdieping op de resultaten is de score op basis van de ouders/verzorgers (beide anderstalig, één anderstalig en niet anderstalig) ingedeeld.

Spraak-taalontwikkeling



Nee= voldoet niet aan de gestelde leerlijnen binnen het kerndoel

Soms = voldoet soms aan de gestelde leerlijnen binnen het kerndoel

Ja = voldoet aan de gestelde leerlijnen binnen het kerndoel

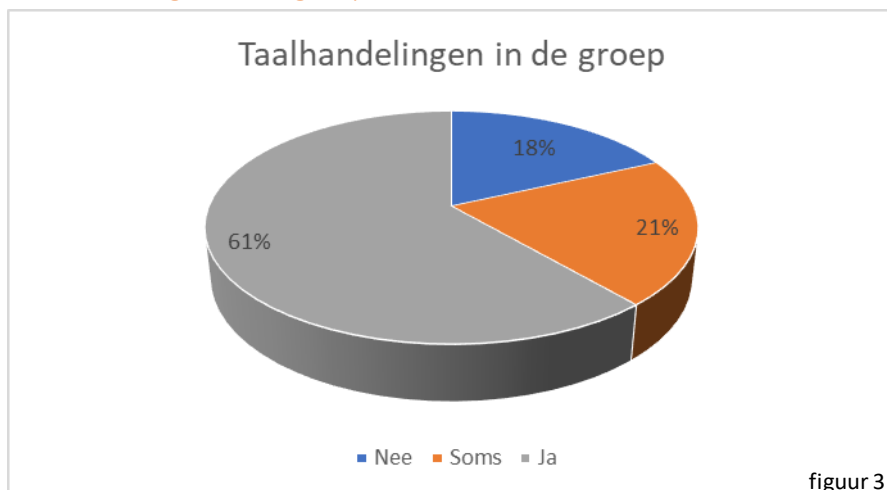
In bovenstaande figuur worden de resultaten getoond van de geobserveerde populatie op het gebied van de leerlijnen binnen de spraak-taalontwikkeling. Op de drie geobserveerde kerndoelen (zie hiervoor bijlage 3) is de verdeling in score ongeveer gelijk. 37% van de kinderen voldoet aan de gestelde leerlijnen binnen de spraak-taalontwikkeling, 33% van de populatie voldoet hier niet aan en 30% voldoet soms aan de gestelde leerlijnen binnen de spraak- taalontwikkeling.

Verdieping op basis van de ouders/verzorgers geeft de volgende resultaten:



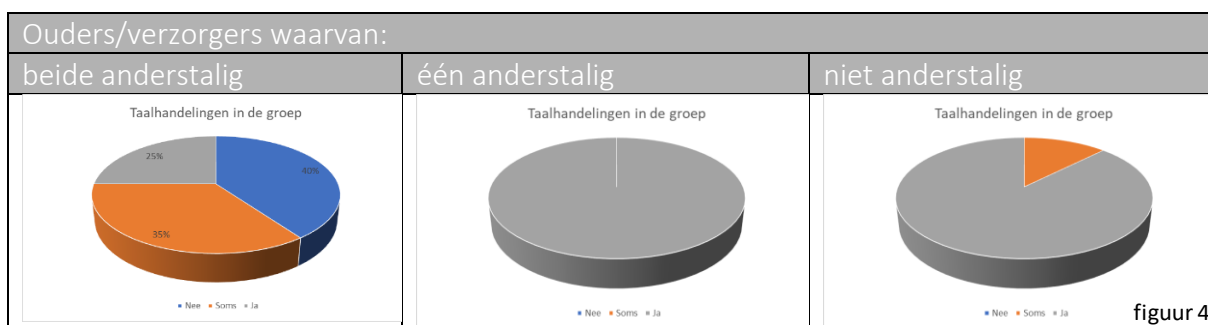
Bij de geobserveerde leerlingen waarvan beide ouders/verzorgers anderstalig zijn heeft 75% achterstand in de spraak- taalontwikkeling, bij leerlingen waarvan één ouder/verzorger anderstalig is, hebben alle (100%) geobserveerde leerlingen een verminderde achterstand in de spraak- taalontwikkeling. Bij de geobserveerde leerlingen waarvan geen van de ouders/verzorgers anderstalig is, heeft 92% geen achterstand in de spraak- taalontwikkeling.

Taalhandelingen in de groep



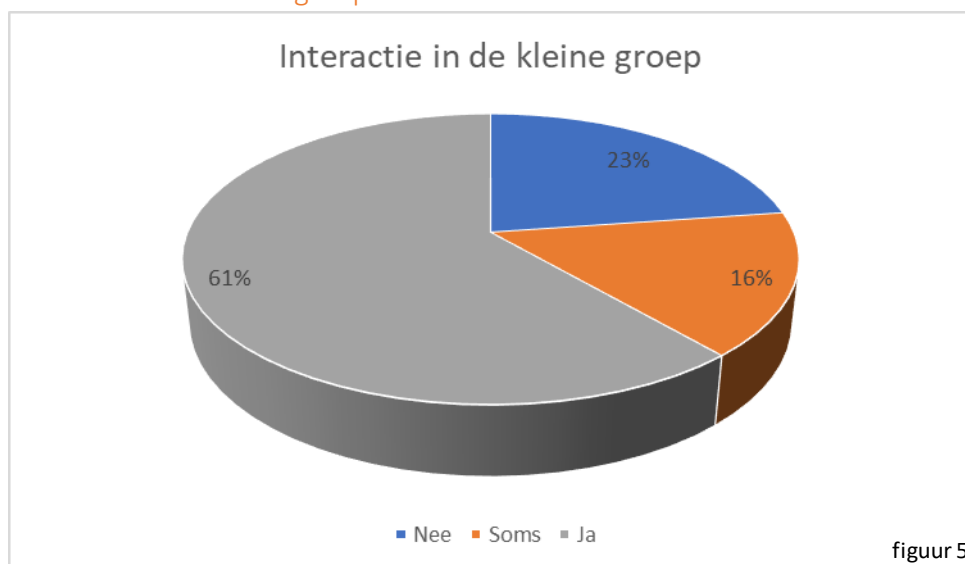
Bovenstaande figuur 3 toont de resultaten van de gehele populatie op het gebied van taalhandelingen in de groep. 61% van de leerlingen voldoet aan de leerlijnen binnen de taalhandelingen, 21% voldoet soms aan de leerlijnen binnen de taalhandelingen en 18% voldoet niet aan de gestelde leerlijnen binnen het kerndoel taalhandelingen.

Verdieping op basis van de ouders/verzorgers geeft de volgende resultaten:



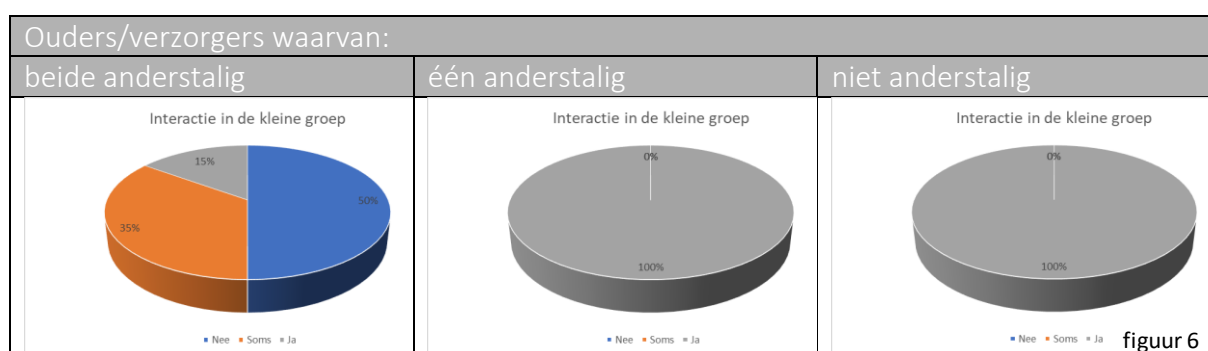
Bij de geobserveerde leerlingen waarvan beide ouders/verzorgers anderstalig zijn heeft 40% achterstand in de leerlijnen passend binnen het kerndoel taalhandelingen in de groep, bij leerlingen waarvan één ouder/verzorger anderstalig is, hebben alle (100%) geobserveerde leerlingen geen achterstand in de leerlijnen passend binnen het kerndoel taalhandelingen in de groep. Bij de geobserveerde leerlingen waarvan geen van de ouders/verzorgers anderstalig is, heeft 88% van de leerlingen geen achterstand in de leerlijnen passend binnen het kerndoel taalhandelingen in de groep.

Interactie in de kleine groep



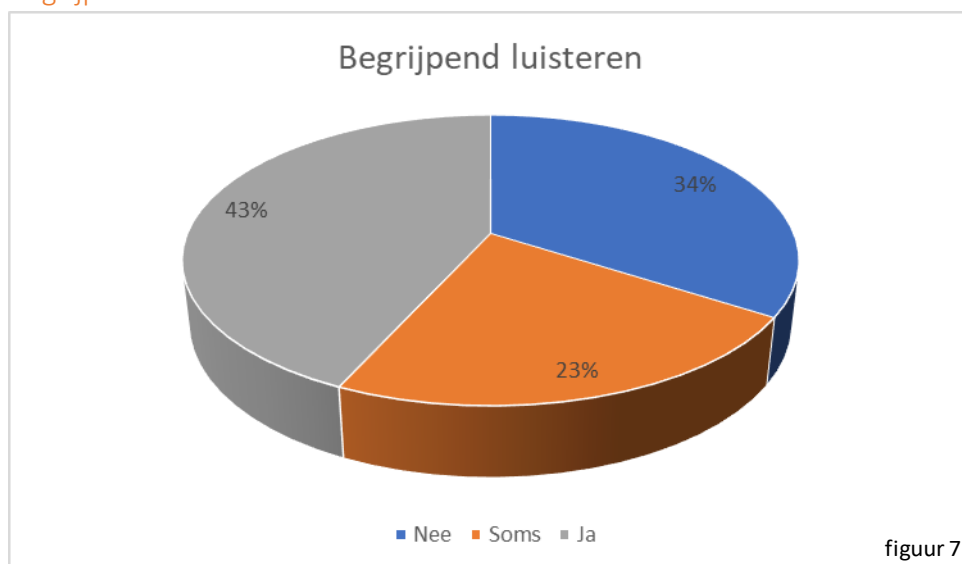
Bovenstaand figuur toont de resultaten op het gebied van interactie in de kleine groep. Bijna 61% van de observanten voldoet aan de gestelde leerlijnen binnen het kerndoel interactie in de kleine groep, 16% voldoet hier soms aan en 23% voldoet niet aan de gestelde leerlijnen binnen het kerndoel interactie in de kleine groep.

Verdieping op basis van de ouders/verzorgers geeft de volgende resultaten:



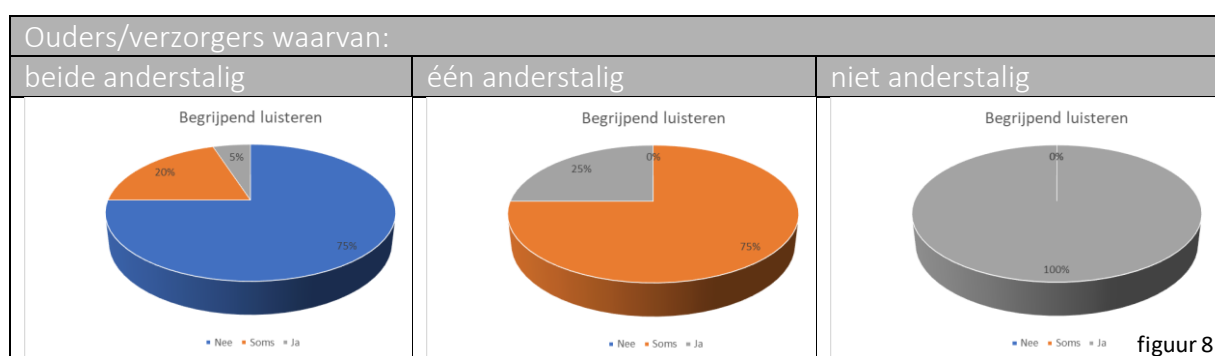
Bij de geobserveerde leerlingen waarvan beide ouders/verzorgers anderstalig zijn heeft 50% achterstand in de leerlijnen passend binnen het kerndoel interactie in de kleine groep, bij leerlingen waarvan één ouder/verzorger anderstalig is, hebben alle geobserveerde leerlingen geen achterstand. Bij de geobserveerde leerlingen waarvan geen van de ouders/verzorgers anderstalig is, hebben alle geobserveerde leerlingen geen achterstand in de leerlijnen passend bij het kerndoel interactie in de kleine groep.

Begrijpend luisteren



Bovenstaand figuur geeft de resultaten op het gebied van begrijpend luisteren weer. Hierin is te zien dat ongeveer 34% van de observanten niet voldoet aan de gestelde leerlijnen binnen het kerndoel begrijpend luisteren, 23% voldoet soms en 43% voldoet aan de gestelde leerlijnen binnen het kerndoel begrijpend luisteren.

Verdieping op basis van de ouders/verzorgers geeft de volgende resultaten:



Bij de geobserveerde leerlingen waarvan beide ouders/verzorgers anderstalig zijn heeft 75% achterstand bij de leerlijnen passend binnen het kerndoel begrijpend luisteren, bij leerlingen waarvan één ouder/verzorger anderstalig is, hebben 75% van de geobserveerde leerlingen een verminderde achterstand. Bij de geobserveerde leerlingen waarvan geen van de ouders/verzorgers anderstalig is, heeft 100% geen achterstand bij de leerlijnen passend bij het kerndoel begrijpend luisteren.

4.2 Enquête

De enquête bestaat uit gesloten en open vragen. De gesloten vragen zijn geclusterd op basis van twee thema's: mondelinge communicatie en woordenschat. Vervolgens zijn de thema's verdeeld in drie fasen: doelen, activiteiten en evaluatie. De volledige resultaten zijn te vinden in bijlage 5

De antwoorden op de openvragen zijn letterlijk overgenomen.

Om de reikwijdte van de onderzoeksresultaten te maximaliseren, zijn alle groep 1-2 leerkrachten als respondent bij dit onderzoek betrokken.

Gesloten vragen

Mondelinge communicatie

Doelen

Als ik activiteiten uitvoer op het gebied van mondelinge communicatie, stel ik vast op welke tussendoelen ze betrekking hebben/hadden.

In mijn groep organiseer ik activiteiten die erop gericht zijn dat kinderen goed kunnen deelnemen aan gesprekken. Ze leren bijvoorbeeld initiatieven in grote en kleine groepen te nemen en leren elkaar uit te laten praten.

Ik zorg ervoor dat kinderen op interactieve wijze tot leren komen. Ze leren bijvoorbeeld zelf leervragen te stellen en leren te luisteren naar de mening van anderen.

Binnen deze fase zijn alle vragen met betrekking tot het thema mondelinge communicatie overduidelijk (100%) met een 'ja' beantwoord.

Activiteiten

Ik betrek ouders bij de activiteiten voor mondelinge communicatie, bijvoorbeeld door ze regelmatig te informeren over het thema waaraan we werken of ze te stimuleren om thuis ook over het thema te praten.

Op deze vraag heeft 57% van de leerkrachten positief geantwoord en geeft aan de ouders wel te betrekken. 43% van de respondenten geeft aan de ouders niet te betrekken bij deze activiteit.

In mijn groep maak ik gebruik van diverse routines: betekenisvolle activiteiten die dagelijks of wekelijks terugkomen en kinderen aanzetten tot communicatie. De activiteit is voor de kinderen erg herkenbaar.

Ik lees regelmatig op interactieve wijze verhalen voor. Hierbij stel ik veel verdiepende vragen over het verhaal en geef ik kinderen zoveel mogelijk ruimte om te praten.

Bovenstaande twee vragen met betrekking tot de fase activiteiten, thema mondelinge communicatie, zijn overduidelijk (100%) met een 'ja' beantwoord.

Evaluatie

De tussendoelen mondelinge communicatie zijn voor mij belangrijke ijkpunten bij het volgen van de ontwikkeling van leerlingen.

Hier is te zien dat 75% van de leerkrachten aangeeft dat de tussendoelen bij mondelinge communicatie belangrijke ijkpunten zijn. 25% van de leerkrachten geeft aan dit niet te vinden.

In mijn groep maak ik gebruik van portfolio's: een plakboek of (digitale) map met daarin verschillende soorten documenten die de mondelinge taalontwikkeling van de leerling illustreren.

De uitkomst hiervan geeft aan dat er een tweedeling is. 2 van de 4 leerkrachten (50%) maakt wel gebruik van de portfolio's, terwijl de andere helft (50%) aangeeft geen gebruik te maken van de aangeboden portfolio's om de mondelinge taalontwikkeling van de leerling te illustreren.

Ik stem mijn didactisch handelen af op de informatie die toets- en observatiegegevens op het gebied van mondelinge communicatie opleveren.

Hier geeft 67% van de respondenten aan het didactisch handelen af te stemmen op de informatie die toets- en observatiegegevens opleveren. 33% van de leerkrachten zegt dit niet te doen.

Woordenschat

Doelen

In mijn groep werk ik dagelijks systematisch aan woordenschatuitbreiding van verschillende soorten woorden

Kinderen leren hoe ze nieuwe woordbetekenissen af kunnen leiden uit verhalen.

Ik organiseer activiteiten die erop gericht zijn dat kinderen een diepe woordenschat verwerven. Kinderen leren daarbij de verschillende betekenisaspecten van een woord.

Binnen deze fase zijn alle vragen met betrekking tot het thema woordenschat overduidelijk (100%) met een 'ja' beantwoord.

Activiteiten

Nieuwe woorden bied ik altijd in een betekenisvolle context aan, in samenhang met andere woorden.

100% van de leerkrachten geeft aan nieuwe woorden aan te bieden in een betekenisvolle context en dat dit als werkvorm gebruikt wordt binnen het woordenschatonderwijs.

Ik hanteer interactief voorlezen van prentenboeken en verhalen in de kleine kring als werkvorm in mijn woordenschatonderwijs.

75% van de leerkrachten geeft aan interactief voorlezen als werkvorm te binnen het woordenschatonderwijs. 25% van de leerkrachten geeft aan dit niet te doen.

Ik betrek ouders bij de activiteiten voor woordenschatontwikkeling door ze regelmatig te informeren over het thema en de nieuwe woorden waaraan we werken en stimuleer ze om deze woorden ook thuis te gebruiken

25% van de leerkrachten geeft aan de ouders regelmatig te informeren over het thema en nieuwe woorden waaraan gewerkt wordt en vraagt de ouders om deze woorden thuis te gebruiken. 75% van de leerkrachten geeft aan de ouders niet te betrekken.

Evaluatie

Ik controleer na afloop van een thema of de leerlingen nieuw aangeboden woorden ook daadwerkelijk beheersen.

Binnen het thema woordenschat (evaluatie) geeft 75% van de leerkrachten aan te controleren of de leerlingen nieuw aangeboden woorden ook daadwerkelijk beheersen. 25% van de leerkrachten controleert dit niet.

Ik volg de vorderingen van leerlingen op het gebied van woordenschat door te toetsen. De toets gegevens leg ik vast.

100% van de leerkrachten geeft aan de toets gegevens niet vast te leggen.

Ik observeer of kinderen de woorden die ze geleerd hebben, ook actief gebruiken. De observatiegegevens leg ik vast.

100% van de leerkrachten geeft aan de observatiegegevens wel vast te leggen.

Open vragen

Vraag: Kan er volgens jou iets verbeterd worden in het huidige woordenschat onderwijs? Zo ja, wat?

De volgende antwoorden zijn gegeven:

- Ja. Klasaankleding, meer gerichte VVE-instructie¹, kortere kringen.
- Ja. Deze leerlingen hebben over het algemeen veel achterstand, dus zou nog intensiever kunnen en meer werken met de BAK-lijst².
- Ja. Goed aansluiten op alle kinderen en alle niveaus.
- Nee. Het woordenschat onderwijs verloopt goed in de klas. Maar met deze populatie kun je nooit genoeg woordenschat aanbieden.

Vraag: Welke materialen/werkvormen behoren tot de leeromgeving van de groepen 1-2 die specifiek gericht zijn op het bevorderen van de woordenschat?

De volgende antwoorden zijn gegeven:

- - Thema materialen waarmee gespeeld kan worden
- Materiaal voor rollenspel (verkleedkleden, keukentje etc.)
- Boeken. In elke hoek een boek is mijn motto!
- Taalspelletjes in de taalhoek

¹ VVE = Voor- en vroegschoolse educatie

² Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK) is een hulpmiddel voor leerkrachten om de woordenschat van leerlingen in de onderbouw van de basisschool uit te breiden.

-Spellen in de rekenhoek waar samen mee gewerkt moet worden. Zo moeten kinderen woordenschat gebruiken om tot iets te komen.

- Eigenlijk komt er altijd woordenschat en taal aan te pas wanneer je de hoeken rijk en aantrekkelijk inricht. Dat nodigt uit!

- Geclusterde woordkaarten (paraplu, woordkast, mindmap, etc.) die je volgens de viertakt aanbiedt, en een thematafel/kast.
- Er behoren heel veel verschillende dingen die de woordenschat van leerlingen van groep 1/2 stimuleren. In deze doelgroep proberen wij aan alle materialen woordenschat te koppelen. Woordenschat specifieke middelen die wij tijdens de thema's standaard gebruiken zijn: woordweb, woordspin, woordparaplu, praatplaten, woordkaarten, 3 W's.

Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de praktijkonderzoeksvragen en de hoofdvraag beantwoord door gebruik te maken van de onderzoeksresultaten. Tevens is er aandacht voor kritische reflectie, waarin gekeken wordt naar de validiteit en betrouwbaarheid en het bereikte resultaat. Tot slot worden de aanbevelingen beschreven, dit in relatie met de onderzoeksvraag en de beroepspraktijk.

5.1 Conclusie

Met gebruikmaking van de resultaten en de theorie wordt per praktijkonderzoeksvraag een conclusie geschreven. Aansluitend volgt de conclusie op de onderzoeksvraag.

Praktijkonderzoeksvragen

- Welk werkvormen worden op De basisschool in de groepen 1-2 aangeboden om de woordenschat bij NT2 leerlingen te vergroten?

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat er verschillende werkvormen toegepast worden. Van de 'drie-W's' (wie, wat waar), geclusterde woordkaarten welke volgens de viertakt methode aangeboden worden tot en met praatplaten.

De leerkrachten gebruiken verschillende werkvormen om de leerlingen te prikkelen en hiermee de nieuwsgierigheid van de kleuters te wekken. Het doel hiervan is dat de kinderen zich voldoende identificeren met de leerstof en dat er een relatie gelegd wordt met het thema die binnen de school actueel is. Het onderwijs in de groepen 1-2 wordt aangeboden vanuit deze thema's, die zoveel mogelijk aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Deze thema's zijn terug te vinden in alle hoeken en verweven in de activiteiten (Schoolgids De basisschool 2020).

De conclusie op de onderzoeksvraag is dat er wel gebruik gemaakt wordt van verschillende werkvorm(en), maar dat er geen specifieke werkvormen worden ingezet om de woordenschat bij NT2 leerlingen te vergroten.

- Welke materialen worden in de groepen 1-2 gebruikt om de woordenschat bij NT2 leerlingen te bevorderen?

Het antwoord op deze vraag is dat er verschillende materialen gebruikt worden. Materialen voor rollenspelen en materialen die de verschillende thema's ondersteunen. Daarnaast worden ook boeken aangeboden. Eén van de leerkrachten geeft aan: "in elke hoek een boek." Ook deze boeken hebben vaak een relatie met het thema. In de rekenhoek liggen spellen waar de kinderen samen moeten werken. Hierdoor worden de materialen ingezet zodat de kinderen woordenschat gebruiken om 'het spel' tot een goed einde te brengen. Naar aanleiding van deze vraag kan worden geconcludeerd dat er diverse materialen worden aangeboden, maar geen specifieke materialen voor de NT2 leerlingen om hun woordenschat te vergroten.

- Ervaren de leerkrachten in de groepen 1-2 problemen op het gebied van ontwikkeling van de woordenschat bij NT2 leerlingen?

Op basis van de resultaten is de conclusie te trekken dat de leerkrachten op verschillende gebieden binnen de ontwikkeling van de woordenschat soms grote achterstand ervaren. Met name bij de NT2 leerlingen is deze achterstand duidelijk waarneembaar. Kijkend naar de onderzoekspopulatie is, min of meer, te rechtvaardigen dat een kleine 50% van de groep 1-2 leerlingen NT2 leerlingen zijn. Daarvan voldoet meer dan de helft niet aan de gestelde leerlijnen. In enkele gevallen voldoet maar 5 tot 7% wel aan de eisen.

Onderzoeksvraag

- Op welke manier kan De basisschool de woordenschat van NT2- leerlingen in een groep 1-2 vergroten?

Uit het resultatenhoofdstuk wordt geconcludeerd dat op De basisschool door de leerkrachten verschillende activiteiten worden georganiseerd, die erop gericht zijn dat kinderen zich verder ontwikkelen op het gebied van de woordenschat. Echter is uit de resultaten ook te concluderen dat de NT2 leerlingen over het algemeen veel (taal)achterstand hebben. Om deze achterstand te verkleinen moet er intensiever met de leerlingen gewerkt worden. Daarnaast is uit de resultaten te concluderen dat de ouders onvoldoende betrokken worden bij het thema en de nieuwe woorden waaraan de school werkt. Tevens is er onvoldoende stimulans om deze woorden ook thuis te gaan gebruiken.

5.2 Discussie

De opzet van dit onderzoek is om de leerkrachten van de onderbouw inzichten te geven op welke manier zij de leerlingen effectiever woordenschatonderwijs kunnen bieden. Dit onderzoek is, voornamelijk, kwantitatief van aard en binnen een nauwkeurig beschreven onderzoeksgroep. Wanneer er geen wijzigingen plaatsvinden binnen de onderzoeksgroep is het onderzoek reproduceerbaar. Wat hieraan bijdraagt is dat voor de enquête gebruik gemaakt is van eenduidige formuleringen en (voornamelijk) gesloten vragen. Door de eenduidige formuleringen heb je als onderzoeker meer zekerheid, dat de vragen door de respondenten op dezelfde wijze geïnterpreteerd worden. Echter om de validiteit te vergroten en de betrouwbaarheid van de data te controleren was het zinvol geweest om triangulatie toe te passen (Baarda, de Goede & Teunissen, 2001). Dit onderzoek is voornamelijk 'intern' gericht. Aangezien De basisschool gesitueerd is in de meest multiculturele wijk van de stad, waarvan een duidelijk bovengemiddeld aandeel huishoudens van het minimum moeten rondkomen (20%) en zelfs bijna 1 op de 4 kinderen wordt gezien als kansarm kind, is er ook een grote rol weggelegd voor partijen buiten de school, om de NT2 leerlingen beter te ondersteunen.

Daarnaast had een aanvullend interview met de leerkrachten mogelijk onverwachte informatie zichtbaar gemaakt, wat het onderzoek meer diepgang gegeven zou hebben. De resultaten van het onderzoek heeft wel een duidelijk beeld opgeleverd t.a.v. het aantal NT2 leerlingen, welk werkvormen en materialen aangeboden worden en de problemen op het gebied van ontwikkeling van de woordenschat bij NT2 leerlingen.

5.3 Aanbevelingen

Op basis van de uitkomsten kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan. De beschreven aanbevelingen zijn gekoppeld aan de geformuleerde conclusies.

Als kinderen eenmaal een onderwijsachterstand hebben, is het moeilijk om die in te lopen. Het is cruciaal onderwijsachterstanden op jonge leeftijd in de voorschoolse periode te voorkomen (Nederlands Jeugdinstituut, 2021). Om onderwijsachterstanden bij kinderen terug te dringen, bestaan programma's als de verlengde schooldag, schakelklassen en evt. naschoolse opvang. Het advies is om ook voor de groep 1-2 kinderen deze programma's te starten. Specifieke werkvorm/programma's en methodes die beschikbaar zijn om de woordenschat bij NT2 leerlingen te vergroten zijn bijvoorbeeld: Ben ik in Beeld, Kaleidoscoop, Sporen en Uk & Puk (Nederlands Jeugdinstituut, 2021). Een aanbeveling is ook het aanbieden van specifieke materialen aan NT2 leerlingen, wat kan bijdragen aan een positief effect op de woordenschat bij deze leerlingen.

Daarnaast is het zinvol om de leerkrachten meer te ondersteunen. Ondersteuning op het gebied van leerkracht ondersteuners of onderwijsassistenten, hierdoor krijgen de leerkrachten meer tijd om de NT2 leerlingen intensiever te begeleiden.

Een andere aanbeveling is om te starten met een taalprogramma om taalachterstand bij taalzwakke kinderen te voorkomen of te beperken. Een leesbevorderingsprogramma voor kinderen binnen deze groepen is 'Jong geleerd, thuis gedaan'. Dit is een (gezins-)programma waarin ouders samen met hun kind taalactiviteiten ondernemen. Het doel van dit programma is om de onderwijskansen van kinderen in een achterstandssituatie te vergroten. Een kanttekening hierbij is dat uit internationaal onderzoek naar gezinsgerichte programma's blijkt dat de effecten van kinderen bescheiden zijn. Niettemin blijkt uit onderzoek naar de Nederlandse gezinsgerichte programma's dat ze wel degelijk een aantal positieve effecten op de ontwikkeling en het schoolsucces hebben (Nederlands Jeugdinstituut, 2021).

Om de ouders intensiever te betrekken en te motiveren bij de woordenschat ontwikkeling is het advies om de ouders vaker uit te nodigen, actief te benaderen, samen speelse activiteiten te ondernemen en samen voor te lezen. Hiermee wordt de ouder-kind interactie bevorderd en ouders leren vaardigheden om hun kind te ondersteunen en te stimuleren bij hun ontwikkeling.

Het naleven van bovenstaande aanbevelingen kunnen een positieve bijdrage leveren aan het vergroten van de woordenschat van NT2 leerlingen.

Literatuurlijst

- Basisschool de Basisschool. (2021, 18 mei). *Héél véél info over basisschool De Basisschool in het noorden van het land (update 2021!)*. Geraadpleegd op 20 mei 2021, van <https://allecijfers.nl/basisschool/de-basisschool/>
- Blumenthal, M., & Vermeij, B. (2019, 11 april). *Nieuwkomers in het onderwijs: op zoek naar een goede aanpak – VHZ Online*. Geraadpleegd op 19 mei 2021, van <https://vhz-online.nl/nieuwkomers-in-het-onderwijs-op-zoek-naar-een-goede-aanpak>
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (3de editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.
- Dirkje van den Nulft en Marianne Verhallen, Met woorden in de weer, Druk: 2 februari 2009, Bussum, Nederland: Coutinho.
- Gemeente ###. (2018, 12 september). *Wijkvernieuwingsplan*. Geraadpleegd op 17 april 2021, van https://gemeente.###.nl/sites/default/files/Wijkvernieuwingsplan%20Sunny%20Selwerd_
- HCO. (2016). *Zo wordt je school NT2- proof*. Geraadpleegd van https://www.hco.nl/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/2016-Zo_wordt-je_school_NT2-proof.pdf
- Kerkhoff, A., & Hajer, M. (2016). *Taalonderwijs aan vluchtelingen en hun kinderen* (1). Geraadpleegd van https://www.taallectoren.nl/images/achtergrondliteratuur/Verslag_Studiedag_5_juli_2016_Taalonderwijs_aan_vluchtelingen.pdf
- Kuiken, F., & Vermeer, A. (2013). *Handboek Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Bussum, Nederland: Coutinho.

- Leraar24. (2020, 5 augustus). *Scaffolding daagt leerlingen uit tot zelfstandig leren*. Geraadpleegd op 26 mei 2021, van <https://www.leraar24.nl/69986/scaffolding-daagt-leerlingen-uit-tot-zelfstandig-leren/>
- Nederlands Jeugdinstituut (2021) Geraadpleegd op 27 mei 2021, van <https://www.nji.nl/>
- Openbare basisschool de Basisschool. (2021). *De basisschool*. Geraadpleegd op 8 maart 2021, van <https://www.basisschool.nl/index.html>
- Openbare Basisschool de Basisschool. (2020–2021). *Schoolgids 2020–2021 De basisschool* (1). Geraadpleegd van <https://www.basisschool.nl/informatie/schoolgids.html>
- Paus, H., & Brand, A. V. D. (2014). *Portaal* (4de editie). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Radboud Universiteit Nijmegen. (z.d.). *Expertisecentrumnederlands*. Geraadpleegd op 21 maart 2021, van <https://tools.expertisecentrumnederlands.nl>
- Regius College Schagen. (2019). *Beleidsplan Taalverrijking* (1). Geraadpleegd van <https://www.regiuscollege.nl/Media/view/46481/Beleidsplan%20taalverrijking>
- Schuurmans, I. (2003). *Taalverwervende interactie* (1). Geraadpleegd van <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=5259>
- Snow, & Hacquebord. (2004–2006). *Onderwijs Nederlands binnen het taalgebied / Taalunieversum*. Geraadpleegd op 16 maart 2021, van <http://taalunieversum.org/sectie/nederlands-op-school>
- Stolwijk, D (zd) *Observatielijst Uitgeverij Zwijsen B.V. Tilburg*. Geraadpleegd op 2 april 2021, van https://kdvdescheveschuit.nl/wp-content/uploads/2018/02/UKPUK_observatielijsten_def030714.pdf
- van Beijsterveldt, R., & Simons, Y. (2015). *Wat is het gevolg van een taalachterstand? – Edumax & Psymax*. Geraadpleegd op 19 maart 2021, van <https://www.edumax.nl/faq/wat-is-het-gevolg-van-een-taalachterstand/>

van Gelder, J. (2020, 18 juni). *Waarom de taalontwikkeling van kinderen zo belangrijk is*. . .

Geraadpleegd op 16 maart 2021, van <https://www.cjg043.nl/waarom-de-taalontwikkeling-van-kinderen-zo-belangrijk-is/>

Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen: Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.

Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek?* (6de ed.). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal: Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tillburg: Zwijsen.

Wikipedia-bijdragers. (2020, 8 juli). *(wijk)*. Geraadpleegd op 17 april 2021, van [https://nl.wikipedia.org/wiki/Selwerd_\(wijk\)](https://nl.wikipedia.org/wiki/Selwerd_(wijk))

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *WRR: NIEUWE KANSEN VOOR TAALONDERWIJS AAN ANDERSTALIGEN*. Den Haag, juni 2001