

DE TAALONTWIKKELING VAN LEERLINGEN STIMULEREN BIJ HET VAK WERELDORIËNTATIE

Een onderzoek naar hoe de taalontwikkeling van leerlingen in groep 3 effectief gestimuleerd kan worden bij het vak Wereldoriëntatie.



Inhoudsopgave

Voorwoord	3
1. Inleiding	4
1.1 <i>Basisschool X</i>	4
1.2 <i>Onderwerp</i>	4
1.3 <i>Aanleiding</i>	5
1.4 <i>Persoonlijke motivatie</i>	5
2. Probleemanalyse	6
2.1 <i>Maatschappelijke ontwikkeling</i>	6
2.2 <i>Beschrijving van het praktijkprobleem</i>	6
2.3 <i>Taalleeromgeving</i>	7
3. Theoretisch kader	8
3.1 Wat is de definitie van taalontwikkeld leren?	8
3.1.1 <i>Taalontwikkeld lesgeven</i>	8
3.1.2 <i>Taalontwikkeld leren</i>	10
3.1.3 <i>Het verband tussen taalontwikkeld lesgeven en taalontwikkeld leren</i>	10
3.2 Hoe vindt er taalontwikkeld leren plaats?	12
3.2.1 <i>Taalverwerving</i>	12
3.2.2 <i>Factoren</i>	12
3.3 Wat zijn de positieve effecten van taalontwikkeld leren?	14
3.3.1 <i>Leerlingen</i>	14
3.3.2 <i>Leerkrachten</i>	14
3.3.3 <i>In de praktijk</i>	15
3.4 Hoe kan het taalontwikkeld leren worden gestimuleerd bij leerlingen?	16
3.4.1 <i>Taalproductie en het taalleermechanisme</i>	16
3.4.2 <i>Didactische werkvormen</i>	17
3.4.3 <i>Rol van de leerkracht</i>	18
3.5 Wat verstaan we onder wereldoriëntatie en wat is het verband met taalontwikkeld leren?.....	19
3.5.1 <i>Samenhang taalontwikkeld leren en wereldoriëntatie</i>	19
4. Probleemstelling.....	20
4.1 <i>Onderzoeksdoel</i>	20
4.2 <i>Onderzoeksvragen</i>	20
4.3 <i>Hypothese</i>	21
5. Onderzoeksontwerp	22
5.1 <i>De onderzoeksgroep</i>	22
5.2 <i>Dataverzameling</i>	22

5.3 <i>Dataverwerking</i>	23
5.4 <i>Ethische kwesties</i>	24
5.4 <i>Tijdsplanning</i>	24
6. Onderzoeksresultaten	25
7. Conclusie	34
7.1 <i>Aanbevelingen</i>	35
7.2 <i>Discussie</i>	35
7.3 <i>Vervolgonderzoek</i>	36
8. Nawoord	37
Literatuurlijst	38
Bijlagen	41

Voorwoord

Graag presenteer ik u hierbij het afstudeeronderzoek van 'De taalontwikkeling van leerlingen stimuleren bij het vak wereldoriëntatie'. Het onderzoek voor deze scriptie is uitgevoerd op basisschool X. Dit onderzoek is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Leerkracht basisonderwijs. Tijdens de minor *Taalontwikkelen leren* is de gelegenheid tot onderzoek geboden waarna dit onderzoek tot stand is gekomen. Vanuit het lectoraat *Meertaligheid en Geletterdheid* van de Hogeschool NHL-Stenden heeft onder andere Klarinske de Roos ook haar steentje bijgedragen aan dit onderzoek.

1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de school, waar het onderzoek plaats heeft gevonden geïntroduceerd. Ook wordt het onderwerp waarover het onderzoek gaat kort beschreven. Vervolgens wordt ingegaan op de aanleiding van het onderzoek. Tot slot wordt de persoonlijke motivatie voor het onderzoek en het belang van het onderzoek beschreven.

1.1 Basisschool X

Het onderzoek is verricht op basisschool X. De basisschool maakt deel uit van een overkoepelende stichting. Vijf basisscholen uit de gemeente zijn hierbij aangesloten. De school heeft een christelijke identiteit die probeert te leven en te werken vanuit het geloof.

Basisschool X laat in hun visie naar voren komen dat zij de kinderen willen: begeleiden, leiden, stimuleren en bemoedigen, zodat ze; hun individuele aanleg en capaciteiten respecterend, en zich kunnen ontplooien tot: goed functionerende, harmonieuze mensen in deze maatschappij.

1.2 Onderwerp

Taalontwikkeld leren: “Opent de poort naar taal” (Creten, 2021)

De taalontwikkeling van kinderen speelt een grote rol in het basisonderwijs. “Taalvaardigheid is de sleutel voor een goede toekomst”, wordt wel eens gezegd. En dat is ook zo. Wanneer kinderen de taalontwikkeling niet goed doorlopen, heeft dat gevolgen voor de rest van hun ontwikkeling.

Taalontwikkeld lesgeven is de manier bij uitstek om ervoor te zorgen dat taal een middel is om tot leren te komen in plaats van een struikelblok (Verhallen & Walst, 2011).

Taalontwikkeld leren gaat hierin nog een stapje verder. Dit is een werkwijze waarbij kennisconstructie en taalontwikkeling hand in hand gaan. Veel taalruimte zorgt voor ontwikkeling van de taalvaardigheid en biedt bovendien kansen voor gezamenlijke kennisconstructie (Walsweer, 2011).

1.3 Aanleiding

Dit onderzoek is opgezet naar aanleiding van een praktijkprobleem. Deze speelt zich af op basisschool X. De leerkrachten van groep 3 zien kansen om meer aandacht te besteden aan de taalontwikkeling van de leerlingen. Bij de wereldoriëntatie lessen komt het taalontwikkellend leren niet goed tot zijn recht. De desbetreffende leerkrachten willen graag dat de taalontwikkeling van de leerlingen meer gestimuleerd wordt tijdens het vak wereldoriëntatie.

1.4 Persoonlijke motivatie

Vanuit mijn eigen interesse was ik benieuwd hoe je het taalontwikkellend leren het beste vorm kan geven bij het vak wereldoriëntatie. Het praktijkprobleem vanuit basisschool X sluit daarom perfect aan bij mijn belangstelling. Wanneer de groepsleerkrachten zich bewust zijn van de mate waarin zij het taalontwikkellend leren verwerken in hun onderwijs, kunnen ze zichzelf hierin verder ontwikkelen.

Onderwijs geven aan ieder kind is een mooie gedachte. Maar hoe kan ik het beste inspelen op de taalbehoeften van alle leerlingen? Dit vroeg ik mijzelf al een tijdje af. Aansluitend op deze vraag wil ik graag ontdekken hoe leerlingen meer taalontwikkellend én dieper leren tijdens de wereldoriëntatie lessen. De minor *Taalontwikkellend leren* heeft hierin een belangrijke rol gespeeld. Ten gevolge van de minor ben ik gaan inzien dat interactie en gezamenlijke kennisconstructie als basis dienen voor goed taalonderwijs.

Met dit onderzoek hoop ik leerkrachten in het basisonderwijs concrete handvaten te bieden om de taalontwikkeling van leerlingen in groep 3 te stimuleren, specifiek bij het vak wereldoriëntatie.

2. Probleemanalyse

In dit hoofdstuk wordt er gekeken naar het praktijkprobleem en waar deze zich voordoet. Dit praktijkprobleem wordt beschreven, waarna een literatuurstudie gebaseerd op datzelfde probleem wordt gedaan. Deze literatuurstudie zal resulteren in het theoretisch kader.

2.1 Maatschappelijke ontwikkeling

In het inspectierapport van onderwijs (2016) staat beschreven dat in de wereldoriëntatie lessen blijkt dat er nog weinig sprake is van wat in de literatuur een 'win-winsituatie' wordt genoemd, waarbij aandacht voor taal bij wereldoriëntatie zowel bijdraagt aan de kennis van de wereld als aan taalontwikkeling van leerlingen. Scholen die relatief veel (potentieel) taalzwakke leerlingen hebben, brengen niet vaker samenhang aan met taal dan andere scholen. Het onderzoek laat zien dat hier voor scholen veel kansen liggen. Zo dus ook voor basisschool X.

2.2 Beschrijving van het praktijkprobleem

Op basisschool X is door de groepsleerkrachten van groep 3 geconstateerd dat leerlingen weinig taal gebruiken en hun antwoorden kort houden. Tijdens het onderwijzen van verschillende vakgebieden zijn de volgende signalen waargenomen: leerlingen die beperkt doorgaan op de inhoud die de leerkracht aanreikt, leerlingen die maar met enkele woorden reageren, ook zijn er verscheidene leerlingen die alleen maar dingen benoemen, maar hierbij niet gaan vergelijken of redeneren.

De keuze om alleen het vak wereldoriëntatie onder de loep te nemen, is een keuze die bewust is gemaakt. Het vak wereldoriëntatie wordt op dit moment aangeboden doormiddel van het onderwijsconcept OA²SE. Het onderwijsconcept OA²SE zorgt ervoor dat het thematisch werken centraal staat in groep 3, hierbij ligt de nadruk op het spelen in rijke hoeken. Het unieke hieraan is dat leerkrachten hun eigen invulling geven bij ieder thema. Het vraagstuk wat voor de leerkrachten in groep 3 speelt is hoe zij een rijke taalleeromgeving creëren bij het vak wereldoriëntatie, waarbij er wordt aangesloten op de belevingswereld en interesses van de leerlingen.

De groepsleerkrachten willen graag de leerlingen uitdagen om tot een rijke taalproductie te komen, en op deze manier een krachtige taalleeromgeving creëren voor het vak wereldoriëntatie. Door de leerlingen in die rijke taalleeromgeving hun eigen kennis op te laten bouwen en ervaring te laten opdoen met de bijbehorende leerstof, doen de leerkrachten ook recht aan de

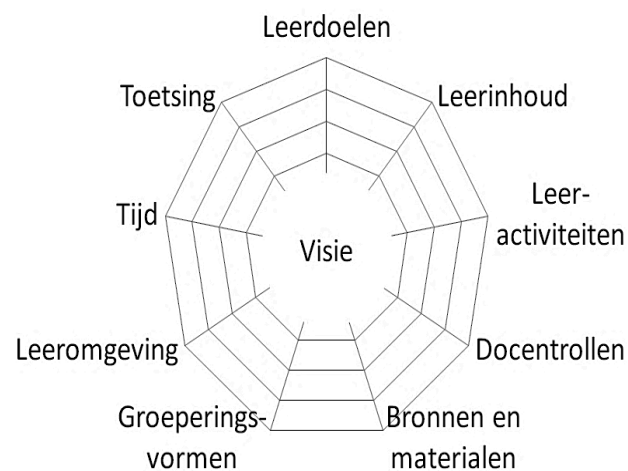
belangrijke uitgangspunten van het *constructivistisch leren* (Vygotsky, 1986). Leerlingen moeten actief betrokken worden bij het leerproces om tot leren te kunnen komen.

Zodra dit bij het vak wereldoriëntatie gerealiseerd is kunnen de leerkrachten dit doortrekken naar het hele onderwijsaanbod. Een rijke taalleeromgeving zorgt er namelijk voor dat de taalontwikkeling van leerlingen wordt bevorderd en het leren zich verdiept. Hierdoor ontstaat er kennisconstructie bij de leerlingen (Walsweer, 2011).

2.3 Taalleeromgeving

Tijdens het creëren van deze rijke taalleeromgeving spelen verschillende factoren mee op verschillende niveaus. Het curriculaire spinnenweb van van den Akker (2003) brengt deze factoren en hun onderlinge interactie in kaart. Het biedt bovendien concrete tools voor het effectief ontwerpen van krachtige onderwijsleeromgevingen.

De lesactiviteiten die ik heb ontworpen om het taalontwikkellend leren te bevorderen, zijn gebaseerd op het curriculaire spinnenweb.



Afbeelding 1: Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt door verdieping in de literatuur antwoord gezocht op de theoretische deelvragen. De theorie zal per deelvraag behandeld worden.

Deze zijn als volgt geformuleerd:

- Wat is de definitie van taalontwikkend leren?
- Hoe vindt er taalontwikkend leren plaats bij kinderen?
- Welke positieve effecten brengt taalontwikkend leren met zich mee?
- Hoe kan het taalontwikkend leren worden gestimuleerd bij leerlingen?
- Wat verstaan we onder wereldoriëntatie en wat is het verband met taalontwikkend leren?

3.1 Wat is de definitie van taalontwikkend leren?

Om een helder beeld te schetsen van het begrip taalontwikkend leren, wordt eerst het begrip taalontwikkend lesgeven gedefinieerd. Hierna wordt het begrip taalontwikkend leren beschreven. Tot slot wordt toegelicht hoe deze twee begrippen verband hebben met elkaar.

3.1.1 Taalontwikkend lesgeven

In het artikel van Kelter (2019) wordt taalontwikkend lesgeven gedefinieerd als: *‘Taalontwikkend lesgeven een manier van lesgeven is waarbij de leerkracht bewust bijdraagt aan de taalvaardigheidsontwikkeling van de leerlingen. Hierbij maakt de leerkracht gebruik van een verzameling bewezen efficiënte aanpakken voor het stimuleren van de taalontwikkeling.’*

De 3 belangrijke didactische pijlers die hieraan bijdragen zijn; context, interactie en taalsteun.

In alle fases van het aanleren van lesstof; de basis, de verwerking en de afronding zijn deze drie pijlers van toepassing. Voor leerkrachten is het belangrijk te weten waar leerlingen staan. Als leerkracht sluit je aan bij wat het kind kan en borduur je daarop verder zodat het kind zich optimaal kan ontwikkelen. Tevens is feedback geven belangrijk, maar ook het kind ondersteunen waarbij hulp of verbetering nodig is. Een taalgerichte leerkracht denkt in oplossingen en verzint manieren om de klas actief te krijgen (Hajer & Meestringa, 2020)

Van Silfhout (2016) concludeert dat een rijke context, veel interactie en taalsteun nodig zijn om effectief met de inhoud aan de slag te kunnen gaan. Hieronder worden de 3 didactische pijlers van het taalontwikkend lesgeven

afzonderlijk beschreven en toegelicht.

Context

Doormiddel van deze pijler zorgt de leerkracht ervoor dat de lesstof in een context wordt geplaatst. Door context te bieden wordt de lesstof in een voor leerlingen in een herkenbaar perspectief geplaatst, waardoor de nieuwe lesstof bij de studenten beter beklijft: studenten voelen meer aansluiting bij de les en voelen zich uitgenodigd om over de materie na te denken en erop te reageren. Het bieden van context nodigt uit om over het onderwerp mee te denken wat de taalvaardigheidsontwikkeling stimuleert (Bonne et al, 2014).

Interactie

Interactie zorgt ervoor dat leerlingen de lesstof goed kunnen verwerken en adequaat leren omgaan met (vak)taal. De leerkracht geeft opdrachten die mondelinge of schriftelijke taalproductie uitlokken. Concreet betekent interactie dat we 'al pratend en schrijvend, luisterend en lezend op een actieve manier veronderstellingen, vragen en bevindingen tussen leerlingen onderling of tussen de leerlingen en de leerkracht uitwisselen' (Hajer & Meesterringa, 2020). Door met elkaar van gedachten te wisselen, elkaar te bevragen en elkaar informatie te geven, creëer je de taalruimte die leerlingen nodig hebben om leerstof te verwerken en wordt taalproductie gestimuleerd.

Het overleg tussen leerlingen in de klas speelt een belangrijke rol bij de didactische pijler interactie. We weten inmiddels dat je leerlingen kunt leren op zo'n manier te overleggen, dat het bevorderlijk is voor hun taal- en denkontwikkeling (Mercer & Littleton, 2007). Als leerlingen leren overleggen, ontwikkelen ze een sociale vaardigheid die belangrijk is voor hun functioneren in de 21e eeuw. Bovendien leren ze dat het voeren van een dialoog een manier kan zijn om problemen op te lossen, kennis te delen en op te bouwen.

Taalsteun

De derde pijler, taalsteun, helpt leerlingen taal te begrijpen en zelf te produceren. Door de leerling feedback te geven op zijn spreek- en schrijfvaardigheid of hem taalleerstrategieën aan te reiken, kan de leerling zijn taalvaardigheid verbeteren (Hajer & Meesterringa, 2020). Taalsteun hoeft niet per se in taal te zijn, het kan ook visueel zijn, bijvoorbeeld door het gebruik van mindmaps of afbeeldingen.

Kortom taalontwikkellend lesgeven stimuleert een actieve werk- en leerhouding en dat inspireert leerkrachten. Een leerkracht die taalontwikkellend lesgeeft maakt het onderwijs begrijpelijker, leerzamer en aantrekkelijker. Leerlingen

boeken hierdoor betere resultaten in de taal- en zaakvakken, en zijn bovendien beter betrokken. Bij taalontwikkeld lesgeven is taalontwikkeling niet alleen een middel, maar ook een doel (Bolle & Van Meelis, 2014).

3.1.2 Taalontwikkeld leren

Taalontwikkeld leren vindt altijd plaats in interactie, culturele en sociale praktijken. Tijdens dialogische interactie construeren leerlingen gezamenlijk nieuwe kennis en ontwikkelen ze gelijktijdig hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden (Herder et al., 2018).

Het taalontwikkeld leren zou bij voorkeur moeten plaatsvinden in een context van onderzoekend leren, waarbij leerlingen in een knowledge building environment (Bereiter, 2003) gezamenlijk en in interactie werken aan eigen vraagstukken en ideeën. Juist zulke onderwijsvormen creëren contexten, waarin het leren van een taal op een culturele manier gebeurt en daarmee aansluit bij de taalontwikkeling van kinderen (Herder et al., 2018).

Een goede taalvaardigheid, passend taalaanbod en interactie die kansen biedt om tot taalgebruik en leren te komen, is dan ook essentieel om het taalontwikkeld leren te versterken. Bij het taalontwikkeld leren staat de onderlinge verhouding tussen kennisconstructie, taal en interactie in een meertalige context centraal (Faasse, 2019).

3.1.3 Het verband tussen taalontwikkeld lesgeven en taalontwikkeld leren

Zowel bij het taalontwikkeld lesgeven als taalontwikkeld leren komen de drie pijlers context, interactie en taalsteun om de hoek kijken. Het taalontwikkeld leren onderscheidt zich op het gebied van kennisconstructie. Deze kennisconstructie ontstaat door de kwaliteit van het taalgebruik te verhogen. Wanneer kinderen samen werken en samen praten, kunnen ze gezamenlijk kennis opbouwen (Walsweer, 2011).

Kelter (2019) beschrijft dat het taalontwikkeld lesgeven zich vooral richt op het lesgeven waarbij de leerkracht bewust bijdraagt aan de taalvaardigheidsontwikkeling van de leerlingen. Hierbij maakt de leerkracht gebruik van een verzameling bewezen efficiënte aanpakken voor het stimuleren van de taalontwikkeling

Door voldoende context en taalsteun te bieden en met elkaar in interactie te gaan wordt er voldaan aan de principes van het taalontwikkeld lesgeven. Wanneer leerlingen deze principes van het taalontwikkeld lesgeven aan den

lijve gaan ondervinden ontstaat er taalontwikkend leren. Hierbij wordt er gezamenlijk kennis geconstrueerd door leerlingen, waardoor er kennisconstructie ontstaat (Walsweer, 2011).

3.2 Hoe vindt er taalontwikkellend leren plaats?

Taalontwikkellend leren en taalverwerving staan in nauw verband met elkaar. Een taal verwerven betekent dat een kind de vaardigheid opbouwt om *taalvormen* (klanken, schrifttekens) te verbinden aan *sociale betekenis*. Met sociale betekenis bedoelen we de betekenis die taalvormen tussen mensen in bepaalde situaties krijgen. Kinderen die taal verwerven leren dus om de taalvormen die ze aangeboden krijgen te begrijpen en vervolgens zelf te gaan produceren (Van den Branden, 2010).

3.2.1 Taalverwerving

Wanneer we naar taalverwerving van jonge kinderen kijken, dan zien we dat ouders en opvoeders er niet voor gaan zitten om taallesjes te geven. Door de juiste combinatie van aangepast taalaanbod, ruime taalgebruiksmogelijkheden en continue feedback leren kinderen taal van dag tot dag. Als vanzelf hanteren ouders en verzorgers de juiste strategie om hun kinderen steeds een stapje verder te helpen. Het aardige is dat zelfs jonge kleuters hun taalgebruik blijken aan te passen aan nog kleinere kinderen. Kinderen leren taal in gesprekjes met niet alleen pappa, mamma, opa en oma, vrienden of buren maar ook met hun oudere broertjes of zusjes. Zolang de drie voorwaarden zijn vervuld - aangepast taalaanbod, ruimte tot productie, en feedback – zal het kind zijn taal blijven ontwikkelen (Verhallen & Walst, 2011).

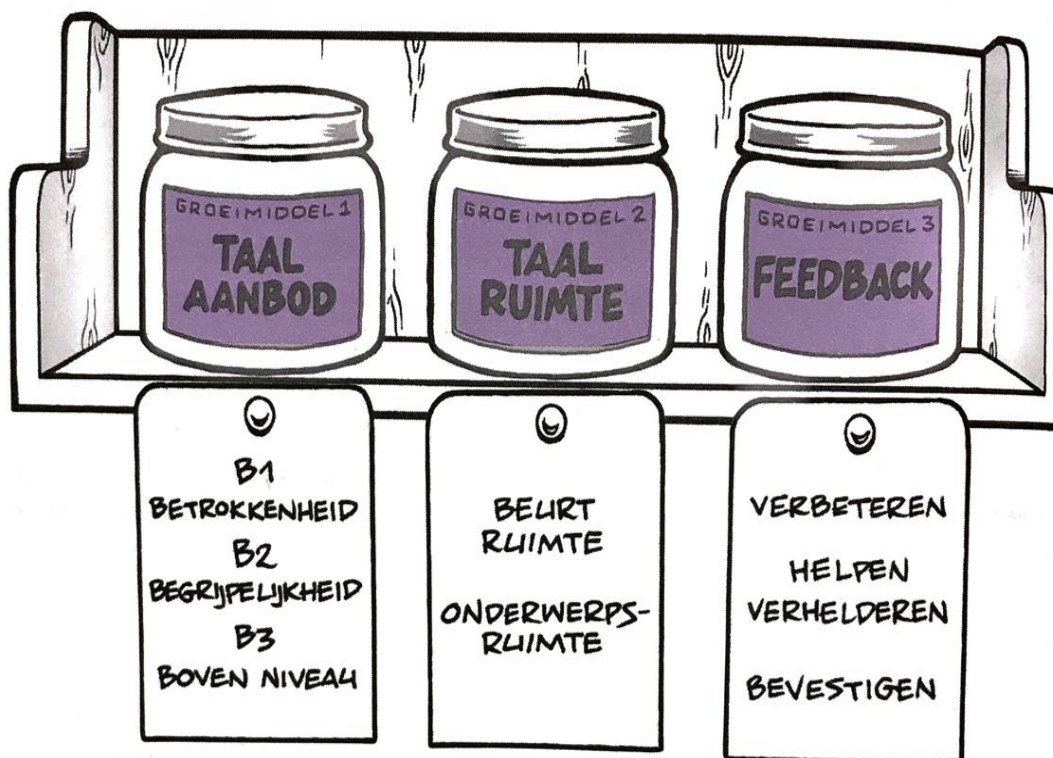
‘Het is de leerkracht die het verschil kan uitmaken, die ervoor zorgt dat kinderen taalontwikkelingskansen krijgen of talig zitten te verpieteren in de klas.’ (Beek, 2010, p.17)

3.2.2 Factoren

Volgens Verhallen en Walst (2011) is de eerste factor voor het tot stand brengen van taalontwikkellend leren een goed afgestemd taalaanbod. Leerkrachten weten in gesprekken met leerlingen als het ware de juiste toon te treffen en hun taal te vereenvoudigen tot nét boven het niveau het kind. Hiermee krijgt het kind de grondstoffen voor effectieve taalverwerving aangedragen. De tweede factor is productiegelegenheid. Kinderen moeten de ruimte krijgen zelf initiatieven te nemen, met taal te experimenteren en bevestiging te krijgen op hun ideeën over taal. Tot slot is feedback ook een essentiële factor. Bij een optimale taalontwikkeling is de feedback die kinderen van anderen krijgen erg belangrijk. Op basis van aanwijzingen over de juistheid van hun hypothesen kunnen ze deze bijstellen of handhaven.

Feedback geven aan leerlingen kan doormiddel van ‘prompts’. Prompts zijn verschillende soorten uitingen van de leerkracht waarmee deze de aandacht vestigt op een specifiek stukje van de uiting en aanstuurt op zelfcorrectie. Een voorbeeld hiervan is: Leerlingen: ‘Wij eet spinazie’. Een leerkracht kan dan reageren door te vragen: ‘Hoe zeg je dat?’ of ‘Ik begrijp niet helemaal wat je bedoelt, wij eet?’ De truc is om dit op een afwisselende en voor de leerling niet belemmerende manier te doen (Smits & Van Koeven, 2016).

Niet alleen tijdens de taallessen, maar de hele dag door kan een leerkracht het taalontwikkellend leren aan bod laten komen. Door goed passend taalaanbod te verzorgen, leerlingen veel taalruimte te geven en door gerichte feedback te geven op hun uitingen. Het is van belang dat leerkrachten zelf het heft in handen nemen en bijdragen aan de taalontwikkeling van de kinderen (Beek & Verhallen, 2010).



Afbeelding 2: De 3 factoren voor het tot stand brengen van taalontwikkellend leren (Beek, 2010, p.18)

3.3 Wat zijn de positieve effecten van taalontwikkeld leren?

Wanneer je als leerkracht bewust inspeelt op het taalontwikkeld leren, betekent dat een stimulans voor zowel de kennisontwikkeling als de taalontwikkeling van de leerlingen (Bereiter, 2003).

3.3.1 Leerlingen

De onderwijspraktijk laat zien dat overdracht van kennis en de ontwikkeling van taalvaardigheden in het basisonderwijs niet voor alle leerlingen even succesvol verlopen. Veel leerlingen begrijpen bepaalde woorden en teksten niet goed. Ze hebben moeite met schrijven en lezen wat leidt tot matige prestaties. Leerlingen hebben moeite om een presentatie te geven of een adequaat gesprek te voeren, bijvoorbeeld over het vak Aardrijkskunde (Bolle & Van Meelis, 2017).

Taalontwikkeld leren zorgt ervoor dat leerlingen actief bezig zijn met lezen, spreken en schrijven. Dit stimuleert een actieve werk- en leerhouding. Daarnaast zorgt taalontwikkeld leren ook voor betere leerprestaties. Een leerling die taalvaardiger is, leest bijvoorbeeld sneller, leert sneller, kan zich beter uitdrukken en maakt toetsen daardoor beter. Taalvaardigheid en succesvol leren hebben een direct verband met elkaar en dit wordt keer op keer bevestigd door onderzoek (Bolle & Van Meelis, 2017).

Volgens Van den Broek & Dielemans (2017) zijn taalbewuste leerlingen namelijk in staat om het grotere geheel in acht te nemen en over taal na te denken. Dit betekent dat leerlingen over kritische en analytische denkvaardigheden beschikken waarmee ze, samen met hun opgedane kennis, vraagstukken op een creatieve wijze op kunnen lossen. Leerlingen moeten daarom niet worden toegerust met ezelsbruggetjes, maar met middelen om vanuit een specifieke context meerdere oplossingen en argumenten aan te dragen, bijvoorbeeld door vragen te stellen, taalbewust denken en taalkundig redeneren.

3.3.2 Leerkrachten

Als leerkracht streef je ernaar om effectief les te geven en resultaatgericht te werken. De grootste uitdaging in het onderwijs is omgaan met verschillen in tempo, taalniveau, leerstijl, interesse en kennis van de wereld van leerlingen. Dit vraagt om aanpassing van werkvormen en lesstof aan de kenmerken van leerlingen.

Wie taalontwikkeld lesgeeft, weet de leerlingen te activeren en het onderwijs voor de leerlingen aantrekkelijk te maken (Bolle & Van Meelis, 2017).

Door de drie factoren van Beek en Verhallen (2010) toe te passen, worden de lessen en leersituaties resultaatgericht en betekenisvol. Toepassing van deze drie factoren leidt voor leerkrachten tot interessante(re) lessen, actieve(re) leerlingen en betere leerresultaten.

‘Wie taalontwikkeld lesgeeft, weet de leerlingen te activeren en het onderwijs voor de leerlingen aantrekkelijk te maken.’ (Bolle & Van Meelis, 2017, p.14)

3.3.3 In de praktijk

Het effect van taalontwikkeld lesgeven op de leermotivatie en leerprestaties van leerlingen werd gemeten door Schutjes (2019) in twee Vlaamse lagere klassen. Een bestaande lessenserie over het onderwerp "energie" werd aangepast aan de principes van het taalontwikkeld leren en vervolgens onderwezen in een meertalige en een eentalige klas. Zowel de intrinsieke motivatie als het leerrendement stegen, waarbij de intrinsieke motivatie sterker toenam bij de meertalige leerlingen.

Wanneer de motivatie van de leerlingen stijgt, is er sprake van een hoger leerrendement (Vansteenkiste et al., 2007). Deze ontwikkeling vond plaats in beide Vlaamse klassen. Op het leerrendement heeft de taalgerichte component een positieve invloed. In het rekenonderwijs werd de positieve invloed van een taalgerichte aanpak in meertalige klassen reeds door Smit (2014) aangehaald. Deze studie geeft een indicatie dat dit ook het geval is bij het vak wereldoriëntatie.

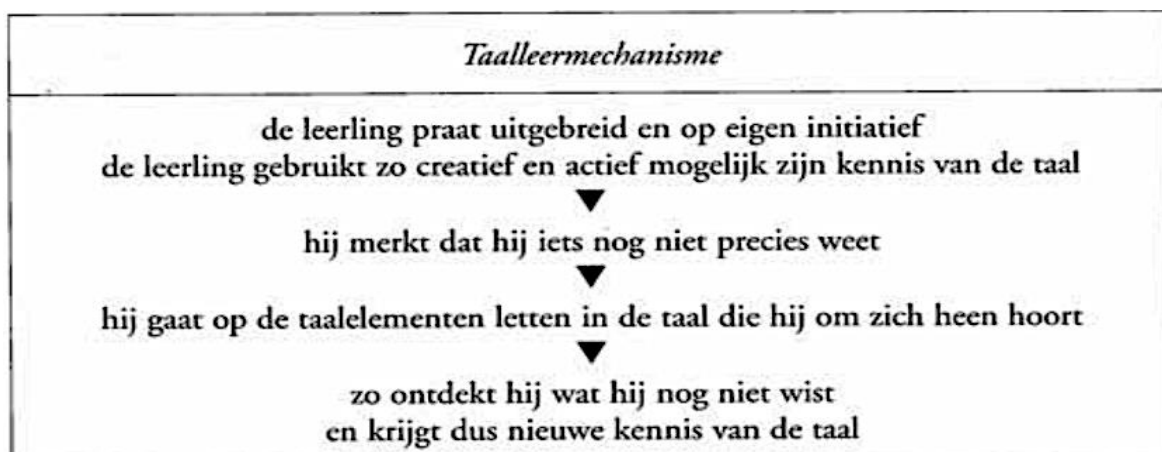
3.4 Hoe kan het taalontwikkellend leren worden gestimuleerd bij leerlingen?

Taalontwikkeling stimuleren als leerkracht is een vereiste. Leerlingen ontwikkelen hun taalvaardigheid doormiddel van interactie. Concreet betekent dit: in gesprekken. Wanneer leerlingen gesprekken hebben dan communiceren, denken, ontdekken en overleggen ze met elkaar. Naarmate leerlingen actiever deelnemen aan gesprekken, neemt het taalontwikkellend leren toe (De Blauw & Damhuis, 2006).

Van Schooten en Emmelot (2006) beschrijven dat de taalontwikkeling sterk samenhangt met het karakter van de leeromgeving en het type interactie wat er plaatsvindt in de klas. Een sterke, taakgerichte leeromgeving is van belang om het taalontwikkellend leren plaats te laten vinden. Er moet sprake zijn van een veilige en positief leerklimaat, maar ook van betekenisvolle en functionele taken.

3.4.1 Taalproductie en het taalleermechanisme

Wanneer er taalontwikkellend leren plaatsvindt, is interactie in de klas erg gunstig. Interactie vindt plaats in gesprekken waarin kinderen een passend taalaanbod en adequate feedback krijgen, maar ook uitgebreid zelf kunnen praten. Wanneer leerlingen veel mogelijkheden en initiatief krijgen om te praten, gaat er iets in werking dat we het 'taalleermechanisme' noemen, zie afbeelding 3. Zelf actief deelnemen aan een gesprek leidt via dit taalleermechanisme niet alleen tot vlotter uit je woorden komen, maar ook tot uitbreiding van taalkennis. Hier is dus sprake van taalontwikkellend leren. Gesprekken waarin dit gebeurt, noemen we taalverwervingsgerichte gesprekken (De Blauw & Damhuis, 2006).



Afbeelding 3: Het taalleermechanisme: taalproductie levert nieuwe taalkennis op (Damhuis & Litjens, 2003, p.24)

3.4.2 Didactische werkvormen

Als leerkracht wil je dat de leerlingen betrokken zijn in gesprekken. Dat kan langs twee wegen. Door geschikte didactische werkvormen voor stimulering van de taalontwikkeling te kiezen, of door andere werkvormen geschikt te maken voor het taalontwikkellend leren (De Blauw & Damhuis, 2006).

Een activiteit die het taalontwikkellend leren stimuleert is *interactie in de kleine kring*. In de kleine kring vindt gemakkelijker interactie plaats. Met name als leerkrachten het aantal vragen beperken en leerlingen gaan uitdagen te reageren door hardop te denken. Ook kun je als leerkracht *taaldenkgesprekken* organiseren. Een taaldenkgesprek is een gesprek waarbij het taalontwikkellend leren wordt gestimuleerd. In taaldenkgesprekken worden leerlingen uitgedaagd om actief mee te denken en mee te praten. De leerlingen gaan samen met de leerkracht kennis uitbreiden en komen tot nieuwe kennis over het onderwerp van gesprek. Alle ideeën zijn betekenisvol en worden meegenomen. Leerlingen krijgen genoeg ruimte om eigen plannen en ideeën onder woorden te brengen. Doordat de leerlingen een actieve bijdrage leveren wordt hun taalleermechanisme in gang gezet (Damhuis, 2020).

Doormiddel van taaldenkgesprekken ontstaat er kennisvergroting bij kleuters, bijvoorbeeld tijdens spel en bij het voorlezen. Leerkrachten kunnen in de onder- en bovenbouw de taaldenkgesprekken in verschillende vakken integreren. Bijvoorbeeld bij het zaakvakonderwijs, rekenen, taal, levensbeschouwing, muziek en drama. Leerlingen komen tot nieuwe inzichten doormiddel van gesprekken en door te filosoferen. Vaak stelt de leerkracht tijdens de les een controlevraag, geeft de leerling het antwoord en keurt de leerkracht het antwoord goed. Een taaldenkgesprek onderscheidt zich hier dus in en geeft de leerlingen meer ruimte. Leerkrachten kunnen aan de hand van een taaldenkgesprek zich richten op de twee hoofddoelen: taal- en kennisontwikkeling (Damhuis, 2020).

Een tweede optie om leerlingen vaker te betrekken in goede conversaties, is door verandering aan te brengen in activiteiten die je als leerkracht toch al uitvoert in de groep. Interactie scheppen in leeractiviteiten zorgt voor een hoger leerrendement, maar toch passen veel leerkrachten dit niet toe. Wanneer het lukt gesprekken binnen die activiteiten taalverwervingsgerichter te maken, worden kinderen meer kansen geboden om het taalontwikkellend leren te laten plaatsvinden (De Blauw & Damhuis, 2006).

Walsweer (2015) beschrijft dat je bij goede conversaties moet denken aan conversaties in een dialogisch participatiekader en/of een discussiekader. Bij deze gesprekken krijgen leerlingen de kans hun kennis te demonstreren. Een gesprek waarin vaak sprake is van een discussiekader sluit het beste aan bij de beschrijving die Bereiter (2003) geeft van kennisconstructie. De leerlingen hebben hier de ruimte om hun kennis te demonstreren. Ze construeren ook gezamenlijke kennis in het groepsgesprek, waarbij de deelnemers allemaal bezig zijn met het bereiken van een doel.

3.4.3 Rol van de leerkracht

Leerkrachten in het basisonderwijs maken vaak gebruik van vraag-antwoordsessies, deze worden doorgaans gekenmerkt door de IRE-structuur. Hierbij zijn er een aantal opeenvolgingen van initiatieven van de leerkracht, komen er responsen van de leerlingen, waarop deze vervolgens geëvalueerd worden door de leerkracht. Deze IRE-structuur kan een zeer nuttig middel zijn in klasseninteractie, bijvoorbeeld om de kennis van leerlingen over een bepaald onderwerp te toetsen. Daarentegen zijn ze minder geschikt voor het grondig bespreken en begrijpen van een tekst waarbij ook de tekstinterpretaties, perspectieven en meningen van de leerlingen aandacht verdienen.

Wanneer er sprake is van een discussiekader, worden de leerlingen uitgedaagd om met elkaar in gesprek te gaan en hun mening te beargumenteren. De leerkracht is vooral gericht op de structuur van het gesprek, en neemt nauwelijks deel aan de discussie. Bovendien krijgen de leerlingen inzicht elkaars perspectieven en opvattingen. Discussies blijken dan ook het tekstbegrip van leerlingen te kunnen vergroten en de individuele argumentatievaardigheid van leerlingen te kunnen bevorderen. Daarnaast kunnen discussies over een tekst, onder meer bij NT2-leerlingen, leiden tot betere lees-, schrijf-, spreek- en luistervaardigheden en tot een grotere betrokkenheid. Gedurende het discussiëren leren leerlingen ook van elkaar. De leerlingen nemen tijdens de discussies argumentatiestrategieën en ideeën van elkaar over, vaak in toenemende frequentie (Willemsen, 2015).

3.5 Wat verstaan we onder wereldoriëntatie en wat is het verband met taalontwikkellend leren?

In het inspectierapport van onderwijs (2015) staat beschreven dat wereldoriëntatie bestaat uit de vakken aardrijkskunde (ruimte), geschiedenis (tijd) natuur en techniek. Bij het vak wereldoriëntatie staat centraal dat leerlingen een geografisch wereldbeeld vormen aan de hand van ruimte en tijd. Ook leren de leerlingen zich te oriënteren op de natuurlijke omgeving en op verschijnselen die zich daarin voordoen.

3.5.1 Samenhang taalontwikkellend leren en wereldoriëntatie

Volgens Schooten en Emmelot (2004) is het effectief om samenhang aan te brengen tussen taal en andere leergebieden. Door bij wereldoriëntatie vakken meer aandacht te besteden aan talige aspecten, steken leerlingen meer op van wereldoriëntatie en tegelijkertijd leren zij meer van taal. Kennisontwikkeling en taalontwikkeling gaan hand in hand.

Doormiddel van conversaties verbeteren leerlingen hun spreekvaardigheid en bouwen ze nieuwe taalkennis op. Bovendien krijgen de leerlingen meer greep op de lesstof door erover te praten en zo hun woordenschat te ontwikkelen. Bij het vak wereldoriëntatie speelt dit een belangrijke rol. Wanneer leerlingen gestimuleerd worden om een vraag of een antwoord te formuleren, te verwoorden wat zij denken, uit te leggen en te redeneren, dan zijn zij actief bezig met de leerstof. Bij wereldoriëntatie liggen volop kansen voor betekenisvolle en functionele gesprekken, wat bijdraagt aan het taalontwikkellend leren (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Bij taalontwikkellend leren moeten we ervoor zorgen dat we het vak wereldoriëntatie in een begrijpelijke en concrete vorm aanbieden. Kinderen krijgen de kans om zelf kennis op te bouwen uit de rijke leeromgeving die leerkrachten creëren rond de te behandelen onderwerpen. Doormiddel van deze rijke leeromgeving krijgen leerlingen greep op de werkelijkheid. Wanneer kinderen beter begrijpen wat er in de gesproken en geschreven teksten bedoeld wordt, krijgen ze meer inzicht in de leerstof van de wereldoriëntatievakken (Beek & Verhallen, 2010).

Wanneer je als leerkracht ervaart dat het taalontwikkellend leren meer tot zijn recht komt bij leerlingen, gaan ze op een andere manier in het leerproces staan. Leerlingen zijn beter betrokken tijdens de lessen, zijn actief en willen meer leren. Hierdoor ontstaat er een grote winst (Beek & Verhallen, 2010).

4. Probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt het doel van het onderzoek beschreven. Tevens worden de hoofd- en deelvragen, waarop in het onderzoek antwoord wordt gegeven, beschreven. Tot slot volgt een verwachte uitkomst van de onderzoeksvraag.

4.1 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen op welke manier de taalontwikkeling van leerlingen gestimuleerd kan worden in groep 3, specifiek bij het vak wereldoriëntatie. Aan de hand van deze gegevens zal een aanbeveling worden geformuleerd. Hierin wordt een advies gegeven over hoe leerkrachten de elementen van het taalontwikkellend leren kunnen verwerken in de wereldoriëntatie lessen. Wanneer het taalontwikkellend leren is gerealiseerd bij het vak wereldoriëntatie, kunnen de leerkrachten dit doortrekken naar het hele onderwijsaanbod.

4.2 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt als volgt:

Op welke manier kan de taalontwikkeling van leerlingen gestimuleerd worden bij de wereldoriëntatie lessen in groep 3?

Om een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag, heb ik literatuur- en praktijkonderzoek gedaan. Tijdens het literatuuronderzoek heb ik antwoord willen geven op de volgende onderzoeksvragen:

- 1:** Wat is de definitie van taalontwikkellend leren?
- 2:** Hoe vindt er taalontwikkellend leren plaats bij kinderen?
- 3:** Welke positieve effecten brengt taalontwikkellend leren met zich mee?
- 4:** Hoe kan het taalontwikkellend leren worden gestimuleerd bij leerlingen?
- 5:** Wat verstaan we onder wereldoriëntatie en wat is het verband met taalontwikkellend leren?

Tijdens het praktijkonderzoek heb ik vervolgens antwoord willen geven op de volgende onderzoeksvragen:

- 1:** Hoe worden de lessen voor het vak wereldoriëntatie op dit moment vormgegeven in groep 3?
- 2.** Welke interventies zijn er toegepast in de wereldoriëntatie lessen om het taalontwikkellend leren bij leerlingen te vergroten?

4.3 Hypothese

Als resultaat van dit onderzoek wordt verwacht dat leerkrachten de taalontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren door de drie pijlers context, interactie en taalsteun te integreren in de wereldoriëntatie lessen. Een rijke taalleeromgeving zorgt ervoor dat de taalontwikkeling van leerlingen wordt bevorderd en het leren zich verdiept. Bij de pijler interactie zie je dat het samenwerken aan bod komt. Er vinden conversaties plaats, de kinderen beargumenteren hun mening en bouwen voort op wat de ander zegt. Zo construeren ze gezamenlijke kennis (Bereiter, 2003). Naarmate leerlingen actiever deelnemen aan gesprekken, neemt het taalontwikkellend leren toe.

5. Onderzoeksontwerp

In dit hoofdstuk wordt de uitvoering van het onderzoek beschreven. Deze beschrijving wordt gedaan aan de hand van een toelichting van de onderzoeksgroep, een beschrijving van dataverzameling en -verwerking. Tot slot volgt een toelichting van de ethische kwesties.

5.1 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep beslaat groep 3 van basisschool X. Groep 3 bestaat uit twee groepen; groep 3A en groep 3B. De onderzoeksgroep bestaat daarmee uit 34 leerlingen en drie leerkrachten. Hiervan zitten er 17 leerlingen in groep 3A, waar het onderzoek uitgevoerd zal worden. Voor deze groep staan twee leerkrachten.

5.2 Dataverzameling

Bij dit onderdeel wordt per deelvraag besproken op welke manier de benodigde informatie is verkregen en welke onderzoeksmethodes zijn ingezet.

5.2.1 Hoe worden de lessen voor het vak Wereldoriëntatie op dit moment vormgegeven in groep 3?

- Documentanalyse; een uitwerking van de methode wordt verzameld. Hierbij wordt gekeken hoe de lessen door OA²SE worden vormgegeven. Op deze manier wordt inzicht verworven in hoe de lesstof door leerkrachten wordt aangereikt aan de leerlingen.
- Enquête; er wordt een enquête bij de groepsleerkrachten afgenomen. Hierin wordt gevraagd hoe er op dit moment vorm wordt gegeven aan de wereldoriëntatie lessen. Ook is deze enquête erop gericht om duidelijkheid te krijgen in verbeterpunten, wensen en valkuilen.

5.2.2. Welke interventies zijn er toegepast in de wereldoriëntatie lessen om het taalontwikkellend leren bij leerlingen te vergroten?

Om de effecten van de interventies te volgen, wordt op de volgende manier de data verzameld;

- Opnames en transcriberen; er worden beeldopnames gemaakt van wereldoriëntatie lessen waarin de leerlingen samenwerken en overleggen. Relevante opnames worden getranscribeerd om kenmerken van het taalontwikkellend leren te analyseren.

- Logboekanalyse; het logboek wordt ingezet om inzicht te krijgen in de wereldoriëntatie lessen. Hierin wordt de rol van de leerlingen beschreven, maar ook wat er goed ging tijdens de les en minder goed. Deze ontwikkelingen worden geanalyseerd en op basis hiervan worden volgende interventies ingezet. Het logboek wordt bijgehouden door de onderzoeker van dit onderzoek.

5.3 Dataverwerking

In dit onderdeel zal per type dataverzameling worden aangegeven hoe de dataverwerking wordt uitgevoerd.

5.3.1 Hoe worden de lessen voor het vak wereldoriëntatie op dit moment vormgegeven in groep 3?

Documentanalyse

Bij de documentanalyse van de methode zal aan de hand van een schriftelijk verslag inzicht worden gegeven hoe de methode OA²SE vormgeeft aan de wereldoriëntatie lessen. Op deze manier wordt antwoord gezocht op de vraag hoe de wereldoriëntatie lessen op dit moment worden vormgegeven in groep 3.

Enquête

De antwoorden van de leerkrachten zullen worden vergeleken waarna een gezamenlijke conclusie wordt gemaakt. Bij de enquête van de leerkrachten zal per onderdeel een samenvattingen van de antwoorden worden gegeven.

5.2.2. Welke interventies zijn er toegepast in de wereldoriëntatie lessen om het taalontwikkend leren bij leerlingen te vergroten?

Opname en transcriberen

Om antwoord te krijgen op bovenstaande deelvraag is het nodig de kenmerken van het taalontwikkend leren te observeren en te analyseren. Door opnames van wereldoriëntatie lessen te maken en deze vervolgens te transcriberen kunnen deze kenmerken geanalyseerd worden. Relevante fragmenten worden getranscribeerd. De kenmerken van het taalontwikkend leren zullen worden benoemd in de analyse van het transcript, denk hierbij aan vormen van interactie en hoe deze interactie verloopt.

Logboekanalyse

De ontwikkelingen worden per les beschreven in een logboek. Deze ontwikkelingen worden geanalyseerd en op basis hiervan worden volgende interventies ingezet. Uit deze analyse kan uiteindelijk een conclusie worden getrokken welke interventies moeten worden toegepast om het taalontwikkellend leren bij leerlingen te vergroten.

5.4 Ethische kwesties

Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) heeft het werk van een leerkracht een ethische dimensie. “Ethiek is een manier van kijken naar de werkelijkheid die uitgaat van de vraag wat mensen behoren te doen met het oog op het hoogste goed” (Reulen & Rosmalen, 2000). Dit wil zeggen dat er gehandeld wordt op een wijze waarvan aangenomen wordt dat betrokkenen dit goed, zinvol, gepast en aanvaardbaar vinden. De ethische kwesties die voor dit praktijkonderzoek van toepassing zijn, zijn in deze subparagraaf beschreven. Voor het uitvoeren van het praktijkonderzoek is toestemming verkregen van de groepsleerkrachten van groep 3 van basisschool X. De data wordt niet zonder toestemming gedeeld aan derden. Bij het delen aan derden wordt informatie over de betrokkenen geanonimiseerd.

5.4 Tijdsplanning

Onderdeel	Tijd
Scriptie, eerste deel (hoofdstuk 1 t/m 5)	September – november 2021
Interventies ontwerpen	November 2021
Interventies inzetten	December – januari 2022
Scriptie laatste deel (hoofdstuk 6 t/m 7)	Februari 2022
Scriptie en resultaat presenteren	Juni 2022

6. Onderzoekresultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van het onderzoek in de praktijksituatie beschreven per deelvraag.

6.1 Hoe worden de lessen voor het vak wereldoriëntatie op dit moment vormgegeven in groep 3?

6.1.1 Documentanalyse

Voor de documentanalyse is er gebruikt gemaakt van de algemene handleiding van het onderwijsconcept OA²SE.

OA²SE is opgesplitst in twee delen. Het eerste deel is voor de onderbouw en het tweede deel voor de bovenbouw. Hier is bewust voor gekozen omdat leerlingen in de onderbouw anders leren dan leerlingen in de bovenbouw. Van vakantie tot vakantie wordt er gewerkt rond een thema. Bij dit onderwijsconcept werk je met maximaal vijf thema's per jaar. Uniek is dat leerkrachten zelf invulling geven aan het thema.

In de onderbouw ligt vooral de nadruk op het spelen in rijke en uitdagende hoeken. Binnen een thema leren kinderen verschillende begrippen die gebruikt gaan worden in de *Concrete Corners*. Dit zijn hoeken met een rijke leeromgeving. Ze worden gedeeltelijk samen met de kinderen gemaakt. In deze hoeken kunnen de kinderen experimenteren, onderzoeken, vertellen, schrijven, schilderen, tekenen, rollenspellen uitvoeren. De kinderen zijn functioneel en aantrekkelijk aan het spelen, maar ze leren ondertussen ook.

Om een *Concrete Corner* tot stand te brengen heeft OA²SE een kijkwijzer ontworpen om te beoordelen of deze rijke leeromgeving aan de eisen voldoet (zie bijlage A). OA²SE legt de focus naast het spelend leren ook op het ontwikkelen van 21^e-eeuwse vaardigheden. Ze hebben circa veertig presentatievormen uitgewerkt die bruikbaar zijn voor het doen van onderzoek en het maken van een presentatie (zie bijlage B). Door het inzetten van deze presentatievormen kunnen de leerkrachten controleren of alle gestelde kennisdoelen zijn behaald.

Na verdieping in de documenten van OA²SE trek ik de conclusie dat er mogelijkheden zijn het taalontwikkellend leren naar voren te laten komen in de vakken wereldoriëntatie, maar dat hier niet expliciet aandacht aan wordt besteed. In de handleiding wordt vooral ingegaan op het voorbereiden van een

thema. Daarentegen worden er weinig handvatten geboden voor het ontwerpen van een rijke taalleeromgeving.

6.1.2 Enquête leerkrachten

Hieronder wordt per onderdeel in kernpunten weergegeven wat uit de enquête naar voren kwam. Voor de complete antwoorden van de enquête verwijs ik naar bijlage C.

Ervaringen OA²se: De ervaringen van de leerkrachten met de methode OA²se zijn wisselend. Er wordt door de leerkrachten aangegeven dat OA²se ervoor zorgt dat wereldoriëntatie aandacht krijgt in de hoeken. Twee leerkrachten geven aan dat aandacht en verdieping in de hoeken nog te verbeteren valt. Ook wordt benoemd dat werken in de hoeken erg veel is. Daarentegen geeft een andere leerkracht aan dat het werken in de hoeken en de link met Veilig Leren Lezen erg prettig werkt.

Verbeterpunten OA²se: Hier wordt door alle leerkrachten aangegeven dat het voorbereiden van een thema erg veel tijd kost. Alles zelf uitzoeken en bedenken wordt ervaren als tijdrovend. Daarnaast geeft één leerkracht aan dat verdieping in de hoeken aanbrengen soms een uitdaging kan zijn.

Wensen op het gebied van wereldoriëntatie: Het werken in de hoeken wordt door de leerkrachten als prettig ervaren, wel zouden ze hier meer uit willen halen. Er wordt aangegeven dat binnen Veilig Leren Lezen ook wereldoriëntatie zit, hierbij wordt opgemerkt dat ze dit kunnen uitbreiden in combinatie met OA²se. Een andere leerkracht geeft aan dat het haar droom is om het reken, schrijf en taalonderwijs te integreren bij de wereldoriëntatie vakken.

6.2 Welke interventies zijn er toegepast in de wereldoriëntatie lessen om het taalontwikkellend leren bij leerlingen te vergroten?

Er zijn verschillende interventies uitgevoerd voor dit onderzoek. Vanuit de wijze van verslaglegging is bekeken welke resultaten hieruit voortkwamen. Deze resultaten staan hieronder beschreven.

6.2.1 Transcript taalronde

De observatie is uitgevoerd tijdens een wereldoriëntatie les, hierbij werd de taalronde ingezet. Een taalronde is een samenhang van vertellen, luisteren, schrijven en lezen (Van Norden, 2014). Het onderwerp betrof 'het weer'. Er is een opname gemaakt tijdens het samenwerken gedurende de les. De leerlingen moesten een tekening maken met verschillende onderdelen die te maken hebben met het onderwerp 'het weer'. Bij de tekening mochten de leerlingen woorden en zinnen opschrijven ter verduidelijking. Hierna gingen de leerlingen in tweetallen hun tekening bespreken, en kregen ze de gelegenheid om hun tekening aan te vullen. Vanuit deze opname is een transcript gemaakt. Het hele transcript is toegevoegd in de bijlagen. Hieronder worden enkele fragmenten uit het transcript geanalyseerd. Bovendien wordt toegelicht welke kenmerken van interactie naar voren komen.

Elbers (2018) beschrijft dat kennisconstructie het grootst is als de interactie voldoet aan de kenmerken van een exploratief gesprek. In exploratieve gesprekken laten kinderen een onderzoekende houding zien, geven ze argumenten en proberen ze een oplossing te vinden. Leerlingen vragen elkaar wat ze denken, luister actief naar elkaar, stellen waarom vragen, wisselen argumenten uit en werken uiteindelijk naar een besluit toe waar iedereen zich in kan vinden.

Als ik kijk naar het fragment dan zijn de leerlingen actief aan het vertellen over hun tekening. De woorden en zinnen die ze hebben opgeschreven lezen ze aan elkaar voor. Daarnaast werd er ook feedback gegeven op het gebied van spelling en interpunctie. Wanneer we kijken naar de kenmerken van een exploratief gesprek komen er een aantal geschikte kenmerken naar voren:

Fragment 1: Leerlingen vragen aan elkaar wat ze hebben getekend en antwoorden.

1. Leerling A: Wat heb jij getekend?
2. Leerling B: Ik heb wolken getekend en ze gaan steeds lager en lager. Dit is grijs en dat is mist. (3.0) (begint tekst bij tekening voor te lezen)
3. Leerling B: (1.0) Soms gaan wolken uh
4. Leerling B: Lager en lager en nog lager en (1.0) dan krijg je een wolk op de grond
5. Leerling B: (2.0) Dat grijs is allemaal mist (wijst aan op tekening)

Fragment 2: Leerling deelt ervaring met andere leerling

- 8. Leerling A: Ik zag dat mist bij de koeien toen ik heel vroeg van bed ging.
- 9. Leerling B: Echt?
- 10. Leerling B: (1.0) Ja, oke nu mag jij Sem (wijst tekening aan)

Fragment 3: Leerling corrigeert de andere leerling op spelling

- 4. Leerling B: Lager en lager en nog lager en (1.0) dan krijg je een wolk op de grond
- 5. Leerling B: (2.0) Dat grijs is allemaal mist (wijst aan op tekening)
- 6. Leerling A: (wijst woord aan) grond is met een d, niet een t
- 7. Leerling B: (3.0) (schrijft het woord opnieuw op)

Fragment 4: Leerling stelt een verhelderingsvraag

- 11. Leerling A: (2.0) Dit is een regenboog, en dit wolken en dit regen. En nog een zon.
- 12. Leerling A: Tadaaaaaa klaar
- 13. Leerling B: Wat staat daaronder?
- 14. Leerling A: (1.0) (begint tekst bij tekening voor te lezen)
- 15. Leerling A: Als de zon uh (1.0) schijnt en het regent (2.0) komt de regenboog.

Fragment 5: Leerling vraagt aan een andere leerling wat zij heeft getekend

- 27: Leerling A: Silke wat heb jij?
- 28: Leerling C: Sneeuw zon uh (1.0) regen en bliksemwolken
- 29: Leerling C: Deze is heel mooi

De leerlingen luisteren naar elkaar en reageren op elkaars inbreng. Wat opvalt is dat de leerlingen weinig “waarom vragen” stellen, ook wisselen ze beperkt argumenten uit. Er worden weinig uitspraken gedaan *waarom* iets zo is.

Roos (2021) beschrijft dat er verschillende factoren zijn die de gezamenlijke kennisopbouw stimuleren:

- Leerlingen taakrelevante kennis uiten en inferenties maken
- Alle participanten actief betrokken zijn bij het gesprek
- Leerlingen bouwen voort op elkaars kennis
- Er zijn voorbeelden van taalhandelingen die gerelateerd zijn aan kennisopbouw: vragen stellen, elaboreren, instemmen, antwoorden, verduidelijken, uitleggen, argumenteren.
- Inhoudelijke problemen worden besproken en opgelost

De leerlingen uit dit fragment zijn actief betrokken bij het gesprek. Daarnaast bouwen ze ook voort op elkaars kennis. Tijdens deze interactie lichten de leerlingen toe wat ze hebben getekend, doormiddel van uitleg verduidelijken ze het verhaal. Hierbij wordt de tekening als ondersteuning gebruikt. Ook werd er ook gecorrigeerd op spelling. Deze opdracht zorgde helaas niet voor 'inhoudelijke problemen'. Dit kwam doordat de leerlingen vooral aan het beschrijven waren waardoor er geen discussie ontstond. Wanneer de leerlingen meer de ruimte hadden om te discussiëren was de gezamenlijke kennisconstructie hoger geweest.

6.2.2 Transcript themahoek weerstation

Als resultaat van een lessenserie rondom het thema weer, is er in de klas een weerstation hoek vormgegeven. In deze hoek was er ruimte voor de leerlingen om het weerbericht te presenteren. Vooraf is met de leerlingen besproken hoe je een weerbericht kun presenteren, hierna zijn de leerlingen zelf in de praktijk aan de slag gegaan. In tweetallen gingen de kinderen naar de weerstation hoek. De ene leerling presenteerde het weer, de andere leerling filmde het weerbericht. Vanuit dit spel in de weerstation hoek zijn opnames gemaakt. Deze opnames zijn getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd. De volledige transcripten zijn toegevoegd in de bijlagen. Hieronder worden enkele fragmenten geanalyseerd.

Fragment 1: Moment van discussie

1. Leerling A: Hij staat zover
2. Leerling B: Nee
3. Leerling A: Zo ver is het streepje
4. Leerling A: (1.0) Want als je heel dichtbij bent dan kan je het zien.

(Leerling B kijkt naar de thermometer en telt de streepjes)

5. Leerling B: Hij staat bij 21

Fragment 2: Leerling vraagt om een mening en geeft hierbij haar eigen mening

- 9. Leerling A: Hier, je naam
- 10. Leerling A: En wat denk je welk weer? Ik vind het zonnig vandaag.
- 11. Leerling A: Dan moet je zonnig opschrijven
- 12. Leerling A: Hier ga je zonnig zetten
- 13. Leerling B: Om welke tijd is het weerbericht? Uh...
- 14. Leerling B: Gewoon, we doen even negen uur

Fragment 3: Leerlingen stemmen met elkaar in

- 17. Leerling B: Juf, we zijn er klaar voor
- 18. Leerling A: Inderdaad, zullen we filmen?
- 19. Leerling B: Ja kom

Fragment 4: Leerling gaat presenteren

- 21. Leerling B: Hoi, bij het weerbericht. Het is vandaag om 9 uur en ik heet Jiska. En het wordt vandaag zonnig weer, en misschien nog enkele buien. Het is vandaag 21 graden en je moet.

(Leerling B versprekt zich en gaat verder)

- 22. Leerling B: Je kan wel zonder jas. Uhm, maar je moet wel gewoon een lange broek aan en gewoon een shirt met lange mouwen. En gewoon dat aan, ja? Doei doei!

In dit fragment komen ook weer een aantal kenmerken van een exploratief gesprek naar voren. De leerlingen luisteren actief naar elkaar, stellen elkaar vragen en stemmen met elkaar in. Wat opvalt is dat de leerling bij het presenteren van het weerbericht langere zinnen gaat gebruiken. Dit sluit aan bij wat er in de theorie beschreven wordt door De Blauw en Damhuis (2006), wanneer leerlingen namelijk actief deelnemen aan gesprekken leidt dit niet alleen tot vlotter uit je woorden komen, maar ook tot uitbreiding van taalkennis.

Bovendien zie je in onderstaand fragment (zie bijlage F) ook een leerling het presenteren. Deze leerling maakt eveneens gebruik van een complexere en langere zinsbouw.

Fragment 5: Leerling gaat presenteren

- 9. Leerling A: Vandaag is het 17 graden. Over twee dagen is het 21 graden. En zaterdag is het 18 graden. En zondag is het 21 graden.

6.2.3 Logboek analyse

Aan de hand van het theoretisch kader zijn wereldoriëntatie lessen ontworpen. De ontwikkelingen van deze wereldoriëntatie lessen worden beschreven in onderstaand logboek. Deze ontwikkelingen zijn geanalyseerd en op basis hiervan zijn volgende interventies ingezet. Om te kijken of het taalontwikkellend leren goed tot zijn recht komt zijn er verschillende onderdelen bekeken. Denk hierbij aan; de rol van de leerkracht, de rol van de leerlingen, leerwinsten van de les en verbeterpunten. Onderstaand logboek is bijgehouden door de leerkracht, in dit geval de onderzoeker.

Les:	De rol van de leerkracht	De rol van de leerlingen	Leerwinst(en)	Verbeterpunt(en)	Interventie voor de volgende les
Les over vulkanen	-De leerkracht initieert het gesprek, stelt vragen en er is sprake van beurttoewijzing	-De leerlingen mogen antwoorden binnen het (strikte) kader van de leerkracht	-De leerlingen waren betrokken -De leerlingen hebben nieuwe kennis opgedaan over vulkanen	-De leerlingen ontwikkelen zich onvoldoende in gebruik in 'vaktaal' -De leerlingen ontwikkelen zich onvoldoende als 'deelnemer in de moderne samenleving'	-Meer interactie creëren tussen de leerkracht en leerling
Les over de ruimte	-De leerkracht initieert het gesprek maar stelt open vragen -De leerkracht geeft ruimte voor initiatief van de leerlingen	- De leerlingen mogen uitgebreid antwoord geven -De leerlingen mogen vragen stellen, aanvullen en bekritisieren	-De leerlingen waren gemotiveerd en actief betrokken -De leerlingen ontwikkelen zich in gebruik 'vaktaal' -De leerlingen doen mee als volwaardig gespreksdeelnemer -Het leren is gericht op demonsteren en het construeren van begrip	-De leerlingen houden hun antwoorden kort -De leerlingen reageren weinig tot niet op elkaar	- De leerlingen stimuleren om uitgebreider antwoord te geven door een probleem in te brengen

Les over het weer	-De leerkracht brengt een probleem in en is vooral gericht op de structuur van het gesprek	-De leerlingen mogen direct op elkaar reageren -De leerlingen mogen oplossingen en ideeën bedenken -De leerlingen mogen vragen stellen	- De leerlingen nemen deel aan het gesprek -De leerlingen brengen ideeën in -De leerlingen zijn actief betrokken en vinden zelf hun weg in het gesprek	-De leerlingen geven weinig argumenten -Een onderbouwing bij het verhaal ontbreekt vaak	- De leerlingen ruimte geven om te discussiëren. Er wordt een ingewikkelder probleem aan de kinderen voorgelegd
Vervolgles over het weer	-De leerkracht brengt een complex probleem in en bedenkt samen met de leerlingen de 'gespreksregels' -De leerkracht is vooral gericht op de structuur van het gesprek	-De leerlingen mogen direct op elkaar reageren -De leerlingen mogen oplossingen en ideeën bedenken -De leerlingen mogen vragen stellen -De leerlingen mogen samenwerken	- De leerlingen beginnen in groepjes met elkaar te discussiëren -Alle leerlingen nemen actief deel aan het gesprek -De leerlingen zijn actief betrokken en geven argumenten -De leerlingen hebben een betere onderbouwing bij hun verhaal	-De leerkracht nog minder laten deelnemen aan het gesprek	- Einde interventies

Wanneer we kijken naar het logboek dan zijn de leerlingen actief betrokken bij alle lessen. Bij de les over vulkanen zie je duidelijk kenmerken van het beperkt interactieve participatiekader voorbijkomen. Je ziet dat de leerkracht vooral het gesprek leidt en de leerlingen reageren na beurttoewijzing. Naarmate de interventies vorderen, neemt ook de interactie in de lessen toe. Bij de les over het weer brengen de leerlingen ideeën in en bedenken ze oplossingen. Ook zie je dat leerlingen vrij op elkaar gaan reageren, dit zijn kenmerken die passen bij het dialogische participatiekader. Herder (2018) beschrijft dat dialogische interactie ervoor zorgt dat leerlingen gezamenlijk nieuwe kennis construeren en gelijktijdig hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden ontwikkelen.

Daarnaast zie je dat de leerkracht aan het begin van de interventies veel gesloten vragen stelde, stapsgewijs groeide dit toe naar open vragen. Hoe opener de vraag, hoe meer de kans dat kinderen met elkaar gaan praten in plaats van tegen de leerkracht (Willemsen, 2015).

Verder zie je dat naarmate de interventies toenemen, de leerlingen veel meer aan het woord komen. Hierdoor krijgen de leerlingen de gelegenheid om inhoud te verkennen en hun kennis te demonstreren. Ze beginnen actief deel te nemen aan het gesprek, en zijn in groepjes aan het discussiëren. Op deze manier krijgen de leerlingen meer greep op complexe vraagstukken.

Uit de logboekanalyse wordt duidelijk dat aan het einde van de interventies de leerlingen meer ruimte hebben om gezamenlijk hun kennis te demonstreren. De leerlingen construeren gezamenlijk kennis, waarbij ze actief aan het gesprek deelnemen. Ook werken ze samen toe naar het bereiken van een gezamenlijk doel, namelijk het vraagstuk oplossen wat tijdens de les is ingebracht.

7. Conclusie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: 'Op welke manier kan de taalontwikkeling van leerlingen gestimuleerd worden tijdens de wereldoriëntatie lessen in groep 3?' Hiervoor is een kwalitatief onderzoek verricht waarbij er werd gekeken naar de vormgeving van de wereldoriëntatie lessen. Tevens zijn er verschillende interventies uitgevoerd waarbij er werd onderzocht hoe het taalontwikkeld leren bij leerlingen kan worden vergroot.

Aan het begin van dit onderzoek is er een literatuurstudie verricht. Wat hierin naar voren kwam is dat de drie pijlers van het taalontwikkeld lesgeven essentieel zijn om het taalontwikkeld leren bij de leerlingen tot stand te brengen. Door voldoende context en taalsteun te bieden en met elkaar in interactie te gaan wordt er voldaan aan de principes van het taalontwikkeld lesgeven.

Uit de documentanalyse bleek dat er ruimte was voor het taalontwikkeld leren, maar er te weinig handvaten werden geboden door de methode. De leerkrachten gaven aan dat ze verdieping in de hoeken aanbrengen een uitdaging vonden. Bovendien willen ze de taalontwikkeling van leerlingen meer stimuleren tijdens wereldoriëntatie lessen. Hun wens was om een rijke taalleeromgeving te creëren voor het vak wereldoriëntatie.

Vanuit de onderzoeksmethodes om te kijken hoe het taalontwikkeld leren kon worden vergroot bij de leerlingen bleek dat interactie een grote rol speelde. In de uitwerking van de transcripten was te zien dat de leerlingen actief aan het vertellen waren, naar elkaar luisterden en reageerden op elkaars inbreng. Dit zorgde voor een hoge betrokkenheid waardoor er ook meer geleerd werd. Daarnaast kon je in de logboekanalyse aflezen dat naarmate de interventies vorderden de leerlingen meer ruimte kregen om hun ideeën in te brengen, samen te redeneren en kritisch na te denken. Aan het einde van de interventies begon de leerkracht meer open vragen te stellen, dit zorgde ervoor dat leerlingen met elkaar gingen discussiëren. De leerlingen kwamen meer aan het woord waardoor ze de gelegenheid kregen om inhoud te verkennen en hun kennis te demonstreren.

Met het onderzoek wordt nu definitief antwoord gegeven op de hoofdvraag: 'Op welke manier kan de taalontwikkeling van leerlingen gestimuleerd worden tijdens de wereldoriëntatie lessen in groep 3?' Dit kan gedaan worden door de 3 pijlers; interactie, context en taalsteun in te zetten tijdens de

wereldoriëntatie lessen. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat de leerkracht zoveel mogelijk open vragen stelt, hoe opener de vraag hoe meer de kans dat de leerlingen met elkaar gaan praten. Meer taalproductie levert namelijk meer woordenschat op, dit zorgt voor rijke taal bij de leerlingen.

7.1 Aanbevelingen

Uit het onderzoek is gebleken dat de 3 pijlers van het taalontwikkellend lesgeven inzetten een voorwaarde is om het taalontwikkellend leren bij leerlingen tot stand te brengen. Daarom wordt aanbevolen om als leerkracht een complex probleem in een hoek voor te leggen, vervolgens vraag je de kinderen om hierover te presenteren. Een probleem waar je aan kunt denken is dat er een stevige brug in de bouwhoek gebouwd moet worden. De leerlingen worden gestimuleerd om te overleggen welke stevige constructies bij een brug passen. Hierna vraag je de leerlingen om erover te presenteren. Wanneer leerlingen regelmatig een complex probleem presenteren, leren ze om beter te formuleren en vertellen (Willemsen, 2015).

Een volgende aanbeveling is om als leerkracht voor voldoende interactie te zorgen tijdens de wereldoriëntatie lessen. Wanneer kinderen samen lezen, schrijven en overleggen kunnen ze gezamenlijk kennis opbouwen. Hoe meer interactie, hoe hoger de betrokkenheid bij de leerlingen is. Een hoge betrokkenheid zorgt er vervolgens voor dat er meer geleerd wordt door de leerlingen.

7.2 Discussie

Gezien het kader van het onderzoek is er gewerkt met één experimentele groep. Om de generaliseerbaarheid van de onderzochte methode te testen zal er in meerdere groepen op dezelfde manier gewerkt moeten worden om de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren.

De onderzoeken zijn daarnaast uitgevoerd bij een gering aantal lessen. Dit maakt dat de resultaten situatie gebonden en kind afhankelijk zijn. Het onderzoek zou betrouwbaarder zijn wanneer er meerdere momenten en leerlingen onderzocht zouden worden.

Ook het moment van uitvoering van het onderzoek kan invloed hebben gehad op de resultaten. Het onderzoek is vooral uitgevoerd in het laatste halfjaar van het schooljaar. Dit kan invloed hebben op de motivatie van de leerlingen.

7.3 Vervolgonderzoek

Mijn onderzoek heeft veel antwoorden opgeleverd, maar roept bij mij ook nog een aantal vragen op. In een vervolgonderzoek zou ik mij graag in onderstaande vragen willen verdiepen.

Door interactie leren leerlingen van elkaar. Hierdoor ben je afhankelijk van je klasgenoten. Leerlingen moeten willen samenwerken, daarom is het belangrijk dat er een taak is die samenwerking vereist en geen concurrentie oproept. Wanneer een leerling de andere leerling niet wil helpen, kan er niet worden geleerd. Ook kunnen leerlingen meeliftgedrag vertonen. Als leerkracht is het dus belangrijk om goed te kijken naar de groepssamenstelling. Welke leerlingen kunnen van elkaar leren? Aan welke voorwaarden moet interactie voldoen om gezamenlijke kennisconstructie mogelijk te maken?

Bij wereldoriëntatie lessen wordt er geleerd. Ik heb gezien dat je als leerkracht hierbij de taalontwikkeling van leerlingen kan stimuleren. Dit roept vragen bij mij op. Maar wanneer wordt er dan daadwerkelijk heel veel geleerd? En is dit dan op het gebied van kennis? Of op het gebied van taalontwikkeling?

Als leerkracht is het belangrijk om open vragen te stellen aan de leerlingen. Door vragen te stellen worden de leerlingen geprikkeld en ontstaat er interactie. Maar wat voor soort interactie ontstaat er dan bij welke vraag?

Daarnaast wil ik me ook verder verdiepen in de rol van de leerkracht. Wanneer de leerkracht aan het lesgeven is, wordt de interactie onmiddellijk op de leerkracht gericht. Hoe beïnvloedt de aanwezigheid van de leerkracht de interactie? Wanneer kinderen samen schrijven, lezen en overleggen. Hoe kan je dan als leerkracht de interactie positief beïnvloeden?

8. Nawoord

Naar aanleiding van mijn gehouden onderzoek wil ik terugkijken naar mijn verworven kennis en handelen.

De start van het onderzoek verliep erg goed. De hoofd en deelvragen en het begin van het literatuuronderzoek waren snel opgezet. Dit resulteerde in een vlotte start, waardoor mijn onderzoeksplan in januari klaar was. Een keerpunt kwam in februari toen mijn LIO-stage begon. Ik heb toen door het vele werk van stage opdrachten niet veel aan mijn onderzoek kunnen doen. Daarom heb ik in april besloten om op vaste dagen met mijn onderzoek bezig te gaan. Op donderdag en vrijdag was het tijd voor mijn onderzoek. Door op vaste dagen bezig te gaan kwam er meer vaart in het onderzoek.

Het contact met mijn begeleider verliep prettig. Ik had veel moeite met het uitschrijven van de resultaten. Daarnaast vond ik het lastig om een transcript te maken en een logboekanalyse op te zetten. Wanneer ik vastliep kreeg ik hierbij extra ondersteuning van mijn begeleider. Ik heb momenten gehad dat ik het lastig vond om de motivatie te behouden. Door de gesprekken met mijn begeleider kreeg ik weer nieuwe ideeën en inzichten, dit gaf mij weer wilskracht om verder te gaan.

Door het schrijven van dit onderzoek merk ik dat ik meer inzicht heb gekregen in de onderzoekscyclus, zoals beschreven in Van der Donk en Van Lanen (2016). Middels dit inzicht gaat het schrijven van een onderzoek mij steeds beter af. Het onderwerp van mijn onderzoek sprak me erg aan, hierdoor vond ik het niet erg om literatuur over dit onderwerp te bestuderen. Wat ik wel lastig vond was het analyseren van de transcripten. Vooral omdat dit nieuw voor mij was en ik dit nog nooit eerder had gedaan. Gelukkig kreeg ik hierbij goede begeleiding, waardoor ik uiteindelijk kenmerken van interactie kon herkennen in transcripten. Een aandachtspunt is het filteren van de theorie. Soms was ik zó enthousiast over de theorie, dat ik de hoofdzaken niet meer goed kon scheiden van de bijzaken.

Dit onderzoek heeft mij inzicht gegeven in hoe ik de taalontwikkeling van leerlingen kan stimuleren bij wereldoriëntatie lessen. Ik vond het best lastig om zo'n groot onderzoek te schrijven, maar ik kan met tevredenheid terugkijken op dit proces. Ook de minor 'taalontwikkellend leren' heeft mijn interesse gewekt. Als persoon ben ik leergierig ingesteld, daarom wil ik graag mijn kennis blijven uitbreiden rondom dit onderwerp. Dit zou ik kunnen doen aan de hand van een vervolgonderzoek.

Literatuurlijst

- Arteveldehogeschool. (2012). Taalontwikkellend lesgeven, hoe doe je dat? Leidraad, 9.
- Beek, W., & Verhallen, M. (2010). Taal, een zaak van alle vakken (1ste editie). Coutinho.
- Bereiter, C., (2003), Education and mind in the knowledge age. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Bolhuis, I., & De Joode, J. (2009). Taal in buitenschoolse activiteiten. Stichting de Meeuw.
- Bolle, T., & Van Meelis, I. (2014). Wie taalbewust lesgeeft maakt onderwijs aantrekkelijker. Van Twaalf tot Achttien.
- Bolle, T., & Van Meelis, I. (2017). Taalbewust beroepsonderwijs (2de editie). Coutinho.
- Bonne, P., De Moor, A., Van Hoyweghen, D., & Vrijders, J. (2014). Taalontwikkellend lesgeven in het hoger onderwijs: Hoe doe je dat? Gent: Academia Press.
- Creten, P. (2021, 12 mei). Taalontwikkellend lesgeven: "Open de poort naar taal". Klasse. Geraadpleegd op 22 december 2021, van <https://www.klasse.be/182668/taalontwikkellend-lesgeven-open-de-poort-naar-taal/>
- Damhuis, R. (2020). Taaldenkgesprekken: wat en waarom? Marnix Academie.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). Mondelinge communicatie. Expertisecentrum Nederlands.
- De Blauw, A., & Damhuis, R. (2006). CombiList team training; basismodel. CombiList.
- Elbers, E. (2008). Leren door interactie. Patronen van samenwerking tussen leerlingen. De Haan, & E. Kuiper, *Leerkracht in beeld* (pp. 78-85). Gorcum B.V., Koninklijke van.
- Emmelot, Y., & Schooten, E. van (2004). De integratie van taal- en vakonderwijs. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). Handboek taalgericht vakonderwijs (4de editie). Coutinho.

Herder, A., Pulles, M., & Hiddink, F. (2018). Dialogisch onderwijs in meertalige contexten. Lectoraat Taalgebruik & Leren.

Inspectie van het Onderwijs. (2015). Wereldoriëntatie - Stand van zaken in het basisonderwijs.

Inspectie van het onderwijs. (2016). Wereldoriëntatie in de kijker. Utrecht: Inspectie van onderwijs.

Kelter, J. (2019). Taalontwikkeland lesgeven. De Haagse Hogeschool.

Lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid. (2019). Rispje en siedzje. Interactie in de klas.

Geraadpleegd op 12 december 2021, van

<https://interactieindeklas.files.wordpress.com/2019/06/rispje-en-siedzje-print.pdf>

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach. New York: Routledge.

Reulen, J. J. M., & Rosmalen, P. H. W. (2000). Het voortgezet onderwijs in Nederland. Remmers.

Roos, K. d. (2021, februari 8). Schrijven om te leren.

Schutjes, E. (2019). Het effect van taalgericht wetenschaps- en techniekonderwijs op de motivatie en het leerrendement van lagereschoolkinderen. Levende Talen Tijdschrift.

Smit, J. (2014). En nu in rekentaal! Talige ondersteuning bieden in een meertalige rekenklas. Levende Talen Tijdschrift, 15(3), 28–37.

Smits, A., & Van Koeven, E. (2016, 12 juli). Goed taalonderwijs is goed NT2-onderwijs. Geletterdheid en schoolsucces. Geraadpleegd op 22 november 2021, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/search/label/NT2-onderwijs>

Van den Akker, J. (2003). Curriculair spinnenweb [Foto]. Management modellen site. <https://managementmodellensite.nl/curriculaire-spinnenweb/#.YbCePi1x9QI>

Van den Broek, E., & Dielemans, R. (2017). Bewuste taalvaardigheid in de klas. Levende Talen Tijdschrift.

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). Praktijkonderzoek in de school (3de editie). Coutinho.

- Van Silfhout, G. (2021, 1 juni). Taal in alle vakken. wij-leren.nl. Geraadpleegd op 10 december 2021, van <https://wij-leren.nl/taal-in-alle-vakken.php>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1–27.
- Verhallen, M. (2011). Taalontwikkeling op school (2de editie). Coutinho.
- Walsweer, A. (2011). Participatie en gezamenlijke kennisconstructie als basis voor (goed) taalonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 45–54.
- Walsweer, A. (2015). Ruimte voor leren. *Tijdschrift Taal*, 6(9).
- Willemsen, A. (2015). Praten over teksten. *29ste Conferentie Onderwijs Nederlands*, 14–15. <https://hsnbundels.taalunie.org/bundel/nummer-29/>
- World map activities for curious kids. (z.d.). [Foto]. <https://wholewideworldtoys.com/world-map-activities-curious-kids/>

Bijlagen

Bijlage A: Kijkwijzer OA²SE voor de onderbouw



Kijkwijzer Projectfase Onderbouw

Leerkracht		Datum	
Groep		Observant	
School			
Vet veelzijdig leerlokaal			
Netjes		Uitdagend	
Overzichtelijk		Spullen zijn bereikbaar voor de kinderen	
Logisch		Het thema wordt per week duidelijker zichtbaar	
Houding			
De leerkracht heeft een enthousiaste en nieuwsgierige houding, heeft overzicht en straalt rust uit.			
De leerkracht...			
• zorgt dat de Concrete Corners: ○ passen bij het thema (samenhang) betekenisvolle en functionele taal- en rekenactiviteiten bevatten ○ een gedifferentieerd aanbod hebben ○ duidelijk zijn, zodat kinderen er zelfstandig in kunnen spelen ○ activiteiten uitlokken waardoor doelen worden ingeëoefend ○ een spelverhaal opleveren ○ "echt" zijn • zorgt dat de kinderen in de onderzoekhoek zelfstandig de fases van de wetenschapscycclus kunnen doorlopen. • zorgt ervoor dat de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid van de kinderen wordt gestimuleerd. • doet geen dingen die kinderen ook zelf zouden kunnen • loopt rondes langs de CC's, geeft feedback, extra instructie waar nodig en doel interventies om het spel te stimuleren. • kauwt niet voor, maar stelt denkvragen. • zorgt dat de spelverhalen van de kinderen worden vastgelegd als ze "klaar" zijn met het werken in de CC. • laat de kinderen die hun spelverhaal hebben vastgelegd feedback vragen bij een medeleerling. • zorgt dat de CC's zo uitdagend zijn dat kinderen er een langere tijd kunnen en willen spelen.			
• leest elke dag interactief en modelend een boek voor dat past bij het thema. • kiest elke dag 3 nieuwe woorden om de set met woordkaarten uit te breiden • doet elke dag een coöperatieve werkvorm met de woordkaarten.			
• zorgt voor een goed klassenmanagement: ○ geeft duidelijkheid over beschikbaarheid ○ geeft duidelijkheid over geluidsniveau ○ geeft aan wat de leerlingen moeten doen als ze vastlopen of klaar zijn			
Tips en tops:			

Bijlage B: Blad met presentatievormen OA²SE



Registratieblad presentatievormen

Verschillende vormen van uitwerken (deze kunnen overlappen)																								
Jaar																								
Periode	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Visualiseren																								
Prezi																								
Ppt																								
Poster																								
Lapbook																								
visueel denkschema																								
Cirkels																								
Bloem																								
Venndiagram																								
Trein																								
Kapstok																								
Stekker																								
Kast																								
Film																								
reclamespotje																								
stopmotion																								
documentaire																								
Infotainment																								
journaal																								
cartoon																								
Onderzoeken																								
Experiment																								
Interview																								
Enquête																								
Construeren																								
Knutselen																								
Lego/blokken																								
Klei/zand																								
koken																								
Schrijven																								
Brief																								
Opstel																								
Verhaal																								
Gedicht																								
Recept																								
Spreken																								
Monoloog																								
Discussie																								
Debat																								
Rollenspel																								
Themahoek																								
Poppenkast																								
Toneelstukje																								
Vertel Tafel																								
Extra																								
Spel of puzzel																								

Bijlage C: Enquête leerkrachten

School: Basisschool X

Leerkracht: Groep 3A

1. Welk cijfer geef je de methode OA²SE?

Een 7.

2. Wat zijn je ervaringen met de manier waarop wereldoriëntatie wordt aangeboden binnen de klas?

Het is de bedoeling dat wereldoriëntatie in de hoeken aandacht krijgt. De ene keer werkt het beter dan de andere keer.

3. Vind je dat wereldoriëntatie op dit moment genoeg aan bod komt in de klas?

Ja.

4. Zijn er dingen waar je tegenaan loopt bij de methode OA²SE?

Het voorbereiden kost veel tijd waar soms niet genoeg uitkomt in de praktijk.

5. Hoe zou jij wereldoriëntatie ideaal aangeboden zien worden in groep 3?

Combineren met een methode. Ook binnen Veilig Leren Lezen zit wereldoriëntatie en dat zou ik graag meer willen uitbreiden in combinatie met OA²SE.

6. Wordt er in de hoeken genoeg ruimte gegeven voor een rijk taalaanbod?

Nee.

7. Zo ja, op welke manier wordt er in de hoeken vormgegeven aan een rijk taalaanbod?

Niet van toepassing

8. Zo nee, hoe kan het taalaanbod verbeterd worden in de hoeken?

Als leerkracht meer uit het taalaanbod halen, maak vaak ontbreekt de tijd qua voorbereiden.

School: Basisschool X
Leerkracht: Groep 3A

1. Welk cijfer geef je de methode OA²SE?

Een 9.

2. Wat zijn je ervaringen met de manier waarop wereldoriëntatie wordt aangeboden binnen de klas?

Doordat wij wereldoriëntatie geïntegreerd hebben in de hoeken, vind ik het heel fijn. De link met Veilig Leren Lezen maakt het werkbaar en overzichtelijk. Ik zou geen losse wereldoriëntatie methode meer willen!

3. Vind je dat wereldoriëntatie op dit moment genoeg aan bod komt in de klas?

Nee.

4. Zijn er dingen waar je tegenaan loopt bij de methode OA²SE?

Alles zelf uitzoeken en bij elkaar zoeken, is tijdrovend.

5. Hoe zou jij wereldoriëntatie ideaal aangeboden zien worden in groep 3?

Alles in één, dat is mijn droom. Dus inclusief reken, schrijf en taalonderwijs.

6. Wordt er in de hoeken genoeg ruimte gegeven voor een rijk taalaanbod?

Ja.

7. Zo ja, op welke manier wordt er in de hoeken vormgegeven aan een rijk taalaanbod?

Schrijfhoek (bijvoorbeeld bij kerst) rollenspel, woorden in de klas. Alles wat je ziet en te horen krijgt, alles wat je kan ontdekken en beleven zorgt voor kansen om taal op te pikken en te gebruiken.

8. Zo nee, hoe kan het taalaanbod verbeterd worden in de hoeken?

Niet van toepassing.

School: Basisschool X

Leerkracht: Groep 3B

1. Welk cijfer geef je de methode OA²SE?

Een 6.

2. Wat zijn je ervaringen met de manier waarop wereldoriëntatie wordt aangeboden binnen de klas?

Werken in hoeken is heel veel. Maar qua verdieping in de hoeken en doekaarten valt er nog wel wat te verbeteren!

3. Vind je dat wereldoriëntatie op dit moment genoeg aanbod komt in de klas?

Nee

4. Zijn er dingen waar je tegenaan loopt bij de methode OA²SE?

Vorbereiden kost veel tijd. Verdieping aanbrenge in de hoeken is soms een uitdaging.

5. Hoe zou jij wereldoriëntatie ideaal aangeboden zien worden in groep 3?

Wel in hoeken (zoals nu met OA²SE).

6. Wordt er in de hoeken genoeg ruimte gegeven voor een rijk taalaanbod?

Nee.

7. Zo ja, op welke manier wordt er in de hoeken vormgegeven aan een rijk taalaanbod?

Niet van toepassing.

8. Zo nee, hoe kan het taalaanbod verbeterd worden in de hoeken?

Meer tijd voor het maken en vorbereiden van de hoeken, maar tijd is er vaak niet.

Bijlage D: Transcript taalronde

1. Leerling A: Wat heb jij getekend?
2. Leerling B: Ik heb wolken getekend en ze gaan steeds lager en lager. Dit is grijs en dat is mist. (3.0) (begint tekst bij tekening voor te lezen)
3. Leerling B: (1.0) Soms gaan wolken uh
4. Leerling B: Lager en lager en nog lager en (1.0) dan krijg je een wolk op de grond
5. Leerling B: (2.0) Dat grijs is allemaal mist (wijst aan op tekening)
6. Leerling A: (wijst woord aan) grond is met een d, niet een t
7. Leerling B: (3.0) (schrijft het woord opnieuw op)
8. Leerling A: Ik zag dat mist bij de koeien toen ik heel vroeg van bed ging.
9. Leerling B: Echt?
10. Leerling B: (1.0) Ja, oke nu mag jij Sem (wijst tekening aan)
11. Leerling A: (2.0) Dit is een regenboog, en dit wolken en dit regen. En nog een zon.
12. Leerling A: Tadaaaaaa klaar
13. Leerling B: Wat staat daaronder?
14. Leerling A: (1.0) (begint tekst bij tekening voor te lezen)
15. Leerling A: Als de zon uh (1.0) schijnt en het regent (2.0) komt de regenboog.
16. Leerling A: Kijk (wijst regenboog aan op tekening)
17. Leerling B: Die is mooi, die wil ik ook
18. Leerling B: Welke kleur eerst? (start met tekenen)
19. Leerling A: Rood, kijk maar.
20. Leerling A: Zijn we nu klaar?
21. Leerling B: (6.0) Welke kleuren nog meer?
22. Leerling A: Kijk (wijst naar tekening)
23. Leerling A: Zo we zijn klaar
24. Leerling B: (2.0) Heb jij die tekening af?
25. Leerling A: Ja
26. Leerling B: (4.0) (wijst tekening aan) Dit is de regenboog en mist.
27. Leerling A: Silke wat heb jij?
28. Leerling C: Sneeuw zon uh (1.0) regen en bliksemwolken
29. Leerling C: Deze is heel mooi
30. Leerling A: Kijk juf (wijst naar juf)
31. Leerling A: (1.0) Kom, we gaan naar juf

Bijlage E: Taalronde 'het weer'



soms gaan wolken
laager en laager
en nog laager en dan
vrij je een wolk op de grond



als de zon schijnt

en het regent ook

de regenboog

Bijlage F: Transcript weerstation hoek

1. Leerling A: Hij staat zover
2. Leerling B: Nee
3. Leerling A: Zo ver is het streepje
4. Leerling A: (1.0) Want als je heel dichtbij bent dan kan je het zien.

(Leerling B kijkt naar de thermometer en telt de streepjes)

5. Leerling B: Hij staat bij 21
6. Leerling A: Jiska, als jij dat eerst zegt
7. Leerling A: Kijk, je stoel erbij
8. Leerling A: (2.0) Oké, ga je het doen?

(Leerling A geeft de whiteboard marker aan leerling B)

9. Leerling A: Hier, je naam
10. Leerling A: En wat denk je welk weer? Ik vind het zonnig vandaag.
11. Leerling A: Dan moet je zonnig opschrijven
12. Leerling A: Hier ga je zonnig zetten
13. Leerling B: Om welke tijd is het weerbericht? Uh...
14. Leerling B: Gewoon, we doen even negen uur

(Leerling B schrijft de tijd op)

(Leerling A wijst het papier aan)

15. Leerling A: Daar schrijf je Jiska
16. Leerling A: En dan gaan we de zon daar schrijven, zet maar een streepje.
17. Leerling B: Juf, we zijn er klaar voor
18. Leerling A: Inderdaad, zullen we filmen?
19. Leerling B: Ja kom
20. Leerling A: (3.0) Jiska, ga je eerst dit doen?

(Leerling A wijst de thermometer aan)

21. Leerling B: Hoi, bij het weerbericht. Het is vandaag om 9 uur en ik heet Jiska. En het wordt vandaag zonnig weer, en misschien nog enkele buien. Het is vandaag 21 graden en je moet

(Leerling B versprekt zich en gaat verder)

22. Leerling B: Je kan wel zonder jas. Uhm, maar je moet wel gewoon een lange broek aan en gewoon een shirt met lange mouwen. En gewoon dat aan, ja? Doei doei!

Bijlage G: Transcript weerstation hoek

1. Leerling A: Jij mag het zeggen, dan ga ik filmen.

2. Leerling B: Oke

(Leerling B pakt microfoon en begint te presenteren)

3. Leerling B: Hello guys, vandaag is een hele mooie dag. Vandaag is het 17 graden, jeeej!

4. Leerling B: (2.0) Uh en het is nu... uh. Een beetje bewolkt, met zonneschijn.

(Leerling B begint 'Blame it on a boogie' van the Jacksons te zingen in het Engels)

5. Leerling B: And then the moonlight, and then the sunshine. Who wanna boogie?

(Leerling B begint te lachen)

6. Leerling A: Oké, en nu ik.

(Leerling B pakt de camera en begint te filmen)

7. Leerling A: Vandaag is het

8. Leerling B: (1.0) Vandaag is het 17 graden.

9. Leerling A: Vandaag is het 17 graden. Over twee dagen is het 21 graden. En zaterdag is het 18 graden. En zondag is het 21 graden.

10. Leerling B: (2.0) Wacht even, we moeten het goed opschrijven.

11. Leerling B: Geef mij die pen even.

(Leerling B pakt de whiteboard marker)

12. Leerling B: Het is kwart over 2 Dytmer.

13. Leerling A: 2 uur staat er nu.

(Leerling B veegt 2 uur weg en schrijft kwart over 2 op)

(Leerling A pakt de microfoon)

14. Leerling A: Oké, dit was het weerbericht. Bedankt voor het kijken.