

Ontwerpgericht onderzoek taalonderwijs

Praktijkgericht onderzoek - Fontys Hogeschool Kind & Educatie - Afstudeerfase - 2016/2017

Datum: 8 mei 2017

Naam: Maud van de Veerdonk

Studentnummer: 2232588

Begeleiding: Eric Ansems

Stagebegeleiding: Annemiek van Gastel, Wilma Steenbakkers en Franca Coijmans

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is een werkwijze ontwikkelen dat formatief meetgestuurd onderwijs mogelijk maakt, binnen de taaldomeinen woordenschat en taalbeschouwing. Door middel van literatuuronderzoek is inzichtelijk geworden wat onder formatief meetgestuurd onderwijs wordt verstaan. De basisschool wil dit voor de groepen 4 tot en met 8 realiseren, aansluitend bij de methode Taal in beeld. Hiervoor vindt er een ontwerponderzoek plaats. Met kennis uit de literatuur is een passend ontwerp ontwikkeld.

De instrumenten die zijn ingezet, zijn een vragenlijst en methodetoetsen. Aan de hand van de vragenlijst werd duidelijk waar de leerkrachten van groep 4 tot en met 8, de respondenten, behoefte aan hebben bij beide taaldomeinen. Op basis van de methodetoetsen is geconstateerd welke invloed het ontwerp van taalbeschouwing heeft op de prestaties van de leerlingen.

Uit de resultatenanalyse blijkt dat er behoefte is aan een andere manier van werken dan het voorgestelde ontwerp. Formatief toetsen bij taalbeschouwing willen de respondenten niet structureel blijven doen, tenzij een andere specifiekere toets beschikbaar is. De resultaten van de leerlingen bij taalbeschouwing zijn verbeterd ten opzichte van de formatieve toets. Voor woordenschat hebben zij behoefte aan korte, effectieve meetmomenten die een logisch vervolg op de les inzichtelijk maken, daarnaast geven zij aan voor de oefensoftware meer middelen te willen hebben.

Te concluderen is, zorg voor korte, effectieve meetmomenten, betrek de leerlingen in het leerproces en geef feedback gericht op succes, om zo formatief meetgestuurd onderwijs te realiseren. Aanbevolen wordt onder andere om alle vier de levels van feedback in te zetten.

Inhoudsopgave

1. Probleemanalyse.....	3
1.1 Aanleiding en context.....	3
1.2 Probleemstelling.....	4
2. Theoretisch kader	5
2.1 Taalonderwijs	5
2.2 Passend onderwijs	5
2.3 Twee taaldomeinen.....	6
2.3.1 Woordenschat.....	6
2.3.2 Taalbeschouwing.....	6
2.4 Opbrengstgericht werken	6
2.4.1 ‘Data-driven teaching’ en meetgestuurd onderwijs.....	7
2.5 Onderzoeksvragen	9
3. Opzet van het onderzoek	10
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling	10
3.1.1 Ontwerpprincipes	10
3.2 Respondenten	11
3.3 Instrumenten.....	12
3.4 Wijze van data-analyse.....	13
4. Resultaten	14
5. Conclusies en aanbevelingen	21
5.1 Conclusies.....	21
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	24
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	25
6. Literatuurlijst	27
7. Bijlagen	30
7.1 Bijlage 1: vragenlijst	30
7.2 Bijlage 2: open coderen.....	37
7.3 Bijlage 3: axiaal coderen	45
7.4 Bijlage 4: selectief coderen	46
7.5 Bijlage 5: voorbeeld toetsopgave	47
7.6 Bijlage 6: ontwerpprincipes 1	48

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Dit onderzoek is gericht op taalonderwijs binnen meetgestuurd onderwijs op de basisschool voor de leerkrachten van de groepen 4 tot en met 8.

De basisschool is één van de acht scholen die valt onder de Stichting voor Katholiek en Interconfessioneel Primair Onderwijs in de gemeente Sint-Michielsgestel (SKIPOS). Sinds mei 2014 is de basisschool gehuisvest in een nieuw gebouw dat onderdeel uit maakt van een kindcentrum (in samenwerking met de Kinderopvang en buitenschoolse opvang). De basisschool telt ongeveer 260 leerlingen verdeeld over elf groepen.

Taal komt in het onderwijs overal tot uiting. Het is de bron van communicatie. In de eerste vier levensjaren ontwikkelen leerlingen op natuurlijke wijze hun taalvaardigheid (Huizenga & Robbe, 2013). Vanaf het moment dat het kind naar school gaat, ontwikkelen leerlingen deze taalvaardigheden ook middels taalonderwijs. Het taalonderwijs wordt onderverdeeld in mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing, waar strategieën onder vallen (Van der Leeuw e.a., 2009). Het taalonderwijs is in de kennisbasis in negen taaldomeinen onderverdeeld: mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, beginnende geletterdheid, voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen, stellen, jeugdliteratuur, taalbeschouwing en spelling (Van der Leeuw e.a., 2009).

De basisschool werkt in de groepen 4 tot en met 8 met de methode Taal in Beeld. In deze methode zitten de vier taaldomeinen woordenschat, mondelinge taalvaardigheid, stellen en taalbeschouwing verwerkt ("Taal in beeld," z.j.).

Sinds 1 augustus 2014 legt passend onderwijs een zorgplicht bij scholen. Dit betekent, volgens de website van passend onderwijs, dat scholen verantwoordelijk zijn voor het bieden van een goede onderwijsplek en extra ondersteuning te bieden voor leerlingen die dit nodig hebben ("Passend onderwijs," z.j.). Om zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de doelstellingen van passend onderwijs en onderwijs op maat te bieden, geeft de basisschool meetgestuurd onderwijs. Meetgestuurd onderwijs staat voor onderwijs waarbij de taakuitvoeringen worden gestuurd door de uitkomsten van metingen (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009). Dit definieert het onderwijs waar de basisschool ook voor taal invulling aan wil geven.

De missie van de basisschool is om elke leerling op een zo'n hoog mogelijk niveau te laten leren (Steenbakkers, 2015). Om de kwaliteit van het onderwijs te meten, neemt de basisschool zowel methode-onafhankelijke toetsen (middels Cito volgsysteem primair en speciaal onderwijs) als methodetoetsen af. Met formatieve toetsing wordt inzichtelijk voor de leerkracht en de leerling in welke mate de doelen bereikt zijn en hoe het leerproces verder begeleid kan worden (Van den Bergh & Ros, 2015).

In het schoolplan 2015-2019 van de basisschool wordt gesproken over gepersonaliseerd onderwijs: *"Om gepersonaliseerd onderwijs te kunnen geven, zoekt de leerkracht informatie van de leerling via eigen observaties, leerresultaten en gesprekken met de leerling zelf over de leerbehoefte. Op die manier helpen we leerlingen naar de zone van naaste ontwikkeling"* (Steenbakkers, 2015, p. 9). Gepersonaliseerd onderwijs past bij meetgestuurd onderwijs, daar ook hierbij gewerkt wordt met doelen en data (Eggink, 2016).

Leerkrachten bepalen eerst de doelen voor een bepaald vak, binnen een bepaalde periode, aan de hand van de leerlijnen in de methodes. De methode wordt hierdoor meer ingezet als leidraad. Middels verkregen data uit de formatieve toets plannen leerkrachten het onderwijsaanbod. De leerlingen die de doelen al beheersen krijgen nieuwe doelen om aan te werken. Aan het einde van een bepaalde periode bepalen leerkrachten middels een summatieve toets of alle leerlingen de doelen hebben behaald (Steenbakkers, 2015). Deze werkwijze wordt momenteel al toegepast bij het vak rekenen en spelling. Op deze manier sluit het onderwijs op de basisschool beter aan bij individuele leerbehoeften van leerlingen en maakt het hen eigenaar van hun eigen leerproces.

Komend schooljaar wil de basisschool ook meetgestuurd onderwijs aanbieden bij het vak taal voor de groepen 4 tot en met 8, gericht op twee van de vier taaldomeinen binnen de methode Taal in beeld; woordenschat en taalbeschouwing. Voor de twee andere taaldomeinen; stellen en mondelinge taalvaardigheid wordt binnen een professionele leergroep van de basisschool gekeken of deze ondergebracht kunnen worden bij andere vakken. Zo hebben de leerkrachten al geprobeerd het domein mondelinge taalvaardigheid te verweven in VAL junior. Dit is een vernieuwend onderwijsconcept voor wereldoriëntatie waarin leerlingen in een virtuele omgeving zelf kennis op doen en dit met elkaar uitwisselen (Smolenaers, z.j.).

1.2 Probleemstelling

In dit onderzoek staat meetgestuurd onderwijs binnen het taalonderwijs op de basisschool centraal daar men niet goed weet hoe hier invulling aan te geven. Het onderzoek richt zich op twee van de vier taaldomeinen binnen de methode Taal in beeld; woordenschat en taalbeschouwing, voor de groepen 4 tot en met 8 op de basisschool. Er wordt onderzocht hoe leerkrachten dit kunnen realiseren, zodat men ook bij het vak taal kan werken vanuit doelen en data en zo formatief meetgestuurd onderwijs kan verwezenlijken. Het doel van dit onderzoek is om een werkwijze te ontwikkelen dat formatief meetgestuurd onderwijs mogelijk maakt.

2. Theoretisch kader

2.1 Taalonderwijs

Taal is op veel manieren te definiëren. Paus et al. (2012) beschrijft taal als het hebben van een functie, een betekenis en een systeem. Om zichtbare taal te produceren en te verwerken is onderwijs nodig. Taalonderwijs is van belang omdat niet alle leerlingen zelfstandig een bepaald niveau van taalvaardigheid eigen kunnen maken. Ook leren leerlingen een ander soort taalgebruik op school dan in het dagelijks leven. De schriftelijke taalvaardigheid ontwikkelt zich niet spontaan en leerlingen leren alleen met behulp van het taalonderwijs bepaalde taalvormen kennen (Huizenga & Robbe, 2013).

Er wordt veel aandacht besteed aan het taalonderwijs in het basisonderwijs. Per week besteden scholen ongeveer acht uur aan taal (Huizenga & Robbe, 2013). De inhoud van het taalonderwijs is het verbeteren van de verwerving van de taalvaardigheden lezen, schrijven, luisteren en spreken en het reflecteren op taal en taalgebruik (Paus et al., 2012). Taal wordt overal ingezet en is ook te bevorderen tijdens andere vakgebieden. Voor de bevordering van de productieve taalvaardigheid en het ontwikkelen van nieuwe, complexe inzichten is het goed als er veel taalproductie tijdens alle activiteiten is (Van den Branden, 2012).

In de kerndoelen van het taalonderwijs, die in de Wet op het Basisonderwijs zijn opgenomen, wordt taalonderwijs opgesplitst in mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing (Tomesen, Koeven, & Taalgroep Nederlandse taal PO, 2009; Huizenga & Robbe, 2015). In de kennisbasis daarentegen wordt nog een verfijndere verdeling gemaakt, namelijk mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, beginnende geletterdheid, voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen, jeugdliteratuur, stellen, taalbeschouwing en spelling (Van der Leeuw, Israel, Pauw & Schaufeli, 2009). Vanaf groep 3 is deze verdeling in taaldomeinen pas zichtbaar. In de kleutergroepen wordt voornamelijk aan mondelinge taalontwikkeling gewerkt. De schriftelijke taalontwikkeling valt onder de beginnende geletterdheid bij kleuters (Huizenga & Robbe, 2013). In de methode Veilig Leren Lezen, waar de basisschool mee werkt in groep 3, worden deze taaldomeinen ook niet onderling gesplitst. Het accent ligt daarbij op het leren lezen (Huizenga & Robbe, 2015).

2.2 Passend onderwijs

Passend onderwijs heeft als doel dat alle leerlingen een passende onderwijsplek krijgen, zodat ze op een vervolgopleiding zo goed mogelijk worden voorbereid en zo ook een zo goed mogelijke plek in de samenleving krijgen ("Passend onderwijs," z.j.). Alkema, Tjerkstra, Kuipers en Lindhout (2011) beschrijven dat passend onderwijs inhoudt dat scholen in staat moeten zijn om zoveel mogelijk leerlingen onderwijs en ondersteuning aan te bieden, passend bij hun mogelijkheden.

Vanaf het schooljaar 2014-2015 legt het passend onderwijs een zorgplicht bij scholen ("Passend onderwijs," z.j.). Elke school moet een schoolondersteuningsprofiel opstellen met daarin de mogelijkheden die de school kan bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix & Mol Lous, 2015). Het afstemmen van het onderwijsaanbod staat bij passend onderwijs hoog in het vaandel (Meersbergen & de Vries, 2014).

Dit is gericht op een intensieve samenwerking tussen reguliere scholen, scholen voor speciaal(basis)onderwijs en expertisecentra voor speciale onderwijszorg (Alkema et al., 2011).

Voorwaarden voor een effectieve toewijzing van passende (onderwijs)zorg zijn een hoog niveau van basiszorg en een onderwijszorgstructuur met afstemming tussen onderwijs, (jeugd)zorg en veiligheid. Om passend onderwijs te laten slagen is de betrokkenheid en toerusting van docenten van belang (Ludeke, 2013).

2.3 Twee taaldomeinen

2.3.1 Woordenschat

Woordenschat is te omschrijven als het geheel van woorden en woordbetekenissen waarover een mens schriftelijk en mondeling kan beschikken (Paus et al., 2012). Ook wel het domein waarin centraal staat dat woordvormen en woordbetekenissen verworven worden (Van der Leeuw et al., 2009). Voor het leren van woorden wordt bij de didactiek uitgegaan van vier didactische fasen, dit wordt ook wel de ‘viertakt’ genoemd (Verhallen & Verhallen, 1994). Dit viertakt-model is gebaseerd op verschillende theorieën over woordenschatonderwijs (Goossens, 2014) en wordt verdeeld over vier fasen; activeren van voorkennis, aanbieden en semantiseren, consolideren en tot slot controleren (Paus et al., 2012).

2.3.2 Taalbeschouwing

Onder taalbeschouwing verstaan we het reflecteren op de functie van taal, taal als systeem en op het gebruik van taal (Van der Leeuw et al., 2009). Het beschouwen van taal gebeurt vaak in twee stappen. Eerst wordt er naar de gebruikte taal zo kritisch mogelijk gekeken en geluisterd en daarna volgt hier een oordeel over. Er wordt gebruik gemaakt van het metalinguïstisch bewustzijn als je de taal beschouwt (Huizenga & Robbe, 2013). Voor een goede taalbeschouwing is een goede taalbeheersing eigenlijk voorwaardelijk, maar daarnaast kan taalbeschouwing juist ook bijdragen aan een betere taalbeheersing (Paus et al., 2012). Dit komt ook in de kerndoelen tot uitdrukking (Tomesen et al., 2009).

2.4 Opbrengstgericht werken

Onder opbrengstgericht werken verstaan we wat een school aantoonbaar bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen (Bakx, Ros & Teune, 2012). Als school werk je aan het maximaliseren van de leerprestaties van de leerlingen en de effectiviteit van het onderwijs. De cyclische werkwijze met als doelstelling het realiseren van hogere opbrengsten wordt over het algemeen met opbrengstgericht werken bedoeld (Doolaard, 2013). Er zijn vier stappen die een leerkracht moet nemen om opbrengstgericht te werken (Bakx et al., 2012). De eerste stap is het vaststellen van doelen, op basis van kerndoelen, leerlijnen en methodes. De volgende stap is het ontwerpen en organiseren van leeractiviteiten, waarbij de leer- en denkactiviteit van de individuele leerling centraal staat. Daarop volgt het begeleiden van leeractiviteiten. Motivatie en feedback zijn belangrijke concepten voor het begeleiden. De laatste stap van de cyclus is het evalueren om na te gaan of de doelen bereikt zijn. Door niveaudifferentiatie en tempodifferentiatie komt de methode tegemoet aan onderlinge verschillen (Gerich et al., z.j.).

Opbrengstgericht werken wordt door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gezien als een belangrijk middel om taal- en rekenprestaties te verhogen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Uit andere definities volgt echter niet altijd de expliciete verbinding aan de vakken taal en rekenen, zoals de Onderwijsinspectie en de Onderwijsraad definiëren (Blok, Ledoux & Roeleveld, 2013).

De onderwijsraad (2008) beschrijft opbrengstgerichtheid als volgt: *“Met opbrengstgericht onderwijs doelt de raad op een kenmerk van een school waarbij concrete doelstellingen voor leerlingen worden geformuleerd op basis van de leerling populatie en waarbij alle betrokken partijen er gericht aan werken de gestelde doelen te bereiken”*.

Ledoux et al. (2009) stelt dat opbrengstgericht onderwijs in brede zin staat voor de manier van werken waarbij opbrengsten van het onderwijs een sturende invloed hebben op het werken in de klas of in de school. Een noodzakelijke voorwaarden voor opbrengstgericht onderwijs is een opbrengstgerichte schoolcultuur, waarin veel aandacht is voor goede leerprestaties (Blok et al., 2013). Met deze opbrengstgerichte schoolcultuur is een belangrijke voorwaarde geschept voor ‘data-driven teaching’ of wel meetgestuurd onderwijs (Ledoux et al., 2009). Dit is een term die dicht bij het opbrengstgericht werken ligt. Opbrengstgericht werken mist echter de verwijzing naar het systematisch gebruik van data of de uitkomsten van metingen.

2.4.1 ‘Data-driven teaching’ en meetgestuurd onderwijs

In de onderzoeksliteratuur wordt ‘data-driven teaching’ geplaatst binnen de context van schoolontwikkeling. Het kan gerichter plaatsvinden als het wordt verbonden met het op systematische wijze zorgen voor behoud en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs; het kwaliteitszorgsysteem (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009).

De oorsprong van ‘data-driven teaching’ ligt in de Verenigde Staten, waarbij wordt gesteld dat effectiviteits- en verbeteronderwijs en het beter gebruik maken van toetsgegevens door leraren een belangrijke succesfactor kan zijn voor de verbetering van de leerprestaties van leerlingen (Odenthal en Verbeek, 2014). De gedachte hierachter is dat, door het bepalen van standaarden en het stellen van meetbare doelen, de leeropbrengsten van leerlingen kunnen worden verhoogd.

Onder meetgestuurd onderwijs verstaan we een onderwijsvorm waarbij leerkrachten, schoolmanagers en leerlingen zich laten leiden in hun taakuitvoering door de uitkomsten van metingen (Ledoux et al., 2009). Om meetgestuurd onderwijs te realiseren zijn de volgende drie stappen nodig: Data, analyseren en kennis. Allereerst moeten data (gegevens/ resultaten) verzameld worden. Deze worden geanalyseerd. Aan de hand van de analyse is kennis beschikbaar waarmee het onderwijs kan worden ingericht (Mandinach, Honey & Light, 2006). Vanuit de evaluatiecyclus kan meetgestuurd onderwijs worden vormgegeven. Doelen en standaarden worden vastgelegd, vervolgens wordt informatie verzameld, de verzamelde informatie wordt geregistreerd, dit wordt geïnterpreteerd en als laatst worden er beslissingen genomen (Ledoux et al., 2009).

Meetgestuurd onderwijs bestaat uit twee varianten, formatief en summatief. Als de uitkomsten van de metingen gebruikt worden om het onderwijs in de loop van het leerproces bij te sturen, is er sprake van formatief meetgestuurd onderwijs. Uit onderzoek is gebleken dat deze variant

kan bijdragen aan verbeterde leerresultaten, als leerlingen inhoudelijke en taakgerichte feedback krijgen (Blok et al., 2013). Als de metingen gebruikt worden om achteraf vast te stellen welke leervorderingen gemaakt zijn, is er sprake van summatief meetgestuurd onderwijs. Uit onderzoek (Blok et al., 2013) is vastgesteld dat de formatieve variant meer bijdraagt aan het verbeteren van de leerresultaten, mits leerlingen inhoudelijke en taakgerichte feedback krijgen. Dit onderzoek richt zich op formatief meetgestuurd onderwijs.

2.4.1.1 Formatief meetgestuurd onderwijs

Een toets wordt afgenomen om te evalueren over de opbrengstgerichte onderwijsactiviteiten (Bakx et al., 2012). Leeropbrengsten die getoetst kunnen worden zijn inzichten en conceptuele kennis, feiten, vaardigheden en attitudes (Van den Bergh & Ros, 2015).

Formatief toetsen is gericht op het verbeteren van het leerproces (Van den Bergh & Ros, 2015). Het vindt plaats tijdens het leerproces van de leerlingen en sluit aan bij de visie van opbrengstgericht onderwijs ontwerpen. Feedback is van groot belang bij formatieve toetsing. De belangrijkste kenmerken van formatieve toetsing zijn de impact op het leren en betekenisvolle feedback beschrijven Hattie en Timperley (Van den Bergh & Ros, 2015).

Bij het beoordelen gaat het om de vaststelling of de leerling het niveau heeft gehaald (Pronk-van Eunen & de Vos, 2014). Bij een summatieve beoordeling houdt het leren vaak op als duidelijk is wat de stand van zaken is. Formatief beoordelen is vaker effectiever voor het leren van de leerling. Het leren wordt gestimuleerd als er feedback op het werk gegeven wordt volgens Hattie (Van den Bergh & Ros, 2015). Drie vormen die ingezet kunnen worden om formatieve feedback te geven zijn rondschrijven, hardop denken en een schrijver centraal. Tijdens het rondschrijven geven leerlingen elkaar in groepjes feedback door het werk aan elkaar door te geven. Bij de vorm hardop denken luistert de schrijver naar de feedbackgever en maakt aantekeningen. De feedbackgever geeft feedback door al lezend te vertellen wat hij of zij denkt. De derde vorm, een schrijver centraal, laat de schrijver zijn werkwijze en het gemaakte werk toelichten, de luisteraars geven daarna feedback (Pronk-van Eunen & de Vos, 2014).

2.4.1.2 Formatieve assessment binnen meetgestuurd onderwijs

Formatieve assessment is op ontwikkelingen en successen van iedere leerling gericht, eerder behaalde prestaties worden hierbij vergeleken, ook wel ipsatieve beoordeling genoemd (Clarke, 2016). Om te kijken wat de leerling op enig moment weet of begrijpt vindt summatieve toetsing plaats. Het krachtigste onderwijsmiddel om leerlingen voor te bereiden op een leven lang leren en prestaties te verbeteren, is formatieve assessment (Clarke, 2016).

Om formatieve assessment te realiseren dienen de volgende elementen toegepast te worden (Clarke, 2016). Betrek leerlingen bij de voorbereiding van de lessen, dit vergroot de motivatie en eigenaarschap. Maak gebruik van praatmaatjes, zodat leerlingen elkaar helpen en iedereen deel uit kan maken van een klassengesprek. Werk in heterogene groepen met een gedifferentieerd aanbod. Stel in samenspraak met de leerlingen succescriteria op. Stel, vooral aan het begin van een les, effectieve vragen. Zo is vast te stellen wat de leerlingen al beheersen. Houd continu in de gaten of de leerlingen begrijpen wat ze leren. Het verdere verloop van de les en de feedback kan hierop worden afgestemd.

Volgens Hattie (Van den Bergh & Ros, 2015) is feedback een van de meest krachtige middelen om in te zetten, om het leren en de leeropbrengsten van leerlingen te bevorderen. Laat leerlingen voordat ze hun eigen product maken, goede voorbeelden analyseren en bekijken. Geef feedback, gericht op succes, zowel als leerkracht als leerlingen onderling. Sluit de les af met een samenvatting van het geleerde waarop wordt gereflecteerd (Clarke, 2016).

Leerlingen zelfstandig en zelfverzekerd maken om assessment toe te passen en hun werk te verbeteren, is het doel van formatieve assessment (Clarke, 2016). Leerdoelen worden in de les benoemd, er wordt gekeken naar wat de leerlingen al beheersen en vanuit daar wordt succescriteria geformuleerd of opnieuw gebruikt. De leerkracht stelt voortdurend vragen aan leerlingen tijdens het uitvoeren van een taak. Leerlingen geven hierdoor feedback aan de leerkracht en de leerkracht geeft weer gerichte feedback terug aan de leerlingen. Op geschikte momenten geven leerlingen elkaar feedback, zodat ze hun werk continu verbeteren (Clarke, 2016).

Hattie en Timperley (2011) geven aan dat er vier levels van feedback zijn. Het eerste level is het geven van feedback op een product of een taak. De feedback stuurt dan aan op het gebruiken van meer, andere of correcte informatie. Het tweede level van feedback is gericht op het proces. Deze vorm van feedback wordt gebruikt voor het maken of voltooien van een taak en is gericht op de verwerking van informatie en de leerprocessen. Het derde level speelt in op de zelfregulering van de leerling. Leerlingen leren op zichzelf te evalueren en te vertrouwen om verder te gaan met hun taak. Het vierde level van feedback is aan de leerling gericht. Er wordt aangegeven hoe de leerling gewerkt heeft en functioneert (Hattie & Timperley, 2011).

2.5 Onderzoeksvragen

Aan de hand van de probleemstelling en het theoretisch kader is een hoofdvraag opgesteld. Vanuit de hoofdvraag zijn drie deelvragen geformuleerd.

Hoofdvraag

- Op welke wijze kan formatief meetgestuurd onderwijs in de groepen 4 tot en met 8 gerealiseerd worden binnen de taaldomeinen woordenschat en taalbeschouwing?

Deelvragen

1. Waar hebben de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 behoefte aan bij het aanbieden van formatief meetgestuurd onderwijs bij taalbeschouwing?
2. Waar hebben de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 behoefte aan bij het aanbieden van formatief meetgestuurd onderwijs bij woordenschat?
3. Welke invloed heeft het ontwerp van formatief meetgestuurd onderwijs bij taalbeschouwing op de prestaties van de leerlingen?

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

Er vindt een ontwerponderzoek plaats om een werkwijze te ontwerpen die formatief meetgestuurd onderwijs mogelijk maakt voor het taalonderwijs. Een ontwerponderzoek is een systematische benadering van (onderwijs)problemen, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten het doel wordt nagestreefd. Van den Akker et al. (2013) onderscheiden bij het doen van ontwerponderzoek het vooronderzoek, de ontwerpfase en de evaluatiefase.

Met kennis uit de literatuur (vooronderzoek) wordt een passend ontwerp ontwikkeld aansluitend bij de methode Taal in beeld (ontwerpfase). Daarbij wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van materialen van de methode. Het instrument dat wordt ingezet om deelvraag 3 te beantwoorden zijn de methodetoetsen. Dit instrument geeft de prestaties van de leerlingen weer waardoor kan worden nagegaan of de toetsresultaten zijn verbeterd op basis van de formatieve en summatieve toets. In bijlage 5 is een voorbeeldopgave van de methodetoets uit groep 8 opgenomen. In groep 4 tot en met 7 zijn soortgelijke toetsen afgenomen.

Donderdag, 19 januari 2017 j.l., zijn alle leerkrachten van de basisschool geïnformeerd over het ontwerp. De leerkrachten van de groepen 4 tot en met 8 nemen deel aan het ontwerponderzoek. In een periode van vier weken wordt het ontwerp uitgevoerd. Deze leerkrachten werken allen voor blok 5 uit de methode Taal in beeld volgens de twee ontwerpprincipes die hieronder beschreven staan. Daarna worden opgedane ervaringen en kennis van de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 gedeeld (evaluatiefase), waarna aanbevelingen kunnen worden gedaan. Dit wordt gedaan aan de hand van een vragenlijst. Deelvraag 1 en deelvraag 2 worden op basis van die antwoorden beantwoord. Dit instrument is geschikt omdat het meningen en opvattingen onderzoekt, waarbij de respondent de mogelijkheid heeft om over de antwoorden na te denken en eerlijk te antwoorden (Baarda, 2014).

Het vooronderzoek, de ontwerpfase en de evaluatiefase vindt plaats in het schooljaar 2016-2017, zodat in het schooljaar 2017-2018 de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 het taalonderwijs zo in kunnen richten, dat het beter aansluit bij het werken vanuit doelen en data en zo formatief meetgestuurd onderwijs kan worden verwezenlijkt.

3.1.1 Ontwerpprincipes

De methode Taal in beeld evalueert de resultaten van leerlingen op de korte en middellange termijn. Deze methodegebonden toetsen doen uitspraken over de mate waarin de doelen van de methode bereikt zijn. Voor het taalonderwijs wordt formatief meetgestuurd onderwijs middels de volgende ontwerpprincipes gerealiseerd. De twee ontwerpprincipes hebben de methode Taal in beeld als uitgangspunt.

Ontwerpprincipe 1 – Woordenschat

De taalmethode heeft de leerstofinhoud van de woordenschatlessen afgestemd op de viertakt. De methode richt zich op de beheersing van woordenschatstrategieën en kennis van doelwoorden (Gerich et al., z.j.). Het accent ligt hierbij op het leren van vaardigheden en strategieën. Iedere les krijgen de leerlingen tien tot vijftien doelwoorden aangeboden die ze

aan het eind van het blok moeten beheersen. De leerkrachten bekijken, voordat een blok begint, de doelen om met een passende werkvorm data (Mandinach et al., 2006) vooraf te verzamelen. Er wordt gemeten welke strategieën de leerlingen beheersen en tegelijkertijd welke woorden de leerlingen kennen middels wisbordjes. Dit zijn als het ware kleine whiteboards waar de leerlingen hun antwoord op kunnen noteren en vervolgens weer kunnen wissen. De wisbordjes worden in de lucht gehouden met de antwoorden erop, zodat te zien is wat ze beheersen. Op basis hiervan richt de leerkracht het onderwijsaanbod in. Tijdens een les vinden er tussentijdse meetmomenten plaats om na te gaan of de doelen bereikt zijn. Zie bijlage 6 voor de handreiking die de leerkrachten hebben gekregen voor formatief meetgestuurd onderwijs bij woordenschat.

Ontwerpprincipe 2 – Taalbeschouwing

Taal in beeld richt zich bij taalbeschouwing op woordbouw, zinsbouw en taalgebruik in het leerstofaanbod (Gerich et al., z.j.). De leerkrachten nemen de methode als leidraad en halen hieruit de kerntaken met betrekking tot het leerproces. Leerkrachten bepalen eerst de doelen binnen een bepaalde periode aan de hand van de leerlijnen in de methode. De methode wordt hierdoor meer ingezet als leidraad. Voorafgaand aan het blok wordt de bloktoets vanuit de methode afgenomen. Middels verkregen data uit deze formatieve toets plannen leerkrachten het onderwijsaanbod. Leerlingen die de doelen hebben behaald, kunnen werken met plustaken. Als de meeste leerlingen de stof beheersen kan de leerkracht beslissen dit onderdeel over te slaan of heel kort aan bod te laten komen. Als enkele leerlingen de stof niet of gedeeltelijk beheersen dienen zij extra herhaalmomenten aangeboden te krijgen. Aan het einde van een periode bepalen leerkrachten middels dezelfde bloktoets (summatieve toets) of alle leerlingen de doelen hebben behaald (Steenbakkers, 2015). Met de verkregen data kan worden nagegaan of de toetsresultaten van de summatieve toets zijn verbeterd ten opzichte van de formatieve toets.

In paragraaf 3.2, 3.3 en 3.4 worden de respondenten, de instrumenten en de wijze van data-analyse beschreven.

3.2 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn zeven leerkrachten van de groepen 4 tot en met 8 van de betreffende basisschool.

Groep	4a	4b	5	6	7a	7b	8
Leeftijd	40	55	46	34	25	35	26
Aantal jaren werkervaring in het onderwijs	16	30	21	13	2	13	6
Aantal jaren werkervaring op deze school	16	15	21	10	1	11	6
Aantal jaren werkervaring met de methode Taal in beeld	± 4	± 6	6	5	1	± 4	6

Figuur 3.2.1 Overzicht respondenten

Er is een selectie gemaakt op basis van de groepen die het taalonderwijs aanbieden middels de methode Taal in beeld. Het taalonderwijs wordt alleen in groep 4 tot en met 8 aangeboden met deze methode. Deze leerkrachten zijn benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Alle respondenten zijn vrouwelijk.

Aan dit onderzoek nemen de leerkrachten van groep 1 tot en met 3 niet deel. Gedurende de ontwerpfasen (Van den Akker et al., 2013) werken zij wel aan het taalonderwijs, maar zij werken echter niet met de methode Taal in beeld.

3.3 Instrumenten

De instrumenten die zijn ingezet in dit onderzoek zijn een vragenlijst gericht op de ervaringen van de leerkrachten en de methodetoetsen van Taal in beeld.

Vragenlijst

De vragenlijst dient als evaluatie op de uitvoering van de ontwerpprincipes. De leerkrachten worden gevraagd naar hun ervaring en mening over de uitvoering van het ontwerp. Bij de ontwikkeling van deze vragenlijst is gebruik gemaakt van literatuur, zie de volledige vragenlijst in bijlage 1. De vragen bestaan uit zes open vragen en 62 stellingen met een vierpuntsschaal, het voordeel hiervan is dat de respondent door het even aantal keuzemogelijkheden nooit neutraal kan kiezen (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Om de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst te waarborgen is de vragenlijst na de eerste opstelling door de drie leden van de onderzoeksgroep gevalideerd. Daarna heeft de onderzoeksbegeleider dit ook gedaan. De deelvragen die op basis van de vragenlijst beantwoordt worden zijn deelvraag 1; waar hebben de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 behoefte aan bij het aanbieden van formatief meetgestuurd onderwijs bij taalbeschouwing? En deelvraag 2; waar hebben de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 behoefte aan bij het aanbieden van formatief meetgestuurd onderwijs bij woordenschat?

Bij het valideren van deze vragenlijst zijn verbeterpunten aangereikt. Bijvoorbeeld stelling 47,48 en 49 over formatieve assessment (Clarke, 2016), eerst stond daar; *ik meet continu of de leerlingen begrijpen wat ze leren, ik heb meerdere meetmomenten in een les*. Dit is veranderd in de volgende drie aparte stellingen; *ik meet aan het begin van de les of de leerlingen begrijpen wat ze leren. Ik meet tussentijds of de leerlingen begrijpen wat ze leren. Ik meet op meerdere momenten in een les*. Stelling 51; *ik geef leerlingen feedback*, is geoperationaliseerd (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, 2011) in de daaropvolgende tabel, stelling 37, 38, 39 en 40. Daarnaast is er, om het onderzoek beter meetbaar te maken, van een vijf puntsschaal naar een vierpuntsschaal gegaan die gespecificeerd is.

Nooit	Weinig	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	--------	------	------------	------

Figuur 3.3.1 Vijfpuntsschaal

Nooit	Weinig	Regelmatig	Vaak
	1x in één van de drie lessen	1x in alle drie de lessen	Meerdere keren in alle drie de lessen

Figuur 3.3.2 Vierpuntsschaal

Methodetoetsen

De methodetoetsen van taalbeschouwing worden zowel summatief als formatief ingezet bij het domein taalbeschouwing. Op basis van de data die daarmee verzameld zijn, richten de leerkrachten het onderwijsaanbod verder in. De resultaten van de formatieve en summatieve toets worden vervolgens met elkaar vergeleken. Deelvraag 3 wordt daarmee beantwoord; welke invloed heeft het ontwerp van formatief meetgestuurd onderwijs bij taalbeschouwing op de prestaties van de leerlingen?

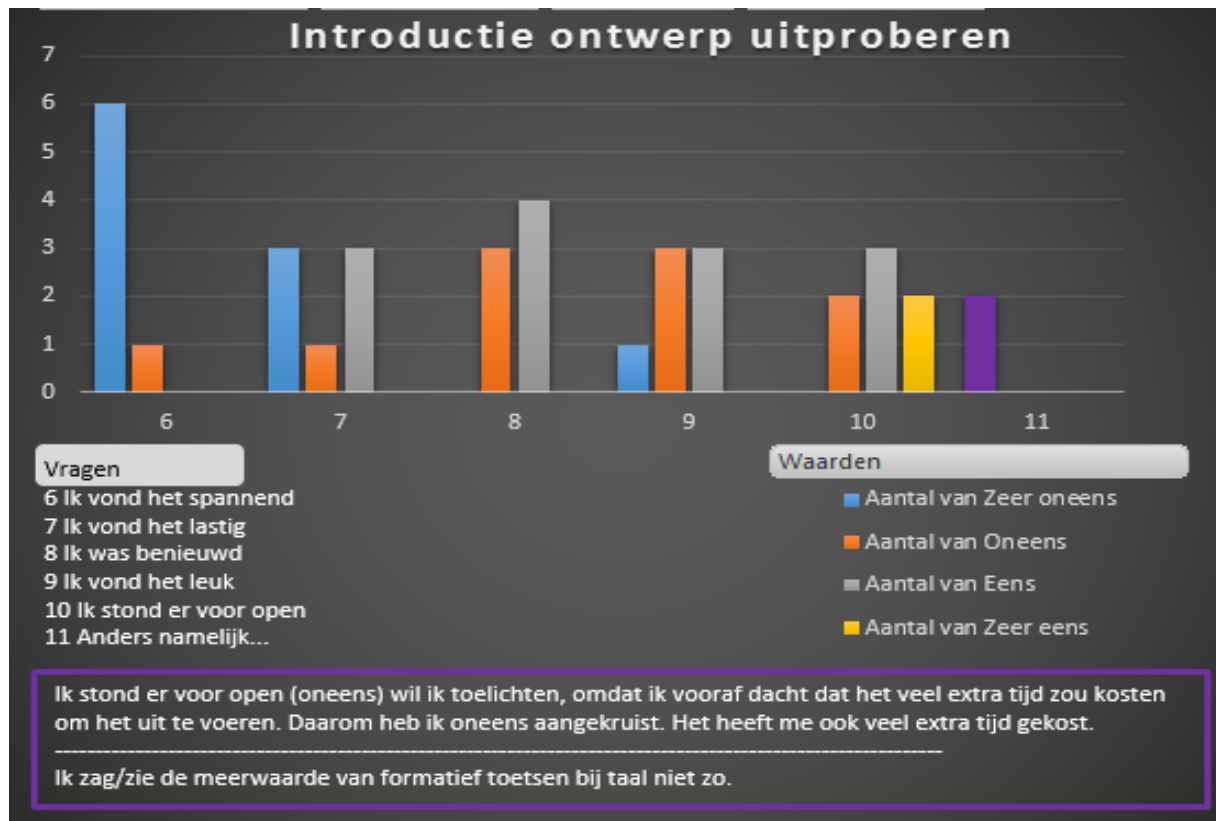
3.4 Wijze van data-analyse

De vragenlijsten zijn geanalyseerd, zie bijlage 1 voor de volledige vragenlijst. Bij de gesloten vragen, vraag 6 tot en met 67, is aangegeven hoeveel leerkrachten welk antwoord gaven. Dit is weergegeven in grafieken die op categorie zijn ingedeeld. De open vragen, vraag 68 tot en met 74, zijn kwalitatief geanalyseerd (Baarda, 2014). Eerst zijn de gegevens geordend. Alle antwoorden van dezelfde vragen zijn onder elkaar gezet. Vervolgens is de relevantie van de gegevens bekeken. Vanuit die data is het labelingsproces gestart. Allereerst zijn aan alle antwoorden labels gehangen, ook wel open coderen genoemd, zie bijlage 2 (Baarda, 2014). Om de prominentie van de labels te bepalen zijn de synoniemen samengevoegd. Hierdoor werd overzichtelijk waar de meeste leerkrachten behoefte aan hebben. Vervolgens heeft axiaal coderen plaatsgevonden. De labels zijn ondergebracht in categorieën. Er is een splitsing gemaakt in de gegevens die onder woordenschat vallen en taalbeschouwing. Zie bijlage 3 waarin het resultaat van het axiaal coderen te zien is. Tenslotte zijn deze gegevens selectief gecodeerd, zie bijlage 4. De centrale begrippen aansluitend bij de hoofdvraag zijn geselecteerd en vanuit daar zijn de resultaten beschreven.

De methodetoets die de leerkrachten vooraf afnemen, de formatieve toets, wordt door de leerkrachten nagekeken en genormeerd volgens de criteria van de methode. Ze gaan na welke onderdelen de leerlingen beheersen en waar ze in de lessen aan moeten werken. Op basis van de summatieve toets meten de leerkrachten de resultaten van de leerlingen. Vervolgens wordt per leerling aangegeven of het behaalde resultaat van de summatieve toets verbeterd, verslechterd of gelijk is gebleven ten opzicht van de formatieve toets. Aan de hand van die gegevens kan per groep worden weergegeven of de instructiemomenten en verwerkingsoefeningen een positief effect hebben gehad op de prestaties van de leerlingen, zie figuur 4.6 en figuur 4.7. Op basis daarvan kon deelvraag 3 beantwoord worden.

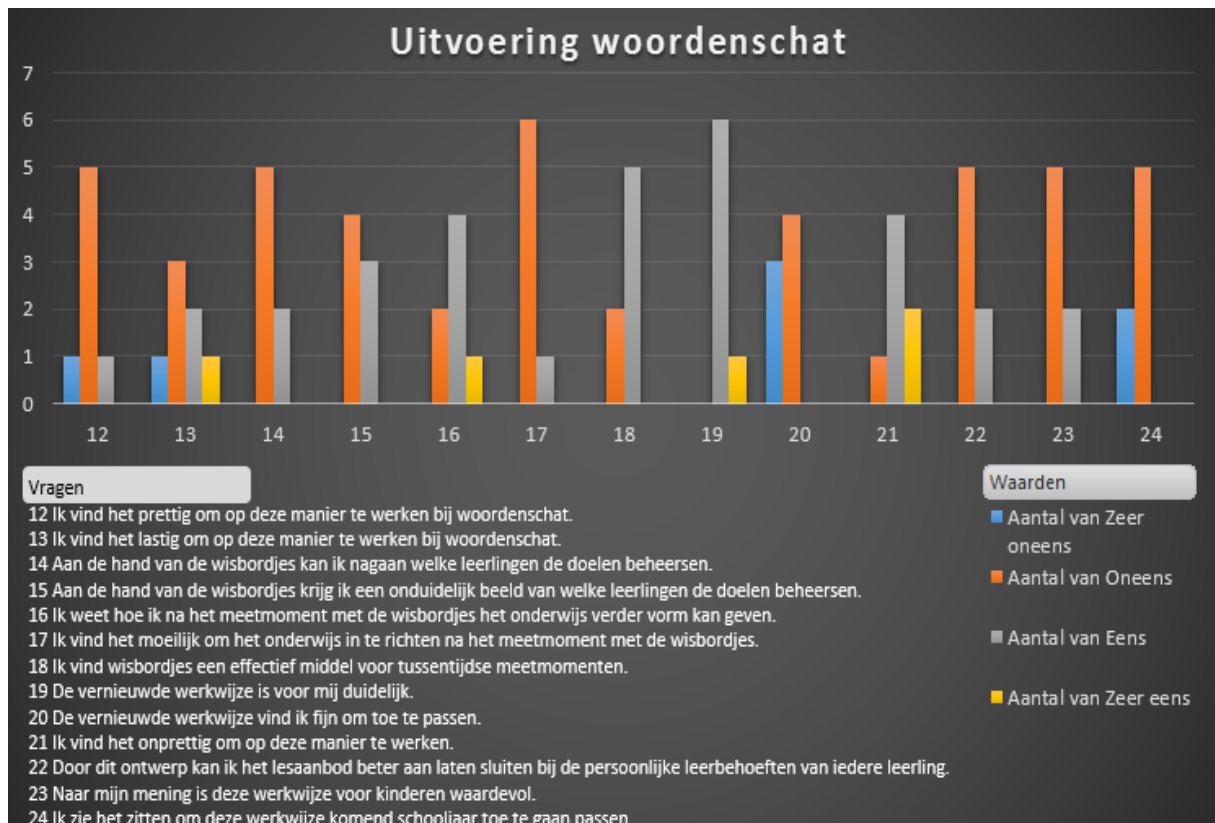
4. Resultaten

Hieronder staan de resultaten van de vragenlijst weergegeven, zie bijlage 1 voor de volledige vragenlijst. Allereerst is het resultaat van de gesloten vragen beschreven, vervolgens het resultaat van de open vragen en tenslotte volgt het resultaat van de methodetoetsen.



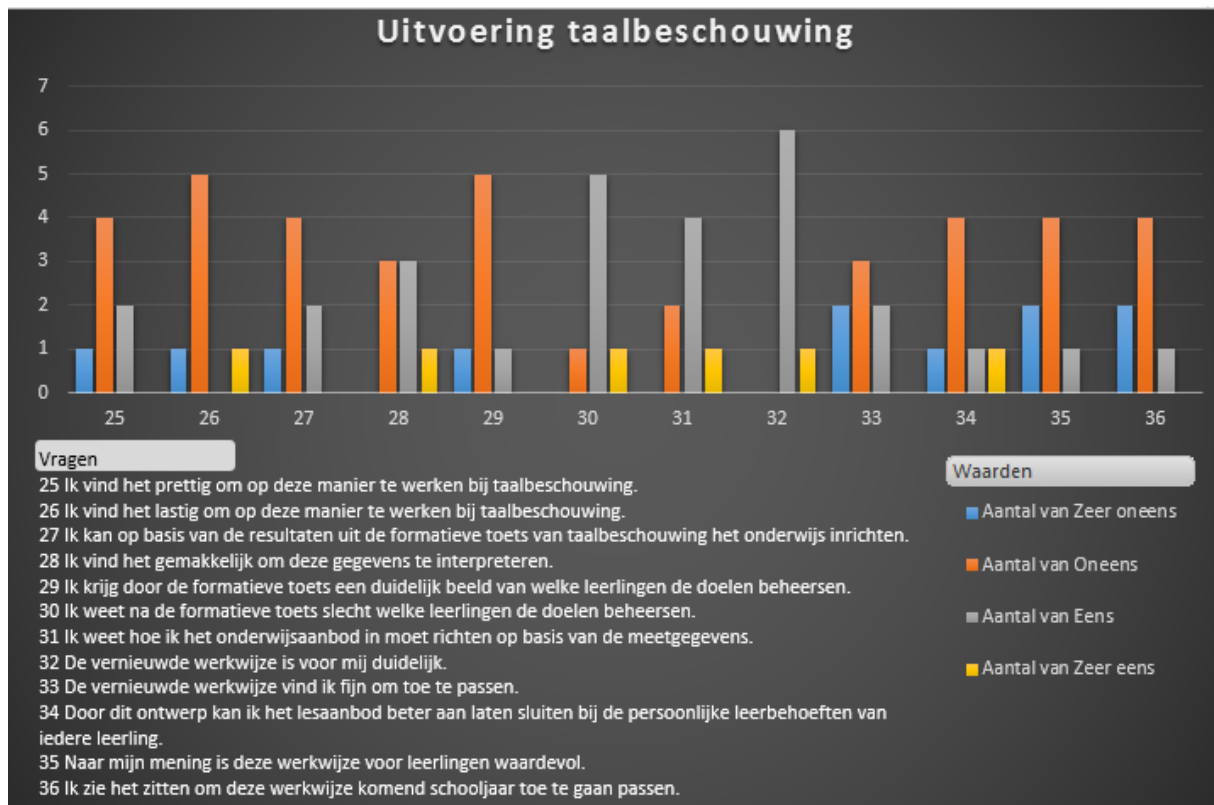
Figuur 4.1 Introductie ontwerp uitproberen

Figuur 4.1 laat de resultaten zien van de stellingen met betrekking tot de ervaringen rondom de introductie van het uitproberen van het ontwerp. Alle zeven respondenten geven aan dat ze het niet spannend tot helemaal niet spannend vonden om het ontwerp uit te proberen. Drie van de zeven respondenten geven aan het lastig te vinden, waarvan één respondent het leuk vond om het uit te proberen en er ook zeer voor open stond. Twee van die drie respondenten geven aan het niet leuk te vinden om uit te proberen, maar stonden er wel voor open. In figuur 4.1 is ook te zien dat twee van de zeven respondenten er niet open voor stonden. Eén van die twee respondenten heeft hier bij vraag 11 een toelichting gegeven (zie de eerste toelichting in figuur 4.1). Deze respondent was wel benieuwd en vond het ook leuk om te gaan uitproberen. De andere van die twee respondenten was niet benieuwd en vond het niet leuk. De twee respondenten die zeer openstonden voor het uitproberen van het ontwerp, geven beiden aan benieuwd te zijn geweest en vonden het ook leuk om te gaan doen.



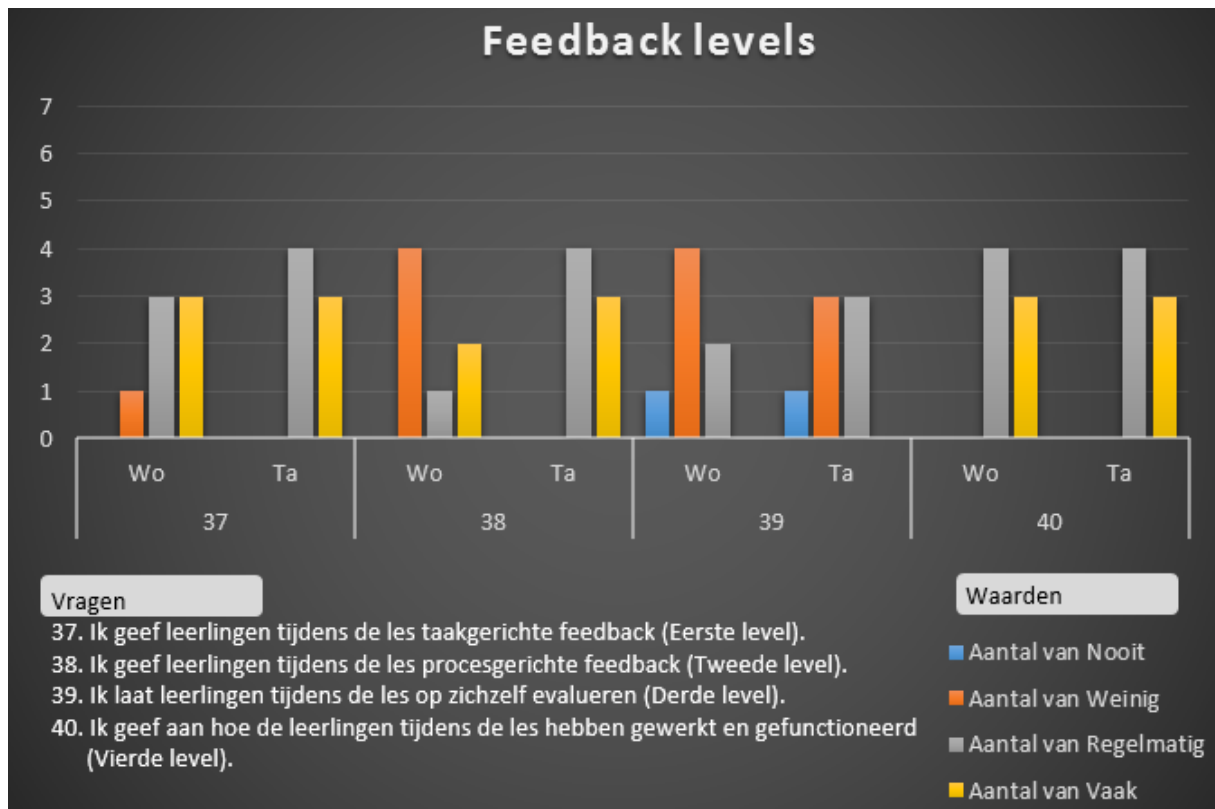
Figuur 4.2 Uitvoering woordenschat

In figuur 4.2 zijn de resultaten weergegeven die betrekking hebben op de ervaring tijdens de uitvoering van het ontwerp van woordenschat. Hierin is af te lezen dat vijf van de zeven respondenten deze werkwijze onprettig vinden, één van de zeven respondenten het zeer onprettig vindt en één respondent het een prettige manier van werken vindt. De vernieuwde werkwijze was voor alle zeven respondenten duidelijk tot zeer duidelijk. Zij geven alle zeven aan het niet fijn tot helemaal niet fijn te vinden om deze werkwijze toe te passen. De zeven respondenten zien het ook niet tot helemaal niet zitten om de vernieuwde werkwijze komend schooljaar toe te passen. Zes van de zeven respondenten geeft aan het niet moeilijk te vinden om het onderwijs in te richten na het meetmoment met de wisbordjes. Daarnaast is in figuur 4.2 af te lezen dat vijf van de zeven respondenten wisbordjes een effectief middel vindt voor tussentijdse meetmomenten. Drie van die vijf respondenten geeft aan niet goed na te kunnen gaan welke doelen de leerlingen beheersen aan de hand van de wisbordjes. Vier van die vijf respondenten weet goed tot zeer goed hoe het onderwijs na het meetmoment verder vormgegeven kan worden. Vier van de zeven respondenten vindt het lastig tot zeer lastig om op deze manier te werken. Twee van de zeven respondenten vindt deze werkwijze waardevol voor leerlingen. Eén van die twee respondenten geeft ook aan het lesaanbod hierdoor beter aan te kunnen laten sluiten bij de persoonlijke leerbehoeften van iedere leerling.



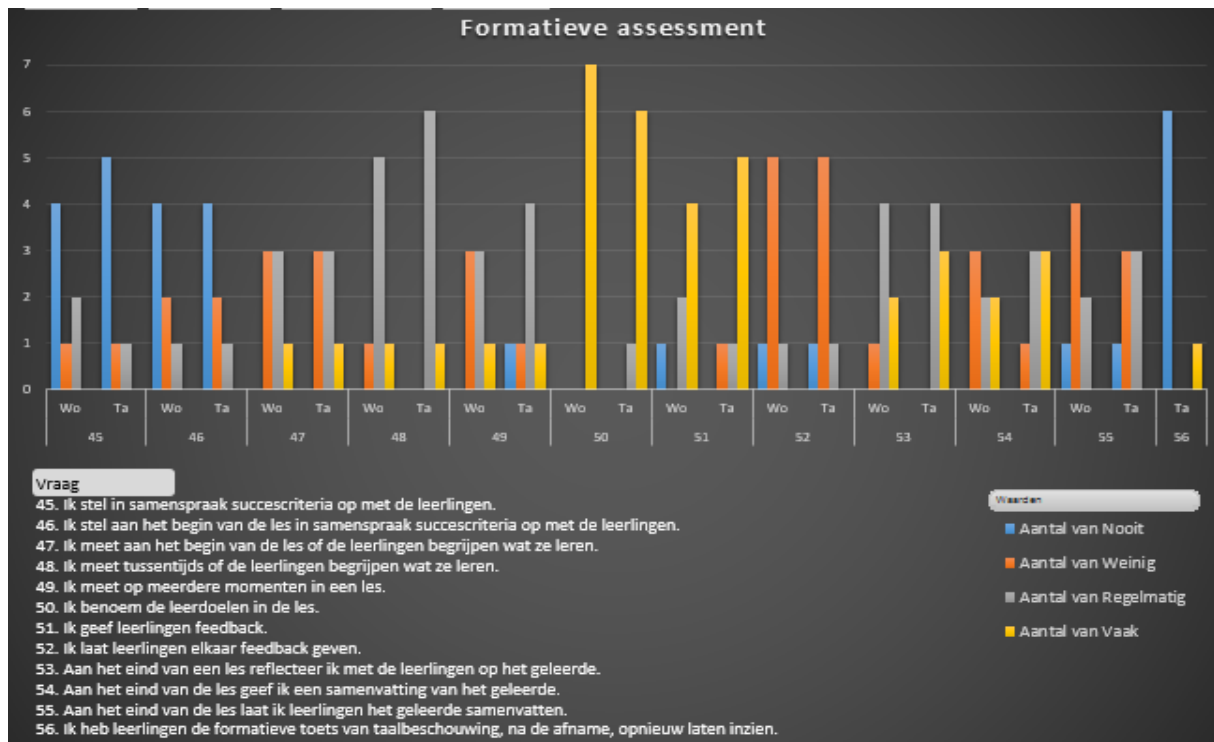
Figuur 4.3 Uitvoering taalbeschoewing

In figuur 4.3 zijn de resultaten weergegeven die betrekking hebben op de ervaring tijdens de uitvoering van het ontwerp van taalbeschoewing. De vernieuwde werkwijze is voor alle zeven respondenten duidelijk tot zeer duidelijk. Daarvan vinden twee respondenten de werkwijze fijn en prettig om toe te passen. Zij geven aan het eens tot zeer eens te zijn het lesaanbod hierdoor beter aan te kunnen laten sluiten bij de persoonlijke leerbehoeften van iedere leerling. Eén van die twee respondenten vindt deze werkwijze waardevol voor leerlingen en ziet het zitten om deze werkwijze komend schooljaar toe te gaan passen. De overige zes respondenten geven aan het niet tot helemaal niet te zien zitten om dit komend schooljaar toe te passen. Figuur 4.3 laat ook zien dat deze werkwijze voor alle zeven respondenten als niet tot helemaal niet lastig wordt gevonden. Vijf van de zeven respondenten geven aan het onderwijs niet goed tot helemaal niet goed in te kunnen richten op basis van de resultaten uit de formatieve toets. Drie van die vijf respondenten geven aan het gemakkelijk tot zeer gemakkelijk te vinden om de gegevens te interpreteren. Daarnaast geven zes van de zeven respondenten aan geen duidelijk tot helemaal geen duidelijk beeld te krijgen door de formatieve toets over welke doelen de leerlingen beheersen. Vijf van de zeven respondenten zijn het eens tot zeer eens met stelling 31.



Figuur 4.4 Feedback levels

Figuur 4.4 laat het resultaat zien van de vragen die gericht zijn op de vier levels van feedback (Hattie & Timperley, 2011). ‘Wo’ staat voor woordenschat en ‘Ta’ staat voor taalbeschouwing. Onder de waarden weinig, regelmatig en vaak wordt het volgende verstaan; één keer in één van de drie lessen is **weinig**, één keer in alle drie de lessen is **regelmatig** en meerdere keren in alle drie de lessen is **vaak**. Zes van de zeven respondenten geeft de leerlingen tijdens de les regelmatig tot vaak taakgerichte feedback tijdens woordenschat. Bij taalbeschouwing geven alle respondenten regelmatig tot vaak taakgerichte feedback. Procesgerichte feedback geven alle respondenten regelmatig tot vaak aan de leerlingen de taalbeschouwingslessen. Vier van de zeven respondenten geven de leerlingen tijdens woordenschat weinig procesgerichte feedback. Twee van die vier respondenten laten de leerlingen tijdens de woordenschatlessen ook weinig op zichzelf evalueren. Eén van de zeven respondenten laat de leerlingen bij beide taaldomeinen nooit op zichzelf evalueren. Aangeven hoe de leerlingen tijdens de les hebben gewerkt en gefunctioneerd, passen alle zeven respondenten regelmatig tot vaak toe, voor zowel woordenschat als taalbeschouwing.



Figuur 4.5 Formatieve assessment

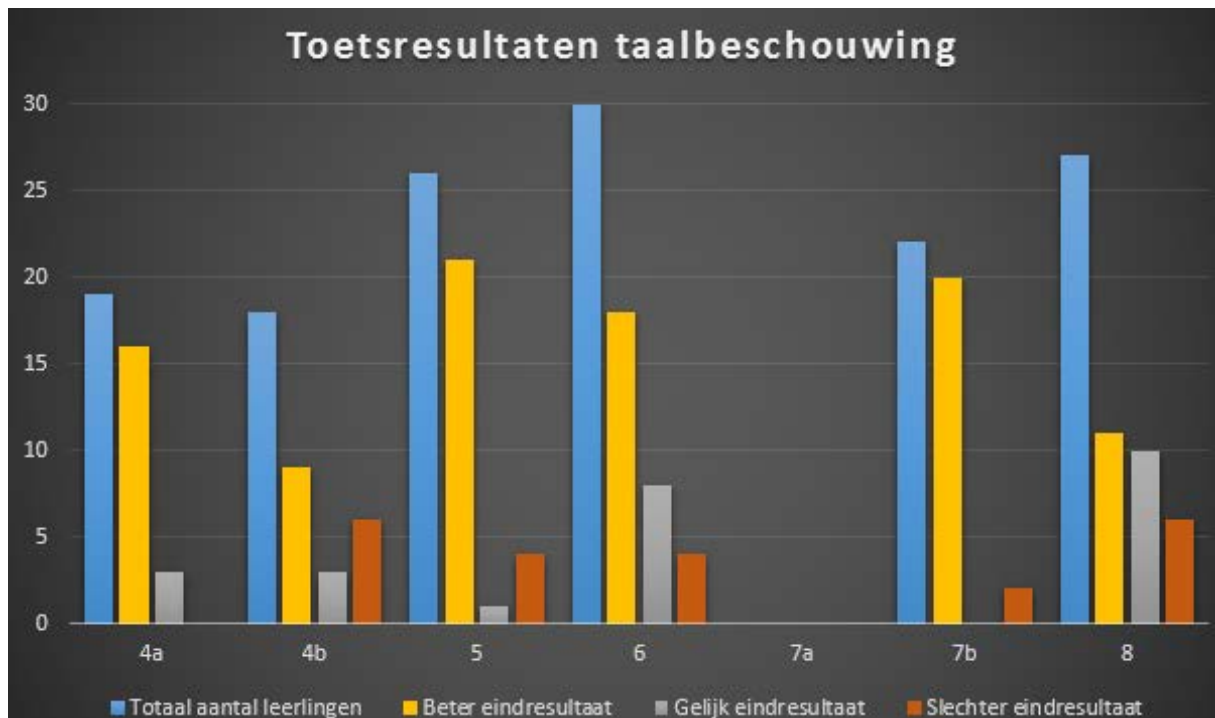
In figuur 4.5 zijn de resultaten zichtbaar die betrekking hebben op het realiseren van formatieve assessment (Clarke, 2016). Zie de resultaatbeschrijving van figuur 4.4 wat onder de waarden weinig, regelmatig en vaak wordt verstaan. Vier van de zeven respondenten geven aan bij woordenschat nooit in samenspraak succescriteria op te stellen met de leerlingen, bij taalbeschouwing zijn het vijf van de zeven respondenten die aangeven dit nooit te doen. Zes van de zeven respondenten geven aan weinig tot regelmatig aan het begin van de les te meten of de leerlingen begrijpen wat ze leren, één van de zeven respondenten doet dit vaak. Dit geldt voor beide taaldomeinen. Daarnaast meten tussentijds zes van de zeven respondenten regelmatig tot vaak of de leerlingen begrijpen wat ze leren tijdens woordenschat. Voor taalbeschouwing doen alle zeven respondenten dit regelmatig tot vaak. Vier van de zeven respondenten meet regelmatig tot vaak op meerdere momenten tijdens woordenschat. Voor taalbeschouwing zijn dat vijf van de zeven respondenten. Alle respondenten benoemen regelmatig tot vaak de leerdoelen tijdens de lessen van beide taaldomeinen. Eén van de zeven respondenten geeft de leerlingen voor beide taaldomeinen nooit tot weinig feedback en laat de leerlingen ook nooit elkaar feedback geven. De andere zes respondenten geven de leerlingen regelmatig tot vaak feedback. Vijf van de zeven respondenten laten de leerlingen weinig feedback aan elkaar geven tijdens woordenschat en taalbeschouwing. Een van de zeven respondenten laat de leerlingen regelmatig feedback geven aan elkaar. Er wordt regelmatig tot vaak aan het eind van de les gereflecteerd op het geleerde door alle zeven respondenten bij taalbeschouwing. Zes van de zeven respondenten geven dit ook aan bij woordenschat. Eén respondent geeft aan bij woordenschat dit weinig te doen. Ook is in figuur 4.5 te zien dat vier van de zeven respondenten regelmatig tot vaak een samenvatting geven van het geleerde na een woordenschatles en voor taalbeschouwing zes van de zeven respondenten. Leerlingen het geleerde laten samenvatten doen zes van de zeven respondenten weinig tot regelmatig. Eén van de zeven respondenten doet dit nooit. Tenslotte is te zien dat zes van de zeven respondenten de leerlingen nooit de formatieve toets van taalbeschouwing opnieuw hebben laten inzien.

Open vragen

Uit de open vragen is het volgende resultaat zichtbaar geworden. Zie bijlage 4 voor de uitwerking van het selectief coderen. De respondenten geven voor het ontwerp van taalbeschouwing en woordenschat aan moeite te hebben met het vervolg van de les, na een meetmoment. Onduidelijk is of lessen moeten worden bijgemaakt of dat extra oefenstof beschikbaar is die gebruikt kan worden voor een moeilijke les. Aangegeven wordt af te gaan op de ervaring en observatievaardigheden van de leerkracht. Dit wordt vier keer bekrachtigd. Vier respondenten willen graag meer variatie in werkvormen.

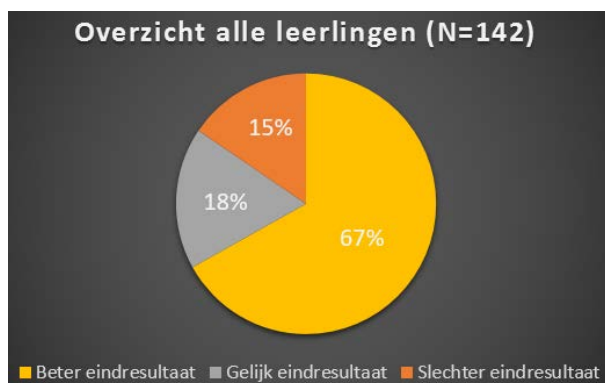
Voor woordenschat is op te merken dat de respondenten de vernieuwde werkwijze erg tijdrovend vinden en leerlingen hierdoor ook onvoldoende verwerkingstijd hebben. Het zijn te veel moeilijke woorden om te meten en respondenten geven aan het lastig te vinden zelf meerkeuzevragen te bedenken. Daarnaast geven respondenten aan dat leerlingen door meerkeuzevragen kunnen gokken, meer betrokken zijn in de les en het leuk vinden om wisbordjes te gebruiken. Nieuwe ideeën die de respondenten aandragen zijn meer middelen om de oefensoftware Woordenschat in beeld in te kunnen zetten. Ook wordt aangegeven wisbordjes in te zetten als herhaalmoment in plaats van voorafgaand aan de les.

Bij taalbeschouwing ervaren de respondenten de vernieuwde werkwijze als een extra les of extra tijd waardoor er te weinig oefen- of herhaalmomenten overblijven. De zeven respondenten beschrijven dat de formatieve toets weinig bruikbare informatie geeft over het behalen van de doelen. Zij geven aan dat er te weinig vragen per onderdeel zijn en de toets uit veel meerkeuzevragen bestaat, waardoor leerlingen kunnen gokken en zij de toetsresultaten niet objectief kunnen beschouwen. Daarnaast geven de respondenten aan dat de toetsscore een te algemeen beeld oplevert en niet gericht is op de drie onderdelen in de toets. Leerlingen zijn volgens de respondenten niet enthousiast over een extra toets. Aangegeven wordt dat leerlingen allemaal deel moeten nemen aan de instructie en het inoefenen. Een nieuw idee die twee respondenten aandragen is, zoek naar speelse oefenstof, passend bij de doelen. Eén respondent heeft het idee wisbordjes ook voor taalbeschouwing aan het begin van de les te gebruiken.



Figuur 4.6 Toetsresultaten taalbeschouwing

In figuur 4.6 zijn de toetsresultaten van taalbeschouwing zichtbaar van de leerlingen uit de groepen 4 tot en met 8. Door omstandigheden is in groep 7a de formatieve toets niet afgenomen. Uit de grafiek is af te lezen dat in iedere groep de meeste leerlingen een beter eindresultaat hebben in vergelijking met de formatieve toets die aan het begin van de lessen is afgenomen. In groep 4a zijn er geen leerlingen die een slechter eindresultaat hadden. In groep 4b is, in verhouding met de andere groepen, het meest aantal leerlingen met een slechter eindresultaat. Dat zijn zes van de achttien leerlingen.



Figuur 4.7 Toetsresultaten overzicht alle leerlingen (N=142)

Van alle leerlingen (N=142) heeft 15% een slechter eindresultaat gehaald en bij 18% is het resultaat gelijk gebleven. 67% van de leerlingen heeft een beter eindresultaat gescoord.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Op basis van de resultaten kunnen per deelvraag de volgende conclusies worden getrokken en tot slot de algemene conclusie op de hoofdvraag.

1. Waar hebben de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 behoefte aan bij het aanbieden van formatief meetgestuurd onderwijs bij taalbeschouwing?

De respondenten hebben behoefte aan een andere manier van werken tijdens taalbeschouwing, om formatief meetgestuurd onderwijs te realiseren. Zo willen zij minder vaak vooraf toetsen en juist meer korte, effectieve meetmomenten implementeren in de les. De meeste respondenten willen de vernieuwde werkwijze komend schooljaar niet toepassen, daar de formatieve toets als extra les en als demotiverend voor de leerlingen wordt gezien.

De respondenten missen in de vernieuwde werkwijze het aanbod van extra oefenstof en variatie in werkvormen.

De respondenten willen niet structureel formatief blijven toetsen bij taalbeschouwing, zo blijft er meer onderwijstijd over en kan op basis van andere specifiekere metingen formatief meetgestuurd onderwijs bij taalbeschouwing worden gerealiseerd. Wanneer er een andere formatieve toets beschikbaar zou zijn, die bestaat uit minder meerkeuzevragen en die resultaten per onderdeel weergeeft, zouden de respondenten het formatief toetsen bij taalbeschouwing wel een meerwaarde vinden. Van den Bergh en Ros (2015) beschrijven dat formatief toetsen is gericht op het verbeteren van het leerproces. Hattie en Timperley (Van den Bergh & Ros, 2015) geven daarbij aan dat betekenisvolle feedback hierbij van groot belang is. De respondenten passen het derde level van feedback; leerlingen op zichzelf laten reflecteren en elkaar feedback geven, nog weinig toe. Deze manier van feedback zorgt ervoor dat dat leerlingen hun werk continu verbeteren (Clarke, 2016).

2. Waar hebben de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 behoefte aan bij het aanbieden van formatief meetgestuurd onderwijs bij woordenschat?

Uit de resultaten van de vragenlijst is te concluderen dat de respondenten behoefte hebben aan een andere manier van werken bij formatief meetgestuurd onderwijs tijdens woordenschat. Alle respondenten geven aan komend schooljaar niet volgens de vernieuwde werkwijze te willen werken. De respondenten zien de werkwijze als tijdrovend omdat het veel moeilijke woorden zijn die gemeten moeten worden. Het gaat hier om tien tot vijftien nieuwe woorden die voor veel leerlingen nog nauwelijks bekend zijn.

De meeste respondenten vinden het gebruik van wisbordjes een effectief middel als tussentijds meetmoment. Zij hebben er behoefte aan gebruik te blijven maken van deze werkwijze, maar willen dit meer inzetten als herhaalmoment, zonder dat ze zelf meerkeuzevragen hoeven op te stellen. Zo kunnen de leerkrachten formatief beoordelen en op basis daarvan het onderwijs verder invulling geven. Formatief beoordelen is effectiever voor het leren van de leerling. Hattie (Van den Bergh & Ros, 2015) geeft aan dat het leren wordt gestimuleerd als er feedback op het werk wordt gegeven. Het tweede en derde level van feedback passen de leerkrachten nog te weinig toe. Zie het theoretisch kader, hoofdstuk 2.4.1.2 op pagina 9, waar beschreven staat wat de vier levels van feedback inhouden.

Uit de open vragen is te concluderen dat de respondenten behoefte hebben aan meer middelen om de oefensoftware Woordenschat in beeld in te kunnen zetten. De respondenten vinden het prettig een duidelijk overzicht te hebben van wat het vervolg van de les moet zijn op basis van de meetgegevens. Nu is het voor hen onduidelijk of extra lessen moeten worden bijgemaakt of extra oefenstof kan worden aangeboden. Ze hebben behoefte aan korte, effectieve meetmomenten die een logisch vervolg op de les inzichtelijk maken. Variatie in werkvormen vinden zij daarbij prettig.

3. Welke invloed heeft het ontwerp van formatief meetgestuurd onderwijs bij taalbeschouwing op de prestaties van de leerlingen?

Het ontwerp van formatief meetgestuurd onderwijs bij taalbeschouwing heeft een positief effect op de prestaties van de leerlingen. De leerlingen hebben zichzelf verbeterd ten opzichte van de formatieve toets. Op basis van de formatieve toets hebben de respondenten kunnen vaststellen wat de leerlingen al beheersen. Wel geven de meeste respondenten aan hier weinig bruikbare informatie uit te halen. Zie deelvraag 1 waarin dit nader wordt toegelicht. Het verdere verloop van de les hebben de respondenten hierop afgestemd, zij hebben zich laten leiden in hun taakuitvoeringen door de uitkomsten van metingen (Ledoux et al., 2009). Het is voor het bevorderen van de leerprestaties van belang om continu in de gaten te houden of de leerlingen begrijpen wat ze leren en feedback hierop af te stemmen. Volgens Hattie (Van den Bergh & Ros, 2015) is feedback een van de meest krachtige middelen om het leren en de leeropbrengsten te bevorderen. Blok et al. (2013) voegt daar aan toe dat, als leerlingen inhoudelijke en taakgerichte feedback krijgen, formatief meetgestuurd onderwijs kan bijdragen aan verbeterde leerresultaten.

Hoofdvraag:**Op welke wijze kan formatief meetgestuurd onderwijs in de groepen 4 tot en met 8 gerealiseerd worden binnen de taaldomeinen woordenschat en taalbeschouwing?**

De twee ontwerpprincipes die zijn aangereikt, worden als onprettig ervaren. De respondenten ervaren de vernieuwde werkwijze als tijdrovend, halen weinig bruikbare informatie uit de toets en ze missen variaties in werkvormen. De vernieuwde werkwijze biedt de respondenten deels handvatten om formatief meetgestuurd onderwijs te realiseren binnen de taaldomeinen woordenschat en taalbeschouwing.

Aan de hand van korte, effectieve meetmomenten kunnen de respondenten data verzamelen om het onderwijs aan de hand van die metingen in te richten. Formatief meetgestuurd onderwijs wordt hierdoor gerealiseerd. Het gebruik van wisbordjes wordt als positief ervaren door de respondenten. Zij vinden het een effectief middel voor tussentijdse meetmomenten. Variatie in werkvorm is gewenst.

Het tweede level van feedback, maar voornamelijk het derde level (Hattie & Timperley, 2011) wordt weinig tot nooit toegepast in de les. Vastgesteld is dat formatief meetgestuurd onderwijs meer bijdraagt aan het verbeteren van leerresultaten, mits leerlingen inhoudelijke en taakgerichte feedback krijgen (Blok et al., 2013). Om dit te realiseren is het dus van belang om alle vier de levels van feedback in te zetten.

Vooraf toetsen bij taalbeschouwing is te realiseren door een toets af te nemen met een opbouw die de leerkrachten specifiekere en inzichtelijkere resultaten geeft. Zo kunnen de leerkrachten, aan de hand van de meetgegevens uit de formatieve toets, het onderwijs verder inrichten, aansluitend bij de persoonlijke behoefte van iedere leerling. Formatief toetsen is gericht op het verbeteren van het leerproces (Van den Bergh & Ros, 2015). De belangrijkste kenmerken van formatieve toetsing zijn de impact op het leren en betekenisvolle feedback beschrijven Hattie en Timperley (Van den Bergh & Ros, 2015).

Formatief meetgestuurd onderwijs is te realiseren door de elementen van formatieve assessment in te zetten in de lessen. Formatieve assessment bereidt leerlingen voor op een leven lang leren en prestaties verbeteren (Clarke, 2016). De leerkrachten dienen hiervoor een kritische en open houding te hebben naar de leerlingen. Als leerkracht is het de taak om te bepalen welke elementen van formatieve assessment geschikt zijn om in te zetten, afhankelijk van de situatie. Leerlingen bij de voorbereiding van de lessen betrekken vergroot motivatie en eigenaarschap (Clarke, 2016). Het is daarbij van belang te kijken naar de ontwikkeling van iedere leerling. De leerkracht bepaalt op basis daarvan of de leerlingen zelfstandig de elementen van formatieve assessment uitvoeren of dat de leerkracht zelf een actieve rol hierin neemt.

Zorg voor korte, effectieve meetmomenten, betrek de leerlingen in het leerproces en geef feedback gericht op succes.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Om de waarde van het onderzoek te kunnen bepalen, is er een kritische reflectie gericht op het onderzoeksproces.

Een sterk onderdeel van dit onderzoek is het theoretisch kader. De twee taaldomeinen binnen meetgestuurd onderwijs zijn vanuit verschillende onderdelen bekeken. Hiervoor zijn 27 bronnen gebruikt, waarvan twee internationaal georiënteerde bronnen, namelijk Hattie en Timperley (2011) en Mandinach, Honey en Light (2006). De verbanden tussen de verschillende onderdelen zijn in het theoretisch kader zichtbaar. De verschillende onderdelen zijn in een logische volgorde beschreven waarin verbindingen zijn gemaakt tussen de alinea's.

Voor het onderzoek was het goed geweest als er meer respondenten deel konden nemen. Daardoor krijg je meer respons en zijn de verschillen en overeenkomsten in meningen beter zichtbaar. Het was voor dit onderzoek niet mogelijk om aan meer respondenten te komen. Eventueel hadden de parttimers van een aantal groepen hieraan deel kunnen nemen, maar zij hebben de ontwerpprincipes niet uitgevoerd, waardoor het niet mogelijk was hen de vragenlijst, op basis van de ervaringen met het ontwerp, te laten invullen. Alle leerkrachten van groep 4 tot en met 8 die het ontwerp hebben uitgetoetst, hebben de vragenlijst wel ingevuld. Mogelijk had er ook een vragenlijst opgesteld kunnen worden voor de leerkrachten die niet het ontwerp hebben uitgevoerd. Zo hadden ook hun ideeën en meningen, over het ontwerp, in het onderzoek meegenomen kunnen worden.

De formatieve toets is door omstandigheden in groep 7a niet afgenomen. Voor de betrouwbaarheid van het onderzoek was het beter geweest als deze gegevens wel beschikbaar waren. Hier hadden opvallende verschillen in naar voren kunnen komen of een extra bevestiging van het uiteindelijke resultaat van alle groepen.

In dit onderzoek is niet gekeken naar hoe de leerkrachten de leerlingen feedback geven, daarom is niet vast te stellen dat de verbeterde leerresultaten een gevolg zijn van de feedback die de leerlingen hebben gekregen gedurende het leerproces. In een vervolgonderzoek zou hier naar kunnen worden gekeken.

De vier levels van feedback worden niet allemaal ingezet tijdens lessen. Het kan zijn dat de leerkrachten het tweede en derde level niet toepassen doordat ze niet op de hoogte zijn van de vier levels van feedback (Hattie & Timperley, 2011). Het kan ook dat ze zich er niet bewust van zijn, niet weten hoe ze dit kunnen toepassen of er geen tijd voor vrijmaken in de les. Uit de resultaten is niet op te maken welke oorzaak hierachter zit. De vragenlijst had hiermee kunnen worden aangevuld.

Dit onderzoek is gericht op de twee taaldomeinen woordenschat en taalbeschouwing. De methode Taal in beeld, waar de school mee werkt, richt zich op vier taaldomeinen. Voor een vervolgonderzoek zou het waardevol zijn om te onderzoeken op welke wijze formatief meetgestuurd onderwijs gerealiseerd kan worden binnen de andere twee taaldomeinen, stellen en mondelinge taalvaardigheid.

Sterk aan dit onderzoek is dat de data schriftelijk en gestructureerd is afgenomen aan de hand van een vragenlijst. Het voordeel is dat het anoniemer is, waardoor het geven van een sociaal wenselijk antwoord wordt voorkomen. Daarnaast heeft de respondent hierdoor tijd gehad om na te denken over antwoorden (Baarda, 2014). De vragenlijst is zeer uitgebreid. Vanuit meerdere perspectieven is naar de ervaringen op basis van het ontwerp gekeken. Hier is een splitsing gemaakt in vragen gericht op taalbeschouwing en vragen gericht op woordenschat, zodat nog concretere resultaten konden worden weergegeven. De resultaten van het onderzoek zijn hierdoor sterker.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek zijn er praktische opbrengsten binnen de school. Daarnaast zijn er een aantal aanbevelingen die de school komend schooljaar zou kunnen toepassen.

Praktische opbrengst

Het onderzoek heeft er voor gezorgd dat de leerkrachten op meerdere momenten in de teamkamer met elkaar in discussie zijn gegaan over wat zij effectief vinden hoe ze de taalbeschouwingslessen en woordenschatlessen vorm kunnen geven, waardoor formatief meetgestuurd onderwijs wordt gerealiseerd. Het heeft leerkrachten aangezet tot denken en hen bewust gemaakt van hun opbouw van de lessen. Hierdoor hebben ze kritischer naar hun eigen handelen gekeken en op basis daarvan verschillende voorkeuren en meningen ontwikkeld.

Aanbevelingen

Om formatief meetgestuurd onderwijs te realiseren, binnen de taaldomeinen woordenschat en taalbeschouwing, kunnen de leerkrachten van groep 4 tot en met 8 aan de hand van korte, effectieve meetmomenten data verzamelen om het onderwijs aan de hand van die metingen in te richten. Wisbordjes kunnen onder andere worden ingezet om tussentijds te meten wat de leerlingen beheersen. Andere middelen die ingezet kunnen worden zijn bijvoorbeeld een duim van papier voor iedere leerling die op drie manieren neer te leggen is; ik snap het, ik begrijp het redelijk of ik begrijp er niets van (Van Leeuwen, 2017). De leerlingen kunnen dan aangeven in welke mate ze de leerstof begrijpen. Dit is te gebruiken als zelfevaluatie voor leerlingen maar maakt op een speelse manier voor leerkrachten ook inzichtelijk of de leerlingen aangeven de leerstof te begrijpen.

Om formatieve assessment beter tot uiting te laten komen, kunnen de leerkrachten het volgende meer toepassen tijdens beide taaldomeinen; meer in samenspraak met leerlingen succescriteria opstellen, leerlingen elkaar feedback laten geven, aan het eind van de les leerlingen het geleerde laten samenvatten, voor taalbeschouwing de formatieve toets, na de afname, opnieuw laten inzien en voor woordenschat aan het eind van de les zelf een samenvatting geven van het geleerde. Formatieve assessment bereidt leerlingen voor op een leven lang leren en prestaties verbeteren (Clarke, 2016).

Voor woordenschat kunnen de leerkrachten de oefensoftware Woordenschat in beeld meer inzetten. Dit is een online game aansluitend bij het domein woordenschat. Leerlingen werken doelgericht op hun eigen niveau aan het vergroten van hun woordenschat ("Taal in beeld," z.j.). Wanneer het voor de school financieel mogelijk is, kunnen extra middelen worden aangeschaft om de oefensoftware Woordenschat in beeld in te kunnen zetten.

Voor taalbeschouwing is het waardevol om in de eerste teamvergadering van het nieuwe schooljaar te bespreken wat ze met de toetsresultaten van de toets taalbeschouwing willen. Gekeken kan worden of een andere toets beschikbaar is of nieuwe invoermethodes beschikbaar zijn, waardoor de resultaten specifieker en inzichtelijker zijn. Hier kan een koppeling gemaakt worden naar de resultaten op het rapport.

Leerlingen op zichzelf laten evalueren en elkaar feedback geven, zorgt ervoor dat leerlingen hun werk continu verbeteren (Clarke, 2016). De vier levels van feedback (Hattie & Timperley, 2011), met name het tweede en derde level kunnen meer worden toegepast tijdens de lessen.

Een online verschijnende aanvulling op de methode Taal in beeld is Taal in beeld extra ("Taal in beeld," z.j.). Leerkrachten kunnen hierdoor hun taalonderwijs aanvullen en verrijken. Hier is extra materiaal beschikbaar dat kan worden ingezet in de les, voornamelijk op het gebied van taalbeschouwing.

6. Literatuurlijst

- Alkema, E., Tjerkstra, W., Kuipers, J. & Lindhout, C. (2011). *Méér dan onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Akker, van den J., Bannan, B., Kelly, A., Nieveen, N. & Plomp, T. (2013). *Educational Design Research*. SLO, Enschede.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bergh, L. van den & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2013). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: theorie en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Branden, K. van den (2012). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Den Haag: Acco Nederland.
- Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Eggink, M. (2016). *Gepersonaliseerd leren: 'De toekomst zit in samenwerking'*. Geraadpleegd op 28 oktober 2016 van <https://www.kennisnet.nl/artikel/gepersonaliseerd-leren-de-toekomst-zit-in-samenwerking/>
- Gerich, S., Rijks, M., Verschuren, B., Beek, A. van der, Maters, A. & Beek, A. van der (z.j.) *Taal in beeld. Handleiding*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Goossens, N. (2014). *Distributed Practice and Retrieval Practice in Primary School Vocabulary Learning*. Ridderkerk: Ridderprint BV.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2011). The power of feedback. *Review of Educational Research*. American Educational Research Association.
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2015). *Taalonderwijs ontwerpen*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M. & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. SCO-rapport no 812, Amsterdam: SCO-Kohnstam Instituut.
- Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I. & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal*. Rijswijk: Quantas.

- Leeuwen, H. van (2017). *Poster: Tips bij formatief werken*. Geraadpleegd op 26 april 2017 van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/poster-tips-formatief-werken/>
- Ludeke, W. (2013). *Referentiekader passend onderwijs*. Utrecht: opgesteld door PO-Raad, VO-Raad, AOC Raad, MBO Raad.
- Mandinach E., Honey, M. & Light, D. (2006). *A Theory Framework for Data-Driven Decisions Making*. San Francisco: In annual meeting of the American Educational Research Association.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen: Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan 'Basis voor presteren'*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Odenhal, L., Verbeek C. (2014). *Opbrengstgericht werken in ontwikkeling*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen via <http://onderwijsraad.nl/>
- Passend onderwijs (z.j.). *Over passend onderwijs*. Geraadpleegd op 19 september 2016 van <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/>
- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H. & Pullens, T. (2012). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Pronk- van Eunen, M. & Vos, B. de (2014). *Schrijven leren en beoordelen. Handvatten voor een effectievere aanpak*. Utrecht: Levende Talen.
- Rijk, E. de & Buyse, K. (2014). *SMART Mondelinge taalvaardigheid beoordelen: Het kan!* Utrecht: Levende Talen.
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C. & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smolenaers, L. (z.j.). *Verrijken met VAL junior excellent*. Geraadpleegd op 26 oktober 2016 van <https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/videos/6-verrijken-met-val-junior-excellent>
- Steenbakkers, W. (2015). *Schoolplan basisschool Fonkel 2015-2019*. Geraadpleegd op 19 september 2016 van <http://www.bsfonkel.nl/bestanden/files/Fonkel/Schoolplan/schoolplan%202015-2019%20definitief.pdf>
- Taal in beeld (z.j.). *Zo werkt de methode*. Geraadpleegd op 28 oktober 2016 van <http://www.taalinbeeld.nl/Over-Taal-in-beeld/Zo-werkt-de-methode.htm>
- Taal in beeld (z.j.). *Materialen voor taal*. Geraadpleegd op 23 april 2017 van <http://www.taalinbeeld.nl/Over-Taal-in-beeld/Materialen-voor-taal.htm>

Tomesen, M. (Expertisecentrum Nederlands), Koeven, E. & Taalgroep Nederlandse taal PO (SLO) (2009). *Nederlands*. Geraadpleegd op 18 november 2016 van <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>

7. Bijlagen

7.1 Bijlage 1: vragenlijst

Vragenlijst - Ervaringen formatief meetgestuurd onderwijs bij taal

Beste respondent,

Ik wil u vragen deze vragenlijst individueel in te vullen, op basis van uw eigen ervaringen. Zo komt er duidelijke informatie beschikbaar die in het onderzoek verwerkt kan worden. Anonimiteit is in de verwerking van het onderzoek gewaarborgd.

Het doel van deze vragenlijst is om een helder beeld te krijgen van de opgedane ervaringen na het realiseren van formatief meetgestuurd onderwijs bij de taaldomeinen taalbeschouwing en woordenschat. Er is sprake van formatief meetgestuurd onderwijs, als de uitkomsten van de metingen, zoals het vooraf toetsen (een formatieve toets) en het inzetten van de wisbordje, gebruikt worden om het onderwijs in de loop van het leerproces bij te sturen.

De data zal geanalyseerd worden om vervolgens, waar nodig, het ontwerp bij te stellen op basis van de bevindingen.

Het zal ongeveer 30 minuten duren om de vragenlijst in te vullen.

Zou u de ingevulde vragenlijst voor 31 maart willen sturen naar:

maud.vandeverdonk@student.fontys.nl

Heel erg bedankt voor uw tijd en inzet.

Algemeen			
1	Leeftijd		jaar
2	Aantal jaren werkervaring in het onderwijs		jaren
3	Aantal jaren werkervaring op deze school		jaren
4	Aantal jaren werkervaring met de methode Taal in beeld		jaren
5	Verzorgt het onderwijs in groep		

Hieronder staan stellingen die betrekking hebben op de introductie van het ontwerp. Graag aankruisen wat van toepassing is. Er is maar één antwoord mogelijk per stelling.

Hoe vond u het om het ontwerp te gaan uitproberen?					
		Zeer oneens	Oneens	Eens	Zeer eens
6	Ik vond het spannend				
7	Ik vond het lastig				
8	Ik was benieuwd				
9	Ik vond het leuk				
10	Ik stond er voor open				
11	Anders namelijk...				

Hieronder staan stellingen die betrekking hebben op de uitvoering van het ontwerp. Graag aankruisen wat van toepassing is. Er is maar één antwoord mogelijk per stelling.

		Ze er oneens	Oneens	Eens	Ze er eens
	Woordenschat				
12	Ik vind het prettig om op deze manier te werken bij woordenschat.				
13	Ik vind het lastig om op deze manier te werken bij woordenschat.				
14	Aan de hand van de wisbordjes kan ik nagaan welke leerlingen de doelen beheersen.				
15	Aan de hand van de wisbordjes krijg ik een onduidelijk beeld van welke leerlingen de doelen beheersen.				
16	Ik weet hoe ik na het meetmoment met de wisbordjes het onderwijs verder vorm kan geven.				
17	Ik vind het moeilijk om het onderwijs in te richten na het meetmoment met de wisbordjes.				
18	Ik vind wisbordjes een effectief middel voor tussentijdse meetmomenten.				
19	De vernieuwde werkwijze is voor mij duidelijk.				
20	De vernieuwde werkwijze vind ik fijn om toe te passen.				
21	Ik vind het onprettig om op deze manier te werken.				
22	Door dit ontwerp kan ik het lesaanbod beter aan laten sluiten bij de persoonlijke leerbehoeften van iedere leerling.				
23	Naar mijn mening is deze werkwijze voor leerlingen waardevol.				
24	Ik zie het zitten om deze werkwijze komend schooljaar toe te gaan passen.				
	Taalbeschouwing				
25	Ik vind het prettig om op deze manier te werken bij taalbeschouwing.				
26	Ik vind het lastig om op deze manier te werken bij taalbeschouwing.				
27	Ik kan op basis van de resultaten uit de formatieve toets van taalbeschouwing het onderwijs inrichten.				
28	Ik vind het gemakkelijk om deze gegevens te interpreteren.				
29	Ik krijg door de formatieve toets een duidelijk beeld van welke leerlingen de doelen beheersen.				
30	Ik weet na de formatieve toets slecht welke leerlingen de doelen beheersen.				
31	Ik weet hoe ik het onderwijsaanbod in moet richten op basis van de meetgegevens.				
32	De vernieuwde werkwijze is voor mij duidelijk.				
33	De vernieuwde werkwijze vind ik fijn om toe te passen.				
34	Door dit ontwerp kan ik het lesaanbod beter aan laten sluiten bij de persoonlijke leerbehoeften van iedere leerling.				
35	Naar mijn mening is deze werkwijze voor leerlingen waardevol.				
36	Ik zie het zitten om deze werkwijze komend schooljaar toe te gaan passen.				

Hieronder staan stellingen die betrekking hebben op de vier levels van feedback (Hattie en Timperley, 2011). Graag aankruisen wat van toepassing is. Er is maar één antwoord mogelijk per stelling.

		Nooit	Weinig 1x in één van de drie lessen	Regelmatig 1x in alle drie de lessen	Vaak Meerdere keren in alle drie de lessen
	Woordenschat				
37	Ik geef leerlingen tijdens de les taakgerichte feedback.				
38	Ik geef leerlingen tijdens de les procesgerichte feedback.				
39	Ik laat leerlingen tijdens de les op zichzelf evalueren.				
40	Ik geef aan hoe de leerlingen tijdens de les hebben gewerkt en gefunctioneerd.				
	Taalbeschouwing				
41 (37)	Ik geef leerlingen tijdens de les taakgerichte feedback.				
42 (38)	Ik geef leerlingen tijdens de les procesgerichte feedback.				
43 (39)	Ik laat leerlingen tijdens de les op zichzelf evalueren.				
44 (40)	Ik geef aan hoe de leerlingen tijdens de les hebben gewerkt en gefunctioneerd.				

Hieronder staan stellingen die betrekking hebben op formatieve assessment (Clarke, 2016).
Graag aankruisen wat van toepassing is. Er is maar één antwoord mogelijk per stelling.

		Nooit	Weinig 1x in één van de drie lessen	Regelmatig 1x in alle drie de lessen	Vaak Meerdere keren in alle drie de lessen
	Woordenschat				
45	Ik stel in samenspraak succescriteria op met de leerlingen.				
46	Ik stel aan het begin van de les in samenspraak succescriteria op met de leerlingen.				
47	Ik meet aan het begin van de les of de leerlingen begrijpen wat ze leren.				
48	Ik meet tussentijds of de leerlingen begrijpen wat ze leren.				
49	Ik meet op meerdere momenten in een les.				
50	Ik benoem de leerdoelen in de les.				
51	Ik geef leerlingen feedback.				
52	Ik laat leerlingen elkaar feedback geven.				
53	Aan het eind van een les reflecteer ik met de leerlingen op het geleerde.				
54	Aan het eind van de les geef ik een samenvatting van het geleerde.				
55	Aan het eind van de les laat ik leerlingen het geleerde samenvatten.				
	Taalbeschouwing				
56	Ik heb leerlingen de formatieve toets van taalbeschouwing, na de afname, opnieuw laten inzien.				
57 (45)	Ik stel in samenspraak succescriteria op met de leerlingen.				
58 (46)	Ik stel aan het begin van de les in samenspraak succescriteria op met de leerlingen.				
59 (47)	Ik meet aan het begin van de les of de leerlingen begrijpen wat ze leren.				
60 (48)	Ik meet tussentijds of de leerlingen begrijpen wat ze leren.				
61 (49)	Ik meet op meerdere momenten in een les.				
62 (50)	Ik benoem de leerdoelen in de les.				
63 (51)	Ik geef leerlingen feedback.				
64 (52)	Ik laat leerlingen elkaar feedback geven.				
65 (53)	Aan het eind van een les reflecteer ik met de leerlingen op het geleerde.				
66	Aan het eind van de les geef ik een samenvatting van				

(54)	het geleerde.				
67 (55)	Aan het eind van de les laat ik leerlingen het geleerde samenvatten.				

Hieronder volgen zes open vragen. Graag aankruisen wat van toepassing is en, waar aangegeven staat, een toelichting geven.

68. Heeft u op basis van het voorgestelde ontwerp zelf nog aanpassingen gemaakt?

☐ Nee

☐ Ja, namelijk:

69. Zou u iets anders aanraden om formatief meetgestuurd onderwijs bij taal te realiseren?

☐ Nee

☐ Ja, namelijk:

70. Heeft u nog verbeterpunten voor het ontwerp om formatief meetgestuurd onderwijs te realiseren bij taal, aansluitend bij de methode Taal in beeld?

☐ Nee

☐ Ja, namelijk:

Woordenschat:

Taalbeschouwing:

71. Hoe heeft u de uitvoering van het ontwerp voor woordenschat en taalbeschouwing ervaren?

Woordenschat:

Taalbeschouwing:

72. Waar liep u tegen aan tijdens de uitvoering van het ontwerp voor woordenschat en taalbeschouwing?

Woordenschat:

Taalbeschouwing:

73. Ziet u het zitten om komend schooljaar deze werkwijze toe te passen voor woordenschat en taalbeschouwing? Zou u dit willen toelichten?

Woordenschat:

Taalbeschouwing:

74. Ruimte voor eventuele opmerkingen.

--

7.2 Bijlage 2: open coderen

Heeft u op basis van het voorgestelde ontwerp zelf nog aanpassingen gemaakt?		
Nummer	Tekst	Label
68	We hebben de toets enigszins aangepast: de opdracht was om woorden in lettergrepen te verdelen en dat waren meerkeuzeantwoorden. Wij hebben de vraag gesteld "Zet een streep waar het woord in lettergrepen wordt verdeeld"	- Toets vraag aangepast
68	Ik heb de vraagstelling van de toets gewijzigd, omdat anders niet duidelijk was wat er van de leerling verwacht werd.	- Vraagstelling toets gewijzigd
68	Bij les 5 van woordenschat heb ik een aanpassing gemaakt. Ik vond het erg lastig om verschillende antwoord mogelijkheden te bedenken bij de uitdrukkingen en gezegdes. Daarom heb ik deze les uitgevoerd zoals in de handleiding beschreven. Bij taalbeschouwing vond ik het lastig om de lessen naar aanleiding van de toets te plannen. Ik vond dit lastig, omdat op de toets er ongeveer 3 meerkeuze vragen per doel zijn. Leerlingen gokken deze ook vaak goed. Of kunnen hier het goede antwoord vinden, omdat het meerkeuze vragen zijn. Maar ik merk dat ze er in de les veel moeite mee hebben als het open vragen zijn.	- Woordenschat les volgens handleiding - Lastig lessen plannen na toets taalbeschouwing - Meerkeuzevragen, gokken - Leerlingen moeite open vragen
68	Bij woordenschat moest ik met de wisbordjes meerkeuzevragen stellen. Wat betekent het spreekwoord.... Bij meerkeuze kunnen de leerlingen gokken, dus dat heeft naar mijn mening niet zoveel zin.	- Meerkeuzevragen, gokken
68	Nee	
68	Nee	
68	Nee	

Zou u iets anders aanraden om formatief meetgestuurd onderwijs bij taal te realiseren?		
Nummer	Tekst	Label
69	Ik denk dat het bij Taalbeschouwing makkelijker te realiseren is om formatief te gaan toetsen dan bij Woordenschat. Wel vind ik dat je de toetsresultaten niet geheel objectief kunt noemen aangezien (bijna) alle vragen meerkeuzevragen zijn en ze dus ook goed kunnen gokken. Ik weet niet of dit voor mij de meest ideale manier is. Ik weet dan alleen niet zo goed op welke manier het wel zou moeten.	- Taalbeschouwing makkelijker te realiseren - Toetsresultaten niet object, meerkeuzevragen, gokken - Niet ideale werkwijze
69	Formatief meetgestuurd: Ja, echter niet teveel door vooraf te "toetsen". Leerlingen beginnen toetsmoe te worden van alle toetsen en testen. Variatie in werkvormen hiervoor vind ik belangrijker. Ik denk dat we ons goed moeten afvragen wat we precies willen weten en waarom. Ik vind dat je ook mag afgaan op de observatie vaardigheden van de leerkracht en zijn/haar ervaring. Vaak weet je zonder toetsen ook wel waar de knelpunten liggen.	- Weinig vooraf toetsen - Variëren werkvormen - Afgaan op ervaring en observatie vaardigheden leerkracht
69	Ik vind formatief toetsen bij taalbeschouwing erg lastig. Er worden vaak begrippen/termen gebruikt die de leerlingen (nog) niet kennen. Ze weten daardoor niet altijd	- Lastig formatief toetsen taalbeschouwing

	wat er van ze verwacht wordt. Niet alle leerlingen (kunnen) de vragen goed lezen of begrijpen. Ook worden er per toets 3 onderdelen getoetst, dat kun je niet aangeven op de toetssite. Zo krijg je een te algemeen beeld, niet hoe de leerling per onderdeel scoort. Dit geldt natuurlijk niet alleen voor het formatief toetsen maar is een verbeterpunt voor de methodemakers ;-)	- Toets termen onbekend voor aantal leerlingen - Algemeen beeld toetsscore, ipv 3 onderdelen
69	Niet doen. Ik denk niet dat het bij taal zinvol is. Bij rekenen en spelling is dit veel makkelijker te organiseren. Bij taal doe je(in groep 4) veel lessen een groot deel samen en zie ik het niet voor me hoe ik de leerlingen die de formatieve toets goed hadden gemaakt, zelfstandig alleen te laten werken.	- Niet doen - Niet zinvol
69	Ik vind dat de formatieve toets bij taal te weinig info geeft over of de leerlingen het doel begrijpen. Ik denk dat je als leerkracht dit ook in kan schatten zonder de toets te maken. Eigenlijk hebben alle leerlingen het nodig om de taalbeschouwingslessen te maken. Vaak vinden wij dat het één keer aanbod laten komen van het leerdoel te weinig. En dan zou je wel leerlingen het overlaten slaan. Dat spreekt elkaar tegen. Ook vind ik dat er dan weer een extra les bij komt. Dat zijn 8 extra lessen in het jaar. En ik vind het niet fijn om de toets eerst als formatieve toets te gebruiken en daarna dezelfde toets nog een keer te gebruiken. Je hebt leerlingen die dit in de gaten hebben en je kunt je formatieve toets dan ook niet na bespreken. Ik denk dat je als leerkracht zelf van te voren wel in kunt schatten of ze de les nodig hebben of niet.	- Formatieve toets te weinig info over doelen - Leerkrachten zelf inschatten - Extra les - Weinig herhaling - Onprettig dezelfde toets
69	Als je als leerkracht al meerdere jaren een groep draait, weet je precies welke onderdelen er lastig zijn en welke onderdelen minder. Wat mij betreft is het niet nodig. Ik vind het ook niet handig dat je bij taalbeschouwing dezelfde toets gebruikt als de eindtoets. Leerlingen kunnen de toets nu niet zelf inzien en weten dus niet wat ze al beheersen. Ook zitten er veel meerkeuzevragen in en weinig vragen per onderdeel. Ik kan aan 2 opdrachten bijvoorbeeld niet zien of ze precies weten wat bijwoorden zijn.	- Ervaring leerkracht - Onhandig dezelfde toets - Veel meerkeuzevragen - Weinig vragen per onderdeel
69	Woordenschat zijn erg veel woorden. Is het dan reëel om per leerling te meten welke woorden al beheerst worden. Taalbeschouwing toetst per onderdeel maar enkele vragen. Geeft niet altijd een goed beeld of ze de stof dan echt beheersen. En het bleek dat erg veel leerlingen (de helft of meer) het toch nog niet beheersen. Dat is wat je ook al had verwacht.	- Veel woorden om te meten - Enkele vragen per onderdeel - Resultaat volgens verwachting

Heeft u nog verbeterpunten voor het ontwerp om formatief meetgestuurd onderwijs te realiseren bij taal, aansluitend bij de methode Taal in beeld?

Nummer	Tekst	Label
70	Woordenschat: Meer gebruik maken van de oefensoftware van Woordenschat in beeld. Hierin zit het vooraf inschatten, wat ken ik al en wat niet; een grote variatie aan	- Oefensoftware Woordenschat in beeld

	oefenvormen; de woorden uit de diverse blokken komen aan bod. Er wordt gedifferentieerd (zie site van woordenschat in beeld). <u>Taalbeschouwing:</u>	
70	<u>Woordenschat:</u> nvt Ik zou graag meer devices in de groep willen zodat er gebruik gemaakt kan worden van de methode-software voor woordenschat <u>Taalbeschouwing:</u> Wij hebben in onze groep alleen taalbeschouwing formatief getoetst. Heeft voor mij geen meerwaarde.	- Meer devices - Methode-software gebruiken - Formatief toetsen geen meerwaarde
70	<u>Woordenschat:</u> Ik merk dat de woordenschat lessen in groep 8 veel nieuwe en lastige woorden bevatten. Wanneer ik deze voorafgaande aan de les toets doormiddel van wisbordjes merk ik dat ik daar heel veel tijd mee kwijt ben (ruim 20 minuten) en ik daarna de les als nog kan geven, omdat ze de woorden niet begrijpen. <u>Taalbeschouwing:</u> Heb ik hierboven al genoemd.	- Veel moeilijke woorden - Kost veel tijd
70	<u>Woordenschat:</u> Ik denk dat het werken met de wisbordjes later in de week erbij gehaald zou kunnen worden, dus niet als onderdeel van de les, maar als herhaling op een ander tijdstip <u>Taalbeschouwing:</u> Dit punt is voor jouw onderzoek niet zo aan de orde, maar de normering zou bijgesteld moeten worden (koppeling naar rapport)	- Wisbordjes als herhaling - Normering bijstellen, rapport
70	<u>Woordenschat:</u> <u>Taalbeschouwing:</u> Ik denk dat je als leerkracht zelf weet waar de knelpunten zitten. In groep 7 was dat bijvoorbeeld bij bijwoorden. Er gaat maar 1 les over bijwoorden in het hele blok. Ik denk dat we vooral moeten gaan kijken wat we daarmee doen. Lessen bijmaken? Oefenstof zoeken?	- Leerkracht weet knelpunten - Moeilijke les, les bijmaken of oefenstof zoeken
70	<u>Woordenschat:</u> formatief niet toetsen. Leerlingen maken dit onderdeel vaak erg goed op de toets. Niet nodig. Je weet welke leerlingen altijd wat zwakker zijn in woordenschat. <u>Taalbeschouwing:</u> Formatief toetsen niet handig vanwege bovenstaande rede. Misschien dat je dit met het wisbordje aan het begin van de les kunt nagaan. Zodat je tijdens de les beter weet welke leerlingen k	- Formatief toetsen niet nodig - Kent zwakkere leerlingen - Formatief toetsen niet handig. - Gebruik wisbordje begin les
70	Nee	-

Hoe heeft u de uitvoering van het ontwerp voor woordenschat en taalbeschouwing ervaren?		
Nummer	Tekst	Label
71	<u>Woordenschat:</u> Het kost veel meer voorbereidingstijd dan wanneer ik normaal gesproken een woordenschatles geef. <u>Taalbeschouwing:</u> Je kunt gerichter werken met de leerlingen waarvan je weet dat ze uitvallen op een bepaald onderdeel. Je instructie richt je op die leerlingen.	- Meer voorbereidingstijd - Gerichter werken, instructie
71	<u>Woordenschat:</u> Het werken met de wisbordjes is iets dat	- Wisbordjes blijven

	ik wel zal blijven doen. <u>Taalbeschouwing:</u> Ik denk niet dat vooraf toetsen bij taalbeschouwing zinvol is. Meer werk en het levert niet genoeg op.	- gebruiken - Vooraf toetsen niet zinvol
71	<u>Woordenschat:</u> Meer gebruik maken van de oefensoftware van Woordenschat in beeld. Hierin zit het vooraf inschatten, wat ken ik al en wat niet; een grote variatie aan oefenvormen; de woorden uit de diverse blokken komen aan bod. Er wordt gedifferentieerd (zie site van woordenschat in beeld). <u>Taalbeschouwing:</u>	- Oefensoftware - Woordenschat in beeld gebruiken
71	<u>Woordenschat:</u> nvt <u>Taalbeschouwing:</u> Leerlingen reageerden niet enthousiast op alweer een toets; zeker in een periode waar al zo veel toetsen gemaakt moesten worden (Cito)	- Leerlingen niet enthousiast extra toets
71	<u>Woordenschat:</u> Het kost enorm veel tijd om via de wisbordjes de woorden de toetsen. En daarna moet je de les als nog geven, omdat de leerlingen de woorden niet begrijpen. Les 5 over de gezegdes en uitdrukkingen met meerkeuze vragen heb ik niet gedaan, omdat ik het lastig vind om 3 meerkeuze antwoorden te geven en omdat leerlingen hier ook kunnen gokken. Zo weet je als nog niet of ze de uitdrukkingen ook daadwerkelijk beheersen. <u>Taalbeschouwing:</u> Ik vind dat de formatieve toets geen duidelijk beeld geeft over wat de leerlingen beheersen. En dat deze toets extra tijd kost. Ik gebruik deze tijd liever om nog een keer aan de doelen van taalbeschouwing te werken.	- Veel tijd - wisbordjes - Lastig meerkeuze antwoorden, gokken - Formatieve toets onduidelijk beheersing - Extra tijd
71	<u>Woordenschat:</u> In een les komen er 15 nieuwe woorden aan bod. Dit zijn teveel woorden om te toetsen met de wisbordjes. Je bent dan al bijna een hele les bezig met toetsen. Dit betekent dat je weer een extra taalles hebt en die tijd heb je niet. In groep 7 draait iedere les om een bepaald thema. Bijv. 15 nieuwe woorden die te maken hebben met dokterstaal. Ik kom dan verkleed als dokter en houd een toneelstukje waarin ik die woorden steeds benoem. Als ik dan eerst de woorden bespreek met de wisbordjes, dan gaat de spontaniteit van de les verloren. Wij hebben als doel om een rijke leeromgeving te creëren en naar mijn mening maak je de les juist onaantrekkelijker. <u>Taalbeschouwing:</u> Ik had de formatieve toets niet nodig om te weten welke onderdelen er lastig zouden zijn.	- Teveel woorden voor wisbordjes - Kost te veel tijd - Les onaantrekkelijker - Formatieve toets niet nodig
71	<u>Woordenschat:</u> Ik heb maar 1 les gedaan ivm part time baan. Kan daar geen goed beeld van geven. <u>Taalbeschouwing:</u> Door collega uitgevoerd. Vond de uitslag niet echt verrassend	- Uitslag niet verrassend

Waar liep u tegen aan tijdens de uitvoering van het ontwerp voor woordenschat en taalbeschouwing?		
Nummer	Tekst	Label
72	<u>Woordenschat:</u> - De verschillende werkvormen rondom woordenschat zijn interessant en verhogen de betrokkenheid van de leerlingen. Wel kosten de lessen nogal wat voorbereidingstijd. - Het inventariseren van de voorkennis tijdens de woordenschatles kost veel tijd. Als de leerlingen de lesstof beheersen is er niks aan de hand, maar wanneer ze de lesstof niet beheersen is er veel tijd “verloren” gegaan en moet je de les alsnog aanbieden.	- Verschillende werkvormen interessant, verhoogt betrokkenheid - Veel voorbereidingstijd - Inventariseren kost veel tijd
72	<u>Woordenschat:</u> x <u>Taalbeschouwing:</u> Ik heb de leerlingen bij de formatieve toets zelfstandig laten werken: zelf lezen en invullen. Bij de controletoes heb ik meer stilgestaan bij de vragen. “weet je nog wat we geoefend hebben?” “Bij alle vragen vul je 1 antwoord in, behalve bij vraag 6” Dus bepaalde dingen werden duidelijker aangegeven en besproken.	- Toetsvragen soms duidelijker besproken
72	<u>Woordenschat:</u> Activiteiten kosten veel tijd, leerlingen komen dan onvoldoende aan de verwerking toe (toepassen). <u>Taalbeschouwing:</u> Het vooraf toetsen gaf niet die informatie, om gericht te gaan werken. Leerlingen blijven dit een lastig onderdeel vinden, hebben eigenlijk meer oefening nodig, dan alleen de les. Voor leerlingen is taalbeschouwing ook erg abstract.	- Veel tijd - Onvoldoende verwerkingstijd - Vooraf toetsen, onbruikbare informatie
72	<u>Woordenschat:</u> <u>Taalbeschouwing:</u> De tekst van de toets is aangepast ivm vraagstelling. Leverde extra werk op.	- Extra werk toetsvragen aanpassen
72	<u>Woordenschat:</u> Tijdrovend. En lastig om meerkeuze vragen te bedenken bij de uitdrukkingen en gezegdes. <u>Taalbeschouwing:</u> De formatieve toets geeft te weinig informatie over de doelen.	- Tijdrovend - Lastig meerkeuzevragen bedenken - Formatieve toets weinig info doelen
72	<u>Woordenschat:</u> Teveel tijd kwijt met het nagaan of ze de woorden begrijpen. En wat doe je dan vervolgens. Wat als de helft van de leerlingen woord 1 begrijpt en weer andere leerlingen een ander woord. Ik heb totaal geen overzicht hierin. <u>Taalbeschouwing:</u> De toets geeft me niet de informatie die ik nodig heb.	- Veel tijd kwijt - Geen overzicht vervolg na meetmoment - Onbruikbare informatie uit toets
72	<u>Woordenschat:</u> Ik heb maar 1 les gedaan ivm part time baan. Kan daar geen goed beeld van geven. <u>Taalbeschouwing:</u> Door collega uitgevoerd. Vond de uitslag niet echt verrassend	- Uitslag niet verrassend

Ziet u het zitten om komend schooljaar deze werkwijze toe te passen voor woordenschat en taalbeschouwing? Zou u dit willen toelichten?		
Nummer	Tekst	Label
73	<u>Woordenschat:</u> Met woordenschat ben ik bang dat er veel onderwijstijd verloren gaat wanneer (veel) leerlingen de lesstof nog niet beheersen. Zo toets je vooraf de kennis maar moet je achteraf nogmaals de lesstof aanbieden. Wanneer leerlingen de lesstof wel beheersen is het een makkelijke manier om te toetsen of je de les nog moet geven of dat je een aantal leerlingen apart kunt nemen voor de instructie. <u>Taalbeschouwing:</u> Ja, sluit redelijk aan op de manier hoe we nu bij spelling en rekenen werken. Toch denk ik wel dat doordat het meerkeuzevragen zijn bij de toets dat leerlingen snel goed kunnen gokken (maar zo denk ik er bij de normale toets ook over).	- Onderwijstijd verliezen - Sluit aan bij spelling en rekenen - Meerkeuzevragen, gokken
73	<u>Woordenschat:</u> ja, maar niet tijdens de les, maar als herhaalmoment later in het blok. <u>Taalbeschouwing:</u> Nee Juist als er een nieuw begrip wordt aangeboden, vind ik dat je hierbij alle leerlingen moet meenemen in de instructie en inoefening.	- Wisbordjes als herhaalmoment - Leerlingen allemaal instrueren en inoefenen
73	<u>Woordenschat:</u> Onderdelen hiervan zou ik wel laten terug komen, maar niet bij elke les. Ik zou meer variatie in de werkvormen zien. Zelf wil ik nog meer gebruik gaan maken van de oefensoftware die bij de methode hoort (woordenschat in beeld). D.m.v. de extra laptopjes (eigenlijk ook bedoelt voor VAL-junior) komen de leerlingen nu ook vaker aan bod. <u>Taalbeschouwing:</u> Nee, niet in de vorm van vooraf toetsen. Wel zou ik graag op zoek gaan naar passende oefenstof behorende bij de lesdoelen voor taalbeschouwing. Liefst op een speelsere manier (dus niet alleen mb.v. werkbladen). Is er software, zijn er andere materialen om dit te oefenen?	- Sommige onderdelen terug laten komen - Variëren in werkvormen - Oefensoftware gebruiken - Zoeken naar passende, speelse oefenstof bij doelen
73	<u>Woordenschat:</u> Als er genoeg devices zijn om het software-programma van de methode te doen, waarin voor iedere leerling meteen duidelijk wordt welke woorden hij/zij beheerst, zou ik dat gaan gebruiken en geen papieren toets. <u>Taalbeschouwing:</u> Zou ik zeker niet op deze manier gaan doen. Te vaag, te onduidelijk wat mij betreft. De diverse onderwerpen komen maar 1 keer per blok aan de orde, niet eens in ieder blok. Er zijn dan te weinig oefen momenten. Vaak missen leerlingen dan ook bepaalde (samen)werkvormen die ook voor hun taalontwikkeling/taalgevoel goed zouden zijn.	- Meer devices voor software-programma - Te weinig oefenmomenten - Missen (samen) werkvormen
73	<u>Woordenschat:</u> Ik merk dat de leerlingen het leuk vinden om met wisbordjes te werken en dan meer betrokken zijn bij de	- Leerlingen leuk wisbordjes - Meer betrokken

	les. Het kost wel veel tijd om het eerst op de manier te doen en dan nog de les te geven. Ik zou daar dan een middenweg in willen vinden. <u>Taalbeschouwing:</u> Nee, omdat ik vind dat de formatieve toets geen goed beeld geeft of de doelen behaald zijn. En het is een extra les die je daar aan moet besteden.	- Veel tijd - Formatieve toets slecht beeld over doelen - 'Extra' les
73	<u>Woordenschat:</u> Nee, zie hierboven. De lessen woordenschat staan op zich. Ik denk dat we ons vooral bezig moeten houden hoe we deze lessen aantrekkelijk kunnen maken. Het werkboekje vind ik erg eentonig. Wat zijn leuke werkvormen om de woorden aan te bieden? <u>Taalbeschouwing:</u> Nee, zie hierboven. Ik denk dat we ons vooral bezig moeten houden met wat we doen bij moeilijke onderdelen. Het ontleden komt weinig terug in de methode. Gaan we dit extra oefenen en andere lessen schrappen? Hebben we daar materiaal voor om moet dat gemaakt/ aangeschaft worden?	- Lessen aantrekkelijker maken - Leuke werkvormen aanbieden - Wat bij moeilijke onderdelen, les schrappen, extra materiaal, extra oefenen
73	<u>Woordenschat:</u> <u>Taalbeschouwing:</u> Nee, zie voorgaande antwoorden.	-

Resultaat open codering		
Label		
Taalbeschouwing	Woordenschat	Taalbeschouwing & woordenschat
- Vraagstelling toets gewijzigd XX	- Oefensoftware	- Moeilijke les, les
- Toets termen onbekend voor aantal leerlingen	- Woordenschat in beeld XXXX	- bijmaken of oefenstof zoeken
- Lastig lessen plannen na toets XX	- Meer devices XX	- Niet ideale werkwijze
- Meerkeuzevragen, gokken XXXX	- Woordenschat les volgens handleiding	- Weinig vooraf toetsen
- Formatief toetsen geen meerwaarde XX	- Te veel moeilijke woorden om te meten XXX	- Variëren werkvormen XXXX
- Toetsvragen soms duidelijker besproken	- Kost veel tijd XXXXXXXXXXXX	- Afgaan op ervaring en observatie vaardigheden leerkracht XXXX
- Leerlingen moeite open vragen in les	- Wisbordjes als herhaalmoment XX	- Niet doen
- Algemeen beeld toetsscore, ipv 3 onderdelen	- Meerkeuzevragen, gokken XX	- Niet zinvol
- Normering bijstellen, rapport	- Lastig meerkeuzevragen bedenken XX	
- Extra werk toetsvragen aanpassen	- Formatief toetsen niet nodig	
- Formatieve toets weinig info doelen, onbruikbare informatie XXXXXXXX	- Leerkracht kent zwakkere leerlingen	
- Uitslag volgens verwachting XXX	- Wisbordjes blijven gebruiken	
- Sluit aan bij spelling en rekenen	- Les onaantrekkelijker	
- Leerlingen allemaal instrueren en inoefenen	- Onvoldoende verwerkingstijd	
- Te weinig oefen/herhaal momenten XX	- Geen overzicht vervolg na meetmoment	
- Leerlingen missen (samen) werkvormen	- Sommige onderdelen terug laten komen	
- 'Extra' les/tijd XXX	- Leerlingen leuk wisbordjes	
- Formatief toetsen niet handig.	- Leerlingen meer betrokken XX	
- Gerichter werken, instructie	- Lessen aantrekkelijker maken	
- Gebruik wisbordje begin les		
- Taalbeschouwing makkelijker te realiseren		
- Leerlingen niet enthousiast extra toets		
- Toetsresultaten niet objectief,		
- Onprettig dezelfde toets XX		
- Weinig vragen per onderdeel XX		
- Wat bij moeilijke onderdelen, les schrappen, extra materiaal, extra oefenen		
- Zoeken naar passende, speelse oefenstof bij doelen		

7.3 Bijlage 3: axiaal coderen

Eerste ordening (axiaal coderen) Woordenschat & taalbeschouwing	
- Moeilijke les, les bijmaken of oefenstof zoeken - Niet ideale werkwijze - Weinig vooraf toetsen	- Afgaan op ervaring en observatie vaardigheden leerkracht XXXX - Variëren werkvormen XXXX - Niet doen - Niet zinvol

Eerste ordening (axiaal coderen) Woordenschat	
Aanpassingen voorgestelde ontwerp - Woordenschat les volgens handleiding	Nieuwe ideeën - Oefensoftware Woordenschat in beeld XXXX - Meer devices XX - Wisbordjes als herhaalmoment XX - Lessen aantrekkelijker maken - Leerkracht kent zwakkere leerlingen
Positieve ervaring - Wisbordjes blijven gebruiken - Sommige onderdelen terug willen laten komen	Leerlingen - Leerlingen leuk wisbordjes - Leerlingen meer betrokken XX
Wisbordjes - Meerkeuzevragen, gokken XX - Formatief toetsen niet nodig - Onvoldoende verwerkingstijd - Les onaantrekkelijker	Knelpunten - Lastig meerkeuzevragen bedenken XX - Te veel moeilijke woorden om te meten XXX - Kost veel tijd XXXXXXXXXXXXX - Geen overzicht vervolg na meetmoment

Eerste ordening (axiaal coderen) Taalbeschouwing	
Aanpassingen voorgestelde ontwerp - Vraagstelling toets gewijzigd XX	Nieuwe ideeën - Zoeken naar passende, speelse oefenstof bij doelen - Wat bij moeilijke onderdelen, les schrappen, extra materiaal, extra oefenen - Gebruik wisbordje begin les
Positieve ervaring - Toetsvragen soms duidelijker besproken - Sluit aan bij spelling en rekenen - Gericht werken, instructie - Taalbeschouwing makkelijker te realiseren	Leerlingen - Leerlingen niet enthousiast extra toets - Leerlingen missen (samen) werkvormen - Leerlingen allemaal instrueren en inoefenen - Leerlingen moeite open vragen in les
Toetsresultaten - Toetsresultaten niet objectief - Uitslag volgens verwachting XXX - Normering bijstellen, rapport - Algemeen beeld toetsscore, ipv 3 onderdelen	Knelpunten - Onprettig dezelfde toets XX - Formatief toetsen niet handig, - Te weinig oefen/herhaal momenten XX - 'Extra' les/tijd XXX - Lastig lessen plannen na toets XX - Formatief toetsen geen meerwaarde XX
Opbouw toets - Weinig vragen per onderdeel XX - Meerkeuzevragen, gokken XXXX - Toets termen onbekend voor aantal leerlingen	

	- Extra werk toetsvragen aanpassen - Formatieve toets weinig info doelen, onbruikbare informatie XXXXXXXX
--	--

7.4 Bijlage 4: selectief coderen

Tweede ordening (selectief coderen) Woordenschat & taalbeschouwing	
- Moeilijke les, les bijmaken of oefenstof zoeken - Weinig vooraf toetsen - Variëren werkvormen XXXX	- Afgaan op ervaring en observatie vaardigheden leerkracht XXXX - Geen overzicht vervolg na meetmoment

Tweede ordening (selectief coderen) Woordenschat	
Wisbordjes - Meerkeuzevragen, gokken XX - Onvoldoende verwerkingstijd - Les onaantrekkelijker - Wil wisbordjes blijven gebruiken	Nieuwe ideeën - Oefensoftware Woordenschat in beeld XXXX - Meer devices XX - Wisbordjes als herhaalmoment XX
Knelpunten - Lastig meerkeuzevragen bedenken XX - Te veel moeilijke woorden om te meten XXX - Kost veel tijd XXXXXXXXXXXX	Leerlingen - Leerlingen leuk wisbordjes - Leerlingen meer betrokken XX

Tweede ordening (selectief coderen) Taalbeschouwing	
Toets - Toetsresultaten niet objectief - Uitslag volgens verwachting XXX - Algemeen beeld toetsscore, ipv 3 onderdelen - Weinig vragen per onderdeel XX - Meerkeuzevragen, gokken XXXX	Nieuwe ideeën - Zoeken naar passende, speelse oefenstof bij doelen - Gebruik wisbordje begin les
Knelpunten - Onprettig dezelfde toets XX - Te weinig oefen/herhaal momenten XX - 'Extra' les/tijd XXX - Formatieve toets weinig info doelen, onbruikbare informatie XXXXXXXX	Leerlingen - Leerlingen niet enthousiast extra toets - Leerlingen allemaal instrueren en inoefenen

Methodetoets Taal in beeld, groep 8, blok 5.

10 punten

Lees de tekst en beantwoord daarna de vragen 1, 2 en 3.

‘Moet je nu eens kijken’, zegt Maartje tegen haar vriendinnen. Ze stroopt haar mouwen op en laat de vlekjes op haar armen zien. Die zijn vuurrood. Ze vertelt: ‘Gisteren heb ik snoep gegeten en toen kreeg ik die vlekjes. Toen mijn vader het zag, heeft er zelf opgesmeerd.’

- 1 Naar welk woord verwijst het verwijswoord *Ze* in de tekst?
☒ ☒ Maartje
☐ haar vriendinnen
☐ de vlekjes

2 Naar welk woord verwijst het verwijswoord *Die* in de tekst?
☒ ☐ haar mouwen
☐ haar armen
☒ de vlekjes

3 Welk verwijswoord past in de laatste zin?
☒ ☐ hen
☒ hij
☐ zijn

4 Met welk verwijswoord kun je terugverwijzen naar een hele zin?
☒ ☐ Hij kan het boek niet meer vinden, ____ hem verbaast.

☐ dat
☐ die
☐ het
☒ wat

5 Met welke uitgang maak je het meervoud?
☒ auto ☐ ~en ☐ ~s ☐ ~eren ☒ ~'s
☐ rund ☐ ~en ☐ ~s ☒ ~eren ☐ ~'s
☐ woord ☒ ~en ☐ ~s ☐ ~eren ☐ ~'s

6 Welk woord kun je *niet* in het meervoud zetten?
☒ ☐ geluid
☒ muziek
☐ programma
☐ radio

7 Hoe kun je het **onderwerp** in een zin vinden?
☐ door te vragen: waarom doet hij iets?
☐ door te vragen: wat doet iemand?
☒ door te vragen: wie doet er iets?

8 Onderstreep het gezegde in de zin.

Op de radio worden verhalen van luisteraars voorgelezen.

9 Onderstreep de persoonsvorm in elke zin.

Iedereen luistert aandachtig naar het gedicht.
Het publiek heeft ervan genoten.

10 Onderstreep het onderwerp in elke zin.

Voor Gijs is koning Arthur een held.
De verhalen over hem heeft hij verslonden!

Handreiking

Werkwijze formatief meetgestuurd onderwijs

Woordenschat

Groep 4	Blok 5
Les 1: woordparen maken	Korte uitleg wat woordparen zijn. Wisbordjes. Aan het begin van de les de tien doelwoorden doornemen. De kinderen schrijven op het wisbordje de andere helft van het woordpaar op.
Les 5: woordgroepjes maken	Met de tien doelwoorden maken de kinderen woordgroepjes. Vervolgens krijgen de kinderen een zoekplaat. Daarop staan de tien doelwoorden in tekeningen weergegeven. Enkele doelwoorden zijn met enige, korte uitleg van de leerling toe te lichten. Gebruik hiervoor de afbeelding uit het werkboek. Laat de kinderen de woorden aanwijzen op de zoekplaat.
Les 9: woordweb maken	Laat per doelwoord de kinderen een 'klein' woordweb maken op het wisbordje. Het is mogelijk dat kinderen bij een doelwoord ook andere doelwoorden in het woordweb noteren. Doordat ze een woordweb maken is te zien of ze de strategie beheersen en ook de betekenis van het woord.

Groep 5	Blok 5
Les 1: woorden overhouden met woordparen	Korte uitleg wat woordparen zijn. Wisbordjes. Aan het begin van de les de tien doelwoorden doornemen. De kinderen schrijven op het wisbordje de andere helft van het woordpaar op.
Les 5: woorden onthouden met woordgroepjes	Met de tien doelwoorden maken de kinderen woordgroepjes. Vervolgens krijgen de kinderen een zoekplaat. Daarop staan de tien doelwoorden in tekeningen weergegeven. Enkele doelwoorden zijn met enige, korte uitleg van de leerling toe te lichten. Gebruik hiervoor de afbeelding uit het werkboek. Laat de kinderen de woorden aanwijzen op de zoekplaat.
Les 9: woorden onthouden via tekst bij woordgroepjes	Maak zinnen met de woorden die ze moeten kennen. Zet de tien doelwoorden op het bord. Laat de kinderen zelf de juiste woordgroepjes maken, verwerkt in een zin.

Groep 6	Blok 5
Les 1: letterlijk en figuurlijk taalgebruik	Om na te gaan of de kinderen de betekenis van figuurlijk en letterlijk weten, benoem je een spreekwoord, je legt uit wat het betekent en vraagt aan de kinderen of dit letterlijk of figuurlijk is. Op het wisbordje schrijven de kinderen dit op. Daarna leest de leerkracht de spreekwoorden op vanuit de doelwoorden. De kinderen noteren een woord of tekening dat de figuurlijke betekenis hiervan heeft.
Les 5: uitdrukkingen leren door opzoeken	De leerkracht zegt de uitdrukking. De kinderen noteren op de wisbordjes bij welk woord ze gaan zoeken in het woordenboek voor de betekenis van de uitdrukking.
Les 9: uitdrukkingen uitleggen en onthouden in netwerken	Noteer de verschillende uitdrukkingen en zet daaronder drie verschillende betekenissen. De kinderen noteren op het wisbordje welk antwoord juist is. Eventueel is ook het programma nearpod, kahoot of prowise te gebruiken met behulp van de iPads.

Groep 7	Blok 5
Les 1: woorden die de woordenschat verrijken/ 15 synoniemen voor bekende woorden	Maak gebruik van wisbordjes. Vraag de leerlingen synoniemen op te schrijven voor de doelwoorden die worden benoemd.
Les 5: spreekwoorden en gezegden/ 15 woorden met een niet-letterlijke betekenis	Noteer de verschillende spreekwoorden en gezegden en zet daaronder drie verschillende betekenissen. De kinderen noteren op het wisbordje welk antwoord juist is. Eventueel is ook het programma nearpod, kahoot of prowise te gebruiken met behulp van de iPads.
Les 9: moeilijke woorden zoeken in een tekst op niveau/ woorden leren en onthouden met een eigen strategie	Volgens de les uit de methode.

Groep 8	Blok 5
Les 1: woorden die de woordenschat verrijken/ 15 synoniemen voor bekende woorden	Maak gebruik van wisbordjes. Vraag de leerlingen synoniemen op te schrijven voor de doelwoorden die worden benoemd.
Les 5: woorden in een andere context/ 15 woorden met een niet-letterlijke betekenis	Noteer de verschillende spreekwoorden en gezegden en zet daaronder drie verschillende betekenissen. De kinderen noteren op het wisbordje welk antwoord juist is. Eventueel is ook het programma nearpod, kahoot of prowise te gebruiken met behulp van de iPads.
Les 9: moeilijke woorden zoeken in een tekst op niveau/ woorden leren en onthouden met een eigen strategie	Volgens de les uit de methode.