

# ***Woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting***

een vergelijkend onderzoek in de havo-onderbouw

Student: Femke Posthumus

Studentnummer: 5481546

Begeleiders: dr. J. Evers-Vermeul en prof. dr. H. van den Bergh

Studie: Nederlandse taal en cultuur - educatie en communicatie

Datum en plaats: 13 augustus 2020, Utrecht

## Samenvatting

In deze scriptie wordt verslag gedaan van het onderzoek naar het woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting. Op meerdere van de scholen is waargenomen dat de leerlingen gemiddeld gezien een zwakke woordenschat hebben. In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal: *In hoeverre kunnen verschillen in woordenschatcores van de leerlingen van de havo-onderbouw verklaard worden vanuit verschillen in woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting?*

Voor dit onderzoek is gekeken naar de zes scholen van de Willibrord Stichting die én een havo-afdeling hebben én gebruikmaken van de Citovolgtoetsen. Door middel van verschillende methodes is geprobeerd een volledig beeld te krijgen van het woordenschatonderwijs op de participerende scholen. Ten eerste is gekeken naar wat er op de Citowoordenschattoetsen precies wordt bevroegd. Daarna is middels een analyse van leerlingcores op Cito-woordenschattoetsen gekeken hoe de scores van de verschillende scholen zich tot elkaar en tot het landelijk gemiddelde verhouden. Vervolgens zijn de verschillende taalbeleidsdocumenten geanalyseerd en zijn van elke school een docent Nederlands en de taalcoördinator geïnterviewd.

Uit de data-analyse is gebleken dat de leerlingen van School A en School B aan het begin van de brugklas een lager startniveau hebben dan het landelijke gemiddelde. Op Cito 1 scoren School A, School C, School D en School E/F onder het landelijk gemiddelde en School B is met een p-waarde van 0.050 net niet significant. Op Cito 2 blijven School A, School C en School E/F onder het landelijk gemiddelde. Ten opzichte van elkaar scoort School B significant hoger dan School C op Cito 1 en 2. Tussen de andere scholen is geen significant verschil in vaardigheidsscore. De groei in vaardigheidsscore is tussen elke toets en van elke school significant. School B gaat gemiddeld genomen meer vooruit.

Uit de interviews en de toetsanalyses blijkt dat de manier waarop woordenschat door de scholen wordt behandeld en getoetst, voor een groot deel afwijkt van de manier waarop Cito de woordenschat toetst. Waar de Cito-toetsen de receptieve woordenschat toetst, focussen de meeste scholen, zowel in de lessen als op de toetsen, ook op de productieve woordenschat. Daarnaast zijn de contextzinnen op de Cito-toetsen zo neutraal mogelijk – de betekenis van een woord kan er niet uit worden afgeleid – terwijl de meeste scholen proberen te zorgen voor veel context. De strategieën, waarop in het woordenschatonderwijs van alle scholen zo veel nadruk ligt, worden op Cito niet getoetst.

Uit de resultaten is af te leiden dat er een grote variatie is in de manier waarop taalbeleid en woordenschatonderwijs worden vormgegeven op de verschillende scholen. Opvallend is dat de grote verscheidenheid aan benaderingen van taalbeleid en woordenschatonderwijs kennelijk geen aantoonbaar verschil oplevert in de door de Cito gemeten groei in resultaten: alle scholen bereiken significante groei tussen de meetmomenten van Cito. School B scoort – na significant onder het landelijk gemiddelde te zijn gestart met Cito 0 – als enige van de scholen niet significant onder het landelijk gemiddelde op Cito 1 en Cito 2. Kijkend naar het beleid en de aanpak van woordenschatonderwijs op School B, valt er geen factor te isoleren die fundamenteel anders wordt aangepakt dan op de andere scholen en waardoor te verklaren zou zijn dat School B als enige school niet significant onder het landelijk gemiddelde scoort.

# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Theoretisch kader</b> .....	<b>5</b>
2.1 <i>Woordenschat</i> .....	5
2.2 <i>Relatie woordenschat en leesvaardigheid</i> .....	5
2.3 <i>Belang investeren in effectief woordenschatonderwijs</i> .....	6
2.4 <i>Woordenschatonderwijs</i> .....	6
2.4.1 <i>Woordenschatuitbreiding</i> .....	6
2.4.2 <i>Woordleerstrategieën</i> .....	8
2.4.3 <i>Taalgericht vakonderwijs</i> .....	9
<b>3 Methode</b> .....	<b>10</b>
3.1 <i>Deelnemende scholen</i> .....	10
3.2 <i>Onderzoeksontwerp</i> .....	10
3.3 <i>Data Cito</i> .....	10
3.4 <i>Analyse taalbeleid</i> .....	10
3.5 <i>Interviews</i> .....	11
3.5.1 <i>Respondenten</i> .....	11
3.5.2 <i>Topiclijst, interviewproces en verwerking</i> .....	11
3.6 <i>Analyse toetsing</i> .....	12
<b>4 Resultaten</b> .....	<b>12</b>
4.1 <i>Analyse data Cito</i> .....	12
4.1.1 <i>Citotoets woordenschat</i> .....	12
4.1.2 <i>Woordenschatcores</i> .....	13
4.2 <i>Woordenschat in het taalbeleid</i> .....	14
4.2.1 <i>Taalcoördinatoren</i> .....	14
4.2.2 <i>Invulling taalbeleid/taalbeleidsplan</i> .....	14
4.2.3 <i>Taalbeleid in de praktijk</i> .....	19
4.3 <i>Woordenschatonderwijs in de lessen Nederlands</i> .....	22
4.3.1 <i>Methode en plek in curriculum</i> .....	22
4.3.2 <i>Aanpak en didactiek</i> .....	22
4.3.3 <i>Toetsing</i> .....	24
<b>5 Conclusie</b> .....	<b>26</b>
<b>6 Discussie</b> .....	<b>30</b>
<b>7 Aanbevelingen</b> .....	<b>31</b>
<b>Literatuurlijst</b> .....	<b>32</b>
<b>Bijlagen</b> .....	<b>36</b>

<i>Bijlage 1 overzicht taalbeleidsdocumenten .....</i>	<i>36</i>
<i>Bijlage 2 topiclijst interviews taalcoördinatoren .....</i>	<i>37</i>
<i>Bijlage 3 topiclijst interviews docenten Nederlands .....</i>	<i>38</i>

# 1 Inleiding

Onderzoek van onder anderen Hacquebord (2006) wijst uit dat er een sterke correlatie is tussen woordenschat en tekstbegrip. Echter, op het Amadeus Lyceum te Utrecht is al jaren een discrepantie te zien tussen de resultaten van het onderdeel woordenschat en het onderdeel tekstbegrip op de leerlingvolgtoetsen. De leerlingen scoren relatief hoog op tekstbegrip terwijl het niveau van woordenschat achterblijft. Op havo-niveau hebben de afgelopen jaren gemiddeld vijf van de zes klassen een zwakke woordenschat. Uit een oriënterend gesprek blijkt dat deze trend op meerdere van de scholen van de Willibrord Stichting zichtbaar is. De vraag is hoe deze 'achterblijvende woordenschat' te verklaren is.

In deze scriptie staat daarom de volgende vraag centraal: *In hoeverre kunnen verschillen in woordenschatcores van de leerlingen van de havo-onderbouw verklaard worden vanuit verschillen in woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting?* Om te komen tot een antwoord op deze hoofdvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat zijn de woordenschatcores van de leerlingen op de verschillende scholen van de Willibrord Stichting?
2. Hoe wordt woordenschatonderwijs op de verschillende scholen van de Willibrord Stichting vormgegeven?
3. Hoe verhoudt het woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting zich tot het type vragen dat op de leerlingvolgtoetsen gesteld wordt?
4. Is er een verband tussen de manier waarop woordenschatonderwijs wordt vormgegeven en de woordenschatcores op de leerlingvolgtoetsen?

In deze scriptie wordt eerst middels een analyse van leerlingcores op Cito-woordenschattoetsen gekeken of dit probleem ook op andere scholen van de Willibrord Stichting voorkomt en hoe de scores van de verschillende scholen zich tot elkaar en tot het landelijk gemiddelde verhouden. Vervolgens is aan de hand van interviews en een analyse van taalbeleidsdocumenten het huidige woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting in kaart gebracht. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te verkrijgen in de verschillen en overeenkomsten van het woordenschatonderwijs op de scholen en de impact daarvan op de gemeten Citoresultaten.

Deze scriptie is als volgt opgebouwd: in hoofdstuk 2 wordt er ingezoomd op de theoretische achtergrond van woordenschatonderwijs. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksmethode beschreven en in hoofdstuk 4 komen de onderzoeksresultaten aan bod. Hoofdstuk 5 bevat de conclusie en hoofdstuk 6 de discussie. Ten slotte worden in hoofdstuk 7 aanbevelingen gedaan.

## 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt ingezoomd op de theoretische achtergrond van achtereenvolgens woordenschat, woordenschat in relatie tot leesvaardigheid en de verschillende aspecten binnen het woordenschatonderwijs.

### 2.1 Woordenschat

Woordenschat wordt in de Van Dale gedefinieerd als alle woorden die een persoon van een bepaalde taal kent. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de actieve woordenschat – de woorden die iemand zelf sprekend of schrijvend kan gebruiken – en de passieve woordenschat – de woorden die iemand begrijpt. Deze worden respectievelijk ook wel de productieve of expressieve en de receptieve woordenschat genoemd (Joshi, 2005).

Er kunnen drie principes worden onderscheiden bij het leren van nieuwe woorden: labelen, categoriseren en netwerkopbouw. Dit betekent respectievelijk het koppelen van een woord en concept in een bepaalde context, het leren dat een woord niet aan die context gebonden is en het leren verbinden van woorden met andere woorden (Slaap, 2016). Deze netwerkopbouw wordt ook wel het mentale lexicon genoemd en kan worden gezien als een hecht netwerk met woorden als knooppunten in een web van betekenisrelaties (Bulters, 2006). Verhallen en Verhallen (1994) benoemen verschillende relaties die voor woordenschatverwerving en woordenschatdidactiek van belang zijn, onder andere betekenisrelaties (bijvoorbeeld synoniemen, semantische velden en contextuele en situationele variantie), vormrelaties (bijvoorbeeld rijm en homoniemen), gebruiksrelaties (bijvoorbeeld idioom en collocaties), logische relaties, internationale relaties (leenwoorden) en grammaticale relaties.

Veel scholen maken gebruik van het Cito Volgstelsel VO, waarin zowel leesvaardigheid als woordenschat wordt getoetst. Aan de uitkomsten wordt een vaardigheidsscore gekoppeld die aangeeft op welk niveau de leerling scoort. De uitkomsten zeggen dus iets over het niveau van de leerling, de groep of de school in vergelijking met de vorige meting of met het landelijk gemiddelde (Brouwer, 2011; Hilde & Verhallen, 2014).

### 2.2 Relatie woordenschat en leesvaardigheid

Woordenschat wordt – naast fonologisch bewustzijn, decoderen en vlotheid – door het National Reading Panel (NRP, 2000) genoemd als één van de vier factoren die belangrijk zijn voor succesvol lezen. Ook in het model van Cromley en Azevedo (2007) staat woordenschat aangegeven als een van de vijf variabelen die van belang zijn voor tekstbegrip. Verschillende andere onderzoekers (Davis, 1968; Spearritt, 1972; Thorndike 1973) onderzochten de deelvaardigheden van leesvaardigheid. Hoewel uit deze onderzoeken verschillende deelvaardigheden naar voren komen, is er één overduidelijke overeenkomst: woordbegrip wordt in alle onderzoeken genoemd als belangrijke – Spearritt (1972) noemt het zelfs de belangrijkste – vaardigheid.

Bossers (2015b) hanteert een ander onderscheid; hij stelt dat leesvaardigheid bestaat uit verschillende vaardigheden: de lagereordevaardigheden van het technisch lezen en de hogereordevaardigheden van het begrijpen van wat er staat. Hij noemt dit ook wel het lagere en het hogere deelproces van lezen. Woordenschat hangt samen met de lagere deelprocessen, namelijk het herkennen of identificeren van de woorden, maar ook met de hogere, wanneer er bij het begrijpen en interpreteren een beroep wordt gedaan op de eigen kennis van onder andere taal, context en achtergrond. Slaap (2016) stelt dat zowel de brede als de diepe woordenschat van belang zijn, want “hoe meer en beter een lezer de woorden kent die in de tekst voorkomen, hoe sneller hij de samenhang tussen de zinnen en tekstdelen zal ontdekken en daarmee de betekenis van de gehele tekst zal begrijpen” (p.12).

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat er een correlatie bestaat tussen tekstbegrip en woordenschat (onder anderen Carroll, 1993; Hacquebord, 2006). Het kennen van woordbetekenissen

is essentieel voor het kunnen begrijpen van een tekst (Cain & Oakhill, 2011). Als er te veel voor de lezer onbekende woorden voorkomen in de tekst, zal de lezer de tekst niet goed kunnen begrijpen. Daarnaast geldt dat hoe meer woorden een lezer kent, des te makkelijker hij de onbekende woorden uit de context kan raden. Bij een tekst waarvan de lezer 85% van de woorden kent, wordt gesproken over globaal begrip. Bij 90% spreekt men van redelijk begrip en pas vanaf 95% kan een lezer de tekst goed begrijpen (Bossers, 2015b). Het vergroten van het aantal woorden dat een persoon kent, kan dus een positief effect hebben op tekstbegrip (Cain & Oakhill, 2011).

### 2.3 Belang investeren in effectief woordenschatonderwijs

Woordenschatonderwijs is volgens de *Kennisbasis Nederlandse taal* het taaldomein waarin het verwerven van woordvormen en woordbetekenissen centraal staat. Hierbij is het doel om de leerlingen zowel receptief als productief over zo veel mogelijk woorden te laten beschikken (Expertisecentrum Nederlands, z.d.). Uit de kijkwijzers van de SLO (Van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot, 2012) blijkt dat woordenschat een belangrijk onderdeel is van elk domein van het schoolvak Nederlands: in vijf van de zes (sub)domeinen wordt woordenschat of woordgebruik in de taakuitvoering expliciet beschreven. Ook hier is het doel dat leerlingen beschikken over een steeds groter wordende receptieve en productieve woordenschat.

Een grote woordenschat is niet alleen van belang om te kunnen begrijpen wat je leest of schrijft of om je uit te kunnen drukken. Hilde en Verhallen (2014) stellen dat “het kennen van woordbetekenissen en hun onderlinge betekenisrelaties [kennisnetwerken creëert] waaraan nieuwe leerstof en kennis kan worden aangehaakt. (...) Werken aan woordenschat is werken aan schoolsucces” (p.6). Daarnaast stelt Verhallen (2009) dat woordenschatverwerving cumulatief is: hoe groter de woordenschat van een kind is, hoe gemakkelijker het is om deze uit te breiden. Ook Paus & Bacchini (2002) stellen dat schoolsucces afhankelijk is van de grootte en de kwaliteit van de woordenschat van de leerlingen.

Kinderen starten de middelbare school met een bepaalde woordenschat; ze dienen bij de overstap van basisschool naar middelbare school zo’n 15.000 tot 17.000 woorden te kennen (Slaap, 2016). Echter, uit een inventarisatie door Bonset en Hoogeveen (2010) van de woordenschat van leerlingen blijkt dat dit streefaantal vaak niet wordt gehaald. Gezien dit feit in combinatie met de eerdergenoemde grote rol die woordenschat speelt in schoolsucces, is het van groot belang om juist in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te investeren in effectief woordenschatonderwijs.

### 2.4 Woordenschatonderwijs

Om goed te kunnen analyseren hoe de verschillende scholen hun woordenschatonderwijs vormgeven, is het van belang om te weten wat effectieve ingrediënten van dergelijk onderwijs zijn. In de volgende paragrafen komen verschillende factoren aan bod: onder andere een goed didactisch model, een juiste keuze van aan te leren woorden, ruimte voor lezen, woordleerstrategieën en taalgericht vakonderwijs.

#### 2.4.1 Woordenschatuitbreiding

Woordenschatuitbreiding kan in twee situaties plaatsvinden: de incidentele en de intentionele woordleersituatie (Kuiken en Vermeer, 2013). In de eerste situatie leert een kind nieuwe woorden door deze ‘toevallig’ op te pikken, terwijl in de tweede situatie een woord expliciet wordt aangeleerd door bijvoorbeeld een ouder of docent – er wordt dan doelbewust gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat. Bij goed woordenschatonderwijs zouden intentioneel en incidenteel leren elkaar moeten aanvullen (Schmitt, 2008). Volgens Beck en McKeown (1991) en Nagy en German (1987) worden de meeste nieuwe woorden geleerd in context: slechts rond de driehonderd woorden per jaar

worden intentioneel aangeleerd, terwijl de meeste woorden incidenteel worden geleerd door het lezen van boeken en verhalen.

Appel en Vermeer (1996) stellen dat er in iedere taal een wetmatige verdeling is in de frequentie van woorden. De drie- à vierduizend meest frequente woorden komen relatief veel en de daaropvolgende woorden komen relatief weinig voor. Het verwerven van de eerste paarduizend woorden gaat relatief makkelijk, omdat deze woorden veelvuldig worden gehoord en gelezen, terwijl de overige woorden lastiger te verwerven zijn, doordat ze in minder vaak en in minder verschillende contexten voorkomen.

Mol en Bus (2011) bevestigen de relatie tussen lezen en woordenschat. Uit een meta-analyse naar de invloed van vrijetijdslezen op taalvaardigheden blijkt dat leerlingen die in hun vrije tijd lezen, taalvaardiger en succesvoller zijn op school dan leerlingen die niet lezen in hun vrije tijd. Ook Cain en Oakhill (2011) stellen dat leesgewoonten op jonge leeftijd meer bijdragen aan de uitbreiding van de woordenschat dan het algemeen cognitief vermogen (p.440). Volgens Mol en Bus (2011) wordt de relatie tussen vrijetijdslezen en woordenschat naarmate de leerlingen ouder worden ook sterker; vrijetijdslezen speelt een steeds grotere rol op de hoeveelheid woorden dat een leerling kent. Ze stellen dat een goed leesklimaat van belang is zodat de leerlingen in een positieve spiraal van lezen terechtkomen: veel lezen zorgt voor uitbreiding van taalvaardigheden, wat zorgt voor een succeservaring en leesplezier, waardoor de leerling meer gaat lezen waardoor de taalvaardigheden blijven vergroten (zie Figuur 1).



*Figuur 1: Positieve spiraal vrijetijdslezen (uit Mol & Bus, 2011, p.11)*

Een veelgebruikt didactisch model voor woordenschatuitbreiding is de viertakt van Verhallen en Verhallen (1994). Dit model bestaat uit vier fasen waarin de doelwoorden worden aangeleerd:

1. Voorbewerken: het ophalen voorkennis om ervoor te zorgen dat het nieuwe woord kan worden aangehaakt in het mentale lexicon;
2. Semantiseren: het uitleggen van de betekenis van het woord en het geven van voldoende en relevante betekenisaspecten;
3. Consolideren: door middel van herhalen en variëren van contexten wordt het woord verankerd in het mentale lexicon. Het consolideren gebeurt met een oplopende moeilijkheidsgraad, van receptief naar productief en van contextrijk naar contextarm;
4. Controleren: het nagaan of de doelwoorden en hun betekenissen daadwerkelijk onthouden zijn. Het is belangrijk dat dit niet alleen direct na de consolideerfase, maar ook na enige tijd nog gedaan wordt.

Ook Joshi (2005) stelt dat het belangrijk is dat leerlingen niet alleen de woorden en hun betekenissen kennen, maar ook genoeg kansen krijgen om deze woorden te gebruiken. Er is doorgaans een kloof



tussen de receptieve en productieve woordenschat van leerlingen. Hij stelt dat het van belang is dat docenten leerlingen aanmoedigen zo veel mogelijk van hun receptieve woordenschat, productief te gebruiken om de woorden in het geheugen te versterken en ook de productieve woordenschat hiermee uit te breiden. Terwijl de interactie tijdens lessen zich vaak beperkt tot die van tussen de docent en enkele taalvaardige leerlingen, zijn het juist taalzwakke leerlingen die deze interactie het meest nodig hebben. Het is van belang om ervoor te waken dat taalzwakke leerlingen genoeg kansen krijgen om actief met taal te oefenen (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992).

Het is belangrijk om de aan te leren woorden goed te selecteren; niet alle woorden zijn geschikt. Bij het selecteren van de aan te leren woorden moet er volgens Van de Guchte en Vermeer (2003) rekening gehouden worden met een aantal criteria: de aan te leren woorden zijn nieuw en functioneel, worden aangeboden in een context van een thema, verhaal of activiteit en het aantal woorden dat wordt aangeboden is passend. Toch voldoen de woorden in veel methodes niet aan deze eisen (Brouwer, 2011). De woorden in de methodes zijn vaak ongeschikt voor woordenschatuitbreiding – leestechisch moeilijke woorden worden weggelaten – en er wordt te veel vanuit gegaan dat ‘moeilijke’ woorden voor alle leerlingen moeilijk zijn. Daarnaast bemoeilijken het accent op brede in plaats van diepe woordenschat – het meer is beter-principe – en de magere contexten in de methodes het aanleren van nieuwe betekenisrelaties. Ten slotte is het aanleren van doelwoorden te veel een doel op zich, waardoor het gebruiken van de woorden binnen functionele spreek- en schrijfsituaties onderbelicht blijft (Brouwer, 2011).

Ten slotte is de deskundigheid van docenten een belangrijke factor in effectief woordenschatonderwijs (Bulters, 2006). In vergelijking met andere taaldomeinen zijn leerlijnen voor woordenschatverwerving en communicatieve vaardigheden niet zo duidelijk uitgewerkt, waardoor het extra van belang is dat docenten beschikken over kennis van taalverwervingsprocessen en dat zij taalontwikkeling kunnen stimuleren in verschillende lessituaties (Verhallen en Walst, 2000). Volgens Teunissen en Hacquebord (2002) zou deskundigheidsbevordering zich moeten richten op enerzijds visie-ontwikkeling van de school en anderzijds leerkrachtvaardigheden. Hiermee bedoelen ze onder andere dat docenten taalverwervende interactie moeten kunnen initiëren en onderhouden en informele contactsituaties op zo’n manier moeten kunnen organiseren dat leerlingen ook onderling en met elkaar zoveel mogelijk taalproductieve contacten maken.

#### 2.4.2 Woordleerstrategieën

Kuiken en Droge (2015) stellen dat, naast expliciet woordenschatonderwijs waarbij de docent leerlingen doelwoorden aanleert, het van belang is dat docenten de leerlingen handvatten aanleren om zelf nieuwe woorden te verwerven, de zogenaamde woordleerstrategieën. Ook Bulters (2006) stelt dat het belangrijk is om, naast het aanbrengen van een leerlijn voor woordenschat, expliciet aandacht te besteden aan het aanleren van woordleerstrategieën, omdat door de beperkte onderwijstijd niet alle woorden intentioneel kunnen worden aangeleerd. Fukkink (2002) noemt twee redenen waarom het belangrijk is dat leerlingen beschikken over woordleerstrategieën. Ten eerste is het belangrijk dat ze weten hoe ze met onbekende woorden om moeten gaan, omdat ze, in bijvoorbeeld hun schoolboeken, veel onbekende woorden tegenkomen. Ten tweede vergroot het de kans op het incidenteel leren van woorden als leerlingen in staat zijn om met onbekende woorden om te gaan. Waar sterke lezers woordleerstrategieën automatisch toepassen wanneer ze een onbekend woord tegenkomen in een tekst, lukt het zwakkere lezers vaak niet om zelf de betekenis van een onbekend woord af te leiden. Juist de leerlingen van deze laatste groep zijn gebaat bij expliciete instructie van woordleerstrategieën (Fukkink, 2002).

Volgens onder anderen Bossers (2015a) en Nation (1990) zijn de drie belangrijkste woordenschatvaardigheden: het kunnen afleiden van de betekenis uit de context, het kunnen afleiden van de betekenis uit de woordvorm en het gebruik kunnen maken van een woordenboek. Uit andere

literatuur (van onder anderen Fukkink, 2002; Graves, 2006; Graves, 2009; Harmon, 2002) komen andere woordleerstrategieën als belangrijkste naar voren: het bepalen of een woord belangrijk is, het gebruiken van (directe) context, het kijken naar het woord zelf en gebruikmaken van eigen kennis en het gebruiken van het woordenboek of het navragen van de betekenis bij iemand anders.

#### 2.4.3 Taalgericht vakonderwijs

Hoewel woordenschat tegenwoordig systematisch in de taalmethoden wordt opgenomen, stelt Brouwer (2011) dat het belangrijk is om te beseffen dat woordenschat geen exclusief domein van taal is. Ook in zaakvakmethodes wordt er tegenwoordig meer aandacht besteed aan taalvaardigheid, en waarmee ook woordenschat. Hajer en Meestringa (2015) definiëren taalgericht vakonderwijs als volgt: *vakonderwijs waarin naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet als doel is benoemd. Die vak- en taaldoelen worden gelijktijdig ontwikkeld via onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun geboden wordt* (p.14). Om te kunnen faciliteren in deze vakkennis- en taalontwikkeling, dient de docent over (taal)didactische vaardigheden en observatievaardigheden te beschikken en hoge verwachtingen van de leerlingen te hebben. Daarnaast zijn activerende didactiek en aandacht voor leerstrategieën van belang. Twee andere voorwaarden om taalgericht vakonderwijs in de praktijk goed vorm te geven zijn een betrokken schoolleiding én een duidelijk taalbeleid (Van Knippenberg, 2003).

## 3 Methode

### 3.1 Deelnemende scholen

Het onderzoek richt zich op het woordenschatonderwijs in de havo-onderbouw. De scholen die voor dit onderzoek zijn benaderd zijn de scholen van de Willibrord Stichting die én een havo-afdeling hebben én gebruikmaken van het Cito Volgsysteem VO om het niveau van hun leerlingen bij te houden. Het betreft de volgende zes scholen:

- Het Amadeus Lyceum in De Meern
- Het Gerrit Rietveld College in Utrecht
- Het St. Gregorius College in Utrecht
- Het Niftarlake College in Maarssen
- Het Oosterlicht College in Nieuwegein
- Het Oosterlicht College in Vianen

In de resultatenbespreking zullen niet deze namen maar willekeurig toegekende letters (school A-F) gebruikt worden als beschreven wordt hoe scholen verschillen in hun woordenschatonderwijs.

### 3.2 Onderzoeksontwerp

Om te onderzoeken in hoeverre de ‘achterblijvende’ woordenschatscores van de leerlingen van de havo-onderbouw verklaard kunnen worden vanuit verschillen in woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting is er zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek gedaan. Er is gebruikgemaakt van verschillende methoden, die hieronder kort worden beschreven en in de volgende paragrafen uitgebreider worden toegelicht:

- een analyse van de woordenschatresultaten van de zes scholen;
- een analyse van de taalbeleidsdocumenten;
- interviews met een docent Nederlands en de taalcoördinator van de zes scholen;
- een analyse van de woordenschattoetsen.

### 3.3 Data Cito

Ten eerste zijn, om te onderzoeken wat het niveau van de leerlingen op de verschillende scholen van de Willibrord Stichting is op gebied van woordenschat, de resultaten van de Cito-volgoetsen woordenschat van de participerende scholen verzameld, geanalyseerd en vergeleken. Vervolgens zijn de gegevens vergeleken met de landelijke gemiddelden.

### 3.4 Analyse taalbeleid

Van de participerende scholen zijn (voor zover aanwezig) de taalbeleidsdocumenten verzameld en onder de loep genomen. Hierbij is gekeken naar de algemene visie, het doel van het taalbeleidsplan en meer specifiek de plek die woordenschat heeft binnen het plan. Hierbij is onder andere bekeken of het beleidsplan interventies ter bevordering van de woordenschat bevat, hoe concreet deze zijn en of er alleen bij Nederlands gewerkt wordt aan woordenschat of dat woordenschatonderwijs gezien wordt als verantwoordelijkheid van alle vakken.

Niet alle scholen hebben een taalbeleidsplan. In dat geval zijn de andere met taalbeleid verbonden documenten verzameld en bekeken. Denk hierbij aan sectieplannen Nederlands, (actie)plannen en kijkwijzers voor taalgericht vakonderwijs en uitwerkingen van medewerkerenquêtes (zie voor de lijst met taalbeleidsdocumenten Bijlage 1).

Onduidelijkheden die er waren en vragen die ontstonden bij het doornemen van de taalbeleidsdocumenten zijn opgeschreven en meegenomen in de interviews met de taalcoördinatoren.

### 3.5 Interviews

Om inzicht te krijgen in hoe het woordenschatonderwijs op de verschillende scholen van de Willibrord Stichting wordt vormgegeven, zijn er interviews gehouden.

#### 3.5.1 Respondenten

De respondenten voor dit onderzoek zijn de taalcoördinatoren van de participerende scholen en van elke school een onderbouwdocent Nederlands. De respondenten zijn persoonlijk via de mail benaderd en gevraagd of ze, vanuit hun rol als taalcoördinator en/of vanuit hun rol als docent Nederlands, mee wilden werken aan het onderzoek. In totaal zijn er negen interviews afgenomen: één school (School E) had geen taalcoördinator, waardoor er alleen een docent Nederlands kon worden bevestigd. Ook op School C is er tijdelijk geen taalcoördinator; hier is de docent (en tevens sectieleider) Nederlands gesproken over zowel woordenschat in de lessen Nederlands als het taalbeleid op de school. Op weer een andere school (School F) is de taalcoördinator ook de onderbouwdocent Nederlands, waardoor met deze persoon beide topiclijsten zijn besproken. In de resultatenbespreking zullen afkortingen voor de respondenten worden gebruikt. Zo staat TC-A voor taalcoördinator van school A en DN-B voor docent Nederlands van school B.

#### 3.5.2 Topiclijst, interviewproces en verwerking

Er is gebruikgemaakt van halfgestructureerde interviews om zo veel mogelijk informatie te verzamelen over de invulling van het woordenschatonderwijs op de verschillende scholen. De interviews met de taalcoördinatoren zijn gevoerd aan de hand van een topiclijst met onderwerpen (zie voor de volledige topiclijst Bijlage 2):

- het taalbeleid (Wat staat erin? Wat is de visie? Wat zijn de doelen?),
- concrete acties (Wat wordt er gedaan om de doelen te behalen?),
- taalbeleid in de praktijk (Wat komt er van het beleid terecht?) en
- draagvlak (Hoe wordt het taalbeleid ervaren?).

In enkele gevallen werd deze lijst aangevuld met een aantal schoolspecifieke vragen die waren opgekomen bij het voorafgaand aan de interviews bekijken van de taalbeleidsdocumenten.

De interviews met de onderbouwdocenten Nederlands waren aan de hand van een topiclijst met de volgende onderwerpen (zie de volledige topiclijst in Bijlage 3):

- methode (Van welke methode Nederlands wordt er gebruikgemaakt?),
- didactiek (Hoe worden nieuwe woorden aangeleerd?),
- afspraken binnen de sectie (Zijn er afspraken omtrent woordenschatonderwijs?),
- vakoverstijgende initiatieven (Welke vakoverstijgende initiatieven zijn er?) en
- toetsing (Hoe wordt woordenschat getoetst?).

In verband met de coronamaatregelen en de sluiting van de scholen, is besloten alle interviews telefonisch af te nemen. De interviews duurden gemiddeld een half uur tot drie kwartier en zijn afgenomen tussen 7 april 2020 en 14 juli 2020.

Van de interviews zijn geluidsfragmenten opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens zijn de transcripties gecodeerd en de resultaten per thema samengevat, waarna de resultaten gekoppeld zijn aan de analyse van de woordenschattoetsen en de taalbeleidsdocumenten om zo tot een onderlinge vergelijking van de scholen te komen.

### 3.6 Analyse toetsing

Om te achterhalen hoe woordenschat op de scholen wordt getoetst en in hoeverre dit verschilt van de wijze waarop Cito woordenschat toetst, zijn van de verschillende scholen woordenschattoetsen verzameld en geanalyseerd. Hierbij is onder andere bekeken:

- wat er precies wordt getoetst – doelwoorden of strategieën –,
- het soort woorden dat getoetst wordt,
- het soort vragen – open of gesloten –,
- de manier waarop de woorden worden bevraagd – productief of receptief –,
- of er context wordt gegeven en
- of het onderdeel woordenschat geïsoleerd of geïntegreerd wordt getoetst.

Voor het analyseren van de Cito woordenschattoets was het de bedoeling om een aantal voorbeeld- of oude woordenschattoetsen van Cito te analyseren. Helaas waren deze niet beschikbaar, waardoor er is besloten om aan de hand van het Cito-document *Wetenschappelijke verantwoording – Toets 0 t/m 3, tweede generatie* (Van Til & Van Boxel, 2015) te bestuderen hoe een woordenschattoets van Cito is opgezet. Hierbij is wederom bekeken wat en hoe er in de toetsen wordt bevraagd:

- wat er precies wordt getoetst – doelwoorden of strategieën –,
- het soort woorden dat getoetst wordt,
- het soort vragen – open of gesloten –,
- de manier waarop de woorden worden bevraagd – productief of receptief –,
- of er context wordt gegeven.

## 4 Resultaten

### 4.1 Analyse data Cito

#### 4.1.1 Citotoets woordenschat

Het Cito volgsysteem VO is een veelgebruikt meetinstrument voor scholen om te meten wat het niveau is van hun leerlingen. Het volgsysteem VO bestaat uit vier toetsen: toets 0 aan het begin van de brugklas, toets 1 aan het eind van de brugklas, toets 2 aan het eind van jaar 2 en toets 3 aan het eind van jaar 3. De toetsen 0 t/m 3 hebben vier functies:

1. Determinatie: de resultaten kunnen gebruikt worden bij de keuze van een bij de leerling passend schooltype.
2. Progressiebepaling: de resultaten geven inzicht in de ontwikkeling van de leerling.
3. Diagnostiek: aan de hand van de resultaten kunnen de zwakke en sterke kanten van de leerlingen in beeld worden gebracht.
4. Kwaliteitsbewaking: aan de hand van de rapportages kan een prestatie-analyse worden gemaakt op zowel groeps- als schoolniveau.

De woordenschattoets van Cito bestaat uit vijftig opgaven. De opgaven bevragen receptieve woordkennis en zijn allemaal meerkeuzevragen. Per opgave krijgen de leerlingen een stimuluswoord en een aantal alternatieven waaruit ze een keuze moeten maken. Er zijn drie soorten opgaven:

1. De woorden worden ingebed in een, zo neutraal mogelijk gehouden, korte contextzin.
2. Wanneer een stimuluswoord zich niet goed leent voor het aanbieden in een contextzin wordt de vraag als volgt geformuleerd: 'stimuluswoord' is hetzelfde als ... .
3. Er wordt gevraagd naar de tegenovergestelde betekenis van een woord.

De breedte van de woordenschat wordt bepaald op basis van het aantal goed beantwoorde opgaven, de diepte van de woordenschat wordt getoetst door de keuze van de alternatieven bij een opgave. Zo is er voor een opgave met alternatieven die thematisch aan elkaar verwant zijn een diepere woordkennis nodig dan voor een opgave met alternatieven die dat niet zijn. De woorden die bevroegd worden op de toets zijn afkomstig uit de *Streefwoordenlijst voor de Basisvorming, herziende versie 2010* en zijn aangevuld met enkele uitdrukkingen uit *Het spreekwoordenboek* van Faber, Koelewijn en Zondag (Van Til & Van Boxel, 2015).

#### 4.1.2 Woordenschatcores

Voor dit onderzoek is gekeken naar de Citoscores van de huidige havo 3 op het onderdeel woordenschat. Deze leerlingen hebben in schooljaar 2017-2018 Cito 0 en Cito 1 gemaakt en in schooljaar 2018-2019 Cito 2. Op School C wordt geen gebruikgemaakt van Cito 0 en op School D wordt Cito 2 tot nu toe niet afgenomen. In Tabel 1 staan de gemiddelde vaardigheidsscores van de scholen en het landelijke gemiddelde weergegeven.

Tabel 1 Gemiddelde vaardigheidsscores woordenschat (en standaarddeviaties)

	Begin havo 1 Cito 0	Eind havo 1 Cito 1	Eind havo 2 Cito 2
School A	149,4 (10,6)	151,7 (11,3)	158,0 (9,9)
School C	--	146,8 (13,1)	154,9 (10,6)
School D	149,8 (10,7)	152,6 (11,3)	--
School B	147,8 (12,8)	153,2 (13,7)	160,5 (14,1)
School E/F	149,3 (10,6)	151,9 (9,9)	157,5 (10,5)
Landelijk gemiddelde	151,0	156,2	161,7

Uit *one-sample t-testen* (zie Tabel 2) blijkt dat op Cito 0 de woordenschat van de leerlingen van School D niet significant verschilt van het landelijk gemiddelde ( $p=0.22$ ). Ook School E/F blijkt niet significant te verschillen ( $p=0.08$ ). De vaardigheidsniveaus van School A en School B verschilden wel van het landelijk gemiddelde (respectievelijk  $p=0.047$  en  $p=0.03$ ). Het startniveau van zowel de leerlingen van School A als de leerlingen van School B is dus significant lager dan het landelijk gemiddelde. Op Cito 1 zijn de vaardigheidsscores van vier van de vijf scholen significant lager dan het landelijk gemiddelde. School B scoort niet significant lager, maar zit met  $p=0.050$  op het randje. Op Cito 2 scoren School A, School C en School E/F onder het landelijk gemiddelde (alle drie  $p<0.001$ ). Het verschil tussen de score van School B en het landelijk gemiddelde is niet significant ( $p=0.37$ ).

Tabel 2 Resultaten one-sample t-test

	Cito 0	Cito 1	Cito 2
School A	$t(159) = -2.00, p = 0.047$	$t(159) = -5.00, p < 0.001$	$t(160) = -4.92, p < 0.001$
School C	--	$t(50) = -5.19, p < 0.001$	$t(50) = -4.52, p < 0.001$
School D	$t(120) = -1.24, p = 0.22$	$t(121) = -3.41, p = 0.001$	--
School B	$t(79) = -2.19, p = 0.03$	$t(80) = -1.99, p = 0.050$	$t(81) = -0.90, p = 0.37$
School E/F	$t(88) = -1.76, p = 0.08$	$t(87) = -4.15, p < 0.001$	$t(89) = -4.35, p < 0.001$

De groei van de vaardigheidsscores van de verschillende scholen is vergeleken met *repeated measures ANOVA's*. Tussen Cito 0 en Cito 1 is er een hoofdeffect van meetmoment ( $F(1, 444) = 53.07, p < 0.001$ ), maar niet van school ( $F(3, 444) = 0.09, p = 0.96$ ) en er is geen interactie-effect van school en meetmoment ( $F(3, 444) = 2.19, p = 0.09$ ). Dit betekent dat de vier scholen die Cito 0 en Cito 1 hebben afgenomen een vergelijkbare groei doormaken.

Ook tussen Cito 1 en Cito 2 is er een hoofdeffect van meetmoment ( $F(1, 371) = 145.80, p < 0.001$ ), maar geen interactie-effect ( $F(3, 371) = 0.88, p=0.45$ ). Ook hier boeken alle vier geanalyseerde scholen dus vooruitgang. Daarnaast is er een hoofdeffect van school ( $F(3, 371)=3.78, p=0.01$ ). De post-hoc Bonferronianalyse laat zien dat School B op deze toetsen hoger scoort dan School C ( $p = 0.005$ ).

Tot slot is er voor de ontwikkeling van Cito 0 naar Cito 2 een hoofdeffect van meetmoment ( $F(1, 322) = 288.87, p < 0.001$ ) en een interactie-effect van school en meetmoment ( $F(2, 322) = 5.25, p = 0.006$ ). Er is hierbij geen hoofdeffect van school ( $F(2, 322)=0.19, p=0.82$ ). De scholen die hierbij vergeleken zijn, boeken allemaal vooruitgang, maar School B gaat gemiddeld genomen meer vooruit.

Kortom, ten opzichte van het landelijk gemiddelde zijn de leerlingen van School A en School B aan het begin van de brugklas gestart op een lager niveau. Op Cito 1 scoren School A, School C, School D en School E/F significant onder het landelijk gemiddelde en School B is met een p-waarde van 0.050 net niet significant. Op Cito 2 blijven School A, School C en School E/F onder het landelijk gemiddelde. Ten opzichte van elkaar scoort School B significant hoger dan School C op Cito 1 en 2. De groei in vaardigheidsscore is tussen elke toets en van elke school significant. School B gaat gemiddeld genomen meer vooruit.

## 4.2 Woordenschat in het taalbeleid

In deze paragraaf wordt, op basis van de interviews met de taalcoördinatoren en de analyse van de taalbeleidsdocumenten het taalbeleid van de deelnemende scholen met elkaar vergeleken. Er wordt ingezoomd op de rol van taalcoördinatoren, de invulling van het taalbeleidsplan en het taalbeleid in de praktijk.

### 4.2.1 Taalcoördinatoren

School E heeft geen taalcoördinator en ook School C zit door omstandigheden tijdelijk zonder. School A heeft sinds dit schooljaar twee taalcoördinatoren en School B vier (vorig jaar twee, het jaar daarvoor één). Hoewel School D en School F beide 'slechts' één taalcoördinator hebben, zijn er binnen deze scholen zelf en ook tussen de andere scholen van de stichting samenwerkingsverbanden met collega-docenten en collega-taalcoördinatoren.

Vanuit de Willibrord Academie is, om samenwerking tussen de scholen te stimuleren/bevorderen, het Lerend Netwerk Taal opgericht. In gemiddeld tweemaandelijks terugkerende bijeenkomsten komen de taalcoördinatoren van de scholen van de Willibrord Stichting samen en worden kennis en ervaringen op het gebied van taalbeleid uitgewisseld.

### 4.2.2 Invulling taalbeleid/taalbeleidsplan

In omvang, inhoud, opzet en onderbouwing verschillen de aangeleverde taalbeleidsdocumenten/taalbeleidsplannen van de scholen erg van elkaar. Daarnaast is er binnen de verschillende taalbeleidsdocumenten ook een verschil in doelgroepen en focus te zien.

School A heeft niet zozeer een plan, maar een document waarin het taalbeleid van dit moment wordt beschreven. Met de visie 'een sterke basis, steun waar nodig en speciaal als het moet' zijn de huidige interventies gericht op het wegwerken van achterstanden van leerlingen op het gebied van taal. Woordenschat speelt een centrale rol in het taalbeleid. Alle lesgevers in de eerste en tweede klas werken gezamenlijk aan het uitbreiden van de woordenschat van de leerlingen.

Hoewel er momenteel dus nog geen taalbeleidsplan ligt, heeft TC-A wel een heel duidelijk doel voor ogen: de secties en teams actief betrokken krijgen en houden bij het taalbeleid, vooral met de insteek om de woordenschat van leerlingen te vergroten, maar ook om hun leesvaardigheid te stimuleren. Aankomend schooljaar is het dus zaak dat de taalcoördinatoren met de corrector gaan

bekijken hoe zij het taalbeleidsdocument kunnen omzetten in een taalbeleidsplan dat concreet beschrijft hoe de school gaat toewerken naar deze doelen.

Het taalbeleidsplan van School B is een omvangrijk document waarin de actuele ‘taalstand’ wordt beschreven waarna de plannen voor 2019-2020 concreet zijn uitgewerkt – inclusief wie voor welk deel van de uitvoering verantwoordelijk is en hoe en wanneer er geëvalueerd wordt – en tot slot de lange termijndoelen zijn opgesomd: (1) *een taalbeleid als structureel onderdeel van het kwaliteitsbeleid van de school*, (2) *uitvoering en evaluatie van het taalbeleid op de agenda van alle secties* en (3) *een schoolbrede aanpak van begrijpend lezen en functioneel schrijven* (p.1). In het taalbeleid staat momenteel niets concreets over woordenschatonderwijs, behalve een aantal eigenlijk meer bij Nederlands horende interventies zoals het gebruiken van het vierde lesuur in de week voor *Nieuwsbegrip*, waarbij ook woordenschatuitbreiding centraal staat, of het tien minuten stillezen per lesuur Nederlands. TC-B geeft aan dat er met woordenschat op School B van alles is geprobeerd, van woordenschatposters tot persoonlijke woordenschatboekjes, maar dat dit allemaal niet veel effect had. “Er moet echt actief mee gewerkt worden, anders zijn de taalposters gewoon behang.”

Ook School F heeft een uitgebreid taalbeleidsdocument; het werkdocument bestaat onder andere uit een beschrijving van het schoolprofiel, de visie, uitgangspunten en speerpunten. Daarnaast bevat het document een analyse van de huidige situatie – aan de hand van de *Kijkwijzer taalbeleid* van de CED-Groep en de daarbij horende indicatoren –, met aansluitend de beoordeling en de nog gewenste stappen. Het beleid zet zich in voor taalbewuste docenten: *Elke docent bewust van de talige mogelijkheden en de talige drempels die leerlingen ondervinden en de wens, de bereidheid, alsook de vaardigheden om in hun wijze van lesgeven en toetsing, hier het hoofd aan te bieden* (p.15). Woordenschat neemt een centrale plek in binnen het beleid, onder andere door aandacht voor woordenschat bij alle vakken en woordenschat door middel van posters zichtbaar door de school. Het taalbeleid is duidelijk een werkdocument; het bevat ook een lijst met nog uit te werken onderwerpen.

Op School D is het nieuwe taalbeleidsplan afgelopen november aan de schoolleiding gepresenteerd: het document bevat een duidelijke visie – *School D wil een taalrijke leeromgeving zijn, waarin er vakoverstijgend gewerkt wordt aan taalvaardigheid en taaldidactiek* (p.3) –, een korte beschrijving van interne en externe aanleidingen en van waar de school op het gebied van taal nu staat, korte en lange termijndoelen, een tijdspad en concrete voorbeelden van lesideeën en hoe een taalrijke omgeving gecreëerd kan worden. De doelen worden uitgebreid beschreven en onderbouwd, maar het wordt niet concreet beschreven hóe deze doelen behaald gaan worden. Het uitbreiden van de woordenschat is niet als expliciet doel beschreven in het taalbeleidsplan, maar ook een taalrijke omgeving draagt bij tot het vergroten van de woordenschat van de leerlingen.

Van School C was geen taalbeleidsplan beschikbaar, maar een document van de sectie Nederlands met de uitwerking van de enquêtes op basis waarvan het beleid is gemaakt. Uit deze onder 53 collega’s afgenomen enquête bleek dat de docenten meenden dat extra aandacht en scholing nodig is op onder andere de gebieden woordenschat algemeen, vakwoordenschat en vaktaal. De uitgangspunten voor het beleid zijn extra aandacht en scholing bij leerlingen en collega’s op de uit de enquête naar voren gekomen gebieden en een vakoverstijgende aanpak. De sectie Nederlands is aangewezen om op basis van deze uitkomsten in de lessen meer aandacht te richten op deze gebieden en om de collega’s richting te geven wat betreft taalgericht vakonderwijs. Het expliciet aanleren van schooltaalwoorden is een van de op School C ingezette interventies.

Van School E was een bondig taalbeleidsplan van 2016, toen er nog wel een taalcoördinator was, beschikbaar. Hierin staat een terugblik van de interventies in 2015 en een plan voor interventies in 2016-2017. Naast lezen en formuleren is woordenschat een van de drie pijlers van het taalbeleidsplan. Woordenschat staat in verschillende interventies centraal, maar blijft hierin vooral binnen het schoolvak Nederlands (lees- en woordenschatuur, digitale werkomgeving voor extra oefenen, schooltaalwoordenlijst). Daarnaast blijken de interventies niet allemaal te zijn doorgevoerd.



Hoewel er dus wel een (ouder) taalbeleidsplan is, wordt er momenteel, mede wegens het ontbreken van een taalcoördinator, niet mee gewerkt.

Kortom, op School D, School B en School F wordt er actief gewerkt met de taalbeleidsplannen. In het document van School A is het huidige taalbeleid beschreven, maar het concrete doel waar naartoe wordt gewerkt en de acties om er te komen staan nog niet op papier. Mede door het ontbreken van een taalcoördinator op zowel School E als School C, wordt er niet actief gewerkt met de (oudere) taalbeleidsplannen. Doelen en concrete acties met betrekking tot woordenschat wordt in de taalbeleidsdocumenten van School F, School E, School A en School C expliciet beschreven. In het beleid van School D en School B is dit niet het geval.

#### 4.2.2.1 Doelgroepen

De in de taalbeleidsplannen beschreven doelen en interventies zijn gericht op verschillende doelgroepen. Deze doelgroepen kunnen grofweg opgedeeld worden in de groep zwakke leerlingen, de ‘middenmoot’, de groep excellente leerlingen en de docenten.

Naast interventies voor alle leerlingen – *woord van de dag* (School A), extra woordenschat met behulp van *Nieuwsbegrip* (School B), aandacht voor schooltaalwoorden (School C) en vrij leesmomenten (School A, School E, School F, School B) – bieden de meeste scholen speciaal voor taalzwakke leerlingen verschillende extra interventies en mogelijkheden zoals Taalsteun (School B), Extra Begeleiding (School F), Remedial Teaching (School F, School A), Taalpluslessen (School A), Brede School Academie (School A en School B) en *Nieuwsbegrip online* (School C). Deze interventies worden in paragraaf 4.2.3.1 en 4.2.3.2 uitgebreider beschreven.

Voor de excellente leerlingen worden geen concrete interventies beschreven. De taalcoördinatoren geven aan dat er voor de excellente leerlingen, behalve de standaard differentiatie in de lessen, niets extra's is. Volgens TC-B zitten de meeste leerlingen daar ook helemaal niet op te wachten: "Laten we eerlijk wezen, hoeveel leerlingen ken jij die na een tekst doorgewerkt te hebben nog blij worden van een extra tekst? Een leerling die eerder klaar is, wordt beloond door lekker in zijn eigen boek te gaan lezen." DN-A benoemt dat er voor de snelle werkers extra verdiepingsopdrachten in de studieplanning staan, maar geeft als kanttekening dat er weinig zicht is op of daar wel gebruik van wordt gemaakt; het is te vrijblijvend. DN-C geeft aan dat excellente leerlingen, in overleg met het team, tijdens de lessen wel werk kunnen krijgen op een hoger niveau. School F is de enige school die de excellente leerlingen wel benoemt in het beleidsplan (excellente leerlingen door middel van Citoscores in beeld krijgen voor extra uitdaging), maar ook deze school maakt hierbij niet concreet welke mogelijkheden tot extra uitdaging zij vervolgens biedt.

De laatste doelgroep zijn de docenten. In elk van de taalbeleidsplannen wordt genoemd dat docenten taalvaardig zijn en dat ze – in meer of mindere mate – aandacht moeten besteden aan taal in hun lessen. Het gaat voornamelijk om de bewustwording (School D, School B) en het aanbod hulp bij en in scholing in taalgericht vakonderwijs (dit wordt verder uitgewerkt in paragraaf 4.2.3.3).

#### 4.2.2.2 Betrokkenen en draagvlak

TC/DN-F, TC-D en TC-B benoemen hoe persoonsafhankelijk het taalbeleid is. Elke taalcoördinator doet het op haar eigen manier. "Als iemand anders het morgen overneemt, kan het helemaal anders gaan," aldus TC/DN-F. TC-D vertelt dat de collega van wie ze het taalbeleid overnam een heel andere werkwijze had en ook TC-A heeft uiteindelijk het door de vorige taalcoördinator opgestelde voorstel taalbeleidsplan voor School A laten varen.

Daarnaast benoemen TC-D, TC-A en TC/DN-F alle drie dat het belangrijk is om van het taalbeleid een "levend document" te maken; niet een berg papier dat ergens ligt te verstoffen in de kast, maar een werkbaar document waarin plannen en doelen ook mogen worden aangepast en

bijgesteld. TC-D: “Het taalbeleidsplan moet gaan leven onder de docenten en geen statisch document zijn. Het moet jaarlijks worden bekeken, aangescherpt en uitgebreid.”

TC/DN-F geeft aan dat ze vooral projectmatig werkt en minder met het beleid zelf bezig is: “Waar op dat moment behoefte aan is, wordt opgepakt. Op dit moment zijn dat de NT2-leerlingen. Ik ga dan gewoon bezig met NT2, en de betrokken docenten die kom ik dan vanzelf daarin tegen.”

Een aantal taalcoördinatoren heeft bij het opstellen van de taalbeleidsplannen/-documenten collega's en andere betrokkenen om input gevraagd. Zo is de taalcoördinator van School D persoonlijk bij de werkgroepen alfa, beta en gamma langs gegaan om uit te zoeken waar de behoeftes liggen wat het taalbeleid betreft. Aan de hand van gesprekken met de collega's van de werkgroepen en een vragenlijst (*quick scan taal van Taal in kaart*) heeft ze uitgezocht of docenten überhaupt op de hoogte waren van het huidige taalbeleid op school en waar de grootste uitdagingen en twijfels zitten. Ook heeft een aantal collega's van de sectie Nederlands meegekeken bij het schrijven van het beleidsplan.

Op School C en School F is middels een enquête onder de docenten geïnventariseerd welke taalproblemen er zijn en welke gebieden er in de komende jaren aandacht en scholing nodig hebben bij de leerlingen en collega's. Op School B zijn naast het uitzetten van enquêtes onder het personeel ook gesprekken aangegaan met leerlingen om enerzijds te onderzoeken wat er merkbaar is van het beleid en anderzijds te bepalen waar de behoeftes liggen.

De taalcoördinatoren van School F en School E werkten samen aan het opstellen van het beleid en ook in de aansluiting en kwaliteitsbewaking was het de bedoeling dat er regelmatig overleg zou plaatsvinden tussen de secties Nederlands van School F en School E. Dit laatste is echter verwaterd.

Op School D heeft afgelopen jaar een verschuiving in de schoolleiding plaatsgevonden en TC-D ervaart de huidige schoolleiding als erg betrokken. Ook de betrokkenheid van collega's wordt door zowel DN-D als TC-D als overwegend positief ervaren: collega's die ze spreken zijn enthousiast en denken graag mee. Toch noemen ze beiden ook het gebrek aan terugkoppeling en dat het toch lastig is om, als het moment daar is dat ze daadwerkelijk ergens mee aan de slag moeten, collega's in actie te krijgen. Dit schooljaar was het streven om een werkgroep taal op te richten waarin de verschillende vakrichtingen worden vertegenwoordigd met als doel het waarborgen van de relevantie van het taalbeleid voor alle vakrichtingen. TC-D vertelt dat tot nu toe nog vooral collega's uit de alfahoek – docenten Nederlands – interesse hebben getoond, maar het – voorzichtige – begin van de werkgroep is wel gemaakt.

De lesideeën en andere tips die in de weekbrief worden meegestuurd bedenkt TC-D vooralsnog zelf of samen met de collega-coördinatoren van het Lerend Netwerk Taal. Ze verwacht dat dit voorlopig zo gaat blijven, maar heeft ook de hoop dat zodra het wat meer 'loopt', collega's zelf ook ideeën aan gaan dragen.

Op School B worden veel mensen betrokken bij de uitvoering van het taalbeleid. Wie welke rol heeft, staat duidelijk in het plan beschreven. De schoolleider is eindverantwoordelijk voor het taalbeleid en de koppeling daarvan aan het kwaliteitsbeleid. Deze zorgt ook voor de facilitering van de uitvoerders van het taalbeleid. Uitvoerders zijn onder anderen de taalcoördinator, afdelingsleiders, mentoren, docenten Nederlands, sectieleiders, afdelingsleiders en het datateam.

Verder is op School B alle hulp vanuit de taalcoördinatoren vraaggestuurd en op vrijwillige basis. Hierdoor laat de betrokkenheid te wensen over. TC-B noemt het voorbeeld van de cursus *modelen* die werd aangeboden en door de taalcoördinatoren is gepromoot: “totale aantal aanmeldingen Willibrordbreed: twee.” Ook de lesbezoeken om taalfeedback te krijgen waren vrijblijvend: “Je snapt dat het stormliep met de aanmeldingen: nou, nul.”

Dat TC-B nu haar functie als taalcoördinator deelt met drie collega's heeft volgens haar voor- en nadelen. “Toen ik alleen was, voelde ik me vaak een *lone wolf*, maar ik was wel slagvaardig. Nu moeten toch eerst de neuzen dezelfde kant op, waardoor het allemaal logger wordt en langer duurt.”

Het taalbeleid van School F is opgesteld door de taalcoördinator, in samenwerking met de taalcoördinatoren van School E en de directeur. De directie is opdrachtgever en eindverantwoordelijk. De taalcoördinator vormt de schakel tussen directie en de docenten en is het aanspreekpunt voor beiden. Draagvlak onder collega's ervaart TC/DN-F niet altijd. Vanuit management wordt er prioriteit aan gegeven en uit de enquête onder collega's komt de conclusie dat iedereen taal belangrijk vindt, maar in de praktijk blijkt dat gewoon niet. De professionalisering van de docenten is nog erg vraaggestuurd, maar daar maken collega's niet echt gebruik van. Op algemene mails waarin de taalcoördinator vraagt of ze ergens mee kan helpen of of er taalgerelateerde vragen zijn in de sectie, zowel naar alle collega's als naar voorzitters, wordt niet gereageerd. "Ik moet zelf het initiatief nemen om een workshop te organiseren en dan wordt me door collega's gevraagd of het alsjeblieft niet te veel tijd mag kosten. (...) Na afloop zijn ze wel enthousiast gelukkig, maar het is niet een breed gedragen onderwerp, helaas."

Het creëren van meer draagkracht onder de collega's en het zichtbaarder maken van het taalbeleid binnen de school doen de taalcoördinatoren en de docenten Nederlands op verschillende manieren. TC-B doet dit door middel van het delen van de successen: "Zien we mensen goed met taal bezig, dan geven we positieve feedback en veel complimenten." Daarnaast probeert ze op alle manieren taal op de agenda te blijven zetten, maar wel op een leuke manier: zo schrijft ze elke week een humoristische column Taalvraagbaak waarin de collega's haar een taalvraag mogen stellen. Overigens vinden niet al haar ludieke ideeën doorgang: *het Grote School B Dictée* voor de collega's moest volledig op vrijwillige basis; "ja, dan komt er natuurlijk niemand." TC-D probeert haar collega's op een laagdrempelige manier bewust te maken van de talige omgeving in hun lessen. Door handzame interventies, tips, praktische lesideetjes en korte artikeltjes mee te sturen met het weekbericht, zorgt ze ervoor dat de docenten, zonder dat het ze te veel moeite kost, handvatten hebben om verschillende taalinterventies op een gemakkelijke manier in hun eigen lespraktijk toe te passen.

Ondanks de vele betrokkenen en het streven van de taalcoördinatoren om alle collega's betrokken te krijgen, lijkt de verantwoordelijkheid voor het vergroten van de woordenschat op alle scholen voornamelijk bij docenten Nederlands te liggen. Veel van de in de taalbeleidsdocumenten beschreven interventies worden (deels) uitgevoerd door docenten Nederlands. Zo worden *woord van de dag* (School A) en de door de mentoren aangeleerde tien schooltaalwoorden per week (School C) getoetst tijdens de Nederlandse les en ook leesbevordering door tien of vijftien minuten fictie te lezen (School B en School F), vindt plaats in de lessen Nederlands. Op School C is het de sectie Nederlands die in de lessen extra aandacht moet schenken aan de uit de enquête naar voren gekomen 'knelpunten' en wordt de sectie geacht richting te geven aan collega's als het neerkomt op taalontwikkeling van de leerlingen in de vaklessen.

Kortom, de invulling en uitvoering van de taalbeleidsplannen zijn erg afhankelijk van de taalcoördinator. De taalcoördinatoren doen hun best om collega's te betrekken, maar het draagvlak voor het taalbeleid en de bijbehorende acties is er niet altijd. De goede wil en het bewustzijn van het belang van een goede taalvaardigheid zijn wel aanwezig onder de collega's, maar de uitvoering van het beleid laat vaak te wensen over. Door drukte en andere omstandigheden zijn taalbeleid en taalgerelateerde zaken vaak de eerste zaken die opgeschoven worden. Ten slotte blijken de uitvoering en verantwoordelijkheden van de in het taalbeleid beschreven acties voor een (groot) deel voornamelijk bij de sectie Nederlands te liggen.

#### 4.2.2.3 Gebruik data Cito

De scores van de leerlingen op de Cito-toetsen wordt door de scholen op verschillende manieren gebruikt. Ten eerste worden de Cito-scores gebruikt bij het analyseren van de huidige situatie en het niveau op de scholen (School B, School F, School D). Tegenvallende scores worden als een van de aanleidingen genoemd voor het beleidsplan (School F, School E, School D).

Op School D wordt momenteel niet veel gedaan met de individuele Citoscores; deze worden tot nu toe eigenlijk alleen gebruikt als er twijfel is bij een leerling, dus of hij naar de mavo, havo of vwo moet vanuit de brugklas. In het taalbeleidsplan staat beschreven dat er volgend schooljaar meer moet worden gedaan met de scores; TC-D wil deze gebruiken om de taalzwakke leerlingen in beeld te krijgen zodat daar door de docenten rekening mee gehouden kan worden: “Want die scores werden ook niet met docenten gedeeld, dus als jij niet wist dat een leerling bijna geen woordenschat heeft, dan is het ook heel moeilijk om te begrijpen waarom iemand iets niet kan of iets niet snapt.”

Op de andere scholen wordt er wel expliciet gekeken naar de individuele scores van de leerlingen. Zo gebruikt School B de Citoscores (naast advies van docenten) om te bepalen wie van de leerlingen in aanmerking komt voor Taalondersteuning (leesvaardigheid, woordenschat en technische taalondersteuning).

Op School C worden de scores van Cito geanalyseerd om leerlingen die onvoldoende scoren op leesvaardigheid of woordenschat in beeld te krijgen. Deze leerlingen krijgen toegang tot *Nieuwsbegrip online*; een online omgeving waarin ze wekelijks woordenschat en eventueel extra teksten kunnen oefenen.

Ook op School F wordt gekeken naar de individuele leerling. TC/DN-F: “Het mooie van Cito vind ik dat je niet naar het gemiddelde hoeft te kijken, maar dat je er ook gewoon de taalzwakke leerlingen uit kan halen. En dan kan je de docenten er ook op wijzen: hé, heb jij door dat deze leerlingen heel laag scoren? Of juist heel hoog scoren; dat de talenten meer uitdaging nodig hebben?”

Kortom, de resultaten van de Citotoetsen worden op de scholen voornamelijk gebruikt voor determinatie en diagnostiek. Daarnaast worden de cijfers ook gebruikt voor trendanalyses om erachter te komen hoe de scholen presteren ten opzichte van het landelijk gemiddelde; op deze manier worden de resultaten dus ook gebruikt ten behoeve van de kwaliteitsbewaking.

#### 4.2.3 Taalbeleid in de praktijk

In voorgaande paragrafen is beschreven wat er voor interventies en plannen zijn opgenomen in het taalbeleid. In de volgende paragrafen wordt besproken hoe dit taalbeleid in de praktijk vorm krijgt en welke concrete acties er zijn voor de verschillende doelgroepen.

##### 4.2.3.1 Concrete acties - alle leerlingen

Op School A is in klas 1 en 2 het *woord van de dag* ingevoerd om enerzijds de woordenschat van de leerlingen te vergroten en anderzijds alle docenten bezig te laten zijn met taalgericht vakonderwijs. De taalcoördinatoren hebben hiervoor een lijst gemaakt van vijf (schooltaal)woorden per week. Op deze lijst staan het begrip, een omschrijving en/of synoniem en een voorbeeldzin waarin het woord wordt gebruikt. Elke week worden de woorden van de dag via de weekbrief gecommuniceerd naar de leerlingen en alle in de eerste en tweede klas lesgevende docenten krijgen de lijst zowel in de nieuwslijst als een dagelijkse reminder via de mail. Elke dag wordt er bij de dagopening stilgestaan bij het *Woord van de dag*: de docenten bespreken het woord en geven er context aan. De leerlingen worden uitgenodigd het woord de hele dag te gebruiken en alle docenten – niet alleen van Nederlands, maar van alle vakken – staan in hun les stil bij het *Woord van de dag*. Aan het eind van iedere periode worden de woorden van de dag tijdens de Nederlandse les in een formatief toetsje getoetst.

TC-A vertelt: “Ik moet er wel echt bovenop zitten, anders zakt het weg.” Met dagelijkse appjes als reminder probeert ze haar collega’s steeds te herinneren en te motiveren. Daarnaast maakt ze ook de leerlingen zelf verantwoordelijk: “In de brugklas hoor je het ook wel van leerlingen dat ze het woord van de dag vandaag nog geen een keer hebben gehoord. (...) Ik zeg dan: het is ook jullie *woord van de dag*, jullie hebben er straks ook een toets over, dus help je docenten eraan herinneren: hé, het woord van de dag, wilt u dat met ons delen?”

Op School C wordt er gewerkt aan woordenschatuitbreiding aan de hand van de schooltaalwoorden van het posterproject. De mentoren van de onderbouw bieden de leerlingen wekelijks tien woorden aan. Deze woorden worden uiteindelijk getoetst bij Nederlands. DN-C geeft aan dat het afhankelijk is van de mentor in hoeverre hij de woorden ook echt aanbiedt. Zoals eerder beschreven, stonden de schooltaalwoorden ook expliciet benoemd in het (oudere) taalbeleid van School E. Deze interventie was in 2015 niet doorgevoerd en zou nog opgepakt worden. Dit is echter niet meer gebeurd.

Ervan uitgaande dat het stimuleren van lezen bijdraagt tot meer leesplezier en betere taal- en leesvaardigheid, is er op School B binnen de sectie Nederlands besloten dat elke les Nederlands begint met tien minuten lezen in een zelfgekozen fictieboek. Met dezelfde verwachting en de hoop dat leerlingen door vrij lezen hun woordenschat vergroten, wordt er op School A en School E ook tijd ingeruimd voor het vrij lezen middels een leesuur per week (School A) en 'leeskisten' waaruit leerlingen boeken lezen tijdens de opvanguren (School E). DN-E geeft aan dat dit systeem niet ideaal is: hoe vaak zo'n leesuur wordt ingezet, is compleet afhankelijk van het aantal uur dat uitvalt. Het is dus geen structureel leesuur, waardoor leerlingen beginnen met lezen, maar daarna misschien weken het boek niet in handen hebben. "Natuurlijk zijn de boeken wel beschikbaar in de mediatheek, maar ja, dat vergt weer initiatief. Dat doet een gymnast wel, maar een havist niet."

Voor het bevorderen van het lezen en het stimuleren van de woordenschatontwikkeling heeft School F verschillende faciliteiten en activiteiten zoals bibliotheekbezoek met de leerlingen, boekenvoorziening op school en het eerdergenoemde stilleeskwartier. Het belang van woordenschat wordt benadrukt door aandacht te schenken aan woordenschat bij alle vakken en door woordenschat zichtbaar te laten zijn op posters of monitors in lokalen, in gangen en in de aula.

Kortom, op School D na, heeft elke school expliciet aandacht voor woordenschat binnen het taalbeleid. Op School A en School C wordt vakoverstijgend structureel gewerkt aan het leren van schooltaalwoorden, School B, School F en School A hebben vaste vrijleesmomenten in de week en School E zorgt voor extra leestijd wanneer er sprake is van lesuitval.

#### 4.2.3.2 Concrete acties - taalzwakke leerlingen

Naast het vergroten van de woordenschat van alle leerlingen door middel van het *woord van de dag*, biedt School A taalpluslessen aan voor de leerlingen die tijdens reguliere lessen uitvallen op leesvaardigheid en woordenschat. In deze taalpluslessen wordt er in kleine groepjes extra aandacht besteed aan basisvaardigheden passend bij leesvaardigheid zoals leesstrategieën en woordraadstrategieën.

Ook op School F en School C is er buiten de lessen Nederlands om extra begeleiding mogelijk voor de leerlingen die dat nodig hebben. Deze extra begeleiding (EB) of vaksteun gebeurt in groepsverband en is semi-vrijwillig. Op School F mogen alleen de gemotiveerde leerlingen naar EB. Ook op School B werd dit jaar taalsteun aangeboden, maar dit was niet op vrijwillige basis en "taalsteun werd taalstrijd," aldus TC-B. Dit initiatief is stopgezet, in september wordt er gekeken hoe taalsteun in het vervolg vorm kan krijgen.

School A, School B en School C nemen daarnaast ook deel aan de Brede School Academie. Dit is een naschools programma waarbij gemotiveerde leerlingen bij wie de taalbeheersing achterblijft bij hun leerpotentie en ambitie (BSA-Utrecht, z.d.). Op de BSA staat woordenschatuitbreiding naast vrij en begrijpend lezen centraal.

Op School C krijgen de taalzwakke leerlingen toegang tot *Nieuwsbegrip online*; ze worden geacht in deze online omgeving wekelijk extra te oefenen met woordenschat en extra teksten. Ten slotte zijn er op School F en School A docenten aangesteld die *remedial teaching* verzorgen.

#### 4.2.3.3 *Taalgericht vakonderwijs – docenten*

Daarnaast is het, hoewel het niet direct te maken heeft met het vergroten van de woordenschat, noemenswaardig dat taalgericht vakonderwijs – waar ook woordenschat een onderdeel van uitmaakt – op de meeste scholen een centrale plek heeft in het beleid.

Op School B staat het taalbewust maken van docenten als uitgangspunt voor taalgericht vakonderwijs: de docenten hebben aandacht voor vaktaalwoorden, de docenten werken aan woordenschatuitbreiding door allerlei termen te gebruiken en te parafraseren met synoniemen en passen hun taalgebruik aan aan het niveau van de leerlingen (N+1). Daarnaast is in de *kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*, die wordt gebruikt bij lesbezoeken en uiteindelijk het Persoonlijk Ontwikkelingsplan van de docenten, het onderdeel ‘aandacht voor moeilijke woorden’ opgenomen. Daarnaast worden er, om docenten te begeleiden bij het taalgericht vakonderwijs, door de taalcommissie zogenaamde flexbezoeken gebracht aan de vaklessen. Dit houdt in dat er door een van de taalcoördinatoren vijftien minuten wordt meegekeken in de les van een (vak)docent – al dan niet aan de hand van een taalvraag – en dat de docent in kwestie taalfeedback krijgt.

Ook op School A is een van de speerpunten van het taalbeleid het onder de aandacht brengen van taalgericht vakonderwijs. TC-A: “We proberen de collega’s ervan bewust te maken dat (en waarom) het belangrijk is op een bepaalde manier te formuleren en dat we dat dus op verschillende manieren kunnen doen. Dus door moeilijke woorden te gebruiken of door te praten met ondertiteling. Dat het wel belangrijk is om niet in jip-en-janneketaal te gaan praten maar de leerlingen juist wel uit te dagen.” Toch is het behalve dat het onder de aandacht wordt gebracht niet erg concreet en blijven het veelal kleine, losse interventies. Zo hebben TC-A en DN-A filmpjes opgenomen, een soort handleiding voor docenten, waarin ze aangeven hoe je een woord het best kan uitleggen. Dit is dan eenmalig met de docenten gedeeld. Trainingen in taalgericht vakonderwijs zijn er geweest op de studiedagen, maar niemand schreef zich in, waardoor deze trainingen niet meer aangeboden worden.

Op School F wordt verwacht dat docenten de principes van taalgericht vakonderwijs toepassen in hun lessen. Taal is binnen School C ook een structureel onderdeel van de beoordeling van de docenten: op de kijkwijzer waarmee beoordeeld wordt staat het punt ‘de leraar besteedt (extra) aandacht aan taal’. TC/DN-F stelt wel eens de vraag of haar collega’s ergens hulp mee zouden kunnen gebruiken of of er nog vragen zijn, maar als ze al vragen zijn, gaan deze niet over hoe de collega in kwestie zich kan verbeteren in het geven van taalgericht vakonderwijs, maar eerder over ‘leerlingenkwesties’.

Ook op School D is taal onderdeel van de beoordeling van docenten. In de rubric die wordt gebruikt voor lesbezoeken – zowel door schoolleiding als door collega’s – zitten drie taalvaardigheidsonderdelen; het wordt dus van alle collega’s verwacht dat er “iets van te zien is” in de les. De docenten worden niet getraind of begeleid in het taalvaardiger worden of het geven van taalgericht vakonderwijs, maar TC-D probeert het belang van taaldidactiek bij alle vakken onder de aandacht te brengen. De kennismaking met taalgericht vakonderwijs maakt ze zo laagdrempelig mogelijk door concrete en direct toepasbare lesideetjes en werkvormen uit te werken en mee te sturen met de weekbrief.

School C stond op het punt om meer taalgericht vakonderwijs in te voeren, maar door omstandigheden (afwezigheid taalcoördinator) is het taalbeleid nogal stil komen te liggen. Expliciete coaching of scholing in taalgericht vakonderwijs is er niet geweest de afgelopen twee, drie jaar. Het is meer in een inventariserende fase gebleven. Wel is er door in duo’s samen te werken veel kennisoverdracht geweest, en dat is er nu nog. Ook, stelt DN-C, weten de docenten wel wat ze doen: “Docenten zijn natuurlijk niet gek; die zien het ook wel ‘hé dit gaat mis, hoe kan ik hier aandacht aan besteden’.”

Kortom, op bijna alle scholen – School E uitgezonderd – is er in het beleid aandacht voor taalgericht vakonderwijs. Er wordt van de docenten verwacht dat ze dit kunnen verzorgen, en er wordt

op de meeste scholen trainingen of coaching aangeboden. Echter, de taalcoördinatoren merken dat er weinig tot geen animo voor is, zowel voor de trainingen als voor individuele hulp om als docent meer aandacht te besteden aan taal in de vakles. Op School B, School F en School D is taal structureel onderdeel van de beoordeling van de docenten.

### 4.3 Woordenschatonderwijs in de lessen Nederlands

In paragraaf 4.2 is de plek die woordenschat inneemt in het taalbeleid op de verschillende scholen besproken. In deze paragraaf wordt, op basis van de interviews met de docenten Nederlands en de analyse van de woordenschattoetsen, uiteengezet wat er op de scholen binnen het schoolvak Nederlands wordt gedaan aan woordenschatonderwijs. Achtereenvolgens worden de methode en plek in curriculum, de aanpak en didactiek en de toetsing beschreven.

#### 4.3.1 Methode en plek in curriculum

Op de participerende scholen hebben de leerlingen in de havo onderbouw drie, drie-en-een-half of vier lessen Nederlands per week. School A heeft als domeinschool drie lessen, waarvan één uur serretijd (met klassikale instructie) en twee uur domeintijd (waarin leerlingen onder begeleiding van docent zelfstandig of in groepjes aan het werk zijn).

Alle zes de scholen werken met een methode voor het vak Nederlands. School A werkt met de methode *Kern*, de andere vijf scholen werken met de methode *Nieuw Nederlands*. Naast met de methode werken School A, School B en School C ook met *Nieuwsbegrip* ter bevordering van de leesvaardigheid en woordenschat. Ook School F heeft twee jaar geleden een *Nieuwsbegrip*-experiment gedaan in de brugklas, maar is hiermee gestopt toen uit een enquête onder leerlingen bleek dat ze er de meerwaarde niet van inzien. “Ze zijn er op de basisschool zo mee doodgegooid; ze staan er niet meer voor open,” aldus TC/DN-F. Op School E is een aantal jaar gebruikgemaakt van de krant *7Days* om meer te oefenen met lezen en voor het uitbreiden van de woordenschat. Dit schooljaar zijn ze hiermee gestopt omdat het niet genoeg opleverde. DN-E stelt dat het niveau van de teksten te laag was en de leerlingen helemaal geen moeite hadden met de woorden die werden behandeld: “Het is echt een basisschoolkrant.”

Op alle zes de scholen worden per leerjaar vaste plannings gemaakt waar de docenten zich aan houden. De opbouw van deze plannings verschilt per school en per leerjaar. Op School F is er bijvoorbeeld geen vaste opbouw en hangt de invulling van de studiewijzer af van de docent die deze maakt. Het kan dus zo zijn dat in de ene jaarlaag horizontaal (per domein) wordt gewerkt en in een volgende jaarlaag verticaal (per hoofdstuk).

Ook woordenschat staat als terugkerend onderdeel in de verschillende plannings, maar de invulling en de didactiek ervan blijft op veel van de scholen afhankelijk van de docent. De docenten die ik sprak, gaven ook aan dat er wel afspraken zijn over wát er in een bepaald leerjaar wordt behandeld en wanneer dit gebeurt, maar niet over hóe (zie verder paragraaf 4.3.2).

#### 4.3.2 Aanpak en didactiek

In de methode *Kern*, waarmee wordt gewerkt op School A, komt woordenschat elke les aan bod. Elke les bevat ‘nieuwe’ woorden en aan het eind van de periode ontstaat een lijst met doelwoorden die de leerlingen moeten leren/kennen. Ondanks dat de vijf andere scholen allemaal werken met de methode *Nieuw Nederlands*, is de focus van het woordenschatonderwijs op de verschillende scholen niet gelijk. Het TC-Drlijk vergroten van het aantal woorden dat de leerlingen kennen, dus het aanleren van doelwoorden uit de methode, wordt op vier van de zes scholen structureel gedaan (School C, School A, School F en School B). Daarnaast wordt er op alle scholen (bij leesvaardigheid) gewerkt aan het aanleren van (woordraad)strategieën, zodat leerlingen handvatten hebben om de betekenis van de voor hen onbekende woorden te achterhalen.

Waar op School F de aparte woordenschatparagrafen van *Nieuw Nederlands* geïsoleerd worden behandeld en getoetst, wordt woordenschat op de andere scholen vooral geïntegreerd aangeboden. Zo ligt in de lessen op School B, School C, School E en School D de nadruk op strategieën bij leesvaardigheid en worden de paragrafen woordenschat ofwel los behandeld maar samen met leesvaardigheid getoetst (School B) ofwel samen met leesvaardigheid behandeld en niet getoetst (School D). Ook School E richt zich alleen op de strategieën. De paragrafen *woordenschat* staan zelfs niet in het PTB; de docenten staat het vrij om deze doelwoorden te behandelen, maar de woorden worden niet getoetst. DN-E verklaart: “je moet een woord zeven keer herhalen voordat het beklijft en dat halen we gewoon niet, dus dan is het gewoon zonde van de tijd. Dan kun je ze beter vaardigheden aanleren zodat ze woordbetekenissen kunnen deduceren door de tekst op een bepaalde manier te lezen.”

De docenten geven bij hun woordenschatonderwijs in principe ‘gewoon’ de methode te volgen: de leerlingen maken de opdrachten uit het boek en leren de door de methode geselecteerde doelwoorden. Veel herhaling van de doelwoorden is er niet, tenzij de woorden toevallig in een andere tekst weer voorbijkomen. Hoewel de methode als leidraad geldt, zijn de docenten vrij om hun eigen invulling te geven aan de woordenschatlessen. De docenten gaven aan niet precies zicht te hebben op hoe woordenschat door hun collega’s wordt aangepakt.

Er zijn op School A binnen de sectie Nederlands geen duidelijke afspraken gemaakt over de manier waarop woorden moeten worden aangeleerd, maar DN-A geeft aan er wel vanuit te gaan dat de docenten bij het aanleren van nieuwe woorden min of meer dezelfde aanpak hanteren, namelijk zoals ook *woord van de dag* wordt aangeboden: “We benoemen het woord, laten de leerlingen raden of ‘raden’ zelf – wat is het, wat betekent zo’n woord – geven de betekenis, geven een voorbeeldzin en laten leerlingen daarna zelf zinnen formuleren met die woorden.”

Oefenen en herhalen van de doelwoorden doet DN-A in aanloop naar de toets door de leerlingen verhaaltjes te laten schrijven of door het doen van woordspelletjes. Maar, stelt ze, dit is meer een leuke opvulling van haar eigen les en hangt erg af van hoe de docent het invult; het is geen vast onderdeel van het lesprogramma.

Extra oefenen en formatieve toetsing doet DN-D met programma’s als GoFormative en LessonUp. Aan het begin of aan het eind van de les wordt aan de hand van kleine nieuwsberichtjes aan de leerlingen gevraagd woordbetekenissen uit de context te halen. Deze open vragen beantwoorden ze dan via hun iPad en ze krijgen er dan gelijk feedback op.

Een van de manieren waarop DN-E werkt met woordenschat in haar lessen is het op het bord schrijven van ‘gekke woorden’ waar leerlingen dan een verhaaltje mee moesten schrijven. Ook laat ze leerlingen wel eens moeilijke woorden meenemen, welke ze dan samen bespreken. Ze daagt de leerlingen uit een woord te vinden dat ze zelf niet kent.

Op School C gaan de leerlingen uit de eerste en tweede klas tijdens de lessen Nederlands bezig met het samenstellen van een actualiteitschrift. De leerlingen nemen welke week een artikel mee uit de krant, deze wordt in het schrift geplakt, samengevat en de ‘moeilijke’ woorden worden eruit gehaald. Elke week presenteert een leerling zijn of haar artikel in de klas. DN-C vertelt dat het belangrijk is dat de leerlingen de woorden niet alleen herkennen, maar ook kunnen gebruiken. Ook bij productieve taken worden er eisen gesteld aan woordenschat, bijvoorbeeld door het eisen van het gebruik van bepaalde woorden in schrijf- of spreektaken. Ook op School B wordt er van de leerlingen verwacht dat de leerlingen de nieuwe woorden kunnen gebruiken in bijvoorbeeld een schrijfopdracht.

Zoals eerder benoemd werd, maken School C, School B en School A gebruik van de begrijpend lezenmethode *Nieuwsbegrip*. Deze methode biedt wekelijks actuele teksten en vragen op verschillende niveaus en focust daarbij ook op de moeilijke woorden uit de tekst. De bedoeling is dat de docent een deel van de tekst *modelt* en dat de leerlingen vervolgens, al dan niet na verlengde instructie, in groepjes bezig gaan met de teksten. Hoewel er wekelijks nieuwe teksten verschijnen,



geven de docenten aan dat ze niet wekelijks de teksten van *Nieuwsbegrip* gebruiken. DN-B en DN-A geven aan ongeveer tweewekelijks met *Nieuwsbegrip* bezig te zijn en ook DN-C vertelt dat *Nieuwsbegrip* niet door iedereen structureel werd ingezet, maar dat het nu – met de sluiting van de scholen door corona – wel wekelijks wordt gedaan online.

Op de meeste scholen gaan de vakoverstijgende initiatieven niet om woordenschatuitbreiding, maar om andere vaardigheden. Daarnaast is er op alle zes de scholen wel eens sprake van vakoverstijgende samenwerkingen, maar in de meeste gevallen gaat het dan om incidentele kwesties en niet om iets structureels. Zo gaf DN-C het voorbeeld van de samenwerking tussen Nederlands en geschiedenis om leerlingen signaalwoorden aan te leren en om de leerlingen het belang van goed formuleren onder de aandacht te brengen. DN-D geeft het voorbeeld van een nieuw project bij economie, waarbij de leerlingen hun eigen onderneming moeten starten: “Dan zie ik als docent Nederlands gelijk kansen; je moet een plan van aanpak schrijven, je moet presenteren, je moet met elkaar overleggen. Dat zijn natuurlijk allemaal domeinen die je bij Nederlands behandelt. En als we dat betekenisvol willen maken voor de leerling, laten we dat dan samen doen.” Wat betreft woordenschat blijft het vakoverstijgende bij het eerder benoemde initiatief *woord van de dag* (School A) en het aanbieden van tien schooltaalwoorden per week door de mentor (School C).

### 4.3.3 Toetsing

Zoals eerder beschreven, richt het woordenschatonderwijs van School D zich niet op het aanleren van doelwoorden, wat automatisch betekent dat er geen doelwoorden *an sich* worden getoetst. Op de toets leesvaardigheid wordt de leerlingen gevraagd de betekenis te geven van een aantal woorden uit de tekst. Voorheen werd er vooral gebruikgemaakt van de methodetoetsen; tegenwoordig wordt er bij de toetsen ook gebruikgemaakt van eigen teksten, om meer aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.

School A heeft verschillende manieren om woordenschat te toetsen. Zo wordt woordenschat van *Kern* getoetst met een RTTI-toets waarin de geleerde woorden op verschillende manieren worden bevestigd: de leerlingen moeten onder andere de doelwoorden aan de juiste beschrijvingen koppelen, een gatentekst opvullen met de juiste doelwoorden en zinnen maken met de doelwoorden. Daarnaast gaf DN-A als voorbeeld dat leerlingen een brief moesten schrijven over hun leven tijdens de coronacrisis, waarin ze dan een aantal doelwoorden moeten verwerken.

De woorden van *woord van de dag* worden aan het eind van elke periode in een formatief toetsje op verschillende manieren bevestigd. De leerlingen schrijven bijvoorbeeld een tekstje met een aantal van de doelwoorden, vullen het juiste doelwoord in binnen een zin (meerkeuze), kiezen de juiste betekenis bij een doelwoord (meerkeuze) of geven zelf de betekenis van een doelwoord (open). De doelwoorden worden ofwel geïsoleerd ofwel in een zin gegeven.

De doelwoorden van *Nieuw Nederlands* worden op het School B getoetst als onderdeel van de leesvaardigheidstoets. In het onderdeel ‘taalschat’ moeten de leerlingen de doelwoorden in de juiste zin invullen. Hierbij wordt een rijtje met doelwoorden gegeven waaruit ze kunnen kiezen, maar de doelwoorden moeten soms nog wel aangepast worden om in de zin te passen. Naast de woorden vanuit de methode houden de leerlingen van School B sinds dit schooljaar ook een online portfolio bij. De woorden die de leerlingen zelf hebben gekozen en met betekenis samen hebben opgenomen in dit portfolio zouden aan het eind van het jaar overhoord worden (open vragen: de leerlingen geven zelf de omschrijving van het doelwoord), maar dit is door de sluiting van de scholen niet gebeurd.

School F gebruikt momenteel nog de hoofdstuktoetsen van *Nieuw Nederlands* als basis voor de leesvaardigheids- en woordenschattoetsen, maar stapt vanaf aankomend schooljaar over op de nieuwe editie, waarbij er verticaal (per hoofdstuk) gewerkt gaat worden en woordenschat in deeltaetsen zal worden getoetst. Hierbij moeten leerlingen na het lezen van een korte tekst de

omschrijving, een synoniem of een tegenstelling van bepaalde woorden geven en doelwoorden in de juiste zin plaatsen.

De woordenschattoets van School C bestaat uit verschillende opdrachten. De leerlingen geven de betekenis van een rijtje doelwoorden (open vraag), maken zelf zinnen met een aantal doelwoorden waaruit duidelijk wordt dat de leerling de betekenis van het doelwoord begrijpt, moeten een vraag waarin een doelwoord staat, beantwoorden en maken een taboe-opdracht: de leerlingen moeten een omschrijving geven van een doelwoord, maar mogen daarbij bepaalde gerelateerde woorden niet gebruiken.

*Nieuwsbegrip* wordt op de scholen waar het gebruikt wordt uitsluitend ingezet voor extra ondersteuning. De woorden die bij de teksten worden behandeld, worden op geen van de scholen getoetst.

## 5 Conclusie

Dit onderzoek is verricht met als doel uit te zoeken hoe het woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting wordt vormgegeven en of de verschillen in aanpak de eventuele verschillen in scores op de Citovolgtoetsen kunnen verklaren. Aan de hand van de verkregen resultaten kunnen de deelvragen als volgt worden beantwoord:

1. Wat zijn de woordenschatcores van de leerlingen op de verschillende scholen van de Willibrord Stichting?

Uit de data-analyse is gebleken dat de leerlingen van School A en School B aan het begin van de brugklas een lager startniveau hebben dan het landelijke gemiddelde. Op Cito 1 scoren School A, School C, School D en School E/F onder het landelijk gemiddelde en School B is met een p-waarde van 0.050 net niet significant. Op Cito 2 blijven School A, School C en School E/F onder het landelijk gemiddelde. Ten opzichte van elkaar scoort School B significant hoger dan School C op Cito 1 en 2. Tussen de andere scholen is geen significant verschil in vaardigheidsscore. De groei in vaardigheidsscore is tussen elke toets en van elke school significant. School B gaat gemiddeld genomen meer vooruit.

2. Hoe wordt woordenschatonderwijs op de verschillende scholen van de Willibrord Stichting vormgegeven?

De resultaten van de data-analyse, interviews en documentanalyse kunnen worden samengevat in Tabel 3 (p.29). Hieruit is af te leiden dat er een grote variatie is in de manier waarop taalbeleid en woordenschatonderwijs worden vormgegeven op de verschillende scholen. Zo heeft de ene school geen en de andere school vier taalcoördinatoren en wordt er op de ene school wel actief met het taalbeleidsplan gewerkt en is er op de andere school geen taalbeleidsplan beschikbaar. Sommige taalbeleidsplannen zijn heel concreet: wat moet er gebeuren en hoe, wanneer en wie gaat het doen, terwijl een ander voornamelijk de visie beschrijft en onderbouwt – wat is het doel en waarom – en niet hoe dat doel behaald moet worden.

De interventies zijn gericht op verschillende doelgroepen. De focus van de meeste plannen ligt voornamelijk de taalzwakke leerlingen en op de docenten. Op School F na benoemt geen van de scholen de excellente leerlingen.

Hoewel woordenschat in bijna alle plannen expliciet als een van de speerpunten wordt benoemd, wordt er vakoverstijgend alleen op School A en School C expliciet aan het uitbreiden van de woordenschat – leren van doelwoorden – gewerkt. Op de andere scholen wordt er, naast aandacht voor woordenschat in de lessen Nederlands, indirecter gewerkt aan woordenschatuitbreiding door onder andere leesbevordering, taalgericht vakonderwijs en een taalrijke leeromgeving.

Taalgericht vakonderwijs en taalbewuste docenten zijn belangrijk, maar er is weinig scholing of deze is (te) vrijblijvend. Daarnaast lijkt dat, ondanks het besef van het belang van taaldidactiek in alle vakken, de verantwoordelijkheid voor woordenschatonderwijs veelal bij de sectie Nederlands ligt. Initiatieven en acties vanuit taalcoördinator/het taalbeleid worden uiteindelijk (deels) uitgevoerd door docenten Nederlands (toetsing woord van de dag/schooltaalwoorden, leesbevordering etc.).

Tijdens de lessen Nederlands wordt op alle scholen aandacht besteed aan woordleerstrategieën om leerlingen handvatten te geven om de voor hen onbekende woorden af te kunnen leiden. Daarnaast worden er vier van de zes scholen ook expliciet doelwoorden aangeleerd. Voor de selectie van de woorden zijn de door de scholen gebruikte methodes Nederlands leidend. *Nieuwsbegrip* wordt op sommige scholen gebruikt ter aanvulling, maar wordt niet structureel ingezet. Op School C en School F wordt er gewerkt met de schooltaalwoorden van het posterproject en op School A is er het initiatief woord van de dag met voornamelijk schooltaalwoorden. Daarnaast werken

School B en School C ook met persoonlijke woordenlijsten, te weten het portfolio-project en het actualiteitenschrift.

Er is op de scholen geen overkoepelende aanpak voor woordenschatonderwijs. Er is wel vastgelegd wát gedaan wordt, maar niet hóe dit aangepakt wordt. De didactiek is hierdoor afhankelijk van de individuele docent. Op vijf van de zes scholen wordt woordenschat geïntegreerd met leesvaardigheid dan wel schrijfvaardigheid. De leerlingen moeten de doelwoorden zowel receptief kennen als productief kunnen gebruiken.

3. Hoe verhoudt het woordenschatonderwijs op de scholen van de Willibrord Stichting zich tot het type vragen dat op de leerlingvolgtoetsen gesteld wordt?

Uit de interviews en de toetsanalyses blijkt dat de manier waarop woordenschat door de scholen wordt behandeld en getoetst, voor een groot deel afwijkt van de manier waarop Cito de woordenschat toetst. Waar de Cito-toetsen de receptieve woordenschat toetst, focussen de meeste scholen, zowel in de lessen als op de toetsen, ook op de productieve woordenschat. Daarnaast zijn de contextzinnen op de Cito-toetsen zo neutraal mogelijk – de betekenis van een woord kan er niet uit worden afgeleid – terwijl de meeste scholen proberen te zorgen voor veel context. De strategieën, waarop in het woordenschatonderwijs van alle scholen zo veel nadruk ligt, worden op Cito niet getoetst.

4. Is er een verband tussen de manier waarop woordenschatonderwijs wordt vormgegeven en de woordenschatcores op de leerlingvolgtoetsen?

Ondanks de grote diversiteit van aanpak zijn er weinig significante verschillen tussen de Cito-scores van de verschillende scholen: alle scholen groeien van jaar tot jaar significant in woordenschatcore. Bij onderlinge vergelijking van de woordenschatcores van de scholen blijkt dat alleen School C en School B op Cito 1 en Cito 2 significant van elkaar verschillen: School B scoort op deze toetsen hoger.

Bij het vergelijken van de aanpak tussen de twee scholen, om dit significante verschil te verklaren, is te zien dat er verschillende onderdelen zijn die de scholen anders invullen:

- Vier taalcoördinatoren en wel een taalbeleidsplan (school B) versus (tijdelijk) geen taalcoördinator en niet actief werkend met een taalbeleidsplan (school C);
- School C werkt vakoverstijgend expliciet met schooltaalwoorden van het posterproject, terwijl School B naast het woordenschatonderwijs in de lessen Nederlands geen andere woordenschatinterventies aanbiedt;
- De toetsing van woordenschat op School C is, net als op Cito, contextarm.

Of, en zo ja, welke van, de verschillen in aanpak ervoor zorgen dat de leerlingen van School B hoger scoren dan de leerlingen van School C, is niet met zekerheid te zeggen. Geen van deze factoren is alleen door School B en niet door een van de andere scholen ingezet waardoor het verschil in score niet aan een van deze interventies kan worden toegeschreven.

School B scoort – na significant onder het landelijk gemiddelde te zijn gestart met Cito 0 – als enige van de scholen niet significant onder het landelijk gemiddelde op Cito 1 en Cito 2. Kijkend naar het beleid en de aanpak van woordenschatonderwijs op School B, valt er geen factor te isoleren die fundamenteel anders wordt aangepakt dan op de andere scholen en waardoor te verklaren zou zijn dat School B als enige school niet significant onder het landelijk gemiddelde scoort.

Het is opvallend dat de grote verscheidenheid aan benaderingen van taalbeleid en woordenschatonderwijs kennelijk geen aantoonbaar verschil oplevert in de door de Cito gemeten groei in resultaten. Of er wel of geen taalcoördinator is, of er wel of geen taalbeleidsplan is, of woordenschat geïsoleerd of geïntegreerd wordt aangeboden, of er alleen focus is op strategieën of ook doelwoorden; alle scholen bereiken significante groei tussen de meetmomenten van Cito. Dat deze groei er is, is niet verwonderlijk, aangezien een beetje woordenschatinstructie voor alle

leerlingen beter is dan geen woordenschatinstructie (Graves, 2006), en gezien het feit dat woordenschatuitbreiding niet alleen expliciet en op school, maar overal en ook incidenteel plaatsvindt. De groei in woordenschat is dan ook niet volledig toe te kennen aan het op de scholen gevoerde taalbeleid en de ingezette acties.



## 6 Discussie

Er is gepoogd om een compleet beeld te schetsen van het woordenschatonderwijs op de verschillende scholen. Hierbij moeten wel een aantal beperkingen in het onderzoek worden aangestipt.

De eerste kanttekening dat de scholen die zijn meegenomen in dit onderzoek, niet allemaal gebruikmaakten van alle toetsen van het Cito-volgsysteem. Op School C wordt geen 0-toets afgenomen en op School D wordt er geen gebruikgemaakt van Cito 2. Hierdoor waren de data incompleet, waardoor niet alle scholen voor elke toets met elkaar konden worden vergeleken. Daarnaast waren er van School F en School E geen afzonderlijke Citodata beschikbaar, waardoor er geen onderscheid kan worden gemaakt tussen de scores van de twee locaties.

De docenten Nederlands gaven aan dat ze niet voor hun collega's konden spreken. Er zijn wel afspraken over wát er in een bepaald leerjaar wordt behandeld en wanneer dit gebeurt, maar de docenten hebben niet heel duidelijk zicht op hóe hun collega's het aanpakken. Ze spraken dus vooral vanuit eigen ervaring en gaven aan dat het niet altijd duidelijk is wat hun collega's in hun lessen doen. Veel overkoepelende afspraken zijn er niet omtrent woordenschatonderwijs, waardoor er geen sprake is van breed gedragen didactische benadering om woordenschat aan te pakken. Hierdoor kunnen de door de docenten genoemde aanpakken niet zomaar gegeneraliseerd worden voor alle woordenschatonderwijs op de betreffende scholen.

Zoals door verschillende taalcoördinatoren opgemerkt, is het taalbeleid/taalbeleidsplan erg afhankelijk van de visie van de taalcoördinator. Op de participerende scholen zijn de taalbeleidsplannen de afgelopen tijd aan veel verandering onderhevig geweest: zo is op School B de taalcoördinator van alleen, naar met z'n tweeën naar met vier man sterk gegaan; de taalcoördinatoren van School A hebben de taken pas sinds dit jaar overgenomen en door afwezigheid van een conrector was er lange tijd geen aanspreekpunt, waardoor beleid stil heeft gelegen; de functie van TC-D heeft pas sinds dit jaar echt invulling gekregen, en ze is een andere koers ingeslagen dan haar voorganger; op School C en School E is momenteel geen taalcoördinator waardoor het taalbeleid niet actief wordt gebruikt.

Daarnaast waren veel initiatieven pas net gestart, of waren na een (deel van een) schooljaar alweer afgeschaft (onder andere *7Days*, taalsteun) of wegens corona stilgelegd (onder andere het samenstellen van taalwerkgroepen en toetsing van de portfolio-opdracht). Om het leerrendement van deze inspanningen te meten, moeten deze interventies langere tijd consistent worden toegepast. Veel van de in dit onderzoek beschreven manieren waarop taalbeleid en woordenschatonderwijs wordt vormgegeven, zijn (nog) geen structureel onderdeel van het woordenschatonderwijs op de scholen, waardoor het effect ervan ook nog niet zichtbaar kan zijn.

Ook moet er rekening gehouden worden met het feit dat niet alle taalbeleidsdocumenten beschikbaar waren, dat niet alle taalbeleidsplannen actief gebruikt worden en dat de documenten inhoudelijk wezenlijk van elkaar verschillen. Hierdoor was een volledige vergelijking niet in alle gevallen mogelijk.

Ten slotte kunnen er omdat uit dit onderzoek geen duidelijk verband gebleken is tussen gehanteerde methoden voor woordenschatonderwijs en de daarbij behaalde resultaten, uit dit onderzoek geen generaliseerbare conclusies worden getrokken.

## 7 Aanbevelingen

Het in de literatuur gevonden grote belang van een grote woordenschat wordt door alle respondenten onderschreven. Op de meeste scholen staat woordenschatonderwijs dan ook expliciet in het taalbeleid en op alle scholen wordt er tijdens de lessen Nederlands aandacht aan besteed. Toch kan er op basis van de literatuur en de uit dit onderzoek naar voren gekomen resultaten, een aantal adviezen aan de scholen worden geformuleerd:

1. Hoewel volgens Brouwer (2011) de in de methode aangeboden woorden vaak niet geschikt zijn voor woordenschatuitbreiding, wordt op de participerende scholen de methode aangehouden als het aankomt op de selectie van de te leren doelwoorden. Het is van belang dat de docenten zelf kritisch blijven kijken naar of de doelwoorden uit de methode wel voldoen aan de criteria (de aan te leren woorden zijn nieuw en functioneel, worden aangeboden in een context van een thema, verhaal of activiteit en het aantal woorden dat wordt aangeboden is passend).
2. In de literatuur wordt de deskundigheid van de docent genoemd als een belangrijke factor binnen het woordenschatonderwijs (Bulters, 2006; Verhallen & Walst, 2000; Teunissen & Hacquebord, 2002). Juist hierom is het van belang dat alle docenten de juiste training en ondersteuning krijgen om taalgericht vakonderwijs te kunnen geven. Uit de interviews bleek dat de vraaggerichte aanpak niet zorgt voor een hoge participatie, waardoor taalgericht vakonderwijs ook niet schoolbreed en consistent wordt uitgevoerd. Als de scholen taalgericht vakonderwijs echt als speerpunt in willen zetten, is het aan te raden om eens kritisch te kijken naar het vrijblijvende en vraaggerichte karakter van de aangeboden ondersteuning.
3. De in de literatuur benoemde positieve invloed van vrij lezen op woordenschat wordt op enkele van de scholen al ingezet middels vrijeleesmomenten. Wellicht dat dit op de scholen waar dit nog niet (structureel) is ingevoerd nog zou kunnen bijdragen aan de positieve spiraal van vrijetijdslezen en daarmee aan de woordenschatuitbreiding van de leerlingen.

Uit dit onderzoek kunnen geen overtuigende conclusies worden getrokken aangaande het effect van de verschillende aanpakken in woordenschatonderwijs op de Citoscores. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de volgende punten:

- Het meten van effecten over langere periode bij gelijkblijvend beleid;
- Het bevragen van alle docenten Nederlands van een school om didactische verschillen binnen een school in kaart te brengen;
- Het bevragen van docenten van andere vakken om taalgericht vakonderwijs in kaart te brengen;
- Het vergelijken van de scholen met scholen buiten de stichting om een bredere steekproef te hebben;
- Het vergelijken van de scholen met scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties.

Op de verschillende scholen wordt er veel tijd, energie en geld gestoken in het taalbeleid. Juist omdat woordenschat zo belangrijk is voor schoolsucces, is het van belang om verder onderzoek te doen naar de effectiviteit van de verschillende interventies.



## Literatuurlijst

- Aalsvoort, M. van der & Van der Leeuw, B. (1992). *Taal, school en kennis de rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1996). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs* (2e druk). Bussum: Coutinho.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (1991). *Conditions of vocabulary acquisition*. In Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal P.B. & Pearson, P.D. (reds.), *Handbook of reading research* (2e editie). (pp. 789-814). New York: Longman.
- Beck, I., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions & extended examples*. New York: Guilford Press.
- Blom, C. (2013). 'Hoe meer woorden en betekenissen een kind kent, des te beter preciezer zal hij de betekenis van andere, woorden kunnen afleiden' (*Verhallen & Verhallen, 1994*). (bachelorscriptie). Geraadpleegd van <https://surfsharekit.nl/publiek/kpz/c6af30e6-cc0d-4c6d-b6aa-a3f29621451a>
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bossers, B. (2015a). *Woordenschat*. In Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (reds.). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs* (pp. 171-211). Bussum: Coutinho.
- Bossers, B. (2015b). *Lezen*. In Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (reds.). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs*. (pp. 285-316). Bussum: Coutinho.
- Brouwer, T. (2011). *Woordenschatonderwijs 2.0*. *Tijdschrift Taal*, 2(4), 14-17. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsmens.nl/uploads/brouwer--woordenschatonderwijs-20.pdf>
- BSA-Utrecht. (z.d.). *Brede School Academie Utrecht*. Geraadpleegd van <https://www.bsa-utrecht.nl/>
- Bulters, I. (2006). *Effectiever woordenschatonderwijs. Leerkrachtvaardigheden en leerresultaten bij 'Met woorden in de weer'*. (Doctoraalscriptie). Geraadpleegd van <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=51611>
- Cain, K. & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. Geraadpleegd van <https://journals-sagepub-com.proxy.library.uu.nl/doi/pdf/10.1177/0022219411410042>
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cromley, J.G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. Geraadpleegd van <https://oce-ovid-com.proxy.library.uu.nl/article/00004760-200705000-00007/HTML>

- Davis, F.B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3, 499-545. Geraadpleegd van [https://www.jstor-org.proxy.library.uu.nl/stable/747153?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor-org.proxy.library.uu.nl/stable/747153?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Dijkstra, N.D. (2015). *Leesvaardigheid: uni- of multidimensioneel?* (masterscriptie). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/327485/Masterscriptie%20Leesvaardigheid%20Nynke%20Dijkstra.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Expertisecentrum Nederlands. (z.d.). *Les in Taal Kennisplatform taaldidactiek*. Geraadpleegd van [https://www.lesintaal.nl/documents/doc\\_32687.htm](https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32687.htm)
- Filipiak, P. (2015, 15 september). *Onduidelijk wat de Cito-woordenschattoets meet: woorden, kinderen of leraren*. Geraadpleegd van <https://wij-leren.nl/woordkennis-woordenschat-toetsen.php>
- Fukkink, R.G. (2002). *Instructing primary school children in deriving word meaning from written context*. (PhD Thesis). Geraadpleegd van <https://dare.uva.nl/search?arno.record.id=220403>
- Gallego, M. & Llach, M. (2009). Exploring the increase of receptive vocabulary knowledge in the foreign language: A longitudinal study. *International Journal of English Studies*, 9(1), 113-133. Geraadpleegd van <https://revistas.um.es/ijes/article/view/90681/87481>
- Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.
- Graves, M.F. (red.). (2009). *Essential readings on vocabulary instruction*. Newark: International Reading Association.
- Guchte, C. van de & Vermeer, A. (2003). Een passende woordkeus: Het kiezen van woorden voor woordenschatlessen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 69(1), 9-22. Geraadpleegd van <https://annevermeer.github.io/wrdlst/wrdkeusttwia.pdf>
- Hacquebord, H. (2006). Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(1), 15-22. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/224>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. (Derde, herziene druk). Bussum: Coutinho. Geraadpleegd van <http://web.a.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzE1NjI0OTNfX0FO0?sid=f211acfd-32b5-4cc9-91be-67260996ac40@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1>
- Harmon, J.R. (2002). Teaching independent word learning strategies to struggling readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(7), 606-615. geraadpleegd van [https://go-gale-com.proxy.library.uu.nl/ps/retrieve.do?tabID=T001&resultListType=RESULT\\_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=AdvancedSearchForm&currentPosition=12&docId=GALE%7CA84967059&docType=Article&sort=Relevance&contentSegment=ZLRC-MOD1&prodId=GLS&contentSet=GALE%7CA84967059&searchId=R2&userGroupName=utrecht&inPS=true&ps=1&cp=12](https://go-gale-com.proxy.library.uu.nl/ps/retrieve.do?tabID=T001&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=AdvancedSearchForm&currentPosition=12&docId=GALE%7CA84967059&docType=Article&sort=Relevance&contentSegment=ZLRC-MOD1&prodId=GLS&contentSet=GALE%7CA84967059&searchId=R2&userGroupName=utrecht&inPS=true&ps=1&cp=12)

- Hilte, M. & Verhallen, M. (2014). Woordkennis toetsen: Weet wat je meet. *JSW*, 10, 6-9. Geraadpleegd van [https://www.cito.nl/-/media/files/kennisbank/cito-bv/58-cito\\_woordkennis\\_toetsen\\_weet\\_wat\\_je\\_meet.pdf?la=nl-NL](https://www.cito.nl/-/media/files/kennisbank/cito-bv/58-cito_woordkennis_toetsen_weet_wat_je_meet.pdf?la=nl-NL)
- Hooft van Huysduynen, P. (2014). *In hoeverre meten leesvaardigheidstoetsen tekstbegrip? Een onderzoek naar de aspecten van tekstbegrip die door verschillende toetsen gemeten worden.* (masterscriptie). Geraadpleegd van <https://scripties.uba.uva.nl/scriptie/516118>
- Joshi, R.M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219. Geraadpleegd van <https://www-tandfonline-com.proxy.library.uu.nl/doi/pdf/10.1080/10573560590949278?needAccess=true>
- Knippenberg, M. van (2003, juli). *Taal geen vak apart.* (Doctoraalscriptie). Geraadpleegd van <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=10791>
- Kuiken, F. & Droge, S. (2010). *Woordenschat Amsterdamse Kinderen.* Geraadpleegd van <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LW1unviakrsJ:https://dare.uva.nl/document/2/139859+&cd=3&hl=nl&ct=clnk&gl=nl&client=firefox-b-d>
- Kuiken, F. & Vermeer, A. (reds.). (2013). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012). *Kijkwijzers: beter zicht op het referentiekader taal.* Enschede: SLO. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/zoeken/@4341/kijkwijzers-beter/>
- McLaughlin, B., August, D. & Snow, C.E. (2000). *Vocabulary knowledge and reading comprehension in English language learners. Final performance report.* Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/?ActLbl=vocabulary-knowledge&ActItmIdt=9393>
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/23/21>
- Nagy, W.E. & Herman, P.A. (1987). *Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction.* In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Reds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19–35). New York: Taylor & Francis Group.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and learning vocabulary.* New York: Heinle & Heinle Publishers.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups.* Geraadpleegd van <https://www.globalreadingnetwork.net/resources/report-national-reading-panel-teaching-children-read>
- Paus, H. & Bacchini, S. (2002). *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs.* Bussum: Coutinho.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2008). Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. Geraadpleegd van <https://journals-sagepub-com.proxy.library.uu.nl/doi/pdf/10.1177/1362168808089921>
- Slaap, C. (2014, juni). *Een onderzoek naar methode-onafhankelijke toetsresultaten woordenschat en begrijpend lezen binnen de Sirius-scholengroep*. (Masterscriptie.) Geraadpleegd van <http://www.scriptiesonline.uba.uva.nl/document/544788>
- Spearritt, D. (1972). Identification of subskills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. *Reading Research Quarterly*, 8(1), 92-111. Geraadpleegd van [https://www-jstor-org.proxy.library.uu.nl/stable/746983?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.proxy.library.uu.nl/stable/746983?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Teunissen, F. & Hacquebord, H. (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Thorndike, R.L. (1973–1974). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 9(2), 135–147. Geraadpleegd van [https://www-jstor-org.proxy.library.uu.nl/stable/747131?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.proxy.library.uu.nl/stable/747131?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Til, A. van & Van Boxtel, H. (2015). *Wetenschappelijke verantwoording Toets 0 t/m 3, tweede generatie*. Arnhem: Cito.
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit PO-Raad. Geraadpleegd van <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/03/301-brochure-meer-beter-woorden-leren.pdf>
- Verhallen, M. & Walst, R. (2000). Kwaliteit van taalonderwijs. In Nieuwenhuijsen. P.M. (red.), *Verslag van de dertiende conferentie* (pp.133-140). Leeuwarden: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands. Geraadpleegd van <https://hsnbundels.taalunie.org/bijdrage/1999-kwaliteit-van-taalonderwijs/>
- Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren woorden onderwijzen*. Amersfoort: CPS.

## Bijlagen

### Bijlage 1 overzicht taalbeleidsdocumenten

#### **School A**

- School A eerste analyse trends Cito (2017-2018)
- Taalbeleid School A 2019-2020 – 01-07-2019

#### **School B**

- Taalbeleidsplan School B 2019-2021
- Resultaten Enquête taalbeleid School B
- Sectieplan Nederlands 2019-2020
- Plan taalgericht vakonderwijs (2018)

#### **School C**

- Uitwerking Enquêtes taalbeleid
- Vaksectieplan Nederlands 2019-2020

#### **School D**

- School D taalbeleidsplan (2019)

#### **School E**

- Taalbeleidsplan School E havo/vwo – 2016

#### **School F**

- Taalbeleid School F – werkdocument – 30-05-2018
- Taalbeleid – actieplan – handreiking voor docenten

## Bijlage 2 topiclijst interviews taalcoördinatoren

### Functie taalcoördinator

- Taken en verantwoordelijkheden
- Team? Hoeveel taalcoördinatoren/welke andere functies?

### Taalbeleidsplan

- Doelen/focus → Wat zijn de voornaamste doelen/was is de voornaamste focus?
  - Inhoudelijke invulling van het taalbeleidsplan:
  - Doelgroepen
    - Zwakke leerlingen met achterstand of alle leerlingen of ...?
    - Betrekken van andere collega's/docenten dan alleen docenten Nederlands?
- Woordenschatonderwijs en leesvaardigheid
  - In hoeverre heeft woordenschatonderwijs een plaats binnen het taalbeleidsplan? → wat is het beleid rond woordenschatonderwijs?
  - Welke plek heeft leesvaardigheid in het taalbeleid?
  - Vakoverstijgend? Schoolbreed?
- Looptijd (korte/lange termijn)/Hoe vaak updaten/aanpassen?

### Taalbeleid in de praktijk

- Concrete initiatieven/acties?
  - Bijvoorbeeld:
    - Taalgericht vakonderwijs
    - Vakoverstijgende afspraken op gebied van taalgebruik
    - Uniformeren van toetsing (bijv. hoe wordt spelling/formuleren meegerekend?)
  - Per actie: op wie gericht, welk doel, hoe evalueren/meten effect?
- Wat zien we terug in de praktijk?
- Hoe waarborgen dat afspraken uit taalbeleid worden nagekomen?
- Draagvlak
  - Hoe ervaar je draagvlak voor het taalbeleid(splan)?
  - Door wie wordt taalbeleid gedragen? → talen/schoolbreed/....? Mate van betrokkenheid?
  - Betrokkenen bij tot stand komen beleid → Wie? (aantal, functie, ..?)
- Hebben vaksecties eigen regels op het gebied van taal?

### Communicatie van taalbeleid (bij nieuw plan, gedurende schooljaar, looptijd)

- Hoe wordt taalbeleid (/worden veranderingen in het taalbeleid) gecommuniceerd?
  - Naar docenten → mededelingen/inspraak/participatie/scholing..?
  - Naar leerlingen
  - Naar ouders
- Door wie?
- Frequentie communicatie (structureel? Bij verandering? ...?)

### Evaluatie en resultaten

- Hoe evaluatie effect taalbeleidsplan → manier, frequentie (structureel?), door wie etc.
- Hoe wordt effect concrete acties gemeten?

## Bijlage 3 topiclijst interviews docenten Nederlands

### Nederlands algemeen

- Hoeveel contacturen havo onderbouw
- Is er een vaste verdeling domeinen? (bijv. vaste uren leesvaardigheid/woordenschat/leesbevordering per week?) → hoe zijn de lessen/periodes opgebouwd?

### Woordenschatonderwijs onderbouw

- Op welke manier krijgt woordenschatonderwijs vorm in de havo onderbouw?
  - Afspraken binnen vakgroep?
- Focus? Doel?
  - Nadruk op vaardigheden/woordraadstrategieën ↔ Kennen doelwoorden?
  - Verhouding brede woordenschat ↔ diepe woordenschat
  - Receptief/productief?
- Didactiek → Manier waarop woorden worden aangeleerd? (bijv. viertakt, leesuur, etc.)
  - Expliciet (intentioneel)/impliciet (incidenteel)? Hoe zorgen voor taalrijke omgeving?
  - Geïntegreerd of geïsoleerd? (Woordenschat als onderdeel van ander domein of aparte woordenschatuurtjes o.i.d.?)
  - Frequentie herhaling
  - Context of rijtje?
- Soort woorden
  - Hoe worden de te leren woorden geselecteerd? → door wie/welke kenmerken/eisen? (bijv. methode? Zelf selecteren? CITO? schooltaalwoorden)
  - Hoe geclusterd? Bijv. rond bepaald thema?
- Differentiëren?
  - Inventarisatie beginsituatie/persoonlijke woordenschat?
  - Hoe extra hulp/extra uitdaging?
  - Verschil NT2 en NT1?
  - Persoonlijke woordenboeken? Groei/leerrendement bijhouden?
- Vakoverstijgend? Samenwerkingen met andere vakgroepen?
- Doorlopende leerlijn
  - Is er een verschil focus/aanpak jaar 1, 2, 3? (zo ja, welk)

### Methode

- Wel of geen methode (voor woordenschatonderwijs)?
- Waarom deze keuze?

### Toetsing

- Op welke manier wordt woordenschat (tussendoor) getoetst?
  - Frequentie
  - Formatief/summatief?

### Taalrijke omgeving

- Hoe zorgen jullie voor een taalrijke omgeving?

### Taalbeleid

- Welke concrete acties uit taalbeleid in de klas?