

Nederlands als tweede taal

*Een onderzoek naar de vergroting van de
woordenschat door middel van een leskist*



Mariët Lap
Studentnummer 366889
Opleiding Leraar Basisonderwijs
Stenden Hogeschool Leeuwarden
Minor Meertaligheid 2017/2018

1. Inleiding	3
2. Probleemanalyse	4
3. Theoretisch kader	6
3.1 Fasen in de taalverwerving	6
3.2 Tweedetaalverwerving	7
3.2.1 Factoren die meespelen bij de tweedetaalverwerving	10
3.3 Invloed van de moedertaal	11
3.4 Taalvaardigheden	13
3.4.1 Klankniveau	13
3.4.2 Woordenschat	13
3.4.3 Woord- en zinsbouw	14
3.4.4 Gespreksvaardigheid	14
3.4.5 DAT en CAT	15
3.5 Woordenschatonderwijs	15
3.5.1 Viertakt-model voor woorden leren	17
3.5.2 De rol van de leerkracht bij woordenschatonderwijs	18
3.6 Onderwijs voor NT2-verwervers	19
3.6.1 Behoeften van het kind	20
3.6.2 Leermiddelen	20
3.6.3 Betrokkenheid van de ouders	22
3.7 Samenvatting theoretisch kader	22
4. Probleemstelling	24
4.1 Doel van het onderzoek	24
4.2 Onderzoeksvraag	24
4.3 Deelvragen	25
4.4 Hypothese	25
5. Onderzoeksaanpak	26
6. Resultaten	33
6.1 Resultaten deelvraag 1	33
6.2 Resultaten deelvraag 2	35
6.2 Resultaten deelvraag 3	37
7. Conclusie, aanbevelingen en discussiepunten	40
7.1 Conclusie	40
7.2 Aanbevelingen	41
7.3 Discussiepunten	42
8. Samenvatting	43
Literatuurlijst	44
Bijlagen	46

1. Inleiding

Vanaf 2013 is het aantal vluchtelingen uit Syrië en Eritrea dat naar Nederland is gekomen aanzienlijk toegenomen. Onder deze vluchtelingen zitten ongetwijfeld veel kinderen die allemaal recht hebben op goed onderwijs, zo vindt de Onderwijsraad (2017). Deze kinderen zullen een plekje moeten krijgen in het eerste-opvangonderwijs of het reguliere onderwijs. Het eerste-opvangonderwijs dient als een brug naar het reguliere onderwijs. Hier wordt veel aandacht besteed aan het leren van de Nederlandse taal. Omdat de kinderen in Nederland verblijven, zullen ze de Nederlandse taal ook moeten leren en het is de taak van het onderwijs om hen hierin te ondersteunen. Volgens Paus (2014) is taal onder andere een communicatiemiddel. Zowel mondeling als schriftelijk kan een boodschap worden overgebracht aan een persoon die hierop weer kan reageren, mits hij de boodschap begrijpt. Daarom is het ook van belang voor de vluchtelingen om de Nederlandse taal te leren zolang ze hier verblijven. In de loop der jaren heb ik geleerd hoe belangrijk taal eigenlijk is. Naast dat het een communicatiemiddel is kun je er ook je gevoelens mee verwoorden en je kunt een greep krijgen op de werkelijkheid (Paus, 2014).

In dit onderzoek, dat is opgezet vanuit de Minor Meertaligheid in Internationaal Perspectief, ga ik mij richten op het Nederlands als tweede taal. In het vorige schooljaar heb ik ook voor de profilering Meertaligheid in Internationaal Perspectief gekozen en ik heb daarin veel geleerd over hoe kinderen naast hun moedertaal nog een andere taal leren. Zo ben ik voor deze profilering ook op studiereis naar Catalonië (Spanje) geweest. Hier heb ik verschillende drietalige scholen bezocht en het was fascinerend om te zien hoe goed de kinderen ontwikkeld zijn in de talen. Dit zag ik ook weer terug tijdens mijn tweede studiereis naar Dublin (Ierland) waarin kinderen met Engels als moedertaal op een Gaelscoil zitten. Dit is een school waarin de voertaal Iers is en het Engels als vak wordt gegeven (Gaelscoil, 2017). Het verbaasde mij hoe goed alle kinderen de Ierse taal spraken, want in mijn ogen ziet het eruit als een erg lastige taal. In de Indo-Europese talenstamboom is te zien dat beide talen ook geen relatie met elkaar hebben en ver uit elkaar staan. Later hoop ik ook op een school te werken waarin een groot en rijk aanbod is aan verschillende talen.

Mede door mijn ervaringen ben ik ook erg geïnteresseerd in hoe kinderen die Nederlands niet als moedertaal hebben, deze taal leren. Daarnaast is het met de komst van veel vluchtelingen ook een actueel onderwerp dat in het onderzoek zeker van belang is. In de dorpen rondom mijn woonplaats zie ik weinig buitenlandse kinderen op de christelijke basisscholen. Deze scholen hebben dus weinig ervaring op het gebied van Nederlands als tweede taal. Nu ik, sinds dit schooljaar, drie kinderen uit Eritrea (Afrika) op mijn stageschool tref, wil ik mij grondig verdiepen in het aanbieden van Nederlands aan buitenlandse kinderen. Met dit onderzoek wil ik bereiken dat deze kinderen de juiste ondersteuning aangeboden krijgen om de taal te leren.

2. Probleemanalyse

CBS de Bron is één van de twee christelijke basisscholen in D. Sinds het begin van schooljaar 2017/2018 zitten op CBS de Bron drie kinderen die zijn overgekomen uit Eritrea. Ze zijn gevlucht uit hun land wegens politieke redenen. Voor het vaststellen van de probleemanalyse is er veel contact gehad met de taalcoördinator van de basisschool en tevens de leerkracht van een van de kinderen. Zij heeft alle informatie dat bekend is over de kinderen via de mail verstrekt. Wegens privacy zijn de namen van de kinderen vervangen door hun voorletter.

De kinderen zijn ongeveer 5, 8 en 12 jaar. K. gaat in totaal vier dagen naar de AZC-school in B. en is 1 dag op de Bron aanwezig. Op een gegeven moment zal hij ook een tweede dag komen. N. heeft in de tijd dat ze in Nederland is ongeveer 1 maand op dezelfde AZC-school gezeten, maar gaat nu volledig naar de Bron. In haar eigen land is ze nog nooit naar school geweest. Samen met hun moeder verblijven de kinderen sinds april dit jaar in Nederland. Hun vader is hier al twee jaar en heeft inmiddels in zes verschillende asielzoekerscentra gezeten. Hij praat wat gebrekkig Nederlands, maar hun moeder is daarentegen een analfabeet. De kinderen zelf praten ook geen Nederlands en dit moeten ze wel leren om te kunnen communiceren met de omgeving.

Op CBS de Bron wordt voornamelijk veel Nederlands en Fries gesproken. Veel kinderen hebben Fries als moedertaal, maar de voertaal in de school is Nederlands. Individuele uitleg of 1-op-1 gesprekken worden soms wel in het Fries gedaan. Engels wordt op de school als vak gegeven. Omdat de kinderen geen Nederlands, Fries of Engels spreken, kunnen zij niet goed communiceren wanneer ze iets niet snappen. De kinderen krijgen op school weinig ondersteuning om de Nederlandse taal beter te leren. Z., hij zit in groep 1, krijgt wel 1 dag in de week extra ondersteuning. Dit wordt gedaan door een vrijwilliger, maar zelfs dit is niet voldoende. N. daarentegen krijgt geen ondersteuning. Uit gesprek met de leerkracht komt naar voren dat de leerkracht er simpelweg geen tijd voor heeft. Ze heeft een klas van circa 30 5-/6-jarigen met daarin veel zorgkinderen. Omdat deze klas nog niet veel zelfstandig kan, vereist dat veel aandacht van de leerkracht. Hierdoor kan zij niet altijd de juiste ondersteuning bieden aan haar leerling die zij nodig heeft. Een stagiaire die deze taak op zich kan nemen, is er niet. Daarnaast is het ook belangrijk dat N. wel mee doet met lessen zoals schrijven, lezen en andere taallessen. Een les missen is geen optie.

Op CBS de Bron heeft men geen concreet plan wat betreft het Nederlands als tweede taal. De leerkracht van N. heeft een basiswoordenlijst voor kleuters (BAK), een aantal werkbladen, praatplaten en een passieve en actieve toets. Dit is tot op heden niet gebruikt.

Uit onderzoek (Paus, 2014) is gebleken dat de algemene tweedetaalverwerving te langzaam verloopt. Het is van groot belang dat de leerkracht de juiste ondersteuning biedt om de verwerving zo goed en zo snel mogelijk te laten verlopen. Hierdoor moet nagedacht worden over welke didactiek en werkvormen het meest geschikt zijn voor de ontwikkeling. Volgens Kuiken en Vermeer (2016) is bij een snelle en goede taalverwerving van groot belang dat de kinderen voldoende interactie krijgen met de omge-

ving en dat ze daarvan ook goede feedback krijgen. Omdat de kinderen naar Nederland zijn geëmigreerd, is er veel gelegenheid tot interactie en feedback. Met name op de basisschool kunnen grote stappen worden gemaakt. Het aanbod moet wel goed worden afgestemd op het niveau van de kinderen.

De Onderwijsraad (2017) vindt dat het reguliere onderwijs in Nederland te weinig is voorbereid op de vluchtelingenstromen. Dit ligt vooral aan de kennis en ervaringen met NT2-verwervers¹. Goed onderwijs voor deze kinderen is volgens de Onderwijsraad van groot belang, omdat het bijdraagt aan de culturele, maatschappelijke en sociaaleconomische integratie. Geen goed onderwijs betekent dat de kinderen moeilijk zullen integreren in de samenleving en voor vluchtelingen die in Nederland blijven, vormt dit een probleem. Het onderwijs heeft daarin misschien wel de grootste verantwoordelijkheid. In het theoretisch kader wordt dit nader uitgewerkt. Het is duidelijk dat het onderwijs verbeterd moet worden op het gebied van Nederlands als tweede taal, want de vluchtelingenstroom van met name Syriërs en Eritreeërs naar Nederland is vanaf 2013 aanzienlijk toegenomen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016). Deze toename is duidelijk te zien in bijlage 1.

Dit onderzoek beoogt uit te wijzen wat er nodig is voor een verbetering van het reguliere onderwijs zodat de kinderen de juiste ondersteuning krijgen die ze nodig hebben. Om het onderzoek af te bakenen wordt er alleen onderzocht op microniveau, dus het is in de eerste instantie gunstig voor CBS de Bron zelf. Voor asielzoekersschool Papilio in B., een dorp op circa vijftien kilometer afstand van D., is het gunstig dat er een basisschool is waarvan het NT2-onderwijs op orde is. Zo krijgen de kinderen na hun eerste-opvangschool op het reguliere onderwijs extra ondersteuning die ze nodig hebben en blijven ze niet stil staan in hun ontwikkeling in de Nederlandse taal. De Schrijfgroep van Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN) (2017) is zelfs van mening dat kinderen zo snel mogelijk in het reguliere onderwijs terecht moeten komen, omdat ze in de eerste-opvangscholen de rijke input van hun leeftijdgenoten missen.

¹ NT2-verwervers: Kinderen die naast hun moedertaal nog een andere taal verwerven, in dit geval het Nederlands.

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden verschillende inzichten beschreven en bronnen geraadpleegd die betrekking hebben tot het praktijkprobleem. In totaal bevat dit hoofdstuk zeven paragrafen die zijn onderverdeeld in subparagrafen. De paragrafen bevatten een opbouw waarin de informatie verder in het hoofdstuk wordt toegespitst op wat relevant is voor het vervolg van dit onderzoek.

3.1 Fasen in de taalverwerving

De volgorde waarin kinderen hun moedertaal verwerven, is bij iedereen gelijk. De processen die worden doorlopen zijn hetzelfde, maar dat hoeft niet meteen te betekenen dat de snelheid waarmee ze worden doorlopen ook hetzelfde zijn. De gehele ontwikkeling waarin de taal wordt verworven, is volgens Paus (2014) te onderscheiden in vier verschillende periodes. In de eerste periode, de prelinguale periode, is nog niet echt taal aanwezig. In deze periode staan alleen het huilen, vocaliseren, vocaal spel en brabbelen centraal en deze fasen lopen gelijk in elkaar over. Met het huilen communiceert de baby al met zijn omgeving. De baby ontwikkelt een bepaalde manier van huilen waaraan volwassenen kunnen herkennen wat er precies aan de hand is. Na ongeveer zes weken begint de baby te vocaliseren: het produceert eenvoudige klanken. Bij het vocaal spel worden er meerdere klanken geproduceerd, omdat de baby met de mondstanden experimenteert. Het brabbelen begint vanaf ongeveer zeven maanden. Naast de eenvoudige klanken, klinkers, worden nu ook medeklinkers geproduceerd. De klanken worden vaak in een combinatie geproduceerd zoals mamamama en papapapa. De hele prelinguale periode is bij iedereen hetzelfde, ongeacht de moedertaal. Langzamerhand wordt het brabbelen wel specifiek. Dit is te horen aan klankpatronen die specifiek voor het Nederlands zijn.

Wanneer kinderen ongeveer een jaar zijn, begint de vroeglinguale periode waarin ze woorden gaan uitspreken. Dit wordt labelen genoemd. Er is een besef dat woorden verwijzen naar iets of iemand uit de omgeving. Vervolgens maken de kinderen grote sprongen vooruit op het gebied van luisteren, imiteren en benoemen van dingen. De kinderen gaan voorwerpen en de bijbehorende woorden aan elkaar koppelen: ook wel categoriseren genoemd. Naast woorden uitspreken, produceren ze ook zinnen. Eerst eenwoordzinnen en langzamerhand ook twee- en meerwoordzinnen.

In de differentiatiefase gaan kinderen hun taalkennis uitbreiden en andere taalcomponenten worden steeds meer gebruikt. In deze periode worden ook fouten gemaakt als gevolg van overgeneralisatie. Dat wil zeggen dat er regels worden toegepast op woorden of zinnen waar die niet van toepassing zijn. Kinderen weten dat je achter een werkwoord in de verleden tijd –te of –ten moet plakken. Ze weten alleen niet dat dit niet van toepassing is op onregelmatige werkwoorden.

De laatste fase in de voltooiingsfase. In deze fase krijgen de kinderen de grammatica van de taal beter onder de knie. In deze periode draagt de basisschool ook een steentje bij aan de taalontwikkeling van kinderen. Eigenlijk is deze fase oneindig, want

de taalverwerving stopt niet. Volwassenen leren elke dag nog nieuwe woorden en het gebruik van de taal wordt continu verbeterd.

Eerder werd al genoemd dat er binnen de fasen van taalverwerving nog sterke verschillen kunnen zijn tussen individuen. Het ene kind loopt sneller door de fasen heen dan het andere kind. Er is volgens Kuiken en Vermeer (2016) onderzoek gedaan naar een volgorde waarin de Nederlandse taal wordt verworven. De volgordes die gevonden werden, hebben voornamelijk betrekking op woordvorming en zinsbouw en bevatten niet alle aspecten van het verwervingsproces. Ondanks dat er veel overeenkomsten zijn tussen de processen van eerste- en tweedetaalverwerving, is gebleken dat er ook verschillen bestaan, zoals de uitspraak. Beide processen zijn niet volledig gelijk aan elkaar (Kuiken & Vermeer, 2016).

Wanneer kinderen Nederlands als tweede taal leren, doorlopen ze niet nog een keer de prelinguale periode. De kinderen hebben op dezelfde wijze deze fase doorlopen in hun moedertaal. Ze weten al dat er woorden zijn voor bepaalde dingen en weten hoe ze klanken moeten produceren. Wel is het van groot belang dat de kinderen de Nederlandse klanken goed oefenen. Er kan namelijk een verschil zitten tussen de klanken uit hun moedertaal en de klanken in het Nederlands. Kinderen die als moedertaal Marokkaans hebben, kennen geen verschil tussen een /a/ en een /aa/.

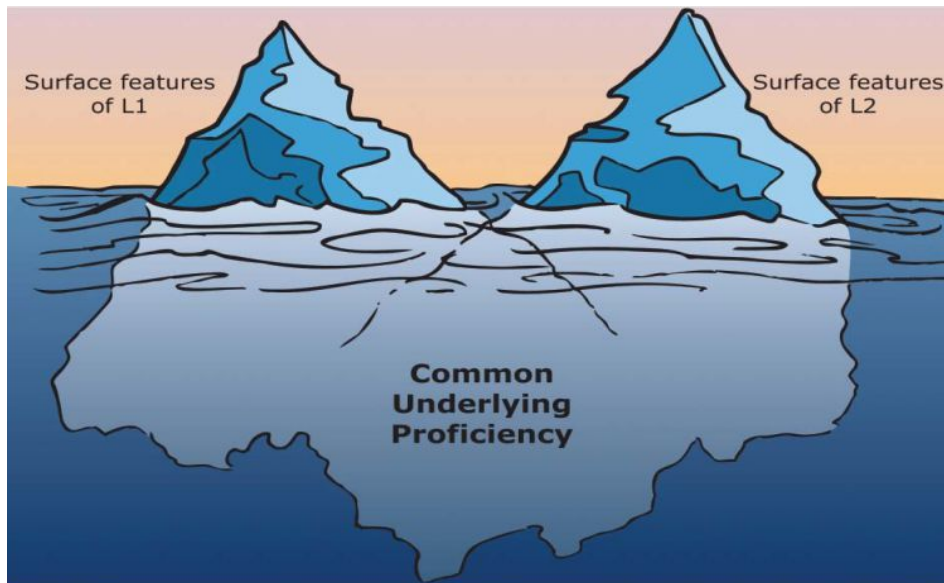
3.2 Tweedetaalverwerving

Veel kinderen die naar Nederland komen, beheersen de taal niet of nauwelijks. Wanneer zij op school komen, verwerven zij naast hun eerste taal het Nederlands als tweede taal. Paus (2014) zegt dat uit onderzoeken blijkt dat de tweedetaalverwerving te langzaam verloopt. Om deze verwerving goed en snel te laten verlopen, moet de leerkracht volgens Paus (2014) weten welke ondersteuning en stof de kinderen nodig hebben. Daarbij is ook belangrijk welke didactiek en/of werkvormen daar het best geschikt voor zijn. Wanneer de instructie een te hoog niveau bevat of de teksten worden door het kind niet begrepen, is er een grote risico op een leerachterstand. Speciale aandacht voor kinderen die het Nederlands nog niet zo goed beheersen, is van essentieel belang. Tijdens het voorlezen in een kleutergroep kan het voorkomen dat een anderstalige kind niks snapt van wat er verteld wordt. Het kind verliest hierdoor zijn concentratie en vertoont onrustig gedrag. De aanleiding hiervoor is het niet begrijpen van de voorgelezen tekst. Dit is herkenbaar wanneer de leerkracht een vraag stelt. Anderstalige kleuters beantwoorden de vraag met 'ja', maar ze hebben eigenlijk geen idee waarop ze antwoorden. Hiermee worden de kleuters in een voor hen onveilige situatie gebracht. Wanneer kinderen keer op keer in een situatie worden gebracht waarin zij falen, worden ze onzeker en trekken ze zich terug. Veiligheid is van groot belang voor een goede taalontwikkeling.

Ook Kuiken en Vermeer (2016) benoemen enkele opvattingen over hoe kinderen een tweede taal verwerven. Tot in de jaren zeventig dachten veel mensen dat imitatie en bekrachtiging erg belangrijk zouden zijn bij taalleren. Deze opvatting wordt

gecombineerd met de behavioristische leertheorie waarbij de rol van transfer erg groot is. Dat wil zeggen dat de eerste taal veel invloed heeft op het leren van de tweede taal. Ons gedrag wordt dus voornamelijk door de omgeving aangeleerd en behavioristen houden zich ook uitsluitend bezig met datgene wat te observeren valt (Rembertolaugh, 2016). Uit onderzoek is gebleken dat kinderen niet een taal verwerven door de omgeving te imiteren (Bot, Lowie & Verspoor, 2005). Daarnaast bleek de invloed van de eerste taal niet zo groot als dat ze aannamen. Deze opvatting over tweedetaalverwerking heeft niet zolang standgehouden. Chomsky had ook veel kritiek op het behaviorisme van Skinner. Chomsky was niet eens met de behavioristen die konden begrijpen hoe een taal wordt geleerd door simpelweg het waarneembare gedrag te observeren. Daarop zei hij dat kinderen nooit een taal konden leren door gewoontevorming. Volgens de Bot et al. (2005) was hij ervan overtuigd dat kinderen voldoende een taal kunnen leren, zelfs wanneer de input van de omgeving niet geheel perfect is. Daarnaast is het een feit dat kinderen vaak zinnen produceren die ze nog nooit eerder gehoord hebben. Het behaviorisme kan volgens Chomsky nooit deze snelle verwerking of creativiteit van de taal verklaren. Hij heeft daarom gezegd dat kinderen beschikken over een aangeboren taalleervermogen: het Language Acquisition Device (LAD). Dit vermogen beschikt over elementen die alle talen gemeen hebben, waardoor iedereen in staat is om talen te leren.

Net als Chomsky die uitgaat van het cognitieve, gelooft ook Cummins in een onderliggend vermogen bij taalleren. Zijn theorie visualiseert hij met een ijsberg die in figuur 3.1 is weergegeven. Iedere taal beschikt over een eigen set van kenmerken die te zien zijn aan de oppervlakte van het water. Mensen zijn volgens Cummins in staat om een tweede taal te leren, omdat iedereen over een vermogen beschikt waarin cognitief veeleisende taken voorkomen die op alle talen betrekking hebben. Het ijsbergmodel verklaart volgens hem de relatie tussen het twee- of meertalig kunnen zijn en het cognitieve vermogen (Bilash, 2009). Cummins zegt ook dat kinderen die worden ondergedompeld in een taal, in het geval van de Eritrese kinderen zou dat Nederlands zijn, binnen twee jaar de taal onder de knie heeft. Het duurt daarna nog wel ongeveer vijf tot zeven jaar om op hetzelfde niveau te komen als de kinderen die Nederlands als moedertaal hebben (Shoebottom, 2017).



Figuur 3.1 Bilash, O. (2009). De ijsberg van Cummins. Geraadpleegd op 5 december 2017 via <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/iceberg.html>

Na de kritiek op de behavioristische leertheorie verschoof de aandacht van imitatie en transfer naar de creatieve vermogens en de overeenkomsten tussen de eerste- en tweedetaalverwerving (Kuiken & Vermeer, 2016). Deze opvatting wordt ook wel de universalistische taalverwervingshypothese genoemd. Het berust zich op het feit dat zowel kinderen die het Nederlands als tweede taal leren als kinderen die het Nederlands als moedertaal hebben tegen dezelfde fouten aanlopen. Ieder kind zegt bij de verledentijdsvorm van het werkwoord lopen eerst 'ik loopte'. Deze 'fouten' worden alleen niet als fouten gezien, maar als een tussentaal. Kuiken en Vermeer (2016) zeggen dat het proces van zowel de eerste- als de tweedetaalverwerving niet veel van elkaar verschillen. Het zijn specifieke problemen die de Nederlandse taal kent en waar iedereen die de taal leert tegenaan loopt. Het kind komt er met zijn creatieve vermogens zelf achter dat er in het Nederlands ook andere regels bestaan.

Het onderzoek naar de ontwikkelingsvolgordes in het taalverwervingsproces heeft duidelijk gemaakt dat de input van de omgeving een belangrijke factor is (Bot et al., 2005). De opvatting dat kinderen beschikken over een creatief vermogen, kan pas leiden tot succes wanneer zij input krijgen van hun omgeving. De derde opvatting die Kuiken en Vermeer (2016) benoemen, is de interactionele benadering: bij tweedetaalverwerving speelt de input van en interactie met de omgeving een grote rol. Daarnaast is ook de output van het kind dat de tweede taal leert belangrijk. Swain heeft in zijn outputhypothese beschreven dat kinderen bewuster omgaan met de vormelijke kenmerken in het aanbod dat ze krijgen, omdat ze gedwongen worden om de tweede taal te spreken. Hoe meer de kinderen in de tweede taal spreken, hoe meer ze de gelegenheid krijgen om regels en chunks uit te proberen. Chunks zijn korte stukjes taal die veel voorkomen (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Feedback van de omgeving is hierbij wel van groot belang, zodat de kinderen hun uitingen kunnen aanpassen op correctheid. Schrijfgroep LPTN (2017) is net als Kuiken en Vermeer (2016) van

mening dat de ontwikkeling van het leren van een taal dezelfde middelen vereist: voldoende en een rijk aanbod, gelegenheid om zelf de taal te gebruiken (zowel pratend als schrijvend) en leerzame feedback op inhoud en vorm.

Naast de kwaliteit van het taalaanbod en de interactie is de frequentie van de input ook van belang. Kinderen verwerven woorden en woordvormen die frequent aanbod komen als eerste. Voor de taalverwerving hebben veel herhaling en een hoge aanbodfrequentie een positief effect. Kuiken en Vermeer (2016) zeggen om die reden dat kinderen snel Nederlands leren, wanneer ze veel Nederlands in de omgeving horen en wanneer het ook tegen ze wordt gesproken.

Naar aanleiding van de verschillende opvattingen over hoe kinderen een tweede taal verwerven, is door Kuiken en Vermeer (2016) een antwoord gegeven op hoe kinderen volgens hen een tweede taal verwerven. Actief luisteren naar wat de mensen in hun omgeving tegen hen en tegen elkaar zeggen, is de basis voor de verwerving van een tweede taal. Kinderen kunnen hierdoor hun eigen hypothesen opstellen over wat woorden betekenen en hoe de regels worden toegepast. De 'fouten' die de kinderen hierbij maken, komen voort uit de ontwikkelingsvolgordes in de tussentaal. Deze zijn namelijk bij zowel de eerste- als de tweedetaalverwerving vaak gelijk. Voor het bijstellen van de hypothesen spelen de input van en interactie met de omgeving een belangrijke rol. Een grote frequentie van specifieke vormen in het taalaanbod sluit hierbij goed aan. Woorden die veel worden gebruikt, worden beter onthouden door ze veel te herhalen. De verwerving van de tweede taal zal veel beter en sneller lopen wanneer de kinderen taalaanbod krijgen dat op hun niveau is toegesneden. Daarnaast is het ook van groot belang voor de verwerving dat ze betrokken worden in de interactie met de omgeving en dat ze van diezelfde omgeving ook feedback ontvangen.

3.2.1 Factoren die meespelen bij de tweedetaalverwerving

De snelheid waarin een tweede taal wordt verworven, hangt af van een aantal factoren. Veelal wordt aangenomen dat jonge kinderen veel sneller een nieuwe taal verwerven dan ouderen. Volgens Kuiken en Vermeer (2016) beheersen echter volwassenen al een taal volledig en mede door het grotere leervermogen hebben zij sneller het systeem van de tweede taal onder de knie. Het lijkt zo dat jonge kinderen makkelijker een taal leren vanwege de omstandigheden waarin zij dit doen. Kinderen bevinden zich in een omgeving op school waarin Nederlands veel wordt gesproken. Daarnaast beheersen hun leeftijdsgenoten de Nederlandse taal zelf ook nog niet volledig. Volwassenen gebruiken nog vaak hun moedertaal met familie, vrienden en collega's waardoor de omgeving minder effect heeft op het leren van een tweede taal. Het enige voordeel dat jonge kinderen hebben, is dat ze in tegenstelling tot de volwassenen minder moeite zullen hebben met de uitspraak van nieuwe woorden.

Eerder in paragraaf 3.2 werd duidelijk gemaakt dat de omgeving van groot belang is voor een goede tweedetaalverwerving. Dit is volgens Kuiken en Vermeer (2016) dan ook de belangrijkste factor voor succes in het taalleren. De school en de leerkracht kunnen hieraan een bijdrage leveren door hun input af te stemmen op het niveau van het kind. Ook door het mogelijk maken van contactmomenten waarbij het kind in een

groepje of een tweetal wordt gezet, wordt het taalaanbod alsmaar vergroot. Er moet namelijk worden gecommuniceerd en hiermee wordt het kind als het ware gedwongen om de Nederlandse taal te spreken. Mondeling taalaanbod alleen is niet voldoende voor een goede tweedetaalverwerving. Met het voorlezen van prentenboeken, krijgen de kinderen een grote input aan woorden binnen. Deze woorden worden door middel van de plaatjes in de prentenboeken ondersteund, zodat de kinderen ook meteen een visualisatie hebben bij de woorden. Kuiken en Vermeer (2016) zeggen dat uit onderzoek blijkt dat kinderen in een hoog tempo woorden kunnen leren door veel te lezen en te herhalen. In tegenstelling tot bij het voeren van gesprekken is er bij het voorlezen ondersteuning van visueel materiaal. Bovendien moeten de kinderen eerst de woorden kunnen begrijpen voordat ze deze gaan gebruiken.

3.3 Invloed van de moedertaal

Uit onderzoeken van Bot et al. (2005) is gebleken dat de moedertaal veel invloed kan hebben wanneer iemand een tweede taal leert. Dit is goed te zien wanneer er nieuwe klanken moeten worden geproduceerd of de zinnen hebben ineens een andere structuur dan in de moedertaal (Bot et al., 2005). Kuiken en Vermeer (2016) zeggen ook dat de eerste taal veel invloed heeft wanneer het in de tweede taal op klankniveau aankomt. Bij de kleuters moet dus veel aandacht worden geschonken aan de klankvaardigheid van kinderen die Nederlands als tweede taal leren. Kleuters die Nederlands als moedertaal hebben, weten van huis uit dat man en maan twee verschillende begrippen zijn en kunnen deze klanken gemakkelijk onderscheiden.

Volgens Paus (2014) zijn er verschillende theorieën over hoe de ontwikkeling van kinderen die het Nederlands leren, verloopt. Deze theorieën hebben betrekking op het gebruik van de moedertaal. Kinderen die een tweede taal leren, hebben reeds een eerste taal geleerd en beschikken voldoende kennis hierover. Deze kennis passen ze onbewust toe bij het leren van een tweede taal. Een voorbeeld hiervan is het leren van het Nederlands met Turks als moedertaal: een kind zegt *Daar staat tafel* in plaats van *Daar staat de tafel*. Dit komt omdat het Turks geen lidwoorden kent en het kind neemt deze kennis over bij het leren van het Nederlands. Deze gemaakte fouten behoren tot de interferentietheorie.

De universalistische theorie berust zich op de constatering dat zowel kinderen die het Nederlands als tweede taal leren als kinderen waarvan het de moedertaal is, dezelfde fouten maken. De verwerving van een tweede taal gaat namelijk bijna op dezelfde manier als bij de kinderen die het Nederlands als eerste taal hebben (Paus, 2014). Deze opvatting over taalverwerving is in de vorige paragraaf ook door Kuiken en Vermeer (2016) vernoemd.

De Schrijfgroep LPTN (2017) is van mening dat de moedertaal een springplank vormt voor het leren van een nieuwe taal. Zij zegt dat de moedertaal juist moet worden gebruikt, omdat de taal een deel is van de identiteit van het kind. Het staat in verband met waar ze vandaan komen, wat ze doen en wie ze zijn. Taal- en onderwijskundigen

willen dan ook graag dat moedertalen worden toegelaten in het onderwijs. De moedertaal is een goede bron om nieuwe informatie makkelijk te begrijpen en daarmee een koppeling naar het leren van een nieuwe taal. Daarnaast is de moedertaal ook van groot belang voor de taal- en intellectuele ontwikkeling, want volgens de Schrijfgroep LPTN (2017) kan men talen leren, omdat ze allemaal uit dezelfde mentale opslag komen. Een tweede taal kan geleerd worden, omdat er op de kennis van de moedertaal wordt voortgebouwd. Deze opvatting staat wel in verband met de theorieën van Chomsky en Cummins die beschreven staan in paragraaf 3.2.

Op de Scoil Bhride in Dublin zitten kinderen met 49 verschillende moedertalen. Daarnaast leren ze ook nog Engels en Iers en het blijkt dat ze aan het einde van hun basisschoolperiode gemiddeld hoger scoren voor Engels en Iers dan het landelijk niveau. In deze school wordt van alle moedertalen gebruik gemaakt. Dit is onder andere te zien op posters waar woorden zijn bijgeschreven in allemaal verschillende talen. David Little heeft Scoil Bhride begeleid en deed tegelijkertijd onderzoek naar de integratie van leerlingen met een migratieachtergrond. Zijn uitkomsten luiden als volgt: “Het begint met overtuiging. Beleidsmensen, directeuren en leerkrachten moeten gaan geloven dat leerlingen met een andere thuistaal dan de schooltaal geen cognitieve of communicatieve achterstand hebben. Daarna moet je ze stimuleren om de meertalige achtergrond van hun leerlingen in te zetten in curriculum en didactiek. En wel zó dat de leerlingen rijke leerervaringen opdoen” (Schrijfgroep LPTN, 2017, p. 48).

Boendermaker en Helsloot (2017) hebben in twee nieuwkomersklassen een onderzoek gedaan over het gebruik van de thuistaal in de klas. Volgens hen heeft het gebruik van de thuistaal een positief effect op het welbevinden van de leerlingen, het ontwikkelen van talenten en het leren van het Nederlands. De leerkrachten van deze nieuwkomersklassen maakten gebruik van een thematische lessenreeks genaamd SJOES. Dit staat voor de Engelse uitspraak van ‘schoenen’. (Boendermaker en Helsloot, 2017). In combinatie met deze lessenreeks wordt de aanpak van het functioneel veeltalig leren gehanteerd. Dit houdt in dat er gebruik wordt gemaakt van alle talenkennis die in de klas al aanwezig is en dat de leerlingen elkaars talen leren kennen. Een ander kenmerk van functioneel veeltalig leren is om lexicale en grammaticale vergelijkingen tussen talen te maken. Ook is het van belang dat de leerstof in verschillende talen worden aangeboden en dat de kinderen de kans krijgen om individueel of in groepjes te werken in hun eigen taal.

Na afloop van de lessenreeks hebben de leerkrachten geconcludeerd dat de aandacht voor de thuishalen niet ten koste gaat van het Nederlands, maar dat het juist ondersteunend kan werken. Daarnaast was er een grote betrokkenheid van de leerlingen, omdat er aandacht werd besteed aan hun eigen talen. Ook toonden ze interesse in talen van hun klasgenoten, wat resulteerde tot goede gesprekken en samenwerking (Boendermaker & Helsloot, 2017). Ook dit onderzoek laat weer zien dat de moedertaal een grote invloed heeft op het leren van een andere taal.

3.4 Taalvaardigheden

Bij kinderen die de Nederlandse taal leren, is het verschil tussen receptieve en productieve vaardigheid erg groot (Kuiken & Vermeer, 2016). Receptief wil zeggen dat een kind alleen iets verstaat en begrijpt; bij productieve taalvaardigheid is een kind ook daadwerkelijk in staat om het zelf uit te spreken. De receptieve vaardigheid is daarom ook altijd groter dan de productieve taalvaardigheid. De taalvaardigheden die een kind zal moeten produceren zijn klankvaardigheid, woordenschat, vaardigheid in woord- en zinsbouw en gespreksvaardigheid (Kuiken & Vermeer, 2016).

3.4.1 Klankniveau

Op klankniveau is de moedertaal van grote invloed wanneer een tweede taal wordt verworven. Er moet expliciet aandacht worden geschonken aan de klankvaardigheid. Paus (2014) vindt ook dat het onderscheiden van de spraakklanken van de Nederlandse taal een noodzaak is voor het leren lezen en schrijven. Als een kind bijvoorbeeld het verschil niet hoort tussen /a/ en /aa/, weet hij ook niet wanneer hij welke klank moet schrijven. Omdat dit vermoeiend is, wordt door Kuiken en Vermeer (2016) aangeraden om het elke dag hooguit vijf minuten te oefenen. Een goede oefening is om wisselrijtjes op te noemen met woorden die maar in een klank van elkaar verschillen, dus man – maan of lip – liep. Bij het aanleren van woorden en om het anderstalige kinderen te laten begrijpen, is het belangrijk dat de context in een bepaalde situatie duidelijk en visueel is. Dit kan in de vorm van een voorwerp, goede afbeelding of handeling zijn. Tijdens het benoemen van het woord wordt het meteen aangewezen (Paus, 2014). Zo kunnen kinderen meteen de koppeling maken van welke klank bij welk plaatje hoort.

3.4.2 Woordenschat

Op de basisschool bestaat een verschil tussen de woordenschat van eerste- en tweedetaalverwervers (Kuiken & Vermeer, 2016). Dat is ook niet zo vreemd aangezien de tweedetaalverwervers meestal op de basisschool voor de eerste keer in contact komen met de Nederlandse taal. Deze verschillen zijn in figuur 3.2 weergegeven. Hieruit blijkt dat NT2-verwervers op alle leeftijdsgebieden veel minder woorden kennen. Bovendien neemt dit verschil alleen maar toe: het verschil bij de vierjarigen is 2000 woorden terwijl bij de twaalfjarigen de gemiddelde achterstand is opgelopen tot 7000 woorden. Dit heeft effect op de schoolprestaties van de NT2-verwervers. Kinderen die rond de zes of zeven jaar zijn, beginnen met lezen. De kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, beschikken op dat moment over veel minder woorden dan kinderen met Nederlands als moedertaal. Hetzelfde geldt bij de zaakvakken die vanaf groep 5 aan bod komen. Het is van groot belang dat er veel aandacht wordt geschonken aan woordenschatonderwijs (Kuiken & Vermeer, 2016). Het verwerven van woordenschat wordt extra uitgelicht in paragraaf 3.5.

Leeftijd	NT1-verwervers ²	NT2-verwervers
Vierjarigen	3000	1000
Vijfjarigen	3800	1800
Zesjarigen	4500	2600
Zevenjarigen	5200	3400
Achtjarigen	6000	4200
Negenjarigen	8500	5000
Tienjarigen	11.000	6000
Elfjarigen	14.000	8000
Twaalfjarigen	17.000	10.000

Figuur 3.2 Geschatte omvang van de receptieve Nederlandse woordenschat van NT1- en NT2-verwervers in het basisonderwijs, Uit *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*, door F. Kuiken en A. Vermeer, 2016, Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

3.4.3 Woord- en zinsbouw

Om vaardig te worden in woord- en zinsbouw, krijgen de kinderen te maken met verschillende en ongelijksoortige vormen en verschijnselen. Met jonge kinderen heeft het weinig zin om de regels voor deze vormen en verschijnselen aan te leren. Vanuit het taalaanbod dat ze krijgen, zullen ze deze regels moeten afleiden. Kinderen die Nederlands als moedertaal verwerven, leren deze regels op een onbewuste manier, net zoals de kinderen die Nederlands als tweede taal verwerven. Ze komen er vanzelf achter welke vorm correct is en welke niet. In één van de vorige paragrafen werd al beschreven dat er onderzoek is gedaan naar ontwikkelingsvolgordes. Wat betreft de regels, verwerven kinderen als eerst de regelmatige regels die ze toepassen. Door de input en de feedback van de omgeving komen ze er later achter dat op sommige vormen een onregelmatige regel moet worden toegepast.

3.4.4 Gespreksvaardigheid

Op het schoolplein of in de kring is het voor kinderen die een tweede taal verwerven makkelijker om mee te komen, omdat er geen moeilijke schooltaal aan bod komt. Kinderen hoeven hiervoor minder woorden te kennen. Voor een observator kan het een valkuil zijn wanneer de gespreksvaardigheid van het kind wordt getoetst. Het kind kan namelijk allerlei veelvoorkomende uitdrukkingen verwoorden, maar constructies die lastiger zijn, worden niet gebruikt. Om een goed beeld te krijgen van de productieve woordenschat van een kind dat Nederlands als tweede taal verwerft, moet het kind ook een gesprek kunnen voeren waarin lastigere woorden en uitdrukkingen plaatsmaken voor de vaste en veelvoorkomende uitdrukkingen.

² NT1-verwervers: Kinderen die één taal hebben verworven, in dit geval het Nederlands.

3.4.5 DAT en CAT

Iemand is taalvaardig, wanneer hij met taal kan communiceren in verschillende taalgebruikscontexten. Er is een onderscheid gemaakt tussen twee contexten, namelijk DAT en CAT. DAT is een afkorting voor Dagelijks Algemene Taalvaardigheden. Deze context hebben kinderen nodig om te communiceren in alledaagse situaties en bevat niet veel denkwerk. DAT is ook de vorm van communicatie die meteen wordt toegepast wanneer nieuwkomers op school komen. Over het algemeen leren ze dit vlot wanneer ze veel input krijgen van hun leeftijdsgenoten.

CAT vraagt meer inspanning, dus hiervoor moeten NT2-verwervers eerst DAT goed kunnen gebruiken. CAT staat voor Cognitief Academische Taalvaardigheden, ook wel schooltaal genoemd, en deze context speelt vanaf de middenbouw een grote rol. CAT is complexer dan DAT, omdat ieder vak specifieke vaktaal gebruikt. Het is wel van cruciaal belang om CAT te gebruiken want het heeft invloed op de intellectuele ontwikkeling en de prestaties op school. Voor oudere kinderen biedt CAT de gelegenheid om bij vakken als wereldoriëntatie het cognitieve verder te ontwikkelen door onder andere bronnen uit de moedertaal verder te onderzoeken. Daarnaast leren kinderen met CAT ook beter het vak zelf en lopen ze zo geen achterstanden op.

Kinderen met Nederlands als moedertaal leren CAT geleidelijk met de verkenning van de wereld. De abstractere vorm van denken en praten wordt in stapjes aangeboden. Ditzelfde proces verloopt bij NT2-verwervers ingewikkelder. De kinderen moeten namelijk eerst de taal leren voordat ze overgaan tot specifieke woorden die behoren bij vakgebieden zoals rekenen en aardrijkskunde. Nieuwkomers die in hun moedertaal al schooltaal kenden, kunnen hun kennis daarvan gebruiken om dat in het Nederlands te leren. De kinderen uit Eritrea zijn in hun land niet naar school geweest, dus zij hebben nog niet kennis gemaakt met schooltaal. Dit zullen ze nadat ze DAT onder de knie hebben, leren op school.

3.5 Woordenschatonderwijs

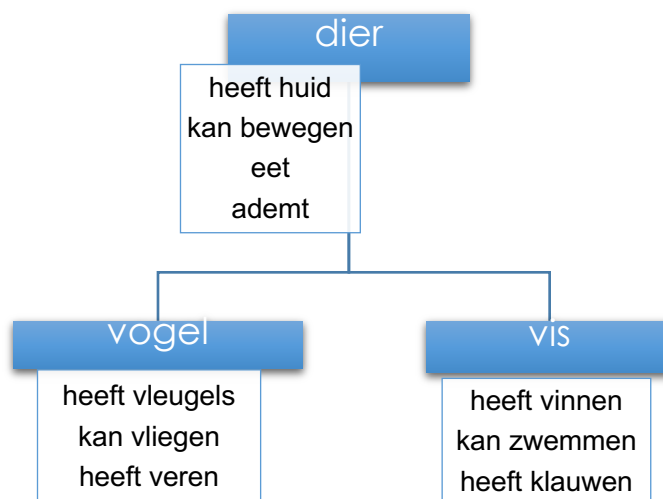
In paragraaf 3.4 is beschreven dat woordenschat erg belangrijk is om geen leerachterstanden op te lopen. Woordenschatonderwijs is een vorm van basic teaching waarbij het gaat om zowel taal- als kennisopbouw. Bij een aardrijkskundeles over vulkanen, moeten kinderen weten wat een vulkaan is. Deze betekenis gaan ze vervolgens uitbreiden met wat ze allemaal over vulkanen weten. Volgens Kuiken en Vermeer (p. 90, 2016) zijn woorden de bouwstenen van taal en de sleutel tot goed onderwijs. De grootte van de woordenschat van een kind zegt veel over de taalvaardigheid en de toegankelijkheid van de Nederlandse samenleving. Hoe groter de woordenschat, hoe taalvaardiger en toegankelijker. Om deze woordenschat te vergroten, moeten er interessante en betekenisvolle contexten worden gecreëerd (Schrijfgroep LPTN, 2017).

Wanneer kinderen nieuwe woorden leren worden drie principes onderscheiden: labelen, categoriseren en netwerkopbouw. De kinderen kunnen bij het woord tafel een koppeling maken naar de vierkante tafel die bij hun thuis staat. Hierbij wordt het woord

gelabeld aan een specifiek voorwerp, dus het is nog erg contextgebonden. Bij categoriseren leren de kinderen om de woordvorm in meerdere contexten te gebruiken. Ze leren dat er ook ronde, rechthoekige, kleine en grote tafels bestaan. Het kind zal vervolgens bij het woord *tafel* ook kunnen denken aan hout, glas, poten en eten. Hiermee bouwt het kind een netwerk op van betekenisrelaties. Een woord wordt gekoppeld aan allerlei andere woorden die daarmee te maken hebben (Kuiken & Vermeer, 2016).

Er zijn twee scenario's die voorkomen bij het leren van Nederlandse woorden. Omdat kinderen die het Nederlands als tweede taal leren eerst al een andere taal hebben verworven, weten ze de betekenis van veel woorden al. Er wordt een nieuw, Nederlands woord geleerd bij een begrip dat voor de kinderen al bekend is in hun eigen taal. Ze hoeven enkel een nieuwe klankvorm van het al bekende concept te leren. Het kan ook voorkomen dat de kinderen een nieuw, Nederlands woord leren van een begrip dat ze in de moedertaal (nog) niet hebben verworven. Er wordt vanaf het begin een compleet nieuw woord geleerd met een nieuwe klankvorm. Kuiken & Vermeer (2016) zeggen dat het onderwijs zoveel mogelijk moet aansluiten op de kennis die kinderen hebben van hun moedertaal. Wanneer kinderen al enige woordkennis hebben in hun eigen taal, is het makkelijker om een nieuw, Nederlands woord te leren. Ze hebben namelijk al een globaal idee van de betekenis van het woord.

Los van het feit dat kinderen doorlopend nieuwe woorden leren, leren ze ook meer óver die nieuwe woorden. Ze leren begrijpen dat het woord *hond* bij het woord *zoogdier* past en dat *zoogdier* uiteindelijk bij het woord *dier* aansluit. De kinderen leren hiermee de hiërarchische structuur van woorden. Het is een soort piramide van woorden die met elkaar te maken hebben (Kuiken & Vermeer, 2016). Iedere onderverdeling heeft dan ook weer zijn eigen specifieke kenmerken. Zo'n verdeling is te zien in figuur 3.3. De kinderen leren zo steeds meer hiërarchische verbanden tussen woorden kennen. Dit is ook erg belangrijk bij de zaakvakteksten op school. Uit onderzoek is gebleken dat NT2-verwervers over het algemeen veel minder abstractere omschrijvingen van woordbetekenissen geven (Kuiken & Vermeer, 2016). Ze zullen bij het woord *neus* niet direct verwijzen naar een lichaamsdeel, omdat ze deze verbinding niet goed kunnen maken (Kuiken & Vermeer, 2016). Het leren begrijpen van de hiërarchische structuur van woorden is voor kinderen die Nederlands als tweede taal leren van groot belang.



Figuur 3.3 Kenmerken van de verschillende woorden in een hiërarchische relatie. Uit *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (p.96), door F. Kuiken en A. Vermeer, 2016, Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

3.5.1 Viertakt-model voor woorden leren

Voor het leren van nieuwe woorden, worden vier didactische fases doorlopen: voorbereken, semantiseren, consolideren en controleren. Deze stappen worden samen de Viertakt genoemd (Kuiken & Vermeer, 2013; Nulft & Verhallen, 2009). Bij de eerste fase, het voorbereken, wordt de voorkennis van het kind geactiveerd en worden ze betrokken bij het onderwerp. Hiermee wordt ook het woordenschatnetwerk geopend waarin ze zoeken naar woorden die ze al eerder hebben geleerd en die te maken hebben met het nieuwe onderwerp.

Bij het semantiseren wordt de betekenis van het nieuwe woord duidelijk gemaakt. Het semantiseren van een woord kan op verschillende manieren, met non-verbale of verbale middelen. Het woord kan worden gekoppeld aan een concreet voorwerp, een handeling, een tekening, foto's of plaatjes. De leerkracht kan ook gewoon de definitie geven, het laten vertalen in de moedertaal van het kind, een synoniem of tegenstelling geven of contexten geven waarin het woord wordt gebruikt.

Consolideren staat ook wel voor de inoefening van het nieuwe woord. Deze fase duurt net zolang totdat het kind het woord eigen heeft gemaakt. Het woord moet namelijk goed worden onthouden en daarvoor is veel herhaling en variatie van contexten voor nodig.

Om erachter te komen of het woord is geconsolideerd in het geheugen, wordt er in de laatste fase van de Viertakt een controle uitgevoerd. Zo komt de leerkracht er ook achter of de kinderen het woord zowel receptief als productief kennen. Bij kinderen die Nederlands als tweede taal leren kan het voorkomen dat de betekenis van nieuwe woorden nog niet duidelijk genoeg is. In dat geval moet er extra worden gesemantiseerd waardoor de betekenis van het woord duidelijker wordt. Wanneer nieuwe woorden niet worden onthouden, moet er natuurlijk meer worden inge oefend (Kuiken & Vermeer, 2013; Nulft & Verhallen, 2009).

Aan de hand van het woord ‘envelop’ worden de vier fasen van de Viertakt nogmaals omschreven in figuur 3.4.

Vorbewerken	De leerkracht van groep 2 zegt dat ze gistermiddag iets door de brievenbus kreeg en haalt heel voorzichtig de envelop tevoorschijn.
Semantiseren	De leerkracht vertelt dat dit een envelop is en dat het is gemaakt van papier. Mensen gebruiken een envelop om er een brief in te doen. In deze envelop zit ook een brief. De brief uit de envelop wordt voorgelezen en vervolgens wordt de brief weer terug in de envelop van papier gestopt.
Consolideren	De kinderen krijgen allemaal een eigen envelop. De leerkracht leest een verhaaltje voor en elke keer als de kinderen het woord horen, steken ze hun envelop zo snel mogelijk de lucht in.
Controleren	De leerkracht schrijft een briefje en vraagt aan het kind dat niet zo sterk in taal is waar de brief in moet. In de tas, doos of in de envelop? Vervolgens vraagt ze hetzelfde, maar dan zonder de drie opties.

Figuur 3.4 Praktijkvoorbeeld met de Viertakt van Verhallen aan de hand van het woord ‘envelop’. Uit *Met woorden in de weer*, door D. van den Nulft en M. Verhallen, 2009, Bussum: Uitgeverij Coutinho.

3.5.2 De rol van de leerkracht bij woordenschatonderwijs

Paus (2014) vermeldt al dat leerkrachten zich goed bewust moeten zijn over welke ondersteuning kinderen die Nederlands als tweede taal leren, nodig hebben. Voor de uitbreiding van woordenschat is het essentieel dat er wordt gewerkt met woordclusters. Zo worden er meerdere woorden tegelijk aangeleerd die passen binnen een bepaald cluster. Dit kan ook wel vergeleken worden met het opbouwen van een netwerk als één van de principes voor het leren van nieuwe woorden dat in paragraaf 3.5 ook beschreven wordt.

In de vorige paragraaf werd de Viertakt al beschreven. Het voorbereiden van een nieuw woord is een pakkend begin waarbij de kinderen hun voorkennis activeren. De context waarin het nieuwe woord voorkomt, moet veel mogelijkheden bieden om een woordcluster te maken waarin de kinderen nog meer nieuwe woorden leren.

Het semantiseren van het cluster gebeurt vervolgens via de ‘drie uitjes’: uitleggen, uitbeelden en uitbreiden. Niet alleen concrete woorden kun uitbeelden, maar ook abstracte woorden. Dit kan duidelijk worden gemaakt door een situatie te creëren. Tegelijkertijd wordt de betekenis van het woord ook uitgelegd. Tijdens het uitbeelden komen ook andere woorden aan de orde zodat het woordenschatnetwerk wordt uitgebreid (Kuiken & Vermeer, 2016).

Tijdens het consolideren van de woordclusters moet de leerkracht over een rijk aanbod van verschillende spelletjes en werkvormen beschikken waardoor de woorden

goed bekijken. De kinderen kunnen een woordspin, woordparachute of woordtrap maken om de woordrelaties zichtbaar te maken. Om te controleren of de kinderen de woorden hebben verworven, kan de leerkracht een activiteit aanbieden waarbij de kinderen bijvoorbeeld de juiste afbeelding aan het juiste woord moeten koppelen. Daarnaast is het handig om de woorden die al aan de orde zijn geweest, te bewaren in een schriftje op bakje. Het is namelijk van groot belang dat woorden continu worden herhaald en door de woorden te bewaren, kan de leerkracht ze makkelijk weer aan de orde stellen (Kuiken & Vermeer, 2016).

3.6 Onderwijs voor NT2-verwervers

Volgens de Onderwijsraad (2017) is het onderwijs onvoldoende voorbereid op de vluchtelingenstromen die naar Nederland toekomen. Kinderen die leerplichtig zijn, kunnen niet snel genoeg op een passende school terecht. Onderwijsinstellingen zijn namelijk terughoudend bij het aannemen van deze kinderen, omdat ze onder andere niet genoeg ervaring met en kennis hebben over de kinderen. Er is gebrek aan kennis en ervaring waardoor de kwaliteit van het onderwijs aan vluchtelingen onvoldoende is (Onderwijsraad, 2017). Lerarenopleidingen besteden nauwelijks aandacht aan meertaligheid en taaldiversiteit in de klas, terwijl iedere leerkracht wel een keer in aanraking komt met kinderen van wie de moedertaal niet Nederlands is. Daarnaast is het ook van groot belang dat kinderen nog extra taalondersteuning krijgen nadat ze van het eerste-opvangonderwijs zijn overgestapt naar het reguliere onderwijs. Na de overstap stopt in de meeste gevallen deze extra ondersteuning gericht op het leren van Nederlands als tweede taal. Lang niet alle onderwijsinstellingen hebben in hun taalbeleid aandacht voor transfer en integratie van taalvaardigheid in andere vakken. Twee van de drie kinderen uit Eritrea zijn meteen in het reguliere onderwijs geplaatst. Zij hebben geen extra ondersteuning gehad in eerste-opvangscholen. De Schrijfgroep LPTN (2017) pleit ervoor om nieuwkomers niet in aparte taalklassen te stoppen, maar meteen in een gemengde groep. De reden hiervoor is dat de kinderen de rijke input van leeftijdsgenoten missen, wanneer ze in een aparte klas zitten en uitgerekend die input is erg belangrijk in de taalontwikkeling. Om dit te verbeteren doet de Onderwijsraad (2017) een aanbeveling waarin moet worden geïnvesteerd in deskundigheid en onderwijsmaterialen. Goed onderwijs voor NT2-verwervers is namelijk van groot belang, omdat het bijdraagt aan de culturele, maatschappelijke en sociaaleconomische integratie. Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat meertalig zijn zorgt voor meer zelfvertrouwen en betere prestaties (Schrijfgroep LPTN, 2017). Op school leren de kinderen Nederlands spreken en ze worden beetje bij beetje opgeleid om deel te nemen aan de Nederlandse samenleving. Wanneer vluchtelingen niet meer teruggaan naar hun land van herkomst, maar in Nederland blijven, is het onderwijs ook belangrijk voor de kansen op de arbeidsmarkt. Iemand die het Nederlands goed beheerst en in bezit is van een diploma vergroot zijn kansen op een goede baan.

3.6.1 Behoeften van het kind

Volgens de Schrijfgroep LPTN (2017) moet er in het onderwijs veel worden gekeken naar de behoeften van het kind. Leerkrachten moeten zich steeds afvragen wat het kind nodig heeft om zelfstandig te worden, om te kunnen functioneren in de klas en in de maatschappij en wat het kind daarvoor aan kennis en vaardigheden nodig heeft. Door aandacht te besteden aan deze behoeften, gaat het kind zich vrij en prettig voelen, waardoor hij graag wil leren. Wanneer deze behoeften niet aan de orde worden gesteld, wordt er te veel nadruk gelegd op het leren van de taal waardoor het kind zich niet meer prettig voelt. Veiligheid is van groot belang bij NT2-verwervers. Paus (2014) beaamt dit. De leerkracht kan deze veilige sfeer creëren door veel interesse te tonen en door het kind te betrekken bij gesprekken. De leerkracht zou bijvoorbeeld aan het kind kunnen vragen hoe je bepaalde woorden uitspreekt of opschrijft in zijn moedertaal. In het geval van de Eritrese kinderen is dit een Semitische taal en hierbij wordt het Ethiopisch schrift gebruikt. Voor Nederlanders zijn dit allemaal aparte tekens, maar door deze interesse te tonen, ontstaat er een veilige sfeer voor het kind.

3.6.2 Leermiddelen

De leermiddelen die op het moment voor Nederlands als tweede taal aanwezig zijn, zijn heel expliciet ingesteld. Kinderen leren naar verhouding vrij weinig wanneer ze afzonderlijke opdrachten moeten doen. De Schrijfgroep LPTN (p. 26, 2017) vindt dat er naar een balans moet worden gezocht tussen impliciet en expliciet leren. Ze zeggen daarom ook: impliciet waar mogelijk, expliciet waar nodig. In Nederland is wetenschappelijk onderzocht welke digitale leermiddelen effect hebben op beter onderwijs bij onder andere NT2-verwervers. Wentink en Wienen – van den Berg (2016) hebben hiervan een handreiking gemaakt die is geordend op de vier taaldomeinen: spreken, luisteren, schrijven en lezen. Digitale prentenboeken met animaties zorgen ervoor dat zowel de receptieve als de productieve woordenschat wordt vergroot bij NT2-kinderen. Om dit te behalen is wel minstens een herhaling van vier keer nodig. Op deze manier beklijven de woorden beter in het geheugen. Ook 'Schatkist Woordenschat' heeft op verschillende gebieden veel effect. Zo is er vooruitgang te zien in de woordenschat en het computerprogramma van Schatkist geeft ook een positief effect op het rijmen en de letterkennis. Als leerkracht is het van groot belang om kritisch te letten op welke leermiddelen effect hebben op vooruitgang van het kind. Thematisch onderwijs is hiervan een goed voorbeeld waarbij de motivatie, nieuwsgierigheid en leerplezier van kinderen worden geprikkeld (Schrijfgroep LPTN, 2017).

Uit contact met asielzoekersschool Papilio in B. blijkt dat zij voor nieuwkomers van 6 tot en met 11 jaar de methode Mondeling Nederlands – nieuw hanteren waarin de woordenschat wordt aangeboden in thema's. De methode bevat vier cursussen die ieder zeven thema's (modules) bevatten. Na iedere cursus wordt een toets afgenomen en na alle vier de cursussen vindt er een eindtoets plaats. In Mondeling Nederlands – nieuw wordt de mondelinge taalvaardigheid en woordenschat geoefend door middel van diverse, interactieve werkvormen en verhalen met levendige praatplaten die aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen (CED-Groep, n.d.).

De kinderen uit Eritrea hebben van AZS Papilio een aantal werkboekjes gekregen van Horen, Zien en Schrijven. HZS is een oefenprogramma geschikt voor NT2-leerlingen vanaf 6 jaar. Leerlingen kunnen zelfstandig in deze werkboekjes werken nadat ze de woorden eerst mondeling aangeboden hebben gekregen. HZS is een programma voor de schriftelijke verwerking van het Nederlands. In totaal zijn er 32 werkboekjes die verdeeld zijn in acht hoofdthema's en vier niveaus. Ieder niveau brengt een thema binnen het hoofdthema ter sprake. De niveaus met bijbehorende thema's staan weergegeven in figuur 3.5. Horen, Zien en Schrijven maakt als didactiek gebruik van de combinatie tussen beeld, tekst en geluid. Zij vinden dat de één het ander ondersteunt. Hun argument hiervoor is dat kinderen eerst moeten weten hoe woorden klinken voordat ze deze kunnen lezen (Bazalt, n.d.). De opbouw van HZS verloopt in drie fasen: instructie, begeleid oefenen, zelfstandig oefenen. Voordat ze zelfstandig in de werkboekjes aan de slag gaan, moeten de woorden eerst mondeling worden aangeboden. Dit kan gedaan worden door middel van het programma Mondeling Nederlands – nieuw, want Horen, Zien en Schrijven is hierop afgestemd (Bazalt, n.d.).

Thema's	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
school	1. in de klas	9. op school	17. het schoolplein	25. handenarbeid
wonen	2. het huis	10. in huis	18. op straat	26. de winkelstraat
lichaam	3. mijn lichaam	11. kleding	19. ziek zijn	27. in het ziekenhuis
natuur	4. het weer	12. dieren	20. slecht weer	28. de boerderij
allerlei	5. bij de school	13. openbaar vervoer	21. knutselen	29. het ongeluk
vrije tijd	6. spelen	14. lekker vrij!	22. een dagje weg!	30. met het vliegtuig
gevoelens	7. familie	15. vrienden	23. ruzie	31. dromen
feest	8. eten	16. in de winkel	24. jarig	32. de bruiloft

Figuur 3.5 Bazalt. (n.d.). Inhoud van Horen, Zien en Schrijven. Geraadpleegd op 15 januari 2018 via <http://www.bazalt.nl/horen-zien-en-schrijven>

Met *Woorden in prenten* wordt de woordenschat van anderstalige of taalzwakke leerlingen uitgebreid door middel van vereenvoudigde teksten in prentenboeken. Volgens Coenen en Hout (2018) komt dat door de afbeeldingen in prentenboeken die veel woorden ondersteunen. Deze opvatting wordt door Wentink en Wienen-Van den Berg (2016) ondersteund. Iedere prentenboek bevat vijf woordenschatlessen waarin de woorden worden aangeleerd, geoefend en verworven met coöperatieve en creatieve werkvormen (Coenen & Hout, 2018). De voorbereidingen en lesverloop zijn per prentenboek uitgeschreven zodat iedereen het zo over kan nemen.

Uit gesprek met de directrice van AZS Papilio in B. blijkt dat de kinderen uit Eritrea bij aankomst in Nederland *Mijn eerste woordenboek Nederlands* hebben ontvangen. Het is een groot geïllustreerd kinderwoordenboek dat 2000 Nederlandse

woorden bevat. Deze woorden zijn in dertien algemene thema's verdeeld. Bij de woorden in ieder thema staan illustraties om het woord te kunnen visualiseren. Woorden die lastiger met plaatjes uit te beelden zijn, bevat een beschrijving en een context waarin het woord voorkomt. Alle woorden die in het boek aan bod komen, staan ook in een overzicht achterin op alfabetische volgorde (Meißner, Menzlová & Mohrmann, 2010).

3.6.3 *Betrokkenheid van de ouders*

De betrokkenheid van ouders draagt bij aan de ontwikkeling en de prestaties van kinderen. Het vertrouwen van de ouders kan door de leerkracht gewonnen worden door direct contact te hebben, oprechte belangstelling te tonen en door de school te presenteren als een tweede thuis waarin de kinderen veilig op hun plek zijn. Dit kan op veel verschillende manieren. Zo kunnen de ouders een paar keer worden uitgenodigd in de klas om te kijken hoe hun kind het doet. Het is ook interessant om de ouders te vragen om tijdens de Kinderboekenweek een boek voor te lezen in de klas. Dit kan in hun eigen taal, maar het kan ook dat ze enkele woordjes vanuit het Nederlands vertalen naar hun eigen taal. Niet alleen voelt het kind zich veilig en gewaardeerd, omdat zijn moedertaal aandacht krijgt, maar de Nederlandse kinderen vinden het ongetwijfeld ook erg interessant om te horen wat voor taal hun klasgenootje thuis spreekt (Schrijfgroep LPTN, 2017).

De ouders kunnen thuis ook meehelpen met de ontwikkeling van de Nederlandse taal van hun kind. De leerkracht kan hierover met hen in gesprek gaan en de ouders laten zien wat ze thuis kunnen doen met hun kinderen: verhalen vertellen, liedjes zingen, spelletjes doen en voorlezen uit kinder- en prentenboeken (Schrijfgroep LPTN, 2017).

3.7 Samenvatting theoretisch kader

Het theoretisch kader is opgezet vanuit de probleemanalyse. Er is zorgvuldig omgegaan met welke bronnen relevant zijn om de probleemanalyse te expliciteren. Daarnaast zijn er verschillende bronnen geraadpleegd die in het theoretisch kader elkaar aansluiten, maar soms ook tegenwerken. Met deze verdieping in de literatuur is het probleem in verschillende opzichten bestudeerd, waardoor de aandacht gericht kan worden op de specificering van de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Wat voor het onderzoek van groot belang is, is onder andere het woordenschatonderwijs. De kinderen kunnen geen Nederlands, terwijl zij dit op school wel moeten kunnen om de stof goed te begrijpen. Het leren van nieuwe woorden verloopt in stappen en vraagt om veel herhaling. Daarom vind ik de interactionele benadering die in paragraaf 3.2 staat beschreven een grote rol spelen bij de woordenschatuitbreiding. Kinderen hebben behoefte aan veel interactie met en feedback van de omgeving. Zowel de Schrijfgroep LPTN (2017) als Kuiken en Vermeer (2016) zijn van mening dat deze benadering een positief effect heeft op de Nederlandse taalontwikkeling van de kinderen. Ook door te kijken naar wat een kind nodig heeft om de taal te leren, wordt

er een veilige omgeving gecreëerd waarin het kind graag wil leren. Een belangrijk aspect hierbij is ook het behouden van de moedertaal van de kinderen. Er moet niet te veel nadruk worden gelegd op het leren van de Nederlandse taal. Door aandacht te hebben voor de moedertaal, voelt het kind zich ook gewaardeerd en prettig. Daarnaast blijkt uit paragraaf 3.3 hoe belangrijk de moedertaal is voor het leren van een tweede taal.

Voor het leren van nieuwe woorden worden verschillende principes onderscheiden, namelijk labelen, categoriseren en netwerkopbouw. Het aanleren van die woorden kan vervolgens door de leerkracht worden aangeboden door middel van de Vier-takt van Verhallen en de 'drie uitjes'. Voor het aanbieden van deze woorden kunnen verschillende leermiddelen worden gebruikt. Met het oog op de probleemanalyse is het van belang dat de woordenschat Nederlands van de kinderen uit Eritrea moet worden verhoogd. In paragraaf 3.6.2 staan bestaande leermiddelen beschreven die gericht zijn op het vergroten van de woordenschat van NT2-kinderen. Door deze middelen te combineren in een leskist, krijgen de kinderen een rijke input aan woordenschat die ze kunnen verwerven door middel van verschillende werkvormen. Door het aanbieden van verschillende leermiddelen, wordt het eentonig. Dezelfde woorden worden op andere manieren aangeboden.

Voor het verdere verloop van dit onderzoek is voor het praktijkdeel nodig dat er gericht wordt op bovenstaande aspecten van de tweedetaalverwerving. Het grootste belang is dat de kinderen de Nederlandse taal leren. Na alle informatie dat in het theoretisch kader beschreven staat, zijn deze punten het belangrijkste voor het leren van Nederlands als tweede taal.

4. Probleemstelling

4.1 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek, waarbij de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs wordt beoogd (Donk & Laren, 2012). Het onderwijs is volgens de Onderwijsraad (2017) slecht voorbereid op de grote stroming van vluchtelingen naar Nederland door gebrek aan expertise van en ervaring met Nederlands als tweede taal. Dit is terug te zien op CBS de Bron waar de kinderen uit Eritrea weinig tot geen ondersteuning (kunnen) krijgen in het leren van de Nederlandse taal, terwijl dit wel noodzakelijk is. In overleg met de leerkracht van CBS de Bron, de begeleiders op Stenden Hogeschool en een deskundige op het gebied van NT2 van NHL Hogeschool is het doel van het onderzoek afgebakend tot het verhogen van de woordenschat Nederlands van één leerling in de school. De opbrengsten van dit onderzoek leiden tot aanbevelingen voor CBS de Bron of derden over hoe ze de leskist kunnen inzetten bij de andere kinderen. Discussiepunten voor dit onderzoek zijn dat het onderzoek maar met één kind wordt uitgetoet. Daarom bied ik in mijn ontwerp veel mogelijkheden en vrijheid waardoor de leskist toepasbaar is op ieder kind. Een ander punt is dat ik de resultaten van de woordenschat van één thema in kaart breng. Vanwege de tijd is het niet mogelijk om meerdere thema's uit te proberen.

4.2 Onderzoeksvraag

Het beschreven probleem vanuit de basisschool beperkt zich tot microniveau. Echter is het probleem ook te zien op meso- en macroniveau. Om het aantal uren voor dit onderzoek te realiseren, is het afgebakend tot microniveau. Wanneer dit onderzoek zich zal richten op het verbeteren van NT2-onderwijs op provinciaal of landelijk niveau, moet er meer tijd worden uitgestoken om dit mogelijk te maken. Daarnaast zal de vraag van de basisschool worden genegeerd en uiteindelijk draait dit onderzoek om het probleem op CBS de Bron in D. Door te focussen op microniveau, wordt er ingezoomd op het vergroten van de Nederlandse woordenschat van de leerling. Dit is in goed overleg met de opdrachtgever besloten. Hiervoor hebben verschillende contactmomenten plaatsgevonden. Om na te gaan of de ontwikkelde leskist de woordenschat vergroot, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Verhoogt een voor dit onderzoek ontwikkelde leskist de woordenschat Nederlands van N. uit Eritrea op CBS de Bron in D.?

Kenmerken van de leskist zijn visuele en concrete leermiddelen die door middel van thema's wordt aangeboden en waarin veel herhaling van de woorden en interactie met de leerkracht voorkomt. Deze aspecten staan uitgebreid beschreven in respectievelijk paragraaf 3.6.2 en 3.2. Een korte beschrijving hiervan is te vinden in paragraaf 3.7.

4.3 Deelvragen

De deelvragen vloeien voort uit het theoretisch kader en de onderzoeksvraag. Met het praktijkonderzoek worden de deelvragen beantwoord die vervolgens resulteren in een conclusie die de onderzoeksvraag beantwoordt. De deelvragen waarmee ik antwoord wil krijgen op de onderzoeksvraag zijn:

1. Is de woordenschat van N. met als thema 'wonen' op visueel niveau in de eindmeting verbeterd ten opzichte van de beginsituatie?
2. Is er een onderscheid tussen de resultaten op woordenlijsten die met concrete materialen, visueel of auditief worden aangeboden?
3. Weet N. twee weken na de eindmeting waarin de woorden veel herhaald zijn evenveel woorden als in de eindmeting?

4.4 Hypothese

Ik verwacht dat de uitkomsten van dit onderzoek aan gaan tonen dat de leskist met leermiddelen voor een verhoging van de woordenschat Nederlands zorgt. De leermiddelen in de leskist zijn door uitgeverij speciaal voor het vergroten van de woordenschat van NT2-leerlingen ontwikkeld. Een aantal leermiddelen wordt door AZS Papilio in B. met succes gebruikt bij nieuwkomers. Na ongeveer een jaar dit aanbod te hebben gehad, kunnen de nieuwkomers zonder problemen deelnemen aan de lessen van de gewone methodes. Dit bewijst het kwaliteit van de leermiddelen dat zij gebruiken. N. zal hoogstwaarschijnlijk dit niveau niet halen, omdat zij maar een tot twee keer in de week in de gelegenheid is om met mij te zitten. De leermiddelen zijn voor dagelijks gebruik ontwikkeld, dus het tempo waarin N. de stof doorloopt, is langzamer. Herhaling en interactie is ook een kenmerk van de ontwikkelde leskist. Schrijfgroep LPTN (2017) en Kuiken en Vermeer (2016) zijn beide van mening dat kinderen bij het leren van een tweede taal behoefte hebben aan interactie met en feedback van de omgeving. Daarnaast zorgt het herhalen van woorden ervoor dat kinderen nieuwe woorden beter onthouden. Deze aspecten hebben volgens Schrijfgroep LPTN (2017) en Kuiken en Vermeer (2016) een positief effect op de Nederlandse taalontwikkeling van NT2-verwerwers. Ik verwacht daarom dat deze aanpak bij N. ook een positief effect zal hebben.

5. Onderzoeksaanpak

Het onderzoek richt zich op kinderen die Nederlands als tweede taal leren. Het onderwijs is volgens de Onderwijsraad (2017) niet goed voorbereid op de komst van kinderen die de Nederlandse taal niet beheersen. Het probleem van CBS de Bron in D. is landelijk ook zichtbaar. Daarom is er overwogen om het onderzoek te richten op macroniveau, maar dit zou meer tijd gaan kosten dan ik kan realiseren. Om het onderzoek binnen de beschikbare tijd af te ronden, ga ik aansluiten bij de vraag van de basisschool en richt ik mij op een van de drie kinderen. N. is ongeveer acht jaar en zit op dit moment in groep 3 op CBS de Bron in D. De resultaten van de uitvoering van de leskist kunnen uitwijzen of de leskist de woordenschat Nederlands verhoogt. Wanneer dit het geval is, kan de leskist ook worden ingezet bij andere kinderen die Nederlands als tweede taal leren. Ik maak dan een aanbeveling voor leerkrachten en/of ouders/verzorgers op welke manier(en) zij de leskist kunnen inzetten.

Om de deelvragen en onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is een overweging gemaakt welke methodes van dataverzameling hierin efficiënt zijn. Van der Donk en van Lanen (2012) benoemen in hun boek verschillende methodes van dataverzameling: bestuderen, observeren, bevragen en bezoeken. De keuze voor methodes van dataverzameling moet voldoende data opleveren om mijn onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden. Het onderzoek is een ontwerponderzoek waarbij de woordenschat door middel van een leskist moet worden verhoogd. De deelvragen die hierbij horen, zijn vergelijkend. Volgens Van der Donk en van Lanen (2012) kan bij vergelijkende deelvragen iedere methode van dataverzameling worden gebruikt. Voor alle drie de deelvragen ga ik N. bevragen. Deze methode zal de meeste data opleveren voor het beantwoorden van mijn deelvragen en uiteindelijk de onderzoeksvraag.

Na het kiezen van methodes voor de dataverzameling, ga ik beschrijven welke onderzoeksactiviteiten ik ga uitvoeren voor iedere deelvraag. Deze onderzoeksactiviteiten worden hieronder ook samenvattend in een tijdpad weergegeven. Met de eerste deelvraag wil ik weten of de woordenschat van N. op visueel niveau is verbeterd ten opzichte van haar beginsituatie. Van alle woorden die in het thema 'wonen' aan bod komen, ga ik kaartjes maken met bijbehorende plaatjes. Op haar beginniveau vast te stellen, bied ik de kaartjes eerst productief aan. N. krijgt alleen de plaatjes te zien en benoemt zelf het woord dat erbij hoort. De woorden die ze productief kent, kruis ik aan in een tabel. Vervolgens leg ik alle plaatjes op een rij en geef haar de woordkaartjes. Hier wordt de receptieve vaardigheid getest. N. moet de woorden koppelen aan de plaatjes. Wanneer ze een woord receptief niet weet, kruis ik dit meteen in de tabel aan als *onbekend woord*. Als tweede onderzoeksactiviteit voor deze deelvraag ga ik circa een week na het einde van het thema de stappen herhalen die ik voor het meten van het beginniveau heb gedaan. Wanneer ik beide resultaten in een tabel heb, kan ik kijken of de woordenschat op visueel niveau is verbeterd ten opzichte van de beginmeting.

Om te kijken of er een onderscheid is tussen de resultaten wanneer woorden met concrete materialen, visueel of auditief worden aangeboden, ga ik iedere week

specifiek aandacht besteden aan een van de drie manieren. Hierbij maak ik eerst een selectie van de woorden rondom het thema 'wonen' die zowel concreet, visueel als auditief kunnen worden aangeboden. Voor deze woorden gebruik ik dezelfde woordenlijst als voor deelvraag 1 waarin zichtbaar wordt welke woorden N. productief, receptief of niet kent. De eerste week ga ik samen met N. woorden koppelen aan concrete materialen. Een week later ga ik dezelfde woorden visueel aanbieden. Dit doe ik met 2D plaatjes. Weer een week later ga ik de woorden op auditief niveau aanbieden. N. gaat dan de woorden die ik noem tekenen. Hierbij moet ze dus goed luisteren naar welk woord ik zeg en in haar hoofd een beeld hebben van hoe dat woord eruitziet. Aan het einde van iedere week ga ik aan de hand van dezelfde lijst die ik gebruik voor deelvraag 1, kijken welke woorden ze productief of receptief kent en welke woorden nog onbekend zijn. Nadat ik de resultaten van de drie manieren in een tabel heb, kan ik ze gaan vergelijken. Wanneer er grote verschillen in de resultaten zichtbaar zijn, kan ik vaststellen welke vorm het meeste bijdraagt aan een verhoging van de woordenschat en welke niet. Als er geen verschil in resultaten is, is er geen onderscheid en dus sprake van een samenhangend en ondersteunend geheel van de gebruikte vormen.

De derde en laatste deelvraag is een extra meting waarin duidelijk wordt of N. na de eindmeting evenveel woorden kent. Tussen deze metingen zit ongeveer twee weken en in deze weken worden de woorden alleen maar herhaald. Op welke manier dit gebeurt, hangt af van de resultaten uit deelvraag 2. Als er geen onderscheid is tussen de vormen, ga ik tijdens de herhalingsweek gebruikmaken van alle vormen. Aan het einde van de herhalingsweek ga ik aan de hand van de woordenlijst kijken of N. evenveel woorden op visueel niveau weet ten opzichte van de eindmeting. De resultaten van de eindmeting en extra meting worden naast elkaar gelegd en hieruit kan een conclusie worden getrokken of het herhalen van de woorden van belang is geweest.

De verwerking van de gegevens worden in tabellen weergegeven. Omdat ik voor alle deelvragen de gegevens van de begin- en eindmeting wil vergelijken, zet ik de tabellen van beide metingen naast elkaar. In de eindmeting wordt met kleurtjes aangegeven in welke mate de resultaten van de woordenschat zijn verbeterd ten opzichte van de beginsituatie. Groen is voor vooruitgang, rood is voor achteruitgang en geel staat voor een onveranderd resultaat.

Ethische kwesties zijn in dit onderzoek niet van toepassing, want het focust op de verhoging van de woordenschat. Volgens Vluchtelingenwerk Nederland (n.d.) is Eritrea een onderdrukt land waar het verboden is om kritiek te hebben op de regering. Een reden om uit Eritrea te vluchten is de dienstplicht die mensen hebben. Deze dienstplicht kan tot tien jaar lang duren. Bij het aanbieden van de woorden wordt er wel rekening gehouden met de situatie van N. Zo worden er geen woorden aangeboden die in verhouding staan met haar verleden, maar woorden die ze in haar eigen huis, op school of op straat tegen kan komen. Uit praktijkervaringen merken zowel haar leerkracht als ikzelf dat N. graag wil leren. Ze is dus niet terughoudend bij het leren van de Nederlandse taal.

Deelvragen Onderzoeksactiviteit

		<i>Wat?</i>	<i>Wie?</i>	<i>Hoe?</i>	<i>Wanneer?</i>	<i>Hoe lang?</i>	<i>Dataverwerking</i>
1	Deelvraag 1	Beginniveau van N. meten op woordenschat met als thema 'wonen' op visueel niveau.	N. & ikzelf	Woordenlijst van het thema 'wonen'* worden op visueel niveau door N. benoemd. Ik kruis in de woordenlijst aan welke woorden ze productief, receptief of niet kent.	12 januari 2018	Beginniveau meten van alle woorden op visueel niveau duurt ca. 20 minuten.	Ingevulde woordenlijst met toelichting
2	Deelvraag 1&2	Eindmeting van N. op woordenschat met als thema 'wonen' op visueel niveau.	N. & ikzelf	Woordenlijst met als thema 'wonen' op worden op visueel niveau door N. benoemd. Ik kruis in de woordenlijst aan welke woorden ze productief, receptief of niet kent.	16 maart 2018	Eindmeting meten van alle woorden op visueel niveau duurt ca. 20 minuten. Het vergelijken van de begin- en eindmetingen duurt ca. 30 minuten.	Ingevulde woordenlijst met toelichting wordt naast de beginmeting en eindmeting van concrete materialen uit deelvraag 2 gezet. Met groen wordt aangegeven welke woorden zijn verbeterd, met geel wordt aangegeven welke woorden gelijk zijn gebleven en met

						rood wordt aangegeven welke woorden achteruit zijn gegaan ten opzichte van de beginmeting en eindmeting van concrete materialen uit deelvraag 2.	
3	Deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met concrete materialen aanbieden.	N. & ikzelf	De woorden die tijdens het thema 'wonen' aan bod komen, worden met concrete materialen aangeboden op zowel productief als receptief niveau.	26 januari 2018 29 januari 2018 2 februari 2018	Het aanbieden van de woorden met concrete materialen gebeurt op 3 dagen. Iedere dag ca. 30 minuten.	
4	Deelvraag 2	Eindmeting van N. op woordenschat met als thema 'wonen' met concrete materialen.	N. & ikzelf	De woorden in de woordenlijst met als thema 'wonen' wordt met concrete materialen door N. benoemd. Ik kruis in de woordenlijst aan welke woorden ze productief, receptief of niet kent.	9 februari 2018	Eindmeting meten van alle woorden met concrete materialen duurt ca. 20 minuten. Het vergelijken van de begin- en eindmeting duurt ca. 30 minuten.	Ingevulde woordenlijst met toelichting wordt naast de beginmeting (op visueel niveau) gezet. Met groen wordt aangegeven welke woorden zijn verbeterd, met geel wordt aangege-

						ven welke woorden gelijk zijn gebleven en met rood wordt aangegeven welke woorden achteruit zijn gegaan ten opzichte van de beginmeting.	
5	Deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met visuele materialen aanbieden: woordkaartjes met plaatjes.	N. & ikzelf	De woorden die tijdens het thema 'wonen' aan bod komen, worden visueel met woordkaartjes en plaatjes aangeboden op zowel productief als receptief niveau.	16 februari 2018 23 februari 2018 9 maart 2018	Het aanbieden van de woorden met concrete materialen gebeurt op 3 dagen. Iedere dag ca. 30 minuten.	
7	Deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' op auditief niveau aanbieden.	N. & ikzelf	De woorden die tijdens het thema 'wonen' aan bod komen, worden auditief aangeboden. Hierbij moet N. het woord tekenen of omschrijven.	30 maart 2018 6 april 2018 12 april 2018	Het aanbieden van de woorden met concrete materialen gebeurt op 3 dagen. Iedere dag ca. 30 minuten.	
8	Deelvraag 2	Eindmeting van N. op woordenschat met als thema 'wonen' op auditief niveau.	N. & ikzelf	De woorden in de woordenlijst met als thema 'wonen' wordt op auditief niveau door N. omschreven of getekend.	13 april 2018	Eindmeting meten van alle woorden op auditief niveau	Ingevulde woordenlijst met toelichting wordt naast de eind-

					duurt ca. 20 minuten. Het vergelijken van de metingen duurt ca. 30 minuten.	meting van visueel niveau gezet. Met groen wordt aangegeven welke woorden zijn verbeterd, met geel wordt aangegeven welke woorden gelijk zijn gebleven en met rood wordt aangegeven welke woorden achteruit zijn gegaan ten opzichte van de eindmeting op visueel niveau.
9	Deelvraag 3	Woorden met als thema 'wonen' herhalen door ze aan te bieden met concrete materialen, op visueel of auditief niveau. De gekozen vormen hangen af van de resultaten van deelvraag 2.	N. & ikzelf	Alle woorden die in het thema 'wonen' aan bod komen, worden herhaald met concrete materialen, op visueel of/en auditief niveau.	20 april 2018	De woorden worden 2 á 3 weken lang herhaald.

10	Deelvraag 3	Extra eindmeting van N. op woordenschat met als thema 'wonen'.	N. & ikzelf	Alle woorden van het thema 'wonen' worden door N. benoemd op visueel niveau.	11 mei 2018	De extra meting van alle woorden op visueel niveau duurt ca. 20 minuten. Het vergelijken van de extra meting met de eindmeting duurt ca. 30 minuten.	De extra meting wordt vergeleken met de eindmeting op visueel niveau. Ook hier worden de kleur-tjes toegepast.
----	--------------------	--	-------------	--	-------------	--	--

*Woordenlijst is in de bijlage opgenomen. In de woordenlijst wordt gemeten of het kind de woorden productief, receptief of niet beheerst.

6. Resultaten

Om alle resultaten te analyseren, wordt in dit onderzoek gebruikgemaakt van afkortingen en kleuren die de vorderingen van N. in de tabellen aangeven. In het kader hiernaast staan de betekenissen van deze afkortingen en kleuren.

P = productief niveau
R = receptief niveau
OW = onbekend woord
Groen = N. is gestegen in niveau
Geel = N. is gelijk gebleven in niveau
Rood = N. is achteruitgegaan in niveau

6.1 Resultaten deelvraag 1

Tijdens de uitvoering van deze deelvraag is niet afgeweken van het onderzoeksplan. Voor deelvraag 1 werd gekeken of de woordenschat van N. in de eindmeting ten opzichte van de nulmeting is verbeterd. Tussen deze metingen zaten tien weken. De woordenlijst met als thema 'wonen' die hiervoor werd gebruikt bevat in totaal 54 woorden. De woorden zijn aangeboden met kaartjes met woorden en plaatjes. De kaartjes met plaatjes werden als eerste aan N. getoond. Hiermee werd haar productieve woordenschat getoetst. De woorden die ze naar aanleiding van de plaatjes kon benoemen, werden in de tabel aangekruist. De overgebleven woorden werden op receptief niveau getoetst. N. moest de woordkaartjes koppelen aan de plaatjes.

Voor de analyse van de resultaten worden alle woorden per kleur geteld en van alle woorden wordt genoteerd op welk niveau N. het beheerst.

Nulmeting visueel niveau

Productief: 20 woorden

Receptief: 16 woorden

Onbekend woord: 18 woorden

Eindmeting visueel niveau

Productief: 49 woorden – 29 groen, 20 geel, 0 rood

Receptief: 5 woorden – 3 groen, 2 geel, 0 rood

Onbekend woord: 0 woorden

Van alle woorden zijn er vijf woorden die N. na de eindmeting niet op productief niveau beheerst, namelijk het adres, de kraan, het lijf, paars en de gieter. Tijdens de eindmeting werden de woorden 'huiskamer' en 'slaapkamer' wel goed gezegd.

Tabel 6.1.1 'Scores van woorden op visueel niveau'

Nulmeting visueel niveau

Eindmeting visueel niveau

Woordenschat	P	R	OW
het bad			x
de badkamer			x

P	R	OW
x		
x		

Woordenschat	P	R	OW
aankleden			x
ruiken			x
paars		x	
groen		x	
geel		x	
schoon - vies			x
thuis		x	
warm - koud	x		

P	R	OW
x		
x		
	x	
x		
x		
x		
x		
x		

het blad			x
de gieter		x	
de grond (pot- grond)		x	
de plant		x	
de pot		x	

x		
	x	
x		
x		
x		

* zegt 'huis' in plaats van 'huiskamer'

** zegt 'slaap' in plaats van 'slaapkamer'

6.2 Resultaten deelvraag 2

Tijdens de uitvoering van het praktijkonderzoek heeft er bij deze eindmetingen een verandering plaatsgevonden. Voor deelvraag 2 zouden de resultaten van concreet materiaal, visueel niveau en auditief niveau naast elkaar worden gelegd om te kijken of er een onderscheid zou zijn in resultaten. Echter is er geen eindmeting op auditief niveau afgenomen. Deze keuze is gemaakt, omdat N. niet vaardig genoeg is in woorden zinsbouw waardoor het omschrijven van de woorden niet lukt. Daarnaast is het onmogelijk om alle 54 woorden te gaan tekenen. Bovendien zou met het tekenen van de woorden alleen het receptieve niveau worden gemeten. Hiermee zou de meting niet valide zijn. Daarom zijn alleen de metingen van het concreet en visueel materiaal naast elkaar gezet. Met de ontbrekende data van auditief niveau kan geen analyse worden gedaan over wat voor eigen beeld N. heeft bij een woord.

Eindmeting concreet materiaal

Productief: 41 woorden

Receptief: 11 woorden

Onbekend woord: 2 woorden

Eindmeting visueel niveau

Productief: 49 woorden – 8 groen, 41 geel, 0 rood

Receptief: 5 woorden – 2 groen, 3 geel, 0 rood

Onbekend woord: 0 woorden

Woordenschat	P	R	OW
het adres			x
de arm	x		
de bloes	x		
de buik	x		
de douche	x		
de kraan			x
het lijf		x	
de verwarming		x	
het water		x	
de zeep	x		
aankleden	x		
ruiken		x	
paars		x	
groen	x		
geel	x		
schoon - vies		x	
thuis		x	
warm - koud	x		

P	R	OW
	x	
x		
x		
x		
	x	
	x	
x		
x		
x		
	x	
x		
x		
x		
x		
x		

het blad	x		
de gieter		x	
de grond (pot- grond)	x		
de plant	x		
de pot	x		

x		
	x	
x		
x		
x		

6.2 Resultaten deelvraag 3

Voor deelvraag 3 is niet afgeweken van het onderzoeksplan. De effectiviteit van het herhalen van woorden is voor deze vraag gemeten. Alle woorden zijn twee weken lang herhaald op visueel niveau met de woordkaartjes. Na deze herhaling is een tweede eindmeting afgenomen om te kijken of N. evenveel of meer woorden weet.

Eindmeting visueel niveau

Productief: 49 woorden

Receptief: 5 woorden

Onbekend woord: 0 woorden

7. Conclusie, aanbevelingen en discussiepunten

7.1 Conclusie

Naar aanleiding van het theoretisch kader en de resultaten van het praktijkonderzoek, wordt in deze paragraaf een conclusie getrokken dat antwoord geeft op de onderzoeksvraag.

Verhoogt een voor dit onderzoek ontwikkelde leskist de woordenschat Nederlands van N. uit Eritrea op CBS de Bron in D.?

Kenmerken van de leskist zijn visuele en concrete leermiddelen die door middel van thema's wordt aangeboden en waarin veel herhaling van de woorden en interactie met de leerkracht voorkomt.

Tijdens het praktijkonderzoek is de productieve en receptieve woordenschat van N. op verschillende manieren en momenten gemeten. Voor de eerste deelvraag is er gekeken naar een verschil in resultaten tussen een begin- en eindmeting op visueel niveau. Hier zat degelijk een verschil in, want aan het begin wist N. twintig van de 54 woorden productief te benoemen en zestien receptief. De overige achttien woorden waren voor haar onbekend. De eindmeting werd tien weken later op dezelfde manier gedaan. Toen wist N. 49 woorden op productief niveau en 5 woorden op receptief niveau te benoemen. Er waren geen onbekende woorden. Ze is met 34 woorden op niveau vooruitgegaan, dus haar woordenschat is tijdens de eindmeting ten opzichte van de nulmeting verbeterd.

Voor de tweede deelvraag zijn de resultaten van de eindmeting concreet materiaal (E1) en de eindmeting visueel niveau (E2) naast elkaar gezet om te kijken of er een onderscheid is in resultaten. N. is met tien woorden vooruitgegaan op niveau. Uit E2 blijkt dat ze vijf woorden nog niet op productief niveau beheerst. In E1 waren dit dertien woorden. Met acht woorden heeft N. wel het productief niveau bereikt. In de resultaten is wel een onderscheid te zien. In de conclusie moet echter meegenomen worden dat de woorden eerst met concreet materiaal zijn aangeboden en vervolgens op visueel niveau met woordkaartjes. Hier is waarschijnlijk ook sprake geweest van herhaling.

In het theoretisch kader wordt door Kuiken & Vermeer (2013) en Nulft & Verhallen (2009) gesproken over het Viertakt-model voor woorden leren. Woorden moeten eerst worden gesemantiseerd voordat het kan beklijven. Het semantiseren is in dit onderzoek gebeurd met het concreet materiaal. Vervolgens zijn de woorden geconsolideerd met de woordkaartjes op visueel niveau. Ondanks dat er wel een onderscheid te zien is in de resultaten van de metingen, kan mede door de theorie van Kuiken & Vermeer (2013) en Nulft & Verhallen (2009) de conclusie worden getrokken dat het concreet materiaal en de visuele woordkaartjes op elkaar aansluiten. Bovendien komt

uit de analyse naar voren dat N. tijdens de eindmeting van visueel niveau niet is achteruitgegaan ten opzichte van de meting met concreet materiaal. Ze is juist vooruitgegaan op niveau wat de samenhang tussen beide niveaus bekrachtigt.

Tot slot is onderzocht in welke mate het herhalen van woorden invloed heeft op de resultaten. Twee weken lang zijn alle woorden op visueel niveau herhaald. Ten opzichte van de eerste eindmeting is N. met 4 woorden van receptief naar productief niveau gegaan. Met 1 woord is ze blijven hangen op receptief niveau. Dat betekent dat ze van de 54 woorden 53 woorden productief kent. De herhaling heeft wel effect gehad, omdat N. vooruit is gegaan. Schrijfgroep LPTN (2017) en Kuiken & Vermeer (2013) zeggen dat interactie en herhaling voor een positieve woordenschatontwikkeling zorgt. Zij zeggen dat woorden die veel aan bod komen en worden herhaald, beter te onthouden zijn door het kind. Gezien de resultaten van de tweede eindmeting is dit het geval, want N. is met geen woorden achteruitgegaan.

Met de conclusies van de deelvragen kan de onderzoeksvraag met een 'ja' worden beantwoord. N. is in alle eindmetingen vooruitgegaan op niveau ten opzichte van de beginmeting. Deze conclusie wordt versterkt wanneer er wordt gekeken naar de beginmeting en de tweede eindmeting. De eerste keer dat N. de woorden aangeboden kreeg, wist ze 20 woorden productief, 16 woorden receptief en 18 woorden waren onbekend. Met de tweede eindmeting wist ze 53 woorden productief en 1 woord receptief. In een tijdsbestek van vijf maanden is de woordenschat Nederlands van N. door middel van de leskist wel degelijk verhoogd.

7.2 Aanbevelingen

Dit onderzoek is opgezet vanuit de vraag van CBS de Bron in D. om iets te ontwerpen waardoor de woordenschat Nederlands van N. uit Eritrea wordt verbeterd. Zij hebben zelf geen materialen of tijd om extra ondersteuning te bieden. Gezien de conclusies die zijn gehaald uit de resultaten van het aanbod in de leskist, wordt CBS de Bron aanbevolen om bij eventuele nieuwkomers in de toekomst ook gebruik te maken van de leskist. De inhoud van de leskist is een gedeelte van het totaalpakket. In paragraaf 3.6.2 staat beschreven dat de methode Mondeling Nederlands – nieuw uit vier cursussen met ieder zeven thema's bestaat. Ook de methode Horen, Zien en Schrijven bevat acht hoofdthema's die zijn onderverdeeld in 8 kleinere thema's. De leskist focust zich op een thema, namelijk 'wonen'. Als CBS de Bron de nieuwkomers de juiste ondersteuning willen bieden, moeten ze het hele pakket aanschaffen. AZS Papilio in B. maakt een jaar lang gebruik van Mondeling Nederlands – nieuw zodat ze daarna zonder problemen over kunnen gaan op de reguliere methodes. Door te kiezen voor het hele pakket, worden alle woorden die nodig zijn voor het goed functioneren in de samenleving, aangeboden. Uit dit onderzoek heb ik ook kunnen concluderen dat het aanleren van nieuwe woorden veel tijd en herhaling nodig heeft. Daarom is het van belang dat er iedere dag met de leskist wordt geoefend, in plaats van een of twee keer per week. Het probleem dat de leerkracht geen extra ondersteuning kan bieden vanwege gebrek aan tijd en handen, blijft. Het zou de school wel goed doen om een onderwijssistent of stagiaire te nemen die elke dag met N. of andere nieuwkomers gaat

zitten om de leskist te doorlopen. Zo wordt het probleem van gebrek aan Nederlandse woordenschat in hoge tempo verholpen, want uit de conclusie op de onderzoeksvraag kan met zekerheid worden gezegd dat de leskist bijdraagt aan een verhoging van de woordenschat. Het is van belang dat dit een hoger tempo gedaan wordt, zodat N. de taal sneller leert en hierdoor geen of minder problemen ondervangt in de klas.

Voor een vervolgonderzoek is het interessant om te kijken of de leskist hetzelfde effect heeft op een grotere onderzoeksgroep. Ook zouden de aanbevelingen in dit onderzoek kunnen worden meegenomen. Er wordt dan een beginmeting genomen en een jaar later wordt de eindmeting gedaan. Tussendoor moeten de tussenmetingen beogen of het tempo waarin de kinderen de woorden leren sneller verloopt dan in dit onderzoek.

7.3 Discussiepunten

De beperkingen van dit onderzoek liggen vooral bij de onderzoeksgroep, want de leskist is met één kind uitgevoerd. Hierdoor kunnen de conclusies niet worden gegeneraliseerd. Volgens de Schrijfgroep LPTN (2017) moet bij het leren van nieuwe woorden altijd gekeken naar de behoeftes van een kind. Ieder kind leert op een andere manier. De inhoud van de leskist is wel speciaal ontwikkeld voor NT2-verwervers, maar per kind moet er een eigen draai aan worden gegeven om het kind optimaal te kunnen laten leren.

Met de dataverzameling is geen meting gedaan op auditief niveau. Als gevolg van de ontbrekende data, kan niet worden vastgesteld of N. een eigen beeld bij de woorden heeft. Bij de metingen van concreet materiaal en woordkaartjes werd steeds gelabeld door een voorwerp of plaatje aan een woord te koppelen. Het categoriseren van de woorden is dus niet getoetst.

8. Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt de inhoud van dit onderzoeksverslag nogmaals kort beschreven. CBS de Bron in D. kwam met de vraag of er iets ontworpen kan worden voor drie kinderen uit Eritrea die geen Nederlands spreken. De leerkracht zelf heeft geen tijd om de kinderen extra ondersteuning te bieden. Daarnaast is er geen plan over Nederlands als tweede taal. Volgens de Onderwijsraad (2017) is het onderwijs niet goed voorbereid op de komst van vluchtelingen naar Nederland, omdat er geen leerkrachten zijn die ervaring hebben met Nederlands als tweede taal. Dit probleem is ook op CBS de Bron aanwezig. Naar aanleiding van dit probleem en de bestudeerde literatuur is er een onderzoeksvraag opgesteld dat uit moet wijzen of een voor dit onderzoek ontwikkelde leskist de woordenschat Nederlands verhoogt. In overleg met de leerkracht van CBS de Bron, de begeleiders op Stenden Hogeschool en een deskundige op het gebied van NT2 van NHL Hogeschool is het doel van dit onderzoek afgebakend tot het verhogen van de woordenschat van één leerling.

De leskist bevat een aantal middelen ontwikkeld voor NT2-verwervers. Met deze middelen zijn er verschillende metingen gedaan die moeten beogen dat de leskist voor een verhoging van de woordenschat zorgt. Uit de resultaten blijkt dat de eerste keer dat N. de woorden aangeboden kreeg op visueel niveau, ze 20 woorden productief wist te benoemen, 16 woorden receptief en 18 woorden waren onbekend voor haar. Met de tweede eindmeting wist ze 53 woorden op productief niveau te benoemen en 1 woord op receptief niveau. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leskist bijgedragen heeft aan een verhoging van de Nederlandse woordenschat van N.

Literatuurlijst

Bazalt. (n.d.). *Horen, Zien en Schrijven*. Geraadpleegd op 15 januari 2018 via <http://www.bazalt.nl/horen-zien-en-schrijven>

Bilash, O. (2009). *Cummins' Interdependence Hypothesis*. Geraadpleegd op 5 december 2017 via <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/iceberg.html>

Bodde-Alderlieste, M. & Schokkenbroek, J. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Boendermaker, C. & Helsloot, K. (2017). De thuistaal in de klas. [Electronic version]. *JSW*, 102 (2), 18-21.

Bot, K. de, Lowie, W. & Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: An advanced resource book*. United Kingdom: Routledge.

CED-Groep. (n.d.). *Mondeling Nederlands – voor nieuwkomers*. Geraadpleegd op 12 januari 2018 via <http://www.cedgroep.nl/basisonderwijs/lespraktijk/taal-en-lezen/mondeling-nederlands.aspx>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016). *Bevolking naar migratieachtergrond*. Geraadpleegd op 5 december 2017 via <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2016/47/bevolking-naar-migratieachtergrond>

Coenen, J. & Nout, M. (2018). *Woorden in prenten*. Geraadpleegd op 15 januari 2018 via <http://www.watenhoe-nt2.nl/index.php/materialen/92-woorden-in-prenten>

Donk, C van der & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Gaelscoil. (2017). Geraadpleegd op 11 december 2017 via Wikipedia: <https://en.wikipedia.org/wiki/Gaelscoil>

Onderwijsraad. (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. Geraadpleegd op 26 november 2017 via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/vluchtelingen-en-onderwijs.-naar-een-efficiëntere-organisatie-betere-toegankelijkheid-en-hogere-kwaliteit/volledig/item7509>

Kuiken, F. & Vermeer, A. (2016). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Meißner, C., Menzlová, B. & Mohrmann, A. (2010). *Mijn eerste woordenboek Nederlands* [Meine Welt auf Deutsch] (M. Frings-Latour, Vert.). Houten: Uitgeverij Unieboek | Het Spectrum bv.

Nulft, D. van den, & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Paus, H. (2014). *Portaal: praktische didactiek voor het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Rembertolaugh. (2016). *Leertheorie: Behaviorisme*. Geraadpleegd op 4 december 2017 via <https://educatie-en-school.infonu.nl/diversen/156200-leertheorie-behaviorisme.html>

Schrijfgroep LPTN. (Red.). (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: keuzes rond nieuwkomers in de basisschool*. Geraadpleegd op 6 december 2017 via <http://www.taallectoren.nl/images/pdf/2017HandreikingNieuwkomersLPTNdef.pdf>

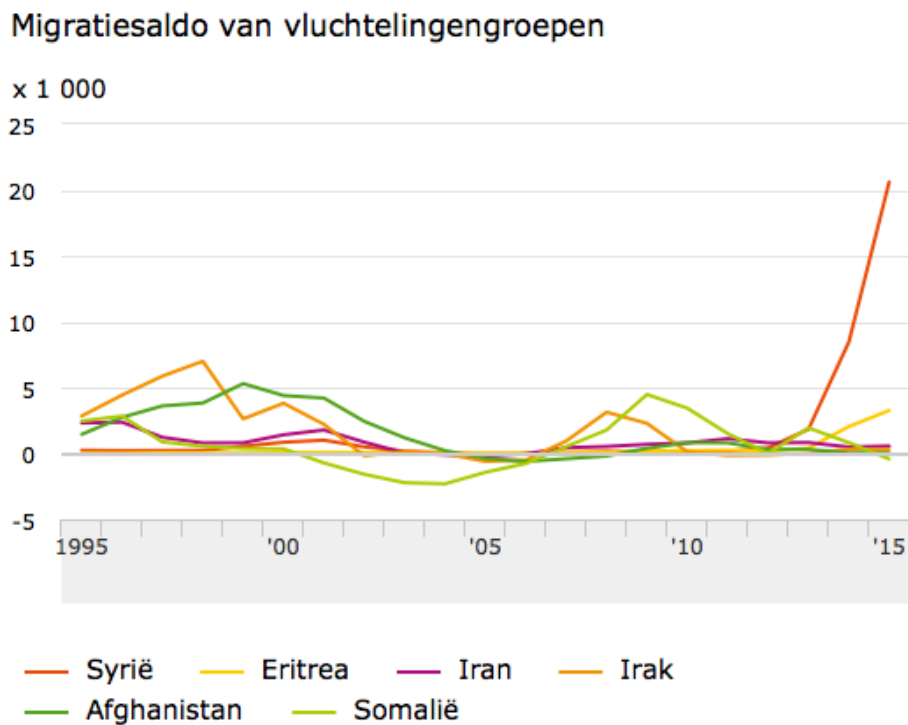
Shoebottom, P. (2017). *Second language acquisition – essential information*. Geraadpleegd op 5 december 2017 via <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>

Vluchtelingenwerk Nederland. (n.d.). *Eritrea: onderdrukking en eindeloze dienstplicht*. Geraadpleegd op 1 februari 2018 via <https://www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/landen-van-herkomst/eritrea>

Wentink, H. & Wienen – van den Berg, H. (2016). *Handreiking effectieve digitale leermiddelen voor taal en Nederlands voor het primair en voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 5 december 2017 via <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/10/Handreiking-effectieve-digitale-leermiddelen-voor-taal-en-Nederlands-voor-het-PO-en-VO.pdf>

Bijlagen

Bijlage 1: Migratiesaldo van vluchtelingengroepen



Migratiesaldo van vluchtelingengroepen van 1995 tot 2015 (Centraal Bureau van de Statistiek [CBS], 2016).

Bijlage 2: Woordenlijst thema 'wonen'

Woordenschat	Productief	Receptief	Onbekend woord
het bad			
de badkamer			
het dak			
de deur			
de gang			
het huis			
de huiskamer			
de kapstok			
de keuken			
de klas			
de slaapkamer			
de sleutel			
de trap			
de wc			
blauw			
rood			
wit			
een			
twee			
drie			
vier			
vijf			
zes			
zeven			
acht			
negen			
tien			

Woordenschat	Productief	Receptief	Onbekend woord
de bank			
het bed			
de muur			
de tv			

Woordenschat	Productief	Receptief	Onbekend woord
het adres			
de arm			
de bloes			
de buik			
de douche			
de kraan			
het lijf			
de verwarming			
het water			
de zeep			
aankleden			
ruiken			
paars			
groen			
geel			
schoon - vies			
thuis			
warm - koud			

Woordenschat	Productief	Receptief	Onbekend woord
Het blad			
de gieter			
de grond (potgrond)			
de plant			
de pot			

Bijlage 3: Logboek

Datum	Wat?	Beschrijving activiteit	Leerwinst	Aantal uur
14 september 2017	Bijeenkomst MIP	Uitleg gehad over de bedoeling van en tijdens de Minor.	Ik weet nu wat er van mij verwacht wordt.	1,5 uur
21 september 2017	Bijeenkomst MIP	Nagedacht over het onderwerp/praktijkprobleem en de stappen van de onderzoekscyclus doorgenomen.	Ik heb meer kennis over hoe ik mijn onderzoek moet opbouwen en welke stappen ik moet doorlopen. Dit was voorheen nog niet helder.	1,5 uur
25 september 2017	Bezoek aan CBS de Bron, D.	Langs de basisschool geweest om te vragen of zij een onderwerp hadden voor mijn Minor.	Sinds het nieuwe schooljaar zitten er drie Eritrese kinderen op de Bron. Zij kunnen geen Nederlands, dus mij werd gevraagd of ik iets wilde doen met Nederlands als tweede taal. Ik vond het meteen een interessant onderwerp.	0,5 uur
27 september 2017	Mailcontact met leerkracht van CBS de Bron	Gemaid voor informatie over de Eritrese kinderen voor het formuleren van de probleemanalyse.	Ik ben meer te weten gekomen over de achtergrond van de kinderen. Hiermee kan ik mijn probleemanalyse formuleren.	0,5 uur
28 september 2017	Bijeenkomst MIP	Mindmap gemaakt over Nederlands als tweede taal, deze laten aanvullen door medestudenten om het onderwerp van verschillende kanten te benaderen.	Ik heb medestudenten verder geholpen om dingen op te schrijven op hun mindmap. Dit hebben zij ook bij mij gedaan. Ik heb een goed beeld met welke onderwerpen ik rekening moet/kan houden	1,5 uur

			om mijn probleemanalyse en theoretisch kader beter te formuleren.	
12 oktober 2017	Bijeenkomst MIP	Praktijkprobleem met medestudenten en begeleiders besproken.	Medestudenten hebben mijn praktijkprobleem bekeken en mij tips gegeven wat ik nog meer zou kunnen toevoegen aan het hoofdstuk.	1,5 uur
19 oktober 2017	Bijeenkomst MIP	Met medestudenten overlegd en elkaar ondersteund met het praktijkprobleem en theoretisch kader.	Feedback gegeven en ontvangen.	1,5 uur
31 oktober 2017	Afspraak met leerkracht op CBS de Bron, D.	De probleemanalyse voorgelegd aan de leerkracht en aangegeven waar de focus op moet liggen. Enkele materialen en ideeën meegekregen over NT2.	Probleemanalyse is vastgesteld en de leerkracht was het ermee eens. Ik kan nu verder met het onderzoek.	1 uur
2 november 2017	Bijeenkomst MIP	Er is samengewerkt met medestudenten en hebben elkaars onderzoeken besproken.	Ik heb kunnen zien hoe andere studenten hun onderzoek vormgeven. Dit geeft mij ideeën voor mijn eigen onderzoek.	1,5 uur
16 november 2017	Bijeenkomst MIP	Bespreken van de onderzoeken van medestudenten.	Feedback gegeven en ontvangen.	1,5 uur
23 november 2017	Mailcontact	Mailcontact gehad met T.D. van NHL Hogeschool, Leeuwarden voor het maken van een afspraak.	Tijdens het mailcontact heeft T. mij een link gestuurd over onderwijs voor NT2-verwervers. Zij doet hier zelf ook een onderzoek over en dit artikel leek haar geschikt voor mijn eigen onderzoek.	1 uur
24 november 2017	Zelfstudie	Het artikel dat ik van T.D. heb gekregen, heb ik gelezen en verwerkt	Door dit artikel heb ik een beter beeld gekregen van de situatie	5 uur

		in mijn theoretisch kader. Het onderwerp heeft een apart hoofdstuk gekregen.	rondom het NT2-onderwijs. Ik wist namelijk niet dat het een landelijk probleem was dat scholen niet goed zijn voorbereid op kinderen die het Nederlands als tweede taal moeten leren, omdat ze hiermee geen ervaring en expertise hebben.	
6 december 2017	Afspraak met T.D. op NHL Hogeschool, Leeuwarden	Mijn onderzoek uitgelegd, aangegeven waar ik vastloop. T. heeft mij van veel tips en suggesties voorzien.	Naar aanleiding van het gesprek kan ik weer verder met mijn onderzoek dankzij de informatie die T. mij heeft meegegeven.	2 uur
6 december 2017	Zelfstudie, aanvullen theoretisch kader	Meteen aan de slag gegaan met een bestand dat T.D. mij heeft aangeraden. Dit heb ik verwerkt in het theoretisch kader.	Meer te weten gekomen over hoe het onderwijs voor NT2-verwervers op landelijk niveau is. Ook heb ik geleerd over wat voor behoeften deze kinderen hebben bij het leren van een tweede taal.	5 uur
21 december 2017	Bezoek aan AZS Papilio in B.	Gesprek gehad met de directrice van AZS Papilio. Verschillende materialen meegekregen die ik kan gebruiken voor het onderzoek.	Ik heb meer inzicht gekregen in de materialen die voor NT2-verwervers beschikbaar zijn. Deze materialen wil ik zelf ook gaan gebruiken.	1,5 uur
10 januari 2018	Afspraak met leerkracht op CBS de Bron, D.	Mijn onderzoeksplan voorgelegd en wat ik van plan ben om de komende periode te ondernemen.	Leerkracht is enthousiast en is benieuwd naar de resultaten.	1 uur
11 januari 2018	Afspraak met J.B. op Stenden Hogeschool, Leeuwarden	Onderzoeksplan voorgelegd en nagedacht over het goed formuleren van de hoofd- en deelvragen.	Ik heb een goede hoofdvraag en deelvragen kunnen formuleren.	1 uur

12 januari 2018	Zelfstudie op CBS de Bron, D. Onderzoeksactiviteit 1 gedaan met N. op CBS de Bron, D.	Gewerkt aan de onderzoeksaanpak. Beginniveau van N. gemeten op woordenschat met als thema 'wonen' op visueel niveau. Verhaal voorgelezen aan de hand van praatplaten en de woorden steeds aangewezen. N. herhaalde deze woorden zelf ook. Een huis getekend en de ruimtes benoemd en opgeplakt.	N. heeft nogal moeite met een aantal woorden. Deze woorden vragen meer aandacht.	2 uur 1 uur
15 januari 2018	Zelfstudie op CBS de Bron, D. Onderzoeksactiviteit deelvraag 1	Gewerkt aan de onderzoeksaanpak. De woorden aangeboden volgens de handleiding van Mondeling Nederlands – nieuw. Hier zijn geen metingen gedaan. Het huis is weer opnieuw ingericht. Ook hebben we een huisje 'gedobbeld'.	N. beleeft plezier aan het tekenen, maar kan nog niet benoemen wat ze tekent. Ze tekent dus na.	1 uur 1 uur
19 januari 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 1	De woorden aangeboden volgens de handleiding van Mondeling Nederlands – nieuw en Horen, Zien en Schrijven. Hier zijn geen metingen gedaan. Ook heb ik een werkblad van Horen, Zien en Schrijven erbij gepakt. Hier hebben we de ruimtes in een huis gekleurd. Verhaal van	Met het spel 'memory' is N. erg actief. Ze beleeft ook plezier aan het spel, dus dit gaan we vaker doen.	1 uur

		dag 1 herhaald met bijbehorende zinnen in de goede volgorde gelegd. Tot slot memory gedaan.		
22 januari 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 1	De woorden aangeboden volgens de handleiding van Mondeling Nederlands – nieuw en Horen, Zien en Schrijven. Hier zijn geen metingen gedaan. Verhaal van dag 3 verteld met de praatplaten. Ook zijn de kleuren geoefend met stiften.	N. kende niet veel van de woorden van dag 3. Deze vragen dus extra aandacht en herhaling.	1 uur
25 januari 2018	Afspraak met J.B. op Stenden Hogeschool, Leeuwarden Zelfstudie op Stenden Hogeschool, Leeuwarden	Overlegd over het goed formuleren van de onderzoeksopzet. Onderzoeksopzet afgemaakt.	Na de afspraak wist ik hoe ik de onderzoeksopzet moest beschrijven. Dit heb ik daarna meteen gedaan.	1 uur 5 uur
26 januari 2018	Zelfstudie op CBS de Bron, D. Onderzoeksactiviteit deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met concrete materialen aangeboden. We hebben een consolideringsoefening gedaan waarbij we van 5 voorwerpen steeds 1 weghalen.	Het is voor N. makkelijker om een woord aan een ding te koppelen. Het spel vond ze erg leuk. N. leert veel met spelletjes.	2 uur
29 januari 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met concrete materialen aangeboden.		1 uur

1 februari 2018	Onderzoeksplan ingeleverd ter beoordeling	Het onderzoeksplan is bij de begeleiders van Stenden ingeleverd ter beoordeling.	-	-
2 februari 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met concrete materialen aangeboden.		1 uur
9 februari 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met visuele materialen aangeboden: woordkaartjes met plaatjes.	Na het aanbod met concrete materialen is de stap naar woordkaartjes klein. Ook speelt waarschijnlijk herhaling een rol, omdat ze de woorden met concrete materialen al vaak aangeboden heeft gekregen.	1 uur
12 februari 2018	Onderzoeksplan officieel goedgekeurd	Opmerkingen van de beoordelaars aangepast in het onderzoeksplan.	Ik gebruikte te vaak woordjes als 'dus', 'er' en ik. In het vervolg ga ik hier meer op letten.	0,5 uur
16 februari 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met visuele materialen aangeboden: woordkaartjes met plaatjes.		1 uur
23 februari 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met visuele materialen aangeboden: woordkaartjes met plaatjes.		1 uur
9 maart 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 2	Woorden met als thema 'wonen' met visuele materialen aangeboden: woordkaartjes met plaatjes.		1 uur
16 maart 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 2	Eindmeting van N. op woordenschat met als thema 'wonen' op visueel niveau.		1 uur

30 maart 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 3	Woorden met als thema 'wonen' herhalen door ze aan te bieden op visueel niveau.	Door middel van spelletjes zijn de woorden herhaald.	1 uur
6 april 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 3	Woorden met als thema 'wonen' herhalen door ze aan te bieden op visueel niveau.	Door middel van spelletjes zijn de woorden herhaald.	1 uur
13 april 2018	Onderzoeksactiviteit deelvraag 3	Er is een tweede eindmeting gedaan nadat de woorden met als thema 'wonen' twee weken lang zijn herhaald.	De resultaten beogen dat de herhaling effectief is geweest, waardoor er een conclusie kan worden genomen.	1 uur
12 mei 2018	Hoofdstuk 6, 7 en 8 afgemaakt	Alle resultaten zijn verwerkt en geanalyseerd. Er zijn conclusies genomen, aanbevelingen gedaan en discussiepunten beschreven. Tot slot is er een korte samenvatting geschreven.		6 uur
19 mei 2018	Scriptie ingeleverd voor feedback	Ik heb de op- en/of aanmerkingen die de begeleiders op mijn scriptie hadden, aangepast.		0,5 uur
29 mei 2018	Scriptie inleveren bij Ephorus			-