

Effectief taal- en met name woordenschatonderwijs in het basisonderwijs met de methodes Taaljacht en Taal Actief 5

Student: S.C.A. Beijgaard (S478546)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Tweede beoordelaar: dr L.W. van Haaften

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2025

Aantal woorden: 7961

Inhoud

Abstract	4
Inleiding	5
Theoretisch kader	7
Effectief taalonderwijs: kenmerken en theoretische achtergrond	7
Betekenisvol en functioneel taalonderwijs	7
Diep begrip	8
Gerichte instructie	9
Effectief woordenschatonderwijs: definitie en theoretische achtergrond	10
Effectief woordenschatonderwijs: kenmerken	10
Gerichte instructie	10
Aanbieden van teksten	11
Schooltaalwoorden	12
Interactie	12
Methode	12
Design	13
Populatie en steekproef	13
Procedure	14
Instrumenten	15
Analyse	15
Resultaten	17
Mogelijkheden in de methodes tot het geven van effectief taalonderwijs en in het bijzonder woordenschatonderwijs	17
Gerichte instructie en differentiatie	18
Betekenisvol en functioneel taalonderwijs	19
Kwaliteit tekst	20
Woordenschatonderwijs	20
Indruk van leerkrachten van de methodes	20
Betekenisvol en functioneel taalonderwijs	21
Gerichte instructie en differentiatie	22
Kwaliteit teksten	24
Vormgeving en structuur	25
Woordenschatonderwijs	27
Conclusie	27
Discussie	29
Literatuurlijst	32
Bijlagen	36
Bijlage A Interviewleidraad	36

Bijlage B Codeboom documentanalyse	39
Bijlage C Codeerschema documentanalyse.....	40
Bijlage D Codeboom interviews.....	41

Abstract

Language proficiency is not only essential for academic achievement, but also for everyday functioning. However, reading comprehension scores of students in the Netherlands have been declining in the recent years. This highlights the urgent need for effective language education. Effective language education is education with evidence-based methods implemented. This study shows how the characteristics of effective language and particular vocabulary education are present in the Dutch language methods *Taaljacht* and *Taal Actief 5*. Furthermore, the study explores the view of teachers of how these characteristics are present in the two language methods.

To answer the research question, a qualitative, mixed-methods design was used with a document analysis of the two language methods and interviews among teachers at an elementary school in the Eastern part of the province of Groningen. The document analysis shows that both language methods contain elements of effective language and vocabulary education, for example thematic education and differentiation. Nevertheless, the interviews indicated different views on the way the effective characteristics are present in the two teaching methods, for example different opinions on the subject of a text.

The findings suggests that while a language method can contain elements of effective language and particular vocabulary education, the quality of language and particular vocabulary education depends on how the teacher implements the teaching method in the classroom. This study provides new insights into the characteristics of effective language and vocabulary education.

Inleiding

Uit de PIRLS-2021 is gebleken dat de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen voor het eerst sinds vijftien jaar gedaald is (Swart et al., 2023). Uit de PISA-2022 is gebleken dat de gemiddelde leesvaardigheidsscore van Nederlandse leerlingen significant lager is dan de leesvaardigheidsscore in 2018 en dan de gemiddelde leesvaardigheidsscore van de andere landen die meedoen aan het PISA onderzoek (Meelissen et al., 2023). Leesvaardigheid wordt gedefinieerd als het begrijpen van, gebruiken, evalueren, reflecteren en omgaan met teksten om doelen te bereiken, kennis te ontwikkelen en te participeren in de maatschappij (OECD, 2019). De leesvaardigheid is een product van decodeervaardigheid, oftewel woordherkenning, en de taalvaardigheid (Hjetland et al., 2018; Hoover en Gough, 1990; OECD, 2019). Taalvaardigheid bestaat uit de deelvaardigheden woordenschat, luistervaardigheid, grammatica en communicatievaardigheid (Hjetland et al., 2018). Duke en Cartwright (2021) breiden het model voor leesvaardigheid uit met een grotere rol voor zelfregulatie en woordenschat, omdat deze twee aspecten een grote rol blijken te hebben in de lees- en luistervaardigheid. De hoofdoorzaak voor de afname in leesvaardigheid is dat Nederlandse leerlingen problemen ondervinden met het verdiepend lezen (Van den Broek et al., 2021). Het verdiepend lezen bestaat uit verbanden leggen binnen een tekst en verbanden leggen met de tekst en de achtergrondkennis.

Een lagere leesvaardigheid heeft in eerste instantie invloed op de schoolloopbaan van leerlingen, maar heeft ook latere gevolgen. Zo heeft een lagere leesvaardigheid invloed op de integratie en participatie aan de maatschappij, de economische productiviteit en gelijke kansen van burgers (Van den Broek et al., 2021). Niet alleen een lagere leesvaardigheid heeft invloed op de loopbaan van leerlingen. Uit onderzoek van Garden (2022) is namelijk gebleken dat woordenschat essentieel is voor communicatieve vaardigheden en staat ook in verband met schoolsucces. Aangezien woordenschat een cruciale rol speelt in de leesvaardigheid en het schoolsucces, is effectief woordenschatonderwijs van groot belang.

Het belang van effectief woordenschatonderwijs wordt benadrukt door Hiebert et al. (2017).

Uit hun onderzoek is gebleken dat wanneer kinderen een kleinere woordenschat hebben wanneer ze bij de kleuters komen, hun leessucces afhangt van de manier waarop hen woordenschat wordt onderwezen.

Om de leesvaardigheid te verhogen, is het essentieel om met effectieve aanpakken te werken. In het onderwijs in Nederland ontbreekt er regelmatig een bewijs voor effectiviteit bij het introduceren van nieuwe aanpakken en methoden (Onderwijsraad, 2006). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Mahar & Richdale (2008) dat niet alle leerkrachten kennis hebben over op welke wijze woordenschat effectief onderwezen kan worden. Om de leesachterstanden in te halen (Swart et al., 2023) is het noodzakelijk om inzicht te krijgen in effectieve aanpakken van taalonderwijs.

Op een school in Oost-Groningen hebben leerkrachten moeite met het vormgeven van effectief taalonderwijs. Deze school heeft een hoge weging qua achterstandsscore, wat erop wijst dat er naar verwachting veel leerlingen met een onderwijsachterstand zijn in verhouding met andere scholen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024). De school geeft aan dat er voornamelijk op het gebied van taal achterstanden zijn. Van deze leerlingen met een taalachterstand heeft een deel Nederlands als tweede taal. Het woordenschatniveau bij instroom zal dus hoogstwaarschijnlijk ongelijk zijn. Voor alle leerlingen is effectief woordenschatonderwijs belangrijk, maar vooral voor leerlingen met een lagere woordenschat zal het essentieel zijn om effectief woordenschatonderwijs te krijgen om schoolsucces te ervaren. Kortom, effectief woordenschatonderwijs is essentieel op alle basisscholen, maar vooral ook op deze school (Garden, 2022; Hiebert et al., 2017; Van den Broek et al., 2021).

Uit onderzoek van Bogaerds- Hazenberg et al. (2022) blijkt dat leerkrachten veelal de methode trouw volgen, terwijl in hun lesgeven weinig bewezen effectieve instructiestrategieën terugkwamen (Capin et al., 2025) en in de onderzochte methodes voor

tekstbegrip de kenmerken voor effectief leesonderwijs beperkt voorkomen. Dit benadrukt het belang van inzicht in welke componenten van effectief onderwijs in de methode worden behandeld.

In dit onderzoek worden de methodes *Taal Actief 5* en *Taaljacht* onderzocht. *Taal Actief 5* is een methode van Malmberg en bevat lesmateriaal voor spelling, taal en tekstbegrip. De methode *Taaljacht* is uitgebracht door Zwijzen en bevat lesmateriaal voor taal, spelling en grammatica. In dit scriptieonderzoek wordt onderzocht hoe kenmerken van effectief taalonderwijs en in het bijzonder van woordenschatonderwijs terugkomen in de taalmethodes *Taal Actief 5* en *Taaljacht*. Daarnaast wordt de indruk van leerkrachten werkzaam op een school in Oost-Groningen (school X) op de eerdergenoemde methodes onderzocht. Naar aanleiding van de dalende leesresultaten in Nederland en de hulpvraag van de school zijn de volgende twee onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Welke mogelijkheden bieden de methodes *Taal Actief 5* en *Taaljacht* om effectief taalonderwijs en dan specifiek woordenschatonderwijs te geven?
2. Welke indruk hebben leerkrachten van de mogelijkheden tot het geven van effectief taalonderwijs met de methodes *Taal Actief 5* en *Taaljacht* van leerkrachten van school X?

Theoretisch kader

Effectief taalonderwijs: kenmerken en theoretische achtergrond

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs

Spreeken, luisteren, lezen en schrijven zijn in het dagelijks leven volgens Houtveen et al. (2025) betekenisvol en functioneel. Met betekenisvol en functioneel taalonderwijs wordt bedoeld dat taal wordt aangeleerd in een betekenisvolle context en met functionele, doelgerichte opdrachten. Een effectieve manier om betekenisvol en functioneel taalonderwijs

aan te bieden is thematisch onderwijs. Dit kan met thema's binnen het vakgebied taal, maar thematisch onderwijs kan ook worden vormgegeven door de integratie van taal in andere vakgebieden. Het is hierbij belangrijk dat het thema actief ingezet wordt in een vak (Houtveen et al., 2025; Tessier en Tessier, 2015). Door het inzetten van thematisch onderwijs kunnen leerlingen de nieuwe kennis koppelen aan al eerdere opgedane kennis. Dit vergroot ook de kans op het gebruik van de opgedane kennis in toekomstige leersituaties en het dagelijks leven (Tessier en Tessier, 2015).

Diep begrip

Voor effectief taalonderwijs is het sturen op diep begrip van belang. Hierbij wordt achtergrond- en voorkennis geactiveerd en benut bij de les (Houtveen et al., 2025; Houtveen & Van Steensel, 2022). Achtergrond- en voorkennis is bevorderend gebleken bij tekstbegrip (Capin et al., 2025) en achtergrondkennis bevordert het gemak om nieuwe woorden in het mentale lexicon op te slaan (Houtveen en Van Steensel, 2022).

Achtergrondkennis is in het brein georganiseerd in de vorm van gestructureerde semantische netwerken van concepten die verbonden zijn met andere concepten (Houtveen & Steensel, 2022). Deze semantische netwerken zijn hiërarchisch van aard. De concepten vallen onder overkoepelende categorieën. De concepten worden met behulp van associaties aan elkaar gekoppeld. Dit conceptueel model is essentieel bij het begrijpen van een tekst (Houtveen et al. (2025). Kintsch & Van Dijk (1978) geven drie soorten mentale modellen, namelijk de oppervlakterepresentatie, tekstbasis en situatiemodel. Het doel is om tot een situatiemodel te komen. Hiermee wordt het combineren van achtergrondkennis en de betekenis van de tekst bedoeld.

Ook heeft de leerkracht een rol bij het sturen op diep leesbegrip. Zo kan de leerkracht het gesprek tussen leerlingen over een tekst bevorderen. Dit gesprek dient gestructureerd en doelgericht te verlopen, waarbij leerlingen worden gestimuleerd om te redeneren en waarbij

de leerkracht ondersteuning biedt waar nodig (Houtveen et al., 2025). Bovendien blijkt verwerking in de vorm van schrijven van belang bij het dieper begrijpen van de teksten. Dit stimuleert reflectie en betrokkenheid bij de lezer (Houtveen et al., 2025).

Gerichte instructie

Het geven van gerichte, expliciete instructie blijkt essentieel bij het geven van effectief taalonderwijs (Capin et al., 2025; Houtveen et al., 2025; Kamil et al., 2008). Dit instructiemodel bestaat uit de volgende stappen: benoemen van het lesdoel, uitleggen van de lesstof, voordoen van de toepassing, begeleide inoefening en uiteindelijk zelfstandige verwerking. Modelleren houdt in dat de leerkracht het denkproces hardop voordoe, zonder deze te onderbreken met vragen (Houtveen en Steensel, 2022). Modelleren is een vorm van het effectieve instructiemiddel scaffolding (Houtveen et al., 2025; Van de Pol et al., 2010). Scaffolding houdt in dat de leerkracht tijdelijk hulp, ook wel steigers genoemd, biedt aan de leerlingen waardoor de taak kan worden voltooid (Van de Pol et al., 2010).

Andere effectieve strategieën zijn: het bieden van voldoende oefentijd, het aanbieden van rijke teksten en het inzetten van extra ondersteuningsstrategieën, met name bij zwakke lezers. Een voorbeeld van zo'n ondersteuningsstrategie is teksten vaker aanbieden (Houtveen et al., 2025; Kamil et al., 2008). Daarnaast is het aanleren van leesstrategieën, zoals samenvatten, parafraseren, vragen stellen en het vinden van de hoofdgedachte van belang gebleken (Duke en Cartwright, 2021; Houtveen en Van Steensel, 2022; Kamil et al., 2008).

Ook is differentiatie, oftewel het tegemoetkomen aan de verschillen tussen leerlingen, effectief gebleken (Houtveen en Van Steensel, 2022). Deze differentiatie kan op verschillende manieren worden vormgegeven, bijvoorbeeld door de leerstof te beperken tot alleen de essentie, de leerstof verrijken, de leerstof op een verhoogd tempo aanbieden en de instructie aanpassen op het niveau. Op deze manier blijven de leerlingen actief betrokken en krijgen ze onderwijs op maat aangeboden (Tomlinson, 2014).

Effectief woordenschatonderwijs: definitie en theoretische achtergrond

Effectief woordenschatonderwijs bestaat uit twee componenten: aan de ene kant het aanleren en memoriseren van woorden (Wright & Cervetti, 2016), oftewel de breedte van de woordenschat (Houtveen & Steensel, 2022) en aan de andere kant het vergroten van woordkennis en strategieën waarmee leerlingen achter de betekenis van nieuwe woorden kunnen komen (McKeown, 2019), oftewel de diepte van de woordenschat (Houtveen & Steensel, 2022). Met de breedte van de woordenschat wordt het aantal woorden bedoeld wat in het mentale lexicon zit opgeslagen. Hiebert et al. (2017) omschreef al dat leerlingen met verschillende groottes in woordenschat op school komen. Daarnaast omschreven ze dat expliciet voor leerlingen met een kleine woordenschat effectief woordenschatonderwijs essentieel is, want hoe meer woorden kinderen kennen, hoe makkelijker ze nieuwe woorden leren (Houtveen & Steensel, 2022). Voor kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond zit hier een verschil in. Deze kinderen kennen mogelijk het concept wel en kunnen hier ook het label aanhangen, maar niet het Nederlandse label. Deze leerlingen hebben dus voldoende achtergrondkennis, maar deze kunnen ze niet koppelen met de Nederlandse taal.

De diepte van de woordenschat, oftewel hoe goed de woorden beheerst worden, is naast de breedte van de woordenschat ook belangrijk. In het langetermijngeheugen worden van elk woord drie aspecten aan informatie opgeslagen (Houtveen & Steensel, 2022). Ten eerste wordt de fonologie, dus de uitspraak van een woord opgeslagen. Ten tweede wordt de orthografie opgeslagen. De orthografie van een woord is de schrijfwijze van het woord. Tot slot wordt de semantiek in het langetermijngeheugen opgeslagen. De semantiek gaat over de betekenis van een woord en dit betreft weer het conceptuele model.

Effectief woordenschatonderwijs: kenmerken

Gerichte instructie

Er zijn verschillende effectieve instructiemethodes, zoals meervoudige blootstelling aan woorden, focussen op morfologie en etymologie van woorden en een uitgebreide analyse van nieuwe woorden (Cullen & Townsin, 2024; Duke en Cartwright, 2021). Er zijn twee manieren hoe leerlingen nieuwe woorden leren: impliciet en expliciet. Bij impliciet woordleren halen de kinderen de informatie over de betekenis van het woord onbewust uit de context. Bij het expliciet woordleren worden de nieuwe woorden letterlijk onderwezen, bijvoorbeeld door het woord en de betekenis klassikaal te bespreken (Houtveen & Van Steensel, 2022; Kamil et al., 2008). Woordenschat onderwijzen gaat dus niet alleen om nieuwe woorden onder de aandacht te brengen en expliciet te onderwijzen (Garden, 2022), maar ook om het aanleren van hoe woorden werken en strategieën aanleren om achter de betekenis van het onbekende woord te komen (Duke en Cartwright, 2021; Kamil et al., 2008; McKeown, 2019).

Het impliciet woordleren is effectiever gebleken dan het expliciet woordleren (Houtveen et al., 2025; Houtveen & Steensel, 2022). Het impliciet woordleren zal dan worden vormgegeven in betekenisvolle lees-, spreek- en schrijfactiviteiten, zoals een discussie, schrijfp opdracht en teksten, zodat daar de pasgeleerde woorden toegepast kunnen worden (Kamil et al., 2008).

Aanbieden van teksten

Houtveen et al. (2025) geven verschillende kenmerken van effectief woordenschatonderwijs. Ten eerste is het aanbieden van teksten over één thema, voornamelijk informatieve teksten gedurende een langere tijd effectief gebleken. Het is belangrijk dat deze tekst op niveau is, zodat de leerling gemotiveerd blijft (Houtveen en Van Steensel, 2022). Ten tweede is het gebruik van rijke teksten met een duidelijke structuur effectief gebleken. Rijke teksten zijn volgens Houtveen en Van Steensel (2022) en SLO (2024) authentieke teksten afkomstig van een herleidbare bron, teksten met afwisselende en veelzijdige taal en met een originele inhoud. Met een duidelijke structuur worden een duidelijke alinea-indeling en het

gebruik van signaalwoorden bedoeld (Houtveen et al., 2025; Houtveen en Van Steensel, 2022).

Binnen deze thematische aanpak is het belangrijk dat leerlingen gedurende een langere tijd teksten aangeboden krijgen (Houtveen et al., 2025). Hierbij heeft het aanbieden van informatieve teksten de voorkeur, maar teksten met een combinatie van informatief en fictie kunnen ook effectief zijn. Het herhaald aanbieden van dezelfde tekst draagt bij aan de verdieping van woordkennis, vooral wanneer de tekst van hoge kwaliteit en rijk is (Houtveen et al., 2025).

Schooltaalwoorden

Om de woordenschat van leerlingen te verbeteren is het volgens Houtveen et al., 2025 en Nagy en Townsend, 2012 essentieel dat leerlingen niet alleen woorden uit hun dagelijkse algemene taalvaardigheid aangeboden krijgen, maar ook schooltaalwoorden. Dit zijn woorden die niet gebonden zijn aan één specifiek vakgebied, ook wel abstracte woorden genoemd, waarvan de betekenis uit de context moet worden afgeleid. Daarom zijn schooltaalwoorden moeilijkere woorden dan de dagelijkse algemene taalvaardigheid (Houtveen et al., 2025; Nagy en Townsend, 2012) en zijn schooltaalwoorden een valkuil voor taalzwakke of leerlingen met een andere moedertaal (Snow en Uccelli, 2009).

Interactie

Tot slot blijken interactieve werkvormen, zoals interactief voorlezen, waardevol bij het vergroten van de woordenschat. Hierbij wordt aan de hand van het verhaal gesprekken gevoerd. Het gebruiken van rijke taal met ruimte voor interactie en feedback door de leerkracht is cruciaal (Houtveen et al., 2025), want zo krijgen leerlingen inzicht in concepten in woord- en zinsstructuren.

Methode

Design

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zal gebruik worden gemaakt van een mixed-methods design. Het mixed-methods design is exploratief van aard. Dit onderzoek is deel van een groter onderzoeksproject, waarbij met een groep studenten een vraag van de Wetenschapswinkel Onderwijs wordt beantwoord. De mogelijkheden van Taal Actief 5 en Taaljacht om effectief taalonderwijs en dan specifiek woordenschatonderwijs te geven werden onderzocht met behulp van een documentanalyse. De indrukken van de leerkrachten zullen worden onderzocht met behulp van interviews.

Populatie en steekproef

In de documentanalyse zijn de methodes Taaljacht en Taal Actief 5 onderzocht. Hier is voor gekozen, omdat de leerkrachten interesse in deze methodes hadden. Taal Actief en Taaljacht zijn methodes met lesmateriaal voor spelling, taal en tekstbegrip. Er is een gemakssteekproef genomen om te selecteren welke blokken en les van de methode mee werden genomen in het onderzoek. Van elke methode is één blok taal en één blok tekstbegrip geanalyseerd. Daarbij is gekozen hetzelfde blok binnen taal en tekstbegrip, zodat ook de afstemming ertussen geanalyseerd kan worden. Er is gekozen om spelling buiten beschouwing te laten, wegens het missen van de aansluiting bij de onderzoeksvragen en de haalbaarheid van het onderzoek.

Van de handleiding zijn van Taaljacht de voorpagina en de secties *blokinfo*, *roadmap*, *meertaligheid*, *taalspellen*, *woordenlijst* en *colofon* bekeken en van Taal Actief de voorpagina en de secties *algemeen*, *schooltaalwoorden* en *colofon* bekeken. Voor de taallessen is de keuze gemaakt om de eerste les in de methode welke te maken heeft met woordenschat te kiezen. Er is gekozen om één les van één groep te analyseren, vanwege de haalbaarheid van het onderzoek. Om de methode Taaljacht te analyseren is gekeken naar blok 2 van groep 7 en les

3 voor taal (Zwijzen, z.d. b) en de proefkatern van blok 2 groep 6 en les 1 van tekstbegrip (Zwijzen, z.d. a). Om de methode Taal Actief te analyseren is gekeken naar blok 1 groep 7 en les 2 voor taal (Malmberg, z.d. a) en blok 1 groep 7 en les 3 van tekstbegrip (Malmberg z.d. b). Deze blokken zijn gekozen om aan te sluiten bij de handleidingen die door de leerkrachten zijn ingezien, de omvang van het onderzoek haalbaar te houden en rekening te houden met de beschikbaarheid van het materiaal.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden zijn er semi-gestructureerde interviews afgenomen bij de zeven leerkrachten van school X. De doelpopulatie was de leerkrachten van school X en deze zijn geworven met een doelgerichte steekproef. De onderwijservaring van de leerkrachten varieert van vier jaar tot meer dan 34 jaar. De geïnterviewde leerkrachten hebben allemaal de pabo gedaan. Ook hebben een aantal leerkrachten aanvullende professionalisering gevolgd, zoals een opleiding tot taalcoördinator en leesspecialist, specialist jonge kind, intern begeleider, remedial teaching en schoolleider. Daarnaast zijn er ook verscheidene cursussen gevolgd, waaronder de cursussen kansrijke taal, begrijpend lezen, hoogbegaafdheid, autismecoach en NT2. School X bevindt zich in Oost-Groningen en bevat relatief veel leerlingen met achterstanden op het gebied van de Nederlandse taal, in veel gevallen wegens het hebben van Nederlands als tweede taal.

Procedure

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden zijn er proefmaterialen van de methodes Taal Actief 5 en Taaljacht aangevraagd door de directeur van school X. De leerkrachten die zijn geïnterviewd voor de tweede onderzoeksvraag, zijn via de directeur geworven. Van tevoren kregen de leerkrachten een informatiebrief en een formulier voor geïnformeerde toestemming, waarop ze toestemming konden geven voor de deelname aan dit onderzoek. De leerkrachten zijn één keer individueel geïnterviewd. Dit interview vond plaats in hun eigen klaslokaal na schooltijd en duurde ongeveer 20-25 minuten. Deze interviews

vonden plaats in april en werden opgenomen met een audiorecorder. De opnames van de interviews werden op de beveiligde X-schijf van de RUG geplaatst en na transcriptie verwijderd. Het transcriberen en coderen van de interviews is gedaan door de onderzoeker zelf. De gegevens van de leerkrachten zijn voor de onderzoeker gepseudonimiseerd en er wordt in het onderzoek anoniem naar gerefereerd.

Instrumenten

Om de onderzoeksvragen zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden, is er een lijst met effectieve kenmerken van taalonderwijs en in het bijzonder woordenschatonderwijs opgesteld in het theoretisch kader. Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn leerkrachten geïnterviewd op een semigestructureerde wijze. Dit is gedaan met behulp van een vooraf opgestelde interviewleidraad (zie bijlage A) aan de hand van de topics en subtopics. Deze topics zijn opgesteld met behulp van de kenmerken voor effectief taalonderwijs en met name woordenschatonderwijs uit het theoretisch kader. Bij sommige vragen werd een toelichting gegeven om de begrippen en context helder te maken en dit is ook opgenomen in de interviewleidraad. Bij de hoofdvragen zijn waar nodig ook deelvragen geformuleerd. Zo werden in elk interview dezelfde vragen gesteld. De leerkracht kreeg in één interview twee lessen per methode voorgelegd, namelijk één les van tekstbegrip en één les van taal. Iedere leerkracht kreeg dezelfde lessen voorgelegd. Aan de hand van deze lessen werden de vragen aan de leerkrachten gesteld.

Analyse

Om de methodes te analyseren, heeft de onderzoeker een codeboom en een codeerschema gemaakt (zie bijlage B en C). Er is gebruikgemaakt van deductieve codering. De thema's zijn geoperationaliseerd met behulp van de uitleg in de theorie over de effectieve kenmerken (Houtveen et al., 2025). Hierbij is een codeboom opgesteld met hoofdcodes en subcodes én een codeerschema met labels, volgens de procedure van Scheepers et al. (2016).

In de methodehandleidingen zijn de stukken tekst geselecteerd en gecodeerd met behulp van de codes uit het codeerschema en de codeboom om zo inzicht te krijgen hoe de kenmerken van effectief taalonderwijs en in het bijzonder woordenschatonderwijs voorkomen in de methodes. Na het coderen zijn de methodes nog een keer doorgekeken om te controleren of het coderen juist was gedaan. Dit werd gedaan met het programma Atlas.ti. De methodes werden geanalyseerd en gecodeerd door de onderzoeker. Uiteindelijk werd er gekeken naar hoe de codes van de kenmerken van effectief taalonderwijs en in het bijzonder woordenschatonderwijs voorkwamen in de twee methodes.

Om de kwalitatieve data van de tweede onderzoeksvraag te analyseren, werden de interviews woordelijk getranscribeerd door de onderzoeker. De interviewtranscripten werden geanalyseerd en gecodeerd door de onderzoeker. Er werd gebruikgemaakt van een thematische analyse met een continue wisselwerking tussen vooraf opgestelde codes en tijdens het proces opgestelde codes. De vooraf opgestelde thema's waren de codes uit de codeboom (zie bijlage D) en hier is nog de code '*vormgeving en structuur*' toegevoegd. Deze codes zijn opgesteld vanuit de effectieve kenmerken van effectief taal- en woordenschatonderwijs uit het theoretisch kader. Hierin zijn het voorlezen in de klas, het sturen op diep begrip en het stimuleren tot het gebruiken van complexere taal weggelaten, omdat de tijd voor de interviews beperkt was én er diepere analyse benodigd was om de effectieve kenmerken inzichtelijk te krijgen.

De transcripten zijn gecodeerd met behulp van Atlas.ti. In de transcripten werd eerst de hoofdgedachte van het fragment gecodeerd. Vervolgens werd deze code toegekend aan een thema. Aan het eind van het coderingsproces zijn de thema's nog een keer herzien met behulp van de theorie en transcripten om zo te garanderen dat de thema's passend waren en elke code onder het juiste thema stond.

Resultaten

School X heeft verschillende methodes geprobeerd, maar hebben nog geen voor hen geschikte methode gevonden passend bij de behoeften van de leerkrachten en leerlingen. Zo heeft de school de methode *Staal* geprobeerd, maar de leerkrachten waren onzeker of dit een passende methode voor de school is. De leerkrachten geven aan dat het voor hen belangrijk is dat een methode mogelijkheden biedt om te differentiëren tijdens de les, handvaten geeft om taalonderwijs te geven aan combinatiegroepen en dat de methode past bij de instructiewijze die de school hanteert, namelijk het doordacht, passend lesmodel. Bij dit lesmodel wordt één doel per les behandeld.

In de resultatensectie worden de bevindingen van de documentanalyse en de interviews beschreven die zijn uitgevoerd om inzicht te krijgen in de methodes en de indruk ervan. De bevindingen zijn thematisch geordend, op basis van de kenmerken van effectief woordenschatonderwijs.

Mogelijkheden in de methodes tot het geven van effectief taalonderwijs en in het bijzonder woordenschatonderwijs

Taaljacht is een methode voor taal, spelling en tekstbegrip. Onder tekstbegrip valt het begrijpend lezen volgens de Close Reading stappen (Zwijssen, z.d. d). Dit is optioneel naast het inzetten van Taaljacht Taal. Onder Taaljacht Taal valt spreken, luisteren, schrijven en onder Taaljacht Spelling valt spelling en grammatica (Zwijssen, z.d. c). Taal Actief is ook een methode voor taal, spelling en tekstbegrip. Onder tekstbegrip valt begrijpend lezen. Welke domeinen onder taal en spelling vallen, beschrijft de methode niet expliciet. Tekstbegrip hangt samen met taal, zoals de methode aangeeft (Malmberg, z.d. c). Bij taal zijn de kinderen actief bezig met de communicatiedoelen in de praktijk te brengen en met tekstbegrip leren de kinderen hoe andere schrijvers dit doen. In de documentanalyse zijn alleen taal en tekstbegrip meegenomen.

Gerichte instructie en differentiatie

Beide methodes besteden aandacht aan gerichte instructie. Bij Taaljacht kan de leerkracht bij enkele lessen in de handleiding kiezen of de les ontdekkend wordt gegeven of met een instructie. Bij ontdekkend leren wordt de instructie middels een gesprek en aan de hand van een tekst of filmpje gegeven. Wanneer de twee mogelijkheden niet worden gegeven, staat alleen de instructie aangegeven. De uitleg van de lesstof wordt voorgelezen door de leerkracht of leerlingen. Het lesdoel wordt door de leerlingen voorgelezen. Binnen het onderdeel tekstbegrip worden er per les verschillende mogelijkheden gegeven om pre-teaching te geven, zoals het bespreken van nieuwe woorden en uitdrukkingen. De differentiatie vindt plaats door twee niveaus in werkbladen. De in de lessen gebruikte werkbladen verschillen in niveau door de verschillende mate van begeleiding op de werkbladen. Een voorbeeld hiervan is een uitleg wat er in elke alinea moet komen te staan of een werkblad zonder deze uitleg. In de handleiding staat beschreven wanneer en hoe de leerkrachten het lesdoel modelleren.

Taal Actief 5 presenteert bij taal het lesdoel visueel op het digibord en het lesdoel wordt ook verteld door de leerkracht met behulp van een doelenplaat. De lesstof wordt uitgelegd met behulp van een script en een werkvorm, gevolgd door begeleide inoefening en het zelfstandig werken. Hoewel er in de handleiding geen expliciete mogelijkheden worden gegeven om pre-teaching te geven of modelleren toe te passen in de les, wordt er wel aandacht geschonken aan de gerichte instructie middels een aparte sectie in de handleiding voor het inhoudelijk vormgeven van de verlengde instructie. Hier wordt voor zes lessen de mogelijkheden beschreven voor verlengde instructie, maar dit is met name voor de technische onderdelen, zoals zinsdelen benoemen. Bij tekstbegrip wordt het lesdoel aan het begin benoemd en wordt er gemodelleerd, maar de begeleide inoefening wordt niet structureel ingezet in de lessen.

Beide methodes geven handvaten voor differentiatie, maar wel op verschillende manieren. Taaljacht maakt gebruik van verschillende werkbladen voor de aanpak en biedt handvaten voor verlengde instructie. Taal Actief biedt mogelijkheden in differentiatie door opdrachten met verschillende sterren aan te bieden, waarbij volgens de methode kinderen zelf de inschatting kunnen maken welke opdrachten zij aankunnen. Ook bieden ze een alternatieve verwerking aan voor leerlingen met moeite met het niveau. Bij tekstbegrip hebben de leerlingen de mogelijkheid om zelfstandig met extra teksten aan de slag te gaan, al horen deze teksten niet bij een overkoepelend thema.

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs

De koppeling aan een thema vindt bij Taaljacht en Taal Actief op verschillende manieren plaats. Taaljacht koppelt de teksten en opdrachten aan het thema zonder structureel een communicatiedoel te formuleren. Ook Taal Actief koppelt de opdrachten en teksten aan een thema, bijvoorbeeld door in de woordenschatles de woorden passend bij het thema te gebruiken. Het lesdoel wordt auditief en visueel aangeboden. De tekst en opdrachten van Taaljacht sluiten aan bij het thema en hiermee wordt ook naar het doel gewerkt. Aan het eind van de les wordt er een opdracht gemaakt in de roadmap en in die opdracht wordt er gereflecteerd op de lesinhoud. De roadmap is een pagina in het werkboek waar wordt gereflecteerd op verschillende onderdelen van het proces naar het eindproduct.

Waar bij Taaljacht structureel in elke les wordt toegewerkt naar een eindproduct, bijvoorbeeld het uitwerken van een plottwist van de vertelling, wordt er bij Taal Actief niet in elke les structureel aan het eindproduct gewerkt, maar is er wel een eindproduct. In deze lessen wordt enkel gewerkt aan het lesdoel wat niet direct in samenhang is met het eindproduct. In de geanalyseerde lessen van Taaljacht en Taal Actief worden er meerdere taaldomeinen in samenhang met elkaar gebruikt. Hoewel er bij Taaljacht taal naar een concreet eindproduct gewerkt wordt, wordt er bij tekstbegrip niet concreet naar een

eindproduct gewerkt. De opdrachten binnen tekstbegrip zijn thematisch passend en bevatten suggesties voor een eindopdracht.

Kwaliteit tekst

Beide methodes beschrijven de teksten kwalitatief te maken door het gebruik van structuur in de tekst, signaalwoorden, verschillende perspectieven en woordenschat. Zo worden bij de beide methodes de schooltaalwoorden gemarkeerd. Bij Taaljacht ligt de focus bij taal vooral op fictieve teksten en bij tekstbegrip vooral op informatieve teksten. Bij Taal Actief wisselt het bij taal per thema welke teksten er worden gebruikt. In het geanalyseerde thema worden er alleen fictieve teksten gebruikt en bij tekstbegrip informatieve teksten en een fictieve tekst. Bij Taaljacht wordt de bron van de tekst in de handleiding en onder de tekst weergegeven en bij Taal Actief wordt dit niet consequent gedaan. Zo wordt de bron soms in de handleiding genoemd, maar niet onder de tekst. Bij Taal Actief komen de teksten voornamelijk uit boeken en bij Taaljacht van websites, tijdschriften en ook uit boeken. Over het figuurlijk taalgebruik staat in beide methodes niets beschreven.

Woordenschatonderwijs

Beide methodes besteden expliciet aandacht aan het vergroten van de woordenschat. Taaljacht biedt naast de schooltaalwoorden (dikgedrukte woorden) in de tekst ook een woordleermoment aan. Hierbij leest de leerkracht de woorden voor en kruisen de leerlingen aan hoe goed zij het woord al kennen. Daarnaast wordt er in de achterkant van het werkboek expliciet geoefend met deze woorden. Taal Actief maakt gebruik van aparte woordenschatlessen, waarin woorden zowel indirect worden aangeboden bij de instructie en direct worden verwerkt. Bij beide methodes worden hiervoor de woorden uit de woordenschatlijst gebruikt van het thema, waarbij Taal Actief ook onderscheid maakt tussen reguliere woorden en schooltaalwoorden welke allebei in de woordenschatlijst verwerkt zijn.

Indruk van leerkrachten van de methodes

Betekenisvol en functioneel taalonderwijs

In de interviews met de leerkrachten kwamen verschillende meningen over het thema betekenisvol en functioneel taalonderwijs met de methodes Taaljacht en Taal Actief naar voren. Ook gaven leerkrachten aan dat ze het lastig vonden om een mening te geven hierover, omdat ze naar hun idee te weinig van de methode hadden gezien of omdat ze bijvoorbeeld voor een andere groep staan. Zo zei een leerkracht: *‘Het gaat over kinderboeken illustreren. Ik weet niet in hoeverre dat direct heel pakkend is voor leerlingen. Er zullen altijd kinderen zijn die het interessant vinden. Hoe werkt dat precies met illustraties en dat soort dingen.’* Deze opmerking laat zien dat leerkrachten moeite hebben om een mening te geven over het onderwerp omdat de leerkracht zelf lesgeeft aan een andere groep.

Bij Taaljacht werd de thematische opbouw van de lessen gewaardeerd. Zo gaven enkele leerkrachten aan dat de teksten, met name de teksten van taal, betekenisvol voor de leerlingen werden ervaren. De leerkrachten gaven ook meermaals aan dat de methode functionele opdrachten biedt, passend bij het thema. Zo werd de aanwezigheid van een eindproduct en projectmatig werken opgemerkt als positieve eigenschap, omdat dit de voorkeur heeft van de leerkracht. Een ander positief punt wat werd benoemd, was dat de methode meer up-to-date is vergeleken met de huidige methode van school X. Dit kwam doordat de methode nieuwere onderwerpen behandelde die passender werden bevonden door de leerkracht bij deze tijd. Toch gaven enkele leerkrachten ook aan dat de teksten, doelen en opdrachten niet passen bij de leerlingen met als hoofdreden de cultuurverschillen en taalachterstanden van NT2-leerlingen, maar ook de functionaliteit van de opdrachten. Er worden namelijk volgens de leerkrachten te veel stappen gevraagd in één opdracht en dit belemmert de functionaliteit. Ook zouden de teksten over onderwerpen gaan waar leerlingen uit een andere cultuur weinig voorkennis over hadden en waarmee ze door hun taalachterstand moeite hebben om dit te begrijpen. Dit wordt ondersteund door de volgende quote:

‘Anderstalig hebben we het over. Syrië, Eritrea. Een aantal andere landen. Zie ik hier in de tekst, in het boekje van groep 7, blok 2, les 4. De dropping. Moet ik ze eerst eens uitleggen wat een dropping is. Dat dat een cultuur iets is, een soort spel.’

Bij Taal Actief viel het op dat de meeste leerkrachten aangeven positief te zijn over de teksten en opdrachten. Zo werd aangegeven dat Taal Actief past bij de doelgroep, de teksten interessant, leuk, verdiepend en van hoog niveau zijn. Zo gaf een leerkracht aan: *‘Het zijn eigenlijk hele normale onderwerpen waar wij van denken van joh, maar dat is eigenlijk heel logisch. Dus als ik even kijk naar onze populatie, zijn dit wel dingen die ze aanspreken. Als ik hier zo zie wat er in de natuur gebeurt of dat soort dingen, of de technische dingen, dat spreekt ze echt wel aan.’* Dit laat zien dat deze teksten meer aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Een leerkracht gaf aan te twijfelen over de functionaliteit van de opdrachten van tekstbegrip, omdat er naar zijn mening weinig opdrachten zijn en hiermee de verdieping mist. Als negatieve punt werd over Taal Actief door een enkeling benoemd dat Taal Actief minder creatief is in de verwerking.

Over het algemeen kan worden gesteld dat de leerkrachten in beide methodes betekenisvolle en functionele elementen terug zien komen, maar dat Taal Actief door meer leerkrachten als passender wordt gezien voor de leerlingen van school X. Dit komt doordat de onderwerpen en opdrachten van Taal Actief volgens de leerkrachten meer aansluiten bij de leerlingen van school X.

Gerichte instructie en differentiatie

Binnen het thema gerichte instructie en differentiatie waren de meningen van leerkracht verdeeld. Een aantal leerkrachten benoemen dat ze de opbouw van Taaljacht waarderen, zoals de aanwezigheid van de begeleide inoefening, instructiegroepen, verlengde instructie, pre-teaching en de verdieping voor plusleerlingen. Zo werden de coöperatieve

werkvormen, aandacht voor leesstrategieën en het gebruik van wisbordjes als positieve punten ervaren. Ook vond een leerkracht het fijn dat er binnen de methode veel afgewisseld werd binnen de taalvaardigheden, zodat de leerlingen niet vermoeid raken. Een ander punt is dat de lesopbouw van Taaljacht past bij het instructiemodel wat door school X wordt gebruikt, namelijk het Doordacht Passend Lesmodel. Als negatieve punt werd ook genoemd het missen van het automatiseren van zinsdelen en woordsoorten benoemen.

Andere leerkrachten geven aan dat dat ze de differentiatiemogelijkheden missen of niet sterk vinden en één leerkracht geeft aan dat Taaljacht meer gericht op verrijking te vinden. Zo geeft een leerkracht het volgende aan: *‘Omdat ik zo op het eerste oog geen differentiatie zie. Ook niet in de handleiding qua niveau.’* Dit geeft aan dat de differentiatiemogelijkheden binnen Taaljacht mogelijk niet duidelijk herkenbaar zijn.

Bij Taal Actief waren de meningen verdeeld. Verschillende leerkrachten geven aan positief te zijn over de differentiatiemogelijkheden. Zo zien ze de mogelijkheden voor pre-teaching en de mogelijkheden om te differentiëren op niveau met behulp van de opdrachten met sterren. Twee leerkrachten merkten op dat er binnen Taal Actief kan worden samengewerkt en dit wordt als positief benoemd. Ook werkt de school met pictogrammen en een leerkracht vond het een pluspunt dat Taal Actief hierbij aansluit.

Bij Taal Actief tekstbegrip zijn bij de verwerking geen opdrachten gegeven, maar wel ruimte waar het antwoord op de vraag kan worden ingevuld. Het is de bedoeling dat de leerkracht deze opdracht voorleest en op het bord laat zien. Meer dan de helft van de leerkrachten zag dit als een voordeel, want zo kunnen ze naar eigen zeggen de leerlingen vertragen. Ze vermeldde dat leerlingen vaak te snel willen en daarom de opdracht niet goed lezen. Toch vonden enkele leerkrachten deze manier van verwerking niet fijn. Zo vond een leerkracht het fijner dat de leerlingen de opdracht ook in hun eigen werkboek kunnen lezen. Een andere leerkracht heeft aangegeven dat door het gebruik van deze manier van verwerking

minder mogelijkheden te zien om te differentiëren, want ze kunnen niet zelf de opdracht lezen. Hierdoor werden de opdrachten uit het boek ‘Verder met teksten’ een paar keer als passender benoemd. Dit is een boek waar leerlingen zelfstandig teksten kunnen lezen en opdrachten bij kunnen maken.

Andere leerkrachten gaven aan dat zelfevaluatie niet passend is voor kinderen. *‘Dat kinderen of zichzelf enorm overschatten, van ah, ik kan alles al wel en dan ondertussen als je het navraagt de woorden niet kennen. En dan bij andere kinderen die zullen denken van ik kan het waarschijnlijk wel, maar ik durf het nog niet’* Dit citaat geeft aan dat zelfevaluatie vragen oproept bij de leerkrachten over of de leerlingen in staat zijn om dit goed in te schatten. De leerkrachten missen bij tekstbegrip dat de plusleerlingen zelfstandig verder kunnen, in plaats van aan de leerkracht gebonden verwerking mee moeten doen. Bovendien wordt er aangegeven didactische middelen te missen, zoals het wisbordje en coöperatieve werkvormen.

Kortom, leerkrachten zien in beide methodes mogelijkheden om gerichte instructie te geven en te differentiëren. In de herkenbaarheid, toepasbaarheid en effectiviteit zitten knelpunten bij sommige leerkrachten. Aan de ene kant biedt Taaljacht ruimte voor verrijking, maar Taal Actief biedt differentiatie volgens de opdrachten met verschillende niveaus met sterren.

Kwaliteit teksten

Over de kwaliteit van de tekst kwamen als belangrijke punten het niveau van de tekst en structuur naar voren. Bij Taaljacht waren evenveel leerkrachten positief als negatief over de kwaliteit van de teksten en één leerkracht kon er naar eigen zeggen geen mening over geven. Als positieve punten gaven de leerkrachten dat de structuur van de teksten goed is, de teksten veel woordenschat bevatten, de methode rijke teksten bevat en het taalgebruik van de teksten goed is. *‘Het geeft echt wel uitleg over een onderwerp en ook heel veel woordenschat*

erbij. ' Dit geeft aan dat de teksten als informatief en van goed niveau worden geschat.

Leerkrachten waren wel kritisch over het niveau van de teksten, want er werd meermaals benoemd dat het niveau van de teksten te hoog was voor de leerlingen. Een leerkracht gaf ook aan dat de leerlingen begeleiding nodig zouden hebben als deze teksten in de klas zouden worden behandeld.

Over de kwaliteit van de teksten van Taal Actief waren de leerkrachten over het algemeen positief. De structuur van de tekst werd meermaals positief bevonden door de leerkrachten. Zo vonden ze het gebruik van alinea's en tussenkopjes goed. Daarnaast werd meermaals benoemd dat het taalgebruik van de teksten van Taal Actief passender werd gevonden voor de leerlingen vergeleken met de teksten van Taaljacht. Ook werd als positief punt genoemd dat het verrijkende teksten zijn. Zo vond de leerkracht dat de tekst veel informatie geeft over een onderwerp. Eén leerkracht gaf aan dat het niveau van de tekst moeilijker had gekund, maar omdat er veel NT2-leerlingen zijn, deze teksten passend zijn voor hen. Over het algemeen waren er minder negatieve punten bij Taal Actief over de kwaliteit van de teksten vergeleken met Taaljacht.

Kortom, de teksten van Taaljacht werden als verrijkend bevonden door de leerkrachten, maar de leerkrachten vragen zich af of dit niveau passend is voor de leerlingen. Over de kwaliteit van de teksten van Taal Actief waren de leerkrachten positiever. Zo werd er benoemd dat het niveau en de structuur van de tekst goed is.

Vormgeving en structuur

Hoewel het thema 'vormgeving en structuur' niet letterlijk in de interviews is bevraagd, kwam het veelvuldig terug in de antwoorden. Het uiterlijk, de structuur en de duidelijkheid voor de leerlingen en leerkrachten kwamen meermaals aan bod.

Taaljacht riep gemengde reacties op bij de leerkrachten. Verschillende leerkrachten gaven aan positief te zijn over het uiterlijk van Taaljacht. Zo vinden ze het voornamelijk aantrekkelijk en werd er drie keer aangegeven dat het overzichtelijk was. Een enkele keer werd aangegeven dat de opdrachten duidelijk zijn. Ook werden er een aantal negatieve punten benoemd. Ook vinden meerdere leerkrachten het werkboek onoverzichtelijk. Zo werd het volgende over de opmaak gezegd: 'Het is vooral een felle witte achtergrond. En hier heb je een stukje met een grijze achtergrond, een stukje bruin achtergrond. Een oranje kader om de tekst heen, terwijl het hier veel meer gewoon alleen een stukje boek is. Best wel veel afleiding, nog steeds. Allemaal plaatjes die erbij staan. Tekeningen die eigenlijk niet zoveel toevoegen aan op het eerste ogenblik waar het over gaat. En die natuurlijk ook vragen om nog lekker ingekleurd te worden, terwijl dat niet de bedoeling is.' Dit geeft aan dat de leerkrachten de voorkeur hebben voor een werkboek met weinig kleur en illustraties. Een ander punt is dat leerkrachten de leerkrachthandleiding onoverzichtelijk vonden.

Over Taal Actief lijken de leerkrachten positiever over de vormgeving en structuur te zijn. De leerkrachten gaven hier veelvuldig aan dat ze de methode overzichtelijk vinden. *'En dikgedrukte woorden en de structuur inderdaad die hierin zit, die vind ik veel rustiger en overzichtelijker dan in het andere boekje. Er zitten wel plaatjes bij en dat moet ook, want dat vinden kinderen ook mooi. Maar het is wel een rustig iets.'* Ook gaven ze aan dat de methode aantrekkelijk is en dat er een duidelijke verwachting van de leerling is. Ook werd er een paar keer aangegeven dat het soort opdracht overzichtelijk is met name voor de populatie leerlingen. Als negatieve punten werd bevonden dat er meerdere lesdoelen in één les zaten en dat er hierdoor te veel wordt behandeld in één les.

Kortom, Taal Actief wordt gewaardeerd door de overzichtelijke vormgeving. Taaljacht wordt aantrekkelijk gevonden door de leerkrachten, maar mist de duidelijkheid wat voor de leerlingpopulatie van school X wel nodig is volgens de leerkrachten.

Woordenschatonderwijs

De leerkrachten gaven aan positief te zijn over hoe woordenschat wordt aangeboden binnen Taaljacht. De leerkrachten waardeerden dat de leerlingen zelf inschatten in welke mate ze een woord al kennen en dat ze hierdoor actief betrokken zijn. De woordenschat in de methode Taal Actief werd door de leerkrachten op niveau geschat, maar hierbij misten ze het specifieke woordleermoment, zoals bij Taaljacht.

Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te geven in de mogelijkheden tot het geven van effectief taalonderwijs en in het bijzonder woordenschatonderwijs met de methodes Taaljacht en Taal Actief 5. Op basis van de documentanalyse blijkt dat in beide methodes meerdere kenmerken voorkomen van effectief taal- en woordenschatonderwijs, zoals beschreven door Houtveen et al. (2025). Het taalonderwijs met Taaljacht is betekenisvol en functioneel gemaakt met behulp van een eindproduct waaraan iedere les wordt gewerkt. Zo wordt er in iedere les gewerkt naar het einddoel. Dit thematisch werken draagt bij aan het opbouwen van een conceptueel model (Kintsch & Van Dijk, 1978). Dit uitbreiden van het conceptueel model vergroot weer de kans op het gebruik van de opgedane kennis als achtergrondkennis bij toekomstige leersituaties (Tessier en Tessier, 2015). Ook wordt hierbij gebruikgemaakt van het impliciet woordleren, wat effectiever blijkt te zijn dan expliciet woordleren (Houtveen & Steensel, 2022). De woorden worden namelijk in een betekenisvolle context verwerkt. Bovendien geeft Taaljacht mogelijkheden tot het geven van gerichte instructie door deze stappen te verwerken in de handleiding en te differentiëren op twee niveaus wat ervoor zorgt dat de leerlingen betrokken blijven (Tomlinson, 2014).

Waar Taal Actief 5 teksten van hoge kwaliteit laat zien, haalt Taaljacht soms teksten van websites of tijdschriften wat de kwaliteit vermindert (Houtveen et al., 2025; SLO, 2024).

In de lessen van Taal Actief wordt niet elke les naar een einddoel gewerkt, maar sluit het onderwerp van de tekst wel aan bij het thema. Dit bevordert het betekenisvol werken (Houtveen et al., 2025) en de kans dat leerlingen gebruik kunnen maken van achtergrondkennis (Tessier en Tessier, 2015). Bovendien gebruikt Taal Actief thema's gericht op communicatie wat het functionele aspect van taalonderwijs ondersteunt (Houtveen et al., 2025). Ook schenkt Taal Actief meer aandacht aan het expliciete woordleren dan aan het impliciete woordleren wat minder effectief is volgens Houtveen en Van Steensel (2022). Taal Actief doet dit door woordenschatlessen aan te bieden. Waar Taaljacht de schooltaalwoorden niet expliciet benoemt, benoemt Taal Actief 5 deze woorden wel in de woordenschatlijst en worden een aantal schooltaalwoorden gebruikt in de les wat bevorderend voor de leesvaardigheid van kinderen (Snow en Uccelli, 2009).

De kwaliteit van de teksten van Taal Actief is met name bij het onderdeel tekstbegrip sterk. Er worden authentieke teksten gebruikt uit boeken (Houtveen en Van Steensel, 2022; SLO, 2024). Het geven van gerichte instructie wordt bij Taal Actief gedaan door de verschillende stappen aan te bieden, maar ook door te differentiëren bij de opdrachten met behulp van sterren. In de handleiding zijn er minder mogelijkheden gegeven tot differentiatie door middel van pre-teaching vergeleken met Taaljacht.

Het andere doel van dit onderzoek was om inzicht te geven in wat de indrukken van de leerkrachten van school X zijn met betrekking tot het geven van effectief taalonderwijs en effectief woordenschatonderwijs met de methodes Taaljacht en Taal Actief 5. Uit de interviews is gebleken dat opmaak en structuur, aandacht voor woordenschat en het niveau van de teksten belangrijke factoren zijn gebleken in het beoordelen van een methode. Bij Taaljacht werd net zoals in de documentanalyse beschreven dat de methode rijke teksten biedt, betekenisvol en functioneel werkt. Een ander punt wat niet in de documentanalyse terugkwam, is dat de opmaak onoverzichtelijk is. De leerkrachten ervaren het werkboek als te

druk, met name door de illustraties en het kleurgebruik. Als positief punt van Taaljacht is meermaals de aandacht voor woordenschat benoemd, omdat de leerlingen hier actief mee bezig zijn wat bevorderend is volgens Kamil et al., 2008.

Bovendien is gebleken dat de leerkrachten van school X de methode Taal Actief als overzichtelijk ervaren en als passend bij de beleavingswereld van de leerlingen. Wat de context betekenisvol maakt voor de leerlingen (Houtveen et al., 2025) en de leerkrachten verwachten dat de leerlingen hierdoor betrokkener zijn bij het onderwerp van de tekst. Over het geven van gerichte instructie waren er gemengde reacties. Aan de ene kant waren meerdere leerkrachten positief en vonden de leerkrachten het fijn dat leerlingen zelf konden beslissen welk niveau opdrachten ze gingen maken. Aan de andere kant vragen leerkrachten zich af of het realistisch is om leerlingen dit zelf te laten beoordelen.

Een andere conclusie van het onderzoek is dat een deel van de geïnterviewde leerkrachten meermaals aangaf dat de taalmethode aan moet sluiten bij de leerlingpopulatie van school X, omdat er relatief gezien veel leerlingen met een taalachterstand zijn. Tegelijkertijd gaven een paar leerkrachten aan dat het belangrijk is om hoge verwachtingen te blijven hebben. Dit wijst op de wens van de leerkrachten om differentiatie en ondersteuning te bieden met de taalmethode, maar het moet tegelijkertijd ook voldoende uitdaging bieden.

Kortom, beide methodes bieden volgens de literatuur en meningen van leerkrachten handvatten om effectief taal- en met name woordenschatonderwijs aan te bieden. Uit de interviews kwam expliciet dat de leerkrachten met Taal Actief 5 meer mogelijkheden zien om effectief taalonderwijs te geven, maar dit kwam niet specifiek terug in de documentanalyse.

Discussie

Voor de praktijk betekenen de resultaten dat met beide methodes mogelijkheden zijn om effectief taal- en met name woordenschatonderwijs te geven, maar de leerkracht kan niet

blindelings de handleiding gaan volgen. Dit komt doordat er niet één methode is van Taaljacht of Taal Actief 5 die volledig effectief taal- en met name woordenschatonderwijs biedt.

Een tekortkoming is dat de tijd voor de interviews beperkt was. De onderzoeker en de participanten zaten in een spagaat met dat het deelnemen aan het onderzoek haalbaar moest zijn voor de participanten, maar dat het ook genoeg informatie opleverde. Hierdoor kon de onderzoeker niet altijd alle vragen stellen en miste de onderzoeker ook tijd om door te vragen op belangrijke punten. Ook hadden leerkrachten van school X geen tijd om de methodes van tevoren in te zien. Dit resulteerde in dat de leerkrachten bij de interviews kort in de methodes konden kijken en hierop hun conclusies baseerden. Het onderzoek is dus gebaseerd op een eerste indruk en dat maakte dat leerkrachten aangaven het lastig te vinden om een mening te geven. Er zouden wellicht te snel conclusies zijn getrokken.

Een andere tekortkoming is dat de leerkrachten in de steekproef werken met een specifieke populatie, namelijk leerlingen met een andere thuistaal. Doordat deze leerlingen Nederlands onderwijs volgen, maar Nederlands niet als thuistaal hebben, kan ervoor zorgen dat ze specifieke behoeften hebben voor taal- en woordenschatonderwijs. Dit maakt dat de steekproef mogelijk niet representatief is vergeleken met andere scholen in het noorden van Nederland.

Een sterk punt is dat de resultaten van de documentanalyse te generaliseren zijn naar andere onderwijsinstanties. Dit komt doordat de documentanalyse onafhankelijk is gedaan van de onderwijsbehoeften van de school met alleen kenmerken voor effectief taal- en woordenschatonderwijs uit de literatuur.

Een tekortkoming van het onderzoek is dat de documentanalyse uitgebreider had gekund. Er is namelijk in de literatuur veel gevonden over kenmerken voor effectief taal- en woordenschatonderwijs. Hier zouden veel grotere onderzoeken over gedaan kunnen worden,

maar dit kost ook meer tijd. Daarom is de diepgang op alle kenmerken en hoe deze terugkomen in de methode beperkt gebleven. Ook zijn niet alle kenmerken voor effectief taalonderwijs te observeren in een methode, bijvoorbeeld of een leerkracht voorleest in de klas.

Zo kunnen er veel kenmerken voor effectief taalonderwijs in de methode zitten, maar dit maakt nog niet dat er effectief taalonderwijs gegeven wordt. Het gaat er natuurlijk ook om of en hoe de leerkracht deze kenmerken in de klas inzet en hoe de leerkracht de leerlingen benadert. De leerkracht bepaalt de kwaliteit van het taalonderwijs (Houtveen et al., 2025). Daarom is het belangrijk dat de leerkrachten inzicht krijgen in wat effectief taal- en woordenschatonderwijs inhoudt en hoe dit terugkomt in de methodes Taaljacht en Taal Actief 5.

Met dit onderzoek krijgen leerkrachten inzicht in de mogelijkheden van effectief taal- en woordenschatonderwijs met de methodes Taaljacht en Taal Actief 5 en de eerste indruk van een groep leerkrachten op hoe deze kenmerken terugkomen in de methode. Scholen kunnen deze inzichten implementeren in hun eigen taalonderwijs.

Voor vervolgonderzoek is het aan te raden om een diepere analyse te maken van de mogelijkheden voor effectief taal- en woordenschatonderwijs met de twee methodes. Zo kan er specifiek gefocust worden op rijke teksten. Daarnaast is het ook aan te raden om een vervolgonderzoek te doen met een grotere steekproef van de interviews met leerkrachten van verschillende scholen om de generaliseerbaarheid van het onderzoek te vergroten.

Literatuurlijst

- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Read Writ* **35**, 1497–1523 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10244-4>
- Capin, P., Dahl-Leonard, K., Hall, C., Yoon, N. Y., Cho, E., Chatzoglou, E., ... Vaughn, S. (2024). Reading Comprehension Instruction: Evaluating Our Progress Since Durkin's Seminal Study. *Scientific Studies of Reading*, 29(1), 85–114. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/10888438.2024.2418582>
- Cullen, K., & Townsin, L. (2024). Inside the teachers toolbox: How experienced primary school teachers are equipped to teach vocabulary and word knowledge. *Journal Of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202428465>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024, 13 juni). *Achterstandsscores per school, 2024*. Centraal Bureau Voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl/nl/maatwerk/2024/24/achterstandsscores-per-school-2024>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S25–S44.
- Garden, P. (2022). Vocabulary instruction in the early grades. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1367392.pdf>
- Hiebert, E. H., Goodwin, A. P., & Cervetti, G. N. (2017). Core Vocabulary: Its Morphological Content and Presence in Exemplar Texts. *Reading Research Quarterly*, 53(1), 29–49. <https://doi.org/10.1002/rrq.183>

- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal Of Educational Psychology*, 111(5), 751–763.
<https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hoover, W.A., Gough, P.B. The simple view of reading. *Read Writ* 2, 127–160 (1990).
<https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Houtveen, A. A. M., & Steensel, R. C. M. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*.
- Houtveen, T.A.M., Gijssels, M.A.R., Kunst, J., Kunst, M., Staijen, B. (2025). Leidraad betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. www.onderwijskennis.nl/node/6157
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice Guide (NCEE #2008-4027)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Mahar, N. E., & Richdale, A. L. (2008). Primary teachers' linguistic knowledge and perceptions of early literacy instruction. *Australian Journal Of Learning Difficulties*, 13(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/19404150802093703>
- Malmberg. (z.d. a). *Taal Actief, groep 7, handleiding taal thena 1: Ik ontmoet*. Malmberg.
- Malmberg. (z.d. b). *Taal Actief, groep 7, handleiding tekstbegrip thema 1-4*. Malmberg.

Malmberg. (z.d. c). *Taal Actief | Taal basisonderwijs*. Malmberg.

<https://www.malmberg.nl/basisonderwijs/methodes/taal/taal-actief.htm>

McKeown, M. G. (2019). Effective Vocabulary Instruction Fosters Knowing Words, Using Words, and Understanding How Words Work. *Language Speech And Hearing Services in Schools*, 50(4), 466–476. https://doi.org/10.1044/2019_lshss-voia-18-0126

Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht. Universiteit Twente – 2023 <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>

Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108.

OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*.

Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (2016). *Onderzoeksmethoden (9de editie)*. Boom.

SLO. (2024). *Definitieve conceptdoelen Nederlands en rekenen en wiskunde*.
Verantwoording.

Snow, Catherine & Uccelli, Paola. (2009). *The Challenge of Academic Language*.
10.1017/CBO9780511609664.008.

Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*.
Expertisecentrum Nederlands

Van Den Broek, P., Helder, A., Espin, C., Van Der Liende, M., & Universiteit Leiden. (2021).

Sturen op begrip: effectief leesonderwijs in Nederland

<https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/algemeen/nieuws/effectief-leesonderwijs-in-nederland-eindrapportage.pdf>

van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educ Psychol Rev* **22**, 271–296 (2010). <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10648-010-9127-6>

Tessier, L., & Tessier, J. (2015). Theme-based courses foster student learning and promote comfort with learning new material. *Journal For Learning Through The Arts A Research Journal On Arts Integration in Schools And Communities*, 11(1). <https://doi.org/10.21977/d911121722>

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners (2nd ed). ASCD. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=796488>

Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203–226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>

Zwijssen. (z.d. a) *Taaljacht, groep 6, proefkatern tekstbegrip blok 2: Prentenverhaal*. Zwijssen

Zwijssen. (z.d. b). *Taaljacht, groep 7, handleiding taal blok 2: Storytelling*. Zwijssen

Zwijssen. (z.d. c). *Taalmethode Taaljacht – hoe het werkt – Taaljacht*. Zwijssen <https://www.zwijssen.nl/lesmethodes/taaljacht/hoe-het-werkt/>

Zwijssen. (z.d. d). *Taaljacht Tekstbegrip – programma voor begrijpend lezen*. <https://www.zwijssen.nl/lesmethodes/taaljacht/tekstbegrip>

Bijlagen

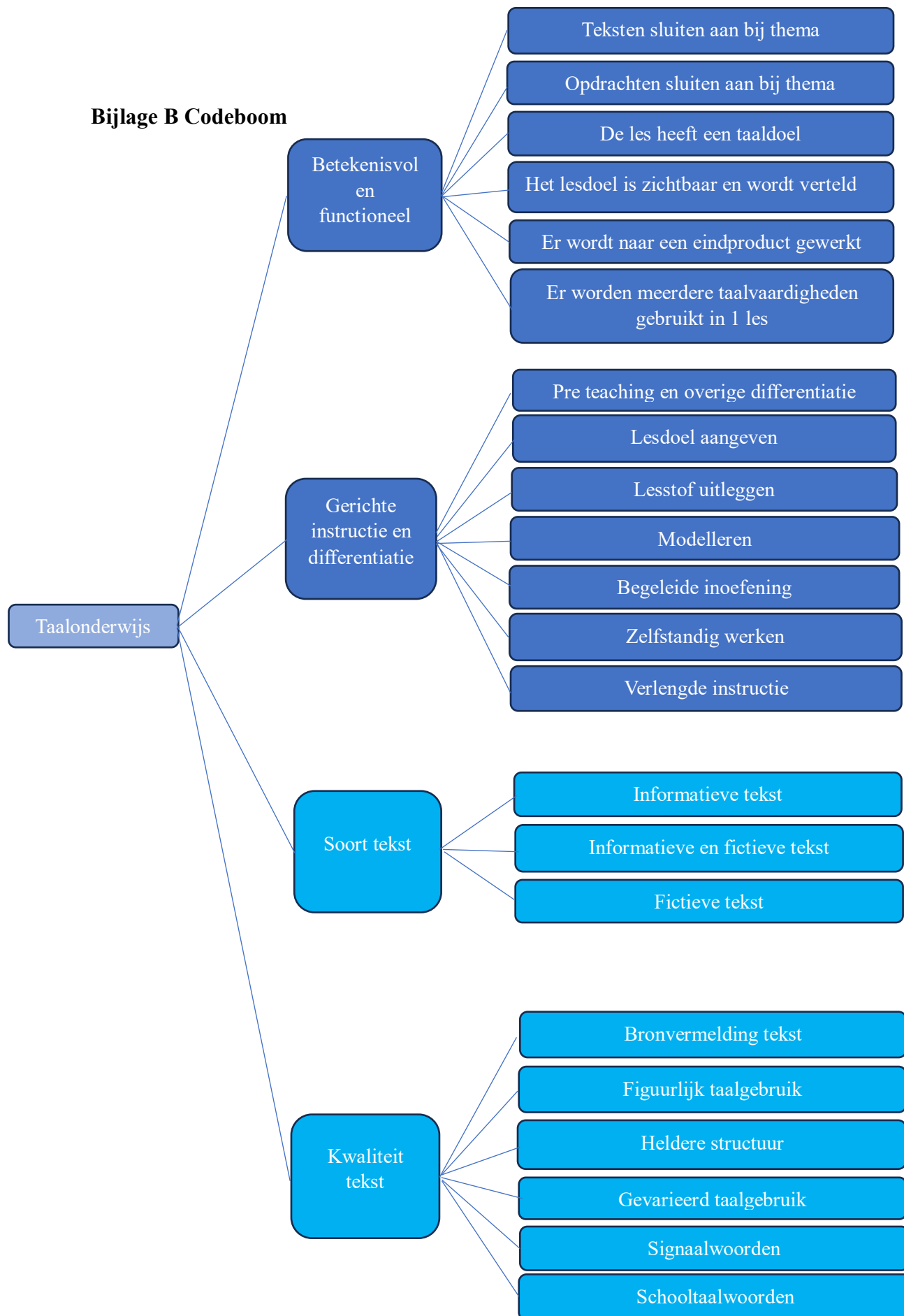
Bijlage A Interviewleidraad

Introductie (1 min – 1:00)	
<u>Goedemiddag, bedankt voor uw deelname aan dit interview over effectief taalonderwijs in een nieuwe taalmethode. Het doel van dit interview is om inzicht te krijgen in het perspectief van de leerkrachten op twee taalmethodes, met daarin een focus op woordenschat. Het interview zal ongeveer 15 tot 20 minuten duren. Via de informatiebrief en het ondertekende formulier heeft u toestemming gegeven voor de opname en het gebruik van uw gegevens. De gegevens zullen volledig anoniem verwerkt worden in het onderzoek en dus niet herleidbaar zijn naar de school of naar u. Na verwerking zullen de opnames verwijderd worden. Zijn er nog vragen?</u>	
Belangrijke elementen in een taalmethode (1 min - 2:00)	
Wat vindt u belangrijk in een taalmethode?	Wat is belangrijk voor de school? Wat is belangrijk voor u?
Taaljacht (7 min – 9:00)	
Wat was uw indruk van de les van de methode Taaljacht?	Welke onderdelen spreken u het meeste aan? En waarom?
In hoeverre denkt u dat de methode aansluit op de manier waarop u taal onderwijst?	Zijn er toevoegingen vergeleken met de huidige methode die u als positief ervaart? Wat zou u missen uit de huidige methode als u overstapt op deze methode?
Hoe denkt u dat deze methode zou uitpakken in uw klas?	Welke elementen zullen naar uw verwachting goed gaan? Waar verwacht u mogelijke knelpunten?
Denkt u dat de methode u voldoende ruimte biedt voor differentiatie?	Waarin ziet u de ruimte om te differentiëren? Hoe ziet u dit ten opzichte van de vorige methode?
Vindt u dat de gekozen teksten en opdrachten betekenisvol en functioneel zijn?	In hoeverre vindt u dat de teksten aansluiten bij een thema of belevingswereld van uw leerlingen? In hoeverre vindt u dat de opdrachten functioneel zijn voor leerlingen?

<i>Betekenisvol = aansluitend bij de belevingswereld, bv door te werken met een thema</i> <i>Functioneel = doelgericht</i>	
Wat vindt u van de kwaliteit van de teksten? <i>Kwaliteit = rijke teksten en goede structuur</i> <i>Rijke teksten = Authentiek, afwisselend en veelzijdig taalgebruik</i> <i>Schooltaalwoorden = moeilijkere woorden</i>	Wat vindt u van de structuur in de tekst? Wat vindt u van het taalgebruik in de tekst? Denk aan schooltaalwoorden, afwisselend en veelzijdig taalgebruik.
Zijn er nog andere belangrijke punten die u graag wilt benoemen over Taaljacht?	
Taal Actief 5 (7 min – 16:00)	
Wat was uw indruk van de les van de methode Taal Actief?	Welke onderdelen spreken u het meeste aan? En waarom?
In hoeverre denkt u dat de methode aansluit op de manier waarop u taal onderwijst?	Zijn er toevoegingen vergeleken met de vorige die u als positief ervaart? Wat zou u missen uit de huidige methode als u overstapt op deze methode?
Hoe denkt u dat deze methode zou werken in uw klas?	Welke elementen zullen naar uw verwachting goed gaan? Waar verwacht u mogelijke knelpunten?
Denkt u dat de methode u voldoende ruimte biedt voor differentiatie?	Waarin ziet u de ruimte om te differentiëren? Hoe ziet u dit ten opzichte van de vorige methode?
Vindt u dat de gekozen teksten en opdrachten betekenisvol en functioneel zijn? <i>Betekenisvol = aansluitend bij de belevingswereld, bv door te werken met een thema</i> <i>Functioneel = doelgericht</i>	In hoeverre vindt u dat de teksten aansluiten bij een thema of belevingswereld van uw leerlingen? In hoeverre vindt u dat de opdrachten functioneel zijn voor leerlingen?

Wat vindt u van de kwaliteit van de teksten? <i>Kwaliteit = rijke teksten en goede structuur</i> <i>Rijke teksten = Authentiek, afwisselend en veelzijdig taalgebruik</i>	Wat vindt u van de structuur in de tekst? Wat vindt u van het taalgebruik in de tekst? Denk aan schooltaalwoorden, afwisselend en veelzijdig taalgebruik.
Vergelijking en conclusie (2 min – 18:00)	
We hebben nu twee methodes bekeken en besproken. Naar welke methode gaat uw voorkeur?	Op welke redenen is deze voorkeur gebaseerd?
Afsluiting (1 min – 19:00)	
Bedankt voor uw openheid en medewerking aan dit interview. Ik heb dankzij u waardevolle informatie gekregen voor mijn onderzoek. Zijn er nog belangrijke punten die u wilt benoemen om mee te nemen in het onderzoek? Heeft u nog vragen?	

Bijlage B Codeboom



Bijlage C Codeerschema documentanalyse

Code	Omschrijving	Observatie
Betekenisvol en functioneel taalonderwijs	Lessen en teksten sluiten aan bij een overkoepelend thema.	Kijk naar het onderwerp van de tekst en of de tekst binnen het thema van het blok past.
	Taalactiviteiten die leiden naar een doel of eindproduct	Kijk of lesactiviteiten gericht zijn op een eindproduct of einddoel.
Gerichte instructie en differentiatie	Lessen worden gegeven volgens de stappen van gerichte instructie en er is ruimte voor differentiatie.	Kijk of het lesdoel is aangegeven. Kijk of de lesstof wordt uitgelegd en of er wordt gemodelleerd. Kijk of er begeleide inoefening is en zelfstandige verwerking. Kijk of er aandacht is voor differentiatie, zoals pre-teaching en verlengde instructie.
Soort tekst	Informatieve tekst heeft als doel informatie overbrengen. Teksten met een combinatie van informatieve tekst en fictieve tekst combineren verhaal en informatie. Een fictieve tekst bevat alleen verhaal.	Codeer de tekst als informatief als de tekst kennis overdraagt. Codeer de tekst als hybride als het informatie en fictieve tekst combineert. Codeer de tekst als fictief als het alleen fictieve tekst bevat.
Kwaliteit tekst	Teksten met een heldere structuur, afkomstig van een authentieke bron.	Controleer op bronvermelding, aanwezigheid van tussenkopjes, opbouw van de tekst (inleiding, midden, slot) en veelzijdige taal.
	Aanbieden van schooltaalwoorden: abstracte woorden die moeilijker zijn dan alledaagse taal.	Kijk naar dikgedrukte woorden of woorden uit de woordenschatlijst.

Bijlage D Codeboom interviews

