

# Doen basisschoolleerkrachten wat ze als beste zien?

Een onderzoek naar de *teacher beliefs* en de *teacher practices* in het grammatica-onderwijs in de eerste taal van twee Nederlandse basisschoolleerkrachten



**Radboud Universiteit**

## **Bachelorscriptie**

Jouke Struijs

s1042474

Datum: 24-06-2022

Begeleider en eerste lezer: dr. Peter de Swart

Tweede lezer: dr. Lotte Hogeweg

Taalwetenschap, Faculteit der Letteren

Radboud Universiteit Nijmegen

## Voorwoord

De bachelorscriptie was voor mij altijd een ding waar ik tegenop zag en ik maakte me er dan ook best zorgen over. Het begon al bij het vinden van een onderzoeksonderwerp: er is zoveel keuze en er zijn zoveel dingen die ik leuk vind, hoe kon ik daaruit ooit een specifiek onderwerp vinden? Met daarom toch wel lichte paniek ben ik na gaan denken over wat ik uit al die onderwerp-mogelijkheden het leukst vond. Van mijn moeder, die werkzaam is in het onderwijs, hoorde ik vaak verschillende verhalen over het onderwijs en over het toenemend aantal kinderen met Nederlands als tweede taal. Ik vond dit altijd erg interessant om te horen en om erover te praten. Dit bracht me op het idee om mijn scriptie te doen over onderwijs en (tweede)taalverwerving. Wat ik hier concreet aan wilde onderzoeken wist ik nog niet, maar er was in ieder geval een begin gemaakt. Vanuit daar ben ik gaan zoeken naar docenten die onderzoek doen in dit gebied en zo ben ik na een tijdje bij Peter de Swart uitgekomen. Ik was enorm blij dat hij liet weten me te willen begeleiden. In onze eerste bijeenkomsten zijn we (tot mijn verbazing) al vrij snel tot een concreet onderwerp gekomen: een kwalitatief onderzoek naar grammatica-onderwijs op de basisschool, waarin ik de data onder andere zou verzamelen aan de hand van lesobservaties. Aan de ene kant vond ik dit spannend, want ik had nog geen ervaring met het doen van kwalitatief onderzoek, maar dat maakte het aan de andere kant ook juist weer erg leuk en uitdagend.

Als ik terugkijk op het proces van de scriptie kan ik zeggen dat ik erg blij ben met de keuze voor dit type onderzoek en de ervaringen die ik hiermee opgedaan heb. Het daadwerkelijk in de klas zitten en zien hoe een les verliep gaf me inzichten waar ik als ik enkel interviews had gehouden niet achter was gekomen. Wat ik van tevoren nooit had durven denken is dat ik het achteraf gezien erg leuk vond om mijn scriptie te doen.

Dat ik mijn scriptie leuk vond om te doen, kwam zeker mede door de goede hulp en het enthousiasme van mijn begeleider Peter. Al bij de eerste afspraak die we samen hadden had ik een goed gevoel en dat is zeker gebleven. Zijn goede hulp en feedback hebben me erg geholpen tijdens het proces, waarvoor ik hem zou willen bedanken!

Daarnaast wil ik de twee participanten en de school waarop ik het onderzoek heb uitgevoerd enorm bedanken. Zonder hun tijd en moeite had ik dit onderzoek niet uit kunnen voeren zoals ik nu heb gedaan. Ze waren beiden bereid om zich aan te passen aan mijn wensen om mijn scriptie zo goed mogelijk uit te kunnen voeren, en ik besef me dat dat zeker niet altijd het geval is bij participanten.

Ten slotte wil ik mijn moeder bedanken voor het helpen zoeken naar participanten voor dit onderzoek en het praten over het onderzoek. Het praten met haar heeft me inzichten gegeven en me verder geholpen in het opzetten van het onderzoek. Ook zonder haar had ik mijn scriptieonderzoek niet uit kunnen voeren zoals het uiteindelijk is gegaan.

## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	II
Inhoudsopgave.....	III
Abstract.....	1
<b>1. Inleiding.....</b>	<b>2</b>
<b>1.1. Aanleiding voor het onderzoek.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. Theoretisch kader.....</b>	<b>2</b>
1.2.1. <i>Grammatica en grammaticaonderwijs.....</i>	2
1.2.2. <i>Teacher practice en teacher belief.....</i>	3
1.2.3. <i>Factoren die invloed hebben op de teacher beliefs en teacher practice.....</i>	4
<b>1.3. Het huidige onderzoek.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Methodesectie.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Beschrijving van de situatie.....</b>	<b>6</b>
2.1.1. <i>De school.....</i>	6
2.1.2. <i>De participanten.....</i>	7
<b>2.2. Dataverzameling.....</b>	<b>7</b>
2.2.1. <i>Interviews.....</i>	7
2.2.2. <i>Observaties.....</i>	8
<b>2.3. Data-analyse.....</b>	<b>9</b>
<b>3. Bevindingen.....</b>	<b>9</b>
<b>3.1. Visie op grammatica-onderwijs.....</b>	<b>10</b>
<b>3.2. Kennis van grammatica.....</b>	<b>11</b>
<b>3.3. Inhoud van de grammatica-lessen.....</b>	<b>12</b>
<b>3.4. Vormgeving van de grammatica-lessen.....</b>	<b>16</b>
<b>4. Discussie.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1. Plaatsen van de resultaten in een bredere context.....</b>	<b>19</b>
<b>4.2. Het generalisatievermogen van de data en implicaties.....</b>	<b>21</b>
<b>4.3. Verbeterpunten.....</b>	<b>21</b>
<b>5. Conclusie.....</b>	<b>22</b>
Literatuurlijst.....	23
Bijlage A: Vragenlijst voor Interview 1.....	25
Bijlage B: Samenvattingen van Interview 1.....	27
Bijlage C: Vragenlijst voor Interview 2.....	35
Bijlage D: Samenvattingen van Interview 2.....	39
Bijlage E: Tabel met aandachtspunten voor de lesobservaties.....	46
Bijlage F: Samenvattingen van de lesobservaties.....	51

## Abstract

Voor een aantal jaar is er een discussie gaande over het grammatica-onderwijs. Er wordt door een groep gepleit voor het aanpassen van het onderwijs, dat nu nog grotendeels nog bestaat uit traditioneel grammatica-onderwijs. Echter, meerdere mislukte pogingen laten zien dat het veranderen niet zo eenvoudig is als gedacht. Onder andere Coppen, Van Rijt, Wijnands en Dielemans (2019) en Birello (2012) geven voor het mislukken de mogelijke verklaring dat de leerkrachten *teacher beliefs* (kort gezegd de overtuigingen van leerkrachten over alle aspecten van hun werk) hebben die niet gemakkelijk te veranderen zijn. Om te kunnen bepalen wat de leerkrachten als belangrijk zien en om uiteindelijk de veranderingen door te kunnen voeren, is het dus van belang om meer inzicht te krijgen in deze *teacher beliefs* en hoe deze tot uiting komen in de praktijk (de *teacher practice*).

Tot op heden is er in de context van het Nederlandse eerste-taalonderwijs op basisscholen nog geen kennis over de relatie tussen de *teacher beliefs* en de *teacher practice*. In deze scriptie is daarom aan de hand van een kwalitatief onderzoek een start gemaakt met het onderzoeken van de relatie tussen beiden. Dit is gedaan door het uitvoeren van interviews en lesobservaties bij twee basisschoolleerkrachten. Uit het onderzoek bleek dat een deel van de *teacher beliefs* van de leerkrachten overeenkwamen met wat ze in de praktijk laten zien. Daarentegen weken ook een aantal van de *teacher beliefs* af van de *teacher practices*. Tijdens de analyse van de resultaten zijn een aantal factoren genoemd die van invloed kunnen zijn geweest op de mate van overeenstemming. Denk hierbij aan het lesmateriaal dat de school biedt of tijdgebrek.

Met dit onderzoek is een eerste blik geworpen op de relatie tussen de *teacher beliefs* en de *teacher practice* van basisschoolleerkrachten. Een eerste stap op weg naar het veranderen van het grammatica-onderwijs is gemaakt, maar meer onderzoek is nodig om dit beter tot stand te kunnen brengen.

## 1. Inleiding

### 1.1. Aanleiding voor het onderzoek

Er is al een lange tijd een discussie gaande over wat de beste vormgeving van het grammatica-onderwijs op scholen zou zijn. Dit gebeurt in zowel Nederland (bijv. Van Rijt, Wijnands & Coppen, 2019) als in het buitenland (bijv. Watson, 2015). Specifiek gaat de discussie over de vraag of traditioneel grammatica-onderwijs, dat veel gebruikt werd en wordt door leraren, wel zinvol is (Van Rijt & Coppen, 2017). In deze vorm van grammatica-onderwijs wordt vooral gefocust op het aanleren van vuistregels bij het leren van de grammatica. Het traditioneel grammatica-onderwijs wordt de afgelopen jaren steeds vaker als minder nuttig gezien. Er wordt daarom gepleit voor het veranderen van het grammatica-onderwijs (Watson, 2015; Van Rijt & Coppen, 2017).

In verschillende landen, zoals Engeland en Australië, is al geprobeerd om verandering in het grammatica-onderwijs door te voeren (Van Rijt & Coppen, 2017). Dit was vaak zonder succes (Birello, 2012). Ook in Nederland zijn meerdere mislukte pogingen gedaan (Coppen, Van Rijt, Wijnands & Dielemans, 2019). Coppen en collega's geven hiervoor als mogelijke reden dat deze nieuwe methoden 'te zeer disjunct waren aan de gangbare methode, en blijkbaar niet aansloten bij wat leraren echt belangrijk vonden' (Coppen et al., 2019, p. 88). Birello (2012) stelt hetzelfde. Hoe veel ook geprobeerd wordt om leraren op een bepaalde manier te laten onderwijzen, leerkrachten hebben ook hun eigen individuele ideeën, kennis, voorkeuren en overtuigingen over het onderwijzen van grammatica (het zogeheten *teacher belief*), die niet zomaar te veranderen zijn en aanwezig zullen blijven in hun manier van lesgeven (*teacher practice*). Om de hervormingen van het grammatica-onderwijs beter te kunnen laten slagen, is het van belang dat deze meer aansluiten op het *teacher belief*. Voordat er veranderingen in het grammatica-onderwijs opgesteld kunnen worden, is het eerst belangrijk om meer inzicht te krijgen in wat de leerkrachten belangrijk vinden.

Het *teacher belief* en de *teacher practice* zijn voornamelijk onderzocht in het tweedetaalonderwijs in het buitenland (bijv. Phipps & Borg, 2009; Ayash Ezzi, 2012; Song, 2014; Uysal & Bardakci, 2014). Ook is er in het buitenland al onderzoek gedaan naar grammatica-onderwijs in de eerste taal. Zo heeft Watson (2015) in Engeland de relatie tussen *teacher beliefs* en *teacher practice* in het onderwijzen van schrijven in het eerste-taalonderwijs onderzocht. In de Nederlandse context is nog weinig onderzoek uitgevoerd naar dit onderwerp. Als er al onderzoek is gedaan, was dit in de context van het voortgezet onderwijs (bijv. Van Rijt, Wijnands & Coppen, 2019). Naar het grammatica-onderwijs in de moedertaal op Nederlandse basisscholen, en specifiek naar de *teacher beliefs* en *teacher practice* van basisschoolleerkrachten over grammatica-onderwijs, is nog geen onderzoek gedaan. Omdat het basisonderwijs de basis is voor het voortgezet onderwijs, is het belangrijk om het grammatica-onderwijs van dit type onderwijs beter in kaart te brengen. In dit kwalitatief onderzoek is daarom een start gemaakt met het verzamelen van de ontbrekende kennis over het *teacher belief* en de *teacher practice* van het grammatica-onderwijs. Er is specifiek gekeken naar in hoeverre de *teacher beliefs* over het grammatica-onderwijs en de *teacher practice* bij twee basisschoolleraars overeenkwamen. Dit is gedaan aan de hand van lesobservaties en interviews met de leerkrachten van het basisonderwijs. Daarnaast is geprobeerd te achterhalen welke factoren mogelijk invloed hebben gehad op het wel of niet overeenstemmen van de *teacher beliefs* en *teacher practice*.

### 1.2. Theoretisch kader

#### 1.2.1. Grammatica en grammatica-onderwijs

In dit onderzoek is gekeken naar het grammatica-onderwijs op de basisschool. Grammatica is lastig te definiëren door de brede omvang die het heeft. De definitie die in deze studie gehanteerd zal worden, is: 'grammatica betreft de manier waarop woorden en zinnen in een

taal kunnen worden gevormd en de regels die daaraan ten grondslag liggen' (Bossers, Kuiken & Vermeer, 2020, p.217).

Binnen het grammatica-onderwijs bestaan twee stromingen: er zijn een aantal mensen die pleiten voor traditioneel grammatica-onderwijs, terwijl anderen juist pleiten voor modern grammatica-onderwijs (Coppen et al., 2019). Traditioneel grammatica-onderwijs (ook wel de *focus on form*-benadering genoemd) bestaat vooral uit gedecontextualiseerde ontleedoefeningen en het aanleren van vuistregels, waarbij de kinderen nauwelijks linguïstisch bewustzijn ontwikkelen (Van Rijt & Coppen, 2017). Een voorbeeld van een vuistregel in het Nederlands is de vraag die leerlingen aangeleerd krijgen voor het vinden van het direct object (*wie/wat + predicaat + subject*) (Van Rijt & Coppen, 2017). Kinderen kennen deze regel en kunnen het direct object vinden, maar begrijpen op deze manier vaak niet goed wat een direct object is. Ze missen het conceptueel begrip. Het is volgens Van Rijt en Coppen (2017) de vraag of het zin heeft om dit aan te leren. In het modern grammatica-onderwijs is het doel om meer te focussen op de connectie tussen vorm en betekenis, om op deze manier dat conceptueel begrip wel te ontwikkelen. Tegenwoordig wordt steeds meer gepleit voor dit type grammatica-onderwijs. (Van Rijt & Coppen, 2017).

### 1.2.2. *Teacher practice en teacher belief*

In dit onderzoek is gekeken in hoeverre de *teacher beliefs* over het grammatica-onderwijs overeenkomen met de *teacher practice*. Het is belangrijk om helder te hebben wat de definitie van beide begrippen is. Met het begrip *teacher practice* wordt bedoeld op alles wat een leraar daadwerkelijk doet in het klaslokaal tijdens een les (Borg, 2003; Phipps & Borg, 2009). Waar het vrij eenvoudig is om *teacher practice* te definiëren, is het erg lastig een eenduidige omschrijving van het *teacher belief* te geven (Song, 2014). Er zijn veel verschillende definities van het *teacher belief* in omloop. Zo stelt Borg (2003) dat het gaat om 'what teachers at any stage of their careers think, know, or believe in relation to various aspects of their work.' (p.86). Wat in deze definitie mist is dat *teacher beliefs* vaak onbewust zijn (Song, 2014). Dit wordt wel duidelijk in de definitie van Kagan (1992): 'they are tacit, often unconsciously held assumptions about students, classrooms and the academic material to be taught' (p.65). Song (2014) voegt hier nog een aantal belangrijke kenmerken van *teacher beliefs* aan toe. Zo wordt in dit artikel genoemd dat *teacher beliefs* bestand zijn tegen verandering (Nespor, 1987), dat ze bestaan uit claims die door een persoon als waar worden gezien (Richardson, 1996) en dat *teacher beliefs* gebaseerd zijn op evaluatie en beoordeling (Pajares, 1992). Watson (2015) voegt aan dit laatste punt van Pajares (1992) toe dat *teacher beliefs* veelal worden gevormd door eerdere persoonlijke ervaringen met zelf onderwijzen en onderwezen worden.

Al deze beschreven relevante eigenschappen van *teacher beliefs* zijn niet terug te vinden in één definitie. Om aan al deze aspecten recht te doen, wordt in deze studie de volgende definitie van *teacher belief* gehanteerd: 'het *teacher belief* is wat leraren, bewust of onbewust, denken, weten, kennen of geloven over alle aspecten van hun werk. Vaak is dit *teacher belief* bestand tegen verandering en is gevormd door evaluatie en beoordeling van eerdere, persoonlijke ervaringen met onderwijs en onderwezen worden.'

In verschillende onderzoeken is onderzocht wat de relatie is tussen *teacher beliefs* en *teacher practice*. In de studie van Watson (2015) is onderzocht of het *teacher belief* over schrijfvaardigheidsonderwijs in het Engels als eerste taal van een lerares overeenkomt met wat zij in de praktijk doet. Hiertoe zijn een aantal lessen geobserveerd en hebben er verschillende interviews met de lerares plaatsgevonden. Uit de analyse bleek dat de *teacher beliefs* in dit geval goed overeenkwamen met de *teacher practice*. De lerares was erg negatief over grammatica en had daarnaast een prescriptieve visie op grammatica (deze visie wordt overigens door vrij veel docenten aangehangen, bijv. Cajkler & Hislam, 2002). Ze noemde het

grammatica-onderwijs ‘*boring, unimportant and opposed to creativity*’ (Watson, 2015, p.342). Dit kwam ook terug in haar lessen: grammatica werd daar als ondergeschikt aan creativiteit en originaliteit neergezet. Deze negatieve houding ten opzichte van grammatica kan het aanbieden van grammatica-onderwijs in de weg staan. Dit laat zien dat *teacher beliefs* dus een grote rol kunnen spelen in de manier van onderwijzen in de praktijk.

Waar in Watson (2015) is gevonden dat de *teacher beliefs* overeenkwamen met de *teacher practice*, is het tegenovergestelde gevonden in Phipps en Borg (2009). Zij hebben in hun studie gekeken naar de *teacher beliefs* en *teacher practice* bij drie docenten EFL (*English as Foreign Language*), die werkzaam zijn in Turkije. Bij alle drie de docenten waren discrepanties te zien tussen het *teacher belief* en de *teacher practice*. Phipps en Borg noemen deze discrepanties *tensions* (spanningen). Deze *tensions* worden door de auteurs verklaard doordat er twee typen *belief* zijn: *core beliefs* en *peripheral beliefs*. De eerstgenoemden zijn vrij stabiel en sterk aanwezig in wat we doen, terwijl *peripheral beliefs* minder stabiel zijn en we sneller geneigd zijn hier van af te wijken dan van de *core beliefs*. Volgens deze theorie kunnen *teacher beliefs* dus met elkaar botsen, waardoor niet alle *beliefs* terug te vinden zijn in de praktijk.

Er is ook in een aantal onderzoeken aangetoond dat het *teacher belief* van leraren lastig te veranderen is (Burns & Knox, 2005; Farrell & Lim, 2005; Watson, 2015). Burns en Knox (2005) hebben in hun studie gekeken naar twee ervaren leraren, die allebei Engels als tweede taal onderwezen aan universiteitsstudenten voorafgaand aan het studiejaar. Tijdens het onderzoek hebben beiden een cursus moderne taalkunde (*systematic functional linguistics*) gevolgd. Na de cursus bleek dat de leraren enkele kleine aspecten van de cursus in hun manier van lesgeven hadden opgenomen, maar dat de lessen grotendeels nog steeds bestonden uit traditioneel grammatica-onderwijs. Dit kwam volgens de auteurs door het *teacher belief*: de docenten waren nog steeds overtuigd dat het traditioneel grammatica-onderwijs meer voordelen had en bleven deze onderwijsvorm daarom gebruiken in hun lessen. De pedagogische beslissingen van de leraren werden dus beïnvloed door hun *teacher belief*. Ook Watson (2015) trekt uit haar onderzoek de conclusie dat het *teacher belief* lastig te veranderen is. Ze stelt daarom dat wanneer de overheid de curricula van het grammatica-onderwijs wil veranderen, er rekening gehouden moeten worden met de *beliefs*.

### 1.2.3. Factoren die invloed hebben op de *teacher beliefs* en *teacher practice*

Wanneer blijkt dat het *teacher belief* en de *teacher practice* wel of niet overeenkomen, zal dit waarschijnlijk veroorzaakt worden door bepaalde factoren (Borg, 2003; Phipps & Borg, 2009). Borg (2003) en Phipps en Borg (2009) geven aan dat het in onderzoek naar de relatie tussen *teacher beliefs* en *teacher practices* daarom van belang is dat deze factoren meegenomen worden in de analyse. In de komende twee paragrafen zullen achtereenvolgens persoonlijke en contextuele factoren besproken worden waarvan uit eerdere onderzoeken is gebleken dat ze invloed hadden op het *teacher belief* en de *teacher practice*.

#### 1.2.3.1. Persoonlijke factoren die invloed hebben op het *teacher belief* en *teacher practice*

Zoals in de paragraaf hiervoor al benoemd is, worden de *teacher beliefs* onder andere gevormd door persoonlijke ervaringen (Watson, 2015). Zo heeft eerder onderzoek getoond dat de eigen ervaring van de leraren met het leren van grammatica een grote invloed heeft op het vormen van de *teacher beliefs* over grammatica-onderwijs en daarmee ook op de *teacher practice* (Phipps & Borg, 2009, p.381). Veel leraren van nu hebben in hun jeugd op school traditioneel grammatica-onderwijs gehad, waardoor ze zelf nu ook dit type grammatica-onderwijs geven (Van Rijt & Coppen, 2017).

Ook Myhill (2003) heeft in de discussie van haar onderzoek een aantal persoonlijke factoren genoemd die invloed hebben op de mate van overeenkomst van de *teacher beliefs* en

*teacher practice*. Myhill (2003) heeft kwalitatief onderzoek gedaan naar het onderwijzen van de passieve constructie door docenten Engels van het basisonderwijs. Uit dit onderzoek bleek dat het voor het ondersteunen en het ontwikkelen van het leren van kinderen belangrijk is dat de leraar voldoende kennis heeft over het onderwerp dat onderwezen wordt. Voor sommige leraren, die zelf nauwelijks of geen goed grammatica-onderwijs hebben genoten tijdens hun schooljaren, kan voldoende kennis van de grammatica ontbreken. Het gebrek aan kennis over het onderwerp kan zorgen voor onzekerheid bij de leraar, wat diegene belemmert in het creëren van een goede leeromgeving voor de kinderen en wat van invloed kan zijn op het overeenkomen van de *teacher beliefs* en de *teacher practice* (Myhill, 2003). Myhill (2003) stelt dat bij verrassend veel leraren die zekerheid ontbreekt. Dit werd ook uit het onderzoek van Watson (2015) geconcludeerd. Watts, Alsop, Gould en Walsh (1997) suggereren naar aanleiding van hun onderzoek naar een leerkracht op de basisschool en een leerkracht op de middelbare school dat een gevolg van dergelijke onzekerheid is dat de lessen meer strak gecontroleerd zullen worden: er zal een duidelijke planning zijn met vooraf samengesteld materiaal waaraan de docent zich houdt. Dit alles wordt gedaan om te voorkomen dat het gebrek aan kennis te veel aan het licht zal komen, maar dit zorgt niet altijd voor de beste leeromgevingen. Wragg (2001) stelt dat als een leraar goed doorheeft wat de inhoud is en wat er geleerd moet worden, het diegene in een betere positie zal zetten om geschikte strategieën te bepalen voor het uitleggen van het onderwerp.

#### 1.2.3.2. Contextuele factoren die een invloed hebben op de *teacher beliefs* en *teacher practice*

Naast dat persoonlijke factoren een rol kunnen spelen in de mate waarin de *teacher beliefs* overeenkomen met de *teacher practice*, zijn er in eerdere studies ook een aantal contextuele factoren gevonden die hier invloed op hadden.

Allereerst zijn er vaak tijdsbeperkingen of verwachtingen vanuit de school (Song, 2014). Deze beperken de keuzevrijheid van de docenten om hun *teacher beliefs* toe te passen in de praktijk. Phipps en Borg (2009) vonden in hun studie dat de *teacher beliefs* en *teacher practices* niet helemaal overeenkwamen. Een voorbeeld van een factor die hier volgens de onderzoekers een rol in speelde was het niveau van de groep leerlingen. De lesvorm met de voorkeur van de docent was volgens de leerkracht niet toepasbaar op het niveau van de groep studenten. Daarom is uiteindelijk gekozen voor een andere lesvorm, ondanks dat deze naar de mening van de leerkracht niet de beste was. Daarnaast week een andere leraar van zijn overtuigingen af toen hij merkte dat de studenten vonden dat de manier van lesgeven niet aansloot bij hun verwachtingen. Ook werden sommige grammaticale oefeningen, die in eerste instantie als niet nuttig werden gezien, toch ingezet om de klas meer te kunnen beheersen of managen. Een andere mogelijke beperkende factor kan de lesmethode zijn. De huidige lesmethodes in Nederland bestaan grotendeels uit traditionele woordsoort- en zinsdeelbenoeming. De didactiek die gebruikt wordt komt nog sterk overeen met de schoolgrammatica die al in 1892 door Den Hertog is ontwikkeld (Coppen et al., 2019). Weinig veranderingen zijn sindsdien aangebracht aan de schoolgrammatica (Van Rijt & Coppen, 2017). Wanneer de school inderdaad een lesmethode heeft waarin grammatica traditioneel wordt onderwezen, terwijl de leraar eigenlijk meer ziet in het moderne grammatica-onderwijs, kan dit zorgen voor botsingen met de *teacher beliefs* en *teacher practices*.

Er zijn ook een aantal contextuele factoren gevonden in eerdere onderzoeken die ervoor hebben gezorgd dat het *teacher belief* en de *teacher practice* wel overeenkwamen. Wanneer een klas bijvoorbeeld niet onderworpen wordt aan externe examens of de leerkracht meer ruimte krijgt vanuit de school om lessen op een eigen manier in te delen, is er meer vrijheid in



het samenstellen van het lesprogramma en zullen de *teacher beliefs* eerder terug te vinden zijn in de praktijk (Watson, 2015).

### 1.3. Het huidige onderzoek

Er is al redelijk wat onderzoek gedaan naar de relatie tussen de *teacher beliefs* en *teacher practice*. De meeste studies die besproken zijn, hebben onderzoek gedaan naar de *teacher beliefs* en *teacher practice* in het grammatica-onderwijs in de tweede taal (bijv. Phipps & Borg, 2009; Ayash Ezzi, 2012; Hande Uysal & Bardakci, 2014) of in de moedertaal, maar dan in het buitenland (bijv. Myhill, 2003; Watson, 2015). De resultaten van deze studies laten verschillende uitkomsten zien als gekeken wordt naar de relatie tussen het *teacher belief* en *teacher practice*. Waar in enkele eerdere onderzoeken gevonden is dat de *teacher beliefs* grotendeels overeenkwamen met de *teacher practice* (bijv. Hande Uysal & Bardakci, 2014; Watson, 2015), is dit in andere onderzoeken niet gevonden (bijv. Phipps & Borg, 2009; Ayash Ezzi, 2012).

Deze kennis ontbreekt tot op heden nog over het grammatica-onderwijs in de moedertaal op Nederlandse basisscholen. Daarom is in dit onderzoek een start gemaakt met het verzamelen van kennis op dit gebied en is er gekeken naar de relatie tussen de *teacher beliefs* over het grammatica-onderwijs en *teacher practice*. Hierbij stond de volgende onderzoeksvraag centraal: ‘In hoeverre komen de *teacher beliefs* over het grammatica-onderwijs overeen met de *teacher practice* tijdens de grammatica-lessen?’ Dit is onderzocht aan de hand van een kwalitatieve analyse van de *teacher beliefs* en *teacher practice* van twee basisschoollerares van groep 6 op een Nederlandse basisschool.

Er is gekozen voor een kwalitatief onderzoek, aangezien Phipps en Borg (2009) uit hun onderzoek hebben geconcludeerd dat het voor het ontdekken van de *teacher beliefs* en *teacher practice* niet voldoende is om dit te onderzoeken aan de hand van vragenlijsten alleen. Het is beter om daarbij in gesprek te gaan met de leraren en te observeren hoe in de praktijk les gegeven wordt. Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen, is daarom in het huidige onderzoek een zogeheten *multiple-source qualitative study* uitgevoerd (Denzin & Lincoln, 2003).

## 2. Methodesectie

De onderzoeksmethode in deze studie is grotendeels gebaseerd op de methode van Phipps & Borg (2009) en Watson (2015).

### 2.1. Beschrijving van de situatie

#### 2.1.1. De school

De school waarop het onderzoek is uitgevoerd bevindt zich in een middelgrote stad in het zuiden van Nederland en staat in een multiculturele wijk. Het aandeel van kinderen met Nederlands als tweede taal op de school is daarom redelijk groot. Gezien deze populatie richt de school zich voornamelijk op het taalonderwijs. Het speerpunt van de school is dat kinderen gelijke kansen krijgen en ze streven naar een schoolklimaat met structuur. Het bestuur van de school heeft daarom de leerkrachten opgelegd om in de lessen gebruik te maken van het Expliciete Directe Instructie (EDI) model (Hollingsworth, Ybarra & Schmeier, 2020). Dit is een model voor het effectief en duidelijk overdragen van kennis tijdens de instructie. Het model moedigt de leerkracht aan om duidelijke leerdoelen op te stellen en deze met de kinderen te delen aan het begin van de les. Het model verloopt volgens de stappen: (1) Aanbieden van het lesdoel, (2) Activeren van de voorkennis, (3) Onderwijzen van het concept, (4) Onderwijzen van de vaardigheid, (5) Belang van de les, (6) Begeleide inoefening,

(7) Lesafsluiting, (8) Zelfstandige verwerking, (9) Verlengde instructie (Hollingsworth et al., 2020).

### 2.1.2. De participanten

Op deze school zijn twee leraren direct benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. De participanten zijn twee vrouwelijke, ervaren basisschoolleerkrachten van groep 6. Leerkracht 1 is 62 jaar oud en Leerkracht 2 is 61 jaar oud. Ze hebben toegestemd om op vrijwillige basis mee te doen aan het onderzoek. Beide leraren hebben de Kleuter Leidster Opleiding School (KLOS) gevolgd. Deze opleiding bestaat nu niet meer, maar leraren die deze opleiding hebben gevolgd en nog een aanvullende cursus hebben gedaan, zijn ook bevoegd om les te geven op de gehele basisschool. Beide leraren hebben rond de 40 jaar werkervaring. Omdat ze allebei eigenlijk voor kleuterleidster zijn opgeleid, zijn ze eerst begonnen met lesgeven in de kleuterklas. Vervolgens hebben ze door de jaren heen aan verschillende groepen lesgegeven. De leerkrachten geven nu allebei les aan kinderen van groep 6. Wel is er verschil tussen de type klassen waaraan ze lesgeven. Leerkracht 1 geeft les aan een schakelklas. Dit is een klas bedoeld voor kinderen die een achterstand hebben in de Nederlandse taal, doordat ze bijvoorbeeld pas in Nederland wonen of doordat hun ouders thuis een andere taal spreken. De kinderen in deze klas hebben enkel een taalachterstand, en geen verdere problemen met intelligentie of gedrag. De kinderen krijgen door de kleinere groepsgrootte van 16 kinderen en door de aanwezigheid van een onderwijsassistent extra ondersteuning. Daarnaast wordt elke dag veel tijd besteed aan woordenschat. Deze tijd gaat van het andere onderwijs af. Het doel van een schakelklas is om de kinderen een ‘taalboost’ te geven om ze mee te kunnen laten komen in het reguliere basisonderwijs. Op de betreffende school zijn twee schakelklassen, één in groep 4 en één in groep 6. Leerkracht 2 geeft les aan een reguliere groep 6. Deze groep bestaat uit 20 kinderen, waarvan ook een redelijk aantal kinderen Nederlands als tweede taal heeft.

## 2.2. Dataverzameling

De data is in dit onderzoek verzameld in een natuurlijke setting. In deze *multiple-source qualitative study* (Denzin & Lincoln, 2003) is de data verzameld op twee verschillende manieren: via interviews met de leraren en via observaties van grammaticalessen. De data is verzameld over een periode van drie weken, van begin mei tot eind mei 2022. Voorafgaand aan de dataverzameling is een keer afgesproken met de participanten om het onderzoek door te spreken en eventuele vragen te beantwoorden. Het proces van data-verzameling zag er als volgt uit: eerst is een interview met beide participanten afgenomen, daarna is per leraar twee keer in een grammatica-les meegekeken en ten slotte is per participant opnieuw een interview afgenomen. Het onderzoek is als geheel ethisch getoetst door de ETC van de Radboud Universiteit (dossiënummer: 2022-4222) en de leerkrachten hebben middels een informed consent toestemming gegeven voor het onderzoek. In paragrafen 2.2.1 en 2.2.2 zullen de inhoud van deze interviews en de lesobservaties verder toegelicht worden.

### 2.2.1. Interviews

Over de onderzoeksperiode van drie weken hebben per leraar twee semi-gestructureerde interviews plaatsgevonden. Beide interviews zijn auditief opgenomen. Na afloop zijn alle geluidsopnames getranscribeerd in een Microsoft Word-document en zijn de audio-bestanden op verzoek van de school verwijderd.

Het eerste interview is met beide participanten individueel afgenomen voorafgaand aan de eerste lesobservatie. Het doel van dit interview was om allereerst meer informatie te krijgen over de klas, de leraar, de school en de lesmethode. Daarnaast is geprobeerd om inzicht te krijgen in de *teacher beliefs* van de participant door gerichte vragen te stellen. Ook

is al kort ingegaan op het grammaticale onderwerp van de lesobservaties. Voorafgaand aan het interview is een lijst met vragen opgesteld als richtlijn voor het gesprek. Deze vragen zijn grotendeels gebaseerd op bevindingen uit eerder onderzoek. De gebruikte vragen zijn voornamelijk open vragen, zodat de participanten vrij waren om hun eigen ideeën of visie te delen en ze niet te veel richting een bepaald antwoord gestuurd werden (Seidman, 2006). De vragenlijst die opgesteld is voorafgaand aan het interview is opgenomen in Bijlage A. Tijdens het interview zelf zijn ook nieuwe vragen opgekomen door de antwoorden van de participant. Deze staan niet in de bijlage. Het interview heeft ongeveer 30 minuten geduurd per participant.

Het tweede interview vond een dag na de laatste lesobservatie plaats. Dit werd gedaan om te voorkomen dat de participanten te veel van de lessen vergeten waren (Phipps & Borg, 2009). Ook dit interview is individueel afgenomen. Het doel van dit interview was om te proberen te ontdekken wat de beweegredenen van de participanten waren voor bepaald gedrag of bepaalde keuzes tijdens de les. Daarnaast is ook ingegaan op mogelijke factoren die de leerkrachten ervaren in het wel of niet overeen laten komen van hun *teacher beliefs* en *teacher practice*. Dit alles werd gedaan door middel van het stellen van gerichte vragen. Deze vragen zijn te vinden in Bijlage C. Net als bij het eerste interview kwam het voor dat tijdens het interview nieuwe vragen opkwamen. Deze zijn niet opgenomen in de bijlage. In dit interview werden voornamelijk open vragen gesteld, zodat het voor de leerkracht mogelijk was om haar gedachtegang uit te leggen of te benoemen wat de beperkingen of invloeden waren die ze ervaarde tijdens de les (Seidman, 2006; Watson, 2015). In het interview is ook gebruik gemaakt van *Stimulated Recall* (Lyle, 2010). Dit is het laten zien van aantekeningen van bepaalde delen van de lessen, wat effectief blijkt te zijn voor het achterhalen van cognitieve processen. Het interview duurde ongeveer 45 minuten per participant.

### 2.2.2. Observaties

De observaties vonden plaats tussen het eerste en het tweede interview. In overleg met de participanten is afgesproken om twee keer per groep mee te kijken tijdens een grammaticales. In totaal zijn er vier observaties uitgevoerd, die elk tussen de 50 en 60 minuten duurde. Er werd in het eerste gesprek benadrukt dat deze les moest lijken op wat de gebruikelijke gang van zaken was. Het doel van de observaties was om een goed beeld te krijgen van hoe de leerkracht in de praktijk een grammaticales verzorgt. Omdat tijdens de interviews gevraagd werd naar de *teacher beliefs*, was het tijdens de observatie van belang om te kijken of de aspecten van hun *teacher beliefs* ook zichtbaar waren in de *teacher practice*. Om dit goed te kunnen observeren is op voorhand een lijst gemaakt met aspecten van het *teacher belief* die in de interviews naar voren zijn gekomen. Op basis van onder andere deze lijst is een tabel gemaakt die richtpunten gaf waarop gelet kon worden in de lesobservaties. Deze tabel is bijgevoegd in Bijlage E. Voor het grootste deel is gefocust op de leraar, maar er is soms ook gelet op de kinderen. Denk hierbij aan zaken als concentratie en begrip bij de kinderen. Ook dit is toegevoegd aan de tabel. Tijdens de observaties zijn ook aantekeningen gemaakt in een Microsoft Word document. Er is ervoor gekozen om de les niet auditief of visueel op te nemen. Het bleek namelijk lastig en onwenselijk om de kinderen die van de ouders geen toestemming hadden gekregen voor deelname aan het onderzoek uit het onderzoek te houden.

De grammaticale onderwerpen die in de geobserveerde lessen aan bod kwamen, waren: (1) het taalkundig ontleden van zinnen en (2) het verschil tussen een enkelvoudige en samengestelde zin. Beide leraren hebben één les over beide onderwerpen gegeven. De leerkrachten gebruikten in hun lessen onder andere de lesmethode Taal Actief (Dannenburg et al., 2012). In deze methode wordt in vergelijking met andere methodes veel aandacht besteed aan woordenschat. Gezien de populatie van de school (bestaande uit veel kinderen met Nederlands als tweede taal) was dit de reden waarom vanuit de school voor deze methode is

gekozen. Naast deze lesmethode werd in de lessen ook gebruik gemaakt van materiaal van internet of eigen materiaal.

### 2.3. Data-analyse

De data is middels een *progressive focussing approach* (Verschuren, 2003) geanalyseerd. Dit houdt in dat bij elke stap in de data-verzameling rekening werd gehouden met de data die in de vorige stap(en) is verzameld. Zo is in de lesobservaties vooral gelet op de *teacher beliefs* die in het eerste interview genoemd waren, en zijn de vragen in het tweede interview deels opgesteld op basis van wat in het eerste interview en in de lesobservaties is opgemerkt.

De werkwijze voor het analyseren van de data was als volgt. Allereerst zijn de geluidsopnames van de interviews getranscribeerd voor de analyse. Uit de transcripten van het eerste interview zijn de belangrijkste *teacher beliefs* gehaald en kort samengevat (zie Bijlage B). Deze informatie is gebruikt om te kijken waar tijdens de les (*teacher practice*) vooral op gelet moest worden om later goed te kunnen vergelijken of de *teacher beliefs* overeenkwamen met de *teacher practice*. Na de lesobservaties zijn de aantekeningen van de les en van de tabel samengevat om op deze manier een duidelijk beeld te krijgen van de *teacher practice* (zie Bijlage F). Watson (2015) heeft in haar analyse de les samengevat door de gebeurtenissen uit de les in de volgende deelonderwerpen in te delen: (1) Lesdoelen, (2) Activiteiten (3) Gebruik van grammatica en (4) Uitleg van grammatica. Deze categorieën zijn overgenomen en gebruikt voor de samenvattingen in dit onderzoek. Ten slotte zijn na het tweede interview ook de belangrijkste punten uit de transcripten gehaald (zie Bijlage D).

Nadat de belangrijkste punten uit de interviews en lesobservaties duidelijk waren, zijn de *teacher beliefs* en *teacher practice* met elkaar vergeleken. Eerst is een lijst gemaakt met de *teacher beliefs*. Op basis van deze lijst zijn door middel van *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967) overkoepelende onderwerpen opgesteld en zijn de *teacher beliefs* ingedeeld per onderwerp. De onderwerpen die opgesteld zijn, zijn: (1) Visie op grammatica-onderwijs, (2) Kennis van grammatica, (3) Inhoud van de grammatica-lessen en (4) Vormgeving van de grammatica-lessen. Vervolgens is gekeken in de samenvattingen van de lesobservaties in hoeverre het *teacher belief* in de praktijk teruggevonden is. Per aspect van het *teacher belief* is zo aangegeven of de *teacher practice* hiermee overeenkwam. Daarnaast is uit de interviews en de lesobservaties geprobeerd om verklarende factoren te vinden voor de bevindingen. Dit alles is uiteindelijk samengevat in een tabel om een goed overzicht te krijgen van de bevindingen, wat hielp bij de interpretatie van de resultaten.

## 3. Bevindingen

In dit hoofdstuk zullen de *teacher beliefs* en *teacher practices* die gevonden zijn in de interviews en de lesobservaties met elkaar vergeleken worden volgens de eerder genoemde deelonderwerpen. Waar mogelijk zullen ook factoren genoemd worden die van invloed kunnen zijn geweest op het wel of niet overeenstemmen van beiden. Als de *teacher beliefs* en *teacher practices* bij beide leraren hetzelfde waren, zullen deze samen besproken worden. Was er een verschil, dan zullen deze afzonderlijk toegelicht worden.

Eerst zal nog een kort beeld geschetst worden van het type grammatica-onderwijs dat beide leraren gebruikten. Zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 liet weten vroeger tijdens hun schooljaren traditioneel grammatica-onderwijs genoten te hebben. Allebei de leerkrachten lieten dit soort onderwijs ook in hun lessen zien: ze maakten beiden gebruik van traditioneel grammatica-onderwijs. Er werd vooral gefocust op het aanleren van vuistregels (Van Rijt & Coppen, 2017). Een voorbeeld waaruit dit duidelijk terug te zien is, gaat over het bepalen van het onderwerp in de zin en komt uit de les van Leerkracht 2:

*Leerkracht 2: 'En hoe vind je een onderwerp in de zin? Wat kan je bij jezelf vragen?'*

Dit voorbeeld laat duidelijk zien dat de leerkracht erg vasthoudt aan de vuistregels voor het vinden van het onderwerp, namelijk dat een onderwerp in een zin gevonden kan worden door de vraag te stellen over wie het in de zin gaat.

### **3.1. Visie op grammatica-onderwijs**

De houding van beide leerkrachten ten opzichte van grammatica-onderwijs was positief: ze vinden het belangrijk voor kinderen om grammatica te leren. Zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 vond dat kennis over grammatica de kinderen helpt leren goed te kunnen spreken en schrijven. Leerkracht 2 was van mening dat grammatica daarnaast ook belangrijk is voor het goed en duidelijk kunnen uitleggen wat je bedoelt. Zo noemde ze dat wanneer iemand een zin leest, het duidelijk moet zijn wat de schrijver probeert te zeggen. Naar haar mening gaat dit vaak alleen als de grammatica van die zin in orde is.

Waar het nut van grammatica als groter geheel voor beide leerkrachten duidelijk was, was het voor zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 daarentegen lastig om aan te geven wat precies het nut van losse grammatica-onderdelen of grammatica-oefeningen is. Zo was de mening van Leerkracht 1 over het nut van het leren over samengestelde zinnen:

*Ik denk dat kennis daarover belangrijk is voor dat je dus een goede zin kunt maken, maar ik zie het vooral meer als een onderdeel van: 'enkelvoudige zinnen maken weet je nu, dan gaan we nu samengestelde zinnen maken', en of je dat verder in de praktijk echt nodig hebt, dat vind ik lastig aan te geven. Het is meer een onderdeel binnen het grotere geheel aan grammatica dat je als kind moet leren.*

Daarnaast liet Leerkracht 1 weten:

*Dus het is allemaal wel heel belangrijk sowieso, maar om nou echt te zeggen van: dát vind ik er nou belangrijk aan, ja. Waarom moet je weten dat een zelfstandig naamwoord een zelfstandig naamwoord is?*

De leraren noemden ook dat het lastig is om aan de kinderen uit te leggen wat het nut was van bepaalde oefeningen. Kinderen lijken de meerwaarde van grammatica-onderwijs niet altijd in te zien. Leerkracht 2 zei bijvoorbeeld het volgende:

*Het is bij losse oefeningen of onderwerpen lastig om het nut van deze losse oefeningen te laten zien. Het is belangrijk dat je het doet voor het grotere geheel, maar de leerlingen zien dat grotere geheel niet. Ze denken: 'wat moet ik ermee?' (...) Bij taal zien ze de logica van het leren er niet van in. Dan is het lastig ze te motiveren en bij de les te houden.*

De grammatica-onderwerpen horen volgens de leerkrachten bij het vaste programma, en dit is de reden om dit aan hun leerlingen aan te bieden. In de praktijk was dit ook terug te zien: naast dat het doel van de les werd uitgelegd, werd er door beide leerkrachten niet ingegaan op het nut van het leren van dat specifieke grammatica-onderdeel. In het tweede interview zei Leerkracht 2 dat het niet weten van het nut van een oefening een mogelijke reden kan zijn voor de minder goede werkhouding bij de kinderen tijdens de lessen. Vooral als het om een oefening gaat (en geen toets), kunnen kinderen denken: 'waarom moet ik dit doen?', en wordt het werk volgens Leerkracht 2 vaak afgeraffeld.

In de geobserveerde lessen werd dus niet duidelijk ingegaan op het nut van het onderwijzen van grammatica. Leerkracht 2 liet wel weten dat ze aan het begin van het schooljaar probeert uit te leggen wat het nut is van grammatica-onderwijs. Aangezien het onderzoek niet aan het begin van het schooljaar is afgenomen, is dit helaas niet terug gevonden in de geobserveerde lessen. Hierdoor kan er geen vergelijking gemaakt worden tussen de *teacher beliefs* en *teacher practice*.

### 3.2. Kennis van grammatica

In de interviews werd duidelijk dat beide leerkrachten van mening zijn dat ze over voldoende kennis beschikken om grammatica te kunnen onderwijzen aan groep 6. Wel noemde Leerkracht 2 dat haar kennis nu tot groep 6 reikt. Als ze aan hogere groepen les zou moeten geven, zou ze die kennis op moeten frissen. Omdat beide leerkrachten de KLOS hebben gevolgd, hebben ze geen les gehad in hoe ze grammatica het beste kunnen onderwijzen. De kennis die ze hebben over de grammatica of het grammatica-onderwijs hebben beide leerkrachten daarom verkregen uit de handleidingen van de lesmethode, van internet en van hun eigen middelbare schooltijd. Ondanks dat ze beiden in hun opleiding dus niet hebben geleerd hoe ze grammatica het beste kunnen onderwijzen en hier verder ook geen aanvullende cursus in hebben gevolgd, vinden ze niet dat ze te weinig kennis hebben over het onderwijzen van grammatica. Ze lieten daarnaast beiden weten voldoende vertrouwen te hebben in hun kennis en vaardigheden. Wel gaf Leerkracht 1 het volgende aan:

*Ja, ik denk dat ik er voldoende kennis van heb, ik denk dat ik de kennis goed kan overbrengen op de leerlingen, maar misschien denk ik dat, terwijl is er nog zoveel meer is dat ik niet weet, maar ik denk wel dat ik er zelf voldoende kennis van heb ja.*

Opvallend is hier dat de leerkracht beseft dat wat zij denkt (*teacher belief*) mogelijk niet overeen hoeft te komen met wat daadwerkelijk het geval is. Het citaat laat zien dat de leerkracht twee *beliefs* houdt, waarbij de tweede reflectief is op het eerste *belief*: ze vindt dat ze voldoende kennis over grammatica en het onderwijzen ervan heeft, en ze beseft tegelijkertijd dat deze kennis mogelijk minder groot is dan ze denkt. Toch lijkt deze kleine onzekerheid over de kennis geen effect op het vertrouwen te hebben, want aan het eind van het citaat wordt nog eens herhaald dat ze wel denkt er voldoende kennis van te hebben.

In de praktijk bleek het zelfvertrouwen in het onderwijzen van grammatica bij zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 ook inderdaad aanwezig te zijn: de leraren leken weinig twijfel te hebben in hun uitleg en stonden stevig in hun schoenen gedurende de les. Ondanks dat ze voorafgaand aan de lessen een planning hadden gemaakt, weken ze hiervan af wanneer ze merkten dat dat nodig was. De kleine twijfel die door Leerkracht 1 werd genoemd over haar kennis was dus niet terug te zien in de praktijk.

In de lessen bleek dat de *teacher beliefs* over hun eigen kennis van grammatica over het algemeen aansloten op de praktijk. Dit was bij Leerkracht echter niet altijd helemaal het geval. Een voorbeeld hiervan komt uit de les over woordsoorten van Leerkracht 2. Deze les was geen reguliere les uit het lesboek en bestond voornamelijk uit eigen samengesteld materiaal of materiaal van internet. De kinderen kregen onder andere de opdracht om zinnen te ontleden. Per woord moest elk kind individueel de woordsoort aangeven. Een zin die in deze opdracht voorkwam, was:

*Kees kijkt naar het blije gezicht van zijn vriend.*

Gedurende de bespreking van de opdracht bleek dat de leraar terminologie uit het taalkundig en redekundig ontleden door elkaar gebruikte, en dat de kinderen dit ook deden. Zo werd

‘Kees’ niet benoemd als een zelfstandig naamwoord, maar als een onderwerp, en werd ‘kijkt’ niet benoemd als een werkwoord, maar als een persoonsvorm. Uit het tweede interview bleek dat Leerkracht 2 zich niet bewust was van het onderscheid tussen beide vormen van ontleding. Na verheldering van wat beide vormen betekenen, gaf de leerkracht aan nog niet eerder op deze manier naar ontleden gekeken te hebben.

Dit voorbeeld laat zien dat de *teacher practice* van Leerkracht 2 dus niet helemaal overeenkomt met de *teacher beliefs*. Het eerdere citaat van Leerkracht 1 verwoordt goed wat hier aan de hand is: Leerkracht 2 wist niet dat er een verschil is tussen redekundig en taalkundig ontleden, en kon dit daarom ook niet toepassen in haar lessen. Deze situatie laat zien dat het lastig kan zijn om te weten of je over voldoende kennis beschikt als niet bekend is welke ontbrekende kennis er is.

### *Verklarende factoren*

Een mogelijke verklaring voor dit verschil in het *teacher belief* en de *teacher practice* bij Leerkracht 2 is dat Leerkracht 2 onvoldoende onderwijs heeft gehad in hoe grammatica het beste onderwezen kan worden. Doordat de leerkracht zelf op zoek moest gaan naar een manier om grammatica te onderwijzen en deze kennis zelf moest verzamelen, kan het zijn dat het onderscheid tussen de verschillende grammatica-onderdelen niet helemaal helder over is gekomen bij de leerkracht.

Het zelfvertrouwen van de leerkrachten was aanwezig in zowel hun *teacher belief* als in de *teacher practice*. Een factor die een versterkende invloed kan hebben gehad op dit zelfvertrouwen in de *practice* kan de werkervaring van de leerkrachten zijn. Doordat ze al veel jaren werkzaam zijn als leerkracht, hebben ze erg veel ervaring. Zo hebben ze bijvoorbeeld geleerd wat wel en niet werkt in een klas. Op die manier hebben ze vertrouwen opgebouwd in hun eigen kunnen.

### **3.3. Inhoud van de grammatica-lessen**

De *teacher beliefs* over de inhoud van grammaticalesen waren bij beide leerkrachten overeenkomend. Zo vinden beide leraren het belangrijk dat een kind eerst de basisregels van een grammaticaal onderwerp goed aanleert (hierbij gebruikmakend van vuistregels), en dat daarna pas in moet worden gegaan op mogelijke uitzonderingen op de regel. Leerkracht 2 gaf in het tweede interview het volgende aan over de relatie tussen het onderwerp en de persoonsvorm:

*Ze zeggen ook: de persoonsvorm staat altijd in de buurt van het onderwerp. Een persoonsvorm is dus het werkwoord dat past bij die persoon. ja, dat komt wel, en dat wordt ook genoemd, en dat gebruik je ook wel, maar in eerste instantie hebben wij gezegd: we moeten weten wat een onderwerp en een persoonsvorm is, dat dat duidelijk is. En dan als dat er eenmaal inzit, dan kun je uit gaan leggen: ‘kijk, wat zie je nou: elke keer zie je dat het onderwerp in de buurt van de persoonsvorm staat. Oh, kijk eens even, de persoonsvorm verandert als het onderwerp verandert qua aantal personen.’ Maar eerst moeten ze weten wat de basis is. En ik vind dat ze daar vaak te snel overheen gaan.*

Beiden noemden dat het daarnaast ook van belang is dat de voorbeeldzinnen die gebruikt worden duidelijk zijn, en dat de oefeningen die het kind maakt goed aansluiten op wat net geleerd is. De pas geleerde regels moeten daarbij bijvoorbeeld direct toepasbaar zijn in de oefenopdrachten, zodat het voor de kinderen duidelijk zichtbaar wordt hoe de regels werken. Daarnaast is het volgens de leerkrachten belangrijk dat deze basisregels vaak herhaald worden.

Uit allebei de interviews bleek dat de leraren vonden dat in de lesmethode die gebruikt wordt niet altijd even geschikt is en niet altijd aansluit op hun *teacher beliefs*. Er waren een aantal kritiekpunten. Zo gaven ze allebei aan dat er in de handleiding te weinig voorbeeldzinnen genoemd staan voor de instructie, en dat de aanwezige voorbeeldzinnen niet altijd even goed zijn. Daarnaast werd als zwakte van het boek genoemd dat er te veel verschillende onderwerpen aangeboden worden, waardoor er te weinig ruimte is voor herhaling van de echt belangrijke onderwerpen. In de interviews is niet expliciet benoemd wat de leerkrachten als belangrijke onderwerpen zien, maar de geobserveerde lessen bestonden allemaal uit herhalingslessen. Het is dus aannemelijk dat de onderwerpen in deze lessen als belangrijk worden gezien. Ten slotte was een kritiekpunt dat de oefeningen in het boek vaak al te snel te moeilijk werden voor wat de kinderen net geleerd hadden. De regels die net aangeboden zijn, zijn dan bijvoorbeeld niet allemaal direct toepasbaar op de zinnen in de opdracht, wat het voor de kinderen lastiger maakt om de basis eerst goed te begrijpen.

Doordat beide leraren het dus niet op alle punten eens zijn met de methode, noemden ze in de interviews dat ze hebben gekozen om bepaalde dingen in de lesmethode aan te passen. Zo voegen ze zelf voorbeeldzinnen toe, die ze vaak of zelf bedenken of van internet halen. Daarnaast hebben ze besloten om lessen over bepaalde onderwerpen weg te laten en te vervangen door herhalingslessen over onderwerpen die naar de mening van de leraren meer herhaling behoeven. Ook noemden ze dat sommige oefeningen overgeslagen of op een aangepaste manier uitgevoerd worden, omdat deze in de normale vorm te moeilijk bleken om de basis goed aan te leren. Daarnaast werd in de interviews genoemd dat bepaalde aspecten uit de lesmethode weggelaten werden om het simpeler te houden voor kinderen. Een voorbeeld hiervan is de manier voor het vinden van de persoonsvorm. In de lesmethode *Taal Actief* (Dannenburg et al., 2012) worden hiervoor drie manieren beschreven: de vraagproef, de getalsproef en de tijdsproef. Echter, de leerkrachten merkten dat het aanleren van alle drie de manieren te moeilijk en te verwarrend was voor de kinderen, en hebben dit daarom gereduceerd tot één manier. Ze hebben hierbij gekozen voor de vraagproef (het maken van een vraagzin van de zin, zodat de persoonsvorm vooraan de zin komt te staan). De reden die ze hiervoor gaven is dat deze manier naar hun mening in de meeste gevallen goed werkt en dat deze het duidelijkst is voor de kinderen om te hanteren.

In de praktijk waren sommige van de genoemde aanpassingen goed zichtbaar. Zo werden er zelf voorbeeldzinnen toegevoegd en waren de lessen waarin de observaties uitgevoerd zijn allemaal herhalingslessen die de leraren zelf hebben ingevoegd. Ook werd in de lessen van beide leraren inderdaad enkel gebruik gemaakt van de vraagproef voor het vinden van de persoonsvorm. Daarnaast werden niet alle oefeningen uit de les van de lesmethode gemaakt, omdat deze volgens de leerkrachten te moeilijk waren voor het niveau van de kinderen. Daarnaast werd een opdracht uit het boek bij *Leerkracht 1* in een versimpelde vorm uitgevoerd: volgens de oorspronkelijke opdracht moesten de kinderen een tabel maken en daarin aangeven of het om een samengestelde of enkelvoudige zin ging, met daarbij de persoonsvormen uit de zin. Volgens *Leerkracht 1* was dit echter te verwarrend voor de kinderen, en ze zag de meerwaarde er niet van in. Daarom liet ze het maken van de tabel weg, zodat de kinderen per zin enkel het zinstype en de persoonsvorm op moesten schrijven. Dit was volgens de leerkracht veel overzichtelijker.

Toch waren er ook een aantal aspecten die in de praktijk niet overeenkwamen met wat in de interviews genoemd werd. Zo werden niet alle zinnen uit de oefeningen gelaten die volgens de leraren te moeilijk waren of niet aansloten op de pas geleerde regels. Een voorbeeld hiervan kwam uit een les over samengestelde zinnen van de lesmethode *Taal Actief* (Dannenburg et al., 2012). Het boek noemt hierbij drie kenmerken voor het herkennen van een samengestelde zin:



- 1) Een samengestelde zin is een zin met twee persoonsvormen en twee onderwerpen.
- 2) Vaak staat er een voegwoord in een samengestelde zin.
- 3) Je kunt van een samengestelde zin twee enkelvoudige zinnen maken.  
(Dannenburg et al., 2012, p.68)

In oefening twee van les 17 van lesboek B is de opdracht om te bepalen of de zin enkelvoudig of samengesteld is. Een van de zinnen uit de opdracht is:

*Bij ons leer je de juiste gebaren en welke gebaren je beter niet kunt maken.*

Als gekeken wordt naar de kenmerken die het boek geeft voor een samengestelde zin, wordt duidelijk dat kenmerk 1 en 2 toepasbaar zijn op deze zin. Het is echter lastig om van het gedeelte na het voegwoord ('welke gebaren je beter niet kunt maken') een enkelvoudige zin te maken: ten eerste moet de woordvolgorde van deze zin aangepast worden, en ten tweede is het de vraag of die zin na het aanpassen van de woordvolgorde de betekenis heeft zoals deze bedoeld is in de samengestelde zin. Je kunt er alleen een vraagzin van maken, maar in de samengestelde zin is het geen vraag welke gebaren je beter niet kunt maken, maar hoort het gedeelte bij wat je leert. Naast deze zin was er nog een zin die niet helemaal aan leek te sluiten op de kenmerken.

In de praktijk gebruikte zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 deze bovengenoemde opdracht uit het boek wel in hun eigen les, en sloegen de zinnen waarop de regels niet helemaal direct toepasbaar waren niet over. In dat opzicht komt de *teacher practice* niet overeen met het *teacher belief*. In het eindinterview werd gevraagd waarom toch gekozen is voor het gebruiken van deze opdracht. Toen werd duidelijk dat de leraren voor de les (en tot het moment van het interview) de zinnen niet gecontroleerd hadden op toepasbaarheid van de regels. Na de zinnen in het eindinterview bekeken te hebben, vonden de leraren inderdaad dat deze voor dit stadium in het leerproces eigenlijk niet geschikt waren.

Dat de zinnen die gebruikt werden tijdens de les van tevoren nog niet gecontroleerd waren op geschiktheid, was bij Leerkracht 2 ook zichtbaar in haar instructie van de les over enkelvoudige en samengestelde zinnen. Daar gebruikte ze de zin:

*De moeder van Ella is astronaut en reist nu door de ruimte.*

Als bij dit voorbeeld ook gekeken wordt naar de bovengenoemde drie kenmerken van een samengestelde zin, wordt duidelijk dat regel 1 niet toe te passen is op deze zin: er zit maar één expliciet onderwerp in de samengestelde zin. Ook regel 3 sluit niet aan op deze zin, aangezien van het tweede gedeelte na het voegwoord geen enkelvoudige zin te maken is zonder zelf een onderwerp ('de moeder van Ella') toe te voegen. Dit sluit dus niet aan op het *teacher belief* dat de voorbeeldzinnen in de instructie duidelijk aan moeten sluiten op de pas geleerde regels. Leerkracht 2 noemde in het eindinterview dat ze er tijdens de instructie inderdaad zelf ook achter kwam dat dit niet de handigste zin was om te gebruiken in de uitleg. De voorbeeldzin was overgenomen uit de lesmethode, en ze liet weten dat ze er daarom van uitging dat het een geschikte zin was. Ondanks dat de leerkracht dus haar bedenkingen heeft bij de lesmethode, lijkt ze (misschien onbewust) toch vaak te vertrouwen op de correctheid en geschiktheid van de lesmethode.

Veel van de *teacher beliefs* (namelijk: het toevoegen van extra voorbeeldzinnen, het toevoegen van extra herhalingslessen, het gebruik van enkel de vraagproef voor het vinden van de persoonsvorm en het weglaten van oefeningen of het aanpassen van oefeningen geschiktere vormen) komen dus overeen met de *teacher practice*. Toch kwam het niet allemaal overeen: het gebruiken van geschikte zinnen in zowel de instructie als in de

oefeningen lijkt niet altijd te gebeuren in de praktijk, hoewel de leerkrachten in de interviews aangaven dit wel belangrijk te vinden.

#### *Verklarende factoren*

De werkervaring van de leerkrachten en het vertrouwen in hun lesgeven kunnen factoren zijn die ervoor zorgen dat de *teacher beliefs* en *practices* over het aanpassen van de lessen (bijvoorbeeld het invoegen van extra herhalingslessen of het toevoegen, weglaten of aanpassen van oefeningen) wel overeen komen. Doordat ze veel ervaring hebben met lesgeven en hierin vertrouwen hebben, zullen ze makkelijker af durven te wijken van de lesmethode op punten waar ze het niet mee eens zijn. Ook bleek uit de interviews dat de leraren door de school redelijk vrij gelaten worden in het indelen van de lessen, zolang de leerlijnen van de school in het oog gehouden worden. Dit zou dus eveneens kunnen bijdragen aan dat de leraren in staat zijn in de praktijk te kunnen doen wat ze zelf als beste zien.

Toch bleek uit de interviews ook dat de leraren zich niet op alle punten echt vrij voelden. Zo liet zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 weten niet zo veel aan te kunnen passen in de lesonderwerpen als ze graag zou willen. Leerkracht 1 noemde het volgende:

*Vaak herhaal ik zelf niet dingen zelf eerder, omdat je toch in grote lijnen een methode volgt. Die zit eigenlijk zo volgeduwd met leerstof. Je moet daar eigenlijk zelf heel bewust naar kijken: wat is belangrijk en wat kan ik weglaten en vervangen door lessen over wat kinderen nog moeilijk vinden. Maar je kunt niet altijd zeggen: 'ik doe dit dan maar niet', want in groep 7 gaan ze door op wat jij in groep 6 hebt aangeboden. Je moet de leerlijnen in de gaten houden en je moet die dingen aanbieden.*

Het is dus niet altijd mogelijk voor de leerkrachten om helemaal zelf te bepalen wat ze doen, omdat rekening gehouden moet worden met de hogere leerjaren. Dit is zeker een beperkende factor.

Ook de lesmethode werd in de interviews genoemd als een factor voor het niet overeenstemmen van het *teacher belief* en de *teacher practice*. De leraren gaven aan dat ze het niet altijd eens zijn met de methode, maar dat ze de methode toch gebruiken. Er zijn een aantal redenen hiervoor. Zo moeten de leraren het doen met de lesmethode die op de school aanwezig is: ze kunnen niet een nieuwe methode aanschaffen wanneer dat gewenst is. In het eerste interview werd genoemd dat vanuit de school is gekozen voor deze lesmethode, omdat in deze methode veel aandacht besteed wordt aan woordenschat, wat nodig is voor de populatie van de school. Hiermee zijn de leerkrachten het ook eens, maar ze gaven ook aan dat het misschien niet verkeerd is om te kijken naar een andere lesmethode die ook meer voldoet aan hun eigen wensen. Echter, dat is financieel gezien niet altijd mogelijk. Een andere factor voor het gebruiken van de huidige lesmethode zonder aanpassingen in de oefeningen is de beperkte tijd van de leraren. Ze hebben onvoldoende tijd om alle zinnen die ze willen gebruiken in de lessen te controleren of om een hele andere les zelf op te zetten wanneer ze het niet eens zijn met de les uit de lesmethode. Basisschoolleerkrachten moeten niet alleen grammatica onderwijzen, maar ook een reeks andere vakken. Het is onmogelijk om voor alle vakken alle lessen uit het lesboek te controleren op mogelijke onjuistheden van de methode. De leerkrachten gaven aan ervan uit te gaan dat ze kunnen vertrouwen op een lesmethode. Zo benoemde Leerkracht 2 in het eindinterview:

*Maar dit [zin 5 uit opdracht 2 van samengestelde zinnen, zie hierboven] is dan een voorbeeld van: je wilt kinderen dingen leren, strategieën, maar zorg dan dat het er goed inkomt. Neem dan de juiste zinnen. En ik snap dat dat lastig is, maar zij maken een*

*methode en wij moeten daarop kunnen vertrouwen dat de dingen die erin staan, dat dat goed is.*

### **3.4. Vormgeving van de grammatica-lessen**

Vanuit de school is gekozen om elke les volgens het EDI-model te geven (zie Hoofdstuk 2 voor meer uitleg over dit model). Beide leraren lieten in de interviews weten dit model daarom te gebruiken in hun lessen. Leerkracht 1 leek erg tevreden te zijn met dit model. Leerkracht 2 vond het aan de ene kant een fijn model en gebruikte het in haar lessen, maar uit haar reactie was soms op te merken dat ze op sommige vlakken mogelijk het model liever niet zou willen volgen.

Zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 was daarnaast van mening dat kinderen tijdens een grammatica-les niet enkel individueel met een boek en schrift moeten werken. Een werkvorm waarbij een kind handelend bezig kan zijn, zoals bij een spelvorm of een samenwerkingsvorm, spreekt de kinderen volgens de leerkrachten meer aan in het leren van grammatica. Leerkracht 1 was van mening dat deze werkvorm de kinderen niet alleen meer motiveert om te werken, maar dat de kinderen ook beter leren tijdens samenwerkingsopdrachten. De kinderen kunnen door handelend bezig te zijn en te discussiëren veel van elkaar leren, waardoor de stof beter zal beklijven bij de leerlingen. Over dit laatste had Leerkracht 2 haar twijfels:

*Het was de vijfde keer dat ze met dit soort [enkelvoudige en samengestelde] zinnen bezig waren, en ze kijken je aan: 'samengestelde zinnen, wat is dat, kan ik het eten?', alsof het de eerste keer is, en dat is frustrerend. (...) Ik geef het nu voor de vijfde keer en ik probeer er toch elke keer een verschil in te maken in aanbieden: dan weer samenwerken, dan overleggen, et cetera. Maar dan denk ik: is dit na vijf keer het resultaat? Dan heeft het ook niet zoveel opgeleverd denk ik...*

Ondanks dat de kinderen dus in verschillende vormen hebben geoefend met samengestelde zinnen, lijkt dit niet te zorgen voor een beter resultaat. Dit leidt tot frustratie bij Leerkracht 2.

Wel waren beide leerkrachten van mening dat kinderen ook moeten leren om te werken uit lesboeken, en dat niet alle lessen een spel moeten zijn voor de leerlingen. Zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 vindt daarom een mix van traditionele opdrachten (zoals werken uit lesmethodes) en samenwerkings- of spelopdrachten het beste om te gebruiken in hun lessen.

In de praktijk was zichtbaar dat beide leraren in hun les het EDI-model toepasten. Leerkracht 1 leek dit wel consistentere te doen dan Leerkracht 2. De reden die Leerkracht 2 hiervoor gaf was dat de EDI-methode eigenlijk bedoeld is voor lessen met nieuwe leerstof. Aangezien deze lessen herhalingslessen waren, gebruikte ze de EDI-methode niet in deze lessen. Of het EDI-model in de praktijk in een les met nieuwe stof consistentere wordt gebruikt door Leerkracht 2 is dus niet te zeggen.

Daarnaast was zichtbaar dat beide leerkrachten gebruik maakten van zowel het lesboek als van spel- of samenwerkingsvormen. Er was wel verschil in de mate waarin de leerkrachten spelvormen toepasten in hun lessen. Waar Leerkracht 2 dit vrij veel liet zien, was dit bij Leerkracht 1 ook zichtbaar, maar minder. Zij leek eerder gebruik te maken van traditionele werkvormen zoals de lesmethode of kopieerbladen met daarop oefeningen, die de kinderen individueel moesten maken. Bij deze leraar kwamen de *teacher beliefs* dus minder overeen met de *teacher practice*. In het eindinterview met Leerkracht 1 liet ze weten dat ze inderdaad ook vond dat ze te weinig gebruik maakte van andere werkvormen, en dat daar nog winst te behalen is.

### *Verklarende factoren*

Het EDI-model is door de school aangewezen als de manier van lesgeven die de leerkrachten moeten hanteren. Dit is dus zeker een factor die ervoor zorgt dat het *teacher belief* (namelijk het gebruik van het EDI-model in de lessen) terug te zien is in de praktijk bij beide leerkrachten. Daarbij liet Leerkracht 1 weten het model erg fijn te vinden. Doordat ze erg gelooft in het model, zal dit waarschijnlijk bijdragen aan dat ze het in de praktijk ook daadwerkelijk veel gebruikt. Leerkracht 2 leek wat minder enthousiast over het model, wat een reden kan zijn dat ze het model ook minder strikt volgde in haar lessen. Een mogelijke factor die bij Leerkracht 2 ook mee kan spelen is haar werkervaring. Ze heeft namelijk voor een lange tijd lesgegeven op haar eigen manier, wat ervoor gezorgd kan hebben dat de leerkracht steeds meer is gaan vertrouwen op haar eigen stijl van lesgeven en ze hier minder snel van afwijkt. Dit is een voorbeeld van hoe de *teacher beliefs*, maar ook factoren van buitenaf (namelijk de mening van de school), bepalend kunnen zijn voor wat een leraar in de praktijk doet.

Een verklarende factor voor het verschil in lesvormen tussen beide leraren kan het verschil in het karakter zijn. Zo liet Leerkracht 2 in het eindinterview het volgende weten:

*Als kinderen kunnen samenwerken in de les, vind ik dat zelf ook leuk. Ze zijn dan enthousiast en houden elkaar scherp. (...) Ik pas dit [samenwerkingsvormen] al vrij veel toe in mijn lessen. Ik ben sowieso iemand die de doelen pakt en daar een eigen draai aan geeft. Ik vind het moeilijk om precies volgens een methode te werken. (...) Het doel, daar gaat het om, en hoe je het doel brengt bij de kinderen, dat maakt niet zoveel uit.*

Dit laat zien dat Leerkracht 2 van nature meer houdt van het geven van een eigen invulling aan de lessen, waardoor ze mogelijk ook eerder zal kiezen voor een andere vorm dan de standaard les uit een methode. Leerkracht 1 leek dit minder te hebben en het fijner te vinden om vast te houden aan structuur, waardoor de keuze voor het volgen van de lesmethode en het EDI-model ook vanzelfsprekender is.

## **4. Discussie**

Aan de hand van een *multiple-source qualitative study* (Denzin & Lincoln, 2003) is onderzocht in hoeverre de *teacher beliefs* over grammatica-onderwijs van twee basisschoolleerkrachten overeenkwamen met hun *teacher practice*, en welke factoren een mogelijke verklaring kunnen bieden voor het wel of niet overeenkomen van beiden. De resultaten die in het vorige hoofdstuk besproken zijn, zijn in Tabel 1 kort samengevat. Hierin is per onderwerp aangegeven wat het *teacher belief* en de *teacher practice* was, of deze twee overeenkwamen en wat de mogelijke verklaring is voor het wel of niet overeenstemmen van beiden. Tabel 1 laat zien dat er bij beide leraren een aantal *teacher beliefs* overeenkwamen met de *teacher practice*. Dit is ook in eerdere studies gevonden (bijv. Hande Uysal & Bardakci, 2014; Watson, 2015). Daarentegen weken ook een aantal *teacher beliefs* af van de *teacher practice*, wat overeenkomt met eerdere studies (bijv. Phipps & Borg, 2009; Abdullah Ayash Ezzi, 2012). Wat ook opvallend is, is dat het per leerkracht kan verschillen of er een overeenkomst is tussen beiden. Dit is bijvoorbeeld te zien bij de kennis over grammatica en het gebruik van het EDI-model in de lessen. In dit onderzoek leken geen verschillende *teacher beliefs* van een leerkracht met elkaar te botsen, wat wel werd gevonden in Phipps en Borg (2009).

Het antwoord op de onderzoeksvraag is dus niet helemaal eenduidig. Waar het in de eerdere studies vaak duidelijk was dat de *teacher beliefs* of bijna allemaal wel, of bijna allemaal niet overeenkwamen met de *teacher practice*, is het in het huidige onderzoek

**Tabel 1**

*Samenvatting van de teacher beliefs en de teacher practice van Leerkracht 1 (L1) en Leerkracht 2 (L2), met daarbij aangegeven of deze overeenkwamen en een mogelijke verklaring hiervoor.*

<b>Aspect</b>	<b>Teacher beliefs</b>	<b>Teacher practice</b>	<b>Komt het overeen?</b>	<b>Mogelijke verklaring(en)</b>
<i>Visie op grammatica-onderwijs</i>	Grammatica-onderwijs is belangrijk	Niet duidelijk zichtbaar of het wel of niet belangrijk is	-	-
<i>Kennis van grammatica</i>	Voldoende kennis voor het onderwijzen aan groep 6	Kennis was aanwezig, L2 liet wel een misvatting zien	Ja (L1) en gedeeltelijk (L2)	L2: Onvoldoende onderwijs gehad in het onderwijzen van grammatica
	Voldoende vertrouwen in het onderwijzen van grammatica	Vertrouwen was aanwezig	Ja	Werkervaring
<i>Onderwijzen van grammatica</i>	Eerst de basisregels goed aanleren aan de hand van goede en simpele voorbeelden	Niet altijd de meest geschikte voorbeelden	Nee	Voor zowel punt 1 als punt 2: De lesmethode voldoet niet altijd aan de wensen van de leraren
	De zinnen in de gebruikte oefeningen moeten goed aansluiten op de stof die net geleerd is	De zinnen uit de oefeningen sluiten niet altijd goed aan	Nee	Tijdgebrek Het aanschaffen van een nieuwe methode is vaak niet mogelijk
	Aanpassen van de lessen uit de methode waar nodig	Bepaalde aspecten werden aangepast	Ja	Vertrouwen Werkervaring Vrijheid school
	Veel herhaling toepassen voor belangrijke onderwerpen	Herhaling was aanwezig, maar niet zoveel als gewenst	Ja en nee	Vertrouwen Werkervaring Vrijheid school, maar ook de verwachting vanuit school/collega's om bepaalde onderwerpen aan te bieden
<i>Vormgeving van de lessen</i>	Gebruik van het EDI-model in de lessen	Duidelijk bij L1, minder bij L2	Ja (L1) en gedeeltelijk (L2)	Opedragen vanuit school Werkervaring Karakter
	Mix van traditionele oefeningen en spel- of samenwerkingsvormen	Beide leraren lieten deze mix zien (L2 meer dan L1)	Ja	Karakter

ongeveer gelijk verdeeld. De resultaten van dit onderzoek liggen tussen de eerder besproken studies in. Een verklaring hiervoor kan zijn dat deze studie in een andere context plaatsvond: geen van de eerder besproken onderzoeken is afgenomen op een Nederlandse basisschool en ging over het grammatica-onderwijs in het Nederlands als eerste taal.

#### 4.1. Plaatsen van de resultaten in een bredere context

In het theoretisch kader zijn een aantal factoren besproken die in eerdere onderzoeken van invloed leken te zijn op het wel of niet overeenstemmen van de *teacher beliefs* en *teacher practice*. Een aantal van die factoren bleken ook in dit onderzoek een rol te spelen. Zo is ook in dit onderzoek gevonden dat de eigen ervaring in het leren van grammatica van invloed was op het type grammatica-onderwijs dat de leerkracht in de lessen gebruikte. Beide leerkrachten kregen vroeger grammatica-onderwijs op een traditionele wijze aangeboden en lieten dit type onderwijs ook in hun lessen zien. Daarnaast zijn in het huidige onderzoek tijdgebrek en verwachtingen vanuit de school als belangrijke factoren gevonden, zoals ook uit eerder onderzoek al is gebleken (Song, 2014). Door het tijdgebrek konden de leerkrachten bijvoorbeeld geen lessen realiseren die qua inhoud volledig voldeden aan hun *teacher beliefs*. Daarentegen zorgde de redelijk grote vrijheid die de leerkrachten vanuit de school kregen er mede voor dat de *teacher beliefs* en *teacher practice* juist wel overeenkwamen (Watson, 2015). De leerkrachten kregen vrij veel vrijheid om de lessen in te delen zoals ze wilden, zolang de leerlijnen in de gaten gehouden werden. Echter, de leerkrachten werden niet geheel vrij gelaten, aangezien in de hogere groepen ervan uit wordt gegaan dat alle onderwerpen uit de lesmethode in groep 6 behandeld zijn. Dit was dus wel gedeeltelijk een beperkende factor.

Ook zijn er een aantal factoren uit eerdere onderzoeken die juist tegengesteld of niet aanwezig waren in deze studie. Zo concludeerde Myhill (2003) dat wanneer de leerkrachten geen of te weinig grammatica-onderwijs hebben gehad in hun jeugd, er onvoldoende kennis van grammatica kan zijn. Dit gebrek aan kennis zou vervolgens kunnen leiden tot onzekerheid, dat aanwezig is bij veel leerkrachten (Myhill, 2003). Echter, zowel Leerkracht 1 als Leerkracht 2 gaf aan voldoende vertrouwen en kennis te hebben, ondanks dat ze van mening waren dat hun grammatica-onderwijs vroeger niet erg goed was. Dit vertrouwen was duidelijk zichtbaar in de lessen. Ook de kennis was grotendeels voldoende aanwezig. In deze studie is niet gevonden dat de lessen strakker gecontroleerd werden bij aanwezigheid van onzekerheid (Watts et al., 1997). De leerkrachten waren juist zelfverzekerd en erg flexibel in de indeling van hun lessen, wat ook in de interviews werd aangegeven. De verwachtingen van de studenten (Phipps & Borg, 2009) waren in deze studie niet extra van invloed op de lesvorm die de leerkrachten kozen voor het onderwijzen van grammatica. De leerkrachten gebruikten de lesvormen in hun lessen waar ze zelf het meeste in zagen. Een mogelijke verklaring voor dit verschil tussen de uitkomst van Phipps en Borg (2009) en het huidige onderzoek is dat dit onderzoek heeft plaatsgevonden op een basisschool en de studie van Phipps en Borg (2009) op een taalschool. Het is logisch dat studenten die zich zelf aanmelden voor een taalcursus (zoals bij Phipps en Borg (2009) het geval was) een verwachting hebben over de lessen, omdat ze een bepaald niveau willen behalen. Bij basisschoolleerlingen is dit minder vanzelfsprekend: de leraren hebben autoriteit en de leerlingen worden onderworpen aan een programma dat door de leerkrachten wordt vastgesteld. Wel hebben kinderen bepaalde verwachtingen over het nut van de lessen, zoals terug te zien was in het feit dat de kinderen minder geconcentreerd werkten wanneer het nut van een opdracht voor de kinderen niet helemaal duidelijk was. Dit had mogelijk invloed kunnen hebben op dat er vaker een spelvorm werd ingezet tijdens de lessen, aangezien dit als nuttiger wordt gezien door de kinderen (namelijk dat het voor plezier zorgt). Toch weken de leerkrachten bij het inzetten

van de spelvormen niet af van hun *teacher beliefs*, omdat ze aangaven de spelvormen ook als nuttig te zien.

Naast de bovengenoemde factoren zijn in deze studie ook andere factoren gevonden die een rol speelden in de mate van overeenstemming tussen de *teacher beliefs* en *teacher practice*. Een voorbeeld hiervan is de lesmethode. In het theoretisch kader is al kort de lesmethode als mogelijke factor genoemd. In de meeste lesmethodes wordt namelijk nog op een traditionele manier grammatica-onderwijs aangeboden, wat kan botsen met het *teacher belief* van leerkrachten die vinden dat modern grammatica-onderwijs beter is. Echter, dit was in dit onderzoek niet het geval. De leerkrachten leken namelijk voorstander te zijn van traditioneel grammatica-onderwijs, wat ook het soort onderwijs was dat in de lesmethode gebruikt werd. Waar ze wel tegenaan liepen in de lesmethode waren een aantal andere zaken (bijv. te snel te moeilijke oefeningen, oefeningen waarbij de zinnen niet direct aansluiten op de pas geleerde regels en te weinig herhalingslessen). Doordat dit niet geheel aansloot op hun overtuigingen, konden de leerkrachten lastiger een les verzorgen die overeenkwam met hun *teacher beliefs*, mede doordat er dus ook een gebrek aan tijd was. Wat hiermee samenhangt is een financiële beperking. Op een basisschool moet een leerkracht het doen met de lesmethode die aanwezig is, en zal er niet vaak een nieuwe lesmethode aangeschaft kunnen worden.

De factoren die hierboven als beperkend genoemd werden (bijv. de lesmethode, het tijdgebrek en de verwachtingen van leerkrachten van hogere groepen dat de onderwerpen die in de lesmethode staan aan bod gekomen zijn in groep 6) zijn voornamelijk contextuele factoren. Dit zijn factoren die buiten de macht van de leerkracht liggen. De persoonlijke factoren (bijv. de werkervaring) speelden bij deze leerkrachten juist vaak een rol in het gedeeltelijk of helemaal overeenkomen van de *teacher beliefs* en de *teacher practice*. In dit onderzoek lijken dus vooral de contextuele factoren meer van invloed te zijn op het niet overeenkomen van *teacher beliefs* en *teacher practice* en de persoonlijke factoren op het wel overeenkomen van beiden.

Wanneer er in een situatie in de *teacher practice* in dit onderzoek zowel contextuele als persoonlijke factoren aanwezig waren, leek het erop dat de persoonlijke factoren sterker waren dan de contextuele factoren. Vaak werd er dan in de *teacher practice* niet of niet helemaal afgeweken van de *teacher beliefs*. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar in het gebruik van het EDI-model in de lessen. Dit model werd door de school ingevoerd (de contextuele factor). Waar Leerkracht 1 het model ook daadwerkelijk erg fijn vond, leek Leerkracht 2 niet altijd een liefhebber van het model te zijn (het *teacher belief*). Leerkracht 2 leek zich meer aan haar eigen manier van lesgeven te willen houden die ze had ontwikkeld in de jaren dat ze les gaf (de persoonlijke factor). In de lessen van Leerkracht 2 was het EDI-model dan ook minder duidelijk aanwezig dan bij Leerkracht 1. Het model werd dus wel deels gebruikt, maar het was duidelijk dat Leerkracht 2 toch ook sterk vasthield aan haar eigen lesmanier. Wanneer er dus zowel een persoonlijke als contextuele factor een rol kan spelen in de mate waarin de *teacher beliefs* en de *teacher practice* overeenkomen, lijkt het er op dat de persoonlijke factor (de werkervaring) wat sterker weegt dan de contextuele factor (de regel van de school om het EDI-model te gebruiken in de lessen). In dit onderzoek is niet gevonden dat een contextuele factor zwaarder weegt dan een persoonlijke factor.

De werkervaring lijkt dus een erg belangrijke factor te zijn in het overeenstemmen van *beliefs* en *practice*. De leerkrachten hebben over de jaren heen werkervaring opgebouwd en zijn hierdoor steeds beter voor zichzelf gaan kunnen bepalen wat wel of niet werkt in de klas. Dit leidt tot meer zelfvertrouwen in hun eigen kunnen. Door deze opgebouwde werkervaring zal de leerkracht waarschijnlijk makkelijker vasthouden aan de eigen *beliefs* en af durven te wijken van bijvoorbeeld de lesmethode of de opgedragen regels vanuit de school als deze niet overeenkomen met de *teacher beliefs*. Wanneer een persoon nog maar net werkzaam is als

leerkracht, zal deze ervaring ontbreken en zal mogelijk wel meer vastgehouden worden aan de regels en methodes.

#### 4.2. Het generalisatievermogen van de data en implicaties

Het generaliseren van de data naar een bredere context moet met alle voorzichtigheid gedaan worden. Het is namelijk gevaarlijk om op basis van enkel deze studie generalisaties te maken naar de gehele context van Nederlandse basisscholen, aangezien dit onderzoek enkel bij twee basisschoolleerkrachten is uitgevoerd. Er zijn veel contextuele en persoonlijke variabelen die kunnen verschillen tussen deze case-study en andere studies. Het is belangrijk dat de inzichten uit dit onderzoek geïnterpreteerd worden in de context van deze studie. Het is daarom voor de interpretatie goed om nog eens te benadrukken dat deze studie is uitgevoerd bij twee vrouwelijke basisschoolleerkrachten met ruim veertig jaar werkervaring, die werken op een basisschool met een grote hoeveelheid NT2-kinderen, waarvan één leerkracht lesgeeft aan een schakelklas met kinderen van groep 6 en één leerkracht aan een reguliere groep 6.

Ondanks dat de *teacher beliefs* en *teacher practices* in dit onderzoek specifiek zijn voor deze context, geeft het onderzoek wel relevante inzichten over de relatie tussen de *teacher beliefs* en *teacher practices*, en over de onderzoeksmethodologie. Het onderzoek heeft laten zien dat er ook in het basisonderwijs *teacher beliefs* terugkomen in de *teacher practice*, maar dat er ook *teacher beliefs* zijn die niet overeenkomen met de *teacher practice*. Tot op heden is dit in de literatuur nog nauwelijks beschreven. Daarnaast laat het onderzoek zien dat elke leraar verschilt in zijn of haar *teacher beliefs*. Ondanks dat de twee participanten in dit onderzoek al veertig jaar samenwerken en erg goed op elkaar ingespeeld zijn, verschillen ook zij op bepaalde vlakken in hun *teacher beliefs*.

Het onderzoek heeft dus een beter inzicht gegeven in de *teacher beliefs* en *teacher practice* van basisschoolleerkrachten. Dit inzicht zal uitgebouwd moeten worden door middel van meer onderzoek naar dit onderwerp. Als deze kennis groot genoeg is, kan pas meer gezegd worden over hoe het grammatica-onderwijs er het beste uit kan komen te zien en hoe de verandering van het huidige grammatica-onderwijs tot stand kan worden gebracht.

Leerkracht 1 liet na afloop van het onderzoek weten dat dit onderzoek haar heeft geprikkeld om dieper te kijken naar de methode op het gebied van geschiktheid van voorbeelden en oefenzinnen, omdat ze dit niet echt opgemerkt had. Omdat leerkrachten vaak voor een lange tijd dezelfde methode gebruiken, kan het zijn dat eventuele onjuistheden niet meer opgemerkt worden. Het kan daarom goed zijn wanneer leerkrachten vaker aangespoord worden om kritisch naar een methode te kijken. Ook kan het een goed idee zijn om vaker met leerkrachten te praten over hun overtuigingen om deze voor de docent meer zichtbaar te maken. Zo kan de leerkracht nagaan of wat hij of zij doet in de les ook daadwerkelijk is wat diegene als beste of belangrijkste vindt.

#### 4.3. Verbeterpunten

Ook dit onderzoek bevat een aantal punten die in het vervolg verbeterd zouden kunnen worden. Zo bestonden de lessen die geobserveerd zijn uit herhalingslessen waarin geen nieuwe stof werd uitgelegd. Het uitleggen van nieuwe stof staat echter wel centraal in onderzoek naar het veranderen van het grammatica-onderwijs. In het vervolg kan het daarom mogelijk beter zijn om de lesobservaties uit te voeren bij lessen over nieuwe onderwerpen. Daarnaast zijn de onderwerpen van de lessen mede door de leerkrachten bepaald. De lesobservaties gingen dus toevallig over deze onderwerpen (het taalkundig ontleden van zinnen en het onderscheid tussen enkelvoudige en samengestelde zinnen). Dit is maar een klein gedeelte van het grammatica-onderwijs en het kan zijn dat dit niet de kern van grammatica-onderwijs betreft. In het vervolg is het daarom beter om ook andere grammaticale onderwerpen te onderzoeken.



Een methodologisch verbeterpunt is om wat meer tijd tussen de laatste lesobservatie en het tweede interview te houden. In het eindinterview, dat nu een dag na de tweede lesobservatie werd gehouden, werden namelijk nog een aantal vragen gesteld over de les van de dag ervoor. Echter, de leerkrachten hadden nog onvoldoende tijd gehad om de opdrachten die in die les gemaakt waren na te kijken, waardoor ze minder zicht hadden op wat de kinderen moeilijk vonden.

## 5. Conclusie

Uit dit onderzoek blijkt dat de *teacher beliefs* en *teacher practice* van de onderzochte leerkrachten gedeeltelijk overeenkwamen, maar ook gedeeltelijk discrepanties vertoonden. Er zijn in de discussie verschillende mogelijke factoren genoemd die de overeenkomsten of discrepanties kunnen verklaren. Een aantal van deze factoren komen overeen met factoren die in eerdere studies zijn gevonden (bijv. het tijdgebrek en de vrijheid van de school), maar er zijn in dit onderzoek ook andere factoren gevonden die een verklaring kunnen geven voor de discrepantie tussen *teacher belief* en *teacher practice* (bijv. de lesmethode).

De aanleiding voor dit onderzoek was de discussie over het veranderen van het grammatica-onderwijs. Deze veranderingen zijn voorheen nog niet geslaagd (Birello, 2012; Coppen et al., 2019). Door verschillende onderzoekers (bijv. Phipps & Borg, 2009; Birello, 2012; Song, 2014; Watson, 2015) werd gesuggereerd dat het waarschijnlijk bevorderend is voor het laten slagen van de veranderingen in het grammatica-onderwijs wanneer de hervormingen beter aansluiten bij de *teacher beliefs*. Ook de uitkomst van dit onderzoek neigt dit te suggereren. Het gebruik van het EDI-model, dat door de school werd ingevoerd, is hier een voorbeeld van. Leerkracht 1 liet weten het model erg fijn te vinden, terwijl Leerkracht 2 dit model niet altijd fijn vond. In de lessen van Leerkracht 2 was het model dan ook minder duidelijk aanwezig dan bij Leerkracht 1. Het geloven in het model versterkt waarschijnlijk dat het model ook daadwerkelijk beter in de lessen gebruikt wordt. Het is aannemelijk dat ook voor het veranderen van het grammatica-onderwijs op basisscholen het van belang is dat de hervormingen aansluiten op wat de leerkrachten belangrijk vinden. Echter, op basis van alleen dit onderzoek kan deze conclusie niet getrokken worden voor het gehele basisonderwijs. Er is meer data nodig om dit vast te kunnen stellen.

Concluderend kan dus gezegd worden dat dit huidige onderzoek enkel een start was op het onderzoeksgebied van de relatie tussen *teacher beliefs* en *teacher practice*. Om hier meer inzicht te krijgen en om de stap naar het veranderen van het grammatica-onderwijs te kunnen maken, is het zeker van belang om meer onderzoek naar dit onderwerp uit te voeren.

## Literatuurlijst

- Ayash Ezzi, N.A. (2012). Yemeni Teachers' Beliefs of Grammar Teaching and Classroom Practices. *English Language Teaching*, 5(8).  
<https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p170>
- Birello, M. (2012). Interview: Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.464>
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (2de editie). Coutinho.
- Burns, A., & Knox, J. (2005b). Realisation(s): Systemic-Functional Linguistics and the Language Classroom. *Educational Linguistics*, 4, 235–259. [https://doi.org/10.1007/1-4020-2954-3\\_14](https://doi.org/10.1007/1-4020-2954-3_14)
- Cajkler, W., & Hislam, J. (2002). Trainee Teachers' Grammatical Knowledge: The Tension Between Public Expectation and Individual Competence. *Language Awareness*, 11(3), 161–177. <https://doi.org/10.1080/09658410208667054>
- Coppen, P. A., Van Rijt, J., Wijnands, A., & Dielemans, R. (2019). Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 85–99. <https://doi.org/10.5117/tntl2019.2.002.copp>
- Dannenburg, W., De Groot, A., Lansink, C., Manders, D., Van Raamsdonk, G., Rosendaal, L., & Schouten, P. (2012). *Taal actief* (Eerste druk, tweede oplage ed.). Malmberg.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2007). *The Landscape of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Farrell, T. S. C., & Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of Grammar Teaching : A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *TESJ-EJ*, 9(2), 1–13.  
[https://www.researchgate.net/publication/237258330\\_Conceptions\\_of\\_Grammar\\_Teaching\\_A\\_case\\_study\\_of\\_Teachers'\\_Beliefs\\_and\\_Classroom\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/237258330_Conceptions_of_Grammar_Teaching_A_case_study_of_Teachers'_Beliefs_and_Classroom_Practices)
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Hollingsworth, J., Ybarra, S., & Schmeier, M. (2020). *Expliciete directe instructie 2.0: tips en technieken voor een goede les* (13de editie). Pica.
- Kagan, D.M. (1992) Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861–878.  
<https://doi.org/10.1080/0141192032000137349>
- Myhill, D. (2003). Principled Understanding? Teaching the Active and Passive Voice. *Language and Education*, 17(5), 355–370.  
<https://doi.org/10.1080/09500780308666856>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.  
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Seidman, I. (2005). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 3rd Edition (3rd ed.). Teachers College Press.

- Song, S.Y. (2014). Teachers' Beliefs About Language Learning and Teaching. *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* Routledge  
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315797748.ch20>
- Uysal, H. H., & Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: focusing on meaning, form, or forms? *South African Journal of Education*, 34(1), 1–16. <https://doi.org/10.15700/201412120943>
- Van Rijt, J.H., & Coppen, P.A.J. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- Van Rijt, J.H., Wijnands, A., & Coppen, P.A.J. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic Concepts and reflective judgement in grammar teaching. Contribution to a special issue What is Grammar in L1 Education Today?, edited by Kaisu Rättyä, Elżbieta Awramiuk, and Xavier Fontich. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>
- Van Rijt, J.H., Wijnands, A., & Coppen, P.A.J. (2020). Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258>
- Verschuren, P. (2003). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 121–139. <https://doi.org/10.1080/13645570110106154>
- Watson, A. (2015). The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29(4), 332–346. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>
- Watts, M., Alsop, S., Gould, G., & Walsh, A. (1997). Prompting teachers' constructive reflection: pupils' questions as critical incidents. *International Journal of Science Education*, 19(9), 1025–1037. <https://doi.org/10.1080/0950069970190903>
- Wragg, E.C. (2001) *Explaining in the Primary School*. London: Routledge Falmer.

## **Bijlage A: Vragenlijst voor Interview 1**

### Kenmerken van de leerkracht:

- Wie ben je/kun je wat over jezelf vertellen?
- Wat voor opleiding heb je gevolgd?
- Hoe lang werk je al in het onderwijs/hier?
- Heb je altijd in dezelfde klas gestaan?
- Etc.

### Kenmerken van klas/school (context)

- Kun je wat meer vertellen over hoe je klas is en hoe deze is opgebouwd?
  - o Waar moet ik op letten?/Zijn er dingen die ik voorafgaand aan de lesobservaties moet weten?
- Zijn er veel kinderen met bijvoorbeeld moeite met taal of het Nederlands (omdat ze NT2-kinderen zijn)?
- (Bij de leerkracht met de schakelklas) Kun je me meer over vertellen wat een schakelklas inhoudt?
- Wat zijn de kenmerken van de school? Weet je bijvoorbeeld wat hun visie is op grammatica-onderwijs, of het onderwijs in het algemeen?

### Visie op grammatica

- Vind je grammatica-onderwijs belangrijk? En waarom wel/niet?
- Wat is de reden om grammatica-onderwijs te geven?
- Wat is volgens jou de beste manier van grammatica-onderwijs geven?
- Hoe ziet jouw ideale manier of setting van lesgeven eruit?
- Komt de praktijk een overeen met deze ideale manier van lesgeven? Waar merk je eventueel beperkingen?

### Eigen ervaringen

- Kun je zelf nog herinneren dat je grammaticaonderwijs hebt gekregen in je jeugd? En als je je het nog kunt herinneren: op welke manier verliep dit?
- Vind je dat het huidige grammatica-onderwijs veel veranderd is in de loop van de jaren, of merk je dat het eigenlijk nog veelal hetzelfde is gebleven? En wat vind je hiervan?
- In welke mate is grammatica in jouw opleiding tot leerkracht aan bod gekomen? En in hoeverre ben je voorbereid op het geven van grammaticaonderwijs tijdens je opleiding?
- Wat vind je zelf van grammatica? Vind je het een leuk onderwerp?
- Wat denk je dat de kinderen vinden van grammaticaonderwijs? Hoe/waaraan merk je dat?
- Vind je het makkelijk om grammatica te onderwijzen? Heb je er vertrouwen in?

### Inhoud van de les

- Welke constructie/welk onderwerp ga je in de les aan bod laten komen?
- Wat is het doel van deze les (wat wil je dat de kinderen leren, wat hoop je dat ze onthouden)?
- Wat is volgens jou het nut van het aanleren van dit onderwerp?
- En wat vind je zelf van dit onderwerp?
- Hebben de kinderen al kennis over dit onderwerp, of is het helemaal nieuw voor ze?
- Hoe bereid je je lessen voor?

- (Als de leerkracht een planning maakt): Houd je je altijd strak aan de planning qua lessen?
- Hoeveel uur per week besteed je gemiddeld aan grammatica-onderwijs? En is dit meer of minder dan dat je eigenlijk zou willen?
- Wordt je vanuit de school veel gestuurd in het indelen van je lessen, of ben je best vrij om te doen wat je zelf denkt dat het beste is?

### Lesmethode

- Je hebt laten weten dat je Taal actief als lesmethode gebruikt? Kun je een beetje uitleggen hoe die methode werkt? Hoe wordt grammatica uitgelegd: met veel vuistregeltjes?
- Wat vind je van deze methode → ben je het eens met de manier van leren?
  - Is grammatica duidelijk uitgelegd in deze methode?
  - Zou er iets verbeterd kunnen worden in jouw ogen?
- Gebruik je in je lessen ook voorbeelden/voorbeeldzinnen? En waarop baseer je die/hoe kom je daar aan?

## Bijlage B: Samenvattingen van Interview 1

De schuingedrukte onderdelen zijn de quotes van de leerkrachten uit de interviews.

### Leraar 1

#### Beliefs over grammatica-onderwijs

- Mening over grammatica:
  - *Dat hoort erbij en dat leer je kinderen. Het is een vast gegeven wat bij grammatica-onderwijs hoort. En ik heb daar verder eigenlijk zelf niet eens zoveel visie op. Ik doe het al zo lang op dezelfde manier. De regels blijven hetzelfde en die leg ik op dezelfde manier uit. Persoonsvorm blijft persoonsvorm, onderwerp blijft onderwerp etc.*
  - *Mijn idee is gewoon dat het nog steeds is: het gaat daar om en daar om en daar om en dat bied je dan een beetje in die volgorde aan met die uitleg daarbij. En ik kan daarbij niet zeggen: op deze manier ga ik dat eens anders doen of, nee.*
- Ze vindt grammatica-onderwijs in het algemeen belangrijk
  - *Ik denk dat het heel belangrijk is dat als je goed Nederlands wil spreken en schrijven, dat je dan ook grammaticaal goed onderlegt bent. Dus dat je weet van hoe een zin opgebouwd is, hoe zit het met de woordsoorten. Het is belangrijk dat de kinderen nu al goed de regels leren.*
- Ze vindt taal (met daarbij een stuk grammatica) wel leuk
- Ze vindt niet alle onderdelen van grammatica even belangrijk
  - *Er zijn ook wel onderdelen waarvan ik denk: is het nu super belangrijk dat jij een zin echt helemaal kunt ontleden?*
- Ze vindt het soms lastig om van bepaalde onderdelen het nut in te zien
  - *Ja de zinsontleding en dan denk ik meer praktisch gezien zo van: ja, wat doe je daar verder in de praktijk nog mee, dat is natuurlijk wel als je door gaat studeren, dan heb je dat weer wel hard nodig. Maar om daar nu over na te denken: 'hé, dat is meewerkend voorwerp', dat niet. Maar je moet het natuurlijk wel kunnen om een goede zinsbouw te kunnen maken, dus ik vind het niet eens echt storend, ja ik weet gewoon: dat hoort erbij en dat leer je kinderen.*
- Nut volgens haar van het leren over samengestelde en enkelvoudige zinnen
  - *Nou ja, ik denk allereerst om straks in het vervolg in groep 7, maar vooral ook eigenlijk van dat je dus een goede zin kunt maken, maar vooral ook ja, een stukje, een onderdeel van, ik zie het meer als een onderdeel van: enkelvoudige zinnen maken weet je nu, dan gaan we nu samengestelde zinnen maken en of je dat verder in de praktijk echt nodig hebt, dat vind ik lastig aan te geven.*
  - *Het is meer een onderdeel binnen het geheel aan grammatica.*
- Ze geeft aan dat ze denkt dat ze voldoende kennis over grammatica heeft
  - *Ja, ja ik denk dat ik er voldoende kennis van heb, ik denk dat ik de kennis goed kan overbrengen op de leerlingen, maar misschien denk ik dat, en is er nog zoveel meer, maar ik denk wel dat ik er zelf voldoende kennis van heb ja.*
  - ➔ Laat wel enige twijfel zien over of ze wel álles weet
- Ze denkt dat kinderen grammatica niet heel leuk vinden
  - *Taal is voor veel kinderen vooral saai en ik denk dat nee, dat het kinderen niet echt erg aanspreekt.*
  - *Wij proberen het nog wel eens met werkvormen om het voor kinderen leuker te maken he, dus niet meer alleen dat boek en schrift of, maar ook met een soort*

- van spelvormen, en dan dingen oefenen, maar op het moment dat je komt met een taalles hebben kinderen, of zeker weinig kinderen, zoiets van 'oh yes, taal!'*
- Grammatica is over de tijd nog weinig veranderd volgens haar. Daarom is het lastig aangeven wat volgens haar de beste manier van grammatica-onderwijs is.
    - *Wat ik daarvan merk is dat sinds ik zelf als kind op school heb gezeten, en dan nu al die jaren later, dat er eigenlijk in het hele grammatica-onderwijs maar bar weinig is veranderd. Alles wat ik nu kinderen aanleer en de manier waarop ik dat doe, dat is eigenlijk nog steeds grotendeels de manier waarop ik het zelf als kind heb geleerd. Dus ik ken maar grammatica-onderwijs op die manier.. (..) Ik heb daar niet eens echt een mening over, omdat ik zelf niet zoiets heb van 'wat is dan een andere optie, of wat is dan een andere keuze?' Wij passen soms zelf wel dingen aan, ook als zijnde 'de persoonsvorm kun je op die, en die, en die manier vinden', moeten wij kinderen echt al die verschillende manieren aanbieden en dat ook nog toetsen, of moeten we zeggen van: dit is de duidelijke manier en die bieden wij aan? Maar echt essentiële veranderingen in het geven van grammatica zijn er niet echt.'*
    - *Dus ik vind het heel moeilijk om daarvan te zeggen 'vind ik dit goed? Vind ik dat slecht?' Dit is eigenlijk het enige wat ik na al die jaren onderwijs geven ken..*
  - Ideale manier van lesgeven in grammatica:
    - *Ik denk dat je altijd al moet beginnen met het oppakken van wat weten de kinderen al, wat heb ik al een keer aangeboden? Dus een stukje voorkennis opnieuw ophalen, nou daar ben je al een paar minuten mee bezig. En ik denk een goede instructie, 15 à 20 minuten, ook niet te lang, want dan gaan kinderen afhaken en ook niet teveel in een keer, ja, en dan de groepsgrootte waarmee wij werken is natuurlijk ideaal, kleinere groepen, ja.*
    - *We merken bijvoorbeeld wel dat je een instructie aanbiedt en dat je dan denkt van: kinderen kunnen dit nu, kunnen dit nu ook zelfstandig. Op het moment dat ze dan zelfstandig die instructie terug moeten halen, dat dat dan nog niet altijd lukt. Dus elk grammatica-onderdeel moet je herhalen, herhalen, herhalen, zodat het echt bij kinderen gaat beklijven. Dus ik denk ook een belangrijk stuk van grammatica is dat dingen vaak terugkomen.*
    - *Gaf aan dat ze dacht dat dit overeenkwam met hoe ze het doet*
  - Ze past lessen van de methode aan wanneer ze denkt dat dingen niet helemaal nuttig zijn:
    - *Ja, of je laat dingen weg of je voegt dingen toe en dat is dan eigenlijk na verloop van jaren als je bijvoorbeeld een paar jaar met zo 'n methode hebt gewerkt, met een leerjaar waarvan je denkt van: dit laat ik eruit, of hier ga ik juist extra aandacht aan besteden, of dit vinden kinderen moeilijk. Dat wel. Maar je gaat niet echt dingen drastisch veranderen, omdat je natuurlijk ook zit met de aansluiting in volgende groepen.*
    - *Ze zoekt ook zelf materiaal erbij, via bijvoorbeeld internet.*
  - Geeft aan vertrouwen te hebben in het onderwijzen van grammatica op een basisschool en denkt voldoende kennis te hebben en deze goed over kan brengen, maar geeft aan dat het best kan zijn dat er dingen zijn die ze niet weet.
    - *Practice: Kwam ook wel zelfverzekerd over.*
    - *In eindinterview bleek dat ze toch soms twijfelt*
  - Beste manier van grammatica-onderwijs: weet ze niet echt te noemen, want ze heeft maar één manier geleerd. Ze weet niet echt een andere optie, dus doet ze het op de manier waarop ze het doet.

- Gebrek aan kennis van verschillende manieren van lesgeven in grammatica kan een factor hierin zijn.
- Nieuwe methode aanschaffen zou geen verkeerd idee zijn volgens haar.
- Ze is het niet altijd eens met alle onderwerpen die in het boek staan.
  - Practice: ze laat sommige onderwerpen er wel in, omdat kinderen in de leerjaren erop die kennis wel nodig hebben → de aansluiting op de volgende groepen is hierin een beperkende factor.
- Denkt dat kinderen grammatica-onderwijs niet leuk vinden: *'taal heeft nog vaak bij kinderen het idee: het is saai. Het zou leuk zijn als je dat kunt veranderen naar: 'oh yes taal, we gaan ervoor!'. Dat zou nog kunnen verbeteren.'*
- Ze houdt zich niet altijd strak aan de planning: past deze aan als ze merkt dat daar behoefte aan is

## Factoren

### *Kennis en vertrouwen*

- Opleiding tot kleuterleidster: ze heeft nooit echt geleerd hoe ze grammatica kan onderwijzen in haar opleiding:
  - *Dus wat ik vooral heb gedaan toen ik van kleuters naar groep vier ging, is de handleidingen gewoon heel goed doorlezen, de leerlijnen voor ogen hebben en dat heb ik vooral gevolgd.*
  - Gaf aan dat ze soms wel twijfels had bij het nut van bepaalde oefeningen/onderdelen van grammatica die in het boek worden gegeven → maar heeft dit altijd gewoon gedaan, aangezien het in latere groepen terugkwam.
    - *Maar ik heb daar nooit echt een eigen draai aan gegeven, en wel eens gedacht van: ja, wat doe je hier mee? Wat is de zin hiervan?' maar je weet ook van: het komt wel een keer later nog eens terug in groep 7, in groep 8. Dus ik heb me daar eigenlijk geen mening over gevormd.*
- Ze kent maar 1 manier van grammatica-onderwijzen, omdat ze al erg lang dezelfde methode gebruiken voor taal.
  - Gaf aan dat het misschien niet verkeerd is om een andere methode aan te schaffen, maar noemde hierbij als 'beperking' dat ze met deze populatie graag veel aandacht aan woordenschat in de methode willen hebben. Dit zal niet bij alle methodes het geval zijn. Daarnaast is er geen geld om zo snel een nieuwe methode te kopen.

### *Populatie school/klas*

- De leerlingen in de klas die ze heeft zijn zwak in het Nederlands door NT2 → ze moet de lessen een beetje aanpassen aan hun niveau. Maar liet blijken dat dit anders is dan ze normaal zou doen (ook volgens EDI). Wel zou ze misschien sneller door de stof willen gaan.
- Ze heeft soms haar twijfels bij de taalmethode, maar geeft aan dat de populatie een beperking is in het kiezen van de taalmethode
  - *wij hebben natuurlijk als wij een nieuwe methode aanschaffen, dan kijken wij ook van 'wat zit er in de methode, wat bied de methode aan' en dan hebben wij wel steeds met onze populatie dat je kiest voor een bepaalde methode waarin dingen dan gewoon op een bepaalde manier worden aangeboden en waarin veel aandacht wordt besteed voor woordenschat. Maar misschien is het wel goed dat je ook eens meer daarvan af weet en daarin ook verschillende keuzes kan maken.*



### *Sturing door school*

- Wordt door de school vrijgelaten in de planning
  - o *Ja daar wordt je vrij in gelaten, maar je overlegt natuurlijk met je parallel collega. En het is dan wel dat je wel de leerlijn goed in de gaten houdt, het is niet dat je er zomaar zelf iets uit pikt.*

### *Methodes*

- Ze is het niet altijd eens met de lessen/voorbeelden uit de methode
  - o *Ja, in de instructie zitten weinig voorbeelden. En verder zitten er wel eens lessen bij waarvan ik denk: ja, wat is de zin hiervan? En wij zijn inmiddels wel zo ver dat we daarin keuzes maken van: die dag/les laten wij weg. Er zitten bijvoorbeeld ook lessen in, daarin ga je het hebben over dialect, maar wij zijn al blij als onze kinderen 'gewoon' Nederlands kunnen spreken, dan gaan we echt niet beginnen over dialect. Dus dat zijn lessen die schrappen wij eruit en daarvoor zetten wij een les in de plaats waarvan kinderen gewoon nog wat extra aandacht aan kunnen schenken. Dus daarin maken wij wel zelf keuzes, waarbij we de leerlijnen natuurlijk niet uit het oog verliezen.*

## **Leraar2**

### **Beliefs over grammatica-onderwijs**

- Haar visie op grammatica:
  - o *Ik vind het soms een heel duidelijk onderwerp in het stukje taal, omdat het regels zijn. en die regels kun je over het algemeen goed uitleggen en dat werkt gewoon lekker. En bij spelling heb je soms van die wazige dingen als: 'de letter 'c' doe je soms als een 's' en soms als een 'k'.' Dan denk ik: ja, dat kan, maar er zit geen regel aan vast. Dat heb je bij grammatica wel.*
- Ze vindt grammatica-onderwijs belangrijk:
  - o *Ja, ik vind het belangrijk, maar ik vind het soms wel moeilijk om bepaalde regels uit te leggen, omdat het voor mijn gevoel soms tegenstrijdigheden bevat. (...) Maar bij grammatica merk ik dat ik op niveau groep 6 zit, want voor de rest weet ik wel hoe ik het moet schrijven en hoe ik het moet doen, maar al die regels daarachter weet ik niet meer.*
- De reden volgens haar om grammatica te onderwijzen:
  - o *Ik vind het belangrijk dat kinderen een goede zin kunnen maken, dus de goede volgorde aan kunnen houden, en daaraan gekoppeld zitten een aantal spellingsregels. Dat ze dat op een redelijk niveau beheersen, dat als ze een verhaaltje schrijven, zelf een aantal zinnen moeten maken, dat dat goede zinnen zijn, dat ze hem zelf terug kunnen lezen, maar ook een ander, dat is belangrijk.*
- Ze geeft aan grammatica niet moeilijk te vinden
  - o *Nee, wat ik in groep 6 moet doen vind ik niet moeilijk.*
- Wat ze denkt dat kinderen vinden van grammatica:
  - o *Ik denk dat ze het stom vinden. Ja saai, 'waarom moet ik dat leren, wat kan ik daarmee?'*
  - o *Ik probeer het nut van grammatica-onderwijs wel aan het begin van het schooljaar uit te leggen aan de kinderen, want dan ga je uitleggen: je hebt al wat dingetjes in groep 5 gehad, maar na 6 weken vakantie zijn ze dat weer een beetje vergeten. Maar of dat echt nut heeft.. Kijk, als je eens een spelletje doet, dan vinden ze het helemaal leuk, maar als je het dan een keer niet doet, dan zitten ze allemaal zo van 'oke, moet dat nou?'*

- Manier van lesgeven:
  - *Ik vind het belangrijk dat kinderen niet alleen achter een boek zitten. Kinderen hebben heel makkelijk het gevoel van: pfff, saai. En dan zeker als ze al aan het eind van de ochtend zitten, dan is die boog bijna beneden. Dan hebben ze (vooral de kinderen hier) iets nodig waar ze wat in kunnen bewegen, waar ze wat actief mee kunnen zijn. en dat scheelt wel, dan worden ze enthousiast en dan vragen ze er zelf ook naar. (..) Dat probeer ik altijd ook wel, maar bij de ene les gaat dat makkelijker dan bij de andere. Maar van de andere kant moeten ze ook leren dat het niet altijd een spelletje is.*
  - *Wat ze wel heel erg leuk vinden bij een taalles, is als ze in een groepje mogen werken. Als ik een werkblad wegleg en zeg: je mag samen uitzoeken, wat is welk woord qua woordsoort, dát vinden ze hartstikke leuk.*
- Ideale grammaticales:
  - *Ik denk de ideale groepsgrootte is sowieso een even getal, ik heb er nu 20, dat is echt een goede maat. Ik zou zelf kiezen voor een spelvorm en een samenwerkingsvorm, met eerst een instructie van mij en daarna de kinderen daar zelf mee aan de slag laten gaan.*
- Ze is het niet altijd eens met de methode en past deze aan wanneer ze denkt dat dat beter is.
  - *We hebben een aantal dingen zelf veranderd, onder andere hoe we de persoonsvorm aanleren. De methode biedt deze in 3 manieren aan. Als wij horen dat ze in groep 7 en 8 nog steeds niet weten hoe ze die moeten vinden, omdat ze ze alle drie door elkaar heen halen, hebben wij gezegd: die vraagproef, die kan eigenlijk altijd wel, dus we leren ze een manier aan, en die getalsproef en tijdsproef die laten we zitten. En dat werkt eigenlijk goed, maar dat moet je wel in je methode aangeven, want iemand die volgend jaar groep 6 doet, die weet dat niet.*
  - *We hadden nog wel eens dingen die we aanpassen, omdat het te moeilijk uitgelegd wordt (...) Dan denk ik van: te veel informatie op een te moeilijke manier uitgelegd, en dan krijgen ze er oefeningen bij waarvan ik denk: 'huh, dat is iets heel anders dan ze daarvoor doen'.*
  - *Pas zijn we wel bezig geweest met het gezegde. Daar staat dan één les voor, maar dan vind ik een les te weinig, dus dan laat ik een andere vallen en voeg ik een les over het gezegde toe, omdat ik dat er eerst goed in wil hebben voor ik doorga. De belangrijke dingen krijgen zo meer aandacht.*
  - *Ik kijk gewoon per les van: hoe zit die les in elkaar, wat kan ik eruit halen, wat past bij de kinderen, wat vind ik dat ze moeten leren ervan. (...) 'Dan denk ik van: het gaat om het doel wat je wil. Dat doel kun je op verschillende manieren brengen, dat hoeft niet perse volgens de manier van dat boek.*
- Het zou goed zijn om te kijken naar een andere methode (doordat deze niet altijd de goede voorbeelden heeft).
  - *Ik zou zelf wel eens een keer, maar ik zit niet in de taalwerkgroep, naar een andere methode willen kijken. Kijken of er overeenkomsten zijn, of er nieuwe of leukere dingen inzitten, of het leuker gebracht wordt.*

## Factoren

### *Kennis + vertrouwen*

- Ook deze lerares heeft enkel de KLOS gevolgd, dus heeft ze nooit echt onderwijs gehad in hoe ze grammatica kan onderwijzen.

- Antwoord op de vraag of ze tijdens haar opleiding geleerd heeft om grammatica aan te bieden: *'Nee, want ik heb kleuteropleiding gedaan, dus dat was er niet.'* (..) *'Wat ik geleerd heb qua grammatica-onderwijs, haal ik uit de methode of zoek ik op op internet als ik erover twijfel. En daarnaast natuurlijk de kennis van wat ik zelf op de middelbare school heb geleerd.'*
- Grammatica-onderwijs op de middelbare school:
  - *'Op de middelbare school was het eigenlijk heel veel zinnen ontleden, dat was eigenlijk de grammatica.'* → gaf wel aan dat het nu t.o.v. vroeger anders is.
- Op sommige vlakken lijkt Leraar2 wat misvattingen over de grammatica te hebben. Ze gaf zelf het volgende aan:
  - *'De kennis van onderwerpen die ik niet in groep 6 behandel, zakt een beetje weg. Dat haal je wel weer terug op als je het nodig hebt, maar ja, dan denk ik wel eens: eigenlijk moet dat niet kunnen. Maar ja, ik weet niet wanneer ik het allemaal zou moeten bijhouden.'*
- Vertrouwen:
  - *'Ik heb genoeg vertrouwen om grammatica uit te leggen in groep 6'*
  - *'Als ik naar mezelf kijk, denk ik dat ik het beter doe dan vroeger het geval was.'*
  - Ze maakt voorafgaand aan de les wel een soort planning, maar geeft aan hier van af te wijken als ze merkt dat dat nodig is
    - Zag je ook in de practice terug

#### *Sturing in lesgeven vanuit school*

- Het EDI-model:
  - (Antwoord op de vraag of ze kinderen wel eens eerst iets zelf laat uitzoeken en dan pas uitleg geeft): *Dat kan ook, ja, alleen mag dat eigenlijk volgens de EDI-manier niet. Je moet eerst duidelijk maken waarom je iets doet, wat het doel is. Ik heb dat namelijk al eens een keer zo gedaan en dat was niet goed. Ik liet ze eerst alles doen, en aan het eind van de les vroeg ik: wat was nou eigenlijk het doel van de les? En dat is dus de verkeerde kant op volgens het model. Ze moeten eerst het doel weten.'* (...) *'Ja, ik moet dat dan zo doen.'*
- Antwoord op de vraag: merk je dat je vanuit de school veel gestuurd wordt in wat je in je lessen aan moet bieden?
  - *'Nee, en dat vind ik fijn, dan kan ik er mijn eigen draai aan geven.'*

#### *Populatie van de school/klas*

- Op de school zitten veel NT2-kinderen. Dit zorgt ervoor dat de leraar vaker dingen moet herhalen dan ze wil.
- Het EDI-model:
  - *Maar ik vind dat je vooral moet kijken naar wat voor soort kinderen je in je school hebt zitten. Onze kinderen zijn meer gebaat bij duidelijkheid: instructie en dan werken. En dan kan je dus inderdaad zeggen van nou: ik doe om de zoveel tijd een spelvorm ertussen, dat is prima.'* (..) *'En de EDI-methode werkt voor deze kinderen goed.'*
    - Ze zou liever een andere methode gebruiken, maar de school en de populatie beperkt dit?
- Samenwerken
  - *Maar dat samenwerken dat is echt groepsafhankelijk. De groep vorig jaar kreeg ik niet aan de gang, terwijl de groep dit jaar niets liever doet dan samenwerken.*

- Samenwerken is een vorm die ze graag in haar lessen inzet, maar kan ze dus niet altijd inzetten als de kinderen van dat jaar daar niet goed in zijn.
- *Het is per jaar anders, ja. Maar aan de andere kan vind ik dat juist wel de uitdaging, want elke keer kan ik iets anders verzinnen, dat wel.*

#### *Lesmethode*

- Ze mist een les over combinatie van verschillende woordsoorten in de methode, terwijl ze dit graag zou willen oefenen in haar lessen.
  - *Ik mis soms wel in de methode echt de duidelijke combinatie van het gebruik van de woordsoorten, ja.*
  - *Maar de oefenvorm die ik wil komt er dus uiteindelijk wel, maar dan moet je alles dus zelf doen en bij elkaar zoeken, dat kost tijd.*
- Ze hebben op deze school alleen nog maar deze lesmethode gebruikt, dus kent ze geen andere lesmethode. Geeft een beetje gemengde signalen over de methode
  - *Ja opzich zijn er dingen die wij in onze lessen anders doen dan de methode aangeeft, maar de basis denk ik is wel prima. Wij horen ook niet terug van de middelbare school dat ze heel slecht zijn in het Nederlands. Ik ken verder ook alleen deze methode, we hebben dan sinds een aantal jaar een nieuwe versie, en dat was het. Dus dat is meer dan 20 jaar lang dezelfde methode, ja. En ik denk dat er best nieuwere methodes zijn die het misschien wel leuker aanbieden, ja.*
- Gaf aan dat het misschien niet verkeerd is om een andere methode aan te schaffen, maar noemde hierbij als 'beperking' dat ze met deze populatie graag veel aandacht aan woordenschat in de methode willen hebben. Dit zal niet bij alle methodes het geval zijn. Daarnaast is er geen geld om zo snel een nieuwe methode te kopen.
- Kinderen snappen het nut niet helemaal van grammatica-onderwijs, waardoor ze minder geconcentreerd zijn en ze de les niet helemaal kan doen zoals ze voor ogen heeft?

#### *Tijdgebrek*

- Antwoord op de vraag waar ze beperkingen in de praktijk merkt dat ze niet kan doen wat ze als ideaalbeeld heeft:
  - *Tijdgebrek. Teveel dingen die moeten op een bepaalde manier. Ja dat is eigenlijk het grootste stuk. Je hebt weinig tijd om nieuwe dingen op te zetten, ja dat doe ik thuis op donderdag als ik vrij ben.' (...) 'Aan de andere kant: ik vind dat leuk om te doen, dus het voelt niet als iets dat moet. Maar als je dan ziet: ik zit met oudergesprekken, ik heb zo drie toetsen in mijn tas zitten die nagekeken moeten worden, en dan denk ik van: ja, dat is te veel.*
  - *Administratie ja, dat is het meeste. Elke stap die je zet met een kind moet je opschrijven, moet je verantwoorden. Elk gesprekje met een kind, ouder, moet je vastleggen. Dat kost echt veel tijd.*

#### *Vroeger*

- *Er was vroeger heel weinig instructie. Je kreeg een boek voor je en je moest maar gaan. Er was weinig instructie, weinig inoefening. Je kreeg soms nog wel kort uitgelegd wat de bedoeling was, maar niet veel. → manier van lesgeven is wel wat veranderd, maar de onderwerpen niet*

- *Het zijn nog steeds dezelfde dingen die voorkomen en ook dezelfde regeltjes. Het wordt misschien iets anders uitgelegd en er zitten misschien iets meer voorbeelden bij nu, maar de hoofdlijnen zijn het hetzelfde.*

## **Bijlage C: Vragenlijst voor Interview 2**

### **Vragen Leerkracht 1**

#### Les 1: samengestelde en enkelvoudige zinnen

- Hoe vond je zelf dat de les ging? Ging het zoals gepland?
- Pakten de kinderen het op zoals je wilde?
- Had je graag dingen anders gedaan?

#### *Uitleg*

- Voor het vinden van de persoonsvorm en het onderwerp gebruiken jullie een vraagproef. Is er een reden dat jullie voor de vraagproef hebben gekozen (naast dat deze volgens jou vaak goed gaat)?

#### *Instructie*

- Je gaf in je instructie voorbeelden van samengestelde zinnen, zoals: ‘Oma loopt in het park, terwijl opa de boodschappen haalt.’ En ‘Jan moet nablijven, omdat hij zijn huiswerk niet heeft gemaakt.’ Hoe kwam je aan deze zinnen?
- Heb je de opdrachten nagekeken die de kinderen toen hebben gemaakt? Is dit goed gegaan, of zie je nog problemen?
  - o Als je problemen ziet, waar liggen die problemen dan?
  - o Wat wordt gedaan met de opdrachten die de kinderen hebben gemaakt (wordt dit nog besproken)?
- Wat vind je van de oefeningen uit het boek?
- In de methode worden drie criteria genoemd om te bepalen of iets een enkelvoudige of samengestelde zin is. Wat vind je van de criteria van het boek?
- Wat vind je zelf de beste/handigste manier om te kijken naar of iets een enkelvoudige of samengestelde zin is?
  - o Indien van toepassing: ingaan op hoe ze dan omgaat met zinnen die een uitzondering zijn op die regel.
- Vind je dat alle zinnen uit de oefening die je gemaakt hebt goed zijn voor dit niveau van de kinderen?
- Als ik kijk naar de methode, worden er dus drie criteria gegeven voor het vinden van een samengestelde zin, maar als je kijkt naar de voorbeelden, voldoen die zinnen niet helemaal aan alle criteria. Hoe kijk jij daar tegenaan? Wat vind jij ervan dat er zulke zinnen tussen zitten?
- Heb je meer voorbeelden uit het boek waarbij je twijfelt?

#### Les 2: woordsoorten (taalkundig ontleden)

- Hoe vond je deze les gaan?
- Pakten de kinderen het op zoals je wilde?
- Had je graag dingen anders gedaan?

#### *Uitleg*

- Heb je alle informatie die je hier in de instructie noemt qua definities uit het boek

#### *De les*

- Heb je de opdrachten van gisteren nog na kunnen kijken? Zo ja, wat viel je op? Ging het goed?

- Ik had het idee dat de kinderen de regel heel goed konden opzeggen, maar dat ze het nog lastig vonden om deze toe te passen. Had jij dit idee ook? Bijvoorbeeld bij de opdracht met de etui: daar ging het heel goed bij het benoemen van losse woorden, maar wanneer deze in de zin stonden (even later) ging dat minder goed.
- Wat is de reden dat je gekozen hebt voor zinnen met woordsoorten die de kinderen nog niet hebben geleerd?

#### Algemeen over beide lessen:

- Welke van de oefeningen denk je dat meer nut hebben: een standaard oefening uit het boek, of een spelvorm? Waarom?
- Wanneer denk je dat kinderen het beste leren: als ze alleen iets moeten doen of als ze samen mogen werken?
- Ik zag duidelijk de EDI-methode terug in je lessen. In het eerste interview gaf je aan dat structuur voor deze groep belangrijk is, en dat je je daarom goed houdt aan het EDI-model. Denk je dat als je een andere groep had gehad, je bepaalde dingen anders zou doen?
- Waarom koos je voor de kopieerbladen?
- Ervaar je tijd als een beperkende factor in je lessen?

### **Vragen Leerkracht 2**

#### Les 1: woordsoorten (taalkundig ontleden)

- Wat vond je zelf van de les? Was het zoals je voor ogen had voorafgaand aan de les, of zijn er een aantal dingen anders gegaan?
- Pakten de kinderen het op zoals je had verwacht?
- Hoe kom je aan de kennis over de woordsoorten die je in de les hebt gebruikt?

#### *De les*

- Over de opdracht met 3 dobbelstenen: is dat een opdracht die je vaker doet (niet perse alleen in een les over woordsoorten)? Wat is het doel van die opdracht?
  - o Voorafgaand aan die opdracht had je niet eerst de woordsoorten herhaald. Was het doel om te kijken wat kinderen nog wisten van woordsoorten?

Daarna had je drie zinnen op het bord staan

1. Ik roep de longen uit mijn lijf
2. Kees kijkt naar het blije gezicht van zijn vriend
3. De oude man liep met een stok nadat hij gevallen was

- Hoe kwam je aan die zinnen?
  - o Als ze zelf gemaakt zijn: waar heb je ze dan op gebaseerd?
- In de les zag ik dat je eerst de kinderen individueel de woordsoorten liet benoemen, deze daarna besprak en daarna samen met de kinderen inging op wat de woordsoorten waren. Waarom heb je gekozen om dit zo te doen?
  - o Zou je het bij een eerste les over dit onderwerp anders doen?
- Na deze voorbeelden ging je in op de afkortingen van de woordsoorten. Had je dit van tevoren ook al bedacht, of heb je dit ter plekke aangepast toen je merkte dat kinderen dit nog lastig vonden?

#### *Kopieerblad*

- In de zinnen die voorkwamen op dit blad zaten ook woordsoorten die de kinderen nog niet kenden. Dit bleek voor sommige kinderen nog wel lastig te begrijpen. Waarom is hier toch voor gekozen?

- Ook bij deze zinnen gaf je aan dat je deze zelf zou nakijken. Hoe is dit gegaan bij de kinderen?

### *Uitleg*

- Ik zag dat je niet echt onderscheid maakte tussen de benoeming van woordsoorten en zinsdelen (2 beschrijvingsniveaus). Waarom koos je hiervoor?
  - o Wordt dit in het boek ook zo gedaan?
- Zie je ook iets in een methode waarin het vinden van een zelfstandig naamwoord wordt uitgelegd aan de hand van de vorm van een woord? Dus bijvoorbeeld: een zelfstandig naamwoord is een woord waarvan je meervoud kunt maken?

### Les 2

- Hoe vond je dat deze les ging? Ging het zoals gepland?
- Pakten de kinderen het op zoals je vooraf had verwacht?
- Heb je alle kennis over dit onderwerp uit de lesmethode/boek gehaald?

### *Uitleg*

Eerst begon je met herhalen van waar je een samengestelde zin aan kunt herkennen.

- In de methode worden drie criteria genoemd om te bepalen of iets een enkelvoudige of samengestelde zin is. Daarnaast noemde je nog dat het meestal een lange zin is en dat er vaak een komma inzit. Heb je die criteria zelf toegevoegd?
- Wat vind je van de criteria van het boek? Vind je alle criteria even nuttig? Wat vind je zelf de beste/handigste manier om te kijken naar of iets een enkelvoudige of samengestelde zin is?
  - o Indien van toepassing: ingaan op hoe ze dan omgaat met zinnen die een uitzondering zijn op die regel.
- Na de korte herhaling liet je de voorbeeldzin zien: ‘De moeder van Ella is astronaut en reist nu door de ruimte.’
  - o Waarom heb je deze zin als voorbeeldzin gekozen/hoe kwam je aan die zin? Werd deze in de methode genoemd, of heb je deze zelf opgesteld?

### *Lesmethode*

- Als ik kijk naar de methode, worden er dus drie criteria gegeven voor het vinden van een samengestelde zin, maar als je kijkt naar de voorbeelden, voldoen die zinnen er niet helemaal aan: deze zinnen lijken niet te voldoen aan alle criteria. Hoe kijk jij daar tegenaan? Wat vind jij ervan dat er zulke zinnen tussen zitten?
- Heb je meer voorbeelden uit het boek die niet helemaal overeenkomen met deze definitie naar jouw mening?
- Hoe ga je om met als er een zin tussen zit die een uitzondering is op de regels die je geeft voor het ontdekken van een enkelvoudige of samengestelde zin?
- In de les zag ik dat je alle criteria langsging bij het bepalen van het zinstype. Denk je dat kinderen dat zelf ook altijd doen, of dat ze na één van de drie criteria al een conclusie trekken?
- Waarom heb je ervoor gekozen om de kinderen zelf de opdracht na te laten kijken?

### Algemeen over beide lessen:

- Ik zag dat je de opdrachten niet veel klassikaal evalueert. Wat is daar de reden voor?



- Heb je de opdrachten al nagekeken die de kinderen in de twee lessen hebben gemaakt? Is dit goed gegaan, of zie je nog problemen?
  - o Als je problemen ziet, waar liggen die problemen dan?
- Na een les, wat doe je dan met de antwoorden die de kinderen hebben gegeven in hun schrift?
  - o Vind je het belangrijk om de gemaakte opdrachten klassikaal te bespreken?
- In de eerste les gebruikte je samenwerkingsopdrachten, in de tweede les minder. Merk je dat samenwerken iets is wat bij deze klas fijner werkt?
- Dit waren twee herhalingslessen. Wijken deze veel af van een les over een nieuw onderwerp?
- Welke werkvorm vind je het fijnst? (spelvormen, het boek of een combinatie van beide?)
  - o Welk voordeel zie je bij je favoriete werkvorm?
  - o Wat doe je in de praktijk?

## **Bijlage D: Samenvattingen van Interview 2**

De schuingedrukte onderdelen zijn de quotes van de leerkrachten uit de interviews.

### **Leraar 1**

#### Les 1: enkelvoudige en samengestelde zinnen

##### *De les*

- Ze vond de les verliep zoals ze gepland had: volgens het EDI-model
- Het viel haar op dat de kinderen het stukje samen vrij goed deden, maar als ze het alleen moeten doen, het minder goed ging.

##### *Het vinden van persoonsvorm en onderwerp in de zin*

- Ze hebben voor het vinden van de persoonsvorm voor de vraagproef gekozen, omdat deze het meest duidelijk en makkelijk is voor de kinderen. Volgens haar levert het verwarring op als de getalproef en de tijdproef ook gebruikt worden en levert het niet veel extra's op.
  - o Ze hebben zelf toegevoegd: *'Is het al een vraagzin, dan kijk je gewoon naar wat het eerste werkwoord is dat je tegenkomt, dat is dan de persoonsvorm.'*
- Ze hebben voor het vinden van het onderwerp gekozen voor de methode: 'wie of wat het doet, dus bij 'De kinderen lopen naar school' → wie lopen naar school?
  - o Ze gaf aan dat het lastiger is via deze methode wanneer het onderwerp 'het' is.

##### *Voorbeeldzinnen*

- De zinnen uit de instructie zijn zelf bedacht → de methode geeft onvoldoende voorbeeldzinnen voor instructie.
- De zinnen op het kopieerblad zijn van internet gehaald.
- De zinnen uit de oefeningen kwamen uit de methode.

##### *De lesmethode (vooral over dit onderwerp)*

- De 3 kenmerken van een samengestelde zin worden uit deze methode gehaald. Eerst benoemde ze dat ze zich kon vinden in die regels: ze zijn duidelijk. Ze noemde dat ze de regel van de aanwezigheid van een voegwoord het duidelijkst vond en dat ze daar meestal mee begint. Daarna vraagt ze: zie je twee persoonsvormen. De regel van het maken van twee losse zinnen gebruikt ze als derde.
- Pas nadat ik aanhaalde dat de voorbeeldzinnen niet helemaal toepasbaar leken op de regels, leek ze het zelf ook te zien. Ze gaf aan dat zij niet op zo'n diep niveau naar de zinnen had gekeken en geen tijd heeft om dit elke keer te doen. Het leek haar wel goed om eens echt helemaal te controleren of alles ook echt klopt.
  - o *'Zo diep als jij kijkt en denkt over grammatica, dat doen wij natuurlijk niet.'*
- Gaf daarna aan toch te twijfelen over de antwoorden van het antwoordmodel
- Gaf aan dat er sowieso vaker aparte dingen in de methode stonden qua oefeningen of zinnen die gebruikt worden: vaak al snel te moeilijk voor de stof die de kinderen net hebben geleerd, of niet helemaal duidelijk. (dus niet alleen bij deze les)
- Ze heeft dus zo haar twijfels bij de methode en vraagt zich af waarom de oefenzinnen zo moeilijk zijn soms.
- Daarnaast is de instructie in de handleiding ook niet erg uitgebreid.
  - o *Ook als je kijkt naar wat de methode aan instructies geeft bij een digitale les, dan staat er eigenlijk bij elk stuk: 'eigen inhoud'. Het is in principe goed dat je er zelf een eigen instructie bij kan zetten, maar de methode biedt daarin eigenlijk niet echt altijd een duidelijke leidraad.*
- Ze heeft haar twijfels over de geschiktheid van de opdrachten:

- *Als je wilt weten of iets een enkelvoudige of samengestelde zin is, kies dan ook voor een opdracht waarbij kinderen op niveau 1 (opdracht 1) al moeten kunnen zien of het enkelvoudig of samengesteld is. Nu geef je eigenlijk alleen maar samengestelde zinnen en moeten ze 2 onderwerpen en persoonsvormen zoeken. Zo 'n les zit dus ook niet altijd logisch in elkaar.*
- *Ook de opdrachten zelf vind ik niet altijd handig. Bij bijvoorbeeld opdracht 2 moeten ze ook al een schema maken en dingen daarin invullen. Dat laat ik allemaal weg. Ik zeg: schrijf alleen je antwoord op per zin. Het maken van een schema is voor kinderen ook weer een extra stap, en ik weet niet of dat nou meerwaarde heeft bij deze les. Als ik vind van niet, zoals nu, dan pas ik het aan.*

#### *Wat ging fout bij de kinderen*

- Noemen of een zin samengesteld of enkelvoudig is, ging vaak goed.
- Het vinden van de tweede persoonsvorm ging bij veel kinderen nog fout → maken van de vraagzin in het tweede deel van de zin was lastig
  - Het lag hier echter ook bij sommigen aan de werkhouding → kan komen doordat ze het nut van de oefening niet helemaal inzien. Ze willen dan geen moeite doen.

#### *Evaluatie*

- Ze heeft zelf de opdrachten nagekeken. Daarna kunnen de kinderen zelf de schriftjes inzien om te kijken wat ze fout hebben gedaan.
- Ook liet ze weten dat ze soms kinderen nog apart neemt om bepaalde dingen te oefenen, of te vragen bij opdrachten: 'waarom maak je deze keuze?', om zo te achterhalen waar het fout gaat.

#### Les 2: woordsoorten

##### *De les*

- Ze vond de les zelf een beetje rommelig en het ging niet helemaal zoals ze voor ogen had. Ze had verwacht dat de kinderen nog beter in staat waren om de woordsoorten in een zin te benoemen, maar dat was niet het geval.
- Ze heeft de les zelf ontwikkeld, maar heeft wel gebruik gemaakt van wat de kinderen in het verleden in het boek hebben geleerd qua definities.
- Ze liet weten dat het spel met de etuis ook niet helemaal klopte voor alle groepjes → haar eigen voorbereiding kon beter.

##### *(Voorbeeld)zinnen*

- Kopieerblad: ze heeft deze zinnen van internet gehaald. Hierin zaten ook woordsoorten die de kinderen nog niet hebben gehad. Gaf aan dat het heel lastig was om oefeningen te vinden met precies deze woordsoorten die ze in de les wilde behandelen.
  - *Ik heb de zinnen gemaakt met een programma op internet. Je kunt woordsoorten aanklikken die je wilt laten oefenen, maar er kwamen alleen zinnen uit met ook nog woordsoorten die ik niet had aangeklikt. (...) 'En dan zie je dat de kinderen in de war raken als er woordsoorten in staan die ze nog niet hebben gehad. Achteraf had ik beter zelf zinnen kunnen maken waarin alleen woorden staan die ze kunnen benoemen, maar dat kost je gewoon enorm veel tijd om dat elke keer te doen.*

### Wat ging fout bij de kinderen

- De kinderen waren erg goed in staat om de definitie bij de woordsoorten juist te noemen en het lukte ook redelijk om van een los woord de woordsoort te noemen. Wanneer ze echter woorden in een hele zin moesten benoemen, dan ging het vaak mis.
  - o *Kinderen kunnen vaak de definitie benoemen, en kunnen ook wel een los voorbeeld geven, maar staat het in zinsverband, dan wordt het moeilijk.*
- Vooral voorzetsels vinden ze nog moeilijk → vooral toepassen in een zin

### Algemeen

#### *Lesvormen*

- *Ik merk dat kinderen het wel leuk vinden om met andere werkvormen bezig te zijn. Werkvormen waarbij ze dingen kunnen doen spreekt ze meer aan en werkt beter dan wanneer ze alleen met een boek, pen en papier aan de gang moeten. We hebben met elkaar al gezegd dat we zulke werkvormen vaker in moeten zetten, dat je kinderen zo meer motiveert. Ze zijn dan samen bezig, kunnen samen werken en denken.' (...) 'Ik denk dat ze dan beter leren: ze zijn handelend bezig en overleggen en discussiëren met elkaar, daar leer je natuurlijk van. Dat zijn werkvormen die we sowieso in onze grammaticalesen goed toe kunnen passen.' (...) Ik denk dat wij dat meer moeten gaan doen, willen we de kinderen gemotiveerd en betrokken houden, en willen we dat dingen beklijven bij kinderen.*
- *Van de andere kant moeten kinderen wel leren om te werken uit boeken, want dat is wat in een volgende groep wel van de wordt gevraagd.*
- *Samengevat: Ik zou dan wel denk ik gewoon de instructies volgens het EDI-model geven. Maar daarna met de verwerking en zeker om het te herhalen, zou ik meer gebruik maken van materialen waarmee je ook handelend bezig kunt zijn, en samenwerken, en niet alleen maar het boek en schrift. Hier kunnen we nog wel winst behalen.*

#### *Methode (dingen die minder zijn/verbeterd zouden moeten worden)*

- *Commentaar: meer herhaling nodig in de methode*
  - o *Als je ziet wat voor verschillende dingen ze allemaal aanleren van grammatica, en als je dan kijkt naar hoe vaak dingen dan echt terugkomen, en je dat ook expliciet oefent, dan valt dat wel weer tegen. Heel vaak merk je ook bij een methode dat ze kinderen dingen aanbieden, en dan komt dat daarna wekenlang niet meer terug. Dan blijft dat bij kinderen natuurlijk niet hangen. (...) Vaak herhaal ik zelf niet dingen zelf eerder, omdat je toch in grote lijnen een methode volgt. Die zit eigenlijk zo volgeduwd met leerstof. Je moet daar eigenlijk zelf heel bewust naar kijken: wat is belangrijk en wat kan ik weglaten en vervangen door lessen over wat kinderen nog moeilijk vinden. Maar je kunt niet altijd zeggen: 'ik doe dit dan maar niet', want in groep 7 gaan ze door op wat jij in groep 6 hebt aangeboden. Je moet de leerlijnen in de gaten houden en je moet die dingen aanbieden.*
- *Ander commentaar: de methode bevat onvoldoende voorbeeldzinnen voor de instructie volgens de lerares.*
- *Ze vindt het eigenlijk niet goed dat een methode niet altijd goede voorbeelden geeft.*
  - o *Ik ga ervan uit dat een methode is gemaakt door mensen die kennis van zaken hebben en dat die dan echt wel dingen weten.*

### *Tijd als beperkende factor*

- *De hoeveelheid stof je die aan moet bieden en de tijd is lastig. Je kunt wel naast de les met veel ander materiaal dan de lesmethode de kinderen laten oefenen. En dat zouden we misschien nog wel meer moeten doen. Maar dit zou je dan allemaal bij elkaar moeten zoeken, en alles is gewoon veel: rekenen, taal, spelling.. dus je loopt eigenlijk altijd continu een race tegen de klok.*
- *Ik heb de zinnen (voor de tweede les) gemaakt met een programma op internet. Je kunt woordsoorten aanklikken die je wilt laten oefenen, maar er kwamen alleen zinnen uit met ook nog woordsoorten die ik niet had aangeklikt. (...) 'En dan zie je dat de kinderen in de war raken als er woordsoorten instaan die ze nog niet hebben gehad. Achteraf had ik beter zelf zinnen kunnen maken waarin alleen woorden staan die ze kunnen benoemen, maar dat kost je gewoon enorm veel tijd om dat elke keer te doen.*
- *Ze zou graag heel de methode nog eens nalopen om te kijken of de zinnen in de oefeningen wel goed zijn, maar hier heeft ze gewoonweg geen tijd voor.*
  - o *'Je gaat het niet allemaal controleren, dat is geen doen.'*

### *Extra*

- *Na het interview kreeg ik de opmerking: Ik vind dat je met hele leuke, kritische punten komt waarvan ik zeg: 'ja, daar heb je wel een punt!'. Het prikkelt me nu om te kijken hoe het dan met de rest zit in de methode, en hoe het dan met andere methodes zit: is het daar hetzelfde, of zitten daar bijvoorbeeld betere voorbeelden in? Ik heb er alleen helaas geen tijd voor. Het zou goed zijn dat als we voor een nieuwe methode gaan kijken, dat er dan ook gekeken wordt naar de kwaliteit van de verwerkingsstof, niet alleen naar of het er leuk uitziet.*

## **Leerkracht 2**

### **Les 1: woordsoorten**

#### *De les*

- *Ze begon met Story Cubes om de taalles in te leiden en om de aandacht van de kinderen te krijgen → kinderen vinden dit over het algemeen leuk.*
- *Het grootste gedeelte van de klas is al redelijk bekend met de woordsoorten, een aantal nog niet, maar die gaan het er ook niet in krijgen.*

#### *Wat fout ging bij kinderen*

- *Bijvoeglijk naamwoorden vinden ze moeilijk, en de lidwoorden en voorzetsels.*
- *De kinderen kunnen heel makkelijk zeggen wat de begripsomschrijving is van een woordsoort, dat weten ze wel. Maar ze kunnen het niet omzetten en gebruiken in een zinscontext. Dat is dan het inzicht en taalgevoel, en dat hebben de meesten niet.*

#### *Voorbeeldzinnen*

- *De voorbeeldzinnen kwamen uit de methode.*
- *De zinnen van het kopieerblad kwamen van internet*
  - o *Deze bevatten woordsoorten die de kinderen nog niet gehad hadden. Is niet bewust gedaan, maar net als bij Leerkracht 1 kwam dat doordat er op internet niks anders te vinden was.*
  - o *Deze lerares vond dit echter geen probleem: Ik denk dat dit niet zorgt voor verwarring bij kinderen. Ik denk dat ze dan zoiets hebben van: dat is makkelijk, die weet ik niet, dus dan hoef ik er niet over na te denken.' Na het nakijken bleek ook dat er niet super veel woorden worden overgeslagen die ze wel hadden moeten benoemen.*

### *Eigen kennis van grammatica*

- Ze had niet door dat ze geen onderscheid maakte tussen redekundig en taalkundig ontleden.
  - *Oh, dat kan best dat ik dat door elkaar haalde, dat heb ik niet bewust gedaan. (...) Ik heb daar eigenlijk zelf ook nog nooit zo naar gekeken als ik eerlijk ben, dat dat twee kanten op kan gaan.*

### Les 2: enkelvoudige en samengestelde zinnen

#### *De les*

- Ze vond de les moeizaam gaan.
  - *Ik had echt het idee van: potverdorie, voor wie sta ik dit te doen, want het was de vijfde keer dat ze met dit soort zinnen bezig waren, en ze kijken je aan van: 'samengestelde zinnen, wat is dat? Kan ik het eten?', alsof het de eerste keer is, en dat is frustrerend.*

#### *De kinderen*

- De houding van kinderen is volgens de lerares niet altijd goed. Ze gaf aan dat de kinderen mogelijk de logica/het nut van grammaticalessen niet helemaal zien, en dat dat kan zorgen voor dat ze het saai vinden en minder hun best doen. Ook kan het liggen aan de generatie/de opvoeding.
  - *Het is bij losse oefeningen of onderwerpen ook lastig om het nut van deze losse oefeningen te laten zien. Het is belangrijk dat je het doet voor het grotere geheel, maar zij zien dat grotere geheel niet. Ze denken: 'wat moet ik ermee?'*

#### *De lesmethode*

##### De kenmerken van samengestelde zinnen:

- Ze heeft de drie criteria van het boek overgenomen voor het herkennen van een samengestelde zin. Daarnaast heeft ze 2 eigen regels toegevoegd:
  - Vaak staat er een komma in
  - Vaak is het een langere zin
- Dit zegt ze over deze kenmerken:
  - *Ik vind die kenmerken vaak lastig, omdat ze dan dubbel moeten gaan kijken: om bijvoorbeeld één persoonsvorm en één onderwerp uit de zin te halen, is voor veel al lastig, en dan moeten ze het dubbel doen. Dit kost tijd voor de kinderen en ze haken dan snel af. Daarom heb ik toegevoegd dat je het vaak al kunt herkennen aan dat het een langere zin is, dan weet je al dat je specifiek kunt gaan kijken.*
  - *Het belangrijkste/duidelijkste kenmerk voor de kinderen is het voegwoord ertussen, want dat is een duidelijke herkenning. (...) Dan heb ik zoiets van: pak dan maar een regel met het voegwoord, dat is dan makkelijker. Ik vind soms de regels onduidelijk en onlogisch, zeker om dat uit te leggen.*
  - *En ik zou dan zoiets hebben van: als je die criteria wil aanleren, zorg dan dat dat in elke zin terugkomt. (...) Net als bij zin 5 uit het boek: ik snap dat kinderen daar niet uitkomen.*

#### *Voorbeeldzin waarnaar gevraagd is*

- Deze had ze uit de toets van de lesmethode gehaald, maar bleek geen goed voorbeeld te zijn (kwam ze tijdens de les zelf ook achter).

- *Haha, ja, dat was niet echt een handige zin, want daar was geen tweede onderwerp. Dus ik dacht: laat maar gaan, we hebben twee persoonsvormen gevonden en klaar. Naderhand dacht ik: dit was helemaal geen handige zin. (...) Deze kwam uit de toets die ze vandaag moesten maken. Dus ik dacht: nou dan pak ik alvast een toets-zin, en voor de rest heb ik niet echt meer ernaar gekeken totdat ik het dus in de les ging gebruiken. En toen dacht ik van: dit is echt helemaal geen goede zin om te gebruiken als voorbeeld.*

#### *Eigen kennis van de grammatica*

- Bij zin 5 van opdracht 2:
  - *'Ja, weet je, zo ver kijk ik niet naar zo 'n zin hoor' → laat misschien zien dat ze zelf niet helemaal zeker is van hoe het zit?*
- Op de vraag hoe ze dan omgaat met een zin die een uitzondering op de regels bevat gaf ze het volgende antwoord:
  - *Ik heb bij die zin van 'de moeder van Ella is astronaut en gaat naar de ruimte.' de uitzondering niet benoemd. Dan ga ik verwarring scheppen en ik kan het zelf ook niet goed uitleggen dan. Dan denk ik van: oke, ik ga gewoon verder en ik pak een goede zin voor mijn uitleg, waarin het wel duidelijk is. En de andere keer benoem ik het misschien wel, en dan zeg ik iets van: 'oh, dat is ook niet erg duidelijk in dat boek he!', want ze mogen ook weten dat dat boek niet heilig is.*

#### *Keuze voor vraagproef*

- *En dat hebben wij ook gedaan met de persoonsvorm zoeken: we nemen 1 manier, dat gaat in 9 van de 10 keer goed met de vraagzin. Ja, tuurlijk, ik snap dat als je op een voortgezet onderwijs zit, dat je weet dat er andere manieren zijn, maar om het te leren is een manier makkelijker. Dus we hebben gezegd: die andere strategieën laten we achterwege en nemen alleen de vraagzin.*
- *Die (de vraagproef) is voor de kinderen het makkelijkst te hanteren, en tuurlijk als je gaat kijken naar de getalsproef, tuurlijk, het aantal van het onderwerp verandert, dus dan verandert het werkwoord, en dan kun je dat zoeken. En dat is bij de tijdsproef precies hetzelfde. Maar de vraagproef blijkt het duidelijkste.*
- *Ze zeggen ook: de persoonsvorm staat altijd in de buurt van het ow. Een persoonsvorm is dus het werkwoord dat past bij die persoon. ja, dat komt wel, en dat wordt ook genoemd, en dat gebruik je ook wel, maar in eerste instantie hebben wij gezegd: we moeten weten wat een onderwerp en een persoonsvorm is, dat dat duidelijk is. En dan als dat er eenmaal inzit, dan kun je uit gaan leggen: 'kijk, wat zie je nou: elke keer zie je dat het ow in de buurt van de pv staat. Oh, kijk eens even, de pv verandert als het ow verandert qua aantal personen.' Dan kan je dat gaan uitleggen. Maar eerst moeten ze weten wat de basis is. En ik vind dat ze daar vaak te snel overheen gaan. Van mij mogen die onderwerpen vaker terugkomen.*

#### *Evaluatie van de opdrachten*

- Ze maakt er een terugkoppelingsles van (want nu zelf de opdrachten nagekeken).

#### Algemeen

##### *Lesvormen*

- *Vandaag hadden ze de toets over enkelvoudige en samengestelde zinnen, en je zou verwachten dat na 5 lessen over dit onderwerp het wel een beetje geland is, maar niet dus. Dan denk ik: hoe kan je het nog anders doen dat kinderen het leuk vinden. Aan de*

*andere kant denk ik: het hoeft niet allemaal een spelletje te zijn. ze moeten ook leren dat dit school is en dan ze hun houding aan moeten passen als ze iets willen leren.*

- *Als kinderen kunnen samenwerken in de les, vind ik dat zelf ook leuk. Ze zijn dan enthousiast en houden elkaar scherp. (...) Ik pas dit al vrij veel toe in mijn lessen. Ik ben sowieso iemand die de doelen pakt en daar een eigen draai aan geeft. Ik vind het moeilijk om precies volgens een methode te werken. (...) Het doel, daar gaat het om, en hoe je het doel brengt bij de kinderen, dat maakt niet zoveel uit.*

### *Methode*

- De methode komt ook volgens deze leraar vaak met onhandige voorbeelden
  - o *Het is regelmatig, dan heb je van die dingen waarvan je denkt van: het lijkt wel alsof ze die kinderen er expres in willen luizen. Dan geven ze een regel, en die ga je oefenen en vervolgens vragen ze iets heel anders erover. Dan denk je: dat hebben ze niet geoefend, dat is niet ter sprake geweest. Willen ze dan dat kinderen het expres fout doen of?*
- Ook deze lerares geeft aan dat ze wil kunnen vertrouwen op de methode:
  - o *Maar dit (zin 5 uit opdracht 2 van samengestelde zinnen) is dan een voorbeeld van: je wilt kinderen dingen leren, strategieën, maar zorg dan dat het er goed inkomt. Neem dan de juiste zinnen. En ik snap dat dat lastig is, maar zij maken een methode en wij moeten daarop kunnen vertrouwen dat de dingen die erin staan, dat dat goed is.*
- Ook deze lerares geeft aan dat er weinig herhaling zit in het boek:
  - o *Dan denk ik: laat ze nou eerst eens een ding leren, en herhaal dat. Want dit (samengestelde zinnen) komt eigenlijk in thema 7 niet meer ter sprake. Het zijn eigenlijk allemaal losse dingen uit een blok, ja de persoonsvorm en het onderwerp, dat komt nog wel redelijk terug. Maar echt terugpakken op samengestelde zinnen, dat niet, of misschien in groep 7.*
- Daarnaast worden er volgens deze lerares te veel onderwerpen aangeboden.
  - o *Waarom niet gewoon twee lessen over samengestelde zinnen? Waarom niet veel meer lessen over woordsoorten: laat ze maar lekker oefenen!*

### *Tijdsbeperkingen*

- Ze merkt op dat er tijdsbeperkingen zijn.



**Bijlage E: Tabel met aandachtspunten voor de lesobservaties**

De tabellen zijn nu algemeen gemaakt, maar bij sommige aspecten kan het zijn dat specificaties waren toegevoegd over het *teacher belief*.

**Tabel voor de les over enkelvoudige en samengestelde zinnen****Kenmerken van de leraar**

Onderwerp	Specificatie	Ja/nee	Opmerkingen
Zelfverzekerd?	-		
Relatie leraar klas goed?	-		
Interactie leraar-kind?	-		
Voegt ze dingen toe waarvan ze zegt dat ze het niet doet?			

**De kinderen**

Onderwerp	Specificatie	Ja/nee	Opmerkingen
<b>Concentratie</b>			
	Aandacht erbij?		
	Ogen ze geïnteresseerd?		
	Stellen ze vragen?		
	Geven ze antwoord op de vragen?		
	Is het stil in de klas?		
<b>Begrip</b>			
	Lijken ze het te begrijpen?		Bij onbegrip: waar zit onbegrip in?
	Weten ze nog wat over het onderwerp?		
<b>Overig</b>			
	Lijken ze het leuk te vinden?		

## Inhoud van de les

Onderwerp	Specificatie	Ja/nee	Opmerkingen
Uitleg van het onderwerp			
	Stelt leraar open vragen?		
	Zijn alle begrippen in de uitleg duidelijk?		
	Voorbeeldzinnen gebruikt?		Type voorbeeldzinnen: bevatten deze onderschikkingen/bijzin?  Sluiten voorbeeldzinnen aan bij definitie die gegeven wordt?  Zijn de voorbeelden correct?
	Focus op vuistregels?		
	Focus op conceptueel begrip?		
Aspecten uit interview			
	Komt lesinhoud overeen met vooraf gezegd?		
	Komt manier van lesgeven overeen met vooraf aangegeven?		
	Aspecten van 'ideale' les zichtbaar?		
	Doel van les duidelijk verteld?		
	Komt naar voren dat ze bepaalde onderdelen als minder nuttig zien?		
Lesmethode			
	Lesmethode gevolgd (blijven ze hier dicht bij?)		3 criteria samengestelde zin: 1. 2 pv en 2 ow 2. Vaak voegwoord 3. Is splitsbaar in 2 ev-zinnen → Allemaal gebruikt?
	Zelf materiaal toegevoegd?		

	Indien volgen lesmethode: klopt deze definitie?		
Overig			
	Laat ze kinderen ook zelf met voorbeelden komen?		Wat doet ze met foute voorbeelden?
	Haakt leraar in op antwoorden van kinderen?		

### Tabel voor de les over woordsoorten

#### Kenmerken leraar

Onderwerp	Specificatie	Ja/nee	Opmerkingen
Zelfverzekerd?	-		
Relatie leraar klas goed?	-		
Interactie leraar-kind?	-		
Voegt ze dingen toe waarvan ze zegt dat ze het niet doet?			

#### Kinderen

Onderwerp	Specificatie	Ja/nee	Opmerkingen
Concentratie			
	Aandacht erbij?		
	Ogen ze geïnteresseerd?		
	Stellen ze vragen?		
	Geven ze antwoord op de vragen?		
	Is het stil in de klas?		
Begrip			
	Lijken ze het te begrijpen?		Bij onbegrip: waar zit onbegrip in?
	Weten ze nog wat over het onderwerp?		
Overig			
	Lijken ze het leuk te vinden?		

**Inhoud van de les**

Onderwerp	Specificatie	Ja/nee	Opmerkingen
Uitleg van onderwerp			
	Stelt leraar open vragen?		
	Zijn alle begrippen in de uitleg duidelijk?		Woordsoorten
	Voorbeeldzinnen gebruikt?		Type voorbeeldzinnen:  Sluiten voorbeeldzinnen aan bij definitie die gegeven wordt?
	Focus op vuistregels?		
	Focus op conceptueel begrip?		
Aspecten uit interview			
	Komt lesinhoud overeen met vooraf gezegd?		Zinnen taalkundig ontleden/zinsdelen  Persoonsvorm via vraagmethode  Methode volgen
	Houdt ze het echt alleen bij de vraagproef (indien ze pv gaan zoeken)?		
	Let op relatie onderwerp en persoonsvorm: hoe wordt die uitgelegd?		Semantisch, of aandacht voor vorm-betekenis?
	Komt manier van lesgeven overeen met vooraf aangegeven?		
	Aspecten van 'ideale' les zichtbaar?		
	Doel van les duidelijk verteld?		
	Komt naar voren dat ze bepaalde onderdelen als minder nuttig zien?		
Lesmethode			
	Lesmethode gevolgd (blijven ze hier dicht bij?)		Gaf aan dit te doen
	Zelf materiaal toegevoegd?		Klopt materiaal?
	Indien volgen lesmethode: klopt deze definitie?		
Overig			

	Laat ze kinderen ook zelf met voorbeelden komen?		Wat doet ze met foute voorbeelden?
	Haakt leraar in op antwoorden van kinderen?		

## **Bijlage F: Samenvattingen van de lesobservaties**

### **Leerkracht 1**

#### **Les 1: Enkelvoudige en samengestelde zinnen**

##### *Lesdoelen*

Lesdoel: ‘Weten wat het verschil is tussen enkelvoudige en samengestelde zinnen.’

- Dit werd duidelijk verteld aan het begin van de les.
- Ze vertelde daarna ook wat je moet weten om dit doel te halen:
  - o Weten wat een persoonsvorm is + uitleg persoonsvorm
  - o Weten wat een onderwerp is + uitleg onderwerp
  - o Weten wat een voegwoord is + uitleg voegwoord

##### *Activiteiten*

- In de les werd gebruik gemaakt van een les uit het boek Taal Actief (Les 17)
- Eerst uitleg van persoonsvorm, onderwerp, voegwoord → activeren van voorkennis.
- Dan legt ze uit wat het verschil is tussen een enkelvoudige zin en een samengestelde zin. Geeft hierbij eerst twee enkelvoudige zinnen, en geeft daarna aan dat je deze aan elkaar kunt zetten.
  - o Zinnen: ‘Oma loopt in het park.’ En ‘Opa doet de boodschappen.’
  - o Gaf aan dat je het voegwoord ‘terwijl’ toe kunt voegen om er een samengestelde zin van te maken
    - Geen aandacht aan dat het werkwoord dan verplaatst moet worden: wordt gewoon gedaan.
- Opnoemen van 3 kenmerken van samengestelde zin:
  - o 2 ow en 2 pv
  - o Heel vaak een voegwoord in een samengestelde zin
  - o Heel vaak kun je 2 losse zinnen maken van een samengestelde zin
- Dan laat ze nog een aantal voorbeeldzinnen zien en vraagt kinderen of deze samengesteld of enkelvoudig is. Hierbij herhaalt ze de drie kenmerken van een samengestelde zin vaak.
- Vraagt dan aan een kind om de kenmerken van samengestelde en enkelvoudige zinnen te herhalen
- Nu mogen de kinderen samenwerken: ze moeten van een aantal zinnen bepalen of deze samengesteld of enkelvoudig zijn. Daarna moeten ze de pv en het ow aangeven.
  - o Hier nog voorbeelden met onderschikking
- Daarna gaan de kinderen individueel werken, maar wordt het nog wel klassikaal besproken. Ze moeten op wisbordjes aangeven of het een enkelvoudige of samengestelde zin is, daarna wat de pv is.
  - o Hier wel alleen voorbeelden met nevenschikking
  - o Lijkt echter toeval te zijn?
  - o Wordt in deze stap niet echt ingegaan op waarom iets het goede antwoord is.
- De kinderen moesten daarna opdracht 2 in het lesboek maken. Daarna kregen ze een werkblad met extra zinnen.
  - o Geen schema maken, maar gewoon onder elkaar in het schrift opschrijven.
- Kinderen die nog extra instructie nodig hadden, kregen deze terwijl de andere kinderen aan de slag gingen met de opdracht.
- Korte afsluiting van de les a.d.h.v. de vraag: ‘hoe herken je een samengestelde zin?’
- Daarna korte evaluatie: ‘Ik zag dat het nog niet bij iedereen goed ging. Wat vond je moeilijk?’

### *Gebruik van grammatica*

- Regels van het boek worden aangehouden
  - o 3 kenmerken van een samengestelde zin (zie eerder)
- In de les werd een voorbeeldzin gegeven met een onderschikking. De leraar leek niet door te hebben dat dit eigenlijk niet echt een goed voorbeeld was die toepasbaar is op deze regels.
- Gebruik van de vraagproef voor het vinden van de persoonsvorm.
- Onderwerp wordt gevonden a.d.h.v. de vraag: 'wie- of wat + pv + rest van de zin'

### *Uitleg van grammatica*

- De begrippen persoonsvorm, onderwerp, voegwoord werden volgens definitie van het boek uitgelegd. Er wordt hier vooral vastgehouden aan semantische definities, niet aan vorm
  - o Bijvoorbeeld: persoonsvorm vinden a.d.h.v. de vraagproef
  - o Bijvoorbeeld: het onderwerp is het wie- of wat-deel van de zin
  - o Bijvoorbeeld: het voegwoord is een woord dat van twee losse zinnen één zin maakt
- Voor de uitleg van samengestelde zinnen werd ook sterk gehouden aan de uitleg van het boek: de 3 genoemde criteria werden aangehouden.
  - o Er werd vooral nadruk gelegd op het vinden van meerdere persoonsvormen, daarna op aanwezigheid van het voegwoord, daarna dat je er twee losse zinnen van kunt maken.
- Voor de uitleg werd het EDI-model: eerst werd een gedeelte uitleg gegeven, daarna werd een zin voorgedaan door de leraar, daarna deed de leraar het samen met de kinderen, daarna moesten de kinderen het samen met wat andere kinderen doen, daarna individueel. Daarna kregen kinderen die het nog lastig vonden apart nog wat extra uitleg. De kinderen die het snapten mochten aan de slag.

### *Kenmerken leraar*

- Kwam zelfverzekerd over
- Er zat veel structuur in de lessen, maar week wel wat af van de planning toen ze merkte dat bepaalde dingen voor de kinderen nog niet duidelijk waren.

## Les 2: Woordsoorten

### *Lesdoelen*

Lesdoel: 'Ik ken de betekenis van de verschillende woordsoorten.'

- Niet echt ingegaan op dat je dan ook verschillende woordsoorten kunt benoemen?
- Werde duidelijk aan het begin van de les benoemd, met daarna uitleg over welke woordsoorten ze al wel eens hebben gehad, en daarna een korte uitleg over wat elke woordsoort inhoudt.

### *Activiteiten*

- Deze les was niet gebaseerd op een les uit het boek, maar was zelf samengesteld.
- Eerst algemene uitleg, daarna gezamenlijk oefenen op het bord met zinnestjes.
- Daarna een spelvorm met een etui. In de etui zaten verschillende woorden, en de kinderen werd gevraagd om woorden van een bepaalde woordsoort eruit te halen. Dit werd herhaald voor andere woordsoorten. Aan het einde moesten de kinderen een zin maken met de woorden
  - o Leken de kinderen leuk te vinden en ging goed

- Vervolgens kregen de kinderen op het bord een zin te zien, en werd een kind gevraagd om de woordsoorten op het bord aan te geven.
- Daarna werd de definitie gegeven en werd de kinderen gevraagd welke woordsoort daarbij hoort
  - o Dit wisten de kinderen erg goed te benoemen. De definitie kennen ze dus.
- Ten slotte kregen alle kinderen een kopieerblad, en moesten daar van een aantal zinnen de woordsoorten aangeven.
  - o Deze zinnen bevatten ook woordsoorten die de kinderen nog niet kenden. Er werd benoemd dat de kinderen die over konden slaan.
  - o De kinderen lijken minder gemotiveerd om dit te doen
- Na de opdracht werden nog kort een paar zinnen van het blad besproken, de rest zal de leraar zelf nakijken
- Ook werd de hele les nog kort geëvalueerd.

#### *Gebruik van grammatica*

- De definities uit het boek worden aangehouden. Ook hier vaak semantische definities en niet echt gericht op vormaspecten van het woord
  - o Bijvoorbeeld: zelfstandig naamwoord = een naam voor een mens, dier of ding. Ze noemde wel dat je er vaak een lidwoord voor kunt zetten → wel gericht op vorm?
  - o Bijvoorbeeld: bijvoeglijk naamwoord = een woord dat iets zegt over een ander woord.

#### *Uitleg van grammatica*

- Definities van het boek aangehouden.
- Vooral in het begin veel aandacht op de losse definitie van de woordsoorten. Dit gaat goed, maar zodra de kinderen het zelf moeten doen, merk je dat ze het lastig vinden om die kennis om te zetten in inzicht.
- Ook deze les is weer opgebouwd a.d.h.v. het EDI-model
- In de voorbeeldzinnen die gebruikt werden, zaten ook woordsoorten die de kinderen nog niet kenden → zorgde voor verwarring bij de kinderen.

#### *Kenmerken leraar + kinderen*

- Kinderen leken, vooral bij spelvormen of wanneer ze op het bord mochten schrijven, enthousiaster dan wanneer ze op een werkblad iets mochten maken

### **Leerkracht 2**

#### **Les 1: Woordsoorten**

##### *Lesdoelen*

Lesdoel: 'ik kan de woordsoorten correct benoemen.'

- Wordt aan het begin van de les duidelijk benoemd.

##### *Activiteiten*

- Voorkennis van de kinderen wordt geactiveerd: de kinderen krijgen de vraag 'Wat zijn woordsoorten, waar praat ik dan over?'
- Daarna een woordenschatspel a.d.h.v. Story Cubes. Dit doet ze vaker om de taalles te openen.
- Vervolgens krijgen de kinderen 3 zinnen te zien op het bord, waarvan ze voor elk woord aan moeten geven wat de woordsoort is (individueel).



- In deze zinnen zitten ook woorden met woordsoorten die de kinderen nog niet hebben gehad. Deze mogen ze overslaan
- Daarna gaat de leraar in op de betekenis van de woordsoorten en de afkortingen ervan.
- Vervolgens krijgen de kinderen zelf een werkblad met 10 zinnen. Van deze zinnen moeten de kinderen per woord de woordsoort aangeven, maar alleen van de woorden die ze kennen.
  - Dit bleek lastig te zijn voor leerlingen: niet duidelijk welke dan wel en niet
  - 1 van deze zinnen werd besproken
- Ten slotten wordt er nog een spel met woordsoorten gespeeld. Elke groep krijgt een etui met woorden. De kinderen werden gevraagd om de woordsoorten te sorteren. Daarna moesten ze een grappige zin maken met de woorden.
- Er wordt afgesloten met het benoemen van de zinnen per groepje.
- Geen duidelijke evaluatie
  - De lerares gaf aan dit vaak op vrijdag te doen.

De spelvormen leken enthousiasme bij de kinderen op te wekken.

#### *Gebruik van grammatica*

- In de bespreking van de opdrachten bleek dat de docent taalkundig en redekundig ontleden door elkaar haalt.
  - Uit nagesprek bleek dat ze zich hiervan niet bewust was, en het leek alsof ze het verschil niet echt wist.
- Bleek dat de kinderen na de uitleg van de grammatica niet echt een conceptueel begrip hebben van wat een persoonsvorm of onderwerp inhoudt: de leraar vroeg: ‘Hoe vind je een onderwerp in de zin? Wat kan je bij jezelf vragen?’ de reactie van een kind was: ‘Door een vraagzin te maken.’ De reactie van de leraar: ‘Nee, dat is voor de persoonsvorm.’
  - Het is dus iets wat ze uit hun hoofd leren, en toepassen, maar echt begrip van wat ze doen is er waarschijnlijk niet

#### *Uitleg van grammatica*

- Omdat het een herhalingsles was, werd de grammatica niet allemaal even expliciet meer uitgelegd.
- In de les geen gebruik gemaakt van opdrachten uit de lesmethode, maar de definities komen wel uit het boek.
- Vrij semantisch uitgelegd: van elke woordsoort werd de definitie gegeven.
  - Bijvoorbeeld: ‘zelfstandig naamwoord is een naam van een ding, dier of mens.’ Wel werd er ook gezegd: er kan een lidwoord voor.
- Er lijkt niet echt een relatie gelegd te worden tussen onderwerp en persoonsvorm.
  - Dit komt overeen met de lesmethode: ook daar wordt bij de vraagproef niet echt ingegaan op de relatie tussen beide zinsdelen.

#### *Kenmerken leraar + kinderen*

- Leraar komt zelfverzekerd over, maar maakt soms kleine foutjes in wat ze zegt (bijvoorbeeld verwarring van redekundig en taalkundige ontleding).
- Kinderen niet altijd geconcentreerd, maar het was geen kippenhok.
- Lijkt vrij te zijn in het lesgeven: lijkt zich niet super strak aan een planning te houden
- EDI-methode lijkt niet helemaal gevolgd te worden
  - Later blijkt dat dit komt doordat het een herhalingsles was.
  - Uit het eerste interview bleek echter ook al dat ze niet altijd fan was van EDI

## Les 2: Enkelvoudige en samengestelde zinnen

### *Lesdoel*

‘Ik weet wat een enkelvoudige of samengestelde zin is.’

- Ook dit werd aan het begin van de les verteld.

### *Activiteiten*

- Eerst wordt de kinderen gevraagd de kenmerken van een samengestelde zin te herhalen. Dit weten ze goed te doen.
- Daarna krijgen ze een voorbeeldzin te zien en wordt gevraagd of deze zin enkelvoudig of samengesteld is.
- Vervolgens gaan de kinderen Les 17 van het taalboek maken. Eerst bespreken ze de instapkaart (met nog eens alle kenmerken van samengestelde zinnen) en doen ze twee zinnen samen van opdracht 1.
- Daarna gaan de kinderen zelf aan de slag met opdracht 1 en 2. Opdracht 3 wordt weggelaten. De kinderen moeten zelf hun antwoorden nakijken.
  - o De kinderen moeten zowel onderwerp als persoonsvorm noemen. De opdracht zelf bestaat uit enkel de pv noemen → dus aangepast.
- Na deze opdrachten mogen de kinderen op hun Chromebook een woordenschatspel spelen.
- Ten slotte bespreken ze nog 1 zin van opdracht 1 samen.
- Er is ook bij deze les geen duidelijke evaluatie (leek te komen door tijdgebrek: de bel ging)

### *Gebruik van grammatica*

- Ook hier weer focus op de vraagproef.
- Vooral gekeken naar de regel: kun je er twee zinnen van maken?

### *Uitleg van grammatica*

- In deze les werd het boek gebruikt.
- Kenmerken van het herkennen van een samengestelde zin werden uit het boek gebruikt. Daarnaast ook zelf twee kenmerken toegevoegd:
  - o Vaak zit er een komma in
  - o Vaak is het een lange zin
- In de uitleg wordt een samengestelde zin gebruikt die maar 1 ow heeft → past niet goed bij de regels die de kinderen net geleerd hebben.

### *Kenmerken leraar + kinderen*

- De kinderen lijken het zelfstandig werken niet allemaal even leuk te vinden.
- In de les weinig samenwerken, terwijl ze wel aangaf dit veel te doen in haar lessen
  - o Maar ik had het idee dat ze zich verplicht voelde een les uit het boek te doen?
- De EDI-methode is niet altijd goed terug te zien (maar weer herhalingsles)