

DIDACTIEF Special

OPINIE EN ONDERZOEK VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK

Goed taalonderwijs voor alle kinderen!

Met uitneembare poster



COLOFON:

Deze special over taal in het basisonderwijs is gemaakt in opdracht en met een financiële bijdrage van CPS Onderwijsontwikkeling en advies. Wilt u meer weten, neem dan contact op met Marianne van der Werff, tel. 033 453 42 18, m.vanderwerff@cps.nl, of kijk op www.cps.nl/thema/basisonderwijs/taal.

Coördinatie: Monique Marreveld,
Marianne van der Werff en
Els Loman
Eindredactie: Winnifred Jelier
Omslagbeeld: Shutterstock
Vormgeving: FIZZ marketing en
communicatie, Meppel

Voor meer informatie over specials kunt u zich wenden tot de redactie van *Didactief*, Molukkenstraat 200, 1098 TW Amsterdam, tel. 020 590 0099, www.didactiefonline.nl, redactie@didactiefonline.nl.

Conferentie: referentieniveaus in de praktijk

Referentieniveaus spelen een steeds prominentere rol in de schoolpraktijk. Scholen zijn verplicht ze als uitgangspunt te nemen voor beleid, lesaanbod en toetsing van de opbrengsten. Maar hoe kun je dat het beste doen? Tijdens de conferentie *Referentieniveaus en opbrengstgericht werken* wordt ingegaan op de verschillende aspecten van het opbrengstgericht werken langs deleerlingen van de referentieniveaus. Ook is er aandacht voor *Passende perspectieven*, aangepaste leerlijnen voor taal en rekenen voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. De conferentie is bedoeld voor leerkrachten, intern begeleiders, taal- en rekencoördinatoren en schoolleiders in het basisonderwijs.

Meer informatie en online aanmelden:
www.cps.nl/conferentiereferentieniveaus
Wanneer: donderdag 2 oktober 2014
Waar: CPS Amersfoort

4 Liefde voor taal



Schrijver Özcay Akyol had moeite met Nederlands toen hij op school zat. Dankzij zijn liefde voor het geschreven woord breidde hij zijn woordenschat zelfstandig uit en schreef de roman *Eus*. 'Heel veel jonge mensen beschikken over prachtige verhalen, dat lijkt geen twijfel, alleen hebben ze niet allemaal het vermogen deze verhalen op te schrijven.'

10 Taalwonders



Leerlingen met een taalachterstand hebben extra begeleiding nodig. Tientallen Amsterdamse leraren van schakel- en kopklassen volgden daarom een speciaal taalinterventietraject.

12 Gouden tips



Wil je de lessen in begrijpend lezen en luisteren op jouw school verbeteren? Lees dan de vijf gouden tips van taalexpert Karin van de Mortel.

14 Lezen begint bij luisteren



Goed leesonderwijs begint al bij de kleuters, weten ze op de Lukasschool in de Utrechtse wijk Kanaleneiland. 'Mijn leerlingen zitten tegenwoordig tijdens het voorlezen op het puntje van hun stoel.'



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies

Goed taalonderwijs voor alle kinderen



Els Loman is onderwijsexpert en consultant bij CPS



Net een taalles gegeven? Dan heb je je leerlingen echt verder geholpen in het leven. Want iedere taalles gaat ook over heel andere dingen dan taal. Over wat een kind zelf kan, hoe het zich tot de wereld verhoudt, over autonomie en relaties. Grote woorden, maar toch: na iedere les staat een leerling een stukje sterker in de wereld als het ware. Mooi werk. Maar dat doe je niet alleen, dat doe je samen. De leraar en de leerlingen.

Daarbij wil je als leraar de leerlingen natuurlijk ook goed volgen in hun ontwikkeling. Je vertrouwt daarbij op jezelf als beste leerlingvolgsysteem. Als een kind een tekst hardop voorleest, hoor je of het de tekst begrepen heeft. Of niet begrepen heeft. Daar heb je geen toets voor nodig. Andersom geldt hetzelfde. Als leerlingen het juiste woord hebben ingevuld op de stippe lijn in het werkboek, weet jij nog niet of ze aan het denken zijn gezet of dat ze simpelweg de invuloefening goed gemaakt hebben. Daarom vraag je door op de antwoorden. Meten is weten, maar weten is zoveel meer.

Door taal kunnen leerlingen laten zien wie ze zijn en wat ze kunnen. Wat leerlingen moeten kennen en kunnen, is door de overheid in de leerlijnen taal van de referentieniveaus inzichtelijk gemaakt. Deze leerlijnen zijn niet zozeer bedoeld om verantwoording af te leggen, maar om in beeld te krijgen welke ontwikkeling een leerling heeft doorgemaakt en waar het onderweg naartoe is. Vertrouw vooral op je eigen inzichten en gebruik je vakmanschap. Benut de leerlijnen om vast te stellen waar een leerling staat. Dat is waardevol.

En er is meer. Je wilt dat leerlingen goede lezers en schrijvers zijn en ook dat ze kritisch kunnen luisteren of hun gedachten en gevoelens kunnen verwoorden. Taalbeheersing op alle niveaus is van essentieel belang om in de maatschappij te kunnen functioneren. En de basis daarvoor wordt in de basisschool gelegd.

Ons gezamenlijk einddoel is minimaal maatschappelijke zelfredzaamheid. Natuurlijk, de overheid heeft een minimaal basisniveau (referentieniveau 2F) vastgesteld dat leerlingen moeten hebben als ze zestien zijn; maar ook leerlingen die 2F niet halen, moeten zich kunnen redden. Daarom differentieer je al in de basisschool en kun je gebruik maken van *Passende perspectieven*, door SLO aangepaste leerlijnen voor taal en rekenen. Zodat bijvoorbeeld een autistische leerling zich later ook voldoende mondeling kan leren uiten en een taalzwakke leerling een sterkere schrijfvaardigheid kan ontwikkelen. Dat is passend en toekomstgericht denken, dat is taalonderwijs voor alle kinderen.

Gebruik referentieniveaus én vertrouw op je eigen vakmanschap

Woordenschriftjes

Schrijver **Özcan Akyol** had tot na zijn schooltijd een beperkte woordenschat. Tijdens een periode in detentie ontdekte hij zijn liefde voor taal.

‘Het enige wat ik kon doen, was lezen’

In mijn jongste jeugd, midden jaren tachtig, spraken we thuis alleen Turks, net als alle andere gezinnen in onze wijk, die in de volksmond ook wel smalend ‘klein Ankara’ werd genoemd. Mijn ouders waren analfabeten gastarbeiders die de Nederlandse taal nooit zouden leren, niet op een cursus en ook niet op hun werk. Pas op de kleuterschool begon ik voor het eerst Nederlands te praten, maar toen kampte ik inmiddels met een enorme taalachterstand. Ik weet nog dat ik soms het Nederlandse woord voor iets niet wist. Ik gebruikte dan het Turkse equivalent, in de hoop dat de juf het

zou snappen. Dat was nooit zo. Ook al spraken we thuis geen Nederlands, mijn broers en ik keken wel naar de Nederlandse televisie, als enige in de straat overigens, want wij hadden geen schotelantenne. En dat was niet ongunstig voor onze taalontwikkeling, in elk geval was onze achterstand minder groot dan die van onze vriendjes.

Na de basisschool kwam ik op een mavo terecht. Ook hier werd pijnlijk duidelijk dat mijn woordenschat te wensen overliet. Regelmatig gebruikten mijn klasgenootjes woorden die ik niet kende. Ik vroeg nooit naar de betekenis. Dat was niet stoer. Desondanks haalde ik mijn diploma, voornamelijk op wilskracht en met de steun van mijn broers die eigenlijk de rol van mijn ouders overnamen en mij hielpen met m'n huiswerk.

Mijn liefde voor taal kwam pas veel later, ongeveer rond mijn achttiende, toen ik werd vastgezet in een huis van bewaring, nadat ik mij voor de zoveelste keer had misdragen.

In de bajes kreeg ik alle beperkingen van justitie, wat inhield dat ik op geen enkele manier contact met de buitenwereld mocht hebben. Het enige wat ik kon doen, was lezen, dus leende ik boeken uit de bibliotheek daar.

Vuur

Ik las romans die me raakten en merkte tegelijkertijd dat ik de helft niet begreep van wat er stond. Ik begon alle moeilijke woorden op te schrijven, zocht de betekenis op in vuistdikke woordenboeken en noteerde alles in mijn schriftje. Na de detentie, een paar maanden later, behield ik de passie en liefde voor taal. Sterker nog: ik wilde zelf een roman schrijven. De daaropvolgende jaren zou ik als autodidact aan de slag gaan. Ik las soms wel twee of drie boeken per week. Momenteel

Woordenschatonderwijs



Het lijkt overbodig om te zeggen, maar toch: leerlingen die beschikken over een grote en rijke woordenschat communiceren beter en verwerven gemakkelijker kennis dan leerlingen met een beperkte woordenschat. Ook hebben leerlingen met een grote woordenschat de beste kansen in onze talige maatschappij.

Woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren biedt uitkomst. Dit handboek biedt leraren en taalcoördinatoren handvatten om op een effectieve manier aan de woordenschatontwikkeling van leerlingen te werken. Özcan Akyol schreef het voorwoord.



heb ik ongeveer twintig van die woordenschriftjes. In korte tijd boog ik mijn achterstand om in een voor-
sprong. Toch ben je er nog lang niet met een groot vo-
cabulaire. Want je kan een hoop woorden leren, maar
dat betekent niet dat al die woorden bruikbaar zijn.
Ik herinner me dat ik in het begin van mijnzelfscho-
ling zinnen maakte die nergens op sloegen. Zo schreef
ik soms een archaisch woord in een passage die verder
uit moderne taal bestond. Door nog meer te lezen
werd ik mij stap voor stap bewust van context.
Negen jaar nadat ik mijn allereerste boek las, ver-
scheen mijn debuutroman *Eus*. Een product van
hard werken en veel discipline, maar bovenal het
uitvloeisel van een passie die pas in de nadagen van
mijn puberteit aan de oppervlakte kwam: taal. Een
diepgewortelde liefde voor het geschreven woord kan

dus afdoende zijn, ook al is er van huis uit
geen enkele vorm van aansporing. Het is
alleen zaak om deze aan te wakkeren. Heel
veel jonge mensen beschikken over prach-
tige verhalen, dat lijdt geen twijfel, alleen
hebben ze niet allemaal het vermogen deze
verhalen op te schrijven. En juist daar ligt
een schone taak voor het onderwijs. ■

*Deze tekst verscheen eerder als voorwoord
in Woordenschatonderwijs, meer dan
woorden leren (CPS, 2013).*

*Özcan Akyol deed de mavo en studeerde
later journalistiek en Nederlands. In
oktober 2012 verscheen zijn debuutroman
Eus. Hiervan zijn de filmrechten onlangs
verkocht aan Eyeworks.*

Fragment uit *Eus*

'Is jullie papa thuis?' vroeg de gesluierde buurvrouw. 'En
waarom zijn jullie niet op school?'
Mijn broers haalden hun schouders op.
'Ga papa maar wekken,' zei ze. 'Er is telefoon uit Turkije.'
Vader weigerde zelf een telefoon aan te sluiten. Dat vond-ie
zonde van het geld. Iedereen in onze straat had er eentje, zelfs
de mensen op wie hij neerkeek, die hij iedere avond tijdens
een bacchanaal beschimpte en uitmaakte voor grote schooiers,
maar hij gaf onze familie in Turkije het telefoonnummer van
de burens. Als je gebeld werd, kostte dat immers niets.
Terwijl mijn oudste broer Turis aan de onderkant van zijn voet
kietelde, hield Kosta een glas water boven het hoofd van de
huistiran. Hij liet de inhoud druppelsgewijs op zijn kop vallen.
Dat had-ie onze moeder ook heel vaak zien doen.

Liever schrijven!

Op basisschool Oostelijke Eilanden in Amsterdam bepalen kinderen tijdens de schrijfles zelf waarover ze schrijven. De aanpak sluit nauw aan op wat de inspectie voor ogen heeft.

Ik had er als kind een hekel aan: schrijven.' De weerzin is nog hoorbaar als schoolleider Siebe Hentzepeter vertelt over het stelonderwijs op zijn eigen lagere school. 'Ik heb het mezelf geleerd en altijd gedacht: dat moet anders.' Het verschil met 'vroeger' is groot op zijn obs Oostelijke Eilanden (BOE) in Amsterdam. 'Schrijven is bij ons herschrijven: het is nooit af. Ons belangrijkste doel is kinderen in staat te stellen hun gedachten en gevoelens onder woorden te brengen. Spelling en grammatica zijn hulpmiddelen, meer niet. Communicatie is de essentie.'

Voor veel leerlingen is schrijven een ver-van-mijn-bed-show, aldus Hentzepeter. Ze moeten er eerst warm voor lopen. Elke schrijfles op de BOE begint daarom met een kringgesprek. Door vragen te stellen proberen leraren hun kinderen enthousiast te krijgen voor een onderwerp, ze bijna letterlijk 'op verhaal te brengen'.

Schrijf oefeningen uit de methode gebruiken ze niet. Kinderen schrijven in plaats daarvan levensechte teksten die aansluiten bij wereldoriëntatie of andere vakken. Geen brief voor een fictieve instantie dus, maar bijvoorbeeld een brief aan de burgemeester met het verzoek om een voetbalkooi.

Uit onderzoek van de inspectie blijkt dat de meeste scholen in groep 5-8 maximaal 30-45 minuten per week aan schrijven besteden, nog geen 10% van

de tijd die er in totaal aan taal wordt besteed. Op de BOE vinden ze dat niet genoeg. Na het kringgesprek waarin kinderen spelenderwijs aan ideeën worden geholpen, mogen ze het onderwerp van hun verhaal eerst nog tekenen. Pas daarna nemen ze de pen ter hand.

Het is een tijdrovender methode dan elders – ontleend aan de zogenoemde *Taalronde* van Suzanne van Norden. De nadruk ligt op creativiteit. De leerkracht investeert veel tijd aan de voorkant, bij de voorbereiding van het schrijven. Aan de achterkant bespaart hij juist tijd: 'Niks geen 25 opstellen nakijken,' adus Hentzepeter. 'Terwijl de kinderen schrijven, kun je al rondlopend feedback geven. Uiteindelijk bespreek je een van de schrijfproducten uitgebreid klassikaal. Wat kan er duidelijker, mooier, beter? Op basis van die feedback houden alle kinderen hun eigen schrijfproduct nog eens tegen het licht. Ze herlezen en verbeteren. Uiteindelijk belandt elk eindproduct met de tekening die eraan ten grondslag lag, in een portfolio.'

Beoordeling

Het probleem is de beoordeling. Een 6, een 8 of een voldoende, wat moet je geven? 'Het gaat mij om de creativiteit en de communicatie,' zegt Hentzepeter. 'Als een kind met hart en ziel een verhaal maakt, vind ik dat belangrijker dan of het die "r" achter de stam heeft geplakt. Natuurlijk beoordeelt elke leraar wel of een leerling aan de randvoorwaarden heeft voldaan: een verhaal moet een bepaalde lengte hebben, een titel, een opbouw, alinea's. Maar hoe je die becijfering van schrijfproducten exact benadert, daar zijn we nog niet uit.'

Van de tien aanbevelingen van de inspectie voert de BOE er al acht uit. Sinds wanneer is de inspectie eigenlijk in schrijfonderwijs geïnteresseerd? Hentzepeter is 71 en zit al 50 jaar in het onderwijs. 'Het schrijfonderwijs is altijd onderbelicht geweest.' Maar dat is aan het veranderen, zegt onderwijsinspecteur Herman Franssen. 'We keken vaker naar andere lessen, dat klopt. Technisch en begrijpend lezen, spelling: je kunt er makkelijker het resultaat

Verbeter je schrijfles

- Breng voorkennis aan, breng leerlingen op ideeën: waarover kunnen ze schrijven?
- Maak de opdrachten niet te complex.
- Geef opdrachten die levensecht zijn en aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen.
- Laat leerlingen elkaars teksten lezen en bespreken.
- Geef ruimte voor verbetering en herschrijven.



Schrijfonderwijs kan 'duidelijker en beter'.

van bespreken vanwege de toetsen. Die zijn bij schrijven niet voorhanden. Maar inmiddels is er sprake van een onbalans in het taalprogramma en dat willen we anders. Schrijven mag niet op het tweede plan komen; het is een belangrijke vaardigheid die kinderen niet vanzelf leren. Daarbij komt dat beter schrijven naast een doel op zich ook een gunstig effect heeft op de kennisontwikkeling van leerlingen. Schrijven is leren.'

Spiegel

Er mankeert veel aan het schrijfonderwijs, dat is in *Focus op schrijven* in beeld gebracht (zie kader). Franssen: 'Het onderzoek van de inspectie is bedoeld als een spiegel voor de scholen. Maar we hebben ook handvatten willen bieden: wat kun je doen als je het schrijfonderwijs op je school wilt verbeteren? Het is niet genoeg om te werken met verbeterde methodes en een verbeterde handleiding. We weten dat veel didactische suggesties uit methodes in de praktijk soms sneuvelen, omdat het niet lukt een complete schrijfles in driekwartier te geven. Nabespreken wat leerlingen hebben geschreven bijvoorbeeld, gebeurt vaak niet, terwijl het heel effectief is.' Franssen geldt als een schrijfexpert in Nederland. Wat kun je als leraar wel doen? 'Als je tijd wilt winnen, is het handig om schrijven te verbinden aan andere vakken zoals wereldoriëntatie. Dan snijdt het

Focus op schrijven

- Op tweederde van de scholen is het leerstofaanbod wat betreft schrijven voldoende.
- Van alle basisscholen besteedt 14% onvoldoende tijd aan schrijfonderwijs.
- Op tweederde van de scholen schiet het didactisch handelen van de leraren tekort.
- Afstemming en kwaliteitszorg van het schrijfonderwijs zijn op de meeste scholen voor verbetering vatbaar.

(Bron: Focus op schrijven, onderzoek Onderwijsinspectie, 2013.

Het onderzoek is te downloaden op www.cps.nl/schrijfvaardigheid-basis-onderwijs)

mes aan twee kanten. Maar mijn belangrijkste advies is misschien wel: laat je team ondersteunen. Want schrijven is moeilijk. Leer je team doelen en tussendoelen te stellen: welke tekstsoort staat de komende periode centraal, wat wil ik leerlingen leren: samenhang, structuur? De invoering van een nieuwe methode is een uitgelezen moment voor extra nascholing op didactische vaardigheden. Hard nodig, zo blijkt uit *Focus op schrijven*.'

Onderzoeken naar een betere, objectieve beoordeling van de opbrengsten van schrijfonderwijs vinden plaats. Ook de inspectie denkt hier nog over na. ■

De boom van Bloom

Evalueren

Wat vind ik hiervan?
Ben ik het hiermee eens?
Is dit een goed idee?

Analyseren

Hoe komt dit?
Wat is het probleem?
Wat zijn de oorzaken?

Toepassen

Hoe valt dit op te lossen?
Wat zou ik doen?
Hoe is dit bruikbaar?

Begrijpen

Wat betekent dit?
Hoe zit dit?
Wat bedoelen ze hiermee?

Didactief in
samenwerking
met CPS





Creëren

Wat kan ik maken?
Wat zou er kunnen gebeuren?
Wat kan ik verzinnen?

Tekst Willem Rosier
Beeldidee May MacMeekin



Herinneren

Waar was...?
Wanneer was...?
Wie was...?

Denkniveaus

Begrijpend leesonderwijs is niets anders dan leerlingen leren denken. En dat kan op verschillende niveaus: van herinneren en begrijpen tot toepassen, analyseren, evalueren en creëren. De Amerikaanse onderwijspsycholoog Benjamin Bloom bracht deze opbouw ('taxonomie') van lagere en hogere denkvaardigheden in kaart.

Het aanleren van denkvaardigheden is misschien wel de belangrijkste verantwoordelijkheid van leraren. Als leraar moet je niet alleen zorgen dat leerlingen kennis kunnen reproduceren. Ook is het belangrijk dat leerlingen kennis kunnen vertalen naar een andere situatie of kunnen zeggen waarom ze sommige informatie belangrijker vinden dan andere. Door bijvoorbeeld te *modelen*, het hardop denkend voordoen, kun je als leraar je leerlingen op de verschillende niveaus leren denken. Of je nu op een basisschool werkt of in het voortgezet onderwijs. Ook als je leerlingen nog niet kunnen lezen, kun je al wel *modelen*, zodat de leerlingen begrijpend leren luisteren. Vervolgens leren ze makkelijker begrijpend lezen, zodra ze technisch kunnen lezen en beschikken over voldoende woordenschat. Er is geen normatief onderscheid tussen de denkniveaus: het hogere niveau is niet beter dan het lagere niveau. Wel is het belangrijk om leerlingen zo veel mogelijk op alle niveaus aan te spreken, van groep 1 van de basisschool tot en met het eindexamenjaar van het voortgezet onderwijs. Met 'de boom van Bloom' kun je nagaan of alle denkniveaus in je lessen aan bod komen. Hoe hoger in de boom des te moeilijker de denkvaardigheid.

Amsterdamse taalwonders

Amsterdamse basisscholen hebben vaak te maken met leerlingen met een taalachterstand. Maar er is een oplossing.

Taalachterstanden zijn een urgent probleem in het Amsterdamse basisonderwijs. Met het programma *Klaar voor de start* dat vorig jaar begon, probeert de gemeentelijke Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling daar wat aan te doen. Concreet? Meer kinderen uit de doelgroep naar de voorschool en ouders bewuster maken van hun verantwoordelijkheid.

Maar ook de leraren van de schakel- en kopklassen gaan aan de slag. Het afgelopen jaar namen al 120 leerkrachten van 60 Amsterdamse scholen deel aan een speciaal scholingstraject, onder begeleiding van CPS. Dat bestond uit vier themabijeenkomsten en een verdiepingstraject met coaching op de werkvloer. Vier leerkrachten vertellen wat zij eraan hadden. ■



‘Wek eerst de interesse’

Yvonne Voorhorst, schakelklasleerkracht op basisschool De Regenboog



‘Ik werk al lang in het onderwijs en heb ook al veel gewerkt met kinderen met een taalachterstand. Het waardevolste van het traject voor mij was om te horen dat het goed werkt om aan het begin van elke les duidelijk met de leerlingen te bespreken wat we gaan doen en wat het doel is van een les. Ik pak het maken van een leertekst nu anders aan. We nemen een thema, bijvoorbeeld “dieren”, en daar kiest ieder kind dan een plaatje bij. Vervolgens moeten ze beschrijven wat ze al

van dat dier weten en wat ze ervan zouden willen weten. Dat werkt heel goed, omdat je begint met iets visueel dat de leerlingen zelf hebben uitgekozen. Zo raken ze geïnteresseerd. Dat werkt veel beter dan een woordenlijst te nemen en kinderen daar elke week een x-aantal woorden van te laten leren. Als het ze niet boeit, blijkt het niet. Wel moet je zo’n thema zorgvuldig kiezen. Een onderwerp als “vakantie” is bijvoorbeeld op onze school niet zo geschikt, omdat wij helaas ook heel wat leerlingen hebben die nooit op vakantie gaan.’

‘Ik ben duidelijker over mijn verwachtingen’

Helma Blankestijn, leerkracht bij De Kopklas in Amsterdam



‘Er zit dankzij het traject meer structuur in mijn schrijflessen. Laatst waren we bijvoorbeeld op een excursie naar het Rijksmuseum en daar moesten mijn leerlingen wat over schrijven. Vroeger zou ik ze heel algemeen om een verslag hebben gevraagd. Dan krijg je vaak ongerichte verhalen, dat het wel interessant was of zo. Nu geef ik vooraf aan wat ik verwacht, bij voorkeur op papier, zodat leerlingen kunnen afvinken. Ik wil dan bijvoorbeeld weten welk schilderij ze het mooist vonden en wat ze over de schilder te weten zijn gekomen. Verder krijgen ze specifieke criteria waaraan het verslag

moet voldoen, toegespitst op de inleiding, de kern en de afsluiting. We doen het schrijven zelf nu ook in stappen: na de eerste versie leggen ze het even weg en lopen het dan nog na op de inhoud. Dat doen ze alleen of samen met andere leerlingen. Pas op het laatst controleren ze het op spelling en grammatica en ze mogen het pas inleveren als het echt af is en ze er trots op zijn. Ik geef ze ook concrete handvatten om elkaars werk te beoordelen. Daar leren ze heel veel van. De kwaliteit van de stukken die ik nu binnenkrijg is met sprongen vooruit gegaan en dat zie je terug in de schooladviezen die mijn leerlingen krijgen.’

‘Minder is soms beter’

Joke de Hoogh, schakelklasleerkracht op basisschool De Regenboog



‘We doen op onze school veel aan taalinterventies waarbij ouderbetrokkenheid een belangrijke rol speelt. Het was prettig om in de themabijeenkomsten de laatste wetenschappelijke inzichten over taalonderwijs aangereikt te krijgen. Bijvoorbeeld over begrijpend lezen en de belangrijke rol die het afleiden van informatie daarin speelt. Kijk niet alleen naar wat er letterlijk in een tekst staat, maar ga een niveau dieper. Iets wat ik eigenlijk wel wist, maar waar ik nu bewuster mee aan de slag ga. We hebben ook een bijeenkomst gehad over de opbouw van referentieniveaus. Die heeft me geholpen

bij het beoordelen van teksten van kinderen op tussen-niveaus. Van de coaching heb ik geleerd dat minder soms meer is: beter wat minder nieuwe woorden behandelen dan ik eigenlijk van plan was, maar dan wel uitgebreid. Ook heb ik veel gehad aan het contact met collega's van andere scholen. We wisselden waardevolle ervaringen uit, bijvoorbeeld over toetsing. Er is veel druk om vroeg te beginnen met toetsen, terwijl in onze gesprekken vaak naar voren kwam – en zo zie ik het ook – dat bij kinderen jonger dan zeven jaar de uitslag van de toetsen niet betrouwbaar is. Zo sta je als professional weer wat steviger in je schoenen.’

‘Ik krijg alle kinderen mee’

Hennie Cligge, schakelklasleerkracht op de Admiraal de Ruyserschool



‘Als schakelklasleerkracht was ik verplicht om deel te nemen aan het professionaliseringstraject voor leraren. Ik stond aanvankelijk niet te juichen, maar ik moet toegeven dat ik er veel van geleerd heb. Vooral de themabijeenkomsten over schrijven waren voor mij een eye-opener. Ik gebruik nu bijvoorbeeld vaak de methode *Schrijven om te leren*. Voorheen introduceerde ik een onderwerp in de klas vaak mondeling, nu laat ik ze er kort wat over schrijven. De meerwaarde van deze aanpak is dat alle kinderen actief betrokken raken bij de leerstof en tegelijkertijd bezig zijn

met taal. Verder laat ik mijn leerlingen bij het verhalend schrijven veel systematischer werken. Aan de hand van duidelijke doelen wordt het schrijfproces opgebroken in vijf stappen die we gezamenlijk doorlopen. De kinderen leren te schrijven én te herschrijven. Ze hadden eerst weinig zin in het herlezen en herschrijven van hun teksten, maar al snel begonnen ze in te zien dat ze er echt iets van leerden. Dan zagen ze bijvoorbeeld zelf dat ze de hoofdletters waren vergeten of dat een zin niet goed liep. Kinderen worden zich bewuster van hun taaluitingen. Dat is het grote voordeel van deze taaldidactiek.’

Verbeter je lees- en luisterlessen!



Wat kan in geen enkele lees- of luisterles ontbreken?

Taalspecialist **Karin van de Mortel** geeft vijf gouden tips.

1

Illustraties

‘Van de voorschool tot en met het voortgezet onderwijs: in elke fase kunnen illustraties het begrip luisteren en lezen van kinderen verbeteren. Illustraties zijn niet enkel “gezellige plaatjes”. Gebruik ze om de tekst inzichtelijker te maken, om te laten zien dat beeld tekst ondersteunt en extra informatie biedt. Sommige geïllustreerde boeken zijn daarvoor geschikter dan andere. Ik zag ooit in een aardrijkskundeboek voor de basisschool een tekst over de VOC, maar ernaast stond een kaartje uit 1900 over koloniale verschillen: de afbeelding sloot dus niet direct aan bij de tekst. Daar hoeft niets mis mee te zijn, maar de leraar moet in zo’n geval alert zijn: hij of zij moet de kloof tussen het beeld en de tekstinhoud constateren en de leerlingen eventueel helpen om het juiste verband te leggen.

Een kleuterjuf gebruikte eens een prentenboek waarin op een afbeelding vier katten stonden: de achterste twee waren groter dan de voorste. Toch luidde de tekst: vader en moeder poes zijn weg. Terecht zeiden de kinderen: niet waar, ze staan achter die voorste twee. De juf reageerde goed, ze zei: zal ik nog eens kijken waar in het verhaal staat dat vader en moeder poes weg zijn? Vervolgens las ze de tekst voor en konden de kinderen constateren dat de katten op het plaatje niet de ouders konden zijn, ook al waren ze groter. Kinderen moeten snappen hoe het beeld zich tot de tekst verhoudt, dat het beeld er logisch op aansluit.

Leraren in het voortgezet onderwijs slaan illustraties soms over. Ze doen die af als “niet relevant”. Maar leerlingen missen juist zo vaak informatie die ze kan helpen om de tekst beter te begrijpen.’

2

Herhaling

‘Het is een oude boodschap, maar hij blijft belangrijk: herhaal. Of je nu in het basis- of voortgezet onderwijs lesgeeft: zorg dat kinderen vaker dan één keer een

tekst lezen. Hun leesbegrip neemt toe en ze onthouden de informatie beter.

Maar hoe krijg je leerlingen aan het herhaald lezen? Welke leerling heeft daar zin in? Het lijkt lastig, maar dat is het niet. Geef kinderen opdrachten waarvoor ze echt naar de tekst terug moeten. Vraag bijvoorbeeld om de standpunten van twee personages met elkaar te vergelijken. Zo’n vraag dwingt leerlingen om de tekst er opnieuw bij te pakken. Zo krijgen ze meer grip op de tekst, leren ze verdiepend lezen.

Ik zie leraren te vaak tijd verdoen met niet-tekstgerelateerde opdrachten. Opdrachten die een leerling kan maken zonder de tekst gelezen te hebben. Dat zijn niet per se verkeerde opdrachten, maar ze horen niet in een leesles thuis. Leraren vinden die opdrachten in een methodeboek en denken dat ze daarom wel in orde zijn. Niet dus. Kijk kritisch naar je materialen en neem niet elke oefening zomaar over. Een leesopdracht moet je lesdoel dienen, maar ook het herlezen stimuleren.’

3

Diepheid

Je kunt kinderen alles uitleggen en allerlei opdrachten geven, maar hoe zet je ze aan tot nadenken? Dat blijkt nog niet altijd zo eenvoudig. Een eerste stap is om je lesdoel niet te beperken tot eenvoudige herinneringsvragen. Durf ook complexere vragen te stellen. Vraag niet alleen wie *De Nachtwacht* heeft geschilderd, maar bijvoorbeeld welke landen nog meer zo’n bekend kunstwerk hebben. Denk aan de taxonomie van Bloom. Dit leermodel uit 1956 van de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Benjamin Bloom beschrijft de verschillende niveaus van het begrijpen. Die niveaus zijn stappen in het leerproces: leerlingen moeten eerst begrijpen wat iets is, voordat ze kunnen begrijpen



Karin van de Mortel



Karin van de Mortel is taalonderwijsexpert en werkt als consultant bij CPS. Zij schreef met Mariët Förer de handboeken *Grip op leesbe-grip*, *Werkmap begrijpend lezen* en *Lezen... denken... begrijpen!* Ook schreef zij met Corine Ballering een boek over verdiepend lezen dat pas verschenen is (zie pagina 16).

waarom iets is en hoe het zich verhoudt tot iets anders. Blooms model is inmiddels bewerkt voor deze tijd, maar de kerngedachte is nog altijd waardevol: breng in alle fasen van het leesonderwijs verdieping aan door de verschillende niveaus van het begrijpen aan te spreken. Van een les met een prentenboek over pratende krokodillen tot een geschiedenisboek over slavernij vanaf de zeventiende eeuw.'

Zie pagina 8 voor de boom van Bloom.

Non-fictie

'Kinderen vinden prentenboeken leuker, vertellen juffen me vaak. Dat is te kort door de bocht, zeg ik dan. Veel kinderen houden óók van informatieve teksten, zoals een boek over hoe de brandweer werkt of hoe je voor een paard moet zorgen. Nu komen die onderwerpen vaak alleen in een fictief verhaal aan bod. Dat is jammer. Een gemiste kans.

Non-fictieboeken hebben een andere structuur dan fictieboeken, zijn minder plotachtig, en bevatten andere woorden. Dat is voor de lees- en luisterontwikkeling ideaal: het is belangrijk dat kinderen met veel tekststructuren en woorden kennismaken.

Leerkrachten denken vaak dat het niet uitmaakt wat je voorleest als je maar voorleest. Of ze denken dat informatieve teksten te moeilijk zijn. Maar dat zijn vooronderstellingen. Die ideeën zijn echt nergens op gebaseerd.

Fictie en non-fictie hoeven elkaar niet te bijten in de les: je kunt makkelijk een verband leggen door een overkoepelend thema te kiezen. Neem de hond. Daar is meer dan genoeg fictie over, maar ook non-fictie. En die kinderen krijg je heus mee: zij vinden het juist interessant om dieper in zo'n onderwerp te duiken.

Bereid zo'n les goed voor door vooraf de moeilijkere woorden te selecteren en deze tijdens de les in de context bij herhaling aan te bieden. En controleer ook of je leerlingen de woorden echt begrepen hebben met vragen of schrijfp opdrachten.'

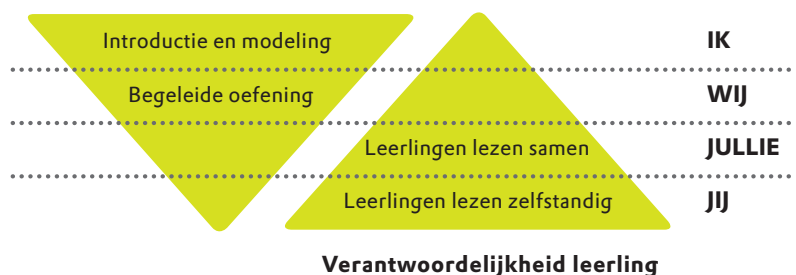
4

5

Instructiemodel

'Alweer een instructiemodel, roepen leraren vaak uit als ik ze vertel over GRRIM, het *Gradual Release of Responsibility Instruction Model*. Maar dit is anders: het is het zusje van het directe instructiemodel. Nadat de onderzoekers David Pearson en Margaret Gallagher hierover in 1983 publiceerden, is het model bij veel verschillende auteurs opgedoken. Het is een klassieker en een *must* als je goed lees- en luisteronderwijs wilt verzorgen. GRRIM is in het bijzonder geschikt voor strategisch lezen, dus leerlingen laten nadenken over een tekst, voordat ze er zelfstandig mee aan de slag moeten. Dat "in de steigers zetten van het denken" van leerlingen vinden leraren soms een lastige fase, maar is onmisbaar in goed taalonderwijs. Leraren gaan te vaak na de instructiefase direct over tot het geven van een opdracht om zelfstandig aan de slag te gaan. Maar het is belangrijk dat leerlingen eerst de gelegenheid krijgen om onder begeleiding toe te passen wat ze geleerd hebben en om feedback op hun vaardigheden te krijgen. Dit model herinnert je aan die tussenstappen.'

Verantwoordelijkheid leerkracht



GRRIM, het Gradual Release of Responsibility Instruction Model, is vertaald naar de Nederlandse situatie in het handboek *Lezen... denken... begrijpen!* van Karin van de Mortel en Mariët Förer.

Van luisteren tot lezen

Begrijpend leren lezen begint al bij de kleuters tijdens de voorleesles. De Lukasschool in de Utrechtse wijk Kanaleneiland laat zien hoe.

Ik ga mezelf een vraag stellen,' zegt Chantal Boshuis, juf van groep 2 op de Lukasschool in Utrecht. Het prentenboek *Kikker en de vreemdeling* legt ze op haar schoot. De leerlingen kijken haar verwachtingsvol aan. 'Vind ik ook dat Rat een dief is?' Met een vragende blik kijkt ze de kring rond. Iedereen blijft stil. Dan schudt ze haar hoofd. 'Nee, dat denk ik niet. Wat denken jullie?' vraagt ze rustig. Sara (5) steekt haar hand op: 'Ik ook niet!' Boshuis: 'Het lijkt erop dat Varken het verkeerd heeft. Ik zal eens verder lezen om te zien of ik gelijk heb.' Boshuis pakt de leeslessen anders aan sinds de school deelneemt aan een Utrechts initiatief om het begrijpend luisteren en lezen van basisschoolleerlingen te verbeteren. 'Vroeger las ik een verhaaltje voor, maar dan wisten de kinderen na twee dagen niet meer waar het over ging. Ik kon het boek opnieuw pakken en

dan herkenden ze het niet. Nu is dat anders.' Aan het onderwijsproject begonnen in totaal zestien Utrechtse basisscholen (inclusief vier voorscholen) van één schoolbestuur. Van groot tot klein, van divers tot homogeen. De Lukasschool behoort met

grotendeels leerlingen van niet-Nederlandse, islamitische ouders tot die laatste groep. Dat vertelt Paul Stassen, die taalcoördinator is van drie scholen waaronder de Lukasschool. 'Veel van deze kinderen spreken alleen op school Nederlands.' Op zijn werkkamer laat hij de leerlingenlijsten zien. In de klas van Boshuis zitten vrijwel alleen kinderen met Marokkaanse en Turkse ouders. Met zijn vinger loopt hij de namen langs. Een uitzondering blijkt een jongen van wie de ouders Grieks zijn. Omdat veel kinderen thuis geen Nederlands spreken, moet de Lukasschool extra inspanningen leveren om het begrijpend lezen en de woordenschat van alle leerlingen op voldoende niveau te krijgen. Stassen: 'We zijn drie jaar geleden begonnen. Daarvoor lag

de focus op het technisch lezen. Daarna was het tijd voor stap twee: leerlingen moeten niet alleen goed en vlot kunnen uitspreken wat ze lezen, maar de tekst ook goed begrijpen.'

Toen het Utrechtse onderwijsproject van start ging, aarzelde de school dan ook geen moment en meldde zich aan. Leraren, coördinatoren en schoolleiders kregen intensieve begeleiding van CPS dat onder meer studiemiddagen over effectief lees- en luisteronderwijs organiseerde. Het project is zo'n succes dat dit schooljaar ook andere Utrechtse scholen zijn aangehaakt.

Voorspellen

De Lukasschool gebruikt ook het handboek *Lezen... denken... begrijpen!* van onder meer Karin van de Mortel (zie ook pagina 12). 'Dankzij het project hebben we nu een duidelijke doorlopende leerlijn van groep 1 t/m 8,' zegt Stassen als hij het handboek openslaat en de strategieën voor begrijpend lezen en luisteren aanwijst. 'Alle leraren passen ongeacht het niveau van de groep elke week dezelfde strategie toe.' Daarnaast werken alle leraren volgens het klassieke drie-stappenplan voor luister- en leesonderwijs: begeleiden *voorafgaand aan*, *tijdens* en *na* het lezen. En ze krijgen geregeld feedback na een klassenbezoek van onder meer de taalcoördinator.

Overzichtelijk, vindt ook Boshuis. 'De ene week doe ik bijvoorbeeld extra veel aan de strategie "voorspellen". Dan vraag ik kinderen bijvoorbeeld afbeeldingen uit een verhaal in de juiste volgorde te leggen ook al hebben ze het verhaal dan nog niet gehoord.' Andere strategieën zijn onder meer 'visualiseren', een beeld vormen van het verhaal, en 'verbinden', relaties leggen tussen bijvoorbeeld het verhaal en de leefwereld van de leerling.

Alle leraren doen daarbij aan *modellen*, het hardop zeggen van wat er in je hoofd gebeurt als je een verhaal leest. Boshuis: 'Daarbij zoek ik bewust de interactie op: nadat ik mezelf een vraag heb gesteld, leg ik hem voor aan de groep.'

De precieze invulling van een strategie bepalen de leraren zelf. Zo haalt Boshuis na het voorlezen van *Kikker en de vreemdeling* een oranje bal tevoorschijn.

'Ik wil dat mijn leerlingen de emoties in het verhaal snappen'

– Chantal Boshuis, lerares in groep 2



Kinderen uit groep 2 van de Lukasschool krijgen vragen over een voorleesboek.

Haar leerlingen gaan gelijk rechtop zitten. 'De bal!' wordt er gefluisterd. 'Ja,' zegt Boshuis. 'Het is tijd voor de vragen.' Op de bal staan met een zwarte stift onder andere de vraagwoorden 'wanneer', 'wat' en 'waarom' geschreven. 'Gaan jullie staan?' De kinderen springen op. Ze weten wat de bedoeling is: de juf gooit de bal naar een leerling en als die hem goed vangt, krijgt hij of zij een vraag over het verhaal dat net voorgelezen is.

Het balspel is een invulling van de strategie 'vragen stellen', vertelt Boshuis. 'Mijn collega gebruikt een dobbelsteen. Het maakt natuurlijk niet uit hoe je die vragen stelt, als je de kinderen maar zover krijgt dat ze meedoen.'

Beleving

Boshuis heeft de aanpak voor begrijpend luisteren en lezen volledig omarmd. 'Mijn leerlingen zitten tegenwoordig tijdens het voorlezen op het puntje van hun stoel. Ik vind het belangrijk dat ze niet alleen toehoren, maar het ook ervaren, beleven: ik probeer te bereiken dat ze niet alleen de feiten registreren, maar ook de emoties in het verhaal snappen. Dat lukt vaak goed met deze nieuwe aanpak. Dan kijk ik op van het boek en zie ik ineens een bedroefd koppie voor me. Wat blijkt? Varken was niet aardig tegen Rat.'

Boshuis heeft zelf ook meer plezier gekregen in het voorlezen. 'Ik betrap mezelf er geregeld op dat ik door het verhaal gegrepen word. Dan zie ik mezelf ineens gebaren maken die bij het verhaal passen.' Dit komt volgens

haar door de bewustere voorbereiding. 'Ik moet vooraf beslissen welk boek ik ga voorlezen, wat ik ze echt wil meegeven en hoe ik dat het beste kan doen.' Ook de school lijkt inmiddels het verschil te zien: de Cito-scores zijn gestegen.

Als Boshuis de bal weer terug heeft, wijst ze naar het prentenboek dat ze rechtop naast het bord heeft gezet. 'En nu de laatste vraag,' zegt ze. 'Welk woord hebben jullie vandaag geleerd?' Nog voordat hij zijn hand heeft opgestoken, roept Mohamed (5): 'Vreemdeling!' 'Heel goed,' zegt Boshuis. 'En wat is een vreemdeling?' Ze kijkt Samia (5) aan. 'Weet jij het?' Samia knikt en haar woorden wegend antwoordt ze: 'Dat is als je iemand ziet en hij ziet er anders uit en je hem dan niet herkent.' 'En is dat erg?' De kinderen schudden hun hoofd. 'We zijn allemaal anders en dat maakt niks uit.' ■

**'Eindelijk een
duidelijke
doorlopende leerlijn'**

– Paul Stassen, taalcoördinator

CPS Academie

Beter worden in je vak?

Volg een van de uitdagende trainingen van CPS!

- Leesspecialist basisonderwijs
- Schrijfvaardigheid in groep 4 t/m 8
- Begrijpend luisteren in groep 1 en 2
- Training fonemisch bewustzijn en letterkennis
- Vlot technisch lezen in de middenbouw
- Woordenschat, zo doe je dat! Groep 1 t/m 3 en groep 4 t/m 8
- Passende perspectieven voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Kijk voor het volledige aanbod op www.cps.nl/academie.



Gratis e-book!

Verbeter je lessen in begrijpend lezen en luisteren. Drie artikelen met tips om direct toe te passen zijn gratis te downloaden op www.cps.nl/e-book-begrijpend-lezen-en-luisteren.



Boekentips

Verdiepend lezen



Alle leerlingen kunnen complexe teksten lezen. Toch zetten leraren dit soort teksten maar zelden in tijdens de les. Een

gemiste kans, want met goede begeleiding kunnen complexe teksten de leesvaardigheid van leerlingen naar een hoger niveau tillen. Dit nieuwe handboek van Corine Ballering en Karin van de Mortel biedt leerkrachten praktische handvatten voor het begeleiden van leerlingen bij verdiepend lezen.

Lezen... denken... begrijpen!



Hoe zorg je dat kinderen de teksten die ze lezen ook echt begrijpen? Wat is een goede opbouw van de les begrijpend lezen?

Het handboek *Lezen... denken... begrijpen!* van Mariet Förer en Karin van de Mortel geeft antwoord op deze vragen en bevat handige adviezen om gelijk toe te passen.

Leeskilometers maken



In *Leeskilometers maken, aanpak vrij lezen* van Lucia Fiori en Janneke van Hardeveld staat leesplezier centraal. Als

leerlingen graag lezen, verbeteren ze bijna moeiteloos hun leesvaardigheid. Naast ervaringsverhalen bevat dit boek een cd-rom met bijna honderd werkbladen.



Kijk voor meer informatie over deze en andere boeken van CPS op www.cps.nl/publicaties.

