

Taalcompetenties
evalueren: waarom, wat,
hoe, en dan?

Leuke teksten zijn nog
geen begrijpelijke teksten

De Alfabetcode –
blauwdruk voor een
andere dyslexie-aanpak



Tijdschrift Taai

Jaargang 5, nummer 8, 2014

voor opleiders en onderwijsadviseurs



ln.97utetrn1w

en leraren bij het maken van inhoudelijke leer-
plankunzen en het uitwerken daarvan in aanpre-
kend en succesvol onderwijs.

ln.02s1w

Tijdschrift

Taal

Colofon

Het Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs is een samenwerkingsproject tussen LOPON², EDventure en SLO; het wordt uitgegeven door SLO. Het tijdschrift is bestemd voor opleiders van lerarenopleidingen basisonderwijs en taalspecialisten die als adviseur werkzaam zijn in het basisonderwijs.

Redactie

Tjalling Brouwer (EDventure), Mandy Kok (SLO),
Anita Oosterloo (SLO), Harry Paus (SLO).

De eindredactie wordt verzorgd door SLO.

Wie het tijdschrift wenst te ontvangen en tot de doelgroep behoort kan zich aanmelden door een mail te sturen naar nevenstaand adres, met vermelding van uw naam, de naam van de instelling, en het adres.

Het tijdschrift is gratis te downloaden op www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal.

Redactieadres

SLO
t.a.v. Afdeling Taal, primair onderwijs
Postbus 2041
7500 CA Enschede
T 053 484 08 40
E redactie@tijdschrifttaal.nl

Ontwerp Hartebeest, Nijmegen

Druk Te Sligte-Olijdam, Enschede
ISSN 1879-4548

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

slo

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

www.slo.nl



LOPON² is een Vlaams/Nederlandse vereniging voor lectoren, opleidingsdocenten Nederlands en Nederlands als tweede taal van lerarenopleidingen primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen.

LOPON² stelt zich tot doel een platform te creëren voor uitwisseling van deskundigheid tussen lerarenopleiders Nederlands voor het primair onderwijs; projecten en onderzoek te initiëren die de kwaliteit van het taalonderwijs en/of de opleidingsdidactiek voor taalonderwijs ten goede komen; gevraagd en ongevraagd advies te verstrekken m.b.t. de kwaliteit van het taalonderwijs en/of de opleidingsdidactiek voor taalonderwijs aan verantwoordelijken voor het onderwijsbeleid in Vlaanderen en Nederland.

www.lopon2.net

EDventure

vereniging van
onderwijs
adviesbureaus

EDventure is de vereniging van onderwijsadviesbureaus. Zij versterkt de positie van de bureaus en ondersteunt hen bij de realisatie van hun doelstelling. Deze doelstelling is integrale onderwijsadviesring en heeft betrekking op onderwijsontwikkeling, schoolontwikkeling, onderwijs aan kinderen met problemen, leermiddelenadvies en advies aan gemeenten en besturen.

EDventure heeft een aantal kerntaken. EDventure: behartigt de belangen inzake de wet- en regelgeving, infrastructuur en financiering van de educatieve dienstverlening; stimuleert de kwaliteit van de onderwijsadviesbureaus; draagt de bekendheid uit van educatieve dienstverlening als merknaam voor aanbieders van educatieve dienstverlening; versterkt de inhoudelijke krachtenbundeling en innovatieve kennisdeling.

www.edventure.nl

Inhoudsopgave

2	Colofon
5	Van de redactie
6	Taalcompetenties evalueren: waarom, wat, hoe, en dan? Kris Van den Branden
12	Leuke teksten zijn nog geen begrijpelijke teksten. Een oogbewegingsonderzoek naar de effectiviteit van verhalende leerteksten Gerdineke van Silfhout, Jacqueline Evers-Vermeul en Ted Sanders
22	Column: Ik hoop Harry Paus
23	Gesprekken tussen leerlingen onderling en gesprekken met de leerkracht: een vergelijking Frans Hiddink
32	De Alfabetcode – blauwdruk voor een andere dyslexie-aanpak Erik Moonen
39	Agenda
40	Blikvangers

Van de redactie

Voor u ligt alweer het achtste nummer van Tijdschrift Taal. Een nummer dat eigenlijk in het voorjaar bij u op de mat had moeten liggen, maar dat door onvoorziene omstandigheden vertraging heeft opgelopen. Gelukkig heeft dit niet geleid tot minder boeiende bijdragen.

Voor dit nummer hebben we eens terug gekeken naar de thema's en onderwerpen die de afgelopen nummers aan de orde zijn geweest. Er is een breed scala aan thema's aan bod gekomen. Een belangrijke ontwikkeling in de afgelopen jaren is de komst van het referentiekader taal geweest en het beleid rondom opbrengstgericht werken. In verschillende bijdragen is op deze thematiek gereflecteerd. Vernieuwende aanpakken in taalonderwijs werden beschreven en ook inspirerende voorbeelden vanuit de opleiding of uit de begeleidingspraktijk kwamen aan bod. Verder werden resultaten van onderzoek en ontwikkeling, bijvoorbeeld vanuit lectoraten, gepresenteerd. Daarnaast was er ook plaats voor beschouwingen en prikkelende artikelen.

In dit nummer gaan we verder op de ingeslagen weg. Het bevat een beschouwing van Kris Van den Branden over het evalueren van taalcompetenties. Gerdineke van Silfhout, Jacqueline Evers-Vermeul en Ted Sanders brengen verslag uit van onderzoek naar oogbewegingen tijdens het lezen en de effectiviteit van verhalende teksten in het vmbo. Aan het eind van hun artikel beschrijven zij mogelijke implicaties voor het basisonderwijs. Frans Hiddink gaat in op de vragen hoe kinderen onderling met elkaar praten in situaties waarin zij samenwerken en wat er met het gesprek gebeurt wanneer de leerkracht zich mengt in het gesprek. Het gaat om eerste bevindingen van een deelstudie naar de participatiestructuur van gesprekken tussen leerlingen onderling en gesprekken met de leerkracht in de onderbouw. In zijn artikel over de Alfabetcode gaat Erik Moonen in op een andere aanpak voor het leren lezen en schrijven die volgens hem minder verwarring en meer vlotte lezers oplevert. Het artikel leidde in de redactie tot een boeiende inhoudelijke discussie. We hopen dat het artikel ook u prikkelt en dat het leidt tot boeiende gesprekken over het leesonderwijs!

Van de redactie

Taalcompetenties evalueren:

waarom, wat, hoe, en dan?

Auteur: *Kris Van den Branden*

Leraren stellen zich heel wat vragen bij het evalueren van taalcompetenties. De vaakst gestelde vraag die ik als leraarenopleider en nascholer van leraren en studenten krijg, is een ‘hoe-vraag’: hoe kunnen we het best taalcompetenties evalueren en opvolgen? In dit artikel betoog ik dat die ‘hoe-vraag’ slechts de derde is in een reeks van vier: Waarom willen schoolteams taalcompetenties evalueren? Wat moet er dan precies geëvalueerd worden? Hoe moeten we evalueren? Wat doen we nadien met de resultaten van de evaluatie? De volgorde van de vier basisvragen over taalcompetenties lijkt me vrij dwingend, net als het feit dat schoolteams zich samen moeten beraden over het antwoord dat zij vanuit hun context en pedagogisch project op deze vier vragen formuleren. De uiteindelijke inzet van al de tijd en energie die aan evaluatie wordt besteed is dat het leerproces van de leerling positief wordt bevorderd en dat het onderwijs verbetert. De rest is daaraan ondergeschikt.

Waarom evalueren?

Schoolteams kunnen diverse redenen hebben om de taalcompetenties van hun leerlingen te beoordelen en op te volgen. Bogaert en Van den Branden (2011) onderscheiden 3 centrale functies van evaluatie: (1) de informatievergarende en -verstrekende functie, (2) de besluitvoerende functie, en (3) de ondersteunende functie. De derde schuiven ze naar voren als de belangrijkste, terwijl de eerste twee degene zijn die vaak het meest in het oog springen van zowel ouders, leerlingen als leerkrachten. De informatievergarende en -verstrekende functie houdt in dat een leerkracht informatie verzamelt over de prestaties van de leerling op het vlak van taalcompetenties en/of de vorderingen die hij maakt, en op basis van de verkregen informatie een oordeel velt. Dat oordeel kan op diverse wijzen worden uitgedrukt en meegedeeld aan de leerling, van mondelinge commentaren tot cijfers. Het schoolrapport dat de leerling meekrijgt en aan zijn ouders overhandigt, vormt hiervan vaak het concrete, materiële eindproduct. Het vergaren en verstrekken van informatie over prestaties en vorderingen van leerlingen mondt vaak ook uit in een vorm van besluitvoering (de tweede functie): Mag de leerling naar het volgende leerjaar? Moet de leerling extra taken uitvoeren? Welke studierichting is voor de leerling het meest geschikt?

Wie focust op de besluitvoerende en informatievergarende functies van evaluatie, komt in de verleiding om evaluatie als een eindpunt op een lijn te zien. Eerst wordt er onderwezen (door de leerkracht) en geleerd door de leerling, dan wordt geëvalueerd hoe goed de leerling de leerstof verworven heeft, en ten slotte wordt daarover gerapporteerd (inclusief de besluiten die getrokken mogen worden). Maar dat is al te eenvoudig en lineair. Evaluatie is

“Wie focust op de besluitvoerende en informatievergarende functies van evaluatie, komt in de verleiding om evaluatie als een eindpunt op een lijn te zien. Maar dat is al te eenvoudig en lineair.”

ook een beginpunt voor leerprocessen, en oefent een (haast continue) tussentijdse invloed uit. De evaluatiepraktijk van een school heeft onvermijdelijk zélf een impact op het leerproces van leerlingen. Leerlingen kunnen door resultaten op toetsen of examens, of door evaluerende opmerkingen van hun leerkracht, sterk gemotiveerd of gedemotiveerd worden tot verder leren; ze kunnen er zelfvertrouwen door verliezen of vergaren; ze kunnen via de evaluatie kennis opbouwen in wat ze goed kunnen en wat niet; ze krijgen energie voor leren, of verliezen die. En de impact van de evaluatiepraktijk van schoolteams op leerprocessen is diepgaand. Zo geven diepte-onderzoeken naar ongekwalificeerde uitstroom in het onderwijs aan dat als leerlingen die spijbelen, afhaken en ongekwalificeerd uitstromen uit het secundair onderwijs, dat vaak wijten aan een lange reeks van faalervaringen en negatieve evaluatiesignalen die ze veelvuldig kregen vanaf het basisonderwijs (Byrne & Smyth, 2010). Al mag leren in de hoofden van velen een grotendeels cognitief gebeuren zijn, het drijft op een onderstroom van socio-emotionele energie, die sterk wordt aangedreven door het competentiegevoel dat leerlingen opbouwen; op haar beurt wordt dat zelfcompetentiegevoel sterk beïnvloed door de beoordelingen door

externen (Deci & Ryan, 2000; Dumont e.a., 2010).

Zo komen we naadloos bij de ondersteunende functie van evalueren terecht. Evaluatie kan leerprocessen op diverse wijzen ondersteunen. Ten eerste door, zoals hierboven aangegeven, het zelfcompetentiegevoel van de leerling te versterken: positieve feedback kan zelfvertrouwen en motivatie aanwakkeren. Maar daarmee wil ik geenszins impliceren dat leerkrachten alleen maar positieve feedback en signalen mogen geven aan leerlingen. Integendeel: evaluatie kan leerders helpen om niet alleen de dingen te zien die ze al goed kunnen, maar ook de punten te identificeren die ze nog onvoldoende onder de knie hebben en waarop ze meer moeten oefenen of beter moeten letten (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Van den Branden, 2013). Fouten bevatten erg veel informatie. Goed-gerichte, concrete, onderbouwde feedback kan het leerproces sterk vooruithelpen door de leerder inzicht te geven in zijn eigen prestaties, zowel rond de aspecten die al goed gaan ('tops') en de werkpunten ('tips'); via gerichte, concrete feedback kunnen alternatieven aangereikt worden voor een bepaalde (niet zo succesvolle) werkwijze. Dit sluit overigens erg goed aan bij de manier waarop mensen buiten de school leren: 'trial and error' leidt buiten

de school vaak tot leren als de ‘error’ tenminste kan worden geïdentificeerd, ontleed en omgebogen in meer werkzame strategieën. Met andere woorden, evalueren kan leerkrachten helpen om leerlingen beter te leren kennen, en hun ondersteuning beter af te stemmen op diens noden en behoeften. Het helpt leerkrachten op die manier ook om de kracht van hun eigen onderwijs in te schatten: Wat heeft goed gewerkt, en wat niet? Welke taalvaardigheden, -kennis, en -attitudes hebben de leerlingen dankzij mijn onderwijs al goed ontwikkeld, en voor welke is meer gerichte aandacht nodig? In dit perspectief is de kern van evalueren naar leerlingen kijken en je als leerkracht afvragen: Wat zie ik? En hoe kan ik deze leerling(en) het best ondersteunen?

Wat evalueren?

Wat leerkrachten evalueren, en vooral wat op het schoolrapport terechtkomt en tijdens beraadslagingen de doorslag geeft, bepaalt uiteindelijk wat leerlingen en ouders cruciaal zullen vinden; het bepaalt tevens waaraan leerkrachten in hun onderwijs verhoogde aandacht geven. Het is daarom erg belangrijk dat schoolteams nagaan of hun evaluatiepraktijk voor taal draait rond de cruciale taalcompetenties die leerlingen moeten verwerven, en niet vertroebeld wordt door wat makkelijk meetbaar en scorebaar is. Evalueren betekent dus, willens nillens, kleur bekennen: elk rapport van een leerling is tegelijkertijd een rapport van de keuzes van de schoolteamleden rond wat ze écht valoriseren. Wat taalcompetenties betreft, is het essentieel dat schoolteams nagaan in hoeverre de taalcompetenties die zij evalueren, corresponderen met de taalcompetenties die leerlingen echt nodig hebben om in het vervolgonderwijs en in de wereld buiten

“Het is erg belangrijk dat schoolteams nagaan of hun evaluatiepraktijk voor taal draait rond de cruciale taalcompetenties die leerlingen moeten verwerven, en niet vertroebeld wordt door wat makkelijk meetbaar en scorebaar is.”

de school volwaardig te functioneren en zich verder te ontwikkelen. In dit verband wordt steeds vaker verwezen naar de zogenaamde 21e eeuwse vaardigheden (Van den Branden, 2011, 2012): Onder invloed van de snelle veranderingen in de globaliserende informatie- en communicatiemaatschappij van de 21e eeuw worden hoge eisen gesteld aan de taalcompetenties van leerlingen, en dat vanaf het basisonderwijs. Zo moeten leerlingen vaardig kunnen omgaan met complexe informatie die uit diverse bronnen komt, moeten ze vlot structurerend en evaluerend kunnen lezen en luisteren (dus zelf doelgericht structuur aanbrengen in teksten, en informatie uit diverse informatiebronnen met mekaar vergelijken), samen constructief overleggen, informatie mondeling doorgeven, allerlei functionele boodschappen kunnen schrijven, en gericht luisteren. Dat zijn vaardigheden die zowel in Vlaanderen en in Nederland in de eindtermen/ontwikkelingsdoelen worden vermeld, en waarvan schoolteams zich dus moeten afvragen of dit degene zijn die het meest, en het best, worden geëvalueerd en opgevolgd. Een kritische analyse van schoolrapporten en de wijze waarop ‘punten voor het rapport’ door leerkrachten en leerlingen

worden gesprokkeld kan in dit verband aanleiding geven tot zeer fundamentele discussies in leraarkamers. Zo kan een kritische analyse van de toetsen die in de gebruikte taalmethode voorkomen aan het licht brengen dat leerlingen wel erg goed getraind worden om vraagjes over leesteksten op te lossen waarop het antwoord letterlijk in de tekst te vinden is, maar te weinig vragen krijgen die hen uitdagen om informatie die verspreid zit over de tekst te combineren, om iets dat ze lezen te relateren aan een persoonlijke ervaring, of om leesstrategieën toe te passen waarvan wetenschappelijk onderzoek vaststelt dat ze het leesproces vooruithelpen, zoals voorspellend lezen, hoofdzaken van bijzaken onderscheiden, informatie in een tekst aftoetsen aan een leesdoel (Padmos, Van Gorp & Van den Branden, 2013). Zowel de prestaties die leerlingen op bepaalde momenten leveren, als de groei die zij daarbij doormaken, zouden in kaart gebracht moeten worden. De evaluatie van taalcompetenties is in veel scholen nog steeds grotendeels gestoeld op het meten van prestaties, en dus momentopnames. Dat is enigszins paradoxaal in een omgeving die expliciet op ontwikkeling is gericht. Wie groei in kaart brengt (op

welke punten zijn leerlingen vooruitgegaan en op welke niet in vergelijking met een vorige beoordeling?) krijgt een beter beeld van hoe het ontwikkelingsproces van leerlingen verloopt, en op welke punten extra aandacht en ondersteuning nodig zijn. Tegelijkertijd kan het voor een leerling erg motiverend zijn om de eigen vorderingen te zien, en tevens erg leerrijk om de eigen werkpunten (punten waarop de groei stukt, of snellere groei nodig is) te identificeren. Zeker voor leerlingen die bij prestatiemetingen vaak onder het gemiddelde of de mediaan scoren, en/of zelden een tien of een 'A' halen, kan het motiverender zijn om in de eerste plaats te worden vergeleken met zichzelf. Zien dat je vooruitgaat, en dat je gaandeweg autonomer wordt in het uitvoeren van bepaalde taaltaken, geeft positieve energie voor leren. Te horen krijgen dat je desondanks weer eens onder het klasgemiddelde scoorde, kan heel wat demotiverender overkomen.

De evaluatiepraktijk van een schoolteam, en de daaruit voortvloeiende ondersteuningspraktijk, kan nog rijker en breder worden indien ook naar de factoren achter de prestaties en groei wordt gekeken. Hier draait het om factoren als de motivatie van de leerlingen, hun interesses, de strategieën die de leerlingen tijdens het taakuitvoeringsproces toepasten, hun zelfvertrouwen en zelfsturing, de mate waarin ze zich veilig voelen in de klas om te spreken (en daarbij risico's te nemen), en het inzicht dat ze in hun eigen leerproces hebben. Scoorde de leerling slecht op de spreektoets omdat ze te zenuwachtig was, te weinig voorkennis over het onderwerp van gesprek had, of de planningstijd (vooraf) niet effectief gebruikte? Leerkrachten die meer over hun leerlingen weten, kunnen meer voor hun leerlingen doen. Leerkrachten die breder kijken, kunnen beter ondersteunen.

Hoe evalueren?

Om te weten te komen welke (gedifferentieerde) ondersteuning leerlingen het best kan vooruithelpen, is een gevarieerd repertoire aan beoordelingsmethoden nodig. Testen en toetsen die leerlingen individueel oplossen, kunnen veel informatie opleveren, maar kunnen best aangevuld worden met informatie die uit klasobservaties komt. Wie leerlingen nauwgezet in het oog houdt (en beluistert) terwijl ze taaltaken uitvoeren, kan een diepgaand inzicht verwerven in hoe leerlingen tot een bepaald resultaat komen, met welke woorden of uitdrukkingen ze worstelen, welke gedachten ze moeilijk onder woorden krijgen, welke strategieën ze bij het lezen toepassen (en welke niet), hoe ze een schrijftaak aanpakken... Wie leerlingen observeert tijdens groepswerken, krijgt een beeld van de mate waarin leerlingen echt naar anderen kunnen luisteren, bereid zijn om naar compromissen te zoeken, en anderen het woord te laten. Die cruciale talige aspecten van samenwerken kunnen moeilijk – of haast onmogelijk – via toetsing worden vastgesteld.

In Vlaanderen werkt een aantal kleuterscholen (groepen 1 en 2 in Nederland) met een observatiewijzer die is opgebouwd rond de officiële ontwikkelingsdoelen, uitgevaardigd door de overheid, en waarbij vanuit klasobservaties wordt beoordeeld of een leerling bepaalde taalcompetenties heeft verworven. Daarbij wordt gecodeerd in welke mate de leerling een taaltaak die gerelateerd is aan een ontwikkelingsdoel zelfstandig kan uitvoeren of nog ondersteuning van de leerkracht (of van een andere leerling) nodig had. Kan de leerling bijvoorbeeld op basis van een mondelinge instructie een fysieke handeling uitvoeren? Kan de leerling vertellen hoe zij te werk is gegaan bij het stellen van een bepaalde handeling? Kan de leerling een korte ervaring of verhaaltje navertellen? De leerling

wordt meermaals geobserveerd, en telkens wordt aangestipt hoeveel ondersteuning er nodig was. Door observaties van dezelfde taaltaak door dezelfde leerlingen tijdens verschillende momenten in de tijd en in verschillende situaties naast elkaar te leggen, bouwt de leerkracht gaandeweg een breed beeld op van de mate waarin de leerling op weg is om de cruciale taalcompetenties – in functionele contexten – te verwerven en toe te passen, en (vooral) van de ondersteuning die de leerling nodig heeft. Meer zelfs, als de observerende leerkracht een leerling tijdens de uitvoering van bepaalde taaltaken helpt, kan de leerkracht ook meteen observeren welk soort ondersteuning bij die leerling het meest effectief is. Evalueren, onderwijzen en leren raken daardoor steeds meer verstrengeld in elkaar (Vanhoof & Van Petegem, 2002). Het bovenstaande suggereert dat er bij het vergaren en beoordelen van informatie een centrale rol is weggelegd voor de leerkracht. Maar ook leerlingen kunnen in het evaluatieproces veel voor mekaar betekenen. Als leerlingen zelf actief participeren aan de evaluatie, kan dat veel leerwinst opleveren (Dochy en Struyven, 2011; Vanhoof & Van Petegem, 2004; Gysen, 2004). Leerlingen kunnen andere leerlingen van feedback voorzien, of een actieve rol opnemen bij zelfevaluatie. Bijvoorbeeld, bij het schrijven van een uitnodiging voor het grootoudersfeest, kunnen leerlingen van het basisonderwijs een eerste 'draft' schrijven. Vervolgens geven ze in groepen van vier feedback op mekaars eerste drafts; een alternatief voor deze fase is dat de leerlingen naar uitnodigingen van leerlingen van het vorige jaar kijken en deze op volgorde van kwaliteit leggen (welke is de beste uitnodiging, en welke de minst goede?). Op basis van die feedbackronde denkt de klas samen na over de criteria waaraan een goede uitnodiging moet voldoen. De leerlingen kunnen vervolgens individueel aan de slag om hun eigen schrijf-

product te reviseren en finaliseren. Tijdens dit schrijfproces, waarin evaluatie inherent werd verweven met het leerproces, kunnen de leerlingen kennis verwerven waarmee ze niet alleen deze specifieke uitnodiging tot een goed einde kunnen brengen, maar ook andere uitnodigingen in de toekomst kunnen evalueren en bijsturen. Zelfevaluatie en peerevaluatie worden dus vooral waardevol als leerlingen daardoor inzicht kunnen verwerven in de criteria waaraan een bepaalde prestatie moet voldoen.

En dan?

Het antwoord op de vierde vraag (Hoe wordt de evaluatie opgevolgd? Wat wordt er gedaan met de informatie die werd verzameld en het oordeel dat werd gevormd?) vloeit automatisch voort uit het antwoord dat hierboven op de drie vorige vragen werd gegeven. Voor een groot gedeelte is de kwaliteit van de evaluatie rechtstreeks gerelateerd aan de kracht van de impuls die vanuit de evaluatie aan leerprocessen en taalproducten van leerlingen kan gegeven worden. Die impuls kan – tegelijkertijd – socio-emotioneel en cognitief van aard zijn. Met andere woorden, de energie die leerkrachten investeren in evalueren zou maximaal moeten kunnen resulteren in nieuwe energie voor leren bij leerlingen (Van den Branden, 2011, 2012). Het is precies daarom dat hedendaagse assessment-experts de kwaliteit van evaluatie-instrumenten en evaluatiepraktijken niet alleen toetsen aan criteria als validiteit (evalueren we wat we moeten evalueren?), betrouwbaarheid (evalueren we op een betrouwbare manier?), praktische haalbaarheid (kost evalueren niet te veel tijd en ruimte?), maar ook op de impact van de evaluatie op leren en onderwijzen (Dochy & Struyven, 2011; Hattie & Timperley, 2011). Het antwoord op vraag 1 ('Waarom evalu-

“De energie die leerkrachten investeren in evalueren zou maximaal moeten kunnen resulteren in nieuwe energie voor leren bij leerlingen.”

eren') gaf al duidelijk aan dat toetsing en evaluatie meer moeten opbrengen dan een tijdelijke momentopname (een 'snapshot') van leerprestaties; wat ze vooral moeten opleveren is waardevolle informatie voor individuele leerders (en groepen van leerders) over de mate waarin hun prestatie beantwoordde aan bepaalde criteria, de redenen waarom dat wel of niet het geval is, de specifieke punten waarop verbetering of verhoogde aandacht nodig is, en de strategieën en werkwijzen die gebruikt kunnen worden om de werkpunten aan te vatten. Procesgerelateerde feedback kan leerders tijdens taaltaken – of meteen erna – cruciale informatie geven over bepaalde fasen van de taakuitvoering waar verbetering mogelijk is, of kan leerders wijzen op aspecten van taaltaken die ze misbegrepen hebben. Evenzeer kan feedback leerlingen de noodzakelijke bevestiging en aanmoediging opleveren die ze nodig hebben om er met volle energie tegenaan te blijven gaan.

In een schoolteam is het echter belangrijk dat de feedback-functie van evaluatie het niveau van de individuele klas, leerling en leerkracht overstijgt. Als op teamniveau de evaluatie van de evaluatie wordt gemaakt, en leerkrachten samen – over klasgrenzen – heen de evaluatie van taalcompetenties overschouwen, ontstaat bijzonder veel potentieel voor onderwijsverbetering (Fullan, 2011; Van den Branden, 2013). Schoolteams die de evaluatie van taalcompetenties

tot punt van gezamenlijk overleg maken, raken al gauw de meest fundamentele vragen rond taalonderwijs, en onderwijs in het algemeen, aan. Het gaat dan om vragen als:

- Wat kunnen we samen (klasoverstijgend) uit de resultaten van onze leerlingen leren over de kwaliteit van ons onderwijs? Bijvoorbeeld, wat zegt de systematisch zwakke score van onze leerlingen op schrijftoetsen over de kwaliteit van ons schrijfonderwijs? Krijgen we niet een signaal dat we collectief meer moeten overschakelen op een schrijfdidactiek waarin het schrijfproces (en aspecten als plannen, reviseren, en feedback geven/krijgen) meer aandacht moeten krijgen?
- Welke taalcompetenties worden onvoldoende geëvalueerd? Als we de toetsen van de verschillende leerjaren samenleggen, welke van de cruciale vaardigheden worden dan te weinig opgevolgd (en misschien te weinig onderwezen), en welke krijgen naar verhouding een te grote aandacht?
- Hoe volgen de leerkrachten van de verschillende leerjaren de prestaties van onze leerlingen op? Zit er enige systematiek in de wijze waarop we feedback aan onze leerlingen geven aangaande hun lees-, luister-, spreek- en schrijfpredaties?
- Welke criteria hanteren we in de opeenvolgende jaren om bepaalde taalpresta-

ties te evalueren? Wat verwachten we in de verschillende leerjaren, en wat zegt dat over de leerlijn die we hanteren?

- Hoe rapporteren we in de diverse leerjaren? Welke reactie (op het rapport) verwachten we van de leerlingen en de ouders? In welke mate zijn onze rapporten een vorm van eenrichtingsverkeer? Hebben ouders en leerlingen de ruimte om te reageren op het rapport? Wat zegt dat over de wijze waarop we communiceren met ouders?

Evaluatie van taalcompetenties vormt voor schoolteams vaak een zeer goede insteek om hun schooltaalbeleid echt grondig onder de loep te leggen. Dat is het logische gevolg van het feit dat evaluatie individuele leerkrachten – en schoolteams – dwingt, *willens nillens*, om cruciale keuzes te maken. Die keuzes worden nog crucialer naarmate het team beseft dat de antwoorden op de vier bovenstaande vragen een cruciale impact hebben, *willens nillens*, op het leerproces van de leerlingen.

Conclusie

De kwaliteit van de evaluatiepraktijk op een school kan grotendeels afgemeten worden aan de mate waarin ze de leerprocessen van leerlingen positief beïnvloedt en ondersteunt. Een hamvraag voor een schoolteam is dus: leidt onze evaluatie tot meer en betere ZORG voor de leerlingen, of leidt de evaluatie vooral tot meer ZORGEN bij de leerlingen? Binnen een schooltaalbeleid kan de bespreking van de evaluatiepraktijk tot diepgaand overleg – en onderwijsverbetering – leiden, zeker naarmate schoolteams doordrongen raken van het feit dat de resultaten van evaluatie heel veel informatie over de kwaliteit van onderwijs bevatten, en tevens een bijzonder krachtige steiger voor de bevordering van taalleerprocessen vormen.

Literatuur

- Padmos, T., Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2013). *Beter leren lezen en schrijven*. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming. Verkregen op file:///C:/Users/u0005724/Downloads/Beter_lezen_en_schrijven%20(3).pdf op 7 april 2014.
- Bogaert, N. & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: ACCO
- Byrne, D. & Smyth, E. (2010). *No way back. The dynamics of early school leaving*. Dublin: Liffey Press.
- Deci & Ryan (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11/4, 227-268.
- Dochy, P. & Struyven, K. (2011). Het waarom, wat, wie, wanneer, waarmee en hoe van evalueren. In Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (red.), *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school* (pp. 33-59). Bussum: Coutinho.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Gysen, S. (2004). Taal anders evalueren in de klas. *Vonk*, 34/2, 3-20.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77/1, 81-112.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: ACCO.
- Van den Branden, K. (2013). Visietekst duurzaam onderwijs. Verkregen op 1 april 2014, www.duurzaamonderwijs.com
- Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 285-304.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2004). Alternatieve evaluatievormen als hefboom voor leren: uitdagingen voor het onderwijs in het Nederlands. *VONK*, 34/1, 3-22.
- Kris Van den Branden is hoofd van de lerarenopleiding Letteren aan de Katholieke Universiteit Leuven en academisch promotor van het Centrum voor Taal en Onderwijs aan dezelfde universiteit.**

Leuke teksten zijn nog geen begrijpelijke teksten

Een oogbewegingsonderzoek naar de effectiviteit van verhalende leerteksten

*Auteurs: Gerdineke van Silfhout,
Jacqueline Evers-Vermeul en
Ted Sanders*

Veel leerlingen in het voorgezet onderwijs vinden hun studieteksten moeilijk, lang en saai. Daarom bieden sommige educatieve uitgevers leerlingen schoolteksten aan waarin de leerstof vanuit het perspectief van een historisch of fictief personage wordt beschreven. Heeft deze verhalende insteek het gewenste effect? En leidt deze ook tot beter tekstbegrip van de leerstof? Door middel van een oogbewegingsonderzoek en begrips- en waarderingsvragen laten we zien dat dit niet het geval is. Leerlingen waarderen dergelijke teksten niet hoger en ervaren ze in sommige gevallen als moeilijker dan wanneer ze 'basic' schoolteksten met alleen de leerstof lezen. Bovendien onthouden leerlingen ook nog eens de verkeerde informatie. Kijken we naar het leesproces, dus naar de oogbewegingen van leerlingen, dan zien we ook hoe dat komt. Dat lichten we graag in de rest van deze bijdrage toe, waarbij we aan het eind van het artikel de vertaalslag naar leerlingen in het primair onderwijs maken.

Zware rugzakken, volle kluisjes, ‘ehm, boek vergeten’... Als we dat horen, denken we misschien direct aan al die leerlingen die (soms zuchtend) hun boeken tevoorschijn halen bij talige vakken of bij zaakvakken zoals wiskunde, aardrijkskunde en geschiedenis. En dan te bedenken dat er voor elk vak verschillende methoden geschreven zijn. Voor bijvoorbeeld aardrijkskunde zijn er onder andere de methoden *Wereldwijs*, *Terra*, *de Geo* en *BuiteNLand* en voor geschiedenis *Memo*, *Feniks* en *Sprekend Verleden*.

Verschillen tussen methoden

Waarin verschillen deze methoden eigenlijk van elkaar? *Memo*, *Feniks* en *Sprekend Verleden* op 2-vmbo-kgt-niveau behandelen in zes hoofdstukken dezelfde thema's: de Gouden Eeuw, pruiken & revoluties, de Industrialisatie, de Wereldoorlogen, de Koude Oorlog en de moderne wereld. De methoden *Memo* en *Feniks* verschillen qua volgorde wel van de methode *Sprekend Verleden*: een meer chronologische versus een meer thematische ordening.

De opmaak en tekstuele inhoud van de vmbo-methoden leveren echter de meest in het oog springende verschillen op. Qua opmaak zien we verschillen in de hoeveelheid en de plaats van tekst en afbeeldingen op een pagina, het type afbeeldingen (informatief of decoratief), het aantal woorden per regel en het gebruik van één of meerdere kolommen. Kijken we op tekstueel niveau, dan zien we ook verschillen: de ene methode presenteert de inhoud zakelijk, zoals in fragment 1, terwijl de andere methoden personages opvoeren die de leerstof beleven, ondergaan of vertellen, zoals in fragment 2 en 3.

1. Het Romeinse leger was bijna niet te verslaan. Daarom konden de Romeinen zoveel landen veroveren. De soldaten hadden de beste wapens en waren prima getraind. Ook werden ze goed betaald en kregen ze volop te eten. Meestal vonden ze het een eer om te vechten voor Rome.
2. Jama hield van geroosterd mammoetvlees. Mammoeten waren belangrijk voor de mensen van Jama's stam. Maar de mannen joegen ook op herten en andere dieren. Zo kwamen ze aan vlees. Van de botten maakten de mannen gereedschappen. Van de vacht maakten de vrouwen kleren. Nu moet je niet denken dat Jama alleen vlees at.
3. “Hoe weet u dat de mensen in Noord-Afrika aan landbouw deden?”, vraagt Gerda. “Je blijft maar doorvragen”, zucht oom Piet. “Dat weten we doordat we bij opgravingen opslagkuilen hebben gevonden. Daarin zaten resten van aardewerk, graan, fruit en wortels. Dit zijn aanwijzingen dat deze mensen aan landbouw deden.” Gerda denkt even na en vraagt dan: “Waren er toen ook al dorpen?” “Jazeker”, zegt oom Piet. “De boeren gingen in grotere groepen wonen op een vaste woonplaats. Zo ontstonden de eerste dorpen.”

Opvallend is dat de informatie in het eerste fragment geen personages bevat. Het perspectief ligt bij een verteller en het fragment bevat meer abstracte begrippen, zoals *Romeinen*. In fragment 2 hebben de auteurs gekozen voor het personage Jama dat de informatie beleeft en ondergaat, en wordt de lezer aangesproken. In fragment 3 gaat de auteur nog een stap verder, omdat er meerdere personages in het hier en nu (Gerda en haar oom) in dialoogvorm de informatie uit het verleden meedelen aan de lezer, een vmbo-leerling.

Auteurs proberen met deze meer narratieve teksten aan te sluiten bij de beleavingswereld van leerlingen, hun betrokkenheid te vergroten en ze daarmee te motiveren. En daar is reden genoeg voor. Onderzoek laat zien dat Nederlandse leerlingen geen gemotiveerde lezers zijn. Internationaal gezien behoren ze zelfs tot de minst gemotiveerde lezers ter wereld (Twist e.a., 2004). PISA-onderzoek (2009) laat zien dat 49 procent van de 15-jarige leerlingen niet voor hun plezier en thuis al helemaal nooit leest – in de OESO-landen is dat gemiddeld 37 procent.

Oppervlakkige en zwakke lezers

Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs lezen schoolteksten oppervlakkig en onzorgvuldig of ze begrijpen de inhoud van de teksten onvoldoende. We zien in afbeelding 1 bijvoorbeeld de oogbewegingen van een minder gemotiveerde vmbo'er die erg oppervlakkig leest en verschillende inhoudswoorden zoals *baan* en *goed* overslaat. Op zich is het niet vreemd dat iemand woorden overslaat. We weten uit onderzoek dat met name sterke lezers veel woorden overslaan. Doorgaans zijn dat echter de functiewoorden, zoals *de* en *een*, en niet de inhoudswoorden. Waar functiewoorden in 65 procent van de gevallen overgeslagen worden, geldt dat voor inhoudswoorden voor minder dan vijftien procent (Rayner, 1998). Verder slaat dezelfde vmbo'er in afbeelding 2 ook hele zinsdelen zoals *er was dus* en zinnen over. Het is dan ook niet verwonderlijk dat deze leerling slecht scoort op de begripstoets bij de tekst: hij heeft informatie overgeslagen die nodig was voor een goed begrip.



Afbeelding 1 + 2: Oogbewegingen van een 2-vmbo-bk'er tijdens het lezen van een schooltekst.

De bolletjes (fixaties) zijn de plaatsen waar de leerling kijkt. De grootte van de bolletjes laat de duur zien: hoe groter het bolletje, hoe langer het woord is bekeken. De getallen in de cirkels geven de volgorde aan waarin de leerling heeft gelezen.

Daarnaast zijn er leerlingen die wél alle informatie lezen, maar toch de inhoud ervan niet begrijpen. Zo laat het PISA-onderzoek - uitgevoerd onder 15-jarige leerlingen uit ruim 65 landen - zien dat ongeveer vijftien procent van de Nederlandse leerlingen onvoldoende begrijpt van de studieteksten die deel uitmaken van hun examen- of toetsstof (Cito, 2010). Een kwart van deze leerlingen zit op het vmbo. Veel van deze leerlingen beheersen de basisvaardigheden onvoldoende, zoals woordherkenning, verklanking en vloeiend lezen. De belangrijkste oorzaak voor begripsproblemen in het voortgezet onderwijs is echter dat leerlingen vaardigheden op alinea- en tekstniveau onvoldoende beheersen, zoals inferenties/afleidingen maken, voorkennis activeren, hoofd- van bijzaken onderscheiden, en leesdoel bepalen en vasthouden (Oakhill, 1994; McNamara & O'Reilly, 2009; Zwaan & Singer, 2003).

Zijn verhalende schoolteksten effectief?

In ons onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

- Welk type teksten worden door vmbo'ers het meest gewaardeerd en als makkelijkst ervaren? Zijn dat zakelijke teksten zonder opsmuk, dus met alleen de leerstof, zoals in fragment 1? Zijn dat teksten waarin historische personages de leerstof beleven, zoals Jama in fragment 2, en waarin de toegevoegde verhalende elementen gerelateerd zijn aan de leerstof? Of zijn dat verhalende teksten waarin fictieve personages optreden die aansluiten bij de beleavingswereld van vmbo'ers, maar waarin de verhalende informatie minder gerelateerd is aan de leerstof, zoals in fragment 3?

- Welke teksten leiden tot beter tekstbegrip bij vmbo'ers? De zakelijke of de verhalende teksten?
- Welke effecten heeft de aanwezigheid van verhalende elementen in schoolteksten tijdens het lezen, dus op het leesproces van de leerlingen? We weten weinig over die cognitieve processen van vmbo'ers tijdens het lezen, terwijl inzicht in de cognitieve processen het juist mogelijk maakt om een verklaring te geven waarom bepaalde teksten behulpzaam zijn voor lezers en andere niet.
- Zijn er verschillen tussen leerlingen van verschillende leerwegen (bb/kb versus gl/tl), tussen zwakke en sterke lezers en tussen lezers met weinig en met veel voorkennis? Uit de onderwijspraktijk blijkt dat verhalende teksten met name voorkomen in de methoden geschreven voor de lagere leerwegen. De vraag is of dat terecht is.

Waarom verhalen effectief zouden zijn

Er zijn verschillende redenen te noemen waarom verhalende teksten waarin personages de leerstof beleven en vertellen voordelig zouden zijn voor vmbo'ers. Zo is de inhoud concreter en bevatten verhalende teksten minder abstracties. Mensen in de prehistorie worden *Jama en zijn moeder* en gewassen verbouwen wordt *aardappels poten*. Leerlingen kunnen de verhalende informatie zo als een mentale kapstok gebruiken om de leerstof aan 'op te hangen', waardoor ze de tekst beter begrijpen (Wolfe & Mienko, 2007). Bovendien kunnen leerlingen zich meer identificeren en meer meeleven en zijn ze betrokken bij de tekst. Onderzoeken laten zien dat concreetheid, identificatie met personages en betrokkenheid leiden

“Veranderen verhalende leerteksten misschien het leesdoel ‘lezen om te leren’ in ‘lezen voor ontspanning’, en zetten deze teksten daarmee aan tot een meer oppervlakkige verwerking van de tekst?”

tot hogere waardering en interesse, wat weer leidt tot meer aandacht, diepere verwerking en beter begrip (Hidi, 2001; Sanchez & Wiley, 2006; Schraw & Lehman, 2001).

Waarom ook NIET

Tegelijkertijd zijn er onderzoeken die aantonen dat verhalende informatie in schoolteksten wel eens nadelig kan uitpakken voor vmbo'ers. Veranderen verhalende leerteksten misschien het leesdoel 'lezen om te leren' in 'lezen voor ontspanning', en zetten deze teksten daarmee aan tot een meer oppervlakkige verwerking van de tekst? En kunnen vmbo'ers de relevante informatie scheiden van de verhalende informatie? Zwakke lezers, en met name jonge lezers, hebben immers moeite om hoofdzaken van minder relevante informatie te onderscheiden. Bovendien blijkt uit onderzoek dat volwassenen minder begrijpen van teksten over bijvoorbeeld het ontstaan van onweer wanneer er interessante maar irrelevante details in staan dan wanneer deze details zijn weggelaten (McCrudden & Corkill, 2010). De interessante details leiden dus af!

Onderzoeksopzet

164 vmbo'ers van drie verschillende scholen deden mee aan een experiment waarbij hun oogbewegingen tijdens het lezen werden geregistreerd en ze na het lezen begripstesten maakten over de gelezen teksten. 34 leerlingen waren afkomstig uit de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg en 130 leerlingen uit de gemengde/theoretische leerweg. De leerlingen lazen drie geschiedenis teksten: één over kinderarbeid, één over de Nachtwacht en één over de crisis in de jaren '30. Voor elke tekst maakten we drie versies. De fragmenten 4 tot 6 laten de verschillende versies van een deel uit de crisis-tekst zien.

4. Zakelijke versie

In de jaren 1929 tot 1940 ging het helemaal niet goed met de economie. De economie stortte wereldwijd in elkaar. Bovendien verloren veel mensen hun baan. Daarom worden deze jaren ook wel 'de crisisjaren' genoemd. De crisis begon in oktober 1929 in Amerika.

5. Historisch verhaal

Hendrikus Colijn was een succesvol persoon. Toen hij nog militair was, kreeg hij meerdere onderscheidingen. Als zakenman verdiende hij veel geld. In 1925 werd hij zelfs minister-presi-

dent van Nederland. Maar wel in een erg moeilijke tijd. In de jaren 1929 tot 1940 ging het helemaal niet goed met de economie. De economie stortte wereldwijd in elkaar. Bovendien verloren veel mensen hun baan. Daarom worden deze jaren ook wel ‘de crisisjaren’ genoemd. *Colijn en de andere leden van de Nederlandse regering vergaderden veel, zelfs ‘s nachts. Colijns regering stond voor een enorme uitdaging. ‘Hoe gaan we dat nu oplossen?’, dacht Colijn bezorgd, terwijl hij terugdacht aan de dag waarop de crisis begon.* De crisis begon in oktober 1929 in Amerika.

6. Fictief verhaal

De veertienjarige Kees Foppen had maar één droom: voetballer worden. Maar Kees wist wel dat je daar rond 1930 echt geen geld mee kon verdienen. Zeker niet in de moeilijke jaren waarin hij opgroeide. In de jaren 1929 tot 1940 ging het helemaal niet goed met de economie. De economie stortte wereldwijd in elkaar. Bovendien verloren veel mensen hun baan. Daarom worden deze jaren ook wel ‘de crisisjaren’ genoemd. *Kees merkte best dat het crisis was. ‘Sinds de crisis begon, ben ik niet meer met mijn vriendin Sanne naar de bioscoop geweest’, zei hij. ‘We hebben geen geld, want mijn pa is werkloos geworden. Hij was zijn leven lang kapper.’* De crisis begon in oktober 1929 in Amerika.

De leerstof is in alle versies identiek (zie de niet gecursiveerde tekst). In de verhalende versies wordt de leerstof vanuit het perspectief van een historisch of fictief personage voorgesteld, komen dialogen en gedachten voor en vinden de gebeurtenissen in een duidelijke setting plaats. Het verschil tussen de beide verhalen zit in het personage, namelijk een historisch versus fictief personage, een leeftijdsgenoot, en

“Vmbo’ers vinden verhalende teksten (historisch én fictief) niet aantrekkelijker en ervaren historische verhalen zelfs als moeilijker dan de zakelijke varianten.”

in de relevantie van de verhalende details, namelijk crisisvergaderingen, minister-president en oplossingen voor de crisis versus voetbal, vriendin Sanne en een vader die kapper is.

Alle leerlingen maakten klassikaal een Cito-toets die bestond uit 25 korte teksten en meerkeuzevragen. Leerlingen moesten bijvoorbeeld de hoofdgedachte van de tekst bepalen, kernzinnen in alinea’s en verbanden tussen alinea’s aangeven. Aan de hand van de score op deze leesvaardigheidstoets bepaalden we de leesvaardigheid van leerlingen.

Daarna lazen de leerlingen op verschillende momenten individueel de drie onderzoeksteksten. Eerst werd aan de hand van een korte meerkeuzetoets de voorkennis van de leerlingen over het tekstonderwerp vastgesteld. Daarna werd de tekst gepresenteerd op een computerscherm. Tijdens het lezen werden alle oogbewegingen van de leerlingen geregistreerd. Hier merkten leerlingen niets van, behalve dat ze aan het begin van het experiment via een testje het apparaat aan hun oogbewegingen moesten laten wennen. Na het lezen van de teksten ontvingen de leerlingen een pakketje met een afleidingstaak en een aantal waarderings- en begripsvragen over de teksten.

Wat vonden de vmbo’ers van de teksten?

Een aantal waarderingsvragen ging over de aantrekkelijkheid van de tekst, zoals fragment 7.

7. Ik heb de teksten met plezier gelezen.

Helemaal niet mee eens	1 2 3 4 5	Helemaal mee eens
---------------------------	-----------	----------------------

Leerlingen waardeerden de verhalende teksten niet meer dan de zakelijke teksten. Ze vonden een tekst waarin de minister-president of een voetballende leeftijdsgenoot optreedt niet aantrekkelijker dan een tekst met alleen de leerstof over de crisis in de jaren ’30. Verder stelden we vragen over de ervaren moeilijkheid van de tekst, zoals fragment 8.

8. Ik vond de tekst duidelijk.

Helemaal niet mee eens	1 2 3 4 5	Helemaal mee eens
---------------------------	-----------	----------------------

Bij ervaren moeilijkheid vonden we wél verschillen tussen de drie tekstversies. Leerlingen vonden de teksten met alleen de leerstof (fragment 4) makkelijker en duidelijker dan de verhalende versie waarin de leerstof vanuit het perspectief van een historisch personage wordt be-

schreven (fragment 5). Kortom, vmbo'ers vinden verhalende teksten (historisch én fictief) niet aantrekkelijker en ervaren historische verhalen zelfs als moeilijker dan de zakelijke varianten.

Welke teksten zijn begrijpelijker?

De leerlingen beantwoorden open begripvragen over de leerstof. Daarbij moesten leerlingen relaties leggen tussen minimaal twee zinnen en hun eigen voorkennis, zoals bij de vraag in fragment 9.

9. Waarom worden de jaren 1929-1940 ook wel 'de crisisjaren' genoemd? Noem twee redenen.

Om de vraag goed te kunnen beantwoorden, moesten leerlingen hun voorkennis activeren over de periode 1929 tot 1940 (het begin van de crisis tot het begin van WOII). Ook moesten leerlingen relaties leggen tussen zinnen, bijvoorbeeld dat het wereldwijde instorten van de beurs en de grote werkeloosheid leidden tot de naam 'de crisisjaren' voor deze periode. Het ging ons dus niet om feitelijke informatie binnen een zin zoals het herinneren van jaartallen, plaatsen, namen en gebeurtenissen.

De antwoorden op deze open begripvragen maken duidelijk dat leerlingen de zakelijke versies met slechts de leerstof over bijvoorbeeld de economische crisis beter begrepen dan de fictieve verhalen (zoals de Kees-variant). We vonden geen verschillen tussen de zakelijke versies en de historische verhalen (zoals de minister-Colijn-variant).

Voor de verhalende versie met fictieve personages (fragment 6) beantwoordden

leerlingen ook nog open begripvragen over de verhalende informatie, zoals de vraag in fragment 10.

10. Kees werd woedend op zijn vader toen die hem tijdens het ontbijt op zondag wat vertelde. Wat vertelde Kees' vader? Goede antwoord: *Kees moest van voetbal af.*

Zo konden we voor de fictieve verhalen twee begripsscores per leerling berekenen: de score van de vragen over de leerstof en de score van de vragen over de verhalende informatie. Opnieuw vonden we een verschil: leerlingen onthielden 70 procent van de verhalende informatie – over Kees, zijn versleten voetbalschoenen, zijn rijke vriendinnetje en woede-uitbarsting op zondag – tegenover 50 procent leerstof.

Het leesproces in kaart door middel van oogbewegingen

Aan de hand van oogbewegingsdata hebben we het leesproces van de leerlingen in kaart gebracht. Zo konden we verklaren

waarom leerlingen niet profiteerden van verhalende teksten, of deze teksten zelfs minder goed begrepen.

Voordat we de data konden analyseren, hebben we de leerstof ingedeeld in twee categorieën, zoals de fragmenten in Tabel 1 illustreren:

- overgangszinnen met leerstof, die in de verhalende versies volgen na verhalende informatie;
- vervolgzinnen zinnen met leerstof, die volgen na de overgangszin.

Per zin hebben we meerdere typen leestijden gemeten. In deze bijdrage bespreken we de leestijd van de *eerste lezing* van een zin en van de *teruglezing* vanaf een zin.

Daarbij gaat het over:

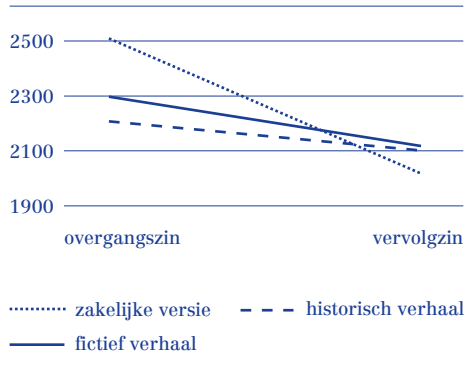
- het percentage: hoe vaak keken leerlingen vanaf een zin terug naar eerdere informatie?
- de duur van het teruglezen: hoe lang keken leerlingen terug?
- de locatie van het teruglezen: keken de leerlingen terug binnen de huidige zin of naar de vorige zin?

Zakelijke versie	Verhaal met historisch personage	Verhaal met fictief personage
(...)	(...) <i>'Hoe gaan we dat nu oplossen?', dacht Colijn bezorgd, terwijl hij terugdacht aan de dag waarop de crisis begon.</i>	(...) <i>'Sinds de crisis begon, ben ik niet meer met mijn vriendin Sanne naar de bioscoop geweest', zei hij. 'We hebben geen geld, want mijn pa is werkloos geworden. Hij was zijn leven lang kapper.'</i>

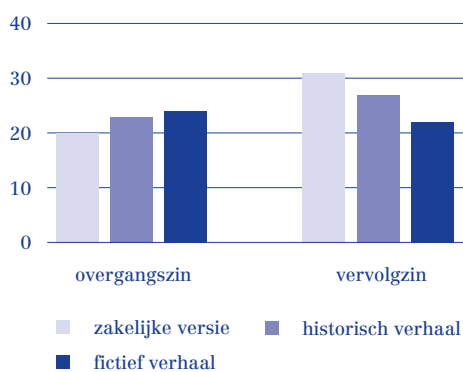
[De crisis begon in oktober 1929 in Amerika.]¹ [Er was bijna geen handel meer.]²

[Daardoor raakten ook in Nederland veel mensen werkloos.]² [De regering besloot om werkloze mensen te helpen met geld.]²

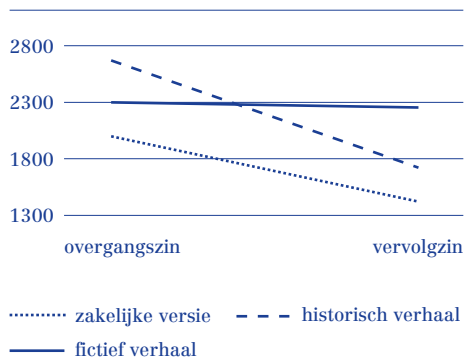
Tabel 1. Type zin (overgangszin [...] en vervolgzinnen [...]F) per versie

Eerste lezing in milliseconden

Figuur 1. Tijd in milliseconden die leerlingen besteden aan de informatie per versie

Hoe vaak kijken leerlingen terug (%)?

Figuur 2. Percentage terugblikken die leerlingen naar eerdere informatie maken

Hoe lang kijken leerlingen terug?

Figuur 3. Tijd in milliseconden die leerlingen besteden aan het terugkijken naar eerdere informatie

“Het zijn en blijven voor hen gewoon schoolteksten, ook al worden de teksten gepresenteerd als verhalen.”

Verwerking van verhalende leerteksten

In Figuur 1 vindt u hoeveel tijd leerlingen besteedden aan de leerstof in de overgangszinnen en in de vervolgzinnen.

Inzoomend op de overgangszinnen vinden we dat leerlingen deze zinnen langzamer verwerkten wanneer ze zakelijke versies lazen dan wanneer ze verhalen lazen, ongeacht of het personage historisch of fictief was. Maar hoe verwerkten leerlingen de leerstof nadat ze de overgangszin hadden gelezen? Bij de eerste lezing vinden we dat leerlingen de vervolgzinnen in alle versies op vergelijkbare wijze verwerkten. Leerlingen besteedden bij de vervolgzinnen dus evenveel tijd aan het lezen van de leerstof in de verhalende versies als in de zakelijke versies.

De effecten van teksttype op het terugkijkgedrag vindt u in Figuur 2 (hoe vaak leerlingen terugkijken) en in Figuur 3 (hoe lang leerlingen terugkijken).

Kijken we naar het terugkijkgedrag van leerlingen, dan vinden we op de overgangszinnen opnieuw verschillen tussen versies. Leerlingen keken bij het lezen van zakelijke leerteksten of minder *vaak* terug (vergeleken met de fictieve verhalen, zie Figuur 2) of minder *lang* (vergeleken met de historische verhalen, zie Figuur 3). Deze verschillen in verwerking laten

zien dat het leesproces van leerlingen dus wordt beïnvloed door het type tekst: meer abstract en zakelijk versus meer concreet en verhalend.

Tegelijkertijd zien we dat het terugkijkgedrag bij de vervolgzinnen ook verschilt per versie. Leerlingen keken namelijk het vaakst kort terug naar eerdere informatie wanneer ze zakelijke teksten lazen, minder vaak wanneer ze historische verhalen lazen en het minst vaak tijdens het lezen van fictieve verhalen.

Terugkijken, maar waarnaar eigenlijk?

Op de overgangszinnen verschillen de tekstversies ook van elkaar als het gaat om de locatie van terugkijken. Wanneer leerlingen zakelijke schoolteksten lazen, keken ze vergeleken met beide typen verhalende schoolteksten minder terug naar informatie *binnen* de zin. Veel vaker keken leerlingen terug naar informatie in *voorgaande* zinnen. In de zakelijke versies sloot de informatie van deze zinnen natuurlijk goed aan: die bevatten eveneens leerstof.

Kijken we echter naar fictieve verhalen, dan zien we dat leerlingen vooral heel lokaal terugkeken, dus binnen de zin. Keken leerlingen dan niet verder terug? Nee, vergeleken met zakelijke teksten en historische verhalen keken de leerlingen

veel minder terug naar informatie in de voorgaande zin. Dus wanneer de leerlingen de overgang maakten van verhalende informatie naar de leerstof keken ze in het algemeen weliswaar vaker terug, zoals eerder genoemd, maar niet naar de leerstof.

Lazen leerlingen historische verhalen, dan keken ze vergeleken met fictieve verhalen wél vaker terug naar informatie in voorgaande zinnen. Je zou dus kunnen stellen dat leerlingen zich bewust waren van de overgang van leerstof naar verhalende informatie. Die kostte hun wel meer cognitieve energie, wat blijkt uit een langere verwerkingstijd. Maar vervolgens hanteerden ze de juiste leesstrategie om het geheel goed te begrijpen: terugkijken naar de vorige zin in plaats van binnen de zin. Daarmee lijken we dus een verklaring te hebben gevonden waarom we geen verschillen vonden op tekstbegrippsscores tussen zakelijke teksten en historische verhalen.

Hadden de leerlingen eenmaal de overgangszin gelezen, dan verschilde hun terugkijkpatroon niet langer per versie: leerlingen keken bij de vervolgzinnen in alle versies in vergelijkbare mate terug naar informatie binnen de zin en in vorige zinnen.

Sterke versus zwakke leerlingen

We vinden ook verschillen tussen leerlingen. Leerlingen die aangaven meer van een bepaald tekstonderwerp te weten, hadden een hogere waardering voor die tekst. Ook vonden ze de tekst begrijpelijker en scoorden ze hoger op de tekstbegripvragen over de leerstof dan leerlingen die aangaven weinig van het onderwerp te

“Allerlei opsmuk, details en toegevoegde verhalende ingrediënten kunnen dus achterwege gelaten worden. En daar zijn de bb/kb-leerlingen en zwakke lezers in andere leerwegen nog blij om ook!”

weten. Verder blijkt dat sterke lezers, dus leerlingen die hoger scoorden op de leesvaardigheidstoets, de tekstbegripvragen over de leerstof beter beantwoordden dan zwakke lezers.

Conclusies en implicaties voor het voortgezet en primair onderwijs

Leerlingen vinden hun schoolteksten allemaal even saai

Leerlingen waarderen verhalende schoolteksten niet meer dan de zakelijke teksten met alleen de leerstof. Ze vinden verhalende teksten helemaal niet leuker, spannender en interessanter! En op zich is dat helemaal niet zo gek. Leerlingen weten immers dat het teksten zijn waar ze een toets over zullen krijgen. Het zijn en blijven voor hen dus gewoon schoolteksten, ook al worden de teksten gepresenteerd als verhalen. Uitgevers kunnen zich dus beter richten op een optimaal begrijpelijke inhoud dan op het toevoegen van allerlei details die motiverend zouden werken.

Leerlingen zijn niet gebaat bij verhalen-de teksten en afleidende informatie

Schoolteksten waarin ‘slechts’ leerstof wordt aangeboden zijn het meest effectief. We zien dat het leesproces van leerlingen veel gestroomlijnder verloopt dan wanneer ze verhalende teksten lezen. Teksten waarin alleen de leerstof wordt meegegeeld, zonder extra verhaallagen en allerlei poespas en zonder dat leerlingen zelf relevante van minder relevante informatie moeten filteren, zetten aan tot vaker kort terugkijken naar informatie in eerdere zinnen. Leerlingen integreren de informatie dus beter, ze leggen verbanden tussen zinnen. En dat leidt tot een samenhangende mentale representatie van de tekst. Precies wat we vinden: leerlingen scoren bij de zakelijke versies hoger op begripvragen dan wanneer ze fictieve verhalen lezen.

Leerlingen gebruiken de fictieve elementen dus niet als mentale kapstok om de leerstof aan op te hangen. Vmbo’ers zijn blijkbaar helemaal niet in staat om relevante van minder relevante informatie te onderscheiden: ze onthouden precies datgene wat ze mogen vergeten (smartphones, dates, cabrio’s en voetbalschoenen),

“Laten we de handen ineenslaan en leerlingen optimaal begrijpelijke teksten aanbieden en effectieve strategieën aanleren, zodat alle leerlingen in staat zijn om optimaal te presteren!”

en verwerken cruciale informatie anders dan wanneer ze zakelijke leerteksten lezen. Verhalende teksten zetten leerlingen ook niet aan tot een diepere verwerking en tot meer aandacht voor de leerstof. Integendeel! Op overgangszinnen zien we juist problemen ontstaan: sneller lezen, meer terugkijken binnen de zin en minder integratie met eerdere informatie.

Maar die historische verhalen dan? Daarbij kijken leerlingen wel terug naar eerdere informatie en scoren ze niet lager dan wanneer ze zakelijke teksten lezen. Dat is allemaal waar. Maar tegelijkertijd vinden we dat hun leesproces vertraagd wordt: ze hebben langer de tijd nodig en moeten dus meer cognitieve energie leveren om dezelfde informatie te verwerken. Een geval van cognitieve overbelasting dus, en dat is ook precies zoals de leerlingen dat ervaren. Ze geven immers aan dat ze deze teksten als moeilijker ervaren dan teksten waarin alleen de leerstof wordt aangeboden.

Differentiëren naar schoolniveau qua taalgebruik is niet wenselijk

Zoals eerder opgemerkt vinden we de verhalende teksten vooral in leerboeken geschreven voor leerlingen van het vmbo-

bb/kb. Dit onderzoek laat zien dat tekstboeken qua stijl differentiëren op basis van leerwegen helemaal niet nodig is: ongeacht leerweg, leesvaardigheid en voorkeuren hebben leerlingen het meeste baat bij teksten waarin de leerstof ‘to the point’ wordt aangeboden. Allerlei opsmuk, details en toegevoegde verhalende ingrediënten kunnen dus achterwege gelaten worden. En daar zijn de bb/kb-leerlingen en zwakke lezers in andere leerwegen nog blij om ook! Iets vergelijkbaars laten we zien in eerdere onderzoeken naar de effecten van lay-out en verbindingswoorden. Ongeacht leerweg en leesvaardigheid profiteren leerlingen van verbindingswoorden, samenhangende teksten en doorlopende zinnen (Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013a; 2013b). Laten we daarom als onderzoekers, schoolboekschrijvers en onderwijskundigen de handen ineenslaan en leerlingen optimaal begrijpelijke teksten aanbieden en effectieve strategieën aanleren, zodat alle leerlingen in staat zijn om optimaal te presteren!

Wees ook in het primair onderwijs voorzichtig met verhalende leerteksten

Ons onderzoek is uitgevoerd onder leerlingen uit het voortgezet onderwijs. De vraag rijst of de resultaten uit dit

onderzoek ook gelden voor kinderen in het primair onderwijs. Geldt ook voor deze leerlingen dat het onverstandig is om de leerstof in te bedden in verhalende teksten? We weten dat kinderen tot en met groep 4 vooral bezig zijn met ‘leren om te lezen’, dat is met decoderen, automatiseren en vloeiend leren lezen. Daarvoor worden vooral verhalende teksten ingezet. Na groep 4 zien we dat leerlingen gaan ‘lezen om te leren’. Bij aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek krijgen ze te maken met een nieuw genre: de zaakvakteksten. Het is juist tijdens deze overschakeling dat bij veel kinderen leesproblemen aan het licht komen (Best, Floyd & McNamara, 2008; Sweet & Snow, 2003).

Zou het dus niet beter zijn om met een tussengeneren de overstap van verhalende naar zaakvakteksten te maken? Zo kunnen de kinderen enerzijds gebruik maken van bekende kaders en schema’s en anderzijds vertrouwd raken met de zakelijk gepresenteerde, meer abstracte leerstof. Volgens ons zou dat echter een onverstandige keuze zijn. Leerlingen in het voortgezet onderwijs die al een paar jaar ervaring hebben met zaakvakteksten hebben immers (nog steeds) moeite om de leerstof van de verhalende informatie te onderscheiden. Onderzoek laat bovendien zien dat ook taalzwakke kinderen moeite hebben om afleidende informatie te negeren en de leerstof van irrelevante informatie te onderscheiden (De Beni & Palladino, 2000). Zinvoller lijkt het daarom om kinderen te onderwijzen in genreverschillen en in vaardigheden die nodig zijn om zaakvakteksten effectief te kunnen verwerken, en om voor te doen (modeling) hoe de relevante leerstof uit leerteksten te onttrekken, juist tijdens de overstap van ‘leren om te lezen’ naar ‘lezen om te leren’.

Gerdineke van Silfhout (MA) is werkzaam als toetsdeskundige bij Bureau ICE. Op 16 oktober promoveert zij aan de Universiteit van Utrecht op het onderwerp 'optimaal tekstbegrip in het voortgezet onderwijs'.

Voor meer onderzoek, publicaties en nieuws zie www.schrijfgemak.nl. E-mail: gvansilfhout@bureau-ice.nl.

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul werkt als docent-onderzoeker bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoek richt zich onder andere op de taalontwikkeling van jonge kinderen en de begrijpelijkheid van teksten en toetsvragen. E-mail: j.evers@uu.nl.

Prof. dr. Ted Sanders is hoogleraar Taalbeheersing bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zijn onderzoek is gericht op coherentie in teksten en de cognitieve processen van lezen en schrijven. E-mail: t.j.m.sanders@uu.nl.

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door Stichting Lezen.



STICHTING LEZEN

Literatuur

- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology, 29*(2), 137-164.
- Cito (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- De Beni, R., & Palladino, P. (2000). Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability? *Learning and Individual Differences, 12*(2), 131-143.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review, 13*(3), 191-209.
- McCrudden, M. T., & Corkill, A. J. (2010). Verbal ability and the processing of scientific text with seductive detail sentences. *Reading Psychology, 31*(3), 282-300.
- McNamara, D. S., & O'Reilly, T. (2009). Theories of comprehension skill: Knowledge and strategies versus capacity and suppression. *Progress in Experimental Psychology Research*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Oakhill, J. V. (1994). Individual differences in children's text comprehension. In M. A. Gernsbacher (Ed), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 821-848). New York: Academic.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological bulletin, 124*(3), 372-422.
- Sanchez, C. A., & Wiley, J. (2006). An examination of the seductive details effect in terms of working memory capacity. *Memory & Cognition, 34*(2), 344-355.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 13*(1), 23-52.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013a). "Omdat het schrijven van studieteksten niet eenvoudig is. Effectieve opbouw en presentatie van studiematerialen". In: *De Cascade, Tijdschrift voor onderwijs, onderzoek & ontwikkeling, 10*(1), p. 17-20.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013b). Omdat leerlingen moeite hebben met die teksten. Daarom! Tekstbegrip verbeteren in het voortgezet onderwijs. In: D. Schram (2013), *De aarzelande lezer over de streep* (pp. 87-105. Delft: Eburon.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I., & Morrison, J. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading, 27*, 387-400.
- Wolfe, M. B., & Mienko, J. A. (2007). Learning and memory of factual content from narrative and expository text. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 541-564.
- Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ik hoop

Column

Auteur: *Harry Paus*

We gingen naar een kinderfeestje, boom klimmen in een klimbos. Mijn jongste dochter had me als begeleider meegevraagd. Drie volwassenen, drie auto's, negen kinderen.

'Ik hoop dat ik volgend jaar naar de havo kan maar ik ben dyslectisch', zei Hielke, klasgenoot van mijn kleinzoon, voorin de auto, 'het hangt af van wat ik voor de Citotoetsen haal.'

'Hoe kun je merken dat je dyslectisch bent?' vroeg ik.

'Nou, ik kan dingen niet zo goed onthouden', zei hij.

'Heb je een hekel aan lezen?'

'Nee hoor, ik heb in de vakantie een heel mooi boek gelezen van vierhonderd bladzijden.'

Later, op de terugweg na het feestje, was hij achter in de auto aan het praten met zijn klasgenoten.

'Maar jij hebt toch ADHD', zei er eentje.

'Ja, maar dat vertel ik nooit aan volwassenen, want dan worden ze boos', zei hij.

'Ja', zei een ander, 'kinderen accepteren het gewoon, want zo ben je nou eenmaal'. Hielke knikte.

Gesprekken tussen leerlingen onderling en gesprekken met de leerkracht: een vergelijking

Auteur: *Frans Hiddink*

Hoewel het onderzoek naar samenwerkend leren in de klas de laatste jaren tot nieuwe inzichten heeft geleid, blijft onduidelijk welke rol de leerkracht interactioneel idealiter heeft, wanneer kinderen samenwerken. We weten inmiddels dat kinderen geleerd kan worden om op een leerzame manier met elkaar te overleggen in de klas, zodat ze beter in staat zijn om samen te redeneren en individueel cognitief vooruitgang te boeken. Leerkrachten en onderzoekers blijven echter zitten met de vraag welke rol de leerkracht zou moeten hebben als begeleider van groepjes samenwerkende kinderen. Om daar antwoord op te vinden moeten we eerst inzicht hebben in de manier waarop kinderen onderling praten en wat er met het gesprek gebeurt als de leerkracht zich daarin mengt. In dit artikel wil ik de belangrijkste eerste bevindingen beschrijven van een deelstudie naar de participatiestructuur van gesprekken tussen leerlingen onderling en gesprekken met de leerkracht in de onderbouw.

“Welke consequenties heeft het voor de participatiestructuur als de leerkracht zich mengt in het overleg tussen kleuters, terwijl zij samenwerken aan de oplossing van een probleem?”

Overleg tussen kinderen

Vanuit verschillende tradities wordt het belang van samenwerkend leren voor de ontwikkeling van kinderen benadrukt. In de traditie van coöperatief leren ligt de nadruk met name op de organisatie en de uitkomst van de activiteit. Mercer en Littleton (2007) hebben echter in hun *Thinking Together Approach* laten zien dat de manier waarop de kinderen overleggen en daarmee dus de kwaliteit van interactie, een belangrijke rol speelt. Daarnaast hebben ze in datzelfde onderzoek aangetoond dat kinderen in de klas kunnen leren op zo'n manier samen te praten, dat het overleg cognitief stimulerend is en er gezamenlijk kennis geconstrueerd wordt. Ze onderscheiden drie manieren waarop kinderen hun overleg vormgeven, te weten:

- *Disputational talk*: (twistgesprek) wordt gekarakteriseerd door veel onenigheid (welles-nietes) tussen de deelnemers;
- *Cumulative talk*: (voortbordurend gesprek) waarin deelnemers positief voortbouwen op de ander, zonder kritisch te zijn;
- *Exploratory talk*: (exploratief gesprek) gespreksdeelnemers reageren kritisch op elkaars ideeën en inbreng op een constructieve manier.

Leerkrachten spraken in het kader van een ontwikkelde lessenreeks, samen met kinderen gespreksregels af gericht op het hanteren van exploratief taalgebruik in hun overleg. Door op die regels in de instructie en na afloop van het samenwerken op te reflecteren, konden Mercer en Littleton een omgeving creëren die het kinderen mogelijk maakte om hun taalgebruik van de kinderen te ontwikkelen, zodat ze onderling meer redeneerden en dus meer exploratief taalgebruik realiseerden. In hun onderzoek bleef de rol van de leerkracht tijdens de samenwerking van kinderen echter onderbelicht.

De leerkracht als begeleider

We nemen aan dat de interventies die leerkrachten verrichten wanneer kinderen samenwerken, een vorm van *scaffolding* zijn, dit is het geheel van strategieën die leerkrachten inzetten om binnen de interactie het denken van kinderen verder te helpen (Wood, Bruner, & Ross, 1976). De laatste jaren is er veel aandacht voor *scaffolding* door leerkrachten, maar vooral in een-op-eengesprekken (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Onderzoek naar het effect van afgebakende *scaffolding*-strategieën op het gesprek tussen

leerlingen (zoals het vragen om verduidelijking en het belonen van bewijsvoering), laat zien dat leerlingen deze strategieën ook vaker toepassen in hun overleg, na zo'n interventie (Jadallah et al., 2011; Webb et al., 2009). Deze studies maken het belang van leerkracht-interventies voor de kwaliteit van de peerinteractie wel duidelijk, maar geven nog steeds geen antwoord op de vraag hoe leerkrachten zo'n interventie vormgeven met een groepje kinderen. Daarnaast onderkennen deze studies de rol van de kinderen in zo'n gesprek niet, hoewel leerlingen zo'n interventie samen met de leerkracht vormgeven.

Er is weinig onderzoek bekend naar de manieren waarop een groepje leerlingen het gesprek vormgeeft, wanneer de leerkracht zich mengt in hun overleg. Lockhorst (2003) en Elbers, Hajer, Jonkers, Koole en Prenger (2008) laten echter zien dat leerlingen aan het begin van zo'n hulpgesprek met de leerkracht nog invloed kunnen uitoefenen op het verloop door initiatief te nemen, maar dat dit later in datzelfde gesprek moeilijker wordt en dat juist vooral de leerkracht het gespreksverloop bepaalt. Het onderzoek van Elbers e.a. (2008) naar de manier waarop leerkracht en individuele leerlingen gesprekken voeren tijdens de individuele verwerking in een rekenles, laat daarbij meer gedetailleerd zien dat de leerkracht veelal begint met een uitleg, zonder duidelijke probleemverkenning en controle of de hulpvraag van de leerlingen goed begrepen wordt. Daarnaast richt de uitleg van de leerkracht zich met name op procedures en minder op conceptuele of begripsproblemen. Ten slotte zien we dat leerlingen vaak alleen *beweren* en niet *demonstreren* dat ze de uitleg snappen. Hoewel beide onderzoeken zich op een andere leeftijdsgroep dan kleuters richtten en ook niet zozeer op het begeleiden van

een groepje kinderen, wordt wel duidelijk dat leerkrachten en leerlingen de hulpgeprekken zo construeren, dat de leerkracht instrueert en de leerlingen verworden tot respondent. Het is aannemelijk dat dit ook in gesprekken gebeurt, wanneer een leerkracht zich mengt bij een groepje samenwerkende kinderen.

De manier waarop de leerkracht en leerlingen deelnemen aan de interactie en de momenten waarop de leerkracht zich bij groepje mengt, kan beschreven worden in termen van participatiestructuur. Participatiestructuren in gesprekken kunnen getypeerd worden door de manier waarop de beurtverdeling verloopt en door de aard van de taalhandelingen die leerkracht en leerlingen realiseren (Kooie & Berenst, 2008). De vraag die centraal staat in dit artikel luidt: *Welke consequenties heeft het voor de participatiestructuur als de leerkracht zich mengt in het overleg tussen kleuters, terwijl zij samenwerken aan de oplossing van een probleem?*

Methode

Om deze vraag te beantwoorden worden data gebruikt uit een grotere gesubsidieerde studie van het Lectoraat Taalgebruik & Leren (www.nhl.nl/taalgebruikenleren) naar condities waaronder samenwerking positieve resultaten heeft voor taal- en denkontwikkeling van kinderen. Daarbinnen werken meerdere onderzoekers gedurende twee jaar tijd samen met leerkrachten uit alle bouwdeelen van zeven basisscholen in Fryslân aan het ontdekken van die condities, waarbij de uitvoering van de projecten de data vormen. Leerlingen werken gezamenlijk in een aantal projecten van drie weken onderwerpen uit in vormen van onderzoekend leren. Voor elk project wordt de leerkrachten een format aangeleverd, met daarin suggesties

“Wanneer de leerkracht zich in het overleg tussen kleuters mengt, zien we dat het gesprek veelal het karakter van een instructie krijgt, waarbij de leerkracht vragen stelt, de antwoorden evalueert en bepaalt wie de beurt krijgt.”

voor activiteiten, maar ook met aandachtspunten voor het handelen gedurende de verschillende activiteiten. Voor de onderbouw zijn formats opgebouwd volgens het concept ‘verhalend ontwerpen’, waarin veel ruimte is voor initiatief van leerlingen in gesprekken en in activiteiten (Vos, Dekkers, & Reehorst, 2007). Gedurende elke projectperiode worden projectactiviteiten in de klas gefilmd, waaronder de klassikale gesprekken en de samenwerking tussen de kinderen. Volgens de methodiek van *Educational Design Research* (Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004), bespreken onderzoekers samen met elke leerkracht de bevindingen van een project (waarbij de focus vooral op het overleg tussen kinderen ligt) en worden gezamenlijk didactische aandachtspunten voor een volgend project in hun klas geformuleerd.

De data voor deze deelstudie worden gevormd door video-opnames uit groep 1 tot en met 3 van de deelnemende scholen, gemaakt tijdens de Kinderboekenweek 2012, met als thema ‘Hallo Wereld’. Dit project ging als pilot-studie vooraf aan de andere projecten. Het aangeleverde format beschrijft een verhalend ontwerp waarbij een knuffel uit de klas verdwijnt en vanuit allerlei werelddelen zijn belevenissen en

problemen deelt met de klas (Walsweer, Gosen, & Berenst, 2012). De data voor dit artikel betreffen de overlegsituaties in groepjes kinderen van 2 tot en met 4 kinderen. Momenten waarbij ze gezamenlijk overlegden en momenten waarbij de leerkracht zich mengde in het overleg zijn daarbij geanalyseerd. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een collectie van 66 deelfragmenten samengesteld, waarin de kleuters onderling kwesties bespreken naar aanleiding van de belevenissen van de knuffel uit de klas zonder inmenging van de leerkracht. Deze collectie is vergeleken met een collectie bestaande uit 45 fragmenten, waarin een leerkracht zich mengt in de gesprekken tussen de kinderen.

Resultaten

Om de genoemde vraag te beantwoorden, zal ik eerst laten zien op welke manier kleuters overleggen, daarna zal ik beschrijven op welke manier het gesprek waarin de leerkracht zich mengt in het gesprek van het groepje kleuters, getypeerd kan worden, om uiteindelijk stil te staan bij de belangrijkste verschillen.

Participatiestructuur in het overleg tussen kleuters

Kinderen gebruiken in hun overleg ook beurtwisselingsregels die normaal zijn in informele gesprekken. Zo zien we een aantal voorbeelden van zelfselectie en next-speaker-selection (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) in het volgende fragment. In dit fragment bespreken kinderen in groep 3 wat Pip (de verdwenen knuffel uit de klas) nodig heeft als hij op reis gaat. De uitkomsten tekenen ze op een gezamenlijk papier.

— Fragment 1

Nadat de leerkracht weggelopen is (regel 66-68), selecteert M1 zichzelf als spreker (regel 70), waarin ze de andere kinderen oproept om te overleggen en een *aankondiging* te doen dat ze zal vertellen wat zij gaat doen. Aan dat vertellen komt ze echter niet toe, want in regel 72 selecteert M2 zichzelf als spreker, door *aan te kondigen* dat zij een bus gaat maken. Behalve dat kinderen door zelfselectie aan hun beurt komen, zien we dat kleuters soms ook de volgende spreker selecteren. M1 doet bijvoorbeeld een *bewering* in regel 73 over wat J moet doen, een uiting die daarmee dus functioneert als een soort *bevel* (dat J een motor moet tekenen).

Bovendien richt zij haar blik op J. Daarop kan alleen maar J reageren en is zijn beurt dus geselecteerd door M1. Hij moet nu laten zien of hij het *bevel* accepteert of afwijst. Dat laatste blijkt het geval te zijn (regel 75 en 78).

Kinderen (net als volwassenen) selecteren anderen overigens nog vaker als volgende spreker door die ander een *vraag te stellen*, of een *voorstel te doen* zoals te zien in regel 11, resp. regel 18 en 22 van het volgende fragment (2). Daarnaast laat dit fragment zien dat kinderen soms ook zelf als spreker doorgaan met de eigen beurt

Fragment 1

```

66  LK:  He moet je moet je tegen hun zeggen niet tegen mij tegen hun zeggen
67      (.) ((kijkt M1 aan))
68  LK:  ja? ((LK loopt weg))
69      (0.5)
70  M1:  Overleggen (.) overleggen      ((trekt J en M2 erbij))
71      Ik ik ga ik ga eu: (.) weet je wat ik ga doen:?
72  M2:  Ik ga een bus: maken ((andere leerlingen kijken naar papier))
73  M1:  ok:↓ Jij gaat met de motor ((kijkt naar J))
74      (0.4)
75  J:    [Nee
76  M1:  [En ik met de auto.
77      (.)
78  J:    NEE ik ga met de auto. ((kijkt M1 aan))
79  M1:  NEE:, ik ga met de au: to:= ((kijkt J aan))
80  J:    =Ik
81  M1:  Nee, want eerst had ik beda:cht.
82  J:    ahhhh nee ik ga met de auto=
83  M1:  =Nee, ik=
84  J:    =ik
85  M1:  Jij moet met de motor- motor kan je sneller met auto (
86      (2.5) ((kijkt J aan))
87  J:    Auto kun je gelijk snel hoor

```

(regel 9-11 en 16-18) op een *transition-relevance-place* (Sacks et al., 1974), op een plek in een beurt, waar het wisselen van beurt heel goed mogelijk zou zijn geweest.

— Fragment 2

In dit fragment praten de kleuters in tweetallen over de vraag waar zij willen dat Flip (de verdwenen knuffel uit deze klas) naartoe zou zijn gegaan en hoe ze die plek zouden kunnen namaken. M selecteert in regel 8 haar eigen beurt door *aan te kondigen* dat ze al een idee heeft. Daarop *nodigt* J (regel 9) uit M om haar aankon-

diging toe te lichten, met een aanvullende herinnering dat ze het samen eens moeten worden. M reageert daar niet op, waarna J na een relatief lange stilte, doorgaat met de eigen beurt en de vraag *herformuleert* en daarmee de volgende spreker en haar handeling opnieuw selecteert. Van M wordt nu immers een *antwoord* verwacht; daaraan geeft ze dan ook gehoor (regel 12). Ook in regel 16-18 zien we een voorbeeld van het doorgaan met de eigen beurt. In regel 16 *stemt* M *in* met de opmerking van J dat hij het strand zo leuk vindt. Daarna is er in principe weer ruimte voor zelfselectie

Fragment 2

5 LK: oke? (.) nou dan ga
 6 ik nu weg dan kunnen jullie gezellig even met elkaar babbelen
 7 (2,8) ((leerkracht loopt kamer uit))
 8 M: ik weet al iets hoor
 9 J: wat dan? maar ik moet het ook leuk vinden
 10 (2,2)
 11 J: wat vind jij leuk?
 12 M: [de dieren tuin
 13 J: de dieren tuin? (0,8) dat vind ik niet echt leuk (.) ik vind het (.) ik
 14 vind het strand zo leuk.
 15 (0,8)
 16 M: ik ook (.) wel
 17 (5,2)
 18 M: zullen we strand uitkiezen?
 19 J: wat?
 20 M: strand
 21 (1,8)
 22 J: NEE jongen (0,5) het restaurant!
 23 M: ja
 24 (4,5)
 25 M: maar dat kan ik helemaal niet tekenen (1,8) ik kan alleen maar een
 26 dieren tuin tekenen.
 27 (0,8)
 28 J: maar dat kan ik weer niet tekenen!
 29 (0,5)
 30 J: ja dan moeten we maar ((leerkracht komt kamer weer in))
 31 (0,5)

van een ander. Na een lange stilte van 5,2 seconden vervolgt M echter haar beurt met een *voorstel* ('zullen we strand uitkiezen?')

Het fragment wordt vervolgd met een *afwijzing* van het voorstel aangevuld met een alternatief voorstel, namelijk om het restaurant te kiezen (regel 22), waarmee van M weer verwacht wordt als volgende spreker te reageren op dat voorstel met een *acceptatie* of een *afwijzing*. Hoewel M reageert met een beurt waarvan het eerste woord *ja* is (regel 23), blijkt de strekking van de gehele beurt nu juist een *afwijzing* te zijn van dat voorgaande voorstel van J (regels 24 en 25). Die afwijzing wordt overigens *toegelicht* met een bewering van M die ook als *argument* fungeert voor haar eerdere eigen voorstel om de dieren tuin te tekenen. In regel 28 blijkt dat argument (het alleen maar kunnen tekenen van een dieren tuin) echter ook de basis te zijn voor een *tegenargument* van J m.b.t. het voorstel van M: J kan nou juist weer geen dieren tuin tekenen (r.30).

Participatiestructuur in het overleg tussen kleuters en leerkracht

Wanneer de leerkracht zich in het overleg tussen kleuters mengt, zien we dat het gesprek veelal het karakter van een instructie krijgt, waarbij de leerkracht *vragen stelt*, de antwoorden *evalueert* en bepaalt wie de beurt krijgt. De leerlingen blijken in zo'n gespreksgedeelte slechts *antwoord te geven* en geen andere taalhandelingen te verrichten, zoals te zien is in onderstaand fragment (3).

— Fragment 3

In dit fragment is de leerkracht bij drie kinderen aangeschoven en heeft ze geconstateerd dat kinderen zich niet helemaal aan de opdracht hebben gehouden. De kinderen moesten namelijk van elk voorwerp slechts één exemplaar tekenen. In regels 19-22 benoemt ze dat het niet kan dat er meer dan één auto getekend

is en nodigt ze de kinderen uit om te reageren op haar vraag of ze wel met elkaar gepraat hebben. In het vervolg maakt ze door leerlingen aan te kijken, duidelijk wie antwoord mag geven. Als uitzondering op de regel, geeft M2 in regel 28 *antwoord*, terwijl de leerkracht niet haar maar M1 nadrukkelijk had aangekeken, toen ze in regels 26-27 de vraag stelde. In regel 25 roept de leerkracht op om extra aandacht te hebben als *vooraankondiging* op de instructie die volgt. Deze instructie realiseert ze door gesloten *vragen te stellen*, waarop kinderen *antwoord geven*, die zij vervolgens evalueert (regel 27-40). De bijdragen van M1 (regel 39) en J (regel 53) zijn opvallend, omdat de kinderen deze antwoorden vragend formuleren. Dit lijken aanwijzingen dat de kinderen de structuur herkennen waarin zij slechts *antwoorden* kunnen *geven* op 'testvragen', die dus steeds door de leerkracht geëvalueerd moeten worden. Dit fragment heeft een opsommende structuur. Er worden in de antwoorden veel opties genoemd, maar deze worden vervolgens niet kritisch met elkaar in verband gebracht. Hoewel de leerkracht samen met de leerlingen deze structuur vormgeeft, lijkt ze zelf te herkennen dat het hier niet verloopt zoals ze zou willen, blijkens haar aansporingen en aanmoedigen om te overleggen en elkaar te helpen in regels 44 ('*Help elkaar, help elkaar*') en 54-55 ('*Overleg (.) Dames kan Pip ook met de motor op reis vinden jullie dat ga je vragen*'). Het lijkt er dus op dat de leerkracht hier een andere participatiestructuur beoogt.

Uitzonderingen

In de meeste gevallen van inmenging van de leerkracht zien we de hierboven beschreven interactiestructuur ontstaan. In

Fragment 3

19 LK: ndat kan niet want daar stond al een auto. (.) zijn jullie wel aan het
 20 overleggen geweest? zijn jullie wel aan het praten geweest met elkaar?
 21 ((kijkt het groepje rond en kinderen kijken naar LK)) va[n (.) hoe kan
 22 ik
 23 M1: [Ja en iris
 24 gaat mij de hele tijd na-apen=
 25 LK: =Nee dat is niet handig (.) ((M2 schudt nee met haar hoofd)) Komt ie,
 26 luister goed. Hoe gaat Pip op reis? ((kijkt J aan)) (.) Hoe kan ie op
 27 reis? ((kijkt M1 aan))
 28 M2: Met het vliegtuig=
 29 LK: =vliegtuig. Hoe kan ie nog meer op reis? ((kijkt M1 aan))
 30 (.)
 31 M1: Met de auto
 32 LK: Met de auto ((Kijkt J aan))
 33 (2.0)
 34 LK: Hoe kan ie nog meer op reis? ((Blijft J aankijken))
 35 (2.2)
 36 J: Met de boot?
 37 LK: Met de boot, kan natuurlijk ook.
 38 (1.0) ((Kijkt M1 aan))
 39 M1: Bushokje?
 40 LK: Met de bus kan ie op reis ((Knikt en kijkt M2 aan))
 41 M2: Met, euh...
 42 (6.0) ((LK Blijft M2 aankijken))
 43 M2: e[uh
 44 LK: [Help elkaar, help elkaar. ((kijkt het groepje rond)) hoe kan je nog
 45 meer op reis?
 46 ((Kijkt M1 aan))
 47 M1: uhm=
 48 LK: =Nou ,nu hebben we al een heleboel voorbeelden genoemd ((kijkt M1
 49 aan))
 50 de bus de auto de motor de fiets ut vliegtuig de boot (.) ((ze kijkt
 51 het groepje rond en J steekt zijn vinger steeds hoger op)) dat kan je
 52 allemaal tekenen= ((kijkt J aan))
 53 J: =en mag de motor?
 54 LK: Overleg (.) Dames kan Pip ook met de motor op reis vinden jullie dat
 55 ga je vragen (.) ((kijkt J aan)) en dan zeggen de dames van ja dat kan
 56 je kan wel met de motor op reis ja
 57 (0.3) ((kijkt J aan))

een klein aantal gevallen zagen we echter gesprekken met een ander karakter, waarbij de leerlingen een meer gelijkwaardige rol hadden. Zoals in regel 2-24 van het volgende fragment (4), waarin kleuters samen een dierentuin aan het maken zijn.

— Fragment 4

In regel 2 herhaalt de leerkracht vermoedelijk wat M1 eerder in het lokaal gezegd heeft, maar in tegenstelling tot de leerkracht in fragment 3, evalueert de leerkracht dat niet, maar stelt een open *information-seeking-question* (ISQ) in regel 2. De leerling *legt* daarop haar idee om de bomen bruin te maken *uit* (regel 3). In plaats van dit antwoord slechts te ontvangen, *redeneert* de leerkracht *hardop* (in regel 5 en 6) en herformuleert daarmee het antwoord van de leerling. In het gesprek dat volgt, zien we dat de leerkracht ook meer open ISQ's stelt (regel 12 en 15 bijv.) en expliciet *hardop* redeneert (regel 23-24). Daarmee krijgt de leerling ook de ruimte om de eigen ideeën te delen, zoals dat er nog karton nodig is (regel 11) en dat dit blauw moet zijn (regel 14). Dit gesprek (fragment 4) is een min of meer gelijkwaardig gesprek, waarbij de deelnemers hun gedachten delen en gezamenlijk *hardop* redeneren. Daarmee bezit het belangrijke kenmerken van een exploratief gesprek (Mercer & Littleton, 2007). Dat kinderen ook het initiatief nemen om *hardop te redeneren* zien we in regel 38-41, waarbij de leerling een alternatief *suggereert* voor bruine verf. Terwijl ze het voorstel doet, lijkt ze een afweging te maken, en *concludeert* ze dat haar eigen voorstel toch geen goed idee is.

Fragment 4

[M2 zit nog aan tafel en M1 is naar de leerkracht toegelopen. Buiten beeld hebben ze een onhoorbaar gesprek, totdat ze langzaam naar de tafel teruglopen. Het gezicht van de leerkracht is in deze opname niet te zien.]

- 1 M2: [GERRUP GERRUP; [ZET DE WERELD OP ZIJN KOP
2 LK: [Je hebt geen bruine verf [en waarom heb je bruine verf nodig?
3 M1: Voor de bomen want ze kunnen toch niet de wc-rol te zitten↑= ((ze
4 houdt de wc-rol omhoog)).
5 LK: =nee↑ inderdaad, want de stam: (.) dat zei Anne net dit is de stam: is
6 vaak bruin hè?=
7 M1: =Ja, we hebben geen bruin=
8 LK: =nou (.) dan ga ik even bruin voor jullie pakken (.) Hebben jullie nu
9 alle spulletjes?
10 (.)
11 M1: Nie na, we hebben nog wel spulletjes nodig (.) kartON
12 LK: Karto:n: en wat voor kleur karton heb je nodig?
13 (0.2)
14 M1: pfff, nou, euhm, ik zou beter een beetje blauw doen.
15 LK: Oke (.) want, wa- wat ga je er van maken:?
16 (0.2)
17 M1: Een dierentuin=
18 LK: =Ja, maar wat van dat blauwe karton?
19 (0.2)
20 M1: uhm: (.) de lucht ofzo
21 LK: Oh oke ik dacht dat hoort bij de bomen
22 M1: Nee, want blauw hoort toch niet bij de bomen↑
23 LK: Nee, inderdaad dat dacht ik ook. maar ik zat te denken. dit is de
24 stam:↑ (.) en is de boom dan klaar?
25 M1: nee
26 M2: nee
27 LK: Wat moet er dan nog bij die boom?
28 (1.0)
29 M1: Mmm (0.8) blaadjes
30 LK: Blaadjes. en waar zitten de blaadjes aan vast?
31 (0.2)
32 M1: Aan takken en die zijn ook bruin.
33 LK: Jui:st. zal ik dan eerst even bruin karton zoeken?
34 M2: [ja:
35 M1: [ja:
36 LK: dan kunnen jullie de stam eraan verven (.) en bruine takken eraan
37 doen.
38 M1: Of (.) verven, maar weet je wat ook handig is?=
39 LK: =Nee
40 M1: (.) euhmm, als je van papier hier lijm opdoet maar dat denk ik dat
41 niet zo handig is.

Kwaliteit van de peerinteractie

De participatiestructuur van het overleg verandert dus duidelijk als de leerkracht zich in dat overleg mengt. Veelal kunnen leerlingen dan slechts deelnemen door antwoord te geven, terwijl kinderen in peerinteracties ook allerlei andere taalhandelingen kunnen realiseren en bovendien op meerdere manieren hun beurtwisseling kunnen regelen. Peerinteractie biedt dus veel kansen; de kwaliteit (onder andere de leerzaamheid) van die peerinteracties is echter nogal uiteenlopend.

Wanneer we bijvoorbeeld weer kijken naar fragment 1 herkennen we soms een *welles-nietes*-gesprek (regel 73-84), dat Mercer en Littleton (2007) zouden typeren als een twistgesprek: het is voornamelijk een voortdurende afwisseling van de claim wie de auto mag tekenen (ik – nee ik – nee ik – nee ik, et cetera). Hoewel er nog een enkel *argument* wordt bijgeleverd (de *bewering* van M1 (regel 81) dat zij die auto als eerste bedacht heeft), is dit deel van het gesprek allesbehalve constructief. J en M1 herhalen hun eigen standpunt, veelal zonder onderbouwing en zonder te reageren op het standpunt van de ander. Ze lijken hier hun zin te willen krijgen in plaats van het bereiken van een gezamenlijke oplossing. Alleen aan het slot wijzigt er iets, als M1 een alternatief voor J aandraagt en daarbij een argument levert, waarmee M1 in het voordeel zou zijn. Dat wordt vervolgens echter weer ontkend als voordeel door J waardoor het probleem nog niet kan worden opgelost.

Fragment 2 daarentegen laat peerinteractie met een ander karakter zien. Hoewel de kinderen het ook hier niet direct eens zijn met elkaar, lijken de leerlingen meer oog te hebben voor de mening van de ander en *nodigen* ze de ander zelfs ook *uit* om zijn/haar mening te geven. Daarnaast lijken de kinderen min of meer gezamen-

“Peerinteractie biedt veel kansen; de kwaliteit (onder andere de leerzaamheid) van die peerinteracties is echter nogal uiteenlopend.”

lijk te redeneren - een belangrijk kenmerk van *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007). De kinderen lijken hier dus wel te streven naar een gezamenlijke oplossing, waarbij het geven van argumenten en tegenargumenten in regels 25-28 suggereert dat ze over het voorstel van de ander nadenken. De formulering van de aanzet tot een voorstel (*‘dan moeten we maar’*) in regel 30 toont verder de bereidheid om dit gezamenlijk (*‘we’*) te doen.

Vergelijking tussen beide overlegsituaties

In het uitgevoerde onderzoek is gekeken op welke wijze de participatiestructuren van het overleg tussen kleuters verschillen van de momenten waarop de leerkracht zich bij dat overleg voegt. De resultaten laten zien dat kleuters in hun onderlinge overleg de beurtverdeling zo regelen als gebruikelijk in informele situaties, door *next-speaker-selection*, *zelfselectie* en *huidige-gaat-door-technieken* (Sacks et al., 1974). Elke gespreksdeelnemer kan daarbij initiatief nemen en daarmee ook het (volgende) onderwerp van gesprek bepalen. Daarbij realiseren de kinderen verschillende en complexe taalhandelingen, zoals *concluderen*, *samenvatten*, *vragen stellen*, *voorstellen*, *antwoorden*, *instrueren*, *uitleggen*, *toelichten*, (*tegen-*) *argumenteren*, en (*niet-*) *instemmen*. Om-

dat de kinderen in peerinteracties moeten afstemmen op de taalhandelingen van de andere gespreksdeelnemers, zijn deze complexer dan bijvoorbeeld in gesprek met de leerkracht, waar veelal slechts antwoord hoeft te worden gegeven. Ten slotte herkennen we verschillende gesprekstypen in de overlegsituaties. Zowel *twist*, als *voortbordurende* en *exploratieve momenten* wisselen elkaar snel af.

Als we kijken naar de participatiestructuur in overlegsituaties waarbij de leerkracht is aangeschoven, dan zien we in de meeste situaties dat de leerkracht initiatief neemt door vragen te stellen, waarop de leerlingen alleen kunnen *antwoorden*. Daarbij bepaalt de leerkracht ook wie wanneer mag spreken, veelal door leerlingen aan te kijken en soms door leerlingen bij hun naam aan te spreken. Het gesprek dat dan ontstaat, heeft vaak het kenmerk van een *instructie*. Wanneer de leerkracht zich bij het groepje voegt, verandert het participatiekader dus van een gesprek waarbij alle deelnemers in principe invloed hebben op het onderwerp en op de beurtwisseling, naar een gesprek waarbij de leerkracht de initiatiefnemer is, de beurtverdeling bepaalt, de vragen stelt en de leerling slechts antwoord kan geven en vaak op gesloten vragen. Niet alleen de aard van de handelingen is minder complex, ook in de formulering zien we een versimpeling, getuige de gemiddelde beurtlengte van de

kinderen in fragmenten 1 en 2 (5,5 en 7 woorden per beurt) vergeleken met de gemiddelde beurtlengte in gesprek met de leerkracht (3,4 woorden per beurt). Ondanks dit grote verschil in structuur hebben we wel een klein aantal gesprekken gezien waarbij leerkracht en leerlingen het gesprek zo vormgeven dat ook de leerlingen initiatieven kunnen nemen. Daarbij stelt de leerkracht dan vooral open *information-seeking-questions*, stelt ze de evaluatie van het antwoord van kinderen uit en expliciteert ze haar gedachten door hardop te redeneren.

Discussie

Peerinteractie biedt veel mogelijkheden om te oefenen met het deelnemen aan gesprekken en het vormgeven van diverse complexe taalhandelingen. Niet alleen krijgen de leerlingen hierbij de ruimte om deze handelingen te leren vormgeven, maar ook om verschillende alledaagse beurtwisselingsregels te hanteren. Bovendien zien we dat leerlingen op elkaar georiënteerd zijn in het gesprek, terwijl ze dit in het geheel niet zijn in de situaties waarin de leerkracht erbij komt. We zien echter wel verschil in de manier van overleg tussen de kinderen en de kwaliteit van de peerinteractie. Mercer en Littleton (2007) maakten duidelijk dat kinderen niet altijd uit zichzelf leerzaam overleggen en dat de leerkracht een belangrijke rol speelt om kinderen op meer exploratieve taalgebruikspraktijken te oriënteren. We zijn dan ook benieuwd of leerkrachten met soortgelijke lessen als in de *Thinking Together Approach* jonge kinderen kunnen oriënteren op leerzame manieren van overleg en daarmee een bijdrage leveren aan de kwaliteit van hun overleg. Uit deze pilotstudie blijkt dat er veel gebeurt met de structuur van het gesprek,

als leerkrachten aanschuiven bij groepjes kinderen die in gesprek zijn. De vraag is of deze veranderingen bijdragen aan de kennisontwikkeling van de kinderen. Met de ideeën van Mercer en Littleton (2007) en Alexander (2008) in ons achterhoofd, menen we dat een verandering naar deze manier van overleg niet gewenst is. Zij stellen namelijk dat gesprekken met name leerzaam kunnen zijn, wanneer deze een dialogisch karakter hebben en gespreks-deelnemers op gelijkwaardige basis standpunten kunnen uitwisselen om die gezamenlijk verder uit te bouwen. Anderzijds zou een leerkracht op die momenten wel kunnen voordoen hoe je samen kunt redeneren en zo als model kunnen dienen. Een enkele leerkracht realiseert deze voorbeelden ook voor kinderen. Een andere manier van begeleiden dan kinderen instrueren, zoals nu het geval is, lijkt dan ook gewenst. Maar op welke manier zouden zulke gesprekken dan verlopen en hoe krijgen leerkrachten dat in de vingers? Dat is de vraag die we samen met leerkrachten, op basis van *Educational Design Research* (Collins et al., 2004) de komende jaren willen beantwoorden. Een verandering van interactionele praktijken kunnen we alleen realiseren door samen met leerkrachten onze gezamenlijke expertise hierover te verkennen en verder op te bouwen.

Frans Hiddink is docent Onderwijskunde aan de PABO van de NHL Hogeschool en promovendus in het Lectoraat Taalgebruik & Leren van diezelfde hogeschool en aan de Rijksuniversiteit Groningen.

“Kinderen overleggen niet altijd uit zichzelf op een leerzame manier. De leerkracht speelt een belangrijke rol om kinderen op meer exploratieve taalgebruikspraktijken te oriënteren.”

Literatuur

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Elbers, E. P. J. M., Hajer, M., Jonkers, M. D. J., Koole, A. J., & Prenger, J. (2008). Instructional dialogues: Participation in dyadic interactions in multicultural classrooms. In J. Deen, M. Hajer & A. J. Koole (Eds.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. mechanisms of inclusion and exclusion* (pp. 139-170). Amsterdam: Aksant.
- Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B. W., Kim, I., Kuo, L., . . . Wu, X. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves during child-led small-group discussions. *American Educational Research Journal*, 48(1), 194-230.
- Koole, T., & Berenst, J. (2008). Pupil participation in plenary interaction. In J. Deen, M. Hajer & T. Koole (Eds.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. mechanisms of inclusion and exclusion*. (pp. 107-138). Amsterdam: Aksant.
- Lockhorst, D. (2003). *Leerling en leraar in samenspraak. de betekenis van onderwijsdialogen voor de zelfstandigheidsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Vos, E. J., Dekkers, P., & Reehorst, E. (2007). *Verhalend ontwerpen: Een draaiboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Walsweer, A., Gosen, M. N., & Berenst, J. (2012). *Hallo wereld! hello world! hallo wrâld!*. Leeuwarden: NHL Hogeschool.
- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P., & Melkonian, D. K. (2009). 'Explain to your partner': Teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 49-70.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

De Alfabetcode

blauwdruk voor een andere dyslexie-aanpak

Auteur: *Erik Moonen*

In een gewone klas van het reguliere basisonderwijs zitten gemiddeld één of twee kinderen die lezen en spellen lastig blijven vinden en verder één kind dat nooit vlot met letters lijkt te zullen worden. Gewoonlijk noemen we die kinderen dyslectisch. Met deze definitie richten we de zoektocht naar verklaringen en oplossingen in een klap op de kinderen. Inmiddels is dat spoor uitvoerig onderzocht, maar het aantal moeizaam lezende kinderen is helaas niet teruggelopen. Dat kan twee dingen betekenen. Eén: er is meer onderzoek nodig. Twee: misschien hebben we iets over het hoofd gezien en is er vooral ander onderzoek nodig. In Vlaanderen heeft de tweede optie een methodiek opgeleverd die op bescheiden schaal, maar met hoopgevend resultaat in de praktijk is gebracht: de Alfabetcode.

Als kinderen niet goed leren lezen, vragen we ons spontaan af wat er met ze scheelt. Het zou aan hun ogen kunnen liggen, hun genen, hun brein, misschien zelfs aan hun omgeving, maar niet aan de school of aan de kwaliteit van het onderwijs dat ze hebben gekregen. Die reflex zit diep en is wijdverbreid. In het PISA-onderzoek uit 2006 legde de Berlijnse onderwijspsychologe Renate Valtin (2009) de deelnemende schooldirecties onder meer de volgende stelling voor: “Uitvallende leerlingen worden op onze school als een probleem van de school beschouwd en niet zozeer als een probleem van die leerlingen.” Slechts 2.2 procent van de ondervraagden was het met die stelling eens. Er zijn nochtans goede redenen om dat anders te zien. Begin jaren negentig vergeleek de Hamburgse onderwijsspecialist Peter May (1995) de spelling van kinderen die in de DDR school hadden gelopen met die van West-Duitse kinderen. May nam de vijf procent zwakste spellers uit de West-Duitse klassen en ging na hoeveel procent van de Oost-Duitse kinderen even zwak presteerde. In de eerste klas – bij zesjarige kinderen – schreef slechts 1,5 procent van de Oost-Duitse kinderen evenveel fouten als de 5 procent zwakste spellers uit het westen. In de negende klas – bij vijftienjarigen – was het verschil veel groter: 0,3 procent in de DDR tegen 5 in het westen. Dat wil zeggen: op de scholen in het westen zaten 17 keer meer extreem zwakke spellers dan in Oost-Duitsland. Ook een vergelijking van het aantal bijzonder goede spellers valt in het voordeel van de DDR uit: het niveau van de 25 procent beste spellers werd bij zesjarigen door 34,6 van de DDR-kinderen gehaald, bij de vijftienjarigen door 44,3 procent.

Wat volgens May een cruciale rol speelt in deze verschillen is het feit dat DDR-leerkrachten minstens indirect verantwoorde-

“Als kinderen niet goed leren lezen, vragen we ons spontaan af wat er met ze scheelt. Het zou aan hun ogen kunnen liggen, hun genen, hun brein, misschien zelfs aan hun omgeving, maar niet aan de school of aan de kwaliteit van het onderwijs dat ze hebben gekregen.”

lijk gehouden werden voor de vooruitgang of het achterblijven van hun leerlingen, terwijl in het westen de “onzalige traditie ontstond om problemen met spellen als een probleem van het kind en zijn ouders te zien, en de school een alibi te bezorgen door het probleem als dyslexie uit te leggen.” Dat was een gedurfde hypothese. Sinds Mays onderzoek is er echter veel bekend geworden over erfelijkheid en de werking van het brein, twee elementen die in het moderne dyslexie-onderzoek stevast hoofdrollen krijgen toebedeeld. Daaruit zou kunnen blijken dat May de impact overschatte van de verschillende manieren waarop leerkrachten in de twee landen tegen problemen met spellen aankeken. Dyslexie lijkt inderdaad vaak in de familie te zitten. Dat kan grofweg met twee dingen te maken hebben: de omgeving die kinderen uit dezelfde familie delen en de genen die ze van dezelfde ouders hebben geërfd. Hoewel genetici onmiskenbaar vooruitgang boeken in het ontrafelen van de genetische mechanismen achter dyslexie, moet de rol van erfelijkheid niet worden overschat. Als dyslexie een kwestie was van erfelijkheid alleen, zouden eenenige

tweelingen ofwel beide dyslectisch ofwel beide niet dyslectisch moeten zijn. Welnu, dat is niet het geval (Schulte-Körne 2001). Genen maken kinderen dus niet dyslectisch, genen maken kinderen hooguit vatbaarder voor dyslexie (Hulme & Snowling 2009). Anders gezegd: genen en erfelijkheid zijn een risicofactor, meer niet. Net zoals armoede het risico op een moeilijke schoolcarrière vergroot, maar niemand voorbestemt tot problemen op school.

Daarnaast lijkt dyslexie traceerbaar in de hersenen. Dat wil zeggen: er zijn correlaties tussen zwakke leesprestaties aan de ene kant en wat er te zien is in het brein aan de andere kant. Als ze lezen, activeren dyslectici andere hersendelen dan vlotte lezers. En bij dyslectici blijken bepaalde onderdelen van het visuele systeem minder goed ontwikkeld. Correlaties zijn echter geen oorzaken. De vraag is dus: lezen dyslectici slecht omdat ze andere hersendelen activeren of activeren ze andere hersendelen omdat ze slecht hebben leren lezen? Lezen ze moeilijker vanwege een defect in het visuele systeem, of is dat defect er omdat ze niet goed lezen? In

diverse, los van elkaar uitgevoerde studies hebben de neurowetenschappers Shaywitz (2005), Simos (2002) en Eden (2013) aangetoond dat dyslectische kinderen niet alleen accurater en vlotter gaan lezen na een interventie waarin training in foneembewustzijn een centrale rol speelt, maar ook dat er zich in hun brein een soort van herbedrading voordoet. Na de interventie vertonen nieuwe scans activatiepatronen die volkomen vergelijkbaar zijn met de patronen bij vlotte lezers.

Dat wil zeggen: noch breinonderzoek noch genetica heeft een instrument opgeleverd waarmee kan worden uitgemaakt welk kind dyslectisch is en welk niet. Daarom zijn specialisten dyslexie steeds meer in op een continuüm gaan situeren dat er grof gesteld zo uitziet. Leesvaardigheid is ongelijk verdeeld over de bevolking, net als geld en intelligentie. De mensen met de x procent hoogste scores op IQ-tests noemen we hoog-intelligent, de mensen met de x procent laagste inkomens noemen we arm, en de mensen met x procent laagste scores voor leesvaardigheid noemen we dyslectisch. Aantrekkelijk aan deze rede-nertrant is dat hij een aantal problemen lijkt op te lossen. Zoals de kwestie hoeveel dyslectici er eigenlijk zijn. Als je de vijf procent zwakste lezers dyslectisch noemt, heb je vijf procent dyslectici. Per definitie. Maar wie daarin meegaat, moet wel zo sportief zijn de consequenties te erkennen. In een leesvaardigheidscontinuüm zijn dyslectici namelijk niet fundamenteel anders dan andere zwakke lezers, ze zijn hooguit nóg zwakker. Wat ze nodig hebben is dus wat alle kinderen nodig hebben: kwalitatief goed onderwijs.

Leesproblemen en dyslexie moeten dus in de klas worden overwonnen, niet in de spreekkamers van therapeuten. Niet zelden worden mensen nerveus bij deze gedachte, maar wel beschouwd is het prima

“Genen en erfelijkheid zijn een risicofactor, meer niet. Net zoals armoede het risico op een moeilijke schoolcarrière vergroot, maar niemand voorbestemt tot problemen op school.”

nieuws. Genen en hersencircuits zijn immers veel lastiger op een veilige manier te beïnvloeden dan wat er in de klas gebeurt. De vraag is alleen: wat valt er eigenlijk te verbeteren aan de manier waarop we kinderen met letters leren omgaan?

Over hoe we kinderen moeten leren lezen lijkt er onder methodemakers massieve eensgezindheid te bestaan. Het begin is altijd weer hetzelfde: kinderen leren lettertekens van elkaar onderscheiden en verklanken. En zodra het verklanken goed gaat, kunnen ze het letterteken ook leren schrijven. Omdat schrijven moeilijker is dan lezen, ligt die leerweg voor de hand. Maar dat wil niet zeggen dat hij ideaal is.

In haar boek *Why Our Children Can't Read And What We Can Do About It. A Scientific Revolution In Reading* bepleit de Amerikaanse cognitief psychologe Diane McGuinness (1997) een andere aanpak. Haar argumentatie gaat als volgt: kinderen die gaan leren lezen en schrijven moeten in wezen een code leren die een brug slaat tussen gesproken taal aan de ene kant en geschreven taal aan de andere, tussen klanken en tekens dus. Maar waar beginnen we die brug te bouwen? Als het om zulke problemen gaat, hebben leerpsychologen een voor iedereen aanmerkelijke tip: sluit aan bij aanwezige ken-

nis. Welnu, kinderen weten hoe woorden klinken, de letters kennen ze niet. Een werkwijze die aansluit bij aanwezige kennis begint dus bij wat kinderen over klanken weten en breidt die kennis uit. Kinderen moeten niet eerst letters leren onderscheiden en die verklanken, ze moeten de klanken in de woorden leren herkennen en voor elke klank het juiste teken leren opschrijven. Die aanpak is niet alleen leerpsychologisch verstandiger, hij levert ook een enorme tijdswinst op. Als je kinderen eerst leert lezen, moet je ze nadien leren schrijven, want je leert niet schrijven door te leren lezen. Maar als je ze leert schrijven, leer je ze in één klap lezen. Alles wat je kunt schrijven, kun je immers ook lezen. Wie leert coderen, krijgt het decoderen er gratis bij. Leren lezen doe je door te leren schrijven, dat is het basisprincipe van de Alfabetcode (Moonen 2012). Geen enkele in Nederland gebruikelijke methode pakt aanvankelijk lezen zo aan. Alle Nederlandse dyslectici hebben dus leesonderwijs gekregen dat de aansluiting met de kennis die ze al hadden, mogelijk heeft gemist. Die gemiste aansluiting maakt een minstens even goede kans om de kern van hun problemen te zijn als een aangeboren defect waarvan ook decennialang onderzoekswerk het bestaan niet heeft kunnen aantonen.

“Als je kinderen eerst leert lezen, moet je ze nadien leren schrijven, maar als je ze leert schrijven, leer je ze in één klap lezen. Leren lezen doe je door te leren schrijven, dat is het basisprincipe van de Alfabetcode.”

Leren lezen door te leren schrijven lukt echter alleen met een goede voorbereiding. Die houdt twee dingen in. Kinderen moeten de afzonderlijke klanken in woorden leren herkennen en isoleren én ze moeten schrijfmateriaal leren hantieren. Wat technischer gezegd: ze moeten foneembewustzijn ontwikkelen en grafisch bewustzijn.

Een deficit in het foneembewustzijn is de enige goed onderbouwde hypothese voor de oorzaak van dyslexie (Shaywitz 2003, Hulme & Snowling 2009). Kinderen die niet in staat zijn de afzonderlijke klanken in woorden te onderscheiden en te verwerken, kunnen niet goed leren lezen om de simpele reden dat ze een woord als een massief geheel beschouwen dat wordt opgeschreven met een rij tekens die ze ook als een geheel – als een woordbeeld – moeten onthouden. Hoe populair het idee ook is dat vlotte lezers vlot zijn omdat ze woordbeelden herkennen, ons geheugen heeft het veel te moeilijk met het onthouden van willekeurige symboolreeksen om ons langs deze weg vlotte lezers te helpen worden (McGuinness 1997). Mocht u daar als vlotte lezer aan twijfelen: telefoonnum-

mers zijn net als geschreven woorden willekeurig in elkaar gezette symbolenreeksen, hoeveel kunt u er daarvan onthouden?

Het probleem met foneembewustzijn is dat het zich niet vanzelf ontwikkelt. Het kan echter wel bij elk kind worden aangeleerd, op voorwaarde dat dat expliciet en correct gebeurt (McGuinness 2004). Dat betekent onder meer dat kinderen moeten leren nadenken over de sound bits die er in een alfabetisch schrift toe doen: afzonderlijke klanken dus en niet gehelen die hetzelfde moeten zijn om woorden tot rijmwoorden te maken (Elliott & Grigorenko 2014). Verder moeten kinderen niet in de war worden gebracht met foute vragen als: ‘Hoeveel letters hoor je in *bak*?’ In *bak* zijn drie klanken te horen, net als in *boek*, ook al schrijf je dat met vier letters. Ook grafisch bewustzijn moet worden aangeleerd. Houding, pengreep en techniek zijn de onderdelen van een goede grafische gewoonte en die krijgen kinderen niet omdat ze een schrijfmotoriek ontwikkelen, maar omdat een leerkracht hen uitlegt wat goed is en waarom, omdat een leerkracht consequent voordoet hoe het moet en consequent bijstuurt als het

nodig is (Hamerling & Scholten 2012). Maar de kinderen moeten ook een eerlijke kans krijgen. Vaak krijgen kleuters dik schrijfmateriaal want dat zou beter in kleine kinderhandjes liggen die nog niet tot fijn werk in staat zijn. Het probleem daarbij is: met dat dikke schrijfmateriaal kan niemand fijn werken, zelfs de juf niet. Als we willen dat kinderen goed genoeg worden in kleine bewegingen met duim, wijs- en middelvinger, dan moeten we ze fijn schrijfmateriaal geven. Altijd.

Na het voorbereidende werk kunnen we echt aan de slag. In de eerste fase leren we de kinderen een beperkte basiscode aan: 42 koppelingen tussen klank en teken. Dat teken kan een letter of lettercombinatie zijn, maar het is wel voor elke klank de statistisch meest waarschijnlijke spelling (Moonen 2012). Dat wil zeggen: voor de klank /ij/ leren de kinderen voorlopig alleen *ij*, voor /ou/ alleen *ou*, omdat de manier waarop we deze klanken schrijven in woorden als *geit*, *saus*, *mouw* en *pauw* gewoon minder frequent is. Op de toonloze /e/ na is de basiscode ondubbelzinnig: elke klank wordt op maar één manier geschreven en elk teken staat voor één klank. Een onschuldig lijkend zinnetje als *oom ligt in bed* schrijven de kinderen dus voorlopig niet: /ch/ wordt er immers als *g* geschreven en /t/ als *d*. Anderzijds zijn woorden als *duisternis*, *goochelaar*, *ouderwets* en *sinterklaas* basiscodewoorden. Die basiskoppelingen leren de kinderen schrijvend, met de hand. Foneembewustzijn slijpt zich het best in wanneer het wordt gekoppeld aan letters die goed worden geschreven. Stempels, letterkaartjes en computerprogramma's zijn veel minder effectief dan schrijven (McGuinness 2005). Daarnaast behoedt bewuste kennis over wat goede lettervormgeving van slechte onderscheidt voor een hoop onheil. Met de gebruikelijke methodes

“Zowat 65 procent van wat we schrijven, wijkt af van de basiscode. Hoe leren we kinderen uit de beschikbare spellingsalternatieven de goede schrijfwijze te pikken?”

leren de kinderen eerst letters verklanken en die letters krijgen ze in een ‘eenvoudig’ lettertype te zien: Arial of een andere letter zonder schreefjes. Die ‘eenvoudige’ letters reduceren de verschillen tussen de letters tot een minimum. Een letter *b* is een stokje en een buikje en een *d* is een buikje en een stokje, een *b* in spiegelbeeld dus. Over spiegelbeelden hebben kinderen uit ervaring geleerd dat ze niets aan identiteiten veranderen: mama’s spiegelbeeld laat nog steeds mama zien. Zo bezien is het helemaal niet verwonderlijk dat nogal wat kinderen *b*’s en *d*’s verwisselen. Maar voor kinderen die precies leren hoe je een letter *b* schrijft en wat er anders is aan de manier waarop je een letter *d* schrijft, is er geen enkele reden om *b* en *d* vaker door elkaar te husselen dan *b* en bijvoorbeeld *f*. Daarom leren *Alfabetcode*-kinderen schrijven met een heldere grafo-cognitieve methode een aanpak die bewuste kennis aanbrengt over de constructie van goede letters. Daarin verschilt een grafo-cognitieve methode radicaal van een aanpak die gebaseerd is op het idee dat kinderen die leren schrijven in wezen een schrijfmotoriek moeten ontwikkelen.

De eerste letters die kinderen op deze manier leren lezen, zijn de letters die ze leren schrijven. Natuurlijk moeten ze ook gedrukte letters leren lezen. Dat gaat zo. Aan het begin van elke les blikken de kinderen

terug op de klank-tekenkoppelingen die ze al hebben geleerd: zowel schrijvend als lezend. Dat laatste gaat met een pak flitskaartjes met handschriftletters erop. Voor de letters en lettercombinaties die echt goed gaan – flitsend, reflexmatig –, komen er eerst schreefletters in het pak, en zodra die ook goed gaan, schreefloze. Op die manier leren de *Alfabetcode*-kinderen eerst de makkelijk te onderscheiden lettertypes en later de moeilijke. Met de gebruikelijke methodes krijgen de kinderen eerst de moeilijkste in de maag gesplitst. Als we Nederlandse klanken altijd op dezelfde manier zouden schrijven, hadden we op dit punt het moeilijkste achter de rug. Maar dat is niet zo: zowat 65 procent van wat we schrijven, wijkt af van de basiscode. Hoe leren we kinderen uit de beschikbare spellingsalternatieven de goede schrijfwijze te pikken?

Vrijwel alle methodes leren de kinderen woorden in categorieën in te delen: er zijn hoorwoorden, regelwoorden en onthoudwoorden. Soms heten de categorieën een beetje anders, soms is er nog vierde categorie: de volgoorden. Het principe is echter steeds hetzelfde: als een kind weet in welke categorie een woord thuishoort, weet het welke strategie het moet toepassen om het woord goed te spellen. Dus: om uit te vissen dat *bloot* een *t* heeft en *brood* een *d*, moeten kinderen leren dat *bloot* een

hoorwoord is en *brood* een regelwoord. Maar hoe kom je daarachter? Helemaal zeker weet je dat pas, als je weet hoe je de woorden spelt. Maar dan is het probleem opgelost en dienen de categorieën nergens meer voor. Samengevat: de strategie die kinderen leren hanteren is niet meer dan een vicieuze cirkel. De vraag is nu: is er een alternatief?

Kinderen die met de *Alfabetcode* leren schrijven en lezen leren alle afwijkingen van de basiscode van klank naar teken, door codeerpatronen in te oefenen. Codeerpatronen zijn gelijkaardige lettercombinaties in vergelijkbare omgevingen. Wat dat betekent valt het makkelijkst te illustreren met een voorbeeld: de medeklinkerverdubbeling. Daarover leren de kinderen bij alle methodes een regel. Soms gaat die over gesloten lettergrepen, soms over korte klinkers en soms staat die op rijm: “ik hoor de klinker kort, ik zorg dat de medeklinker dubbel wordt.” Volgens die regel schrijf je *appel* en *dapper* met twee *p*’s omdat de klinker ervoor kort is. Die verdubbelingsregel lijkt best in orde, maar elke dag lezen en schrijven kinderen gewone woorden als *papier*, *tapijt* en *kapot*, woorden waarin de eerste klinker niet langer is dan de eerste in *appel*, maar waarin de *p* niet verdubbeld wordt; woorden dus waaruit de kinderen kunnen afleiden dat wat de leerkracht gezegd heeft over medeklinkerverdubbeling soms geldt maar vaak ook niet. Stelt u zich dat eens voor als er vermenigvuldigen worden geleerd: twee keer twee is vier, soms is het vijf maar niemand kan uitleggen wanneer. De *Alfabetcode* probeert die klip te omzeilen door de medeklinkerverdubbeling klank per klank aan te pakken, de frequentste eerst, de minder frequente later. Als je een klankcombinatie hoort uit het rijtje /akke, ekke, ikke, okke, ukke/, dan schrijf je de klank /k/ als *kk*. Dat wordt schrijvend ingeoeft, met de hand. Tot

het een gewoonte wordt, waar kinderen zich altijd aan houden. Hetzelfde doen we, stuk voor stuk, met de andere medeklinkerverdubbelingen: /appe, eppe, ippe, oppe, uppe/ is er daar een van. Daaruit leren kinderen dit: in *appel* hoor je /appe/, in *papier* niet, daarom heeft *appel* twee *p*'s en *papier* niet. Bovendien: nog vóór alle medeklinkers zijn behandeld, hebben de kinderen genoeg aan de aankondiging dat ze vandaag iets over pakweg *l* leren om te weten dat het rijtje /alle, elle, ille, olle, ulle/ aan de orde is. Op dat moment zijn medeklinkerverdubbelingen een voorspelbare aangelegenheid geworden. Voor kinderen die de regel van de dubbelzetter leerden waren die medeklinkers een willekeurige kwestie.

Rijttjes als /akke; ekki, .../ en /appe, eppe, .../ noemen we codeerpatronen: vergelijkbare lettercombinaties die in vergelijkbare omgevingen worden geschreven. Alles wat kinderen op de basisschool aan spelling moeten leren zit in de *Alfabetcode* in 57 van die codeerpatronen die in 152 kleine leerstappen worden aangeboden. Voor alle duidelijkheid: /akke, ekki, ikke, okke, ukke/ is een leerstap, /atte, ette, itte, otte, utte/ is er nog een. Intussen moeten kinderen steeds vlotter leren lezen. Vlot lezen is immers, samen met woordenschat, de belangrijkste voorspeller voor begrip van lezen (Shaywitz 2005). Stil lezen helpt daarbij nauwelijks (McGuinness 2004). Vlot lezen komt dus niet vanzelf, het moet worden getraind. En het beste recept voor succes is hardop lezen en herlezen tot een afgesproken snelheid is bereikt, waarna de doelsnelheid een beetje wordt verhoogd (McGuinness 2004, Hattie 2009). Het einddoel is vier à vijf lettergrepen per seconde, de gemiddelde spreeknelheid van een Nederlandstalige. Wat doet vermoeden dat de training in vlotheid vrijwel altijd veel te vroeg ophoudt.

“Twee keer twee is vier, soms is het vijf maar niemand kan uitleggen wanneer. De Alfabetcode probeert die klip te omzeilen door de medeklinkerverdubbeling klank per klank aan te pakken.”

Maar wat van dit alles is speculatie, en wat is aangetoond? Waar zitten die *Alfabetcode*-kinderen dan, en vooral: doen ze het beter dan andere kinderen? Laten we maar eerlijk zijn: dat is niet op een voldoende grote schaal onderzocht om het met zekerheid te kunnen zeggen. Het langstlopende *Alfabetcode*-experiment is de *TintelTuin*, een jonge freinetschool in het Vlaams-Brabantse Zoutleeuw die sinds de oprichting in 2009 kinderen met de *Alfabetcode* leert schrijven en lezen. Balans: alle kinderen die er in het zesde leerjaar (groep acht) zitten, zijn vlotte lezers en goede spellers. In september 2013 is een vijftal andere Vlaamse scholen met de *Alfabetcode* aan de slag te gaan. Op al die scholen is het wennen, vooral omdat de *Alfabetcode* eerder een methodiek dan een kant en klare methode is, maar de ervaringen liggen allemaal in dezelfde lijn: kinderen vinden het heerlijk om perfecte letters te kunnen schrijven, ze spellen beter dan vroeger, ze lezen vlotter, accurater en ook veel liever. Ook de kinderen die voordien ernstige problemen hadden.

Toegegeven, dit is geen onderzoek, dit is ervaring. Toch moet de kritiek dat de deugdelijkheid van de *Alfabetcode* niet uitgebreid is onderzocht worden gerelativeerd. De *Alfabetcode* is namelijk gebaseerd op McGuinness' (1997) blauwdruk voor Engels

leesonderwijs. McGuinness is allergisch voor 'gegoeroe': alles wat ze zegt over hoe een alfabetische schriftcode het best wordt aangeleerd is wetenschappelijk getoetst en in principe opnieuw toetsbaar. De *Alfabetcode* mag dan wel niet als geheel op zijn effectiviteit zijn onderzocht, de onderdelen en de didactische keuzes zijn dat wel. Dat kan over de gebruikelijke methodes niet worden gezegd: of is er ooit aangetoond dat leren lezen moet beginnen met het verklanken van tekens? Dat kinderen betere letters schrijven als ze die eerst in de lucht oefenen? Dat spelling beter op een pc dan met de hand wordt getraind? Of dat kinderen sneller correct schrijven als ze spellingregels op rijm krijgen?

En bovendien: fout is fout. De meeste kinderen leren op school dat de klinkerdief bij lange klanken een letter wegneemt, maar niet bij twee-teken-klanken, en dat ze daarom gewoon gieter moeten schrijven. Maar in *liter*, *file*, *kilo*, *bizon*, *China* en nog zowat honderd voor kinderen heel gewone woorden is wat ze over de klinkerdief geleerd hebben fout. De meeste kinderen leren op school dat ze de klank /ou/ met *ou* kunnen schrijven zoals in *hout*, of met *au* zoals in *pauw*. Dat is verwarrend, om niet te zeggen foute instructie: in *paus* schrijf je de tweeklank met *au*, in *pauw* met *auw*: welke extra klank zou je anders nog met de

“Het is zonder meer aannemelijk dat kwaliteitsvol leesonderwijs effectiever is dan een aanpak met constructiefouten en bijgevolg méér vlotte lezers oplevert.”

w schrijven? De meeste kinderen hebben dus instructie gekregen die ontegensprekelijk fouten bevat.

Wie dat inziet, kan twee dingen doen. De ogen sluiten, ontkennen dat we fouten hebben gemaakt en fors investeren in onderzoek naar wat er mis is in de genen en de hersenen van de kinderen die zelfs na een intensief begeleidingspakket met dezelfde foute instructie niet vlot met letters leren omgaan. Of: een methode bedenken die de ambitie heeft nooit – nooit!- verwarring te stichten. De *Alfabetcode* is zo’n methode en is daarom de beste strategie die we hebben om te vermijden dat kinderen door misleidende instructie in de war raken, een aantal foute gewoontes ontwikkelen om zich te behelpen, daarmee vastlopen en een dyslexieverklaring krijgen. Niemand weet of we met correcter leesonderwijs al die verklaringen overbodig kunnen maken. Maar het is zonder meer aannemelijk dat kwaliteitsvol leesonderwijs effectiever is dan een aanpak met constructiefouten en bijgevolg méér vlotte lezers oplevert. Als dat niet zo was, hoefden we geen leraren meer op te leiden.

Erik Moonen is doctor in de Taal- en Letterkunde, taaldocent aan de Universiteit Hasselt en auteur van “Dwaalspoor dyslexie. Hoe elk kind een vlotte lezer wordt”. Mail: erik.moonen@uhasselt.be of via de website www.alfabetcode.be

Literatuur

- Eden, G., Napoliello, E. & Olulade, O., (2013) Abnormal Visual Motion Processing Is Not a Cause of Dyslexia, *Neuron* 79(1), 180-190.
- Elliott, J., & Grigorenko, E., (2014) *The Dyslexia Debate*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hamerling, B. & Scholten, A., (2012) *Schriftkennis, Handschriftontwikkeling in het onderwijs*, eduplaza.
- Hattie, J., (2009) *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London and New York, Routledge.
- Hulme, Ch. en Snowling, M. J., (2009) *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*, Chichester West Sussex, Wiley-Blackwell.
- May, P., (1995) *Rechtschreiblernen in West und Ost*, in: Niemeyer, *Kommunikation und Lese- und Rechtschreibschwäche*, Bochum, 1995, verkregen op 09.05.2013 http://www.peter-may.de/Dokumente/May_doc/May95a.pdf
- McGuinness, D., (1997) *Why Our Children Can't Read And What We Can Do About It. A Scientific Revolution in Reading*, New York, Touchstone.
- McGuinness, D., (2004) *Early Reading Instruction, What Science Really Tells Us about How to Teach Reading*, Cambridge, Massachusetts and London, England, MIT Press.
- Moonen, E., (2012) *Dwaalspoor dyslexie. Hoe elk kind een vlotte lezer wordt*, Antwerpen, Standaard Uitgeverij.
- Schulte-Körne, G., (2001) *Annotation: Genetics of Reading and Spelling Disorder in Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 985-997.
- Shaywitz, S., (2005) *Overcoming Dyslexia*, New York, Vintage Books.
- Simos, P.G. et al., (2002) *Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training in Neurology* (58), 1203 -1213.
- Valtin, R., (2009) *Legasthenie ist heilbar – Neue Hilfen durch Kompetenzmodelle*, presentatie voor de Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, gehouden op 27.03.2009, verkregen op 09.05.2014 van <http://www.dgls.de/download/Tagungen/R.-Valtin-und-I.-Löffler---Legasthenie-ist-heilbar/>.

Agenda

Actuele informatie

www.LOPON2.net
www.edventure.nl
www.slo.nl

27 t/m 31 januari 2015: NOT 2015

De Nationale Onderwijstentoonstelling (NOT) is de grootste vakbeurs voor professionals in PO, VO en MBO. Nieuw dit jaar is het segment 'Het jonge Kind', over opvang van kinderen van 0 t/m 4 jaar. Nergens is er zo'n compleet aanbod: ruim 350 exposanten brengen je het nieuwste uit de markt. Ook SLO en EdVenture zijn vertegenwoordigd. De standnummers zijn respectievelijk 08.E050 en 10.D050. U vindt hier volop informatie over onze initiatieven en branchebrede projecten. Graag tot ziens!

26 maart 2015: LOPON² Masterclass: Schrijven & schrijfdidactiek

In deze masterclass willen we voortborduren op de zomerschool van afgelopen september. We willen de themalijn schrijven en schrijfdidactiek voortzetten om zo tot meer verdieping te komen. Mariette Hoogeveen is bereid gevonden om haar promotieonderzoek 'Betere schrijfvaardigheid op basisschool door vernieuwende aanpak' te presenteren. We zoeken nog een geschikte bijdrage vanuit Vlaanderen. En we willen we weer een schrijver uitnodigen om te vertellen over zijn/haar werkwijze. Daarnaast willen we deelnemers van de zomerschool uitnodigen om (via een posterpresentatie) te vertellen over hun ervaringen met nieuwe werkwijzen in de praktijk. Wat werkte wel, en wat niet? De masterclass wordt georganiseerd in Den Bosch. Nadere informatie volgt via www.lopon2.net.

16 april 2015: Netwerkdag taalcoördinatoren

Bij het ontwikkelen en uitvoeren van taalbeleid op school speelt de taalcoördinator een cruciale rol. Daarom besteedt SLO aandacht aan vragen die bij taalcoördinatoren leven en aan actuele ontwikkelingen die relevant zijn voor het werk van een taalcoördinator. Er is een landelijk netwerk dat tweemaal per jaar bijeenkomt. Tijdens die bijeenkomsten staan vragen en ervaringen van taalcoördinatoren centraal, komen nieuwe ontwikkelingen in het taalonderwijs aan bod en is er ruimte voor uitwisseling om van en met elkaar te leren. De volgende netwerkdag is donderdag 16 april 2015. Kijk voor meer informatie op www.slo.nl/taalcoordinator.

23 april 2015: Netwerkdag taalspecialisten

Het landelijk netwerk voor taalspecialisten is voor taalspecialisten die werkzaam zijn als onderwijsadviseur in het basisonderwijs. Het netwerk komt tweemaal per jaar bijeen. Tijdens de netwerkdagen is er veel aandacht voor actuele ontwikkelingen in het taalonderwijs, die vervolgens gekoppeld worden aan het werk van een taalspecialist. Het netwerk biedt een platform om ervaringen uit te wisselen, om gebruik te maken van elkaars deskundigheid en gezamenlijk deskundigheid op te bouwen, en om gezamenlijke standpunten te formuleren. De volgende netwerkbijeenkomst vindt plaats op 23 april 2015. Meer informatie over het netwerk en netwerkdagen is te vinden op www.slo.nl/taalspecialist.

Blikvangers

Met enige regelmaat verschijnen er publicaties die (mede) geschreven zijn door medewerkers van EDventure, LOPON² of SLO. Deze publicaties zijn - tenzij anders vermeld - gratis te downloaden.



Praatjes peilen

Het spelenderwijs peilen en stimuleren van mondelinge taalontwikkeling bij jonge kinderen

Door: M. Langberg en C. Blockhuis

Uitgave: Enschede, SLO (2014)

Opbrengstgericht werken is bedoeld om het maximale uit elke leerling te halen. Ook bij jonge kinderen valt door een doelgerichte aanpak winst te behalen, zonder dat dit ten koste gaat van het karakter van het kleuteronderwijs. Peilen is een manier om spelenderwijs zicht te krijgen op wat kinderen al kunnen, waar ze nog moeite mee hebben en welke vragen of welk niveau van spel aansluit bij hun behoefte. De observaties en ervaring van leerkrachten staan centraal bij het peilen. In de map *Praatjes peilen* vinden leerkrachten de ondersteuning om spelletjes doelgericht in te zetten voor het peilen van de mondelinge taalontwikkeling. Het uitgangspunt is dat het kind zich niet onder druk gezet voelt, maar bezig is met spelactiviteiten terwijl de leerkracht de ontwikkeling op systematische wijze volgt.

Blik van Sonneg

consist in the fact that the

1. The first step is to identify the problem. This involves understanding the current situation and the goals that need to be achieved.

2. Next, it is important to gather information. This can be done through research, interviews, and data analysis.

3. Once the information is gathered, the next step is to develop a plan. This plan should outline the steps that need to be taken to achieve the goals.

4. The fourth step is to implement the plan. This involves putting the plan into action and monitoring progress.

5. Finally, it is important to evaluate the results. This involves assessing the outcomes of the plan and determining if the goals have been achieved.

Figure 10.8 The effect of temperature on the rate of reaction between hydrogen peroxide and potassium iodide. The graph shows that the rate of reaction increases as the temperature increases.

1. **Identify the main idea or thesis** of the passage. What is the author's primary purpose in writing this text?

is te vinden op www.slo.nl/taalspecialist.

Met kongs regensaat vnsel
vot 87 vnsel vnsel vnsel
geschreven zijn door medew

Introduction The purpose of this study was to investigate the effect of a 12-week training program on the physical and psychological health of elderly people. The study was conducted in a community center in Tehran, Iran. The participants were 30 elderly people (15 men and 15 women) aged 65 and above. They were divided into two groups: a control group and an experimental group. The experimental group participated in a 12-week training program, while the control group did not. The training program consisted of aerobic exercises, strength training, and flexibility exercises. The physical health of the participants was measured using a series of tests, including a 6-minute walk test, a 30-second chair stand test, and a handgrip strength test. The psychological health of the participants was measured using a series of tests, including a Beck Depression Inventory (BDI) and a State-Trait Anxiety Inventory (STAI). The results of the study showed that the experimental group had significantly better physical and psychological health than the control group after 12 weeks of training. The experimental group had a significantly higher 6-minute walk distance, a significantly higher 30-second chair stand count, and a significantly higher handgrip strength than the control group. The experimental group also had a significantly lower BDI score and a significantly lower STAI score than the control group. The results of this study suggest that a 12-week training program can improve the physical and psychological health of elderly people.

[illegible]

1. **Identifizierung der Beteiligten:** Wer ist die Person, die die Beschwerde eingereicht hat? Wer ist die Person, die die Beschwerde bearbeitet? Wer ist die Person, die die Beschwerde bearbeitet?

10. **What is the difference between a high level language and a low level language?**
 High level languages are designed to be easy to use and to be portable across different hardware architectures. They are typically written in a high-level, abstract syntax and are compiled into machine code. Low level languages, on the other hand, are designed to be efficient and to be directly executable on the hardware. They are typically written in a low-level, concrete syntax and are executed directly on the hardware.

Abstract

known as the *Chang'e* moon festival, is a time when people are supposed to eat moon cakes and drink wine to celebrate the harvest. The festival is also a time when people are supposed to look at the moon and think about their loved ones who are far away.

[illegible]

Abstract: This study investigated the effects of a 12-week training program on the physical fitness and body composition of obese adolescents. The program included aerobic and resistance training, and the results showed significant improvements in cardiovascular fitness, muscle strength, and body composition. The study also found that the program had a positive impact on the adolescents' self-esteem and social skills.

[illegible]

beginning of the 1990s, the number of people working in the
kindergarten and primary school sector has increased
considerably. In 1990, there were 10,000 people working in
kindergarten and primary school sector, while in 2000, this
number had increased to 15,000. This increase is due to the
fact that the number of children in the kindergarten and
primary school sector has increased significantly.

The first step in the process is to identify the problem. This is often done by the patient or a family member. The next step is to consult with a healthcare professional. This can be a doctor, a nurse, or a pharmacist. The healthcare professional will then perform a physical examination and may order some tests. The results of the tests will be used to determine the cause of the problem. Once the cause is identified, the healthcare professional will develop a treatment plan. This plan may include medication, surgery, or lifestyle changes. The patient will then follow the treatment plan and the healthcare professional will monitor the progress. If the problem persists, the healthcare professional may recommend further tests or treatments. The goal of the process is to identify the problem, determine the cause, and develop a treatment plan that will resolve the problem.

gestechnisch und funktionell. Die Bauteile sind in der Regel aus einem Material gefertigt, das die Anforderungen an die mechanischen Eigenschaften erfüllt. Die Bauteile sind in der Regel aus einem Material gefertigt, das die Anforderungen an die mechanischen Eigenschaften erfüllt.

bioinformatic tools such as BLAST, Clustal, and PhyML. The results of these analyses are presented in Table 1. The phylogenetic tree shows that the sequences of the *hsp70* gene from the studied species are highly similar to those of other species in the same genus. The bootstrap values are high, indicating strong support for the tree topology. The results of the BLAST analysis show that the sequences of the *hsp70* gene from the studied species are highly similar to those of other species in the same genus. The results of the Clustal analysis show that the sequences of the *hsp70* gene from the studied species are highly similar to those of other species in the same genus. The results of the PhyML analysis show that the sequences of the *hsp70* gene from the studied species are highly similar to those of other species in the same genus.

The first three models were fitted to the data using the *nlme* package (Pinheiro et al. 2015) in R (R Core Team 2013). The fourth model was fitted using the *nlme* package in R (R Core Team 2013). The fourth model was fitted using the *nlme* package in R (R Core Team 2013).

1. **Identify the problem.** The first step in the problem-solving process is to identify the problem. This involves recognizing the issue, understanding its scope, and determining the impact it has on the organization.

Abstract

geertjnen zijn beschreven.

www.tpub.com