

Didactisch handelen in
het leren schrijven van
teksten

nmis

Lezen en kijken op
vleugels van beleving en
verbeelding

Het taalonderwijs
Nederlands onderzocht

Taalvaardigheid in beeld

Mahoudes

oio



Tijdschrift

Jaargang 4, nummer 6, 2013

Taal

voor opleiders en onderwijsadviseurs

Van de taal naar de taalonderwijspraktijk...
Waarom is taalonderwijs belangrijk?
De taalonderwijspraktijk in Nederland...
Taalonderwijs en de leeropdracht...
Taalonderwijs en de leeromgeving...
Taalonderwijs en de leerprofiel...
Taalonderwijs en de leeractiviteit...
Taalonderwijs en de leerresultaat...
Taalonderwijs en de leerproces...
Taalonderwijs en de leeromgeving...
Taalonderwijs en de leerprofiel...
Taalonderwijs en de leeractiviteit...
Taalonderwijs en de leerresultaat...
Taalonderwijs en de leerproces...

Van de taal naar de taalonderwijspraktijk...
Waarom is taalonderwijs belangrijk?
De taalonderwijspraktijk in Nederland...
Taalonderwijs en de leeropdracht...
Taalonderwijs en de leeromgeving...
Taalonderwijs en de leerprofiel...
Taalonderwijs en de leeractiviteit...
Taalonderwijs en de leerresultaat...
Taalonderwijs en de leerproces...
Taalonderwijs en de leeromgeving...
Taalonderwijs en de leerprofiel...
Taalonderwijs en de leeractiviteit...
Taalonderwijs en de leerresultaat...
Taalonderwijs en de leerproces...
Taalonderwijs en de leeromgeving...
Taalonderwijs en de leerprofiel...
Taalonderwijs en de leeractiviteit...
Taalonderwijs en de leerresultaat...
Taalonderwijs en de leerproces...

Van de taal naar de taalonderwijspraktijk...
Waarom is taalonderwijs belangrijk?
De taalonderwijspraktijk in Nederland...
Taalonderwijs en de leeropdracht...
Taalonderwijs en de leeromgeving...
Taalonderwijs en de leerprofiel...
Taalonderwijs en de leeractiviteit...
Taalonderwijs en de leerresultaat...
Taalonderwijs en de leerproces...
Taalonderwijs en de leeromgeving...
Taalonderwijs en de leerprofiel...
Taalonderwijs en de leeractiviteit...
Taalonderwijs en de leerresultaat...
Taalonderwijs en de leerproces...
Taalonderwijs en de leeromgeving...
Taalonderwijs en de leerprofiel...
Taalonderwijs en de leeractiviteit...
Taalonderwijs en de leerresultaat...
Taalonderwijs en de leerproces...

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), Anita Oosterloo (SLO), Harry Paus (SLO), Anneli Schaufeli (LOPON² Nederland).

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. H. Paus / A.Oosterloo
Postbus 2041
7500 CA Enschede
T 053 484 08 40
E redactie@tijdschrifttaal.nl

Ontwerp Hartebeest, Nijmegen

Druk Te Sligte, Enschede
ISSN 1879-4548

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, 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 onderwijsadvieering 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 Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten**
Eric Besselink en Niels Brouwer
- 16 Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis**
Mariëtte Hoogeveen
- 27 Invloed van illustraties op het tekstbegrip van beginnende lezers**
Inez Wildhagen
- 32 Het Andere BOEK - Lezen en kijken op vleugels van beleving en verbeelding**
Bert Kouwenberg
- 39 Column: Part two**
Tjalling Brouwer
- 40 Het taalonderwijs Nederlands onderzocht**
Helge Bonset en Mariëtte Hoogeveen
- 51 Taalvaardigheid in beeld**
Marijke Kienstra
- 60 Blikvangers**
- 63 Agenda**

Van de redactie

Op het moment dat ik deze woorden schrijf, slaat regen tegen het raam achter me van mijn werkkamer. Ik hoor auto's door de plassen op de straat rijden; het is midden op de dag en het licht heb ik aangedaan. Als ik bij SLO zou werken vandaag, zou ik drie of vier sombere opmerkingen over het weer hebben moeten maken voor ik mijn laptop had aangesloten.

Maar het is behaaglijk hier. Het is een plek waar veel boeken staan, waarvan ik er gelukkig nog veel wil lezen, en waarvan ik er gelukkig, maar op een andere manier, veel van heb gelezen. Het weer deert me niet en ik herinner me vroeger tijden, dat ik door mijn moeder bij mooi weer naar buiten werd gestuurd om te spelen. Ik zat thuis weer eens te lezen, lang te lezen, in de keuken. Daarna zette ik mijn lectuur buiten voort, op het kolenhok. Er gaat bijna niets boven letters verwerken, nu niet, vroeger niet en nooit niet.

Nummer 6 van ons Tijdschrift is af en het hoofdonderwerp is geletterdheid, in allerlei vormen. Eric Besselink en Niels Brouwer brengen verslag uit van een samenwerkingsproject van de academische pabo van Iselinge Hogeschool en vier basisscholen in de regio. Het gaat om het verbeteren van de instructie en feedback door leraren om leerlingen van midden- en bovenbouw de gelegenheid te geven hun schrijfvaardigheid te verbeteren. Er werd gewerkt in een zogenoemde redactieraad waarin ieder vanuit zijn eigen rol inbreng had. Mariëtte Hoogeveen promoveerde in januari van dit jaar bij de Universiteit Twente over leren schrijven door

basisschoolleerlingen met peer response en instructie in genrekennis. Ze vat de resultaten van haar werk samen en geeft een aantal suggesties voor de onderwijspraktijk. Methodeschrijvers maken graag gebruik van illustraties; methodes van begripzend lezen noemen vaak het gebruik van illustraties een bruikbare strategie om tot begrip en interpreteren van een tekst te komen. Inez Wildhagen laat zien dat in ieder geval bij beginnende lezers de kwaliteit van de afbeelding en de relatie tot de tekst er zeer toe doen. Zomaar een plaatje heeft gemakkelijk een negatief effect op het tekstbegrip.

“Breng het boek bij het kind als het kind niet naar het boek gaat”, zegt Bert Kouwenberg. Samen met illustrator Mark Janssen maakte hij op basis van zijn boek *KODO, de zoon van de samoerai*, een prentenboek waarbij tekst en prenten elkaar aanvullen. De prent gaat verder waar de tekst stopt, de tekst gaat verder na de interpretatie van de prent door de lezer. Hij laat zien hoe leerlingen ermee kunnen werken en er geïnspireerd door raken. De column in dit nummer is van Tjalling Brouwer. Helge Bonset en Mariëtte Hoogeveen geven een overzicht van de belangrijkste opbrengsten van het project *Het taalonderwijs Nederlands onderzocht*, voor wat de schriftelijke taalvaardigheid betreft. Ten slotte laat Marijke Kienstra zien welke portfolio's en observatie-instrumenten ingezet kunnen worden bij het streven van scholen om de taalvaardigheid van leerlingen in beeld te brengen.

Van de redactie - Harry Paus

Didactisch handelen

in het leren schrijven van teksten

Auteurs: Eric Besselink en Niels Brouwer

Schrijven is voor kinderen een complexe activiteit. Dat wordt benadrukt in vrijwel alle artikelen over het onderwijs in het schrijven van teksten. Men zou dan ook verwachten dat leerkrachten het schrijven van teksten als een belangrijke uitdaging zien en dat kinderen in de klas ruim de tijd krijgen om goed begeleid aan hun schrijfvaardigheid te werken. Schrijven is in de basisschool echter een ondergeschoven kindje (Brouwer, 2010). De inspectie constateert dat er in het basisonderwijs veel aandacht besteed wordt aan de vormelijke kant van taal (bijvoorbeeld spellen, grammatica en technisch lezen), maar dat leerkrachten amper aandacht schenken aan het geven van instructies en begeleiding in het schrijven van teksten (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 7). Het lijkt erop dat leerkrachten hun pijlen eerder richten op de kwantificeerbare taaldomeinen: een opbrengstgerichte didactiek leidt al snel tot meetbaar resultaat. Het wordt tijd dat er ook aandacht geschonken wordt aan de minder kwantificeerbare taaldomeinen (Brouwer, 2010).

Leerkrachten ervaren het lezen van teksten en het geven van feedback erop (de procesbegeleiding) als een tijdsintensieve klus. Als zij kinderen feedback geven tijdens het schrijven, dan beperkt die zich vaak tot vormtechnische aspecten, of tot een clichéreactie ('leuk bedacht!'). In genoemd inspectierapport wordt een zorgwekkend beeld geschetst van de kwaliteit van het schrijfonderwijs in het primair onderwijs; in de groepen 5 tot en met 8 wordt gemiddeld slechts 45 minuten per week aan schrijfonderwijs besteed. De inspectie signaleert dat het schrijfonderwijs veel aan kwaliteit kan winnen wanneer leerkrachten hun uitleg over de aanpak van de schrijfpdracht en het geven van feedback verbeteren. "Teksten van leerlingen worden zelden met de leraar of met medeleerlingen besproken." De inspectie constateert in feite dat de procesgerichte schrijfdidactiek nog in de kinderschoenen staat (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 9). Of zoals Gijsel e.a. stellen: "Hoewel de basisscholen het al beter doen dan tien jaar geleden, is er nog een behoorlijke winst te boeken. Deze winst zit 'm voor een deel in het didactisch handelen van de leerkrachten" (Gijsel e.a., 2010).

Toen in 2011 de PO-Raad via de SLOA-regeling subsidies mogelijk maakte voor onderzoek en ontwikkeling op het gebied van schrijfonderwijs, werd door een aantal scholen in de Achterhoek gestart met een tweejarig schrijfproject. In dat schrijfproject zou gewerkt worden aan verbetering van instructie en feedback in het stel-onderwijs, gekoppeld aan onderzoek.

In dit artikel worden de eerste resultaten gepresenteerd van het onderzoek in het cursusjaar 2011-2012 in een aantal scholen voor primair onderwijs naar verhoging van instructiekwaliteit en de effecten ervan

“De inspectie constateert dat er in het basisonderwijs veel aandacht besteed wordt aan de vormelijke kant van taal, maar dat leerkrachten amper aandacht schenken aan het geven van instructies en begeleiding in het schrijven van teksten.”

op zichtbaar leerkrachtgedrag. Het project heette: 'Kinderen leren goede teksten te schrijven' en richtte zich op de vakdidactische vaardigheid van leerkrachten in het primair onderwijs.

Achtergronden

Een tekst schrijven is inderdaad een flinke klus! Anders dan spreken is het schrijven niet iets wat je vanzelf leert. Het vergt instructie, begeleiding en oefening. De complexiteit van schrijven wordt duidelijk wanneer men het schrijven van teksten ziet als 'het oplossen van een probleem'. Bij teksten schrijven is de schrijver bezig met verschillende handelingen die soms tegelijkertijd worden uitgevoerd. Er moeten ideeën gegenereerd worden, er moet geformuleerd, gewikt en gewogen, gepland en gereviseerd worden. Terwijl de schrijver zijn ideeën vormgeeft, probeert hij idealiter zijn tekst af te stemmen op wie deze zal lezen. Schrijven is een continu proces van onderhandelen met jezelf: "In essence writing is thinking" (Kellogg 1999, zoals geciteerd in Rijlaarsdam e.a., 2011, p. 8). En niet onbelangrijk: een goede schrijver

moet moeite willen doen om tot een goede tekst te komen, zal technieken hanteren om het schrijfproces te sturen. Juist omdat zoveel cognitieve processen tegelijkertijd een rol spelen, verliest de schrijver soms overzicht: een gevolg van 'cognitive overload' (Rijlaarsdam e.a., 2011).

Schrijven kun je leren: uit onderzoek blijkt dat de leerkracht er toe doet. Er zijn leerkrachten die een palet aan didactische vaardigheden combineren in een mix van effectieve interventies (Hillocks, 1996; Rogers & Graham, 2008). Een effectieve leerkracht besteedt aandacht aan de inbedding van het schrijfonderwerp in de leefwereld van de kinderen, zodat zij zich goed kunnen oriënteren op het schrijfonderwerp. Zo'n leerkracht besteedt aandacht aan schrijfstrategieën en biedt kinderen met schrijftips, voorbeelden en schema's ondersteuning tijdens hun schrijven. In zijn onderwijspraktijk zoekt hij naar logische momenten waarop kinderen samenwerkend elkaar gerichte ondersteuning kunnen bieden in de vorm van 'peer response'. En natuurlijk zorgt hij ervoor dat kinderen voor een publiek schrijven: je schrijft immers om gelezen

“Schrijven is een continu proces van onderhandelen met jezelf.”

te worden. Het onderzoek waar deze inzichten op berusten wijst uit dat de leerkracht de hefboom is voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs in schrijven. Het is de leerkracht die bewerkstelligt dat kinderen deze cognitief complexe opgave tot een goed einde weten te brengen. De leerkracht is de motor van goed onderwijs (vgl. Barber & Mourshed, 2007).

In het stelonderwijs staat elke leerkracht voor een boeiende uitdaging: er bestaan geen kant-en-klaar-recepten voor goede schrijfinstructies. Veel factoren sturen de keuzes die een goed didacticus moet maken. Elk te schrijven genre kent zijn eigen speelveld aan taalbeschouwing: het maakt nogal uit of je kinderen wilt leren hoe ze een argumentatieve tekst moeten schrijven of dat je hen wilt leren een goede e-mail te schrijven. Maar ook groepen kinderen verschillen, zowel met betrekking tot socioculturele factoren als in hun niveau van schrijfontwikkeling. Of, zoals Rijlaarsdam het stelt (Rijlaarsdam e.a. 2011): “There is no need to treat instructional approaches as competing.” Er zijn dus meer wegen die naar Rome leiden. In genoemd artikel wordt gerefereerd aan onderzoek van Smagorinsky en Chapman waarin geconcludeerd wordt dat er inderdaad geen succesformule bestaat voor een goede schrijfinstructie: het blijft de professional die beredeneerd een keuze maakt uit een pedagogisch-didactisch repertoire dat in zijn professionele bagage zit. Rijlaarsdam e.a. (2011) geven wel aan welke belangrijke ingrediënten dat repertoire bevat. Op de eerste plaats moet de leerkracht aan zijn leerlingen duidelijk maken dat schrijven een doelge-

richte activiteit is. Je schrijft om gelezen te worden! Verder benadrukken de schrijvers hoe belangrijk de ‘prewriting’ fase is, de fase vóórdat met het echte schrijven begonnen wordt. Het gaat vooral om het moment in de les waarin gespard wordt, overlegd wordt, argumentatieschema’s worden ontworpen.

Samen onderzoeken en ontwikkelen in praktijk wetenschappelijk onderzoek

Het tweejarig project werd uitgevoerd in vier scholen in het werkgebied van Iselinge Hogeschool. In deze scholen waren de leerkrachten van de midden- en bovenbouw betrokken bij de verbetering van hun onderwijs in het schrijven van teksten. Van elke school nam één van deze leerkrachten zitting in de redactieraad. Totaal waren 16 leerkrachten betrokken. Voor onderzoeksdoeleinden waren vier scholen bereid zitting te nemen in een controlegroep.

Het doel dat de deelnemende scholen zich in het eerste projectjaar stelden, was de verbetering van de instructiekwaliteit in het schrijven van teksten. In de maandelijkse redactieraad ontmoetten de taalspecialisten elkaar: van elke basisschool één taalleerkracht, derdejaarsstudenten van de academische pabo en een taalonderzoeksdocent van Iselinge Hogeschool. In deze heterogene groep werd een literatuurstudie gedaan naar determinanten van goed instructiegedrag én werden instrumenten ontwikkeld om dat gedrag positief te beïnvloeden.

In de werkwijze van de redactieraad stonden twee uitgangspunten centraal:

1. Leren van elkaar vanuit verschillende rollen en ervaringen, maar in gelijkwaardigheid.

In zijn oratie bij de aanvaarding van het hoogleraarschap opleidingskundig leiderschap (2012) noemt Kessels belangrijke voorspellers van kansrijke innovaties:

- Professionalisering van leraren is effectiever als deze gericht is op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces.
- Wat er echt toe doet, is dat de leraar zelf actief is tijdens de professionaliseringsactiviteiten en participeert in vormen van onderzoekend leren. Het zelf analyseren van problemen en construeren van oplossingen, gerelateerd aan de lespraktijk, versterkt de ontwikkeling van bekwaamheid.
- Naarmate collega’s vaker samen leren, waarbij ze een actieve rol spelen bij het bepalen van de doelen, thema’s, inhoud, opzet en methodieken, is de opbrengst groter.
- Wil professionalisering effect hebben, dan moeten de activiteiten een duurzaam karakter hebben, ingebed zijn in het schoolbeleid en rekening houden met de werkdruk van leraren en de ophanden zijnde vernieuwingen.

Deze voorspellers zeggen iets over de mate waarin innovatie- en professionaliseringsontwerpen kansrijk zijn. Belangrijk kenmerk van deze werkwijze is dat er niet in de eerste plaats geprofessionaliseerd wordt in het kader van een formeel traject, maar juist gezocht wordt naar informele ontmoetingen, waarbij ruimte is om in een ‘werkplaats’ ideeën te delen, te ontwikkelen en te evalueren.

2. Gebruikmaking van video-interventies ter bevordering van de eigen professionaliteit.

Het filmen en samen analyseren van het eigen instructiegedrag in de les aan de hand van kijkwijzers is een krachtig hulpmiddel voor de verdere professionalisering van (aanstaande) leerkrachten (Besselink e.a., 2011). Bij de ontwikkeling van effectief didactisch gedrag bleek uit eerder onderzoek (Brouwer, 2011) dat (toekomstig) leerkrachtgedrag positief te beïnvloeden is door drie dingen te doen:

- Op basis van literatuuronderzoek kennis vergaren met betrekking tot effectieve didactische strategieën.
- Een concrete werkwijze ontwikkelen die dit effectieve gedrag stuurbaar maakt.
- Met behulp van video-opnamen interventie plegen met collega's over de mate waarin voorgenomen veranderingen in didactisch gedrag zijn gelukt.

Een belangrijk uitgangspunt bij het onderzoek was dat de resultaten begrijpelijk moesten zijn voor toekomstige en ervaren leerkrachten en iets tastbaars moesten opleveren voor de blijvende verbetering van de onderwijspraktijk.

Werkwijze

Fase 1: Literatuurstudie

In de redactieraad werd tussen september en december 2011 een literatuurstudie uitgevoerd. De deelnemers bespraken een reeks op onderzoek gebaseerde artikelen, waarbij het uitgangspunt steeds was te noteren welke elementen uit de bestudeerde artikelen aanbevelingen bevatten voor een effectieve schrijfinstructie. Leden van de redactieraad kregen als start een reader aangereikt met een reeks startartikelen. In

“Het doel dat de deelnemende scholen zich in het eerste projectjaar stelden, was de verbetering van de instructiekwaliteit in het schrijven van teksten.”

bijlage 1 wordt een overzicht gegeven van de inhoud van deze reader. Op basis van deze reader zochten de studenten van de academische pabo verder naar geschikte artikelen door gebruik te maken van zoekmachines als Google Scholar en Science Direct. Veel informatie werd ook gevonden op de digitale omgeving van het Journal of Writing Research. Op basis van de literatuurstudie werd in december 2011 een kijkwijzer ontworpen. In deze kijkwijzer vindt de leerkracht van de deelnemende scholen concrete aanwijzingen over wat hij kan doen tijdens de instructiefase van de schrijfler. De redactieraad maakte gebruik van het bekende vijfphasenmodel en beperkte zich vooral tot het formuleren van bruikbare tips voor de instructiefase (zie Figuur 1).

Fase 2: De nulmeting: vragenlijst en observatie

Op basis van de kijkwijzer werden een vragenlijst en een observatie-instrument ontwikkeld. Beide zijn gebaseerd op het zichtbaar leerkrachtgedrag zoals dat in de kijkwijzer is beschreven. De vragenlijst werd gebruikt om leerkrachten een oordeel te laten geven over het didactisch handelen van zichzelf. Het observatie-instrument werd gebruikt om twee observanten het leerkrachtgedrag van de leerkrachten in kaart te laten brengen. Bij wijze van nulmeting werd aan leerkrachten in de mid-

den- en bovenbouw van drie aan het project deelnemende scholen gevraagd hun schrijfinstructiegedrag te scoren. Hierbij gaven zij op een vijfpuntsschaal aan hoe vaak zij bepaalde activiteiten uitvoerden in hun schrijfonderwijs (met als antwoordmogelijkheden: vaak; regelmatig; soms; vrijwel nooit; nooit). Ter controle werd deze nulmeting eveneens uitgevoerd in vier niet deelnemende scholen. De samengestelde kijkwijzer omvat in totaal 21 te meten gedragscategorieën: 5 hiervan richtten zich op het gedrag van de leerkracht tijdens de oriënterende fase van de les, 10 ervan op het gedrag tijdens de fase van het toewerken naar de schrijfo opdracht en 6 categorieën waren gericht op de fase waarin de leerkracht kinderen ondersteunt tijdens hun schrijven.

De vragenlijst én het observatie-instrument (zie bijlage 2) werden ontleend aan de in de kijkwijzer opgenomen leerkrachtgedragingen. De experimentele scholen waren drie scholen die deelnamen in de redactieraad.

Twee voorbeelden uit de vragenlijst:

- Ik geef de kinderen tijdens de instructie schrijftips mee.
- Tijdens mijn schrijfinstructie maak ik gebruik van schema's (bijvoorbeeld 'wat, wanneer, waar').

Vaak	Regelmatig	Soms	Vrijwel nooit	Nooit

Kijkwijzer stellen

Schrijven is niet alleen een middel voor communicatie en expressie, maar ook voor het ontwikkelen van nieuwe inzichten en het verwerken van nieuwe informatie.



Iselinge Hogeschool
onderdeel van Usselgroep

Figuur 1: Kijkwijzer stellen

Daarnaast bezochten leden van de redactieraad leerkrachten van de midden- en bovenbouw van de deelnemende scholen tijdens een les schrijven en observeerden het instructiegedrag.

Twee voorbeelden uit het observatie-instrument:

- Als kinderen een schrijftaak krijgen, benoemt de leerkracht expliciet het onderwerp waarover geschreven gaat worden.

— Door leerlingen geschreven teksten worden door hen functioneel gebruikt: bijvoorbeeld een brief wordt verstuurd, een verslag wordt door andere leerlingen gelezen.

Fase 3: Interventies in deelnemende scholen

Na de nulmeting volgde er in de deelnemende scholen een aantal interventies:

1. Tijdens een teamvergadering werd de kijkwijzer geïntroduceerd en toegelicht.
2. Aan leerkrachten uit de deelnemende scholen werden door de redactieraad ontworpen lessen beschikbaar gesteld die een goede instructie-uitvoering mogelijk maakten. De ontworpen lessen bevatten aanwijzingen voor het in de sfeer brengen van de schrijfpdracht én gaf de leerkracht steun in de inhoud van zijn instructie. In elk ontworpen les werd expliciet gemaakt welke schrijftips tijdens de les centraal stonden.

3. In de periode januari-mei 2012 werden alle leerkrachten uit midden- en bovenbouw drie keer bezocht door de taalcollega uit de eigen school en werden ze gecoacht aan de hand van een op de kijkwijzer geënt coachingsformulier. Bij de bezoeken werd meestal gebruikgemaakt van video-opnamen. Na afloop werd gezamenlijk teruggeblikt op de effectiviteit van de interventies tijdens de instructie.

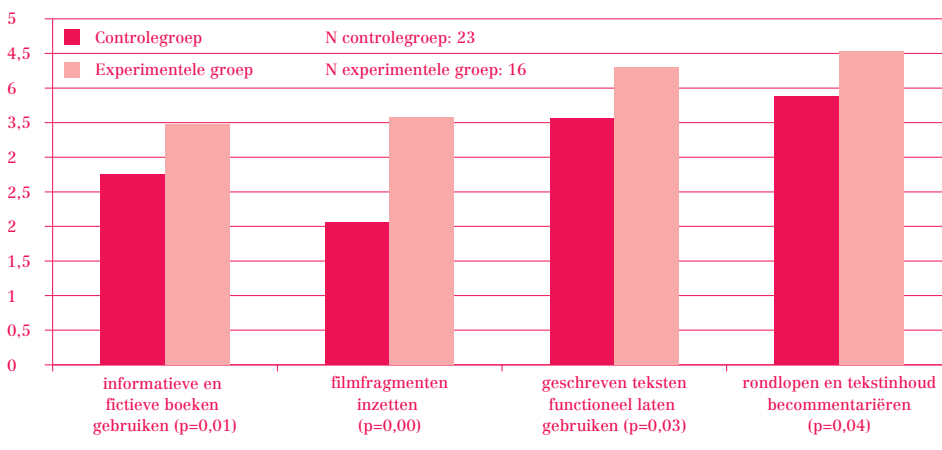
Fase 4: Nameting

In juni 2012 werd de vragenlijst op de experimentele scholen en controlescholen opnieuw ingevuld en volgde er een tweede observatie bij leerkrachten uit de midden- en bovenbouw van de experimentele scholen.

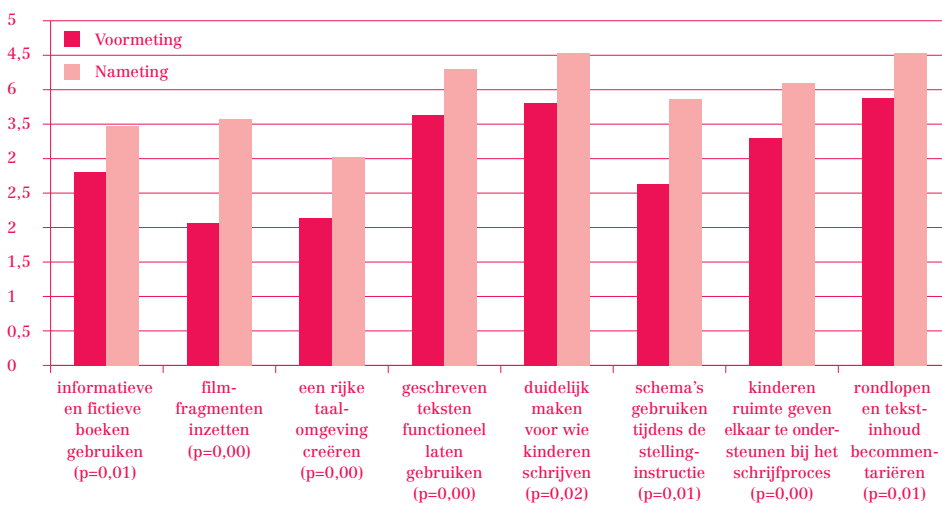
Resultaten

Na de interventie bleken er uit een analyse (T-toets) van de vragenlijsten vier significante verschillen tussen de controle- en de experimentele groep. Deze verschillen zijn grafisch weergegeven in Figuur 2. Men vindt er de gemiddelden voor deze vier gedragscategorieën, waarbij het verschil tussen de experimentele scholen en controlescholen duidelijk wordt. Het gaat om de volgende gedragingen zoals benoemd in de kijkwijzer:

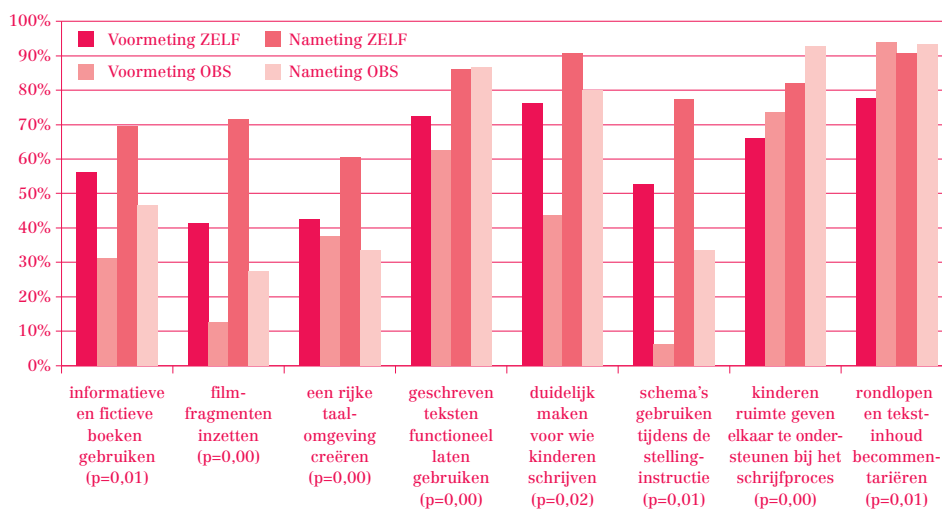
- Ik maak bij mijn schrijfopdrachten gebruik van informatieve en fictieve boeken om kinderen in de sfeer van de opdracht te brengen.
- Filmfragmenten zet ik in tijdens de start van mijn lessen om de kinderen te motiveren voor de opdracht die ze gaan schrijven.



Figuur 2: Significante verschillen na interventie



Figuur 3: Significante vorderingen volgens de leerkrachten in de experimentele groep



Figuur 4: Vorderingen volgens leerkrachten en observatoren

“De interventie heeft vooral effecten gehad op de bekwaamheidsontwikkeling van de deelnemende leerkrachten in het scheppen van een contextrijke leeromgeving en het helpen van leerlingen bij het schrijven van inhoudelijke boodschappen gericht op een publiek.”

- Door mijn leerlingen geschreven teksten worden door hen functioneel gebruikt: bijvoorbeeld een brief wordt verstuurd, een verslag wordt door andere leerlingen gelezen.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loop ik rond en maak ik opmerkingen over de inhoud van de tekst.

De eerste drie verschillen betreffen het scheppen van een contextrijke leeromgeving, het laatste betreft de begeleiding van leerlingen met betrekking tot de inhoud van wat zij schreven. De effectgroottes van deze verschillen zijn klein, maar wel aanwijsbaar.

De significant gebleken vorderingen in de experimentele groep zijn grafisch weergegeven in figuur 3. Het zijn de gemiddelde scores van leerkrachten uit de experimentele groep op basis van door hen ingevulde vragenlijsten voorafgaand en na afloop van de interventieperiode. Er is dus sprake van een zelfoordeel.

Gegeven de bovenstaande bevindingen kan worden vastgesteld dat de interventie vooral effecten heeft gehad op de bekwaamheidsontwikkeling van de deelnemende leerkrachten in het scheppen van een *contextrijke leeromgeving* en het *helpen* van leerlingen *bij het schrijven van inhoudelijke boodschappen gericht op een publiek*. De betreffende effectgroottes zijn klein, maar wel aanwijsbaar. Alleen de effectgrootte met betrekking tot het inzetten van filmfragmenten is iets groter ten opzichte van de andere gedragingen.

Figuur 4 bevestigt dat de observatoren net als de leerkrachten vorderingen constateerden in een groot aantal beoogde gedragingen, evenwel in mindere mate. Aangetekend moet worden dat dit beeld niet geldt over de hele linie, want er zijn ook twee gedragingen waarop de observatoren hoger scoorden dan de leerkrachten, namelijk: de kinderen zinvolle schrijfpdrachten geven en rondlopen en opmerkingen maken over structuur en organisatie van de tekst. Een mogelijke verklaring voor het verschil in zelfoordeel en oordeel

door observanten zou kunnen zijn dat leerkrachten hun didactisch veranderd gedrag niet kunnen demonstreren in elke afzonderlijke les. Niet elke schrijfinstructie leent zich ervoor om alle in de observatielijst genoemde indicatoren te hanteren. Wellicht is het ook zo, dat de observanten – die immers deel uitmaakten van de redactieraad - tot een kritischer oordeel kwamen, juist omdat ze goed waren ingevoerd in de achtergronden van de te observeren criteria. Er werd geobserveerd door getrainde koppels van observatoren. Elk observatiekoppel bestond uit twee leden van de redactieraad: een leerkracht én een derdejaarsstudent van de academische pabo.

Conclusie

Het beeld dat naar voren komt is dat de leerkrachten die in het kader van de interventie feedback ontvingen op grond van observaties van hun lessen beduidend meer en grotere vorderingen boekten in het gebruik van effectief onderwijsgedrag in de les dan de leerkrachten in de controlegroep die niet aan de interventie deelnamen. Zowel de zelfbeoordelingen door de leerkrachten als de externe waarnemingen van de observatoren wijzen duidelijk in deze richting. Gedragsverandering werd vooral vastgesteld waar het gaat om het contextualiseren en structureren van de schrijftaak voor kinderen en het bieden van actieve ondersteuning terwijl de kinderen aan hun schrijftaak werken.

Uit voorgaand quasi-experimenteel onderzoek is ons gebleken dat feedback gestructureerd met behulp kijkwijzers die gebaseerd zijn op wetenschappelijke literatuur, een aanwijsbare positieve invloed kan hebben op het onderwijsgedrag van aanstaande leerkrachten (Brouwer, 2011,

hfdst. 3). Onderzoek naar de denkprocessen van aanstaande leerkrachten tijdens het gebruik van kijkwijzers wees uit dat dit middel hen kan helpen om lesopnamen op een meer analytische manier te bekijken en dat dit gepaard gaat met een vermindering in het aantal (positieve of negatieve) oordelen over het bekeken leerkrachtgedrag (Brouwer & Robijns, 2012). De hier gerapporteerde bevindingen wijzen in dezelfde richting als deze eerdere onderzoeksresultaten. Zij voegen er ook iets aan toe, namelijk dat soortgelijke leereffecten als werden vastgesteld bij aanstaande leerkrachten ook kunnen ontstaan wanneer feedback gestructureerd aan de hand van kijkwijzers wordt verstrekt aan ervaren leerkrachten. Hoewel in dit onderzoek studenten van de academische pabo deel uitmaakten van de redactieraad, werd het onderzoek gericht op het verbeteren van het didactisch gedrag van afgestudeerde leerkrachten.

Perspectief

Op basis van eerdere ervaringen in een onderzoek naar begrijpend lezen (Besselink e.a., 2011) en van deze onderzoeksresultaten zijn we nog meer overtuigd geraakt van de kracht van samenwerking tussen leerkrachten, toekomstige leerkrachten en domein- en onderzoeksdeskundigen die samen praktijkwetenschappelijk onderzoek willen vormgeven teneinde hun onderwijspraktijk te verbeteren. In de redactieraad ontstond een routine om altijd te starten met het bestuderen van (wetenschappelijke) bronnen en deze te vertalen naar concrete gereedschappen die sturend zijn voor de professionele ontwikkeling. Voor een (academische) pabo én voor de bij de pabo betrokken opleidingsscholen zijn deze vormen van 'horizontale samenwerking' van groot belang: in netwerken leren

(toekomstige) professionals vanuit verschillende ervaring en kennis samen aan de verbetering van onderwijs.

We gaan ervan uit dat stelonderwijs aan kwaliteit wint wanneer de leerkracht een effectief instructierepertoire beheerst. Vervolgonderzoek moet het effect van vakdidactische vaardigheid op de tekstkwaliteit van leerlingen aantonen. Intussen weten we dat een tweede factor medebepalend is voor een goede schrijfontwikkeling van kinderen: de mate waarin de leerkracht erin slaagt tijdens het schrijfproces peerfeedbackactiviteiten in te bouwen (Hoogeveen, 2012). In de redactieraad wordt in 2012-2013 gewerkt aan de beschrijving van een interventierepertoire dat tijdens de verschillende fasen in de les feedback van kinderen op elkaars tekst mogelijk maakt. Er wordt aan een instrument gewerkt waarin de leerkracht suggesties vindt voor zijn feedbackpraktijk én voor feedbackactiviteiten door leerlingen onderling.

Dit instrument zal worden ingezet in het kader van vakdidactische synchrone begeleiding. Bij synchrone begeleiding ontvangt de (toekomstige) leerkracht via een oortje direct feedback van een observator. Deze observator zit achter in de klas en stuurt via een zender vanuit zijn tablet vooraf geselecteerde 'aanwijzingen' naar de leerkracht (vgl. Hooerman, 2008 en Coninx, 2011). Het werken met video om leerkrachtgedrag te verbeteren zal hierdoor naar verwachting een nieuwe impuls krijgen.

Eric Besselink is projectleider van de academische pabo van Iselinge Hogeschool. Niels Brouwer is associate professor bij het ILS Graduate School of Education van de Radboud Universiteit Nijmegen en was lector op Iselinge Hogeschool.

Literatuur

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come on top*. Geraadpleegd via http://www.mckinsey.com/clientervice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx
- Besselink, E., C.N. Brouwer & G. Muller (2011). *Verbeteren van opbrengstgerichte instructie via video*. *OnderwijsInnovatie*, 13(3), 14-16. Heerlen: Open Universiteit. Geraadpleegd via <http://www.ou.nl/web/nieuws-en-agenda/onderwijsinnovatie>
- Brouwer, C.N. (2011). *Equipping Teachers Visually*. Zoetermeer: Kennisnet. Geraadpleegd via <http://onderzoek.kennisnet.nl/onderzoeken-totaal/equippingteachersvisually>
- Brouwer, C.N. & Robijns, F.S. (2012). *Aandachtig kijken naar lerarengedrag*. *Panama-Post*, 31(3), 4-16.
- Brouwer, T. (2010). *Schrijfonderwijs*. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 1 (2), 21-28.
- Gijsen, M., Schuurs, U., & Bruggink, M. (2010). *Kansen voor schrijfonderwijs*. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 2 (2), 29-31.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communicative Skills.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge*. Enschede: University of Twente.
- Hooerman, R. (2008). *Competence development of synchronously coached trainee teachers in collaborative learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 1-19.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op Schrijven, het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Iselinge Hogeschool. (2012). *Schrijven kun je leren!* Doetinchem: Iselinge Hogeschool.

Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.

Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, T., Steendam, E. van, & Raedts, M. (2011). Writing. In Graham, S., Bus, A., Major, S., & Swanson, L. (Eds.). *Application of Educational Psychology to Learning and teaching. APA Handbook, Volume 3*.

Rogers, L.A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 879-906.

De volgende scholen zijn betrokken bij het schrijfproject:

- Basisschool Jan Ligthart in Zelhem
- Basisschool Het Kofschip in Zevenaar
- Basisschool de Sterrenschool uit Zevenaar
- Basisschool de Schepertee uit Warnsveld
- Iselinge Hogeschool Academische Pabo

Bijlage 1

Inhoud reader

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs, een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede, SLO.

Brouwer, T. (2009). *Taalspecialisten aan het werk*. Enschede: SLO.

Gelderen, A. van, Paus, H. & Oosterloo, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede, SLO.

Gelderen, A. van & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: University Press.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

SLO. (2010). *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs, 1*(2). Enschede: SLO.

Bijlage 2

De vragenlijst en het observatie-instrument

A. De vragenlijst

- Ik maak bij mijn stelopdrachten gebruik van boeken met als doel kinderen in de sfeer van de opdracht te brengen.
- Filmfragmenten zet ik in tijdens de start van mijn stellingen met als doel de kinderen te motiveren voor de opdracht die ze gaan schrijven.
- Als er in de methode een stelling staat, dan voer ik deze ook uit.
- Ik bedenk zelf stelactiviteiten die passen bij het thema dat in de klas centraal staat.
- Tijdens de stelactiviteit creëer ik een rijke taalomgeving: bijvoorbeeld door een leestafel in te richten of door het ophangen van beeldmateriaal passend bij de schrijfopdracht.
- De schrijfopdrachten die ik geef, worden door de kinderen als zinvol ervaren.
- Ik bied volledige schrijftaken aan: na afloop van de stelactiviteit(en) is er een hele tekst.
- Als kinderen een schrijftaak krijgen, benoem ik het onderwerp waarover geschreven gaat worden.
- Ik zorg ervoor dat door mijn leerlingen geschreven teksten door hen functioneel gebruikt worden: bijvoorbeeld een brief wordt verstuurd, een verslag wordt door andere leerlingen gelezen.
- Als kinderen beginnen met schrijven, geef ik aan voor wie ze schrijven.
- Ik vertel de kinderen op welke dingen –passend bij mijn lesdoel– ik in het bijzonder let tijdens het nakijken, bijvoorbeeld op de creativiteit.

- Ik doe - bijvoorbeeld op mijn digitale schoolbord - hardop denkend, wikkend en wegend voor hoe een schrijftaak kan worden aangepakt, ik laat bijvoorbeeld door toevoegingen van bijvoeglijke naamwoorden zien hoe een verhaal spannender kan worden gemaakt.
- Ik geef de kinderen tijdens de instructie schrijftips mee.
- Na mijn instructie kunnen de kinderen zien welke schrijftips bij deze activiteit van belang zijn.
- Tijdens mijn stelinstructie maak ik gebruik van schema's (bijvoorbeeld 'wat, wanneer, waar').
- Tijdens de stelles bied ik ruimte aan kinderen om elkaar te ondersteunen bij het schrijfproces.
- Ik slaag erin kinderen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren.
- Ik gebruik tijdens mijn les tekstfragmenten van kinderen als goede voorbeelden.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loop ik rond en maak ik opmerkingen over de verzorging en de spelling.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loop ik rond en maak ik opmerkingen over de inhoud van de tekst.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loop ik rond en maak ik opmerkingen over de structuur en de organisatie van de tekst.

B. Het observatie-instrument

- De leerkracht maakt gebruik van boeken met als doel kinderen in de sfeer van de opdracht te brengen.
- De leerkracht gebruikt filmfragmenten met als doel de kinderen te motiveren voor de opdracht die ze gaan schrijven.
- De leerkracht volgt een les uit de methode.
- De leerkracht heeft zelf stelactiviteiten bedacht die passen bij het thema dat in de klas centraal staat.
- De leerkracht heeft een rijke taalomgeving gecreëerd: bijvoorbeeld door een leestafel in te richten of door het ophangen van beeldmateriaal passend bij de schrijfopdracht.
- De schrijfopdracht die de leerkracht geeft zijn voor de kinderen zinvol.
- De leerkracht biedt een volledige schrijftaak aan: na afloop van de stelactiviteit(en) is er een complete tekst.
- De leerkracht benoemt het onderwerp waarover geschreven gaat worden.
- De teksten die door de leerlingen geschreven zijn worden functioneel gebruikt. Bijvoorbeeld: een brief wordt verstuurd of een verslag wordt door andere leerlingen gelezen.
- Als kinderen beginnen met schrijven, is het duidelijk voor wie ze schrijven.
- De leerkracht vertelt de kinderen (passend bij zijn lesdoel) op welke dingen hij in het bijzonder let tijdens het nakijken.
- De leerkracht doet - bijvoorbeeld op het digitale schoolbord - hardop denkend, wikkend en wegend voor hoe een schrijftaak kan worden aangepakt.
- De leerkracht geeft de kinderen tijdens de instructie schrijftips mee.
- Na de instructie van de leerkracht kunnen de kinderen zien (bijvoorbeeld op bord) welke schrijftips tijdens deze activiteit van belang zijn.
- Tijdens de stelinstructie maakt de leerkracht gebruik van schema's.
- Tijdens de stelles geeft de leerkracht ruimte aan de kinderen om elkaar te ondersteunen bij het schrijfproces.
- De leerkracht slaagt erin kinderen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren.
- De leerkracht gebruikt tijdens de les tekstfragmenten van kinderen als goede voorbeelden.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt hij opmerkingen over de verzorging en de spelling.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt hij opmerkingen over de inhoud van de tekst.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt hij opmerkingen over de structuur en de organisatie van de tekst.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt hij opmerkingen die aansluiten bij het lesdoel.

Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis

Auteur: *Mariëtte Hoogeveen*

Schrijven met peer response komt uit internationaal onderzoek naar voren als een effectieve aanpak voor procesgericht schrijfonderwijs. Maar er worden in de praktijk ook problemen met deze aanpak ervaren: het commentaar van leerlingen op teksten is vaak oppervlakkig. In een experimenteel onderzoek werd onderzocht of aanvullende instructie in genrekennis schrijven met peer response kan optimaliseren. In dit artikel wordt verslag gedaan van de ontwikkeling van een curriculum voor schrijven met peer response en van de resultaten van een effectonderzoek ernaar in groep 8 van de basisschool. Peer response met instructie in specifieke genrekennis blijkt een effectieve aanpak voor het schrijfonderwijs te zijn.

Schrijven en schrijfonderwijs zijn complex

De schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs is al lange tijd een punt van zorg (Bonset & Hoogeveen, 2007; Inspectie van het onderwijs, 1999, 2010). Al vanaf de jaren 70 wordt gepleit voor vernieuwing en verbetering van schrijfinstructie in de basisschool. Veel studies in binnen- en buitenland tonen aan dat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid meer ondersteuning vraagt dan doorgaans in het taalonderwijs geboden wordt (Aarnoutse e.a., 1995; Bullock, 1975; Cutler & Graham, 2008). Onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs laat ook zien dat er relatief weinig tijd aan het schrijven van teksten besteed wordt, dat er nog steeds een zwaar accent ligt op het trainen van deelvaardigheden, dat de leerkracht nog te vaak de enige lezer van de teksten is, en dat er te weinig aandacht is voor de functies van teksten in communicatieve situaties (Van Gelderen & Blok, 1991, Franssen & Aarnoutse, 2003).

Een ander probleem is dat schrijfopdrachten vaak erg open en vaag zijn ('Schrijf een verhaal over...'). Ze bevatten geen specifieke criteria voor waar de teksten van leerlingen aan moeten voldoen, en het is voor hen meestal onduidelijk waar hun teksten op beoordeeld worden. Gegeven de nadruk die er in de praktijk van het taal- en schrijfonderwijs ligt op het schrijfproduct en op formele aspecten van taalgebruik (spelling, grammatica, interpunctie) is het niet zo verwonderlijk dat teksten meestal alleen op deze aspecten beoordeeld worden.

Vanaf de jaren 80 klinkt een pleidooi voor procesgericht communicatief schrijfonderwijs (Chapman, 2006; Sturm, 1988). In deze benadering is er aandacht voor hoe leerlingen teksten schrijven (het gebruik

“Gegeven de nadruk die er in de praktijk van het taal- en schrijfonderwijs ligt op het schrijfproduct en op formele aspecten van taalgebruik is het niet zo verwonderlijk dat teksten meestal alleen op deze aspecten beoordeeld worden.”

van schrijfstrategieën), voor kenmerken van de situatie waarin leerlingen schrijven (hoe motiveren we leerlingen op school?) en voor de manier waarop zij de inhoud van hun teksten en hun taalgebruik kunnen afstemmen op het schrijfdoel en op het publiek (het inzetten van kennis van kenmerken van soorten teksten). Het doel van procesgericht schrijfonderwijs is om leerlingen te helpen hun schrijfproces tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces (plannen, formuleren, reviseren) te leren reguleren. Dat betekent dat ze moeten leren om met de ogen van lezers naar hun teksten te kijken om te bepalen of hun teksten voldoen aan het gestelde doel en het beoogde publiek. En dat ze moeten leren om tijdens het schrijven hun aanpak bij te sturen in de gewenste richting.

Leren schrijven met peer response

Leren schrijven met peer response is een voorbeeld van een procesgerichte aanpak van het schrijfonderwijs. De kern is dat leerlingen elkaar helpen tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces door

commentaar te geven op elkaars teksten (in duo's of groepjes). Deze aanpak werd in de jaren 80 ontwikkeld in de Verenigde Staten onder de noemer 'Writers' workshop approach' (Graves, 1983). Kenmerkend voor deze aanpak is dat leerlingen verschillende tekstsoorten leren schrijven in een stimulerende schrijffomgeving. Ze kiezen zelf onderwerpen waarover ze schrijven, komen in aanraking met teksten uit verschillende genres, doorlopen alle fasen in het schrijfproces en krijgen tijdens tekstbesprekingen kritisch maar constructief commentaar op hun teksten in wording. Schrijfontwikkeling wordt gezien als een dynamisch proces dat ondersteund kan worden door teksten te schrijven en te herschrijven op basis van commentaar van lezers.

De aandacht voor samenwerking tussen leerlingen bij het leren schrijven van teksten is gebaseerd op een sociaal-constructivistische visie op leren. Deze visie is geworteld in de theorie van cognitieve ontwikkeling van Vygotsky (1978), waarin gesteld wordt dat kennis geconstrueerd wordt in sociale interactie tussen individuen en dat alle denken en leren sociaal van aard is. In samenwerking met

“Kennis van kenmerken van teksten is belangrijk voor schrijfontwikkeling omdat schrijvers deze kennis nodig hebben om de functies van hun teksten te realiseren.”

anderen ('de zone van de naaste ontwikkeling') leert de leerling problemen oplossen door de externe dialoog met een ander te internaliseren. Zo ontwikkelt de leerling zijn cognitieve vermogens en leert hij zijn eigen leerproces te reguleren. Wanneer leerlingen commentaar krijgen op hun teksten van medeleerlingen als lezers (de dialoog) zullen ze leren om zich bij het schrijven af te vragen of de betekenis van de tekst duidelijk is voor de lezers (internalisatie van het perspectief van de lezer).

Waarom schrijven met peer response?

Aan schrijven met peer response worden verschillende positieve functies voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid toegeschreven. In de eerste plaats zet de interactie met de lezer tijdens de fasen van het schrijfproces de schrijver aan tot reflectie op zijn schrijfproces. Hiermee verwerft de schrijver kennis van zijn eigen schrijfproces ('ik ben meteen begonnen met schrijven, een volgende keer moet ik eerst een planning maken'), in de literatuur aangeduid als metacognitieve kennis. Een tweede functie van peer response is dat het leerlingen motiveert om op school te schrijven. Op school is vaak sprake van een kunstmatige communicatieve situatie, doordat leerlingen meestal teksten schrijven voor de leerkracht. Leerlingen zullen

meer plezier hebben in schrijven wanneer hun teksten ook daadwerkelijk gelezen worden door medeleerlingen die commentaar geven. Een derde functie van peer response is dat het leerlingen helpt bij het ontwikkelen van zelfsturend schrijfgedrag: wanneer een lezer bijvoorbeeld aangeeft dat een onduidelijke structuur in de tekst een goed begrip van de inhoud belemmert, weet de schrijver wat aan de tekst veranderd moet worden om zijn doel bij de lezer te bereiken. Een vierde positieve functie van peer response is dat het leerlingen helpt om taal te ontwikkelen waarmee ze over schrijven en teksten kunnen praten. Met de ontwikkeling van dergelijke meta-taal (bijvoorbeeld termen als: alinea, tekststructuur, titel, plannen, reviseren, schrijfstrategie, et cetera) verwerven leerlingen expliciete kennis over taal en taalgebruik. De bijdrage aan de ontwikkeling van genrekennis (kennis van de kenmerken van verschillende tekstsoorten) is een vijfde functie van peer response. Kennis van kenmerken van teksten is belangrijk voor schrijfontwikkeling omdat schrijvers deze kennis nodig hebben om de functies van hun teksten te realiseren. Een schrijver moet bijvoorbeeld weten dat in een instructieve tekst in een opeenvolging van duidelijke stappen aanwijzingen gegeven moeten worden voor wat de schrijver moet doen. Een laatste voordeel dat aan schrijven met peer response toegeschreven wordt is dat het de leraar ontlast

bij het geven van schrijfonderwijs, dat als het goed gebeurt erg arbeidsintensief is. Wanneer een leraar niet meer alle teksten hoeft te lezen en te becommentariëren kunnen er meer schrijfp opdrachten gegeven worden en krijgen leerlingen meer gelegenheid om teksten te schrijven.

Ontwikkeling en implementatie van een curriculum

In de jaren 90 werd bij SLO een curriculum ontworpen voor leren schrijven met peer response (Hoogeveen, 1993). De leergang 'Schrijven leren' bestond uit een didactisch fasenmodel voor schrijflessen, instructies voor leraren voor de invulling voor de verschillende fasen in schrijflessen (oriëntatie, schrijfp opdracht, hulp tijdens het schrijven, bespreken en herschrijven van teksten en publiceren van teksten), een globale planning voor het schrijfonderwijs in de verschillende leerjaren van de basisschool en voorbeelden van lesopzetten.

Het curriculum werd ontwikkeld volgens een praktijknabije ontwikkelstrategie. Leerplanontwikkeling vond plaats in nauwe samenwerking met basisscholen, opleiders en schoolbegeleiders. Voorstellen voor de inrichting van het schrijfonderwijs werden in samenspraak met alle betrokkenen ontwikkeld, uitgeprobeerd en op grond van praktijkervaringen bijgesteld. Er werd bewust gekozen voor een 'open' leerplan dat ruimte liet voor leraren om er een eigen invulling aan te geven. Gevoed door inzichten uit onderzoek naar een 'bottom-up aanpak' van onderwijsvernieuwing werd er gemikt op het inzetten van praktijkkennis van leraren en het creëren van eigenaarschap bij leraren door hen te stimuleren het materiaal

aan te passen aan hun eigen situaties. In termen van Stenhouse (1975) werd een curriculum gezien als “een poging om de essentiële principes en kenmerken van een vernieuwingsvoorstel te communiceren in een vorm die open staat voor kritisch onderzoek en tegelijk mogelijkheden geeft tot een effectieve vertaling ervan in de onderwijspraktijk”.

De leergang schrijven werd geïmplementeerd in scholen (Hoogeveen & Sturm, 1990), in de lerarenopleiding basisonderwijs (Hoogeveen e.a., 2004) en werd op aanvraag van overheid en veld bewerkt voor diverse doelgroepen, zoals Vrije scholen en Montessorischolen. Daarnaast werd het materiaal bewerkt voor specifieke toepassingen, bijvoorbeeld het gebruik van ICT in het schrijfonderwijs (Kouwenberg & Hoogeveen, 2007). Tijdens de ontwikkeling en implementatie van het curriculum werden in diverse projecten casestudies uitgevoerd die inzicht gaven in de manier waarop leerkrachten met het materiaal werkten.

De resultaten van de casestudies toonden dat leraren en leerlingen enthousiast waren over de aanpak en dat leraren de doelstellingen van procesgericht, communicatief schrijfonderwijs met peer response onderschreven. Ze zagen in deze aanpak een oplossing voor de problemen die zij in hun traditionele productgerichte praktijken van schrijfonderwijs ervoeren. Observaties van schrijflessen in hun klassen lieten echter zien dat er forse discrepanties waren tussen de percepties van de leraren van hun nieuwe schrijflessen en de manier waarop de lessen werden uitgevoerd. Hoewel de leraren hun lessen organiseerden volgens de fasen van het didactisch model bleek er weinig aandacht voor de schrijfprocessen van de leerlingen, de kenmerken

van verschillende tekstsoorten, de communicatieve functie van de teksten en aandacht voor doel- en publiekgerichtheid tijdens tekstbesprekingen. Leraren en leerlingen bleken sterk vast te houden aan wat ze gewend waren te doen tijdens schrijflessen. Een voorbeeld: tijdens de oriëntatie op het schrijven bestuderen leerlingen voorbeeldteksten om hen een idee te geven van de kenmerken van bepaalde genres. In plaats van de teksten te gebruiken als illustraties van de teksten die de leerlingen zelf zouden gaan schrijven, behandelden de leraren de teksten als oefeningen in leesbegrip zoals dat gebruikelijk is in traditionele leeslessen. De leerlingen werd gevraagd de teksten hardop voor te lezen, alle moeilijke woorden in de teksten te verklaren en vragen over de hoofdgedachte van de tekst te beantwoorden. Eenzelfde aanpassing van het lesmateriaal vond plaats tijdens andere fasen van de schrijflessen. Leraren hielden bijvoorbeeld bij het geven van schrijfopdrachten vast aan de gewoonte om alle teksten ‘verhalen’ te noemen.

Het grootste probleem bij de uitvoering van de lessen werd geobserveerd tijdens de tekstbesprekingen, de belangrijkste fase in lessen voor schrijven met peer response. Leraren waren sterk geneigd deze fase over te slaan of om te zetten in klassikale tekstbesprekingen en tijdens die besprekingen sterk te focussen op het onderwerp van de tekst of op tekstverzorgingskwesties (spelling, interpunctie, grammatica). Eenzelfde aandacht voor oppervlaktekenmerken werd geobserveerd tijdens tekstbesprekingen van leerlingen. Leerlingen gaven ofwel algemeen commentaar op de inhoud (‘ik vond het wel leuk om hierover te lezen’) of richtten zich op formele aspecten (‘je moet hier een hoofdletter gebruiken’, ‘je kunt misschien nog wat meer schrijven’). Hoewel het als

winst te beschouwen is dat er in de lessen meer gebeurde dan de opdracht ‘Schrijf een verhaal over ...’, is het niet aannemelijk dat de uitwerking de leerlingen veel steun bood bij het leren schrijven van teksten en bij het leren reguleren van hun schrijfproces.

Herontwerp van het curriculum

Om een oplossing te vinden voor de oppervlakkige peer response en de problemen bij de invoering van de leergang schrijven is een herontwerp van het materiaal ontwikkeld. Dit werd vervolgens in een experimenteel onderzoek op effect onderzocht (Hoogeveen, 2012).

Om zicht te krijgen op effectieve instructie in leren schrijven met peer response werd een literatuurstudie uitgevoerd. 26 interventiestudies, uitgevoerd sinds 1990 met leerlingen van 6-15 jaar, werden verzameld. De resultaten van de literatuurstudie toonden dat peer response een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen vergeleken met individueel schrijven. Daarnaast werden positieve effecten gevonden op de attitudes van leerlingen, de motivatie voor schrijven, het gebruik van metataal en de criteria die leerlingen hanteren voor tekstkwaliteit. De literatuurstudie onderstreepte daarnaast het belang van aanvullende instructie bij schrijven met peer response. In nagenoeg alle studies ging schrijven met peer response gepaard met instructie in schrijfstrategieën (voor het plannen, schrijven en reviseren van teksten), aanwijzingen om de interactie tussen leerlingen tijdens tekstbesprekingen te reguleren (regels voor tekstbesprekingen), instructie in genrekennis of een combinatie van deze instructies.

In verschillende studies werden dezelfde problemen gerapporteerd met peer response in de praktijk als tijdens de ontwikkeling van het oorspronkelijke curriculum: leerlingen zijn gericht op verzorgingsaspecten van teksten, geven algemeen en oppervlakkig tekstcommentaar, zijn te veel gericht op hun behoeftes als schrijvers en veronachtzamen de lezer, en geven te weinig concrete aanwijzingen voor het reviseren van teksten.

Om leerlingen meer steun te geven bij het bespreken en herschrijven van teksten werd aan het oorspronkelijke materiaal een focus van instructie toegevoegd, namelijk instructie in specifieke genrekennis. Het belang van genrekennis voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid wordt naar voren gebracht door theoretici die de functie van teksten in communicatieve contexten centraal stellen. Genres kunnen aangeduid worden als de manier waarop teksten georganiseerd zijn om een sociaal doel te bereiken (Cope & Kalantzis, 1993). Schrijvers gebruiken genrekennis om de retorische functies van verschillende tekstsoorten te realiseren. Leren schrijven wordt in de genrebenadering gezien als het leren van de verschillende vormen, eisen en mogelijkheden van verschillende genres. Om bijvoorbeeld een begrijpelijke instructie te schrijven moet een schrijver een heldere en precieze uitleg geven van wat de lezer moet doen. En om een lezer te amuseren met een spannend verhaal, moet een schrijver gebeurtenissen op een levendige manier beschrijven en zorgen voor spanningsopbouw in zijn verhaal.

In het oorspronkelijke curriculum en in de onderzoeken naar peer response uit de literatuurstudie werd instructie gegeven in genrekennis van een tamelijk globale aard, namelijk in algemene aspecten

van communicatief schrijven: de structuur van verschillende tekstsoorten en algemene aspecten van doel- en publiekgerichtheid: 'Is je verhaal leuk om te lezen?' 'Houd je rekening met voor wie je je tekst schrijft?', 'Is de structuur van je tekst helder?'. Deze aandachtspunten maken globaal duidelijk waar teksten aan moeten voldoen, maar geven de schrijver geen zicht op hoe zij deze functies in hun teksten kunnen realiseren.

Aanvullende instructie in specifieke genrekennis

De veronderstelling bij het herontwerp van het materiaal was dat dit type globale genrekennis de leerlingen te weinig concrete handvatten bood om hun aandacht tijdens het schrijven, het bespreken van teksten en het herschrijven op te richten. Als focus van instructie werd daarom gekozen voor een ander type genrekennis, namelijk instructie in specifieke genrekennis: kennis van specifieke talige middelen waarmee effecten in teksten bereikt kunnen worden. Er werden lessenseries ontworpen voor twee genres: verhalen en instructies. Leerlingen kregen instructie in het gebruik en de functie van indicatoren voor tijd en plaats in deze genres. Ze leerden bijvoorbeeld dat aanduidingen van tijd en plaats gebruikt kunnen worden om concreet aan te geven wanneer (in plaats van 'en toen, en toen') iets gebeurt en waar iets gebeurt en dat deze aanduidingen verschillende functies hebben in verschillende teksten. In een instructie kun je bijvoorbeeld woorden gebruiken die tijd aangeven om een bepaalde volgorde in handelingen aan te brengen ('meteen, onmiddellijk daarna'), in een verhaal kun je met de tijd spelen met een tijdsprong: door een herinnering van een persoon te beschrijven, help je de lezer zich te verplaatsen in een persoon.

De veronderstelling in ons onderzoek was dat aandacht voor het gebruik van specifieke talige middelen leerlingen concrete criteria verschaft voor het reflecteren op teksten tijdens het schrijven en tijdens tekstbesprekingen, en voor het reviseren van teksten op basis van commentaar van lezers.

Instructie in het gebruik van indicatoren voor tijd en plaats vond plaats tijdens alle fasen van de lessen. Tijdens de oriëntatie werd het gebruik gedemonstreerd in voorbeeldteksten, daarna kregen leerlingen uitleg in indicatoren van tijd en plaats, in de schrijfopdracht werden de leerlingen expliciet gefocust op deze criteria voor hun teksten ('let op het gebruik van woorden die tijd aangeven en zorg voor een flashback in je verhaal om het spannender, leuker of droeviger te maken voor je lezers') en bij het bespreken en reviseren van teksten werden de leerlingen aangezet tot reflectie op deze aspecten van hun teksten. We geven een voorbeeld van een aanzet tot reflectie op een voorbeeldtekst:

— Lees de uitleg over het verhaaltje dat je net gelezen hebt:

De schrijver gebruikt woorden die aangeven *wanneer* iets gebeurt. Deze woorden noemen we **tijdwoorden**. Soms gebruikt de schrijver één woord om de tijd aan te geven (bijvoorbeeld: vroeger). Soms geeft de schrijver de tijd aan met een **beschrijving met meer woorden** (bijvoorbeeld: op de basisschool).

Ook de *tijd* waarin **werkwoorden** staan geeft aan of iets nu gebeurt (de tegenwoordige tijd, bijvoorbeeld: komt, ziet) of vroeger gebeurde (de verleden tijd, bijvoorbeeld: was, spraken af).

Onderzoek naar het herontwerp

De hoofdvraag van het onderzoek luidde: leidt peer response met instructie in specifieke genrekennis (SGK) tot betere schrijfprestaties dan peer response met instructie in algemene aspecten van communicatief schrijven (AACs) en regulier taalonderwijs?

In een experiment werden de effecten van peer response met instructie in specifieke genrekennis onderzocht. Er namen 140 leerlingen van vijf scholen uit groep 8 aan het onderzoek deel. Zij werden per klas aselect toegewezen aan drie condities: schrijven met peer response en specifieke genrekennis, schrijven met peer response en algemene aspecten van communicatief schrijven, en een controlegroep waarin leerlingen reguliere taallessen kregen van hun eigen leerkracht.

Om een getrouwe uitvoering van de essentiële onderdelen van de lessen te bevorderen werd zelfsturend lesmateriaal voor leerlingen ontwikkeld (instructieboekjes, werkboekjes, antwoordboekjes) en werden de lessen gegeven door getrainde leerkrachten van andere scholen. De lessen vonden plaats binnen de gewone lesroosters. Het materiaal bestond uit twee lessenseries van ieder zes lessen; een serie voor het schrijven van verhalen en een serie voor het schrijven van instructies. Tekstbesprekingen werden gehouden (in duo's en groepjes) tijdens alle fasen van de schrijflessen. Het enige verschil tussen het lesmateriaal voor de condities SGK en AACs was de focus van instructie. Alle andere aspecten, zoals schrijfonderwerpen, fasering van de lessen, voorbeeldteksten, opdrachten, aanwijzingen voor tekstbesprekingen, tijdsbesteding en dergelijke waren hetzelfde.

“Het ultieme doel van peer response is dat leerlingen leren om het perspectief van de lezer te internaliseren wanneer zij zelfstandig teksten schrijven.”

Voor de interventie werden toetsen afgenomen waarmee achtergrondgegevens van leerlingen en voor schrijven belangrijke vaardigheden werden bevraagd (woordenschat en metacognitieve kennis over schrijven en lezen). Na de experimentele lessenreeksen maakten de leerlingen individueel vier schrijfp opdrachten (twee verhalen, twee instructies, zowel schrijven als reviseren) op basis waarvan de verschillen in prestaties tussen de verschillende condities werden geanalyseerd. Bij de analyse van de resultaten op de natoetsen werd gecorrigeerd voor verschillen tussen leerlingen in woordenschat, metacognitieve kennis, en sekse (meisjes schrijven doorgaans beter dan jongens). Bij deze natoetsen vonden geen tekstbesprekingen plaats. Het was de bedoeling dat de leerlingen hun teksten reviseerden zonder commentaar te krijgen op hun teksten. Het ultieme doel van peer response is immers dat leerlingen leren om het perspectief van de lezer te internaliseren wanneer zij zelfstandig teksten schrijven.

Beoordeling van teksten en tekstbesprekingen

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werden de leerlingteksten op verschillende manieren beoordeeld: 1. op globale tekstkwaliteit, 2. op het gebruik van indicatoren van tijd en plaats, 3. op het aantal revisies

in tweede tekstversies. De globale tekstkwaliteit werd beoordeeld met speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten met betrekking tot de criteria genrekenmerken, structuur, inhoud en taalgebruik. Indicatoren van tijd en plaats in leerlingteksten werden gecodeerd op aantal en op functionaliteit, dat wil zeggen of het gebruik van deze indicatoren een positieve bijdrage leverde aan de betekenis van de tekst. Revisies werden gecodeerd op aantal en type revisie (betekenis, vorm, indicatoren voor tijd/plaats) en wederom op functionaliteit: levert de revisie een positieve bijdrage aan tekstkwaliteit?

Om zicht te krijgen op het gebruik van de aangeboden genrekennis tijdens tekstbesprekingen werden video-opnames gemaakt. De videoregistraties werden geanalyseerd op de tijd die de leerlingen besteedden aan de volgende aspecten van de tekstbesprekingen: specifieke genrekennis (tijd en plaats), globale inhoud (onderwerp, titel, structuur, doel, publiek) vorm (spelling, interpunctie, grammatica) samenwerking (rolverdeling, beschikbare tijd en dergelijke), niet taakgerichtheid (bezig zijn met andere dingen).

Zowel de teksten als de video-opnames werden door twee beoordelaars beoordeeld. De overeenstemming tussen de beoordelaars varieerde voor de verschillende aspecten tussen 80-98%.

Resultaten

Tekstbesprekingen

De resultaten laten zien dat instructie in peer response met SGK een positief effect heeft op de kwaliteit van tekstbesprekingen. De leerlingen uit de conditie SGK bleken tijdens tekstbesprekingen significant meer tijd te besteden aan het bespreken van indicatoren van tijd en plaats dan de leerlingen uit de andere condities. Het reflecteren op deze kenmerken van teksten is belangrijk omdat een functioneel gebruik van indicatoren voor tijd en plaats bijdraagt aan het realiseren van een samenhangende betekenis van de tekst voor de lezer. Met peer response met aanvullende instructie in SGK blijkt het mogelijk te zijn om de aandacht van leerlingen te richten op belangrijke aspecten van tekstkwaliteit, in plaats van op louter oppervlaktekenmerken van teksten. Kennelijk wordt de sterke gerichtheid van leerlingen op vorm- en verzorgingsaspecten gevoed door de focus hierop in de praktijk van het taalonderwijs. Zodra zij een ander perspectief aangereikt krijgen om naar teksten te kijken, blijken ze andere en belangrijkere criteria voor tekstkwaliteit te kunnen hanteren.

Een voorbeeld: Ginny en de brugklas

De leerlingen hebben binnen het overkoepelend thema 'afscheid van de basisschool' de opdracht gekregen een verhaal te schrijven over een leuke, spannende of droevige gebeurtenis in hun tijd op de basisschool. In de schrijfopdracht worden zij gefocust op het gebruik van indicatoren van tijd: "(...) Let op het gebruik van woorden die tijd aangeven (beschrijving met meer woorden, tijdwoorden, werkwoorden). Zorg voor een

“Kennelijk wordt de sterke gerichtheid van leerlingen op vormen verzorgingsaspecten gevoed door de focus hierop in de praktijk van het taalonderwijs.”

flashback in je verhaal om het spannender, leuker of droeviger te maken voor je klasgenoten en de kinderen die volgend jaar in groep 8 zitten.”

Een van de leerlingen schrijft een verhaal over de solo die ze moest zingen tijdens de afscheidsmusical. Haar tekst opent met een beschrijving van haar optreden en gaat als volgt verder:

“(...) ‘Goed joh’, zegt Samira. ‘Ik wou dat ik zo goed kon zingen’. ‘Dank je’, zegt Ginny. Ze neemt een slok water. Ze denkt eraan dat ze na de musical nog maar een paar weken heeft en dan is het afgelopen op de oude, vertrouwde basisschool. Vroeger speelde ze altijd tikkertje en verstoppertje. En je ging de klassen rond als je jarig was. Ook met 1 april en sinterklaas enzo...dat doen ze dan ook niet meer. Dat vind ze eigenlijk wel jammer. Als je later in de pauze tikkertje wilt spelen, dan is dat weer kinderachtig. Dat doe je toch niet op de middelbare?’ ‘Hey...ik vroeg of je van mijn tas af wilde gaan!’ Ginny keek in de ogen van Mich.”

De schrijfster brengt een tijdsprong aan in haar tekst. Ze neemt de lezer via haar gedachten aan vroeger mee terug in de tijd. Tijdens de tekstbespreking, die gebaseerd is op een zelf-evaluatie van de tekst door de schrijfster, komt de tijdsprong ter sprake en benoemt ze het beoogde effect ervan:

“Enne ik ben wel tevreden over die tijdsprong dat eh Ginny denkt dat het bijna over is op de basisschool enzo...omdat je dan weet wat er verder in het verhaal gaat gebeuren, dat ze er niet echt blij over is.”

De leerling die commentaar geeft op de tekst stemt in met deze opmerking en brengt de manier waarop de schrijfster in de tekst terugspringt naar het heden ter sprake:

“Wat bijvoorbeeld wel duidelijker kan is dat bij het wegdromen van Mich die op haar tas zit, dat je dat erbij schrijft...dat je eerst beschrijft dat hij op de tas zat en dat ze het al gevraagd had...dan snap je beter ‘hey...ik vroeg.’”

De bespreekster stelt de abrupte sprong terug naar het heden in de tekst aan de orde en geeft de schrijfster een suggestie voor hoe ze de tekst duidelijker kan maken voor de lezers. Ze zou preciezer kunnen beschrijven in welke volgorde dingen gebeuren (door toe te voegen dat de vraag al een keer gesteld was) en waar iets gebeurt (op de plek waar de tas ligt). In de herschreven versie van de tekst heeft de schrijfster een zin toegevoegd: ‘ze ziet Mich op haar tas zitten en roept of hij eraf wil gaan’. Het commentaar van de bespreekster helpt de schrijfster zich in de lezer te verplaatsen. Ze beseft dat de beschrijving van tijd en plaats voor de lezer niet duidelijk was en besluit haar tekst op dit punt te herschrijven.

Tekstkwiteit

Instructie in peer response met SGK bleek niet alleen een positief effect te hebben op tekstbesprekingen, maar ook op de kwaliteit van de teksten die leerlingen schreven.

Op alle beoordeelde aspecten van schrijfvaardigheid werden significante effecten gevonden. Leerlingen uit de conditie SGK schreven teksten met een veel betere globale kwaliteit dan de leerlingen uit beide andere condities. Ook gebruikten de leerlingen uit de SGK-conditie meer functionele aanduidingen van tijd en plaats in hun teksten dan leerlingen uit de AACSConditie. Leerlingen uit de SGK conditie bleken daarnaast meer indicatoren voor tijd en plaats te reviseren dan leerlingen uit de andere condities. Bovendien reviseerden deze leerlingen hun teksten ook beter op andere aspecten: ze brachten veel meer andere betekenis- en vormrevisies aan. Kennelijk leidde de aandacht voor aanduidingen van tijd en plaats niet af van andere aspecten die voor revisie in aanmerking komen. Dit wijst op een meer algemeen bewustzijn bij de leerlingen van het belang van een goed gebruik van talige elementen in hun teksten.

Er werden geen verschillen gevonden tussen de AACSConditie en de controleconditie.

De resultaten rechtvaardigen de conclusie dat instructie in SGK als aanvulling op peer response leerlingen op diverse manieren helpt om betere teksten te schrijven. Het is gegeven de resultaten van de analyse van de video-opnames aannemelijk dat de instructie in het gebruik van specifieke linguïstische middelen mede heeft geleid tot de betere schrijfpredaties.

De vakinhoud centraal

Deze studie werd uitgevoerd tegen de achtergrond van problemen die zich manifesteerden bij de invoering van een 'open' curriculum voor schrijfvaardigheid. Het oorspronkelijke curriculum met instructie in algemene aspecten van communicatief schrijven bood veel interpretatievrijheid voor de leerkracht en bood de leerlingen te weinig steun bij het richten van hun aandacht tijdens tekstbesprekingen. Het motief voor het ontwikkelen van 'open' leerplannen (McLaughlin, 1990), leerkrachten ruimte laten voor eigen invullingen, moet zeker serieus worden genomen. Zonder mede-eigenaarschap van een vernieuwing door leerkrachten en aanpassing ervan aan de specifieke contexten van hun scholen wordt invoering in de praktijk een hachelijke onderneming. Deze aanpassing zou zich echter niet moeten richten op het meest essentiële en kwetsbare deel van een vernieuwingsvoorstel: de vakinhoud, de kennis en vaardigheden die onderwezen moeten worden om leerlingen te helpen om bijvoorbeeld hun schrijfvaardigheid te vergroten (zie ook Van den Akker, 1988).

Het is de vraag of leerkrachten in het algemeen voldoende toegerust zijn om een vernieuwingsvoorstel zonder specificaties van de vakinhoud in een uitgewerkte didactiek in te voeren zoals het bedoeld is. Het herontwerp van het materiaal in deze studie richtte zich daarom op een gedetailleerde uitwerking van een didactiek voor schrijven met peer response met instructie in specifieke genrekennis. We hebben als ontwikkelaars ervaren hoeveel specialistische vakkennis er vereist is om instructie in het gebruik van tijd en plaats in verschillende genres in lesmateriaal vorm te geven.

In onderzoek naar curriculuminnovatie wordt de laatste decennia het belang van professionalisering van de leerkracht benadrukt (Ball, Thames & Pelps, 2008). Die professionalisering zou vooral moeten plaatsvinden op het gebied van kennis van de vakinhoud in plaats van op het gebied van algemeen onderwijskundige kennis. Centraal in de pleidooien voor een sterkere gerichtheid op de vakinhoud staat het begrip 'pedagogical content knowledge' (Shulman, 1987). Het verwijst naar verschillende domeinen van kennis van de vakinhoud, in dit geval schrijfvaardigheid, waar leerkrachten over zouden moeten beschikken: algemene vakkennis (zelf teksten kunnen schrijven), specifieke vakkennis (kennis van schrijven op meta-niveau, bijvoorbeeld: wat zijn indicatoren van tijd en plaats en wat is hun functie in teksten?), vakkennis afgestemd op leerlingen (is instructie in de tijdsprong te moeilijk voor leerlingen van groep 8?) en vakkennis gericht op hoe kennis en vaardigheden onderwezen kunnen worden (is het analyseren van voorbeeldteksten een goede manier om leerlingen te focussen op de functie van tijd en plaats in teksten?).

Hoewel kenmerken van curriculummaterialen zoals specificatie van de vakinhoud blijken onderzoek (Van den Akker, 1988; Keursten, 1994; Mafumiko, 2006; Ottevanger, 2001) positief kunnen bijdragen aan een getrouwe implementatie van vernieuwingsvoorstellen, is ook duidelijk dat leerplanontwikkeling gepaard zou moeten gaan met scholing van leerkrachten op het gebied van kennis van de vakinhoud (Davis & Krajcik, 2005). Onderzoek naar de opleiding van leraren basisonderwijs laat zien dat in de reguliere opleiding nog te weinig aandacht gegeven wordt aan de ontwikkeling van 'pedagogical content knowledge' voor het schrijfonderwijs in de basisschool (Van der Leeuw, 2006, Pauw, 2007, Smits, 2009).

“Leerkrachten die geschoold worden in het uitbreiden van hun kennis van de vakinhoud, slagen er beter in om voorstellen voor vakinhoudelijke vernieuwingen te verankeren in hun lespraktijk.”

Het bewustzijn van het belang van het ontwikkelen van vakkennis van studenten in de lerarenopleiding lijkt de laatste jaren toe te nemen. De publicatie van bijvoorbeeld de *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo* (Van der Leeuw e.a., 2009) mikt op het versterken van de kwaliteit van de lerarenopleiding met het presenteren van een overzicht van vakinhouden en didactische aanpakken voor het taalonderwijs. Ook het verschijnen van de referentieniveaus voor het taalonderwijs (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008; Van Gelderen, 2010) kan geïnterpreteerd worden als een impuls voor de aandacht voor de vakinhoud in leerplanontwikkeling, de lerarenopleiding en de begeleiding van scholen. Na jaren van veel aandacht voor beleid en onderwijsontwikkeling voor algemeen onderwijskundige vernieuwings-thema's lijkt aandacht voor kennis van de vakinhoud weer hoger op de agenda te staan.

Review-studies op het terrein van nascholing van leerkrachten in de context van onderwijsvernieuwing tonen dat kennis van de vakinhoud een belangrijk kwaliteitskenmerk is van professionele ontwikkeling (Schildwacht, 2012). Leerkrachten die geschoold worden in het uitbreiden van hun kennis van de vakinhoud, slagen

er beter in om voorstellen voor vakinhoudelijke vernieuwingen te verankeren in hun lespraktijk.

Resultaten van onderzoek die positieve effecten van vernieuwende didactische aanpakken op de schrijfvaardigheid van leerlingen tonen, kunnen een belangrijke stimulans zijn voor leerkrachten om dergelijke aanpakken te implementeren. In dit onderzoek zijn de lessen gegeven door leerkrachten van andere scholen die getraind werden om de lessen getrouw aan de doelstellingen uit te voeren. In een vervolgonderzoek, dat inmiddels gestart is, wordt gekeken of leerkrachten op hun eigen scholen met het lesmateriaal uit de voeten kunnen. Implementatie van het materiaal gaat gepaard met een aanpak voor training en coaching die in onderzoek effectief gebleken is: focus op 'pedagogical content knowledge' van schrijfonderwijs, samenwerking in kleine teams van leerkrachten binnen de school, analyse van leerlingteksten, en gelegenheid tot actief leren in de praktijk en feedback op de uitvoering van de lessen (Harris e.a., 2012). Een belangrijk doel van dit vervolgonderzoek is om handreikingen te ontwikkelen voor een grootschaliger implementatie van leren schrijven met peer response en instructie in specifieke genrekennis.

Suggesties voor de onderwijspraktijk

Uit dit en ander onderzoek komt naar voren dat het organiseren van tekstbesprekingen op zich niet genoeg is om leerlingen op een productieve manier te laten samenwerken bij het schrijven. Aanvullende instructie is nodig om hun aandacht te richten op aspecten van schrijven die er toe doen om te leren teksten te schrijven die doel- en publiekgericht zijn.

Een eerste aanbeveling voor de praktijk is om tekstbesprekingen te organiseren tijdens alle fasen van schrijfproces (plannen, formuleren, reviseren) en niet alleen, zoals meestal het geval is, tijdens de fase van het reviseren. Leerlingen kunnen elkaar helpen bij het verzamelen van ideeën, bij het plannen van tekststructuren, en bij het reflecteren op kenmerken van het genre en op de communicatieve context (doel en publiek). In de fase van het formuleren kunnen ze elkaar helpen met het stellen en beantwoorden van vragen over de tekst en met het bediscussiëren van alternatieve formuleringen (woordkeuze, zinsconstructies, retorische kwesties).

Een tweede aanbeveling is dat er tijdens alle fasen een duidelijke focus in de instructie wordt aangebracht, bijvoorbeeld een focus op het gebruik van specifieke talige middelen (in deze studie indicatoren voor tijd en plaats) die een bijdrage leveren aan het realiseren van een samenhangende betekenis van teksten. Deze focus helpt leerlingen om hun aandacht te richten tijdens het plannen, schrijven, bespreken en reviseren van hun teksten. Tijdens de planningsfase kan instructie in specifieke genrekennis gegeven worden met behulp van reflectie op voorbeeldteksten die het gebruik van bepaalde talige middelen demonstreren.

Daarnaast kan uitleg gegeven worden over de functies van deze talige middelen in verschillende soorten teksten, en kunnen allerlei alternatieve formuleringen voor tijd en plaats aangeboden worden. Het is belangrijk dat ook in de schrijfopdracht, naast aandacht voor doel en publiek, gefocust wordt op het genre, op de globale (tekststructuur) en op de specifieke kenmerken ervan (de talige middelen waarmee tekststructuren gerealiseerd worden). Zo wordt leerlingen duidelijk gemaakt aan welke criteria hun teksten moeten voldoen.

Een derde aanbeveling is om tekstbesprekingen van leerlingen te ondersteunen met een aantal didactische maatregelen. Het geven van regels voor de interactie, waarin ook de focus van instructie herhaald wordt, helpt leerlingen om hun rollen te bepalen en om hun interacties te sturen. Bijvoorbeeld: “Geef de schrijver tips voor hoe de beschrijving van tijd (tijdwoorden, beschrijving van tijd met meer woorden, tijdsprong) beter kan”. Daarnaast zouden leerlingen aangemoedigd moeten worden om tijdens de besprekingen aantekeningen te maken van die dingen die in de tekst veranderd kunnen worden. De gerichtheid op enkele aspecten (tijd en plaats) voorkomt dat ze zich verliezen in de complexiteit van teveel dingen die voor revisie in aanmerking komen. Om leerlingen een beeld te geven van hoe goede tekstbesprekingen verlopen, is ‘modeling’ van een tekstbespreking door de leerkracht en enkele leerlingen een vruchtbare aanpak. De regels voor tekstbesprekingen worden gedemonstreerd en er wordt leerlingen duidelijk gemaakt dat het bij het bespreken van teksten om andere dingen gaat dan om de dingen die tijdens de redactiefase gebeuren (spelling, interpunctie, lay-out).

Een laatste aanbeveling is gericht op praktische maatregelen die het proces van bespreken en reviseren van teksten faciliteren. De ervaringen in deze studie lieten zien dat de tijd die besteed wordt aan tekstbesprekingen het beste begrensd kan worden. Nadat tekstbesprekingen voorbereid zijn met zelfevaluaties door leerlingen van hun eigen teksten, hoeven tekstbesprekingen niet langer te duren dan een minuut of tien. De zelfevaluaties resulteren in concrete bespreekpunten gericht op de focus van instructie van de specifieke les. Voor het herschrijven van teksten is de tekstverwerker een onmisbaar instrument. Leerlingen die deelnamen aan ons onderzoek bleken het leuk te vinden om hun teksten gericht te reviseren en besteedden daarnaast veel aandacht aan de vormgeving van hun teksten (bladspiegel, lettertypen, illustraties). Ook bleek de publicatie van leerlingteksten in mooi vormgegeven boeken een zeer positieve uitwerking te hebben op de motivatie van de leerlingen voor het schrijven. De boeken werden door redacties van groepjes leerlingen samengesteld en vormgegeven en kregen een plek in de schoolbibliotheek. De leerlingen van groep 7 vonden het leuk om te lezen over wat hen volgend jaar te wachten staat: afscheid van de basisschool.

Mariëtte Hoogeveen is leerplanontwikkelaar bij SLO. In januari 2013 werd de ze haar proefschrift *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study. (Universiteit Twente, 2012). Het proefschrift is te downloaden via www.slo.nl.*

Literatuur

- Aarnoutse, C., Glopper, K. de, Litjens, P., Sijstra, J. & Vernooij, K. (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. PO reeks, 22. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Akker, J. van den (1988). *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ball, D.L., Thames, M.H., & Pelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. doi: 10.1177/0022487108324554
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs*. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.
- Bullock, A. (1975). A language for life. *Report of the committee of inquiry appointed by the secretary of State for education of science*. London: HMSO.
- Chapman, M. (2006). Preschool through elementary writing. In P. Smagorinsky (Ed.). *Research on composition. Multiple perspectives on two decades of change* (pp. 15-47). New York: Teachers College Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London/Washington: The Falmer Press.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A National survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. doi: 10.1037/a0012656
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep doorlopende leerlijnen.

- Franssen, H.M.B., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek* 23(3), 185-198.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational books.
- Gelderden, A. van, & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 69(4), 159-175.
- Gelderden, A. van, m.m.v. Paus, H. & Oosterloo, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven; uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Harris, K. R., Lane, K.L., Graham, S., Driscoll, A., Sandmel, K., Brindle, M. & Schatschneider, C. (2010). Practise-based Professional Development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119. doi: 10.11770022487111429005
- Hoogeveen, M., & Sturm, J. (1990). Een onderzoek naar de invoering van een leergang Stellen; een case-study in drie overdrachtssituaties. In Bergen, Th.C.M. & Kieviet, F.K. *Onderwijs Research Dagen 1990. Professionalisering van onderwijsgeveden*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (red.), Gend, J. van, Leeuw, B. van der, & Sande, R. van de (2004). *Schrijven is zilver; bespreken is goud*. Een pabo deelcurriculum eigen schrijfvaardigheid en schrijfdidactiek. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study* (diss.). University of Twente.
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Schrijvonderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Het onderwijs in schrijven van teksten. De kwaliteit van het onderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Keursten, P. (1994). *Course-ware ontwikkeling met het oog op implementatie: De docent centraal*. (diss.). Enschede: Universiteit van Twente.
- Kouwenberg, B., & Hoogeveen, M. (2007). *Denken met je vingers. Schrijven in het verhalenatelier*. Leidschendam: Biblion.
- Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van een onderwijsvernieuwing* (diss.). Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo*. 's Gravenhage: HBO-raad.
- Mafumiko, F. (2006). *Micro-scale experimentation as a catalyst for improving the chemistry curriculum in Tanzania*. (diss.). Enschede: University of Twente.
- Ottevanger, W. (2001). *Teacher support materials as a catalyst for science curriculum implementation in Namibia* (diss.). Enschede: University of Twente.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo* (diss.). Groningen: Rijksuniversiteit.
- Schildwacht, R. (2012). *Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback* (diss.). Enschede: University of Twente.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Smits, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo. Een onderzoek naar de praktijkkennis van opleiders Nederlands* (diss.). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Sturm, J. (1988). Schooletnografisch onderzoek en leerplanontwikkeling voor schrijfonderwijs; een bespreking aan de hand van een voorbeeld. *Pedagogische Studiën*, 65(4), 159-172.
- Stenhouse, A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Vygotski, L.S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Invloed van illustraties

op het tekstbegrip van beginnende lezers

Auteur: *Inez Wildhagen*

Het leesonderwijs in Nederland is de laatste twintig jaar aan verandering onderhevig geweest, mede door publicaties van verschillende onderzoeken naar het tekstbegrip van kinderen. Zo verscheen in 1990 het PPO-rapport van het Cito naar begrijpend lezen, waarin werd geconcludeerd dat veel Nederlandse leerlingen problemen hebben met begrijpend en studerend lezen (Zwarts, 1990). De oorzaak voor deze slechte prestatie werd gezocht in het leesonderwijs zelf, dat te veel gericht zou zijn op het beantwoorden van tekstvragen en te weinig op achterliggende vaardigheden, zoals het bewust toepassen van leesstrategieën (SLO, 2010). Alle leesmethodes die vanaf 1990 op de markt zijn gekomen, bieden leesstrategieën aan, zoals voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, vragen stellen, gebruikmaken van relaties in de tekst en verwijzwoorden, samenvatten. In vrijwel alle methodes wordt het kijken naar illustraties bij de tekst expliciet genoemd. De vraag of dit bij beginnende lezers een effectieve strategie is, komt in dit artikel aan de orde.

“Net als van gesproken taal, ligt aan het begrijpen van beelden een leerproces ten grondslag. En net als het leren van een taal, moet het interpreteren van beeld geleerd worden.”

Herhaaldelijk is uit onderzoek (meestal onder volwassenen) gebleken, dat we teksten die niet geïllustreerd zijn beter begrijpen dan teksten met illustraties (zie Samuels 1970 voor een overzicht). Desondanks stoppen we het lesmateriaal voor begrijpend leesonderwijs vol met mooie, leuke en kleurrijke plaatjes. Waarom eigenlijk? Vermoedelijk omdat we het zo gewend zijn, of omdat het bijdraagt aan de aantrekkelijkheid van een tekst. En wat maakt het ook uit, iedereen begrijpt toch wat een illustratie doet? *“Most people think they know what a picture is, anything so familiar must be simple. They are wrong”* (Gibson, 1980, p. xvii).

Net als van gesproken taal, ligt aan het begrijpen van beelden een leerproces ten grondslag. In plaats van met letters en klanken wordt er gecommuniceerd door middel van kleuren, contrasten en vormen. En net als het leren van een taal, moet het interpreteren van beeld geleerd worden. Volgens Uri Shulevitz (1997), een gerenommeerd kinderboekillustrator, zijn illustraties er in eerste instantie op gericht om de tekst te ‘verhelderen’. Een illustratie in middeleeuwse boeken werd dan ook een *‘illumination’* genoemd, een term die afkomstig is van het Latijnse werkwoord *illuminare*, dat ‘verlichten’ betekent. Naast verklarende elementen

kan een afbeelding ook details bevatten, die de lezers misschien eerder waren ontgaan. Uiteraard kunnen er ook details aan het verhaal worden toegevoegd, die er in eerste instantie niet waren. Kortom: illustraties kunnen een letterlijke of juist symbolische vertaling van een tekst zijn, een dominante of ondergeschikte rol spelen, referenties en relaties duidelijker maken en daarbij allerlei verschillende vormen aannemen.

Naar de relatie tussen tekstbegrip en beeldbegrip heeft er vanaf het midden van de vorige eeuw veel wetenschappelijk onderzoek plaatsgevonden. Hieronder een kleine greep uit de bevindingen:

- Een verhaallijn wordt beter onthouden als illustraties worden aangeboden bij het oproepen ervan. (Halbert, 1943)
- Aan illustraties worden minder associaties gekoppeld dan aan woorden. (Bourisseau e.a., 1965)
- Vooral op zwakke lezers heeft het gebruik van illustraties een negatief effect op het leren lezen van woorden. (Harris, 1967; Braun, 1969)
- Illustraties moeten voorzien zijn van een toelichting om bij te kunnen dragen aan het tekstbegrip. (Lindseth, 1969)

- Illustraties leiden de aandacht af van de klank-tekenkoppeling, omdat de beeld-betekenis koppeling onbewust meer aandacht naar zich toe trekt. (Newton, 1995)
- De hoogste begripsscores bij studenten worden behaald indien teksten niet zijn voorzien van illustraties. (Kuhlen, 2008)
- Bij beginnende lezers (groep 3 en 4) is het tekstbegrip (gemeten op zinsniveau) hoger indien tekst en beeld met elkaar in overeenstemming zijn en lager bij een mismatch of afwezigheid van beeld. Bij oudere leerlingen was dit effect niet meer aanwezig. (Pike e.a., 2010)

Als we de uitkomsten van deze onderzoeken proberen samen te vatten, dan lijkt het erop dat illustraties eerder een negatief effect hebben op het tekstbegrip dan een positief effect. Reden genoeg dus voor een eigen onderzoek naar de invloed van illustraties op het tekstbegrip van lezers. En omdat de basis voor het goed begrijpend lezen bij het leren lezen wordt gelegd, is ervoor gekozen - in tegenstelling tot de meeste andere onderzoeken op dit gebied - het onderzoek uit te voeren met basisschoolleerlingen uit groep 3 en 4: de beginnende lezers.

Om het tekstbegrip van de beginnende lezers te achterhalen is gezocht naar twee sekseneutrale teksten uit de methode *Nieuwsbegrip*. Deze teksten zijn vervolgens qua leesniveau (AVI) aangepast om ze geschikt te maken voor de testgroep. Tekst A betrof een tekst over de ontdekking van nieuwe dieren bij diepzeedonderzoek, tekst B ging over hooikoorts.

Opzet van het onderzoek

Omdat uit het literatuuronderzoek naar voren was gekomen dat illustraties doorgaans een negatief effect lijken te hebben op het tekstbegrip, was het interessant om te kijken of dit zou kunnen liggen aan de gekozen illustratie zelf. Voor tekst A is dan ook gekozen voor het aanbieden van een passende en een misleidende afbeelding bij de tekst. Ook is er gebruik gemaakt van een controlegroep; deze kreeg geen illustratie aangeboden.

Bij tekst A is voor zowel de passende als de niet passende illustratie bewust gekozen voor fotografisch materiaal. Uit het literatuuronderzoek was namelijk gebleken dat dit medium de meeste visuele cues bevat en daarmee kan rekenen op de grootste herkenbaarheid (Wildhagen, 2011, p. 14). Verder bleek uit het onderzoek van Myatt & Carter (1979) dat jonge meiden en jongens van elkaar verschillen wat betreft beeldvoorkeur. In hun onderzoek bleken jongens de voorkeur te geven aan realistisch materiaal (foto's), maar meisjes juist aan complexe lijntekeningen (cartoons). Een dergelijk verschil zou zich uiteraard ook kunnen vertalen in de tekstbegripsscores. In tekst B is daarom een onderscheid gemaakt in het type illustratie. Uiteraard is ook aan deze test een controlegroep toegevoegd zonder visuele prikkel.

In totaal hebben meer dan 200 jongens en meisjes verdeeld over de groepen 3 en 4 begripsvragen beantwoord bij de betreffende teksten. Bij het opstellen van de vragen is gebruik gemaakt van drie soorten vragen: vragen waarbij het antwoord binnen de zin te vinden is, vragen waarbij het antwoord te vinden is binnen de hele tekst en vragen waarbij informatie uit de tekst gekoppeld moet worden

“Als we de uitkomsten van deze onderzoeken proberen samen te vatten, dan lijkt het erop dat illustraties eerder een negatief effect hebben op het tekstbegrip dan een positief effect.”

aan reeds aanwezige kennis. Van elk vraagtype zijn er twee opgenomen.

Naast de zes tekstvragen is ook gebruik gemaakt van een uit Amerika afkomstige onderzoekstechniek: de *Talking Drawing*. Hierbij wordt de leerlingen gevraagd om een tekening te maken bij een vraag. Zo luidde de vraag bij tekst A bijvoorbeeld: *‘Hoe zijn de nieuwe dieren ontdekt?’*

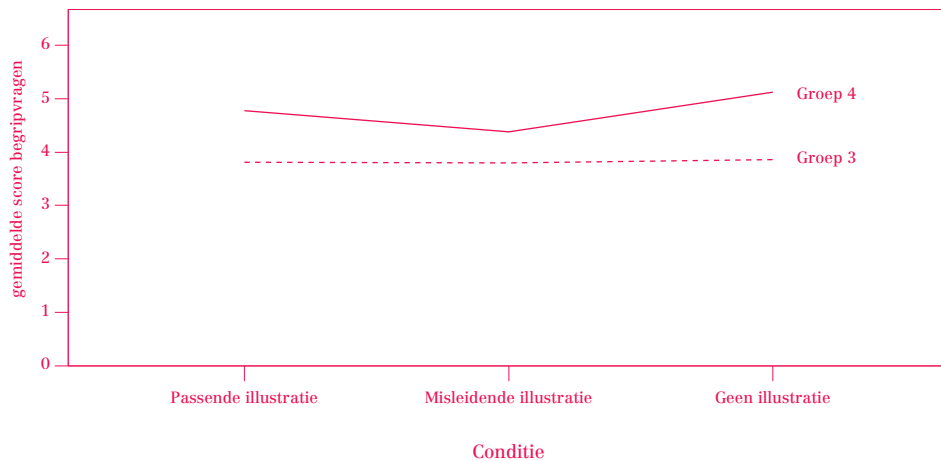
Kort samengevat komt het er op neer dat de *Talking Drawing* letterlijk ‘inzicht’ geeft in wat de leerling van de tekst heeft begrepen. Volgens het motto: iets wat je niet begrijpt, kun je ook niet tekenen. Een goede tekening vertoont daarmee veel overeenkomsten met de inhoud van de tekst, een slechte tekening laat óf een heel algemeen beeld zien (op grond van reeds aanwezige kennis over het onderwerp) óf vertoont ‘haperingen’ met de inhoud van de tekst en bevat beeld-elementen die niet in de tekst aan bod komen of die de tekst zelfs tegenspreken. Belangrijk hierbij op te merken is, dat de tekeningen niet hoeven te lijken, omdat de beeldelementen voorzien dienen te worden van labels. Dit is de leerlingen voorafgaand aan de opdracht (en ook tijdens de vijf minuten tektijd) expliciet duidelijk gemaakt.

De *Talking Drawing*-methode wordt ingezet om inzicht te krijgen in het begrip van een leerling over een bepaald onderwerp. De volledige methode maakt daarbij gebruik van de volgende stappen:

- **Pre-learning drawings:** de leerlingen maken een zo gedetailleerd mogelijke tekening over het te behandelen onderwerp (bij voorkeur voorzien van tekstlabels om de tekening goed te kunnen duiden), op basis van reeds aanwezige kennis.
- **Leer-, luister- of leestaak:** de feitelijke (klassikale) les.
- **Post-learning drawings:** de leerlingen maken wederom een zo gedetailleerd mogelijke tekening over het onderwerp, waarbij de nieuwe tekening inzicht geeft in wat de leerling heeft bijgeleerd en/of welke informatie is blijven hangen.

Resultaten

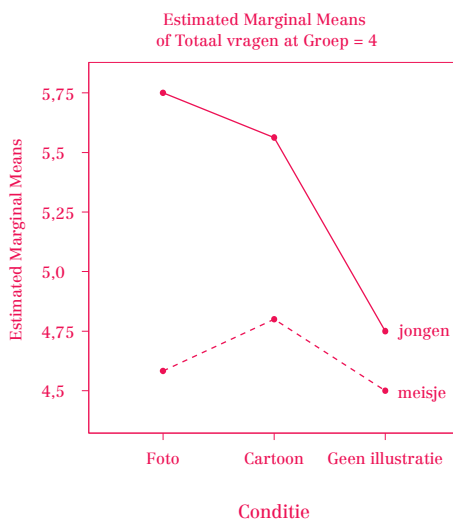
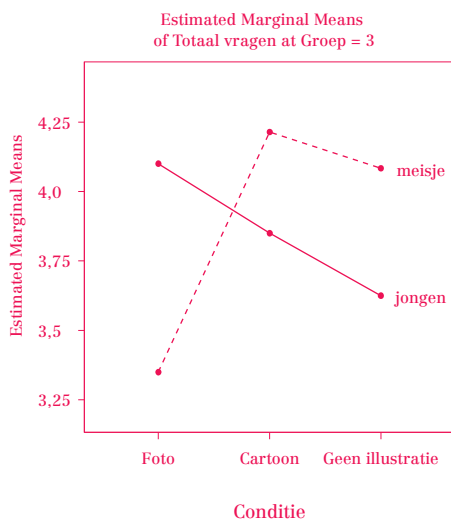
Uit het onderzoek bij tekst A kwam naar voren, dat leerlingen in groep 4 doorgaans hoger scoren op de tekstbegripsvragen dan de leerlingen uit groep 3. Iets wat we ook mogen verwachten na een jaar langer leesonderwijs. Als er echter bij de tekst een misleidende afbeelding was geplaatst, dan bleken de verschillen tussen groep 3 en 4 niet meer significant te zijn. Kortweg komt het erop neer, dat een misleidende afbeelding de tekstbegripsscore van groep 4 (significant) negatief had beïnvloed.



Figuur 1: Verschillen tussen de groepen op de tekstbegripsscores (min. = 0, max. = 6) per conditie.

Uit het onderzoek met tekst B kwam naar voren dat jongens en meisjes inderdaad verschillend scoren bij de verschillende type beelden. Omdat voor dit

onderzoek gebruik is gemaakt van kleine deelnemersgroepen, is deze uitkomst echter niet significant gebleken.



Figuur 2: Verschillen tussen de totaalscores (min. = 0, max. = 6) op de begripvragen tussen groep 3 (links) en groep 4 (rechts) bij de drie verschillende condities (foto, cartoon, geen illustratie).

Let op de schaalverdeling, hieruit blijkt dat de leerlingen in groep 4 beduidend hoger scoren.

De *Talking Drawing*-methode kan een aanvulling zijn om een gedetailleerder inzicht in het tekstbegrip van beginnende lezers te verkrijgen. Ook gaf de analyse van enkele leerlingen, waarbij de score op de tekening aanzienlijk afweek van de score op de begripvragen, aanleiding om aan te nemen, dat een misleidende afbeelding een negatief effect kan hebben op de weergave van de kern van het gelezen verhaal. Vervolgonderzoek is nog nodig, om dit vermoeden statistisch te kunnen onderbouwen.

Tot slot

Al met al komt uit het onderzoek vooral één conclusie naar voren: zomaar een plaatje bij een tekst plaatsen is niet verstandig, omdat een misleidend plaatje meer kwaad doet dan goed. Verder lijken er verschillen te zijn tussen jongens en meisjes (tekst B), al kon dit vanwege de kleine deelnemersgroepen niet statistisch significant worden aangetoond.

De tekstbegripsscores bij tekst B waren bij de jongens het best bij het fotografische materiaal, terwijl de meisjes het in die conditie er juist het minst vanaf brachten. Met name in groep 3 waren de verschillen tussen beide seksen in dit opzicht het duidelijkst. In groep 4 lijkt het voor de meisjes niet veel uit te maken in welke tekstconditie ze zaten, maar voor de jongens maakte het toevoegen van beeldmateriaal wel verschil. Daarbij werden de hoogste tekstbegripsscores behaald bij de teksten met foto's. Dit is op zich een opmerkelijke uitkomst aangezien haast al het onderwijsmateriaal getekende illustraties bevat, zeker als we in ogenschouw nemen dat jongens het in het huidige onderwijs minder goed lijken te doen dan de meisjes, vanwege het niet

tegemoet komen aan hun specifieke leerbehoeften. Vervolgonderzoek zou daarom wenselijk zijn.

Dat het geen ramp is om bij gebrek aan een goede illustratie te kiezen voor het achterwege laten van een afbeelding, werd letterlijk geïllustreerd door de *Talking Drawings*. De jonge lezers uit het onderzoek bleken namelijk wel degelijk in staat te zijn om een goede voorstelling te maken van datgene wat ze lazen zonder dat ze een visuele prikkel hadden gehad.

Bewust(er) omgaan met illustraties bij de ontwikkeling van lesmateriaal is dus het devies. De strategie om het plaatje te betrekken bij het begrijpen van teksten werkt alleen maar, als de lezer weet hoe hij een plaatje moet 'lezen'. Dus waar blijven 'evidence based' beeldstrategieën? Hoe leren we beginnende lezers goed met beelden bij teksten om te gaan?

Inez Wildhagen is van oorsprong grafisch ontwerper en behandelt nu kinderen en volwassenen met dyslexie en andere taalproblemen. Ook geeft ze lezingen over taalkundige onderwerpen.

Literatuur

- Bourisseau, W., Davis Jr, O.L., & Yamamoto, K. (1965). Sense-impression responses to differing pictorial and verbal stimuli. *Audio-Visual Communication Review*, 13, 249-254.
- Braun, C. (1969). Interest loading and modality effects on textural response acquisition. *Reading Research Quarterly*, 4, 428-444.
- Gibson, J.J. (1980). *Forward: A prefatory essay on the perception of surfaces versus the perception of markings on a surface*. In Hagen, M.A. (Eds.). The perception of pictures (Vol. 1 p. xi-xviii). New York: Academic Press.
- Harris, L.A. (1967). *A study of the rate of acquisition and retention of interest-loaded words by low socio-economic kindergarten children* (Unpublished doctoral dissertation). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Hibbing, A.N., & Rankin-Erickson, J.L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The reading teacher*, 6(8), 758-770.
- Kuhen, D.M. (2008). *The effect of explanatory and non-explanatory illustrations on text comprehension* (Unpublished master's thesis). Marietta, OH: Marietta College.
- Lindseth, M.L. (1969). *The use of pictures to answer comprehension questions in a selected developmental reading series* (Unpublished master's thesis). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Myatt, B., & Carter, J.M. (1979). Picture preferences of children and young adults. *Educational, Communication & Technology Journal*, 27(1), 43-53.
- Newton, D.P. (1995). The role of pictures in Learning to read. *Educational Studies*, 21(1), 119-130.
- Pike, M.M., Barnes, M.A. & Barron, R.W. (2010). The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 243-255.
- SLO. Nederlandse taal in het basisonderwijs; zoekterm 'begrijpend lezen'. Geraadpleegd op 29 november 2010 via <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00034/>
- Samuels, S.J. (1970). Effects of pictures on learning to read, comprehension and attitudes. *Review of educational research*, 40(3), 397-407.
- Shulevitz, U. (1997). *Writing with pictures. How to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guption Publications.
- Wildhagen, I.S.V. (2011). *Kijk, ik kan lezen! Zijn illustraties van invloed op het tekstbegrip van beginnende lezers?* (Masterscriptie). Amsterdam: Vrije Universiteit. Geraadpleegd via <http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/publicaties/onderzoek.aspx>
- Wildhagen, I.S.V. (2011). *Nieuwsbegrip in groep 3: van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen* (Stageonderzoek). Rotterdam: CED-Groep. Geraadpleegd via <http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/po/nieuws.aspx>
- Zwarts, M.(Ed.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON.

Het Andere BOEK

Lezen en kijken op vleugels van beleving en verbeelding

Auteur: Bert Kouwenberg

*“En wat heb je aan een boek,
dacht Alice, zonder plaatjes of
gesprekken?”*

Lewis Carrol in *De avonturen van Alice in
Wonderland*

Het allereerste boek dat ik, ruim zestig jaar geleden, als kleuter in handen kreeg was een – in mijn herinnering – reusachtig exemplaar van *Bambi*¹ met prenten van Walt Disney. In die zelfde tijd zag ik ook de gelijknamige tekenfilm in de bioscoop. Ik heb het boek letterlijk stuk gekeken. Gekeken, want de (Engelse) tekst is me nooit voorgelezen. Waarschijnlijk is mijn voorliefde voor boeken met plaatjes toen geworteld. In Tijdschrift Taal, jaargang 3, nummer 5 deed René Berends onder de titel *Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs* een oproep voor een actieplan leesmotivatie. Uit nationaal en internationaal onderzoek is gebleken dat veel Nederlandse leerlingen lezen niet leuk vinden én dat ze het bovendien in de afgelopen jaren steeds minder leuk zijn gaan vinden. Berends besluit zijn oproep met een aantal zinvolle tips om tot zo'n actieplan leesplezier te komen.

¹ *Bambi*: Het boek en de film van Disney zijn gebaseerd op het boek *Bambi, ein Leben im Walde* (1923) van de Oostenrijks-Hongaarse auteur Felix Salten.

Ik kies voor een andere invalshoek om het lezen van boeken te bevorderen. Het is een parafrase op het spreekwoord ‘Als de berg niet tot Mohammed wil komen, dan moet Mohammed naar de berg gaan’: Als het kind niet tot het boek wil komen, dan moet het boek naar het kind gaan.

Dit artikel beschrijft de zoektocht naar een ander soort boek en een ander soort lezen. Plaatjes spelen daarbij een belangrijke rol. De uitspraken die ik heb opgenomen, zijn wegwijzers langs de route die ik heb afgelegd. Ze zijn niet bedoeld als wetenschappelijke verantwoording, hoewel ze in een aantal gevallen wel afkomstig zijn van wetenschappers. Ik heb me door de citaten – gelezen in artikelen of boeken, of op een dag uit de blauwe lucht geplukt – laten leiden en inspireren op mijn tocht. Ik nodig u graag uit mij te volgen.

“Een hele eeuw van film kijken zal zeker z’n impact gehad hebben op het menselijk zelf.”

António Damásio – neurowetenschapper

Nieuwe media

Kinderen van nu groeien op in een wereld waarin de invloed van nieuwe media die van het boek overstijgt. Hun hersenen lijken zich in een andere richting te ontplooiën dan waar het lezen van een boek om vraagt. Dit geldt overigens niet alleen voor kinderen.

In *The lost art of reading* schrijft David Ulin, literair criticus van de Los Angeles Times: “Om te lezen hebben we een soort van stilte nodig, de mogelijkheid om het rumoer weg te filteren. Dat lijkt steeds moeilijker in onze door-en-door genetwerkte samenleving, waar elk gerucht, elk geroezemoes meteen geblogd en getweet wordt en we niet verlangen naar contem-

“Kinderen die niet van lezen houden, houden wel van verhalen. Het is de kunst en uitdaging hen te verleiden en in een leestoestand te brengen. De hoogste tijd om het boek opnieuw uit te vinden en te ontdekken.”

platie, maar naar een vreemd soort afleiding, afleiding onder het mom van op de hoogte zijn. Boeken dringen erop aan dat we de omgekeerde houding aannemen, dat we ons onderdompelen, dat we vertragen.”

Als zelfs een doorgewinterde en bevroegen lezer als David Ulin bij zichzelf constateert dat hij “niet langer de rust kan vinden die noodzakelijk is om te lezen”, hoe zal dit dan zijn voor kinderen die in het digitale tijdperk opgroeien? Hun brein participeert anders (actiever, springeriger, associatiever, dynamischer). Beeld is voor hen minstens zo belangrijk als tekst. Mijn ervaring is dat voor steeds meer kinderen een pagina met tekst een muur van letters, woorden en zinnen is, waarachter de betekenis en beleving van het verhaal verborgen blijft. Gelukkig bevat het probleem – de toegankelijkheid van verhalen in boekvorm – ook de kern van de oplossing. Kinderen die niet van lezen houden, houden wel van verhalen. Het is de kunst en uitdaging hen te verleiden en in een leestoestand te brengen. De hoogste tijd om het boek opnieuw uit te vinden en te ontdekken.

“Als neurowetenschapper probeer ik niet alleen uit te vinden hoe het brein werkt, maar juist ook hoe het zich ontwikkelt en verandert. En ik vermoed: The best is yet to come!”

António Damásio

Leesbevordering

Drieënveertig jaar heb ik met veel plezier en voldoening gewerkt als onderwijzer op één-en-dezelfde school, de De la Reyschool in Den Haag. Ik schrijf kinderboeken en als educatief auteur werkte ik enthousiast mee aan methodes op het gebied van taal, lezen en wereldoriëntatie. Ik geloof in de mogelijkheden van lees- en schrijfbbevordering voor alle kinderen en heb mij daar in de voorbije jaren op verschillende gebieden met overtuiging voor ingezet. Zo was ik redacteur van het, helaas vorig jaar ter ziele gegane, blad *Leesgoed* (Tijdschrift over kinder- en jeugdboeken en hun lezers), ontwikkelde ik in samenwerking met Mariëtte Hoogveen het *Verhalen-Atelier*, in 2004 bekroond met de Taalunie-onderwijsprijs, en bedacht ik met mijn collega Lisette van Gemmert voor onze school een werkwijze voor kinderen met dyslexie en leesproblemen waarbij *plezier blijven houden in lezen* vooropstaat.

Ondanks, of misschien dankzij, al die activiteiten kwam regelmatig de volgende gedachtegang bij mij op. We spannen ons erg in om het lezen van kinderen te bevorderen door te proberen ze dichterbij boeken te brengen. Waarom benaderen we het probleem – want dat is het inmiddels – óók niet van de andere kant? Als het kind niet tot het boek wil komen, dan moet het boek naar het kind gaan.

“Als het fysieke boek wil overleven, zal het een mooi object moeten zijn, iets wat het waard is om te hebben.”

Julian Barnes – schrijver

Krabbels

Tijdens het schrijven van dit artikel vond ik in mijn agenda van het schooljaar 2006-2007 een notitie, neergekrabbeld tijdens de treinreis na afloop van een redactievergadering van *Leesgoed*.

Een ander boek:

- bevordert lézen!
- toont véél beeld
- blijft een écht boek
- is bestemd voor negen +
- genereert dynamiek
- roept interactie op

“Bij kinderen van 9-11 jaar overlappen de hersengebieden die taal en beelden verwerken elkaar nog.”

Dick Swaab – hersenwetenschapper

Tegenwind

In het voorjaar van 2011 werd ik ernstig ziek. Gelukkig kwam het uiteindelijk weer goed, maar het was een gepast moment voor zelfreflectie. Zo vroeg ik me af of er zaken waren die ik nog niet had gedaan en die ik wel graag had willen doen. Een concept voor een ander soort boek bedenken hoorde daar bij.

Tijdens die zomer fietste ik, voor mijn herstel en plezier, veel door de duinen op mijn nieuw aangeschafte elektrische fiets. Op sommige dagen waaide er een flinke wind uit zee. Ik wenste de fietsers die mij, optorend tegen de wind, tegemoet kwamen alen een fiets met trapondersteuning. Omdat

ik in mijn hoofd bezig was met een ander soort boek, vroeg ik me op een keer af of het mogelijk zou zijn een boek te bedenken met ingebouwde leesondersteuning.

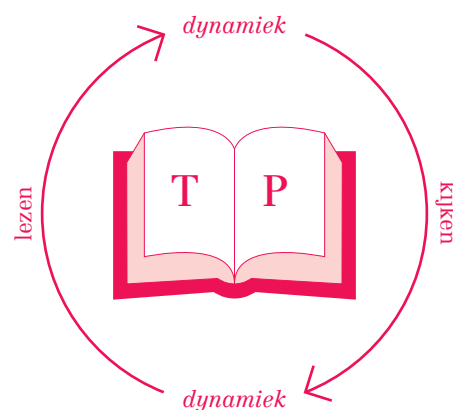
Enkele dagen later bezocht ik een tentoonstelling van de Belgische kunstenaar James Ensor in het Haags Gemeentemuseum. Ik besepte opeens hoezeer tekst en beeld hier gescheiden waren. Bij het begin van elke zaal hing een korte tekst met informatie. De schilderijen in de zaal vertelden vervolgens elk hun eigen verhaal. Was dit de ontbrekende schakel voor het andere boek? Hoe zou het werken als je in een boek de tekst en de prenten afwisselend en zelfstandig het verhaal zou laten vertellen? Met andere woorden: wat je in de tekst leest, zie je niet in beeld en wat je op de prenten ziet, lees je niet in de tekst.

“Beelden zijn emotioneler en minder complex dan taal. De toeschouwer wordt deelnemer.”

Michiel Hazanavicius – filmregisseur van de in 2010 met meerdere Oscars bekroonde ‘stomme’ film *The Artist*.

Dynamiek

Thuisgekomen probeerde ik het concept van een boek met leesondersteuning eerst in een schema te vangen en daarna onder woorden te brengen.



Het Andere BOEK

In plaats van een indeling in hoofdstukken heeft Het Andere BOEK een structuur van tekst- (T) en beeldeenheden (P – prenten), die afwisselend en zelfstandig het verhaal vertellen. Deze structuur genereert een dynamiek die de lezer/kijker meeneemt in het verhaal: lezen leidt naar kijken, kijken naar lezen.

Omdat ik me maar moeilijk kon voorstellen dat ik de eerste was die hierop kwam, legde ik mijn ideeën voor aan een aantal kenners van de kinderboekenwereld. Tot mijn verbazing – en voldoening – kon geen van hen een voorbeeld geven van de toepassing van het procedé dat me voor ogen stond. Ik ging aan de slag met de ontwikkeling van Het Andere BOEK, zoals ik het concept inmiddels noemde.

Vanaf het begin realiseerde ik me dat het beeld in Het Andere BOEK minstens zo belangrijk was als de tekst. Daarom zocht ik contact met illustrator Mark Janssen met wie ik bij eerdere projecten plezierig en inspirerend had samengewerkt. Ik stelde Mark voor het concept uit te werken tot een prototype, gebaseerd op *KODO – de zoon van de samoerai*, een boek dat ik een paar jaar eerder had geschreven. Ter informatie de korte inhoud van het verhaal.

KODO – de zoon van de samoerai

De elfjarige Kodo woont samen met zijn vader in het Veerhuis aan de Rivier. Achter het huis begint het diepe Woud. Van zijn moeder herinnert hij zich bijna niets. Op een dag vindt Kodo in het Woud een vosje, dat net als hij, zonder moeder moet opgroeien. Hij neemt het dier mee naar huis. De twee worden de beste maatjes. Dan ontdekt Kodo dat zijn vader een groot

geheim met zich meedraagt. Gesteund door de oude Ichigen lukt het Kodo stap voor stap het geheim van zijn vader te ontrafelen en hem te helpen zijn aartsvijand te verslaan.

Prototype

Mark Janssen en ik werkten ruim een jaar intensief aan het prototype van *KODO – Het Andere BOEK*. We probeerden verschillende combinaties en variaties van tekst en beeld uit. Al werkende ontwikkelden we een standaard met tien kenmerken waaraan een prent in Het Andere BOEK moest voldoen. Bijvoorbeeld: de prent trekt je in het verhaal. Of: de prent roept op tot focussen en reflectie. We onderzochten hoe de kinderen van de gekozen doelgroep (negen jaar en ouder) op onze verschillende versies reageerden. Voor het uiteindelijke prototype kozen we voor een groot formaat boek (29 x 36 cm), omdat we wilden dat de kinderen het gevoel kregen dat ze in het boek zouden kunnen verdwijnen.

Hoe Het Andere BOEK werkt

Op de linkerbladzijde staan de Japanse Kanji voor Winter en een haiku van de dichter Buson (1725-1783): *Toen mijn bijl neerviel, diep in het winterbos – plotseling, de geur van hout*. Op de rechterpagina begint het verhaal. Kodo wordt wakker en gaat met zijn vader hout sprokkelen in het winterbos. Hier volgt de tekst na de witregel.

Het Woud lag achter het Veerhuis waar Kodo met zijn vader woonde. Het rook er spannend, naar wilde dieren en geheimen. Kodo volgde zijn vader, die de slee voortrok met de zware bijl op zijn schouder. Af en toe werd de stilte verbroken door het



geluid van neerploffende sneeuw die van een hoge tak viel. Kodo liep zorgvuldig in de sporen die zijn vader achterliet in de verse sneeuw. Mijn vader is samoerai, dacht hij. Met hem kan ik niet verdwalen, hoe ver wij ook gaan. Het sneeuwde weer, met lichte, kleine vlokjes. Zijn vader bleef staan. “Aan het werk, Musko².”

Kodo begon meteen takken te rapen. Als hij er zoveel verzameld had als hij dragen kon, bracht hij ze naar de slee en begon opnieuw.

“Literatuur is de enige kunstvorm waarbij het publiek de muziek speelt.”

Kurt Vonnegut – schrijver en schilder

² Musko: Zoon

Als je de eerste tekstpagina van het verhaal hebt gelezen en het blad omslaat, ben je met Kodo en zijn vader in het Winterwoud en zie je wat er in het woud gebeurt.

Kinderen aan het woord³

Voor alle duidelijkheid roep ik nog even het grondprincipe van Het Andere BOEK in herinnering: tekst en prenten vertellen *afwisselend* en *zelfstandig* het verhaal. Wat je in de tekst leest, zie je niet in beeld en wat je op de prenten ziet, lees je niet in de tekst.

De bedoeling van Mark en mij was dat een prent de kinderen in het verhaal zou trekken. Daarnaast moest de prent oproepen tot focussen en reflectie. Werkte dit ook echt zo? Hier volgen de reacties van Ava, Adam, Ronja en Mick nadat ze de eerste pagina van het verhaal lazen en de prent bekeken.

Ava – 10 jaar: “Als hij er zoveel verzameld had als hij dragen kon, bracht hij ze naar de slee en begon opnieuw. Dan kan je al gelijk fantaseren, wat er dan allemaal gaat gebeuren. Het is een beetje, ja mysterieus ook. Volgens mij is hij hout aan het sprokelen en dan ziet hij spoorpjes. Dus die gaat hij volgen om te kijken wat hij vindt en dan vindt hij een klein vosje.”

Adam – 10 jaar: “Ja, hij zoekt dus takken en hij ziet iets. En toen zag hij een klein vosje die, nou ja, die denk ik geen moeder heeft en die alleen was. Een beetje eng en een beetje spectaculair, omdat er ook heel veel kan gebeuren hier, hè, met al die wilde dieren.”

Ronja – 11 jaar: “Kodo ziet een vosje, dat volgens mij pijn heeft, en hij gaat er naar toe en hij wil er volgens mij voor zorgen of meenemen naar huis. Ik denk dat hij mis-

schien eerst wel denkt dat het een beetje gevaarlijk is, want ja, een vosje is toch wel een beetje een wild dier. Maar als hij ziet dat het gewond is, dan denk ik wel dat hij hem wil gaan helpen. Een beetje onheilspellend, maar ook weer niet echt eng.”

Mick – 12 jaar: “Ik zie op de tekening dat het vosje er belangrijk uitziet. Ik denk dat verder in het boek, dat hij dan meer voor hem gaat betekenen. Ja, hij is best wel nieuwsgierig. Hij is afgeleid van het werk wat hij moet doen. Een soort stilte voor de storm: Alsof ze allemaal weten dat er iets gaat gebeuren wat eigenlijk niet hoort te gebeuren, maar ze zeggen het niet tegen elkaar.”

“In een boek ontdek je niet zozeer wat de auteur denkt, maar vooral wat je zelf denkt.”

Shaun Tan – illustrator/schrijver en winnaar van de Astrid-Lindgren-Award 2010

Je ziet het pas als je het begrijpt

In mijn werk als onderwijzer en methodeontwikkelaar heb ik mezelf altijd meer beschouwd als een didactische uitvinder dan als een didacticus. Uitvinders zijn in de eerste plaats op zoek naar iets nieuws. De herkenbaarheid van het nieuwe kan een obstakel zijn. Bij het Andere BOEK is dat het geval, heb ik gemerkt. “Het is toch gewoon *een boek met plaatjes*,” is een reactie die ik meer dan eens te horen kreeg. Misschien komt het doordat het grondidee – de scheiding van tekst en beeld – zo simpel is dat je er in eerste instantie overheen kijkt. Het is, zoals de denker Cruyff het ooit heeft geformuleerd: “Je ziet het pas als je het begrijpt.”

De kern van de uitvinding van Het Andere BOEK is dat de scheiding van tekst en beeld

een dynamiek genereert die de lezer/kijker meeneemt in het verhaal en de interactie op een vanzelfsprekende manier stimuleert. Het principe is simpel én tegelijk revolutionair; een kleine verandering met grote gevolgen. De beleving van een boek kan er een nieuwe dimensie door krijgen, zoals ik ontdekte tijdens het uitproberen van het prototype.

Beeld roept taal op

Dat tekst eigen beelden oproept bij een lezer is een bekend verschijnsel. Kinderen en volwassenen ervaren een boekverfilming soms als teleurstellend omdat zij, op basis van het boek, zich er een andere voorstelling van hadden gemaakt. Ik ontdekte dat het omgekeerde – beeld roept eigen taal op bij een kijker – ook waar is.

Als Ava, Adam, Ronja en Mick vertellen over de sfeer in het Winterwoud, typeren zij die als ‘mysterieus (Ava), ‘spectaculair’ (Adam), ‘onheilspellend’ (Ronja) en ‘stilte voor de storm’ (Mick). De variatie in woordgebruik vond ik opvallend omdat mijn eerdere ervaring was dat, als je kinderen over een gelezen tekst laat vertellen, ze vooral de woorden gebruiken die ze zojuist hebben gelezen. Blijkbaar werkt het bij beelden dus net zoals bij tekst en roepen prenten een ‘eigen’ taal op. Dit werd bevestigd doordat de kinderen bij het vertellen regelmatig ‘ik denk’ en ‘volgens mij’ gebruikten. Het viel mij op hoe goed en effectief ze de prent interpreteerden en begrepen. Misschien is het relevant om te vermelden dat van de vier kinderen er drie ‘gediplomeerd’ dyslectisch zijn.

“Door mijn handicap, die woordblindheid, heb ik ontzettend goed leren kijken.”

Jan des Bouvrie – binnenhuisarchitect en kunstverzamelaar

³ De gefilmde reacties van de kinderen zijn te zien op: http://www.youtube.com/watch?v=PBRNGvUJ6ul&feature=em-share_video_user

Literaire competentie en visuele geletterdheid

De uitspraken van de kinderen zijn opvallend maar niet verwonderlijk. In de publicatie *Leerstoflijnen lezen beschreven, uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool* (Oosterloo & Paus 2010) wordt onder andere gesproken over literaire competentie en visuele geletterdheid: Uit onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie (Ghonem-Woets 2010) is gebleken dat kinderen tussen vier en acht jaar (dus al vóór de doelgroep van Het Andere BOEK) heel goed in staat zijn betekenissen aan illustraties te verbinden, daarover te redeneren en er conclusies uit te trekken. Dat is precies wat de kinderen deden, zoals bijvoorbeeld Ava: “Het is een beetje, ja mysterieus ook (betekenis verbinden). Volgens mij is hij hout aan het sprokkelen en dan ziet hij spoorpjes. Dus die gaat hij volgen om te kijken wat hij vindt (redeneren) en dan vindt hij een klein vosje (conclusie trekken).”

Ook over de belangrijke rol van illustraties in een verhaal is het nodige bekend (Mooren 2000). “Illustraties creëren een context, motiveren en bevorderen een actieve verwerking van de tekst.” Ook deze zaken herkende ik in de uitspraken die de kinderen deden. Zo merkte Mick over de hoofdpersoon Kodo op: “Ja, hij is best wel nieuwsgierig. Hij is afgeleid van het werk wat hij moet doen.”

Prenten kunnen de aandacht van de lezer wekken en vasthouden, ze kunnen de tekst concretiseren en overbrengen wat verbaal niet of moeilijk kan. Daarnaast blijken illustraties het onthouden van de tekst positief te beïnvloeden.

Twee kanttekeningen zijn bij dit alles op zijn plaats. De aard, kwaliteit en samen-

“Prenten kunnen de aandacht van de lezer wekken en vasthouden, ze kunnen de tekst concretiseren en overbrengen wat verbaal niet of moeilijk kan. Daarnaast blijken illustraties het onthouden van de tekst positief te beïnvloeden.”

hang van de illustraties met de tekst spelen hierbij een doorslaggevende rol. En visuele geletterdheid, ook wel beeldlezen genoemd, blijkt een veel minder vanzelfsprekend verwervingsproces dan veelal wordt aangenomen. Het verdient expliciete aandacht in het onderwijs. Bij beide zaken wil ik me van harte aansluiten.

Intuïtief denken

In de periode dat ik *KODO – Het Andere BOEK* met de kinderen uitprobeerde, las ik in JSW een artikel van de psycholoog Jo Nelissen (onderzoeker bij het Freudenthal-instituut van de Universiteit Utrecht): *Intuïtie en het oplossen van problemen*. Wat ik bij de kinderen zag, kwam overeen met wat in het artikel door Nelissen intuïtief denken werd genoemd. “Intuïtie als cognitief proces wordt door onderzoekers verklaard als het plotseling doorzien van een situatie of structuur, ook wel Gestalt genoemd. Een Gestalt of situatie heeft altijd betekenis en betekenis doorzien we doorgaans spontaan en onmiddellijk.”

Een prent in het verhaal van *KODO* is, of kan worden opgevat als, een Gestalt (een betekenisvolle situatie) en daardoor, be-

greep ik uit de theorie, maakten de kinderen bij het kijken “spontaan, snel en direct gebruik van hun eigen ervaringskennis”.

Als Adam zegt: “En toen zag hij een klein vosje die, nou ja, denk ik geen moeder heeft”, zegt hij dit omdat hij uit ervaring weet (bijvoorbeeld uit sprookjes en dierenverhalen), dat een jong dier in een situatie zoals op de prent (weerloos in een reusachtig woud) geen moeder meer heeft. In de tekst, die vooraf gaat aan de prent, komt de zin voor: “het rook er spannend, naar wilde dieren en geheimen.” Adam typeert het woud als: “Een beetje spectaculair, omdat er ook heel veel kan gaan gebeuren hier, hè, met al die wilde dieren.” Opnieuw een voorbeeld van intuïtief en in dit geval bovendien associatief denken. Adam combineert de informatie uit de tekst – ‘wilde dieren’ – met de prent en daarom typeert hij het woud als ‘spectaculair’.

Ook Ronja denkt intuïtief als ze zegt: “Kodo ziet een vosje dat volgens mij pijn heeft en hij gaat ernaar toe en hij wil er volgens mij voor zorgen, of meenemen naar huis.” Ronja leeft zich in en verandert van toeschouwer in deelnemer. Opvallend is dat zij door haar inleving tot beschouwing komt, terwijl beschouwend

denken in het begrijpend leesonderwijs eerder gekoppeld wordt aan afstand leren nemen van de tekst.

In zijn artikel schrijft Jo Nelissen: “Hoe- wel een intuïtief proces spontaan, snel en direct verloopt, mag het niet worden verward met een impulsief of lukraak raad- of gokproces.” Dat blijkt ook bij Ronja als zij zich realiseert dat Kodo voorzichtig moet zijn in deze situatie: “Want ja, een vosje is toch wel een beetje een wild dier.”

De relatie van een prent als Gestalt en intuïtief denken spreekt eveneens duidelijk uit wat Mick opmerkt over het vosje: “Ik zie op de tekening dat het vosje er belangrijk uitziet. Ik denk dat verder in het boek, dat hij dan meer voor hem gaat betekenen.” Mick doorziet de situatie, doordat hij de prent aanvoelt. Hij voorvoelt wat er staat te gebeuren in het verhaal als hij de sfeer benoemt als “Een soort stilte voor de storm”, en dit bovendien in zijn eigen woorden uitlegt: “Alsof ze allemaal weten dat er iets gaat gebeuren wat eigenlijk niet hoort te gebeuren, maar ze zeggen het niet tegen elkaar.” Zonder hier op het verloop van het verhaal in te gaan, kan ik zeggen dat Mick met deze opmerking de spijker op z'n kop slaat.

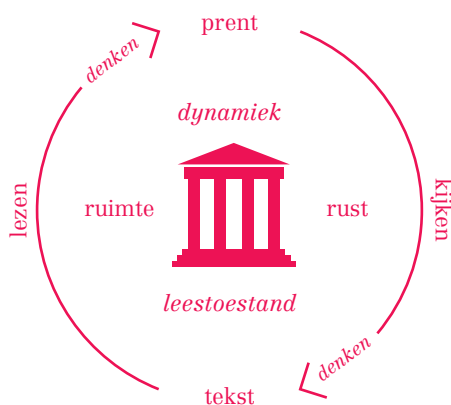
“Misschien bestuurt links de processen die we onszelf zo eigen hebben gemaakt dat we ze routinematig kunnen uitvoeren en staat rechts open voor onbekende, nieuwe ervaringen en informatie.”

Elkhonon Goldberg – neurowetenschapper

Leestoestand

Ten slotte ontdekte ik dat de dynamiek (afwisseling) van lezen, kijken én denken een leestoestand creëert, die ik heb

geprobeerd weer te geven in het volgende schema. De prent dompelt de kinderen onder en neemt hen mee in het verhaal en tegelijk ontstaat er stilte – ruimte en rust in het hoofd – voor het lezen van de tekst.



“In onze digitale wereld moeten we rustige ongehaaste activiteiten en plekken koesteren – tempels in tijd en plaats – voor bezinning en contemplatie.”

David Levy – musicus en kunsthistoricus

Het Andere LEZEN

De uitvinding van Het Andere BOEK en de ontdekkingen die eruit voortkwamen, kunnen de basis vormen van een theorie voor een ander soort lezen, met meer aandacht voor beeld en intuïtief denken dan tot nu toe gangbaar is. Dit Andere LEZEN biedt mogelijkheden op alle onderdelen van het lezen: technisch lezen, inclusief aandacht voor dyslexie en leesmoelijkheden, begrijpend lezen en last but not least leesbevordering. Er is nog een lange en ongetwijfeld hobbelijke weg te gaan van onderzoek, ontwikkeling en onderbouwing om die theorie tot praktijk te brengen. Maar het is de moeite waard om die weg in te slaan: kinderen leren *lezen én kijken op vleugels van beleving en verbeelding*.

In de komende maanden gaat het instituut LEARN!⁴, aan de hand van het prototype van *KODO*, onderzoek doen naar de effecten van het concept van Het Andere BOEK. In het verlengde daarvan verschijnt *KODO* in het najaar van 2013 – in meerdere versies – bij Uitgeverij Zwijsen. Voor het voorjaar van 2014 staat een eerste serie van Het Andere BOEK op stapel.

“Maar dat is een ander verhaal en moet een andere keer maar eens worden verteld.”

Michael Ende in *Het oneindige verhaal*

Bert Kouwenberg was ruim veertig jaar onderwijzer. Hij is kinderboekenschrijver en leesbevorderaar. Daarnaast was hij coauteur van diverse taal- en leesmethodes voor het basisonderwijs.

Literatuur

Damásio, A. (2010). *Het zelf wordt zich bewust, hersenen, bewustzijn, ik*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Goldberg, E. (2009). *Het sturende brein, onze hersenen in een complexe wereld*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Nelissen, J. (2008) Intuïtie en het oplossen van problemen. *JSW* 93(2), 6-9.

Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven, uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Ulin, D. (2010). *Why Books matter in a Distracted Time*. Seattle: Sasquatch Books.

⁴ LEARN!: Afdeling Onderwijsneurowetenschap, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam

Part two

Column

Auteur: *Tjalling Brouwer*

Misschien kent u het filmpje wel waarin Steve Johnson, auteur van *Everything bad is good for you*, de kijker vraagt zich voor te stellen dat 500 jaar geleden niet de boekdrukkunst, maar computergames uitgevonden zouden zijn. Vijf eeuwen later zou het boek verschijnen en direct onder jongeren een enorme rage worden. De rage zou zulke grote vormen aannemen dat zelfs ouders en andere volwassenen zich zorgen zouden gaan maken over dit ‘nieuwe medium’, omdat lezen in tegenstelling tot het spelen van games, de zintuigen te weinig zou prikkelen, weinig interactie met leeftijdsgenoten zou uitlokken en zelfs kinderen zou stimuleren zich af te zonderen in een stille ruimte.

Het filmpje is een mooie manier om vanuit een verschoven perspectief eens te kijken naar ‘oude’ en ‘nieuwe’ media. Het laat ook indringend zien dat we zaken die we nu in het onderwijs heel belangrijk of normaal vinden, over een tijdje wellicht wel eens met heel andere ogen zouden kunnen bekijken. Zeker als het gaat om new literacies, nieuwe geletterdheid.

In dat verband heb ik af en toe de neiging om ‘part two’ op te nemen van het bovenbeschreven filmpje. Het zou ongeveer als volgt gaan: De ouders en andere volwassenen die zich toch al grote zorgen maken over de ‘ontgaming’ van de jeugd door de toename van het lezen van boeken met alleen maar dorre woorden, ontdekken

dat het onderwijs zich meer en meer gaat focussen op de technische kant van het lezen. Er verschijnen toetsen die vooral insteken op het zo snel mogelijk opdreunen van losse woorden, zonder context. Toetsen die genormeerd zijn op basis van een zogeheten normaalverdeling.

De ouders en volwassenen zouden ontdekken dat een van de spelregels van dergelijke toetsen is dat er altijd 25% kinderen horen te zijn die ‘uitvallen’ op de toets. Als dat percentage lager komt te liggen, wordt niet de vlag uitgestoken omdat kinderen blijkbaar beter zijn gaan lezen, maar wordt de conclusie getrokken dat de toets versleten is en dat er strengere normen moeten komen.

Mijn part two zou verder gaan met beelden van scholen die zich nog meer dan daarvoor, richten op pure decodeervaardigheid, los van leesbegrip en leesplezier. Het filmpje zou inzoomen op situaties waarin kinderen aangezet worden tot het zo snel mogelijk blaffen van woordrijtjes, opdat de scores op de woordentoetsen omhoog gaan en de school een pluim krijgt omdat deze zo opbrengstgericht werkt.

Het slotfragment zou bestaan uit een vergadering van toetsdeskundigen, waarin eensgezind vastgesteld wordt dat de leestoets al weer versleten is en dat de normen dringend aangepast moeten worden omdat het aantal uitvallers te beperkt is...

Op de scholen waar ik kom als taalspecialist, scoren de groepen gemiddeld bijna altijd op of boven ‘normaal’ op de AVI Midden- en Eindtoets. Een toets die meer lijkt op het echte lezen, maar niet echt meetelt, omdat deze niet COTAN goedgekeurd is. Op deze zelfde scholen blijven de scores op de DMT, zeker in de lagere groepen, vrijwel altijd achter bij de normaalverdeling. Dat is opmerkelijk, want voor elke school die onder deze norm scoort, moet er toch ook een school zijn die boven de norm scoort? Anders klopt de normaalverdeling voor de DMT niet! Het zal wel komen omdat scholen mij en andere taalspecialisten pas inhuren op het moment dat de scores onder de maat zijn... Of...?

Mijn ervaring is dat er inderdaad vaak op scholen nog wel het een en ander te winnen valt, als het gaat om effectief en efficiënt technisch leesonderwijs. Dit kan echter prima zonder dat dit ten koste gaat van leesbegrip en leesplezier. Het laat zich bovendien vaak ook nog goed combineren met het leren omgaan, op waarde schatten en gebruiken van informatie van internet en de vaardigheid om hier met anderen over te communiceren, al dan niet middels ICT-toepassingen. Vaardigheden die gerekend kunnen worden tot de nieuwe geletterdheid. Soms vertel ik deze scholen ook nog iets over de normaalverdeling en de totstandkoming van toetsnormen. Soms iets over het slotfragment van mijn scenario voor part two.

Het taalonderwijs Nederlands onderzocht

Auteurs: *Helge Bonset*
en *Mariëtte Hoogeveen*

Lezen leerlingen steeds minder in hun vrije tijd? Leren leerlingen betere teksten te schrijven als je ze schrijfstrategieën bijbrengt? Hoe vergroten we de woordenschat van de leerlingen? Zulke vragen leven bij leerkrachten en anderen in het basisonderwijs. Aan de beantwoording ervan kan wetenschappelijk onderzoek een bijdrage leveren: ook als het geen definitieve antwoorden kan geven, levert het vaak belangrijke aanwijzingen. Maar dan moet dat onderzoek wel toegankelijk (gemaakt) zijn.

In het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO)¹ hebben wij de afgelopen jaren al het wetenschappelijk onderzoek geïnventariseerd dat sinds 1969 in Nederland en Vlaanderen is gedaan naar taal in het primair onderwijs. Daarmee wilden we een bijdrage leveren aan het dichten van de vaak gesignaleerde kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Broekkamp en Van Hout-Wolters, 2005; Onderwijsraad, 2003, 2006).

Onze inventarisatie heeft geresulteerd in literatuurstudies over achtereenvolgens de domeinen Schrijven, Lezen, Spelling, Woordenschat, Taalbeschouwing, Mondelinge taalvaardigheid en Technisch lezen, die alle gedownload kunnen worden van www.slo.nl/htno. De studies zijn gericht op een publiek van leerkrachten (in opleiding), schoolbegeleiders, opleiders, methodemakers, ontwikkelaars en onderzoekers.

‘Onderzoek’ definieerden wij als *empirisch* onderzoek, waarin de praktijk van het (taal)onderwijs bestudeerd wordt via experimenten, lesobservaties, interviews, enquêtes en analyses van documenten. Publicaties puur ‘vanachter de schrijftafel’ bleven dus buiten beschouwing.

In iedere literatuurstudie hebben we het onderzoek ingedeeld in dezelfde typen: naar doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie, en evaluatie. Deze indeling is gebaseerd op het bekende model van het onderwijsleerproces “Didactische analyse” van Van Gelder e.a. (1971).

Onderzoek naar *doelstellingen* draait om de vraag wat gewenste doelstellingen zijn voor een bepaald domein. Antwoorden op deze vraag worden ontlokt aan relevante

respondenten als (oud)leerlingen, leraren, opleiders in het vervolgonderwijs, werkgevers en burgers.

Onderzoek naar *beginsituatie* gaat na welke attitudes en gedragingen leerlingen hebben ten aanzien van een bepaald domein (bijvoorbeeld onderzoek naar leesgedrag). Ook kan het uitzoeken welke verschillen in kennis en vaardigheid leerlingen vertonen binnen een bepaald domein, bijvoorbeeld: waarin onderscheiden goede en slechte schrijvers zich van elkaar?

Onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* bestaat uit systematische analyses en beoordelingen van methoden of ander onderwijsleermateriaal.

Onderzoek naar *onderwijsleeractiviteiten* bestaat uit drie typen. Descriptief onderzoek beschrijft de stand van zaken in een bepaald domein: hoe besteden leraren en leerlingen de tijd, welke didactische aanpakken worden gehanteerd, welke problemen ervaren leraren en leerlingen? Construerend onderzoek richt zich op het ontwikkelen en beproeven van nieuwe didactische aanpakken in de lespraktijk. Voor effectonderzoek geldt ditzelfde; het accent ligt daar echter niet op de ontwikkeling maar op de effectmeting van de nieuwe didactische aanpak, waarbij het vooral gaat om het effect op de leerprestaties van de leerlingen.

Instrumentatieonderzoek richt zich op ontwikkelen en beproeven van beoordelingsinstrumenten.

Evaluatieonderzoek gaat op grote, meestal landelijke schaal na in hoeverre bepaalde gewenste doelstellingen ook echt worden bereikt. Het periodiek peilingsonderzoek in Nederland en Vlaanderen (PPON) is de meest voorkomende vorm hiervan.

We verzamelden de onderzoeksliteratuur vanaf 1969. Dit jaartal wordt in de literatuur aangemerkt als het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands: de opkomst van een “communicatief paradigma”. Een aantal domeinen (Schrijven, Lezen, Spelling en Woordenschat) hebben we geïnventariseerd van 1969 tot 2004. Voor deze domeinen is een actualisering gepland. De domeinen Taalbeschouwing, Mondelinge taalvaardigheid en Technisch Lezen zijn geïnventariseerd van 1969 tot 2012.

In dit artikel geven we onze voornaamste bevindingen weer per domein, waarbij we ons beperken tot de schriftelijke taalvaardigheid. Over Taalbeschouwing is al eerder een artikel verschenen in dit tijdschrift (Bonset, 2011), en bij Mondelinge taalvaardigheid is het onderzoek te schaars en gefragmenteerd om adequaat in kort bestek weer te geven. We verwijzen vanwege de leesbaarheid niet naar afzonderlijke onderzoeken. Die verwijzingen zijn te vinden in onze literatuurstudies, vermeld aan het eind van dit artikel. Wanneer we bepaalde typen onderzoek niet noemen, betekent dat dat daarnaar binnen het domein (vrijwel) geen onderzoek is verricht.

Informatie over de hoeveelheid onderzoek per domein hebben we samengevat in de tabel in bijlage 1.

Schrijven (1969-2004)

Uit onderzoek naar de *beginsituatie* van de leerlingen blijkt dat vaardigheden op het gebied van planning en revisie positief samenhangen met het schrijfproces van leerlingen en de kwaliteit van hun teksten. Ook blijkt dat een aantal hoogste groeipers over enige vaardigheid op dat gebied beschikt, terwijl het schrijfonderwijs er

¹ Het project HTNO is een zusterproject van het project HSN0 (Het Schoolvak Nederlands Onderzocht) waarin het onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs geïnventariseerd, beschreven en geïnterpreteerd wordt (Hoogeveen en Bonset, 1998 en Bonset en Braaksma, 2008, zie www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek). Beide projecten zijn uitgevoerd in samenwerking van SLO (financiering, uitvoering en projectleiding) met de Nederlandse Taalunie (financiering en publicatie van resultaten op website), het SCO- Kohnstammstituut (onderzoeksexpertise) en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen (subsidiënten).

“Het schrijfonderwijs draagt nog steeds een weinig procesgericht en communicatief karakter, stellen diverse onderzoekers vast. Ook het gebruik van een relatief moderne methode lijkt hier weinig aan te veranderen.”

amper op gericht is geweest. Dit maakt aanmerkelijk dat de verschillen tussen leerlingen in plannings- en revisievaardigheden verkleind zouden kunnen worden wanneer het schrijfonderwijs zich meer op deze vaardigheden zou richten. Ideeën genereren aan het begin van het schrijven en de tekst regelmatig herlezen tijdens het schrijven blijken eveneens positief samen te hangen met de kwaliteit van teksten, een aanwijzing te meer dat het schrijfonderwijs gebaat zou zijn bij een procesmatige aanpak. Leerlingen vinden schrijven het minst leuk en makkelijk van alle taalvaardigheden, hoewel in het reguliere basisonderwijs nog altijd meer dan twee derde op beide punten positief is. Meer dan twee derde van de leerlingen schrijft ook wel eens buiten school, waarbij briefjes aan familie en vrienden, verhalen en dagboeken het meest worden genoemd.

Onderzoek dat specifiek gericht is op *onderwijsleermateriaal* voor schrijven in het basisonderwijs is niet meer verricht sinds het begin van de jaren negentig. Taalmethoden bleken toen weinig aandacht te besteden aan planning, reflectie en revisie, aan inhoudelijke beoordelingscriteria voor teksten zoals doel- en publiekgerichtheid, en aan informatieverwerking ten behoeve van een te schrijven tekst.

De resultaten van het *descriptieve onderzoek* naar de *praktijk* van het schrijfonderwijs stemmen niet optimistisch over het onderwijsaanbod. Aan ondersteunende vaardigheden als spelling, interpunctie en handschrift wordt een veelvoud besteed van de tijd die besteed wordt aan het leren schrijven zelf. Bij het schrijven ontbreekt aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren, interactie en samenwerking tussen leerlingen, voorlezen en presenteren van teksten aan elkaar. Het schrijfonderwijs draagt nog steeds een weinig procesgericht en communicatief karakter, stellen diverse onderzoekers vast. Ook het gebruik van een relatief moderne methode lijkt hier weinig aan te veranderen.

Construerend onderzoek en *effectonderzoek* hebben betrekking op:

- het leren maken van aantekeningen: het blijkt mogelijk via een door de onderzoeker ontwikkeld model de prestaties van de leerlingen aanzienlijk te verbeteren;
- het effect van zinsopbouwonderwijs op schrijfvaardigheid: geen effect op formuleervaardigheid, beknopt formuleren en globale tekstkwaliteit; wel effect op zinsbesef en grammaticale kennis;

- het verbeteren van de “grammaticale vloeiendheid” bij leerlingen: vier verschillende aanpakken, waarbij gevarieerd werd tussen expliciete en impliciete instructie in regels en terminologie, en tussen accent op vorm en accent op betekenis, blijken alle vier even effectief te zijn.

Instrumentatieonderzoek maakt duidelijk dat meerkeuzetoetsen, gestructureerde en correctieopdrachten de beoordelaarbetrouwbaarheid verhogen, maar ten koste dreigen te gaan van de validiteit van de beoordeling, die meer gebaat is bij vrije schrijfoopdrachten. Tot een betrouwbare beoordeling van vrije schrijfoopdrachten kunnen beoordelingsschalen en analytische beoordeling bijdragen. Leerkrachten zijn betrouwbaarder beoordelaars van vrije schrijfoopdrachten dan leken en schrijvers of dichters, vooral als het gaat om taalgebruik.

Evaluatieonderzoek in het kader van PPOON geeft een beeld van de schrijfprestaties van basisschoolleerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool. Weinig leerlingen blijken, naar het oordeel van deskundige beoordelaars, in staat aan het eind van de basisschool communicatief effectieve teksten te schrijven, maar de achtereenvolgende peilingen eind basisonderwijs laten een licht stijgende lijn zien in de kwaliteit van de gemiddelde schrijfprestaties. De kwaliteit van de schrijfprestaties wordt overigens niet in de eerste plaats bepaald door school, klas of ontvangen instructie, maar door herkomst en schoolloopbaan en vooral door sekse: meisjes schrijven beter dan jongens. De ondersteunende vaardigheden worden in het algemeen voldoende beheerst, met als uitzondering interpunctie: op alle niveaus en leeftijden wordt interpunctie door de leerlingen slecht beheerst, zelfs door de goede.

Lezen: begrijpend lezen (1969-2004)

Onderzoek naar de *beginsituatie* van de leerling heeft het volgende opgeleverd. Van de cognitieve leerling-kenmerken (aanwezige kennis en vaardigheden) hangt vooral woordenschat samen met begrijpend lezen. Er is ook een samenhang tussen technisch lezen en begrijpend lezen, maar vooral in de lagere leerjaren van het basisonderwijs. Achtergrondkennis en non-verbale intelligentie blijken in enkele onderzoeken samen te hangen met begrijpend lezen. Bij de metacognitieve leerling-kenmerken (het vermogen tot reguleren van het eigen lees- en leerproces) wordt wisselend gerapporteerd over de samenhang tussen kennis van strategieën en tekstkenmerken enerzijds en begrijpend lezen anderzijds. Tussen de affectieve leerling-kenmerken (leesmotivatie, leesattitude et cetera) en begrijpend lezen wordt vaker geen samenhang gevonden dan wel. Buitenschoolse kenmerken (leesklimaat, sociaal milieu, etnische herkomst) hangen (in twee onderzoeken) samen met begrijpend lezen. Belangrijk om te bedenken bij het bovenstaande is dat een positieve samenhang niet hetzelfde is als een oorzakelijk verband.

Descriptief onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen laat zien dat leerkrachten gemiddeld per week een tot anderhalf uur besteden (in 2005) aan begrijpend lezen in de bovenbouw en een uur in de onderbouw. De meeste leerkrachten besteden minstens eenmaal per week aandacht aan begrijpend lezen. Slechts een deel van die tijd wordt ook echt besteed aan de inhoudelijke kant van lezen; een groot deel wordt gevuld met organisatorische en procedurele zaken. Zowel in het speciaal als in het

regulier basisonderwijs wordt weinig tot geen directe instructie in begrijpend lezen gegeven en geen aandacht besteed aan leesstrategieën. Het leesonderwijs bestaat vooral uit leerlingen teksten laten lezen en daar vragen over stellen. De kwaliteit van het leesonderwijs laat naar de mening van de Inspectie (in 1996) op veel scholen (de helft tot een derde) te wensen over als het gaat om inhoud, methodiek, differentiatie en evaluatie.

Het meeste *effectonderzoek* rapporteert positieve effecten (geheel of gedeeltelijk) van de onderzochte aanpak, programma of leergang op de vaardigheid in begrijpend lezen. Bij de didactische aanpakken wordt effect gerapporteerd van taakgericht taalonderwijs, de functionele communicatieve aanpak, betekenisonderhandeling, adaptief onderwijs en cognitief leerlingschap². Maar deze aanpakken zijn zo breed dat niet met zekerheid valt vast te stellen welke bestanddelen ervan nu precies zorgen voor het positieve effect op begrijpend lezen. De experimentele programma's waarvan effect wordt gerapporteerd, worden in ouder onderzoek gepresenteerd als deelvaardigheden van begrijpend lezen en in later onderzoek als leesstrategieën. Voor een aantal programma's, zoals de hoofdgedachte van een tekst afleiden, wordt in meer dan één onderzoek effect gevonden. Maar er is geen enkel programma waarvoor in alle onderzoeken effect gevonden wordt, ook niet *Hoofdgedachte afleiden*. We kunnen dus slechts concluderen dat sommige programma's soms effect laten zien op begrijpend lezen. Van een paar oudere experimentele leergangen is effect gerapporteerd op begrijpend lezen: *Lezen om te weten* en *Lees je wijzer*. De eerstgenoemde leergang bestaat uit twee programma's waarvan er één (*Schema's maken*) effect laat zien. Maar ook hier

blijkt een vergelijkbaar programma in later onderzoek niet effectief. De tweede leergang blijkt in twee onderzoeken effectief; deze leergang legt nadruk op de aspecten communicatie en taaldenkreliaties. Wat bestaande leergangen voor begrijpend lezen betreft, wijst het verrichte onderzoek uit dat de effecten daarvan op de vaardigheid in begrijpend lezen klein dan wel afwezig zijn.

Het *instrumentatieonderzoek* heeft enkele bruikbare instrumenten opgeleverd: doelstellinggerichte en cloze-toetsen en de CITO-Leesbaarheidsindex.

Evaluatieonderzoek is verricht in het kader van PPO. In alle Nederlandse peilingonderzoeken aan het eind van het reguliere basisonderwijs, tussen 1990 en 2005, presteren leerlingen op het gebied van begrijpend lezen gemiddeld beneden de verwachtingen van beoordelaars. Er zijn daarbij grote verschillen in prestaties: leerlingen met laag opgeleide ouders en leerlingen met vertraging in hun schoolloopbaan scoren lager dan de overigen. Meisjes scoren (in 2005) op bijna alle taken gemiddeld hoger dan jongens. Interessant zijn de bevindingen uit het peilingonderzoek naar leesstrategieën uit 2007. Leerlingen in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs en goede lezers uit het speciaal onderwijs blijken tot op zekere hoogte over passieve en actieve kennis van leesstrategieën te beschikken, evenals over de vaardigheid in voorspellend lezen. De vaardigheid in voorspellend lezen blijkt samen te hangen met hun prestaties op het gebied van begrijpend lezen, wat aansluit bij de positieve samenhang tussen procesgericht, strategisch leesonderwijs en leesprestaties die werd gevonden in de tweede peiling eind basisonderwijs.

² Cognitief leerlingschap richt zich op het actief betrekken van de leerling in het leerproces en op de ontwikkeling van metacognitie (Bonset & Hoogeveen, 2009a, p. 47).

Lezen: leesbevordering en fictie (1969-2004)

Leerlingen zijn minder tijd gaan besteden aan lezen en lezen bijna alle typen lees-materiaal minder vaak dan in de vorige decennia, zo blijkt uit het onderzoek naar de beginsituatie. Dit geldt voor leerlingen einde basisonderwijs; de leesfrequentie van leerlingen halverwege het basisonderwijs is door de tijd heen stabiel. Tegelijkertijd neemt de tijd die besteed wordt aan tv kijken toe, waarbij later nog de tijd komt die besteed wordt aan internetgebruik. Niettemin is er in 2005 nog altijd een duidelijke meerderheid van leerlingen die vaak boeken zegt te lezen halverwege het basisonderwijs, en een aanzienlijke minderheid (38%) die meer dan 3 boeken per maand zegt te lezen aan het einde van het basisonderwijs. Daar staat tegenover dat 13% van de leerlingen in de afgelopen maand geen enkel boek gelezen zegt te hebben; een hoger percentage dan de 7% in de peiling uit 1993. Leerlingen staan nog steeds in meerderheid positief tegenover lezen: ze vinden lezen leuk, makkelijk en belangrijk, zowel aan het einde als halverwege het basisonderwijs. Dit is wel beduidend meer het geval bij meisjes dan bij jongens. Meisjes hebben een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere attitude tegenover lezen dan jongens. Leesfrequentie is een goede voorspeller van lees-attitude en leesvoldoening: wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest. Leesattitude (leesmotivatie, leesplezier) draagt in sommige onderzoeken positief bij aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip), in andere niet. Hetzelfde geldt voor buitenschools lezen.

Gezinsfactoren hebben volgens de meeste onderzoekers een grote invloed op het leesgedrag, de leesmotivatie en de lees-

vaardigheid van kinderen. Belangrijke factoren zijn voorlezen en vertellen door ouders, zelf lezen en het stimuleren van lezen bij de kinderen, en de aanwezigheid van leesmateriaal in huis. Voorlezen door de ouders heeft het duidelijkste positieve effect op de taal- en leesontwikkeling van kinderen, zij het meer op de taalontwikkeling dan op de leesontwikkeling. Van belang is dat voorlezen interactief gebeurt, wat wil zeggen dat ouders vragen stellen of uitleg geven bij datgene wat kinderen naar hun inschatting nog niet begrijpen.

Het *descriptieve* onderzoek naar de lespraktijk laat zien dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schenken aan leesbevordering en aanverwante activiteiten als gepland recreatief lezen. De tijd die zij besteden aan voorlezen, aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek en aan voorleeswedstrijden door leerlingen neemt tussen 1994 en 2004 sterk toe. De grote meerderheid van de scholen heeft een eigen schoolbibliotheek. Voor zover er gegevens bekend zijn over de ervaring met leesbevorderende programma's (leespromotie op OVB-scholen, *Opstap*, *Sesamstraat*) wijzen deze in een positieve richting.

Het enige gegeven uit *effectonderzoek* is dat kleuters meer leren van voorleessessies in kleine groepen dan van klassikaal voorlezen.

Uit het *evaluatieonderzoek* (PPON) blijkt dat het lezen van fictionele teksten voor leerlingen moeilijk is wanneer het gaat om begrip van de inhoud van de tekst, zowel halverwege het basisonderwijs als aan het einde daarvan. Minder dan de helft van de leerlingen haalt de norm die door beoordelaars beoogd werd voor driekwart van de leerlingen. Driekwart of meer van de leerlingen haalt de minimumnorm, maar deze norm beoogden de beoordelaars voor nagenoeg alle leerlingen.

Spelling (1969-2004)

Uit het *beginsituatieonderzoek naar aanvankelijk spellen* komt het belang naar voren van fonologische kennis en vaardigheden. Auditieve analyse, foneem-grafeemkennis en -koppeling, fonemische conceptualisatie en segmentatie en letterkennis blijken alle positief samen te hangen met de vaardigheid in het spellen. De fonologische strategie, waarbij de beginnende speller woorden analyseert in spraakklanken (fonemen) en deze koppelt aan geschreven tekens (grafemen) die in de juiste volgorde op papier worden gezet, speelt een prominente rol bij het aanvankelijk spellen. De orthografische of woordbeeldstrategie, waarbij de beginnende speller direct put uit de geschreven representaties van woorden in zijn mentale lexicon, lijkt slechts op de achtergrond en in een latere fase een rol te spelen. Beginnende spellers en lezers vertonen een duidelijke voorkeur voor een verklankende spelwijze en worden geen goede spellers door eenvoudigweg vaak te lezen.

Uit het *beginsituatieonderzoek naar voortgezet spellen* komt naar voren dat bij oudere leerlingen kennis van spellingregels positief samenhangt met de vaardigheid in het spellen. Tussen het gebruik van de regelstrategie (spellen op basis van vaste regels) en de spellingvaardigheid bestaat een zwak positief verband. Eveneens bij oudere leerlingen hangt het gebruik van de woordbeeldstrategie (spellen op basis van ingeprente woordbeelden) positief samen met de vaardigheid in het spellen. Enkele andere conclusies hebben betrekking op de invloed van woordkenmerken op de prestaties van spellers: het spellen van woorden met een vast woordbeeld levert minder fouten op dan het spellen van woorden met een variabel woordbeeld; bij de laatste groep levert vooral het spellen van de homofone werk-

woordsvormen (*gebeurd/gebeurt, word/wordt*) fouten op; de frequentie waarmee een woord of werkwoordsvorm voorkomt en de context waarin het staat, zijn van invloed op het al dan niet correct spellen van het woord. Een laatste conclusie heeft betrekking op de invloed van de spellingtaak op de prestaties van spellers: leerlingen maken in dictees meer fouten dan in vrije stelopdrachten, maar in vrije stelopdrachten maken zij fouten die zij niet maken in dictees.

Het *descriptief* onderzoek geeft een beeld van de praktijk van het spellingonderwijs tot ongeveer 2000. Leerkrachten besteden in grote meerderheid iedere week tijd aan spelling en interpunctie, in groep 5, groep 8 en in het speciaal basisonderwijs. Spelling wordt overwegend klassikaal onderwezen, met enige vorm van (tempo-)differentiatie bij de verwerking. Differentiatie bij de instructie komt bij minder dan een kwart van de scholen voor. De inhoud van het spellingonderwijs is op de grote meerderheid van de scholen voldoende tot goed, volgens de normen van de Inspectie. Dat geldt niet voor het onderwijs in interpunctie, waarvan de kwaliteit op de helft van de scholen als onvoldoende wordt beoordeeld. De vakdidactische kwaliteit van het spellingonderwijs is op de grote meerderheid van de scholen voldoende tot goed. De kwaliteit van de evaluatie is echter op 40% van de scholen beneden de maat, volgens de normen van de Inspectie.

Een paar aanpakken blijken effectief in het *effectonderzoek naar aanvankelijk spellen*: een uit het speciaal onderwijs afkomstige aanpak die een sterk beroep doet op de fonologische strategie, de instructiemethode visueel dictee (die relatief meer beroep doet op de woordbeeldstrategie), en het multimediale programma *Leescircus*. Deze aanpakken zijn alle gericht op leerlingen met een lees- en spellingachterstand.

Opvallend is de grote hoeveelheid positieve effecten die uit het *effectonderzoek naar voortgezet spellen* naar voren komt. Dat geldt vooral voor de algoritmische aanpak van de werkwoordspelling, maar ook de algoritmische aanpak van de spelling in open en gesloten lettergrepen laat positief effect zien. Ander onderzoek dat een beroep doet op de regelstrategie laat eveneens positief effect zien: spellinghulp in de vorm van schema's bij zwakke lezers en spellers, en zelfcorrectietraining via een stappenplan. Overtypen en overschrijven van complexe woordvormen blijken effectieve aanpakken te zijn voor zwakke spellers, evenals het visueel dictee; deze aanpakken doen vooral een beroep op de woordbeeldstrategie. Voor dyslectici blijkt een remediërend computerprogramma effectief dat een beroep doet op de fonologische strategie. Didactische maatregelen die positief effect lijken te sorteren, zijn het geven van positieve (voortgangs-)feedback bij het leren spellen, het individualiseren van het spellingonderwijs en soms het coöperatief leren in duo's in de middenbouw. Belangrijk is ten slotte de bevinding dat stelonderwijs, zowel vrij als begeleid, een positief effect heeft op de vaardigheid in het spellen, ook bij zwakke spellers die in hun teksten veel spelfouten maken.

Uit het *evaluatieonderzoek* (PPON) blijkt dat de spellingprestaties van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs onder de door de beoordelaars gewenste prestaties liggen, waarbij moet worden aangetekend dat deze een niveau eisen dat slechts een paar procent van de leerlingen realiseert. Ze liggen nauwelijks onder de door de beoordelaars verwachte prestaties. De prestaties van de leerlingen op het gebied van interpunctie liggen ver onder het gewenste niveau, en ook onder het verwachte. Slechts ongeveer de helft van de leerlingen presteert hier voldoende. Er

is nauwelijks verband tussen de prestaties van de leerlingen op toetsen waarin zij spelfouten of interpunctiefouten moeten aanwijzen, en de hoeveelheid spelfouten of interpunctiefouten in hun eigen schriftwerk. Van dat eigen schriftwerk is slechts 17% vrij van spelfouten en 19% vrij van interpunctiefouten. Gemiddeld maken de leerlingen spelfouten in 3% van de door hen geschreven woorden.

Woordenschat (1969-2004)

Onderzoek naar de *beginsituatie* laat zien dat woordenschat nauw samenhangt met de vaardigheid in begrijpend lezen; deze samenhang wordt in de loop van het basisonderwijs sterker. Receptieve woordkennis en beheersing van woordleerstrategieën (afleiden, analyseren en eigen kennis van een woord schatten) hangen samen, zowel in de moedertaal als in de moderne vreemde talen. Woordkennis in de moedertaal en in de vreemde talen hangen eveneens samen, evenals beheersing van woordleerstrategieën in de moedertaal en in de vreemde talen. Verbaal sterkere leerlingen zijn gemiddeld beter in het afleiden van woordbetekenissen uit de context (via decontextualiseren, veronderstellingen toetsen en definiëren) dan verbaal zwakkere, en doen dit ook vaker. Leerlingen leiden uit contexten niet alleen correcte, maar ook gedeeltelijk correcte en foute woordbetekenissen af, waarbij ze de verkeerd afgeleide aspecten later weer afleren; het leren van woorden is zodoende een incrementeel proces. Hoe ouder de leerling en hoe concreter het woord, des te minder verkeerde aspecten er afgeleid worden. Leerlingen leren gemiddeld de meeste woorden incidenteel als het de bedoeling is meer te weten te komen over het onderwerp van een tekst, en de minste als het doel is te lezen voor plezier. Lezen

met als doel de tekst te begrijpen neemt een middenpositie in. Zwakke begrijpend lezers leren bijna geen woorden incidenteel; goede begrijpend lezers leren de meeste woorden incidenteel bij lezen voor tekstbegrip en lezen voor plezier.

Uit een groot aantal onderzoeken komt naar voren dat allochtone leerlingen in het basisonderwijs in Nederlandse woordenschat een achterstand hebben ten opzichte van autochtone leerlingen, die in de loop van het basisonderwijs niet minder wordt. Deze achterstand bestaat zowel op lexicaal als op morfologisch niveau. Als factoren die samenhangen met de woordenschatontwikkeling Nederlands van allochtone leerlingen komen uit het onderzoek vooral naar voren: onderwijstype (allochtone leerlingen in het speciaal onderwijs presteren lager dan allochtone in het reguliere basisonderwijs) en milieu (Turkse leerlingen uit een hoog sociaal milieu presteren beter dan de anderen). De achterstand van de allochtone leerlingen in Nederlandse woordenschat blijft niet zonder gevolgen voor hun schoolloopbaan. Woordenschat en woordvormingvaardigheid hangen bij allochtone leerlingen sterk samen met hun vaardigheid in het begrijpend lezen, meer nog dan bij autochtone. Teksten uit methodes voor wereldoriëntatie en begrijpend lezen hebben voor allochtone leerlingen veelal een te laag dekkingpercentage (percentage bekende woorden in verhouding tot onbekende) om een goed begrip mogelijk te maken.

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* suggereert dat in bestaande taalmethodes voor het basisonderwijs in de jaren negentig geen sprake was van een weloverwogen woordselectie en een adequate didactiek van het woordenschatonderwijs.

Een deel van het *effectonderzoek* gaat het effect na van programma's die ten doel

hebben de woordenschat van leerlingen te vergroten of te verdiepen. Het gestructureerde en planmatige woordenschatprogramma *Taalplan Kleuters* blijkt een positief effect te hebben op de groei van de woordenschat van allochtone kleuters. Een woordenschatprogramma samengesteld uit een combinatie van NT2-methoden en prentenboeken, toont een positief effect op de groei van de woordenschat van allochtone leerlingen uit groep 1 tot en met 5, en een positief effect op het begrijpend lezen van de leerlingen. Het programma *Van Woorden Weten* laat een positief effect zien op de diepe woordkennis van leerlingen uit groep 5: dit geldt alleen voor woorden uit geoefende domeinen. Het heeft geen effect op het begrijpend lezen van de leerlingen.

Een ander deel van het onderzoek gaat het effect na van programma's die ten doel hebben de vaardigheid van leerlingen te vergroten in het afleiden van woordbetekenissen uit de schriftelijke context. Leerlingen zijn in staat tijdens het lezen woordbetekenissen af te leiden en te leren uit de context, blijkt uit een review van empirisch onderzoek, en dit des te beter naarmate ze ouder worden. De vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen uit de context valt via instructie te verbeteren, blijkt uit dezelfde studie, vooral als leerlingen worden gewezen op specifieke tekstaanwijzingen. Strategie-instructie, in de zin van via vaste stappen woordbetekenissen leren afleiden, levert wisselende effecten op. In enkele onderzoeken blijkt onderwijs in woordvorming effectief bij twaalfjarige allochtone leerlingen, evenals onderwijs in woordbetekenissen afleiden op grond van woordvorm en context bij zwakke en gemiddelde lezers uit groep 6. Maar in ander onderzoek blijkt een aantal strategische programma's niet of nauwelijks effectief.

Het *instrumentatieonderzoek* heeft een tweetal betrouwbare en valide meetinstrumenten opgeleverd om de woordenschat te toetsen: de *Taaltoets voor Allochtone Kinderen* (TAK) in de onderbouw, waarin onder meer woordenschat en woordvorming worden bevraagd, en de *Woord-AssociatieTaak* voor het meten van diepe woordkennis bij leerlingen in de bovenbouw. Daarnaast heeft het een groot aantal gevalideerde lijsten van woorden opgeleverd die op bepaalde momenten in het basisonderwijs beheerst moeten worden.

Het *evaluatieonderzoek* (PPON) laat zien dat in twee periodieke peilingen aan het einde van het basisonderwijs leerlingen voor de toetsen woordenschat ver onder de standaard voldoende presteren, en ook onder de standaard minimum. In een volgende peiling, die specifiek gericht is op het leesonderwijs aan het einde van de basisschool, presteren ze aanzienlijk hoger. Maar de reden van dit verschil is dat de beoordelaars in deze peiling lagere verwachtingen hadden, en dus minder hoge normen hebben aangelegd. In alle peilingen scoren leerlingen met een hoog formatiegewicht, leerlingen met een andere thuistaal en vertraagde leerlingen gemiddeld aanzienlijk lager dan de andere leerlingen.

Technisch lezen (1969-2011)

Onderzoek naar technisch lezen is in zo ruime mate verricht dat we hier alleen de hele grote lijnen kunnen weergeven.

Veel van het *beginsituatie-onderzoek* naar technisch lezen gaat in op de vraag wanneer en in welke mate leerlingen bij het technisch lezen (en spellen) een fonologische, indirecte strategie volgen (herkenning van een woord via klank-tekenkoppeling) dan wel een lexicale, directe strategie (her-

kenning van een woord op basis van een in het geheugen opgeslagen woordbeeld). Dit onderzoek past binnen het kader van het zogenaamde “Dual Route Model”; dat het leesproces beschrijft in termen van deze twee gescheiden, onafhankelijk van elkaar werkende routes. De geïnventariseerde onderzoeken wijzen in de richting van een in de loop der tijd afnemend belang van de fonologische route en toenemend belang van de lexicale route. Relevant binnen het kader van het Dual Route Model is ook in welke mate beginnende lezers gebruik maken van herkenning van delen van woorden, als stap tussen de fonologische en de lexicale route. Het meeste onderzoek wijst erop dat ook beginnende lezers al gebruik maken van herkenning van delen van woorden, wat een onderschrijving betekent van het Dual Route Model.

Een tweede type beginsituatie-onderzoek heeft betrekking op het belang van bepaalde deelvaardigheden voor de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid. Hieruit komt vooral het belang naar voren van het kennen en snel kunnen benoemen van letters en cijfers voor de snelheid van het lezen van woorden.

Een derde type beginsituatie-onderzoek gaat in op de relatie tussen technisch lezen en begrijpend lezen. Er is een samenhang tussen beide, maar deze is niet sterk: een snelle en automatische woordherkenning vergemakkelijkt het begrijpend lezen, maar is niet noodzakelijk daarvoor. De samenhang is vooral aanwezig aan het begin van de basisschoolperiode en in groep 8 nauwelijks meer. Technisch lezen is een mindere voorspeller van de prestaties voor begrijpend lezen dan woordenschat of ruimtelijke intelligentie.

Een laatste type beginsituatie-onderzoek heeft betrekking op de invloed van hui-

“Voor alle domeinen geldt dat er sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw nagenoeg geen doelstellingenonderzoek is verricht. [...] Een empirische basis voor de kerndoelen, eindtermen en niveauomschrijvingen ontbreekt.”

tenschoolse kenmerken op het technisch lezen. Hier komt vooral de vraag aan de orde hoe van huis uit allochtone leerlingen gemiddeld presteren voor technisch lezen ten opzichte van autochtone. De meeste onderzoeken, vooral die van latere jaren, rapporteren geringe prestatieverschillen tussen beide groepen, zeker in vergelijking met de prestatieverschillen op de gebieden van begrijpend lezen en woordenschat. De prestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen voor technisch lezen lijken gemiddeld wel iets onder het niveau te liggen van die van de overige allochtone leerlingen.

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* laat zien dat methodes sterk verschillen in didactische aanpak: de traditionele aanpak met nadruk op technisch lezen en decoderen, of de functionele aanpak waarin technisch lezen geïntegreerd is in de communicatieve context van teksten lezen en schrijven. Vergelijkend methodenonderzoek suggereert dat methoden geen verschil maken als het gaat om effect op de technische leesvaardigheid aan het einde van groep 3, wat uiteraard het belang van de verschillen in didactische aanpak tussen de methoden relativeert.

Het *descriptieve* onderzoek naar technisch lezen laat zien dat in groep 5 veel tijd wordt besteed (3 uur per week) aan technisch lezen, zij het uiteraard minder dan in groep 3 (6,5 uur per week). In groep 6, 7 en 8 van het reguliere basisonderwijs besteden leerkrachten, volgens de meest recente peiling uit 2007, nog steeds gemiddeld één uur per week aan voortgezet technisch lezen. Bij technisch lezen werken leerkrachten vaker met vormen van differentiatie dan bij andere vakonderdelen, zoals niveau- of tempogroepen of individuele differentiatie. Halverwege het reguliere basisonderwijs vindt veel remedial teaching plaats voor technisch lezen. Leerkrachten gebruiken voor het voortgezet technisch leesonderwijs niet vaak specifieke methoden. Ze gebruiken vaker methode-onafhankelijke toetsen dan methode-afhankelijke: de *AVI-toetsen*, de *Drie-Minuten-Toets* van het CITO en de *Een-Minuuut-Toets* van Brus.

Wat uit het *construerend* onderzoek vooral naar voren komt, is dat het mogelijk is in relatief korte tijd een effectieve aanpak te implementeren bij leerkrachten en scholen en daarmee het technisch leesniveau van leerlingen te verhogen. Een belangrijke factor daarbij lijkt dif-

“We hebben nauwelijks zicht op hoe methoden het onderwijsaanbod voor schrijven, begrijpend lezen, leesbevordering, spelling, woordenschat, taalbeschouwing en mondelinge vaardigheden sturen.”

ferentiatie te zijn: de meeste onderzochte aanpakken hebben als uitgangspunt afstemming van het onderwijs in technisch lezen op de verschillende leesniveaus en leesbehoeften van de leerlingen.

Naar technisch lezen is veel *effectonderzoek* verricht. Effect wordt gerapporteerd van de volgende programma's of aanpakken: trainen van fonologische vaardigheden; veel oefenen, eventueel met auditieve ondersteuning; verwerking op lettergreepniveau; versterking van de verankering van woordbetekenissen; overschrijven van woorden met gebruik van een toetsenbord; en training in woord- en tekstlezen. Daarnaast zijn er brede programma's met meerdere mogelijk effectieve componenten, waarvan de meest recente zijn het SLIM-programma bij de methode *Leeslijn* en de methode *Toch Nog Leren Lezen*. Van aanpakken of programma's gericht op lezen onder tijdsdruk en neuropsychologische training wordt beperkt of gedeeltelijk effect gerapporteerd. Bij het effectonderzoek naar technisch lezen in combinatie met begrijpend lezen wordt effect gerapporteerd van de methodiek *Begeleid hardop lezen*.

Het *evaluatieonderzoek* voor technisch lezen (PPON) laat halverwege het regulier basisonderwijs (groep 5) een verschil zien in technische leesvaardigheid tussen de

beste en de zwakste 10% van de leerlingen van twee tot drie leerjaren. Factoren die invloed uitoefenen op de verschillen zijn geslacht, vertraging in de schoolloopbaan, formatiegewicht en thuistaal. Aan het einde van het regulier basisonderwijs (groep 8) wordt het technisch lezen gemiddeld voldoende beheerst, maar treden er nog steeds duidelijke verschillen op tussen de leerlingen, onder andere onder invloed van de factoren geslacht en vertraging in de schoolloopbaan. Aan het einde van het speciaal basisonderwijs ligt de technische leesvaardigheid van de leerlingen gemiddeld op het niveau van groep 4 à 5 van het reguliere basisonderwijs. Maar ook hier zijn er grote verschillen tussen leerlingen: de beste leerlingen lezen op het niveau van groep 7 van het reguliere basisonderwijs.

Besluit

In het bovenstaande hebben we in grote lijnen weergegeven wat er bekend is uit empirisch onderzoek naar taal in het Nederlandse en Vlaamse primair onderwijs. In onze publicaties over de verschillende domeinen gaan we in de nabeschouwingen ook in op de vraag wat we wel en niet weten over het specifieke domein. Dat is in het bestek van dit artikel niet mogelijk. We beperken ons hier tot het signaleren

van een aantal opvallende leemtes in het beschreven onderzoek en verwijzen de lezer voor meer informatie naar de deelpublicaties.

In de eerste plaats valt het ontbreken van onderzoek naar doelstellingen sterk op. Voor alle domeinen geldt dat er sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw nagenoeg geen doelstellingenonderzoek is verricht. We weten als gevolg daarvan niet welke doelstellingen door respondenten van belang en haalbaar geacht worden voor leerlingen van verschillende leeftijden. Dit is opvallend omdat de overheid sinds 1993 de greep op het onderwijsaanbod versterkt heeft via het opstellen van kerndoelen en eindtermen, en recent via gewenste niveauomschrijvingen van wat leerlingen moeten kennen en kunnen in het kader van doorlopende leerlijnen (Ministerie van OCW, 2009). Een empirische basis voor deze kerndoelen, eindtermen en niveauomschrijvingen ontbreekt.

Het voor nagenoeg alle domeinen schaarse onderzoek naar onderwijsleermateriaal (onderzoek naar technisch lezen en in mindere mate woordenschat vormen een uitzondering) is een tweede leemte. We hebben nauwelijks zicht op hoe methoden het onderwijsaanbod voor schrijven, begrijpend lezen, leesbevordering, spelling, woordenschat, taalbeschouwing en mondelinge vaardigheden sturen. Hoewel het onderwijsaanbod in methoden niet gelijkgesteld kan worden aan de uitvoering ervan in de praktijk, zou het zinnig zijn om een recent en genuanceerd beeld te krijgen hoe het onderwijsaanbod in methodes eruitziet, en hoe het zich verhoudt tot bijvoorbeeld de resultaten van onderzoek naar effectieve aanpakken en tot de richtlijnen voor het onderwijsaanbod van de overheid (kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus). Gegeven het veel-

vuldige gebruik van taalmethodes in de praktijk is het aannemelijk dat methodes een sterke weerslag hebben op het onderwijsaanbod. Evaluaties van het aanbod in methodes zouden een belangrijke rol kunnen spelen bij het realiseren van gewenste vernieuwingen van het onderwijsaanbod voor de verschillende domeinen. Immers, de resultaten van descriptief onderzoek naar de onderwijspraktijk stemmen niet optimistisch over het onderwijsaanbod voor schrijven (overwegend productgericht in plaats van procesgericht), woordenschat (er is weinig sprake van gericht woordenschatonderwijs), begrijpend leesonderwijs (weinig instructie en weinig aandacht voor leesstrategieën), spelling (overwegend klassikaal onderwezen; onderwijs in interpunctie wordt als onvoldoende beoordeeld). Het onderwijsaanbod voor technisch lezen (voldoende tijdsbesteding, differentiatie en remediëring) en voor leesbevordering (toename van tijdsbesteding en voorzieningen) lijkt er positief uit te springen, hoewel ook voor deze domeinen geldt dat er onvoldoende zicht is op wat er in de praktijk precies gebeurt.

De derde leemte betreft voor alle domeinen behalve technisch lezen het construerende onderzoek. Gegeven de resultaten van het descriptieve onderzoek die laten zien dat vernieuwing van het onderwijsaanbod voor het taalonderwijs gewenst is, is het nagenoeg ontbreken van construerend onderzoek een pijnlijk gemis. Juist construerend onderzoek stelt zich tot doel om vernieuwende aanpakken te ontwikkelen en deze in de praktijk op bruikbaarheid te onderzoeken, om ze vervolgens te optimaliseren. Het behoeft geen betoog dat didactische aanpakken die in de praktijk op haalbaarheid en bruikbaarheid onderzocht zijn, meer kans maken op een getrouwe implementatie in de onderwijspraktijk.

Onze aanbevelingen voor verder onderzoek zijn rechtstreeks uit de geconstateerde leemtes af te leiden. Deze leemtes overziend lijkt een pleidooi op zijn plaats voor het uitvoeren van meer onderzoek dat gericht is op een gewenst onderwijsaanbod (doelstellingenonderzoek), in materiaal vormgegeven onderwijsaanbod (onderzoek naar onderwijsleermateriaal) en haalbaar onderwijsaanbod (construerend onderzoek).

Helge Bonset was leerplanontwikkelaar bij SLO en is nu gepensioneerd; Mariëtte Hoogeveen is leerplanontwikkelaar bij SLO.

Literatuur

- Bonset, H. (2011). Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? Een overzicht van empirisch onderzoek in Nederland. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, (2)3, 6-16.
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009a). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009b). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010a). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010b). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2011). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2012). *Technisch lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2005). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Gelder, L. van, Oudkerk Pool, T., Peters, J. & Sixma, J. (1971). *Didactische analyse. Werk- en studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Ministerie OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Bijlage: Overzicht van het geïnventariseerde onderzoek

Domein	*Schr	BL	LB	Spel	WS	**TB	MT	TL	Totaal
<i>Onderzoekstype</i>									
<i>Doelstellingen</i>	1	2	1	0	0	3	1	1	9
<i>Beginsituatie</i>	11	22	43	20	19	5	8	84	212
<i>Onderwijs-leermateriaal</i>	3	3	0	0	5	3	1	15	30
<i>Descriptief</i>	14	17	12	10	1	14	16	11	95
<i>Construerend</i>	1	0	0	1	0	1	1	8	12
<i>Effect</i>	3	26	4	20	10	10	4	56	133
<i>Instrumentatie</i>	11	5	2	4	10	0	4	7	43
<i>Evaluatie</i>	8	13	5	9	8	6	14	11	74
Totaal	52	88	67	64	53	42	49	193	608

Tabel 1: Kwantitatief overzicht van het onderzoek per domein en onderzoekstype

* Schr= schrijven, BL= begrijpend lezen, LB= leesbevordering, Spel = spelling, WS= woordenschat, TB= taalbeschouwing, MT= mondelinge taalvaardigheid, TL= technisch lezen

** In de publicatie over Taalbeschouwing is ook het onderzoek opgenomen naar taalbeschouwing in het voortgezet onderwijs.

Taalvaardigheid in beeld

Auteur: *Marijke Kienstra*

In de strijd om het verhogen van de opbrengsten van het taalonderwijs zetten basisscholen een heel arsenaal aan toetsen in. Er zijn echter goede redenen om binnen opbrengstgericht werken niet alleen toetsen, maar ook observatie-instrumenten en portfolio's een rol te laten spelen. In opdracht van SLO is daarom onderzocht welke van dergelijke evaluatie-instrumenten beschikbaar zijn voor het taalonderwijs op de basisschool. Dit artikel presenteert de resultaten van het onderzoek. Daarbij gaat het vooral om de vraag hoe de verschillende portfolio's en observatie-instrumenten zich verhouden tot de referentieniveaus taal.

Het huidige kabinet zet het beleid voor taal en rekenen van zijn voorgangers om de prestaties van leerlingen te verbeteren, voort (Ministerie OCW, 2007; Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; Ministerie OCW, 2012). Daarbij worden heldere onderwijsdoelen en doorlopende leerlijnen bepleit. Leraren zouden zich in het bijzonder op leeropbrengsten moeten focussen. Hoewel scholen zelf mogen bepalen hoe ze opbrengstgericht werken in praktijk brengen, wordt het systematisch werken met een leerlingvolgsysteem en het toetsen om bereikte taalvaardigheidsniveaus vast te stellen, gestimuleerd (Ministerie OCW, 2011). De wetgeving voor de referentieniveaus taal en rekenen moet daarbij het fundament vormen voor een structurele verhoging van de beheersing van de basisvaardigheden van leerlingen in het primair onderwijs, het speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. Ook is inmiddels een doorlopende toetslijn opgesteld.

Binnen opbrengstgericht werken zouden echter niet alleen toetsen, maar ook observaties en portfolio's een rol moeten spelen. Daar zijn verschillende argumenten voor. Ten eerste is er met deze instrumenten de mogelijkheid om taalvaardigheid holistisch (integratief) te evalueren. Dit sluit aan bij het idee dat het bij taalvaardigheid om een complex van vaardigheden gaat. Ook het feit dat men bij het meten van taalvaardigheid rekening moet houden met de niet-lineaire ontwikkeling van taalvaardigheid pleit voor het gebruik van portfolio's en observatie-instrumenten. Deze instrumenten kunnen immers zicht geven op een ontwikkeling over een langere periode.

Vervolgens geven ook actuele ontwikkelingen op het gebied van instructie-

theorieën en motivatietheorieën uit de onderwijspsychologie en onderwijskunde aanleiding om portfolio's en observatie-instrumenten in te zetten binnen het onderwijs. Een belangrijke aanname binnen moderne theorievorming is dat mensen van nature gemotiveerd zijn te leren en dat een onderwijsomgeving vooral moet zorgen dat die natuurlijke drang niet verstoord wordt. Ryan en Deci (2000, in: Castelijns e.a., 2011) benadrukken dat intrinsieke motivatie in stand blijft in leeromgevingen waarin leerlingen een relatief hoge autonomie hebben, waarin zij een gevoel van competentie ervaren en zich sociaal verbonden voelen met de leerkracht en medeleerlingen. Dit gevoel zou ernstig verstoord kunnen worden door te veel externe beloningen of door te sterke controle uit te oefenen; te vaak overhoren, te sterke nadruk op evaluatie en nadruk op zwakke plekken in plaats van op sterke kanten. Samenhangend met de verschuivingen in leer- en motivatietheorieën, heeft ook evaluatie een andere betekenis en functie gekregen. Evaluatie wordt niet langer gezien als een afzonderlijke stap die volgt op het geven van onderwijs (evalueren van het leren), maar als essentieel onderdeel van het onderwijs zelf (evalueren om te leren). Het werken met portfolio's en observatie-instrumenten past binnen de veranderde visie op evaluatie (Castelijns e.a., 2011).

Ten slotte zijn er ook maatschappelijke ontwikkelingen die pleiten voor portfolio's en observaties. Het huidige tijdsgewricht waarin kennis snel veroudert, vraagt om levenslang leren waarbij mensen zelf verantwoordelijkheid dragen. Wanneer we op school leerlingen met portfolio's laten werken, geven we ze de gelegenheid al jong te leren met die verantwoordelijkheid om te gaan (Poos, 2011).

Onderzoek naar observatie-instrumenten en portfolio's

Om een antwoord te krijgen op de vraag welke observatie-instrumenten en portfolio's een rol zouden kunnen spelen binnen het taalonderwijs in het primair onderwijs, is daarom een inventariserend onderzoek uitgevoerd. Hierbij ging het om het in kaart brengen van het aanbod aan observatie-instrumenten waarmee de leerkracht de mondelinge en/of schriftelijke taalontwikkeling van leerlingen kan volgen en kan bijhouden wat een leerling allemaal al begrijpt en verwoordt, en daarnaast om de beschikbaarheid van portfolio's.

Van portfolio's zijn tal van definities in omloop. Vijf kenmerken die in deze definities steeds terugkeren, zijn bij de inventarisatie als selectiecriteria gehanteerd (vergelijk Dochy e.a., 2002, in: Janssens e.a., in: Castelijns e.a., 2011):

- het gaat om een verzameling werk van leerlingen;
- elke leerling stelt zelf zijn portfolio samen;
- in een portfolio wordt de groei of ontwikkeling gedocumenteerd;
- essentieel is de reflectie op het leerproces door de leerling zelf;
- instructie en begeleiding door een leerkracht worden verondersteld.

Hierbij hoeft het niet om een voorgestructureerd pakket te gaan. Veelal is een portfolio onderdeel van een methode, een werkwijze om zelfsturing in het leerproces te bevorderen en kunnen scholen het werken met het portfolio zelf vorm geven (Nieuweg, 2006, in: Castelijns e.a., 2011). Binnen de gehanteerde criteria bleek wat betreft de mate van zelfsturing veel variatie mogelijk, naast de zogenaamde leerling-volg-jezelfsystemen met een werk-, evaluatie- en presentatieportfolio,

waarbij de leerling bepaalt wat hij aan anderen laat zien, ook systemen waarbij de leerkracht informatie uit een portfolio door kan geven aan derden. Enkele instrumenten, zoals de digitale leeromgeving *XS Cockpit* en de observatie-instrumenten *Kind Observatie Registratie* en *Ontwikkelingsvolgmodel* voldeden niet aan de criteria, omdat bij deze instrumenten het de leerkracht is die leerlingwerk verzamelt en de leerlingen niet zelf hun portfolio's samenstellen.

De inventarisatie vond plaats tussen half mei en half augustus 2011. Door een search op internet (met zoektermen observatie, observatie-instrument, portfolio, leerling portfolio, taalportfolio, digitaal portfolio, webbased portfolio, e-portfolio) en door raadpleging van enkele taalspecialisten is een representatieve lijst van 25 instrumenten tot stand gekomen. De lijst is op dit moment niet uitputtend. In tabel 1 zijn de instrumenten opgenomen. De tabel bevat naast dertien observatie-instrumenten en negen portfolio's ook drie instrumenten met zowel een observatie-, als portfoliofunctie. Gespecificeerd is voor welke groepen van de basisschool de instrumenten bedoeld zijn. Van de 25 instrumenten zijn volgens een vast stramien (zie tabel 2) beschrijvingen gemaakt, die beschikbaar gemaakt zullen worden via www.leermiddelenplein.nl en via de website van SLO. In dit artikel bespreken we enkele analyses die op basis hiervan gemaakt zijn.

De gevulde vakjes achter de instrumenten in tabel 1 geven aan voor welke groepen van de basisschool de instrumenten bedoeld zijn. De verschillende kleurtinten laten daarnaast ook zien welk type instrument het betreft: een observatie-instrument, een portfolio, of een instrument met zowel een observatie-, als portfoliofunctie.

Instrument	Groep 1/2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
(Digitaal) kinderportfolio							
Digitaal portfolio Po							
Estafetteloper en Leesdossier							
Europees taalportfolio							
Evalueren in interactief taalonderwijs							
Evalueren met kinderen							
Follow-me							
Horeb-Po							
Ik & Ko Observatielijst							
KIJK!							
Kind Observatie Registratie							
Nijmeegse observatieschaal voor kleuters							
Observatielijst voor taalvaardigheid van de leerling							
Observatielijst lezen en schrijven							
Ontwikkelingsvolgsysteem voor kleuters							
Ontwikkelingsvolgmodel							
Pedagogisch didactisch onderzoek van het jonge kind							
Piramide Controlelijst Beheersing basisbegrippen							
Pravoo-digitaal							
Signaleringslijst voor kleuters							
Taallijn Checklists en gezinsportfolio							
Taalplezier Observatie- en hulpprogramma voor kleuters in de basisschool							
TOM portfolio							
Webbased taalportfolio							
Webfolio							
Totaal: 25	15	7	7	11	11	11	10

■ Observatie-instrument
■ Instrument met observatie- en portfoliofunctie
■ Portfolio (groep gespecificeerd)
■ Portfolio (groep niet gespecificeerd)

Tabel 1: *Observatie-instrumenten en portfolio's waarmee de taalvaardigheid van leerlingen in het PO geëvalueerd kan worden*

Lichtroze gemarkeerd in de tabel zijn de instrumenten zonder verdere specificatie van de doelgroep. Onduidelijk is, of deze instrumenten ook bedoeld zijn voor de jongste leerlingen op de basisschool.

Vooraf voor de kleutergroepen blijkt er een ruime keuze aan instrumenten te zijn. Negen van de zestien instrumenten waarmee de leerkracht kan observeren, zijn specifiek voor groep 1/2 ontwikkeld.

Algemene gegevens

Titel
 Ontwikkeld door
 Jaar van uitgave
 Domein

Korte beschrijving

Onderliggende visie
 — Visie op taalleren en taalonderwijs
 — Visie op evalueren van taalonderwijs
 Doel
 — Rol van de leraar bij het werken met het instrument
 — Activiteiten van de leraar
 — Vereiste vakinhoudelijke competenties
 Activiteiten van leerlingen
 Organisatie en werkvormen
 Tijdsinvestering
 Plaats
 Materialen

Inhouden / Relatie met referentiekader taal

Instrument
 Domein/ subdomein
 Tekstkenmerken
 Taken
 Kenmerken taakuitvoering

Tabel 2: *Beschrijvingskader observatie-instrumenten en portfolio's*

Passend binnen de huidige sterk gemedialiseerde samenleving blijken veel instrumenten in digitaal formaat beschikbaar te zijn, als cd-rom, web gebaseerd ('web-based'), of te downloaden bestand. Het aanbod aan observatie-instrumenten en portfolio's blijkt verder heel breed. Verschillen tussen instrumenten hangen onder andere samen met achterliggende visie op (taal)onderwijs en evalueren (natuurlijk leren, competentiegericht leren, basisontwikkeling, interactief taalonderwijs et cetera), met de richtlijnen die de instrumenten bieden voor inbedding in het onderwijs en vervolgaanbod, met de aantrekkelijkheid van de materialen en met de wijze waarop de instrumenten zich verhouden tot de referentie-

niveaus taal. Op dit laatste punt gaan we in de volgende paragrafen verder in.

Relatie met referentieniveaus taal

In *Referentiekader taal en rekenen* (Ministerie OCW, 2009) is vastgelegd wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. De referentieniveaus moeten leerkrachten en leerlingen houvast bieden bij de vormgeving van het onderwijs. We onderzochten hoe de instrumenten zich verhouden tot het fundamentele niveau (niveau 1F) voor het primair onderwijs, speciaal onderwijs en praktijkonder-

wijs, het niveau dat gemiddeld ongeveer 75% van de leerlingen aan het einde van de basisschool moet halen. Tabel 3 geeft weer aan welke domeinen en subdomeinen van de referentieniveaus taal de verschillende instrumenten aandacht besteden.

De verschillende kleurtinten in tabel 3 laten net als in tabel 1 zien om welk type evaluatie-instrumenten het gaat. De aanduiding [+] betekent dat een instrument aandacht besteedt aan het (sub)domein dat aan de kop van de betreffende kolom staat. Bij de instrumenten met een dubbele functie is zoveel mogelijk aangegeven of het daarbij het observatie- [O], of het portfoliodeeldeel [P] van het instrument betreft.

Op basis van de gegevens in tabel 3 kunnen we het volgende constateren:

- Voor het volgen van de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid is er keuze uit een flink aantal instrumenten: er zijn negentien instrumenten beschikbaar voor het domein Lezen en achttien voor Schrijven.
- Ook voor de evaluatie van mondelinge taalvaardigheid is er een redelijk aanbod, al is de keuze met vijftien instrumenten hier iets kleiner dan bij schriftelijke taalvaardigheid. Het subdomein Luistervaardigheid lijkt met elf instrumenten hierbij het slechtst bedeed te zijn.
- Voor scholen die een instrument zoeken dat aandacht schenkt aan (alle subdomeinen van) zowel Mondelinge taalvaardigheid, als Lezen, als Schrijven zijn drie observatie-instrumenten beschikbaar voor groep 1/2 (*Ik & Ko Observatielijst, KIJK!* en *Kind Observatie Registratie*) en een portfolio voor groep 5 tot en met 8, namelijk *Europees taalportfolio*. Voor groep 3 en 4 komt wat dit betreft geen enkel instrument in aanmerking.

— Slechts vier instrumenten zijn gericht op het domein Begrippenlijst en taalverzorging. Dit geringe aantal kan deels het gevolg zijn van de overlap van dit domein met het domein Schrijven. In verschillende situaties is het niet eenvoudig om onderscheid te maken tussen kennis van regels en een juist gebruik van regels. Daarnaast lijkt de wijze waarop taalbeschouwing in het referentiekader is uitgewerkt, van invloed te zijn geweest. De begrippenlijst in het referentiekader sluit volgens Van der Beek en Paus (2011) aan bij het instrumentele perspectief op taalbeschouwing, waarbij taalbeschouwing een middel is om tot betere taalbeheersing te komen. Instrumenten zoals *Ik & Ko Observatielijst*, die passend binnen het bredere perspectief op taalbeschouwing deze als doel op zich nastreven, zijn hier daarom niet meegeteld.

Vervolgens is nader onderzocht hoe de verschillende instrumenten de taal-domeinen uit *Referentiekader taal en rekenen* in beeld brengen. Hierna volgt een bespreking van de resultaten van deze analyses. Achtereenvolgens komen aan de orde: de drie subdomeinen van Mondelinge taalvaardigheid (Gesprekken, Luisteren en Spreken), de twee subdomeinen van Lezen (Zakelijke teksten en Fictionele, narratieve en literaire teksten (kortweg Fictie)) en het domein Schrijven. Het domein Begrippenlijst en taalverzorging zullen we hier verder buiten beschouwing laten. Om recht te doen aan de wijze waarop de verschillende instrumenten taalbeschouwing en taalverzorging in beeld brengen, is een verdergaande analyse nodig.

- (Digitaal) kinderportfolio
- Digitaal portfolio Po
- Estafetteloper en Leesdossier
- Europees taalportfolio
- Evalueren in interactief taalonderwijs
- Evalueren met kinderen
- Follow-me
- Horeb-Po
- Ik & Ko Observatielijst
- KIJK!
- Kind Observatie Registratie
- Nijmeegse observatieschaal voor kleuters
- Observatielijst voor taalvaardigheid van de leerling
- Observatielijst lezen en schrijven
- Ontwikkelingsvolgsysteem voor kleuters
- Ontwikkelingsvolgmodel
- Pedagogisch didactisch onderzoek van het jonge kind
- Piramide Controlelijst Beheersing basisbegrippen
- Pravoo-digitaal
- Signaleringslijst voor kleuters
- Taallijn Checklists en gezinsportfolio
- Taalplezier Observatie- en hulpprogramma voor kleuters in de basisschool
- TOM portfolio
- Webbased taalportfolio
- Webfolio
- Totaal: 25**

- + Heeft relatie met
- gg Geen gegevens
- O Observatie-instrument
- P Portfolio

	Mondelinge taalvaardigheid (N = 15)			Lezen (N = 19)		Schrijven (N = 18)	Begrippen (N = 4)	
	Gesprekken	Luisteren	Spreken	Zakelijk	Fictie		Begrippen	Taalverzorging
(Digitaal) kinderportfolio		+		+	+	+		
Digitaal portfolio Po						+		
Estafetteloper en Leesdossier	+			+	+			
Europees taalportfolio	+	+	+	+	+	+		
Evalueren in interactief taalonderwijs	+				+	+		
Evalueren met kinderen	O+		O+	O+		P+		
Follow-me	+		+	+	+	+		
Horeb-Po	O+		+	P+	O+	P+	+	
Ik & Ko Observatielijst	+	+	+	+	+	+		
KIJK!	+	+	+	+	+	+		
Kind Observatie Registratie	+	+	+	+	+	+	+	
Nijmeegse observatieschaal voor kleuters	+	+	+	+				
Observatielijst voor taalvaardigheid van de leerling	+	+	+			+		
Observatielijst lezen en schrijven				+	+	+		
Ontwikkelingsvolgsysteem voor kleuters	gg	gg	gg	gg	gg	gg		
Ontwikkelingsvolgmodel	gg	gg	gg	gg	gg	+		
Pedagogisch didactisch onderzoek van het jonge kind	+	+	+		+	+		
Piramide Controlelijst Beheersing basisbegrippen	+	+	+					
Pravoo-digitaal	+	+	+		+			
Signaleringslijst voor kleuters					+	+		
Taallijn Checklists en gezinsportfolio			P+	P+	O+, P+	O+, P+	+	+
Taalplezier Observatie- en hulpprogramma voor kleuters in de basisschool	+	+	+					
TOM portfolio	+		+	+	+	+		
Webbased taalportfolio	gg	gg	gg	+	+	+		
Webfolio	gg	gg	gg	gg	gg	gg		
Totaal: 25	14	11	14	15	16	18	2	2

 Observatie-instrument
 Instrument met observatie- en portfoliofunctie
 Portfolio (groep gespecificeerd)
 Portfolio (groep niet gespecificeerd)

Tabel 3: Relatie van evaluatie-instrumenten met (sub)domeinen van de referentieniveau taal

Evaluatie van mondelinge taalvaardigheid

Het eerste subdomein van Mondelinge taalvaardigheid dat we hier bespreken, Gesprekken, heeft twee taken: Deelnemen aan discussie en overleg en Informatie uitwisselen. Negen instrumenten besteden aan beide taken aandacht. Dat zijn: *Europees taalportfolio*, *Evalueren in interactief taalonderwijs*, *Evalueren met kinderen*, *Follow-me*, *Ik & Ko Observatielijst*, *Kind Observatie Registratie*, *Nijmeegse observatieschaal voor kleuters*, *Observatielijst voor taalvaardigheid van de leerling* en *TOM portfolio*. Daarnaast belichten *Horeb-Po*, *KIJK!* en *Taalplezier* alleen de discussietaak en *Pedagogisch didactisch onderzoek van het jonge kind*, *Piramide Controlelijst Beheersing basisbegrippen* en *Pravoo-digitaal* alleen de taak gericht op het uitwisselen van informatie.

Wat betreft de taakuitvoering zijn de verschillende instrumenten vooral gericht op de wijze waarop leerlingen tijdens gesprekken beurten nemen, bijdragen aan samenhang en afstemmen op het gespreksdoel.

Een instrument dat aan alle onderscheiden taken en kenmerken behorende bij gespreksvaardigheid refereert, namelijk *Europees taalportfolio*, bekijken we nader. Dit portfolio is een bijzonder instrument dat in Europees verband wordt ingevoerd. De Europese culturele identiteit en het wederzijds begrip tussen mensen uit verschillende culturen vormt het kader voor het implementeren van dit taalportfolio. In Nederland zijn er van dit portfolio versies beschikbaar voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs. Leerlingen kunnen hiermee hun kennis van de verschillende talen die ze kennen (Nederlands, Fries, een moderne

Ik kan iemand groeten en afscheid nemen. Voorbeeld(en)	Nog niet	Een beetje	JA!
Ik kan vertellen hoe het met me gaat. Voorbeeld(en)	Nog niet	Een beetje	JA!
Ik kan om dingen vragen, voor iets bedanken, begrijpen wanneer om iets gevraagd wordt. Voorbeeld(en)	Nog niet	Een beetje	JA!
Ik kan informatie vragen of geven. Voorbeeld(en)	Nog niet	Een beetje	JA!
Ik kan antwoord geven op vragen van anderen. Voorbeeld(en)	Nog niet	Een beetje	JA!
Ik kan zeggen wat ik wel en niet leuk vind en ik kan vragen wat anderen wel en niet leuk vinden. Voorbeeld(en)	Nog niet	Een beetje	JA!
Ik kan duidelijk maken dat ik iets niet begrijp, ik kan vragen wat de ander bedoelt. Voorbeeld(en)	Nog niet	Een beetje	JA!

Tabel 4: *Europees taalportfolio*: Taalvorderingen: evaluatie van gespreksvaardigheid

vreemde taal, of een streektaalvariant), documenteren. Daarvoor staan de leerling de volgende onderdelen van het portfolio ter beschikking:

- Taalbiografie, waarin de leerling kan noteren welke talen hij al (een beetje) kent, met wie hij ze spreekt et cetera;
- Taalvorderingen: waarin de leerling kan bijhouden wat hij al in een taal kan en wat hij nog wil leren;
- Dossier: waarin de leerling alle opdrachten kan bewaren die hij heeft gemaakt en die laten zien wat zijn taalniveau is;
- Talenpaspoort: met alle gegevens over de leerling en het niveau dat hij heeft in de talen die hij kent.

Tabel 4 geeft de items weer die in Taalvorderingen zijn opgenomen voor de evaluatie van gespreksvaardigheid (uit: <http://mijn.europeestaalportfolio.nl/TaalPortfolio>).

Tabel 4 laat zien dat *Europees taalportfolio* erop is gericht het gevoel van competentie van de leerling te versterken. Ieder succes (hoe klein ook), kan door de leerling in hoofdletters en met uitroepeteken worden bevestigd.

Zoals te zien in tabel 3, is maar een relatief kleine groep instrumenten uitgerust voor de evaluatie van luistervaardigheid, het tweede subdomein van Mondelinge taalvaardigheid. Daarbij blijken instrumenten weinig oog (oor) te hebben voor

de lengte en opbouw van teksten. Slechts vier van de elf instrumenten (*Europees taalportfolio*, *Nijmeegse observatieschaal voor kleuters*, *Piramide Controlelijst Beheersing basisbegrippen* en *Pravoo-digitaal*) bevatten mogelijkheden om de evaluatie van luistervaardigheid te relateren aan de structuur, ordening van informatie en informatiedichtheid van aangeboden teksten. Daarnaast laat de analyse zien dat instrumenten vooral gericht zijn op het luisteren naar instructies en verhalen en dergelijke als lid van een live-publiek en dat slechts twee instrumenten aandacht besteden aan het luisteren naar radio en televisie en gesproken teksten op internet. Dat laatste is zeker opvallend in de huidige door ICT-gedomineerde samenleving, waarin digitale geletterdheid een basisvaardigheid is.

Opvallend is verder dat het bij de evaluatie van de taakuitvoering vooral gaat om tekstbegrip, en in veel mindere mate om de interpretatie, evaluatie (het vellen van een oordeel over en het verwoorden ervan), of een complexe vaardigheid als het samenvatten van een tekst of (fragment van een) televisie- of radioprogramma. *Observatielijst voor taalvaardigheid van de leerling* besteedt aandacht aan alle kenmerken van de taakuitvoering.

Twee instrumenten steken wat betreft dekking van dit subdomein gunstig af bij de rest: *Observatielijst voor taalvaardigheid van de leerling* en *Ik & Ko Observatielijst*, instrumenten die bedoeld zijn voor het regelmatig observeren van reguliere activiteiten in de kleine groep. *Ik & Ko* dat een aparte observatielijst begrijpend luisteren heeft, bekijken we nader. De volgende items hebben betrekking op de vaardigheid van leerlingen om een voorgelezen prentenboek of verhaal te begrijpen:

“Slechts twee instrumenten besteden aandacht aan het luisteren naar radio en televisie en gesproken teksten op internet. Dat laatste is zeker opvallend in de huidige door ICT-gedomineerde samenleving, waarin digitale geletterdheid een basisvaardigheid is.”

Stadium 1 vindt het nog moeilijk om vragen te stellen als het iets in een verhaal niet begrijpt

Stadium 2 stelt eenvoudige vragen ter verduidelijking, maar kan niet altijd duidelijk maken wat het bedoelt

Stadium 3 stelt gedetailleerde vragen om beter te begrijpen wat er verteld wordt

Stadium 1 vertelt verhalen na met losse woorden

Stadium 2 kan met hulp een verhaal in grote lijnen navertellen

Stadium 3 kan een verhaal vrij gedetailleerd in eigen woorden navertellen

Wat deze items in ieder geval duidelijk maken, is hoe lastig het is om de luistervaardigheid van een leerling los van diens gespreks- en spreekvaardigheid te beoordelen.

Veertien instrumenten richten zich op de spreekvaardigheid van leerlingen, het laatste subdomein van Mondelinge taalvaardigheid. Binnen dit subdomein gaat het om het beschrijven van alledaagse aspecten, het verslag uitbrengen van activiteiten en het houden van een korte presentatie et cetera. Bij evaluatie van de wijze waarop

een leerling zich kwijt van deze taak hebben de instrumenten vooral aandacht voor de woordenschat en het woordgebruik van de leerling (elf instrumenten) en daarnaast (acht instrumenten) voor de vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. De vraag of leerlingen bij het houden van een monoloog trouw blijven aan het spreekdoel en afstemmen op het publiek krijgt in veel mindere mate aandacht (respectievelijk vier en drie instrumenten). Zonder het belang van goed woordenschat-onderwijs te willen bagatelliseren, lijken de laatste twee aspecten toch stiefkinderlijk bedeed te zijn. *Nijmeegse observatieschaal voor kleuters* steekt hier overigens gunstig af en schenkt aan alle kenmerken van de taakuitvoering aandacht.

Evaluatie van leesvaardigheid

Zoals tabel 3 laat zien zijn er negentien instrumenten beschikbaar voor evaluatie van de leesvaardigheid. Veertien van deze instrumenten besteden zowel aandacht aan zakelijke teksten, als aan fictie. Bijna

“Zowel wat betreft de mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid is er relatief weinig aandacht voor een complexe vaardigheid als het samenvatten van een tekst en daarnaast voor de afstemming van het taalgebruik op het publiek, de natuurlijke context.”

alle instrumenten hebben de optie om bij fictie de moeilijkheidsgraad van de teksten te karakteriseren, bij zakelijke teksten is dat bij slechts twee van de drie instrumenten mogelijk. De instrumenten brengen vooral in beeld in hoeverre leerlingen vloeiend kunnen lezen en de tekst begrijpen. Opvallend is dat de complexere vaardigheid samenvatten (van zakelijke teksten) net zo min als bij luistervaardigheid aandacht krijgt.

Er zijn twee instrumenten die de leesvaardigheid van leerlingen zo gedetailleerd evalueren dat ze alle nuancerings met betrekking tot taken en kenmerken van de taakuitvoering van de twee subdomeinen van het referentiekader aanbrengen. Dat zijn de portfolio's *Follow-me* en *TOM portfolio*.

Met het eerder genoemde leerling-volgzelfsysteem *Follow-me* verzamelt de leerling bewijzen van zijn eigen ontwikkeling, maakt daar een selectie uit en koppelt deze aan de leer- en ontwikkelingslijnen van de school. Bijzonder is dat de leerling niet alleen zelf op een leerlijn aan kan geven wat zijn niveau is, maar dat hij daarover ook de mening kan vragen van medeleerlingen en de leerkracht, en dat

de verschillen en overeenkomsten tussen de verschillende oordelen vervolgens basis zijn voor regelmatig gesprekken tussen leerling en leerkracht.

Evaluatie van schrijfvaardigheid

Met betrekking tot schrijfvaardigheid blijken instrumenten vooral houvast te bieden voor evaluatie van het schrijven van verslagen en/of werkstukken en het opschrijven van eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën in een verhaal, informatieve tekst, of gedicht. Het opstellen van een eenvoudig bericht, of het invullen van eenvoudige standaardformulieren krijgt minder aandacht.

Digitaal portfolio PO, *Europees taalportfolio*, *Horeb-Po* en *Webbased taalportfolio* blijken aan alle taken die voor schrijven worden onderscheiden in het referentiekader aandacht te besteden. Daarbij bieden ze vooral handvatten om de taalverzorging (de vorm) te evalueren (Hoe is de spelling en hoe zijn de zinsconstructies?) en wordt bijvoorbeeld in veel mindere mate aandacht besteed aan de afstemming op het publiek.

Digitaal portfolio PO brengt bij de evaluatie van de schrijfvaardigheid als enige instrument alle nuancerings aan op het gebied van taken en kenmerken van de taakuitvoering, zoals geformuleerd in het referentiekader. Omdat het gebruik van *Digitaal portfolio PO* echter niet meer wordt ondersteund, laten we een verdere bespreking van dit portfolio hier achterwege. Bij deze analyse van instrumenten voor schrijfvaardigheid past een kanttekening. Zoals Van Gelderen (2010) terecht opmerkt, stellen de onderscheiden taken binnen dit domein vormkenmerken voorop en zou het in het algemeen vormende basisonderwijs niet zozeer om het leren schrijven van goede brieven en verslagen moeten gaan, maar om het leren schriftelijk formuleren op een voor anderen begrijpelijke en correcte wijze. Daarbij zouden functiekenmerken zoals beschrijven, argumenteren en gevoelens uitdrukken voorop moeten staan.

Tot slot

Omdat er redenen zijn om binnen opbrengstgericht werken niet alleen met toetsen, maar ook met observaties en portfolio's 'taalvaardigheid' in beeld te brengen, is onderzocht welke instrumenten hiervoor beschikbaar zijn. Een eerste inventarisatie leverde een representatieve lijst van 25 observatie-instrumenten en portfolio's op. Daarbij valt op dat er nog beperkt keuze voor groep 3 en 4 is. Zonder afbreuk te willen doen aan de kwaliteiten van de verschillende instrumenten, zien we verder de volgende hiaten in het aanbod. Begrippenlijst en Taalverzorging buiten beschouwing latend, lijkt vooralsnog het domein Luisteren het slechtste bedeed te zijn. Nadere analyse wijst uit dat er zowel wat betreft de mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid relatief weinig

aandacht is voor een complexe vaardigheid als het samenvatten van een tekst en daarnaast voor de afstemming van het taalgebruik op het publiek, de natuurlijke context. De verschillende instrumenten blijken tenslotte elk op specifieke aspecten van de taalvaardigheid te focussen. Geen van de instrumenten brengt het gehele spectrum met betrekking tot de taalvaardigheid van een leerling in beeld.

Om de leerkrachten die bij de selectie van een evaluatie-instrument goed overwogen keuzen moeten maken, houvast te bieden, zullen de beschrijvingen van de instrumenten via de website van SLO en via www.leermiddelenplein.nl beschikbaar gemaakt worden. Een verdere ontwikkeling van portfolio's en observatie-instrumenten lijkt gewenst, zodat het aanbod aansluit bij de vaardigheden die de huidige 2.0 samenleving van leerlingen vraagt.

Marijke Kienstra is op freelance basis werkzaam bij SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Literatuur

Beek, A. van der, & Paus, H. (2011). *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het domein begrippenlijst en taalverzorging op de basisschool*. Enschede: SLO.

Castelijns, J., Segers, M. & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.

Gelderen, A. van, m.m.v. Paus, H. & Oosterloo, M. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Ministerie OCW (2007). *Kwaliteitsagenda Primair onderwijs. Scholen voor morgen*. Den Haag: Min. OCW.

Ministerie OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Den Haag: Min. OCW.

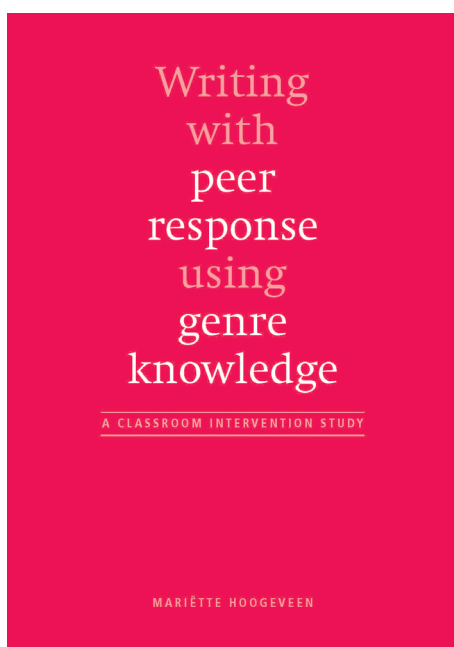
Ministerie OCW (2011). *Actieplan po. Basis voor presteren*. Den Haag: Min. OCW.

Ministerie OCW (2012). *Implementatie Referentiekader taal en rekenen 2012*. Den Haag: Min. OCW.

Poos, E. (2011). Werken met portfolio's. Hoe portfolio's kunnen bijdragen aan full partnerschap. In: *Egoscoop 16(2)*, 34-38.

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.



Writing with peer response using genre knowledge

A classroom intervention study

Door: Hoogeveen, M. (2012).

Uitgave: Enschede: Universiteit Twente.

Dit proefschrift gaat over leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. Peer response wordt gedefinieerd als een vorm van samenwerking tussen leerlingen (in tweetallen of groepjes) tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces. In een interventiestudie is het effect onderzocht van een lessenserie voor het schrijven van verhalen en instructies met peer response en genrekennis op de schrijfvaardigheid van leerlingen uit groep 8 in het primair onderwijs.

Uit het onderzoek van Hoogeveen blijkt dat leerlingen die les kregen met de aanpak *leerling commentaar met aanvullende instructies in specifieke genrekennis* veel betere teksten schreven dan de leerlingen in de controlegroep én de leerlingen met instructie in algemene aspecten van communicatief schrijven. Zij gebruikten ook meer functionele indicatoren van tijd en plaats in hun teksten en reviseerden hun teksten op deze focus in de instructie.



Technisch lezen in het basisonderwijs

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2012).

Uitgave: Enschede: SLO.

Het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO) beoogt de kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk te helpen dichten. Ten behoeve van leerkrachten, maar ook van anderen in en om het onderwijs. Dat gebeurt door het onderzoek dat verricht is naar taalonderwijs in het basisonderwijs in Nederland, Vlaanderen en Suriname te inventariseren, te beschrijven en te interpreteren in het licht van leerplanontwikkeling.

In dit boek rapporteren de auteurs over de resultaten van hun zevende literatuurstudie binnen het project HTNO: over het domein technisch lezen. Het gaat hierbij om het aanvankelijk technisch lezen in groep 3 en het voortgezet technisch lezen in groep 4 en daarna. Onderzoek naar ontluikende geletterdheid en voorbereidend technisch lezen in de groepen 1 en 2 is in de inventarisatie niet opgenomen, omdat dat de omvang van deze publicatie te boven zou gaan: er is bijzonder veel empirisch onderzoek verricht op het gebied van voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet technisch lezen. Om de lezer een scherper focus te kunnen bieden hebben de auteurs zich in deze publicatie beperkt tot aanvankelijk en voortgezet technisch lezen.



opbrengstgerichtspellen.slo.nl

Deze website kan een extra hulpmiddel zijn voor intern begeleiders, (taal) coördinatoren en/of schoolleiders van basisscholen die (meer) opbrengstgericht willen werken aan spellingonderwijs.

De website laat zien hoe scholen kunnen werken aan het versterken van de opbrengsten van het spellingonderwijs. Opbrengstgericht werken vraagt om stappen op school-, groeps- en leerling-niveau. U kunt de stappen achtereenvolgens bekijken of u kunt een quickscan van het spellingonderwijs op de eigen school invullen en daarna met de website aan de slag gaan.



Passendonderwijsaanbod.slo.nl

Hoe kan een basisschool een opbrengstgericht reken- en taalaanbod realiseren dat aansluit bij de onderwijsbehoeften van alle leerlingen? Welke aanpassingen zijn nodig in het taal- en rekenaanbod?

Deze website laat zien hoe gedifferentieerd toegewerkt kan worden naar (het behalen van) de referentieniveaus taal en rekenen. Hierbij wordt uitgegaan van een basisaanbod en drie gedifferentieerde varianten van dit aanbod, te weten het plusaanbod, het intensieve aanbod en het zeer intensieve aanbod. U vindt hier een overzicht van de belangrijkste inzichten en producten op het gebied van differentiatie in doelen, inhoud, leertijd, instructie & leeractiviteiten, leermaterialen en toetsen.

Agenda

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 26 september 2013. Kijk voor meer informatie op www.slo.nl/taalcoordinator.

Mis deze zomer je afspraak aan zee niet!

Lopon² organiseert een zomerschool voor beginnende opleiders Nederlands van de lerarenopleidingen basisonderwijs. Deze zomerschool vindt plaats op 29 en 30 augustus 2013 in Landgoed Olaertsduyn, Rockanje (Nederland). Het vak Nederlands op de lerarenopleiding zal in zijn volle breedte aandacht krijgen. De groep krijgt input van topexperts en verwerkt daarna de input tot voor de eigen praktijk bruikbare ideeën, werkvormen, lessen et cetera. Begeleiding vindt plaats door zowel een ervaren Nederlandse als een Vlaamse opleidingsdocent. Voor meer informatie en aanmelding: www.lopon2.net

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 netwerkbijeenkomsten vindt plaats op 3 oktober 2013. Meer informatie over het netwerk en netwerkdagen is te vinden op www.slo.nl/taalspecialist.

Blik van de leerkracht op de leerkracht

De leerkracht is een belangrijke rol in de klas. Hij/zij zorgt ervoor dat de leerlingen de juiste kennis en vaardigheden opdoen. Dit gebeurt door middel van verschillende methoden en technieken. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet wat de leerlingen nodig hebben en hoe hij/zij daarvoor kan zorgen.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan motiveren. Dit kan door middel van verschillende technieken, zoals het gebruik van voorbeelden, het geven van feedback en het creëren van een positieve leeromgeving. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het overwinnen van problemen.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid. Dit kan door middel van het geven van verantwoordelijkheid, het creëren van uitdagingen en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden. Dit kan door middel van het creëren van een positieve leeromgeving, het geven van feedback en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid. Dit kan door middel van het geven van verantwoordelijkheid, het creëren van uitdagingen en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden. Dit kan door middel van het creëren van een positieve leeromgeving, het geven van feedback en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid. Dit kan door middel van het geven van verantwoordelijkheid, het creëren van uitdagingen en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden. Dit kan door middel van het creëren van een positieve leeromgeving, het geven van feedback en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid. Dit kan door middel van het geven van verantwoordelijkheid, het creëren van uitdagingen en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden. Dit kan door middel van het creëren van een positieve leeromgeving, het geven van feedback en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid. Dit kan door middel van het geven van verantwoordelijkheid, het creëren van uitdagingen en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun zelfredzaamheid.

De leerkracht moet ook goed weten hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden. Dit kan door middel van het creëren van een positieve leeromgeving, het geven van feedback en het helpen bij het oplossen van problemen. Het is belangrijk dat de leerkracht goed weet hoe hij/zij de leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden.



Label 3: Heflat van evaluatie-instrumenten met (sub)dominante en/of reflectieve leerkrachten