

[illegible]

Jaargang 4, nummer 7, 2013

voor opleiders en onderwijsadviseurs

De afbeelding is een abstracte, digitale kunstwerk. Het bestaat uit een donkere, bijna zwarte achtergrond die is bedekt met talloze, kleine, lichtgele en witte stippen. Deze stippen zijn niet uniform verdeeld, maar vormen een soort digitale 'regen' of 'nevel' die deels naar de onderkant van het beeld is gericht. In de bovenste helft van de afbeelding zijn er enkele lichtere, vage vormen die lijken op digitale interface-elementen of misschien wel op de silhouetten van mensen die in de verte staan. De algehele sfeer is mysterieus en technologisch. Er zijn geen duidelijke objecten of figuren te zien, maar wel een sterke suggestie van een digitale ruimte of een abstracte landschap.

www.edventure.nl

Tijdschrift Taal

Colofon

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

Redactie

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

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

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

www.lopon2.net

EDventure

vereniging van
onderwijs
adviesbureaus

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

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

www.edventure.nl

Inhoudsopgave

2	Colofon
5	Van de redactie
6	Observeren en volgen van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden Roelien Linthorst, Maaïke Pulles en Sjoeki Faasse
12	De landelijke kennistoets Nederlands voor de pabo: een eerste balans Anneli Schaufeli en Joanneke Prenger
21	Hoe willen we taalvaardigheid van leerlingen evalueren? Harry Paus
25	Column: Een kwestie van interpreteren Mandy Kok
26	Gesprekken om te leren! Gerri Koster
31	Iedereen kan leren schrijven Mijn zoektocht naar effectief schrijfonderwijs op de basisschool Suzanne van Norden
38	Leesbevordering thuis en onderwijssucces; een levenslang verband Natascha Notten
45	Agenda
46	Blikvangers

Van de redactie

“Mag ik jouw doctoraalscriptie eens lezen?” vroeg een studente die een onderzoek wil opzetten naar het gebruik van kinderpoëzie op de basisschool. Op zolder kwam ik van alles tegen, behalve die scriptie. Ik trof een inspectierapport aan uit de tweede helft van de jaren tachtig over de kwaliteit van taalvaardigheid en kennis van het taalsysteem van pabostudenten. Het voorwoord begint met het volgende citaat:

“Er is waarschijnlijk geen opleiding in Nederland waarop zo sterk door allerlei pressiegroepen, autoriteiten en politici, de tekorten van onze samenleving worden geprojecteerd, als de PABO. Men schijnt de leraar basisonderwijs te zien als een soort wegwachter voor maatschappelijk ongemak” (drs. O. Loopstra, KVLO, 2-1988). De onderzoekers hebben toetsen gebruikt, deels ontwikkeld, over de aspecten spelling, grammatica en interpunctie, functioneel stellen, samenvatten van artikelen en lezingen, mondelinge taalvaardigheid in instructiesituaties en vaardigheid in het voorlezen. Er staat: “Kennis en vaardigheid op het gebied van de taaldidactiek en de letterkunde noemt de Minister (sic) niet. (...) Men mag hieruit afleiden dat de klachten die de minister bereikten, vooral op deze aspecten (namelijk spelling, grammatica etc., H.P.) betrekking hadden.”

Ik vond ook mijn opstelschriftje terug dat ik gebruikte voor de laatste twee klassen van de middelbare school. Ik schreef naar aanleiding van titels als *Traditie en vernieuwing*, *Maximumsnelheid*, *De volkstaal in de liturgie*, *De revolte van de rode garde in China*. Ik had meningen in die tijd. Later werden mijn opstellen fictioneler en schreef ik naar

aanleiding van poëzieregels. De opstellen en vooral de commentaren van de leraar laten een mooie ontwikkeling zien. Bij het laatste staat onder andere: “Waarom zo’n zware inhoud? Een passie-moord! De inhoud is bovendien nogal zweverig. Ik hoop, dat je zoiets niet levert bij het examen! Ook de stijl gaat in de richting van ‘mooi-schrijverij’! Vermijd dat! Vorm en inhoud moeten één fraai geheel vormen. Je kunt schrijven, maar let op het bovengenoemd advies!! Eenvoudig en mooi! Succes. Ook in dit schrift staan er beter geslaagde opstellen. Bestudeer die nog eens!” Ik heb veel aan dit portfolio uit de late jaren zestig gehad. De adviezen staan me direct weer voor de geest.

Evalueren van taalonderwijs. In de oudheid van hierboven werd erover gedacht en eraan gewerkt. Het is ook het thema van dit nummer van het tijdschrift. Roelien Linthorst, Maaïke Pulles en Sjoeko Faasse brengen verslag uit van de ontwikkeling van een observatie- en beoordelingsinstrument voor spreek- en schrijfontwikkeling middenbouw en bovenbouw basisonderwijs dat aansluit bij het referentiekader en bij intuïties van de betrokken leerkrachten. Anneli Schaufeli en Joanneke Prenger maken de balans op van de eerste afname van de landelijke kennistoets Nederlands voor de pabo. Wat wordt er getoetst? Wat zijn de eerste resultaten?

Komt er een centrale eindtoets voor Nederlandse taal op het eind van de basisschool? Wat wordt erin getoetst? Hoe verhoudt de toets zich tot de inhoud van de domeinen van het referentiekader? Harry Paus gaat hierop in.

Ons redactielid Mandy Kok sluit het gedeelte van het tijdschrift dat over evalueren van taalonderwijs gaat, af met een persoonlijke column.

Gerri Koster is nascholer bij De Activiteit, het centrum voor ontwikkeling en implementatie van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Aan de hand van vier voorbeelden laat ze zien hoe leerlingen kansen krijgen om binnen betekenisvolle thema’s hun ontwikkeling van de mondelinge taal te stimuleren.

Suzanne van Norden beschrijft in haar artikel de ontwikkeling van haar eigen denken over schrijfonderwijs.

Natascha Notten promoveerde in 2011 op een proefschrift over ouderlijke leesbevordering en de langdurige invloed daarvan op de onderwijsprestaties van kinderen. In dit afsluitende artikel vat ze de belangrijkste resultaten van haar proefschrift samen. Het nummer eindigt met een aantal blikvangers en een agenda voor de komende maanden. En o ja, mijn scriptie heb ik uiteindelijk teruggevonden. Niet op zolder.

Van de redactie - Harry Paus

Observeren en volgen

van mondelinge en schriftelijke
taalvaardigheden

Auteurs: *Roelien Linthorst,*
Maaïke Pulles en Sjoëke Faasse

Met de huidige aandacht voor het referentiekader taal en de focus op opbrengstgericht werken wordt van leraren – nog meer dan voorheen – gevraagd om de taalontwikkeling van hun leerlingen te volgen. Voor de domeinen leesvaardigheid en taalverzorging krijgen leraren in de gebruikte taalmethodes wel handvatten om met name de technische aspecten van de taalontwikkeling van de leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast zijn er verschillende instrumenten voorhanden die scholen kunnen inzetten om de prestaties van hun leerlingen op leesvaardigheid en taalverzorging te kunnen volgen. Voor de domeinen mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid is dit echter een ander verhaal.

De schrijf- en spreekontwikkeling van kinderen is moeilijker te meten door middel van standaardtoetsen. Veel leraren werken bij het observeren – en daarmee ook bij het beoordelen – van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden van hun leerlingen vanuit intuïties, die weer zijn gebaseerd op hun ervaring en onderliggende ideeën over wat bijvoorbeeld een goed verslag is voor een leerling uit groep 6. Maar wanneer je op een objectievere manier de ontwikkeling wilt volgen, is dat niet genoeg. Leraren hebben behoefte aan goede instrumenten om de schrijf- en spreekontwikkeling van kinderen te volgen. Er zijn wel instrumenten voorhanden, maar het is de vraag welke aspecten van het referentiekader door deze instrumenten gedekt worden en of deze instrumenten betrouwbaar zijn.

In een tweejarig ontwikkelonderzoek (gefinancierd door de subsidieregeling Vrijval SLOA 2011¹) hebben onderzoekers van het Lectoraat Taalgebruik en Leren van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en van het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen samen met leraren van zes Friese basisscholen een observatie-instrumentarium voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid ontwikkeld. Het doel van het ontwikkelproject was tweeledig:

- 1 Het ontwikkelen van een observatie- en beoordelingsinstrument voor spreek- en schrijfontwikkeling middenbouw en bovenbouw basisonderwijs dat aansluit bij het referentiekader taal en bij intuïties van de leraren in kwestie. Met dit instrumentarium komen we tegemoet aan de wens om instrumenten te ontwikkelen voor de moeilijk via genormeerde toetsen te meten domeinen schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid.

“Leraren hebben behoefte aan goede instrumenten om de schrijf- en spreekontwikkeling van kinderen te volgen.”

- 2 Het versterken van de onderzoekende houding/onderzoeksvaardigheden van leraren.

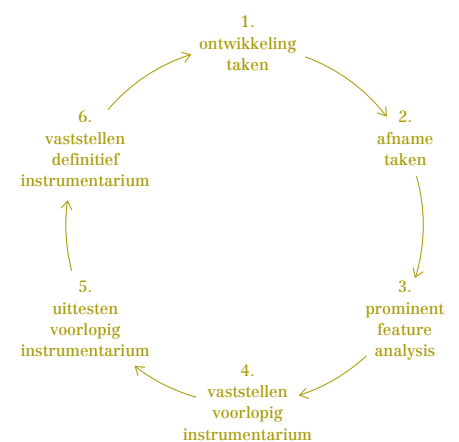
Om tot een bruikbaar en hanteerbaar observatie-instrumentarium te komen volgden we een werkwijze die gebaseerd was op het Design Research (Collins & Joseph, 2004). In dit artikel zullen we eerst het gevolgde ontwikkelproces schetsen en een beeld geven van het instrumentarium. Daarna zullen we ingaan op de onderzoekende houding van de leraren.

Ontwikkeling van een instrumentarium

In september 2011 zijn we met twaalf leraren van zes verschillende scholen aan de slag gegaan om het observatie-instrumentarium te ontwikkelen. Het ontwikkeltraject bestond – kortgezegd – uit een viertal opeenvolgende rondes van ieder een half schooljaar, waarbinnen we telkens voor twee mondelinge taaltaken en een schriftelijke taalkaak (oftewel mondelinge en schriftelijke tekstgenres) een observatielijst ontwikkelden. Elke ronde namen we de opgedane kennis en ervaring uit de voorgaande rondes mee om het instrumentarium verder te ontwikkelen. Dit sluit aan bij de principes van *Design Research*, waarbij ontwerpen en onderzoeken hand in hand gaan en waarbij de ervaringen en resultaten uit een onderzoeksrunde meegenomen worden in de volgende ronde.

In elke onderzoeksrunde volgden we een vast stramien van zes stappen (zie figuur 1). Iedere onderzoeksrunde begon met een uitgebreide plenaire verkenning van de taaltaken die centraal stonden. De invulling van deze taken, zoals het schrijven van een informatief verslag of het voeren van een discussie, baseerden we zoveel mogelijk op het referentiekader taal.

Samen met de leraren van de deelnemende scholen werd bepaald wat de globale eisen waren waaraan de taalkaak moest voldoen. Deze betroffen richtlijnen met betrekking tot het doel, het publiek en de voorbereiding van de taalkaak. De precieze inhoud van de taalkaak werd aan de school zelf overgelaten, omdat leerkrachten op die manier konden aansluiten bij de thema's/onderwerpen/projecten die op



Figuur 1. Zes stappen van iedere onderzoeksrunde

¹ Vrijval SLOA-gelden waren (tot 2011) middelen voor het bekostigen van activiteiten ter versterking van de onderzoeks- en ontwikkelfunctie op scholen. De PO-Raad was verantwoordelijk voor de verdeling van de gelden.

dat moment in de klas behandeld werden en de setting voor de spreek- of schrijftaak zo natuurlijk mogelijk zou zijn. Nadat de taak definitief vastgesteld was, voerden de leraren de taak uit in hun eigen klassen. De teksten die de leerlingen geschreven hadden, werden verzameld en de mondelinge taaltaken werden vastgelegd op video. Vervolgens werden de uitgevoerde taken geanalyseerd met behulp van de Prominent Feature Analysis (Swain, Graves & Morse, 2010). Samen met een externe onderzoeker bekeken leraren van een school de leerlingproducten en stelden ze de meest opvallende kenmerken ('prominent features') van de taak vast. Het ging hierbij zowel om kenmerken die in positieve zin opvielen, als om negatieve kenmerken van de geschreven tekst of de uitwerking van de spreekopdracht. De taak van de onderzoeker daarbij was om het gesprek op gang te houden, de door de leraren besproken kenmerken samen te vatten en te notuleren. Vervolgens volgde er een plenaire bijeenkomst met alle scholen, waarin de verschillende kenmerkenlijsten besproken en bediscussieerd werden. Dit leverde diepgaande gesprekken op waarin leraren met elkaar in gesprek gingen over de wezenlijke kenmerken van een taak en van het genre dat in de taak gevraagd werd. Het resultaat van deze plenaire bijeenkomst was een lijst met kenmerken die de uitvoering van het specifieke genre volgens de deelnemende leraren goed weergaf.

Deze kenmerkenlijst vormde vervolgens de basis voor de eerste versie van het observatie-instrumentarium voor dat genre (stap 4). De vraag hoe dit instrumentarium vorm zou moeten krijgen, werd besproken met de leraren. Zij gaven in eerste instantie aan te willen werken met een 5-punts Likertschaal, variërend van 0 ('te observeren element

Observatielijst voor de informatieve vertelling

Naam: School:
Datum: Groep:

Omcirkel wat je ziet/hoort of wat je vindt. In de kolom 'Score' geef je een oordeel over de mate van afwezigheid van 0 (komt niet voor) tot 4 (maximaal)

A Genre-specifieke kenmerken van de mondelinge vertelling (informatieve presentatie)

A	Observatiepunt	Score				
	<i>Algemene genre-kenmerken</i>					
1	De boodschap komt bij het publiek over	0	1	2	3	4
2	De inhoud vertoont samenhang					
	— door een opsomming-structuur	0	1	2	3	4
	— door een tijdvolgorde-structuur	0	1	2	3	4
	— door iets anders, namelijk	0	1	2	3	4
3	De leerling gebruikt woorden passend bij het onderwerp	0	1	2	3	4
	<i>Opbouw</i>					
5	De vertelling heeft een duidelijke structuur	0	1	2	3	4
6	Een inleiding (motivatie, aankondiging)	0	1	2	3	4
7	Een kern (verstrekken van informatie)	0	1	2	3	4
8	Een slot (afronding, passend slot)	0	1	2	3	4
	<i>Informatieverstrekking</i>					
9	De leerling blijft bij het onderwerp	0	1	2	3	4
10	De leerling vertelt feitelijkheden	0	1	2	3	4
	De leerling brengt inhoudelijke verdiepingen aan:					
11	— door het geven van toelichting	0	1	2	3	4
12	— door het geven van uitleg	0	1	2	3	4
13	— door het geven van voorbeelden	0	1	2	3	4
14	— door iets anders namelijk	0	1	2	3	4

Figuur 2. Pilotversie van observatie-instrument voor de mondelinge vertelling

komt niet voor') tot 4 ('element komt maximaal voor'). In figuur 2 wordt een fragment van deze eerste versie van een observatie-instrument ter illustratie weergegeven.

In de volgende fase – het uittesten van het instrument – bleek echter al snel dat de leraren niet tevreden waren over de

vorm waarin het instrument nu gegoten was. Ze vonden het niet eenvoudig om aan te geven of een element nu bijvoorbeeld met een '2' of een '3' gescoord moest worden.

Voor veel leraren bleek het met deze schaal ook moeilijk om de ontwikkeling van de kinderen in een breder perspectief te zien: leraren scoorden toch vaak

Observatielijst mondelinge instructie

Naam: Datum:

Genre-kenmerken

1. ●	Doel van de instructie ontbreekt	Doel van de instructie blijft impliciet	Geeft doel van de instructie
2. ●	Niet alle stappen worden genoemd		Alle stappen worden genoemd
3. ●	De volgorde van de stappen is niet juist	De volgorde van de stappen is deels juist	De volgorde van de stappen is juist
4. ●	De stappen worden niet uitgelegd	De stappen worden af en toe uitgelegd	Alle stappen worden, zo nodig, uitgelegd
5. ●	Uitleg wordt niet ondersteund	Uitleg wordt soms ondersteund (voordoen, voorbeelden)	Uitleg wordt ondersteund (voordoen, voorbeelden)

Figuur 3. Definitieve versie van observatie-instrument voor de mondelinge instructie

hoog omdat ze het bijvoorbeeld “wel goed vonden voor een leerling uit groep 5”. Bovendien legde de Likertschaal te veel nadruk op ‘beoordelen’, terwijl het instrument met name bedoeld was om de ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen. Dat leraren het lastig vonden om te werken met deze vorm van het instrument bleek ook uit het eerste betrouwbaarheidsonderzoek, waarbij de leraren gezamenlijk een aantal taken observeerden op basis van de eerste versie van het instrumentarium. De overeenstemming tussen de leraren bleek op verschillende punten laag te zijn. Dat betekende dus dat het instrument in deze vorm niet adequaat was. Om die reden is

in de tweede onderzoeksrunde besloten om het instrument anders vorm te geven. In plaats van een Likertschaal is gekozen voor een ‘lijnschaal’ waarbij op drie punten omschreven is hoe de uitvoering van een observatie-element eruit ziet. In figuur 3 is een voorbeeld gegeven van het observatie-instrument voor de mondelinge instructie. In een instructie is het belangrijk dat leerlingen aangeven wat het doel van de instructie is. Zo kan er een instructie gegeven worden in het gebruik van een bepaald computerprogramma, maar een leerling kan in een instructie ook uitleggen hoe een bepaald gerecht bereid moet worden. Als een leerling dit doel niet duidelijk weergeeft,

geeft de leraar dit aan op de linkerkant van de lijn. Als het doel wel duidelijk naar voren komt, geeft de leraar dit aan de rechterkant van de lijn weer.

In de laatste fase van een onderzoeksrunde werd het instrument definitief vastgesteld. Hiervoor verzamelden we nogmaals informatie over de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van het instrumentarium door de leraren opnieuw een aantal uitgewerkte taken te laten observeren.

In deze ronde is ook besloten om de twee instrumenten voor verschillende typen discussie (probleemoplossend en meningvormend) samen te voegen tot een observatielijst voor discussie. In de voorgaande rondes bleek het onderscheid tussen de typen discussies voor leraren toch niet werkbaar en bovendien was er overlap met de observatielijst voor het overleg.

Het instrumentarium

Deze werkwijze heeft ertoe geleid dat er nu een observatie-instrumentarium ligt met instrumenten voor zeven mondelinge genres, zowel monologisch als dialogisch, en vier schriftelijke genres (zie tabel 1). Ieder observatie-instrument bevat zowel genrespecifieke kenmerken als algemene kenmerken die voor vrijwel alle schriftelijke of mondelinge genres gelden.

Het observatie-instrumentarium is in te zetten bij het volgen van leerlingen door de midden- en bovenbouw van de basisschool in hun ontwikkeling in de verschillende genres. Door de lijnschaal is het eenvoudig om de uitvoering van de leerling op een bepaalde taak te vergelijken met de uitvoering in een

vorig jaar. In ieder instrument is – voor zover mogelijk – ook weergegeven hoe een observatie-element zich verhoudt tot het referentiekader taal. Hierdoor is het mogelijk om leerlingen te volgen op weg naar 1F, het niveau dat eind groep 8 minimaal behaald moet zijn. Het is de bedoeling dat er uiteindelijk flexibel met het instrument gewerkt gaat worden. Het is voor leraren ondoenlijk om leerlingen alle jaren op alle genres te observeren en dat is ook niet wenselijk. Het instrument leent zich uitstekend om naar eigen inzicht en behoefte in te zetten, waarbij leerlingen niet altijd op alle kenmerken geobserveerd hoeven te worden. Wanneer leraren al vastgesteld hebben dat leerlingen algemene kenmerken met betrekking tot spelling, grammaticale correctheid of indeling in alinea's beheersen bij schriftelijke taken, kunnen deze punten in een volgende observatieronde achterwege gelaten worden.

Tabel 1. *Instrumenten opgenomen in observatie-instrumentarium*

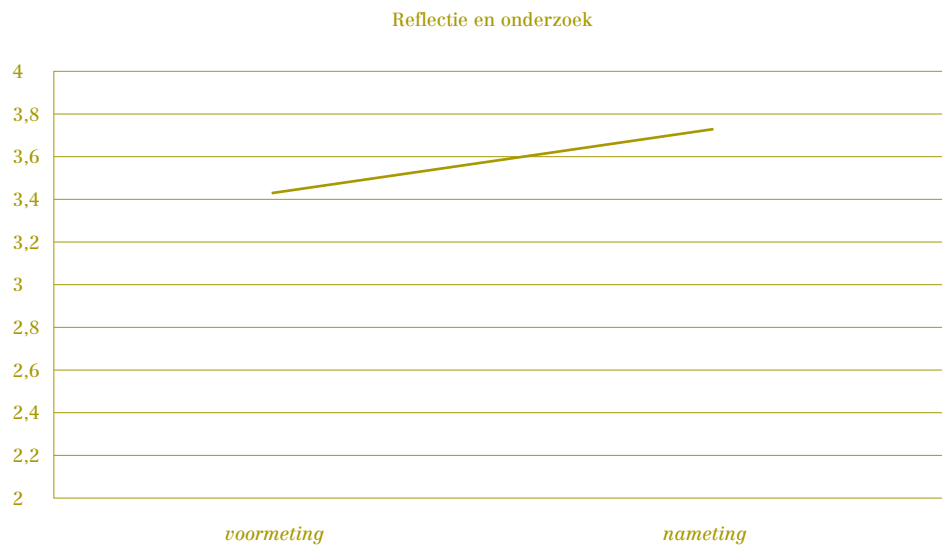
Mondelinge instrumenten	Schriftelijke instrumenten
<i>Monologisch</i>	— Verslag
— Informatieve vertelling	— Brief
— Betoog	— Instructie
— Instructie	— Recensie
— Boekbespreking	
<i>Dialogisch</i>	
— Interview	
— Discussie	
— Overleg	

“Maar juist door mét de leraren diepgaande gesprekken te voeren over opvallende kenmerken en over de keuze van de schalen voor het instrument, werd gezamenlijke inhoudelijke deskundigheid ontwikkeld.”

Onderzoekende houding leerkrachten

Bij de ontwikkeling van het observatie-instrumentarium hebben we de deelnemende leraren bewust veel ruimte en inbreng gegeven. Zij hebben een prominente rol gekregen bij de ontwikkeling van het instrumentarium en bij het uittesten van de verschillende instrumenten. Dit was voor de leraren in het begin wennen: zo veel ervaring hadden zij over het algemeen niet met het definiëren van mondelinge en schriftelijke genres en het opzetten van observatie-instrumentaria. Maar juist door mét de leraren diepgaande gesprekken te voeren over opvallende kenmerken en over de keuze van de schalen voor het instrument, werd gezamenlijke inhoudelijke deskundigheid ontwikkeld. De nauwe betrokkenheid van de leraren leverde veel op: leraren gaven na afloop van het project aan zich bewuster te zijn van de kenmerken van bepaalde genres. “Bij het volgen van een methode sta je hier vaak niet bij stil”, zo gaf een van de deelnemende leraren aan. Het genrebewustzijn van de leraren werd dus groter gedurende het project. Leraren gaven ook aan veel te leren van het observeren van hun leerlingen.

Daarnaast bleek dat de onderzoekende houding van de leraren zich ontwikkelde doordat enkelen van hen de video-opnames van de mondelinge taken ook op andere manieren gingen gebruiken. Zo werden ze bijvoorbeeld gebruikt om met leerlingen kenmerken van een genre te bespreken of om samen met de leerlingen de uitvoering van de taken na te bespreken. Om vast te kunnen stellen of de onderzoekende houding van de leraren tijdens het project ook verbeterde, is voorafgaand aan het project en na afloop een vragenlijst afgenomen bij de deelnemende leraren waarin ook enkele vragen gesteld werden over ‘reflectie en onderzoek’. Zoals in figuur 4 te zien is, gingen leraren vooruit op de subschaal ‘reflectie en onderzoek’, maar deze vooruitgang was niet significant.



Figuur 4. Score op subschaal 'reflectie en onderzoek'

Discussie

Terugkomend op de twee doelen die met dit project beoogd werden, kan geconcludeerd worden dat de opbrengsten van het project aan beide doelen hebben bijgedragen.

Ten eerste is er een bruikbare instrumentenset voor een aantal mondelinge en schriftelijke genres ontwikkeld, die zeer nauw aansluit bij de behoeftes van de betrokken leraren en waarmee de ontwikkeling van de leerlingen op deze genres te volgen is door de midden- en bovenbouw. Met het instrument kunnen leraren zich een beeld vormen van de ontwikkeling van leerlingen op verschillende relevante aspecten van presenteren, gesprekken voeren en schrijven in relatie tot het referentiekader.

Doordat voor de hele midden- en bovenbouw gebruik gemaakt kan worden van dezelfde observatielijsten, is de ontwikkeling van kinderen in een oogopslag zichtbaar en is het voor de leraar ook duidelijk op welke aspecten van een taakuitvoering een leerling zich nog

verder moet ontwikkelen en waar eventueel extra ondersteuning wenselijk is. Wanneer kinderen onderdelen al op 1F-niveau beheersen, kan een leraar er voor kiezen om dat deel van de observatielijst ook niet meer te gebruiken. Het instrument is daarmee ontwikkelingsgericht. Het tweede doel was om de onderzoekende houding van de leraren te bevorderen. In het traject van twee jaar en de opzet van *design research* is de onderzoekende houding van de leraren versterkt. Een belangrijke stap in de *prominent feature analysis* is het gesprek over de opvallende kenmerken van de genres. Door de discussies die hierover ontstonden werd gezamenlijk inhoudelijke deskundigheid ontwikkeld op het gebied van genres en het volgen van taalvaardigheidsontwikkeling. Zowel die houding als de toegenomen inhoudelijke deskundigheid heeft ervoor gezorgd dat de leraren bewuster bezig zijn met mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.

Literatuur

Collins, A. & Joseph, D. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences* 13-1: 15-42.

Swain, S.S., Graves, R.L., & Morse, D.T. (2010). Prominent Feature analysis: What it means for the classroom. *English Journal* 99-4: 84-89.

Het observatie-instrumentarium.

Berenst, J., Faasse, S., Linthorst, R. & Pulles, M. (2013). *Observeren van presentaties, gesprekken en geschreven teksten in midden- en bovenbouw. 11 observatie-instrumenten om mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid in beeld te brengen.* Lectoraat Taalgebruik & Leren, NHL/ Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie, RUG, Leeuwarden/ Groningen.

Maaïke Pulles is als onderzoeker verbonden aan het Lectoraat Taalgebruik en Leren van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.

Roelien Linthorst voerde dit project uit als onderzoeker bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen. Inmiddels is zij werkzaam als toetsdeskundige bij het Cito.

Sjoeke Faasse is werkzaam als docent Taal bij de pabo van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en verbonden aan het Lectoraat Taalgebruik en Leren van dezelfde hogeschool.

De landelijke kennistoets Nederlands voor de pabo: een eerste balans

Auteurs: *Anneli Schaufeli*
en *Joanneke Prenger*

Discussies over het niveau van leraren basisonderwijs zijn allerm minst nieuw. In haar proefschrift beschrijft Van Essen (2006) de ontwikkeling van de opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1880 tot nu en maakt ze duidelijk dat een belangrijke motor voor deze ontwikkeling een voortdurende zoektocht naar de ‘steen der wijzen’ is. Hiermee doelt ze op het streven naar een ideale balans tussen de drie onontbeerlijke ingrediënten van iedere lerarenopleiding: inhoudelijke kennis en culturele geletterdheid, pedagogisch-theoretische ontwikkeling en de voorbereiding op de lespraktijk. Deze zoektocht gaat gepaard met voortdurende klachten over de lage status van het lerarenberoep, de slechte salarissen en het ontoereikende niveau van de ‘kwekelingen’, al meer dan 100 jaar lang.

Het ontstaan van de landelijke kennistoets

De maatschappelijke en politieke context

Toen in de eerste jaren van de 21ste eeuw de kranten weer eens bol stonden van kritische artikelen over het niveau van de pabo, was dat voor de lerarenopleiders geen verrassing. Studenten zouden een veel te laag niveau hebben als ze van de opleiding afkwamen, niet eens kunnen rekenen en spellen en de pabo zou alleen aantrekkelijk zijn voor meisjes met weinig ambities. Uit het bovenstaande is duidelijk dat de zorg om de kwaliteit van de opleiding en om het niveau van de studenten van alle tijden is. Een centrale aanpak om deze zorg weg te nemen echter, is van nu. In 2007 heeft het ministerie van OCW diverse acties in gang gezet in het kader van kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Dit resulteerde in twee belangrijke publicaties die hun schaduw ver vooruit wierpen. Begin 2008 kwam een onderzoekscommissie onder leiding van Dijsselbloem (2008) tot de conclusie dat de overheid haar kerntaak, namelijk het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs, de afgelopen jaren ernstig had verwaarloosd. Zij adviseerde de overheid duidelijke regie te nemen over het 'wat' in het onderwijs: Wat verwachten we dat leerlingen op enig moment in hun schoolloopbaan kennen en kunnen? In het eerste 'rapport Meijerink' (Expertgroep doorlopende leerlijnen 2008) werd hiertoe een eerste aanzet gedaan. Dit rapport bevat niveaubeschrijvingen van de tussenniveaus voor taal en rekenen tijdens de hele schoolcarrière van leerlingen in het Nederlandse onderwijs. Deze zogenaamde doorlopende leerlijnen zouden ervoor moeten zorgen

“De op spelling gefocuste samenleving verwacht van een leraar op de basisschool dat hij beschikt over professionele taalvaardigheid en taaldidactische deskundigheid.”

dat het onderwijsresultaat van de ene sector naadloos aansluit op dat van de andere. Deze maatregel zou onder andere moeten leiden tot een beter kennisniveau voor taal en rekenen/wiskunde van schoolverlaters die instromen in maatschappij en beroep. De commissie adviseerde tevens voor de lerarenopleidingen om in- en uitstroomniveaus voor taal en rekenen vast te stellen, zowel bij de aanvang van de studie als bij de afsluiting ervan.

Om het instroomniveau vast te stellen had het ministerie onder druk van de maatschappelijke discussie al landelijke instaptoetsen voor taal en rekenen voor de pabo laten ontwikkelen door het Expertisecentrum Nederlands in samenwerking met Cito. Vanaf 2007 werden de pabo's verplicht deze toetsen in de propedeuse af te nemen, zolang de vooropleidingen niet konden aantonen dat de leerlingen die ze afleverden over het gewenste niveau beschikten. Naar verwachting zullen deze toetsen in 2014-2015 voor de laatste maal worden afgenomen op de pabo's. Vanaf dat moment zijn ze 'ingedaald' in het toeleverende onderwijs: mbo'ers, havisten en vwo'ers hebben deze niveautoetsen dan al bij binnenkomst op de pabo met voldoende resultaat afgelegd.

Professionele taalvaardigheid versus taaldidactische deskundigheid

Hiermee is het instapniveau van pabo-studenten gewaarborgd. Maar hoe zit het met het uitstroomniveau? Blijft dit niveau behouden? Leveren de opleidingen studenten af met een voldoende taalvaardigheidsniveau? En wat is in de context van het beroep leraar een voldoende taalvaardigheidsniveau? De discussie hierover woedde voort en het ministerie van onderwijs zette een vervolgactie in. In september 2008 kwam de HBO-raad met de staatssecretaris van onderwijs overeen dat de pabosector zelf gedurende het studiejaar 2008-2009 kennisbases voor de vakken taal en rekenen-wiskunde zou gaan ontwikkelen. Overeenkomstig de adviezen van de commissies Dijsselbloem (onderwijsvernieuwingen) en Meijerink (referentiekader taal en rekenen) bestonden de ontwikkelteams uit vakdocenten van diverse pabo's. De commissies Dijsselbloem en Meijerink bevelen namelijk indringend aan om directbetrokkenen tot trekkers te maken van belangrijke onderwijsontwikkelingen. Door vakdocenten van pabo's de kennisbases te laten ontwikkelen ontstond er echter een verschil tussen de verwachting en de uitvoering. Er werd gevraagd om

een kennisbasis voor het vak Nederlands als reactie op klachten over het niveau van met name spelling en grammaticaal inzicht van studenten. De verwachting was dat de kennisbasis zich vooral op taalverzorging zou richten. De inhoud van het vak Nederlands op de pabo echter is al decenia lang een voornamelijk taaldidactische inhoud: studenten leren hoe ze kinderen in het basisonderwijs kunnen leren lezen en schrijven en hoe ze hen kunnen helpen hun taalvaardigheden verder te ontwikkelen. Op veel opleidingen is de aandacht voor eigen vaardigheid in spelling en ontleden minimaal. Door vakdocenten te vragen de inhoud van het pabocurriculum voor Nederlands vast te leggen, heeft de kennisbasis een taaldidactische inhoud gekregen. Na het verschijnen van deze kennisbasis (Van der Leeuw e.a. 2009), waren er daarom twee publicaties nodig om voor buitenstaanders en beleidsmakers de relatie tussen de inhoud van de kennisbasis en de eigen taalvaardigheid van studenten duidelijk te maken. Het eerste is een artikel van Van der Leeuw (2010) waarin hij stelt dat de op spelling gefocuste samenleving verwacht van een leraar op de basisschool dat hij beschikt over *professionele taalvaardigheid* en *taaldidactische deskundigheid*. Hij zet uiteen dat die twee aspecten niet met elkaar samenvallen en dat elk aspect afzonderlijk aandacht verdient in het curriculum van de lerarenopleiding. Met andere woorden: de kennisbasis beschrijft de taaldidactische deskundigheid die leraren zouden moeten bezitten. De professionele taalvaardigheid (waaronder hun eigen kennis en kunde op het gebied van spelling en grammatica) is daar niet in beschreven. Voor de opleiders Nederlands binnen de pabo's bestond hierover geen enkele onduidelijkheid. Het werkveld was immers betrokken geweest bij de totstandkoming van deze kennisbasis en was tevreden over de aard van de inhoud.

“De verzameling kenniselementen op het gebied van taal en taalontwikkeling in de linkerkolommen maakt zonder de taaldidactische kapstok in de rechterkolommen een wat rommelige, willekeurige indruk.”

Het probleem tussen de verwachte inhoud en de daadwerkelijke inhoud van de kennisbasis werd opnieuw duidelijk toen er een toets ontwikkeld moest worden. Al bij het gereed komen van de kennisbasis in 2009 was vastgelegd dat de inhoud van deze kennisbasis (evenals die van rekenen-wiskunde) vanaf het cohort 2011-2012 getoetst zou gaan worden. De opdracht voor het ontwikkelen van de toets luidde in eerste instantie ‘ontwikkel een toets voor de kennis die ten grondslag ligt aan taalvaardigheid in het Nederlands’. Uit deze formulering blijkt dat de verwarring rond de inhoud van het pabocurriculum en hetgeen getoetst moest gaan worden nog niet de wereld uit was: moest nu de professionele taalvaardigheid van de studenten getoetst worden of hun taaldidactische deskundigheid? Een tweede publicatie, een rapport van Hajer en Kerkhoff (2011), probeerde wederom helderheid te scheppen. Dit rapport dat op verzoek van de regiegroep van het toetsproject (waarin pabodirecties een belangrijke stem hadden) is samengesteld, rekent definitief af met onduidelijkheden. De samenstellers van het rapport komen tot de conclusie dat professionele taalvaardigheid niet is beschreven in de kennisbasis Nederlands voor de stu-

denten en adviseert om naast het werken aan de kennisbasis (middels onderwijs en toetsing), gedurende de opleiding ook te investeren in de (toetsing van) de professionele taalvaardigheid van studenten. Dit alles leidde ten slotte tot de opdracht een toets te ontwikkelen waarin wél kennis over taal maar niet de kennis over taaldidactiek zou worden getoetst. Dat taaldidactische deskundigheid niet in de toets bevraagd zou worden, was een expliciete wens van de pabodirecties: zij benadrukten dat het werken aan taaldidactische competenties de kern vormt van het curriculum op elke pabo en dat het daarom de verantwoordelijkheid van de afzonderlijke instellingen zelf is om taaldidactische kennis ook in die context te toetsen. Een sterke koppeling van theorie en praktijk kan beter door de opleidingen zelf gewaarborgd worden, was de redenering.

De toets: vorm en inhoud

Wat betekende deze beslissing voor de inhoud van de toets? Zoals bekend is de kennisbasis Nederlands opgebouwd rond de onderstaande negen domeinen. Een verantwoording van deze indeling is te

vinden in de beschrijving van de kennisbasis (Van der Leeuw e.a. 2009).

1. Mondelinge taalvaardigheid
2. Woordenschat
3. Beginnende geletterdheid
4. Voortgezet technisch lezen
5. Begrijpend lezen
6. Stellen
7. Jeugdliteratuur
8. Taalbeschouwing
9. Spelling

De kenniselementen van een domein zijn in de vorm van een klaverblad met vier kwadranten beschreven: *Wat is de leerinhoud voor het basisonderwijs? Hoe wordt deze leerinhoud onderwezen? Wat is het fundament onder de leerinhoud? En Wat zijn de algemeen taaldidactische principes relevant binnen dit domein?* Voor het domein ‘beginnende geletterdheid’ ziet dat eruit zoals in tabel 1.

Door de keuze voor een toets die niet de taaldidactische kennis van de studenten meet, betekent dit dat alleen de kenniselementen uit het eerste en derde kwadrant (de linkerkolom) van de negen domeinen in de toets terecht konden komen. In de linkerkolom staan de kenniselementen die betrekking hebben op het ‘wat’: kennis die je nodig hebt over leerinhouden van de basisschool (leerinhoud) en daarmee samenhangende minimale kennis over taal en over taalontwikkeling (fundament). In het basisonderwijs werken leerkrachten in het domein beginnende geletterdheid bijvoorbeeld aan *auditieve vaardigheden* en *visuele vaardigheden* (kenniselementen uit kwadrant 1). Hiervoor moeten ze weten dat het Nederlands een alfabetisch schrift heeft en hebben ze een beetje kennis van *schriftsystemen* in het algemeen nodig (kennis in kwadrant 3).

Tabel 1. *Kenniselementen voor het domein ‘beginnende geletterdheid’*

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<i>Leerling als taalgebruiker</i> 1. ontluikende geletterdheid 2. boekoriëntatie en verhaalbegrip 3. functies van geschreven taal 4. taalbewustzijn en alfabetisch principe 5. auditieve vaardigheden 6. visuele vaardigheden 7. elementaire leeshandeling 8. elementaire spellinghandeling <i>Taalkenmerken</i> 9. voorgelezen teksten 10. zelfgelezen teksten 11. zelfgeschreven teksten 12. klankzuivere woorden	<i>Leerkrachtvaardigheden</i> 1. modeling bij beginnende geletterdheid 2. visuele ondersteuning 3. gerichte aanwijzingen bij beginnende geletterdheid 4. interactief voorlezen 5. herkennen leesproblemen beginnende geletterdheid <i>Onderwijsmiddelen</i> 6. leeromgeving beginnende geletterdheid 7. activiteiten beginnende geletterdheid 8. groeperingsvormen beginnende geletterdheid 9. methodieken beginnende geletterdheid 10. ouderparticipatie <i>Evaluatie en toetsing</i> 11. toetsen beginnende geletterdheid 12. observatie beginnende geletterdheid <i>Leerstofordening</i> 13. criteria leerstofordening beginnende geletterdheid 14. leerlijnen beginnende geletterdheid
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom taaldidactiek en taalbeleid
<i>Wetenschappelijke achtergrond</i> 1. schriftsystemen 2. ontwikkeling geletterdheid <i>Maatschappelijke achtergrond</i> 3. functionele geletterdheid 4. thuissituatie en geletterdheid 5. voor- en vroegschoolse educatie (VVE)	<i>Opvattingen over taalonderwijs</i> 1. opvattingen taalonderwijs algemeen 2. beginnende geletterdheid in interactief taalonderwijs 3. beginnende geletterdheid in traditioneel taalonderwijs <i>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</i> 4. taalheterogene groepen algemeen 5. beginnende geletterdheid en taalachterstand <i>Samenhang tussen domeinen</i> 6. beginnende geletterdheid in geïntegreerd taalonderwijs 7. beginnende geletterdheid en andere domeinen <i>Samenhang met andere vakken</i> 8. beginnende geletterdheid in geïntegreerd onderwijs

Door in de toets te focussen op de linkerkolom, wordt voorbijgegaan aan het feit dat nu juist de kennis over het ‘hoe’ zoals die in de rechterkolom geformuleerd staat, de kern van de kennisbasis vormt. In die kolom komt het gehele didactische begrippenapparaat terug waarvan de leraar in het basisonderwijs zich moet kunnen bedienen bij het communiceren over en het vormgeven van zijn taalonderwijs. Daar zijn kenniselementen opgenomen als *leerlijnen beginnende geletterdheid* en *methodieken beginnende geletterdheid*. De kenniselementen in de linkerkolom zijn als een afgeleide van de rechterkolom tot stand gekomen: welke algemene taalkundige kennis is minimaal noodzakelijk voor een startende leraar om uit de voeten te kunnen met taaldidactische kenniselementen? De verzameling kenniselementen op het gebied van taal en taalontwikkeling in de linkerkolommen maakt zonder de taaldidactische kapstok in de rechterkolommen een wat rommelige, willekeurige indruk.

Voor de toets zijn de negen domeinen op de volgende manier geclusterd tot vier toetsblokken (toetsdomeinen).

Het ontwikkelproces van de toetsing, dat onder enorme tijdsdruk plaatsvindt, kenmerkt zich mede daardoor als een proces waarin voortschrijdend inzicht een grote rol speelt. Toen duidelijk werd over welk deel van de kennisbasis de toets zou moeten gaan, kreeg de redactie alle vrijheid in het maken van vragen. De structuur van de kennisbasis Nederlands, als het ware een taaldidactisch lexicon, leende zich bijzonder goed voor het ontwikkelen van toetsvragen. Het was duidelijk welke kenniselementen getoetst moesten worden en per kenniselement konden daarom vragen geformuleerd worden. Al doende bleek echter dat er wel heel verschillende soorten vragen gemaakt konden worden: verschillend naar aard, inhoud en moeilijkheidsgraad. Om te waarborgen dat de toetsen over de jaren heen steeds een vergelijkbare inhoud en moeilijkheidsgraad zouden hebben, is bij het maken van vragen gewerkt aan een toetsmatrijs met 100 toetsdoelen voor een toets van 100 vragen (zie de bijlagen ‘Toetsdoelen’ in de Toetsgids 2012-2013). Omdat deze toetsdoelen exact bepalen welke kennis in de toets bevraagd gaat worden, was het uitermate belangrijk dat opleiders in het veld zouden instemmen met de toetsdoelen

en de verdeling van de aantallen toetsdoelen over de domeinen. Daarom zijn deze doelen tijdens een bijeenkomst voorgelegd aan een grote groep lerarenopleiders en vervolgens door de vakcommissie Nederlands voor de pabo van het toetsingsproject geaccordeerd. Het kenniselement ‘tweede-taalverwerving’ is bijvoorbeeld geconcretiseerd in de volgende twee toetsdoelen:

De student:

- kent de verschillen tussen eerste- en tweedetaalverwerving met het oog op de factoren taalkennis en tijd en kent de begrippen simultane en successieve tweetaligheid;
- kent het begrip interferentiefout en kan in een taalgebruikssituatie aangeven of er sprake is van interferentiefouten.

Bij het ontwikkelen van deze toetsmatrijs werd besloten dat sommige kenniselementen niet in de toets terug zouden komen. Over sommige kenniselementen uit de linkerkolom bleken namelijk geen of nauwelijks zinvolle vragen te stellen. Een voorbeeld is het kenniselement Vroege en Voorschoolse Educatie (VVE). Hoewel het belangrijk is dat startende leraren weten wat programma’s voor VVE beogen met betrekking tot het stimuleren van taalvaardigheid, kunnen daar voor de toetsbank van een digitale gesloten toets slechts enkele reproductievragen over gesteld worden die in feite geen recht doen aan de inhoud van het kenniselement.

Dat een landelijke kennistoets een digitale gesloten toets zou worden, was van het begin af aan duidelijk. De grote aantallen studenten die hieraan deel zouden nemen en de wens om de toetsen van de diverse lerarenopleidingen vergelijkbaar te laten zijn, lieten weinig keuze. Ook de keuze om te gaan werken met de toetsomgeving Questionmark Perception (QMP) was ge-

Tabel 2. De samenstelling van de landelijke kennistoets Nederlands voor de pabo

Toetsdomein	Domeinen kennisbasis	Aantal vragen in de toets
A. Mondelinge taalvaardigheid	1. Mondelinge taalvaardigheid	13
	2. Woordenschat	12
B. Schriftelijke taalontwikkeling	3. Beginnende geletterdheid	18
	4. Voortgezet technisch lezen	7
	9. Spelling	11
C. Begrijpend lezen en schrijven	5. Begrijpend lezen	12
	6. Stellen	5
	7. Jeugdliteratuur	2
D. Taalkunde	8. Taalbeschouwing	20
Totaal		100

“Studenten vanaf het cohort 2011-2012 kunnen geen pabodiploma behalen, zonder deze toets behaald te hebben.”

maakt op het moment dat de redactie aan de slag ging met het maken van vragen. Omdat het eigenaarschap van de toets uitdrukkelijk bij de opleidingen zelf werd gelegd, is het Cito niet in de toetsontwikkeling betrokken. Questionmark Perception is een assessmentbeheersysteem waarmee opleiders, docenten en testprofessionals zelf enquêtes, toetsen en examens kunnen schrijven, plannen en leveren. Deze omgeving leent zich goed voor het beheer en de afname van een toets van deze omvang. Deze toetsomgeving biedt de mogelijkheid tot het stellen van verschillende soorten vragen: multiplechoicevragen, multipleresponsevragen waarbij meerdere alternatieven als juist aangemerkt moeten worden, ‘fill in the blanks’-vragen waarbij woorden in een tekst getypt moeten worden. Zelfs open vragen behoren tot de mogelijkheden. Hoewel er in de eerste fase van het toetsproject met verschillende typen vragen geëxperimenteerd is, werd gaandeweg duidelijk dat omwille van betrouwbaarheid en validiteit de redacties zich moesten beperken tot multiplechoicevragen, zo mogelijk met vier antwoordalternatieven. De twee vraagtypen die bij de toets Nederlands voor de pabo uiteindelijk worden gehanteerd, zijn de volgende:

- Kennisvragen waarin reproductie van kennis gevraagd wordt. Bijvoorbeeld een vraag als ‘Welke van de onderstaande activiteiten verwijst niet naar een leesstrategie?’ of ‘Wat is kenmerkend voor een klankzuiver woord?’.

- Inzichtvragen waarin de student gevraagd wordt een bepaalde theoretische notie te herkennen in een taalsituatie. Bijvoorbeeld een vraag als ‘Welke van onderstaande woorden is niet klankzuiver?’ Of een vraag met een gegeven: ‘Joyce herleest met haar oppas een prentenboek. “Over wie gaat het verhaal ook al weer?”’, vraagt haar oppas. De vraag luidt dan: ‘Op welk aspect van geletterdheid heeft de vraag van de oppas betrekking?’

Op de website www.10voordeleraar.nl zijn voorbeeldvragen in de vorm van een proeftoets te vinden.

De afname van de toets

Landelijke afspraken

Inmiddels is het toetsproject waarbinnen kennistoetsen voor de pabo en de tweedegraadslerarenopleidingen worden ontwikkeld omgedoopt tot het project ‘10voordeleraar’ en ondergebracht bij de Vereniging Hogescholen te Den Haag. Alle pabo’s zijn verplicht deze toets af te nemen. Studenten vanaf het cohort 2011-2012 kunnen geen pabodiploma behalen, zonder deze toets behaald te hebben. Vanuit 10voordeleraar wordt vier keer per jaar de mogelijkheid geboden de toets af te nemen: in oktober, december, april en juni. Landelijk is vastgelegd dat studenten twee kansen per studiejaar

mogen benutten. Opleidingen mogen zelf bepalen hoe ze dit organiseren: hoeveel toetsmomenten ze aanbieden en in welk opleidingsjaar ze de toets situeren. De toets wordt afgenomen op het moment dat de stof uit de kennisbasis aan de orde is geweest. Iedere opleiding heeft zijn eigen curriculum. In het ene geval betekent het dat de toets al aan het einde van het tweede opleidingsjaar kan worden afgenomen. In een ander geval zal dat aan het begin van het derde jaar zijn. De cesuurbepaling van de toets vindt uiterst zorgvuldig plaats. Eerst wordt de betrouwbaarheid van de toets vastgesteld (Cronbach’s Alpha) en wordt de psychometrische kwaliteit van ieder item afzonderlijk bekeken. Wanneer de analyses daartoe aanleiding geven kan een item achteraf uit de toets verwijderd worden. Omdat er nog onvoldoende gegevens beschikbaar zijn over afname bij de doelgroep, wordt de cesuur per toetsafname volgens een zorgvuldige procedure vastgesteld door een panel bestaande uit zowel opleidingsdocenten als leraren basisonderwijs.

Het is belangrijk om te vermelden dat het bij deze toets om een minimum aan benodigde vakken kennis gaat en dat de toets zodanig is samengesteld dat een gemiddelde student de toets moet kunnen behalen. Omdat in de pabocurricula de kennisbasis steeds beter zal worden geïmplementeerd, is het belangrijk voorlopig de cesuur per toets te blijven vaststellen.

De eerste afnames

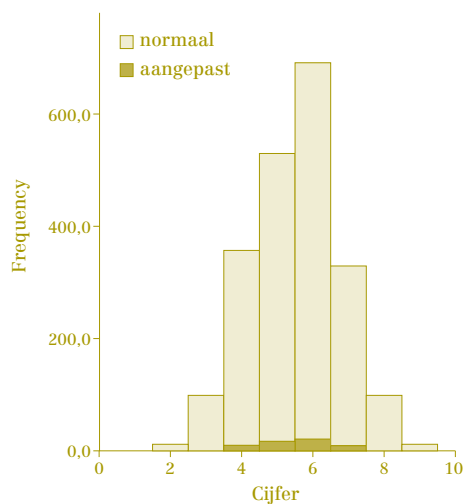
Inmiddels zijn er twee afnames achter de rug. De eerste was in juni 2013. Hieraan hebben 2140 studenten deelgenomen. Een groot aantal daarvan was tweedejaarsstudent. De tweede toets in oktober 2013 had 898 deelnemers, waarvan 328 herkansers.

Tabel 3. *Slagingspercentages eerste afname voor de twee groepen: normale afname en aangepaste afname*

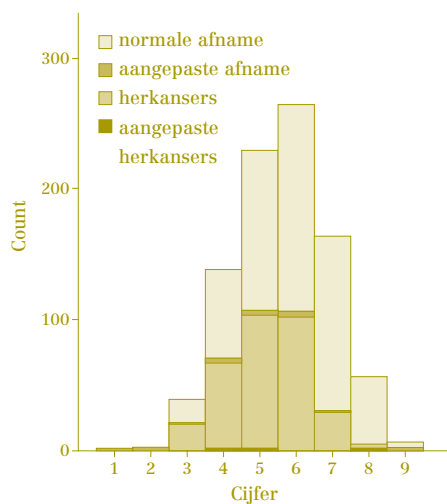
	N	Voldoende		Onvoldoende	
		%	N	%	N
<i>Normale afname</i>	2082	53	1103	47	979
<i>Aangepaste afname</i>	58	53	31	47	27
Totaal	2140	53	1134	47	1006

Tabel 4. *Slagingspercentages tweede afname voor de twee groepen: normale afname en aangepaste afname, herkansers en aangepaste afname voor herkansers*

	N	Voldoende		Onvoldoende	
		%	N	%	N
<i>Normale afname</i>	556	62	347	38	209
<i>Aangepaste afname</i>	14	43	6	57	8
<i>Herkansers</i>	324	42	135	58	189
<i>Herkansers aangepast</i>	4	25	1	75	3
Totaal	898	55	489	45	409



Het gemiddelde cijfer bij de eerste toetsafname was 5,5 met een klein verschil tussen de normale en de aangepaste afname (respectievelijk 5,52 en 5,48) waarbij het hoogste cijfer een 9 was en het laagste een 2.

Figuur 1. *Frequentie van behaalde cijfers bij de eerste afname*

Bij de tweede afname waren de verschillen tussen de behaalde cijfers van de normale en de aangepaste afname groter. Voor studenten die de toets voor de eerste keer aflegden was dit respectievelijk 5,88 en 5,00, voor de herkansers 5,20 en 5,25. Bij deze tweede afname varieerden de cijfers van een 1 tot een 9.

Figuur 2. *Frequentie van behaalde cijfers bij de tweede afname*

Beide toetsen bleken voldoende betrouwbaar (Cronbach's Alpha > 0.8) In de volgende twee tabellen is het slagingspercentage voor de beide afnames weergegeven. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen studenten die de toets binnen de gestelde 120 minuten moesten afleggen (normale afname) en studenten die recht hadden op extra toetstijd in verband met een dyslexieverklaring (aangepaste afname). Overigens hebben bij beide toetsafnames alle studenten, ook die met recht op extra toetstijd, de toets binnen de standaardtijd van 120 minuten kunnen afleggen.

Bij beide toetsen valt het lage slagingspercentage op. Bij de eerste toets is dat 53% voor beide groepen. Bij de tweede afname scoort over de gehele groep genomen 55% voldoende. Hierbij zien we verschillen voor de verschillende groepen deelnemers. Dat herkansers het slechter doen dan de anderen, is een algemeen bekend verschijnsel. Opvallend is bij deze tweede toets vooral het grote verschil tussen de normale en de aangepaste afname. Vooral de herkansers met een dyslexieverklaring scoren bijzonder laag, al wordt dit beeld wel enigszins gekleurd door het lage aantal (4 kandidaten). Binnen de groep 'normale afname' zien we een duidelijke toename van het percentage geslaagden.

Naast de scores over de toets in zijn geheel is het interessant om te kijken naar de scores binnen de vier toetsdomeinen.

Bij de eerste afname (tabel 5) is te zien dat de groep die een onvoldoende haalt, alleen ruim voldoende scoort binnen het toetsdomein Begrijpend lezen en schrijven. Dit is in overeenstemming met de aard van deze domeinen waarbinnen het minder om specifieke vakkennis gaat en de vragen gemakkelijker op basis van 'gezond ver-

Tabel 5. Gemiddeld percentage correct per onderdeel, uitgesplitst naar de groepen die voldoende en onvoldoende scoren op de toets als geheel voor de eerste afname

Afname 1	Voldoende		Onvoldoende	
	Normaal	Aangepast	Normaal	Aangepast
<i>Mondelinge taalvaardigheid</i>	66%	62%	48%	45%
<i>Schriftelijke taalontwikkeling</i>	71%	69%	53%	55%
<i>Begrijpend lezen en schrijven</i>	77%	75%	67%	71%
<i>Taalkunde</i>	70%	72%	54%	54%
N	1103	31	979	24

Tabel 6. Gemiddeld percentage correct per onderdeel, uitgesplitst naar de groepen die voldoende en onvoldoende scoren op de toets als geheel voor de tweede afname

Afname 2	Voldoende		Onvoldoende	
	Normaal	Aangepast	Normaal	Aangepast
<i>Mondelinge taalvaardigheid</i>	78%	73%	61%	60%
<i>Schriftelijke taalontwikkeling</i>	72%	69%	55%	54%
<i>Begrijpend lezen en schrijven</i>	72%	67%	60%	59%
<i>Taalkunde</i>	68%	65%	49%	50%
N	347	135	209	189

stand' te beantwoorden zijn. Bij de andere drie domeinen ligt het percentage correct rond de 50%. De groep die een voldoende haalt, scoort gemiddeld op alle onderdelen ruim voldoende.

Bij de tweede afname blijkt dat de groep die een onvoldoende haalt, vooral slecht scoort op het toetsdomein Taalkunde (tabel 6). Het percentage correct ligt daar op 50%, terwijl het voor de andere domeinen tegen de 60% ligt (afgezien van Schriftelijke taalontwikkeling, dat rond de 55% ligt). Dit domein is vermoedelijk een domein dat tot nu toe op veel pabo's relatief weinig aandacht krijgt. De andere onderdelen lijken voldoende. Dit is anders dan bij de eerste afname, waar alleen ruim voldoende werd gescoord op de vragen binnen het toetsdomein

Begrijpend lezen en schrijven. De groep die een voldoende haalt, scoort gemiddeld op alle onderdelen ruim voldoende. Er lijken geen grote verschillen te zijn tussen de groepen herkansers en de studenten die de toets voor de eerste keer doen. Dezelfde toetsdomeinen scoren het hoogst dan wel het laagst.

In grote lijnen kunnen we dus stellen dat de studenten die de toets tijdens het tweede afnamemoment voor het eerst maken (de 'normale afname') de toets beter maken dan de studenten 'normale afname' tijdens het eerste afnamemoment. Deze studenten hebben wat langer de tijd gehad zich voor te bereiden (het eerste afnamemoment was in juni, het tweede in oktober) en dat lijkt een gunstig effect te hebben. De herkansers doen het iets

minder goed. Dit is een algemeen bekend verschijnsel. Grofweg de helft van deze herkansers zakt wederom en zal voor een derde keer de toets moeten maken. Gegeven het feit dat dit de eerste lichting studenten is die deze toets maakt en deze studenten in veel gevallen nog niet een curriculum hebben doorlopen dat optimaal is afgestemd op de kennisbasis, waren de wat magere toetsresultaten te verwachten. Ze hoeven daarom nog niet al te somber te stemmen. De volgende afnames zullen moeten uitwijzen of er studenten zullen zijn voor wie het uiteindelijk niet mogelijk blijkt een voldoende voor deze toets te halen. Het is de verantwoordelijkheid van de opleidingen ervoor te zorgen dat deze studenten in een zo vroeg mogelijk stadium in de opleiding ontdekken dat ze niet aan de gestelde eisen zullen kunnen voldoen. De scores binnen de diverse toetsdomeinen variëren nogal voor afname 1 en 2. De rir-waarden per item geven de indruk dat de moeilijkheidsgraad van de items daarin nauwelijks een rol kan spelen. Het is te vroeg om op basis van deze cijfers te concluderen dat er domeinen zijn waar landelijk gezien te weinig aandacht aan wordt besteed. Bovendien is het bekend dat opleidingen verschillende accenten leggen. Dus mogelijk zullen landelijke cijfers ook in de toekomst dergelijke conclusies niet mogelijk maken. Voor de afzonderlijke opleidingen echter, zijn de scores per domein een belangrijke bron van informatie. Hieraan kan de opleiding aflezen welke onderdelen in het pabo curriculum Nederlands meer aandacht behoeven. Ook de studenten ontvangen naast hun totaalscore, de scores per toetsdomein. Zo kan ook de student zijn conclusies trekken uit de toetsuitslag en bepalen op welk gebied zijn kennis met name hiaten vertoont.

“Aan de opleidingen is de uitdaging om de studenten voortdurend in een betekenisvolle didactische context op de kennis uit de kennisbasis aan te blijven spreken.”

Conclusie

De uitslagen van deze eerste toetsafnames laten zien dat er voor verschillende betrokkenen nog flink wat werk aan de winkel is. Opleidingen die laag scoren in vergelijking met het landelijke gemiddelde, zullen hun curriculum voor het vak Nederlands nog eens zorgvuldig moeten bekijken. Bieden ze de getoetste stof voldoende aan? Studenten zullen zich in de nabije toekomst beter moeten voorbereiden op de toets en de opleidingen zullen moeten nagaan hoe ze studenten daarbij het beste kunnen ondersteunen.

In de wandelgangen is het veel gehoorde commentaar van studenten dat de toets goed te maken is en je hem zeker moet kunnen halen als je de stof voldoende bestudeert.

Voor docenten zit de waarde van de toets vooral in het feit dat studenten tijdens de opleiding opgedane kennis moeten onderhouden. De bedoeling is dat ze geregeld bronnen raadplegen om hun kennis op peil te houden. Dat veel studenten voor deelname aan de toets vooral hun toevlucht nemen tot een boek als ‘Basiskennis taalonderwijs’ (Huizenga en Robbe 2013), is veel opleiders een doorn in het oog. De vraag is of hiermee het doel van deze toets voor individuele studenten bereikt wordt. Deze toets beoogt functionele kennis te toetsen: kennis die je nodig hebt in dage-

lijkse schoolsituaties om over je onderwijs te kunnen denken en praten en om je eigen onderwijs vanuit een kritische en onderzoekende houding blijvend onder de loep te kunnen nemen. Met het eenmalig bestuderen van een boek wordt dit doel niet bereikt. Aan de opleidingen is de uitdaging om de studenten voortdurend in een betekenisvolle didactische context op de kennis uit de kennisbasis aan te blijven spreken.

Literatuur

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag. (Commissie Dijsselbloem)

Commissie Meijerink (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Essen, M. van (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: SUN.

Hajer, M. & Kerkhoff, A. (2011). *Advies omtrent de toetsing van de professionele taalvaardigheid van pabo-studenten*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Huizenga, H. & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen: Noordhoff uitgevers.

Leeuw, B. van der, (2010). Vijf uur taal per week is te weinig. Over professionele taalvaardigheid en de kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo. *Tijdschrift voor lerarenopleiders Velon/Velov*, jaargang 31 nr. 3.

Leeuw, B., Israel, T., Pauw, I. & Schaufeli A., (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*, Den Haag: HBO-raad.

Toetsgids pabo Nederlandse taal, studiejaar 2012-2013, (2012). Den Haag: 10voordeleraar.

Anneli Schaufeli is docent Taaldidactiek op de pabo van de Hogeschool Arnhem Nijmegen. Zij is medeauteur van de Kennisbasis Nederlands voor de pabo en voorzitter van de toetsredactie voor de landelijke kennistoets Nederlands voor de pabo.

Joanneke Prenger is leerplanontwikkelaar bij SLO bij de afdeling taal in het basisonderwijs.

Hoe willen we taalvaardigheid van leerlingen evalueren?

Auteur: *Harry Paus*

Zo nu en dan breekt er een onderwijsdiscussie los waaraan het hele land lijkt te willen meedoen. Vaak schijnen er belangrijke misstanden in het geding. Een van de vragen van dit moment is of basisscholen leerlingen op het eind van hun schoolloopbaan moeten toetsen op taal. Ja, zeggen minister en staatssecretaris, er moet een eindtoets taal en rekenen komen. Veel instanties hebben er een mening over. In de media worden pleidooien voor een eindtoets gevoerd vanwege vermeende achteruitgang van taalvaardigheid van leerlingen. De inspectie doet sinds jaar en dag uitspraken over de kwaliteit van het taalonderwijs mede op basis van Citogegevens. Het tijdschrift *Didactief* geeft een 'Dossier Cito' uit, waarin de eindtoets een grote rol speelt. Opvallend is dat bijna nergens de vraag wordt gesteld hoe datgene wat er wordt getoetst zich verhoudt tot het taalonderwijs. In dit artikel wordt op deze vraag ingegaan.

“Opvallend is dat bijna nergens de vraag wordt gesteld hoe datgene wat er wordt getoetst zich verhoudt tot het taalonderwijs.”

De invoering van de Wet op de referentieniveaus (augustus 2010) impliceert ook de vraag naar de handhaving ervan. Voor het taalonderwijs op de basisschool betekent dat: op welke manier kan duidelijk worden of leerlingen op het eind van de basisschool het fundamentele niveau 1F hebben gehaald voor het taalonderwijs en hoeveel leerlingen al verder zijn en mogelijk niveau 2F, het streefniveau voor het basisonderwijs, al gehaald hebben en misschien nog meer? Hoeveel leerlingen hebben 1F nog niet gehaald? De vrijwel automatische reactie van velen op deze vragen is: gebruik een betrouwbare en valide toets. Het Ministerie van OCW beval het College voor Examens (CvE) aan om Cito opdracht te geven de bestaande Cito-eindtoets uit te bouwen tot een centrale eindtoets voor het basisonderwijs. Vooruitlopend op de definitieve politieke besluitvorming liet het CvE een commissie een zogenoemde toetswijzer opstellen aan de hand waarvan de centrale eindtoets ontwikkeld kon worden. In de zomer van 2012 leverden de drie toetswijzercommissies, voor Nederlandse taal, rekenen en wereldoriëntatie, een toetswijzer op, die ze lieten vergezellen door een (ongevraagd) advies aan het CvE (*Toetswijzer bij de centrale eindtoets PO taal en rekenen*, 2012). Inmiddels is de kwestie in de Tweede Kamer behandeld. Moet zo'n toets niet openbaar aanbesteed worden, vroegen volksvertegenwoordigers zich af. De discussie heeft geleid tot het besluit dat de

overheid vanaf 2015 een centrale eindtoets gaat aanbieden, maar dat scholen ook de mogelijkheid hebben om een alternatieve toets te gebruiken. Er lijkt dus een centrale toets te komen vanaf schooljaar 2014-2015, maar die is niet uniform; een merkwaardig Nederlands compromis tussen enerzijds het publiekrechtelijke voornemen een centrale eindtoets in te stellen en anderzijds de verplichting ook andere marktpartijen de gelegenheid te geven iets te ontwikkelen. Zie voor een analyse Buitelaar, Ros & Vink, (2013).

Verskillende vragen kunnen naar aanleiding van het bovenstaande worden gesteld. In de eerste plaats naar het doel van de toets. Is deze bedoeld als hulpmiddel voor de verwijzing van leerlingen naar het voortgezet onderwijs? De bestaande Cito-eindtoets heeft deze bedoeling. Daarom wordt de toets vroeg in het achtste jaar van de basisschool (in februari) afgenomen, om leraren de gelegenheid te geven de uitslagen in hun advies te betrekken. Heeft de toets ook een diagnostische functie, op schoolniveau en op het niveau van de leerlingen? Meet de toets met andere woorden hoe de schoolpopulatie en leerlingen individueel zich verhouden tot de absolute taalniveaus die zijn geformuleerd in het referentiekader? Dan is het gewenst om de toets zo laat mogelijk in het achtste jaar af te nemen, om de school de kans te geven de onderwijstijd zo goed mogelijk te benutten. De beoogde centrale eindtoets

heeft in ieder geval de laatste bedoeling (koppeling aan het referentiekader), maar de verwijzende functie blijft bestaan. Er is besloten om de toets te laten afnemen in mei van het achtste jaar. De adviezen van de school aan het voortgezet onderwijs zijn dan de deur al uit, maar kunnen door de toetsuitslagen later worden aangepast. De situatie wordt er niet transparanter op, zou men kunnen zeggen.

Een andere vraag, die bij mijn weten bijna nergens wordt gesteld, is of de beoogde eindtoets een beeld kan geven van de taalvaardigheid in de domeinen die het referentiekader onderscheidt. Impliciet lijkt men ervan uit te gaan dat dat het geval is. Dat is nu bij de Cito-eindtoets ook al zo. De inspectie heeft in het verleden gegevens van de Cito-eindtoets gebruikt om te bepalen of een school 'taalsterk' of 'taalzwak' is. In een kwaliteitskaart van School aan Zet wordt het als volgt geformuleerd: "Een school wordt als taalzwak beschouwd wanneer het percentage goed beantwoorde vragen op de Cito-Eindtoets voor het onderdeel taal gedurende twee of drie van de laatste schooljaren ver (meer dan een halve standaarddeviatie) onder het gemiddelde van de schoolgroep ligt." Op een aantal plaatsen van de site van de inspectie wordt gesproken over 'de opbrengsten van het taalonderwijs' en daarmee worden de uitslagen van de (Cito-)toetsen bedoeld. Op de site van het ministerie van OCW staat: "Veel leerlingen hebben moeite met taal en rekenen. De overheid heeft daarom richtlijnen opgesteld voor het taal- en rekenonderwijs. Er komen toetsen waarmee basisscholen en scholen in het speciaal (basis)onderwijs vanaf 2015 kunnen meten of hun leerlingen in groep 8 de referentieniveaus beheersen" (www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taalen-rekenen).

Wat wordt er in de eindtoets getoetst?

Het wordt tijd om te kijken naar de inhoud van de toetsen. We baseren ons op de Toetswijzer die vorig jaar onder de vlag van CvE is ontwikkeld. De opdracht van de commissie was een toetswijzer te maken die enerzijds dicht bij de bestaande Cito-eindtoets bleef en anderzijds aansloot bij het referentiekader.

In het referentiekader worden vier domeinen van het taalonderwijs uitgewerkt: mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven en als vierde: begrippenlijst en taalverzorging. Het eerste domein komt in zijn geheel niet in de centrale eindtoets voor, zoals nu evenmin het geval is in de Cito-eindtoets. Op de vraag hoe ver kinderen op het eind van de basisschool zijn met hun mondelinge taalvaardigheid geeft de toets geen enkel antwoord.

Voor het domein lezen ligt dat iets anders. Daar wordt een deel van getoetst, dat betrekking heeft op de in het referentiekader genoemde kenmerken van de taakuitvoering: er komen toetsitems over woordenschat, begrijpen en interpreteren, samenvatten en opzoeken.

Het derde domein, schrijven, wordt in de centrale eindtoets, evenals nu in de Cito-eindtoets alleen indirect getoetst. Dat wil zeggen dat leerlingen stukjes tekst voor zich krijgen van (gefingeerde) schrijfdrachten die andere leerlingen zouden hebben gemaakt en daar uitspraken over moeten doen. Let wel: de getoetste leerlingen hoeven niet te schrijven, ze moeten oordelen geven over tekstfragmenten van andere leerlingen. Er lijken met andere woorden eerder aspecten van (begrijpend) lezen getoetst te worden dan dat het *schrijven* van leerlingen wordt getoetst.

Het vierde domein heeft in het referentiekader de ietwat cryptische titel 'begrippenlijst en taalverzorging' gekregen. De

“Een merkwaardig Nederlands compromis tussen enerzijds het publiekrechtelijke voornemen een centrale eindtoets in te stellen en anderzijds de verplichting ook andere marktpartijen de gelegenheid te geven iets te ontwikkelen.”

begrippenlijst houdt een aantal begrippen in die leerlingen nodig hebben om over taal en taalverschijnselen te kunnen praten (zie *Referentiekader taal en rekenen* en voor een advies voor behandeling van deze begrippen over de verschillende leerjaren Van der Beek & Paus, 2011). Deze worden in de centrale eindtoets niet getoetst. Onder taalverzorging wordt in het referentiekader spelling verstaan en het gebruik van interpunctie. Leerlingen krijgen in de toetsitems die over dit onderdeel gaan, voorbeelden van goede of foutieve spelling en goed of foutief gebruik van interpunctie. Er wordt evenals bij schrijven indirect getoetst. Leerlingen moeten goede of foutieve spelling en interpunctie herkennen.

Tot slot bevat de centrale eindtoets een apart onderdeel woordenschat. In het referentiekader is woordenschat geen apart domein; het is een aspect van mondelinge en schriftelijke receptieve en productieve taalvaardigheden.

De Toetswijzercommissie concludeert naar aanleiding van deze vergelijking van de toets met het referentiekader: “Lang niet alles wat in het referentiekader staat,

wordt derhalve getoetst in de centrale eindtoets, soms roepen de toetsvormen naar het oordeel van de commissie vragen op en daarnaast toetst de centrale eindtoets vrij uitgebreid een onderdeel van het taalonderwijs dat in het referentiekader niet als apart domein wordt onderscheiden” (*Advies toetswijzercommissies centrale eindtoets PO*, 2012, p. 2).

Op grond van de discrepantie die er bestaat tussen wat de toets meet en de inhoud van het referentiekader doet de Toetswijzercommissie een aantal aanbevelingen. Zo beveelt ze aan om bij toetsitems over schrijven leerlingen echte schrijftaken te geven en doet ze aanbeveling om een luistertoets te ontwikkelen. “Maar,” zegt de commissie, “ook na deze aanpassingen dekt de centrale eindtoets niet het complete taalonderwijs.” Dat brengt haar tot de volgende en laatste aanbeveling: “De commissie beveelt aan om in de communicatie met scholen voortdurend aan te geven dat het in de centrale eindtoets niet gaat om dé taalvaardigheid van de leerling maar om een beperkt deel van de taalvaardigheid en dat het voor scholen derhalve

“Een andere vraag, die bij mijn weten bijna nergens wordt gesteld, is of de beoogde eindtoets een beeld kan geven van de taalvaardigheid in de domeinen die het referentiekader onderscheidt.”

nodig is om op andere wijzen dan via de centrale eindtoets een beeld te krijgen van de ontwikkeling van de volledige taalvaardigheid van leerlingen.”

(Advies toetswijzercommissies centrale eindtoets PO, 2012, p. 3).

Professionaliteit van leraren

Hoe krijgen scholen een beeld van de ‘ontwikkeling van de volledige taalvaardigheid van leerlingen’? De te ontwikkelen centrale toets levert ongetwijfeld informatie die de leraar kan gebruiken, maar zoals we hebben gezien is de dekking onvolledig en kunnen er vragen worden gesteld bij de validiteit van de toetsen. Het is belangrijk dat overheid, onderwijsbeleid, schoolteams en ouders zich daarvan bewust zijn. Het gevaar is anders dat er een veel te groot belang aan de uitslagen van de toets wordt gehecht en dat scholen zich afgerekend gaan voelen op de uitslagen. Teaching to deze toets levert een verschroming van het taalonderwijs op.

Hoe dan wel? Ik vergelijk dat wel eens met een bezoek van mij aan mijn huisarts. Ik vroeg of ze voor mij op mijn leeftijd een duursport als hardlopen kon aanbevelen. Ik wilde een onderbouwd antwoord. Ze ging met een bloeddrukmeter bezig, nam

een inspannings-ECG af, bekeek mijn voorgeschiedenis, keek als het ware met een timmermansoog naar me en bracht advies uit. Dat advies was voor een deel op een afvinklijst gebaseerd, maar op een belangrijk deel ook op haar kennis van mij als patiënt, haar inschatting van mijn competenties en karakter, bekeken vanuit haar kennis en ervaring als arts. Opnieuw: hoe dan wel? Het is aan leraren om te bepalen welke taalvaardigheidsontwikkeling leerlingen vertonen. Daartoe hebben leraren allerlei instrumenten tot hun beschikking, maar eerst en vooral is het nodig dat ze inzicht hebben in de inhoud van de domeinen van het referentiekader en dat ze greep hebben op de vraag hoe de ontwikkeling van de leerlingen verloopt. Leraren hebben inzicht in de kern van de inhouden van de taalvaardigheidsdomeinen van hun groep. Inhouden staan in teambesprekingen op de agenda; de taalcoördinator al of niet samen met een taalwerkgroep en al of niet geadviseerd door een externe taalspecialist houdt doorlopende lijnen in de gaten. Er wordt met kinderen gesproken over hun taalontwikkeling.

Is dat niet moeilijk voor leraren? Maar van wie is toch de bewering dat onderwijzen eenvoudig moet zijn? Ik heb veel vertrouwen in de zich ontwikkelende professionaliteit van onze leraren.

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.

Buitelaar, R., Ros, B. & Vink, A., m.m.v. Kroft, L. van der (2013). Eindtoets PO. Het verdriet van Cito. *Didactief* 43, nr. 8.

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

Toetswijzer bij de centrale eindtoets PO taal en rekenen. Inhoudsverantwoording van de centrale eindtoets taal en rekenen (2012). Utrecht: College voor Examens.

Advies toetswijzercommissies centrale eindtoets PO (2012). Utrecht: College voor Examens.

Beide gedownload via: toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetswijzers/toetswijzers.htm (geraadpleegd op 17 oktober 2013)

Harry Paus is geprepensioneerd neerlandicus. Hij was werkzaam als opleider en leerplanmaker.

Een kwestie van interpreteren

Column

Auteur: Mandy Kok

Bij het thema van dit nummer 'evaluatie van taalonderwijs' gingen mijn gedachten direct terug naar de TIVO-toets, die ik aan het eind van het basisonderwijs heb afgelegd. Het advies dat ik meekreeg, was om me aan te melden voor het vwo en vooral een exact vakkenpakket te kiezen. Mijn eigen interpretatie van deze toetsuitslag was dat het met mijn taalvaardigheid wat minder gesteld was en dat ik daar dus wat aan moest gaan doen. Regelmatig lag ik in de clinch met de Nederlandse taal. Taal was zeg maar 'niet echt mijn ding'. Toch koos ik niet voor de exacte vakken.

Het hbo was een verademing voor mij. Taal werd daar niet met een rode pen beoordeeld, het ging erom of je anderen je boodschap duidelijk kon maken. Gelukkig heb ik een krachtige mimiek, die het gebrek aan woordenschat dubbel en dwars goedmaakte!

Inmiddels ben ik moeder van twee dochters, daardoor krijg ik opnieuw van dichtbij te maken met het Nederlandse taalonderwijs. En dat begint tegenwoordig al op de kinderdagverblijven. De peuterleidster zet vol enthousiasme de nieuwste vve-programma's in en alle peuters doen vrolijk en actief mee. Het betreft dezelfde leidster

die een jaar eerder in het uitwisselschriftje van mijn jongste dochter Romée schreef, dat zij die dag 'met een grote glimlag' binnenkwam. Ineens vroeg ik me af of 'je boodschap duidelijk kunnen maken' wel voldoende is en bedacht me dat die kleuter-toets misschien toch niet zo verkeerd is...

Al snel kreeg ik daadwerkelijk te maken met het fenomeen 'kleutertoets'. De juf van Romée, al jaren kleuterleidster, leek de kleutertoetsen nogal onzinnig te vinden. "Moet je nou eens kijken..." zei ze verontwaardigd tegen mij. "Dit verhaal moet ik de kinderen vertellen en daarna moet ik ze deze vragen stellen. Maar na het verhaal is de concentratieboog allang niet meer gespannen!" Ze nam Romée de kleutertoets af toen ze net drie maanden op school zat. Na afloop kwam ze naar me toe. Enthousiast vertelde ze wat ze signaleerde had. Mijn dochter kon volgens haar sneller denken dan de tijd die ze nodig had om het streepje onder het juiste antwoord te zetten, en dat terwijl de opgaven volgens haar behoorlijk complex waren. Ze legde uit dat de meerkeuzevraag 'In welke rij moet de jongen met de pet het langste wachten?' best lastig is voor jonge kleuters, omdat ze eerst de jongen met de pet moeten zoeken, de begrippen 'wachten' en 'lengte van de rij'

moeten kunnen koppelen en vervolgens nog moeten zoeken welke positie in de rij de jongen op de vier verschillende plaatjes inneemt. Romée had haar keer op keer verrast door direct na de vraag het antwoord te geven en vervolgens het goede antwoord aan te strepen. Natuurlijk was ik trots op mijn dochter, ik was trots op zo'n mooie toetsuitslag. Maar, dacht ik later, wat weten we nu eigenlijk? En wat gaat ze met deze uitslag doen in de klas?

Wat zegt de TIVO-toets, wat zegt zo'n kleutertoets? Volgens Wikipedia is 'evalueren' het verzamelen, interpreteren en presenteren van informatie teneinde de waarde van een resultaat of proces te bepalen. Volgens dezelfde bron is een 'interpretatie' een persoonlijk beredeneerd oordeel over de betekenis van een waarneming. Mijn oordeel is dat evalueren weinig toegevoegde waarde heeft als alleen naar exacte uitkomsten als toetsgegevens gekeken wordt. En dat interpreteren het meest essentiële van evalueren is. Wat ben ik blij dat ik me destijds niet heb laten leiden door de scores van de TIVO-toets. En Romée? Die trekt zich vooralsnog niets van toetsscores aan. Maar op basis van de uitslag en het feit dat ze dagelijks actief leest en schrijft, zit de kans er dik in dat ze later voor de exacte vakken gaat!

Gesprekken om te leren!

Auteur: *Gerri Koster*

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) is interactie de basis voor het werken aan thema's. Gesprekken zorgen voor de inhoud en de verbindingen binnen het thema. In gesprek met elkaar gaan betekent dat de deelnemers de taal gebruiken als instrument om zich te oriënteren op het thema, zich nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken en kennis te nemen van elkaars ervaringen en meningen.

Aan de hand van vier voorbeelden wordt geïllustreerd hoe Ontwikkelingsgericht Onderwijs kansen biedt om binnen betekenisvolle thema's de ontwikkeling van de mondelinge taal te stimuleren. Hierbij staan drie doelen centraal: het greep krijgen op de wereld, het leren samenwerken in een groep en het taalvaardiger worden door te doen en te reflecteren op (het gebruik van) taal. De leerkracht speelt hierbij een cruciale rol.

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs betekent thematiseren dat de leraar samen met de leerlingen werkt aan het opbouwen van een 'community of learners' rond een relevant onderwerp. De groep als leer-gemeenschap is belangrijk. Hierbij gaat het dus om samen te werken aan doelen, waarbij de leerkracht de kinderen uitdaagt tot interactief en coöperatief leren.

Het werken aan interessante kwesties en problemen nodigt de leerlingen in de bovenbouw uit om actief betrokken te zijn en samen op onderzoek te gaan. In de onderbouw biedt vooral het spel mogelijkheden om de 'echte wereld' actief te leren kennen en er een rol in te spelen. De onderzoeks- en spelsituaties zijn voor de leerkracht kansen om de mondelinge taal functioneel in te zetten. De zone van naaste ontwikkeling wordt gecreëerd, waarbij de leerkracht als meerwetende partner deelneemt aan de (gespreks)activiteiten.

De gesprekken gaan altijd om drie ontwikkelingsgebieden:

1. Sociaal- emotioneel (ik, ik en jij, ik en wij)
2. Wereldkennis opbouwen (door middel van de thema's)
3. Taalverwerving (woordenschat, mondelinge taalvaardigheid)

Bij OGO gaat het bij mondelinge taalvaardigheid om de dialoog tussen leerling en leraar, maar ook over gesprekken in de kleine kring, de groepskring en in tweetallen (duogesprekken aangestuurd door de leraar).

“Gesprekken vormen de verbinding tussen de activiteiten en vinden plaats in alle fasen van het ontwikkelingsgericht thematiseren. Mondelinge taal is hierbij een communicatiemiddel, maar ook een denkinstrument.”

Koorts

In groep twee van juf Ellen is het thema *Ben jij ziek?* Om de kinderen 'op verhaal te brengen' laat Ellen de leerlingen eerst in tweetallen praten over 'ziek zijn'. De kinderen noemen om de beurt een woord dat past bij 'ziek zijn'. Na een paar minuten gaan ze in de groepskring een woordweb maken. Er komen veel woorden aan bod die bij alle leerlingen bekend zijn, maar ook veel nieuwe woorden. De betekenis van het woord 'koorts' bijvoorbeeld is niet voor alle kinderen duidelijk. In de kring bespreekt de leraar een eigen ervaring met koorts. Ze doet alsof ze opstaat en zich niet lekker voelt. Ze beschrijft hoe ze zich voelt en ze ziet in de kring kinderen die deze situatie herkennen. De kinderen reageren op haar vraag: "Wat moet ik nu doen?" Job zegt: "Je moet de dokter bellen." Marlies denkt dat de juf beter een thermometer kan pakken. "Dan kun je zien hoe hoog het is."

Aan het eind van deze gesprekskring weten alle leerlingen wat 'koorts hebben' betekent. Het begrip heeft vanuit de eigen ervaringen van de leerlingen en de interactie in de kring meer betekenis gekregen.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Bij Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) ligt de nadruk op een brede persoonsontwikkeling van kinderen. Het werken in thema's, die aansluiten bij de interesse en belevingswereld van kinderen, maakt het mogelijk om kennis en vaardigheden te leren die maatschappelijk van belang zijn. De inhoud van het thema wordt mede gevormd door ervaringen en vragen die de leerlingen inbrengen. De leraar ontwerpt thema's en activiteiten en koppelt daarbij te ontwikkelen kennis en vaardigheden aan sociaal-culturele activiteiten. Dat zijn activiteiten uit de echte wereld van het kind (de bakker, het restaurant).

In de onderbouw is het spel de leidende activiteit, in de bovenbouw het onderzoek. De spel- en onderzoeksactiviteiten zorgen voor betekenisvolle inhoud. Tijdens het spel en het onderzoek komen de kinderen echte problemen en kwesties tegen, waardoor ze worden aangezet tot kritisch handelen (reflecteren) en denken. De leraar heeft hoge verwachtingen en zijn of haar inbreng is van doorslaggevend belang voor het optimaliseren van leerprocessen.

De interacties in de klas worden doelbewust gepland, met duidelijke bedoelingen en ruimte voor kinderen om actief taal te gebruiken.

Voor meer informatie: www.de-activiteit.nl

“Door in de voorfase van het lezen de voorkennis te activeren en de betekenis van woorden te bespreken geeft Els ook de kinderen met een kleinere woordenschat en voorkennis een betere uitgangshouding bij het lezen van de tekst.”

Gesprekken in ontwikkelingsgerichte thema's gaan over ervaringen, handelingen, acties in betekenisvolle activiteiten. Gesprekken vormen de verbinding tussen de activiteiten en vinden plaats in alle fasen van het ontwikkelingsgericht thematiseren. Mondelinge taal is hierbij een communicatiemiddel, maar ook een denkinstrument (verwoorden van handelingen en processen). “Wat de kinderen ook ondernemen, steeds is er een moment van interactie nodig om over de betekenissen en ervaringen te onderhandelen.” (Pompert et al., 2009).

Gesprekken om te leren

In spel- en onderzoeksactiviteiten zorgt de leraar ervoor dat er ruimte is voor gesprekken en dat alle leerlingen de kans krijgen om deel te nemen aan die gesprekken. Met het bewust groeperen van leerlingen ontstaat een situatie waarin de minder taalvaardige leerling een passend en rijk taalaanbod kan krijgen. Als deelnemer aan het gesprek stemt de leraar interventies af op wat de

leerlingen nodig hebben om de mondelinge taalvaardigheid verder te ontwikkelen. De leidraad hiervoor zijn de ontwikkelingsperspectieven voor mondelinge communicatie (leren luisteren, leren spreken, gesprekken voeren). Deze bieden de leraar houvast bij de keuze van het aanbod en interventies voor de groep of voor individuele leerlingen (in: HOREB PO, 2012 en Pompert et al., 2009). Het is bekend dat woordenschat een belangrijke component is van de mondelinge taalvaardigheid en dat het een goede voorspeller is van schoolsucces (Hart & Risley, 2003).

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt structureel aandacht besteed aan het uitbreiden van de woordenschat. De basisdidactiek, de viertakt van Nulft & Verhallen (2009) wordt gebruikt om verbindingen te maken met het thema (spel, onderzoek, informatieve en-/zaakvakteksten) én met brede taalactiviteiten binnen het thema.

Scones bakken

In groep 4 zijn de leerlingen bij het thema *Een reis door Europa* op zoek gegaan naar speciale gerechten in verschillende landen. Juf Linda heeft een recept voor het maken van scones. Ze vertelt over haar reis door Engeland en dat ze daar voor het eerst scones heeft gegeten. Juf Linda leest de tekst (het recept voor scones) voor en bespreekt de nieuwe woorden (semantiseren). “Bestrooi de snijplank met bloem.” De kinderen kennen bloem als een bloem in een vaas. Nu laat juf Linda zien wat bloem betekent in het recept. Eén van de leerlingen reageert snel: “Dat lijkt op meel.” Zo worden de nieuwe woorden tijdens het voorlezen van het recept uitgelegd (semantiseren) met ondersteuning van concreet materiaal en handelingen. Daarna gaan de kinderen de tekst in tweetallen lezen. De leraar vertelt de kinderen dat zij de tekst goed moeten lezen om de stappen goed uit te kunnen voeren als ze zelf scones gaan maken. Aan het eind van de middag zijn de scones klaar. Een mooi moment om met de kinderen de woorden te herhalen/oefenen (consolideren) en te kijken wat er van de ochtend nog is blijven hangen (controleren). De kinderen vertellen wat ze hebben gedaan, wat ze hebben geleerd, en wat ze hier mee kunnen doen (toepassing).

Gelijke(re) deelname bevorderen

In groep vijf gaat juf Els in het thema *Ken jij dit werelddeel?* samen met de leerlingen aan de slag met de informatieve tekst *Rampen in Indonesië*. Haar doel is om de voorkennis over rampen te activeren en om de leerlingen te richten op de structuur van de tekst. De tekst is niet alleen

gekozen op inhoud, maar ook omdat deze nieuwe woorden bevat, die de leraar bij dit thema op haar doelwoordenlijst heeft gezet. Het streven is dat alle leerlingen de woorden die op deze lijst staan aan het einde van het thema kennen.

Ze groepeerde bewust heterogeen op basis van het door haar ingeschatte niveau van mondelinge taalvaardigheid en woordenschat. In groepjes gaan de leerlingen in gesprek over de titel. “Waar zal de tekst over gaan?” Het valt de leraar op, dat de gesprekken al snel verder gaan dan alleen Indonesië en dat er veel wordt gepraat over verschillende rampen (aardbeving, bomaanslag, enzovoort). De antwoorden worden geïnventariseerd in de grote groep en Els maakt een koppeling naar de voorkennis van de leerlingen. (Waar ligt Indonesië? Wat is een ramp?) Daarna krijgen de leerlingen de afbeeldingen die bij de tekst horen. In overleg met elkaar worden de afbeeldingen in een volgorde gelegd. Er komen argumenten op tafel om een bepaalde afbeelding als nummer één te

kieszen. Ook dit wordt in de grote groep besproken. Daarna vraagt juf Els: “Wat weet je nu méér over de tekst?” De inbreng van de kinderen wordt in steekwoorden op het bord geschreven. Na het lezen van de tekst maken de leerlingen in tweetallen een woordweb als voorbereiding op het schrijven van een samenvatting.

Door in de voorfase van het lezen de voorkennis te activeren en de betekenis van woorden te bespreken geeft Els ook de kinderen met een kleinere woordenschat en voorkennis een betere uitgangspositie bij het lezen van de tekst.

Communicatiepiramide

Bij het gericht observeren en analyseren van de interactie kan de leraar gebruik maken van ‘de communicatiepiramide’ (Nellestijn e.a., 2009). Dit model helpt de leraar ‘van onder naar boven’ te bouwen aan interactie die op leren en ontwikkelen is gericht.



Fig. 1. De communicatiepiramide: model voor analyse van de interactie. (Uit: *Uitgaan van verschillen*. Barbara Nellestijn, Isabel Peters & Gerri Koster)

Leraren die *hoge verwachtingen* blijven uitspreken en een goede relatie opbouwen met kinderen ondersteunen het zelfvertrouwen. *Aandacht hebben* voor de verhalen van kinderen en de *tijd nemen* voor gesprekken vormen de basis voor het deelnemen van de kinderen aan de interactie.

Door kinderen uit te nodigen en te helpen, signalen juist waar te nemen en te interpreteren is de leerkracht op zoek naar activiteiten die betekenisvol zijn voor de kinderen. Dit zijn vooral activiteiten, waarbij kinderen eigen ervaringen kunnen inbrengen. Deze activiteiten zorgen voor een grote betrokkenheid van de kinderen, zodat ze willen meedoen aan de interactie (*aanboren van de 'betekenissen' van de leerlingen. Dat wil zeggen op zoek gaan naar dat wat betekenisvol is voor leerlingen*).

De leraar is responsief en reageert op de inbreng van de kinderen en sluit aan bij de actuele kennis en de betekenis die het thema heeft voor de kinderen (*ontvangen en volgen*). Het initiatief van de kinderen wordt beloond en de leraar maakt verbindingen met de kennis en de ervaringen van de leerlingen. Hierbij kan de leraar gebruik maken van ‘revoicing’ (herformuleren) om de bijdragen van de leerlingen te verhelderen en er een meerwaarde aan te geven (*verbinden van inbrengen en vervolgen*).

Interventies worden ingezet om de kinderen uit te nodigen tot hardop denken en nieuwe handelingsmogelijkheden te ontdekken. ‘Modeling’ (het voorbeeld van de leraar) bevordert de ontwikkeling van de zelfsturing van de kinderen en is een hulpmiddel om te komen tot *verdiepen en voortbouwen*.

In gezamenlijke activiteiten kan de leraar bewust *nieuwe gezichtspunten* toevoegen. Door een relevant probleem in te brengen worden de kinderen aangezet tot het bedenken van oplossingen. Op deze manier wordt de activiteit verrijkt.

Door open vragen te stellen (“Hoe denk je dat het komt ...”) en samen met de kinderen terug te kijken leren kinderen om te *reflecteren op de uitgevoerde activiteiten*. De leraar zelf reflecteert op de activiteit en schat in of de interventies het gewenste resultaat hebben opgeleverd.

“Een echt probleem biedt kansen op verdieping en reflectie, omdat de leerlingen persoonlijk en affectief worden aangesproken. Taal en cognitie ontwikkelen zich beter op basis van actief en betrokken deelnemen aan de interacties in de groep.”

Kinderen die ‘achterblijven’ in hun taalontwikkeling ervaren weinig succes en dat kan leiden tot het vermijden van deelname aan gesprekken.

De interventies van de communicatiepiramide en de observaties en reflecties van de leraar leveren een waardevolle bijdrage aan het creëren van de zone van de naaste ontwikkeling.

Greep krijgen op een probleem

Meester André van groep 8 brengt een situatie in die voor het runnen van een broodjeszaak een probleem kan vormen: “Wat doen we als iedereen een ander broodje bestelt? Wat betekent dit voor de inkoop?” De leerkracht laat de leerlingen in groepjes dit probleem bespreken en oplossingen bedenken. Daarna worden de verschillende oplossingen in de groepskring ingebracht. Er komen ideeën zoals een bestellijst maken, een enquête houden, reclame maken. Samen worden plannen gemaakt om deze ideeën te onderzoeken en uit te voeren.

In dit voorbeeld heeft de leraar feedback gegeven op het handelen van de leerlingen en via een realistisch ‘probleem’ een aanzet gegeven om het onderzoeken een nieuwe impuls te geven. Met een tekst over reclame heeft André informatie toegevoegd, waardoor de leerlingen zicht krijgen op de mogelijkheden om hun broodjes nog beter te verkopen. Het bedrijfje wordt een succes mede dankzij regelmatig werkoverleg om te reflecteren en verbeteringen aan te brengen. Communicatie is in een bedrijf heel belangrijk. Dat ondervinden de leerlingen zelf tijdens de uitvoering van hun werk.

Ten slotte

Een echt probleem biedt kansen op verdieping en reflectie, omdat de leerlingen persoonlijk en affectief worden aangesproken. Taal en cognitie ontwikkelen zich beter op basis van actief en betrokken deelnemen aan de interacties in de groep. Daarom wordt er in Ontwikkelingsgericht Onderwijs veel aandacht besteed aan het stimuleren van de mon-

delinge taalontwikkeling. Leraren weten wat leerlingen nodig hebben om actief mee te kunnen doen aan alle activiteiten, die bij het thema worden aangeboden. De leraar heeft een sturende en begeleidende rol. Handelingsmogelijkheden worden bewust ingezet om de ontwikkeling van de mondelinge communicatie optimaal te stimuleren en ervoor te zorgen dat gespreksactiviteiten voor alle kinderen voldoende winst opleveren.

Literatuur

- Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27, 4–9.
- HOREB PO. (2012) *Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling* (www.horeb-po.nl). Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Nellestijn, B., Peters, I., & Koster, G. (2009) *Uitgaan van verschillen*. Praktijkbrochure 4. Alkmaar: De Activiteit.
- Nulft v.d. D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Pompert, B., Hagenaar, J. & Brouwer, L. (2009). *Zoeken naar woorden. Gespreksactiviteiten in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Gerri Koster is werkzaam in het speciaal basisonderwijs en als nascholer/ontwikkelaar bij De Activiteit. Woordenschat, lezen en spelling zijn haar specialismen.

Iedereen kan leren schrijven

Mijn zoektocht naar effectief schrijfonderwijs op de basisschool

Auteur: *Suzanne van Norden*

Lezen en schrijven leren de meeste kinderen op school. De school is daarmee de poort die toegang geeft tot de geletterde cultuur. Maar ook de thuissituatie waarin kinderen opgroeien draagt bij aan geletterdheid, vaak vanaf de geboorte: stoffen of waterdichte boekjes laten baby's al badderend en sabbelend kennismaken met het fenomeen 'boek'. Kinderen worden geletterd door in contact te komen met het schrift en door geleidelijk te leren hoe ze er gebruik van kunnen maken. Na bijna dertig jaar schrijven met kinderen, begrijp ik nu pas echt hoe dat werkt. Ik begrijp ook nu pas hoe ik zelf heb leren schrijven, en waarom leraren daar geen grote rol bij speelden. In dit artikel beschrijf ik de ontwikkeling van mijn eigen denken over schrijfonderwijs.

“In plaats van taallessen volgen, moesten leerlingen taal gebruiken in voor henzelf betekenisvolle sociale situaties. Dit zou hen niet alleen veel meer motiveren tot leren, maar hen ook greep geven op hun eigen maatschappelijke omstandigheden.”

Leren schrijven van jezelf

Ik was zo'n kind waar juffen blij van worden. Ik schreef al jong lange, goedlopende verhalen zonder veel spelfouten in een net handschrift. Sommige van die verhalen herinner ik me nog bijna letterlijk: over ridder Ronald, die net als Tiuri uit Tonke Dragts *De brief voor de koning* een gevaarlijke opdracht moest uitvoeren; over het weesmeisje Alice dat samen met een herdershond in een Dickens-achtig Engeland haar verdwenen broer ging zoeken. En kleine geïllustreerde boekjes, over katten en honden of grappige elfjes, geïnspireerd op de beeldverhalen in de KrisKras, het 'betere' jeugdblad waar ik als kind op geabonneerd was. Van wie had ik dat schrijven geleerd? Niet van de juffen - die deelden alleen de schriften uit. Eerder van Tonke Dragt, Charles Dickens en de KrisKras. Veel lezen, een zekere taalgevoeligheid en een ouderlijk huis vol boeken waren de voedingsbodem voor mijn schrijfvaardigheid, en mijn eigen motivatie liet het plantje verder opgroeien. "Suzanne schrijft een beetje clichématig" was het commentaar dat ik later terugvond in een basisschoolrapport. Originaliteit ontbrak kennelijk nog aan mijn verder goed beoordeelde schrijffprestaties. Hoewel niemand

mij had uitgelegd wat clichés waren en wat daar fout aan was, moet ik dit oordeel toch ergens in mijn waardensysteem hebben opgeslagen.

Op de middelbare school en de universiteit daarna werd ik geconfronteerd met nieuwe schrijftaken: opstellen, werkstukken en scripties. Les kreeg je niet in dat schrijven. Leraren hielden zich destijds uitsluitend bezig met de vakinhoud, ook de leraren Nederlands (in de vorm van literatuur). Zelf hadden ze waarschijnlijk ook leren schrijven via de onderdompelingsmethode: heel veel (vak)literatuur lezen en daaruit de criteria voor literair of wetenschappelijk schrijven onbewust, als een soort osmose, opnemen. Onder invloed van de opstandige tijdgeest van de zeventiger jaren van de vorige eeuw wilde ik mij niet conformeren aan de onderdrukkende normen van een academische heersende klasse, dus gebruikte ik net als velen een radicale spelling en schreef ik rare – beslist originele – scripties in de onwetenschappelijke ik-vorm. Met mijn kennis van nu zie ik die teksten als bijzondere combinaties van genres, gekleurd door een anti-academische houding. Ik leerde er in elk geval van hoe taalgebruik samenhangt met de sociale situaties waarin het plaatsvindt.

Tot zover over mijn eigen ontwikkeling in schrijven, die illustreert wat men tijdenlang over schrijven dacht: dat je het vanzelf wel leert, en zo niet, dan ook nooit. Op zoek naar niet-academische vormen van mijn vak geschiedenis kwam ik in het onderwijs terecht, en via omzwervingen in het taalonderwijs op de basisschool. Ik stortte me in de praktijk van de klas, en op het taalgebruik en denken van kinderen.

Schrijven over ervaringen: een politieke keuze

In de geschiedenis van het taalonderwijs vormen de zeventiger jaren een opmerkelijk tijdperk. Ging het voor 1970 om het aanleren van regels en het oefenen van deelvaardigheden, tussen 1970 en 1980 werd dit op veel scholen vervangen door een 'leren door te doen'-aanpak. In plaats van taallessen volgen, moesten leerlingen taal gebruiken in voor henzelf betekenisvolle sociale situaties. Dit zou hen niet alleen veel meer motiveren tot leren, maar hen ook greep geven op hun eigen maatschappelijke omstandigheden. Paulo Freire (1921-1997) schreef in deze periode het beroemd geworden boek *'Pedagogy of the oppressed'* (1968, vertaald in 1970), over zijn methode om arme boeren in Brazilië te alfabetiseren en tegelijkertijd politiek bewust te maken, door uit te gaan van hun eigen ervaringen en daar sleutelwoorden bij te zoeken. Van die onderwijsvisie werd ook in westerse landen gebruik gemaakt. Bijvoorbeeld bij de Taaldrukwerkplaats in Amsterdam (opgericht in 1976), waar ik in de tachtiger jaren terecht kwam en waar kinderen van scholen in de buurt teksten schreven over hun eigen ervaringen, deze zelf vormgaven, in oplage drukten en verspreidden. 'Democratisering van de drukpers' heette dat toen.

De werkwijze van taaldrukken (later taalvorming genoemd) sloot ook aan bij het gedachtengoed van Célestin Freinet (1896-1966), de grondlegger van de zogeheten ‘natuurlijke methode’ van onderwijs. Hij bedacht de term ‘vrije tekst’: kinderen bepalen zelf waarover ze schrijven, wanneer ze schrijven en in welke vorm ze dat doen. Als ze die teksten met behulp van de drukpers voor een publiek vermenigvuldigen, ontdekken ze daarbij zelf het belang van een goede zinsbouw, spelling en interpunctie. De rol van de leraar beperkt zich tot het ondersteunen van dit ‘natuurlijke’ proces op het juiste moment. Het was geen wonder dat de boerenkinderen aan wie Freinet op die manier les gaf, over hun dagelijkse ervaringen schreven - dat was waarover ze het meeste wisten.

Deze vrije manier van schrijven over ervaringen heeft invloed gehad op het basisonderwijs, ook buiten de Freinetscholen. In publicaties over taaldrukken en taalvorming (Dellensen e.a. 1987, Visch e.a. 1993, Van Norden 2004) ligt de nadruk op het aangeboren vermogen van kinderen om taal te leren en de natuurlijke manier waarop dat gebeurt in communicatieve situaties. De schrijfdidactiek van taalvorming bestaat voor een deel uit gelegenheid geven en stimuleren: in taalrondes worden kinderen uitgenodigd om over hun ervaringen te vertellen en daarover vervolgens te schrijven zonder veel aanwijzingen. En het werkte! Meer nog dan een politieke keuze, was taalvorming vanaf het begin een inspirerende, activerende werkwijze voor alle soorten kinderen, waarin alle taaldomeinen in samenhang aan de orde kwamen.

Veel eigen teksten schrijven, teksten regelmatig in de kring voorlezen, er met gevoel over praten, wekelijks enkele teksten bespreken en optimaal bewerken, eindteksten (uitdagend) vormgeven, vermenigvuldigen en verspreiden is de oplossing

“Wat mijzelf aantrok in de werkwijze van taalvorming was niet zozeer het politieke aspect, als wel het alternatief dat taalvorming bood voor het ‘verhaaltjesschrijven’ op school.”

die freinetleraren in de praktijk hebben ontwikkeld (en nog steeds ontwikkelen) om geschreven taal voor leerlingen tot authentiek leren te maken. (...) De in het schoolwerk geïntegreerde vrije tekst staat in freinetgroepen centraal in het (taal) onderwijs. (bron: www.freinet.nl)

Authentiek schrijven en de mythes van het schrijverschap

Wat mijzelf aantrok in de werkwijze van taalvorming was niet zozeer het politieke aspect, als wel het alternatief dat taalvorming bood voor het ‘verhaaltjesschrijven’ op school. Ik had dat laatste als kind dan wel goed gekund, maar eigenlijk nooit begrepen wat er nu precies goed was aan het imiteren van de schrijvers die ik las. Het toverwoord was ‘authentiek’: kinderen van alle niveaus en achtergronden schreven bij taalvorming geen verhaaltjes, maar ‘authentieke’ teksten, over wat ze zelf meemaakten, waarnamen en belangrijk vonden. En het tovereffect was, dat ook de zwakste leerlingen met plezier aan het schrijven gingen. In die zin hadden Freire en Freinet gelijk gehad: begin bij de ervaringswereld van leerlingen en niet bij schoolse leerstof. Authentiek betekende zoveel als: persoonlijk, vanuit intrinsieke motivatie, niet-opgelegd.

Hoewel ik aanvankelijk niet begreep waarom je bij taalvorming altijd over je theepot of de inhoud van je keukenla moest schrijven, kreeg ik geleidelijk door wat daaraan juist leuk was. Beginnen bij iets doodgewoons voorkwam dat je hetzij echte schrijvers ging imiteren, hetzij enorm moeilijk ging doen met onwaarschijnlijke plots en ongeloofwaardige personages. Zowel kinderen als volwassenen stapten hiermee in een keer over hun schrijfdrempel heen. Teksten werden zelden ‘ clichématig ’ en soms zelfs onbedoeld poëtisch. Ik dacht: had ik dat zelf maar gedaan op school, dan waren mijn teksten vast ‘origineler’ geweest. Bij taalvorming werden kinderteksten niet beoordeeld en al helemaal niet op originaliteit. De teksten waren goed zoals ze waren: authentiek. Daar paste geen rood potlood bij.

Ik heb me lang afgevraagd wat de ervaringsteksten van kinderen zo mooi maakte, en waarom het zo lastig was om ze te beoordelen of corrigeren. Het leek juist door hun authenticiteit te komen: de teksten kwamen recht uit hun hart en hun leven, dat maakte ze mooi en oncorrigeerbaar tegelijk! Voor leerkrachten was dit vaak verwarrend. Wat kinderen precies moesten leren bij schrijven werd niet helder. Welke feedback moesten ze geven? Wat was mooi, lelijk, goed of fout, afgezien van spelling, hoofdletters en punten? Het leek volkomen subjectief.

De werkwijze van taalvorming liet zien dat iedereen authentieke teksten kan schrijven, maar daarmee nog niet goed schrijft. Dit was een lastige paradox. De mythe dat je voor schrijven toch een speciaal talent moest hebben, bleef ook in het onderwijs bestaan, evenals de grotendeels onbewuste, literair gerichte standaard voor wat goed schrijven is (zie hierover Christophe, 2003).

Natuurlijk leren schrijven

Hoe het ook zij, schrijven deden de kinderen bij taalvorming met overgave. De visie en werkwijze van taalvorming pasten goed in progressieve onderwijstrends vanaf de tachtiger jaren. In veel publicaties over onderwijs verschenen lijstjes met tegenstellingen, links de eigenschappen van traditioneel onderwijs, rechts de eigenschappen van vernieuwend onderwijs. De tegenstelling valt globaal te karakteriseren als een nadruk op *lesgeven* tegenover een nadruk op *leren*. Het laat zich raden dat stromingen als die van het 'Nieuwe Leren' of 'Natuurlijk Leren' daarbij een keuze maakten voor het laatste. Als je de lijstjes las, kreeg je vanzelf die neiging; wie zou willen ontkennen dat kinderen van nature leren, ook zonder leraar?

Goed observerende ouders en leerkrachten zien het dagelijks gebeuren: hoe kinderen in interactie met anderen stap voor stap verder komen met taal, in een soort *trial and error*, zowel op mondeling als op schriftelijk gebied. Het is ook wetenschap: er is allerlei onderzoek dat laat zien hoe kinderen vanaf zeer jonge leeftijd zelf taalregels afleiden uit taalaanbod en interactie met anderen. Deze processen, en de vraag hoe ze te begeleiden, stonden centraal in veel onderwijsvernieuwingen.

In de onderwijsdiscussies zorgde het woord 'natuurlijk' voor een tegenstelling met het traditionele taalonderwijs, waar kinderen

“Hoewel ik aanvankelijk niet begreep waarom je bij taalvorming altijd over je theepot of de inhoud van je keukenla moest schrijven, kreeg ik geleidelijk door wat daaraan juist leuk was.”

stil zijn, les krijgen in technisch lezen, spelling en grammatica, en daarover toetsen krijgen. Zoals vaak gebeurt in discussies, werd die tegenstelling gemakkelijk absoluut. Alsof je partij moest kiezen. Buiten de discussie bestond de tegenstelling echter niet. In de klas kan je leren en lesgeven niet zo gemakkelijk van elkaar loskoppelen, al is ook duidelijk dat er geen een-op-een relatie tussen bestaat. Dat kunnen we zeker zien als het om schrijfvaardigheid gaat.

Dat je een vaardigheid leert door te doen, is bekend. Je kunt niet leren schrijven zonder het meteen te doen, net zo min als je leert fietsen zonder gewoon op die fiets te stappen. Ook motivatie is cruciaal. Ooit een kind gedwongen om te fietsen? Gemotiveerd iets doen, dat is misschien de kern van leren. Bij taalvorming 'gleden' kinderen bijna ongemerkt in het schrijven, door na vertelrondes het vertelde onmiddellijk op papier te zetten. Omdat het over hun eigen belevenissen ging, wisten ze genoeg van het onderwerp en waren ze meestal ook geïnteresseerd in de teksten van klasgenoten. Dat zorgde voor betrokkenheid. Leren kinderen op die manier op eigen kracht, 'natuurlijk' schrijven? Het klinkt te mooi om waar te zijn. Het is dan ook niet zomaar waar. De vrije tekst van Freinet kom je in het onderwijs niet veel tegen.

Veel kinderen schrijven helemaal niet zo gemakkelijk uit zichzelf een tekst. En als ze het wel doen, komen ze er ook niet uit zichzelf verder mee. De werkwijze van taalvorming bood al veel meer begeleiding dan Freinet misschien voor ogen had gehad. Toch bleven kinderen op scholen die met taalvorming werkten, soms jarenlang hangen op hetzelfde niveau. Steeds doorwerkend in de praktijk, begonnen mijn collega's en ik ons te realiseren hoe belangrijk het was om kinderen zowel bij het vertellen als bij het schrijven niet alleen te volgen, maar ook te sturen en middelen aan te reiken. Onze inbreng als leraar was cruciaal. Bijvoorbeeld bij het oproepen van ervaringen in de kring, het aanbrengen van een focus bij het vertellen over die ervaringen, het geven van gerichte schrijfopdrachten daarna en het met aandachtspunten bespreken van kinderteksten.

Reflecteren op schrijven

Tekstbesprekingen waren een soort scharnierpunt in de aanpak van taalvorming. De ervaringsteksten die zo spontaan geschreven waren, konden vaak beter worden door er nog eens naar te kijken en er over te praten. Dat was wel tricky business,

“De werkwijze van taalvorming liet zien dat iedereen authentieke teksten kan schrijven, maar daarmee nog niet goed schrijft. Dit was een lastige paradox.”

want kinderen mochten niet ontmoedigd worden, en wat was ‘beter’? We waren er echter steeds meer van overtuigd geraakt dat het werken met tekstversies een essentieel onderdeel was van schrijfvaardigheid. Het sloot aan bij andere ontwikkelingen in het taalonderwijs na de tachtiger jaren: leren door te doen was nog steeds het uitgangspunt, maar om echt te leren moest je op dat ‘doen’ ook reflecteren. Reflectie op taal bleek een natuurlijk onderdeel van taalverwerving: ook jonge kinderen hadden al de neiging over eigen en anderen taalgebruik te praten en te denken. We begonnen met klassikale tekstbesprekingen te experimenteren.

Werken met tekstversies gebeurde op scholen nauwelijks. Het leek of er sinds mijn eigen basisschooltijd niet veel veranderd was aan de praktijk van de leraar die teksten inneemt en ‘nakijkt’. Het was dan ook bijna revolutionair om in plaats daarvan met kinderen over hun teksten te praten en ze, individueel of in groepjes, te laten herschrijven. Het effect was ook voor ons een openbaring: kinderen bleken uit zichzelf allerlei taalbeschouwelijke kwesties te kunnen inbrengen en bespreken, en ook gemotiveerd genoeg te zijn om hun eerste versies te veranderen. Tekstbesprekingen werden betekenisvolle en complete taallessen, waarin tekstopbouw, zinsbouw, woordenschat, spelling en interpunctie op een natuurlijke manier door

elkaar heen aan bod kwamen. Ankerpunt voor dit succes was de ervaringsinhoud van de teksten: die maakte kinderen zowel deskundig als betrokken. Leraren meldden ons betere resultaten op begrijpend leestoetsen, en schreven dat toe aan de kritische leeshouding die de kinderen tijdens tekstbesprekingen hadden opgedaan. Kinderteksten leken na bespreking vaak beter geworden, in de zin van: gedetailleerder, beeldender, begrijpelijker. De kwestie van tekstbeoordeling leek opgelost: bespreken in plaats van beoordelen! Taalvorming werd hiermee een serieuze taaldidactiek, bewust gericht op de doelen die ook met andere lesmethodes nagestreefd werden.

Gaandeweg stuitten we op problemen. De klassikale besprekingen duurden vaak te lang, niet alle kinderen leken er even actief aan te kunnen deelnemen, en vaak zagen we dat kinderen niet zelfstandig konden doen wat we in de klassikale bespreking hadden voorgedaan. Zelf wisten we soms niet welke veranderingen aan teksten nu zinvol waren en daarmee zagen we ook leerkrachten worstelen. We lieten wijzigingen vaak afhangen van de inhoudelijke vragen waar kinderen mee kwamen, en merkten dat we daardoor soms de verkeerde richting op gingen met een tekst. Het leek of er iets ontbrak. En dat was vakkennis over schrijven.

Schrijven op school en in de maatschappij

Ergens tussen 2005 en 2010 begonnen mijn collega’s en ik te werken met een centraal aandachtspunt, een ‘focus’, in schrijfopdrachten en tekstbesprekingen. We hadden van leerkrachten uit de bovenbouw gehoord, dat kinderen soms op de automatische piloot ervaringsteksten schreven in taalrondes, wat vaak wel leuke gesprekken en teksten opleverde, maar weinig uitdaging bood. Ook gingen de zwakkere schrijvers niet genoeg vooruit. Een expliciete focus in een schrijfopdracht zette kinderen aan om al tijdens het schrijven meer na te denken over het hoe en wat van hun teksten, en af te stappen van de gewoonte om automatisch vertellend, in spreektaal te schrijven. Diezelfde focus kon richting geven aan de tekstbespreking, die dan niet meer over alles tegelijk ging maar over een centraal aspect van de tekst. Afhankelijk van het onderwerp, kon de focus gericht zijn op aspecten als bijvoorbeeld gedetailleerde beschrijving, gebruik van tijdwoorden, oorzaak-gevolg relaties, dialogen in directe of indirecte rede, maar ook: chronologische opbouw, gebruik van alinea’s, begin- en eindzinnen. Dit zorgde voor meer greep op het schrijven, zowel voor leraren als voor leerlingen. De ervaringsinhoud van de teksten bleef centraal staan.

Maar ook over die ervaringsinhoud hadden vooral bovenbouwleraren vragen. Ze vroegen of bij taalvorming niet ook andere tekstsoorten geschreven konden worden, zoals zakelijke teksten, menings teksten of brieven – verplichte nummers voor het domein schrijven. Deze tekstsoorten kwamen wel aan bod in taalmethodes, maar de schrijfmotivatie van kinderen was in die lessen veel lager dan bij taalvorming. We realiseerden ons dat

taalvorming wel een goede basis legde voor schrijfvaardigheid, maar kinderen niet genoeg voorbereidde op schrijftaken die hen te wachten staan in het voortgezet onderwijs: artikelen, betogen, onderzoeksverslagen, samenvattingen. Ik ging me afvragen welke schrijfvaardigheid de school en de maatschappij nu eigenlijk van leerlingen vragen. Een aanzwellende stroom klachten in de media over ‘belabberde’ taal-/schrijfvaardigheid van hedendaagse jongeren maakte die vraag alleen maar urgenter.

Het schrijfonderwijs op de basisschool had tot nu toe sterk in de literaire hoek gezeten, en zich gericht op ‘creatief schrijven’. Taalvorming sloot daarbij aan met een doordachte visie op creativiteit bij kinderen. Maar het was ook duidelijk dat kinderen niet voor schrijver, dichter of columnist hoefden te worden opgeleid! Waarvoor zouden ze schrijfvaardigheid dan wel nodig hebben in hun leven? Ik zag mijn eigen kinderen zwoegen op het schriftelijk formuleren van antwoorden op proefwerkvragen, leraren op het schrijven van begrijpelijke brieven aan ouders, studenten op grote hoeveelheden reflectie- en onderzoeksverslagen die in hedendaagse opleidingen gevraagd worden. Het begon me te dagen dat de school heel anders naar schrijfvaardigheid zou moeten kijken. Als we schrijven minder zouden zien als een *mysterieuze literaire vaardigheid* waarvoor slechts enkelen talent hebben, en meer als een *algemene taalvaardigheid* waarmee mensen zich in allerlei situaties passend uitdrukken en die hen helpt bij het verwerven van kennis, zou het een centrale plek in het curriculum kunnen krijgen. Wie schrijft in welke situatie, met welk doel en voor welke lezer een tekst? Dat zou de centrale vraag in goed schrijfonderwijs moeten worden.

“Ineens begreep ik waarom het zo lastig was om kinderteksten te bespreken en te beoordelen: vaak was het genre onduidelijk, zowel in de schrijfopdracht als in de tekst zelf, en gingen we de tekst te lijf met te algemene of impliciete criteria.”

Schrijven als functionele taalvaardigheid

In 2010 kwam ik op een conferentie van het Platform Taalgericht Vakonderwijs in aanraking met een Australische aanpak van schrijf- en leesonderwijs, ‘genre-didactiek’ geheten (Rose & Martin, 2012 en Gibbons, 2009). Deze aanpak is gebaseerd op de Systemic Functional Linguistics, een met veel onderzoek onderbouwde taaltheorie, die taal analyseert vanuit situatiegebonden taalgebruik en niet als een objectieve structuur van taalregels. Australische onderzoekers en leraren introduceren binnen deze theorie het begrip ‘genre’ als uitgangspunt voor zowel schrijf- als leesonderwijs. Een genre wordt door hen gedefinieerd als ‘een sociaal, doelgericht en stapsgewijs proces’, en vertoont zich bijvoorbeeld als een tekst, die bij bepaalde anderen (sociaal) iets wil bereiken (doelgericht) en dat doet via een vaste opbouw (stapsgewijs). Op basis van diepgaande tekstanalyses werd een indeling van genre-families gemaakt (Rose, 2010), die het verschil tussen genres verheldert. De indeling maakt het mogelijk om elke tekst ‘open te vouwen’, door de stappen te identificeren, sleutelzinnen en

–woorden aan te wijzen en op die manier te bepalen tot welk genre hij behoort – of wat er nog zou moeten gebeuren om hem tot een genre te doen behoren.

Nog niet eerder was ik zo’n heldere uitleg van genreverschillen tegengekomen. Ineens begreep ik waarom het zo lastig was om kinderteksten te bespreken en te beoordelen: vaak was het genre onduidelijk, zowel in de schrijfopdracht als in de tekst zelf, en gingen we de tekst te lijf met te algemene of impliciete criteria. In de praktijk die bij de genre-didactiek hoorde, herkende ik het voorbereiden van schrijftaken en de tekstbesprekingen – wij deden dat al jaren bij taalvorming. Nieuw waren de expliciete instructie in het schrijven van een genre, het gebruik van voorbeeldteksten daarbij en het met een groep gezamenlijk schrijven van een eerste tekst (zie bijvoorbeeld Van der Leeuw, 2012). Dit maakte het mogelijk om met kinderen allerlei soorten teksten te gaan schrijven en ze daarbij ook voldoende hulpmiddelen te geven. De genre-didactiek maakte duidelijk dat het bij schrijven niet alleen gaat om het al doende ontwikkelen van een algemene vaardigheid, maar ook om het opbouwen van specifieke vakkennis over schrijven:

kennis van de verschillende genres en hun kenmerken. En dat dit laatste juist geldt voor kinderen met een weinig geletterde achtergrond, die niet kunnen terugvallen op belezenheid en de onbewuste genrekennis die daarvan het gevolg is. Een conclusie die door onderzoek ondersteund wordt (zie bijvoorbeeld Hoogeveen, 2013).

De afgelopen jaren experimenteerden we in bovenbouwgroepen van het basis-onderwijs met het schrijven van teksten in verschillende genres: niet alleen vertellingen, zoals het basisgenre van taalvorming genoemd wordt, maar ook verhalen, histories, verslagen, procedurele teksten, verklarende teksten, beschouwingen en betogen. Een vereenvoudigd overzicht van genres en hun kenmerken bleek leraren onmiddellijk veel meer inzicht te geven in waar ze in elke les bij hun schrijvende leerlingen op uit waren, hoe ze daarbij instructie en ondersteuning konden geven, hoe ze de teksten vervolgens gericht konden bespreken en welke besprekingsopdracht ze konden geven aan tweetallen en groepjes. Ook bleken de tekstgenres op zinvolle manieren aan thema's en zaakvakonderwerpen gekoppeld te kunnen worden. De beproefde praktijk van taalvorming voegde daar een onmisbaar element aan toe: het uitgaan van ervaringen en interesses van kinderen zelf, met betrokkenheid als effect.

Leren schrijven van jezelf en anderen

Wat een van de grondleggers van de SFL-theorie, Michael Halliday, al in de zeventiger jaren aantoonde, was dat kinderen vanaf de geboorte taal leren door *met anderen* en *over iets* te communiceren binnen een *gedeelde ervaring* (Rose & Martin 2012).

Zonder inhoud, en zonder interactie leren ze niet. Zonder betrokkenheid bij die inhoud ook niet. Maar ook niet zonder sturing en instructie. Liefhebbende ouders zijn niet alleen klankbord, maar ook, zonder het te beseffen, taalleraar: ze leiden hun peuter bijvoorbeeld door een prentenboek en brengen haar bij wat een verhaallijn is, of breiden het woordgebruik in een voorleesboek uit. Inhoud en vorm van taal worden in deze interactie op een voor het kind interessante manier samengebracht. Zo deden we dat ook altijd al bij taalvorming: beginnen bij een interessante (ervarings)inhoud, en al vertellend, vragen stellend, samen schrijven, teksten voorlezend en besprekend met kinderen werken aan hun geletterdheid.

Is het leren, of is het lesgeven? In schrijflessen horen leraren eindeloos veel met hun leerlingen te praten. Ze moeten kinderen uitdagen om aan een schrijftaak te beginnen of een tekst te veranderen. Ze moeten kinderen met voorbeelden, aandachtspunten en feedback ondersteunen. Ze moeten kinderen met vragen aan het denken zetten. Ze moeten vanuit hoofd en hart reageren op wat kinderen geschreven hebben, zodat die merken wat hun teksten teweeg brengen. Ze moeten kennis hebben van verschillende genres en deze op een ondersteunende, heldere manier inzetten. Op die manier kunnen ze alle kinderen verder brengen in schrijfvaardigheid.

En hoe zit het met mezelf, heb ik mezelf leren schrijven? Ja, op wonderlijke wijze, aan de hand van vele schrijvers. Wat ik mezelf zo heb geleerd, ben ik me nu pas bewust geworden. Via mijn lange ervaring met taalvorming ben ik uitgekomen op het besef dat goed schrijfonderwijs gebaseerd is op betrokkenheid van kinderen en kennis over schrijven bij leraren. En dat er niets leuker is dan dit in de klas steeds weer verder te brengen.

Literatuur

- Christophe, N., (2003). *Het naakte schrijven. Over de mythen van het schrijverschap*. Amsterdam/Antwerpen: Uitg. L.J. Veen.
- Dellensen, P., Lentz, L. (red.) (1987). *Taaldrukken: verder dan zeggen en schrijven, een handboek*. Baarn: Bekadidact.
- Gibbons, P., (2009). *English learners, Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Hoogeveen, M., (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. Enschede: University of Twente.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2012). *Lezen om te schrijven en schrijven om te lezen; samenhang met behulp van de onderwijsleercyclus*. In: *Het Schoolvak Nederlands 26*, p. 368 - 372. Brugge: Academia Press.
- Norden, S. van, (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Visch, L., Zaat, M. & Claessens, M. (red.), (1993). *Werken met taaldrukken, ervaringen en ideeën*. Baarn: Bekadidact.
- Website: Voor informatie over taalvorming zie www.taalvorming.nl
- Suzanne van Norden is medewerker van de Stichting Taalvorming en docent Nederlands op de pabo Marnix Academie. In februari 2014 verschijnt van haar: *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs, bij uitgeverij Coutinho te Bussum.***

Lees- bevordering thuis en onderwijssucces

een levenslang verband

auteur: *Natascha Notten*

In dit artikel worden de belangrijkste bevindingen besproken naar ouderlijke leesbevordering en de langdurige invloed hiervan op de onderwijsprestaties van hun kinderen, voortkomend uit onderzoek verricht door sociologe Natascha Notten in het kader van haar proefschrift, 'Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization' (Notten, 2011), waarvan een publieks-vriendelijke versie is uitgegeven door Stichting Lezen, getiteld 'Over ouders en leesopvoeding' (Notten, 2012).

“De betrokkenheid van ouders bij het leren thuis stimuleert de leerresultaten, maar draagt ook bij aan het algemene welzijn van kinderen.”

Bij het aanleren van leesvaardigheden en het stimuleren van leesplezier spelen ouders een belangrijke rol. Dit artikel richt zich op ouderlijke leesbevordering, een belangrijk zo niet essentieel onderdeel van ouderbetrokkenheid thuis, en de mogelijke gevolgen hiervan voor de schoolprestaties van kinderen. Allereerst wordt besproken in hoeverre er *sociale verschillen* in ouderlijke leesbevordering zijn in Nederland. In hoeverre verschilt het ouderlijke leesvoorbeeld en de geboden leesbegeleiding tussen de diverse gezinnen? Het tweede centrale thema in dit artikel is de *langdurige invloed* van leesbevordering op de ontwikkeling van kinderen, in de vorm van hun onderwijssucces. Zowel vanuit Nederlands als internationaal perspectief wordt in deze bijdrage de invloed beschreven van ouderlijke leesbevordering op de onderwijsprestaties van hun kinderen. Eerst zal het onderzoeksveld en het wetenschappelijk theoretische kader worden beschreven, vervolgens zullen enkele onderzoeksresultaten toegelicht worden. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van twee verschillende databronnen. De eerste is de Familie-enquête Nederlandse Bevolking (FNB), een grootschalige dataverzameling onder de Nederlandse bevolking geïnitieerd door de afdeling Sociologie van de Radboud Universiteit te Nijmegen. Deze data zijn bij uitstek geschikt om de lange-termijneffecten van leesbevordering vast te stellen. De tweede databron is het

‘Programme for International Student Assessment’ (PISA); een internationale dataverzameling waarbij ruim 53 landen betrokken zijn. Deze laatste gegevens spelen ook een belangrijke rol bij het vaststellen van de onderwijsrendementen in Nederland en het ontwikkelen van onderwijsbeleid door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW, 2013).

Leesbevordering en ouderbetrokkenheid

Leesbevordering door ouders is een vorm van ouderbetrokkenheid thuis, en daarvan is al vaker vastgesteld dat het belangrijk is voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen. De betrokkenheid van ouders bij het leren thuis stimuleert de leerresultaten, maar draagt ook bij aan het algemene welzijn van kinderen. Een recente literatuurstudie wijst uit dat voor de ontwikkeling van kinderen de ouderbetrokkenheid thuis van doorslaggevend belang is (Bakker et al., 2013). Leesbevordering in de voorschoolse periode heeft een positieve invloed op de taalontwikkeling van jonge kinderen, en op de leesvaardigheden aan het begin van de basisschool periode. Daarbij komt dat kinderen met betere leesvaardigheden aan het begin van de schoolloopbaan, deze voorsprong meestal behouden gedurende de rest van hun basisschoolperiode (Kloosterman et al.,

2011). Dit artikel bouwt hierop voort en toont aan dat leesbevordering niet alleen van belang is gedurende de kindertijd en basisschoolperiode, maar ook op de lange termijn. Het is dan ook niet verwonderlijk dat binnen het huidige onderwijsbeleid een toenemende aandacht lijkt voor ouderbetrokkenheid thuis (Dekkers, 2013). Want zowel kinderen, ouders als docenten kunnen hier baat bij hebben.

Leesbevordering en de ouderlijke culturele bagage

Door verschillende tradities binnen de wetenschap wordt ouderlijke leesbevordering gezien als een vorm of onderdeel van de culturele opvoeding die ouders hun kinderen bieden. Het begrip ‘ouderlijke culturele hulpbronnen’ staat voor de culturele kennis, vaardigheden en bezittingen die ouders kunnen doorgeven aan hun kinderen. Leesvaardigheden, leesvoorkeuren en boeken of andere leesmaterialen zijn daar onderdeel van. De overdracht van deze culturele hulpbronnen van ouder op kind wordt ook wel aangeduid als ‘culturele reproductie’ (Bourdieu & Passeron, 1990). En volgens de culturele reproductietheorie blijven de culturele gewoonten en voorkeuren verworven tijdens de kindertijd, waaronder leesgewoonten, van invloed tot in het volwassen leven.

Ouders kunnen gedurende de opvoeding een breed scala aan culturele hulpbronnen meegeven aan hun kinderen, bewust en onbewust. Zo geven ze hun kind bijvoorbeeld een boek als verjaardagscadeau. Maar ze geven ook kennis en vaardigheden door als ze samen met hun kinderen een boek lezen of erover praten. De geboden leesopvoeding kan informatief en cultureel zijn, zoals een ouderlijk voorbeeld van het lezen van literaire boeken. Maar leesopvoeding kan ook meer enter-

tainmentgericht zijn, zoals een ouderlijk voorbeeld van het lezen van eenvoudige lectuur. Uit diverse studies binnen deze onderzoekstraditie blijkt dat het onderwijssucces van kinderen sterk afhankelijk is van de ouderlijke culturele hulpbronnen en opvoedingsactiviteiten (bijv. De Graaf, De Graaf en Kraaykamp, 2000). En omdat lezen, vooral van literatuur, een sociaal gewaardeerde culturele activiteit is die de cognitieve competenties stimuleert, volgt vanuit de culturele reproductietheorie de verwachting dat leesbevordering positief en langdurig kan bijdragen aan het maatschappelijk succes en de cognitieve ontwikkeling van een kind.

Verschillende vormen van leesbevordering

In de wetenschappelijke literatuur worden verschillende vormen van leesbevordering onderscheiden. Zo geven ouders vaak onbewust hun voorkeuren en smaak door via blootstelling. Kinderen krijgen thuis elke dag de gewoonten mee van hun ouders en imiteren die voorkeur. Ouders kunnen hun kinderen ook bewust opvoeden door hen normen, waarden en gedragingen bij te brengen die zij belangrijk en wenselijk vinden voor ontwikkeling en maatschappelijk succes van hun kinderen. In het onderzoek worden drie verschillende vormen van ouderlijke leesbevordering onderscheiden om beter te begrijpen hoe de overdracht van leescompetenties van ouder op kind plaatsvindt: het ouderlijk leesvoorbeeld, de ouderlijke leesbegeleiding en het aanbod van leesmateriaal in het ouderlijk huis. *Leesvoorbeeld.* De sociale omgeving van een kind is van groot belang bij het vormen van gedrag en attitudes. En onderzoekers zijn het erover eens dat vooral de directe omgeving, het ouderlijk gezin, een belangrijke rol speelt. Zowel de sociale

leertheorie als de culturele reproductietheorie impliceren dat vorming en opvoeding in het gezin grotendeels onbedoeld gebeurt, namelijk door het voorbeeld dat ouders geven (Bandura & Walters, 1963). Volgens sociale leertheorieën leren kinderen door het imiteren van de gewoonten van hun ouders. En dat doen zij ook zonder hiervoor beloond te worden, van jongs af aan. Dit aspect van leesopvoeding wordt hier aangeduid als ouderlijk leesvoorbeeld. *Leesaanbod.* Een andere vorm van ouderlijke leesbevordering gaat over de beschikbaarheid van of toegankelijkheid tot leesmateriaal in het gezin. De aanwezigheid van (kinder)boeken en andere leesmaterialen geeft de mate van toegang weer. Het aanbod van en de toegang tot leesmaterialen in het ouderlijk huis is een indicatie van de ouderlijke normen en gedragingen met betrekking tot lezen. Dit tweede onderdeel van de ouderlijke leesopvoeding wordt omschreven met de term ouderlijk leesaanbod. *Leesbegeleiding.* De interactie tussen ouder en kind met betrekking tot lezen, ook wel aangeduid als ouderlijke leesbegeleiding en ouderbetrokkenheid, is de derde onderscheiden vorm van leesbevordering. Volgens sommige onderzoekers is de ouderlijke ondersteuning en begeleiding bij het aanleren van leesvaardigheden het meest van belang voor de ontwikkeling van kinderen. Door leesbegeleiding stellen ouders normen aan het gedrag van hun kinderen, en begeleiden zij hun kinderen in het nakomen hiervan. Het ouderlijk leesvoorbeeld, het ouderlijk leesaanbod en de ouderlijke leesbegeleiding zeggen alle drie iets over de houding van ouders over lezen. Zo kopen ouders die zelf graag lezen vaker een boek en begeleiden ze hun kinderen intensiever bij het lezen. Uitgangspunt is dat de inhoud en intensiteit van de ouderlijke leesbevordering gebaseerd is op de competenties,

normen en leesvoorkeuren van ouders, in combinatie met de aspiraties die zij hebben voor hun kinderen.

Verschillen in leesbevordering tussen gezinnen

Allereerst is in het onderzoek gekeken naar de verschillen tussen gezinnen in de intensiteit maar ook in de soort leesopvoeding die door ouders wordt aangeboden. Daaruit blijkt dat ouders verschillende vaardigheden en competenties overdragen op hun kinderen, ook met betrekking tot lezen. Tussen sociale groepen verschilt de ouderlijke leesopvoeding, zowel in kwaliteit als in kwantiteit. Hierdoor ontwikkelen kinderen vaak niet dezelfde competenties. Uit de resultaten blijkt ten eerste dat sociaaleconomische achtergrondkenmerken van ouders in sterke mate de leesopvoeding van kinderen bepalen. Vooral het ouderlijk opleidingsniveau is een belangrijke factor. Kinderen uit hogere sociale milieus krijgen thuis een intensievere leesopvoeding. Ze ervaren vaker een stimulerend leesvoorbeeld doordat hun ouders vaker lezen, en ook vaker literatuur lezen. Ook ouderlijke leesbegeleiding gebeurt meer in de hogere sociale milieus: ouders met een hoger opleidingsniveau en hogere beroepsstatus besteden significant meer tijd en aandacht aan leesbegeleiding. Dit geldt voor alle onderdelen van de hier bestudeerde algemene maat van ouderlijke leesbegeleiding: voorlezen, boeken cadeau geven, het aanraden van boeken, bespreken van boeken en interesse tonen in het leesgedrag van het kind. Ten slotte blijkt dat in huishoudens met hoger opgeleide ouders het gemiddelde leesaanbod ruimer is. Deze bevindingen bevestigen de sociale verschillen in leesbevordering thuis: alle ouderlijke stimulerende leesactiviteiten

“In het onderzoek worden drie verschillende vormen van ouderlijke leesbevordering onderscheiden om beter te begrijpen hoe de overdracht van leescompetenties van ouder op kind plaatsvindt: het ouderlijk leesvoorbeeld, de ouderlijke leesbegeleiding en het aanbod van leesmateriaal in het ouderlijk huis.”

(leesvoorbeeld, leesaanbod en leesbegeleiding) komen vaker voor in gezinnen met een hogere sociale status. Een aantal van deze verschillen is ook in eerder onderzoek gevonden, en toont daarmee de hardnekkigheid aan van dergelijke vormen van sociale ongelijkheid.

Maar gezinnen verschillen natuurlijk niet alleen in sociale achtergrond. De leesbegeleiding die ouders bieden, wordt ook beïnvloed door andere gezinskenmerken, zoals het opgroeien met gescheiden ouders en de samenstelling van het ouderlijk gezin. Kinderen uit grotere gezinnen moeten de aandacht van hun ouders delen met broers en zussen. En dit resulteert in significant minder individueel ervaren leesbegeleiding. Meer zorgelijk lijkt de leesbevordering thuis van kinderen met gescheiden ouders. De resultaten laten zien dat kinderen met gescheiden ouders minder intensief begeleid worden in het verwerven van leesvaardigheden. En dit kan gevolgen hebben voor de ontwikkeling

van een kind. Mogelijk spelen tijdsbeperkingen hier een rol, of het kan zijn dat het contact tussen één van de ouders en het kind beperkt is. Ook gaat een echtscheiding vaak gepaard met diverse stressfactoren, waardoor thuis mogelijk de rust ontbreekt om samen een boek te lezen. Wanneer er rekening wordt gehouden met zowel sociaal milieu als gezinssamenstelling, is een andere bevinding dat de leesvoorkeuren van ouders een belangrijke voorspeller zijn van de leesbegeleiding die zij hun kinderen bieden. Dat betekent het volgende: hoger opgeleide ouders begeleiden hun kinderen vaker bij het lezen. Zij doen dat niet alleen omdat zij over de cognitieve en culturele capaciteiten beschikken, maar ook omdat zij informatieve en culturele media waarderen en deze voorkeuren graag willen overdragen op hun eigen kinderen. De resultaten tonen daarmee aan dat ouders die zelf lezen ook meer betrokken zijn bij het leesgedrag van hun kinderen.

Leesbevordering en onderwijssucces

In het wetenschappelijk onderzoek rondom socialisatie en opvoeding is er aandacht voor de invloed van de leesgewoonten van ouders op de cognitieve ontwikkeling en competenties van hun kinderen. Het stimuleren van leesvaardigheden in het ouderlijk huis helpt jonge kinderen bij het verwerven van lees-, en taal- en probleemoplossende vaardigheden (Mol, 2010). Bij aanvang van de schoolloopbaan hebben kinderen die thuis gestimuleerd zijn een voorsprong, en de positieve gevolgen van ouderlijke leesbevordering zijn duidelijk zichtbaar in de gehele basisschoolperiode (Kloosterman et al., 2011). De vraag die hieruit voortvloeit is of deze invloed ook relevant is voor onderwijssucces op de *lange termijn*, als in uiteindelijk opleidingsniveau. En geldt dat voor zowel leesvoorbeeld, leesaanbod als leesbegeleiding?

Leesvoorbeeld en onderwijssucces

Ouders hebben een voorbeeldfunctie, zowel wat betreft de frequentie als de inhoud van hun mediagebruik. Kinderen worden thuis blootgesteld aan de leesvoorkeuren van hun ouders en imiteren deze voorkeuren. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de regelmaat waarmee ouders boeken lezen een positief effect heeft op schoolprestaties van hun kinderen. Als ouders lezen als activiteit benadrukken door zelf (veel) te lezen, geven zij hun kinderen hiermee een voorsprong in het Nederlandse onderwijssysteem. Dit staat overigens scherp in tegenstelling met het ouderlijk voorbeeld van veel tv-kijken, want hierdoor presteren kinderen juist minder goed op school. Ouders kunnen naast de *tijd* die

zij besteden aan lezen ook door het lezen van *bepaalde literatuur* de schoolloopbaan van hun kinderen positief beïnvloeden. Uit de resultaten blijkt duidelijk dat door een voorbeeld te geven van het lezen van meer complexe, educatieve en sociaal gewaardeerde literatuur, ouders een positieve impuls geven aan de schoolloopbaan van hun kinderen. Dus een goed leesvoorbeeld geven, zowel wat betreft frequentie als inhoud, loont op de lange termijn. Kinderen die van huis uit bekend zijn met (literair) lezen, presteren beter op school en behalen een hoger uiteindelijk onderwijsniveau. Door hun leesvoorbeeld oefenen ouders een positieve invloed uit op het schoolsucces van hun kinderen, en dat geldt ongeacht de gezinssamenstelling en tot welk sociaal milieu het ouderlijk gezin behoort.

Leesbegeleiding en onderwijssucces

Uit de onderzoeksresultaten blijkt ook dat ouderlijke leesbegeleiding een sterk, gunstig en vooral langdurig effect op de onderwijscarrière van kinderen heeft. Als kinderen door ouders van jongs af aan gestimuleerd worden in het ontwikkelen van leesvaardigheden, behalen zij een hoger uiteindelijk onderwijsniveau. Deze kinderen brengen ongeveer een jaar langer door op school dan kinderen waarvan de ouders niet of amper interesse tonen in het leesgedrag van hun kind. En dat is een aanzienlijk verschil. Dit kan bijvoorbeeld het verschil zijn tussen het mogen starten met een HBO- of WO-opleiding. De conclusie is daarom dat leesbegeleiding een bijzonder relevant onderdeel is van de ouderlijke leesopvoeding, meer nog dan het ouderlijke leesvoorbeeld als het gaat om het langdurig stimuleren van de onderwijsprestaties van kinderen. En dat geldt

voor alle vormen van ouderlijke leesbegeleiding die hier gemeten worden: voorlezen, discussiëren over boeken, boeken cadeau geven bij verjaardagen en boeken aanraden. Deze begeleiding zorgt ervoor dat kinderen succesvoller zijn op school, hetgeen ook van invloed is op hun verdere maatschappelijke carrière. Door concrete leesactiviteiten te ondernemen met hun kinderen kunnen ouders de cognitieve competentie en de aansluiting op de schoolcultuur positief beïnvloeden. Niet alleen bij aanvang van de schoolloopbaan; het belang van ouderlijke leesbevordering houdt niet op wanneer een kind de kleutergroepen heeft doorlopen. Integendeel, voorlezen en discussiëren over boeken betalen zich terug in betere schoolprestaties, ook op de lange termijn.

Leesaanbod en onderwijssucces

De ouderlijke leesopvoeding bestaat uit het leesvoorbeeld, de leesbegeleiding, en het leesaanbod in het ouderlijk huis. Het blijkt ook dat wanneer er thuis een groter leesaanbod is, een kind beter presteert op school. Een goed gevulde boekenkast in het ouderlijk huis, en dus meer aandacht voor lezen en leessocialisatie in het ouderlijk gezin, leidt tot betere schoolresultaten bij kinderen. Dit bevestigt dat leesbevordering in het ouderlijk gezin van groot belang is voor de cognitieve ontwikkeling van een kind en de aansluiting bij de schoolcultuur. En omdat in dit onderzoek rekening is gehouden met het overige media-aanbod in het gezin blijft deze conclusie staan, ongeacht of ondanks het aantal tv's en pc's in het ouderlijk huis. Door te investeren in leesmateriaal thuis kunnen ouders het schoolsucces van hun kinderen positief beïnvloeden.

Leesbevordering, modernisering en onderwijssucces

Ook is bestudeerd in hoeverre de mate van modernisering, zoals onderwijs- en economische ontwikkeling in een land van invloed is op de relatie tussen het leesaanbod in het ouderlijk gezin en de schoolprestaties van kinderen. In de publieke opinie heerst veelal de verwachting dat met de opkomst van allerlei digitale media de rol van lezen minder belangrijk wordt in het dagelijks leven. Anderzijds zijn er ook argumenten om te veronderstellen dat in moderne ofwel kennisgebaseerde samenlevingen de rol van cognitieve en leesvaardigheden alleen maar belangrijker wordt. Duidelijk is dat de invloed van modernisering er blijkt te zijn. En de resultaten wijzen uit dat het leesaanbod in het ouderlijk gezin nog gunstiger is voor het onderwijssucces van een kind als het ontwikkelingsniveau van een land hoger is. Dit leidt tot de conclusie dat in de huidige moderne samenleving het voor kinderen nog gunstiger is als er veel boeken in huis zijn, en leesbevordering een wezenlijk onderdeel uitmaakt van de opvoeding. De westerse moderne samenleving wordt ook wel aangeduid als kennismaatschappij waarin digitale informatieverwerking, en de competenties daarvoor, van groot belang zijn voor deelname aan het maatschappelijk leven (zie ook KNAW, 2012). Zowel voor de onderwijsprestaties als voor effectief internetgebruik zijn en blijven goede leesvaardigheden essentieel. Immers, jongeren die over goede leesvaardigheden beschikken, zijn ook betere digitale lezers en beschikken over meer online lees- en informatievaardigheden (OECD, 2011). Deze informatievaardigheden zijn van belang bij het zoeken en gebruiken van online informatie, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk. Maar deze vaardigheden zijn niet gelijk verdeeld over

“Het belang van ouderlijke leesbevordering houdt niet op wanneer een kind de kleutergroepen heeft doorlopen. Integendeel, voorlezen en discussiëren over boeken betalen zich terug in betere schoolprestaties, ook op de lange termijn.”

gezinnen (Notten et al., 2009). Recente resultaten laten zien dat leesbevordering thuis een significant positief effect heeft op zowel de traditionele leesvaardigheden als op online leesvaardigheden van jongeren (Notten en Becker, 2013). Dit onderstreept nogmaals het belang van leesbevordering in het ouderlijk huis in de huidige moderne en digitale samenleving. Leesbevordering thuis en goede leesvaardigheden zijn een belangrijke voorwaarde voor effectief gebruik van het snel toenemende aanbod van digitale informatie en communicatie in moderne samenlevingen.

De belangrijkste conclusies

In het uitgevoerde onderzoek (Notten, 2011) is bekeken in hoeverre het ouderlijk leesvoorbeeld, het leesaanbod in het ouderlijk huis en de leesbegeleiding die ouders bieden een blijvend positief effect uitoefenen op het onderwijssucces van hun kinderen. De resultaten wijzen uit dat dit het geval is. Ouders kunnen door leesopvoeding hun kinderen dus waardevolle en gunstige competenties meegeven waar ze

de rest van hun leven plezier van hebben. Via de opvoeding kunnen ze hun kinderen bekend maken met lezen van literatuur. Dit kunnen ze doen door zelf te lezen (leesvoorbeeld) en door een goedgevulde boekenkast (leesaanbod) in huis te hebben. Maar ook actiever, door kinderen te begeleiden bij het lezen en hun leesvaardigheden te stimuleren (leesbegeleiding). Daarmee is ouderlijke leesbevordering een belangrijke hulpbron in het ontwikkelingsproces van een kind. Een literair thuisklimaat blijkt langdurig goed voor de ontwikkeling en het schoolsucces van een kind. En dit geldt zowel vanuit een Nederlands als internationaal perspectief. Wereldwijd kunnen ouders via leesbevordering de schoolprestaties en leesvaardigheden van hun kinderen stimuleren. Deze positieve invloed is zelfs nog sterker in landen met een hoger moderniseringsniveau. Dit is opvallend, aangezien boeken vaak worden bestempeld als oude media. Bij het bieden van gelijke (onderwijs)kansen aan kinderen, ook in moderne digitale samenlevingen, is het daarom belangrijk om te kijken naar de inhoud en intensiteit van de leesbevordering in het ouderlijk gezin. De

huidige plannen van de overheid, om meer aandacht te besteden aan leesbevordering, ouderbetrokkenheid thuis en de aansluiting bij school sluiten hier nauw bij aan. Maar kinderen verschillen in de mate waarin zij thuis opgevoed worden met mediagebruik. Ofwel, kinderen krijgen geen gelijke kansen mee van huis uit. Deze verschillen zijn sterk afhankelijk van kenmerken van het ouderlijk gezin. Ouders uit de hogere sociale milieus geven hun kinderen vaker een stimulerende leesopvoeding. Hun kinderen zijn hierdoor bekender met het lezen van literatuur en worden door hun ouders meer gestimuleerd en begeleid bij het ontwikkelen van leesvaardigheden. Er zijn ook gezinskenmerken, zoals het opgroeien in een groot gezin of met gescheiden ouders, die de ouderlijke leesbegeleiding beperken. Kortom, door verschillen tussen ouderlijke gezinnen in betrokkenheid en leesbevordering kunnen voor kinderen al op jonge leeftijd ongelijke kansen ontstaan die langdurig van invloed blijven, ook voor een succesvolle deelname aan het maatschappelijk leven in volwassenheid. Leesbevordering is niet alleen van groot belang in de kindertijd, uit dit onderzoek komt naar voren dat het levenslang een waardevolle hulpbron blijft. Dit benadrukt het belang van het stimuleren van leesvaardigheden, thuis maar ook op, en in samenwerking met school, vroegtijdig én langdurig.

Tot slot

Dit artikel, en het onderzoek waarop het gebaseerd is, onderschrijft het belang van de diverse beleidsprogramma's en initiatieven rondom leesbevordering en mediawijsheid in de huidige samenleving. Omdat in gezinnen diverse vormen van media naast elkaar gebruikt worden, is het van belang om aandacht te besteden aan het hele repertoire van mediavaardigheden. Dus

aan zowel het begeleiden en stimuleren van 'traditionele' als 'moderne' gunstige media- en leesvaardigheden.

Beleidsmakers, pedagogen en andere relevante personen en organisaties (bijvoorbeeld scholen, docenten, kinderdagverblijven en bibliotheken) kunnen een functie vervullen bij het ondersteunen van gezinnen waar de leesopvoeding niet optimaal is, en niet bijdraagt aan een optimale ontwikkeling van kinderen. Ouders waarbij de vaardigheden ontbreken om kundige leesbegeleiding te bieden of waarbij de gezinssituatie dit bemoeilijkt, zouden hierbij ondersteund kunnen worden. Bijvoorbeeld door een meer gerichte benadering door docenten, in samenwerking met bibliotheken en mediacoaches. Het inzetten van digitale toepassingen zoals digitale prentenboeken zou deze gezinnen, scholen en kinderen hierbij kunnen helpen (Bus, 2005). Om mee te komen in de huidige digitale en kennisgebaseerde samenleving is leesvaardigheid, traditioneel en digitaal, van groot belang. Naast een voortdurende aandacht voor leesbevordering en het ontwikkelen van traditionele leesvaardigheden, zou in (beleids)programma's voor media-educatie, thuis en op school, daarom ook aandacht moeten zijn voor het stimuleren van goede digitale leesvaardigheden. Want leesbevordering is van belang, levenslang.

Dit artikel kwam tot stand in samenwerking met Stichting Lezen. In de Stichting Lezen Reeks is van de hand van Natascha Notten de uitgave Over ouders en Leesopvoeding verschenen (Uitgeverij Eburon, 2012). In dit werk heeft Natascha Notten, in opdracht van Stichting Lezen, een belangrijk deel van haar proefschrift Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization samengevat en herschreven in het Nederlands. Het volledige proefschrift is te vinden op www.nnotten.nl.

Literatuur

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. en Oolbakkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol van leraren daarbij*. Nijmegen: Behavioural Science Institute/Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen. In opdracht van NWO/PROO.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bus, A.G. (2005). Nooit meer voorgelezen. De mogelijke invloed van nieuwe media op de vroege leesontwikkeling. In Schram, D., & Raukema, A. (Eds.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief (13-24). Delft: Eburon.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73: 92-111.
- Dekker, Sander (15 juli 2013). Kamerbrief over ouderbetrokkenheid (refnr. 523876). <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/ouders-en-school-samen/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/07/15/kamerbrief-over-ouderbetrokkenheid.html>
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2012). The effects of parental reading socialization and early school Involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27 (3), pp. 291-306.
- Mol, S. E. (2010). *To read or not to read*. Universiteit Leiden. *Dissertation*.
- Notten, N (2011). *Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization*. Radboud Universiteit Nijmegen/ICS. *Dissertation*.
- Notten, N. (2012). Over ouders en leesopvoeding. *Stichting Lezen reeks 21*. Delft: Eburon.
- Notten, N. & Becker, B. (2013). *Early reading socialization and students' online reading behavior in comparative perspective*. Presentation IRSL Conference, August 2013, Maastricht, the Netherlands.
- Notten, N., Peter, J., Kraaykamp G., & Valkenburg, P.M. (2009). Research note: Digital Divide Across Borders: A Cross-National Study of Adolescents' Use of Digital technologies. *European Sociological Review*, 25 (5), pp. 551-560.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2013). Trends in beeld 2013. Zicht op Cultuur, Onderwijs en Wetenschap. In oktober 2013 verkregen via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/09/17/trends-in-beeld-2013.html>.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). PISA 2009 Results: Students on line- Volume VI. In februari 2012 verkregen via <http://www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf>

Natascha Notten is als onderzoeker en docent werkzaam bij de afdeling Sociologie, Radboud Universiteit Nijmegen. Meer informatie over haar onderzoek en werkzaamheden is te vinden via www.nnotten.nl.

Agenda

16 januari 2014: miniconferentie Taal meten 5

Voor de vijfde keer organiseert Lapon² een miniconferentie rondom de landelijke kennisbasis en de landelijke kennistoets Nederlands voor de pabo. De kennisbasis is inmiddels al weer vijf jaar geleden vastgesteld. Tijd voor een kritische reflectie! Wilt u de kennisbasis kritisch onder de loep nemen en met Nederlandse en Vlaamse opleidingsdocenten gezamenlijk bekijken hoe we deze kennisbasis Nederlands voor lerarenopleidingen in het gehele taalgebied bruikbaar kunnen maken? Kom dan op 16 januari naar Utrecht. Houd voor plaats, tijd en programma de website van de vereniging in de gaten: www.lapon2.net.

21 maart 2014: Lapon² Masterclass

Komt u graag in contact met praktijkvoorbeelden uit België en Nederland in verband met leesbevordering in de lerarenopleiding en wilt u er met collega's ervaringen over uitwisselen? Kom dan zeker naar de Laponmasterclass die op 21 maart 2014 plaatsvindt in Antwerpen. Meer info vindt u via www.lapon2.net.

3 april 2014: Netwerkdag taalcoördinatoren

Bij het ontwikkelen en uitvoeren van taalbeleid op school speelt de taalcoördinator een cruciale rol. Daarom besteedt SLO aandacht aan vragen die bij taalcoördinatoren leven en aan actuele ontwikkelingen die relevant zijn voor het werk van een taalcoördinator. Er is een landelijk netwerk dat tweemaal per jaar bijeenkomt. Tijdens die bijeenkomsten staan vragen en ervaringen van taalcoördinatoren centraal, komen nieuwe ontwikkelingen in het taalonderwijs aan bod en is er ruimte voor uitwisseling om van en met elkaar te leren. De volgende netwerkdag is donderdag 3 april 2014. Kijk voor meer informatie op www.slo.nl/taalcoordinator.

10 april 2014: Netwerkdag taalspecialisten

Het landelijk netwerk voor taalspecialisten is voor taalspecialisten die werkzaam zijn als onderwijsadviseur in het basisonderwijs. Het netwerk komt tweemaal per jaar bijeen. Tijdens de netwerkdagen is er veel aandacht voor actuele ontwikkelingen in het taalonderwijs, die vervolgens gekoppeld worden aan het werk van een taalspecialist. Het netwerk biedt een platform om ervaringen uit te wisselen, om gebruik te maken van elkaars deskundigheid en gezamenlijk deskundigheid op te bouwen, en om gezamenlijke standpunten te formuleren. De volgende netwerkbijeenkomst vindt plaats op 10 april 2014. Meer informatie over het netwerk en netwerkdagen is te vinden op www.slo.nl/taalspecialist.

Blikvangers

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



Genres leren schrijven bij de vakken

*Verslag van de landelijke werkconferentie
Platform Taalgericht Vakonderwijs*

Door: B. van der Leeuw en T. Meestringa
Uitgave: Enschede, SLO (2013)

De landelijke werkconferentie *Genres leren schrijven bij de vakken* is een tweede vervolg op het Symposium Genredidactiek/ Genre Pedagogy, gehouden in 2010. Bij de afsluiting van dit symposium is afgesproken de mogelijkheden tot verdieping van taalgericht vakonderwijs met behulp van Systemic Functional Linguistics (SFL) en genredidactiek verder uit te werken in diverse 'proeftuintjes'. In deze publicatie zijn de verslagen van alle plenaire lezingen en rondetafels opgenomen. Het is te lezen als een vervolg op het verslag van de landelijke werkconferentie van 2011 getiteld *Genres in schoolvakken*.



Nieuw tijdschrift: MeerTaal

Sinds kort is er een nieuw tijdschrift: MeerTaal. Het is een onafhankelijk en praktisch tijdschrift over de taalontwikkeling van kinderen in het onderwijs tot 12 jaar, voor iedereen die werkt in of voor het basisonderwijs. Het blad richt zich op taaldidactiek en biedt beschrijvingen en inzichten uit recent onderzoek, opiniërende stukken rondom actuele kwesties in het taalonderwijs, praktijkvoorbeelden, lessuggesties en columns.

MeerTaal wordt uitgegeven door Van Gorcum. De redactie bestaat uit taalspecialisten die werkzaam zijn als onderwijsadviseur, opleider, onderzoeker of ontwikkelaar; Joanneke Prenger neemt vanuit SLO de rol als hoofdredacteur op zich. Het eerste nummer is te bekijken op <http://www.vangorcum.nl/meertaal>.



Onderwijsdatabank.nl:

online informatiesysteem voor het onderwijs

Onderwijsdatabank.nl is een (online) informatiesysteem voor docenten, onderwijsadviseurs, ouders, hulpverleners en beleidsmakers. Het biedt een totaaloverzicht van alle voor het onderwijs relevante publicaties: van boeken en tijdschriftartikelen tot leermiddelen, audiovisuele media en andere educatieve bronnen. De Onderwijsdatabank verenigt de belangrijkste collecties van onderwijsadviesbureaus. Via het domein Onderwijsdatabank.nl zoekt u in de landelijke catalogus. Steeds meer materialen zijn direct online beschikbaar. Wilt u materialen graag fysiek inzien of lenen? Wend u dan tot een van de bij EDventure aangesloten onderwijsadviesbureaus.

De Onderwijsdatabank is een initiatief van EDventure, de vereniging van onderwijsadviesbureaus in Nederland (www.edventure.nu).



Wikiwijsleermiddelenplein

zoeken, maken, delen en vergelijken

Het Leermiddelenplein van SLO en het Wikiwijs-platform van Kennisnet en de Open Universiteit gaan sinds 11 oktober samen verder onder de naam Wikiwijsleermiddelenplein. Door het samenbrengen van de inhoud en functionaliteiten van beide websites kunnen scholen en docenten op één plek terecht voor het zoeken, maken, delen en vergelijken van leermiddelen. Via wikiwijsleermiddelenplein.nl heeft u toegang tot informatie over ruim 1.400 lesmethodes en meer dan 100.000 beschikbare (digitale) lesmaterialen.

Wikiwijsleermiddelenplein biedt houvast bij het samenstellen van de optimale leermiddelenmix en stimuleert het gebruik en de uitwisseling van open versus gesloten, gratis versus niet-gratis en digitaal versus niet-digitaal materiaal (catalogus informatie). Via het platform krijgt u meer grip op het uiteenlopende aanbod beschikbare leermiddelen en op de mogelijkheden om lessen op maat te maken. Het platform is opgebouwd rondom drie hoofdactiviteiten: methodes zoeken, lesmateriaal zoeken en zelf aan de slag.

