

TAALDOMEINEN IN SAMENHANG

Lidian Boelens
Masterscriptie Neerlandistiek
Rijksuniversiteit Groningen
Augustus '16

Taaldomeinen in samenhang

Een kwalitatief beschrijvend onderzoek naar de visie en praktijk van bovenbouwleerkrachten van verschillende typen basisscholen ten aanzien van samenhang tussen taaldomeinen

Masterscriptie Neerlandistiek
Rijksuniversiteit Groningen
23 augustus 2016

Lidian Boelens (2607514)
a.h.boelens@student.rug.nl

Scriptiebegeleider: Prof. dr. C.M. De Glopper
Tweede beoordelaar: Dr. J.F Van Kruiningen
Begeleidster SLO: Dr. J. Prenger



slo



**rijksuniversiteit
groningen**

faculteit der letteren

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie, waarmee ik de master Neerlandistiek aan de Rijksuniversiteit in Groningen afrond. In deze scriptie staat het onderwerp *Taaldomeinen in samenhang* centraal, een thema dat betrekking heeft op het 'ontkavelen' van het taalonderwijs door taaldomeinen samenhangend aan te bieden. Het thema maakt onderdeel uit van een project van SLO, het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, waar ik vanaf februari vijf maanden heb stagegelopen. Omdat ik dit onderwerp erg interessant vond en omdat ik graag onderzoek wilde doen gekoppeld aan de praktijk, besloot ik mijn scriptie aan mijn stage te koppelen.

Zodoende werd ik het afgelopen halfjaar ondergedompeld in het thema samenhang in het taalonderwijs op de basisschool, waarbij ik af en toe hard heb moeten trappelen om het hoofd boven water te houden. Het onderwerp bleek complex en het koppelen van mijn scriptie aan mijn stage bleek achteraf gezien niet alleen maar voordelen met zich mee te brengen. Verder was het verzamelen van de data – waarvoor ik basisscholen verspreid over het hele land bezocht – een tijdrovende en energievretende klus. Toch heb ik deze periode als zeer plezierig en leerzaam ervaren. De scholenbezoeken waren naast tijdrovend en energievretend ook bijzonder leuk en interessant en het uitdiepen en vat krijgen op een complex thema bracht uiteindelijk veel voldoening met zich mee. Ik ben dan ook trots op het eindresultaat.

Dit eindresultaat had ik niet kunnen behalen zonder de hulp van de leerkrachten die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Ik wil hen daarvoor van harte bedanken. Dat geldt ook voor mijn stagebegeleidster Joanneke Prenger, werkzaam in de vakgroep Nederlands van SLO. Joanneke heeft niet alleen meegedacht en meegelezen, ook mentaal was ze een grote steun. Mariette Hoogeveen, eveneens werkzaam in deze vakgroep, wil ik bedanken voor haar inhoudelijke adviezen en tips. Als laatste – maar zeker niet als minst belangrijk – wil ik mijn scriptiebegeleider vanuit de Rijksuniversiteit Groningen, Kees de Gloppe, bedanken. De gesprekken met hem hielden me scherp en brachten me elke keer weer dat ene stapje verder. Ook kreeg ik van hem de ruimte deze scriptie in mijn eigen tempo af te ronden.

Ik wens u veel leesplezier,

Lidian Boelens

Groningen, augustus 2016

Samenvatting

Het taalonderwijs op de basisschool wordt al jaren als ‘verkaveld’ beschouwd. Dat wil zeggen dat het onderwijs in de Nederlandse taal in een groot aantal stukken is verdeeld: tussen en binnen de domeinen lezen, schrijven en mondelinge vaardigheden (spreken en luisteren) zijn diverse scheidslijnen aangebracht, wat heeft geleid tot aparte cursussen spelling, grammatica en woordenschat. Uit onderzoek blijkt dat zo’n verkavelde praktijk verschillende problemen met zich meebrengt. Verkaveling leidt tot overladenheid van het curriculum, overladenheid verhoogt de tijdsdruk die leraren ervaren en het geïsoleerd aanbieden van de verschillende domeinen leidt tot motivatieproblemen bij leerlingen. In verschillende bronnen wordt dan ook gepleit voor het ‘ontkavelen’ van het taalonderwijs: de verschillende taaldomeinen moeten meer in samenhang worden aangeboden.

In deze masterscriptie staat het ‘ontkavelen’ van het taalonderwijs door taaldomeinen samenhangend aan te bieden centraal. Het onderzoek heeft plaatsgevonden binnen de kaders van het project *Taaldomeinen in samenhang* van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). SLO werkt binnen dit project aan twee doelstellingen. De eerste is het komen tot een heldere en eenduidige definitie van *Taaldomeinen in samenhang*, ook wel ‘geïntegreerd taalonderwijs’ genoemd. De tweede is gericht op de vraag hoe leraren het beste kunnen worden ondersteund om meer samenhang in hun taalonderwijs aan te brengen. Voordat de medewerkers van SLO met deze vraag bezig gaan, is het voor hen noodzakelijk een goed beeld te krijgen van de huidige onderwijspraktijk. Want hoe kijken leraren eigenlijk tegen samenhang tussen taaldomeinen aan? En worden dergelijke vormen van samenhang al toegepast?

Dit kwalitatieve onderzoek draagt bij aan het realiseren van deze twee doelstellingen. De volgende onderzoeksvraag staat centraal: *“Wat is de visie van bovenbouwleerkrachten van verschillende typen basisscholen op het werken aan ontkaveling binnen het taalonderwijs – specifiek door taaldomeinen samenhangend aan te bieden – en welke samenhang is terug te vinden in hun eigen onderwijspraktijk of lessen?”* Om deze vraag te beantwoorden zijn bij acht bovenbouwleerkrachten (elk van een ander type basisschool) kwalitatieve diepte-interviews afgenomen. Waar mogelijk zijn lessen geobserveerd en/of is lesmateriaal verzameld. De lesobservaties en het materiaal hebben een illustrerende functie naast de interviewdata. Het gaat om leerkrachten die zelf hebben aangegeven aan taaldomeinen in samenhang te werken.

Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten een gedeelde visie hanteren op samenhang tussen taaldomeinen, of *Taaldomeinen in samenhang*: domeinen moeten in samenhang worden aangeboden omdat ze elkaar versterken, samenhang draagt bij aan het betekenisvol maken van lessen en samenhang helpt kinderen zich een beeld te vormen van het grote geheel. Deze aspecten hebben volgens de leerkrachten een aantoonbaar positieve werking op het plezier, de motivatie en de prestaties van kinderen. Wanneer echter dieper op het idee van samenhang tussen taaldomeinen wordt ingegaan, blijkt de samenhang op verschillende manieren te worden gerealiseerd. De leerkrachten stellen dat het werken aan samenhang het beste bereikt kan worden door de taalmethode los te laten en door taaldoelen te koppelen aan thema’s, projecten, schrijflessen/jeugdliteratuur, de Taalronde en ‘kringen’.

Van dit soort koppelingen zijn in de resultaten voorbeelden beschreven in de vorm van (beschrijvingen van) lesmateriaal en/of lesobservaties. Deze voorbeelden zijn afgezet tegen een ‘schaal van samenhang’, een schaal waarop drie verschillende vormen van samenhang worden beschreven zoals deze naar voren zijn gekomen in de literatuur. Het schaalpunt links staat voor ‘minimale samenhang’, rechts voor ‘maximale samenhang’. Ook is er een midden. Opmerkelijk is dat slechts twee leerkrachten meerdere vormen van ‘maximale samenhang’ blijken toe te passen. Bij deze vorm van samenhang is er een gemeenschappelijke focus van instructie: er wordt gefocust op

een leerdoel binnen één (sub)domein en in de instructie wordt expliciet gemaakt dat dit leerdoel ook binnen één of meer andere (sub)domeinen kan worden nagestreefd. Over maximale samenhang zegt het merendeel van de leerkrachten dat zij het een goed streven vinden, al vinden zij dat deze vorm niet altijd en overal hoeft worden toegepast.

Voorbeelden met een lagere mate van samenhang zijn vaker en bij alle leerkrachten aangetroffen. Het blijkt meestal te gaan om samenhang in onderwerp of om een vorm van samenhang die op het midden van de schaal kan worden geplaatst: er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en er worden bewust één of meer andere (sub)domeinen ingezet om het toewerken naar dit leerdoel te ondersteunen. De conclusie van dit onderzoek is dat de meeste leerkrachten een andere kijk op samenhang hebben dan SLO heeft. Het is de vraag hoe 'erg' dit is. Uit het literatuuronderzoek blijkt namelijk dat er een gebrek is aan effectonderzoek naar vormen van samenhang tussen taaldomeinen. Het is daarom een open vraag hoe noodzakelijk en/of belangrijk 'maximale samenhang' is. Mogelijk hebben andere vormen van samenhang net zo goed (of zelfs een groter) effect op plezier, motivatie en prestaties. Dit is zaak voor vervolgonderzoek.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Inleiding	8
2. Theoretisch kader	10
2.1 De verkaveling van het taalonderwijs	10
2.1.1 Oorzaken voor verkaveling	10
2.1.2 Gevolgen van verkaveling	12
2.2 Theorieën omtrent relaties tussen taaldomeinen	13
2.2.1 De relatie tussen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid	13
2.2.2 De relatie tussen lezen en schrijven	14
2.3 De ontkaveling van het taalonderwijs	16
2.3.1 Visies op samenhang in het taalonderwijs	16
2.3.2 Voorbeelden van samenhang tussen taaldomeinen	19
2.3.3 Een schaal van samenhang tussen taaldomeinen	22
2.4 Effecten van samenhang tussen taaldomeinen	23
2.4.1 Het effect van samenhang tussen taaldomeinen op prestaties	23
2.4.2 Het effect van samenhang tussen taaldomeinen op motivatie	24
2.4.3 Het effect van samenhang tussen taaldomeinen op tijdsdruk	25
3. Methode	26
3.1 Onderzoeksvraag	26
3.2 Onderzoeksgroep	26
3.3 Dataverzameling	28
3.3.1 De verzameling van interviewdata	28
3.3.2 De verzameling van lesobservaties en lesmateriaal	29
3.4 Data-analyse	31
3.4.1 De analyse van interviewdata	31
3.4.2 De analyse van lesobservaties en lesmateriaal	31
4. Analyse	33
4.1 Algemene visies op (taal)onderwijs	33
4.1.1 OGO	33
4.1.2 Angelsaksisch	33
4.1.3 Dalton	33
4.1.4 Jenaplan	34
4.1.5 Freinet	34
4.1.6 Democratisch	34

4.1.7 OGO binnen het speciaal basisonderwijs	35
4.1.8 OBS	35
4.2 Algemene visies op samenhang tussen taaldomeinen	35
4.2.1 Visies op <i>Taaldomeinen in samenhang</i>	36
4.2.2 Visies op 'domeinen'	36
4.2.3 Visies op het belang en/of doel van samenhang	37
4.3 Visies op het praktisch uitvoeren van samenhang tussen taaldomeinen	38
4.3.1 Van methodevolgend onderwijs naar niet-methodevolgend onderwijs	38
4.3.2 Zelf taaldoelen kiezen en koppelen	38
4.3.3 Het verwerken van spelling- en begrijpend leesdoelen	39
4.3.4 Geschikte en minder geschikte verbindingen tussen taaldomeinen	40
4.3.5 Factoren die taaldomeinen verbinden	41
4.4 Voorbeelden van samenhang tussen taaldomeinen	42
4.4.1 Voorbeelden met een lage mate van samenhang	42
4.4.2 Voorbeelden met een hoge mate van samenhang	46
4.5 Visies en plaatsing op de schaal van samenhang	52
4.5.1 Plaatsing op de schaal	52
4.5.2 Visies op maximale samenhang	53
5. Conclusie	55
6. Discussie	57
6.1 De resultaten beschouwd in het licht van de literatuur	57
6.2 Methodologische discussie en ideeën voor vervolgonderzoek	58
6.3 Betekenis voor de onderwijspraktijk	58
Bibliografie	60
Bijlagen	61
Bijlage I: Aanpak literatuuronderzoek	61
Bijlage II: Conceptueel model	62
Bijlage III: Indicatorenlijst + beginvragen	63
Bijlage IV: Interviewprotocol	64
Bijlage V: Leidraad lesobservaties	70
Bijlage VI: Atlas report	71
Bijlage VII: Uitgewerkte voorbeelden lesmateriaal	76

1. Inleiding

"...Het is donderdagmiddag, de tweede bel is nog niet gegaan en de kinderen komen een voor een de klas binnengedruppeld. Ik vraag een aantal leerlingen die net binnengekomen zijn of ze me willen helpen de spellingsschriftjes uit te delen. Als iedereen zit begin ik mijn les: 'Jongens en meisjes, zoals jullie zien, beginnen we vanmiddag met taal.' Ik word verrast als één van de leerlingen belerend zegt: 'Nee juf, dit is spelling...'" (Shine, 2013).

Bovenstaande anekdote schetst een probleem dat niet van vandaag of gisteren is. Al jaren wordt het traditionele taalonderwijs in Nederland als 'verkaveld' beschouwd (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Dat wil zeggen dat het onderwijs in de Nederlandse taal in een groot aantal stukken is verdeeld, die vaak gescheiden van elkaar als een soort mini-curricula aan leerlingen worden aangeboden. Op de basisschool zijn bijvoorbeeld diverse scheidslijnen aangebracht tussen en binnen de domeinen lezen, schrijven en mondelinge vaardigheden (spreken en luisteren), wat onder meer heeft geresulteerd in aparte cursussen spelling, grammatica, woordenschat en handschrift.

Al tientallen jaren wordt gepleit voor het 'ontkavelen' van het taalonderwijs. Uit verschillend onderzoek blijkt namelijk dat een verkavelde praktijk – hoewel die enkele voordelen kent – vooral problemen met zich meebrengt (Van Gelderen & Van Schouten, 2011; Hillocks, 1984; Graham & Perin, 2007; Shanahan, 2006; Tuinder, 1999). Zo leidt een verkavelde praktijk tot overladenheid van het curriculum, deze overladenheid verhoogt de tijdsdruk die leraren ervaren en het geïsoleerd aanbieden van de verschillende domeinen leidt tot motivatieproblemen bij leerlingen. Daarnaast blijkt uit onderzoek naar prestaties in de afzonderlijke domeinen, dat leerlingen aan het einde van de basisschool onder de norm presteren die door expertpanels wenselijk wordt geacht (Bonset & Hoogeveen, 2013). Een uitzondering daarop is het onderdeel taalbeschouwing. Dit is opmerkelijk, aangezien juist dit onderdeel vaak wel is verweven met de andere domeinen.

In het recent uitgebrachte adviesrapport van Platform Onderwijs2032 (Platform Onderwijs2032, 2016) wordt de noodzaak tot het ontkavelen van het taalonderwijs nog eens onderstreept. Dit platform – in het leven geroepen door staatssecretaris Sander Dekker – kreeg in 2015 de opdracht een advies voor het kabinet te schrijven, dat antwoord geeft op de vraag welke kennis en vaardigheden leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs nodig hebben om volwaardig in de (toekomstige) samenleving te kunnen participeren. Na een maatschappelijke discussie gevoerd te hebben met onder meer leerlingen, leraren, ouders en onderwijsprofessionals, werd begin dit jaar – op 23 januari 2016 – een definitief advies uitgebracht. Met de overhandiging van dit adviesrapport is het startsein gegeven van een ontwerpproces dat moet leiden tot een herijking van de onderwijshoud (Platform Onderwijs2032, 2016).

De Nederlandse taal krijgt in het advies een belangrijke rol toebedeeld en behoort nog steeds tot het kerncurriculum van het onderwijs. Immers: "Een goede beheersing van de Nederlandse taal is de sleutel tot participatie in de samenleving en is bovendien van grote invloed op iemands persoonlijke welzijn en zijn succes op de arbeidsmarkt" (2016, p. 29). Hoe dit taalonderwijs er in de toekomst uit moet komen te zien, wordt kort beschreven. Zo moet er sprake zijn van functionele taalvaardigheid, dat samenhangend aan bod komt. Enerzijds wordt daarmee bedoeld dat het taalonderwijs moet worden verbonden met andere leergebieden. Anderzijds wordt bedoeld dat de deelvaardigheden – lezen, spreken, luisteren en schrijven – in samenhang worden aangeboden. Kortom: ontkavelen.

SLO houdt zich als nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling eveneens bezig met vraagstukken omtrent het ontkavelen van het taalonderwijs. Sinds 2014 publiceert SLO vakspecifieke trendanalyses, waarin per vak wordt beschreven wat er in zo'n schoolvak speelt en hoe het zich in de toekomst – naar verwachting – zal ontwikkelen. In de vakspecifieke trendanalyse voor het schoolvak Nederlands (2015) wordt het werken aan geïntegreerd taalonderwijs als één van de

trends genoemd: “Taalonderwijs waarin leerlingen vaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren) en kennis over taal (spelling, woordenschat, grammatica, taalbeschouwing) niet in cursorische deelleergangen, maar in onderlinge samenhang verwerven” (p. 23).

In het project *Taaldomeinen in samenhang* is SLO in 2016 gestart met het verder uitwerken van deze trend. De eerste doelstelling daarbij is het komen tot een heldere en eenduidige definitie van geïntegreerd taalonderwijs. In zowel de Nederlandse als Angelsaksische literatuur en praktijk blijkt deze term nogal wat verwarring met zich mee te brengen. De term krijgt verschillende invullingen en bovendien is er nog maar weinig bekend over de wijze waarop leerkrachten vaardigheden en kennis over taal in samenhang kunnen aanbieden. De tweede doelstelling is gericht op de ondersteuning van leraren die meer samenhang in hun taalonderwijs willen aanbrengen. Om daar handreikingen en materialen voor te ontwikkelen is het echter noodzakelijk een goed beeld te krijgen van de huidige praktijk.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden binnen de kaders van dit SLO-project en heeft als doel een bijdrage te leveren aan de realisering van deze twee doelstellingen. Zo kan de literatuurstudie in dit onderzoek als basis worden genomen voor het komen tot een heldere definitie van geïntegreerd taalonderwijs en om meer zicht te krijgen op de huidige praktijk wordt in kaart gebracht wat de visie van bovenbouwleerkrachten is ten aanzien van samenhang tussen taaldomeinen, evenals de wijze waarop zij in de praktijk vormgeven aan deze benadering. Het gaat in dit onderzoek om leerkrachten die zelf hebben aangegeven aan een dergelijke vorm van samenhang in het taalonderwijs te werken. De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

“Wat is de visie van bovenbouwleerkrachten van verschillende typen basisscholen op het werken aan ontkaveling binnen het taalonderwijs – specifiek door taaldomeinen samenhangend aan te bieden – en welke samenhang is terug te vinden in hun eigen onderwijspraktijk of lessen?”

De uitkomsten van het onderzoek kunnen niet alleen behulpzaam zijn voor SLO – bijvoorbeeld bij het implementeren van het concept in de onderwijspraktijk –, eveneens zijn de uitkomsten nuttig voor leerkrachten en onderwijsprofessionals, die willen weten hoe ze taaldomeinen in samenhang kunnen aanbieden.

2. Theoretisch kader¹

2.1 De verkaveling van het taalonderwijs

Het taalonderwijs is verkaveld. Dat wil zeggen dat de Nederlandse taal in een groot aantal stukken is verdeeld, die vaak gescheiden van elkaar als een soort mini-curricula aan leerlingen wordt aangeboden (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Op de basisschool zijn diverse scheidslijnen aangebracht tussen en binnen de domeinen lezen, schrijven en mondelinge vaardigheden (spreken en luisteren), wat onder meer heeft geresulteerd in aparte cursussen spelling, grammatica, taalbeschouwing, woordenschat en handschrift. De oorzaken voor – en de gevolgen van deze verkavelde onderwijspraktijk, worden in deze paragraaf beschreven.

2.1.1 Oorzaken voor verkaveling

Aannames over de aard en de verwerving van deelvaardigheden

Voor verkaveling zijn een aantal oorzaken aan te wijzen. Een eerste oorzaak heeft te maken met oude aannames over de wijze waarop deelvaardigheden het beste verworven konden worden. Het zijn deze aannames die de scheidslijnen in het taalonderwijs hebben veroorzaakt (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Zo heerste jarenlang het idee dat kinderen eerst een aantal basisvaardigheden moeten leren beheersen, voordat zij zich binnen de deelvaardigheden verder kunnen ontwikkelen. De basisvaardigheid voor lezen bijvoorbeeld, bestaat uit het zogenaamde technisch lezen. Technisch lezen draait om het herkennen en verklanken van woorden in geschreven tekst. Het onderwijs in technisch lezen is vooral gericht op vlotte en correcte woordherkenning, en niet op tekstbegrip. Als gevolg hiervan ontstond er aparte aandacht voor technisch lezen en aparte aandacht voor begrijpend lezen, waarbij de focus lag op technisch lezen. Het idee heerste dat wanneer deze basisvaardigheid zou zijn verworven, het begrijpend lezen vanzelf beter zou gaan (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). In verschillende onderzoeken wordt echter duidelijk gemaakt dat deze aanname achterhaald is (Aernoutse & Van Leeuwe, 1988; Kintsch & Kintsch, 2004; Thorndike, 1973-1974). Er bestaat inderdaad een relatie tussen technisch en begrijpend lezen, maar deze relatie neemt sterk af wanneer kinderen zeven jaar en ouder zijn.

De basisvaardigheden voor schrijven betreffen spelling en grammatica, oftewel correct spellen en zinnen bouwen (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Beide onderdelen krijgen in het huidige curriculum veel aandacht, blijkens veelgebruikte taalmethoden. Voor spelling is een apart deel van de taalmethode gereserveerd, meestal in de vorm van een opzichzelfstaande cursus. Ook grammatica wordt los van andere onderdelen, zoals het schrijfonderwijs, gegeven (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Op sommige scholen wordt over taalbeschouwing gesproken in plaats van over grammatica. Dat heeft te maken met het feit dat de nadruk in het taalbeschouwingsonderwijs veelal ligt op taalstructurele kwesties, zoals zins- en woordstructuur, woordbenoeming, zinsontleding en werkwoordsvervoeging, in plaats van op semantische en pragmatische kwesties waar de taalbeschouwing zich net zo goed op is gericht (Jacobs & Van Gelderen, 1997). Omdat de nadruk ligt op beschouwing van het taalsysteem, krijgt beschouwing van het taalgebruik minder aandacht.

Ook voor deze basisvaardigheden – spelling en grammatica – heerste het idee dat wanneer zij verworven zouden zijn, het schrijven zich vanzelf zou ontwikkelen (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). De traditionele grammatica, waarbij de nadruk ligt op het benoemen van woordsoorten en zinsdelen, werd gezien als belangrijke voorwaarde voor schrijfvaardigheid. De gedachte was dat

¹ Voor de totstandkoming van dit theoretisch kader is een uitgebreid literatuuronderzoek uitgevoerd. De opzet/aanpak van deze literatuurstudie wordt in bijlage I toegelicht.

leerlingen door expliciete analyse beter in staat zouden zijn correcte zinnen te produceren. Dat traditionele grammatica goed is voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid wordt in verschillende studies echter tegengesproken. Hillocks (1984) en Graham en Perin (2007) concluderen in hun meta-analyses dat het traditionele grammatica-onderwijs zelfs helemaal geen effect heeft op schrijfvaardigheid.

Mondelinge taalvaardigheid ten slotte, heeft nooit veel aandacht gekregen op de basisschool (Shanahan, 2006). Dit heeft te maken met het feit dat vooral van schriftelijke vaardigheden wordt aangenomen dat zij bepalend zijn voor de ontwikkeling van kinderen op leergebied (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Zo draait het in de eerste groepen om technisch lezen en spellen, waar in de hogere groepen het accent ligt op begrijpend lezen en schrijven (of stellen).

De manier van beschrijven in wettelijke documenten

Een andere oorzaak is dat taaldomeinen in wettelijke stukken ook verkaveld worden beschreven. Met wettelijke leerplankaders geeft de overheid vorm aan het huidige taalonderwijs (SLO, 2015). Dat doen zij door in kerndoelen het minimale onderwijsaanbod (de leerstof) te beschrijven. Hier komt bij dat sinds augustus 2010 het referentiekader taal wettelijk van kracht is. Dit document geeft beschrijvingen van zowel het fundamentele als het streefniveau dat leerlingen kunnen bereiken na elk sleutelmoment binnen de onderwijsloopbaan (SLO, 2015). Deze kerndoelen en het referentiekader taal focussen eveneens op aparte domeinen, te weten mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven en begripenlijst & taalverzorging (SLO, 2015). Hoewel deze wettelijke kaders enerzijds vastleggen wat er in de praktijk gebeurt, legitimeren en consolideren wet en regelgeving eveneens de praktijk. Het gevolg is dat de verkaveling onbewust wordt bestendigd.

De taalmethode als richtlijn

Hoewel er veel pogingen ondernomen zijn om leraren minder afhankelijk te maken van methodes, blijkt steeds weer dat in de meerderheid van de scholen de taalmethode de koers van het vak bepaalt (Jaspaert, 2006; Van Gelderen, Hoogeveen & Zipp, 2004). Dit is meteen de derde oorzaak voor het behouden van een verkaveld onderwijsaanbod. Ondanks dat de makers van deze methodes meestal een beroep doen op deskundigen, die de meest actuele theoretische stand van zaken van het taalonderwijs inbrengen, vergeten zij nooit dat uiteindelijk de scholen hun klanten zijn (Jaspaert, 2006). De meeste educatieve uitgeverijen zorgen er dan ook voor dat de ontwikkelingsactiviteiten niet zo ver van de onderwijspraktijk afdrijven, dat de scholen de methode niet meer aantrekkelijk vinden. Als gevolg hiervan hebben taalmethodes – vaak bestaande uit woordenschat, taalbeschouwing, spreken- en luisteren en schrijven – al decennialang een gefragmenteerd karakter en bestaan er aparte methodes of modules voor bijvoorbeeld begrijpend lezen en spelling (Tuinder, 1999). Op sommige scholen komt het dan ook voor dat er verschillende boeken gebruikt worden van verschillende uitgeverijen voor achtereenvolgens taal, (begrijpend) lezen en spelling (Tuinder, 1999). De uitgeverijen spelen in op deze traditie, waardoor methodes vaak minder vernieuwend zijn – bijvoorbeeld op het gebied van samenhang – dan ze lijken (Jaspaert, 2006).

Verder stemmen de methodemakers hun nieuwste edities zoveel mogelijk af op de wettelijke documenten die hierboven worden beschreven, een tweede oorzaak voor het behouden van een verkaveld en gefragmenteerd onderwijsaanbod in de methodes (SLO, 2015). Daar komt bij dat de voortgang binnen elk domein afzonderlijk wordt getoetst.

Het onderwijs op de lerarenopleiding

Ook op pabo's worden deelvaardigheden als aparte modules onderwezen aan toekomstige leraren. Dit valt onder meer af te leiden uit veelgebruikte handboeken zoals Portaal, een praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs. Dit handboek behandelt elk domein in een apart hoofdstuk. Dat geldt ook voor de beschrijving van de Kennisbasis Taal, die richtinggevend is voor het

taalonderwijs op de pabo. De Kennisbasis Taal hanteert negen domeinen, te weten mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, beginnende geletterdheid, voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen, stellen, jeugdliteratuur, taalbeschouwing en spelling (Van der Leeuw et al., 2009). Voor elk afzonderlijk domein wordt in dit document een beschrijving gegeven van de leerinhoud en de wijze waarop de leerinhoud moet worden onderwezen.

Algemeen didactische oorzaken

Belangrijk om op te merken is dat het focussen op afzonderlijke domeinen in het taalonderwijs niet zonder reden is. Verkaveling is bijvoorbeeld nuttig om tot een hanteerbare beschrijving van het schoolvak te komen; leerkrachten vinden een verkavelde aanpak overzichtelijk en het geïsoleerd toetsen van de verschillende vaardigheden is in het verleden betrouwbaar gebleken (SLO, 2015). Echter, nog belangrijker is het feit dat in veel literatuur eveneens wordt gepleit voor het belang van het onderscheiden en (tijdelijk) afzonderlijk behandelen van de domeinen en deelvaardigheden. Hoewel uit onderzoek blijkt dat domeinen en deelvaardigheden elkaar kunnen versterken (zie paragraaf 2.2), is het ook belangrijk instructies te geven per domein of deelvaardigheid. Uit onderzoek van Beringer et al. (1997) blijkt bijvoorbeeld dat instructie in handschrift een positief effect heeft op woordherkenning, al is dat effect niet zo groot als meestal wordt verkregen uit directe instructie in woordherkenning. Shanahan (2006) schrijft hierover: “Reading and writing instruction can be usefully combined, but instruction in one or the other is unlikely to be an adequate replacement for the other if the goal is to develop students who can read and write well” (p. 177). Kortom, om beter te worden in lezen zal je vooral instructie moeten krijgen in lezen en om beter te worden in schrijven zal je instructie moeten krijgen in schrijven et cetera. Ook het afzonderlijk behandelen van domeinen is belangrijk.

2.1.2 Gevolgen van verkaveling

Tijdsdruk en motivatieproblemen

Uit verschillend onderzoek blijkt dat het geïsoleerd aanbieden van domeinen tot problemen kan leiden. Allereerst leidt het naast elkaar aanbieden van de verschillende (deel)vaardigheden tot overladenheid van het curriculum en verhoogt het de tijdsdruk die leraren ervaren (SLO, 2015). Er zou veel tijds- en leerwinst geboekt kunnen worden als onderdelen van het curriculum in samenhang aangeboden worden. Eveneens leidt verlies aan samenhang tot motivatieproblemen bij leerlingen (Van Gelderen & Van Schouten, 2011). Samenhang komt vaak tot stand door taallessen te koppelen aan een betekenisvolle inhoud en context. In ‘gewone’ taallessen – waar geïsoleerde taaldomeinen worden beoefend – doet de inhoud er eigenlijk niet toe. Het gaat hier om ‘taalleren om het taalleren’ en juist dit kenmerk leidt tot motivatieproblemen. Motivatieproblemen zijn problematisch omdat juist plezier in taal, bijvoorbeeld in lezen en schrijven, ervoor kan zorgen dat leerlingen meer ervaring opdoen en zodoende ook in buitenschoolse situaties lees- en schrijfvaardigheid ontwikkelen (2011).

Onvoldoende aandacht voor afhankelijke ontwikkeling

Een ander gevolg van de verkavelde praktijk is dat er onvoldoende rekening gehouden wordt met het feit dat taalvaardigheden zich afhankelijk van – en dus in samenhang – met elkaar ontwikkelen. Zo is mondelinge taalvaardigheid een belangrijke basis voor de ontwikkeling van zowel lees- als schrijfvaardigheid (Shanahan, 2006). Kennis van woordenschat en grammatica – beide voorwaardelijk voor de ontwikkeling van zowel lees- als schrijfvaardigheid (Van Gelderen & Van Schouten) – vindt bijvoorbeeld zijn basis in mondelinge taalontwikkeling, zowel bij heel jonge kinderen als op oudere leeftijd (Shanahan, 2006).

Onvoldoende aandacht voor wederzijds versterkende relaties

Ook wordt er onvoldoende gebruik gemaakt van de mogelijkheid dat vaardigheden elkaar wederzijds versterken. Dit geldt met name voor lees- en schrijfvaardigheid. In een meta-analyse van een groot aantal onderzoeken concluderen Graham en Hebert (2010) dat schrijven de leesvaardigheid van leerlingen vergroot, bijvoorbeeld door te schrijven over de teksten die je leest. Dit heeft een positieve invloed op de verwerking van de inhoud van de tekst. Andersom blijkt het ook effectief om in het schrijfonderwijs gebruik te maken van de leesvaardigheid van leerlingen, bijvoorbeeld door een tekstgenre te bestuderen dat je later ook zelf gaat schrijven (Graham & Hebert, 2010).

Het uitblijven van transfer

Verder wordt kinderen niet duidelijk gemaakt dat er raakvlakken en verbanden bestaan tussen de verschillende domeinen. Zo ligt in het (aanvankelijk) leesonderwijs de nadruk op klank-letter koppeling om aan snellere woordherkenning te werken (Van Gelderem & Van Schouten, 2011). Dat klank-letter koppeling ook te maken heeft met spelling en zodoende van nut is voor het schrijfonderwijs, wordt vaak niet geëxpliciteerd. Het niet inzichtelijk maken van deze raakvlakken en verbanden leidt vervolgens tot het uitblijven van transfer tussen de verschillende vakonderdelen (Morrow et al., 1997; Tuinder, 1999). Dit houdt in dat leerlingen niet bewust zijn van het feit dat ze kennis en vaardigheden die ze in het ene domein opdoen, ook kunnen gebruiken in het andere domein (of bij meerdere domeinen).

Te grote nadruk op deelvaardigheden

Ten slotte leidt verkaveld taalonderwijs tot praktijken waar een veel te grote nadruk ligt op de basisvaardigheden die veelal een technisch karakter hebben (Van Gelderen & Van Schouten, 2011). Zo is er bij het spellingonderwijs uitsluitend aandacht voor taalgebruiksstrategieën, in plaats van aandacht voor het ontwikkelen van een spellinggeweten en –bewustzijn. Dit zijn vaak vaardigheden die makkelijk zijn te onderwijzen en eenvoudig en betrouwbaar zijn te toetsen (SLO, 2015).

2.2 Theorieën omtrent relaties tussen taaldomeinen

In de voorgaande paragraaf zijn kort de relaties aangestipt tussen mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid en tussen lezen en schrijven. In deze paragraaf worden theorieën omtrent de relatie tussen mondelinge taalvaardigheid (spreken en luisteren) en schriftelijke taalvaardigheid (lezen, schrijven en spelling) beschreven, evenals theorieën omtrent de verbinding tussen lezen en schrijven. Het gaat om theorieën bezien vanuit het perspectief van leerlingen en hun kennis en vaardigheden.

2.2.1 De relatie tussen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid

De relatie tussen spreken en schrijven

De aanname dat er een relatie bestaat tussen mondeling taalgebruik en schriftelijk taalgebruik kent een lange geschiedenis. Al decennialang wordt schriftelijke taal opgevat als een secundaire vorm van taal, die in hoge mate afhankelijk is van de meer primaire vorm van taal: mondelinge taal (Berninger, 2000). Mondelinge taal wordt onder meer als primair gezien omdat dit – bezien vanuit de menselijke geschiedenis – eerder werd ontwikkeld dan schriftelijke taal, een patroon dat ook van toepassing is op de taalontwikkeling bij kinderen (Shanahan, 2006). Zo beginnen de meeste kinderen te spreken wanneer zij tussen de één en anderhalf zijn, terwijl zij hun schriftelijke vaardigheden pas ontwikkelen vanaf hun derde levensjaar. Tegelijkertijd geldt dat wanneer zij beginnen met het ontwikkelen van deze schriftelijke vaardigheden, de ontwikkeling van de mondelinge

taalvaardigheid al in een veel verder stadium is beland (Shanahan, 2006).

Deze feiten maken het zeer aannemelijk dat de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid de basis vormt voor schrijven en dat beginnende schrijvers een beroep doen op hun mondelinge kennis van verschillende aspecten van taal en taalgebruik, zoals een fonologisch bewustzijn, lexicon, morfologie, syntactische structuren, discourse organisatie en pragmatiek (Shanahan, 2006). Over de exacte aard van de relatie tussen de vaardigheden bestaan in de literatuur verschillende opvattingen. De meest voor de hand liggende opvatting luidt dat beide afhankelijk zijn van dezelfde fundamentele onderliggende cognitieve vaardigheden (Shanahan, 2006). In dat geval zouden degenen die slecht zijn in mondelinge taal ook slecht zijn in schrijven. Deze relatie blijkt echter een stuk complexer. Zo blijkt bijvoorbeeld dat zelfs wanneer vroege mondelinge taalproblemen uiteindelijk worden overwonnen, de schriftelijke taalontwikkeling onder de eerder opgelopen achterstand lijdt (in plaats van dat deze mee ontwikkelt) (Naucles & Magnusson, 2002).

Andere studies hebben geprobeerd de relatie tussen schrijven en mondelinge taalvaardigheid te verklaren door de relaties tussen de onderliggende onderdelen van de taal en het taalgebruik te verkennen, zoals het verbale werkgeheugen, taalkundige cohesie en morfologische kennis (Shanahan, 2006). Zo blijkt effectief schrijven afhankelijk van het verbale werkgeheugen: als dit aspect van mondelinge taalvaardigheid onderontwikkeld is, blijken leerlingen moeite te hebben met het produceren van kwalitatief goede teksten (McCutchen, 1996). Wat betreft cohesie – de talige uitdrukking die sprekers en schrijvers geven aan de samenhang tussen de ideeën die ze communiceren – tonen studies aan dat de cohesieve vaardigheden die zich in mondelinge taal ontwikkelen, ‘doorbloeden’ in de schriftelijke taal die kinderen later ontwikkelen (Cox, Shanahan & Sulzby, 1990). Morfologische ontwikkelingen binnen mondelinge- en schriftelijke taal betreffen de wijze waarop kinderen combinaties leren maken van fonemen. Onderzoek toont aan dat er een verschuiving plaatsvindt tijdens het leren van mondelinge taal bij kinderen die net op school komen en iets oudere kinderen: zij leren eerst verbuigingen en vervoegingen en later morfologische afleidingen. Deze verschuiving heeft volgens Carlisle (1996) te maken met de vroege blootstelling van kinderen aan schriftelijke taal. Schriftelijke taalontwikkeling heeft zodoende invloed op mondelinge taalontwikkeling.

Geconcludeerd kan worden dat er een verband bestaat tussen de ontwikkeling van mondelinge taal en schrijven (Shanahan, 2006). In het algemeen kan gesteld worden dat kinderen die goed zijn in mondelinge taal, ook beter presteren tijdens het schrijven. Meer in het bijzonder blijkt schrijven voort te bouwen op mondelinge taal, zoals het geval is bij de ontwikkeling van cohesie. Andersom blijkt schrijven ook invloed uit te kunnen oefenen op mondelinge taal, zoals duidelijk wordt in onderzoek naar morfologische ontwikkeling (Shanahan, 2006).

De relatie tussen luisteren en lezen

Uit onderzoek naar de relatie tussen lezen en luisteren, blijkt dat ook deze domeinen voor een deel bestaan uit dezelfde verwerkingsprocessen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek waarin de samenhang tussen begrijpend lezen en luisteren wordt getoetst. In een onderzoek van Smiley et al. (zoals geciteerd in Verhoeven, 1999) schreven kinderen direct na het lezen of beluisteren van een tekst op wat ze van de tekst onthouden hadden. De correlatie tussen de lees- en luisterscores bleek .85, waaruit blijkt dat aan begrijpend lezen en luisteren dezelfde processen ten grondslag liggen.

Aarnoutse, Gruwel en Oduber (1995) onderzochten het effect van een programma waarbij zeer zwakke decodeerders via het luisteren naar teksten onderwijs kregen in vier tekstverwerkingsstrategieën, namelijk ‘onduidelijkheden verhelderen’, ‘vragen stellen’, ‘samenvatten’ en ‘voorspellen’. Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen die les kregen volgens het luisterprogramma, significant beter presteerden op een toets waarin de beheersing van de tekstverwerkingsstrategieën werd gemeten, dan de leerlingen in de controlegroep die het reguliere leesonderwijs volgden. Eveneens gingen de onderzoekers na of er transfereffecten gerealiseerd

zouden worden naar begrijpend lezen. Hoewel een dergelijk transfereffect niet werd gevonden, vermoeden de onderzoekers dat dit bij een replicatieonderzoek wel zal optreden. Echter zullen een aantal zaken dan moeten worden verbeterd, zoals de duur van de lessen en de grootte van de groepen leerlingen. In elk geval tonen de onderzoekers aan dat luisteren een positieve invloed heeft op (begrijpend) lezen.

2.2.2 De relatie tussen lezen en schrijven

De relatie tussen lezen en schrijven is vaker onderzocht dan de relatie tussen mondelinge taal en schriftelijke taal. Uit onderzoek naar de relatie tussen de twee schriftelijke domeinen blijkt dat beide afhangen van een gemeenschappelijke basis van cognitieve systemen en kennis (Shanahan, 2006). Onder cognitieve systemen vallen visuele, fonologische en semantische systemen en het lange en korte termijngeheugen, waarbij geldt dat het verbeteren van een van deze systemen effect heeft op zowel lees- als schrijfvaardigheid. Bij gemeenschappelijke kennis gaat het om domein- of inhoudelijke kennis, meta-kennis over geschreven taal (inclusief de pragmatiek), kennis van specifieke onderliggende linguïstische kenmerken van taal en procedurele kennis (Shanahan, 2006).

De eerste vorm, inhoudelijke kennis, is noodzakelijk voor het schrijven – je schrijft immers over een onderwerp – maar evengoed bij lezen aangezien (voor)kennis noodzakelijk is voor begrip (Shanahan, 2006). De tweede vorm van kennis, meta-kennis over geschreven taal, heeft betrekking op gemeenschappelijke functies en doelen van zowel lezen als schrijven. Zo kan het leren schrijven een positief effect hebben op het leesproces, omdat je – door zelf te oefenen met het schrijven van teksten – meer inzicht krijgt in de bedoelingen die een andere schrijver heeft met zijn of haar tekst. Andersom helpt het leren lezen jou om als schrijver publieksgericht te zijn, bijvoorbeeld door te ervaren hoe een andere schrijver zijn of haar tekst afstemt op het publiek. De derde vorm, kennis van de onderliggende linguïstische kenmerken van zowel lezen als schrijven, blijkt van bidirectionele aard. Dat wil zeggen dat niet alleen het oefenen van bijvoorbeeld woordherkenning (leesvaardigheid) invloed heeft op spelling (schrijfvaardigheid), maar dat ook het oefenen met spelling invloed heeft op woordherkenning. Kortom, het delen van kennis tussen lezen en schrijven kan twee kanten op werken, zowel van lezen naar schrijven als van schrijven naar lezen. Deze relaties zijn echter niet symmetrisch. Dat wil zeggen dat lezen en schrijven geen inverse (omgekeerde) processen van elkaar zijn. Procedurele kennis, de vierde en laatste vorm, verwijst naar kennis om toegang te krijgen tot informatie en kennis om informatie te genereren en gebruiken tijdens het lezen en schrijven. Het gaat hier bijvoorbeeld om strategieën als voorspellen, vragen stellen en samenvatten. Ook voor deze procedurele kennis geldt dat er sprake is van samenhang tussen lezen en schrijven, zoals blijkt uit onderzoek waar studenten hardop-denkend lees- en schrijfactiviteiten moesten uitvoeren (Langer, 1986). Ook hier geldt dat deze relaties niet symmetrisch zijn (Shanahan, 2006).

Geconcludeerd kan worden dat er veel bekend is over de relatie tussen lezen en schrijven. Niet alleen over welke soorten cognitieve systemen en kennis worden gedeeld tussen de domeinen, ook over de wijze waarop lezen en schrijven elkaar beïnvloeden. Zo blijkt uit empirisch onderzoek dat leesinstructie de schrijfvaardigheid kan verbeteren en dat schrijfinstructie een positief effect kan hebben op de leesvaardigheid (Tierney & Shanahan, 1996). Er moet echter niet uit het oog worden verloren dat instructies binnen elk domein afzonderlijk eveneens van belang zijn (zie ook paragraaf 2.1.1). Zo blijkt dat directe instructie in lezen de leesvaardigheid net zo goed verbetert, evenals directe instructie in schrijven de schrijfvaardigheid verbetert (Shanahan, 2006). Toch zou het combineren van de domeinen in de instructie een gunstige en efficiënte werking hebben. Hier zijn twee verklaringen voor. De eerste heeft te maken met de gedeelde kennis en vaardigheden die vereist zijn in beide domeinen. Deze gedeelde kennis en vaardigheden maken dat transfer plaats kan vinden van het ene domein naar het andere domein. Een tweede voordeel ligt juist in het verschil

tussen lezen en schrijven. Zo zou het volgens bepaalde leertheorieën goed zijn informatie vanuit verschillende cognitieve perspectieven tot je te nemen, bijvoorbeeld door te lezen en te schrijven (Shanahan, 2006).

2.3 De ontkaveling van het taalonderwijs

De voorgaande twee paragrafen, maken duidelijk waarom het zinvol is de scheidslijnen tussen de geïsoleerde onderdelen van het taalonderwijs te doorbreken. In plaats daarvan moeten de domeinen in samenhang worden aangeboden. Al vanaf de jaren '60 en '70 wordt er naar mogelijkheden gezocht meer samenhang in het taalonderwijs aan te brengen. In deze paragraaf worden deze verschillende vormen van samenhang of integratie beschreven.

2.3.1 Visies op samenhang in het taalonderwijs

Samenhang in onderwerp

Een eerste vorm waarin geprobeerd werd meer samenhang aan te brengen in het taalonderwijs, is onderwijs waarin uit werd gegaan van interessante onderwerpen of thema's. Door te focussen op iets anders dan taal konden de taaldomeinen succesvol en in een echte communicatieve setting met elkaar worden verbonden (Wagner, 1985). Te denken valt aan thema's als de historie van de vliegkunst, katten of voedsel, waarbij kinderen zich het thema eigen maken door luister-, spreek-, lees- en schrijfactiviteiten uit te voeren.

In Nederland werd deze visie bekend onder de term 'thematisch cursorisch taalonderwijs'. Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp (2004) beschrijven dat leerlingen binnen thematisch cursorisch taalonderwijs zoveel mogelijk vanuit interessante thema's met taal werken, terwijl specifieke taalvaardigheden (zoals technisch lezen, spelling en grammatica) op een 'cursorische' wijze verder worden ontwikkeld. Het doel was te zorgen voor een betere aansluiting van het taalonderwijs bij de leefwereld van leerlingen. De onderzoekers beschrijven dat er verschillende invullingen mogelijk zijn van deze visie. Veelal werken de kinderen binnen deze benadering in projecten of thema's die in het verlengde liggen van het leven op school en thuis. Te denken valt aan thema's als 'werken', 'wonen' en 'eten'. De kinderen verdiepen zich in het thema door erover te discussiëren, door materiaal te verzamelen en door opdrachten te maken. Wanneer zich binnen het werken aan zo'n project of thema taalproblemen voordoen, worden de specifieke vaardigheden in cursorisch verband geoefend. Dat kan gaan om aanvankelijk lezen en schrijven, spelling, grammatica, mondelinge communicatie en schriftelijke communicatie. Hoewel er aandacht is voor deze cursorische kanten van het taalonderwijs, is dit niet het voornaamste doel: "Het wordt vooral van belang gevonden dat taalvaardigheden (spreken, luisteren, schrijven en lezen) op een geïntegreerde manier worden ingezet voor het bereiken van realistische communicatieve doelen" (2004, p. 41).

Samenhang binnen taaldomeinen

In de Angelsaksische literatuur wordt – wanneer het gaat om integratie in het taalonderwijs – veelal gesproken over 'integrated language arts' (Allen & Kellner, 1984; Busching & Lundsteen, 1983; Gavalak, Raphael, Bionde & Wang, 1999; Smith, 2003; Wagner, 1985), dat in het Nederlands vertaald kan worden als 'geïntegreerd taalonderwijs'. In deze bronnen valt 'integrated language arts' meestal uiteen in drie vormen van samenhang. De meest elementaire vorm betreft het integreren van deelvaardigheden binnen elk taaldomein (Busching & Lundsteen, 1983). Dat wil zeggen dat kinderen daadwerkelijk lezen, schrijven, spreken en luisteren en niet enkel aspecten van deze vaardigheden oefenen in een werkboek. Of zoals Wagner (1985) beschrijft: elk taaldomein moet worden opgevat als een geïntegreerd geheel en niet als een set van geïsoleerde, kleine componenten.

Binnen deze vorm van integratie komen verschillende kleine vaardigheden en processen, die

onderdeel vormen van een taaldomein, in een les (of lessenserie) aan bod. Busching & Lundsteen (1983) noemen als voorbeeld een schrijfworkshop waarin kinderen mochten schrijven over hun eigen ervaringen. De volgende deelvaardigheden en processen van het domein schrijven werden beoefend: 'letter formation', 'word separation', het positioneren van tekst op papier, spelling, interpunctie, het selecteren en uitwerken van de inhoud en het anticiperen op de reactie van het publiek. Ook schreven de kinderen meerdere versies van hun verhalen. Deze vorm van integratie is ook van belang voor bredere vormen van integratie. Busching & Lundsteen (1983) beschrijven: "A language arts curriculum made up of long lists of minute competencies cannot be succesfully united with other subjects" (p. 16). Deze bredere vormen van integratie worden in onderstaande subparagrafen besproken.

Samenhang tussen taaldomeinen

Deze vorm van integratie wordt in de literatuur omtrent 'integrated language arts' beschreven als de meest voorkomende opvatting van samenhang in het taalonderwijs. Volgens Busching & Lundsteen (1983) gaat het binnen deze tweede vorm om het verbinden of het in samenhang aanbieden van de verschillende taaldomeinen. Wagner (1985) beschrijft deze vorm van samenhang als het leren van elk taaldomein in termen van de ander. Zo wordt lezen geleerd met behulp van passende mondelinge en schriftelijke activiteiten; schrijven wordt geleerd door al lezend de schrijfkunst van teksten van andere schrijvers af te kijken, door eerst mondeling te beschrijven wat je wilt schrijven of door kladversies voor te lezen aan klasgenoten. Het doel van deze vorm van samenhang is dat leerlingen ervaren hoe elk domein een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling binnen een ander domein, of hoe elk domein de ontwikkeling binnen een ander domein kan versterken (Smith, 2003). Ook Allen & Kellner (1984) spreken over een dergelijke tussenvorm van integratie, die zij als volgt beschrijven: "In this approach, reading, writing, speaking, and listening are blended and used to reinforce each other" (p. 212).

Hoewel Meyer, Youga en Ferguson (1990) slechts één vorm van integratie bespreken, en niet drie zoals in de andere bronnen, lijkt ook hun beschrijving onder 'samenhang tussen taaldomeinen' te vallen. De onderzoekers stellen dat spelling en woordenschat binnen een geïntegreerd curriculum nooit van lezen moet worden gescheiden, aangezien woordenschat het meest natuurlijk wordt geleerd door teksten te lezen; instructie in lezen zou niet gescheiden moeten worden van literatuur, aangezien literatuur pas gewaardeerd kan worden wanneer men het kan lezen; en de beste manier om te testen of leerlingen de domeinen woordenschat, spelling en lezen beheersen is door ze deze kennis en vaardigheden toe te laten passen tijdens het schrijven (Meyer et al., 1990).

In Nederland wordt geen afzonderlijke term gehanteerd voor samenhang tussen taaldomeinen. Wel spreken Van Gelderen & Van Schooten (2011) over dezelfde vorm van samenhang wanneer zij stellen dat de scheidslijnen tussen lees- en schrijfonderwijs, tussen de 'basisvaardigheden' en de 'totaalvaardigheden' en tussen mondelinge en schriftelijke vaardigheden moet worden opgeheven.

Samenhang om een specifiek leerdoel te bereiken

Gavalak, Raphael, Bionde & Wang (1999) gaan nog een stapje verder in hun beschrijving van 'integrated language arts'. Zij spreken over deze vorm van samenhang in het volgende geval: "When the language arts are brought together to achieve some end(s)" (p. 9). Deze vorm van integratie betreft een combinatie van de domeinen lezen, schrijven, spreken en kijken die tegelijkertijd worden onderwezen en waarbij leerlingen interessante problemen of vraagstukken oplossen.

De onderzoekers stellen dat het hier niet zomaar gaat om het gebruik van taalvaardigheden waarbij de ene vaardigheid gebruikt wordt om de ander te helpen (zoals het grip krijgen op tekststructuren via schrijfonderwijs om via die weg weer de leesvaardigheid van kinderen te vergroten). Het betreft daarentegen een gecoördineerde aanpak waarin een combinatie van de

belangrijkste taalprocessen wordt gebruikt als gereedschap om een specifiek leerdoel te bereiken.

Gavalak et al. (1999) bespreken een onderzoek van Baumann en Ivey (1997), waarin een programma wordt beschreven dat geen zuiver voorbeeld is van deze vorm van integratie, maar dat hier wel een aantal elementen van bevat. Zo stonden drie activiteiten – die bedoeld waren om grip te krijgen op literatuur – elke dag centraal in dit programma. Dat ging om het vrij maken van tijd om lezen zelfstandig te oefenen, om strategielessen gericht op woordidentificatie, woordenschat, tekstbegrip, lezen en schrijven, en om andere lees- of taalactiviteiten zoals het hardop voorlezen door de leerkracht of het zelf schrijven van teksten naar aanleiding van zelf gelezen literatuur. Het wordt in dit artikel van Gavalak et al. (1999) echter niet duidelijk wat wel een zuiver voorbeeld is van deze vorm van samenhang, waardoor het lastig is volledig begrip te krijgen van dit concept.

Samenhang met andere vakken

Van de drie vormen die in sommige literatuur onder ‘integrated language arts’ vallen, wordt deze vorm beschreven als meest breed. Volgens Busching & Lundsteen (1983) gaat het hier om het integreren van de taaldomeinen in andere vakken. Wagner (1985) is specifiek en stelt dat het gaat om het leren van taalvaardigheden terwijl het leren van andere inhouden – zoals wiskunde – centraal staan. Allen & Kellner (1984) beschrijven dat taal binnen deze vorm wordt verweven in de vakken en in het alledaagse leven. Daarnaast stellen zij dat taal moet worden opgevat als gereedschap om te leren. Deze breedste vorm van samenhang kent een verwarrend aantal verschillende benamingen. Behalve dat het wordt behandeld onder de notie ‘integrated language arts’, wordt deze vorm van samenhang op Angelsaksische middelbare scholen ‘language-across-the-curriculum’ genoemd. In Nederland werd deze benadering lange tijd ‘latitudinaal onderwijs’ genoemd, dat later meer bekendheid kreeg onder de term ‘taal bij alle vakken’ (Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp, 2004).

Binnen deze visie – taal bij alle vakken – wordt ervoor gepleit dat niet alleen in het taalcurriculum aandacht zou moeten worden besteed aan de taalvaardigheden van leerlingen, maar ook in andere vakken (Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp, 2004). De scheidlijnen tussen de vakken in het basisonderwijs, worden gezien als een grote belemmering voor een zinvolle inzet van het taalonderwijs. Het is daarom belangrijk dat die scheidlijnen – tussen het taalonderwijs en het onderwijs in andere vakken – moet worden opgegeven. Er zou een bewust taalbeleid moeten worden gevoerd, waarin de rol van taal bij alle vakken een belangrijke plaats krijgt.

Een belangrijk verschil met andere visies op samenhang en met andere visies op taalonderwijs is dat het binnen deze visie niet (alleen) gaat over het taalleerproces, maar over leren in het algemeen. De ‘conceptualiserende’ functie van taal staat centraal: taal is geen doel op zich maar taal is een middel waardoor we leren. Zo zouden schrijftaken, die als bedoeling hebben leerlingen tot nieuwe inzichten te brengen, meer aandacht moeten krijgen. Dat geldt ook voor het moeilijke en vaak abstracte taalgebruik in de zaakvakken en bij wiskunde. Zodoende betreft deze visie integratie in de breedste zin: het leren van taal én inhoud wordt geïntegreerd (Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp, 2004).

Een andere vorm die ten slotte past bij samenhang met andere vakken is de visie ‘taakgericht taalonderwijs’ (Van den Branden, 2006), geïnspireerd op de Angelsaksische ‘content based approach’ of ‘task based language learning’. Deze visie vloeit min of meer voort uit de voorgaande visie (Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp, 2004). Bij taakgericht taalonderwijs ligt de nadruk op de uitvoering van interessante taken – veelal afkomstig uit de zaakvakken –, waarvoor allerlei taalvaardigheden moeten worden ingezet. Doordat leerlingen talige problemen die zich voordoen oplossen voor een betekenisvolle uitkomst, vloeit het taalleren daar op natuurlijke wijze uit voort (Van den Branden, 2006).

2.3.2 Voorbeelden van samenhang tussen taaldomeinen

Van de visies op samenhang die hierboven zijn beschreven, richt het SLO-project waar dit onderzoek aan is verbonden zich specifiek op de visie samenhang tussen taaldomeinen. In deze paragraaf worden daarom enkele lesvoorbeelden of lespraktijken uitgelicht waarin vormen van samenhang tussen taaldomeinen worden beschreven. Zodoende zal duidelijk worden dat ook binnen deze benadering weer verschillende vormen van samenhang kunnen worden onderscheiden.

De Engelstalige voorbeelden zijn afkomstig uit de artikelen die in het literatuuronderzoek werden gevonden wanneer er werd gezocht naar geïntegreerd taalonderwijs (zie bijlage I). De artikelen van Hoogeveen (2012) en Van Norden (2004) zijn toegevoegd op advies van SLO. Opvallend is dat de meeste Engelstalige literatuur zich afspeelt op Amerikaanse ‘middle schools’ (Allen & Kellner, 1984; Argo, 1995; Meyer et al., 1990; Montelongo, Herter, Ansaldo & Hatter, 2010; Stevens, 2006), waar kinderen – afhankelijk van het schooldistrict – tussen de 10 en 13 jaar oud zijn. Het artikel van Cheney & Gaillet (2000) heeft betrekking op een Amerikaanse middelbare school. De lessenseries van Hoogeveen (2012) en Van Norden (2004) zijn gericht op de groepen 6, 7 en 8 van de Nederlandse basisschool, waar kinderen tussen de 9 en 12 jaar oud zijn.

In de bundel van Allen & Kellner (1984) worden meerdere voorbeelden van samenhang tussen taaldomeinen beschreven. Een van deze voorbeelden – illustrerend voor het andere soort voorbeelden – zal hier worden uitgelicht. Het betreft het ‘individualized language arts model’. Dit programma heeft als doel de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren, maar ook de domeinen lezen, spreken en luisteren worden ingezet. Middels een zogenaamd “Communication Spiral” worden deze domeinen/vaardigheden ingezet. Allereerst wordt een gedeelde ervaring uitgekozen waar de kinderen in groepjes of met de hele klas over discussiëren. De onderzoekers stellen dat praten een belangrijke stap is voor het schrijven. Ook worden woorden die belangrijk zijn voor het thema, bijvoorbeeld vriendschap, op het bord geschreven. Vervolgens bedenkt de docent een gerichte en goed beschreven schrijfofdracht die aansluit bij de discussie. Voordat de leerlingen gaan schrijven, voeren ze – wanneer ze daar behoefte aan hebben – een startopdracht uit. Te denken valt aan “sentence synthesis”, waarin een student zinnen creëert van een groep woorden. Hierna schrijven ze een eerste versie, die ze – wanneer ze hier klaar mee zijn – hardop voorlezen aan een groepje of aan de klas. Vervolgens herschrijven de kinderen hun tekst, waarbij ze een checklist meekrijgen met punten waar ze op kunnen letten. Ook worden de kinderen begeleid in het herschrijven van de tekst, door voor te doen hoe ze woorden kunnen toevoegen/verwijderen, hoe ze zinnen kunnen combineren of hoe ze woorden/zinnen kunnen verplaatsen. Ten slotte lezen ze de tekst nog een keer voor en begint de spiraal opnieuw. Allen & Kellner (1984) stellen dat er in dit programma sprake is van integratie van de taaldomeinen omdat “in addition to writing, students read, discuss, compose in groups, listen attentively, follow directions for writing and oral reading, and interact in dyadic, small-group, and whole-class structures” (p. 215). Er wordt dus gefocust op schrijfvaardigheid en er worden bewust meerdere (sub)domeinen ingezet om dit doel te ondersteunen.

In Nederland wordt bovenstaande vorm van samenhang beschreven in de Taalrondes van Suzanne van Norden (2004), werkzaam bij Stichting Taalvorming. Taalrondes dienen als leidende activiteit voor het schrijven van een tekst waarbij vrijwel alle taaldomeinen geïntegreerd kunnen worden. In korte tijdsspanne komen de domeinen, mondelinge vaardigheid, schrijven, lezen en taalbeschouwing aan bod. Ook de Taalrondes beginnen met een groeps gesprek waar wordt gesproken over gedeelde ervaringen met betrekking tot een onderwerp. Vervolgens worden er kleine stapjes gekomen om tot een geschreven tekst te komen. De inhoud staat hierbij voorop. Kinderen vertellen, tekenen en schrijven over een onderwerp. Binnen de Taalrondes worden mondelinge en schriftelijke taal als verlengden van elkaar gezien. De domeinen verrijken elkaar. Technische vaardigheden als spelling, grammatica en woordenschatopbouw komen alleen aan de orde binnen de context van de inhoud (Van Norden, 2004).

Hoogeveen (2012) bespreekt eveneens een lessenserie gericht op schrijfvaardigheid, waarbinnen meerdere (sub)domeinen geïntegreerd worden. In deze lessenserie krijgen kinderen eerst instructie in het gebruik en de functie van indicatoren voor tijd en plaats. Vervolgens leren de kinderen dat deze grammaticale kennis verschillende functies kan bekleden in verschillende tekstgenres. Zo leren ze bijvoorbeeld dat je in instructies een volgorde van handelingen aan kunt brengen met behulp van tijdsaanduidingen ('meteen', 'onmiddellijk daarna') en dat je in verhalen met de tijd kunt spelen, bijvoorbeeld met flashbacks of andere tijdsprongen. De instructie van deze indicatoren vindt plaats tijdens alle fasen van de lessen. De leerkracht geeft uitleg over de indicatoren, demonstreert het gebruik ervan in voorbeeldteksten en benadrukt dat op deze aspecten moet worden gelet tijdens het schrijfproces, zowel bij het schrijven van de teksten als bij het bespreken en reviseren ervan (Hoogeveen, 2012). De indicatoren van tijd en plaats vormen zodoende de gemeenschappelijke focus van instructie, waar verschillende taaldomeinen aan worden verbonden. Zowel grammaticale kennis (de indicatoren voor tijd en plaats), leesvaardigheid (het lezen van voorbeeldteksten met tijd- en plaatsaanduidingen) en schrijfvaardigheid (het toepassen van deze aanduidingen in de eigen tekst) komen in samenhang aan bod. Daarnaast moesten de kinderen op deze tijd- en plaatsaanduidingen focussen bij de mondelinge bespreking van elkaars teksten, waardoor ook mondelinge vaardigheid hier een rol speelt. Het verschil met de lessenserie van Allen & Kellner (1984) is dat domeinen hier niet louter een ondersteunende functie hebben. Het wordt kinderen daarentegen duidelijk gemaakt dat kennis en vaardigheden die in het ene domein worden opgedaan, ook toegepast kunnen worden in andere domeinen. Ten slotte moet opgemerkt worden dat het focussen op deze indicatoren voor tijd en plaats oorspronkelijk als doel had het schrijven met peer response te verbeteren (Hoogeveen, 2012). Door kinderen aanvullende instructie in genrekennis te bieden, wisten zij beter waar ze tijdens het geven van feedback op moesten letten.

Meyer et al. (1990) beschrijven een lessenserie waarin ze de domeinen lezen, woordenschat, literatuur, schrijven en grammatica geïntegreerd aan bod laten komen. Ze baseren de lessenserie op het korte verhaal "The Tell-Tale Heart" van schrijver Edgar Allan Poe. De serie begint met instructies in effectieve leesstrategieën. Zo wordt kinderen geleerd te voorspellen, voorkennis wordt geactiveerd en er wordt een korte schrijfpdracht gedaan waarin leerlingen zich kunnen identificeren met het perspectief van de verteller. Woordenschatkennis wordt opgebouwd tijdens het lezen van de tekst zelf, bijvoorbeeld door de betekenis van moeilijke woorden uit de context af te leiden. Zodoende worden relevante woordenschat- en spellingslijsten samengesteld, dat spontane kansen biedt voor lessen in voorvoegsels, achtervoegsels, etymologieën et cetera. Vervolgens worden literaire termen en technieken relevant voor het stuk bediscussieerd, zoals voornaamwoorden. Voornaamwoorden dienen in dit geval als stilistische elementen waarmee de auteur een standpunt inneemt. Leerlingen worden op deze manier bewust gemaakt van het feit dat voornaamwoorden veel meer zijn dan woorden waarmee invuloefeningetjes voltooid worden. Ten slotte schrijven de leerlingen zelf een tekst (fictie of non-fictie) waarin zij verschillende standpunten moeten innemen en waarin zij hun opgedane kennis over voornaamwoorden als stilistische elementen in de praktijk brengen. De definitieve versies van deze teksten vormen vervolgens de basis voor een grammaticales (Meyer et al., 1990).

Door kinderen over een verhaal te laten lezen en schrijven, wordt een realistische context gecreëerd om een grammaticales op voort te bouwen (Meyer et al., 1990). In dit geval wordt in de grammaticales gefocust op het gebruik van voornaamwoorden, dat natuurlijk voortvloeit uit de lees- en schrijfpdracht. Zo wordt de leerlingen gevraagd alle voornaamwoorden in eerste persoon enkelvoud in de tekst op te sporen. Aan de hand van deze activiteit worden de verschillende vormen van een voornaamwoord behandeld, inclusief hun functie in de zin. Vervolgens zoeken de leerlingen alle voornaamwoorden op in de tekst die ze zelf hebben geschreven. Zodoende gaan ze na of ze het gekozen standpunt consequent hebben gebruikt en bovendien oefenen ze met het identificeren van voornaamwoorden. Vervolgens wordt een aparte les ingelast waarin leerlingen wordt gewezen op

het correct gebruik van voornaamwoorden. De problemen die zijn opgetreden in de teksten van de leerlingen zelf worden hier behandeld. Meyer et al. (1990) stellen dat het bij deze vorm van samenhang belangrijk is dat instructie – dat geldt met name voor de grammatica – plaatsvindt wanneer er sprake is van ‘language in use’ en dat lessen zowel voortvloeien als worden aangeboden in een natuurlijk context. Voor de grammaticales is het daarbij belangrijk dat kinderen tijdens de lees- en schrijfactiviteiten nog niet weten dat er in de lessen daarna op het gebruik van voornaamwoorden wordt gelet. Een van de boodschappen die leerlingen meekrijgen in de lessenserie van Meyer et al. (1990) is namelijk dat kinderen al erg vaardige gebruikers van taal zijn, dat ze al heel veel weten over taal (in dit geval over het gebruik en de functie van voornaamwoorden) en dat ze deze kennis nu al gebruiken en demonstreren wanneer ze lezen en schrijven. Dit maakt de lessen van Meyer et al. (1990) anders dan de lessen van Hoogeveen (2012) waarin juist vooraf instructie wordt gegeven.

Montelongo, Herter, Ansaldo en Hatter (2010) bespreken een lessenserie waarin gedurende vijf weken werd geoefend met het (begrijpend)lezen en schrijven van zakelijke teksten, waarbij kenmerken van de zakelijke tekst steeds centraal staan. Specifiek bestaat de lessenserie uit vier onderdelen, bestaande uit oefeningen voor woordenschat, oefeningen met signaalwoorden bij tekststructuren, het voltooien van onafgemaakte zinnen en het samenvatten en zelf schrijven van zakelijke teksten. Tijdens de woordenschatoefeningen leren leerlingen eerst onbekende woorden met behulp van ‘cues’ uit de context van de tekst af te leiden. Vervolgens oefenen zij met de vijf verschillende typen tekststructuren die een zakelijke tekst kent (generalisaties, sequenties, vergelijken-contrasteren, oorzaak-gevolg en probleem-oplossing). Zo leren de kinderen dat uit signaalwoorden kan worden afgeleid met wat voor type paragraaf (of tekst) ze te maken hebben. Het woordje ‘omdat’ geeft bijvoorbeeld aan dat de paragraaf een detail bevat met een oorzaak- en gevolgstructuur. Uit deze details wordt vervolgens de hoofdgedachte van de paragraaf afgeleid. Tijdens de derde stap maken de kinderen invuloefeningen waarin ze onder andere (per paragraaf) relevante zinnen ordenen, de hoofdgedachte bepalen en zinnen voltooien met de juiste woorden. De laatste stap houdt in dat de leerlingen de betreffende paragraaf in hun eigen woorden moeten samenvatten, waarbij zij gebruik moeten maken van synoniemen en antoniemen. Ook moeten de kinderen nu zelf een zakelijke tekst kunnen schrijven, waarbij ze de juiste soort signaalwoorden toepassen (Montelongo et al., 2010).

In het interventieprogramma ‘Student Team Reading and Writing’ beschrijft Stevens (2006) een onderwijsprogramma waarin met name lezen en schrijven worden geïntegreerd. Het integreren van lezen en schrijven gebeurt op zo’n manier dat “a teacher can teach learning to read, reading to learn, and writing to express what one learns in an integrated fashion” (p. 2). Het gebruiken van hooggewaardeerde literatuur neemt een belangrijke plaats in in dit programma. Aan deze literatuur worden namelijk leesinstructie en begrijpend leesopdrachten gekoppeld, zodat de studenten zowel begrijpen wat ze lezen als leren van wat ze lezen. Eveneens fungeren deze teksten als modellen die docenten kunnen gebruiken bij de schrijflessen. In deze lessen bestuderen de studenten de effecten van tekstkenmerken zoals rijke beschrijvingen, de ontwikkeling van het plot en beeldspraak – om deze vervolgens toe te passen wanneer zij zelf teksten gaan schrijven. Ook worden studenten in betekenisvolle discussies en schriftelijke activiteiten betrokken, die uiteindelijk hun letterlijke en figuurlijke begrip van de literatuur moeten uitbreiden. Hierbij valt te denken aan het bespreken van vragen met betrekking tot het doel van de auteurs, de interpretatie van figuurlijk taalgebruik en literaire technieken die gebruikt worden. Wat betreft begrijpend lezen krijgen de studenten expliciete instructie in het toepassen van strategieën. De leerkracht laat de studenten vervolgens strategieën toepassen om hun ideeën op papier uit te drukken. In het volgende fragment beschrijft Stevens (2006) hoe het identificeren en gebruiken van metaforen als gemeenschappelijke focus van instructie fungeert tussen lezen en schrijven: “After her students had mastered using strategies to comprehend metaphor in text, one teacher taught students to use the same strategy to write with

metaphors. The connection between what students learned in reading and what they were doing in writing helped extend students' ability to comprehend metaphorical expressions" (p. 4).

Argo (1995) beschrijft eenzelfde soort programma als Stevens (2006). In dit programma kregen leerkrachten – eveneens op een 'middle school' – de taak alle aspecten van het literatuuronderwijs met het vak 'language arts' te integreren. Hoewel de vormgeving van het programma en de wijze waarop de taaldomeinen in samenhang worden aangeboden niet uitgebreid wordt beschreven, geven de onderzoekers de volgende uitleg: "The spelling words and vocabulary words were taken from the reading selection; the writing was tied in to the literature; but most importantly, the grammar was not taught as a separate nine-week or semester subject using worksheets and sentences that didn't mean anything to the students; instead, the grammar was also tied into the literature study" (p. 60).

Ook in Cheney & Gaillet (2000), waarin Cheney rapporteert over zijn eerste ervaringen als docent op een middelbare school en waarin Gaillet op deze ervaringen reageert, worden lessen beschreven waarin de domeinen lezen en schrijven in samenhang worden aangeboden. Cheney ontdekte dat het invoeren van een 'writing-centered curriculum' – een curriculum waarin wordt gefocust op creatief en vrij schrijven – niet resulteerde in betere schrijfprestaties van studenten. De teksten die deze docent las waren "boring, undeveloped, and wholly lacking in perception, form, individuality, and confidence" (p. 26). Ook na het geven van lessen over revisie, liet de kwaliteit van de teksten te wensen over. Om hier verandering in te brengen besloot Cheney een 'reading toward writing approach' in te voeren, waarin hij studenten zoveel mogelijk verschillende soorten literatuur/teksten liet lezen, vervolgens het werk met hen bediscussieerde en ze uiteindelijk de stijl van de schrijver liet afkijken. Daarbij gaf hij de studenten concrete aanwijzingen en vereisten mee. Bijvoorbeeld: let bij het lezen op grammatica/stijl en pas dit ook in je eigen tekst toe (Cheney & Gaillet, 2000).

2.3.3 Een schaal van samenhang tussen taaldomeinen

Bovenstaande uiteenzetting maakt duidelijk dat de mate waarin en de manier waarop de taaldomeinen samenhangen kan verschillen. De verschillende vormen van samenhang zouden op een driepuntsschaal geplaatst kunnen worden, waarbij het eerste punt staat voor minimale samenhang en het laatste punt voor maximale samenhang. De schaal ziet er als volgt uit:

- 0 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en natuurlijkerwijs worden één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te bereiken
- 1 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en er worden bewust één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te ondersteunen
- 2 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en in de instructie wordt expliciet gemaakt dat dit leerdoel ook binnen één of meer andere (sub)domeinen kan worden nagestreefd (= gemeenschappelijke focus van instructie)

Bij minimale samenhang komen de domeinen in feite geïsoleerd aan bod, waarbij natuurlijkerwijs ook andere domeinen worden ingezet. Het bestaat immers niet dat je maar één domein/vaardigheid inzet, omdat je altijd aan het luisteren, spreken, lezen en schrijven bent om een opdracht uit te voeren. Dit kan het geval zijn wanneer er sprake is van samenhang in onderwerp waar specifieke vaardigheden in cursorisch verband worden geoefend, zoals Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp (2004) uiteenzetten. Punt 1 geeft het midden van de schaal aan. Hier worden bewust een of meer domeinen ingezet, om het ander te ondersteunen. Een voorbeeld hiervan is de lessenserie van Allen & Kellner (1984), waarbij mondelinge vaardigheden, lezen en woordenschat worden ingezet ten behoeve van de schrijfvaardigheidsontwikkeling. Ook de Taalrondes van Suzanne van Norden (2004) kunnen op

dit schaalpunt worden geplaatst. Punt 2 ten slotte, staat voor maximale samenhang. Hier worden domeinen niet alleen ingezet om de ontwikkeling binnen het ander te ondersteunen, er wordt eveneens expliciet gemaakt dat kennis en vaardigheden binnen het ene domein toepasbaar of bruikbaar zijn binnen het ander. Voorbeelden van maximale samenhang worden gegeven door Hoogeveen (2012), Meyer et al. (1990), Stevens (2006) en Montelongo et al. (2010). Deze laatste maximale vorm van samenhang is eveneens de conceptualisatie op samenhang van SLO. Verder geldt dat alle vormen van samenhang zowel in één les kunnen plaatsvinden als over de grenzen van lessen heen.

2.4 Effecten van samenhang tussen taaldomeinen

Er bestaat weinig onderzoek naar de effecten van lessenseries of programma's in het basisonderwijs waarin sprake is van samenhang tussen taaldomeinen. Wel zijn in het literatuuronderzoek een aantal effectstudies gevonden naar programma's op Amerikaanse 'middle schools'. Deze studies worden in deze paragraaf besproken. Daarnaast worden programma's besproken waarbij effecten zijn waargenomen door docenten of onderzoekers zelf. Het gaat om effecten op leerlingkenmerken, namelijk op prestaties (Argo, 1995; Hoogeveen, 2012; Meyer et al., 1990; Montelongo et al., 2010; Stevens, 2006) en motivatie (Cheney & Gaillet, 2000; Hansen 1993; Meyer et al., 1990; Stevens, 2006). Daarnaast gaat het om effecten die te maken hebben met het onderwijsleerproces, namelijk effecten op tijdsdruk (Argo, 1995).

2.4.1 Het effect van samenhang tussen taaldomeinen op prestaties

Een eerste onderzoek waarvan gesteld kan worden dat het een effect van samenhang tussen taaldomeinen aantoont op het gebied van prestaties is dat van Hoogeveen (2012). Hoogeveen (2012) ging in een experimenteel effectonderzoek na of aanvullende instructie in genrekennis het schrijven met peer response in groep 8 zou kunnen verbeteren. Om dit te achterhalen werd een lessenserie van 12 lessen ontworpen waarin leerlingen in een experimentele groep instructie kregen in het gebruik en de functie van indicatoren voor tijd en plaats. Deze lessenserie is in paragraaf 2.3.2 uitgebreid besproken, omdat dit eveneens een voorbeeld is van een programma waarin de taaldomeinen in samenhang worden aangeboden (in dit geval grammaticale kennis, lezen, schrijven en mondelinge vaardigheid). De leerlingen in de experimentele groep bleken na afloop van de 12 lessen beduidend betere teksten te hebben geschreven dan de leerlingen in de condities waarbij geen specifieke aandacht was voor tijd- en plaatsaanduidingen (Hoogeveen, 2012). Eveneens bleek de instructie een positief effect te hebben op de kwaliteit van tekstbesprekingen van leerlingen onderling (Hoogeveen, 2012). Deze studie toont zodoende aan dat peer response met behulp van instructie in genrekennis een effectieve methode is om schrijfvaardigheid te verbeteren en hoewel de studie hier niet op ingericht was, laat dit ook zien dat het integreren van grammaticale kennis, leesvaardigheid, mondelinge vaardigheid en schrijfvaardigheid belangrijk kan zijn voor de schrijfontwikkeling van kinderen.

Een tweede onderzoek waarvan gesteld kan worden dat het een effect van samenhang tussen taaldomeinen aantoont op het gebied van prestaties is dat van Montelongo et al. (2010). De onderzoekers ontwierpen een vijf weken durende lessenserie gericht op het beter leren begrijpen van zakelijke teksten. In de lessenserie – eveneens beschreven in bovenstaande paragraaf – komen oefeningen met betrekking tot (begrijpend)lezen, woordenschat en schrijven aan bod, waarbij zakelijke teksten (en kenmerken daarvan) steeds centraal staan. Er participeerden 61 leerlingen in de lessen (uit de Amerikaanse 6^e en 7^e klas), die gedurende vijf weken – aan het begin, midden en eind – een test moesten afleggen waarbij ze de hoofdgedachte moesten opsporen. Montelongo et al.

(2010) tonen aan dat de studenten in de laatste test significant beter presteren op tekstbegrip, specifiek het identificeren van de hoofdgedachte, in vergelijking met de eerste testen. De studie laat hiermee zien dat het integreren van lezen, woordenschat en schrijven – met de zakelijke tekst als focus van instructie – een positief effect heeft op prestaties.

Een derde onderzoek dat een effect van samenhang tussen taaldomeinen aantoont op prestaties is het onderzoek van Stevens (2006). De onderzoeker gaat na wat het effect is van het programma 'Student Team Reading and Writing'. Het doel van het programma was niet alleen om lezen met schrijven te integreren, ook de volgende doelen dienden verweven te worden in het programma: het gebruiken van hoogstaande literatuur als basis voor leesinstructies; studenten betrekken in betekenisvolle educatieve taken; expliciete instructie in begrijpend leesstrategieën aanbieden; schrijven gebruiken als de focus van 'language arts'; en coöperatief leren gebruiken om een positieve houding te creëren ten opzichte van leren en relaties met leeftijdgenoten. Het programma werd gedurende een jaar geïmplementeerd in een Amerikaanse 'middle school'. Na het succesvol implementeren van het programma namen de leerlingen op deze testschool de zogenaamde California Achievement Test (CAT) af, waaruit bleek dat zij significant hoger presteerden op het gebied van woordenschat, tekstbegrip en schrijfexpressie dan de leerlingen op een 'gewone' school (Stevens, 2006).

Een vierde experimenteel onderzoek waarin positieve effecten worden aangetoond op prestaties is uitgevoerd door Argo (1995). In dit onderzoek werden de prestaties van leerlingen die een geïntegreerd programma volgden, vergeleken met een groep leerlingen die les kregen volgens de traditionele, verkavelde methode. Het ging om 228 studenten afkomstig van twee 'middle schools', waarvan 128 in de experimentele groep en 100 in de controle groep. Net als in het onderzoek van Stevens (2006) legden de leerlingen de California Achievement Test (CAT) af, waaruit bleek dat de studenten die het geïntegreerde programma volgden significant betere resultaten behaalden op begrijpend lezen, spelling, grammatica, 'language expression', leestotaal en taaltotaal (Argo, 1995).

Hoewel Meyer et al. (1990) geen experimenteel effectenonderzoek uitvoerden, geven zij aan dat ook hun lessenserie – die gebaseerd is op het korte verhaal "The Tell-Tale Heart", zoals hierboven werd besproken – een positief effect heeft op prestaties. Die bewering doen zij op basis van eigen ervaringen en observaties in de les. De leerlingen zouden in deze lessenserie taalvaardiger worden en bovendien zouden zij het nut van grammatica leren inzien.

2.4.2 Het effect van samenhang tussen taaldomeinen op motivatie

Behalve effect op prestaties blijkt een gering aantal programma's waarin sprake is van samenhang tussen taaldomeinen ook effect te hebben op motivatie, zo tonen Cheney & Gaillet (2000); Stevens (2006); Meyer et al. (1990). De onderzoekers in het artikel van Meyer et al. (1990) merken op dat leerlingen een meer positieve houding ontwikkelen ten opzichte van taal(lessen). Ook Stevens (2006) stelt dat het programma 'Student Team Reading and Writing' – waarvan bleek dat het een positief effect heeft op prestaties – een positief effect heeft op motivatie. Hoewel de verschillende componenten van het programma ook in geïsoleerde vorm efficiënt blijken, resulteert juist de integratie van de componenten in een grote verandering in het gedrag van zowel studenten als docenten in de klas. Zo zijn er minder directe instructiemomenten, studenten kunnen zelfstandiger te werk gaan en studenten worden actief betrokken in betekenisvolle geletterde praktijken. Deze veranderingen – die het gevolg zijn van het integreren van verschillende taaldomeinen – hebben volgens Stevens (2006) motiverende voordelen. Deze uitspraak doet hij op basis van bijkomende observaties. Ook in Cheney & Gaillet (2000) ten slotte, merkt de docent op dat studenten sinds het invoeren van een nieuwe lesmethode, waarin lezen en schrijven gekoppeld worden, steeds enthousiaster, zelfverzekerder en beter begonnen te schrijven (Cheney & Gaillet, 2000).

2.4.3 Het effect van samenhang tussen taaldomeinen op tijdsdruk

In de onderzoeken die zijn uitgevoerd op de basisschool wordt niets gezegd over positieve effecten op tijdsdruk. In het onderzoek van Argo (1995) – uitgevoerd op een ‘middle school’ – wordt wel een positief effect opgemerkt op tijdsdruk. Het gaat hier eveneens om de indruk van de leerkrachten/onderzoekers en niet om metingen. Het positieve effect op tijdsdruk heeft voor een deel te maken met het feit dat in dit geval twee verschillende vakken zijn samengebracht tot één vak, namelijk literatuuronderwijs en ‘language arts’, wat in Amerika veelal door twee verschillende docenten wordt gedoceerd. Omdat de twee docenten van beide vakken nu allebei één geïntegreerd vak gaven, konden zij het aantal studenten dat zij moesten begeleiden verdelen. Ook merkten de leerkrachten op dat zij hun voorbereidingstijd konden halveren, omdat ze door het integreren van de verschillende onderdelen opdrachten en instructiemomenten konden beperken (Argo, 1995). Hoewel het samenbrengen van vakken en het verdelen van studenten niet opgaat in het Nederlandse basisonderwijs, zou het wel mogelijk zijn de voorbereidingstijd te halveren. Zo kunnen opdrachten en instructiemomenten worden beperkt door verschillende domeinen te integreren in een les of lessenserie, in plaats van elk domein apart te onderwijzen.

3. Methode

3.1 Onderzoeksvraag

Uit de literatuur omtrent samenhang in het taalonderwijs is duidelijk geworden dat gedurende de jaren op verschillende manieren aan ontkaveling van het taalonderwijs is gewerkt, zowel in Nederland als in de Angelsaksische landen. Aansluitend bij het SLO-project *Taaldomeinen in samenhang*, richt dit onderzoek zich specifiek op het in samenhang aanbieden van de verschillende taaldomeinen. In het theoretisch kader is deze visie op samenhang beschreven onder de term ‘samenhang tussen taaldomeinen’. Omdat niet duidelijk is hoe basisschoolleerkrachten in Nederland tegen deze vorm van samenhang aankijken en of dergelijke vormen van samenhang al worden toegepast in de huidige onderwijspraktijk, wordt in dit onderzoek een beeld geschetst van de visie en praktijk van basisschoolleerkrachten ten aanzien van samenhang in het taalonderwijs. De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

“Wat is de visie van bovenbouwleerkrachten van verschillende typen basisscholen op het werken aan ontkaveling binnen het taalonderwijs – specifiek door taaldomeinen samenhangend aan te bieden – en welke samenhang is terug te vinden in hun eigen onderwijspraktijk of lessen?”

Het onderzoek valt zodoende uiteen in twee delen. Enerzijds wordt in kaart gebracht wat de visie is van leerkrachten op *Taaldomeinen in samenhang*, anderzijds wordt een beeld geschetst van de praktijk. Dit eerste wordt gedaan aan de hand van kwalitatieve diepte-interviews. De praktijk wordt in beeld gebracht middels beschrijvingen van lesmateriaal en/of lessen en middels een analyse van lesmateriaal en/of lesobservaties.

3.2 Onderzoeksgroep

Om antwoord te kunnen geven op bovenstaande onderzoeksvraag zijn acht bovenbouwleerkrachten in dit onderzoek betrokken, werkzaam op verschillende typen basisscholen. Er is ingezoomd op de bovenbouw omdat in deze hogere groepen vermoedelijk meer mogelijkheden zijn tot het aanbrengen van samenhang tussen taaldomeinen. Eveneens sluit deze leeftijdsgroep, die varieert van 9 tot 12 jaar oud, goed aan bij de meeste literatuur die is gevonden omtrent samenhang tussen taaldomeinen. Zo is het meeste onderzoek uitgevoerd op Amerikaanse ‘middle schools’, waar kinderen tussen de 10 en 13 jaar oud zijn. Verder is gekozen voor leerkrachten van verschillende typen basisscholen, in de wetenschap dat verschillende visies op het onderwijs verschillende didactische benaderingen met zich meebrengen. Het is interessant in beeld te brengen hoe vanuit deze verschillende didactische benaderingen samenhang in de lespraktijk wordt aangebracht.

Omdat het met name interessant is leerkrachten te interviewen die ook daadwerkelijk aan samenhang tussen de taaldomeinen werken, is in de beginfase van dit onderzoek bewust naar dit soort leerkrachten gezocht. Joanneke Prenger – werkzaam bij de vaksectie Nederlands primair onderwijs van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) – deed om deze reden in februari 2016 een oproep via de emailnieuwsbrief van Taalspecialisten en Taalcoördinatoren, waarin het project *Taaldomeinen in samenhang* kort werd beschreven en waarin werd gevraagd naar leerkrachten met inspirerende voorbeelden uit de praktijk. Op deze oproep reageerde één docent uit zichzelf. Deze leerkracht is in tabel 1 – waar de gegevens per leerkracht worden samengevat – als leerkracht 2 genummerd. Leerkracht 2 bleek werkzaam op een Openbare Basisschool, maar gaf aan een geheel eigen visie op (taal)onderwijs te hebben. Dat bleek een Angelsaksische visie, opgedaan tijdens een

stage in Engeland. Hiernaast kwam via de oproep het verzoek binnen contact op te nemen met leerkracht 4 – werkzaam op een Jenaplanschool –, die zodoende ook aan de onderzoeksgroep werd toegevoegd.

Stichting Leerplanontwikkeling zelf opperde contact op te nemen met Rene Berends, docent Nederlands en onderzoeker aan het lectoraat Vernieuwingsonderwijs aan de pabo te Deventer. Berends begeleidt scholen in het integreren van taaldomeinen in thematisch zaakvakonderwijs, waarbij ook gebruik wordt gemaakt van de Taalrondes van Suzanne van Norden (2004). In deze Taalrondes vertellen, luisteren, lezen en schrijven kinderen over eigen ervaringen. Via Berends werd leerkracht 3 – werkzaam op een Daltonschoon – aan de onderzoeksgroep toegevoegd. De overige leerkrachten of scholen werden via de mail benaderd op aanraden van verschillende SLO-medewerkers. In deze e-mail werd nadrukkelijk gevraagd of de betreffende leerkrachten aan (een vorm van) samenhang tussen de taaldomeinen werken. Leerkracht 1 – werkzaam op een school voor Ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) –, leerkracht 5 – werkzaam op een Freinetschool – en leerkracht 6 – werkzaam op een particuliere Democratische school – werden zo eveneens aan de onderzoeksgroep toegevoegd.

Leerkracht 7 – werkzaam op een OGO-school voor Speciaal Basisonderwijs – en leerkracht 8 – werkzaam op een Openbare Basisschool – werden ten slotte aan de onderzoeksgroep toegevoegd naar aanleiding van een oproep tijdens de landelijke peiling Mondelinge Taalvaardigheid in het basisonderwijs te Utrecht. Bij elke toevoeging werd in de gaten gehouden of het ging om een nieuw type school/leerkracht. In tabel 1 hieronder staat – zoals eerder aangegeven – een overzicht van de verschillende leerkrachten en andere belangrijke informatie zoals het type school en de plaats waar de school is gehuisvest, de groep waar de leerkracht les aan geeft en het aantal dagen dat hij/zij voor de klas staat en ten slotte een aantal persoonsgegevens zoals leeftijd, geslacht, opleiding(en) en het aantal ervaringsjaren voor de klas. Waar een kruisje staat genoteerd, ontbreekt informatie. Onderstaande tabel is ook als apart leeskaartje bij deze scriptie toegevoegd. Dit kaartje kan naast de resultaten in het analysehoofdstuk worden gehouden ter bevordering van het begrip.

Leerkracht	Type school	Plaats	Groep	Werkdagen per week	Leeftijd	Geslacht	Opleiding(en)	Ervaring in jaren
1	OGO	Amsterdam	6	4	39	V	Vwo Pabo Pedagogiek	16
2	OBS	Bussum	8	2	46	V	Vwo Communicatiewetenschappen Journalistiek (postdoctoraal) Pabo + stage in Engeland	4 (ENG) 3,5 (NL)
3	Dalton	Almerepoort	8	3	+/- 30	V	Pabo Master SEN	5 (deze school)
4	Jenaplan	Hilversum	5/6	3	31	V	Pabo Master SEN Taalcoördinator	6
5	Freinet	Enschede	7/8	4	48	M	Pabo Rekenoördinator	26
6	Democratisch	Soest	n.v.t.	x	45	V	Pabo	4 (deze school)
7	SBO (OGO)	Nijmegen	7	x	45	V	Pabo Opleiding speciaal onderwijs Taalcoördinator	23
8	OBS	Nuenen	8	2	36	V	Pabo Leescoördinator Middenmanagement Opleiding beeldcoach	x

Tabel 1: Gegevens per leerkracht

3.3 Dataverzameling

3.3.1 De verzameling van interviewdata

Dit onderzoek brengt middels kwalitatieve diepte-interviews in kaart wat de visie is van bovenbouwleerkrachten op het werken aan ontkaveling, specifiek door taaldomeinen in samenhang aan te bieden. Diepte-interviews lenen zich goed voor onderzoek waar complexe verschijnselen in kaart moeten worden gebracht en waar naar ervaringen, meningen en opvattingen van mensen wordt gevraagd (Denscombe, 2010). De interviews hebben daarnaast een semigestructureerd karakter. Dit houdt in dat de vragen vooraf bepaald en opgesteld zijn, maar dat er tegelijkertijd ruimte is om hiervan af te wijken (Denscombe, 2010). Het voordeel hiervan is dat de onderzoeker de mogelijkheid heeft vragen aan te passen en toe te voegen en daarnaast biedt deze methode de geïnterviewde meer ruimte om ideeën te ontwikkelen (Denscombe, 2010). Wat betreft de volgorde van de interviewvragen is geprobeerd zoveel mogelijk volgens het trechterpatroon te werken (Emans, 2007). Dat wil zeggen dat globale vragen eerst zijn gesteld (*Kunt u beschrijven hoe uw taalonderwijs eruitziet?*), waarop de specifiekere vragen volgden (*Wat maakt nu dat er sprake is van samenhang in uw taallessen?*).

Om richting te geven aan de inhoud van het interview is een conceptueel model ontworpen (zie bijlage II), waarin alle aspecten en kenmerken van samenhang tussen taaldomeinen of *Taaldomeinen in samenhang* worden beschreven. Dit model is samengesteld op basis van literatuur en met behulp van de ideeën van de SLO-projectleden *Taaldomeinen in samenhang*. Ook is in het kader van een SLO-werkopdracht een methode-analyse uitgevoerd, waarin drie veelgebruikte methodes zijn geanalyseerd op kenmerken (en mogelijkheden) van samenhang tussen taaldomeinen. Deze methode-analyse heeft eveneens bijgedragen aan de totstandkoming van dit conceptueel model en staat als bijlage op de bijgeleverde USB-stick.

Op basis van dit conceptueel model is vervolgens een indicatorenlijst samengesteld (zie bijlage III). Deze indicatorenlijst bevat een reeks theoretische variabelen, geoperationaliseerd vanuit het conceptueel model, de literatuur, de methode-analyse en op basis van gesprekken met de SLO-projectleden. Het gaat om de volgende variabelen: beschrijving/definitie; belang; doelen; verbindingen + manier van verbinden; methode; materiaal; voorbereiding in (les)doelen; werkvormen; beoordeling/toetsing; schaal van samenhang. Aan deze variabelen werd steeds een indicator toegeschreven en vanuit deze indicatoren zijn vervolgens interviewvragen (beginvragen) geformuleerd die in alle interviews werden gesteld. Daarnaast zijn bij elke beginvraag mogelijke vervolgvragen geformuleerd. Het voorbeeld in tabel 2 laat zien hoe zo'n indicator is ontwikkeld en hoe deze is verwerkt tot een begin- en een vervolgvraag.

Theoretische variabele	Indicator	Interviewvragen
Belang	In hoeverre de leerkracht samenhang tussen de taaldomeinen belangrijk vindt	<ul style="list-style-type: none"> Vindt u het belangrijk om samenhang tussen de taaldomeinen aan te brengen? Zo ja, waarom wilt u graag samenhang tussen de taaldomeinen aanbrengen?

Tabel 2: Voorbeeld totstandkoming interviewvragen

Het interviewprotocol – met het totale overzicht aan interviewvragen – is opgenomen in bijlage IV. Omdat er geen mogelijkheden waren om het interviewprotocol te testen met een leerkracht die niet deelnam aan het onderzoek, fungeerde het eerste interview eveneens als testinterview. Na dit eerste interview werden een aantal punten gewijzigd aan het interviewprotocol. Zo bleken een tweetal theoretische variabelen met hun bijbehorende interviewvragen geen relevante antwoorden op te

leveren. Het ging om vragen omtrent leerinhouden (*Wat voor kennis, vaardigheden en strategieën staan centraal in dit soort taallessen?*) en de rol van de leerling (*Kunt u omschrijven wat u van leerlingen verwacht tijdens dit soort taallessen?*). Voor de eerste variabele geldt dat de leerkracht niet in staat was een eenduidig antwoord te geven en de tweede variabele bleek te algemeen van aard en niet interessant voor het thema *Taaldomeinen in samenhang*. Ook werd de verwachte duur van het interview aangepast van 60 minuten naar 90 minuten.

De acht interviews zijn afgenomen op de scholen waar de leerkrachten lesgeven, om hen zoveel mogelijk tegemoet te komen en op hun gemak te stellen. De interviews hadden uiteindelijk een duur variërend van 75 minuten tot 110 minuten. Dit verschil in lengte valt goed te verklaren. Voor de interviews die het langste duren geldt dat er vaak vooraf aan het interview een les was geobserveerd, waardoor er meer gespreksstof was. In andere gevallen hadden de leerkrachten vooraf aan het interview lesmateriaal opgestuurd of meegenomen, wat eenzelfde effect had.

De interviews zijn met audioapparatuur opgenomen, zodat zij uitgewerkt konden worden tot transcripten (zie voor opnames/transcripten de bijlagen op de bijgeleverde USB-stick). De gesprekken zijn zoveel mogelijk letterlijk uitgewerkt. Passages die niet relevant bleken voor het onderzoek zijn uit de transcripten verwijderd. Dit is steeds aangegeven in de transcripten.

3.3.2 De verzameling van lesobservaties en lesmateriaal

In combinatie met de semigestructureerde diepte-interviews zijn – waar mogelijk – lessen geobserveerd en is lesmateriaal verzameld. Het verkregen materiaal en de geobserveerde lessen dragen bij aan het schetsen van een beeld van de praktijk van leerkrachten ten aanzien van samenhang tussen taaldomeinen. De leerkrachten werden voorafgaand aan het interview gevraagd of het mogelijk was een les te observeren en of het mogelijk was lesmateriaal (of eventueel een lesplan of lesopzet o.i.d.) te analyseren. Er werd nadrukkelijk gevraagd om lessen/materiaal waarin de samenhang tussen taaldomeinen zichtbaar is of zou worden.

Zo werd van de leerkrachten 1, 2, 4, 5 en 8 een les geobserveerd, steeds voorafgaand aan het interview. Deze lessen – meer specifiek de instructies van de leerkrachten – werden opgenomen middels audioapparatuur. Deze opnames (variërend van 60 tot 90 minuten) zijn als bijlage toegevoegd aan de bijgeleverde USB-stick. Alleen de les van leerkracht 5 kon wegens omstandigheden niet worden opgenomen. Verder werden gedurende de observatie aantekeningen gemaakt, met behulp van een leidraad lesobservaties (zie bijlage V). Deze leidraad lesobservaties is ontwikkeld op basis van een bestaand model om lessen te observeren van SLO. De aspecten waar op werd gelet zijn echter aangepast aan het thema *Taaldomeinen in samenhang* en de daarbij behorende kenmerken. Aan dit observatiemodel zijn eveneens een aantal vragen en aandachtspunten toegevoegd, die gesteld of aangekaart konden worden tijdens het interview.

Ook van leerkracht 6 zou een les worden geobserveerd. Dit kon echter op het laatste moment niet doorgaan. Daarom stuurde deze leerkracht na het interview een beschrijving van het verloop van een les. In tabel 3 staat een overzicht van welke leerkrachten wel/niet een les is geobserveerd, inclusief een korte beschrijving van het soort les dat geobserveerd is.

Leerkracht	Lesobservatie	Beschrijving lesobservatie
1	Ja	Deze les valt onder 'thematijd'. Het leerdoel is: expert worden in interviewen. Kinderen lezen een informatieve tekst over interviewen en onderstrepen kernwoorden; maken een woordveld over interviewen; vertellen aan elkaar wat er in de tekst stond, terwijl anderen kritisch luisteren; kijken en luisteren naar een filmpje over interviewen; bespreken daarbij de overeenkomsten tussen begrijpend lezen en begrijpend luisteren; bespreken de overeenkomsten tussen structuur in film en structuur in tekst; bespreken het verschil tussen 'open vragen' en 'gesloten vragen'.
2	Ja	Deze les wordt gepresenteerd als taalles. Het leerdoel is: teksten leren redigeren. De leerkracht 'modelt' op het bord hoe je een tekst redigeert. Dat doet ze samen met de kinderen. Nadien redigeren de kinderen een stuk van elkaars werkstuk. Ze moeten letten op zinnen, hoofdletters en (werkwoords)spelling en schrijven inhoudelijke vragen bij de tekst.

3	Nee	x
4	Ja	Dit is een IPC les. Het leerdoel is: interviewvragen bedenken voor een interview over een beroep. In de kring wordt besproken wat het verschil is tussen 'open vragen' en 'gesloten vragen'. Vervolgens voeren kinderen in tweetallen een interviewgesprek waar ze dit soort vragen inzetten. Daarna vullen de kinderen een tijdschema in: 'wat doe ik gedurende de dag en wat doet mijn vader of moeder?' Ten slotte bedenken de kinderen zes open vragen die ze aan hun vader of moeder willen stellen. Deze vragen schrijven ze op.
5	Ja	Hier is geen deel van een les geobserveerd maar een hele dag met als doel: de werking van de verschillende talige Freinettechnieken laten zien. De dag begint met een klassenvergadering, waarin een voorzitter en secretaris de vergadering leiden. Kinderen vertellen wat ze hebben meegemaakt en iemand leest voor uit een dagboek waarin hij de vorige dag belangrijke gebeurtenissen heeft opgeschreven. Na de klassenvergadering geeft iemand een PowerPoint-presentatie over katten. De rest van de dag werken de kinderen zelfstandig aan spannende verhalen, werkstukken of PowerPoint-presentaties. De dag wordt afgesloten met 'vragen - feliciteren - complimenteren', waarbij kinderen vragen mogen stellen aan elkaar en waarbij ze elkaar kunnen feliciteren of complimenteren.
6	Nee	Van deze leerkracht is wegens omstandigheden op het laatste moment geen les geobserveerd. Wel heeft de leerkracht een beschrijving gestuurd van het verloop van een les die een voorbeeld zou zijn van samenhang tussen taaldomeinen. Het leerdoel is: wanneer gebruik je een trema, bij welke woorden en hoe pas je dit toe? Uitleg: "We zijn begonnen met het kijken van een video met daarin een korte uitleg. Daarna hebben we dit mondeling kort samengevat en zijn er daaruit vragen ontstaan die ik heb behandeld. De jongens hebben 15 woorden gezocht met een trema en daarna hebben ze aan de hand van een woordenboek deze woorden nagekeken op de schrijfwijze en eventueel verbeterd. Als afsluiting hebben ze een werkblad gemaakt."
7	Nee	x
8	Ja	Deze les is de start van een kort project: vloggen. De kinderen gaan de komende tijd op dinsdag bezig met het maken van een vlog. Kinderen bespreken wat vloggen is; kijken een filmpje van een vlogger; lezen voor zichzelf een informatieve tekst over vloggen (maar dat doet niet iedereen); maken een mind-map voor hun eigen vlog (maar dat doet ook niet iedereen); maken een begin met een vlog.

Tabel 3: Beschrijvingen van lesobservaties per leerkracht

De leerkrachten 2, 3 en 7 stuurden lesmateriaal en/of lesplannen op. Leerkracht 2 deed dat voorafgaand aan het interview, waardoor tijdens het interview al over het materiaal gesproken kon worden. De leerkrachten 3 en 7 stuurden hun materiaal na het interview op. Voor leerkracht 7 geldt echter dat ze het materiaal tijdens het interview al bij zich had, waardoor ook in dit geval tijdens het interview over het materiaal gesproken kon worden. In tabel 4 staat een overzicht van welke leerkrachten materiaal verkregen werd, inclusief een korte beschrijving van dat materiaal. Een compleet overzicht van het materiaal is als bijlage toegevoegd aan de USB-stick.

Leerkracht	Lesmateriaal	Beschrijving lesmateriaal
1	Nee	x
2	Ja	Leerkracht 2 heeft voorafgaand aan het interview een overzicht gestuurd met verschillende voorbeelden van lessen waarin sprake is van samenhang tussen taaldomeinen. Het gaat om lessen waarin combinaties worden gemaakt als: taalbeschouwing - stellen/ (begrijpend) lezen - stellen/ (begrijpend) lezen - taalbeschouwing/ begrijpend lezen - luisteren/ spreken - luisteren - taalbeschouwing - stellen/ spelling - stellen.
3	Ja	Leerkracht 3 heeft na het interview een map gestuurd met zelfgemaakte handleidingen/beschrijvingen van (taal)lessen. In de map worden de volgende onderdelen behandeld: de taalronde, de tekstbespreking, lessen woordenschat, lessen begrijpend lezen en luisteren. Met name in de beschrijvingen van de Taalrondes, komen verschillende taaldomeinen aan bod. Namelijk spreken, luisteren en schrijven. Ook in de tekstbesprekingen, het vervolg op de Taalronde, komen verschillende taaldomeinen aan de orde. Namelijk schrijven, spelling, taalbeschouwing en grammatica.
4	Nee	x
5	Nee	x
6	Nee	x
7	Ja	Leerkracht 7 heeft na het interview een aantal stappenplannen gestuurd van lessen in het maken van een mind map, begrijpend leeslessen (expert lezen) en schrijflessen. In de begrijpend leeslessen worden de domeinen, (begrijpend) lezen, mondelinge vaardigheid en woordenschat ingezet. In de schrijflessen komen met name mondelinge vaardigheid, woordenschat, schrijven en taalbeschouwing aan bod.
8	Nee	x

Tabel 4: Beschrijvingen van lesmateriaal per leerkracht

3.4 Data-analyse

3.4.1 De analyse van interviewdata

Voor de verwerking van de interviewdata is gebruik gemaakt van het programma ATLAS.ti, een programma dat kwalitatieve analyse van tekstuele, grafische en audiovisuele data ondersteunt. Behalve dat de software het systematisch analyseren van grote hoeveelheden data vergemakkelijkt – de transcripten in dit onderzoek beslaan alleen al 100 pagina's –, biedt het mogelijkheden de analyse een aantal stappen verder uit te voeren dan mogelijk zou zijn met handmatig analyseren. Daarbij neemt Atlas.ti de regie van de onderzoeker niet uit handen. Het onderzoek wint zo niet alleen aan diepte, het werken met Atlas.ti scheelde uiteindelijk ook veel tijd.

De transcripten zijn in ATLAS.ti in twee fases geanalyseerd. De eerste fase bestond uit het open coderen waarbij de belangrijkste fragmenten uit de interviews een label of code kregen. Om geen belangrijke informatie te missen en om een zo valide en betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen van de antwoorden van de respondenten, werd deze fase twee keer uitgevoerd. In de tweede fase, het axiaal coderen, werden codes of labels die aan elkaar gerelateerd bleken in groepen ondergebracht. In sommige gevallen kregen deze groepen dezelfde naam als de theoretische variabelen die vanuit de literatuur relevant bleken voor het onderzoek en van waaruit interviewvragen werden geformuleerd (zie bijlage III). In andere gevallen, waar het ging om nieuwe en onbekende variabelen, kregen de groepen een nieuwe naam. Bij deze laatste categorie gaat het om inductief ontwikkelde variabelen. In bijlage VI is een Atlas report opgenomen, waarin een codeboek staat weergegeven met een overzicht van het aantal groepen en codes. Onder meer deze groepen en codes hebben richting gegeven aan de uitwerking van de analyses in het volgende hoofdstuk.

De theoretische variabele 'schaal van samenhang' heeft in het bijzonder een belangrijke rol gespeeld bij de analyse van de interviewdata evenals de analyse van lesobservaties en lesmateriaal (zie paragraaf 3.4.2). Deze schaal – ontwikkeld op basis van de literatuur (zie paragraaf 2.3.3) – geeft weer dat de mate waarin en de manier waarop taaldomeinen samenhangen kan verschillen. De schaal ziet er als volgt uit:

0 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en natuurlijkerwijs worden één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te bereiken

1 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en er worden bewust één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te ondersteunen

2 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en in de instructie wordt expliciet gemaakt dat dit leerdoel ook binnen één of meer andere (sub)domeinen kan worden nagestreefd (= gemeenschappelijke focus van instructie)

Tijdens de analyse van de interviewdata is steeds geprobeerd voorbeelden van samenhang tussen taaldomeinen – zoals benoemd door de leerkrachten – op de betreffende schaal te plaatsen. Daarbij kregen voorbeelden van minimale samenhang een rood label in Atlas. Voorbeelden die in het middel van de schaal konden worden geplaatst kregen een oranje label en voorbeelden van maximale samenhang kregen een groen label. Deze labels hebben eveneens richting gegeven aan de uitwerking van de analyses in het volgende hoofdstuk.

3.4.2 De analyse van lesobservaties en lesmateriaal

De data verkregen middels de lesobservaties en het lesmateriaal, is eveneens op bovenstaande schaal geprobeerd te plaatsen. Zo bevat het lesmateriaal van leerkracht 2 een aantal voorbeelden van maximale samenhang. De handleidingen en het materiaal van leerkracht 3 kunnen op punt 0 of 1 op

de schaal geplaatst worden. Het lesmateriaal van leerkracht 7 bevat met name voorbeelden van punt 1 op de schaal en een enkel voorbeeld van maximale samenhang. Wat betreft de lesobservaties bevat alleen de les van leerkracht 1 elementen van maximale samenhang. De lessen van de leerkrachten 5, 6 en 8 vallen onder minimale samenhang en de lessen van de leerkrachten 2 en 4 kunnen op het midden van de schaal geplaatst worden.

In de rapportage in hoofdstuk 4 wordt waar nodig naar het materiaal of naar de observaties verwezen om de interviewdata te concretiseren. Voor het lesmateriaal dat wordt beschreven in de rapportage, geldt dat steeds wordt verwezen naar de oorspronkelijke uitwerkingen van de lessen die zijn opgenomen in bijlage VII.

4. Analyse

4.1 Algemene visies op (taal)onderwijs

In het methodehoofdstuk zijn de leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek kort getypeerd. Om de resultaten goed te kunnen interpreteren is het belangrijk een uitgebreidere beschrijving te geven van de visies van de leerkrachten op onderwijs in het algemeen. Veelal hangt deze visie samen met de onderwijssoort waar de scholen – en daarom ook de leerkrachten – voor staan. Deze algemene visies op onderwijs zijn in de meeste gevallen weer van invloed op de visies op taalonderwijs en specifiek: op de wijze waarop samenhang wordt aangebracht tussen taaldomeinen.

4.1.1 OGO

Leerkracht 1 is werkzaam op een OGO-school, dat staat voor ontwikkelingsgericht onderwijs. Binnen deze onderwijsvisie wordt de nadruk gelegd op de persoonlijke ontwikkeling van kinderen. De leerkracht beschrijft haar school als een prettige plek waar veel onderzoeksmogelijkheden zijn, waar sprake is van een rijke leeromgeving en waar veel initiatief is voor kinderen. Ze stelt dat de OGO-pijlers – in tegenstelling tot veel andere OGO-scholen – ook daadwerkelijk worden gehanteerd: *“Jezelf prettig voelen, nieuwsgierig zijn en autonomie zijn onze pijlers. Ik voel het ook echt zo dat wij dat zo uitdragen. Dat is niet bij elke school zo (1)”*. Belangrijk binnen deze visie is verder dat er volledig thematisch wordt gewerkt, waarbij onderzoeksvragen centraal staan. Taaldoelen komen via onderzoeksactiviteiten binnen de thema's aan bod. De visie op taalonderwijs hangt hiermee samen: *“Ik geloof vooral dat wij willen dat kinderen nieuwsgierig blijven, actief blijven en dat ze zelf op onderzoek uit kunnen gaan. [...] En daar heb je taal voor nodig (1)”*.

4.1.2 Angelsaksisch

Op de school waar leerkracht 2 werkt – een openbare basisschool – hanteren ze geen specifieke onderwijsfilosofie. Wel geeft deze leerkracht aan dat de school erg vooruitstrevend is in vernieuwing. Daarnaast is de uitstroom van leerlingen erg hoog. De meeste kinderen gaan naar de havo of het vwo, met name omdat de ouders dit verwachten. Ook geeft de leerkracht aan dat deze school geen specifieke visie op taalonderwijs heeft. Zelf heeft ze wel een heel specifieke visie op taalonderwijs, die gevormd werd toen ze op een internationale school in Engeland stageliep. Deze school werkte niet met een methode, maar het Australische First Steps. *“Dat is feitelijk gewoon een leerlijn, net zoals de kerndoelen in Nederland. En daar werd dan het taalonderwijs op gebaseerd (2)”*.

Ook kwam leerkracht 2 hier in contact met leerkrachten uit verschillende Angelsaksische landen: Nieuw-Zeeland, Canada, Australië, Amerika en Engeland. *“Ik heb ze gevraagd ‘waar halen jullie dan je materialen en visie vandaan’. Zodoende ging ik het werk lezen van Lucy Calkins, Stephanie Parsons en Debbie Miller (2)”*. Het werk van deze auteurs – waarin vaak een grote nadruk ligt op schrijven en lezen – en de ervaringen die ze opdeed in Engeland, vormen nu haar visie op taalonderwijs: *“Wat Lucy Calkins bijvoorbeeld doet is samen met kinderen, vanuit een soort liefde voor teksten en verhalen – van daaruit lesgeven. En niet vanuit: we gaan nu een opdracht doen. Ja, ik vind dat zij die passie heeft en overbrengt. En dat heb ik in Engeland ook gezien.”*

4.1.3 Dalton

Leerkracht 3 geeft les op een Daltonschoon en geeft aan dat de school op dit moment hard aan het

werk is de pijlers van Dalton nieuw leven in te blazen. Vraagstukken die centraal staan zijn: hoe zorgen we ervoor dat kinderen zelfstandig worden, wat zetten we in qua samenwerking en wat doen we met het keuzewerk. Naast deze Daltonpijlers wil de school ontwikkelingsgericht gaan werken: *“Een paar jaar geleden was het idee ook ontwikkelingsgericht te werken. Dat is uiteindelijk een beetje naar de achtergrond geschoven. Maar we zijn nu dus ook aan het kijken hoe we dát weer wat nieuw leven in kunnen blazen (3)”*. Het idee is nu dat de genoemde Daltonpijlers het beste tot hun recht komen door meer thematisch (of projectmatig) te gaan werken. Daarbij geldt dat ook taal binnen deze thema's moet worden geïntegreerd. De visie op taalonderwijs luidt als volgt: *“Taal is geen doel op zich, taal is een middel. Je wilt kinderen leren wat er in de wereld gebeurt en daar heb je taal voor nodig. Daar wil je de taalvaardigheid voor ontwikkelen. Dus je wilt niet dat dat van die losse taallesses zijn, maar je wilt dat dat geïntegreerd wordt (3)”*.

4.1.4 Jenaplan

Op de school van leerkracht 4 wordt uitgegaan van de Jenaplanvisie. De leerkracht van deze school beschrijft deze onderwijsfilosofie als volgt: *“De visie is heel erg gericht op samenwerkend leren. Leren van en met elkaar. Dat is denk ik het belangrijkste, het sociale aspect (4)”*. Daarnaast geeft de leerkracht aan dat het projectonderwijs goed bij dit uitgangspunt past, omdat kinderen binnen deze onderwijsvorm veel moeten samenwerken. Voor het taalonderwijs binnen de Jenaplan visie geldt dat activiteiten betekenisvol moeten zijn: leren aan de hand van activiteiten die inhoudsrijk zijn. Hiernaast formuleert deze leerkracht een eigen visie op taalonderwijs: *“Dat is natuurlijk het mooiste – dat je eigenlijk niet doorhebt dat je taal aan het leren bent. Ik gebruik ook zelden een taalles. We hebben geen taallessen. Je bent aan het schrijven, of je hebt een Taalronde. [...] En soms moet je wel dingen inoefenen. Maar ik probeer het zoveel mogelijk in inhoud te gieten (4)”*.

4.1.5 Freinet

Leerkracht 5 is werkzaam op een van de weinige Freinetscholen in Nederland. De onderwijsfilosofie wordt door hem als volgt beschreven: *“Het belangrijkste is uitgaan van de belevingswereld van kinderen, uitgaan van de interesses van kinderen en proberen de motivaties te versterken. Door het te doen. Door te handelen (5)”*. Opvallend is dat deze leerkracht verklaart niet heel bewust bezig te zijn met taalonderwijs. *“Ik ben niet bezig met het geven van taalonderwijs maar ik ben bezig met het geven van onderwijs, en vanuit het Freinetonderwijs komt het taallessen eigenlijk vanzelf naar voren. Met hulpmiddelen, de Freinettechnieken. Dan hebben we het over de klassenvergadering, het schrijven van vrije teksten, het presenteren van werkstukken et cetera. [...] Het belangrijkste is eigenlijk dat het een geheel is en dat het geen aparte onderdelen zijn. En door te communiceren met elkaar en door te delen met elkaar, leer je van dingen. En dan ben je eigenlijk vooral heel veel bezig met taal (5)”*.

4.1.6 Democratisch

Leerkracht 6 is werkzaam op een particuliere Democratische school. De school gaat uit van drie pijlers: verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en vrijheid. Leerkracht 6 ligt deze democratische filosofie op onderwijs toe: *“Als een kind hier op school komt, gaan we ervan uit dat het zelfsturend leert worden. [...] Het gaat erom dat je als student zelf beslissingen leert nemen. Zelf kunt zeggen van dit wil ik leren, op die en die manier, met die en die personen. En dat je daar verantwoordelijkheid voor neemt. [...] En een stukje gelijkwaardigheid is belangrijk. Het is niet zo dat ik meer rechten heb dan de kinderen, zoals op een gewone school. Daar bepaal je als volwassene alles en een kind moet daar aan mee doen. En hier nemen we de beslissingen samen (6)”*. Deze beslissingen worden genomen op basis

van moties, die sociocratisch worden aangenomen. Dat wil zeggen: als niemand overwegend bezwaar heeft, wordt de motie aangenomen; als iemand duidelijk bezwaar heeft, wordt de motie afgewezen.

De visie op taalonderwijs hangt met deze onderwijsfilosofie samen. *“De visie van de school is dat als je zelfsturend bent (of wordt), dan is een student ook talig. Zonder taal kun je niet aangeven wat je wilt. En het is juist belangrijk dat je kan meepraten, meedenken, meedoen. [...] De filosofie daarbij is dat je het in je eigen tempo doet. Dus ook lezen is iets wat wij niet gaan pushen. We zeggen niet: het wordt nu tijd dat je gaat leren lezen, want je bent nu zes. [...] Je leert hier pas dingen als je eraan toe bent. Dus als je een motie wilt schrijven, maar je kunt nog niet schrijven, dan kun je vragen of een oudere student of staflid met je mee wil schrijven. De ervaring is echter dat kinderen op den duur wel bij mij aan kloppen, omdat ze gefrustreerd raken dat ze iets niet kunnen. En dan willen ze bijvoorbeeld schrijfles (6)”.*

4.1.7 OGO binnen het speciaal basisonderwijs

Hoewel leerkracht 7 werkzaam is op een school voor speciaal basisonderwijs, wordt ook hier de OGO-visie toegepast. Net als op de school waar leerkracht 1 werkzaam is, wordt de nadruk gelegd op de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, er wordt gewerkt vanuit thema's en de onderzoeksvragen van kinderen staan centraal. Deze leerkracht noemt verder samenwerken en de nadruk leggen op talenten als belangrijke pijlers. Ze geeft echter aan de OGO-visie niet in de meest zuivere vorm toe te passen: *“Wij zijn geen échte OGO-school, vind ik. Echte OGO-scholen verbinden ook de vakken lezen, spelling en rekenen. Dat doen wij niet. Wij hebben in de ochtend methodes voor rekenen, spelling én lezen. Het ontwikkelingsgerichte zit hem bij ons echt in de wereldoriëntatie en taal. Van daaruit zijn wij bezig om op die manier te werken (7)”.*

Ook voor deze school geldt dat taaldoelen via onderzoeksactiviteiten binnen de thema's aan bod komen. Belangrijk is verder dat kinderen op deze school heel erg gestimuleerd moeten worden op het gebied van taal. *“Vaak wordt gezegd dat kinderen van nature nieuwsgierig zijn. Dat ze alles willen weten, vragen. Dat is hier dus niet zo. Kinderen komen vaak al gefrustreerd binnen en zijn niet zo babbelig of haantje de voorste, vaak omdat ze al tegen de lamp zijn gelopen. Dus je moet ze heel erg stimuleren, zeker op mondelinge taal. Van je mag het wel zeggen en je mag gehoord worden (7)”.*

4.1.8 OBS

De openbare basisschool waar leerkracht 8 werkt, hanteert een tweetal kreten die leidend zijn voor de inrichting van het onderwijs. Het gaat om de kreten 'samen' en 'talent'. Samen wil zeggen dat er veel wordt gewerkt met coöperatieve werkvormen. Talent houdt in dat er steeds wordt gekeken hoe kinderen zoveel mogelijk op hun eigen niveau kunnen worden aangesproken om zo de talenten van kinderen te prikkelen. De visie op taalonderwijs is dat het zoveel mogelijk kan worden toegepast in echte (communicatieve) situaties. *“Taal is de basis van de communicatie met elkaar. Communicatie is de basis van de samenleving. Als taal goed is en je kunt het toepassen in allerlei situaties, dan kun je het uit gaan bouwen (8)”.*

4.2 Algemene visies op samenhang tussen taaldomeinen

In de vorige paragraaf zijn de algemene visies op onderwijs en taalonderwijs per leerkracht (en type school) beschreven. Tijdens de interviews werden de leerkrachten eveneens bevraagd naar hun visie op samenhang tussen taaldomeinen, in dit onderzoek *Taaldomeinen in samenhang* genoemd. Deze visies worden in deze paragraaf besproken.

4.2.1 Visies op Taaldomeinen in samenhang

De leerkrachten in dit onderzoek geven aan niet bekend te zijn met de term *Taaldomeinen in samenhang*. Wel zeggen zij zich een goed beeld te kunnen vormen van de term en vindt het merendeel van de leerkrachten de term treffend voor wat ze zelf doen in hun lessen. Zo geven ze aan dat het vooral belangrijk is dat er geen sprake meer is van losse, op zichzelf staande onderdelen in het taalonderwijs. Kortom, dat je in een les niet (meer) alleen het een of het ander doet.

De leerkrachten 3 en 8 geven aan dat dit gerealiseerd kan worden door verschillende taaldomeinen in samenhang aan te bieden, bijvoorbeeld binnen een project. Leerkracht 7 beschrijft *Taaldomeinen in samenhang* op eenzelfde wijze, en voegt daar nadrukkelijk aan toe dat het binnen deze visie moet draaien om verbindingen binnen een taalles (en dat het dus niet gaat om taal in de zaakvakken): *“Dat je binnen een activiteit of een les verschillende taaldomeinen aanbiedt. [...] En dit gaat natuurlijk specifiek over – binnen een taalles zeg maar. Welke verschillende domeinen je dan in samenhang kan, wil of moet aanbieden (7)”*.

Leerkracht 1 duidt het concept nog iets specifieker: *“Wat ik eronder zou verstaan is dat alle losse activiteiten met elkaar te maken hebben, dus dat het een het ander verrijkt. [...] Dat de vaardigheden elkaar versterken en dat ze betekenisvol zijn (1)”*. Ook leerkracht 2 benadrukt het punt van versterking: *“Het kan elkaar versterken, want er zit gewoon een synergie in”*. Daarnaast stelt deze leerkracht dat het toepassen van het ene taaldomein in het andere van belang is voor deze visie, bijvoorbeeld door bij schrijven gebruik te maken van strategieën van begrijpend lezen. Leerkracht 4 vindt dat de samenhang nog breder zou moeten worden gezocht dan alleen tussen de verschillende taaldomeinen die er zijn: *“In ieder geval in wat je aan het doen bent op school. Weet je, die sociale vaardigheden horen daar ook bij. Want daar moet je ook heel erg in leren verwoorden (4)”*.

Twee van de leerkrachten hebben een iets afwijkende visie op *Taaldomeinen in samenhang*. Leerkracht 5 zegt dat hij samenhang tussen de taaldomeinen realiseert door ‘alles’ door elkaar en/of met elkaar te verweven, vaak zonder hier bewust van te zijn. Een soortgelijke visie wordt aangehangen door leerkracht 6: *“Wat ik eronder versta, is dat je lezen, schrijven en praten allemaal tegelijk doet. [...] In lessen kun je dat bewust aanbieden. Maar hier op school zie ik daar meer een natuurlijke groei in. Eigenlijk is alles samenhang en taal (6)”*.

4.2.2 Visies op ‘domeinen’

Voor de term ‘domeinen’ geldt dat alle geïnterviewden vaak wel ongeveer, maar niet precies weten wat er onder verstaan wordt. Leerkracht 1 zegt bijvoorbeeld *“Ik weet niet eens of dat officieel domeinen wordt genoemd (1)”* en leerkracht 5 geeft zelfs aan dat hij de term heeft moeten opzoeken. Hij verklaart zich niet bewust te zijn van zoiets als verschillende ‘taaldomeinen’: *“Eerlijk gezegd moest ik het opzoeken. [...] En toen dacht ik ja, eigenlijk doe ik dat altijd al. Maar ik ben me daar niet echt bewust van. [...] Bij ons op school zijn het allemaal technieken. Het gaat er niet om dat je een domein oefent, maar het gaat erom dat je er allerlei taaldingen mee doet (5)”*. Leerkracht 2 – zelf wel bekend met de term ‘domeinen’ – heeft een verklaring voor het feit dat niet iedereen deze term hanteert: *“Domeinen is een term die wordt gebruikt op de pabo. En dat is voor mij nog niet zo lang geleden (2)”*.

Dat de geïnterviewden niet unaniem dezelfde domeinen benoemen wanneer ze naar hun visie op *Taaldomeinen in samenhang* wordt gevraagd, is mogelijk een gevolg van het feit dat niet iedereen de term domeinen blijkt te hanteren. De domeinen schrijven, (begrijpend) lezen, spreken & luisteren worden door alle leerkrachten benoemd. De domeinen woordenschat, spelling, grammatica en/of taalbeschouwing worden afwisselend wel en niet benoemd. Dit heeft te maken met het feit dat een aantal leerkrachten (één of een aantal van) deze domeinen als apart speerpunt hanteert, zoals leerkracht 4: *“Woordenschat hebben we echt als apart speerpunt. Dat vinden we heel erg belangrijk*

Dus dat duidt alweer op – we willen het dan toch wel weer heel graag in domeinen hebben (4)”.

Taalbeschouwing wordt soms niet genoemd, mogelijk omdat er verwarring blijkt te bestaan omtrent deze term. Leerkracht 5 hanteert de term überhaupt niet, leerkracht 6 vraagt tijdens het interview waar de term ook alweer voor staat, leerkracht 4 geeft aan geen onderscheid te maken tussen taalbeschouwing en grammatica en leerkracht 1 zegt moeite te hebben met het definiëren van de term. Het volgende interviewfragment illustreert dit probleem: *I: “Want wat versta jij onder taalbeschouwing? Daar is ook nog weleens discussie over.” L1: “Ja, dat merk ik ook aan mezelf als ik het er nu over heb. Ehm, hoe is het geschreven, wat schrijf je, welke woordkeus maak je. [...] Bijvoorbeeld als we zo’n tekstbespreking doen. Hè, wat staat er nou eigenlijk. Snap ik het? Wat vind ik niet lekker lopen? Welke vragen wil ik nog stellen? Welke woorden snap ik niet helemaal? Dat, denk ik vooral.”*

Ten slotte onderscheidt leerkracht 1 het domein ‘taaldenken’, dat verder door geen enkele leerkracht wordt benoemd. Taaldenken wordt door haar beschreven als *“individuele activiteiten door over dingen na te denken (1)”*.

4.2.3 Visies op het belang en/of doel van samenhang

Gesteld kan worden dat de beschrijving van *Taaldomeinen in samenhang* in grote lijnen overeenkomt tussen de verschillende leerkrachten. In elk geval zeggen ze allemaal aan samenhang binnen het taalonderwijs te werken. De leerkrachten geven aan het werken aan samenhang belangrijk te vinden, omdat samenhang bijdraagt aan het betekenisvol maken van activiteiten/lessen. Lessen worden als betekenisvol gezien als kinderen de kans krijgen verschillende soorten kennis en vaardigheden in betekenisvolle situaties of opdrachten toe te passen. Eveneens vinden de leerkrachten het belangrijk dat leerlingen een beeld krijgen van het grote geheel, een beeld van de ‘echte wereld’. Een passage uit het interview met leerkracht 4 illustreert dit: *“Lessen waarin sprake is van samenhang lijkt het meest op de echte wereld. [...] En dat is zo gek aan het onderwijs eigenlijk. Kinderen leren van alles – dat gaat heel automatisch – en dan komen ze op school en dan gaan we het allemaal in vakjes verdelen. En met sommige dingen moet dat, omdat ik niet weet hoe ik het ze anders aan moet leren. Maar daarna moet je wel weer zorgen dat ze snappen waar het dan bij hoort. Dat ze het kunnen toepassen in betekenisvolle activiteiten (4)”*.

Onder meer dit toepassen van kennis en vaardigheden in betekenisvolle activiteiten en lessen, heeft volgens de leerkrachten een positieve werking op het plezier en de motivatie van kinderen. De leerkrachten geven aan dat kinderen meer betrokken, actiever en gemotiveerder zijn wanneer er sprake is van samenhang in de (taal)lessen. Zo zegt leerkracht 2: *“Ik heb nooit een enquête gedaan of zo, maar ik heb geloof ik geen kinderen in de klas die een bloedhekel hebben aan mijn taallessen of mijn schrijflessen (2)”*. Leerkracht 3, die de taaldomeinen dit jaar voor het eerst in samenhang aanbiedt, durft hier hardere uitspraken over te doen: *“Als ze nu zien dat het taalochtend is, dan is het echt ‘yes’! Dat vinden ze echt heel erg leuk (3)”*. Hetzelfde geldt voor leerkracht 7: *“Het was eerst ‘we gaan taal doen, bleh’. Maar sinds we geen taal meer uit de methode doen, hoor je niemand er meer over dat taal heel erg saai is. Ze merken dat het makkelijker gaat. En als het makkelijker gaat is het altijd leuker (7)”*.

Zodoende heeft samenhang volgens de leerkrachten eveneens een bevorderende werking op de prestaties/ taalvaardigheidsontwikkeling van kinderen. Hierover zegt leerkracht 6 bijvoorbeeld: *“Mijn doel is puur dat je het makkelijker leert door het samen te voegen. Dat is mijn overtuiging hè. Ik weet natuurlijk niet of het klopt (6)”*. Leerkracht 2 geeft aan ook daadwerkelijk een verbetering in (schrijf)prestaties waar te nemen: *“Sommigen vinden het moeilijk, maar ik vind het dan ook heel leuk om te zien dat kinderen daar ook wel in groeien. Weet je, ik heb kinderen in mijn klas die in het begin van het jaar geen letter op papier krijgen. [...] En die nu – niet heel makkelijk – maar die schrijven nu wel een half A4’tje (2)”*. Ook stelt een aantal leerkrachten dat middels samenhang de stof beter beklijft: *“Ik merk dat kinderen – door het op deze manier te doen – het zich veel meer eigen maken. Er blijft veel meer hangen (7)”*.

4.3 Visies op het praktisch uitvoeren van samenhang tussen taaldomeinen

Uit bovenstaande paragrafen blijkt dat de algemene visies op samenhang tussen taaldomeinen in grote lijnen tussen de leerkrachten overeenkomen. Er komen echter ook verschillen naar voren, die – zo blijkt uit de analyse van de interviews – vooral te maken hebben met de visies op de praktische uitvoering van samenhang tussen taaldomeinen. Zo hebben de verschillen in de inrichting en vormgeving van het taalonderwijs bijvoorbeeld invloed op de wijze waarop samenhang tussen taaldomeinen wordt gerealiseerd. Deze verschillen worden in deze paragraaf uiteengezet.

4.3.1 Van methodevolgend onderwijs naar niet-methodevolgend onderwijs

De leerkrachten in dit onderzoek geven stuk voor stuk aan dat samenhang het beste bereikt kan worden door de taalmethode los te laten. Behalve dat de methode samenhang in de weg staat – vanwege de opbouw in losse onderdelen –, wordt door hen allemaal kritiek geleverd op het gesloten karakter (en het nut) van de opdrachten; het gebrek aan toepassingsmogelijkheden en het gebrek aan functionaliteit. Leerkracht 2 zegt hierover: *“Ik krijg zelf bij de taalmethode altijd heel erg het gevoel dat die kinderen als ambtenaren formuliertjes in zitten te vullen (2)”*.

Dezelfde leerkracht heeft in het bijzonder veel kritiek op het schrijfonderwijs in de methode: *“Je hebt in die hele taalmethode – het is heel vaak dat je maar een paar zinnetjes ergens opschrijft. [...] Dus eigenlijk schrijven die kinderen heel weinig. En als ze schrijven dan wordt er vaak de opdracht gegeven wát ze moeten schrijven, maar ze krijgen geen onderwijs in hóe ze het moeten schrijven (2)*. Dit is volgens haar onder meer problematisch omdat juist in schrijfopdrachten verschillende vaardigheden en kennis wordt toegepast. Ook vindt deze leerkracht dat het leesonderwijs minimaal wordt aangeboden in de methode: *“Ik vind het belangrijk om lezen erin te betrekken, want dat gebeurt ook weinig. En het is zo leuk als je ze aan het lezen krijgt. [...] Als je taalvaardiger wilt worden moet je vooral lezen (2)”*.

De enige leerkracht in dit onderzoek die met een taalmethode werkt, leerkracht 8, geeft aan in de toekomst zonder methode te willen werken: *“Op dit moment wissel ik de methode af met activiteiten. Ook voor de diversiteit [...] En als ik ga kijken naar mijn toekomstvisie dan wil ik de methodes overboord en echt op basis van analyses van de groep kijken hoe richt je je eigen onderwijs in (8)”*. Door de methode los te laten, wordt je volgens deze leerkracht gedwongen bewust over samenhang na te denken: *“Incidentele koppelingen, die nu denk ik wel plaatsvinden, worden dan structureel. En ja, ik wil naar structureel toe (8)”*.

4.3.2 Zelf taaldoelen kiezen en koppelen

De leerkrachten in dit onderzoek die niet werken met een taalmethode, hebben elk op eigen wijze vastgelegd welke taaldoelen per jaar aan bod moeten komen. Dat geldt ook voor de wijze waarop deze taaldoelen in de lessen terugkomen. Zo koppelen de leerkrachten 1, 3, 4, 7 en soms 8 hun taaldoelen aan thema's of projecten.

De leerkrachten 1 en 7 doen dat met OGO-thema's, die meestal betrekking hebben op wereldoriëntatie. Beide leerkrachten werken met zelf samengestelde mappen waarop per leerjaar staat aangegeven aan welke taaldoelen moet worden gewerkt. Daarbij gaat de school ervan uit dat leerkrachten vijf thema's per jaar behandelen en dat de taaldoelen daarin worden verwerkt. Sommige taaldoelen, zoals het schrijven van een tekst, komen altijd terug. Meer specifieke taaldoelen, zoals spreekwoorden en gezegdes, worden er waar relevant bijgezet. Leerkracht 1 geeft hierbij aan dat ook het 'werkschrift thematiseren' van belang is: *“Zo'n werkschrift is eigenlijk een leerlijn*

onderzoek doen. [...] Daarin loop je allerlei vragen bij langs en daar komen (onderzoeks)activiteiten uit. En daar zitten dus al allerlei verschillende domeinen in verwerkt (1)".

Leerkracht 3 koppelt de taaldoelen eveneens aan thema's binnen wereldoriëntatie, maar geeft aan in een transitiejaar te zitten. De doelen die in de taalmethode Staal worden aangeboden, worden daarom nu nog als leidraad gebruikt. Leerkracht 4 koppelt haar taaldoelen aan het *International Primary Curriculum* (IPC) of soms aan andere opdrachten. IPC is een integraal, thematisch en creatief curriculum gericht op de creatieve en zaakvakken. *"Wij koppelen de taaldoelen hier als school zelf aan [...] Dus we hebben onze taaldoelen uitgeschreven, en dat zijn de doelen waar we in een jaar aan werken. En dat koppel je aan IPC (4)*". Deze doelen komen uit Tule. Met Tule biedt SLO scholen/leraren een beeld wat er onder de globale kerndoelen verstaan kan worden, uitgedrukt in inhouden en activiteiten. Van leerkrachten wordt verwacht dat ze deze doelen zelf in een bepaalde periode inplannen.

De leerkrachten 5, 6 en 2 hebben elk een geheel eigen werkwijze. Leerkracht 5 verklaart dat het per dag of week kan verschillen welke taaldoelen aan bod komen in zijn lessen. Deze leerkracht stelt dat talige elementen sporadisch aan de orde komen, meestal vanuit een klassenvergadering. De klassenvergadering is een Freinettechniek waar kinderen praten over de actualiteit of over wat ze hebben meegemaakt. Wat in deze vergadering aan de orde komt, wordt de focus van het onderwijs die dag of week en daar worden vervolgens – min of meer onbewust – taaldoelen aan gekoppeld. Leerkracht 5 zegt hierover: *"Wat het ingewikkeld maakt, is dat ik van te voren niet altijd heb bedacht welke doelen ik aan bod laat komen. Maar er zitten wel taaldoelen in als je terugkijkt (5)*". Om toch enigszins te waarborgen dat alle taaldoelen in een jaar aan bod komen, gebruikt deze leerkracht DAT plus als naslagwerk. DAT plus is een boek met leerlijnen en kerndoelen, uitgebracht door de vereniging voor Freinetpedagogiek: *"Dit werk is voor mij niet leidend. [...] Het is meer dat je kijkt wat doe ik nu eigenlijk en in hoeverre komt het overeen met hoe het hier staat beschreven (5)*".

Voor leerkracht 6 geldt dat het doel van de student altijd voorop staat. De docent heeft zelf geen doel: de student heeft een doel en de docent bepaalt hoe dit doel bereikt kan worden. Deze leerkracht werkt daarom in cursusverband. Pas wanneer een student aangeeft iets te willen leren, worden er cursussen gegeven. Deze leerkracht gebruikt met name het Grote Basisschoolboek als naslagwerk: *"Daarin staan alle dingen die je moet weten aan het einde van de basisschool. Dat laat ik in eerste instantie doorbladeren door de studenten. Van ga eens kijken wat je al wel kan hiervan en wat je nog niet kan. En dan gaan we samen kijken wat je dan de komende tijd zou willen leren. Dus dan werk je wel naar een doel toe (6)*".

Leerkracht 2 werkt zelf niet met een methode, waar haar duo-partner dat wel doet. Leerkracht 2 richt zich daarom op de toepassing van taal, met name in schrijflessen (en aan de hand van literatuur). Ze koppelt de taaldoelen als volgt: *"Ik kies elk blok een genre. En dan binnen dat genre komen die verschillende taaldoelen aan bod (2)*". Zo gaat ze uit van doelen per periode, met subdoelen per les: *"Ik ben het schooljaar bijvoorbeeld begonnen met creatief schrijven. [...] Het uiteindelijk doel is dan dat je een verhaal gaat schrijven. En om dat verhaal te kunnen schrijven komen er bepaalde strategieën of aspecten van taal aan bod in de les. [...] Dus die genres zijn eigenlijk mijn kaders, mijn kapstukken. En ik fiets er dan van alles in. [...] En dat focussen op – of dat uitgaan van die schrijfgenres – dat heb ik dus uit Engeland, dat idee (2)*".

De leerkrachten 1, 3 en 4 werken ook veel met de Taalrondes van Stichting Taalvorming. In Taalrondes vertellen en schrijven kinderen over hun eigen ervaringen. In deze lessen komen zodoende al een aantal mondelinge- en schriftelijke taaldoelen terug.

4.3.3 Het verwerken van spelling- en begrijpend leesdoelen

Opvallend is dat de geïnterviewden (op één na) niet meer met een taalmethode werken, maar wel met een spellingmethode, namelijk met Staal, Spelling langs de lijn, Spelling op Maat, Taaljournaal

spelling en Spelling in Beeld. Voor de leerkrachten 5 en 6 geldt dat zij delen uit methodes kopiëren. Leerkracht 5 legt uit hoe dit werkt: *“We hebben uitgezocht van oké dit moeten we doen vanuit cito-spelling. Welke categorieën komen aan bod. En die categorieën houden we dan in de gaten (5)”*. Hoewel spelling nu nog vaak als aparte les wordt gegeven, geven de leerkracht 3 en 7 aan spelling uiteindelijk wel meer in te willen voegen in het taalonderwijs. Ook leerkracht 1 zegt ‘iets’ te willen met spelling.

Wat betreft begrijpend lezen, maken de leerkrachten 2, 3, 4 en 8 gebruik van Nieuwsbegrip. Leerkracht 3, 4 en 8 geven aan begrijpend lezen in de toekomst ook meer te willen integreren binnen de thema's/projecten. De leerkrachten 1 en 7 hanteren een zelfgemaakte begrijpend leesmap, waarbij ze de strategieën baseren op de strategieën zoals die in Nieuwsbegrip worden aangeboden. Leerkracht 1 legt dit uit: *“Het is eigenlijk een didactiek. Je gaat uit van het aanleren van strategieën en dat verbind je aan je taaldoelen en activiteiten. [...] Het idee is dat je teksten gaat inzetten die betekenisvol zijn. Die bij je onderzoek horen. Dus je wilt juist geen methode. Je wilt werken met veel verschillende soorten teksten. Daar wil je kinderen mee laten kennis maken. Door ze zowel te laten lezen, maar door ook in verschillende genres te schrijven (1)”*. Leerkracht 6 geeft aan veelal gebruik te maken van Veilig Leren Lezen.

Opvallend is dat leerkracht 5 geen gebruik maakt van een begrijpend leesmethode. Deze leerkracht past de begrijpend leesstrategieën toe op teksten die vanuit de kinderen/ de klas naar voren komen: *“We zoeken regelmatig iets op omdat iemand iets zegt over bijvoorbeeld een bomaanslag in een bepaald gebied. [...] En dan gaan we kijken van wat staat er nu eigenlijk. Waar is dit? Waar hebben ze het over? Wat begrijp ik daaruit? En dan ben je nog steeds bezig met goed begrijpen wat ik lees (5)”*.

4.3.4 Geschikte en minder geschikte verbindingen tussen taaldomeinen

Uit de analyse van het begin van de interviews blijkt op welke verschillende wijzen de leerkrachten hun taalonderwijs vormgeven of inrichten en hoe dit de samenhang kan bevorderen. Verderop in de interviews werd dieper ingegaan op de visie van deze leerkrachten op het verbinden van de taaldomeinen. Zo werd de leerkrachten gevraagd in een tabel (zie bijlage IV) aan te wijzen welke taaldomeinen geschikt en minder geschikt zijn om in samenhang aan te bieden.

Over het algemeen stellen de leerkrachten dat alle domeinen – op bijvoorbeeld grammatica en woordenschat na – in samenhang kunnen worden aangeboden. Zo geven vrijwel alle leerkrachten aan dat spreken/luisteren in samenhang kan worden aangeboden met schrijven of lezen; woordenschat wordt volgens hen altijd in context aangeboden, omdat de woorden meestal afkomstig zijn uit leesteksten of worden toegepast in schrijf- en/of spreekopdrachten; over spelling, grammatica en taalbeschouwing zeggen de leerkrachten dat deze domeinen het beste kunnen worden verbonden aan schrijfoopdrachten, namelijk door deze kennis in de opdrachten toe te passen. Opvallend is dat niet iedereen een duidelijke samenhang ziet tussen de domeinen lezen en schrijven. Dat geldt bijvoorbeeld voor leerkracht 3, terwijl de leerkrachten 1, 2 en 6 deze koppeling juist vaak zeggen te gebruiken.

Eveneens opvallend is dat alle leerkrachten wel benoemen dat de domeinen spelling, grammatica en taalbeschouwing in samenhang kunnen worden aangeboden met bijvoorbeeld schrijven, maar tegelijkertijd aangeven dat dit vaak bewust niet gebeurt. Zo is het volgens de leerkrachten onvermijdelijk bepaalde spelling- en grammaticaregels apart in te oefenen. Hoewel het uiteindelijke doel toepassing is, is het simpelweg noodzakelijk bepaalde regels aan te leren: *“Kijk, spelling komt ook aan bod in schrijven. Maar om goed te leren spellen, zal je ook gewoon aparte spellinglessen moeten hebben (2)”*. In andere gevallen weten leerkrachten niet hoe ze deze domeinen in samenhang aan kunnen bieden met andere domeinen: *“Taalbeschouwing/ grammatica is in die zin lastiger. Daar zijn we ook nog niet zo expliciet mee bezig geweest. Hoe je dat nou ook erbinnen kan verweven. Wel in losse lesjes maar dan krijg je weer meer losse lesjes. En ik weet niet of je dat wel of niet*

moet doen (7)". Leerkracht 1 geeft aan onzeker te zijn over over het integreren van spelling: *"Ik vind spelling moeilijk te doen. Naja, ik vind spelling eigenlijk helemaal niet moeilijk te doen. Ik vind het zelfs heel makkelijk te doen als je het gaat koppelen aan schrijven. Alleen ben ik daar onzeker over. Omdat ik denk dat kinderen – maar dat weet ik dus niet zeker – baat hebben bij die inoefening. En dat hebben ze dan te weinig (1)"*.

Hiernaast geven alle leerkrachten aan bewust niet op spelling te letten tijdens schrijfoopdrachten, omdat dan vaak op inhoud moet worden gelet. Er wordt pas weer naar spelling en/of grammatica gekeken als kinderen hun teksten gaan reviseren. In sommige gevallen focust de leerkracht dan op veelvoorkomende fouten, zoals leerkracht 5 beschrijft: *"Bijvoorbeeld hoofdletters. Als ik regelmatig zie dat heel veel kinderen hoofdletters op een verkeerde plek zetten, dan komt daar extra instructie over (5)"*. De kinderen krijgen in dit geval de taak extra goed op dit verschijnsel te letten in volgende lees- of schrijfoopdrachten: *"En dat probeer ik dan terug te stoppen in andere opdrachten, zoals werkstukken (5)"*. In andere gevallen koppelt de leerkracht een spellingsopdracht aan de tekst die de kinderen zelf geschreven hebben. Leerkracht 1 legt dit uit: *"Wat ik weleens heb gedaan, en dat is best wel leuk hoor, dat is je eigen tekst helemaal nagaan of het eigenlijk wel in dezelfde tijd staat. Focussen op werkwoordspelling, bijvoorbeeld. Of kan je nou deze hele tekst in de verleden tijd schrijven (1)"*.

De leerkrachten 4, 2 en 8 – waarvan de scholen allemaal werken met Nieuwsbegrip – benoemen nadrukkelijk dat ook begrijpend leesstrategieën in aparte lessen moet worden ingeoefend, net als spelling en grammatica. Leerkracht 8 zegt hierover: *"Bij begrijpend lezen moet je wel weten hoe je de puzzel in of uit elkaar krijgt, naar aanleiding van het analyseren. Dat zou je wel wat meer moeten doen. Die strategieën moeten wel echt apart (8)"*. Voor leerkracht 2 geldt – zoals eerder werd beschreven – dat haar duo-partner met Nieuwsbegrip werkt. Interessant is dat ze – als ze fulltime voor de klas zou staan – wel met een begrijpend leesmethode zou willen werken: *"Begrijpend lezen zou ik dus wel, als ik fulltime leerkracht van deze klas zou zijn, dan zou ik wel een aparte les Nieuwsbegrip doen. [...] Omdat je heel nadrukkelijk dan – kijk bij schrijven is het doel uiteindelijk dat je er zelf iets mee kan. En daar gebruik je taalbeschouwing voor, daar gebruik je andere teksten voor, om je tekst uiteindelijk goed te maken gebruik je spellingregels en dat soort dingen. Maar je moet ook gewoon een tekst kunnen decoderen en snappen (2)"*.

4.3.5 Factoren die taaldomeinen verbinden

Hoewel de leerkrachten stellen dat de meeste domeinen kunnen worden verbonden, bestaan er verschillende opvattingen over de wijze waarop de domeinen moeten worden verbonden. Zo ligt de verbindende factor volgens de meeste leerkrachten in de activiteiten die kinderen uitvoeren, in een gemeenschappelijk einddoel en/of in het expliciet benoemen van samenhang. De meeste leerkrachten stellen dat in veel lessen verschillende activiteiten worden ingezet, waar vaak meerdere taaldoelen aan gekoppeld zijn. Deze activiteiten hebben meestal hetzelfde einddoel. Het volgende fragment van leerkracht 3 illustreert dit: *"De samenhang wordt sowieso gevonden omdat de activiteiten uiteindelijk hetzelfde einddoel hebben, bijvoorbeeld het overtuigen van de gemeente [...] En wat heb je ervoor nodig? Ja daar gebruik je mondelinge taalvaardigheid voor, ja daar moet je iets voor schrijven, ja en daar moet je ook de juiste woorden voor gebruiken. [...] Dus je bent met één thema bezig, je hebt een einddoel, en daar heb je die onderdelen voor nodig (3)"*. Voor leerkracht 2 geldt ongeveer hetzelfde, al is het einddoel bij haar altijd een schrijfdoel: *"Heel veel wat ik doe is schrijven, maar daar koppel ik dus de andere domeinen aan (2)"*.

De leerkrachten 1, 2 en 4 benadrukken het belang van het expliciet benoemen van de samenhang tussen taaldomeinen. Juist door de samenhang expliciet te benoemen wordt transfer gerealiseerd. Dat wil zeggen dat kinderen het geleerde leren toepassen in andere situaties/domeinen. Leerkracht 4 legt dit uit: *"Daar zit voor mij denk ik ook de grootste samenhang in."*

Want je hebt alsnog wel spelling en begrijpend lezen op je rooster staan, maar de samenhang zit hem wel heel erg in hé dit woord hebben we daar als eens eerder gehoord, ik kan hem nu ook gebruiken. [...] Door middel van feedback moet ik proberen het aan elkaar te laten koppelen (4)”. Leerkracht 1 geeft aan op eenzelfde manier voor samenhang te zorgen: “Ik denk er een beetje boven proberen te hangen. En hardop denken. Bewust. En dat ik dan zeg: hé maar wacht even. Gister hebben we het ook over structuur gehad. En dan zeg ik dit is dus eigenlijk hetzelfde. We hebben het over structuur gehad van die teksten en dat zie ik nu hier – bij het spreken – eigenlijk ook. Ik denk dat ik dat veel doe (1)”. De leerkrachten 3, 5, 6, 7 en 8 geven aan dezelfde feedback te geven, maar zeggen dit niet bewust te doen.

4.4 Voorbeelden van samenhang tussen taaldomeinen

In de vorige paragraaf is een globale beschrijving gegeven van de visie van leerkrachten op het praktisch uitvoeren van samenhang tussen taaldomeinen. In deze paragraaf worden gedetailleerde voorbeelden gegeven van de wijze waarop de taaldomeinen in de les in samenhang worden aangeboden. De voorbeelden zijn waar mogelijk geplaatst op de ‘schaal van samenhang’, zoals beschreven in het methodehoofdstuk. Zodoende wordt duidelijk dat samenhang op verschillende manieren in de lessen tot stand kan komen. Deze paragraaf valt daarom uiteen in twee delen: voorbeelden met een lage mate van samenhang en voorbeelden met een hoge mate van samenhang.

4.4.1 Voorbeelden met een lage mate van samenhang

Vaker dan voorbeelden van maximale samenhang – waarbij er steeds sprake is van een gemeenschappelijke focus van instructie –, worden door de leerkrachten andere vormen van samenhang benoemd. Dit zijn voorbeelden met een lage mate van samenhang. Om deze samenhang te realiseren worden verschillende contexten gebruikt waarbinnen de samenhang plaatsvindt of waaraan de domeinen worden gekoppeld, zoals thema’s, projecten, ‘kringen’, jeugdliteratuur of de Taalronde. Ook kan de ‘gewone’ taalles als context voor samenhang fungeren. Hieronder worden van elke context voorbeelden gegeven.

Samenhang binnen een thema

De leerkrachten 1 en 7 werken met thema’s waarbinnen ze verschillende taaldomeinen in samenhang aan bod laten komen. Leerkracht 1 beschrijft hieronder globaal hoe verschillende talige aspecten binnen het thema worden ingezet:

“Ik kan met gemak een hele ochtend vullen waarbij activiteiten op elkaar aansluiten, betekenisvol zijn, en waar kinderen soms niet doorhebben dat ze het allemaal gedaan hebben. De afgelopen periode heb ik bijvoorbeeld acht weken gewerkt rond het thema dieren in de natuur van Nederland. Nou, dan kun je met gemak daar de hele dag mee bezig zijn. Want kinderen zijn een plan van aanpak aan het schrijven, zijn informatie aan het zoeken, hebben computervaardigheden, dus je bent op zoek naar bronnen. Ze hebben een werkstuk geschreven. Nou, daar heb ik ze in begeleid. Dus dan heb je over hoe zit het in elkaar, dan heb je het over de opbouw, dan heb je het over de interpunctie, dan heb je het over voor wie wordt het geschreven, dan heb je voorbeeldteksten die je erbij gaat halen, dan heb je het over structuur in teksten zien, waardoor kinderen de teksten beter gaan begrijpen, en de structuur moeten zij zelf ook gaan neerzetten. Dan heb je het over woordenschat want er komen allemaal woorden naar voren die ze niet kennen. Dus mijn taalonderwijs ziet er eigenlijk zo uit dat we ons helemaal verdiepen in een onderwerp waar we met gemak een hele dag mee bezig kunnen zijn (1)”.

Leerkracht 7 werkt op een soortgelijke manier, maar hanteert stappenplannen om steeds op dezelfde manier een aantal lessen te geven. Zo beschrijft deze leerkracht het stappenplan van een schrijfles waarin de domeinen spreken/luisteren, woordenschat, schrijven, taalbeschouwing en spelling in samenhang aan bod komen (zie bijlage VII voor het volledige stappenplan). Het doel van de les is een goede tekst schrijven/ de schrijfvaardigheid van leerlingen verbeteren. De docent geeft de volgende lesomschrijving:

Dit was een lesopzet: schrijven aan de hand van foto's. Dit hoorde bij het tweede thema 'iedereen is anders'. En ik had een aantal foto's uitgeprint over pesten, kinderarbeid, discriminatie, zinloos geweld, dat soort dingen. Iedereen kreeg uiteindelijk een verhaal bij die foto. De leerkracht begint dan altijd te vertellen. Modellen. Wat staat er op het plaatje, wat zie ik allemaal, waar is dat kind mee bezig, hoe wordt er gereageerd. Dan krijg je dat tweetal gesprek in de kring. Alle kinderen krijgen een plaatje en gaan dan om de beurt aan elkaar vertellen wat er op hun plaatje staat. Vervolgens vertelt nummer twee: hij heeft verteld dat er dit en dat op het plaatje staat. En zo andersom. Dus dan zit je bij dat luistergebied, en navertellen/samenvatten. En als leerkracht vraag je dingen: wat zou jij doen? Praat er eens over met elkaar. Heb jij weleens op tv iets gehoord over kinderarbeid? En dan gaan ze met hun plaatje aan de tafel een woordweb maken. Dus puur een aantal woorden opschrijven van wat hoort er nou bij mijn plaatje. Wat zie ik gebeuren. En daarna wordt er aan de hand van die woorden een verhaal gemaakt. [...] En dan ook nog aan elkaar voorlezen, zodat de ander kan horen van hé hoe loopt het. En daarna – en dat vind ik het leuke – wordt het verhaaltje opgepimd. Hoe kan je het nou mooier, spannender of nog beter maken. Dan kom je weer bij die bijvoeglijke naamwoorden. Van 'het was op een hele erge warme dag'. Dat je met dat soort woorden een verhaal heel erg kan oppimpen. En dat is dan weer die taalbeschouwing. En dan uiteindelijk voordat ze gaan typen wordt die tekst gereviseerd. Wat heb je fout geschreven, wat niet, hoe moet dat dan. En dan worden ze uitgetypt. Dat is het stappenplan wat bij iedere schrijfles – dus teksten schrijven – terugkomt (7)".

De domeinen die in dit soort lessen worden ingezet hebben veelal een ondersteunende functie. Zo worden spreek- en luisteroefeningen ingezet om inhoud te genereren voor de tekst. Hetzelfde geldt voor het maken van een woordweb. Wanneer de eerste versie van de tekst is geschreven, wordt deze gereviseerd. In deze fase komen ook taalbeschouwing en spelling ondersteunend aan bod. Ook voor begrijpend lezen hanteert deze leerkracht een stappenplan, dat eveneens is opgenomen in bijlage VII. Het doel is om teksten beter te leren begrijpen en ondersteunend daaraan worden spreek- en luisteroefeningen gemaakt en worden moeilijke woorden geleerd. In onderstaand fragment wordt dit stappenplan toegelicht:

"Dit is een begrijpend leesles. Waar je dan mee begint is het terughalen van waar hebben we het al over gehad in dit thema. Vervolgens worden er voorwerpen uitgedeeld. In groepjes wordt met elkaar overlegd wat het voorwerp is en waar het mee te maken kan hebben. Er wordt teruggekoppeld naar de groep. Wat hebben de voorwerpen met elkaar te maken? Waar zal de les over gaan of over wie? Dus daar zit je met je mondelinge taal, samen tot een conclusie komen. Dan een filmpje laten zien met een kijkvraag. Tekstvoorspellen aan de hand van titel, kopjes en plaatjes, dus kom je bij die begrijpend leesstrategieën. Begrijpend voorlezen plus verduidelijken van een aantal nieuwe woorden. Die woorden komen later terug op de woordmuur en worden daar weer, later in het thema, geconsolideerd (7)".

Leerkracht 7 hanteert deze stappenplannen om bewust samenhang tussen verschillende taaldomeinen te realiseren. In onderstaand fragment legt ze uit waarom enkel het aan bod laten komen van verschillende taaldomeinen in een thema voor haar niet voldoende samenhang was:

“Wat ik ook weleens heb gedaan, is naar aanleiding van het thema verschillende taalhoeken maken. Maar daar miste ik uiteindelijk de samenhang in, dus dat heb ik weer laten vallen. Dus dan had ik een hoek met begrijpend lezen, een tekst over een thema. En een hoek met woordenschat plaatjes en dingen. En een hoek waarbij een opdracht zat met: kleur alle bijvoeglijk naamwoorden groen, of vul je lidwoorden in. Alleen dan krijg je weer dat je heel veel losse opdrachtjes hebt, wel binnen het thema maar dan wordt het weer zo uit elkaar gehaald (7)”.

Samenhang binnen een project

Leerkracht 4 geeft een voorbeeld van een project waarin verschillende domeinen worden ingezet. Het gaat om een project ‘sollicitaties’ waarin de domeinen woordenschat, schrijven, spreken/luisteren en taalbeschouwing een duidelijke rol spelen. In onderstaand fragment geeft deze leerkracht een beschrijving van dit project:

“De kinderen moesten een bedrijf bedenken en daar een vacature voor maken. Dus we waren met de klas een vacaturebank. Alle kinderen moesten een eigen vacature schrijven voor hun eigen bedrijf. En de ouders en de kinderen van de bovenbouw mochten daarop reageren. Dus toen hebben we brieven geschreven en kinderen moesten daar vervolgens weer op reageren. Dus die moesten reageren met ‘ik heb uw sollicitatie goed ontvangen, ik nodig u dan en dan uit op gesprek’. En één dag zijn alle sollicitatiegesprekken gevoerd. Dus we hebben ook van tevoren de sollicitatiegesprekken voorbereid en uitgespeeld. Dus ja, je bent dan ook bezig met vragen stellen, het verschil tussen open en gesloten vragen. Maar je bent ook bezig met sociale vaardigheden. Het hoort allemaal bij elkaar. [...] En ze hebben bepaalde woorden nodig om überhaupt de opdracht te kunnen begrijpen dus die ga ik eerst aanbieden (4)”.

In dit voorbeeld is sprake van een einddoel: het voeren van een sollicitatiegesprek. Om dit einddoel te bereiken worden verschillende domeinen ingezet. Kinderen schrijven een vacature en reageren op sollicitatiebrieven. Er wordt geoefend met het houden van een sollicitatiegesprek, waarbij het verschil tussen open en gesloten vragen – dus taalbeschouwing – een rol speelt. Ook wordt woordenschat ingezet, door de woorden te bespreken die belangrijk zijn om de opdracht te begrijpen. De les die van deze leerkracht is geobserveerd, heeft eenzelfde karakter (zie paragraaf 3.3.2)

Leerkracht 3 beschrijft eveneens hoe verschillende domeinen worden ingezet binnen een project. In dit project over ‘de buurt’ hebben de kinderen de opdracht gekregen informatie te verzamelen over de buurt, met als doel het schrijven van een verbeterplan. Dat verbeterplan wordt vervolgens omgezet in een betoog en dat betoog wordt aan de klas gepresenteerd. Als laatste stap schrijven de leerlingen een brief aan de gemeente waarin ze hun verbeterplan uiteenzetten. Het schrijven van deze brief is het einddoel van dit project.

“En dan uiteindelijk willen we dat ze een betoog gaan schrijven, en dat ze echt achter hun plan gaan staan. En dan willen we ook een soort verkiezing gaan vormgeven. Dus dat ze ook echt moeten gaan nadenken van hoe ga ik er nou voor zorgen dat ik de rest overtuig. Van wij vinden echt dat dit in Almerepoort ontbreekt en dat hier iets mee moet gebeuren. En dat ze dat dan aan de rest van de groepen, de twee groepen 8, dat ze dat dan gaan presenteren. We willen eigenlijk zelfs dat ze dan ook per groepje een lijsttrekker gaan kiezen. Dus iemand die daadkrachtig overkomt en die het verhaal goed kan vertellen. En dan willen we uiteindelijk dat ze dus ook een brief gaan schrijven naar de gemeente. [...] Dus er zit een stuk schrijven in. Dus stellen. Ja mondelinge taalvaardigheid, dus met elkaar discussiëren. Ze moeten elkaar proberen te overtuigen. Op papier en ook mondeling. En ze moeten ook nog denken aan hoe kom ik over. Dus ook zo, ook welke taal gebruik ik. Wat kan ik zeggen om de ander over te halen? [...] En een stuk woordenschat. We kijken ook welke woorden er binnen dit thema passen, die hebben we nu dan toevallig gewoon uit Staal gehaald, hoor. Daar gebruiken we Staal soms als leidraad. En dat proberen we ze steeds

wel te prikkelen. Dat ze die woorden dan ook gaan gebruiken in hun verhaal. Of echt in hun gesprekken. Zodat ze dat ook echt gaan gebruiken, uiteindelijk misschien ook in hun brief (3)".

Hoewel leerkracht 5 hieronder spreekt over thema's, valt ook zijn voorbeeld onder samenhang binnen een project. In dit voorbeeld komen de domeinen schrijven, spreken en begrijpend lezen in samenhang aan bod, met als einddoel het presenteren van een werkstuk.

Op het moment dat wij een onderwerp hebben, kunnen we daar ook over gaan schrijven, kunnen we daar ook over gaan lezen, kunnen we daar ook over gaan spreken [...] Het gaat dan om het thema of onderwerp waar we het dan over hebben. [...] We hebben het een tijdje geleden gehad over de Lipperkerstraat. We werden gevraagd door de wethouder van Enschede, wat wij vonden van een straat hier in de wijk. De mooie punten en de minder mooie punten. En wat zouden we daarin kunnen verbeteren. En toen hebben we daar een heel thema van gemaakt. Dat hebben we dus ook in een soort werkstuk gepresenteerd. [...] Dus het wordt gepresenteerd, ze moeten het gaan opschrijven, ze moeten de informatie opzoeken, ze moeten kijken wat ze ervan begrijpen van die informatie. Dus het is eigenlijk allemaal in een (5).

Samenhang binnen een 'kring'

Leerkracht 6 stelt dat de meeste samenhang op haar school terug te vinden is in zogenaamde 'kringen'. Zo kunnen leerlingen (en leerkrachten) zich op deze school bij verschillende kringen aansluiten. Te denken valt aan een ICT-kring, een paardenkring of een tuinkring. Zo houdt de tuinkring zich bijvoorbeeld bezig met het onderhouden van het groen rondom de school. Elke kring stelt een zogenaamde kijkwijzer op waarin wordt omschreven hoe ze te werk gaan. Leerkracht 6 legt uit hoe de samenhang in deze kringen is terug te vinden:

"Als je hier bijvoorbeeld in de tuinkring komt dan moet je dus met elkaar daarover kunnen praten, je moet samen beslissingen kunnen nemen, maar je moet bijvoorbeeld ook kunnen notuleren. Er wordt ook verwacht dat iedereen een keer notuleert als je overleg hebt. Je moet soms informatie lezen over tuinieren, je moet weten hoe een plant of boom gesnoeid moet worden, en je gaat met elkaar daarover in gesprek. Dus ja, voor mij is dat de samenhang, waarin je verschillende taaldoelen hebt. En als je bijvoorbeeld een boek pakt over hoe je een boom moet snoeien dan ben je met de tekst al heel erg bezig van hè, dan leer je dus ook zoeken (6)".

Samenhang gekoppeld aan jeugdliteratuur

Leerkracht 2 bedeeft in haar taallessen een grote rol toe aan jeugdliteratuur. Zo koppelt ze verschillende taaldomeinen – schrijven, spreken & luisteren en taalbeschouwing – aan de kinderboeken die ze voorleest. Zodoende vormt jeugdliteratuur de context waaraan de domeinen worden gekoppeld. In het volgende fragment legt deze leerkracht uit hoe ze schrijf-, spreek- en luisteractiviteiten koppelt aan de kinderboeken die ze voorleest:

"Luisteren is ook voorlezen. En daar iets mee doen. Met dat verhaal. Dus ik probeer het wat actiever te maken. [...] Ik ben weleens ergens gestopt in het verhaal en dan heb ik gezegd oké nu gaan jullie verder schrijven. En dan gaan we morgen kijken wat de schrijver had bedacht. En dan hebben ze allemaal een halfuurtje de tijd om verder te schrijven. En wat je dan kunt doen is dat kinderen die dat leuk vinden, dat zij hun stukje van het verhaal voor de klas voorlezen. En dan heb je spreken – luisteren erin (2)".

Taalbeschouwingsoefeningen kunnen eveneens aan (het voorlezen van) kinderboeken worden gekoppeld. Bijvoorbeeld door kinderen schrijfstrategieën te laten ontdekken in een voorleesverhaal.

Onderstaand voorbeeld betreft de strategie *show, don't tell*, wat betekent: benoem niet hoe het personage zich voelt maar beschrijf wat er zich afspeelt, zodat de lezer het voor zich ziet.

“Een stukje taalbeschouwing is bijvoorbeeld – wij lazten de jongen in de gestreepte pyjama, die las ik voor. En op een gegeven moment gaat het heel erg over het gevoel van die jongen, van de hoofdpersoon. Maar er staat nergens precies aangeduid hoe hij zich voelt. Ik vroeg aan de klas: hoe voelt die jongen zich eigenlijk? Hij voelt zich verdrietig, zei iemand. Ja, inderdaad. Maar hoe weet je dat dan? Want die schrijver heeft dat helemaal niet opgeschreven. Er staat nergens dat hij verdrietig is. En dan kunnen ze allerlei dingen noemen die die schrijver heeft genoemd waaruit blijkt dat die jongen verdrietig is (2)”.

Samenhang binnen de Taalronde

Zoals in paragraaf 4.3.2 werd beschreven, werken de leerkrachten 1, 3 en 4 met Taalrondes. Deze leerkrachten stellen alle drie dat binnen deze Taalrondes verschillende taaldomeinen aan bod komen. Leerkracht 3 stuurde als voorbeeld van materiaal waarin samenhang tussen taaldomeinen zichtbaar werd, onder meer een zelfgemaakte map met instructies bij de Taalronde. Interessante onderdelen uit deze map zijn opgenomen in bijlage VII. Zo wordt de basisvolgorde van de Taalronde bijvoorbeeld als volgt ingeleid:

Eerst zijn er werkvormen gericht op het creëren van een goede sfeer waarin elk kind zin krijgt om iets te vertellen. Daarnaast zijn de werkvormen gericht op het oproepen van ervaringen en associaties. Op het moment dat het borrelt van de verhalen en ook de stille kinderen genoeg in hun hoofd hebben om over te schrijven, gaat het mondelinge deel van de taalronde over naar het individueel schriftelijk deel (3).

In deze Taalrondes praten kinderen eerst over hun ervaringen met betrekking tot een bepaald onderwerp. Dat onderwerp wordt bijvoorbeeld geïntroduceerd door middel van de inbreng van de kinderen zelf, door een voorwerp te laten zien of door een verhaal of gedicht voor te lezen. Vervolgens maken de kinderen een woordenspin of lijstje over het onderwerp om daarna tweetalgesprekken te voeren over dit lijstje of deze woordenspin. Wanneer deze activiteiten zijn uitgevoerd, beginnen de kinderen met het schrijven van een ervaringstekst. Het schrijven van deze tekst is het einddoel van de Taalronde. Om dit doel te bereiken worden verschillende talige activiteiten uitgevoerd, die betrekking hebben op mondelinge taalvaardigheid, woordenschat en eventueel (voor)lezen. Deze activiteiten hebben zodoende een ondersteunende functie.

Gekoppeld aan de Taalronde komen ook tekstbesprekingen aan de orde. Hier worden de teksten van de kinderen – vaak één per keer – klassikaal besproken en later verbeterd. Tijdens dit soort besprekingen worden eveneens uitstapjes gemaakt naar de taalbeschouwing. Zo stelt de map van leerkracht 3 (zie eveneens bijlage VII) het volgende: *“Maak ook nu en dan een uitstapje richting taalbeschouwing. Bespreek bijvoorbeeld een interessant woord of het verschil tussen twee woorden of synoniemen”.*

Samenhang binnen een ‘gewone’ taalles

Met name de leerkrachten 6 en 8 geven aan ook nog ‘gewone’ taallessen te geven, dat wil zeggen niet binnen de context van bijvoorbeeld een thema. Zo geeft leerkracht 6 – die in cursusverband werkt – taallessen aan een groepje beelddenkers, waarbij ze een grote nadruk legt op de samenhang tussen lezen en schrijven. Deze samenhang is volgens deze leerkracht extra belangrijk voor beelddenkers. In deze voorbeelden zijn de lees- en schrijfoefeningen vaak ondersteunend aan het leren van (een specifieke categorie) woorden. Deze woorden worden extra geoefend met als doel het verbeteren van de leesvaardigheid.

“Wat ik gedaan heb is – ik heb gewerkt met, ja dat is eigenlijk heel ouderwets, met veilig leren lezen – de kinderen vonden het moeilijk met dubbelklanken te werken. Dus ik heb een map en dan laat ik zien dit zijn dubbelklanken en dan vertel ik daarover. En elke week laat ik ze een nieuwe klank kiezen. En er is dan een student die is al wat ouder en wat verder dus die heeft zijn eigen programmaatje. Maar wat we dan doen is dat hij met de andere kinderen woorden gaat verzinnen. Woorden met de ui bijvoorbeeld. En dan zoeken we daar een filmpje bij over ui. Of we maken een tekening van een ui. Of nou ja, het kan alle kanten op. En dan daarna zitten daar een aantal schrijf- en leesopdrachten, die ik dan uit een veilig leren lezen methode haal of die ik van internet haal. En die stop ik dan in die map en zo werken we de komende lessen verder. En dan hebben we het alleen over die klank. En omdat ze dan schrijfoefeningen en tekenen en lezen – doordat ze dat combineren met elkaar merk ik dat dat veel makkelijker blijft zitten (6)”.

Ook geeft leerkracht 6 een voorbeeld van samenhang tussen schrijven en spreken/luisteren. Het gaat om het schrijven en presenteren van een motie. De kinderen op deze school kunnen moties indienen, bijvoorbeeld wanneer zij pleiten voor de komst van een schommel. Soms schrijven kinderen deze moties in de taalles. In dat geval koppelt leerkracht 6 hier vaak spreek- en luisteroefeningen aan. Leerkracht 6 legt dit uit:

“Ja, en wat ik ook al zei met spreken en luisteren en schrijven, die pak je samen als je een motie wilt schrijven voor de schoolkring. Want dat doe ik ook weleens in een taalles. Als er een student is die zegt ik wil eigenlijk tijdens jouw les een motie schrijven, dan moet je dus eerst die motie gaan schrijven en daarna gaan we oefenen. Hoe ga je die dan presenteren in de schoolkring? Wat ga je vertellen. Dan stel ik een paar vragen, van die vragen kun je op je afgevuurd krijgen. Wat ga je dan antwoorden. Dus op die manier koppel ik die weer aan elkaar (6)”.

Leerkracht 8 geeft aan meestal twee taaldomeinen te koppelen. Als voorbeelden noemt ze het koppelen van spellingsdoelen aan het lezen van een boek (bijvoorbeeld: zoek in de tekst naar woorden uit een bepaalde spellingscategorie), het redigeren van teksten waarbij op spelling/grammatica wordt gelet, het presenteren van een gelezen boek en het schrijven van een samenvatting van een gelezen tekst. In deze voorbeelden heeft steeds één van beide taaldomeinen een ondersteunende functie. Bij het laatste voorbeeld is het schrijven van de samenvatting bijvoorbeeld ondersteunend aan het tekstbegrip.

4.4.2 Voorbeelden met een hoge mate van samenhang

In bovenstaande paragraaf zijn verschillende voorbeelden van samenhang besproken, die binnen een specifieke context – zoals een thema, project of gekoppeld aan jeugdliteratuur – tot stand komen. Voor sommige voorbeelden die binnen deze context plaatsvinden, geldt dat ze vallen onder de noemer ‘maximale samenhang’. Deze voorbeelden worden hier uitgelicht.

Samenhang tussen lezen, schrijven en taalbeschouwing

Hoewel de meeste leerkrachten aangaven de domeinen lezen en schrijven weleens te koppelen, bleken weinig van hen hier verder in te gaan dan het schrijven van een samenvatting van een tekst. De leerkrachten 1 en 2 daarentegen geven aan dat ze schrijfoopdrachten vaak koppelen aan het lezen van voorbeeld- of modelteksten. Het is in deze opdrachten de bedoeling dat kinderen leren van de wijze waarop schrijvers in deze teksten te werk gaan. In het volgende fragment legt leerkracht 2 uit hoe ze kinderen het genre brieven eigen leert maken.

“Dan zou ik dus ook voorbeeldbrieven erbij gaan zoeken. Er zijn natuurlijk ook boeken die in dagboekvorm zijn geschreven. Anne Frank schreef natuurlijk aan Kitty, bijvoorbeeld. En dat je dan dus altijd, áltijd gaat kijken naar wat andere schrijvers doen. En daaruit leren. En niet alleen omdat juf of meester zegt dat het zo moet. En dan bijvoorbeeld ook de verschillen van een dagboektekst vergelijken met een ansichtkaarttekst, of zo. Het is allebei een soort brief, maar wat is het verschil dan. Of een formele brief en een informele brief, over eenzelfde soort gebeurtenis. Dat kan ook (2)”

Kinderen leren op deze manier na te gaan welke tekstkenmerken typisch zijn voor het genre dat ze beoefenen. Vaak wordt daarom in de opdracht/instructie gefocust op een (of een aantal) van deze tekstkenmerken, die de kinderen vervolgens toepassen in hun eigen tekst. Dat kan bijvoorbeeld gaan over de lengte of het taalgebruik, zoals leerkracht 1 in onderstaand fragment kort toelicht.

“Zoals vorig jaar deed ik het thema de middeleeuwen heel groots. En de eindopdracht was een kijkdoos maken als een soort mini-museum met een soort kaart erbij. Een geplastificeerde kaart met informatie. Dus er moesten in je kijkdoos minimaal tien elementen uit de middeleeuwen. Maar als ik er doorheen kijk, dat ik dan op zo'n klein bordje, met zo'n eentje erbij, een omschrijving zie voor diegene die in jouw kijkdoos koekeloert. [...] En dan ga je het hebben over die kaart. Hoe ziet die eruit? Hoe ziet die in een museum eruit? Dat moet er gewoon strak uitzien want het is een presentatie. En wat schrijf ik? Hoe lang wordt die omschrijving? Die moet natuurlijk kloppen, die mag niet zelfverzonnen zijn. Dus waar haal je die informatie nou vandaan? [...] En dan heb je het ook over de lengte, over taalgebruik, want je schrijft het voor een ander publiek. Nou, en dan ga je ook voorbeelden erbij pakken. [...] Want dan kun je laten zien zo ziet dat eruit in een museum. Dus dan heb je het over modellen eigenlijk (1)”

Door in de instructie te focussen op specifieke tekstkenmerken, worden de domeinen lezen, schrijven en taalbeschouwing verbonden. Kinderen moeten immers bij zowel het lezen als het schrijven op dezelfde taalbeschouwings-elementen letten.

De leerkrachten 1 en 2 geven aan verschillende tekstgenres in een jaar te behandelen, waarbij ze in de instructie focussen op specifieke taalbeschouwings-elementen. De taalbeschouwings-elementen waarop wordt gefocust, zijn meestal kenmerken of strategieën die worden toegepast in deze genres. Leerkracht 1 legt in onderstaand voorbeeld uit hoe dergelijke elementen – in dit geval woorden typisch voor het genre – de domeinen lezen en schrijven (binnen een thema) verbinden:

“En als dan een tekst veel meer centraal staat, dan ben ik veel meer aan het lezen. Maar dan ga ik het ook over die tekst hebben. En dan is mijn doel met het aanbieden van de tekst dat ze later eenzelfde soort genre tekst moeten gaan schrijven. Dus dan zit dat schrijven er weer in. En dan hebben we het eerst over die structuur van die tekst en welke woorden erin zitten. [...] Bijvoorbeeld ‘enerzijds’ en ‘anderzijds’ in een beschouwing. En dat bepaalt dan mijn mini-lesjes [...] En dan heb je het over taalbeschouwing (1)”

Het onderstaande voorbeeld, beschreven door leerkracht 2, is een voorbeeld van een les waarin lezen en schrijven in samenhang worden aangeboden, met als gemeenschappelijke focus ‘schrijven met veel detail’ om een verhaal spannender te maken. Het voorbeeld is afkomstig uit het lesmateriaal dat deze leerkracht heeft opgestuurd. Het uitgewerkte lesvoorbeeld is te vinden in bijlage VII.

“Ook zo'n techniek is bijvoorbeeld veel detail gebruiken in een verhaal op het moment dat het spannend is. Dus dan heb ik voorbeelden van teksten – stukjes van boeken van Roald Dahl of Steven Hawkin, maar ook Paul van Loon – en dan gaan we in die tekst kijken van hé hier is een halve pagina geschreven en het enige wat er gebeurt is dat een jongetje door een schutting kruipt die op zoek gaat naar z'n varken. En dat is spannend. En hoe komt dat dan? Wat heeft die schrijver nou gedaan om dat spannend te maken? Nou, dan

gebruikt een schrijver heel veel detail. [...] Dus als we dat zeg maar geanalyseerd hebben op basis van leesboekteksten, dan gaan ze daarna zelf in de huid van de schrijver kruipen. En dan geef ik ze de eerste keer wel een gerichte opdracht (2)".

In het lesmateriaal dat deze leerkracht heeft opgestuurd is nog eenzelfde soort voorbeeld te vinden waarin de domeinen lezen, schrijven en taalbeschouwing in samenhang aan bod komen. Dit materiaal is eveneens opgenomen in bijlage VII. Het gaat om een voorbeeld waarin kinderen leren dat je niet alleen moet schrijven wat er gebeurt, maar eveneens wat een personage denkt en waarneemt. De leerkracht geeft de volgende omschrijving bij dit lesmateriaal:

*Veel kinderen schrijven een verhaal als een aaneenschakeling van dingen die gebeuren ('en toen... en toen.. en toen'). Om ze te laten zien dat dat anders kan, laat ik ze een bladzijde uit *Dolfje Weerwolpje* van Paul van Loon analyseren. Daarin markeren ze beschrijvingen van wat er gebeurt in één kleur en waarnemingen van de hoofdpersoon (denken, voelen, zien, horen, ruiken) in een andere kleur. De directe rede kan in een derde kleur. Zo gaan de kinderen de afwisseling daartussen zien in de tekst. Als de kinderen al een eigen verhaal hebben, kunnen ze hetzelfde markeren in hun eigen tekst. Is daar net zoveel afwisseling te zien?*

Daarna krijgen ze de opdracht om een kort verhaal te schrijven waarin ze in de klas zitten en merken dat ze langzaam veranderen in een draak... De observatie wat er gebeurt en de beleving van de hoofdpersoon moeten worden afgewisseld. Kinderen die dit heel lastig vinden, geef ik als tip om twee zinnen te schrijven wat er gebeurt en dan één zin hoe de hoofdpersoon dat beleeft (2).

Andersom kan het ook zijn dat kinderen al bezig zijn met het schrijven van een tekst, waarbij ze tegen een bepaald 'probleem' aanlopen. In dat geval kan het zijn dat ze teksten krijgen voorgeschoteld om dit probleem op te lossen. In onderstaand fragment wordt zo'n les beschreven. De gemeenschappelijke focus is hier het gebruik van de 'directe rede' en 'indirecte rede'. Ook deze voorbeelden zijn afkomstig uit het opgestuurde materiaal, dat te vinden is in bijlage VII:

"Maar ik heb bijvoorbeeld ook weleens – toen waren ze bezig met verhalen schrijven – en toen waren ze bezig met hoe schrijf je op hoe iemand iets zegt in een verhaal. En dat kan dus directe rede zijn of indirecte rede. En als het directe rede is, heb je nog verschillende manieren om dat weer te geven. Maar het is heel saai als je iedere keer schrijft: 'zei, zei, zei'. "Hij zei, hij vroeg, hij riep'. Dus ik heb toen eerst gewoon wat technieken aangeboden, van hoe kun je dat anders doen? Je kunt bijvoorbeeld bijvoeglijk naamwoorden gebruiken en je kunt andere woorden verzinnen voor 'zeggen'. Maar ik heb ze ook weleens hun eigen leesboek open laten slaan, van ga maar eens een bladzijde lezen. En ga maar eens kijken hoe die schrijver van jouw boek dat doet. En dan komen er allerlei reacties, of dan valt iemand iets op. Van hé juf hij schrijft helemaal niet erbij wie wat zegt. Ja, en hoe weet je dat dan? En dan komen we er met z'n allen achter dat de schrijver dan dus eerst een zinnetje opschrijft van: 'Piet keek me aan. Heb jij nog een kwartje voor me?' Weet je, ik noem maar wat. En door dat zinnetje wat eraan voorafgaat weet je dat hij dat zegt. Dus op die manier analyseren ze ook wat ze zelf in hun eigen boeken lezen (2)".

Een andere manier om de domeinen lezen, schrijven en taalbeschouwing te verbinden is door middel van een tekstbespreking. Leerkracht 1 geeft voorbeelden van lessen waarin kinderen oorzaak-gevolg woorden leren herkennen en gebruiken, door een tekst te lezen, schrijven en bespreken. Zo kan het zijn dat er een mini-lesje wordt ingelast waarin deze woorden worden besproken, bijvoorbeeld aan de hand van een bestaande tekst (die de kinderen dus eerst moeten lezen) of aan de hand van een tekst die kinderen zelf geschreven hebben. Vervolgens schrijven (of herschrijven) de kinderen een

tekst waarin ze deze woorden moeten toepassen. In onderstaand fragment ligt leerkracht 1 toe hoe dit in zijn werking gaat:

“Het zou kunnen zijn dat we al gekeken hebben naar een tekst waarin die woorden opvallen. Dat zou kunnen. Dat is een manier. En dat ik dan een tekst aanbied en dat ik de nadruk ga leggen. Dus dan bespreek ik ze. Dan krijg je een soort minilesje. [...] En vervolgens gaan de kinderen zelf een tekst schrijven. [...] Maar het zou ook kunnen zijn dat kinderen zelf een tekst schrijven en dat ze die woorden eigenlijk niet gebruiken en dat wij die tekst gaan bespreken met de hele groep. En dan is er altijd wel weer iemand die zegt maar dan moet je dit woord gebruiken. Dan kun je dit lijstje gaan maken en dan zeg je er zijn wel meer woorden die daarop lijken. Dan ga je zo’n analogie lijstje maken en dan gaan kinderen daarna weer een tekst reviseren en dan zeg je nou dus blijkbaar moeten in zo’n tekst dit soort woorden. En dan gaan ze kijken waar die betekenis hebben. [...] Juist als je de teksten van kinderen gaat bespreken heb je er wel vaak goeie voorbeelden bij. Dan kunnen kinderen ook een gevoel hebben bij de tekst van het loopt inderdaad niet echt lekker (1)”.

In de vorige paragraaf werd van leerkracht 2 een voorbeeld besproken waarin ze voorlezen verbindt met taalbeschouwing, namelijk door kinderen de schrijfstrategie *show, don’t tell* te leren herkennen. Leerkracht 2 merkt op dat kinderen deze strategie ook kunnen gaan toepassen in hun eigen verhalen. Wanneer de leerkracht hierop aanstuurt, is er sprake van maximale samenhang. De strategie is dan de focus van instructie, die de domeinen voorlezen en schrijven verbindt.

Samenhang tussen (begrijpend)lezen, schrijven, spreken en taalbeschouwing

Zoals hierboven beschreven, wordt de koppeling tussen lezen en schrijven veel gemaakt door de leerkrachten 1 en 2. Leerkracht 1 zegt ook het domein spreken hier soms bij te betrekken, bijvoorbeeld door in de instructie te benoemen dat een gesprek eenzelfde opbouw heeft als een geschreven tekst. Dit deed leerkracht 1 eveneens in de les die geobserveerd is. In onderstaand fragment beschrijft deze leerkracht hoe het focussen op structuur, of specifiek het gebruik van een introductie/inleiding (dus taalbeschouwing), de domeinen lezen, schrijven en spreken verbindt:

“Dat heeft er ook weer een beetje mee te maken met dat filmpje waar ik het dan net in de les over had. Dat dat eigenlijk een introductie is, een opwarmertje. [...] En als we straks een tekst gaan schrijven dan laat ik ze bestaande informatieve teksten zien. En dan gaan we kijken naar de structuur van die tekst om die kinderen te leren dit is de structuur en die moet jij zo ook gaan toepassen. Maar eigenlijk als je met elkaar in gesprek gaat dan doe je dat eigenlijk ook. Weet je, want dan, je begint niet zo, bam (1)”.

Samenhang tussen (begrijpend)lezen en schrijven of luisteren

Leerkracht 2 geeft aan veel te werken met het toepassen van strategieën van begrijpend lezen bij schrijven. Behalve dat deze leerkracht gelooft dat kinderen hier beter van leren lezen/ informatie verwerken, leren kinderen zo de vertaalslag te maken van schrijver naar lezer: Wie leest mijn tekst? En snapt deze lezer wat er staat? De samenhang wordt hier gerealiseerd door in de schrijflessen terug te verwijzen naar de begrijpend leesstrategieën die in Nieuwsbegrip aan bod komen (voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, samenvatten, vragen stellen, relaties/verwijswoorden). De strategie kan zodoende worden opgevat als de gemeenschappelijke focus tussen lezen en schrijven. Leerkracht 2 beschrijft in onderstaand fragment hoe zo’n les eruit kan zien. Ook voor dit lesvoorbeeld geldt dat de volledige uitwerking van de lesuitwerking is opgenomen in bijlage VII.

“Vragen stellen is bijvoorbeeld een hele duidelijke. Dat is een strategie uit Nieuwsbegrip. En dat is een hele belangrijke strategie bij mij bij schrijven. Heb je voldoende informatie gegeven? Snap je wat er staat? Ik heb bijvoorbeeld een keer een verhaaltje voorgedaan, maar het was een beetje gek en heel vaag. En dat is heel leuk, dan moeten die kinderen vragen verzinnen van wat weet je nou niet. Wat snap je nou niet. Of waar ben je nou nieuwsgierig naar? Ja, en dan krijg je – ja dat was een mannetje die dan door een gang liep en die door een gat viel en dan ergens terecht kwam. En dan krijg je dus vragen van maar waar dan? En wat ziet hij daar dan? En iemand zegt iets en ja wie is dat dan? En waarom is dat? Allemaal van dat soort vragen. En dat wie, wat, waar, waarom, naja, dat komt ook bij lezen – begrijpend lezen – komt dat terug. En dat pas je ook in je eigen schrijven toe. Als je daar niet bij nadenkt, dan schrijf je dus een verhaal wat voor de helft niet te volgen is (2)”

Leerkracht 1 geeft aan strategieën van begrijpend lezen regelmatig toe te passen bij begrijpend luisteren. Dit kwam ook terug in de les die van deze leerkracht werd geobserveerd. De kinderen kregen in deze les een filmpje te zien waarbij de leerkracht ze de instructie meegaf begrijpend naar het filmpje te luisteren/kijken, ‘net als bij begrijpend lezen’. Dat kan met name door de strategie ‘vragen stellen’ te gebruiken, zoals leerkracht 2 hierboven ook heeft gedaan. In onderstaand fragment wordt nog een voorbeeld gegeven van een les waarin deze strategie wordt omgedraaid naar begrijpend luisteren.

“Dat doe ik heel bewust. Dat doe ik enorm bewust. [...] Kijk, we hebben weleens een gast spreker gehad. En dan doe je dat natuurlijk ook. Dan heb je vragen aan diegene. Dan wil je dingen weten en moet je gericht gaan luisteren. En voordat dan diegene komt in de klas, we hadden een moeder die kwam over de bank vertellen bij het thema geld, voordat zij komt hebben wij vragen voor haar bedacht. Dan lees je die vragen door want dan ga je gericht luisteren. Als zij haar verhaal doet dan ga je natuurlijk de antwoorden erbij kalken. Die verbinding probeer ik wel heel bewust en veel te maken (1)”

Samenhang tussen woordenschat, (begrijpend)lezen en schrijven

Een aantal leerkrachten geeft aan woordenschat nooit geïsoleerd aan te bieden, maar altijd in samenhang met lezen en/of schrijven. Leerkracht 1 koppelt woordenschatlessen vaak aan begrijpend lezen, waarbij de domeinen gecombineerd worden ingezet om onderzoek te doen naar een bepaald thema. Zo werken de kinderen elk themablok met een ‘dat weet ik al en wat wil ik weten’-schema, waarin ze middels het (begrijpend)lezen van teksten en het filteren van kernwoorden uit deze teksten, informatie verzamelen over het thema. In het volgende fragment beschrijft leerkracht 1 hoe kinderen met het themaschrift werken en hoe de domeinen woordenschat en begrijpend lezen, met de strategie kernwoorden onderstrepen als gemeenschappelijke focus van instructie, in samenhang aan bod komen:

“Dus kinderen hebben hier eerst geschreven: dit zal ik wel willen onderzoeken, deze dieren. En dan krijgen ze vragen over de dieren. Dan gaan ze kijken wat weet ik al. Maar dat is natuurlijk allemaal al informatie die je opschrijft, aantekeningen maken. Dan krijgen ze hier onderzoeksvragen. Wat wil ik weten? Dan kun je gericht op zoek naar je bronnen/teksten. Dan konden ze hier weetjes opschrijven en hier een woordenlijst. [...] En dan zeg ik vandaag staat deze strategie centraal: kernwoorden onderstrepen. En dan kun je weer met die kernwoorden dat hier (woordenlijst) aanvullen. Maar als ik hier woorden tegenkom waarvan ik denk die moet ik gaan gebruiken om uit te leggen, dan ga ik die uitleggen. [...] En ik heb ze dan geleerd hoe ze die woordenlijst kunnen clusteren. [...] En dan zeg je hè welke (kern)woorden horen nou eigenlijk bij elkaar. [...] Waarschijnlijk kun je die dan samenvakken in een zin (1)”

De kinderen verzamelen deze informatie omdat ze aan het eind van elk thema een tekst moeten

schrijven, bijvoorbeeld een informatieve tekst over een dier. In deze teksten moeten ze de woorden uit de woordenlijst gebruiken. Dit maakt dat de domeinen (begrijpend)lezen, woordenschat en schrijven eveneens samenhangen, weliswaar over de grenzen van lessen heen. In dit geval vormen de woordenschatwoorden de gemeenschappelijke focus van instructie. Leerkracht 7 beschrijft eenzelfde vorm van samenhang in onderstaand fragment:

“Dan komt het leerdoel van begrijpend lezen – dus de instructie van begrijpend lezen met de strategie wat je die keer aanbiedt – dat komt binnen die begrijpend leesles terug. Maar de woorden die je uit de tekst haalt komen terug op de woordenschatmuur, waar je de volgende dag of de dag daarna weer op terugkomt binnen een andere vorm zeg maar. Of dat je de woorden in moet vullen bijvoorbeeld, of dat je met de woorden weer een tekst moet gaan schrijven. Zoals met dat museum, zo’n informatiekaart over de VOC, dat wordt wel met de woorden geschreven die uit die begrijpend leestekst komen. Dan heb je wel die samenhang maar niet binnen een les (7)”.

4.5 Visies en plaatsing op de schaal van samenhang

Aan het einde van elk interview werd de schaal van samenhang – zoals beschreven in het methodehoofdstuk – aan de leerkrachten laten zien. Hiermee werd de conceptualisatie op samenhang, zoals gehanteerd door SLO, toegelicht. De leerkrachten werd gevraagd waar op de schaal ze zichzelf zouden plaatsen, waar op de schaal ze zouden willen zitten en wat hun visie op deze vorm van maximale samenhang is. Deze visies worden in deze paragraaf uiteengezet.

4.5.1 Plaatsing op de schaal

De leerkrachten 4, 5 en 8 plaatsten zichzelf tussen de 0 en de 1 op de schaal. Hoewel deze leerkrachten de domeinen wel zeggen te koppelen, geven ze aan dit niet altijd even bewust te doen. Zo vertelt leerkracht 4: *“Weet je, bij bepaalde activiteiten lukt het fantastisch. Maar ik denk dat er bij ons nog heel veel zit waar we nog niet heel erg over nadenken. Of dat we niet van tevoren heel bewust hebben gekeken van waar zit de samenhang precies in. Ik denk dat er heel veel moois ontstaat, maar dat er winst valt te halen in de bewustwording. Of in ieder geval dat we daar nog dingen in kunnen bereiken (4)”.* Leerkracht 5 zegt zichzelf in eerste instantie tussen de 1 en 2 te plaatsen, maar komt daar al vertellende op terug: *“Er staat heel duidelijk bewust, maar ik doe dat niet even bewust. Dus ik doe het ook niet bewust naar de kinderen toe. Dus dan zit ik wat lager (5)”.* Leerkracht 8 geeft zelf aan tussen de 0 en 1 te zitten, eveneens omdat de meeste samenhang volgens haar incidenteel plaatsvindt. Deze leerkracht denkt echter dat de andere leerkrachten op haar school rond de 0 geplaatst moeten worden.

Leerkracht 3 plaatst zichzelf op het midden van de schaal, maar vindt dit moeilijk te duiden omdat ze als school in een transitiejaar zitten: *“Ik vind dit lastig nu, omdat we zo aan het experimenteren en ontwikkelen zijn. Ik kan niet zeggen van ja dit doen wij of dit gaan wij doen. Wij zijn nog helemaal in proces (3)”.* De leerkrachten 6 en 7 vinden dat ze vlak voor de 2 op de schaal zitten. Leerkracht 7 zegt hierover: *“Dit (1 op de schaal) is natuurlijk iets wat heel erg terugkomt bij ons binnen die begrijpend leeslessen. Al vind ik dat wij het meer uitbreiden, omdat we de woordenschat erbij pakken en een stukje spreken- en luisteren met het navertellen en samenvatten. [...] En je hebt het over 2 als je leerdoel van begrijpend lezen – dus de instructie met je strategie wat je die keer aanbiedt, dat komt terug in de begrijpend leesles. Maar de woorden die je uit de tekst haalt komen terug op de woordenschatmuur, waar je de volgende dag of de dag daarna weer op terugkomt in een andere vorm. [...] Dus in totaal zit ik ergens tussen 1 en 2 (7)”.*

De leerkrachten 1 en 2 plaatsen zichzelf op 2 op de schaal en geven aan al regelmatig vormen

van maximale samenhang toe te passen. Leerkracht 1 geeft echter aan dat de gemeenschappelijke focus nog wel gericht/bewuster zou kunnen. Leerkracht 2 vindt eveneens dat ze op 2 van de schaal zit, maar heeft tegelijkertijd kritiek op deze beschrijving van maximale samenhang: *“Voor mij is het hier nog een beetje bottom-up. Je hebt indirecte rede, je hebt plaats- en tijdsaanduidingen, je hebt interpunctie. Dat zijn voor mij allemaal conventies. Maar hierboven heb ik zo’n genre hangen. En deze komen aan bod in een genre. Dus ik ga uit van het genre, en dit fiets ik erin. En hier is het nog omgekeerd. Van we vinden dat ze interpunctie moeten leren en daar gaan we oefeningen voor verzinnen. [...] Je vliegt het hier van een andere kant aan (2)”*.

4.5.2 Visies op maximale samenhang

Bijna alle leerkrachten geven aan dat maximale samenhang wenselijk is en dat scholen daarom idealiter naar 2 op de schaal zouden moeten streven. Alleen de leerkrachten 5 en 6 geven aan dat ze niet per se naar maximale samenhang zouden willen streven. Leerkracht 5 zegt samenhang in het algemeen wel wenselijk te vinden, maar vindt dat dit in zijn klaspraktijk vanuit het onbewuste al genoeg gebeurt. Bovendien vindt hij dat je een stuk creativiteit (in denken) wegneemt, op het moment dat je te bewust met koppelingen bezig bent: *“Als je teveel aandacht geeft aan een bepaald iets, dan kan dat creatieve denken juist moeilijker worden gemaakt (5)”*. Ook leerkracht 6 vindt samenhang in het algemeen wenselijk – met name als het belangrijk wordt voor een student –, maar vreest dat deze vorm van maximale samenhang een zoveelste trucje wordt: *“Ik geloof er absoluut in dat je dingen het beste leert als er samenhang is. Maar het is niet iets, vind ik, wat je bewust moet gaan inzetten omdat je vindt/denkt dat dat moet. [...] Het wordt zo gekunsteld. Zo van: vandaag gaan we dit aanbieden, wan het is belangrijk dat er samenhang tussen de taaldomeinen is. Dan ga je toch weer die lesjes heel sec in die context zetten (6)”*.

Op de vraag of maximale samenhang een realistisch streven is geeft het merendeel van de leerkrachten een ‘ja maar’-antwoord. Dat wil zeggen dat ze maximale samenhang realistisch vinden, mits rekening wordt gehouden met een aantal factoren. Namelijk, mits leerkrachten de juiste hulpmiddelen (opleiding, scholing en materiaal) wordt geboden en mits ze genoeg tijd faciliteren voor voorbereiding, oefening en overleg. Leerkracht 4 zegt hier over: *“Als je kijkt hoe ver we hier nu al mee gekomen zijn, met die IPC doelen en daar je samenhang in zoeken, dan denk ik wel dat dat (maximale samenhang) moet kunnen. Maar het gaat gewoon heel erg om goed nadenken bij je voorbereiding. Van wat wil ik ze nou eigenlijk meegeven. [...] En ook een bepaalde inoefening van dat je daar handig in wordt. [...] Om überhaupt speelsheid te krijgen in het combineren van domeinen (4)”*. Leerkracht 8 benadrukt het belang van overleg met collega’s: *“Dat is denk ik gewoon heel erg een kwestie van samen overleggen. Hoe heb jij het gedaan? Wat doe jij? Probeer dit eens uit. Het is gewoon met vallen en opstaan. En dan gaat het ook steeds makkelijker (8)”*.

Wat betreft hulpmiddelen benoemt leerkracht 3 het belang van een stevige basis in handleidingen en materialen voor leerkrachten: *“Dan denk ik toch dat je per jaargroep bepaalde dingen al vastgelegd moet hebben. [...] Je kunt dit (maximale samenhang) niet elke keer zelf gaan doen. Dat gaat gewoon niet. Time wise and quality wise niet. Dus dat zou je van te voren helemaal uitgedacht en ontwikkeld moeten hebben. Dat kun je niet ad hoc (3)”*. Leerkracht 2 stelt dat het vooral belangrijk is dat het onderwijs op de pabo verandert: *“Als je dat wilt bereiken, dan moet je leerkrachten in opleiding daar ook in opleiden. [...] Maar daarvoor moet er op de pabo wel echt iets veranderen. [...] Er moet een handleiding komen mét filmpjes, denk ik. Ik heb heel veel geleerd van die filmpjes van Lucy Calkins. [...] Dat modellen, dat doen wij minder. Dat zijn wij minder gewend in Nederland. En ik denk dat het goed is van hoe doe je dat dan. En hoe kun je het dus anders doen dan: ‘doe je boek open op bladzijde 33’ (2)”*. Leerkracht 6 geeft zelfs aan dat het hele reguliere onderwijs op de schop zou moeten, voordat maximale samenhang meer zou kunnen worden toegepast. Ze zegt hierover: *“Want nu zie ik voor me dat er weer een methode wordt ontwikkeld waarbij dit dan weer aan bod komt. En dan moet je*

nog meer als leerkracht en je doet al zo veel. Dat vind ik tricky hoor (6)”.

Het merendeel van de leerkrachten geeft verder aan dat verschillende domeinen in samenhang kunnen worden aangeboden in een les, maar dat basisinstructies voor spelling en grammatica noodzakelijk blijven. Wel zal het steeds moeten gaan om koppelingen tussen een aantal domeinen, en niet tussen alle domeinen. Leerkracht 1 zegt hierover: *“Ik zie niet voor me dat dat haalbaar is. Het kost mij met mijn 16 jaar ervaring voor de groep al relatief veel moeite voor elkaar te krijgen wat ik nu voor elkaar krijg. En ik zit ook al aan mijn max daarvoor, vind ik zelf. Dus ik zou dan wel heel nieuwsgierig zijn, dat als je dat wil, hoe je dat dan zou moeten doen (1)”*. Daarnaast stellen de leerkrachten dat je maximale samenhang niet in elke les moet willen bereiken, met name omdat het aanbrenge van samenhang (nu nog) veel vraagt van leerkrachten. Het is volgens hen daarom belangrijk het af en toe – of zoveel mogelijk – te doen.

5. Conclusie

Dit kwalitatieve onderzoek biedt middels diepte-interviews en analyses van lesmateriaal en/of lespraktijken meer inzicht in de visie en praktijk van bovenbouwleerkrachten ten aanzien van samenhang tussen taaldomeinen. De volgende onderzoeksvraag stond centraal: *“Wat is de visie van bovenbouwleerkrachten van verschillende typen basisscholen op het werken aan ontkaveling binnen het taalonderwijs – specifiek door taaldomeinen samenhangend aan te bieden – en welke samenhang is terug te vinden in hun eigen onderwijspraktijk of lessen?”* De conceptualisatie op samenhang van SLO, *Taaldomeinen in samenhang*, heeft bij de beantwoording van deze vraag steeds een belangrijke rol gespeeld. Dit onderzoek werd immers uitgevoerd omdat niet duidelijk was hoe leerkrachten tegen deze vorm van samenhang aankeken en of dergelijke vormen van samenhang al worden toegepast in de huidige onderwijspraktijk. In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste bevindingen worden uiteengezet, om zodoende antwoord te geven op deze vragen.

Hoewel de verschillende visies op onderwijs van de leerkrachten – zoals verwacht – invloed hebben op hun visie en praktijk ten aanzien van samenhang tussen taaldomeinen, blijkt dat de leerkrachten een gedeelde visie op *Taaldomeinen in samenhang* hanteren. Zo geven alle leerkrachten aan deze SLO-term treffend te vinden voor wat ze zelf doen (of meer zouden willen doen) in hun lessen. Dat is volgens hen ervoor zorgen dat er geen – of zo weinig mogelijk – sprake is van ‘losse’ onderdelen in het taalonderwijs, en dat in een les niet alleen het een of het ander wordt gedaan. De domeinen zouden juist in samenhang moeten worden aangeboden, omdat ze elkaar versterken. Wat betreft het belang en/of doel van samenhang tussen taaldomeinen, benoemen de leerkrachten eveneens dezelfde aspecten. Zo zou samenhang – of het toepassen van verschillende kennis en vaardigheden – bijdragen aan het betekenisvol maken van lessen. Ook zou het kinderen helpen een beeld te vormen van het grote geheel of ‘de echte wereld’. Deze aspecten hebben volgens de leerkrachten een aantoonbaar positieve werking op het plezier, de motivatie en de prestaties van kinderen.

Wanneer er dieper op het idee van samenhang tussen taaldomeinen wordt ingegaan, komen echter ook verschillen tussen de leerkrachten naar voren. Deze verschillen blijken vooral te maken te hebben met de visies op het praktisch uitvoeren van samenhang tussen taaldomeinen, die deels weer zijn gegrondvest in de verschillende visies op (taal)onderwijs. Zo stellen alle leerkrachten dat het werken aan samenhang het beste bereikt kan worden door de taalmethode los te laten. Het gevolg hiervan is dat taaldoelen door elk van hen op heel verschillende wijzen gekozen en gekoppeld worden. Het merendeel van de leerkrachten (1, 3, 4, 7) koppelt de taaldoelen bewust aan thema’s of projecten en brengt daar samenhang tussen taaldomeinen aan, wat met name typerend is voor de OGO-, Dalton- en Jenaplanvisie. Anderen laten de taaldoelen min of meer natuurlijkerwijs in samenhang aan bod komen, bijvoorbeeld middels Freinettechnieken (5) of - in het geval van de Democratische school – in ‘kringen’ (6). Een van de leerkrachten koppelt de taaldoelen aan schrijflessen binnen genreblokken (2), wat typerend is voor de Angelsaksische visie op taalonderwijs. Voor de leerkrachten 1, 3 en 4 geldt dat zij eveneens de Taalrondes van Stichting Taalvorming in hun thema’s/projecten inbedden. In deze Taalrondes komen eveneens verschillende taaldoelen in samenhang aan bod.

Bovenstaande visies vormen zodoende de context waarbinnen door elke leerkracht koppelingen worden gemaakt tussen taaldomeinen. De leerkrachten stellen stuk voor stuk dat – in theorie – vrijwel alle taaldomeinen in samenhang aangeboden kunnen worden. Er wordt echter ook gezegd dat dit soms bewust niet gebeurt. Dat geldt bijvoorbeeld voor spelling, grammatica (/taalbeschouwing) (alle leerkrachten) en de begrijpend leesstrategieën (4, 2, 8). Volgens de leerkrachten hebben kinderen nou eenmaal baat bij het apart inoefenen van deze regels en/of strategieën. Alle leerkrachten werken dan ook met een aparte spellingmethode, evenals een begrijpend leesmethode (op leerkracht 5 na). Voor de leerkrachten 1 en 7 geldt echter dat zij een

eigen begrijpend leesdidactiek hanteren, waarbinnen verschillende taaldoelen weer bewust aan de begrijpend leesteksten worden gekoppeld.

Over de wijze waarop deze domeinen verbonden moeten worden, blijken eveneens verschillende visies te bestaan. Opvallend hierin is dat alleen de leerkrachten 1, 2 en 4 aangeven de samenhang tussen taaldomeinen zoveel mogelijk bewust en expliciet te benoemen. De overige leerkrachten denken dit wel te doen, maar geven aan dat dit vaak niet bewust is. Het merendeel van de leerkrachten geeft verder aan dat de samenhang hem zit in de activiteiten, waar meerdere taaldoelen aan gekoppeld zijn. Deze activiteiten hebben meestal eenzelfde einddoel.

Om in kaart te brengen hoe bovenstaande visies op samenhang tussen taaldomeinen in de praktijk vorm krijgen, zijn van elke leerkracht en voor elke context waarbinnen taaldoelen worden gekoppeld – thema's, projecten, 'kringen', schrijflessen/jeugdliteratuur en de Taalronde – lesvoorbeelden beschreven in de vorm van lesmateriaal en/of lespraktijken. Ook is de 'gewone' taalles hier als context toegevoegd. Deze voorbeelden zijn steeds op de schaal van samenhang geplaatst, waarbij maximale samenhang kan worden opgevat als de conceptualisatie op samenhang van SLO. Dit laat zien dat alleen de leerkrachten 1, 2 en een enkele keer leerkracht 7 vormen van maximale samenhang toepassen, binnen de context van thema's of schrijflessen. Het gaat hier steeds om het verbinden van twee of drie domeinen, met een gemeenschappelijke focus van instructie die bestaat uit elementen uit de taalbeschouwing (zoals het gebruik van de directe of indirecte rede), begrijpend leesstrategieën (zoals vragen stellen of kernwoorden onderstrepen) en woordenschat.

Uit de analyses van de andere lesvoorbeelden blijkt dat voorbeelden met een lage mate van samenhang vaker – en bij alle leerkrachten – worden aangetroffen. In de meeste gevallen gaat het om samenhang binnen een onderwerp, namelijk binnen een thema (1, 7), project (3, 4, 5) of 'kring' (6). Hier worden verschillende talige activiteiten ingezet, soms met een specifiek einddoel. Het is deze vorm van samenhang die het meeste wordt gehanteerd, zoals ook blijkt uit de visies op het praktisch uitvoeren van samenhang tussen taaldomeinen. Opvallend is dat leerkracht 7 voor schrijf- en begrijpend leeslessen stappenplannen hanteert binnen de thema's, waarbinnen verschillende taaldomeinen bewust ondersteund worden ingezet. In de Taalronde (1, 3, 4), die ook gezien kan worden als stappenplan voor het schrijven van teksten, wordt op eenzelfde soort wijze gewerkt. Deze stappenplannen kunnen op schaalpunt 1 worden geplaatst. Voor de samenhang gekoppeld aan jeugdliteratuur (2) en de samenhang binnen 'gewone' taallessen (6, 8) geldt dat meestal twee domeinen worden gekoppeld, waarvan één een ondersteunende functie heeft. Deze voorbeelden kunnen ook op punt 1 van de schaal worden geplaatst.

Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten een gedeelde visie hanteren op samenhang tussen taaldomeinen, of *Taaldomeinen in samenhang*. Uit de analyse van de interviews en na het analyseren van de lesobservaties en het lesmateriaal blijkt echter dat de samenhang op verschillende manieren wordt gerealiseerd, wat deels te maken heeft met de verschillende onderwijsvisies. Slechts twee van de leerkrachten hanteren regelmatig vormen van samenhang waar SLO naar toe wil streven. De andere leerkrachten werken op andere manieren aan samenhang in het taalonderwijs, waarbij meestal het onderwerp (zoals dieren, sollicitaties, de buurt) maakt dat er sprake is van samenhang tussen taaldomeinen. Daarnaast zijn er verschillende voorbeelden van punt 1 op de schaal aan te wijzen, waar wordt gefocust op een leerdoel binnen één domein en waarbij bewust één of meer andere domeinen worden ingezet om dit leerdoel te ondersteunen. Op het moment dat de leerkrachten wordt uitgelegd wat onder maximale samenhang wordt verstaan, geven de meeste leerkrachten wel aan – op leerkracht 5 en 6 na – dat zij deze vorm van samenhang wenselijk vinden. Zij stellen echter dat het dan noodzakelijk is dat leerkrachten de juiste hulpmiddelen wordt geboden in de vorm van opleiding, scholing en materiaal en bovendien moet er genoeg tijd worden gefaciliteerd voor voorbereiding, oefening en overleg. Ook stellen zij dat deze vorm niet altijd en overal hoeft worden toegepast, al is het goed er zoveel mogelijk naar te streven.

6. Discussie

6.1 De resultaten beschouwd in het licht van de literatuur

Dat samenhang een complex verschijnsel is dat op verschillende manieren vorm kan krijgen in het taalonderwijs, werd al duidelijk uit de literatuur. Ook de resultaten in dit onderzoek bevestigen dit beeld. Hoewel dit onderzoek haar pijlen richtte op de visie van leerkrachten op samenhang tussen taaldomeinen, blijken veel leerkrachten bij samenhang te denken aan vormen waarbij sprake is van samenhang in onderwerp. Zoals Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp (2004) beschrijven, werken kinderen hier in projecten of thema's die in het verlengde liggen van het leven op school en thuis. De taalvaardigheden worden hier op een geïntegreerde manier ingezet voor het bereiken van realistische communicatieve doelen. Een groot deel van de leerkrachten in dit onderzoek heeft de taalmethode losgelaten en werkt in plaats daarvan met dergelijke projecten of thema's. Voor hen maakt deze overgang al dat er meer sprake is van samenhang in het taalonderwijs.

Wanneer er dieper op het verbinden van de taaldomeinen wordt ingegaan, blijken veel leerkrachten het moeilijk te vinden te benoemen wat maakt dat er sprake is van samenhang. Dit blijkt echter vaak te gaan om een vorm van samenhang die door Allen & Kellner (1984) wordt beschreven als het mixen van de domeinen zodat ze elkaar kunnen ondersteunen en versterken, punt 1 op de schaal van samenhang. Zo wordt er in Allen & Kellner's 'individualized language arts model' gefocust op schrijfvaardigheid en ondersteunend daaraan worden lees-, spreek- en luisteroefeningen gedaan. De stappenplannen van leerkracht 7 en de Taalrondes die door de leerkrachten 1, 3 en 4 zijn ingebed in het onderwijs, komen overeen met deze kijk op samenhang. Ook verschillende voorbeelden van verbindingen tussen twee domeinen vallen onder deze vorm van samenhang, zoals het schrijven van een samenvatting ondersteunend aan het tekstbegrip.

Aansluitend bij het SLO-project *Taaldomeinen in samenhang*, stelde dit onderzoek zich echter vooral als doel voorbeelden van maximale samenhang te verzamelen. Hoewel slechts twee leerkrachten in deze studie duidelijke vormen van maximale samenhang toepassen (leerkracht 7 wordt hier niet meegerekend), kan gesteld worden dat deze vorm van samenhang ook in het Nederlandse basisonderwijs wordt toegepast. Dit terwijl relevante literatuur omtrent deze vorm van samenhang met name gericht is op Amerikaanse 'middle schools'. Bij de voorbeelden die als zodanig zijn gemarkeerd, gaat het in de meeste gevallen om koppelingen tussen lezen en schrijven. Het is daarbij vaak de bedoeling dat schrijven wordt geleerd door al lezend de schrijfkunst van de schrijvers van andere teksten af te kijken, een vorm van samenhang die in de literatuur veel wordt besproken (Argo, 1995; Cheney & Gaillet, 2000; Hoogeveen, 2012; Meyer et al., 1990; Montelongo et al., 2010; Stevens, 2006; Wagner, 1985). Het gaat pas om maximale samenhang als er sprake is van een gemeenschappelijke focus van instructie. In de literatuur wordt deze focus van instructie meestal gevormd door kenmerken die typisch zijn voor het tekstgenre. Deze kenmerken vallen veelal onder het domein taalbeschouwing. Bij Meyer (1990) ging dat bijvoorbeeld om het gebruik van voornaamwoorden als literaire techniek in verhalen, waar Stevens (2006) focust op metaforen als stilistisch verschijnsel. Montelongo (2010) hanteert als gemeenschappelijke focus vocabulaire en tekstkenmerken die typisch zijn voor zakelijke teksten. Ook de leerkrachten in dit onderzoek focussen in de meeste gevallen op dergelijke taalbeschouwingselementen.

Interessant is dat het merendeel van de leerkrachten in dit onderzoek aangeeft de koppeling lezen en schrijven – waarbij de te lezen tekst als model fungeert – weinig of niet te benutten. Zoals hierboven is aangegeven, wordt juist deze koppeling in de literatuur veel beschreven. Mogelijk valt op dit punt winst te behalen in het basisonderwijs.

6.2 Methodologische discussie en ideeën voor vervolgonderzoek

Belangrijk te vermelden is dat voor sommige relevante interviewdata geen plek werd gevonden in de analyse, terwijl deze wel een belangrijke rol spelen voor samenhang tussen taaldomeinen. Dat geldt met name voor de opmerkingen omtrent de toetsing en beoordeling van taalvaardigheid. Zo geven de meeste leerkrachten aan de Cito-toetsen te volgen, op één leerkracht na die de Iep-toetsen volgt, wat hen belemmert in hun vrijheid om samenhang in het taalonderwijs aan te brengen. Van de leerkrachten wordt verwacht dat de kinderen goed presteren op de toetsen, waardoor ze soms vervallen in het sec aanbieden van lessen die kinderen voorbereiden op deze toetsmomenten. De leerkrachten geven aan wel anders te willen toetsen, maar weten veelal niet hoe dit anders zou kunnen. Alleen de leerkrachten 1 en 2 geven aan met portfolio's te werken, waarin ze naast schrijfvaardigheid ook de ontwikkeling op het gebied van spelling, grammatica en taalbeschouwing volgen. Dit gebeurt echter wel naast de 'gewone' toetsmomenten en beoordelingen. Wat voor vorm de toetsing en beoordeling van taalvaardigheid wel zou moeten krijgen om samenhang te bevorderen, is een kwestie voor vervolgonderzoek.

Het is eveneens belangrijk op te merken dat de uitkomsten van dit onderzoek erg afhankelijk zijn van de leerkrachten die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Dat wil zeggen dat de uitkomsten heel anders hadden kunnen zijn als acht andere leerkrachten aan het onderzoek hadden deelgenomen. Er is echter bewust naar leerkrachten gezocht die aan samenhang tussen taaldomeinen werken. Het is vanuit dat perspectief opmerkelijk te noemen dat maar bij drie van de acht leerkrachten vormen van maximale samenhang zijn aangetroffen. De vraag doet rijzen of überhaupt veel leerkrachten aan deze vorm van samenhang werken of dat geconcludeerd kan worden dat deze leerkrachten uitzonderingen zijn. Dergelijke conclusies kunnen nu niet worden getrokken, met het oog op het beperkte aantal geïnterviewden in dit onderzoek. Om in kaart te brengen of meer leerkrachten in Nederland vormen van maximale samenhang hanteren in de lespraktijk zou grootschaliger onderzoek uitgevoerd moeten worden, bijvoorbeeld middels enquêtes. Ongetwijfeld komen op deze manier meer leerkrachten boven water die aan samenhang tussen de taaldomeinen werken. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn op een aantal leerkrachten in te zoomen die daadwerkelijk aan maximale samenhang werken. Deze leerkrachten zouden gedurende langere tijd geobserveerd kunnen worden, om een beter beeld te krijgen van de manier waarop zij in de praktijk samenhang tussen taaldomeinen realiseren.

Het zou dan eveneens interessant zijn effectonderzoek uit te voeren in een klaspraktijk waar met vormen van maximale samenhang wordt gewerkt. Hoewel leerkrachten denken dat samenhang tussen taaldomeinen effect heeft op plezier, motivatie en prestaties, blijkt er amper onderzoek te bestaan naar de effecten van dergelijke lessenseries of programma's in het basisonderwijs. Een effect op prestaties is in de literatuur alleen aangetoond door Argo (1995), Montelongo et al. (2010), Stevens (2006) en Hoogeveen (2012). De opname van de studie van Hoogeveen (2012) in dit rijtje is twijfelachtig te noemen, aangezien haar onderzoeksdesign niet was ingericht om het effect van samenhang te meten. Deze leemte in de onderzoeksliteratuur is een belangrijke constatering, immers: hoe noodzakelijk is deze vorm van samenhang eigenlijk echt?

6.3 Betekenis voor de onderwijspraktijk

Zoals duidelijk mag zijn heeft dit onderzoek plaatsgevonden binnen de kaders van het SLO-project *Taaldomeinen in samenhang*. Een van de doelstellingen van dit project was het komen tot een heldere en eenduidige definitie van geïntegreerd taalonderwijs. De literatuurstudie en de resultaten van dit onderzoek kunnen hiervoor als basis worden genomen. Ook streeft SLO ernaar leraren die meer samenhang in hun taalonderwijs willen aanbrengen te ondersteunen, bijvoorbeeld door

handreikingen en materialen te ontwikkelen. Om deze reden is de praktijk in kaart gebracht van leerkrachten die zelf aangeven aan samenhang in het taalonderwijs te werken. Interessante en relevante voorbeelden van samenhang tussen taaldomeinen, zoals de lesvoorbeelden van leerkracht 1, 2 en 7, kunnen als inspiratie worden gebruikt bij het ontwikkelen van deze handreikingen en materialen. Maar ook gegevens omtrent de visie van deze leerkrachten op maximale samenhang zijn bruikbaar voor de ontwikkeling van handreikingen en materialen.

Behalve dat deze studie interessant is voor de leerplanontwikkelaars van SLO, zijn de uitkomsten van het onderzoek ook nuttig voor andere partijen die een bijdrage willen leveren aan het bevorderen van samenhang in het taalonderwijs op de basisschool. Geïnteresseerde leerkrachten – van verschillende typen onderwijs – kunnen de resultaten als inspiratiebron gebruiken. Er wordt immers van leerkrachten met verschillende visies op (taal)onderwijs een beeld geschetst van de wijze waarop zij samenhang aanbrengen in hun taalonderwijs. Naast leerkrachten zelf zijn de resultaten nuttig voor de schoolleiding, taalspecialisten/taalcoördinatoren en methodemakers. Eveneens zouden docenten op de pabo van de resultaten gebruik kunnen maken. Door verschillende leerkrachten wordt immers aangegeven dat het onderwijs op de pabo moet veranderen voordat er meer samenhang in het taalonderwijs gerealiseerd kan worden. Dit onderzoek biedt aanknopingspunten voor wat er dan precies anders zou moeten en hoe dat gerealiseerd zou kunnen worden. Zo wordt het voorstel gedaan filmpjes te maken van goede leerkrachten, die de samenhang in hun lespraktijk laten zien, zodat studenten hier van kunnen leren.

Bibliografie

- Aarnoutse, C., Gruwel S. & Oduber R. (1995). Verwerven van leesstrategieën via luisteren. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 34, 269-284.
- Aarnoutse, C. & Leeuwe, J. van (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49-59.
- Argo, D. (1995). *Integrated language arts: A study of the achievement of sixth grade students in an integrated language arts program* (Master's Thesis).
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.
- Baumann, J.F. & Ivey G. (1997) Delicate balances: Striving for curricular and instructional equilibrium in a second-grade, literature/strategy-based classroom. *Reading Research Quarterly*, 32(3), 244-275.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2013). Het taalonderwijs Nederlands onderzocht. *Tijdschrift Taal voor opleiders en begeleiders*, 4(6), 40-51.
- Branden, K. van den (Ed.) (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busching, B. & Lundsteen, S. (1983). Curriculum models for integrating the language arts. In B. Busching & J. Schwartz (Eds.), *Integrating the language arts in elementary school* (pp. 3-27). Urbana: NCTE.
- Carlise, J. F. (1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 61-72.
- Cheney, M. & Gaillet, L. (2000). Feeding the emaciated muse: lessons from a first year teacher. *English Journal*, 89(4), 26-31.
- Cox, B. E., Shanahan, T. & Tinzman, M. (1991). Children's knowledge of organization, cohesion, and voice. *Research in the Teaching of English*, 25, 179-218.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects*. (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Emans, B. (2007). *Interviewen. Theorie, techniek en training*. (4^e druk). Noordhoff Uitgevers B.V.
- Gelderens, A. van, Hoogeveen, M. & Zijp, I. (2004). *Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Gelderens, A. van & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs: een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: University Press.

- Graham, S. & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
- Jacobs, M. & Gelderen, A. van (1997). Taalbeschouwing in moderne taalmethoden: een gedetailleerde classificatie van leerstof. *Spiegel*, 15(2), 9-40.
- Jaspaert, K. (2006). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: De Nederlandse Taalunie.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge: A classroom intervention study*. Doctoral dissertation. Enschede: University of Twente.
- Kintsch, W. & Kintsch, E. (2004). Comprehension. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Langer, J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Leeuw, B. van der, Hoogeveen, M., Jansma, N., Langberg, M., Meestringa, T., Prenger, J. & Ravesloot, C. (2016). *Vakspecifieke trendanalyse Nederlands*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I. & Schaufeli, A. (2009). Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs. Geraadpleegd via de website van Les in Taal: <http://www.lesintaal.nl/welkom.htm>
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing. Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.
- Montelongo, J., Herter, R., Ansaldo, R., & Hatter, N. (2010). A lesson cycle for teaching expository reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 656-666.
- Meyer, J., Youga, J., & Flint-Ferguson, J. (1990). Grammar in context: why and how. *The English Journal*, 79(1), 66-70.
- Naucler, K. & Magnusson, E. (2002). How do preschool language problems affect language abilities in adolescence? In F. Windsor & M. L. Kelly (Eds.), *Investigations in clinical phonetics and linguistics* (pp. 99-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K., & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse

- backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 54-76.
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Geraadpleegd op <http://onderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-186). New York: Guilford.
- Shine. (2013). Taal als geheel of taal in stukjes [Weblog post]. Geraadpleegd op <http://plazilla.com/page/4295022151/taal-als-geheel-of-taal-in-stukjes>
- SLO. (2015). *Curriculumspiegel 2015. Deel B: Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Smith, C. (2003). *Integrated language arts*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.
- Stevens, R. (2006). Integrated reading and language arts instruction. *RMLE online*, 30(3), 1-12.
- Thorndike, R.L. (1973-1974). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 2, 135-147.
- Tuinder, M. (1999). Mirjam Tuinder: Leren ze op de basisschool dan geen Nederlands? *Moer*, 5, 263-264.
- Verhoeven, L (Red.) (1999). *Preventie en behandeling van leesproblemen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Wagner, B.J. (1985). *Integrating the language arts*. Washington, DC: National Institute of Education.

Bijlage I: Aanpak literatuuronderzoek

Voor de totstandkoming van het theoretisch kader werd een literatuuronderzoek uitgevoerd naar samenhang in het taalonderwijs. In opdracht van SLO werd specifiek gezocht naar artikelen omtrent *Geïntegreerd Taalonderwijs of Taaldomeinen in samenhang*. Hiervoor werden – naast Scholar – de databases ERIC en PsychLIT geraadpleegd, evenals de archieven van het tijdschrift MOER en Tijdschrift Taal. Dit zijn de vier meest relevante bronnen wanneer het gaat om onderwijs en taal. In ERIC en PsychLIT werd structureel gezocht middels relevante zoektermen (zie lijst onderaan deze pagina). In MOER en Tijdschrift Taal, waar niet op zoektermen kon worden gezocht, werd steeds aan de hand van de titel en de abstract beoordeeld of een artikel mogelijk relevant was.

Over het algemeen geldt dat er weinig literatuur bleek te bestaan omtrent geïntegreerd taalonderwijs of taaldomeinen in samenhang. De zoektocht in de archieven van MOER en Tijdschrift Taal leverde geen tot weinig relevante resultaten op. Het relatief kleine aantal artikelen dat geschikt bleek, werd gevonden in ERIC en PsychLIT. De zoekterm ‘integrating the language arts’ (of varianten daarvan) leverde de meeste geschikte resultaten op. Wel geldt dat in de meeste literatuur werd gefocust op ‘middle schools’ waar kinderen tussen de 10 en 13 jaar oud zijn. Literatuur omtrent de integratie van taaldomeinen in het basisonderwijs bleek schaars.

De andere zoektermen leverden minder geschikte resultaten op voor het thema geïntegreerd taalonderwijs of taaldomeinen in samenhang, maar waren soms wel bruikbaar voor het bredere thema samenhang in het taalonderwijs. Onder de zoekterm ‘integrated language curriculum’ werden vooral artikelen gevonden omtrent het integreren van taal in de (zaak)vakken. ‘Integrated-skill approach’ leverde uitsluitend artikelen op omtrent het integreren van de taaldomeinen in de context van het tweede taalonderwijs. De zoektermen waarin combinaties worden gemaakt tussen twee domeinen, bijvoorbeeld ‘integration of reading and writing’, leverde vooral artikelen op waarin theorieën omtrent de relaties tussen beiden wordt besproken.

Gebruikte zoektermen:

- elementary language instruction
- integrated language instruction
- integrated literacy instruction
- integration of the language arts
- integrating the language arts
- integrated language curriculum
- integrated-skill approach
- integration of reading and writing
- integration of reading and speaking
- integration of reading and listening
- integration of writing and speaking
- integration of writing and listening
- integration of speaking and listening
- reading, writing and grammar (instruction) integrated
- reading, writing and spelling (instruction) integrated
- integration of language awareness and language skills

+ gevarieerd met de volgende termen:

- i.p.v. listening en speaking: oral proficiency / spoken language education
- i.p.v. integration: integrated/ relationship/ connection
- i.p.v. elementary: primary

Bijlage II: Conceptueel model

Conceptueel model van Taaldomeinen in samenhang				
Algemene beschrijving	Verschillende taaldomeinen (vaardigheden én kennis) komen in onderlinge samenhang in een (taal)les aan bod			
Basisvaardigheden	(Begrijpend)lezen	Schrijven	Spreken	Luisteren
Belangrijkste deelvaardigheden bovenbouw	<ul style="list-style-type: none"> • Technisch lezen • Studerend lezen • Literatuur 	<ul style="list-style-type: none"> • Technisch schrijven • Begrijpend schrijven 	x	x
Kennis	Taalbeschouwing	Grammatica	Spelling	Woordenschat
Schaal van samenhang	<p>➤ De mate waarin en de manier waarop taaldomeinen samenhangen kan geplaatst worden op een schaal van minimale samenhang (0) naar maximale samenhang (2):</p> <p>0. Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en <u>natuurlijkerwijs</u> worden één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te bereiken²</p> <p>1. Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en er worden <u>bewust</u> één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te <u>ondersteunen</u>³</p> <p>2. Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en in de instructie wordt expliciet gemaakt dat dit leerdoel ook bij één of meer andere (sub)domeinen kan worden gebruikt (= <u>gemeenschappelijke focus van instructie</u>)⁴</p>			
Gemeenschappelijke focus van instructie	<p>➤ Er wordt meestal gefocust op kennis (bv linguïstische kennis, zoals tijd- en plaatsaanduidingen) die bij meerdere domeinen/vaardigheden kan worden ingezet</p> <p>➤ Deze focus op kennis staat ten dienste van het verbeteren van taalvaardigheden (middels kennis vaardigheden verbeteren)</p>			
Samenhang over de grenzen van lessen heen	➤ Samenhang kan over de grenzen van lessen heen worden aangebracht: niet alle domeinen hoeven binnen één les aan bod te komen			
Programmatisch begrip	➤ Het begrip vestigt aandacht op wenselijkheid			
Doelen	➤ Het gaat om het bevorderen van taalverwerving/ taalvaardigheidsontwikkeling via taalonderwijs (niet om het verwerven van inhoud)			
Visie op taalleren	➤ Taal wordt gezien als middel om betekenissen te creëren in communicatieve situaties			

² Het getal 0 wordt gezien als de zwakste vorm van samenhang. Hier komen de domeinen in feite geïsoleerd aan bod, waarbij natuurlijkerwijs ook andere domeinen worden ingezet (het bestaat immers niet dat je maar één domein/vaardigheid inzet, omdat je altijd aan het luisteren, spreken, lezen en schrijven bent om een opdracht uit te voeren).

³ Het getal 1 geeft het midden van de schaal aan. Hier worden bewust meerdere domeinen ingezet, om het ander te ondersteunen.

⁴ Het getal 2 staat voor de conceptualisatie op samenhang van SLO.

Bijlage III: Indicatorenlijst + beginvragen

	Theoretische variabele	Indicator	Beginvraag
1	Beschrijving/definitie	De wijze waarop het concept <i>Taaldomeinen in samenhang</i> wordt beschreven/ gedefinieerd	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wat verstaat u onder <i>Taaldomeinen in samenhang</i>?
2	Belang	In hoeverre de leerkracht samenhang tussen de taaldomeinen belangrijk vindt	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vindt u het belangrijk om samenhang tussen de taaldomeinen aan te brengen?
3	Doelen	Wat de leerkracht met samenhang tussen de taaldomeinen wil (of denkt) te bereiken en wat eraan gedaan wordt dit doel te bereiken	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wat is voor u het doel van het aanbrengen van samenhang tussen de taaldomeinen?
4	Verbindingen + manier van verbinden	Het aantal geschikte (en minder geschikte) combinaties van verbindingen tussen domeinen evenals de wijze waarop deze domeinen verbonden kunnen worden (bv middels leerstof (leerlingmateriaal), activiteiten, planning (doelen) of instructie)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Welke domeinen vindt u geschikt om in samenhang aan te bieden?
5	Methode	De mate waarin open en niet-methodevolgend (of juist methodevolgend) onderwijs wordt gegeven, de reden waarom en de gevolgen hiervan voor samenhang tussen de taaldomeinen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Maakt u gebruik van een taalmethode? ➤ Zo ja, waarom wel? ➤ Zo nee, waarom niet?
6	Materialen	Het materiaal dat gebruikt wordt om samenhang tussen de taaldomeinen te realiseren: welke domeinen hangen samen en wát verbindt deze domeinen? (samenhang in onderwerp/ thema, vaardigheden, kennis?)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Maakt u gebruik van eigen materiaal? ➤ Zo ja, is dat specifiek om samenhang tussen de taaldomeinen te bevorderen (1) of heeft u hier ook andere redenen voor (2)? 1) Wat voor materiaal gebruikt u om samenhang tussen de taaldomeinen te realiseren? 2) Hoe realiseert u met dát materiaal samenhang tussen de taaldomeinen? ➤ Zo nee, waarom niet?
7	Vorbereiding in (les)doelen	De wijze waarop in de voorbereiding van lessen waarin de taaldomeinen in samenhang worden aangeboden, wordt omgegaan met (les)doelen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hoe bereidt u uw taallessen voor? Gaat u uit van doelen die u over een periode wilt bereiken of werkt u met doelen per les?
8	Werkvormen	De wijze waarop de leerkracht de klas aan het werk zet wanneer de taaldomeinen in samenhang worden aangeboden: middels klassikale werkvormen, groepswerk of individueel werk?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Welke werkvorm gebruikt u bij dit soort taallessen?
9	Beoordeling/ toetsing	De wijze waarop de ontwikkeling van taalvaardigheden en kennis van taal beoordeeld wordt: elk domein afzonderlijk of in samenhang? En middels toetsen, observaties, gesprekken of met behulp van dossiers?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hoe wordt de ontwikkeling of voortgang in elk domein beoordeeld of getoetst?
10	Schaal van samenhang	De mate waarin de taaldomeinen in de taallessen samenhangen (minimale versus maximale samenhang), de mate waarin maximale samenhang wenselijk en realistisch is en wat er nodig is om maximale samenhang te realiseren	<ul style="list-style-type: none"> ○ De taaldomeinen kunnen in verschillende mate samenhangen. Waar op de schaal zou u zichzelf, of de mate waarin uw taallessen samenhangen, plaatsen?

Bijlage IV: Interviewprotocol

Interviewprotocol: Taaldomeinen in Samenhang

Naam respondent _____
 Nummer respondent _____
 (Type) school _____
 Groep/klas _____
 Plaats _____
 Datum interview _____

Introductie

- Voorstellen
- Doel van het onderzoek: de visie en praktijk van basisschoolleerkrachten beschrijven ten aanzien van samenhang tussen de taaldomeinen.
- Expertise benadrukken: aan het onderzoek doen enkel leerkrachten mee die aangegeven hebben iets interessants te doen met samenhang
- Soort te verwachten vragen: open vragen over visie/werkwijze
- Vertrouwelijk gebruik gespreksopname
- Anonieme verwerking van gegevens
- Mag de data gebruikt worden voor: onderwijsdoeleinden of presentaties (bv op een conferentie?)
- Duur van het interview: +/- 90 minuten
- Heeft u nog vragen?

Algemene informatie

- Kunt u kort iets vertellen over uzelf?
naam, leeftijd, opleidingsniveau en -achtergrond, werkervaring
- Kunt u een omschrijving geven van uw functie(s) hier op school?
groep/ klas, aantal werkdagen, meerdere functies? (bv taalcoördinator)
- Kunt u uitleggen wat de visie/ filosofie van deze school is?
- Wat is uw visie (of de visie van uw school) op taalonderwijs?
wat moeten kinderen leren/ verwerven

Vragenlijst

- Kunt u beschrijven hoe uw taalonderwijs eruitziet?
 - Wat zijn voor u belangrijke kenmerken en doelen?
 - Wat gaat goed/ waar bent u tevreden over?
 - Welke knelpunten signaleert u in uw huidige taalonderwijs?/ waar loopt u tegenaan?
- 1) Wat verstaat u onder *Taaldomeinen in samenhang*?
- Welke taaldomeinen onderscheidt u?
 - Wat verstaat u onder samenhang?

- Was u al bekend met het idee *Taaldomeinen in samenhang*?
 - Zo ja, wanneer hoorde u er voor het eerst van?
 - Zo nee, wat voor term gebruikt u voor het idee?
bv Geïntegreerd Taalonderwijs
- 2) Vindt u het belangrijk om samenhang tussen de taaldomeinen aan te brengen?
- Zo ja, waarom wilt u graag samenhang tussen de taaldomeinen aanbrengen?
- 3) Met welk doel probeert u in uw lessen samenhang tussen de taaldomeinen aan te brengen?
- Wat doet u om dit doel te realiseren?
 - Wat doet u om samenhang te bevorderen?
- 4) Welke domeinen biedt u in uw lessen in samenhang aan?
- Wat voor (of hoeveel) combinaties maakt u?
 - Op wat voor manier worden deze domeinen met elkaar verbonden?/ op wat voor manier wordt die samenhang gecreëerd?
leerstof (leerligmateriaal), activiteiten, planning (doelen), instructie
 - Wat maakt dat de domeinen samenhangen/ wát hangt precies samen?
bv linguïstische factoren/ grammaticale kennis
 - Worden de domeinen binnen één les verbonden of over de grenzen van lessen heen?
 - Waarom zijn juist deze domeinen geschikt om in samenhang aan te bieden?
 - Waar (of tussen welke domeinen) vindt nooit een koppeling plaats? Waarom niet?
- *Tabel (bijlage 1) invullen op mogelijkheden tot samenhang:*
- In deze tabel staan de verschillende taaldomeinen weergegeven die in de meeste literatuur worden onderscheiden. Kunt u aankruisen welke verbindingen u in uw taallessen maakt?
 - Zijn er ook mogelijke verbindingen die u nog niet (of nog te weinig) in uw lessen benut? Zo ja, welke? Waar ligt dit aan?
- 5) Maakt u gebruik van een taalmethode?
- Zo ja, waarom wel?
- Welke methode gebruikt u?
 - Wat waren de redenen om voor die taalmethode te kiezen?
 - Heeft samenhang daar een rol bij gespeeld?
 - Gebruikt u een aparte methode voor begrijpend lezen?
 - Zo ja, hoe is de verhouding tussen de taalmethode en de begrijpend leesmethode?
 - Op wat voor manier werkt u met de methode? Maakt u bijvoorbeeld keuzes uit de methode, of werkt u het materiaal per hoofdstuk met leerlingen door?
 - Hoe zorgt u ervoor dat leerlingen bij schrijven toepassen wat ze bij lezen hebben geleerd?
- Zo nee, waarom niet?
- Wat betekent dit voor uw taallessen?
- 6) Maakt u gebruik van eigen materiaal?
- Zo ja, is dat specifiek om samenhang tussen de taaldomeinen te bevorderen (1) of heeft u hier ook andere redenen voor (2)?

1. *Specifiek om samenhang te bevorderen:*

- Wat voor materiaal gebruikt u om samenhang tussen de taaldomeinen voor leerlingen zichtbaar te maken?

2. *Ook om andere redenen:*

- Hoe maakt u met dát materiaal samenhang tussen de taaldomeinen voor leerlingen zichtbaar?
- Kunt u voorbeeldmateriaal laten zien (of beschrijven) waarin sprake is van samenhang tussen de taaldomeinen?
- Welke domeinen hangen samen?
- Wat maakt dat de domeinen samenhangen/ wát hangt precies samen?
bv linguïstische factoren/ grammaticale kennis

→ Zo nee, waarom niet?

7) Hoe bereidt u uw taallessen voor? Gaat u uit van doelen die u over een periode wilt bereiken of werkt u met doelen per les?

- Hoe kiest u die doelen? Laat u zich leiden door de doelen uit de methode of werkt u met leerlijnen?

8) Welke werkvorm gebruikt u bij dit soort taallessen?

- Zijn er werkvormen die u bewust overslaat? Zo ja, welke en waarom?

9) Hoe wordt de ontwikkeling of voortgang in elk domein beoordeeld of getoetst?

bv elk domein afzonderlijk of in samenhang? middels toetsen, observaties, gesprekken of met behulp van dossiers?

10) Het werken aan samenhang tussen taaldomeinen kan op verschillende manieren in de lessen tot stand komen. De verschillende manieren waarop u kunt werken aan samenhang kunnen worden afgebeeld op een schaal (zie bijlage 2). Links staat voor minimale samenhang. Rechts staat voor maximale samenhang. Waar op de schaal zou u zichzelf, of de mate waarin uw taallessen samenhangen, plaatsen?

- Waar zou u op de schaal *willen* zitten?
- Zou u het wenselijk vinden om uw lessen maximaal samenhangend te maken? Waarom wel/niet?
- Wat zou er moeten gebeuren om dit te realiseren?
- Vindt u maximale samenhang een realistisch streven? Waarom wel/niet?

Afsluiting

- Heeft u nog iets toe te voegen?
- Lesmateriaal (of een opzet/plan o.i.d.) vragen om thuis te analyseren
- Vragen om contact op te nemen als iets bij de analyse niet duidelijk blijkt
- Respondent bedanken
- Uitwerking verslag beloven

Bijlage 1. Mogelijkheden tot samenhang?

→	Schrijven	Spelling	Grammatica	Taalbeschouwing	Lezen	Spreken	Luisteren	Woordenschat
Schrijven	0							
Spelling		0						
Grammatica			0					
Taalbeschouwing				0				
Lezen					0			
Spreken						0		
Luisteren							0	
Woordenschat								0

Bijlage 2. Een schaal van samenhang

0 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en natuurlijkerwijs worden één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te bereiken.⁵

BV: Er wordt een spellingsles gegeven waarbij het lesdoel bestaat uit de verkleinwoorden met -aatje, -ootje of -uutje. Het leerdoel valt binnen het domein spelling, maar ook vaardigheden uit de andere domeinen worden ingezet om dit leerdoel te bereiken: leerlingen moeten luisteren naar de mondelinge instructie van de docent, zij moeten de opdracht lezen en zij moeten oefeningen maken in hun schrift (schrijven).

1 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en er worden bewust één of meer andere (sub)domeinen ingezet om dit leerdoel te ondersteunen.⁶

BV: In een les gericht op lezen is het leerdoel als volgt: "de leerling kan inhoudelijke verbanden, verbindingswoorden en verwijswaarden die een verband aangeven tussen zinnen herkennen en gebruiken voor tekstbegrip". Tijdens de les schrijven de leerlingen ook een alinea waarin het verband tussen zinnen met verbindingswoorden wordt geëxpliciteerd. Het gaat zodoende om een korte schrijfoefening om grip te krijgen op tekststructuren, met als doel de leesvaardigheid van leerlingen te vergroten.

2 = Er wordt gefocust op een leerdoel binnen één (sub)domein en in de instructie wordt expliciet gemaakt dat dit leerdoel ook bij één of meer andere (sub)domeinen kan worden gebruikt (= gemeenschappelijke focus van instructie).⁷

BV: In een les gericht op lezen, leren leerlingen tijd- en plaatsaanduidingen te herkennen in teksten ter bevordering van hun tekstbegrip (begrijpend lezen). In een daaropvolgende les schrijven de leerlingen een tekst, waarin ze expliciet instructie krijgen in het toepassen van tijd- en plaatsaanduidingen bij het structureren van hun tekst. Ten slotte geven de kinderen elkaar feedback, waarbij ze eveneens op tijd- en plaatsaanduidingen moeten letten.

⁵ Het getal 0 wordt gezien als de zwakste vorm van samenhang. Hier komen de domeinen in feite geïsoleerd aan bod, waarbij natuurlijkerwijs ook andere domeinen worden ingezet (het bestaat immers niet dat je maar één domein/vaardigheid inzet, omdat je altijd aan het luisteren, spreken, lezen en schrijven bent om een opdracht uit te voeren).

⁶ Het getal 1 geeft het midden van de schaal aan. Hier worden bewust meerdere domeinen ingezet, om het ander te ondersteunen.

⁷ Het getal 2 staat voor de conceptualisatie op samenhang van SLO.

Bijlage V: Leidraad lesobservaties

Aspect	Hoe komt dit aspect tot uitdrukking in de les
Wat is het leerdoel?	
Welke domeinen hangen samen en wat maakt dat deze domeinen samenhangen?	
Wordt er gebruik gemaakt van eigen materiaal of materiaal uit een methode?	
Welke werkvorm wordt gehanteerd?	
Wijst de leraar op samenhang? (Is er sprake van verwijzingen naar transfer? Zo ja, wanneer/hoe vaak?)	
Waar op de schaal zou deze les geplaatst kunnen worden?	
Opmerkingen	

Vragen en aandachtspunten voor tijdens het interview

- Aangeven welke aspecten je duidelijk hebt geobserveerd tijdens de les.
- Aangeven welke aspecten je niet of in minder mate hebt geobserveerd tijdens de les. Waarom kwamen deze aspecten minder nadrukkelijk naar voren?
- Ik zag je dat je Waarom deed je dat op die manier?
- Ik zag dat je Waarom heb je daarvoor gekozen?
- Ik zag dat je Waarom gebruikte je dat?
- Op basis van deze observatie ben ik van mening dat de rationale van je les(senreeks) is, klopt dat?

Bijlage VI: Atlas report

ATLAS.TI REPORT

TAALDOMEINEN IN SAMENHANG

CODE GROUPS GROUPED BY SMART GROUPS

Report created by Lidian Boelens on 10 jun. 2016

GROUPS

27 CODE GROUPS:

⊞ ALGEMENE VISIE OP 'TAALDOMEINEN IN SAMENHANG'

MEMBERS:

- Visie op 'domeinen' ○ Visie op 'samenhang' ○ Visie op samenhang: in lessen bewust/ op school natuurlijk ○ Visie op TIS

⊞ ALGEMENE VISIE/FILOSOFIE VAN DE SCHOOL

MEMBERS:

- Algemene doelen: OGO ○ Sociocratisch beslissen ○ Visie: Angelsaksisch ○ Visie: Dalton ○ Visie: Democratisch ○ Visie: Freinet ○ Visie: Jenaplanschool ○ Visie: OGO ○ Visie: SBO

⊞ BEMOEILIJKENDE FACTOREN

MEMBERS:

- 'Verkeerd' opgeleid ○ Gebrek aan kennis/kunde ○ Lesinhouden leerkracht afhankelijk ○ Scheiding in domeinen soms nuttig ○ Tijdsdruk ○ Voorbereiding schiet er bij in ○ Voorbereiding schiet er bij in: gevolgen ○ Weerstand van collega's ○ Werkdruk

⊞ BEVORDERENDE FACTOREN

MEMBERS:

- Belang taalcoördinator voor samenhang ○ Enthousiaste collega's ○ Gemotiveerde collega's ○ Klasoverstijgende vorm van samenhang ○ Steun directie ○ Verschil reguliere school en speciale school

⊞ DOELEN/BELANG VAN SAMENHANG

MEMBERS:

- Attitude kinderen verandert positief ○ Beeld krijgen van groter geheel ○ Bevorderen plezier en motivatie ○ Bevorderen prestaties ○ Bevorderen variatie ○ Geen samenhang = niet betekenisvol = geen plezier ○ Samenhang belangrijk voor beelddenkers ○ Samenhang is logisch ○ Samenhang niet altijd belangrijk ○ Stof beklijft ○ Toepassing in betekenisvolle activiteiten

⊞ GEBRUIK VAN METHODE EN EIGEN MATERIAAL

MEMBERS:

- Eigen materiaal: themaschrift
- Gebruik van methode
- Materiaal samenstellen om variatie te bevorderen
- Materiaal zelf aangelegd/verzameld
- Methode als inspiratiebron
- Staal Spelling: kritiek
- Teksten taalrondes = materiaal
- Zelfgemaakte begrijpend leesdidactiek

◇ GEOBSERVEERDE LESSEN

MEMBERS:

- Geobserveerde les Freinet: geen taaldoel
- Geobserveerde les Jenaplan
- Geobserveerde les OGO: verschillende taaldoelen

◇ GESCHIKTE VERBINDINGEN

MEMBERS:

- Mogelijke versus onmogelijke verbindingen
- Verbindingen: (voor)lezen en taalbeschouwing
- Verbindingen: (voor)lezen, schrijven, spreken & luisteren
- Verbindingen: begrijpend lezen en begrijpend luisteren
- Verbindingen: dmv teksbespreking
- Verbindingen: grammatica
- Verbindingen: interviewexpert
- Verbindingen: lezen en interpunctie
- Verbindingen: lezen en samenvatting schrijven
- Verbindingen: lezen en schrijven (een voorbeeld)
- Verbindingen: lezen, taalbeschouwing, schrijven
- Verbindingen: logisch vs minder logisch
- Verbindingen: luisterspel en de spelling van woorden
- Verbindingen: modeltekst lezen en schrijven
- Verbindingen: mogelijkheden
- Verbindingen: mondeling en taalbeschouwing
- Verbindingen: natuurlijkerwijs logisch
- Verbindingen: schrijven en lezen (imv beelddenkers)
- Verbindingen: schrijven en spelling/grammatica
- Verbindingen: schrijven en spreken
- Verbindingen: schrijven is toepassen
- Verbindingen: schrijven, spelling, grammatica en woordenschat
- Verbindingen: schrijven, taalbeschouwing, grammatica
- Verbindingen: spelling
- Verbindingen: spelling toepassen in schrijflessen
- Verbindingen: spelling, grammatica en taalbeschouwing
- Verbindingen: spelling/ woordenschat toepassen in schrijfopdrachten
- Verbindingen: spreken en luisteren
- Verbindingen: strategieën begrijpend lezen omdraaien naar schrijven
- Verbindingen: structuur
- Verbindingen: taalbeschouwing in context
- Verbindingen: taalbeschouwing: zowel in context als instructie
- Verbindingen: woordenschat
- Verbindingen: woordenschat en spreken/luisteren
- Verbindingen: woordenschat, schrijven en lezen

◇ LEERINHOUDEN

MEMBERS:

- Nadruk op begrijpend lezen en woordenschat
- Nadruk op mondelinge taalvaardigheid
- Nadruk op schrijven
- Nadruk op schrijven + mondeling
- Nadruk op woordenschat
- Talige aspecten onderzoeksvaardigheid
- Werkstuk en PP beste vorm voor samenhang

◇ MINDER GESCHIKTE VERBINDINGEN

MEMBERS:

- Apart inoefenen begrijpend lezen ivm tijd/ behalen doelen
- Apart inoefenen begrijpend lezen noodzakelijk
- Apart inoefenen spelling + begrijpend lezen noodzakelijk
- Bij schrijven focus op inhoud (niet spelling koppelen)
- Grammatica/taalbeschouwing moeilijk te verweven
- Grammatica/taalbeschouwing van minder belang (SBO)
- Mogelijke versus onmogelijke verbindingen
- Mondelinge vaardigheid is lastig te verbinden
- Spelling/grammatica apart
- Weinig oefenen van spreekvaardigheid

◇ NIET BEWUST VAN SAMENHANG

MEMBERS:

- Bewuster nadenken over samenhang
- Meer samenhang benoemen
- Niet bewust van (sub)domeinen
- Niet bewust van samenhang

⊞ ONBENUTTE KANSEN

MEMBERS:

- Begrijpend lezen verbinden met betekenisvolle teksten
- Bewuster nadenken over samenhang
- Expliciteren transfer nog vaak onbenut
- Meer gebruik maken van voorbeeldteksten
- Meer samenhang benoemen
- Modelteksten gebruiken voor het schrijven
- Onbenutte kansen = organisatie/tijdding
- Onbenutte verbindingen
- Spelling zoveel mogelijk linken aan taalonderwijs
- Spellinglessen invoegen in taalonderwijs
- Tekst als focus nemen
- Transfer steekwoorden (een voorbeeld uit geobserveerde les)
- Transfer van woordenschat

⊞ OVERIG

MEMBERS:

- Belang voorbereiding
- Doelen opstellen in beleid
- Leerdoel samenvatten binnen verschillende genres
- lesjes afstemmen op wat kinderen doen
- Lessen bewust koppelen = gekunsteld
- Linkjes tussen studenten
- Materiaal ontwerpen voor collega's
- Stichting Taalvorming
- Vakoverstijgend: een voorbeeld
- Vanuit de kinderen werken én sturen

⊞ PLAATSING OP DE SCHAAL

MEMBERS:

- Plaatsing op de schaal: 2,5/3 (OGO)
- Plaatsing op de schaal: 3 (Democratisch)
- Plaatsing op de schaal: 3 (SBO)
- Plaatsing op de schaal: 4 (Angelsaksisch)
- Plaatsing op de schaal: 4 (OGO)
- Plaatsing op de schaal: midden (Dalton)
- Plaatsing op de schaal: richting 1/2 (Freinet)
- Plaatsing op de schaal: richting 3/4 (Freinet)
- Plaatsing op de schaal: tussen 0 en 2 (Jenaplan)

⊞ SAMENHANG MET ANDERE VAKKEN

MEMBERS:

- Begrijpend lezen koppelen aan zaakvakken
- Samenhang vakoverstijgend
- Taal koppelen aan andere vakken
- Taal verweven met rekenen

⊞ SAMENHANG OVER DE GRENZEN VAN LESSEN HEEN

MEMBERS:

- Samenhang over de grenzen van lessen heen

⊞ TAALDOELEN KOPPELEN

MEMBERS:

- Taaldoelen koppelen aan genres
- Taaldoelen koppelen aan IPC
- Taaldoelen koppelen aan OGO thema's
- Taaldoelen koppelen aan OGO thema's + onderzoeksactiviteiten
- Taaldoelen koppelen aan WO
- Verschillende taaldoelen in de kringen

⊞ TOETSING/BEOORDELING

MEMBERS:

- Meer samenhangend toetsen
- Samenhangend toetsen als volgende stap
- Samenhangend toetsen is lastig
- Spelling adhv dictees toetsen
- Toetsen adhv IEP, observatie, praten met studenten
- Toetsen adhv schrijfportfolio's en observaties
- Toetsen vanuit methode
- Toetsing zowel afzonderlijk als in samenhang
- Werken met citotoetsen

⊞ TRANSFER

MEMBERS:

- Algemeen terugkoppelen (is standaard)
- Belang van expliciteren transfer
- Expliciteren transfer gaat automatisch
- Transfer realiseren door doelen/tools te benoemen
- Transfer realiseren door herhalen regels/ opstellen criteria
- Transfer realiseren door terug te refereren (in instructie)
- Transfer van begrijpend lezen naar rekenen
- Transfer van spelling naar taalonderwijs moet bewuster
- Transfer van structuur binnen verschillende domeinen
- Transfer van woordenschat benadrukken in instructie
- Verbindingen benoemen
- Voorbeelden van transfer

◊ VERBINDENDE FACTOR (VAN LESSEN IN SAMENHANG)

MEMBERS:

- Samenhang door activiteiten (daar leerdoelen aan koppelen)
- Samenhang door activiteiten (met hetzelfde einddoel)
- Samenhang door benoemen einddoel
- Samenhang door gemeenschappelijk (tekst)genre
- Samenhang door instructie/feedback en activiteiten
- Samenhang door meerdere subdoelen binnen één activiteit aan te bieden
- Samenhang in doelen/instructie
- Samenhang in kringen
- Samenhang in onderwerp/project
- Samenhang in thema/activiteiten
- Schrijfpoddracht als verbindende factor

◊ VISIE OP (EN BESCHRIJVING VAN) TAALONDERWIJS

MEMBERS:

- Algemene doelen: OGO
- Angelsaksische visie op taalonderwijs
- Apart inoefenen taaltomeinen
- Australisch vs NL schrijfonderwijs
- Begrijpend lezen in Freinetonderwijs
- Belang van taal: taal inzetten om een (betekenisvol) doel te bereiken
- Belangrijke rol voor lezen/literatuur
- Beschrijving inrichting taalonderwijs (SBO)
- Beschrijving taalonderwijs (dalton)
- Beschrijving taalonderwijs (Democratisch)
- Beschrijving taalonderwijs (Freinet)
- Beschrijving taalonderwijs (Jenaplan)
- Dalton visie op samenhang
- Democratische visie op taalonderwijs
- Democratische visie op taalonderwijs: leren op eigen tempo
- Domeinen komen natuurlijkerwijs aan bod
- Freinet visie op taalonderwijs
- Freinettechniek: dagboek
- Freinettechniek: de vrije tekst
- Fundament taallessen: Engelse input
- Grote Basisschoolboek als leidraad
- Input geven en bewaken OGO onderwijs
- Inspiratie taallessen: Engels/Amerikaanse voorbeelden
- Jenaplan visie op samenhang
- Jenaplan visie op taalonderwijs
- Kinderboeken als input
- Kringen en stukken schrijven
- Mini-cursus taaldomeinen in samenhang
- Modellen en zelf ontdekken
- Moties
- Onderwerp kan elke dag iets anders zijn
- Onderwerpen aangedragen door de kinderen
- SBO visie op taalonderwijs
- Werken in cursusverband

◊ VISIE OP MAXIMALE SAMENHANG

MEMBERS:

- Maximale samenhang: aan het uittesten
- Maximale samenhang: bereikbaar als onderwijs op de schop gaat
- Maximale samenhang: bereiken door uit te proberen en te overleggen
- Maximale samenhang: focus kan explicieter
- Maximale samenhang: gebeurt al vanuit onderbewuste
- Maximale samenhang: gekunsteld karakter
- Maximale samenhang: gevaar is nieuwe methode
- Maximale samenhang: hooggegrepen
- Maximale samenhang: kritiek op bottum up vorm
- Maximale samenhang: met basisinstructie voor spelling en grammatica
- Maximale samenhang: moet geen trucje worden
- Maximale samenhang: neemt creativiteit weg
- Maximale samenhang: niet bijzonder
- Maximale samenhang: niet in elke les haalbaar
- Maximale samenhang: realistisch maar hooggegrepen
- Maximale samenhang: stevige basis noodzakelijk
- Maximale samenhang: taalonderwijs pabo moet veranderen
- Maximale samenhang: van te voren uitdenken/ontwikkelen
- Maximale samenhang: vereist bepaalde inoefening
- Maximale samenhang: vereist kennis en kunde
- Maximale samenhang: wenselijk
- Maximale samenhang: zorg voor tijd/middelen

◊ VISIE OP METHODEVOLGEND ONDERWIJS

MEMBERS:

- Mvo: je weet wat je aanbiedt
- Mvo: kritiek op gesloten invuloefeningen
- Mvo: kritiek op schrijfmethode
- Mvo: kritiek op spellingmethode
- Mvo: kritiek op stellen/begrijpend leesmethode
- Mvo: methode los zand
- Mvo: methode schiet tekort in toepassing
- Mvo: minder vrijheid
- Mvo: niet alle taaldoelen komen terug in methode
- Mvo: niet betekenisvol
- Mvo: niet zaligmakend
- Mvo: taal in methode is saai
- Mvo: teveel heen en weer springen in genres
- Mvo: thema's methode sluiten niet aan
- Mvo: tijdsdruk en dingen schrappen
- Mvo: weinig aandacht voor lezen/literatuur

⊞ VISIE OP NIET-METHODEVOLGEND ONDERWIJS

MEMBERS:

- Beschrijving inrichting taalonderwijs (SBO)
- Nmvo: betere prestaties op mondelinge taalvaardigheid
- Nmvo: bevordert adaptief werken
- Nmvo: collega's tijd geven te wennen
- Nmvo: combineren met mvo
- Nmvo: cultuurverandering
- Nmvo: doorgaande lijn niet ideaal
- Nmvo: gefaceerde invoering
- Nmvo: handleiding maken voor leerkrachten
- Nmvo: in toekomst nieuwsbegrip integreren
- Nmvo: kaders en doelen scheppen essentieel
- Nmvo: kinderen meer input
- Nmvo: kost tijd
- Nmvo: leerlijnen moeilijk te volgen
- Nmvo: leerlingen denken niet in losse onderdelen
- Nmvo: leidt tot betere prestaties
- Nmvo: mag tijd kosten
- Nmvo: meer vrijheid
- Nmvo: meerjarenplan
- Nmvo: praktische uitwerking niet altijd ideaal
- Nmvo: realistisch maar moeilijk voor traditionele scholen
- Nmvo: samenhang extra belangrijk
- Nmvo: terugkoppelen noodzakelijk
- Nmvo: transitieperiode onvermijdelijk
- Nmvo: vereist zelfvertrouwen
- Nmvo: wel wenselijk, mits duidelijke nieuwe werkwijze

⊞ VOORBEELDEN VAN SAMENHANG

MEMBERS:

- Alleen samenhang binnen thema niet voldoende
- Begrijpend lezen gekoppeld
- Begrijpend lezen gekoppeld aan OGO thema
- Begrijpend lezen verbinden met spreken
- Begrijpend lezen, woordenschat, spreken/luisteren verbinden
- Beschrijving taalles cursusgroepje
- Een verhaal maken met woordenschatwoorden
- Focus van instructie bij stelopdracht
- Focus: hoofdletters
- Leren van andere (model)teksten
- Lezen en samenvatting schrijven
- Lezen koppelen aan lessen (werkwoord)spelling
- Motie schrijven en presenteren/verdedigen
- Samenhang binnen een project
- Samenhang binnen een thema
- Samenhang in onderwerp/project
- Samenhang tussen begrijpend lezen, woordenschat en schrijven
- Spreken en luisteren voor het schrijven
- Thematisch taalonderwijs: een voorbeeld
- Thematisch taalonderwijs: lezen en schrijven verbinden
- Verbindingen: (begrijpend)lezen en woordenschat
- Voorbeeld van samenhang (Democratisch)
- Voorbeeld van samenhang (Jenaplan)
- Voorbeeld van samenhang in een schrijfles

⊞ VOORBEREIDING IN (LES)DOELEN

MEMBERS:

- Binnen genres verschillende leerdoelen
- DAT plus: niet leidend
- Doelen kiezen: genres + wat kinderen doen
- Doelen kiezen: Grote Basisschoolboek
- Doelen kiezen: SLO
- Doelen kiezen: vanuit student
- Doelen Tule koppelen aan activiteiten
- Doelen uit Staal
- Doelen: geen
- Doelen: per periode
- Inrichting taalonderwijs: thema's, doelen, genres
- Motivatie om met genres te werken
- Onderwijs afgestemd op cito eisen
- Opdrachten afstemmen op werk kinderen
- Taalles krijgen vorm in klassenvergadering
- Uitgaan van doelen en subdoelen
- Vaste doelen per thema + subdoelen
- Wel instructie, maar geen voorbereiding in doelen

⊞ WERKVORMEN

MEMBERS:

- Afwisseling in werkvormen
- Onderzoek doen (coöperatief)
- Voordelen samenwerken

Bijlage VII: Uitgewerkte voorbeelden lesmateriaal

Leerkracht 2

Leerdoel:

**Je verhaal spannender maken,
door een deel ervan 'uit te vergroten'.**

Dat doe je door het met veel detail te beschrijven.

Een manier om een spannend deel van je verhaal nog spannender te maken is om het met veel detail te beschrijven. Dat doe je door er als het ware een filmpje van te maken in je hoofd. Bedenk daarbij niet alleen wat de hoofdpersoon doet, maar ook wat hij denkt, voelt, ziet, ruikt en hoort. Gebruik dat soort informatie in je verhaal. Zo neem je je lezers mee in je verhaal en gaan zij ook dat filmpje zien!

Een schrijver die dat heel goed kan is **Roald Dahl**. Hieronder is een voorbeeld uit de **GVR**. De reus heeft het meisje Sofie net ontvoerd. Hij neemt haar mee, gewikkeld in een deken, en gaat er vandoor.

De reus rende verder en verder. Maar nu kwam er een eigenaardige verandering in zijn manier van lopen. Hij leek plotseling naar een hogere versnelling over te schakelen. Al sneller en sneller ging hij en al gauw ging hij zo hard dat het landschap vervaagde. De wind prikte in Sofies wangen. Hij deed haar ogen tranen. Hij drukte haar hoofd naar achteren en floot in haar oren. Ze kon niet langer voelen hoe de voeten van de reus de grond raakten. Ze had het rare idee dat ze vlogen. Het was onmogelijk te zeggen of ze over land of over zee gingen. Deze reus had een soort toverkracht in zijn benen. De wind die tegen Sofies gezicht waaide, werd nu zo sterk dat ze weer terug in de deken moest duiken, als ze niet wilde dat haar haar er afgeblazen zou worden.

Wat zou Roald Dahl misschien hebben geschreven als hij geen filmpje in zijn hoofd had gemaakt en dat niet had uitvergroot? Schrijf dat in een paar zinnen op:

Een ander voorbeeld is uit het boek '**De geheime sleutel naar het heelal**' van **Lucy en Stephen Hawking**.

De hoofdpersoon, George, heeft een varken genaamd Freddie, dat uit zijn tuin is ontsnapt naar de tuin van de burens. Hoewel daar niemand woont, horen George en zijn ouders er soms wel geluiden.

George mag er absoluut niet naartoe. Maar nu is Freddie ontsnapt...

Terwijl George door het grote, zwarte gat in de schutting keek, dacht hij aan wat zijn moeder hem had verteld. Ondanks het verhaal wilde hij nog steeds naar Hiernaast gaan. Het zag er nog steeds geheimzinnig en spannend uit. Maar naar Hiernaast willen terwijl hij wist dat het niet mocht, was iets heel anders dan naar Hiernaast moeten. Hiernaast was plotseling duister, griezelig en heel erg eng.

George wist niet wat hij moest doen. Aan de ene kant wilde hij naar huis gaan, naar het flikkerende kaarslicht en de gekke geurtjes van het eten dat zijn moeder maakte, hij wilde de achterdeur achter zich dichtdoen en in hun veilige en vertrouwde huis blijven. Maar aan de andere kant wilde hij Freddie niet aan zijn lot overlaten en voor hetzelfde geld was hij in gevaar. George kon zijn ouders niet om hulp vragen, want misschien was dit de druppel die de emmer deed overlopen. Misschien hadden ze hun buik vol van Freddie en brachten ze hem naar de slachterij om plakjes spek van hem te laten maken. George haalde diep adem en besloot dat hij wel moest. Hij moest naar Hiernaast gaan. Hij kneep zijn ogen dicht en sprong door het gat in de schutting.

Als de schrijvers geen filmpje in hun hoofd hadden gemaakt en dat niet hadden uitvergroot, wat zouden ze dan misschien hebben geschreven?

Het verhaal gaat verder...

Toen hij aan de andere kant was en zijn ogen opendeed, stond hij midden in de wildernis. Het bladerdak boven zijn hoofd was zo dicht dat hij de hemel bijna niet kon zien. Het schemerde al en de dichte begroeiing maakte het nog donkerder. George kon nog net zien dat er een spoor liep waar het woekerende onkruid was platgestampt. Hij besloot het spoor te volgen in de hoop dat dat hem naar Freddie leidde. Hij baande zich een weg door de dichte bramenstruiken, die aan zijn kleren bleven haken en hem schrammen bezorgden. Het leek wel of de takken zich in het halfdonker uitstrekten om met hun prikkende doornen langs zijn armen en benen te krassen. De rotte oude bladeren onder zijn voeten maakten een zompig geluid en de brandnetels met hun scherpe, stekende haren vielen hem aan. En de hele tijd hoorde hij de wind zuchtend zingen: Kijk uit, Georgie... kijk toch uit.

Het spoor bracht hem naar een open plek, vlak achter het huis, en daar, op de gebroken stoeptegels bij de achterdeur, zag hij heel duidelijk een paar modderige varkenspootafdrukken. Aan de sporen kon hij precies zien welke kant Freddie was opgegaan. Zijn varken was regelrecht het verlaten huis binnengewandeld. Hij was waarschijnlijk via de achterdeur gegaan, want die stond zo ver open dat er wel een vet varken doorheen paste. En het ergste was dat vanuit het huis, waar al jaren niemand meer woonde, licht scheen.

Er was iemand.

Als de schrijvers geen filmpje in hun hoofd hadden gemaakt en dat niet hadden uitvergroot, wat zouden ze dan misschien hebben geschreven:

Een laatste voorbeeld uit **Meester Kikker van Paul van Loon**:

Meester Frans is veranderd in een Meester Kikker en zit in de kamer van meneer Stork, het hoofd van de school.

Terwijl meneer Stork rondje liep, veranderde er langzaam iets aan hem. Zijn neus werd rood en steeds langer.

“Wij zijn doodsvijanden, Frans.”

De armen van meneer Stork veranderden in zwarte vleugels.

“Jij ben teen kikker, maar ik ben een ooievaar. Je mag het gerust weten, want je zult het toch niet meer na kunnen vertellen. Kikkers en ooievaars, dat gaat niet samen.”

De stem van meneer Stork werd krakerig.

Zijn neus was inmiddels nog meer gegroeid en veranderde in een lange snavel.

Meester Kikker maakte geen geluid. Hij zat onbeweeglijk op het bureau en zag meneer Stork veranderen. Achter het bureau klonk een geluid, alsof er iets omviel. Ook klonk er geschuifel achter een hoge kast. Maar meneer Stork merkte het niet. Zijn benen waren lange, oranje stelten geworden.

Vragen om over na te denken...

Welke schrijvers schrijven met het meeste detail: Paul van Loon, Lucy & Stephen Hawking of Roald Dahl?

Wat is het effect op het verhaal?

SCHRIJFLES groep 8

LEERDOEL:

**Een schrijver beschrijft niet alleen wat er gebeurt,
maar ook wat een personage denkt en waarneemt.**

We gaan een oefening doen om dit te leren. Daarvoor heb je een geel, blauw en groen kleurpotlood nodig.

Geel Een beschrijving van wat iemand doet. Het is alsof de schrijver er van een afstandje naar kijkt.

Voorbeeld: Hij pakt zijn jas. Hij doet zijn jas aan. Hij loopt naar de deur.

Blauw Wat iemand denkt of waarneemt: ziet, voelt, proeft, hoort of ruikt.

Voorbeeld: Ik durfde niet te kijken. Het stonk naar rotte eieren. Het piepte in mijn oren.

Groen Wat iemand zegt.

Kleur de zinnen in het verhaal. Wat valt je op?



Leerdoel

Ik kan een dialoog op een interessante manier verwerken in een verhaal.

Dat kan ik doen door:

- **beschrijvende zinnen toe te voegen** over wat er gebeurt, en/of met gedachten van de hoofdpersoon.
- **of door verschillende woorden voor ‘zeggen’ of ‘vragen’ te gebruiken en/of bijvoeglijk naamwoorden te gebruiken (hoe zegt/vraagt iemand iets?)** *Gebruik de lijst die je zelf hebt gemaakt!*

1) Vergelijk deze twee stukjes van een verhaal (eentje is uit Spijkerzwijgen van Simon van der Geest). Wat valt je op aan de manier waarop het is geschreven?

<p>Ik toets het nummer in van mama. ‘Met Tilda?’ vraag ik. ‘Hoi Vonk, hoe gaat het?’ vraagt ze. ‘Best hoor,’ zeg ik. ‘Zeker weten?’ vraagt ze. ‘We zijn gaan vissen,’ zeg ik. ‘Vissen?’ zegt mama. ‘Ik zal niks tegen papa zeggen.’ ‘O, vertel het maar hoor. We hebben toch niks gevangen,’ zeg ik. ‘Zeg mam, wat weet jij van die molen hier aan de overkant?’ ‘Heeft opa je bang zitten maken?’ vraagt ze. ‘Nee. Ja. Hij zegt dat-ie op instorten staat,’ zeg ik. ‘Opa zal het wel weten. Hij woont ernaast,’ antwoordt ze. ‘Zijn er echt mensen verdwenen?’ vraag ik. ‘Je moet niet alles geloven wat ze zeggen, hoor,’ zegt mama.</p>	<p>Ik toets het nummer in van mama. ‘Met Tilda?’ Het is fijn haar stem te horen. Als vanzelfsprekend gaat mijn mond glimlachen en word ik warm van binnen. Mama is mijn kacheltje. Ze vraagt hoe het gaat. ‘Best hoor.’ Ze is even stil. ‘Zeker weten?’ Ze heeft het natuurlijk aan mijn stem gehoord. Mama’s horen dat meteen. ‘We zijn gaan vissen.’ Mijn stem klinkt al wat minder wiebelig. ‘Vissen?’ brengt mama uit. Ze giechelt. Mama kan giechelen als een klein meisje, dat klinkt heel grappig. ‘Ik zal niks tegen papa zeggen,’ belooft ze. ‘O, vertel het maar hoor. We hebben toch niks gevangen.’ Ik kijk even of opa meeluistert, maar hij is niet meer in de keuken. ‘Zeg mam, zeg ik wat zachter, ‘wat weet jij van die molen hier aan de overkant?’ Er valt een stilte. ‘Heeft opa je bang zitten maken?’ ‘Nee. Ja. Hij zegt dat-ie op instorten staat.’ ‘Opa zal het wel weten. Hij woont ernaast.’ ‘Zijn er echt mensen verdwenen?’ ‘Je moet niet alles geloven wat ze zeggen, hoor.’</p>
--	--

2) Markeer in de rechtertekst de gesproken zinnen (directe rede) met een kleur, en de andere zinnen met een andere kleur.

Opdracht:

Schrijf een stukje van een verhaal waar een dialoog gaande is. Je mag zelf iets verzinnen of kiezen uit de volgende situaties:

... je beste vriend of vriendin belt. Hij of zij heeft een probleem wat hij of zij met jou deelt. Het is een geheim, niemand mag het weten. Hij/zij is getuige geweest van een winkeldiefstal, maar de dieven zijn oudere jongens van school en ze hebben hem/haar gezien. De politie is op zoek naar getuigen.

...een kleuter die je goed kent, komt op het schoolplein vertellen dat hij/zij naar de Efteling is geweest.

...je bent in een snackbar en je bestelt een broodje kroket. De binnenkant blijkt niet warm te zijn. Je eist een nieuwe, maar de verkoper vindt dat onzin.

Leerdoel

Ik kan dialogen op verschillende manieren opschrijven

Sla een leesboek open en kijk hoe dialogen zijn opgeschreven.

Let op het volgende:

- Staat er achter of voor iedere directe rede *zei ze/hij* of *ze/hij zei*? (of een variant daarop)
- Gebruikt de schrijver wel eens de indirecte rede?
- Hoe weet je wie wat zegt als dat er niet bij staat vermeld?

Wat doet de schrijver om de lezer duidelijk te maken wie wat zegt?

Je kunt op de volgende manieren afwisseling aanbrengen in hoe je dialogen opschrijft:

- Gebruik andere woorden voor zeggen.
Bijvoorbeeld: *antwoorden, vragen, smeken, lachten, schreeuwen, zeuren etc.*
- Gebruik bijvoeglijk naamwoorden of omschrijvingen hoe iemand iets zegt.
Bijvoorbeeld: *'Ga je mee?' zei ze giechelend. 'Nee, ik durf niet,' antwoordde ik wanhopig.*
- Laat de persoon die gaat praten onderwerp van de zin zijn die vooraf gaat aan de directe rede. Het is dan duidelijk genoeg dat die persoon dat zegt.
Bijvoorbeeld: *De man boog zich over de jongen. 'Zeg, wat is er met jou gebeurd?'*
Geïrriteerd keek ze om. 'Wat moet je nou?'
- Als het duidelijk is dat het gesprek tussen twee personen plaatsvindt, en ze om de beurt iets zeggen, is het niet nodig om bij iedere gesproken zin te vermelden wie dat zegt.

'Dat ga ik echt niet doen,' zei Myrthe.
'Ah, kom op joh, doe niet zo flauw,' antwoordde Tessa.
'Ik krijg een maand huisarrest als mijn ouders erachter komen.'
'Maar ze komen er niet achter. Je bent gewoon bang.'
'Ik ben helemaal niet bang.'
'Jawel tuttebel, dat ben je wel. Dan ga ik wel alleen.'

Tessa draaide zich om en liep weg.

Zeggen, of...		
aankondigen	giechelen	slissen
antwoorden	grappen	smeken
beloven	jammeren	snikken
beredeneren	joelen	stotteren
beslissen	juichen	tieren
bevelen	melden	toelichten
beweren	mededelen	uitbrengen
brabbelen	menen	uitleggen
brullen	ontkennen	verduidelijken
bulderen	oordelen	verklaren
commanderen	piepen	veronderstellen
eruit flappen	ratelen	vertellen
fluisteren	razen	vloeken
gillen	roepen	vragen
	schreeuwen	zeuren

Hoe kun je iets zeggen/ vragen?		
argwanend	geniepig	(on)tevreden
arrogant	glimlachend	uitgelaten
bedachtzaam	hooghartig	verbaasd
bedenkkelijk	huilend	vastberaden
blij	onzeker	verdrietig
blozend	onverschillig	vleiend
enthousiast	plagerig	vrolijk
ernstig	kortaf	wantrouwig
fluisterend	kwaad	weifelend
geamuseerd	lachend	woest

(on)geduldig	luid	zachtjes
geërgerd	nieuwsgierig	zelfverzekerd
gehoorzaam	rustig	zenuwachtig
(on)geïnteresseerd	slaperig	zeurderig
geïrriteerd	stellig	

Leerdoel

Vragen stellen tijdens het lezen en tijdens het schrijven

De kunst van schrijven is onder meer om je lezers telkens genoeg informatie te geven zodat ze niet met teveel vragen blijven zitten. Om te weten welke informatie je moet geven, pas je als schrijver voortdurend een strategie van begrijpend lezen toe, namelijk: vragen stellen.

We lezen met de hele klas zin voor zin een verhaaltje.

Welke vragen komen er bij je op terwijl je dat zin voor zin leest?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Wat vind jij ervan als je (te) weinig informatie krijgt in een verhaaltje zoals dit? Wat is het effect ervan voor de lezer?

Leerdoel:

Als een lezer vragen stellen

Dit is een voorbeeld van een verhaal wat door een kind geschreven zou kunnen zijn:

Ik liep in een bos met mijn ouders en mijn broer en zus. We gingen verstoppertje spelen. Ik verstopte me achter een dikke boom. Daar viel ik in een gat. Ik kwam in een tunnel. Ik wist niet waar ik heen moest dus ik liep maar door. Opeens werd ik beet gepakt door een vaag wezen. Het nam me in zijn bek en rende door de tunnel. Opeens gingen we door een deur. Binnen was het warm. Ik deed mijn ogen open en merkte dat ik zwetend in mijn bed lag.

Wat is er aan de hand met dit verhaal?

Het verhaal is te vlak: en toen gebeurde dit en toen gebeurde dat. Het roept bij mij als lezer nog zoveel vragen op. Ik weet niet hoe dingen eruit zien, ik weet niet hoe de hoofdpersoon het beleeft. Dus: deel je fantasie met de lezer. Beschrijf in detail hoe dingen eruit zien en wat de hoofdpersoon voelt en denkt. Dit noemen we het uitvergroten van delen van je verhaal.

Hieronder staat het verhaal nogmaals, maar dan met vragen erbij die de schrijver uitnodigen om de spannende delen van het verhaal uit te vergroten.

Het begin en het eind van het verhaal worden bewust kort gehouden. Het middelste deel is het meest spannend, dus als kinderen het opnieuw gaan schrijven, moeten ze dat juist uitvergroten.

Les 1: De korte tekst met de kinderen lezen. Ik zet de tekst dan op het digibord. Bij iedere paar zinnen formuleren de kinderen vragen die ze bij de tekst hebben of kunnen verzinnen. We bespreken de vragen klassikaal.

Les 2: De kinderen herschrijven de tekst en gebruiken daarbij de vragen die ze hadden (waar ze zelf antwoorden op mogen verzinnen).

Les 3: Enkele verhalen worden voorgelezen. Het is leuk en leerzaam om van elkaar te horen wat een ander ervan heeft gemaakt. We geven elkaar tips en tops.

Ik liep in een bos met mijn ouders en mijn broer en zus. We gingen verstoppertje spelen. Ik verstopte me achter een dikke boom. Daar viel ik in een gat.

Hoe voelde dat? Deed het vallen pijn? Was het gat groot? Wat de aarde nat? Was het gat diep? Was het donker en koud of juist niet? Wat dacht je toen je viel?

Ik kwam in een tunnel.

Kon je iets zien in die tunnel? Kon je erin staan? Wat dacht je toen je daar was?

Ik wist niet waar ik heen moest dus ik liep maar door.

Kon je iets zien of liep je op de tast? Hoe voelde de wanden van de tunnel? Hoorde je iets? Had je hartkloppingen of bleef je rustig?

Opeens werd ik beet gepakt door een vaag wezen.

Wat moet ik me voorstellen bij een vaag wezen? Vertel me wat je zag van het wezen? Was het groot of klein? Harig of kaal? Had het stekels? Stonk het? Wat voor kleur was het? Zag je zijn ogen? Hoe keek het uit zijn ogen? Agressief, verward of vriendelijk? Hoe gedroeg het zich: wild of rustig of paniekerig? Hoe pakte het jou beet? Wat voelde je?

Het nam me in zijn bek en rende door de tunnel.

Wat voelde je toen het je in zijn bek nam? Deed het pijn? Schrok je? Wat dacht je? Was de bek zo groot dat je erin paste of sleurde het beest je mee? Probeerde je je los te wrikken of liet je je meenemen? Wat kon je nog zien toen het beest ging rennen? Wat dacht je?

Opeens gingen we door een deur.

Hoe dan? Stond die open? Botste het beest er tegen aan? Raakte jij de deurpost? Wat dacht je?

Binnen was het warm.

Waar ben je? Omschrijf de ruimte waar je bent! Was je bang of juist niet?

Ik deed mijn ogen open en merkte dat ik zwetend in mijn bed lag.

Leerkracht 3

Basisvolgorde van een taalronde

Eerst zijn er werkvormen gericht op het creëren van een goede sfeer waarin elk kind zin krijgt om iets te vertellen. Daarnaast zijn de werkvormen gericht op het oproepen van ervaringen en associaties. Op het moment dat het borrelt van de verhalen en ook de stille kinderen genoeg in hun hoofd hebben om over te schrijven, gaat het mondelinge deel van de taalronde over naar het individueel schriftelijk deel.

Voorbereiding

- * Kies het onderwerp waarover je met de kinderen wilt praten.
- * Bedenk de beginvraag en een aantal vragen die je tussendoor kunt stellen.
- * Of: kies bewust geen onderwerp, maar besluit dat je het onderwerp laat voortkomen uit de inbreng van de kinderen en van jezelf, in de loop van het proces in de kring.

Stap 1. Maken van een kring

- * Dat kan zoals het altijd gebeurt, maar ook op een bepaalde volgorde, bijvoorbeeld op verjaardagsdatum, op huisnummer of op haarlengte (zie energizers!)

Stap 2. Introduceren van het onderwerp

- * Door middel van:
 - * Kiezen uit inbreng van de kinderen of de leerkracht
 - * Laten zien van voorwerpen
 - * Verhaal of gedicht voorlezen

Stap 3. Vertelronde

- * Op de rij af en/of met beurten

Stap 4. Lijstjes/ woordspinnen en/of schrijven

- * Laat de kinderen een lijstje/ woordspin maken

Stap 5. Tweetallen-gesprekken over 1 ding van het lijstje

- * Laat de kinderen in tweetallen praten over 1 ding van het lijstje
- * Extra werkvormen: boek coöperatief leren.

Vervolg

- * Tekstbespreking

Werken met een tekstbespreking

De basisvolgorde van een tekstbespreking

Vorbereiding

- * Kies een tekst die een kind in een stel-les geschreven heeft
- * Schrijf de tekst op het bord precies zoals het in het schrift van het kind staat
- * Nummer de regels vooraan met een gekleurde cijfer
- * Deel de kinderen in tweetallen in
- * Elk tweetal zit bij elkaar met een schrijfblaadje en een potlood.

Stap 1: Bordtekst voorlezen

- * Lees de tekst op het bord twee keer hardop voor, terwijl de kinderen meelesen

Stap 2: Vragen formuleren over de inhoud

- * Vraag de kinderen om per tweetal te bedenken wat ze niet snappen van de inhoud van de tekst of wat ze nog willen weten over de tekst
- * Laat de kinderen open vragen stellen (wie, wat, waar, waarom, wanneer, hoe, hoeveel)

Stap 3: Fouten aangegeven

- * Laat de kinderen kort noteren welke fouten ze in de tekst denken te zien
- * Of: laat de kinderen die fouten zien naar het bord komen en laat deze kinderen met een kleurtje een streepje onder de fout zetten.

Stap 4: Bespreken en veranderen van de bordtekst

- * De schrijver van de tekst zit op een stoel voor de klas en geeft antwoord op de vragen.
- * Bespreek eerst de inhoud van de tekst met de klas
- * Bespreek daarna pas de schrijf- en spelfouten, hoofdletters en punten.
- * Bepaal samen met de eigenaar van de tekst (een kind) welke veranderingen of toevoegingen mogen worden aangebracht.
- * Bespreek de tekst aan de hand van de genoteerde vragen van leerlingen.
- * Geef beurten om de vragen te mogen stellen
- * Breid zelf de vragen eventueel uit en denk daarbij hardop (modellen)
- * Neem steeds een stukje van de tekst en kijk of daarover vragen zijn

- * Schrijf veranderingen met een ander kleurtje in de tekst op het bord
- * Breng tussendoor jouw vragen in als je het gevoel hebt dat zaken vergeten worden of om iets onder de aandacht te brengen
- * Maak ook nu en dan een uitstapje richting taalbeschouwing. Bespreek bijvoorbeeld een interessant woord of het verschil tussen twee woorden of synoniemen
- * Laat veranderingen zoveel mogelijk door kinderen formuleren
- * Lees gedurende de bespreking de tekst vaak opnieuw door
- * Lees tot slot de gehele tekst zoals hij geworden is.

Stap 5: Eigen teksten veranderen en verbeteren

Deel de schriften met teksten uit en laat in tweetallen werken aan het veranderen en verbeteren van de eigen teksten. Hiervoor geldt de onderstaande volgorde van werken (eventueel op het bord te schrijven)

- * lees je eigen tekst
- * verander misschien iets
- * leest de tekst van je buurman/ buurvrouw
- * praat samen over beide teksten
- * verander of verbeter je tekst tot je tevreden bent
- * wacht op een juf/ meester en start alvast met je tekening
- * als je juf/ meester langs geweest is: schrijf de tekst in het net onder de tekening
- * tekst + tekening inleveren.

Leerkracht 7

Lesopzet schrijven met foto's

Schrijven gebeurt adhv een vast stappenplan:

- In de kring begint de leerkracht te vertellen adhv wat er op het plaatje staat (modellen) ik zie...ik denk...enz
- Tweetalgesprek in de kring, de kinderen krijgen allemaal een plaatje, ze bekijken het eerst zelf en bedenken wat er op staat, waar het bij hoort, wat ze zien. Vervolgens wordt er uitgewisseld met de buurman. (1 minuut) Nr 1 vertelt wat op zijn/haar plaatje staat, dan wordt er gewisseld. Terugkoppelen in de groet kring>>nr 1 vertelt wat nr 2 heeft gezegd en andersom. Zo worden een aantal kwesties door de leerkracht ingebracht, ben je zelf weleens gepest, wat vind van discriminatie... enz. telkens in tweetalgesprekken. >>op verhaal komen.
- Vervolgens wordt er aan de tafel een woordwebje gemaakt/lijstje van woorden die bij het plaatje horen
- Daarna pas wordt er adhv de woorden een verhaaltje gemaakt
- De verhaaltjes worden voorgelezen
- Een zin wordt eventueel "opgepimpt", hoe kan ik het mooier maken (bijvoorbeeld meer bijvoeglijk naamwoorden gebruiken)
- De teksten worden gereviseerd op spelfouten, zinsbouw, interpunctie
- De teksten worden getypt

Lesopzet begrijpend lezen tekst VOC

- Doel van de les benoemen
- Terughalen voorkennis, waar hebben we het al over gehad in het thema?
- Voorwerpen in groepjes uitdelen (hands on). In groepjes wordt met elkaar overlegd wat het voorwerp is, waar het voor gebruikt wordt en wat het te maken kan hebben met de les. Vervolgens wordt er teruggekoppeld naar de groep, wat hebben de voorwerpen met elkaar te maken? Waar zou de les over gaan, in dit geval over wie? (mondellnge taal overleggen, samen tot conclusie komen)
- Filmpje laten zien over VOC eventueel met kijkvraag (begrijpend luisteren)
- Tekst voorspellen adhv titel, kopjes en plaatjes
- Tekst begrijpend voorlezen door leerkracht + verduidelijken van een aantal nieuwe woorden (kort> woorden komen later terug op de woordmuur en worden uitgebreid behandeld geconsolideerd>woordenschat) (begrijpend luisteren) klopte mijn voorspelling?
- Instructie geven op strategie in dit geval samenvatten en ophelderen van onduidelijkheden (woordenschat)
- Tekst wordt in tweetallen gelezen en de opdrachten worden gemaakt, aan de instructietafel zitten de “aanpak “kinderen die met behulp van de voorwerpen de tekst beter kunnen begrijpen en die samen met de lk de tekst lezen en de verwerking maken
- De les wordt geëvalueerd op doel, heb ik de opdrachten goed gemaakt, samenwerking en kan ik kort vertellen waar de tekst over ging
- Woorden komen op de woordmuur met omschrijving, worden gedurende het thema geconsolideerd

De VOC 1602-1799

Nederland breidt uit over zee

Koopvaardijschepen van de **Verenigde Oostindische Compagnie (VOC)** brachten veel nieuwe dingen mee terug naar ons land. Bijvoorbeeld peper, nootmuskaat en koffie uit Azië. En ananassen uit Afrika. In Afrika en Azië veroverde de VOC ook land. Deze veroverde gebieden werden **koloniën** genoemd. Ze waren daarna Nederlands bezit. Dat het ook een gevaarlijk avontuur was, bleek twee jaar later. Slechts drie van de vier schepen keerden terug. Van de 249 bemanningsleden waren er nog maar 87 over!



Jaloers op Nederland

De Nederlanders waren erg goed in het bouwen van grote schepen. De meeste schepen hadden drie masten en waren helemaal van hout. Aan boord waren ook ijzeren kanonnen. In 1595 zeilden deze schepen voor het eerst naar de andere kant van de wereld, naar Azië. Daar kochten de Nederlanders in China en **Indië** zaken als peper, thee, kaneel en vruchten. Het was de opening van de **handelsroute** naar de ‘Oost’. Nieuwe reizen met zwaarbewapende, sterke schepen volgden. Rijk beladen met goederen en **specerijen**, zoals peper en nootmuskaat, kwamen ze terug. Al snel maakten de kooplieden van Zeeland en Holland de Portugezen en de Engelsen jaloers.



De VOC wordt opgericht

Een paar jaar later kwam Johan van Oldenbarnevelt met het idee om de Verenigde Oost-Indische Compagnie (VOC) op te richten. Op 20 maart 1602 kreeg de VOC, als enige in Nederland, het recht om **handel te drijven** in Azië. Maar de VOC deed ook andere dingen dan handelen. Zij voerde oorlog in Azië en veroverde daar gebieden. Deze gebieden werden dan eigendom van ons land. Zo veroverde VOC-schipper Jan Pieterszoon Coen in 1619 grote gebieden in Indië. Daarbij werden veel Indische mensen vermoord en steden in brand gestoken. De VOC werd een belangrijke en sterke macht voor Nederland.



Nederland wordt groter, rijker en machtiger

‘Hier kan iets groots verricht worden’, schreef Jan Pieterszoon Coen aan het VOC-bestuur. Hij had het over Jayakarta, de stad die hij in 1619 veroverde. Hij noemde het Batavia. Volgens hem was Nederland weer belangrijker geworden in de wereld. ‘Iedereen zal nu proberen ons te vriend te houden’, schreef hij. Ook vocht de VOC met Engelsen en Portugezen, die ook gebieden wilden veroveren in Azië. Pas in 1799 kwam er een einde aan de VOC. Zij heeft dus bijna 200 jaar bestaan. En al die tijd brachten de VOC-schepen heel veel spullen naar ons land. De VOC vulde de Nederlandse **pakhuisen** en grachtenhuizen met zijde, specerijen, koffie, thee, tabak, tropisch hout, ijzer, koper, zilver, goud, porselein, verfstoffen, schelpen en nog veel meer. Ons land werd er erg rijk van. We noemen het ook wel **de “gouden eeuw”**



En toen was het voorbij

De VOC bestond bijna 200 jaar. In 1799, Nederland was toen van Frankrijk, werd de VOC opgeheven. De **archieven** van de VOC worden nu beschouwd als **werelderfgoed**. Ze zijn een deel van het ‘geheugen van de wereld’. De dagboeken van de kooplieden, de reisverslagen van bezoeken aan vreemde koningen, de **vrachtljsten** van de schepen, ze moeten allemaal goed bewaard worden. Daardoor weten we nu heel veel over wat er toen gebeurd is. Zo weten we een deel van de geschiedenis.

Vul het sleutelschema in

Dat doen we met de **vraagwoorden** wat waar wie wanneer waarom hoe

Wat is de VOC	
Waar haalde de VOC hun spullen vandaan	

Wat namen ze mee	
Wie richtte de VOC op	
Wanneer is de VOC opgericht	
Wie veroverde grote gebieden	
Waarom noemen we die tijd de gouden eeuw	
Hoe kan het dat we nu dit allemaal weten	

We maken een samenvatting van de tekst

De VOC is een afkorting

voor_____

De zeevaarders haalden hun spullen uit_____

Ze namen bijvoorbeeld _____mee. Dat zijn fijngemalen delen van planten die de smaak van het eten sterker kon maken. Een aantal van die specerijen

zijn_____

In 1602 werd de VOC opgericht. De belangrijke VOC schipper_____

veroverde grote gebieden in Indië. Hij veroverde Jakarta en noemde het_____.

De spullen werden opgeslagen in grote_____. We

noemen deze eeuw de

_____ omdat_____.

We weten deze dingen doordat _____bewaard zijn gebleven.

Woorden bij de tekst:

koopvaardischepen

Handelsschepen die over zeeën en oceanen kunnen varen

VOC

Verenigde Oost-Indische Compagnie. Vereniging van handelaars die spullen kochten in Azië

Kolonie

Een gebied dat door een ander land was veroverd. Uit dat gebied werden spullen gehaald die we hier niet hadden.

Indië

Een groot land in Azië, heet nu Indonesië. Dit was toen veroverd door Nederland en dus een kolonie.

handelsroute

De weg die je volgt om ergens te komen waar je in spullen kunt handelen

specerijen

Fijngemalen delen van bepaalde planten. Ze hebben een sterke smaak. Specerijen zoals peper en nootmuskaat doe je door je eten.

Handel drijven

Het kopen en verkopen van spullen

Pakhuizen

Huizen waar de spullen werden opgeslagen die ze mee genomen hadden

Archief

Plaats waar belangrijke papieren worden bewaard

Werelderfgoed

Lijst waarop belangrijke dingen staan uit de geschiedenis die niet vergeten mogen worden

Vrachtlijsten

Op deze lijst staan spullen die op het schip aanwezig zijn

Wat hoort bij elkaar, geef het dezelfde kleur

Koopvaardischepen	Op deze lijst staan spullen die op het schip aanwezig zijn
VOC	Huizen waar de spullen werden opgeslagen die ze mee genomen hadden
Kolonie	Lijst waarop belangrijke dingen staan uit de geschiedenis die niet vergeten mogen worden
Indië	Het kopen en verkopen van spullen
Handelsroute	Een groot land in Azië, heet nu Indonesië. Dit was toen veroverd door Nederland en dus een kolonie.
Specerijen	Plaats waar belangrijke papieren worden bewaard
Handel drijven	Een gebied dat door een ander land was veroverd. Uit dat gebied werden spullen gehaald die we hier niet hadden.
Pakhuizen	Fijngemalen delen van bepaalde planten. Ze hebben een sterke smaak. Specerijen zoals peper en nootmuskaat doe je door je eten.
Archief	De weg die je volgt om ergens te komen waar je in spullen kunt handelen
Werelderfgoed	Verenigde Oost-Indische Compagnie. Vereniging van handelaars die spullen kochten in Azië
vrachtlijst	Handelsschepen die over zeeën en oceanen kunnen varen