

N° 09
JAARGANG 6
2015

f3

esc



f1



f2

+
§



@ €
2

£
3



Q

W

E



Taa



S

~

Z

X

Woordenschat, grammaticale kennis
en leessnelheid en de invloed op schrijfvaardigheid

Stimulering van denkvaardigheden bij kleuters

Verhalen leren schrijven

fn

ctrl



cmd



voor opleiders en onderwijsadviseurs



f4

f5

f6



f7



\$

4

%

5

^

6

&

7

*

8

R

T

Y

U

F

G

H

J

C

V

B

N

M

▶|| f8

▶▶ f9

🔊 f10

🔊) f11

🔊)))

(
9

)
0

-
-

+
=

|

O

P

{
[

}
]

K

L

:
;

"
,

M

<
,

>
.

?
/

⌘ cmd

alt
⌥

◀

Δ
▽

Colofon

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

Redactie

Madelein Gibson (SLO), Mirjam Snel (LOPON²),
Saskia Versloot (EDventure), Monique Vrij (EDventure),
Carla van Hengel-van Esch (EDventure)
De eindredactie wordt verzorgd door SLO.

Wie het tijdschrift wenst te ontvangen en tot de doelgroep behoort kan zich aanmelden door een mail te sturen naar nevenstaand adres, met vermelding van uw naam, de naam van de instelling, en het adres. Het tijdschrift is gratis te downloaden op www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal.

Redactieadres

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

Ontwerp Hartebeest, Nijmegen

Druk Te Sligte-Olijdam, Enschede
ISSN 1879-4548

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

slo

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

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

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

www.slo.nl

LOPON²

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

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

www.lopon2.net

EDventure

vereniging van
onderwijs
adviesbureaus

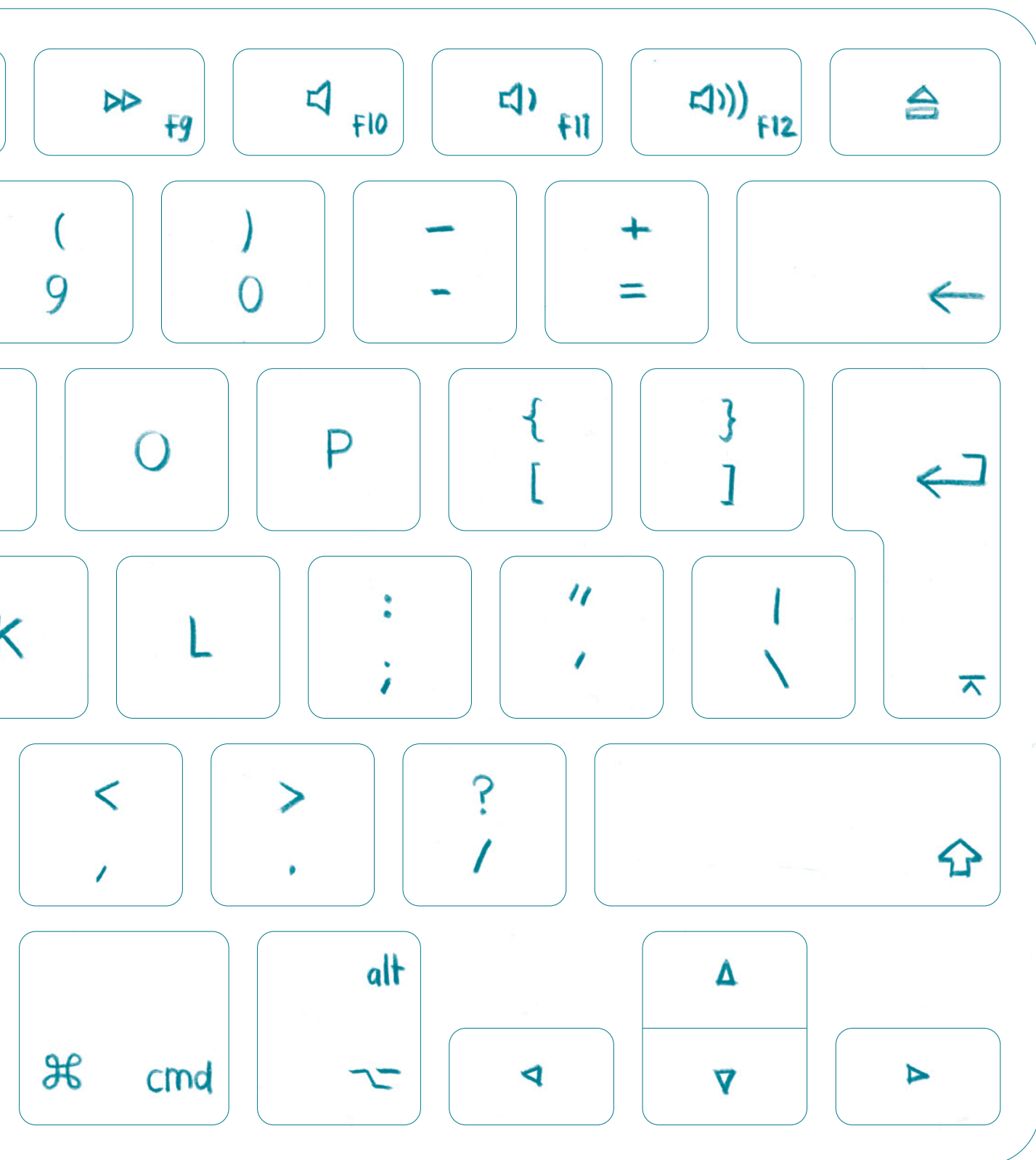
EDventure is de vereniging van onderwijsadviesbureaus. Zij versterkt de positie van de bureaus en ondersteunt hen bij de realisatie van hun doelstelling. Deze doelstelling is integrale onderwijsadviesring en heeft betrekking op onderwijsontwikkeling, schoolontwikkeling, onderwijs aan kinderen met problemen,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

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

www.edventure.nl

Inhoudsopgave

2	Colofon
5	Van de redactie
6	Even voorstellen
8	Verhalen leren schrijven Eric Besselink en Eline Seinhorst
16	Ontwikkeling in de schrijfvaardigheid van een- en meertalige leerlingen in het vmbo: De rol van linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis Mirjam Trapman en Amos van Gelderen
24	Ruimte voor leren Albert Walsweer
31	Prentenboeken en interactiemogelijkheden: Aanknopingspunten om het denken te stimuleren Myrte Gosen
36	Column: De vrijheid van taalonderwijs in het geding René Berends
38	Formatieve evaluatie in het leesonderwijs Carmen Damhuis
43	Datafeedback helpt! Hoe de professionele ontwikkeling van aankomende leerkrachten kan worden versneld door datafeedback Thoni Houtveen, Henk van den Hurk en Marije Neven-Hummel
51	De leesontwikkeling van kinderen in groep 3: Een onderzoek naar de ontwikkeling van woordherkenning Mirjam Snel
55	Het eerste jaar van de Eindtoets PO: Besluitvorming, invoering en de uitwerking van het onderdeel taal Joanneke Prenger en Madeleine Gibson
63	Blikvangers
65	Agenda



Van de redactie

Voor u ligt de negende editie van Tijdschrift Taal, het tijdschrift voor opleiders en onderwijsadviseurs, dat wordt uitgegeven door SLO in samenwerking met LOPON² en EDventure. Dit nieuwe nummer werd al aangekondigd in onze ‘zomergroet’, een vrolijke kaart waarmee de redactie u wilde laten weten dat er hard gewerkt werd aan de artikelen voor Tijdschrift Taal.

Wat is er sinds het verschijnen van het vorige nummer allemaal gebeurd? Allereerst heeft er een lezersonderzoek plaatsgevonden. De resultaten op het gebied van vormgeving zijn voor ons aanleiding geweest om het tijdschrift op een aantal punten, onder andere de omslag, te ‘restylen’. In onze rubriek *Blikvangers* is een samenvatting van de resultaten van het lezersonderzoek opgenomen en lichten we de gedachte achter de nieuwe omslag toe. In dit nummer gaat onder andere aandacht uit naar schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs. Een van de hoofdartikelen is geschreven door Eric Besselink en Eline Seinhorst, die - vanuit de Iselinge Hogeschool - aan een schrijfproject werken waarin interessante vragen aan de orde komen, zoals: ‘Hoe kom je binnen de basisschool tot een leerlijn voor het schrijven van verhalen?’ en ‘Welke tools helpen de leerkracht om een kwalitatief hoogstaande instructie te ontwerpen waarin het schrijven van verhalen centraal staat?’ Een tweede artikel over schrijven is van Mirjam Trapman en Amos van Gelderen, en gaat over onderzoek naar schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo. Met

een artikel over taalonderwijs op het vmbo slaat Tijdschrift Taal een nieuwe weg in. Tot nu toe kwamen in Tijdschrift Taal alleen thema’s over taal op de basisschool aan de orde, en incidenteel iets uit het voortgezet onderwijs. Met het oog op doorgaande leerlijnen van primair naar voortgezet onderwijs heeft de redactie echter besloten om dit vaker te doen. Onlangs verscheen ook het proefschrift van Albert Walsweer, onder de titel ‘Ruimte voor leren’, over de wijze waarop leerlingen en hun leerkrachten op kleine Friese basisscholen gezamenlijk kennis construeren in interactie. Voor het samenleren en al onderzoekend, via gesprekken, gezamenlijk je kennis uit te breiden, lijkt letterlijk steeds meer ruimte te komen in het basisonderwijs.

Ook Myrte Gosen schrijft in dit nummer over (een vorm van) gezamenlijke kennisconstructie op basisscholen. Ze beschrijft hoe je tijdens het lezen van prentenboeken aan jonge kinderen het denken kunt stimuleren. Deze vorm van interactie rond het voorlezen gaat verder dan zomaar een gesprekje voeren: voor kinderen is het een prettige manier om te laten zien wat ze van een verhaal hebben begrepen, en -voor leerkrachten- een manier om vinger aan de pols te houden als het gaat om het volgen van leerlingen. Een andere manier om grip te krijgen op de ontwikkeling die kinderen doormaken op leesgebied, is via formatieve evaluatie. In ‘Evalueren om te leren’ geeft Carmen Damhuis een beknopte beschrijving van wat de literatuur ons leert over formatieve evaluatie in het taalonderwijs.

In onderzoek door Henk van den Hurk en Marije Neven-Hummel onder leiding van Thoni Houtveen, gaat eveneens aandacht uit naar leesonderwijs, namelijk naar verschillende vormen van leesinstructiegedrag onder aankomende leerkrachten van de pabo. En ook Mirjam Snel richt zich in haar artikel over haar proefschrift op het leesonderwijs en het effect van verschillende instructievormen. Beide onderzoeken leveren interessante input op voor dit nummer van Tijdschrift Taal. Tot slot besteden we in dit nummer aandacht aan de nieuwe eindtoets in het basisonderwijs. Drie toetsaanbieders hebben dit jaar een nieuwe eindtoets op de markt gebracht. Zij waagden hiermee een sprong in het diepe om de taalkennis van kinderen op originele manieren in kaart te brengen.

De redactie van Tijdschrift Taal houdt uiteraard ook de traditie van een prikkelende column in het blad in ere. René Berends pleit voor een toekomst waarin leerkrachten vrij zijn van bemoeienis van derden, en ze op eigen kracht, vanuit hun eigen overtuiging en met vertrouwen vanuit de omgeving, het onderwijs naar een hoger niveau weten te tillen.

De redactie van Tijdschrift Taal hoopt dat dit nieuwe nummer aan uw verwachtingen voldoet en nodigt u van harte uit te reageren. We wensen u veel leesplezier toe!

Van de redactie - Madeleine Gibson

Even voorstellen

Tijdschrift Taal heeft niet alleen een ander jasje, maar ook een andere redactie. Hieronder stellen de nieuwe redactieleden zich kort aan u voor.



Madeleine Gibson

Hoofd- en eindredacteur Tijdschrift Taal
Werkzaam bij: SLO

Functies:

- Leerplanontwikkelaar taal, afdeling primair onderwijs

Werkzaamheden:

- Leerplanontwikkeling op de aandachtsgebieden geïntegreerd taalonderwijs, 21e eeuwse vaardigheden en taal, Engels in het basisonderwijs

- Projectleider Verder met het referentiekader taal PO

Passie voor taal:

Je uiten in taal, mogen spelen met taal en taal tot je mogen nemen, geeft grip op je bestaan. Het is de sleutel tot oneindig veel avonturen en nieuwe werelden. Dit ontdekken en ervaren gun ik onderwijzers, ouders, en uiteindelijk alle kinderen in Nederland.



Mirjam Snel

Redactielid namens: LOPON²
Werkzaam bij: PABO, Hogeschool Utrecht

Functies:

- Hogeschoolhoofddocent
- Lid van lectoraat Geletterdheid
- Bestuurslid van LOPON²
- Redactielid Tijdschrift Taal

Werkzaamheden:

- Als Hogeschoolhoofddocent: brugfunctie tussen lectoraat en de opleiding
- Als lid van lectoraat: verantwoordelijk voor de kwaliteit van het taalcurriculum

- Onderzoek naar de effecten van 'state of the art' curriculum (in opleiding en praktijk)
- Implementatie van een 'state of the art' curriculum

Passie voor taal:

Taalontwikkeling in brede zin met oog voor de vertaling van de wetenschap naar de praktijk, want "Niets is zo praktisch als een goede theorie."



Saskia Versloot

Redactielid namens: EDventure

Werkzaam bij: Marant

Functies:

- Senior adviseur en gespecialiseerd in taal en didactiek, klassenmanagement en coöperatief leren/meervoudige intelligentie, leren in de 21e eeuw bij Marant
- Regisseur taalgroep Marant
- Thema-expert School Aan Zet Taal, OMV en OGW
- Redactielid Tijdschrift Taal

Werkzaamheden:

- Coachen van verandering en vernieuwing in scholen gerelateerd aan taalonderwijs in primair en voortgezet onderwijs.
- Bijdragen aan interne versterking van Marant.

Passie voor taal:

Taal is muziek voor het lerende brein! Met taal kan een kind leren en groeien. Die ingang gebruik ik elke dag in mijn werk om het onderwijsveld te versterken leerlingen tot leren te brengen.



Monique Vrij

Redactielid namens: EDventure

Werkzaam bij: OnderwijsAdvies

Functies:

- Onderwijsadviseur/taalspecialist bij OnderwijsAdvies
- Redactielid Tijdschrift Taal

Werkzaamheden:

- Onderwijsadvies op het gebied van taal en lezen primair onderwijs
- Trainer pedagogisch medewerkers met als doel hen het vereiste taalniveau van 2F/3F te laten behalen
- Ontwikkeling en aanbod trainingen met als speerpunt en woordenschat en begrijpend lezen

Passie voor taal:

Iedereen verdient kwalitatief goed onderwijs in taal. Goed taalonderwijs werkt door op allerlei gebieden, waardoor kansen zoveel mogelijk benut kunnen worden. Ik wil leerlingen in aanraking brengen met taal om zich op de juiste manier te kunnen uitdrukken, en mensen enthousiasmeren en motiveren voor professionele vooruitgang op het gebied van taal en lezen.



Carla van Hengel-van Esch

Redactielid namens: EDventure

Werkzaam bij: Driestar Educatief

Functies:

- Docent Nederlands als tweede taal en interculturele communicatie
- Onderwijsadviseur en trainer
- Taalcolumnist bij het Reformatorisch Dagblad
- Redactielid Tijdschrift Taal

Werkzaamheden:

- Training vo- en mbo-docenten op de gebieden referentieniveaus taal en taalgericht vakonderwijs.
- Medewerker onderzoek in Sierra Leone naar de rol van de moedertaal als instructietaal in het primair onderwijs
- Geeft colleges

Passie voor taal:

kinderen op een hoger taalbeheersingsniveau brengen - of het nu de eerste, tweede of derde taal is - vanuit inzichten op het gebied van taal(theorieën) en didactiek, en - niet te vergeten - ervaringen uit de praktijk.

Verhalen leren schrijven

Auteurs: *Eric Besselink en Eline Seinhorst*

Verhalen schrijven: voor veel kinderen een hele klus.

Veel leerkrachten weten niet goed op welke manier ze hun leerlingen kunnen ondersteunen bij het schrijven van een origineel verhaal. In dit artikel worden handreikingen geboden om goede instructies te ontwerpen die ertoe leiden dat leerlingen sneller ‘op verhaal komen’. Verder worden voorbeelden gegeven van manieren om kinderen tijdens hun schrijven met hulpkaarten gericht te ondersteunen.



‘Het is iets dat vanzelf gaat, schrijven,’ zei ik. ‘ik schrijf ook altijd in mijn hoofd. Ik bedoel...als ik iets meemaak, ga ik er vanzelf een verhaaltje over maken, alsof ik de hoofdpersoon ben in een boek. En soms bedenk ik een ander einde. Dat vind ik het leukste geloof ik, dat ik zelf mag bepalen wat er gebeurt en hoe het afloopt’ (Huizing, 2014, p. 8).

Inleiding



Annet Huizing beschrijft in haar boek *Hoe ik per ongeluk een boek schreef* het leven van Katinka. Doordat haar moeder overlijdt en haar vader een relatie krijgt met een nieuwe vriendin, denkt Katinka veel na over mensen en hun relaties. Ze vertrouwt haar ervaringen graag toe aan het papier. Katinka heeft het geluk dat in haar straat een ‘echte’ schrijfster woont. Ze steekt regelmatig voor schrijfadvisen de straat over om met Lidwien te praten over de kunst van het schrijven. Lidwien stelt

Katinka vragen over wat lezen en schrijven voor haar betekenen. Ze leert haar formuleren en vooral kritisch naar haar teksten te kijken.

Katinka schrijft over haar leven. Ze heeft er geen moeite mee om onderwerpen te vinden waarover ze wil schrijven. Ze vindt het normaal om eerst haar ideetjes in klad te noteren. Ze wikt en weegt over de manier waarop ze haar tekst uiteindelijk zal opbouwen. Terwijl ze schrijft, leest ze nog eens terug. Ze stelt zichzelf kritische vragen, zoals ‘is het wel begrijpelijk als ik het zo opschrijf?’ En nadat ze het voorleest aan Lidwien en tips krijgt om het nog beter te maken, heeft ze de drive om gemotiveerd de laatste verbeteringen door te voeren. Ze is intrinsiek gemotiveerd om te schrijven en hanteert effectieve schrijven- en denkstrategieën om een schrijf- taak succesvol te voltooien, ze reguleert haar schrijven zélf.

Hoe graag we dat misschien ook zouden willen, niet elke leerling is een Katinka. Er zijn leerlingen die ervan overtuigd zijn dat het schrijven van verhalen níet leuk is en dat ze het niet kunnen. Soms vinden ze het moeilijk om te bedenken waarover ze willen schrijven of hoe ze moeten beginnen. In dit artikel zal worden ingegaan op het leren schrijven van verhalen. Daarbij zal een aantal vragen centraal staan: Welke vaardigheden zijn cruciaal in het leren schrijven van een verhaal? Hoe kun je binnen de basisschool komen tot een leerlijn voor het schrijven van verhalen? Hoe ziet zo’n leerlijn voor het schrijven van verhalen eruit? Welke tools helpen de leerkracht om een kwalitatief hoogstaande instructie te ontwerpen waarin het schrijven van verhalen centraal staat? Op welke manier kunnen we leerlingen tijdens hun schrijven stimuleren om zelfsturend en gemotiveerd tot mooie schrijfervaringen te

komen? Om deze vragen te beantwoorden zijn in het leernetwerk ‘Schrijven Kun Je Leren’ van Iselinge Hogeschool materialen ontworpen. In een leernetwerk staat een gezamenlijke uitdaging of staan gezamenlijke problemen uit de praktijk centraal. Samen wordt gezocht naar een oplossing. Dat betekent onder meer dat zij, hoewel de deelnemers verschillen in ervaring en opleiding, het leren in een leernetwerk ervaren als een gezamenlijk proces waarin ieders bijdrage welkom is en men van elkaar leert. Zo’n leernetwerk ontwikkelt zich, als het goed is, tot een hechte club van onderwijsinnovators die kennis opdoet en uitwisselt, praktijken ontwerpt en uitprobeert en die samen onderzoekend bouwt aan een beter doordachte onderwijspraktijk (Vrieling, De Laat, Besselink, & Ubbink, 2015). In het leernetwerk ‘Schrijven Kun Je Leren’ betekende het gezamenlijk optrekken in het cursusjaar 2014-2015 dat er in maandelijkse werkdagen gewerkt werd aan het uitwerken van concrete producten die een impuls betekenen voor beter schrijfonderwijs. Deelnemende scholen ontwikkelden zich tot een ‘expertschool’ op het gebied van stelonderwijs. Met ‘stelonderwijs’ bedoelen we onderwijs in het schrijven van teksten. In het leernetwerk ‘Schrijven Kun Je Leren’ werken leerkrachten, studenten, docenten en onderzoekers van de volgende partners samen: Basisschool ‘t Montferland in ‘s-Heerenberg, basisschool Op Koers in Varsseveld, basisschool De Schakel in Eibergen, basisschool De Regenboog in Eibergen en Iselinge Hogeschool in Doetinchem. Er werd samengewerkt volgens de principes van ‘ontwerpgericht onderzoek’.

In dit artikel zullen we verslag doen van de opbrengsten die in het leernetwerk in 2014-2015 werden gerealiseerd. Daarbij zullen we eerst stil staan bij de inzichten uit de literatuur die ons inspireerden tot

het ontwerpen van tools voor leerkracht en leerling waarmee het schrijven van verhalen gestimuleerd kan worden. Die tools zullen we daarna presenteren.

Onderzoeksvragen

Tussen juli en oktober 2014 werd in het leernetwerk gestart met een gezamenlijke missie: het verbeteren van het schrijfonderwijs. De leerkrachten van de vier deelnemende basisscholen schetsten een beeld van het schrijfonderwijs op hun scholen. Uit hun verhalen bleek dat 'schrijven' - zowel in de taalmethodes als in de perceptie van leerkrachten - weinig aandacht kreeg. Collega's volgden min of meer de taalmethode, maar hadden onvoldoende zicht op de doorgaande leerlijnen in het schrijfonderwijs. Verder analyseerden zij dat het geven van een procesgerichte instructie moeilijk bleef: Hoe leg je kinderen uit hoe ze een schrijftaak moeten aanpakken? Wat is eigenlijk 'strategisch schrijfonderwijs'? Hoe kun je leerlingen beter samen laten werken aan schrijftaken? Hoe kunnen we tijdens schrijflessen bevorderen dat leerlingen op een respectvolle maar kritische manier met elkaar in gesprek gaan over hun teksten? Hoe bereiken we dat leerlingen ook zelf hun schrijfproces kunnen sturen? En: op welke manier kunnen we bereiken dat leerlingen schrijven leuk gaan vinden?

Vanzelfsprekend begon ons ontwerpgericht onderzoek met het gezamenlijk vaststellen en inperken van het door de groep ervaren probleem. Waar lopen we tegen aan? Wat loopt er niet goed? Wat zou beter kunnen? Hoe wordt dat op andere scholen opgelost? Wat zegt de literatuur erover? Wie zijn de deskundigen die ons verder zouden kunnen helpen met het oplossen van het probleem? In het leernetwerk

“Het leernetwerk concludeerde dat het antwoord op de vraag ‘welke kwaliteitsbepalende aspecten zijn essentieel voor kinderen als ze succesvol verhalen willen schrijven’, gevonden kon worden in het leren spelen met de aspecten tijd, plaats en karakter.”

werden de eerste paar maanden vooral gebruikt om te lezen, te zoeken en te praten. We wisselden praktijken en literatuur uit en we slaagden erin een centrale onderzoeksvraag te formuleren: Op welke manier kunnen we bevorderen dat leerlingen van groep 4 tot en met 8 gemotiveerd mooie verhalen willen schrijven?

Natuurlijk moest deze ogenschijnlijk eenvoudige vraag worden vertaald naar een aantal deelvragen:

- Welke kwaliteitsbepalende aspecten zijn essentieel voor kinderen als ze succesvol verhalen willen schrijven?
- Op welke manier kunnen we leerkrachten ondersteunen bij het vormgeven van hun instructies in het leren schrijven van verhalen?
- Op welke manier kunnen we bevorderen dat leerlingen tijdens het schrijven zelfsturend en gemotiveerd kunnen werken?

Theoretisch kader

Om antwoord te kunnen geven op de drie onderzoeksvragen hebben wij per vraag de literatuur bestudeerd. Voor wat betreft

de eerste deelvraag, hebben we gebruik gemaakt van verschillende theoretische bronnen. Als eerste hebben we onderzocht wat er volgens de literatuur wordt verstaan onder een 'verhaal'. Volgens Rose en Martin (2012) is een verhaal een specifiek schrijfggenre. Het kent zijn eigen wetten en codes. Iedereen die verhalen leest, is zich min of meer bewust van de opbouw van een verhaal. Een verhaal is een verzonnen (fictieve) vertelling waarin bepaalde gebeurtenissen in een bepaalde volgorde worden geplaatst. Het begint vaak met een probleem of uitdaging van een hoofdpersoon. Aan het eind van het verhaal is het probleem opgelost of heeft de uitdaging geleid tot een resultaat. (Rose & Martin, 2012).

Vervolgens zijn we op zoek gegaan naar bronnen die voor een leerkracht een kader bieden van wat er in de basisschool aan de orde moet komen ten aanzien van het leren schrijven van verhalen. De kerndoelelen en de referentieniveaus bieden zo'n kader (Greven & Letschert, 2006; Expertisecentrum Nederlands, 2010), maar ze zijn voor leerkrachten niet eenvoudig te vertalen naar een 'leerlijn verhalen schrijven' (Besselink, 2014, hoofdstuk 3).

Het leernetwerk raakte geïnspireerd door de dissertatie van Mariëtte Hoogeveen (Hoogeveen, 2012). In genoemd onderzoek worden twee aspecten gezien als kenmerkend voor verhalen en medebepalend voor de kwaliteit van verhalen, namelijk ‘tijd’ en ‘plaats’ (Hoogeveen, 2012, p. 90). Een derde kwaliteitsbepalend aspect, het beschrijven van karakters, werd gevonden in *A fresh look at writing* van Donald Graves (Graves, 1994, p. 287-305). Graves werkt daarin uit op welke manier kinderen ondersteund kunnen worden om in verhalen tot rijke karakterbeschrijvingen te komen. Het leernetwerk concludeerde dat het antwoord op de vraag ‘welke kwaliteitsbepalende aspecten zijn essentieel voor kinderen als ze succesvol verhalen willen schrijven’, gevonden kon worden in het leren spelen met de aspecten tijd, plaats en karakter.

Op de vraag op welke manier we leerkrachten kunnen ondersteunen bij het vormgeven van hun instructies in het leren schrijven van verhalen, verdiepten we ons in de achtergronden van observerend leren. Schrijven is een complexe activiteit: van kinderen wordt verwacht dat ze tegelijkertijd nadenken over wát ze zullen schrijven, over hoe ze dat in taal aan het papier toevertrouwen, hoe ze die tekst organiseren én hoe ze de tekst verzorgen. Voor leerkrachten is het een uitdaging om leerlingen goed te instrueren en te begeleiden in en bij deze vaardigheid. Schrijven is in de basisschool echter een beetje een ondergeschoven kind: er wordt weliswaar aandacht besteed aan de vormelijke kant van taal (de spelling en de grammatica), maar leerkrachten schenken amper aandacht aan het geven van instructies en begeleiding in het schrijven (Inspectie van het Onderwijs, 2012). De inspectie constateert dat de procesgerichte schrijfdidactiek in de kinderschoenen staat (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 9).

“Schrijven is een complexe activiteit: van kinderen wordt verwacht dat ze tegelijkertijd nadenken over wát ze zullen schrijven, over hoe ze dat in taal aan het papier toevertrouwen, hoe ze die tekst organiseren én hoe ze de tekst verzorgen.”

Het leernetwerk zocht gericht naar tools voor ‘nieuwe’ didactische aanpakken die de leerkracht helpen om hun instructies te verrijken en te verbeteren. De ontwikkelde tools zijn met name geïnspireerd op de inzichten met betrekking tot *learning by observation*. Uit een onderzoek van Bandura (1965) blijkt dat leren ook plaats kan vinden door het observeren van een handeling die iemand anders uitvoert. Voor stelonderwijs is leren door te observeren interessant, omdat bij het schrijven leerlingen simultaan aandacht moeten besteden aan allerlei zaken: waarover ze schrijven, hoe ze dat in taal kunnen opschrijven, de verzorging en de organisatie van de tekst. Kijken naar een leerkracht of een leerling die dat voordoet, neemt veel cognitieve last weg: leerlingen hoeven dan immers niet zélf te schrijven. Door het observeren te combineren met evalueren en reflecteren vergroten leerlingen hun kennis over het schrijven. Leren door te observeren is verder uitgewerkt door Braaksma, Rijlaarsdam en van den Bergh (2012). Het leernetwerk besloot een bronnenboek met voorbeeldteksten te ontwikkelen die door de leerkracht tijdens zijn instructie

gebruikt konden worden. Dit bronnenboek diende als voorbeeld voor hoe een leerkracht model kan staan en welke vragen hij kan stellen. Voor het stellen van de vragen hebben wij ons laten inspireren door de inzichten rond het ‘ontkavelen van taalonderwijs’, zoals die zijn beschreven door Van Gelderen en Van Schoten (2011). De kern van hun analyse is dat binnen taalonderwijs te vaak gedaan wordt of er van elkaar te onderscheiden domeinen zouden bestaan: begrijpend lezen náást stellen, technisch lezen als apart vak naast luisteren, woordenschat en taalbeschouwing. Van Gelderen en Van Schoten roepen op om de muurtjes tussen de taaldomeinen regelmatig te slechten. Juist wanneer verschillende taaldomeinen met elkaar verbonden worden, ontstaan er logische en betekenisvolle situaties. Vertaald naar stelonderwijs: tijdens de instructie gaat de leerkracht met behulp van voorbeelden een taalbeschouwend gesprek aan met zijn leerlingen. Tijdens zo’n gesprek stelt de leerkracht vragen als: Waarom heeft de schrijver dit zo gedaan? Zouden jullie iets kunnen veranderen waardoor het duidelijker wordt?

“Het is prettig voor leerlingen om te weten dat naar hun tekst gekeken zal worden. Het helpt hen bewuster na te denken en moeite te doen bij het schrijven van hun tekst.”

Het leernetwerk nam zich voor om teksten te verzamelen die observerend leren mogelijk maken en die gebruikt kunnen worden door de leerkracht in zijn instructies. Verder werd besloten om per leerjaar een aantal voorbeeldvideoclips te maken, waarin leerlingen vertellen op welke manier ze een schrijfprobleem bij het schrijven van verhalen oplossen.

De laatste vraag ‘Op welke manier kunnen we bevorderen dat leerlingen tijdens het schrijven zelfsturend en gemotiveerd kunnen werken?’ leidde tot het bestuderen van recente wetenschappelijke inzichten met betrekking tot de zelfsturing van leerprocessen.

In *Iedereen schrijft, over het belang van schrijfonderwijs voor alle leerlingen* (Besselink & Seinhorst, 2015) wordt beschreven dat het leren schrijven van teksten zich uitstekend leent voor een zelfsturende benadering. Daarnaast toonden Donker, de Boer, Kostons, Dignath van Ewijk, en van der Werf (2014) aan dat zelfsturing een groot effect heeft op schrijfprestaties. Misschien valt dit te verklaren uit het feit dat in schrijfonderwijs niet altijd procesgericht gewerkt wordt, waardoor de kinderen hun schrijfproces regelmatig zelf moeten sturen. Kinderen krijgen weliswaar een schrijfo opdracht, maar zij moeten, ten aanzien van de aanpak, vaak zelf het wiel uitvinden. Er wordt tijdens de instructie en de begeleiding

nauwelijks geleerd hoe de taak succesvol kan worden aangepakt, waardoor de kinderen gedwongen worden hier zelf over na te denken, zichzelf daarin te gaan sturen. Een tweede verklaring is het karakter van de schrijfactiviteit: een ervaren schrijver is zich ervan bewust dat hij tijdens de verschillende fasen van het schrijven kritisch en bewust moet nagaan wat hij gaat doen, wat hij aan het doen is en wat hij heeft gedaan. In de fase voorafgaand aan het schrijven denkt de leerling bijvoorbeeld na over wat hij gaat schrijven, wat zijn doel is, met welke afspraken hij rekening moet houden en hoe hij zichzelf kan motiveren om aan de taak te beginnen. Tijdens het schrijven stelt hij zich onder andere de vraag hoe hij zijn ideeën kan verwoorden, hoe hij structuur in zijn tekst krijgt, of de tekst duidelijk is voor de lezer en of hij voldoende opschiet. Tenslotte bekijkt de leerling na het schrijven of hij tevreden is, het doel heeft behaald, wie zijn tekst zou kunnen lezen en wat hij ervan geleerd heeft.

Kortom: het schrijven is een voorbeeld van een hogere-orde-proces. Een schrijver maakt simultaan tal van afwegingen. Hij is bezig met de inhoud, maar ook met de vertaling daarvan in een zichtbare tekst. Intussen vragen ook het communicatieve doel, de verzorging en interpunctie en spelling zijn aandacht. Een ingewikkeld proces dat gebaat is bij goede sturing. Die

sturing kan onder meer gestalte krijgen door *scaffolding* toe te passen: leerlingen die daaraan behoefte hebben worden dan gericht ondersteund door middel van door de leerkracht ontworpen aanwijzingen, hulpkaarten, ezelsbruggetjes, aanwijzingen en bijvoorbeeld ‘to-do’ lijstjes. *Scaffolding* blijkt bij het schrijven een effectieve strategie (Harris, Graham, & Mason, 2008; Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2014; Santangelo, Harris, & Graham, 2008.) De essentie van scaffolding is dat de hulpmiddelen gaande het proces steeds meer ingeperkt worden. Het doel is immers dat de leerling hulp internaliseert en opslaat in zijn mentale model dat zijn aanpak stuurt. Binnen een grootschalig schrijfproject, het ‘SRSD-project’ (Harris et al, 2008, 2014), wordt er op een bijzondere manier gebruik gemaakt van *scaffolding*. SRSD betekent *self regulated strategy development*. In het project staat de ontwikkeling van het strategisch schrijven door de zelfregulering van leerlingen te stimuleren centraal. Binnen het SRSD-project richt de scaffolding zich niet alleen op de kennis die je bij het schrijven moet hebben van de taal en de taalconventies, maar richt het zich ook op metacognitieve en motivationele strategieën: strategieën die ook wel gerekend worden onder de ‘tweede-orde-scaffolding’ (Kirschner & Van Merriënboer, 2013). Met een reeks van hulpkaarten (*scaffolds*) worden leerlingen in de gelegenheid gesteld om zowel het schrijven, het aansturen van hun schrijfproces, als hun motivatie om te schrijven positief te beïnvloeden. In deze aanpak van zelfregulering is de expertise van de leerkracht cruciaal: hij zorgt ervoor dat er, op het goede moment, passend bij de leerling, de juiste *scaffolding* wordt geboden. De inzichten uit de literatuur stimuleerden het leernetwerk om hulpkaarten te ontwikkelen die door leerlingen gebruikt mochten worden tijdens hun schrijven en hen stimuleert tot strategisch en zelfgestuurd leren.

Naast het leren je eigen schrijfproces te sturen, heeft het leernetwerk zich ook verdiept in de vraag op welke manier schrijven voor leerlingen een gemotiveerde activiteit kan zijn. Eenvoudig gesteld kunnen we motivatie zien als een zekere bereidheid om een taak te willen beginnen en tot een goed einde te brengen. In hun *unified theory of task-specific motivation* werken De Brabander en Martens (2014) uit hoe gevoel en verstand bemiddelen tussen enerzijds de psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie en sociale verbondenheid) en de bereidheid tot actie. Een voorwaarde is dat de leerkracht rekening houdt met de psychologische basisbehoeften van de leerlingen. Leerlingen kunnen pas gemotiveerd zijn te schrijven, wanneer de leerkracht hen een medebepalende rol gunt (autonomie), de leerlingen voelen dat ze niet alleen staan in het oplossen van mogelijke problemen (relatie) en wanneer ze een taak krijgen waarvan verwacht mag worden dat zij het na de nodige inspanning succesvol kunnen afronden (competentie). Maar er is meer nodig: zowel het gevoel als het verstand moeten samenwerken om tot gemotiveerde actie over te gaan. Bij 'gevoel' kan men dan denken aan: mogen schrijven waarover je enthousiast bent, ervaren dat de meester of juf het leuk vindt als je iets geschreven hebt en benieuwd is naar het resultaat, en ervaren hoe plezierig het is om een goed gelukte tekst aan een ander te mogen voorlezen. Maar men kan ook denken aan: weten dat je fouten mag maken en dat het niet erg is als een taak niet direct lukt. Bij 'verstand' kan men denken aan aspecten als de waarde die de leerling toekent aan een schrijftaak: 'Het is handig om dit te kunnen, want dan kan ik altijd...'. Belangrijk is dat de leerling het 'nut' van de opdracht begrijpt, dat hij snapt wat hij door het uitvoeren van de taak bereikt.

“Feedback stimuleert dat leerlingen graag schrijven. Immers: door feedback is er een gegarandeerd publiek.”

Het leernetwerk kwam op basis van deze inzichten tot een aantal 'vuistregels'. We namen ons voor om bij de uitwerking van de activiteiten rekening te houden met deze vuistregels. Uit veel onderzoek blijkt dat feedback een krachtig middel is om het leren van kinderen te ondersteunen: de reviewstudie van Hattie en Timperley (2007) draagt niet voor niets de naam *The Power of Feedback*. Feedback, gegeven door de leerkracht of door medeleerlingen, blijkt een hefboom te zijn waarmee de kloof kan worden overbrugd tussen wat een leerling kan en wat een leerling moet kunnen (Hattie, & Timperley, 2007, p. 87). Het leereffect van feedback treedt niet alleen op bij degene die de feedback ontvangt, maar is ook voordelig voor degene die de feedback geeft. Door suggesties te doen over de tekst van anderen, ervaren leerlingen het 'lezersstandpunt'. Door dit standpunt in te nemen, ervaart een leerling hoe een tekst over kan komen. Deze ervaring en het afkijken van de kunst (hoe pakken andere kinderen een schrijftaak aan) en het formuleren van feedback, dragen bij aan een versterking van de metacognitieve vaardigheid ten aanzien van het schrijfproces. In de literatuur worden aan feedback vijf verschillende functies toegekend: 1) feedback helpt de leerling te reflecteren, waardoor metacognitieve kennis over het schrijfproces wordt verworven. Kinderen leren te plannen, te formuleren en te reviseren. Ook leren ze hoe ze dit proces samen met anderen kunnen monitoren. De leerling leert dat 'gewoon opschrijven wat je denkt'

niet volstaat. De leerling leert zijn ideeën zó te transformeren, dat de tekst door een lezer gelezen kan worden. Tekstdoel en publiek worden onderwerp van afweging (Hoogeveen, 2012). 2) Feedback stimuleert dat leerlingen graag schrijven. Immers: door feedback is er een gegarandeerd publiek. Er is iemand die de tekst leest om met de schrijver te sparren. Het is prettig voor leerlingen om te weten dat naar hun tekst gekeken zal worden. Het helpt hen bewuster na te denken en moeite te doen bij het schrijven van hun tekst (Hoogeveen, 2012). 3) Feedback neemt ook onzekerheid weg, leerlingen weten dat ze tijdig ondersteuning kunnen vinden bij medeleerlingen of leerkracht. Door het betrekken van leerlingen bij het geven van feedback bereikt de leerkracht dat elk kind weet dat zijn tekst door iemand wordt gelezen. 4) Feedback draagt bij aan de groei van een taal waarmee kinderen over taal praten: een metataal. Daarmee wordt impliciete kennis expliciet. Het verwoorden van typische kenmerken van bepaalde tekstgenres is een voorbeeld van het vocabulaire van deze metataal (Hoogeveen, 2012). 5) Feedback is dienstig aan de leerkracht: het biedt hem informatie over minder adequate oplossingen en misconcepten van leerlingen en stuurt zijn vervolginstructies. Feedback wordt écht krachtig, wanneer deze gepaard gaat met een doelgerichte instructie vooraf. Feedback moet namelijk richting hebben: leerlingen moeten weten wat de schrijftaak is én wat het doel van de schrijfactiviteit is (Hattie, & Timperley, 2007).

Ontwikkelde tools

In de tweede fase van het leernetwerk is gewerkt aan het ontwerpen van tools die een antwoord geven op de vraagstelling: op welke manier kunnen we bevorderen dat leerlingen van groep 4 tot en met 8 gemotiveerd mooie verhalen willen schrijven? Het kritisch bespreken van conceptontwerpen vormde hierbij een terugkerende manier van werken. Hierbij werden de rollen als volgt verdeeld: de selectie van literatuur was vooral de taak van de hogeschooldocenten. Het bestuderen ervan gebeurde in twee groepen, waarbij relevante samenvattingen werden geplaatst in een gedeelde GoogleDrive-ruimte. Het ontwerpen op basis van inzichten uit de literatuur geschiedde in twee groepen: elke groep richtte zich op een specifiek thema. Vierdejaarsstudenten namen in sommige deelthema's de 'lead', omdat zij hun afstudeerwerkstuk daarop wilden richten. Uiteindelijk werd er gewerkt aan een aantal afgebakende, maar samenhangende tools: een doorgaande leerlijn van verhalen schrijven rondom de kwaliteitsbepalende aspecten tijd, plaats en karakter; een bronnenboek met voorbeeldteksten van leerlingen en - uit de jeugdliteratuur - videoclips waarin leerlingen vertellen over hun afwegingen tijdens het schrijven van verhalen; hulpkaarten die strategisch schrijven en zelfsturing bevorderen; peer-feedbackkaarten; en vuistregels ter bevordering van de schrijfmotivatie.

De ontwerpfasen werden uiteindelijk in 7 maanden afgerond. We presenteerden de voorlopige resultaten aan de directeurs van de deelnemende scholen en maakten afspraken over een implementatiepilot. Deze implementatie volgde in de daaropvolgende twee maanden. Op basis van ervaringen die werden opgedaan, werden materialen als dat nodig was, bijgesteld.

In het huidige studiejaar, 2015-2016, volgt op vier deelnemende scholen en vijf controlescholen een tweede implementatieronde. Tijdens het gehele proces vindt onderzoek plaats: onderzoek naar de ervaringen van de leerkrachten bij het uitproberen van de ontwikkelde tools, maar ook onderzoek naar de bevindingen van leerlingen. Het leernetwerk onderzoekt verder of de kwaliteit van de verhalen van leerlingen toeneemt. Teksten van meer dan 230 leerlingen van groep 4 tot en met 8 worden op verschillende momenten beoordeeld en data zullen geanalyseerd worden om vast te stellen of het werken met de tools effect heeft op de kwaliteit van de verhalen die de leerlingen schrijven.

Voor de overige tools en toelichting daarop (doorgaande lijn, bronnenboek, videoclips, hulpkaarten en peerfeedbackkaarten) zie het vakportaal Nederlands van SLO (<http://nederlands.slo.nl>).

En nu verder

Het leernetwerk zit vol met verhalen: verhalen over de eigen ervaring om samen met geïnteresseerden te werken aan de verbetering van onderwijs; verhalen over groeiende inzichten over hoe taalonderwijs tot leven kan worden gewekt; verhalen van leerlingen die trots waren op hun bedachte teksten; verhalen van leerkrachten die verrast waren over de rijkheid van het materiaal. Samen werken aan de verbetering van onderwijs is een inspirerende uitdaging. De échte slag moet echter nog gemaakt worden. Want de in dit artikel gepresenteerde materialen moeten worden geïmplementeerd in de deelnemende scholen. Vanaf mei 2015 is daar een start mee gemaakt. Vanaf september 2015 gaan we daarmee door. Vragen die tijdens deze

implementatiefase een rol zullen spelen zijn: Zullen leerkrachten in staat zijn om met de tools hun instructies een kwaliteitssimpuls te geven? Zijn ze in staat om tijdens het schrijven hun leerlingen tot meer zelfsturing te bewegen? En hoe zit het met de leerlingen? Komen ze makkelijker tot een tekst met aandacht voor de aspecten wie, waar en wanneer? Ervaren ze de schrijflessen positief? Boeiende vragen die wij in een volgend artikel in dit tijdschrift hopen te beantwoorden.

Eric Besselink is projectleider Schrijven Kun Je Leren, senior-beleidsadviseur op Iselinge Hogeschool te Doetinchem.

Eline Seinhorst is als junior onderzoeker betrokken bij het project 'Schrijven Kun je Leren' en is werkzaam als docent onderzoek op Iselinge Hogeschool.

Literatuurlijst

- Bandura, A. (1965) Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. *Journal of Personality and Social Psychology* 1, 589-595.
- Besselink, E., & Seinhorst, E. (2015). Iedereen schrijft! Over het belang van schrijfonderwijs voor alle leerlingen. In: *Jaarboek Iselinge Hogeschool 2014-2015*, p. 97-121. Doetinchem: Iselinge Hogeschool.
- Besselink, E. (2014). *Schrijven Kun je Leren*. Doetinchem: Iselinge Hogeschool.
- Braaksma, M, Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2012). Observational learning in argumentative writing. In M. Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky & L. van Waes (Eds.), *Learning to write effectively: current trends in European research* (Studies in writing, 25) (pag. 123-126). Bingley: Emerald.
- Brabander, C. J. de. & Martens, R. L. (2013). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C., & van der Werf. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance. *Educational Research* 11 (1-26).
- Expertisecentrum Nederlands. (2010). *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs*. Verkregen van: <http://www.leerlijnentaal.nl/>
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth: New Hampshire.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Harris, K., Graham, S. & Mason, L. (2008). Improving the Writing Knowledge and Motivation of Struggling Young Writers: effects of Self-Regulated Strategy Development with and without Peer Support. *American Educational Research Journal*, doi 10.3102/00028312043002295.
- Harris, K., Graham, S, Mason, L., & Friedlander, B. (2014). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge, a classroom intervention study*. Enschede: University of Twente.
- Huizing, A. (2014). *Hoe ik per ongeluk een boek schreef*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op Schrijven, het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kirschner, P. & Van Merriënboer, J. (2013). De zelfsturende leerling? *Van Twaa!f Tot Achttien*. September, p. 42-45.
- Oomen, F. (2014). *De Computerheks*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2010). *An introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Cardiff: Equinox.
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2008). Using Self Regulated Strategy Development to Support Students Who Have Trubol Giting Thangs into Werds. *Remedial and Special Education*. 29-2, p 78-89.
- Van Gelderen, A., & Van Schoten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: University Press.
- Vrieling, E., de Laat, M., Besselink, E., & Ubbink, M. (2015). Dimensies van Sociaal Leren in een Paboleernetwerk. *Onderwijsinnovatie*, 17(1), 17-24.

Ontwikkeling in de schrijfvaardigheid van een- en meer-talige leerlingen in het vmbo:

De rol van linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis

Auteurs: *Mirjam Trapman en
Amos van Gelderen*

Schrijfvaardigheid is een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle onderwijscarrière. Veel leerlingen ervaren echter moeilijkheden bij het schrijven van begrijpelijke teksten. Met name voor leerlingen in het vmbo is dit het geval. In de studie die in dit artikel wordt beschreven, is onderzocht in welke mate vmbo-leerlingen in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs vooruitgaan in begrijpelijk schrijven. Daarnaast is onderzocht welke rol taal-kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis hierin spelen. De uitkomsten laten zien dat leerlingen tussen vmbo 1 en vmbo 3 aanzienlijke vooruitgang boeken in hun schrijfvaardigheid. Woordenschat, grammaticale kennis en snelheid in het lezen van zinnen hangen sterk samen met de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Daarnaast blijkt groei in grammaticale kennis ook een deel van de groei in schrijfvaardigheid van de leerlingen te verklaren.

Hoewel juist jongeren die relatief zwak zijn in schrijven, gebaat zouden zijn met succesvolle interventies, is er nog weinig onderzoek verricht naar hoe individuele verschillen in schrijfvaardigheid binnen deze groep kunnen worden verklaard. In deze longitudinale studie richten de onderzoekers zich specifiek op de over-het-algemeen minder goede schrijvers in het voortgezet onderwijs: vmbo-leerlingen. Trapman en Van Gelderen onderzoeken in hoeverre deze jongeren zich ontwikkelen in hun schrijfvaardigheid en welke componenten hierbij een rol spelen.¹ In dit artikel bespreken ze verschillende verklaringen voor hun bevindingen, evenals implicaties voor het onderwijs.

Achtergrond

De rol van kennis en vloeiendheid in het schrijfproces

Het schrijven van een tekst is een complex proces waarbij verschillende soorten kennis betrokken zijn, evenals het gemak (de vloeiendheid) waarmee deze soorten kennis kunnen worden aangeboord. Daarnaast is het nodig dat een schrijver zonder moeite kan schakelen tussen verschillende processen en dat hij in de gaten houdt of het schrijfproces goed verloopt en of er herzieningen in een tekst moeten worden aangebracht (Bereiter & Scardamalia, 1987; Berninger & Swanson, 1994; Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980). Allereerst moet een schrijftaak worden omgezet in een 'schrijfplan' dat bestaat uit ideeën over wat er in de tekst zal komen te staan. De ideeën worden geordend en er worden doelen gesteld. De schrijver moet gedurende het hele schrijfproces op dit plan kunnen terugvallen. Vervolgens wordt er tekst gegenereerd: ideeën worden omgezet in woorden, zinnen en gro-

“Meerdere soorten kennis stellen een schrijver in staat om een coherente tekst te schrijven die betekenisvol is, aansluit bij de schrijfopdracht, waarin het juiste register wordt gehanteerd, en waarin de juiste, correct gespelde, linguïstische vormen worden gebruikt.”

tere teksteenheden, die correct moeten worden opgeschreven. Het proces kan worden onderbroken om, op basis van bijvoorbeeld vergelijkingen met het oorspronkelijke schrijfplan, herzieningen aan te brengen. Ten slotte houdt een goede schrijver in de gaten dat alle bovengenoemde processen gecoördineerd verlopen. De drie cycli in het schrijfproces - het plannen, het genereren en het herzien van tekst(gedeeltes) - vinden lang niet altijd in de zelfde volgorde plaats: schrijvers maken er juist op diverse momenten in het proces gebruik van (Hayes & Flower, 1980; Torrance & Galbraith, 2006).

Meerdere soorten kennis stellen een schrijver in staat om een coherente tekst te schrijven die betekenisvol is, aansluit bij de schrijfopdracht, waarin het juiste register wordt gehanteerd, en waarin de juiste, correct gespelde, linguïstische vormen worden gebruikt. Een schrijver doet beroep op deze kennis uit het langetermijngeheugen om de schrijfprocessen effectief te kunnen laten verlopen (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 1996; Torrance & Galbraith, 2006). Het gaat

hier bijvoorbeeld om (a) linguïstische kennis, zoals woordenschat, kennis over spelling en grammaticale kennis, en (b) metacognitieve kennis. Dit laatste bestaat uit kennis over de opbouw van teksten en efficiënte strategieën die kunnen worden ingezet bij het schrijven van een tekst (Schoonen, e.a. 2003).

Het is van belang dat een schrijver de verschillende soorten kennis tijdens het schrijfproces efficiënt kan gebruiken (Hayes, 2006; McCutchen, 2012). Tijdens het schrijven wordt voor de taak relevante informatie tijdelijk opgeslagen in het werkgeheugen. De werkgeheugen-capaciteit is echter beperkt. Schrijvers die snel en gemakkelijk toegang hebben tot linguïstische kennis, hebben hier minder werkgeheugencapaciteit voor nodig dan schrijvers die hier minder vlot in zijn, en kunnen hierdoor meer aandacht besteden aan de meer retorische aspecten van het schrijven (Deane e.a., 2008; McCutchen, 1996; Schoonen e.a., 2003; Torrance & Galbraith, 2006), zoals bijvoorbeeld het overtuigend gebruiken van een argument in een argumentatieve tekst of door een

¹ In een andere deelstudie van dit onderzoek is de ontwikkeling in leesvaardigheid van vmbo-leerlingen onderzocht. Hiervoor verwijzen we u naar Van Steensel e.a. (2015).

bepaalde formulering spanning opbouwen in een verhalende tekst. Naast kennis, is dus ook vloeiendheid (d.w.z. de snelheid waarmee kennis kan worden ingezet) een belangrijke component van schrijfvaardigheid (Schoonen e.a., 2003).

Verschillen in schrijfvaardigheid tussen jongeren

Jongeren die betere teksten schrijven, verschillen in een aantal opzichten van hun leeftijdsgenoten die kwalitatief minder goede teksten schrijven. Hun teksten worden gekenmerkt door grotere variatie in woordenschat, complexere grammaticale structuren en minder spelfouten (Graham e.a., 1997; Myhill, 2008; Smith, 2009). Bovendien zijn ze zich meer bewust van het belang van retoriek en de rol van hun lezerspubliek (Graham e.a., 1993; Saddler & Graham, 2007). Schoonen (2003) heeft laten zien dat er binnen een heterogene groep leerlingen (van vmbo tot vwo) uit de tweede tot en met vierde klas van het voortgezet onderwijs sterke verbanden bestaan tussen schrijfvaardigheid enerzijds en linguïstische kennis, metacognitieve kennis en vloeiendheid anderzijds. Of en in welke mate deze verbanden ook aanwezig zijn binnen de homogenere groep van jongeren die relatief zwak zijn in schrijven (zoals vmbo-leerlingen), is voor zover wij weten nog niet eerder onderzocht.

Naast de verschillen die er tussen leeftijdsgenoten bestaan, zijn er ook verschillen tussen oudere leerlingen enerzijds en jongere leerlingen anderzijds. Over het algemeen schrijven leerlingen uit hogere klassen kwalitatief betere teksten, gebruiken ze langere en complexere zinnen en we zien in hun teksten meer variatie in woordkeus terug (Johansson, 2009;

Myhill, 2008; Smith, 2011). Ook met betrekking tot de voorspellende waarde van de verschillende componenten lijken er enkele verschuivingen op te treden naarmate leerlingen ouder worden. Componenten die een rol spelen in het opschrijven van woorden en zinnen (zoals schrijf-/typsnelheid of spelling) zijn van minder voorspellende waarde voor de schrijfkwaliteit van oudere leerlingen dan voor die van jongere leerlingen (Berninger e.a., 1994; Berninger e.a., 1996; Limpo & Alves, 2013). Dit suggereert dat naarmate leerlingen ouder worden en de processen bij het opschrijven van woorden meer geautomatiseerd verlopen (Aarnoutse e.a., 2001; Graham, e.a., 1998), deze geen obstakel meer vormen bij het schrijven van een tekst. Een schrijver kan hierdoor meer aandacht schenken aan de retorische kwaliteit van een tekst (Scardamalia & Bereiter, 1986).

De rol van kennis en vloeiendheid in de schrijfontwikkeling van jongeren

Er werd al eerder gezegd dat er weinig studies bekend zijn over de groei van schrijfvaardigheid onder jongeren. In de weinige studies die er zijn, zijn er maar kleine individuele verschillen tussen jongeren gevonden in de mate waarin zij vooruitgaan (Abbott e.a., 2010; Schoonen e.a., 2011). Met andere woorden, leerlingen die relatief goede teksten schreven in een eerder jaar hoorden in de daaropvolgende jaren ook bij de betere schrijvers. Dat maakt het lastig om verbanden vast te stellen tussen enerzijds schrijfvaardigheidsgroei en anderzijds (groei in) componenten. Smith (2011) en Schoonen e.a. (2011) vonden dan ook dat geen van de componenten die ze in hun studie hadden betrokken (zoals woordenschat, grammatica, metacognitieve kennis of

vloeiendheid) een significante bijdrage leverde aan de voorspelling van groei in schrijfvaardigheid. In de studie van Abbott e.a. (2010) daarentegen werd een klein, maar significant verband gevonden tussen spelling en schrijfvaardigheidsontwikkeling: leerlingen die goed waren in spelling, boekten iets meer vooruitgang in schrijfvaardigheid dan de zwakkere spellers onder hun leeftijdsgenoten.

Onderzoeksvragen

De studie die we in dit artikel bespreken, draagt bij aan de kennis over de ontwikkeling in schrijfvaardigheid onder jongeren tussen de 12 en 16 jaar. We richten ons hierbij niet op een heterogene groep jongeren, maar kijken naar verschillen die er zijn tussen leerlingen *binnen* de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Onderzoek naar componenten die de schrijfvaardigheid binnen deze groep leerlingen beïnvloeden, is zeldzaam, terwijl dergelijke inzichten juist uiterst relevant kunnen zijn voor het inrichten van het onderwijs aan deze jongeren. We onderzoeken allereerst in welke mate leerlingen in de eerste drie jaar van het vmbo vooruitgaan in begrijpelijk schrijven. Daarnaast richten we ons op de vraag in welke mate verschillen tussen vmbo-leerlingen in hun schrijfvaardigheidsniveau en *-ontwikkeling* verklaard kunnen worden vanuit verschillende componenten. De volgende onderzoeksvragen stonden centraal:

1. Hoe ontwikkelt zich de schrijfvaardigheid van een- en meertalige leerlingen in de eerste drie leerjaren van het vmbo?
2. Leveren linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis een bijdrage aan het niveau en de ontwikkeling in schrijfvaardigheid?

Methode

Proefpersonen

De studie is uitgevoerd onder 51 vmbo-leerlingen uit de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo, die we volgden van leerjaar 1 tot en met 3. De leerlingen waren afkomstig uit 10 verschillende klassen van 9 etnisch gemengde middelbare scholen in de Randstad. Leerlingen met gediagnostiseerde leer- of gedragsproblemen, zoals dyslexie of ADHD werden uitgesloten van de studie. Inzicht in de thuistaalsituatie van de leerlingen werd verkregen door leerlingen een korte vragenlijst hierover in te laten vullen, met daarin vragen over hun geboorteland, het geboorteland van de ouders en de gebruikte taal in hun contact met hun ouders en eventuele broers of zussen. Bij de eentalige leerlingen uit de steekproef was het Nederlands de enige thuistaal. Van de meertalige leerlingen waren die leerlingen die aangaven met hun ouders meestal Nederlands te spreken, uitgesloten van deelname. Van de 51 leerlingen in de uiteindelijke steekproef hadden 26 een autochtoon/Nederlands-talige achtergrond; 25 leerlingen hadden een allochtoon/meertalige achtergrond. In deze laatste groep waren jongeren uit verschillende migrantengemeenschappen vertegenwoordigd: 9 hadden een Marokkaanse achtergrond, 7 een Turkse, 3 een Antilliaanse, 3 een Kaapverdiaanse, 2 een Surinaamse en 1 een Chinese.

Materiaal

Voor het meten van de vaardigheid in begrijpelijk schrijven hebben we gebruik gemaakt van drie communicatieve schrijftaken. In elk van deze taken moest een ander type tekst worden geschreven: uiteenzettend/instructief, argumentatief en

“De achterstand die de meertalige leerlingen in het eerste leerjaar hadden, is in het derde leerjaar verdwenen.”

verhalend. De schrijfproducten zijn beoordeeld door twee beoordelaars die gebruik maakten van een *primary-trait* scoringprocedure, een beoordelingsprocedure waarin uiteindelijk één kwaliteitsscore aan een tekst wordt toegekend. Die score is gebaseerd op de vraag in hoeverre de schrijver heeft voldaan aan het centrale doel van de taak ofwel de ‘primary trait’ (Lloyd-Jones, 1977). Daarvoor zijn per taak verschillende indicatoren beschreven. Om tot de score te komen, maakten de beoordelaars gebruik van 5 ankerteksten per taak, waaraan een score was gekoppeld. De ankerteksten waren zo gekozen, dat deze het scorebereik van laag tot hoog voor de betreffende taak weerspiegelden. De beoordelaars waren niet gebonden aan minimale of maximale scores per schrijfproduct.

Voor het meten van linguïstische kennis, metacognitieve kennis en vloeiendheid, zijn meetinstrumenten gebruikt die zijn gebaseerd op toetsen uit het onderzoek van Schoonen e.a. (2003, 2011) en Van Gelderen e.a. (2003, 2007). Drie aspecten van linguïstische kennis zijn gemeten: woordenschat, spelling en grammaticale kennis. In de woordenschattoets moesten leerlingen na lezing van een zin met een vetgedrukt doelwoord uit vier alternatieven de juiste omschrijving voor het doelwoord kiezen. De 73 items uit de toets waren geselecteerd uit een basiswoordenlijst voor middelbare scholieren (Hazenbergh & Hulstijn, 1996). In de spellingstoets werden 68 zinnen gepresenteerd waarbij in één woord een plek

open was gelaten. De leerlingen moesten kiezen welke letter of lettercombinatie op die plek zou moeten staan. Een deel van de toets betrof werkwoordspelling. In de grammaticatoets ten slotte moesten leerlingen zinnen aanvullen met de juiste vorm van werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, verwijzwoorden, comparatieven (d.w.z. de vergrotende trap) en lidwoorden. Ook werd hen in één onderdeel gevraagd om zinsdelen in de juiste volgorde te plaatsen. Deze 50 items tellende toets bestond uit zowel open vragen als meerkeuzevragen.

In deze studie zijn naast kennis ook twee aspecten van vloeiendheid gemeten. Het eerste aspect betrof de snelheid waarmee leerlingen woorden uit hun mentale lexicon kunnen ophalen, oftewel hoe snel een leerling iets met het juiste woord kan benoemen (snelheid van lexicale *retrieval*). In de lexicale ophaaltaak werd leerlingen gevraagd om plaatjes van voorwerpen zo snel mogelijk te benoemen. Dit deden ze door op de eerste letter van het afgebeelde woord te drukken op het toetsenbord van een laptop. De test bestond uit makkelijke woorden waarvan redelijkerwijs kon worden aangenomen dat ze bekend waren bij de leerlingen. Alleen reactietijden van correcte responsen werden in de analyses gebruikt.² Het tweede aspect van vloeiendheid betrof de snelheid waarmee leerlingen eenvoudige zinnen kunnen lezen en begrijpen (snelheid van zinsverificatie). In de zinsverificatietaak kregen leerlingen per item een zin op een computerscherm te zien. 36 van de 72 zinnen waren

² Omdat niet elke leerling even typvaardig was, werd ook de typsnelheid van de leerlingen gemeten. Dit stelde ons in staat om de reactietijden uit de lexicale ophaaltaak te corrigeren voor typsnelheid.

qua betekenis aannemelijk (bijv. *De man ging naar bed omdat hij wilde slapen*), de andere zinnen niet (bijv. *De meeste fietsen hebben zeven wielen*). De leerlingen moesten zo snel mogelijk beslissen of een zin aannemelijk was of niet, en op een bijpassende toets van de laptop drukken. De zinnen refereerden aan basale kennis waarvan verondersteld kan worden dat leerlingen uit vmbo 1 hierover beschikken. De uiteindelijke snelheidsscore was gebaseerd op basis van de correcte antwoorden op de juiste beweringen. De metacognitieve kennis van de leerlingen is getoetst met een toets die bestond uit 45 beweringen. Een deel van deze beweringen was correct, de rest incorrect. De beweringen betroffen kenmerken van (goede) teksten en lees- en schrijfstrategieën. Leerlingen werd gevraagd om per stelling aan te geven of ze het er wel of niet mee eens waren.

Procedure

De toetsen zijn elk drie keer afgenomen: in vmbo 1, in vmbo 2 en in vmbo 3. De afname vond elk jaar plaats in de periode tussen februari en juni. De schrijfvaardigheidstoets werd klassikaal afgenomen in één sessie van veertig minuten (twee teksten) en één sessie van twintig minuten (één tekst). De andere toetsen werden afgenomen in kleine groepjes in drie verschillende sessies. Er werden niet meer dan twee sessies per dag gepland. Een onderzoeker of getrainde student-assistent leidde alle sessies in. Tijdens de afnames van de schrijfvaardigheidstoets was er ook een docent aanwezig.

Analyse

Bij de beantwoording van de twee onderzoeksvragen hebben we herhaalde-meting multi-niveau-analyses. Bij dergelijke analy-

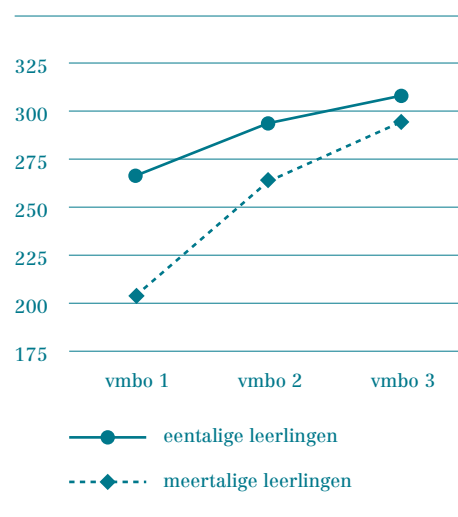
ses wordt rekening gehouden met het feit dat er per leerling verschillende metingen zijn verricht, en dat leerlingen geclusterd zijn in klassen. In het opgestelde model van schrijfvaardigheid zijn dan ook drie niveaus onderscheiden: klas³, leerling en leerjaar. De factor ‘meetmoment’ (cf. Hox, 2010) en de factor ‘taalachtergrond’ (eentalig of meertalig) zijn in het model van schrijfvaardigheid als variabelen opgenomen. Om de ontwikkeling in schrijfvaardigheid vast te stellen (eerste onderzoeksvraag), is bepaald of de factor ‘meetmoment’ significant bijdroeg aan het model. Verschillen in ontwikkeling tussen de een- en meertalige leerlingen met betrekking tot ontwikkeling in schrijfvaardigheid zijn nader onderzocht door een interactievariabele (bestaande uit ‘taalachtergrond’ en ‘meetmoment’) aan het model toe te voegen. Om de relatieve bijdragen van de verschillende componenten op schrijfvaardigheidsniveau en ontwikkeling te onderzoeken (tweede onderzoeksvraag) hebben we voor elk van de zes componenten (woordenschat, grammaticale kennis, spelling, lexicale ophaalsnelheid, zinsverificatiesnelheid en metacognitieve kennis) bepaald of het toevoegen van de predictor in het model een significante verbetering oplevert in de voorspelling van schrijfvaardigheid. Daarnaast is vastgesteld of de eventuele modelverbetering betrekking had op het ‘niveau’ van klas, leerling of leerjaar (in de multi-niveau-analyse).

Resultaten

Groei

Onze analyses laten allereerst zien dat leerlingen over het geheel gezien behoorlijk vooruit zijn gegaan in schrijfvaardigheid. Die vooruitgang is statistisch significant voor beide intervallen. Er vindt dus zowel

tussen leerjaar 1 en 2 als tussen leerjaar 2 en 3 groei plaats in schrijfvaardigheid. We vonden ook een significant effect van de interactieterm van taalachtergrond en groei in schrijfvaardigheid. Dit interactie-effect toont aan dat de meertalige leerlingen significant meer vooruitgang laten zien dan de eentalige leerlingen (zie Figuur 1). De achterstand die de meertalige leerlingen in het eerste leerjaar hadden, is in het derde leerjaar verdwenen.



Figuur 1. Scores op de schrijftoets van een- en meertalige leerlingen in vmbo 1, 2 en 3

De bijdrage van kennis en vloeiendheid

Uit de uitkomsten van de analyses kunnen we opmaken dat woordenschat, grammaticale kennis en zinsverificatiesnelheid significante bijdragen leveren aan het niveau van schrijfvaardigheid. Deze variabelen hangen dus samen met het niveau van schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen. De variabelen verklaren respectievelijk 16,4%, 12,6% en 46,1% van de verschillen in schrijfvaardigheid op het ‘leerlingniveau’. Voor spelling, lexicale ophaalsnelheid en metacognitieve kennis vonden we geen significant effect.

³ Hierbij is de klassenindeling uit het eerste onderzoeksjaar gehanteerd.

Tot slot hebben we onderzocht of de *ontwikkeling* in schrijfvaardigheid kan worden gerelateerd aan één van de zes gemeten componenten uit deze studie. Dit was alleen het geval voor grammaticale kennis. Het gevonden effect houdt in dat *groei* in grammaticale kennis over de drie leerjaren voor een klein deel (4.9%) verschillen in *groei* in schrijfvaardigheid verklaart.

Conclusies en aanbevelingen

De analyses leidden tot een aantal interessante vondsten. Allereerst hebben we vastgesteld dat de jongeren aanzienlijk vooruitgaan in hun schrijfvaardigheid. De meertalige leerlingen laten zelfs een sterkere groei zien dan hun eentalige leeftijdsgenoten, waardoor de aanvankelijke achterstand van deze groep in het derde leerjaar verdwenen is. In tegenstelling tot de lage verwachtingen die er soms, ook op scholen zelf, bestaan met betrekking tot de prestaties van vmbo'ers, is vooruitgang wel degelijk haalbaar voor deze groep leerlingen. De tweede reeks aan observaties betreft de rol van linguïstische kennis, vloeïendheid en metacognitieve kennis in het verklaren van verschillen tussen leerlingen in hun *niveau* van schrijfvaardigheid. Het blijkt dat schrijfvaardigheid van de jongeren samenhangt met hun woordenschat en kennis van grammatica: een leerling met relatief veel lexicaal en grammaticale kennis, scoort ook relatief hoog op schrijfvaardigheid. Mogelijk helpt deze linguïstische kennis een vmbo-leerling om zijn ideeën helder en duidelijk te verwoorden in een tekst. De spelingskennis van de leerlingen blijkt geen voorspellende waarde te hebben, hoewel dat in heterogene groepen wel het geval was (Schoonen e.a. 2003, Abbott e.a. 2010). Misschien is het zo dat vmbo-leerlingen gebruik maken van een beperkt lexicon en hiermee spellingsmoeilijkheden omzeilen.

“In tegenstelling tot de lage verwachtingen die er soms, ook op scholen zelf, bestaan met betrekking tot de prestaties van vmbo'ers, is vooruitgang wel degelijk haalbaar voor deze groep leerlingen.”

Wat betreft vloeïendheid waren er twee uitkomsten. Allereerst bleek de lexicaal ophaalsnelheid geen voorspellende waarde te hebben voor verschillen in schrijfvaardigheid. We weten dat gevarieerd woordgebruik leidt tot betere tekstkwaliteit. In de lexicaal ophaaltaak hebben we echter alleen makkelijke woorden meegenomen, zoals *bril* en *geld*. Het zou kunnen zijn dat het ophalen van dergelijke eenvoudige woorden zodanig geautomatiseerd verloopt, dat het geen belemmering meer vormt in het schrijven van een tekst. Zinsverificatiesnelheid daarentegen bleek wel een substantieel verband te hebben met de schrijffprestaties van de vmbo-leerlingen. In het schrijfproces vormt het teruglezen en herzien van geschreven tekst een belangrijk onderdeel (Flower & Hayes, 1983; Torrance & Galbraith, 2006). Door het gemak waarmee tekst kan worden gelezen, kan het controleren ook efficiënter verlopen. Dit hangt weer samen met hogere tekstkwaliteit, kennelijk ook voor schrijvers uit het vmbo.

Processen zoals plannen en tekst herzien zijn belangrijk in het schrijfproces. Uit onderzoek van De Milliano e.a. (2012) weten we dat zelfregulerend *gedrag* tijdens schrijven, zoals bijvoorbeeld aandacht besteden aan planning, samenhangt met schrijffprestaties van leerlingen in het vmbo. Uit de hierboven beschreven analyses bleek echter

dat metacognitieve *kennis* geen significante bijdrage leverde aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Dit kan te maken hebben met de beperkte kennis over tekstkenmerken en lees- en schrijfstrategieën van de jongeren in onze studie. Deze verklaring is aannemelijk, omdat hun gemiddelde score op de toets voor metacognitieve kennis erg laag is (in het eerste jaar zelfs maar een paar punten boven de raadkans (de kans dat leerlingen de antwoorden gokken)). Deze kennis was waarschijnlijk niet voldoende om te worden gebruikt bij het schrijfproces. De laatste bevinding heeft te maken met de groei in schrijfvaardigheid. Leerlingen verschillen onderling in de mate waarin ze vooruitgaan. Een klein deel van deze verschillen kan worden verklaard vanuit een toename in grammaticale kennis. Wij zijn ons ervan bewust dat met behulp van de uitgevoerde analyses een oorzakelijk verband niet is aan te tonen. Desondanks is het aannemelijk dat een deel van het verband wel causaal te duiden is, dus dat grammaticale kennis een voorwaarde is voor schrijfvaardigheid, of andersom. Het eerste suggereert dat aandacht voor grammatica in het onderwijs kan leiden tot, niet alleen een verbetering in het juist toepassen van morfo-syntactische kennis, maar ook tot betere schrijfproducten. Het kan ook zo zijn dat groei in schrijfvaardigheid groei in grammatica bevordert. Door de ervaring die

een jongere opdoet met het schrijven van teksten, zou hij zich meer bewust kunnen worden van het juiste gebruik van grammaticale structuren.

Ons onderzoek is uitgevoerd onder een relatief kleine steekproef. Hierdoor kan het zijn dat we (kleine) effecten hebben gemist, die in een grotere steekproef wel aan het licht zouden zijn gekomen. Ondanks deze beperking kunnen we toch lijnen trekken naar de onderwijspraktijk. In de eerste jaren van het vmbo gaat rijkere kennis van woordenschat en grammatica samen met betere schrijfproducten. Hetzelfde geldt voor zinsverificatiesnelheid. Deze componenten spelen dus een belangrijke rol in het schrijfproces van vmbo-leerlingen. Een eerste aanbeveling is dan ook om in het schrijfonderwijs deze componenten in context te laten terugkomen. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen met behulp van verschillende te lezen teksten, bijvoorbeeld een verhaal en een uiteenzetting, te laten ervaren wat voor effect er kan uitgaan van variatie in zinsstructuren of formuleringen. Hierdoor wordt een leerling attent gemaakt op de functie van dergelijke kenmerken in een tekst. Vervolgens kunnen leerlingen hier in hun eigen teksten mee oefenen en deze aspecten, mogelijk ook in het werk van hun medeleerlingen, op waarde schatten.

Uiteraard blijft onverlet dat het belangrijk is om niet alleen op de deelcomponenten van schrijven, zoals woordenschat, grammatica en zinsverificatiesnelheid, aandacht te vestigen, maar leerlingen ook genoeg gelegenheid te bieden om ervaring op te doen met het schrijven van teksten. Dit laatste kan ook weer een positieve bijdrage leveren aan de linguïstische en metacognitieve kennis waar leerlingen over beschikken. Schrijven biedt leerlingen namelijk gelegenheid om te reflecteren op de inhoud én vorm van wat ze willen overbrengen.

“Een leerling kan veel waarde ontlelen aan hoge, mits realistische, verwachtingen die een leerkracht van zijn prestaties heeft. Deze verwachtingen mogen ook zeker worden uitgesproken in het schrijfonderwijs aan vmbo-leerlingen.”

Tot slot willen we benadrukken dat er gezien de gevonden groei in schrijfvaardigheid geen reden is tot pessimisme over wat een vmbo-leerling in zijn mars heeft. Integendeel zelfs! De deelnemende jongeren zijn behoorlijk vooruitgegaan. Een leerling kan veel waarde ontlelen aan hoge, mits realistische, verwachtingen die een leerkracht van zijn prestaties heeft. Deze verwachtingen mogen ook zeker worden uitgesproken in het schrijfonderwijs aan vmbo-leerlingen.

Mirjam Trapman is verbonden aan het onderzoeksproject SALSA en promoveert binnenkort op dit onderwerp aan de Universiteit van Amsterdam. Ook is ze werkzaam in het hoger onderwijs als taalcoach (CHE) en docent (Universiteit Utrecht, opleiding Taalwetenschap).

Amos van Gelderen is lector Taalverwerving en Taalontwikkeling bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam en senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van Universiteit van Amsterdam.

Met dank aan Jan Hulstijn, Erik van Schooten en Roel van Steensel voor hun waardevolle bijdragen aan deze studie.

Literatuur

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., Voeten, M., & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing*, 14(1), 61-89.
- Abbott, R.D., Berninger, V.W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology* 102 (2), 281-298.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berninger, V., Cartwright, A., Yates, C., Swanson, H. L., & Abbott, R. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared and unique variance. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 161-196.
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L., & Abbott, R. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34, 23-52.

- Berninger, V.W., & Swanson, H.L. (1994). Modifying Hays and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E.C. Butterfield (Ed.), *Advances in cognition and educational practice*, Vol. 2: *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (pp 57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, 80-98.
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skills*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Flower L. & Hayes, J. R. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. A. Walmsley (Eds.), *Research on Writing*. New York: Longman.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension: a componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 19-30.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., Gloppe, K. de, & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2; a longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99, 477-491.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development in handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The journal of educational research*, 92, 45-52.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). New York: Guilford Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hazenberg, S., & Hulstijn, J. H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, 145-163.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd edn.). New York: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johansson, V. (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech*. Dissertatie. Department of Linguistics and Phonetics, Lund University.
- Limpo, T., & Alves, R.A. (2013). Modelling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401-413.
- Lloyd-Jones, R. (1977). Primary trait scoring. In C. R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: Describing, measuring, judging* (pp. 33-66). Urbana, IL: NCTE.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research* 3(1), 51-68.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-235.
- Milliano, I. de, Gelderen, A. van, & Slegers, P. (2012). Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writing. *Written Communication* 29(3), 203, 325.
- Myhill, D. (2008). Towards a linguistic model of sentence development in writing. *Language and Education*, 22, 271-288.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53, 165-202.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Stoel, R. D., Hulstijn, J., & Gloppe, K. de (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61, 31-79.
- Smith, C. (2011) *Narrative Writing in Native English and ESL Learners: Developmental Trajectories and Predictors*. Doctoral dissertation. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Steensel, R. van, Milliano, I. de, Trapman, M., Gelderen, A. van, Hulstijn, J., Oostdam, R., & Schooten, E. van (2015). De rol van technisch lezen, woordenschat en metacognitie bij het begrijpend lezen van een- en meertalige leerlingen in het vmbo. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54 (2), 74-88.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67-80). New York: Guildford.

Ruimte voor leren

Op 17 september is Albert Walsweer aan de Rijksuniversiteit Groningen gepromoveerd op het proefschrift *Ruimte voor Leren: Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen*. In dit onderzoek heeft Walsweer gekeken naar de manier waarop leerlingen en hun leerkrachten op kleine Friese basisscholen gezamenlijk kennis construeren in interactie. De interventie is erop gericht leerkrachten te ondersteunen bij het creëren van een zogenaamde knowledge building environment (KBE). Met dit onderzoek hoopt Walsweer een bijdrage te kunnen leveren aan de verdere ontwikkeling van goed onderwijs op de zeer kleine basisscholen in Friesland. In dit artikel beschrijft de redactie in het kort de belangrijkste resultaten van het onderzoek.

Luistertip

Albert Walsweer was op 15 september te horen in een radio-optreden bij BNR Nieuwsradio. Het item gaat over 'de kleine school': <http://www.bnr.nl/?service=player&type=archief&fragment=20150915084000240>



F10



F11



F12

Theoretisch kader

Wat is de beste manier om leerlingen iets te laten leren of tot inzicht te laten komen? Dit is de eerste vraag waarvoor met theoretische achtergronden antwoorden werden gezocht. Walsweer neemt als basis de *cultural-historical activity theory* (Vygotsky, 1962, 1978; Leont'ev, 1978; Engeström, 1999; Van Oers, 2008) en de theorie van *knowledge building* (Bereiter, 2002) voor het formuleren van didactische uitgangspunten van een interventie. Walsweer stelt dat er in de literatuur sprake is van een tweetal grote (schijnbare) tegenstellingen. Namelijk die van 'overdracht' versus 'sociale participatie' en die van het verwerven van 'individuele-mentale kennis' versus het verwerven van 'gezamenlijke, culturele kennis'. Het eerste paradigma gaat over het proces van kennisverwerving en het tweede vooral over wat daarvan dan het resultaat is. Om recht te doen aan die tegenstellingen en aan de theoretische uitgangspunten die daarmee samenhangen, wordt in dit onderzoek steeds gesproken over *leren en gezamenlijke kennisconstructie*.

In de beoogde KBE wordt door de leerlingen (en de leerkracht) gezamenlijk kennis geconstrueerd en worden zodoende ook voorwaarden gecreëerd om het individuele leren (terloops) plaats te laten vinden. In een dergelijke leeromgeving moet in de interactie natuurlijk taal worden gebruikt die bijdraagt aan dat doel en aan het construeren van die omgeving. Walsweer focust daarom op de rol van taalgebruik in processen van gezamenlijke kennisconstructie. Hij maakt daarbij een onderscheid tussen (1) *traditional* en (2) *non-traditional discourse* (Cazden, 2001). (1) Traditional discourse, de traditionele schoolse interactie, wordt meestal gevoerd in zogenaamde IRE-sequenties: opeenvolgingen van initiatieven van de leerkracht, responsen van de leerlingen en evaluaties

“Een belangrijke ontwikkeling is dat leerkrachten na verloop van tijd aangeven dat ze ‘weten hoe het anders kan’ en dat ze ‘concrete ideeën’ hebben over hoe dat het beste kan worden uitgevoerd in de eigen klas.”

van die responsen door de leerkracht. Die gesprekken hebben vooral als doel om kennis te installeren. In dit type interactie worden leerlingen echter onvoldoende uitgedaagd om zelf na te denken en hun gedachten te formuleren. In (2) non-traditional discourse, in de vorm van *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004), of *dialogic education* (Wegerif, 2013) worden leerlingen juist wel uitgenodigd om mee te denken en te praten. Daar vervult het taalgebruik een tweetal functies, namelijk *to create knowledge* en *co-regulate activities* (Littleton & Mercer, 2013).

Naast klassikale interactie (tussen leerkracht en leerlingen) zou ook de interactie tussen leerlingen onderling in een dialogisch perspectief moeten worden geplaatst. Leerzame gesprekken hoeven namelijk niet alleen klassikaal plaats te vinden, maar kunnen ook tussen leerlingen onderling worden gerealiseerd. Leerzame *peerinteractie* kenmerkt zich volgens de literatuur met name door *exploratory talk*. Dat wil zeggen, door taalgebruik waarbij leerlingen relevante informatie delen en iedereen bijdraagt aan het gesprek, alle ideeën worden gerespecteerd, terwijl over die ideeën tegelijkertijd kritisch onderhandeld wordt (Mercer & Littleton, 2007).

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een leeromgeving waarin veel leerlingen actief tweetalig zijn en in principe zowel het Nederlands als het Fries kunnen gebruiken tijdens gezamenlijke kennisconstructie. In zijn proefschrift onderzoekt Walsweer ook of leerlingen (en hun leerkrachten) dat ook daadwerkelijk doen, en wat de kenmerken zijn van dat afwisselend gebruik van talen. Het onderzoek naar deze *translanguaging practices* en *code-switching* laten we in deze samenvatting buiten beschouwing.

Methode van onderzoek

Walsweer is in zijn onderzoek vooral geïnteresseerd in de rol die taalgebruik tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling speelt bij het leren en bij de gezamenlijke kennisconstructie (*knowledge building*). Via een praktijkgericht ontwerponderzoek (*educational design research*) heeft hij samen met de deelnemende leerkrachten gezocht naar manieren om een leeromgeving te creëren waarin zoveel mogelijk ruimte is om te leren – voor zowel leerlingen als leerkrachten. In het onderzoek is ook gekeken

naar de manier waarop de betrokkenheid, de opvattingen en het handelen van leerkrachten in de klas veranderen in de loop van de interventie.

In het onderzoek van Walsweer heeft deze leeromgeving vorm gekregen door op de deelnemende scholen twee grote projecten per jaar te organiseren (van groep 1-8). Tijdens deze thematische projecten, waarbij wereldoriëntatie en taalonderwijs worden geïntegreerd, voeren leerlingen in groepjes een onderzoeksproject uit naar aanleiding van een thema. Dat doen ze gezamenlijk en in leergesprekken. De projecten duren steeds drie weken. In het proefschrift van Walsweer is meer informatie te vinden over deze onderzoeksprojecten voor leerlingen.

Voor de analyse van de veranderingen in de betrokkenheid, de opvattingen en het (onderwijskundig) handelen van leerkrachten, is gebruik gemaakt van vragenlijsten, observaties, logboekverslagen en interviews. Voor het analyseren van de gesprekspatronen in de klas, in het perspectief van de vraag wat kinderen ervan leren, wordt vooral gebruik gemaakt van videoregistraties.

Het verloop van de interventie *Ruimte voor leren*: een schoolportret

Walsweer beschrijft in hoofdstuk 7 van zijn proefschrift een (single) case study om te illustreren hoe leerkrachten van een school dit proces van onderzoekend leren (door leerlingen) organiseren. De leerlingen werken in een leeromgeving waarin door rijke interactie ruimte om te leren ontstaat.

De interventie is globaal in twee fasen verlopen. De leerkrachten hebben aan het begin van de eerste fase, tijdens de start van de interventie (in 2007), vooral vragen

“Pas in de tweede fase richten de leerkrachten zich op het realiseren en ontwikkelen van mondeling taalgebruik vanuit een dialogisch perspectief en richten ze zich niet alleen op het taalgebruik van de leerlingen, maar ook op dat van henzelf.”

en zorgen die betrekking hebben op de eigen deelname en op de facilitering van de vernieuwing. In 2009 is die betrokkenheid bij het interventietraject ontwikkeld naar een houding gericht op samenwerking met collega's (en leerlingen). Een belangrijke ontwikkeling is dat leerkrachten na verloop van tijd aangeven dat ze 'weten hoe het anders kan' en dat ze 'concrete ideeën' hebben over hoe dat het beste kan worden uitgevoerd in de eigen klas.

De leerkrachten realiseren zich dat het lastig is om de eigen visie op onderwijs vorm te geven in de dagelijkse praktijk. Leerkrachten zijn veelal gefocust op bepaalde leerprincipes (bijvoorbeeld *omgaan met verschillen*) en veel minder op andere principes (bijvoorbeeld op *transfer*). In de eerste meting (in 2007) is vooral het concept van *knowledge building* nog heel onbekend. In de tweede fase hebben de leerkrachten op dit punt een onmiskenbare ontwikkeling doorgemaakt.

In de eerste fase hebben de leerkrachten vooral aandacht voor de organisatie van de projecten aan de hand van het stappenplan en in de tweede fase is de aandacht

veel meer gericht op de kwaliteit van de interactie. Alle leerkrachten zijn al snel in staat om aan de hand van het stappenplan in meer of mindere mate een KBE te creëren, waarin leerlingen (en hun leerkracht) samenwerken aan allerlei onderzoeken. Veel lastiger blijkt het om te focussen op (de veranderingen van) het type taalgebruik dat gewenst is in die leeromgeving. Leerkrachten zijn in de eerste fase bijvoorbeeld helemaal niet georiënteerd op (het veranderen van) de bestaande taalgebruikspraktijken in de klas, maar veel meer op aspecten van het klassieke taalonderwijs. Dat vertaalt zich dan in traditionele voornemens, zoals 'leerlingen breiden hun woordenschat uit', of 'leerlingen hanteren de begrijpend leesstrategieën adequaat', et cetera. Pas in de tweede fase richten de leerkrachten zich op het realiseren en ontwikkelen van mondeling taalgebruik vanuit een dialogisch perspectief en richten ze zich niet alleen op het taalgebruik van de leerlingen, maar ook op dat van henzelf. Het inzicht dat het mondeling taalgebruik een belangrijke functie vervult voor het proces van kennisconstructie ontwikkelt zich dan ook.

Klassikale interactie in een Knowledge Building Environment

De beschrijving van de ontwikkeling van de interventie hierboven, roept de vraag op wat het effect van deze manier van werken is op de interactie in de klas. In hoofdstuk 8 van zijn proefschrift beschrijft Walsweer de aard van het taalgebruik. Hij onderzoekt de rol van de (klassikale) interactie en is geïnteresseerd in de vraag of deze verandert onder invloed van de interventie.

In de interactie tussen leerkracht en leerlingen blijkt een viertal verschillende *participatiekaders* te functioneren, namelijk: (1) het *monologische* participatiekader, (2) het *beperkt interactieve* participatiekader, (3) het *dialogische* participatiekader en (4) het *discussiekader*. Een participatiekader is de karakterisering van de manier waarop de verschillende gespreksdeelnemers (i.c. de leerkracht enerzijds en de leerlingen anderzijds) het gesprek organiseren op een bepaald moment of in een bepaalde fase, in termen van beurtwisselingsprocedures en de typen taalhandelingen waarop de participanten zijn georiënteerd.

In (1) het *monologische kader* doet de leerkracht mededelingen, geeft instructie, vertelt een verhaal en moeten de leerlingen luisteren. In (2) het *beperkt interactieve kader* stelt de leerkracht alle vragen en bepaalt via beurttoewijzing wie het antwoord mag geven. De vragen hebben over het algemeen het karakter van *known answer questions*. De responsen van leerlingen zijn vooral minimaal van aard, passend binnen het strikte kader van de leerkracht. Het normale sequentiële patroon binnen het monologisch kader is de IRE-structuur. In (3) een *dialogisch participatiekader* wordt het (globale) gespreksdoel nog wel door de leerkracht

bepaald. De leerlingen worden, vaak door middel van open *information seeking questions*, uitgenodigd om te participeren. De responsen van de leerlingen zijn langer, ze selecteren zichzelf vaker als spreker en ze realiseren ook andere typen taalhandelingen. Die taalhandelingen worden nu erkend door de leerkracht en vaak uitgebreid in de derde beurt. In (4) het *discussiekader* is de typische schoolse IRE-structuur helemaal doorbroken. Leerlingen selecteren zichzelf, en de rol van leerkracht is nu grotendeels gericht op de structurering van het gesprek. De leerlingen reageren rechtstreeks op elkaar en stellen vragen, nemen initiatieven, presenteren ideeën en mogelijke oplossingen. In het discussiekader zijn de leerlingen vooral georiënteerd op het gezamenlijk oplossen van een probleem.

Walsweer concludeert in zijn onderzoek dat er in de eerste fase van de interventie vooral sprake is van gesprekken in het beperkt interactieve participatiekader en dat er af en toe momenten zijn waarin een monologisch participatiekader wordt geconstrueerd. Dat betekent dat de gesprekken tussen leerkracht en leerlingen dan vooral instructief of controlerend van aard zijn. In de tweede fase zijn in de gesprekken veel meer dialogische participatiekaders en/of discussiekaders gerealiseerd.

De hierboven geschetste ontwikkeling heeft gevolgen voor de kwaliteit van het leren en voor het wel of niet tot stand brengen van een KBE. De gesprekken of gespreksmomenten die worden gevoerd in een monologisch en/of beperkt interactie participatiekader, vertonen alle kenmerken van wat Cazden (2001) de *traditional lessons* noemde, terwijl de aanwezigheid van het dialogische participatiekader of van het discussiekader de basis blijkt te vormen van de beoogde *non-traditional*

lessons, waarin echt ruimte is voor de leerlingen.

In een KBE blijkt ook een beperkt interactief participatiekader nog wel een rol te kunnen spelen. Bijvoorbeeld als er sprake is van een situatie waarin een leerling om opheldering vraagt en de leerkracht via een reeks van vraag-antwoordsequenties snel ondersteuning biedt. In zo'n situatie is er dus wel sprake van kennisoverdracht, maar niet vanuit een door de leerkracht bepaald aanbod, omdat de leerkracht aansluit bij wat de leerlingen aangeven nog niet te weten.

Tijdens gespreksmomenten in een dialogisch participatiekader en/of een discussiekader krijgen leerlingen de kans hun kennis te demonstreren (Koole, 2010), in plaats van alleen maar te claimen. Dit type dialogische interactie biedt tevens de gelegenheid om (nieuwe) thema's te verkennen. De leerlingen krijgen greep op complexe vraagstukken en oefenen in het gebruik van een type *educational discourse*, waarbij ze uitgedaagd worden om gebruik te maken van een type taalgebruik dat als school language (Schleppegrell, 2004), of als *educated discourse* (Mercer, 1995) kan worden aangemerkt.

Een andere conclusie met betrekking tot de relatie tussen taalgebruik en leren is dat binnen één klassikaal gesprek participatiekaders regelmatig verschuiven. Afhankelijk van het topic of de vraag kan een gesprek een bepaalde (leerzame) wending nemen. Door middel van *participation shifts* (Gibson, 2003; Gosen, Berenst & De Glopper, 2013) kan een leerkracht in een les die bijvoorbeeld wordt gekenmerkt door het discussiekader, ingaan op een vraag om toelichting van een leerling. Daardoor vindt er een verschuiving plaats naar een beperkt interactief participatiekader. Dergelijke verschuivingen vinden met name plaats in de tweede fase van de interventie.

Een gesprek waarin vaak sprake is van een discussiekader sluit het beste aan bij de beschrijving die Bereiter (2002) geeft van *knowledge building discourse*. De leerlingen hebben hier de ruimte om hun kennis te demonstreren. Ze construeren ook gezamenlijke kennis in het groepsgebesprek, waarbij de deelnemers allemaal bezig zijn met het bereiken van een doel (bijvoorbeeld het oplossen van een probleem).

Peer-interactie in een Knowledge Building Environment

Naast de aard en de verschuivingen in de klassikale interactie heeft Walsweer in zijn onderzoek ook gekeken naar de interactie tussen leerlingen tijdens het werken in de *Knowledge Building Environment*. Walsweer heeft een drietal dominante gesprekstypen in de peerinteractie gevonden, namelijk (onderling):

1. *rapporterende* gesprekken, die vooral tijdens het opstarten van een project voorkomen;
2. gesprekken om een activiteit met elkaar te *plannen*;
3. gesprekken waarin het *monitoren* van de uitvoering van het project centraal staat.

In de gesprekken die leerlingen onderling voeren wordt overwegend procedurele kennis geconstrueerd. In de interactie is slechts terloops een oriëntatie op het bespreken van meer inhoudelijke onderwerpen (declaratieve kennis) met betrekking tot het project waaraan gewerkt wordt.

Er komen wel vormen van *explicit reasoning* voor, maar die zijn gericht op het nemen van praktische besluiten. Slechts een enkele keer is er sprake van kenmerken van *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007), waarbij er (vaak kort) over

“Het gezamenlijk reflecteren op de bestaande taalgebruikspraktijken, en op grond daarvan keuzes maken over manieren om leerlingen in kwalitatief goede interactie te laten leren, zou voor veel leerkrachten een geheel nieuwe manier van professionalisering op gang kunnen brengen.”

inhoudelijke (declaratieve) kennis wordt geargumenteed en geredeneerd. Kennelijk hadden de leerlingen *exploratory talk* niet nodig voor het bereiken van hun doelen.

Uit de analyse van de gesprekken die leerlingen onderling voeren, wordt duidelijk dat de leerlingen veel ruimte krijgen en nemen, waardoor deze gesprekken een dialogisch karakter hebben in de zin zoals Wegerif (2013) dat begrip gebruikt. De leerlingen komen niet alleen veel vaker aan het woord dan in de meeste klassikale participatiekaders, maar hun beurten zijn ook uitgebreider. Wat betreft de relatie tussen de gevonden varianten van *peerinteractie* en leren, is er vrijwel altijd sprake van interactie waarin leerlingen hun kennis, begrip of vaardigheden demonstreren (Koole, 2010, te versch.). Door zelf verantwoordelijk te zijn voor de inhoud en de kwaliteit van de interactie, doen de leerlingen (terloops) ook allerlei ervaringen op met specifieke taalgebruiksactiviteiten: ze oefenen in het stellen van vragen, in het

geven van feedback, ze redeneren, nemen leiderschapstaken op zich, et cetera.

Kortom, de *peerinteractie* aan het begin en tijdens de uitvoering van een project wordt niet zozeer gevoerd met de bedoeling om gezamenlijke kennis rond het topic te vergaren of om inzicht te verkrijgen, maar vooral om greep te krijgen op procedurele zaken. Dat doen de leerlingen over het algemeen effectief. Zeker naarmate ze meer ervaring hebben opgedaan tijdens het werken en praten in een KBE. Ook wanneer leerlingen in een vaste samenstelling tijdens de uitvoering van een project werken in de richting van een gezamenlijk resultaat, zijn ze in hoge mate op elkaar georiënteerd.

Conclusies en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Walsweer concludeert in zijn onderzoek dat kan worden gesteld, dat het verloop van de professionalisering en de schoolontwikkeling op een complexe wijze blijkt

samen te hangen met de mate waarin individuele leerkrachten erin slagen om (nieuwe) theoretische concepten te vertalen naar de eigen klas. In het interventieprogramma is die samenhang gecreëerd door niet alleen in te zetten op het handelen van leerkrachten, maar ook op hun betrokkenheid bij de innovatie en op hun opvattingen met betrekking tot de theoretische concepten over leren en gezamenlijke kennisconstructie.

Klassikale interactie

Walsweer constateert een ontwikkeling in de manier waarop de klassikale interactie wordt georganiseerd en in de manier waarop leerlingen samen overleg voeren. In de eerste fase van de interventie is bij alle leerkrachten en hun leerlingen sprake van gesprekken in een dominant beperkt interactief participatiekader. Pas na verloop van tijd wordt (in sommige klassen) een ontwikkeling zichtbaar naar een dominant dialogisch participatiekader en/of discussiekader. Deze bevindingen sluiten aan bij de bestaande literatuur over de manieren waarop schoolse interactie veelal verloopt, namelijk in een het sequentieel patroon van IRE. Dit patroon correspondeert met het beperkt interactieve participatiekader. Dit onderzoek laat echter zien hoe er - op basis van een interventie - een ontwikkeling in de richting van *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004) en *dialogic education* (Wegerif, 2013) in gang kan worden gezet en hoe dit verloopt. De ontwikkeling in de richting van meer dialogische gesprekken wordt overigens pas in de tweede fase van de interventie zichtbaar. Een belangrijke aanvulling op de bestaande literatuur is derhalve dat er in onderwijskundige zin wel een KBE kan worden georganiseerd, maar dat het bijbe-

“Het zijn niet alleen onderwijskundige of pedagogische overwegingen die moeten tellen bij het organiseren van samenwerkend leren; het is ook belangrijk dat er aandacht is voor het realiseren van passende vormen van taalgebruik.”

horende dialogische of discussiekader zich pas na verloop van tijd (onder invloed van gerichte interventies) ontwikkelt.

De ontwikkeling in de richting van meer dialogische interactie betekent dat leerlingen (en hun leerkrachten) nu een gevarieerder repertoire (wat betreft taalgebruik) tot hun beschikking hebben om gezamenlijke kennisconstructie in een KBE te realiseren.

De inzichten in interactie en leren die worden verkregen uit de discourse- en conversatieanalyse zouden kunnen worden gebruikt om leerkrachten (en andere direct betrokkenen) te ondersteunen bij het veranderen van hun onderwijs. Leerkrachten kunnen aan de hand van videofragmenten en/of transcripten ervaring opdoen met bijvoorbeeld de vier verschillende participatiekaders. Leerkrachten kunnen zo meer inzicht krijgen in de manier waarop ze zelf (samen met de leerlingen) gewend zijn participatiekaders te creëren. Zulk inzicht kan ze helpen een traject te ontwikkelen in de richting van meer dialogische participatiekaders. Het gezamenlijk reflecteren op de bestaande taalgebruikspraktijken, en op grond daarvan keuzes maken over manieren om leerlingen in kwalitatief goede interactie te laten leren, zou voor

veel leerkrachten een geheel nieuwe manier van professionalisering op gang kunnen brengen.

In het kader van eigenaarschap over het eigen leerproces kan het ook voor leerlingen van grote waarde zijn om via gezamenlijke reflectie op videofragmenten en transcripten van klassikaal overleg inzicht te krijgen in de manier waarop ze gezamenlijk kennis construeren.

Peerinteractie

Walsweer concludeert dat leerlingen in onderlinge gesprekken ook op andere manieren dan via *exploratory talk* kennis kunnen construeren. Walsweer constateert dat deze bevinding aansluit bij eerdere onderzoeksbevindingen (Rojas-Drummond, Mazon, Fernandez en Wegerif, 2006). Uit dat onderzoek blijkt dat leerlingen in peerinteractie verschillende typen kennis kunnen construeren, onder andere afhankelijk van de specifieke educatieve context. Leerzame gesprekken hebben dus lang niet altijd de kenmerken van *exploratory talk*. In peerinteractie gaat het behalve om co-constructie van kennis ook om het co-reguleren van activiteiten (Littleton

en Mercer, 2013). In het onderzoek van Walsweer wordt duidelijk dat leerlingen tijdens onderlinge gesprekken vooral op elkaar georiënteerd zijn door onderling afspraken te maken, aan elkaar te rapporteren, of om een activiteit te plannen. Met name wanneer de gesprekken tijdens de uitvoering van een project plaatsvinden in groepjes met een vaste samenstelling, is de peerinteractie vaak complex van aard, qua interactionele structuur en qua inhoud. De leerlingen brengen verschillende topics in en spreken in overlap. De interactie kenmerkt zich door allerlei gesprekslijnen die gepaard gaan met *skip connecting*. In de gesprekken worden afspraken gemaakt, wordt de voortgang besproken en worden problemen opgelost. De leerlingen zijn daarbij vooral georiënteerd op het co-reguleren van gezamenlijke activiteiten. Zij construeren dan overwegend procedurele kennis. *Exploratory talk* is dus een van de manieren waarop leerlingen in interactie kennis kunnen construeren. Ook gesprekken waar de leerlingen van alles onderling regelen en bespreken, kunnen blijkens dit onderzoek worden opgevat als een vorm van (gezamenlijke) kennisconstructie. In de huidige onderwijspraktijk wordt het belang van samenwerkend leren veelal vanuit een onderwijskundige invalshoek onderstreept. Daardoor is er in scholen veelal aandacht voor de rollen en taken van leerlingen en veel minder voor de kwaliteit van de interactie. Het zijn echter niet alleen onderwijskundige of pedagogische overwegingen die moeten tellen bij het organiseren van samenwerkend leren; het is ook belangrijk dat er aandacht is voor het realiseren van passende vormen van taalgebruik. Naar aanleiding van dit onderzoek en in aansluiting op bestaande literatuur (bijvoorbeeld Blum-Kulka & Snow, 2002) zou er in de begeleiding van (onderwijsontwikkeling binnen) scholen, maar ook in de leraren-

opleiding, meer aandacht moeten komen voor de verschillende manieren waarop leerkrachten met leerlingen en leerlingen onderling denken en praten. Hoe de daarbij gehanteerde taalgebruikspraktijken samenhangen met het construeren van verschillende vormen van kennis, is belangrijk. Vraagstukken met betrekking tot het samenwerken, denken en praten zouden structureel onderdeel uit moeten maken van het curriculum van de lerarenopleiding. Ook in de nascholing zouden taalspecialisten (van bijvoorbeeld onderwijsadviesbureaus) zich veel nadrukkelijker kunnen manifesteren op taalgebruik in programma's die gericht zijn op samenwerkend leren.

Albert Walsweer is senior adviseur/ onderzoeker aan de NHL Hogeschool. Zijn complete proefschrift is onlangs verschenen, en te bestellen bij ECNO of te downloaden via <http://www.taalcoordinator.nl/taalgebruikenleren>

Literatuur

- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C.E. (Eds.) (2002). *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Engeström, Y. (1999). *Communication, discourse and activity*. *The Communication Review*, 3(1-2), 165-185.
- Gibson, D.R. (2003). Participation Shifts: Order and Differentiation in Group Conversation. *Social Forces*, 81(4), 1335-1381.
- Gosen, M., Berenst, J., & De Glopper, C. (2013). The interactional structure of explanations during shared reading at kindergarten. *International Journal of Educational Research*, 62(2), 62-74.
- Koole, T. (2010). Classroom Interaction. In: Karen Tracy (ed.) *Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London & New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Rojas-Drummond, S.M., Mazon, N., Fernandez, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Van Oers, B. (ed.) (2008). *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet age*. London: Routledge.

Prentenboeken en interactie- mogelijkheden

Aanknopingspunten om het denken te stimuleren

Auteur: Myrte Gosen

Hoe ga je met kinderen in gesprek over een prentenboek? In dit artikel, gebaseerd op het proefschrift *Tracing learning in interaction. An analysis of shared reading of picture books at kindergarten* (Gosen, 2012), is weergegeven welke aspecten van prentenboeken zich lenen voor een gesprek tussen leerkracht en leerling. De probleem-oplossingsstructuur en het herhalende karakter van prentenboeken bieden mogelijkheden om op meerdere momenten bij eenzelfde onderwerp stil te staan en hier met leerlingen over te praten. Interactief voorlezen biedt de gelegenheid om met kleuters na te denken en te praten over leerzame boekinhouden, zodat denkvaardigheden worden ontwikkeld. Kinderen blijken goed in staat om *verklaringen te bedenken* en *problemen op te lossen* voor situaties die centraal staan in de boeken, met name als de leerkracht ze daarvoor de ruimte biedt.

Interactief voorlezen kent vele gezichten. Het verschilt per leerkracht wanneer er interactie plaatsvindt; voorafgaand aan, tijdens en/of na het voorlezen. En het verschilt per leerkracht hoe deze interactie te typeren valt. Eind jaren 90 werd er op basis van onderzoek al onderscheid gemaakt tussen een *describer style* en een *comprehender style* van voorlezen, waarbij de eerste de nadruk legt op het benoemen en beschrijven van illustraties en de tweede op het analyseren van en reflecteren op het boek en de verhaallijn (Reese & Cox, 1999). Promotieonderzoek van Myrte Gosen uit 2012 (*Tracing learning in interaction. An analysis of shared reading of picture books at kindergarten*) heeft nadere karakteristieken van deze tweede stijl in beeld gebracht.

Uit onderzoek naar interactief voorlezen in de kleuterklas (Gosen, 2012) blijkt dat de probleem-oplossingsstructuur en het herhalende karakter van prentenboeken mogelijkheden bieden om op meerdere momenten vóór, tijdens en na het voorlezen met leerlingen bij eenzelfde onderwerp stil te staan en hierover te praten. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat deze manier van interactief voorlezen goed de gelegenheid biedt om met kleuters na te denken en te praten over leerzame boekinhouden zodat denkvaardigheden worden ontwikkeld. Kinderen blijken goed in staat om *verklaringen te bedenken* en *problemen op te lossen* voor situaties die centraal staan in de boeken, met name als de leerkracht ze daarvoor de ruimte biedt.

Voorspellen en problemen oplossen

Prentenboeken kennen vaak een vrij duidelijke structuur: een bepaalde gebeurtenis zorgt voor een probleem/dilemma voor de hoofdpersoon, de hoofdpersoon doet

Voorbeeld 1

209	Simon	maar hij moet 'm opeten
210	Leerkracht	(wijst naar Jill) en Jill,
211	Jill	en daarna wil die een nieuw huis omdat de appel er niet in past
212	Tim	nee hij kan 'm ook rollen
213	Leerkracht	(wijst naar Simon) en Simon,
214	Simon	of je moet 'm eerst buiten opeten
215	Leerkracht	(kijkt verbaasd, haalt kort schouders op)
216	Walter	of een stukje opeten
217	Kyra	(steekt vinger op) en ik weet er nog een
218	Leerkracht	(kijkt naar Kyra)
219	Kyra	nou als de appel d'r nie goed in past moet je even een mesje uit je huis halen en dan
220		moet je 'm een beetje dunner maken (snijbeweging)
221	Robert	nee die kan je beter (maakt snijbeweging) door de midden snijden en dan kan 'ie d'r
222		vast wel door
223	Simon	of 't huis wat groter (maakt cirkelbeweging met arm) maken
224	Leerkracht	jah (knikt)
225	Leerkracht	zullen wij 'es gaan kijken (slaat bladzijde om) zullen we 'es gaan kijken (wijst in boek)
226		wat muis voor oplossing heeft,
227	Rick	(kijkt naar Robert) dan moet je (trapt heen naar voren) eerst de helft naar binnen
228		doen en dan de tweede helft
229	Leerkracht	(kijkt naar Rick) moeten we eerst even kijken of 't klopt wat jullie zeggen

Voorbeeld 2

864	Robert	dat komt omdat ie heel veel hapjes heeft gegeten en als je heel veel hapjes hebt
865		gegeten kon ie er wel door
866	Max	wordt ie <u>dunner</u>
867	Leerkracht	(wijst naar Max, wijst naar Robert) je moet even Robert uit laten praten
868		wat zeg je? (kijkt naar Robert)
869	Robert	want als je heel veel hapjes van de appel eet dan kan ie er wel door
870	Leerkracht	(knikt kort, wijst naar Max)
871	Max	ja want dan wordt ie steeds dunner en dan wordt dat gat groter en dan past ie
872		daar doorheen
873	Leerkracht	kijk nou aan
874	Robert	nee t gat wordt niet groter
875	Leerkracht	nee t gat wordt niet groter nee
876	Robert	nee t gat wordt niet groter maar hij blijft wel zo groot
877	Leerkracht	ja
878	Robert	als je heel veel hapjes eet ervan
879	Leerkracht	ja
880	Robert	dan komt ie d'r wel vanzelf door
881	Leerkracht	klopt

herhaalde pogingen om het probleem op te lossen en slaagt daar uiteindelijk in (Stein & Glenn, 1979). Uit Gosens onderzoek blijkt dat leerkrachten van deze kenmerkende structuur gebruik kunnen maken tijdens het interactief voorlezen. Door middel van video-opnames zijn de leerzame kenmerken van klassikaal interactief voorlezen in de kleuterklas¹ uitgebreid in beeld gebracht. Een van de uitkomsten van het onderzoek was dat leerlingen erg goed in staat zijn hardop mee te denken met de personages in de boeken. Ze denken mee over mogelijke oplossingen, voorspellen wat er komen gaat en controleren hun oplossingen en voorspellingen als het verhaal zich verder ontvouwt.

In het geval van het boek *Kleine Muis zoekt een Huis* (Petr Horáček) zijn kinderen bijvoorbeeld direct betrokken bij het probleem van Kleine Muis. Zoals te zien in het onderstaande voorbeeld (een vereenvoudigde uitgeschreven versie van de bijbehorende video-opname gebruikt voor de analyses), hoeft de leerkracht niet veel meer te doen dan de leerlingen de ruimte geven om hardop na te denken over mogelijke oplossingen. Voorafgaand aan dit voorbeeld heeft de leerkracht voorgelezen dat Muis een appel heeft gevonden. Een van de leerlingen benoemt dan al dat deze appel te groot lijkt voor het hol van Kleine Muis. De leerkracht gaat niet direct door met het lezen van de volgende bladzijde, maar laat de ruimte aan de kinderen om over mogelijke oplossingen na te denken.

Zoals te zien is in regels 210, 213 en 218 verdeelt de leerkracht alleen de beurten door namen te noemen, te wijzen en te kijken naar de leerlingen. Verder sluit ze het gesprek af door te verwijzen naar het vervolg van het boek: “Zullen wij

“Interactief voorlezen biedt de gelegenheid om met kleuters na te denken en te praten over leerzame boekinhouden zodat denkvaardigheden worden ontwikkeld.”

eens gaan kijken wat muis voor oplossing heeft.” (regels 225-226). Hiermee laat ze de leerlingen zich op het vervolg van het boek oriënteren, zonder uitsluitel te geven over de juiste oplossing. Passend bij de verhaallijn van het boek, blijven de leerlingen gedurende het voorlezen bezig met het wel of niet passen van de appel. Als de appel uiteindelijk past, komen ze dan ook terug op hun geopperde oplossingen. In voorbeeld 2 is het gesprekje hierover weergegeven.

De leerlingen komen zonder dat de leerkracht hierom vraagt vanuit hun eigen gedachtenkaders met een verklaring voor het feit dat de appel nu wel door het gat van het hol past. Bij het bespreken hiervan passeert ook de andere in het begin geopperde oplossing de revue. Hier assisteert de leerkracht bij het bespreken, maar zoals te zien is, zijn de leerlingen intern ook al betrokken.

Deze twee voorbeelden laten zien dat kinderen in staat zijn om mogelijke oplossingen te formuleren en om hierop terug te komen op basis van wat er in het boek plaats heeft gevonden. Door hier met de kinderen over te praten, krijgen ze de gelegenheid om mee te denken en te oefenen dit onder woorden te brengen. In het geval van deze twee voorbeelden hoeft de

leerkracht hier niet veel meer voor te doen dan de leerlingen de gelegenheid te geven om hierover te praten. Leerkrachten zouden natuurlijk ook naar mogelijke oplossingen kunnen vragen en aan het einde van een boek kunnen vragen om terug te blikken op wat de leerlingen zelf hadden bedacht en wat er nu uiteindelijk door de hoofdpersoon is gedaan. Leerkrachten kunnen gebruik maken van het feit dat de oplossing nog moet blijken uit het vervolg van het boek. Hiermee wordt impliciet het nut van het lezen van boeken zichtbaar. Leerlingen willen vaak een goed antwoord van de leerkracht horen, maar tijdens het voorlezen accepteren ze makkelijk dat de leerkracht het goede antwoord ook nog niet weet. Leerkrachten kunnen dus als het ware samen met de leerlingen ontdekken hoe het probleem van de hoofdpersoon opgelost wordt.

Herhalend karakter prentenboeken

De herhaalde pogingen van een personage om een probleem op te lossen, bieden mogelijkheden om vaker bij eenzelfde onderwerp stil te staan. Ook boeken met een andersoortige structuur worden vaak gekenmerkt door een vorm van herhaling.

¹ Er is gekozen voor klassikaal voorlezen, omdat dit in de dagelijkse praktijk vaak de meest haalbare vorm is. De resultaten van dit onderzoek zijn echter natuurlijk net zo goed of zelfs beter denkbaar tijdens voorlezen in kleinere groepen.

Op elkaar lijkende gebeurtenissen volgen elkaar op. Daarnaast is ook de vormgeving van prentenboeken vaak herhalend van aard. Tekst wordt herhaald (Tompkins & Webeler, 1983) en/of prenten worden gekenmerkt door gelijkenissen.

Dit is ook het geval bij *Kleine Muis zoekt een Huis*, waarbij Muis steeds bij een hol van een ander dier komt en vraagt of ze daar kan wonen. De daaropvolgende pagina laat het betreffende dier zijn/haar hol zien, waarmee ze antwoord geeft op de vraag van Muis. Zo zegt Mol bijvoorbeeld “Nee. Mijn huis ligt vol boeken. Er is niet genoeg plaats voor jou en mij, mijn boeken en jouw appel”, waarop Muis met de tekst “dan zoek ik verder” op weg gaat naar het dier in het volgende holletje.

In dit onderzoek hebben we leerkrachten gevraagd om ook aandacht te besteden aan deze wisselwerking waarbij Muis steeds van buiten naar binnen kijkt en het andere dier antwoord geeft vanuit zijn/haar hol. Leerkrachten werden dus uitgedaagd om in het bijzonder aandacht te besteden aan het *gekozen perspectief* in de illustraties. Wie goed op de illustraties in een prentenboek let, zal merken dat ook hier aanknopingspunten liggen om met de kinderen in gesprek te gaan om denkprocessen te stimuleren en kinderen te motiveren tot actief denken. Bovenstaande informatie heeft betrekking op inhoud die verder gaat dan de essentie van het verhaal. Maar als de kinderen eenmaal met een bepaalde bril (in dit geval met de nadruk op perspectief) op naar het boek kijken, valt op dat ze ook zelfstandig gebruik maken van het terugkerende karakter van prentenboeken. In voorbeeld 3 is te zien dat de leerkracht de kinderen vraagt om na te denken over het verschil in perspectief tussen de volgende twee bladzijdes.

Voorbeeld 3

173	Leerkracht	waarom kan muis de hele appel zien, en waarom kan mol helemaal geen
174		appel zien?
175	Steve	omdat ie in het <u>HOL</u> ZIT
176	Sarah	(wijst naar boven) hoger hoog en naar beneden (wijst naar beneden) kijken
177	Mandy	hij kijkt naar (wijst naar boek) naar muis toe niet naar de appel
178	Dave	nee van onder naar boven (gebaart)
179	Leerkracht	ja want ik denk dat de mol een beetje verder in z'n holletje zit he?
180	Leerlingen	ja
181	Leerkracht	en (wijst naar Dave) die moet dan van onder naar boven en dan kan je niet zo ver
182		kijken. En wat doet muis hier dan? (bladert terug)
183	Mandy	die kijkt zo (doet alsof ze ergens doorheen kijkt)
184	Leerkracht	maar waar is die in het holletje?
185	Mandy	in z'n eigen hol
186	Leerkracht	maar heel diep beneden in z'n holletje?
187	Mandy	nee heel dichtbij
188	Leerkracht	bij het openingetje. En dan kan je alles veel beter zien he en dan kan je ook veel
189		meer zien
190	Leerlingen	ja
191	Leerkracht	ja dat klopt dus helemaal he (slaat bladzijde om) hartstikke goed

Voorbeeld 4

287	Leerkracht	daar ligt de das
288	Dave	(wijst naar boek) nu kijkt ie weer van onder naar boven
289	Leerkracht	kan weer het appeltje niet zien
290	Kaj	en de muis kijkt weer van boven (wijst naar boven) naar beneden
291		(wijst naar beneden)
292	Leerkracht	van boven naar beneden

Uit dit fragment blijkt dat leerlingen goed mee kunnen denken over een vraag zoals deze. De leerkracht helpt de leerlingen daarbij op weg door de juiste formuleringen aan te bieden. Dat de leerlingen dit oppakken, blijkt uit voorbeeld 4, waar leerlingen spontaan ingaan op het in de illustratie gekozen perspectief. Ze doen dat bij een nieuwe bladzijde met gebruik van termen als ‘boven’ en ‘beneden’.

De bovenstaande twee voorbeelden laten zien dat leerlingen dus ook los van de verhaallijn *verbindingen leggen* tussen de verschillende bladzijdes en *zoeken naar regelmatigheden*. Leerkrachten kunnen gebruik maken van deze regelmatigheden in tekst en illustraties tijdens het voorlezen. Als leerkrachten kinderen uitdagen om zich op het bovenstaande te oriënteren en ze daarbij te voorzien van de juiste woorden om hierover te praten, dan maken kinderen ook daadwerkelijk gebruik van deze handreikingen.

“Leerlingen willen vaak een goed antwoord van de leerkracht horen, maar tijdens het voorlezen accepteren ze makkelijk dat de leerkracht het goede antwoord ook nog niet weet.”

Gebruik maken van de kenmerken van prentenboeken

In het begin van dit artikel werd stil gestaan bij verschillende manieren van interactief voorlezen. In dit artikel is de zogenaamde ‘*comprehender style*’ nader geïllustreerd. De auteur heeft in beeld gebracht wat de interactiemogelijkheden zijn als het gaat om de kenmerken van prentenboeken; de interactiemogelijkheden waarbij hardop denken een grote rol speelt. Door alert te zijn op de verhaalstructuur en de herhalende kenmerken van prentenboeken kunnen leerkrachten kinderen de gelegenheid geven om binnen één voorleessessie herhaaldelijk bij probleemstellingen stil te staan. Zo kunnen kinderen inzicht ontwikkelen en inzicht toepassen, zich leren inleven, actief denken bij een verhaallijn en denkstappen leren formuleren. Dit vraagt soms om actieve inmenging van de leerkracht, maar zoals de voorbeelden laten zien, zijn kinderen ook uit zichzelf al gevoelig voor inleving en herhaling. Leerkrachten die zich focussen op de structuur, de herhalende kenmerken van tekst en illustratie, helpen kinderen hier dus al vlot mee op weg.

Myrte Gosen is docent-onderzoeker aan de Rijksuniversiteit Groningen. Meer weten over haar onderzoek of een pdf-bestand van haar dissertatie ontvangen? Mail: m.n.gosen@rug.nl

Literatuurlijst

- Gosen, M.N. (2012). *Tracing learning in interaction: an analysis of shared reading of picture books at kindergarten*. Rijksuniversiteit Groningen: dissertatie.
- Horáček, P. (2006). *Kleine Muis zoekt een huis*. Haarlem: Gottmer.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Stein, N. L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle, *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, New Jersey: ALEX Publishing Corporation.
- Tompkins, G.E., & Webler, M. (1983). What Will Happen Next? Using Predictable Books with Young Children. *The Reading Teacher*, 36(6), 498-502.



Leestips

Boomsma, C. & Bosch, W. (2012). Inspelen op nieuwsgierigheid 2. *Het Jonge Kind* 39-5, 8-11.

Gosen, M. (2013). Actief meedenken tijdens interactief voorlezen. *MeerTaal* 1, 10-12.

Vonk, K. (2010). Gesprekken om te leren. *Het Jonge Kind* 37-5, 12-14.

Voor opleiding en advies, tips voor de (aankomende) leerkracht

- Bestudeer het boek voorafgaand aan het voorlezen. Focus op verhaalstructuur en herhaling.
- Laat kinderen voorspellen en terug komen op de voorspellingen.
- Creëer mogelijkheden om kinderen regelmatigheid te laten ontdekken in een boek.
- Ontdek samen met de kinderen het boek, en gebruik stiltes om kinderen na te laten denken over mogelijke antwoorden.

Voorbeelden van boeken met een probleem-oplossingsstructuur en/of herhalend karakter

- Haeringen, A. van (2004). *Beer is op vlinder*. Amsterdam: Leopold.
- Haughton, C. (2010). *Mama kwijt*. Haarlem: Gottmer.
- Kromhout, R., & Haeringen, A. van (2006). *Kleine Ezel en jarige Jakkie*. Amsterdam: Leopold.
- Velthuis, M. (2008). *Kikker is bang*. Amsterdam: Leopold.

Literatuur en video-beelden over modellen en begrijpend lezen (tips van de redactie)

- P. Filipiak, JSW Jaargang 90, januari 2006.
- J. D. Wilhelm Hardopdenkend leren lezen, 2008.
- Malmberg, Leeslink-Modeling bij begrijpend lezen
- <https://www.leraar24.nl/video/2469/lezing-leesstrategieen-begrijpend-lezen#tab=0>

De vrijheid van taalonderwijs in het geding



Auteur: René Berends

“Geen beroepsgroep heeft zo weinig zeggenschap over wat er met het eigen beroep gebeurt, als het onderwijs” (Labaree, 2003). Zo bieden uitgevers leraren soms tien bladzijden handleidingstekst om leerlingen één lettertje aan te leren en hun software engineers pleiten voor digiregie, daar waar computers de planning van onderwijs over kunnen nemen. Ouders komen op school verhaal halen over de spellingfouten van hun kind, en ib’ers bieden coaching aan als de uitslagen op de DMT zorgen baren. Taalcoördinatoren horen van hun opleiders over een nieuwe woordenschatdidactiek, waarna onderwijsadviseurs ingehuurd worden om daarover een training te verzorgen. Schoolbesturen stellen targets en willen 60% A/B-scores op begripvend lezen; directeuren moeten daarna aan de slag met actieplannen. In komkommertijd schrijven journalisten

zorgelijke berichten over de staat van het taalonderwijs en vragen politici zich voor de camera’s af of leraren nog kunnen spellen. Wetenschappers publiceren over ‘bewezen effectieve’ taalaanpakken, waarna leerplanontwikkelaars met die inzichten ijverig gaan doen waartoe zij op aarde zijn. Het bedrijfsleven stelt dat schoolverlaters geen sollicitatiebrieven meer kunnen schrijven, en de Inspectie eist dat de opbrengsten in het taalonderwijs valide en betrouwbaar gemeten worden (waarna een hele toetsindustrie klaar staat om daarvoor de benodigde materialen aan te leveren). De minister wenst een top vijfpositie voor het taalonderwijs in de PISA- en PIRLS-staatjes; de minister-president wil af van de zesjescultuur... Leraren lijken uitvoerders van andermans agenda’s, doorgeefluiken van wat er vanaf de zijlijn geroepen wordt.

Toch kent ons land feitelijk een grote mate van onderwijsvrijheid. Zo zijn de kerndoelen en referentieniveaus van het taalonderwijs in algemene termen geformuleerd en verplicht de wet leraren niet tot het gebruik van taalmethodes of tot het volgen van een bepaalde didactiek. De Onderwijsinspectie vraagt slechts om een beredeneerd aanbod.

Maar de vrijheid die er is, wordt niet zo ervaren. En daar ligt een probleem. De ruimte die er feitelijk is om taalonderwijs naar eigen inzichten te geven, wordt door veel leraren niet gebruikt. De methode moet immers uit, de taken moeten af, de toetsen moeten afgenomen worden en er moet voldaan worden aan wat er vanaf de zijlijn door meepraters geroepen wordt.

Dat leraren deze vrijheid van handelen niet ervaren, komt doordat de ruimte geconfisqueerd is door de meepraters aan de zijlijn. De publieke opinie, de behartigers van commerciële belangen en vertegenwoordigers van ideeën en materialen zorgen voor een druk die zo groot is, dat onzekerheid leraren in de greep gekregen heeft. Daardoor zijn ze de regie in de eigen klas en over het eigen (taal-) onderwijs kwijtgeraakt.

Maar naast de externe druk is er een tweede reden waarom leraren de ruimte die er is, niet pakken. En dat laat zien waarom deze column, ondanks de kritiek op de meepraters aan de zijlijn, toch ook geen ode aan de leraar is. Geef leraren de kans om over de externe druk op hun werk hun mening te verkondigen, en er barst een storm van commentaar los. Maar feit is wel dat zijzelf de sleutel in handen hebben om zich uit de ketenen te bevrijden. Of het nu frustratie of desillusie is, een gebrek aan kennis en kundigheid of een gebrekkig zelfvertrouwen, de vraag is waarom leraren zichzelf niet emanciperen.

Die emancipatie is van belang. In het onderwijs geldt de noodzaak voor leraren niet alleen volgend te zijn, niet alleen uit te voeren wat anderen bedacht hebben. Met het taalonderwijs als voorbeeld, gaat het namelijk niet over de creativiteit van de taalmethode, niet over de inzet van bewezen effectieve 'what works'-aanpakken in het taalonderwijs, maar om kinderen te laten stralen. En daarvoor zijn niet zo zeer die generieke ideeën, aanpakken en materialen nodig, maar de creativiteit van de leraar om in zijn onderwijs af te stemmen op de leerlingen. Hij kent immers de voorkeuren en interesses van zijn kinderen en de omstandigheden van het moment en die vragen telkens weer om aanpassingen. Om de leraar weer in charge te krijgen, moet hij zijn vrijheid herontdekken en dat vraagt om een emancipatoir proces. Zelfbewust moet hij kiezen voor een andere rol, voor lerarenregie. Hij dient geen doorgeefluik te zijn, maar een vertaler. Alle inzichten die hem aangereikt worden, moet hij tot een arrangement maken, waarmee hij optimaal afstemt op zijn groep, op dát moment in zijn lokaal. En met al die meepraters aan de zijlijn, is er toch maar één die dat afstemmen op de eigen omstandigheden van de leerlingen kan, de leraar zelf.

Er is er ook maar één die deze emancipatie kan bewerkstelligen. Alleen leraren zelf kunnen zich bevrijden van de angst die een systeemkarakteristiek van het onderwijs is geworden. Angst kan namelijk alleen van binnenuit overwonnen worden, niet door interventies van buiten af, maar door 'intraventies', door eigen ingrijpen. De taalleraar mag niet volgend zijn. Het is zijn taak om vanuit zijn expertise al die adviezen die vanaf de zijlijn gegeven worden, te 'vertalen' naar de eigen groep. Zij laten zich hun rol niet door adviseurs, methodemakers en journalisten afpakken, nemen zelf het

initiatief en laten zich niet de wet voorschrijven, niet door uitgevers met hun methoden en niet door onderzoekers met hun 'bewezen effectieve aanpakken'. Zich als vakman zelfbewust presenteren, vraagt om een overwinning op de angst. Dat is nodig omdat angst de vervelende bijwerking heeft innovatiebelemmerend te zijn. Leraren die zich voortdurend afvragen wat de Inspectie, het schoolbestuur, de directeur en wat de ouders ervan zullen zeggen, gaan op safe spelen, durven niet meer te experimenteren en zullen volgend worden.

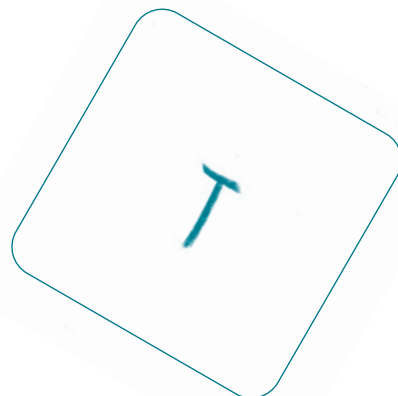
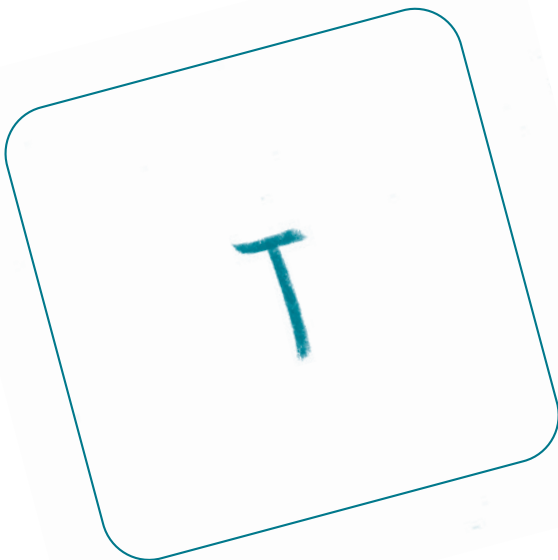
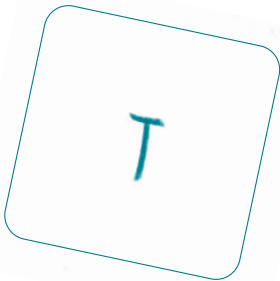
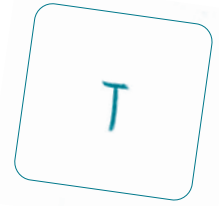
Tot slot, de onderwijspedagoog Gert Biesta bedient zich in dit verband van een prachtige metafoor. Leraren spelen volgens hem een driedimensionaal schaakspel, simultaan op 25 borden tegelijk. En wat alle meepraters aan de zijlijn met hun eigen belangen en met hun materialen en tips voor taalonderwijs er ook van mogen vinden, er is er maar een die de expertise heeft en in de gelegenheid is, om op al die borden tegelijk de juiste zetten te doen. Op het vakmanschap dat daarvoor nodig is, mag aan de zijlijn wel wat meer vertrouwd worden. Tegelijkertijd mogen leraren wel wat minder hun oren laten hangen naar wat anderen zeggen en de vrijheid gebruiken en de ruimte pakken om in het (taal)onderwijs af te stemmen op de eigen kinderen.

Labaree, D. (2003). *Life on the margins*. *Journal of Teacher Education* 10(10), 1-6.

Formatieve evaluatie in het leesonderwijs

Auteur: Carmen Damhuis

De laatste jaren is er veel discussie over de noodzaak van toetsen in het basisonderwijs. Scholen zijn nieuwsgierig naar de vraag hoe toetsen ingezet kunnen worden voor de kwaliteitsverhoging van hun onderwijs en zoeken naar manieren om de betrokkenheid van leerlingen én leerkrachten bij toetsen te versterken. Zij hebben echter ook nog veel vragen: Wat betekent *formatieve evaluatie* precies? Wat werkt en waarom werkt het?



In dit artikel zal worden ingegaan op de vraag ‘wat is formatieve evaluatie?’ en ‘hoe kan formatieve evaluatie specifiek in het leesonderwijs ingezet worden?’. De auteur bespreekt een aantal recente en relevante onderzoeken naar formatief evalueren in het leesonderwijs. Wat kunnen we uit deze onderzoeken leren voor de onderwijspraktijk?

Wat is formatieve evaluatie?

Summatief toetsen is een manier van toetsen die in het onderwijs veelvuldig voorkomt. Met summatief toetsen beoordeel je wat de leerling bereikt heeft aan het eind van een programmaonderdeel of bepaalde leerstof. Bij formatief toetsen ligt de focus meer op het geven van feedback en verbeteringen tijdens iedere fase in het doceer-leerproces. Formatief toetsen heeft dus niet als doel het eindniveau in kaart te brengen, maar om het toekomstig leerproces te verbeteren. Formatieve evaluatie, in bredere zin, gaat naast toetsen ook over de inzet van portfolio's en het voeren van leergesprekken als middel om leerproces in kaart te brengen.

Een duik in de literatuur laat zien dat er veel verschillende ideeën bestaan over wat nu precies formatieve evaluatie is. De meest gebruikte definitie van formatieve evaluatie is afkomstig van Black en Wiliam (1998; 2009). Zij verstaan onder formatieve evaluatie alle activiteiten waarbij leeractiviteiten van leerlingen in kaart gebracht worden, geïnterpreteerd worden door leerkrachten, leerlingen en hun klasgenoten, en gebruikt worden om betere beslissingen te maken over de vervolgstappen. De vervolgstappen kunnen op deze manier beter gefundeerd worden dan wanneer deze gegevens niet waren verzameld.

“Scholen zijn nieuwsgierig naar de vraag hoe toetsen ingezet kunnen worden voor de kwaliteitsverhoging van hun onderwijs en zoeken naar manieren om de betrokkenheid van leerlingen én leerkrachten bij toetsen te versterken.”

De kern van formatieve evaluatie ligt dus in de volgorde van twee kernactiviteiten:

1. het opmerken van een verschil tussen het gewenste doel en de huidige stand van kennis en/of begrip en/of vaardigheid;
 2. de actie die daarop ondernomen wordt.
- Om deze reden wordt ook wel gesproken over ‘evalueren om te leren’ of scaffolding.

Onderzoek naar effecten van formatieve evaluatie in het leesonderwijs

Formatieve evaluatie inzetten als aanvulling op summatief toetsen klinkt mooi, maar is het ook daadwerkelijk effectief? In deze paragraaf worden enkele toonaangevende onderzoeken besproken waarin het inzetten van formatieve evaluatie in het leesonderwijs is onderzocht.

Effect op leesvaardigheid van leerlingen

Drie onderzoeken rapporteren over de effecten op de leesprestaties van leerlingen. Dat zijn Parr en Timperley met hun onderzoek ‘Multiple ‘black boxes’:

inquiry into learning within a professional development project, verschenen in 2010; ‘Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms’, van Brookhart, Moss en Long (2010), en ‘Using assessment to improve early elementary students’ knowledge and skills for comprehending informational text’ van Witmer, Duke, Billman en Betts’, verschenen in 2014.

Uit de studie van Parr en Timperley (2010) blijkt dat scholing van leerkrachten in het toepassen van formatieve evaluatie bij het leesonderwijs van invloed is op de leesprestaties van leerlingen. Voor het onderzoek werden scores op lezen verzameld voor groep 3 tot en met groep 8. Tijdens het onderzoek ontvingen de leerkrachten een tweejarige intensieve training in formatieve evaluatie. De resultaten lieten zien dat de genormeerde scores van leerlingen op lezen met een effectgrootte van rond de 0,30 verhoogden.

Brookhart, Moss en Long (2010) volgden in hun experimentele studie zes basisschoolleerkrachten, die remedial teaching gaven aan groep 3 leerlingen met een risico op leesproblemen. Zij kregen een

training gericht op professionele ontwikkeling op basis van de formatieve evaluatietheorie van Black en Wiliam (1998). Er werd gekeken hoe leerprestaties zich verhouden tot leerdoelen en hoe het verschil tussen het huidige prestatieniveau en het doel verkleind kon worden. Leerkrachten werden gevraagd duidelijke doelen te stellen, een interpretatie te maken van het werk en/of de opdrachten van de leerlingen om het huidige niveau van presteren vast te stellen, en duidelijke, beschrijvende feedback te geven. De training bestond uit acht bijeenkomsten en de leerkrachten hielden in de klas voortgangsrappportages bij. De vaardigheden die de leerlingen leerden, waren vooral gericht op beginnende geletterdheid (letters leren, woorden decoderen). Uit de resultaten bleek dat alle leerkrachten hun leerkrachtgedrag veranderden door het gebruik van formatieve evaluatie: ze werden zich meer bewust van de effectiviteit van hun handelen, maakten meer gebruik van strategieën (vooral gericht op het bijhouden en geven van feedback, het stellen van doelen, en het delen van informatie met leerlingen), en kregen meer inzicht in het belang van het betrekken van leerlingen in het leerproces. Leerkrachten gaven aan dat formatieve evaluatie leidde tot een observeerbare toename in prestaties van leerlingen, hun motivatie, de tijd die leerlingen besteden aan taken en hun betrokkenheid. Ook bleek uit de data dat kinderen met een risico op leesproblemen significant vooruit gingen op letterkennis en decodeervaardigheid ten opzichte van kinderen met een risico op leesproblemen waarbij de leerkrachten niet aan het onderzoek meededen (de controlegroep).

Witmer, Duke, Billman en Betts (2014) onderzochten in hun studie *'Using assessment to improve early elementary students knowledge and skills for*

Tabel 1. Kernactiviteiten van Formatieve Evaluatie

	<i>Waar gaat het leren naartoe?</i>	<i>Waar staat de leerling nu?</i>	<i>Hoe komt de leerling daar?</i>
Leerkracht	Het delen van leerverwachtingen	Middelen inzetten om het begrip van leerlingen in kaart te brengen	Feedback geven die vooruit blik
Medeleerling	Begrijpen en delen van leerverwachtingen	Medeleerlingen inzetten als instructiebronnen	
Leerling	Begrijpen van leerverwachtingen	Leerlingen eigenaar maken van hun eigen leerproces	

Bron: Black & Wiliam (2009).

comprehending informational text', de effecten van een formatieve evaluatietraining voor leerkrachten gericht op begrijpend leesvaardigheden in groep 3 en 4. Formatieve evaluatie werd ingezet voor het effectief omgaan met informatieve teksten. De kennis van leerlingen op woordenschat, tekstkenmerken, afbeeldingen in de context van de tekst en begripsstrategieën (voorspellingen, gebruik van voorkennis, interferenties en samenvatten) werd getest om de begripsvaardigheden te meten. De evaluatie was zo ontworpen dat leerkrachten geholpen werden bij het meten, het interpreteren van de uitkomsten en het geven van feedback op de vaardigheden die leerlingen hadden verworven. Gedurende het schooljaar lieten de leerlingen in de experimentele groep inderdaad een grotere groei zien op de vier subtesten (woordenschat, tekstkenmerken, afbeeldingen in de context van de tekst, begripsstrategieën) van begrijpend lezen. Leerkrachten in de experimentele groep rapporteerden dat zij veranderingen aanbrachten in hun instructie, gebaseerd op de uitkomsten van de tussentijdse begrijpend leesmetingen.

Effect op professionaliteit leerkrachten

Naast een effect op de leesprestaties van leerlingen, blijkt het inzetten van formatieve evaluatie ook invloed te hebben op de inzichten en professionaliteit van leerkrachten.

In een descriptief onderzoek beschrijven Frey en Fisher (2009) de implementatie van een formatief evaluatie systeem in de groepen 1 tot en met 7 van een Amerikaanse basisschool. Leerkrachten namen deel aan een vierjarig programma voor professionele ontwikkeling, gericht op formatieve evaluatie. In projectgroepen werkten leerkrachten samen aan realistische doelen en normen voor lezen en schrijven. Zij brachten de sterktes en zwaktes van leerlingen in beeld, stelden vast wat de kloof was tussen de gewenste doelen en huidige prestaties en in hoeverre het huidige onderwijsaanbod hieraan kon bijdragen. Gezamenlijk ontwikkelden de leerkrachten formatieve evaluatieopdrachten. Uit de resultaten bleek dat de prestaties van leerlingen verbeterden. Leerkrachten gaven aan dat ze - door hun evaluatie aan te passen aan normen en daarbij doelgerichte instructie en evaluatie te ontwikkelen - hun inhoudelijke kennis

van het vak vergrootten. Leerkrachten leerden hoe ze een betere koppeling konden maken tussen evaluatie en instructie. Ook leerden zij interventies te plannen voor leerlingen die moeite bleven hebben met lezen en schrijven.

Het implementeren van formatieve evaluatie in het leesonderwijs

De inzet van formatieve evaluatie blijkt dus effectief. Maar wat leren bovenstaande onderzoeken ons voor de implementatie van formatieve evaluatie in de onderwijspraktijk?

De kern van formatieve evaluatie is het in kaart brengen van waar de leerling op dat moment staat in het leerproces, waar het leerproces naartoe gaat en hoe een leerling daar komt. In de beschreven onderzoeken wordt uitgegaan van de theorie van Black en Wiliam. Black en Wiliam (2009) beschrijven in hun werk *'Developing the theory of formative assessment'* vijf kernactiviteiten voor de inzet van formatieve evaluatie (zie Tabel 1), namelijk: (1) deel leerverwachtingen met leerlingen en verduidelijk de leerintenties en succescriteria, (2) stel vragen waarmee informatie kan worden verzameld over de leervoortgang van leerlingen, (3) geef feedback die leerlingen vooruit helpt, (4) laat leerlingen zichzelf beoordelen (zelfevaluatie) en (5) zet leerlingen in als instructiebron voor elkaar. Hieronder volgen voorbeelden van de inzet van deze vijf kenmerken voor het leesonderwijs.

1. Deel leerverwachtingen met leerlingen

Zowel in een groep als in een individueel gesprek kun je leerlingen activeren door

“Naast een effect op de leesprestaties van leerlingen, blijkt het inzetten van formatieve evaluatie ook invloed te hebben op de inzichten en professionaliteit van leerkrachten.”

leerverwachtingen met ze te delen. Bij formatieve evaluatie in het leesonderwijs zou dit bijvoorbeeld een verwachting kunnen zijn rond doelen: “Dit jaar is het de bedoeling dat je langere teksten gaat leren lezen. Hoe wil jij dit leren? Hoe kunnen we dit aan gaan pakken?” Op deze manier krijgen leerlingen een idee van waar zij naartoe werken in hun leerproces. Als de leerverwachtingen en leerdoelen helder zijn, raken leerlingen meer betrokken bij hun leerproces en zal dit leiden tot betere prestaties, zo stelt Hattie (2009). De doelen moeten voor de leerlingen wel voldoende uitdaging bieden. Door samen met de leerlingen over leerverwachtingen in gesprek te gaan en ze samen vast te stellen, wordt de autonomie van de leerling bevorderd (Van der Kleij, Vermeulen, Eggen, & Veldkamp, 2013). Het bevorderen van de autonomie maakt de leerling nog meer eigenaar van zijn of haar eigen leerproces.

2. Stel vragen

Naast het delen van leerverwachtingen maakt het stellen van vragen leerlingen meer betrokken bij hun leerproces. “Hoe pak jij het lezen aan? Als je een samenvatting van een boek gaat schrijven, waar begin jij dan? Waar let je op?” Dit activeert leerlingen om na te denken over hun leerproces en maakt kennis die ‘verborgen’ is

in de lerende transparant. Wat leerlingen oppikken van onderwijs hoeft immers niet één-op-één overeen te komen met dat wat leerkrachten voor ogen hadden over te brengen. Door het stellen van de juiste vragen kunnen de percepties van de leerkracht en die van de leerling op elkaar afgestemd worden.

3. Feedback, feed up en feed forward

Een essentieel aspect in formatieve evaluatie is het geven van feedback. In een terugblik gericht op feedback, stellen Hattie en Timperley (2007) dat effectieve feedback antwoord moet geven op drie vragen: Waar ga ik naartoe (feed up)? Hoe doe ik het (feedback)? Wat is de volgende stap (feed forward)? Feed up geeft vooral het leerdoel weer, bijvoorbeeld dat een kind de essentie uit een informatieve tekst leert halen. Feedback geeft aan waar de leerling staat en hoe goed het proces verloopt, bijvoorbeeld dat een leerling de tekst wel technisch goed kan lezen, maar nog niet voldoende begrijpt wat hij gelezen heeft. Bij formatieve evaluatie in het leesonderwijs kan ook de volgende stap in het leerproces duidelijk gemaakt worden (feed forward), bijvoorbeeld door op de volgende manier met de leerling in gesprek te gaan: “Je leest nu deze boeken op M5-niveau.

Deze boeken kun je goed lezen. Je leest bijvoorbeeld heel precies van hoofdletter tot punt en kan goed vertellen waar het verhaal over gaat. De komende tijd mag je de boeken op E5-niveau gaan kiezen. De zinnen in deze boeken zijn wat langer. Kijk maar of je deze boeken ook goed kan lezen en begrijpt wat er staat.” Op deze manier wordt door de leerkracht feed forward direct gecombineerd met feedback en feed up.

4. Zelfevaluatie

Zelfevaluatie veronderstelt dat leerlingen gelegenheid krijgen hun opvattingen, motieven en behoeften ten opzichte van hun eigen leerproces naar voren te brengen. Zelfevaluatie helpt leerlingen, samen met de leerkracht, tot een reëel beeld te komen van hun ontwikkeling. Vragen die bij formatieve evaluatie in het leesonderwijs gesteld kunnen worden om de zelfevaluatie te bevorderen zijn: Hoe vond je het lezen van de moeilijkere boeken? Wat ging er goed?

5. Zet leerlingen in als instructiebron

Ten slotte kan samenwerking zorgen voor meer betrokkenheid van leerlingen bij elkaars leer- en beoordelingsproces. Een voorbeeld hiervan is het geven van feedback aan elkaar. Leerlingen kunnen elkaar bij lezen feedback geven op aspecten als stemgebruik, leessnelheid en oogcontact als zij elkaar voorlezen. Ook zouden leerlingen een portfolio kunnen bijhouden van de boeken die ze gelezen hebben en hun ervaringen hiermee. Dit portfolio kunnen ze gebruiken om tijdens een boekbespreking andere leerlingen enthousiast te maken voor boeken die ze hebben gelezen.

Implicaties voor de praktijk

Al met al kan gesteld worden dat formatieve evaluatie waardevol is. In het leesonderwijs kan formatieve evaluatie zichtbaar en aantoonbaar zorgen voor een kwaliteitsverhoging. Naast summatief toetsen voor niveaubepaling (en doorverwijzing), kan formatieve evaluatie ingezet worden om de vervolgstappen in het leesonderwijs te bepalen. In de onderwijspraktijk is het daarom waardevol om op zoek te gaan naar meer momenten om leerverwachtingen te delen, vragen te stellen, formatieve feedback te geven en zelfevaluatie en peer response te integreren. In welke vorm dit praktisch ingezet kan worden, daar volgt in een volgend nummer meer over.

Carmen Damhuis is onderwijskundig adviseur en trainer bij het Centrum voor Onderwijs en Leren Universiteit Utrecht (COLUU).

Literatuurlijst

- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 41–58. doi:10.1080/09695940903565545
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7–74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1, 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Frey, N., & Fisher, D. (2009). Using common formative assessments as a source of professional development in an urban American elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 25, 674–680. doi:10.1016/j.tate.2008.11.006
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Multiple 'black boxes': inquiry into learning within a professional development project. *Improving Schools*, 13, 158–171. doi:10.1177/1365480210375349
- Van der Kleij, F., Vermeulen, J., Eggen, T., & Veldkamp, B. (2013). *Toetsspecial: Leren van toetsen; Een cyclisch proces*. Toetswijzer, online te verkrijgen: http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/leren_van_toetsen/default.shtm
- Witmer, S. E., Duke, N. K., Billman, A. K., & Betts, J. (2014). Using assessment to improve early elementary students' knowledge and skills for comprehending informational text. *Journal of Applied School Psychology*, 30, 223–253. doi:10.1080/015377903.2014.924454

Datafeedback helpt!

Hoe de professionele ontwikkeling van aankomende leerkrachten kan worden versneld door datafeedback

Auteurs: Thoni Houtveen, Henk van den Hurk en Marije Neven-Hummel

De kwaliteit van het onderwijs wordt grotendeels bepaald door de kwaliteit van de leraar. Een knelpunt voor de kwaliteit van het onderwijs vormt onder meer het gegeven dat een zeer grote groep leraren binnenkort met pensioen gaat en vervangen wordt door jonge leraren, die het in praktijk minder goed doen dan hun meer ervaren collega's, zo blijkt uit gegevens van de Inspectie van het onderwijs (Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). In een zoektocht naar manieren om de professionele ontwikkeling van aankomende leerkrachten te versnellen, is onderzoek gedaan naar het gebruik van de aanpak gebaseerd op de principes van 'opbrengstgericht werken'(OGW) ter vergroting van de instructievaardigheid van aankomende leerkrachten. De vraag die in dit onderzoek centraal staat, is: in hoeverre is het mogelijk om de instructievaardigheden van aankomende leerkrachten te verbeteren, en welke rol speelt systematische feedback hierin? Om dit vast te stellen is door de onderzoekers gekeken naar lessen aanvankelijk lezen.

In reactie op beleidsmaatregelen van de overheid om de kwaliteit van het onderwijs te versterken, hebben het Instituut Theo Thijssen (ITT), de pabo van de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht en het Lectoraat Geletterdheid van de Faculteit Educatie een aanpak ontwikkeld om de instructievaardigheden van aankomende leerkrachten binnen het lees-onderwijs te verbeteren. Deze aanpak is gebaseerd op de principes van 'opbrengstgericht werken' (OGW). Onderzoek naar deze aanpak is gericht op de vraag of de instructievaardigheden van beginnende leraren via systematische feedback op observatieresultaten verbeterd kunnen worden. Het onderzoek is uitgevoerd door Henk van den Hurk en Marije Neven-Hummel van het lectoraat Geletterdheid van het Kenniscentrum Educatie van de Hogeschool Utrecht, onder leiding van Thoni Houtveen.

Opzet van het onderzoek

Om het effect van deze OGW-aanpak te onderzoeken zijn twee groepen studenten betrokken: een experimentele en een controlegroep. De groepen ondergingen een verschillende aanpak en werden vervolgens met elkaar vergeleken. De experimentele groep studenten kreeg theoretische kennis aangeboden op de opleiding. De studenten pasten deze kennis toe tijdens het geven van een leesles op hun leerwerkplek. Hierbij werden ze geobserveerd door hun praktijkopleider met behulp van gestandaardiseerde observatie-instrumenten. Het betrof observatie-instrumenten voor het meten van de kwaliteit van de instructie bij aanvankelijk lezen, voor het vaststellen van de taakgerichtheid van de leerlingen en voor de mate waarin het zelfvertrouwen van leerlingen wordt bevorderd (Houtveen &

Booij, 1994; Houtveen, Brokamp & Smits, 2012). Door het gebruik van een digitale interface ontvingen studenten en praktijkopleiders onmiddellijk na de observaties een feedbackverslag met de geregistreerde observatieresultaten. Op de opleiding formuleerden de studenten daarna, onder begeleiding van hun docent, concrete verbeterpunten voor de volgende les. Deze les werd opnieuw door de praktijkopleider met dezelfde instrumenten geobserveerd. Op basis van beide observaties beschreven de studenten op de opleiding hun ontwikkeling. Op deze manier werd systematisch via datafeedback gewerkt aan het verbeteren van de kwaliteit van het instructiegedrag van de studenten.

De controlegroep ontving hetzelfde theoretische aanbod, maar verzorgde in de praktijk van het werkplekleren slechts één leesles aan het eind van de module. Ook deze studenten formuleerden naar aanleiding van de verkregen feedback verbeterpunten voor een volgende keer. Hierdoor werd het mogelijk om de vraag te beantwoorden of het geven van gerichte datafeedback tot hogere pedagogisch-didactische vaardigheden van pabostudenten leidt.

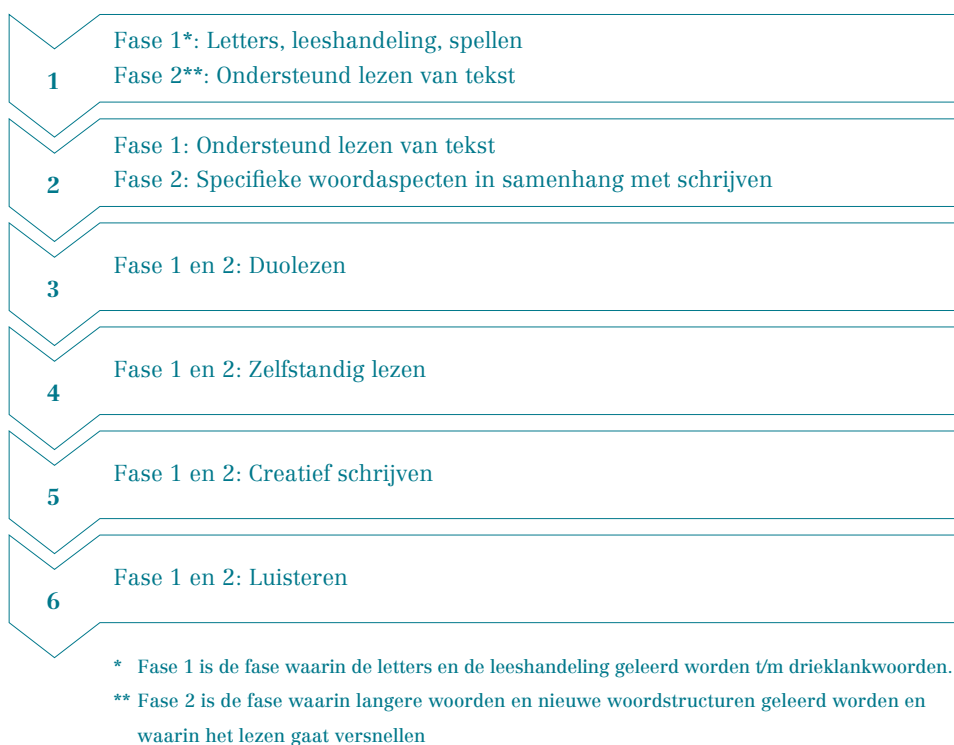
Theoretisch kader

De kennisdomeinen waarop de OGW-aanpak is gebaseerd, betreffen: kennis over aanvankelijk lezen, kennis over het belang van de factor tijd, kennis over het belang van het bevorderen van zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van leerlingen en kennis over de rol van datafeedback voor de professionele ontwikkeling van leraren (Neven-Hummel, Houtveen & Van den Hurk, 2014). Bij de beschrijving van elke van deze domeinen gaan we in op de conclusies die kunnen worden getrokken voor de didactische vaardigheden bij aanvankelijk lezen.

De kern van het onderwijs in *Aanvankelijk Lezen*

Lezen is het proces waarin de lezer betekenis ontleent aan een geschreven tekst. In een alfabetische taal, zoals het Nederlands, maakt de lezer gebruik van kennis over het geschreven alfabet en kennis over de klankstructuur van gesproken taal om tot begrip te komen. Een beginnende lezer moet hiertoe eerst het alfabetisch principe leren herkennen, begrijpen en toepassen. Met het alfabetisch principe wordt bedoeld op het koppelen van klanken (fonemen) aan tekens (grafemen). Ofschoon onze taal een redelijk dekkende koppeling heeft tussen klank en teken, vloeien in gesproken taal veel klanken in elkaar over, waardoor losse spraakklanken behorende bij een letterteken soms moeilijk of niet zijn waar te nemen (Ehri e.a., 2001). Bijvoorbeeld: de dubbelklank -ee- in 'beer' wordt door kinderen in het aanvankelijk leesproces vaak als -i- gehoord en daardoor vaak als 'bir' geschreven. Dit betekent dat het verwerven van inzicht in de alfabetische structuur van onze taal een groeiproces is waarvoor de meeste leerlingen veel oefening nodig hebben. Op de meeste scholen wordt vanaf groep 2 het alfabetisch principe verkend en voor een aantal letters al expliciet aangeleerd (sinds de invoering Beginnende Geletterdheid/Protocol Dyslexie Expertise Centrum). Het doel hiervan is dat kinderen leren begrijpen dat er systematische en voorspelbare relaties zijn tussen geschreven letters en gesproken woorden (National Reading Panel, 2000). Vanaf groep 3 worden de nog niet aangeleerde letters middels directe instructie onderwezen. Het doel van directe instructie is om kinderen te helpen het alfabetisch principe te leren gebruiken en uit te breiden. Een programma waarin het alfabetisch principe wordt aangeleerd kenmerkt zich door de volgende aspecten (Ehri, 2005; NRP, 2000; Snow, Burns & Griffin, 2008):

- Directe instructie van klank-tekenkoppelingen. Alle klank-tekenkoppelingen (alle letters en woordstructuren) worden achtereenvolgens aangeboden in een duidelijke, vooraf vastgestelde volgorde. Hierbij worden de naam en de vorm van alle letters en woordstructuren en alle klank-tekenkoppelingen expliciet aangeleerd. Daarnaast oefenen de kinderen met de aangeboden klank-tekenkoppelingen en leren zij deze toe te passen om woorden te decoderen;
- Veel gelegenheid tot oefenen. Het programma bevat veel materiaal om de aangeleerde klank-tekenkoppelingen te oefenen. Dit oefenen gebeurt bij uitstek door het lezen van woorden, zinnen en teksten.
- Een multi-sensoriële benadering. Bij het toepassen van een multi-sensoriële benadering worden letters tegelijkertijd geschreven en uitgesproken. Het koppelen van de schrijfbeweging aan de letter werkt voor het brein ondersteunend voor het aanleren en het verder automatiseren van de letters en de leeshandeling.
- Aandacht voor de betekenis van woorden. Begrip is een integraal onderdeel van de woordherkenning. Bij het lezen van woorden is het van belang om deze woorden niet alleen uit te spreken, maar om daarnaast de betekenis te activeren, liefst in clusters. Hierdoor wordt het woordbeeld als geheel zodanig in het geheugen verankerd dat directe woordherkenning vergemakkelijkt wordt.
- Toepassen van kennis. In het programma is voldoende materiaal beschikbaar waarmee kinderen hun kennis kunnen toepassen door te lezen en te schrijven. Het gaat hierbij om goed geschreven en boeiende teksten, waarin woorden staan die de kinderen kunnen ontcijferen. Dergelijke teksten geven hen de kans



Figuur 1: *Blokkenmodel Aanvankelijk Lezen*

om hun vaardigheden met gemak en accuratesse toe te passen. Hierbij leren zij zichzelf nieuwe woordstructuren en woordbetekenissen, door middel van hun relatie met bekende woorden (ontleend aan Houtveen, Brokamp & Smits, 2012, pp 24-26).

Een volledig leesprogramma voor beginnende lezers is echter meer dan alleen een kwalitatief goede instructie van het alfabetisch principe. Naast instructie over de letters en de elementaire leeshandeling, moeten kinderen hun kennis van het alfabet verankeren door te luisteren naar verhalen en informatieve teksten die aan ze worden voorgelezen, door dagelijks zelfstandig tekst te lezen die net onder hun frustratieniveau ligt, door dagelijks ondersteund teksten te lezen en te herlezen die ietwat moeilijker zijn dan de

teksten die zij zelf kunnen lezen en door het dagelijks schrijven van teksten (zie Houtveen e.a., 2012, pp 26-27).

Het Nederlandse aanvankelijk leesonderwijs wordt veelal verdeeld in twee fasen. De eerste fase is de fase waarin de letters en de elementaire leeshandeling aangeleerd worden tot en met drieklankwoorden. De tweede fase is de fase waarin langere woorden en nieuwe woordstructuren geleerd worden en waarin het lezen gaat versnellen. Op basis van de hierboven beschreven kennis over aanvankelijk lezen is een blokkenmodel ontwikkeld, waarin de verschillende aspecten die tezamen een volledig leesprogramma vormen, zijn uitgewerkt (zie Houtveen, e.a., 2012). De blokken typeren de activiteiten die dagelijks plaats dienen te vinden en die op deze manier instructieroutines worden (figuur 1).

In beide fasen van het aanvankelijk leesproces vormen deze instructieblokken tezamen het kerncurriculum voor alle leerlingen. In de tweede fase verschuift de nadruk naar het ondersteund lezen van tekst met onder meer voor-koor-doorlezen. In figuur 1 wordt dit zichtbaar doordat in de tweede fase wordt gestart met het ondersteund lezen van tekst. In blok twee wordt dan aandacht besteed aan specifieke woordaspecten in samenhang met schrijven. In deze tweede fase van het aanvankelijk leesproces wordt de tijd voor instructie van specifieke woordaspecten verminderd ten gunste van het lezen van tekst.

Binnen de OGW-aanpak geven de studenten les volgens dit blokkenmodel waarbij de leesmethode als bronnenboek wordt gehanteerd. Aangezien dit onderdeel in het curriculum van de opleiding aan het begin van het schooljaar is geplaatst, is fase 1 van het aanvankelijk lezen aan de orde. De eerste drie blokken worden aaneengesloten ingeroosterd, de overige blokken worden verspreid over de dag aangeboden. De observaties bij de studenten betreffen deze eerste drie blokken van het model (Houtveen e.a., 2012).

Factor tijd

In de onderzoeksliteratuur wordt onderscheid gemaakt tussen tijd op het rooster, de tijd die binnen een les daadwerkelijk aan lesgeven wordt besteed (toebedeelde tijd) en de tijd dat leerlingen actief met de taak bezig zijn (*time on task*). In het kader van dit artikel kijken we alleen naar het laatste aspect. Juist deze taakgerichtheid hangt sterk samen met de leerprestaties. *Time on task* is het resultaat van de kwaliteit van de instructie, van de hoeveelheid toebedeelde tijd en van de motivatie voor de leertaak (zie Houtveen e.a., 2012). In de OGW-aanpak

“In de OGW-aanpak wordt een expliciete verbinding tussen theorie en onderwijspraktijk tot stand gebracht door gebruik te maken van een cyclisch model voor datafeedback.”

wordt het belang van taakgerichtheid van de leerlingen op de opleiding onder de aandacht gebracht en tijdens de aanvankelijk leesles op de basisschool geobserveerd.

Zelfvertrouwen en competentiegevoelens

Aangenomen wordt dat succes in schools leren bij leerlingen leidt tot de ontwikkeling van een gevoel van competentie. Dit gevoel van competentie resulteert in de ontwikkeling van zelfvertrouwen en *self-efficacy*. Met name zwakke leerlingen blijken minder goed in staat hun eigen vorderingen te bewaken en hun eigen leerproces te sturen. Successen worden door deze leerlingen daardoor veelal toegeschreven aan externe oorzaken en niet aan hun eigen vaardigheden. Bij deze leerlingen wordt het gevoel van *self-efficacy* en *personal control* dan ook minder goed ontwikkeld, wat vervolgens kan leiden tot aandachts- en werkhoudingsproblemen, die op hun beurt kunnen leiden tot slechte prestaties. Deze vicieuze cirkel kan worden doorbroken door bij leerlingen gericht het zelfvertrouwen te bevorderen (zie Houtveen e.a., 2012). In de OGW-aanpak wordt dit onderwerp ook besproken op de opleiding en tijdens de leesles op de basisschool geobserveerd.

Het gebruik van datafeedback in het kader van professionele ontwikkeling

In de OGW-aanpak wordt een expliciete verbinding tussen theorie en onderwijspraktijk tot stand gebracht door gebruik te maken van een cyclisch model voor datafeedback (Mandinach, Honey & Light, 2006). In een eerste stap in dit model worden data, in dit geval observatieresultaten uit de onderwijspraktijk, teruggekoppeld naar de betreffende student. In een volgende stap brengt de student deze observatiegegevens in verband met theoretische en empirische achtergrondinformatie, die verstrekt wordt door de docent van de opleiding. In een derde stap formuleert de student expliciete punten voor verbetering van het eigen pedagogisch en didactisch handelen, die worden toegepast in een volgende les in de eigen onderwijspraktijk. Deze les wordt opnieuw geobserveerd, waarmee de volledige cyclus van datafeedback wordt afgerond. De expliciete verbinding tussen de theorie en de onderwijspraktijk wordt gezien als een belangrijke voorwaarde voor professionele ontwikkeling van leraren (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008).

Respondenten

In het onderzoek werd, zoals eerder genoemd, gewerkt met een experimentele groep en een controlegroep, bestaande uit tweedejaars pabostudenten. De experimentele groep bestond uit 31 proefpersonen, de controlegroep uit 33 proefpersonen. Beide groepen waren vergelijkbaar in leeftijd en groepssamenstelling qua sekse. De groepen verschilden wel in vooropleiding. De studenten uit de controlegroepen hadden allen een vwo-opleiding, terwijl de studenten uit de experimentele groep voor het merendeel een mbo- of havo-vooropleiding hadden afgerond.

Treatment

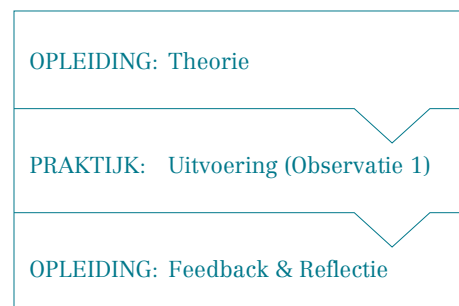
Studenten uit de experimentele groep kregen een volledige feedbackcyclus aangeboden (zie figuur 2). Deze feedbackcyclus bestond uit de volgende stappen:

- Op de opleiding wordt literatuur behandeld over effectieve instructie bij aanvankelijk lezen, taakgerichte leertijd en het bevorderen van zelfvertrouwen en gevoelens van competentie bij leerlingen. Met behulp van ondersteunend videomateriaal legt de docent de essentie van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen uit. De studenten bekijken en vergelijken verschillende methoden voor aanvankelijk lezen en bereiden de les voor die ze tijdens het werkplekieren gaan verzorgen. Bij die voorbereiding zorgen de studenten ervoor dat ze de uitgangspunten van het blokkenmodel volgen. Tenslotte worden de gebruikte observatie-instrumenten toegelicht.
- Op de leerwerkplek voeren de studenten de voorbereide aanvankelijk leesles in groep 3 uit, waarbij

Experimentele groep



Controle groep



Figuur 2: Schematische weergave van de OGW-aanpak

- ze worden geobserveerd door hun praktijkopleider. De observaties worden ingevoerd en verstuurd via een digitale interface. Zowel de student als de praktijkopleider ontvangen een automatisch gegenereerd verslag van de observatiedata via e-mail.
- Tijdens een les op de opleiding leren de studenten hoe ze de observatiedata moeten interpreteren. Onder begeleiding van de docent zoeken de studenten hierbij steeds naar de relatie tussen de observatiedata en het door hen vertoonde leerkrachtgedrag tijdens de les. Tijdens dit interpretatieproces formuleert elke student concrete pedagogische en didactische verbeterpunten voor een volgende aanvankelijk leesles.
- Op de leerwerkplek geven de studenten een tweede aanvankelijk leesles, waarbij ze rekening houden met de eerder geformuleerde verbeterpunten. De praktijkopleider observeert ook deze tweede leesles met behulp

- van het gestandaardiseerde observatie-instrument. De resultaten van de observatie worden op dezelfde manier verwerkt, waardoor zowel de studenten als de praktijkopleiders een overzicht ontvangen van de aangeleverde gegevens. Daarnaast ontvangen studenten een verslag met berekeningen van de observatieresultaten van beide observaties.
- Op de opleiding vergelijken de studenten hun prestaties met de gemiddelde prestaties van de gehele groep studenten. Daarnaast vergelijken ze de resultaten van hun eerste en tweede observatie. Ze verklaren de geconstateerde veranderingen aan de hand van hun eigen leerkrachtgedrag. Daarnaast beschrijven studenten de effecten van de eerder geformuleerde en uitgevoerde punten van verbetering in een reflectieverslag dat onderdeel wordt van hun portfolio.

De studenten uit de controlegroep kregen de volgende aanpak aangeboden (zie figuur 2):

- Het aanbieden van de theorie vindt op dezelfde manier plaats als in de experimentele groep.
- Aan het eind van de moduleperiode geven de studenten uit de controlegroep één keer een aanvankelijk leesles op de leerwerkplek in groep 3, die geobserveerd wordt met dezelfde observatie-instrumenten. De praktijkopleider verstuurt de observatiegegevens via een digitaal systeem zodat de student en de praktijkopleider een verslag krijgen gemaild.
- Tijdens een les op de opleiding leren ook deze studenten hoe ze hun observatiegegevens moeten analyseren. De studenten kijken met behulp van de aangeboden literatuur waarom het leerkrachtgedrag, dat ze tijdens de les hebben laten zien, wel of niet passend was. De docent begeleidt studenten bij het in verband brengen van de observatieresultaten met de literatuur. Ook deze studenten verwerken hun bevindingen in een reflectieverslag.

Variabelenkeuze en operationalisatie

De kwaliteit van de instructie bij aanvankelijk lezen werd gemeten met een in eerder onderzoek ontwikkeld event-sampling instrument (Houtveen e.a., 2012). In dit instrument waren 37 uitspraken geformuleerd, waarin wenselijk instructiegedrag werd geoperationaliseerd. De uitspraken kenden twee (0=nee; 1=ja) of vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee, 1= meer nee dan ja, 2= meer ja dan nee, 3= volmondig ja). Alle antwoorden werden omgescoord naar een score tussen de 0 en 1. Een voorbeeld van een item uit de observatielijst is: 'De student geeft simultaan sprekend en schrijvend minstens drie concrete voorbeelden van woorden met de aan te leren letter.'

Tabel 1. *Betrouwbaarheid van de gebruikte instrumenten*

		<i>Cronbach's alpha</i>
Instructie gedrag	Kwaliteit van instructie bij aanvankelijk lezen (37)	.90
Pedagogisch gedrag	Bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel (9)	.63

Daarnaast waren er uitspraken opgenomen over instructiegedrag dat niet wenselijk was, maar mogelijk wel voor zou kunnen komen. Deze uitspraken vormden samen de didactische fouten.

De taakgerichtheid van de leerlingen werd bepaald door na elke twee minuten te tellen hoeveel leerlingen opletten. Op deze wijze observeerde de praktijkopleider gedurende de instructieblokken en leesperioden hoeveel leerlingen er daadwerkelijk lazen of bezig waren met een aan lezen gerelateerde activiteit. Door het percentage leerlingen dat per telmoment oplet op te tellen en te delen door het aantal telmomenten, ontstaat een beeld van de taakgerichtheid van de leerlingen (Houtveen e.a., 2012).

Voor het meten van de mate waarin de student tijdens de les het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van leerlingen bevorderde, werd gebruik gemaakt van de observatieschaal 'Bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens' (Houtveen & Booij, 1994). Dit event-sampling instrument bestaat uit 9 uitspraken die beantwoord werden naar de mate waarin het gewenste, maar ook het ongewenste gedrag werd waargenomen (0= volmondig nee, 1= meer nee dan ja, 2= meer ja dan nee, 3= volmondig ja). De uitspraken die betrekking hebben op ongewenst gedrag, werden bij de berekeningen omgescoord. Een voorbeeld van een van de items luidt: 'De student legt de nadruk op die dingen die goed gegaan zijn.'

Data-analyse

De betrouwbaarheid van de observatieschalen werd opnieuw nagegaan door het berekenen van een Cronbach's alpha (zie tabel 1). Het berekenen van een Cronbach's alpha is een manier om vast te stellen of meerdere items samen één schaal mogen vormen. Dit wordt getoetst op basis van de onderlinge correlatie van de verschillende items. Uit de Cronbach's alpha komt een score tussen 0 en 1. De grens ligt ongeveer op .7.). Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden beschrijvende analyses uitgevoerd. Daarnaast werden de verschillen tussen de gemiddelde scores van beide groepen respondenten berekend (de zogenaamde t-toetsen). Hiermee kan vastgesteld worden of een verschil tussen de gemiddelde scores bij beide groepen studenten die in het onderzoek betrokken waren, significant is of niet. Het significant zijn van een verschil alléén, leert ons echter maar weinig over de grootte en de praktische relevantie van het aangetroffen verschil. Dat komt omdat in de formule voor het berekenen van het significant zijn van een verschil, ook de grootte van de steekproeven een rol speelt. Bij een grote steekproef worden heel kleine verschillen dan soms toch significant, terwijl bij een kleine steekproef heel grote verschillen volgens de toets toch niet significant. Om dit probleem te ondervangen hebben we daarom tevens de effectgrootte van de gevonden verschillen berekend. Bij het berekenen van de effectgrootte speelt de steekproefgrootte geen

rol. Een effectgrootte kan geïnterpreteerd worden als proportie van een standaarddeviatie. Een effectgrootte van 1.30 of meer wordt als een groot effect gezien. Bij een effectgrootte tussen .80 en 1.29 is sprake van een groot effect. Een effectgrootte tussen .50 en .79 is te beschouwen als een middelgroot effect en een effectgrootte tussen .20 en .49 wordt als een klein effect gezien. Een effectgrootte lager dan .19 is verwaarloosbaar klein.

Resultaten

De studenten uit de controlegroep behaalden op de schaal 'kwaliteit van instructie' bij aanvankelijk lezen gemiddeld een score van .70. Dit betekent dat zij gemiddeld 70% van de instructiegedragingen goed uitvoerden. De verschillen tussen de studenten waren hier groot, zoals bleek uit de standaarddeviatie (.16). Studenten van de experimentele groep voerden gemiddeld 81% van de instructiegedragingen goed uit. Het verschil is significant, de effectgrootte van het verschil is middelgroot (.79).

In de controlegroep werden gemiddeld weinig didactische fouten gemaakt: van de 5 didactische fouten die een student kan maken, maakten deze studenten er gemiddeld 1.00. De verschillen tussen de studenten waren echter zeer groot (1.30). Studenten uit de experimentele groep maakten gemiddeld zeer weinig didactische fouten: in deze groep studenten werden gemiddeld .42 fouten gemaakt. Ook hier waren de verschillen tussen de studenten zeer groot (.56). De gemiddelde resultaten in de experimentele groep zijn significant hoger dan de gemiddelde resultaten in de controlegroep; de effectgrootte is ook hier middelgroot (-.58).

Tabel 2. *Gemiddelde instructievaardigheden aan het eind van de module aanvankelijk lezen*

	Controle groep (n=33)		Experimentele groep (n=31)		
	gem. (sd)		gem. (sd)		ES
Kwaliteit van instructie bij aanvankelijk lezen (37)	.70	(.16)	.81	(.14)**	.79
Aantal didactische fouten (5)	1.00	(1.30)	.42	(.56)*	-.58
Taakgerichtheid in blok 1	87%	(12%)	91%	(7%)	.31
Taakgerichtheid in blok 2	83%	(13%)	90%	(8%)*	.66
Taakgerichtheid in blok 3	82%	(19%)	89%	(8%)	.50
Bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel (9)	.82	(.09)	.91	(.09)**	.97

*=significant op 5%; **=significant op 1%

De taakgerichtheid van de leerlingen zou idealiter de 100% moeten naderen. In de aanvankelijk leeslessen, verzorgd door de studenten uit de controlegroep, bleek de taakgerichtheid van de leerlingen gemiddeld redelijk hoog (tussen 82% en 87%). Deze studenten verschilden echter aanzienlijk in de mate waarin ze erin slaagden de aandacht van de leerlingen vast te houden (de standaarddeviaties variëren van 12% tot 19%). De taakgerichtheid van de leerlingen van de studenten uit de experimentele groep was hoog, met een gemiddelde taakgerichtheid tussen 89% en 91%. De verschillen in taakgerichtheid van de leerlingen van deze studenten schommelden tussen de 7% en 8%. De effectgroottes varieerden van .31 tot .66.

Uit tabel 2 blijkt verder dat de studenten uit de controlegroep gemiddeld een redelijk goede pedagogische relatie hebben met hun leerlingen. Gemiddeld 82% van de gedragingen uit het observatie-instrument werden positief beoordeeld door hun praktijkopleider. De studenten van de experimentele groep scoorden gemiddeld significant hoger dan de studenten uit de controlegroep. Deze groep studenten ziet gemiddeld 91% van de gedragingen uit het observatie-instrument positief beoordeeld

door hun praktijkopleider. De effectgrootte van dit verschil bedraagt .97, wat kan worden geïnterpreteerd als een groot verschil.

Conclusie

In dit onderzoek is getracht een antwoord te vinden op de vraag of het volgen van de volledige cyclus van datafeedback leidt tot betere pedagogische en didactische vaardigheden van pabo-studenten bij aanvankelijk leeslessen die worden uitgevoerd tijdens het werkplekleren in groep 3. Onder een 'volledige cyclus van datafeedback' verstaan we het formuleren en uitvoeren van verbeterpunten naar aanleiding van een geobserveerde les. Deze interventie is uitgevoerd in de groep studenten uit de experimentele groep. In een tweede interventie, uitgevoerd in de controlegroep, zijn de studenten slecht één enkele keer geobserveerd waardoor zij niet in de gelegenheid zijn gesteld om expliciete verbeterpunten in hun didactisch handelen te formuleren en door te voeren.

De gemiddelde resultaten van de kwaliteit van instructie, de taakgerichtheid van leerlingen tijdens de onderscheiden instructieblokken en het bevorderen van zelfver-

trouwen en competentiegevoelens bij de studenten uit de experimentele groep zijn significant hoger dan de gemiddelde resultaten van studenten uit de controlegroep. De effectgroottes van de verschillen zijn middelgroot tot groot. We kunnen concluderen dat de studenten uit de experimentele groep op elk van de geobserveerde aspecten van effectief leerkrachtgedrag gemiddeld hoger scoren dan de studenten uit de controlegroep.

De effectiviteit van de aanpak waarbij de volledige cyclus van datafeedback gevolgd is, in de experimentele groep, wordt hiermee bevestigd. Uiteraard is het nodig om de werkwijze bij meerdere groepen uit te testen alvorens we de opleiding kunnen adviseren om deze aanpak in te voeren. Daarnaast is het van belang om de opleidingsscholen en de praktijkopleiders meer bij het feedbackproces te betrekken. Inmiddels is een pilotproject gestart waarin we met een kleine groep scholen met het bovenstaande experimenteren.

Thoni Houtveen is lector van het lectoraat Geletterdheid van het Kenniscentrum Educatie van Hogeschool Utrecht. Henk van den Hurk en Marije Neven-Hummel zijn beiden werkzaam als onderzoeker bij het lectoraat Geletterdheid van het Kenniscentrum Educatie van Hogeschool Utrecht.

Literatuur

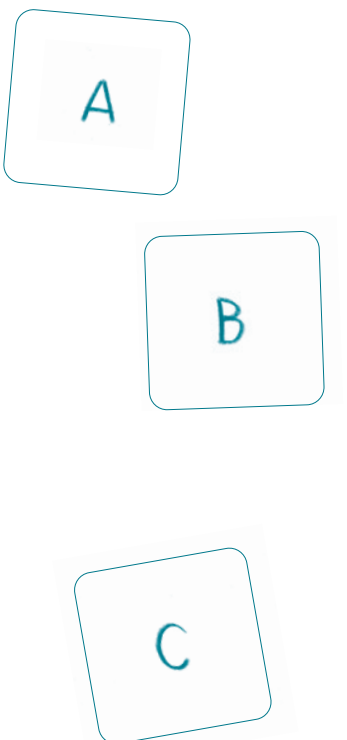
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Aghoub-Zaheb, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën* (88) 416-432.
- Houtveen, A. A. M., & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingenzorg: Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: ISOR.
- Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, Lezen, Lezen. Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht, Inspectie van het onderwijs.
- Mandinach, E. B., Honey, M., & Light, D. (2006). A theoretical framework for data-driven decision making. In *annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, (2010). *Actieplan: Leraar2020*. Den Haag. www.rijksoverheid.nl
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Neven-Hummel, M., Houtveen, A.A.M. & Hurk, H. van den (2014). *Feedback Helpt! Evaluatie van het project Opbrengstgericht Werken op de pabo over de schooljaren 2010/2011 t/m 2013/2014*. Utrecht: Kenniscentrum Educatie, Hogeschool Utrecht.
- Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Eds) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Available at www.educationcounts.govt.nz/goto/BES

De leesontwikkeling van kinderen in groep 3

Een onderzoek naar de ontwikkeling van woordherkenning

Auteur: *Mirjam Snel*

Leren lezen gaat bij de meeste kinderen niet vanzelf. Mirjam Snel, hoofddocent aan de Hogeschool Utrecht, promoveerde vorig jaar op een onderzoek naar het leesonderwijs en de leesontwikkeling van kinderen in groep 3. In haar dissertatie richt ze zich op de relatie tussen de ontwikkeling van de snelheid van woordherkenning en twee verschillende instructiebenaderingen. Daarnaast onderzoekt ze op wat voor manier leesproblemen al vroeg opgespoord kunnen worden. Het onderzoek levert interessante inzichten op voor het handelen van de leerkrachten in groep 1-2 en in groep 3.



Lezen is een essentiële vaardigheid om goed te kunnen functioneren in onze maatschappij. Eén van de belangrijkste taken van het basisonderwijs is dan ook om alle kinderen te helpen zich de vele uitdagingen van het geschreven woord eigen te maken. Dit gebeurt al in de kleuterklas. In de kleuterklas leren de kinderen de meeste letters te benoemen. Daarnaast leren de kleuters dat woorden uit verschillende klanken bestaan en leren zij die klanken te onderscheiden. Op een speelse manier leren de kleuters bijvoorbeeld dat het woord 'boek' uit drie klanken bestaat, namelijk de klanken: /b/-/oe/-/k/. In groep 3 krijgen de meeste kinderen in Nederland gerichte instructie om te leren lezen. In deze groep leren de kinderen, middels de elementaire leeshandeling, eerst korte klankzuivere woorden, zoals 'ik' 'maan' en 'roos' te lezen. Aan het einde van het schooljaar leren ze langere meerlettergrepige woorden lezen, zoals 'bladzijde' en 'lachspiegel'. De elementaire leeshandeling houdt in dat kinderen de letters van een woord omzetten in klanken, de correcte volgorde van de klanken onthouden, deze samenvoegen tot een woord, en daar betekenis aan geven. Al deze vaardigheden spelen een rol in het op de juiste wijze lezen en begrijpen van een tekst.

In de dissertatie *Development of Beginning reading. A study in word recognition during the first primary school year* richt Mirjam Snel zich specifiek op de relatie tussen aan de ene kant de ontwikkeling van de snelheid van woordherkenning in groep 3 en aan de andere kant het effect van twee verschillende instructiebenaderingen: een aanbiedende (Directe Instructie) en een genererende (Guided Co-Construction) benadering. Allereerst de kenmerken van de twee instructiebenaderingen. De betekenis van Guided Co-Construction (GCC) schuilt in

de naam. Hierbij verwijst 'Guided' naar de begeleidende en ondersteunende rol van de leerkracht. 'Co' refereert aan het samen leren en 'Construction' betreft de ontwikkeling van nieuwe inzichten en vaardigheden waarbij reeds verworven kennis en ervaringen worden benut. Directe Instructie (DI) daarentegen is een instructiebenadering die gebruikt maakt van gestructureerde lesfasen. Bij directe instructie zijn de activiteiten van de leerlingen en de leerkracht zorgvuldig omschreven. Eerder verricht onderzoek toont aan dat DI een effectieve manier is om kinderen te leren lezen. Met name de kinderen die het risico lopen leesproblemen te ontwikkelen, profiteren van DI. (Adams, 1990; Bus & van IJzendoorn, 1999; Chall, 1996; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Hattie, 2008). Echter, recente reviews en meta-analyses tonen aan dat ook genererende instructiebenaderingen met een coöperatieve leercomponent bijzonder effectief zijn om kinderen te leren lezen (Raudenbush, 2009; Slavin, Lake, Chambers, Cheung, & Davis, 2009). In het onderzoek van Snel staat daarom de volgende vraag centraal: "Wat zijn de effecten van de instructiebenaderingen Direct Instructie en Guided Co-Construction op de ontwikkeling van woordherkenning van leerlingen in groep 3?" Snel heeft ook onderzocht welke factoren de ontwikkeling van woordherkenning van leerlingen beïnvloeden. Uit onderzoek blijkt dat verschillende cognitieve factoren een bijdrage leveren aan het leren lezen, zoals het fonemisch bewustzijn (Adams, 1990; Aarnoutse, 2004), letterkennis (Bowey, 2005) en de benoemsnelheid van cijfers (Verhagen, 2009). Met deze kennis werd ervoor gekozen om ook het effect van bovengenoemde factoren op de snelheid van woordherkenning na zes maanden leesonderwijs in groep 3 te onderzoeken.

Als laatste is onderzocht hoe de gehele ontwikkeling van woordherkenning van leerlingen uit groep 3 verloopt. Volgens verschillende onderzoekers laten kinderen met verschillende capaciteiten verschillende leesresultaten zien (Stanovich, 1986; Williamson, Appelbaum, & Enpanchin, 1991). Snel onderzocht hoe de woordherkenning van leerlingen in groep 3 zich ontwikkelt, hoe deze ontwikkeling verloopt voor zwakke en niet-zwakke lezers en of leerlingen vastzitten aan de classificatie 'zwakke en niet-zwakke' lezers, die aan het begin van het jaar gemaakt wordt.

Het verloop van het onderzoek

Voor het onderzoek naar de leesontwikkeling van de kinderen in groep 3 zijn 178 kinderen aan het eind van groep 2 getoetst op hun fonemisch bewustzijn, letterkennis en benoemsnelheid. Daarna werden deze kinderen in groep 3 in twee subgroepen verdeeld: een DI-groep en een GCC-groep. Beide groepen maakten gebruik van de methode Veilig Leren Lezen (2003). Deze methode bevat een sterke DI-component. De DI-groep voerde de methode uit zoals deze bedoeld is, de GCC-groep paste een aangepaste versie van de methode toe. In deze aangepaste versie kregen de kinderen de gelegenheid om (onder begeleiding van de leerkracht) samen kennis te construeren. Dit deden zij bijvoorbeeld door samen nieuwe woorden te maken (ook met letters die nog niet aangeboden waren). Gedurende het gehele jaar is de leesontwikkeling van de kinderen in groep 3 gevolgd. Daarvoor is gebruik gemaakt van de 90-seconden-toets van Aarnoutse en Kapinga (2007), waarbij kinderen van een woordkaart zoveel mogelijk woorden in 90 seconden moeten lezen.

“GCC is met name in de eerste helft van het schooljaar het meest effectief om de ontwikkeling van woordherkenning te stimuleren.”

Resultaten

De resultaten van het onderzoek van Snel laten zien dat de leerlingen in de GCC-groep over het geheel gezien beter presteren dan de leerlingen in de DI-groep. Echter, uit de analyses komt ook naar voren dat de verschillen tussen beide groepen in de loop van het jaar afnemen en dat de DI-leerlingen aan het eind van het jaar hun tegenvoeters in de GCC-groep vrijwel inhalen. Bovendien laat het onderzoek zien dat de leerlingen met een Nederlandse achtergrond meer profiteren van GCC terwijl leerlingen uit families met een buitenlandse achtergrond beter presteren in de DI-groep. De grootste vooruitgang boeken de DI-leerlingen met een buitenlandse achtergrond.

Tevens laat het onderzoek zien dat het fonemisch bewustzijn, letterkennis en benoemsnelheid (cijfers) belangrijke indicatoren zijn voor de snelheid van woordherkenning. Aanvullende analyses toonden aan dat 53% van de variantie van de snelheid van woordherkenning door letterkennis en benoemsnelheid wordt verklaard. Dit betekent dat letterkennis en benoemsnelheid het beste gebruikt kunnen worden om te voorspellen welke kinderen er mogelijk achter zullen blijven in hun leesvaardigheid.

Als laatste heeft Snel aangetoond, dat de ontwikkeling van woordherkenning van de leerlingen in groep 3 bijna lineair verloopt en dat de gemiddelde zwakke lezers en

niet-zwakke lezers zich parallel van elkaar ontwikkelen. Dit zou betekenen dat als kinderen aan het begin van het jaar als ‘zwakke lezer’ worden geclassificeerd, zij gedurende het gehele jaar deze achterstand niet meer inlopen. Echter, het onderzoek van Snel laat gelukkig het tegendeel zien. Ongeveer 40% van de lezers die in november als zwak geclassificeerd waren, werden in mei als niet-zwakke lezers geclassificeerd. Maar helaas, ook ongeveer 10% van de lezers die in november als niet-zwakke lezers geclassificeerd waren, werden in mei geclassificeerd als zwakke lezers.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

Het onderzoek van Mirjam Snel levert enkele implicaties voor de praktijk op die helpen de ontwikkeling van de snelheid van woordherkenning te stimuleren en uitval te voorkomen. Uit haar onderzoek blijkt dat zowel DI als GCC binnen het aanvaankelijke leesonderwijs in een gewone klassencontext uitvoerbaar zijn. GCC is met name in de eerste helft van het schooljaar het meest effectief om de ontwikkeling van woordherkenning te stimuleren. Er wordt dan ook aanbevolen om in die periode, wanneer de kinderen de letters krijgen aangeboden en de eerste woorden leren lezen, de kinderen door gezamenlijk oefenen, nieuwe kennis te laten construeren. Dit kan bijvoorbeeld

door tijdens klassikale momenten de kinderen de gelegenheid te geven om ook de letters te benoemen die ze naast de aangeboden letters al kennen of door de kinderen in tweetallen gezamenlijk woorden te laten maken (ook met letters die nog niet aangeboden zijn). Er is echter wel extra aandacht nodig voor leerlingen die afkomstig zijn uit families met een buitenlandse achtergrond omdat zij meer profiteren van DI dan van GCC.

Daarnaast is het van belang om in de kleutergroep al spelenderwijs met de kinderen het fonemisch bewustzijn en de letterkennis te stimuleren. Snel heeft net als andere onderzoekers aangetoond dat deze vaardigheden van invloed zijn op de ontwikkeling van woordherkenning. Maar, om vroegtijdig leesproblemen op te sporen, raadt zij aan om aan het eind van groep 2 letterkennis en benoemsnelheid van cijfers te toetsen. Deze vaardigheden hebben namelijk een grote voorspellende waarde en kunnen daardoor vroegtijdig problemen in de ontwikkeling van woordherkenning opsporen. Deze signalering maakt het voor de leerkracht in groep 3 mogelijk om in een vroeg stadium interventies te plegen om verdere stagnatie te voorkomen.

Tenslotte heeft Snel aangetoond dat leerlingen die in eerste instantie gecategoriseerd zijn als ‘zwakke lezers’ niet altijd ‘zwakke lezers’ blijven en omgekeerd. Dit betekent dat - als de leerkracht van groep 3 zich gedurende het schooljaar vasthoudt aan de categorisering die aan het begin van het schooljaar gemaakt is - sommige leerlingen niet de begeleiding krijgen die ze nodig hebben. Daarom is het belangrijk om de woordherkenningsvaardigheden regelmatig te toetsen en naar aanleiding van die resultaten passende acties te ondernemen. Hierbij krijgen de zwakke lezers middels convergente differentiatie vooral extra leestijd en worden de sterke lezers meer uitgedaagd.

Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Mirjam Snel heeft onderzoek gedaan naar het effect van twee instructiemodellen (DI en GCC). Als belangrijke variabele heeft ze voor de snelheid van woordherkenning gekozen. Ze geeft aan dat het zinvol is om in vervolgonderzoek ook andere variabelen in het onderzoek te betrekken, zoals woordenschat, begrijpend lezen en leesmotivatie. Daarnaast kunnen er meer coöperatieve vaardigheden in het onderzoek betrokken worden, zoals het luisteren naar anderen en het perspectief van anderen proberen te begrijpen. Tevens geeft Snel aan dat ze in haar onderzoek niet de nauwkeurigheid van woordherkenning onderzocht. Het dient aanbeveling om in een vervolgonderzoek zowel de nauwkeurigheid als de snelheid van woordherkenning te meten. Als laatste geeft Snel aan dat er breder onderzoek nodig is om meer zicht te krijgen op het stimuleren van de leesontwikkeling van leerlingen en op het voorkomen van uitval bij lezen. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het voorkomen van leesproblemen, leesmotivatie, effectieve leesmethoden en effectieve leerkrachtvaardigheden.

Mirjam Snel is gepromoveerd in oktober 2014. De titel van haar dissertatie is 'Development of Beginning reading. A study in word recognition during the first primary school year'.

Literatuur

Aarnoutse, C. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Aarnoutse, C., & Kapinga, T. (2007). *Technisch lezen 3*. Ridderkerk: Onderwijs Advisering.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Bowey, J.A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M.J. Snowling & C. Hulme (eds), *The Science of Reading*. (pp. 155-173). Oxford: Blackwell.

Bus, A.G., & van IJzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Education Psychology*, 91, 403 – 414.

Chall, J.S. (1996). *Learning to read: The great debate* (revised, with a new forward). New York: McGraw-Hill.

Coles, G. (2000). *Misreading reading: The bad science that hurts children*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A., & Willows, D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Mommers, M., Verhoeven, L., Koekebacker, E., van der Linden, S., Stegeman, W., & Warnaar, J. (2003). *Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijsen.

Raudenbush, S.W. (2009). The Brown Legacy and the O'Connor Challenge: Transforming Schools in the Images of Children's Potential. *Educational Researcher*, 38, 169-180. DOI: 10.3102/0013189X09334840 (Fifth Annual Brown Lecture in Education Research).

Slavin, R.E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79, 1391-1466.

Stanovich, K. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-406.

Verhagen, W. (2009). *Predicting early word recognition and spelling*. Radboud University Nijmegen, The Netherlands.

Williamson, G. L., Applebaum, M., & Ennanchin, A. (1991). Longitudinal analyses of academic achievement. *Journal of Educational Measurement*, 28(1), 61-76.

Het eerste jaar van de Eindtoets PO:

Besluitvorming, invoering en de uitwerking van het onderdeel taal

Auteurs: *Joanneke Prenger*
en *Madeleine Gibson*

Wie nieuwsgierig is naar de recente ontwikkelingen op het gebied van eindtoetsen, zal - zich verdiepend in deze materie - met een veelheid aan nieuwe termen geconfronteerd worden. Toetsbesluiten, toetswijzers, toetscommissies... Om inzicht te krijgen in de processen rondom de invoering van de Eindtoets PO, is het noodzakelijk om deze termen nader te beschouwen. Kennis van het proces dat aan de besluitvorming en totstandkoming van de eindtoets is voorafgegaan, biedt de gebruiker van eindtoetsen (of opleiders en adviseurs die zijdelings met eindtoetsen in aanraking komen) meer inzicht in de eisen en mogelijkheden van de eindtoets. In dit artikel beschrijven de auteurs de besluitvorming rondom de verplichte eindtoets, hoe bepaald wordt welke eindtoetsen worden toegelaten en welke eindtoetsen afgelopen schooljaar de markt mochten betreden. Een blik op de toetsen toont ons hoe toetsontwikkelaars taal in de nieuwe eindtoetsen vorm hebben gegeven, welke keuzes ze gemaakt hebben, en hoe ze zich daarin van elkaar onderscheiden.

Scholen in het primair onderwijs zijn vanaf schooljaar 2014-2015 verplicht om aan het einde van de basisschool bij alle leerlingen een onafhankelijke, objectieve eindtoets af te nemen. Dit is vastgelegd in de Wet op het primair onderwijs (WPO), uitgewerkt in het Toetsbesluit PO. Deze wet geldt voor het primair onderwijs, maar ook voor het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs. De wet regelt ook dat scholen een leerling- en onderwijsvolgsysteem moeten gebruiken om de voorde- ringen van leerlingen bij te houden.

Toetsbesluit PO

Het *Toetsbesluit PO* schrijft ook voor aan welke voorwaarden eindtoetsen moeten voldoen. In het toetsbesluit staat beschreven welke inhoudelijke eisen aan elke eindtoets worden gesteld en hoe een zorgvuldige en betrouwbare afname van de eindtoets gewaarborgd wordt. Ook staat in het toetsbesluit beschreven wat de procedure is voor de toelating van andere eindtoetsen, hoe de regels voor toelating van leerlingen tot het voortgezet onderwijs zijn aangepast en aan welke inhoudelijke voorwaarden elk leerling- en onderwijsvolgsysteem moet voldoen.

In het toetsbesluit is ook vastgelegd dat leerlingen deze toets voor taal en rekenen jaarlijks in de periode 15 april - 15 mei maken. Toetsafname in deze periode maakt het mogelijk dat de eindtoets geen doorslaggevende rol meer speelt bij het advies VO. Overigens speelt de eindtoets nog wel een rol als tweede, meer objectief gegeven bij de advisering over het VO. Bij hogere scores op de eindtoets is de basisschool bijvoorbeeld verplicht het schooladvies te heroverwegen (zie <http://www.nieuweregelgevingovergangpo-vo.nl/> veelgestelde-vragen). Met een toetsafname

“Een blik op de toetsen toont ons hoe toetsontwikkelaars taal in de nieuwe eindtoetsen vorm hebben gegeven, welke keuzes ze gemaakt hebben, en hoe ze zich daarin van elkaar onderscheiden.”

in deze periode is er nog voldoende tijd om eventuele wijzigingen in het schooladvies om te zetten in een andere keuze voor het voortgezet onderwijs.

De toets is dus het tweede, onafhankelijke gegeven naast het advies van de basisschool. Het doel van de eindtoets op leerlingniveau is daarmee tweeledig: voorspellend en diagnostisch. De standaardscore, het resultaat van de leerling op de toets, voorspelt hoe een betreffende leerling het naar verwachting zal doen op de verschillende niveaus van het voortgezet onderwijs in vergelijking met zijn referentiegroep. Bij de diagnostische functie gaat het er om hoe ver een leerling aan het einde van het basisonderwijs op de betreffende leerinhouden gekomen is.

Om de keuzevrijheid van scholen en hun besturen te garanderen is besloten dat scholen kunnen kiezen voor de Centrale Eindtoets van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) of voor een andere eindtoets die door de minister van OCW is toegelaten. Om andere toetsaanbieders richting te bieden en voldoende ruimte voor eigen inhoudelijke keuzes, is de Toetswijzer Eindtoets PO ontwikkeld, die op hoofdlijnen de inhoudelijke uitwerking van de eindtoets PO beschrijft. Deze

toetswijzer kan ook worden gebruikt bij de ontwikkeling van onderwijsmethodes door educatieve uitgevers.

Toetswijzer Eindtoets PO: uitwerking van het Toetsbesluit PO

Alternatieve eindtoetsen moeten van goede kwaliteit zijn. Dit is van groot belang voor scholen en hun leerlingen. Aan de inhoud en afname van iedere eindtoets worden daarom dezelfde eisen gesteld, ongeacht of het hierbij gaat om de Centrale Eindtoets of een andere toets. In de Toetswijzer Eindtoets PO is de kern van de inhoud van alle eindtoetsen PO vastgelegd. Hiermee biedt de toetswijzer toetsontwikkelaars bij het ontwikkelen van alternatieve eindtoetsen zowel richting als ruimte.

De Toetswijzer Eindtoets PO bestaat uit twee delen: een *algemeen deel* en een *specifiek deel*. Het algemene deel expliciteert de inhoudelijke kwaliteitseisen voor de wettelijk verplichte domeinen uit het Referentiekader taal en rekenen die voor alle eindtoetsen gelden. Daarnaast worden in het algemene deel de kwaliteitseisen beschreven voor de domeinen die optioneel in eindtoetsen kunnen

worden opgenomen. Het algemene deel van de toetswijzer vormt daarmee een kader voor ontwikkelaars van de Centrale Eindtoets en de ontwikkelaars van andere eindtoetsen.

Het *specifieke deel* van de Toetswijzer Eindtoets PO gaat alleen over de Centrale Eindtoets primair onderwijs. In dit specifieke deel (ook wel ‘specifieke toetswijzer’ te noemen) is de inhoud en toetsingsvorm van de Centrale Eindtoets te vinden en het niveau waarop getoetst wordt. De inhoud van de andere eindtoetsen is verantwoord in een *handleiding*. In de handleiding zijn de keuzes voor de toetsdomeinen beschreven, en de daarbij gemaakte keuzes voor de afnamevorm. De handleiding is vergelijkbaar met de specifieke toetswijzer voor de Centrale Eindtoets. De toetswijzers vormen een belangrijke bron op grond waarvan de beoordeling plaatsvindt.

De beoordeling van eindtoetsen po door de Expertgroep

Voor de Centrale Eindtoets vindt de beoordeling van de toets plaats door een Vaststellingscommissie onder verantwoordelijkheid van het CvTE. Voor andere eindtoetsen vindt de beoordeling plaats door de Expertgroep toetsen PO. Dit is een onafhankelijke commissie, ingesteld door de minister van OCW, die advies uitbrengt aan de minister over toelating van de betreffende toets (voor meer informatie zie: <http://expertgroepoetsenpo.nl>). De psychometrie van de eindtoetsen (de validiteit, betrouwbaarheid en de deugdelijkheid van de normering) wordt door de COTAN beoordeeld. Het adviesorgaan van de COTAN betreft de Expertgroep PO bij het opstellen en uitbrengen van het advies aan de Minister over de toelating van een andere eindtoets.

“Het is niet wettelijk verplicht om de domeinen Mondelinge taalvaardigheid, Schrijven en Begrippenlijst uit het domein Begrippenlijst en Taalverzorging te toetsen. Toetsaanbieders zijn vrij om aan andere domeinen invulling te geven.”

Taal in de Eindtoets PO

Voor taal onderscheidt het Referentiekader vier domeinen: Mondelinge taalvaardigheid, Lezen, Schrijven, en Begrippenlijst en Taalverzorging. In de eindtoetsen primair onderwijs is voor het onderdeel Nederlandse taal (vanaf nu: taal) in principe ruimte om alle domeinen te meten. Daarbij moet de kanttekening gemaakt worden, dat in ieder geval het domein Lezen en het subdomein Taalverzorging uit het domein Begrippenlijst en Taalverzorging getoetst moeten worden. Het Algemene deel van de Toetswijzer Eindtoets PO beschrijft aan welke kwaliteitseisen deze wettelijk verplichte (onderdelen van) domeinen minimaal inhoudelijk moeten voldoen. Daarnaast beschrijft het Algemene deel - als richtlijn - ook de kwaliteitseisen voor de domeinen Mondelinge taalvaardigheid, Schrijven en het subdomein Begrippenlijst (van het domein Begrippenlijst en Taalverzorging), die ook in de eindtoets aangeboden mogen worden.

Het is dus niet wettelijk verplicht om de domeinen Mondelinge taalvaardigheid, Schrijven en Begrippenlijst uit het domein Begrippenlijst en Taalverzorging te toetsen. Toetsaanbieders zijn vrij om (gebaseerd op het Algemene deel van de Toetswijzer Eindtoets PO) aan andere domeinen invulling te geven en deze domeinen in hun eigen handleidingen en eindtoets op te nemen. In die zin kunnen scholen bij de keuze van hun eindtoets tot op zekere hoogte zelf kiezen welke onderwijsinhouden voor taal in de toets aan bod komen en daarmee een visie op taalonderwijs expliciteren in een toets. Daarbij blijft het de verantwoordelijkheid van de school om ervoor te zorgen, dat ook de onderdelen die niet in de toets aan de orde komen toch door kinderen beheerst worden.

Keuze in eindtoetsen

Naast de Centrale Eindtoets werden het afgelopen schooljaar (2014-2015) twee andere eindtoetsen door de Expertgroep

toegelaten. Scholen konden kiezen uit Route 8 (de eindtoets van *A-VISION B.V.*) en de eindtoets van Bureau ICE: *IEP Eindtoets*. Wat betreft de keuzevrijheid in toetsen was schooljaar 2014-2015 te beschouwen als een overgangsjaar. Scholen moesten in dit schooljaar wel verplicht toetsen, maar waren nog niet gebonden aan deze drie eindtoetsen. In het huidige schooljaar, schooljaar 2015/2016, is dat wel het geval. Dat wil zeggen, scholen kiezen uit de door de minister voorgeselekteerde eindtoetsen.

Welke toetsen kozen scholen in schooljaar 2014-2015?

Aan de Centrale Eindtoets 2015 hebben totaal 164.228 leerlingen deelgenomen (regulier en speciaal basisonderwijs). Welke scholen precies aan welke toetsen hebben deelgenomen, is een dezer dagen bekend. Scholen hebben hiertoe gegevens aangeleverd bij DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs). Duo voert onderwijswetten en regelingen uit.

De afgelopen maanden heeft DUO de betrouwbaarheid van deze gegevens onderzocht. Publicatie van de gegevens vindt plaats indien de gegevens betrouwbaar zijn, en zodra het ministerie van OCW toestemming heeft verleend. DUO geeft informatie over het aantal deelnemers per toets en de gemiddelde scores op de toetsen per schoolvestiging op data.duo.nl.

Verschillen in eindtoetsen, keuze in domeinen

Scholen konden het afgelopen schooljaar kiezen uit de Centrale Eindtoets, Route 8 of de IEP Eindtoets. Hieronder enkele opvallende kenmerken van deze drie toetsen.

De *Centrale Eindtoets* meet een aantal extra taalonderdelen naast de verplichte onderdelen. Deze extra onderdelen zijn Schrijven, Woordenschat en uit het domein Begrippenlijst en taalverzorging het subdomein Begrippenlijst, wat in de Centrale Eindtoets aangeduid wordt als Grammatica. Het domein Schrijven wordt in de Centrale Eindtoets echter indirect getoetst. Dat betekent dat de leerlingen zelf geen teksten produceren, maar gefingeerde teksten van leeftijdgenoten 'beoordelen' / reviseren. Dat de Centrale Eindtoets met teksten van derden werkt en niet met eigen teksten van kinderen, heeft te maken met het feit dat een beoordeling van teksten die door leerlingen zelf geschreven zijn, lastig is. Dat wil zeggen, lastig als het gaat om een *directe meting* van de schrijfvaardigheid. De geschreven teksten zouden dan namelijk (zolang computers dat nog niet kunnen) door mensen beoordeeld moeten worden. De betrouwbaarheid van het onderdeel Schrijven én de betrouwbaarheid van de toets als geheel zouden hierdoor in het geding kunnen komen. Zo'n beoordeling zou niet te realiseren zijn, gezien de grote aantallen leerlingen die aan de Centrale Eindtoets deelnemen en de korte periode die zich bevindt tussen het opsturen van de antwoorden en de uitslag die daarop volgt. Daar staat tegenover dat bij het indirect meten van de schrijfvaardigheid de betrouwbaarheid van het onderdeel Schrijven veel hoger zal zijn. De antwoorden van de leerlingen worden bij een directe meting (met meerkeuzeopgaven) immers automatisch gescoord. Om bovengenoemde reden is in de Centrale Eindtoets gekozen voor het *indirect meten* van schrijfvaardigheid, om met de toets toch een beeld te kunnen krijgen van de vaardigheid van leerlingen binnen dit domein.

Van het vierde domein, Begrippenlijst en taalverzorging, wordt in de Centrale Eindtoets - naast het verplichte onderdeel Taalverzorging - ook het subdomein Begrippenlijst (aangeduid als Grammatica) getoetst. De reden hiervoor is dat er op deze manier beter wordt aangesloten op het Referentiekader. Kennis van grammaticale begrippen is daarnaast een belangrijke voorwaarde om goed te kunnen schrijven. De Centrale Eindtoets bevat een aparte taak Woordenschat. In het referentiekader is woordenschat echter een aspect van de mondelinge en schriftelijke receptieve en productieve taalvaardigheden en geen apart domein. Woordenschat ligt aan de basis van alle deeltaalvaardigheden. Een brede en diepe woordenschat is essentieel om goed te kunnen lezen, schrijven, luisteren en spreken. De voorspellende waarde van woordenschat voor het functioneren van leerlingen in het onderwijs is hoog. Gezien het belang van woordenschat voor alle deeltaalvaardigheden en de plaats die woordenschat in het onderwijs inneemt, is ervoor gekozen om Woordenschat als apart onderdeel in de Centrale eindtoets op te nemen.

In *Route 8* is gekozen om de eindtoets Taal op te delen in vijf deelttoetsen. Het uitgangspunt voor de taalonderdelen was, zo stelt *A-VISION*, dat er een kwalitatief goede toets moest komen, die op een evenwichtige manier recht doet aan zowel de eindtermen van het primair onderwijs als de suggesties die worden gedaan door de commissie Meijerink. Binnen het taaldomein zijn er zo veel mogelijk verschillende subdomeinen aan de orde gesteld om een goede en betrouwbare uitspraak te kunnen doen over het taalniveau. Naast de verplichte onderdelen Leesvaardigheid en Taalverzorging biedt Route 8 ook toetsen aan voor Luistervaardigheid, en - net als de Centrale Eindtoets - voor

“Het is de verantwoordelijkheid van de school om ervoor te zorgen, dat ook de onderdelen die niet in de toets aan de orde komen toch door kinderen beheerst worden.”

de extra categorieën Woordenschat en Begrippenlijst. Bij de samenstelling van zowel de onderdelen lees-, als luister- en kijkvaardigheid is dus ook geprobeerd om de balans te houden tussen de eindtermen van het primair onderwijs en de suggesties die Meijerink doet in het referentiekader. Bij de deoltoets luistervaardigheid krijgt de leerling een aantal fragmenten te zien en te horen waarover vragen worden gesteld. Er is gekozen voor realistische fragmenten uit bronnen die door leerlingen in groep 8 herkend zouden worden. Bij woordenschat wordt de syntactische kennis (synonieme zinnen en uitdrukkingen) en semantische kennis (woordbetekenis en woorden met gelijke betekenis) getoetst. De deoltoets begrippenlijst bestaat uit items met betrekking tot zinsontleding en woordbenoemen.

De opgaven voor woordenschat van *CvtE* doen een beroep op de kennis die de leerlingen hebben over woordbetekenissen en over betekenisrelaties tussen woorden. De woorden die in de opgaven voorkomen, zijn geselecteerd uit de woordfrequentielijst *Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen* (Schrooten & Vermeer, 1994) en uit *Digiwak*, de digitale versie van de *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen* (Kuiken & Droge, 2010). De opgaven hebben betrekking op kwantitatieve en kwalitatieve aspecten van de woordenschat en worden toegelicht in de rubrieken Betekenis en

Betekenisrelaties. Betekenis gaat over de betekenis-toekenning aan een woord of woordgroep. Denk hierbij aan opgaven waarin gevraagd wordt naar het geven van een synoniem of vragen naar definities of omschrijvingen van woorden of woordgroepen. Ook opgaven waarin het draait om het herkennen van het belangrijkste betekeniskenmerk van een woord of woordgroep komen aan de orde. Bij Betekenisrelaties gaat het om diverse relaties die er tussen woorden bestaan; opgaven waarin de tegengestelde betekenis van een woord of woordgroep centraal staat, waarin gevraagd wordt naar betekenis-associaties, of opgaven waarbij een reeks woorden op een vergrotende of verkleinende trap geplaatst moeten worden.

Bureau ICE heeft besloten om in de *IEP Eindtoets* niet meer inhoudelijke domeinen te toetsen dan wettelijk verplicht is. De taalvaardigheid van de leerling wordt in de IEP Eindtoets daarom alleen gemeten via het domein lezen en het subdomein taalverzorging. Deze keuze heeft Bureau ICE gemaakt omdat in het totale evaluatieprogramma van de IEP (ICE Eindevaluatie Primair onderwijs) ook nog een IEP Advieswijzer is opgenomen waarin een leerling breder dan alleen op taal en rekenen in beeld wordt gebracht ter objectieve ondersteuning bij het geven van een schooladvies. Hierin zit het meten van bijvoorbeeld sociaal-emotionele vaardigheden en creatief vermogen.

De eindtoets ziet Bureau ICE als een second opinion waarmee vastgesteld kan worden waar een leerling aan het einde van groep 8 staat op de cognitieve vaardigheden taal en rekenen.

Lezen in de eindtoetsen

In de Toetswijzer Eindtoets PO staat dat leerlingen voor het onderdeel Lezen verschillende teksten moeten lezen en daarbij opdrachten moeten maken, die betrekking hebben op de verschillende hoofd- en deelaspecten van leesvaardigheid. Hierbij zijn de beschrijvingen op niveau 1F en 2F in het Referentiekader leidend. Vastgelegd is dat leerlingen fictieteksten moeten lezen. Ook moeten zij teksten lezen en opdrachten maken op het gebied van informatieve teksten, instructies en betogende teksten. Minimaal twee van de bovengenoemde drie tekstsoorten (en bijbehorende opdrachten) moeten in de eindtoets aan de orde komen. Verder moeten leerlingen in ieder geval vragen maken waarin de kenmerken van de taakuitvoering voor het onderdeel Lezen getoetst worden. Deze kenmerken van de taakuitvoering zijn: woordenschat, begrijpen, interpreteren, samenvatten en opzoeken. Voor fictieteksten worden alleen de eerste twee aspecten getoetst.

In de *Centrale Eindtoets* lezen leerlingen informatieve teksten (waarbij de auteur vooral feitelijke informatie geeft), betogende teksten (waarbij de auteur niet alleen feitelijke informatie, maar ook zijn mening en opvattingen geeft) en instructieve teksten (waarin de lezer wordt uitgelegd hoe een bepaalde handeling te verrichten). Naast zakelijke teksten lezen leerlingen in de toets ook fictie. Qua inhoud, structuur, lay-out en stijl zijn de teksten die de leerlingen lezen divers.

In het overzicht van de inhoud van de Centrale Eindtoets is te zien hoeveel items de toets voor het onderdeel lezen bevat. In totaal zijn dat 45 opgaven, met een verdeling van 25:10:10 opgaven voor respectievelijk begrijpend lezen, samenvatten en opzoeken. De gemiddelde lengte van de teksten voor samenvatten is voor Eindtoets B (Basis) voor vijf teksten in totaal 1360 woorden, met een gemiddelde van 272 woorden. Voor Eindtoets N (Niveau) is dat voor vijf teksten 1251 woorden, met een gemiddelde van 250 woorden. Voor Begrijpend lezen zijn er voor de eindtoets B acht teksten met in totaal 1208 woorden en een gemiddelde van 151 woorden per tekst, en voor Eindtoets N acht teksten met in totaal 1432 woorden en een gemiddelde van 179 woorden per tekst.

Bij de *IEP Eindtoets* komen alle genoemde tekstsoorten uit het referentiekader aanbod. Ook is bij de constructie van de leesteksten rekening gehouden met de leefwereld van leerlingen aan het eind van het basisonderwijs, waarbij in de onderwerpskeuze ook gekeken is of de teksten toegankelijk zijn voor alle leerlingen, ondanks verschillen in culturele achtergrond, sekse, etc. Bij de aspecten voor de taakuitvoering ligt het zwaartepunt in de IEP op de onderdelen 'begrijpen' en 'interpreteren'. In de wetenschappelijke verantwoording van de IEP Eindtoets is een toetsmatrijs/toetsmatrix te zien, een middel om de validiteit te waarborgen, en waarin te zien is hoe de basistoets taal is opgebouwd. De IEP Eindtoets bestaat voor het domein lezen uit minimaal 10 teksten en maximaal 14 teksten. Het aantal items voor het domein lezen bedraagt, net als bij de Centrale Eindtoets, 45 items. De lengte van de teksten op 1F-niveau ligt rond de 260 woorden. Voor 2F-niveau zijn de teksten langer en hebben ze gemiddeld 380 woorden.

De *Route 8* eindtoets is een adaptieve toets, wat met zich mee brengt dat er een grote databank is met verschillende teksten. Leerlingen krijgen uiteraard slechts een deel van deze teksten aangeboden. Zo krijgen leerlingen tijdens de eindtoets voor leesvaardigheid minimaal 3 en maximaal 6 teksten uit de databank aangeboden. Ook het aantal vragen bij de teksten verschilt onderling. In de databank zitten zowel zakelijke teksten (informatief, betogend en instructief) als fictieve teksten. De tekstlengte en lay-out verschilt per tekst.

Taalverzorging in de eindtoetsen

Voor taalverzorging moeten leerlingen worden getoetst met opgaven die betrekking hebben op spelling (werkwoordspelling en spelling van niet-werkwoorden), leestekens en overige regels. Ook hierbij zijn de beschrijvingen op niveau 1F en 2F in het Referentiekader leidend. Leerlingen maken opgaven bij verschillende categorieën van spellingsproblemen en -regels, regels voor lettergreepgrenzen, regels voor woordgrenzen, morfologische spelling, regels voor werkwoordspelling en overige regels en leestekens. Een evenwichtige verdeling van de opgaven rond niet-werkwoordspelling, werkwoordspelling en interpunctie is hierbij nagestreefd.

In de *Centrale Eindtoets* is bij taalverzorging gekozen voor opdrachten die betrekking hebben op de vier deelgebieden 'spelling niet-werkwoorden', 'spelling werkwoorden', 'interpunctie' en 'grammatica'. De taken bij spelling zijn gericht op de notatiesystematiek voor zowel niet-werkwoorden als werkwoorden. De opgaven doen een beroep op de vaardigheid in het herkennen en verbeteren van fouten in geschreven tekst (tekstrevisie).

In de taak interpunctie gaat het om het plaatsen van leestekens in geschreven taal, gebruikmakend van regels en conventies. Redekundig en taalkundig ontleden staan centraal in de taak grammatica.

In het overzicht van de inhoud van de Centrale Eindtoets is te zien hoeveel items de toets voor het onderdeel taalverzorging bevat. In totaal zijn dat 50 opgaven, met een verdeling van 20 opgaven spelling (10 niet-werkwoorden en 10 werkwoorden), 15 opgaven interpunctie en 15 opgaven grammatica.

De *IEP Eindtoets* bevat 50 vragen die werkwoordspelling (30%), niet-werkwoordspelling (55%) en leestekens (15%) meten. Bureau ICE heeft ervoor gekozen om deze vaardigheden - wat betreft specifieke items - niet alleen te meten aan de hand van meerkeuzevragen, maar ook door middel van open vragen. De makers van IEP Eindtoets willen meten of een leerling weet hoe hij een woord moet spellen, niet (alleen) of hij een goede spelling kan herkennen. Open vragen stellen is dan een erg valide manier om dat te doen. Dat bleek ook goed te werken na het testen van de items.

Een andere manier waarop IEP Eindtoets ervoor zorgt dat leerlingen echt kunnen laten zien wat ze kunnen, is de vraagstelling zo eenduidig en eenvoudig mogelijk te houden. De doelwoorden die leerlingen moeten spellen of vervoegen kunnen moeilijk zijn, maar de vraagstelling of instructie hierbij is eenvoudig. De vraagstelling mag het doel van de toets - meten wat leerlingen echt kunnen op spellinggebied - niet in de weg zitten. Zo heeft de IEP Eindtoets eenvoudiger vragen in het begin, zodat ook de taalzwakkere leerlingen een gevoel van zelfvertrouwen krijgen en beter presenteren; iets wat ook doorgevoerd is voor de vragen die de leesvaardigheid van de leerling in beeld brengen.

Bij *Route 8* bestaat taalverzorging uit alle verplichte onderdelen: spelling werkwoorden, spelling niet-werkwoorden en interpunctie. Omdat het een digitale toets is, betreft het in alle gevallen meerkeuzevragen, zowel op 1F- als 2F-niveau. De spellingsvragen bestaan uit twee-keuzevragen. Bij spelling gaat het er om dat een leerling het juist geschreven woord in een groepje woorden weet aan te wijzen. Daarnaast wordt bij spelling aandacht besteed aan het correct schrijven van werkwoordvormen in de context van een zin. De vragen met betrekking tot interpunctie worden weergegeven als zinnen waarin op de plek van de interpunctie een vraagteken staat. De leerling moet vervolgens uit vier mogelijkheden het juiste leesteken kiezen.

Terug en vooruitblik

De eerste afname van de verplichte Eindtoets is succesvol verlopen. Alle drie de toetsaanbieders rapporteren dat ze tevreden zijn over de resultaten.

Bureau ICE, die de IEP Eindtoets maakt, beschrijft het afgelopen schooljaar als een bijzonder jaar. Scholen moesten voor het eerst zelf een schooladvies geven, zonder de steun van een eindtoets. Daardoor zag Bureau ICE dat de resultaten van alle afgenomen IEP eindtoetsen gemiddeld iets hoger lagen dan het advies van de leerkracht. Drie vierde van de resultaten ligt overigens wel dicht bij het schooladvies, en daar is Bureau ICE erg tevreden over. Bureau ICE vermoedt dat door de nieuwe situatie scholen wat voorzichtig zijn geweest met een advies en dat dat in de aankomende jaren dichter bij elkaar zal komen. Wat ook belangrijk is om te beseffen, zo stelt Bureau ICE, is dat het advies van IEP Eindtoets uitsluitend gebaseerd is op de prestaties op taal en rekenen, en dat een school ook rekening houdt met andere factoren.

“Door adaptief toetsten kan beter worden aangesloten bij leerlingen met een disharmonisch profiel, bijvoorbeeld bij leerlingen die sterk zijn in rekenen en relatief zwak in taal.”

Bureau ICE merkt op dat ‘...als je puur meet wat je moet meten’ (door bijvoorbeeld rekensommen minder talig te maken, en taalopdrachten herkenbaar), kinderen beter scoren, zo stelt de organisatie. Leerlingen worden dan minder afgeleid door onnodige context en kunnen zo beter laten zien wat ze kunnen. Zo scoorde minder dan twee procent op de IEP Eindtoets onder het 1F-niveau van Lezen, en minder dan tien procent onder 1F Rekenen. Eerst was Bureau ICE verrast, maar na nader onderzoek raakten ze er toch van overtuigd dat dit klopte: de opgaven waren eerder uitgetest (gepretest) in combinatie met een landelijk genormeerde zogeheten referentieset. De norm voor de referentieniveaus Lezen en Rekenen staat nu vast en die zijn gehandhaafd.

A-VISION, van *Route 8*, stelt - op de vraag over de toetsafname en toetsresultaten - dat bij een digitale toets het technische gedeelte altijd erg spannend is. Toch zijn ze daar zeer tevreden over. Na de afname van de eindtoets liet *A-VISION* een correlatieanalyse uitvoeren, waarbij gekeken werd of er een statistische samenhang bestaat tussen het plaatsingsadvies van de leerkracht en het advies van *Route 8*. Bij deze berekening bleek een grote significante statistische samenhang te bestaan tussen het plaatsingsadvies van de leerkracht en het advies van *Route 8*.

Wat toekomstplannen betreft, laat *A-VISION* weten naar een andere weergave van de referentieniveaus toe te werken voor dit schooljaar. De weergave van referentieniveaus beperkte zich bij *A-VISION* het afgelopen jaar namelijk nog tot het groepsoverzicht, aangezien er onder andere bij ouders nog onbekendheid bleek te heersen wat betreft de referentieniveaus. Dit jaar moet elke toetsaanbieder de referentieniveaus ook weergeven op het individuele scorereport. *A-VISION* pleit er om die reden ook voor om de aankomende jaren meer bekendheid te geven aan de referentieniveaus door scholen en ouders hierover extra te informeren. Daarnaast lijkt het ze goed dat er ook vanuit bijvoorbeeld de PO Raad meer bekendheid wordt gegeven aan referentieniveaus, wat het precies inhoudt en wat je er mee kunt.

Het *CvTE*, verantwoordelijk voor de Centrale Eindtoets, spreekt wat betreft het rapporteren op referentieniveaus van een ‘pilotjaar’. Ze beschouwt deze pilot als geslaagd. De resultaten ervan stroken volgens het *CvTE* met de verwachtingen van de commissie Meijerink: leerlingen zitten aan het einde van groep 8 op het taalniveau dat de commissie Meijerink als 1F heeft gedefinieerd.

Adaptief toetsen

Staatssecretaris Dekker schetst in een brief inzake Voorhang ontwerp-Toetsbesluit PO (20 januari 2014) dat hij adaptieve eindtoetsing in de Centrale Eindtoets ziet als een ‘wenkend perspectief’ dat hij zou willen realiseren met ingang van 2018. Met deze vorm van ‘toetsen op maat’ krijgen alle leerlingen in groep 8 volgens de staatssecretaris de gelegenheid te laten zien op welk niveau zij rekenen en taal beheersen. Een vwo+ leerling kan laten zien hoe ver zijn of haar kennisniveau reikt. Maar ook leerlingen met bijvoorbeeld een praktijkonderwijsperspectief worden uitgedaagd om te laten zien wat zij hebben geleerd. Ook kan door adaptief toetsten beter worden aangesloten bij leerlingen met een disharmonisch profiel, bijvoorbeeld bij leerlingen die sterk zijn in rekenen en relatief zwak in taal. Zij kunnen de betreffende onderdelen op een verschillend niveau maken. Anders dan in de huidige situatie kan een leerling, onafhankelijk van de inschatting van de leerkracht, laten zien wat hij of zij kan. Om dit te kunnen realiseren is een vorm van adaptief toetsen noodzakelijk.

Het CvTE acht het haalbaar per 2018 een adaptieve centrale eindtoets beschikbaar te hebben en een start te maken met de invoering daarvan. Op verzoek van de Staatssecretaris werkt het CvTE de mogelijkheden voor invoering verder uit. Daarbij wordt gekeken naar een vorm van invoering waarbij scholen vanaf 2018 de mogelijkheid krijgen de toets zowel op papier als digitaal af te nemen. De Staatssecretaris merkt verder in zijn brief op dat de richting waarin gewerkt wordt vaststaat, namelijk die van adaptieve eindtoetsing, maar dat er nog wel besluitvorming moet plaatsvinden over de precieze vorm, het moment en de wijze van invoering.

Bij A-VISION (Route 8) wordt al adaptief getoetst. Ook A-Vision stelt dat iedere leerling op deze manier wordt uitgedaagd om het beste uit zichzelf te halen. Leerlingen met een laag vaardigheidsniveau komen zo niet toe aan lastige vragen en leerlingen die beter presteren, slaan eenvoudige vragen over. A-vision geeft aan dat tijdens de evaluaties door verschillende SBO-scholen is aangegeven dat leerlingen meer gemotiveerd waren voor de eindtoets, omdat de toets beter bij hen aansloot. Omgekeerd gold dit ook voor de leerlingen die beter presteren, zij hadden het gevoel dat zij meer uitgedaagd werden. A-VISION geeft aan steeds meer verschillende soorten geluidsfragmenten en kijkfragmenten te willen ontwikkelen om leerlingen op verschillende manieren uit te dagen.

Bureau ICE (IEP Eindtoets) heeft nog geen adaptieve versie van de toets beschikbaar, maar is wel hard bezig met het digitaal maken van de toets. Dat ‘digitaal maken’ is geen kwestie van copy-paste, zo stelt bureau ICE. Er wordt eerst uitvoerig onderzoek gedaan. Daarnaast blijft bureau ICE continu inhoudelijk kritisch naar zichzelf. ICE heeft een adviescommissie samengesteld die bestaat uit experts op het gebied van taal, rekenen en psychometrie. Deze commissie komt regelmatig bijeen om ICE te helpen met inhoudelijke vraagstukken en kritische feedback te geven op vragen.

Voor schooljaar 2015-2016 moet nog worden afgewacht welke nieuwe toetsaanbieders door de Expertgroep PO worden toegelaten. Over de Eindtoets PO valt nog veel meer te zeggen of te schrijven. In het veld zijn de meningen verdeeld over de vraag of de invoering van de Eindtoets PO nu wenselijk is voor de kwaliteit van het taalonderwijs. Ook over de vraag of het goed is dat er straks vijf of meer verschillende

aanbieders zullen zijn van de Eindtoets kun je van mening verschillen. De toekomst zal uitwijzen of en hoe de Eindtoets in het basisonderwijs gaat functioneren. We zullen de ontwikkelingen blijven volgen en houden u op de hoogte.

NB Voor schooljaar 2015-2016 hadden toetsaanbieders die een eindtoets willen aanmelden tot 1 augustus 2015 de tijd om een aanvraag voor toelating in te dienen.

Bronnen

Informatie van het ministerie over Eindtoetsen

- <https://www.vanponaarvo.nl>
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toelating-middelbare-school/documenten/bsluiten/2014/01/20/toetsbesluit-po>
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toelating-middelbare-school>

Centrale Eindtoets

Het College voor Toetsen en Examens (CvTE) brengt de centrale eindtoets uit in opdracht van het ministerie van OCW. Kijk voor meer informatie op de website www.centraleeindtoetspo.nl

Route 8

De eindtoets van A-VISION B.V. Meer informatie: www.route8.nl

IEP eindtoets

De eindtoets van Bureau ICE. IEP staat voor ICE Eindevaluatie primair onderwijs. Meer informatie over de IEP Eindtoets vindt u op www.toets.nl/iepeindtoets

Blikvangers

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



Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven

Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de basisschool

Door: A. van der Beek, M. Hoogeveen en J. Prenger

Uitgave: Enschede, SLO (2015)

De invoering van het Referentiekader taal en rekenen stelt het basisonderwijs voor de vraag langs welke weg de eindniveaus 1F en 1S/2F te bereiken zijn. Hoe is de opbouw van de leerstof voor de verschillende domeinen over de groepen 1 tot en met 8? Welke didactiek is geschikt om die leerstof in de verschillende groepen aan de orde te stellen? Een serie van vier publicaties, elk over één van de domeinen van het taalonderwijs, wil antwoord geven op deze vragen. Deze publicatie bevat een uitwerking van doorlopende leerlijnen voor het domein mondelinge taalvaardigheid. Hoofdstuk 2 geeft een schematisch overzicht van de leerstoflijnen bij het domein en hoofdstuk 3 beschrijft algemene kenmerken van de leerstoflijn. In hoofdstuk 4 worden de taken en kenmerken van de taakuitvoering voor de drie subdomeinen beschreven. Tenslotte bevat hoofdstuk 5 korte karakteristieken van de inhoud voor mondelinge taalvaardigheid in respectievelijk groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8.

Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht

Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014

Door: H. Bonset en M. Hoogeveen

Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht rapporteert over het onderzoek naar het schrijfonderwijs van 2004 tot 2014, waarbij wordt nagegaan wat wel en niet bekend is over het onderwijs in dit domein. Achtereenvolgens komen onderzoeken aan de orde die gericht zijn op: doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie- en evaluatieonderzoek.





Vakportaal Nederlands

www.nederlands.slo.nl

SLO heeft vakportalen ontwikkeld: per vak of leergebied één overzichtelijke website waarop eenvoudig allerlei actuele, relevante en interessante inhoudelijke informatie te vinden is voor iedereen die in het primair en voortgezet onderwijs werkzaam is. Zo ook voor Nederlands. Op het vakportaal Nederlands vindt u informatie over leerplankundige ontwikkelingen voor met name primair en voortgezet onderwijs en krijgt u zicht op de relevantie van deze ontwikkelingen. Publicaties, websites, onderzoeken, nieuws en aankondigingen zijn op deze website snel en makkelijk toegankelijk.

Leesgesprekken

www.nederlands.slo.nl/leesgesprekken

Op het vakportaal Nederlands is een sub-site ingericht over leesgesprekken. Leesgesprekken zijn gesprekken over lezen die leraren voeren met individuele leerlingen of met (kleine) groepjes leerlingen. Door leesgesprekken te voeren krijgen leraren zicht op de leerstijl van hun leerlingen, kennis van hun leesvoorkeuren en een beeld van de onderwijsbehoefte op het gebied van lezen (formatieve evaluatie). Op de website vindt u fragmenten uit leesgesprekken, die per groep de leesontwikkeling van kinderen illustreren. Conform de indeling in het Referentiekader gaat het hier om *woordenschat en techniek, begrijpen, interpreteren, opzoeken en evalueren*. Daarnaast zijn voor elke groep ook twee volledige leesgesprekken te bekijken: een individueel gesprek en een groepsgesprek.



Onderwijsdatabank.nl

Dossiers/Nieuwkomers

Op zoek naar materialen voor nieuwkomers? De Onderwijsdatabank biedt in dit dossier een overzicht van leermiddelen en literatuur over nieuwkomers. De materialen zijn niet alleen gericht op het aanleren van de mondelinge vaardigheden (spreken, luisteren en woordenschat) en lezen maar ook op sociaal-emotioneel gebied. Begrijpen als welbevinden, vertrouwen, leren spelen en gevoelens uiten zijn minstens zo belangrijk voor deze kinderen. U kunt in de databank ook zoeken op thema NT2, u krijgt dan een overzicht van programma's op het gebied van het leren van het Nederlands als tweede taal.

Lezersonderzoek Tijdschrift Taal

www.slo.nl/primair/nieuws/resultaten-lezersonderzoek-tt/

Als makers van Tijdschrift Taal waren we erg nieuwsgierig naar een aantal zaken. Zo vroegen we ons af wat nu eigenlijk het precieze aantal lezers van Tijdschrift Taal is, of u voorkeur heeft voor een papieren of digitale versie, of u het blad vluchtig bekijkt of grondig leest, of u het blad deelt met anderen. Ook uw mening over zaken als vormgeving en kwaliteit van de artikelen had onze interesse. Verder uw leeftijd, sekse, uw functie in het onderwijs, en ga zo maar door...

Wat is de algehele waardering van ons blad? Heeft Tijdschrift Taal voldoende bestaansrecht om voortgezet te kunnen worden? De online enquête werd tot onze vreugde door tweehonderd lezers ingevuld. De meesten lezen Tijdschrift Taal grondig en delen het blad met 4 à 5 collega's. Tijdschrift Taal vindt daardoor zijn weg naar leraren, ib'ers, rt'ers, directie, onderwijsadviseurs, taalspecialisten, leescoördinatoren, ambulant begeleiders, lectoren, inspectie, uitgevers en ontwikkelaars, maar ook naar studenten en leraren in opleiding. Dat is geweldig! Lezers hebben aangegeven door Tijdschrift Taal op de hoogte te blijven van recente ontwikkelingen en beoordelen zowel de inhoud als de vormgeving positief. Een aantal van u vindt dat de variatie in artikelen en onderwerpen groter mag zijn. De meesten hechten aan een papieren uitgave, maar velen van u geven aan ook open te staan voor een digitale versie met printmogelijkheid. Op basis van deze resultaten hebben we besloten het tijdschrift te continueren. De resultaten van het lezersonderzoek kunt u bekijken op www.slo.nl/primair/nieuws/resultaten-lezersonderzoek-tt/.

Agenda

14 april 2016 Netwerkdag taalcoördinatoren

Bij het ontwikkelen en uitvoeren van taalbeleid op school speelt de taalcoördinator een cruciale rol. Daarom besteedt SLO aandacht aan vragen die bij taalcoördinatoren leven en aan actuele ontwikkelingen die relevant zijn voor het werk van een taalcoördinator. Er is een landelijk netwerk dat tweemaal per jaar bijeenkomt. Tijdens die bijeenkomsten staan vragen en ervaringen van taalcoördinatoren centraal, komen nieuwe ontwikkelingen in het taalonderwijs aan bod en is er ruimte voor uitwisseling om van en met elkaar te leren. De volgende netwerkdag is donderdag 14 april 2016.

Kijk voor meer informatie op www.nederlands.slo.nl/themas/netwerken-taal-in-het-basisonderwijs.

21 april 2016 Netwerkdag taalspecialisten

Het landelijk netwerk voor taalspecialisten is voor taalspecialisten die werkzaam zijn als onderwijsadviseur in het basisonderwijs. Het netwerk komt tweemaal per jaar bijeen. Tijdens de netwerkdagen is er veel aandacht voor actuele ontwikkelingen in het taalonderwijs, die vervolgens gekoppeld worden aan het werk van een taalspecialist. Het netwerk biedt een platform om ervaringen uit te wisselen, om gebruik te maken van elkaars deskundigheid en gezamenlijk deskundigheid op te bouwen, en om gezamenlijke standpunten te formuleren. De volgende netwerkbijeenkomst vindt plaats op 21 april 2016.

Meer informatie over het netwerk en netwerkdagen is te vinden op www.slo.nl/taalspecialist.

Actuele informatie

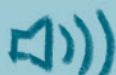
www.LOPON2.net
www.edventure.nl
www.slo.nl



F10



F11



F12



)
0

-
_

+
=



P

{
[

}
]



:
;

"
'

|
\



>
,

?
/



alt

