

Rijke taal



Rijke taal Erna van Koeven & Anneke Smits

Aan de slag met rekenproblemen 2 Marije van Oostendorp

Dyscalculie en een hoog IQ Marisca Milikowski

Aan de slag met handschriftonderwijs Anneloes Overvelde
& Ria Nijhuis-van der Sanden

Zoek het even lekker zelf uit Harrie Meinen

Perfectionistische leerlingen Ard Nieuwenbroek

Poster Zelfregulerend leren Pieternel Dijkstra & Petra Bunnik

Mediation op school Michiel Hulsbergen & Rola Hulsbergen-Paanakker

Meer leren in minder tijd Ankie Remijn

Trainingskaarten Zelfregulerend leren met effectieve leerstrategieën
Pieternel Dijkstra & Petra Bunnik

Een passend aanbod bij autisme Ellen Luteijn, Hans Nieuwenstein
& Ina van Berckelaer-Onnes

Haal meer uit je toetsgegevens Willem de Vos, Denise van Schelven,
Bas Oprins & Liesbeth van Beijsterveldt

Zelfregulerend leren Pieternel Dijkstra

Aan de slag met rekenproblemen Marije van Oostendorp

Autisme in school Ina van Berckelaer-Onnes (red.)

Dyscalculie en rekenproblemen Marisca Milikowski

Dyslectische kinderen leren lezen Anneke Smits & Tom Braams

Rijke taal

Taaldidactiek voor het
basisonderwijs

Erna van Koeven
Anneke Smits

Boom

1e druk augustus 2020

2e druk september 2020

© 2020 E. van Koeven en A. Smits & Boom uitgevers Amsterdam

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. besluit van 27 november 2002, Stb. 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (Postbus 3060, 2130 KB, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912. Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

Verzorging omslag en binnenwerk: Annelies Bast, Amsterdam

ISBN 9789024433940

NUR 840

info@boomtestonderwijs.nl

www.boomtestonderwijs.nl

www.boomuitgeversamsterdam.nl

Voorwoord

Dit boek gaat over krachtige taal- en leesdidactiek voor het basisonderwijs. Als lerarenopleiders en onderzoekers komen we veel in de basisschoolpraktijk. Daar zien we prachtige lessen waar leerlingen veel van leren. We zien ook dat zwakkere leerlingen soms onvoldoende profiteren van het taalonderwijs. Bovendien vinden leraren het niet altijd eenvoudig om een keuze te maken uit het enorme aanbod aan leerlijnen, methodes, toetsen, handreikingen en tips voor taal en lezen. We gaan er hier van uit dat het leren van taal en lezen voor een groot deel een ontwikkelingsproces is dat leraren kunnen faciliteren door de juiste ondersteuning te bieden. Duurzaam, betekenisvol taal- en leesonderwijs komt tot stand doordat leerlingen lezen en denken, praten, schrijven en krachtige ontwerp opdrachten uitvoeren rond rijke contexten waarin rijke teksten centraal worden gesteld. We hebben in dit boek dan ook niet gekozen voor een traditionele verdeling in taaldomeinen, maar we hebben de hoofdstukken afgestemd op duurzaam betekenisvol leren, het creëren van rijke contexten, het kiezen van rijke teksten en het vormgeven van actief denken binnen het taalonderwijs. We hebben ons in dit boek onder andere gebaseerd op de aanbevelingen zoals die zijn gedaan binnen Curriculum.nu. Uiteraard komen er ook elementen in voor uit de Kennisbasis Nederlands voor de pabo (Kennisbases.10voordeleraar.nl).

Dit boek wil een brug zijn tussen theorie en praktijk. Onze beweringen onderbouwen we waar dat relevant is met wetenschappelijke

bronnen; dat is essentieel voor handboeken voor lerarenopleidingen (Scienceguide, 2017). Onze aanpakken vormen onze vertaling van die bronnen naar de praktijk. We zien dit boek niet als een verzameling statische kennis, maar als de weerslag van een visie op taalonderwijs op basis van de bronnen zoals we die nu kennen. Zonder twijfel is die visie aan verandering onderhevig. We dagen onze lezers uit de beschreven aanpakken verder uit te werken en uit te proberen. Van ons eigen werk met scholen doen we verslag in de blog geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com.

Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs is geschikt voor iedereen die inzicht wil krijgen in wat goed taal- en leesonderwijs is. Dat kunnen bachelorstudenten, post-hbo-studenten of masterstudenten zijn op het gebied van educatie of logopedie, maar ook werkende leraren, logopedisten, IB'ers en remedial teachers.

Erna van Koeven en Anneke Smits

Inhoud

1	Taal- en leesonderwijs, een inleiding	13
1.1	Taal en lezen op school	13
1.1.1	<i>Doelgericht taal- en leesonderwijs</i>	13
1.1.2	<i>Resultaten van taal- en leesonderwijs</i>	15
1.1.3	<i>Lezen en schrijven op school achterhaald?</i>	18
1.2	Duurzaam en betekenisvol (taal) leren	19
1.2.1	<i>Duurzaam en betekenisvol leren</i>	19
1.2.2	<i>De leercirkel</i>	22
1.2.3	<i>Transfer en verbinding</i>	24
1.3	Een visie op taalonderwijs	25
1.3.1	<i>Leerprocessen en ontwikkelingsprocessen</i>	25
1.3.2	<i>Doelen, leerlijnen en methodes</i>	28
1.3.3	<i>Opvattingen over taalonderwijs</i>	33
1.4	De taalleraar	35
1.4.1	<i>Wat moet een leraar kunnen en kennen?</i>	35
1.4.2	<i>Pedagogisch/didactisch redeneren</i>	37
	Samenvatting	39
2	De maatschappelijke context van het taal- en leesonderwijs	41
2.1	Problemen en uitdagingen bij taal- en leesonderwijs	41
2.1.1	<i>Nederlands als tweede taal</i>	41
2.1.2	<i>Dyslexie</i>	46
2.1.3	<i>Taalontwikkelingsstoornis (TOS)</i>	50
2.1.4	<i>Begaafde leerlingen</i>	52
2.1.5	<i>Executieve functies en self-efficacy</i>	56

2.2	Organisatie van taal- en leesonderwijs	58
2.2.1	Toetsing	58
2.2.2	Pedagogisch/didactische modellen	63
2.2.3	Gepersonaliseerd leren	68
2.2.4	Scaffolding	70
2.2.5	Taalbeleid	71
2.3	ICT en 21st century skills	73
2.3.1	21st century skills en digitale geletterdheid	73
2.3.2	ICT in het onderwijs	75
2.3.3	TPACK	76
2.3.4	Ondersteunen, verrijken en vieren met ICT	76
2.4	Samenwerken met thuis	78
	Samenvatting	80
3	Taalontwikkeling in rijke contexten	85
3.1	Taalontwikkeling en kansenongelijkheid	85
3.2	Rijke contexten op school	88
3.2.1	Kansenongelijkheid, metacognitie en 'gewoon nadenken'	88
3.2.2	Brede rijke contexten in de onderbouw	91
3.2.3	Brede rijke contexten in de midden- en bovenbouw	93
3.3	Denken over woordenschat	99
3.3.1	Woordenschatdidactiek	99
3.3.2	Woordfrequentie en herhaling	106
3.3.3	Woordenschat meten	110
3.3.4	Woordenschatontwikkeling van taalzwakke leerlingen	111
	Samenvatting	113
4	Rijke teksten	117
4.1	De kwaliteit van teksten	117
4.1.1	Rijke teksten en beperkte teksten	117
4.1.2	De kwaliteit van fictie en non-fictie	122
4.2	Teksten voor iedereen	126
4.2.1	Genres en tekstsoorten	126
4.2.2	Leeftijd	127

4.2.3	<i>Luisterboeken en digitale boeken</i>	129
4.2.4	<i>Boeken kiezen en beoordelen</i>	131
4.3	Tekstaanbod en leesvaardigheid	135
4.3.1	<i>Niveaus</i>	135
4.3.2	<i>Het gebruik van boeken op school</i>	136
4.3.3	<i>Boeken voor speciale leerlingen</i>	139
	Samenvatting	140
5	Decoderen en vloeiend lezen	143
5.1	Het belang van lezen	143
5.1.1	<i>Sociale en maatschappelijke aspecten van geletterdheid</i>	143
5.1.2	<i>Modellen voor leren lezen</i>	145
5.2	Geletterdheid in de kleutergroepen	149
5.2.1	<i>De ontwikkeling van geletterdheid</i>	149
5.2.2	<i>Taalbewustzijn</i>	152
5.2.3	<i>Letters in de kleutergroepen</i>	154
5.2.4	<i>Betekenisvol onderwijs in geletterdheid</i>	156
5.2.5	<i>Schrijven met kleuters</i>	158
5.2.6	<i>Geletterdheid bij kleuters meten en omgaan met risicokleuters</i>	164
5.3	Aanvankelijk lezen	167
5.3.1	<i>Wat is leren lezen?</i>	167
5.3.2	<i>Methodes voor aanvankelijk lezen</i>	173
5.3.3	<i>Leesvormen in groep 3</i>	180
5.3.4	<i>Leesaanpakken</i>	183
5.3.5	<i>Aanvankelijk lezen meten en omgaan met risicolezers</i>	187
5.4	Vloeiend lezen in de midden- en bovenbouw	198
5.4.1	<i>Een leven lang lezen</i>	198
5.4.2	<i>Groep 4</i>	201
5.4.3	<i>Hardop lezen na groep 4</i>	202
5.4.4	<i>Vrij lezen na AVI M4/E4</i>	204
5.4.5	<i>Vloeiend lezen meten en omgaan met risicolezers</i>	206
5.5	Leesmotivatie, leesplezier en literaire competentie	213
5.5.1	<i>Leesmotivatie</i>	213

5.5.2	Leescultuur	215
5.5.3	Literaire competentie	217
5.5.4	Leesmotivatie in de praktijk	220
5.5.5	Omgaan met ongemotiveerde lezers	224
	Samenvatting	227
6	Begrijpen	231
6.1	Wat is begrip?	231
6.2	Voorlezen	233
6.2.1	Waarom voorlezen?	233
6.2.2	Voorlezen aan kleuters	234
6.2.3	Voorlezen in de midden- en bovenbouw	240
6.3	Vertellen	242
6.3.1	Vertellen, nog steeds actueel	242
6.3.2	Verhalend ontwerpen	244
6.3.3	Vertellen en voorlezen combineren	245
6.4	Onderwijs in leesbegrip	245
6.4.1	Begrijpend lezen	245
6.4.2	Strategisch leesonderwijs	247
6.4.3	Methodes voor leesbegrip	256
6.4.4	Leesbegrip in een formule	261
6.4.5	FOCUS op begrip	263
6.4.6	Informatievaardigheden	271
6.4.7	Toetsen en omgaan met risicoleerlingen	274
	Samenvatting	281
7	Actief denken over interessante inhoud	285
7.1	Actief denken in gesprekken	285
7.1.1	Waarom aandacht voor gesprekken voeren op school?	285
7.1.2	Denkroutines	292
7.1.3	Soorten gesprekken	295
7.1.4	Samenwerkend of coöperatief leren	303
7.1.5	De rol van de leraar in gesprekken	304
7.1.6	Presenteren: persoonlijke ervaringen en spreekbeurten	308
7.1.7	Feedback bij gesprekken en presentatieopdrachten	310

7.1.8	<i>Observatie, registratie en omgaan met risicoleerlingen</i>	312
7.2	Actief denken door te schrijven	316
7.2.1	<i>Waarom schrijven?</i>	316
7.2.2	<i>Schrijfcultuur op school</i>	317
7.2.3	<i>Schrijfdidactiek: veertien didactische principes</i>	319
7.2.4	<i>Beoordeling van schrijven en ondersteuning van taalzwakke leerlingen</i>	340
7.3	Actief denken in krachtige ontwerp opdrachten	343
7.3.1	<i>Wanneer is een opdracht krachtig?</i>	343
7.3.2	<i>Krachtige en minder krachtige taalopdrachten</i>	345
7.3.3	<i>Ongericht en gericht spel</i>	347
7.3.4	<i>Voorbeelden van krachtige opdrachten</i>	348
	Samenvatting	356
8	Actief denken over taal	359
8.1	Denken in en over taal	359
8.1.1	<i>Taalvariatie</i>	359
8.1.2	<i>De structuur en het gebruik van taal</i>	361
8.1.3	<i>De effectiviteit van taalbeschouwingsonderwijs</i>	369
8.2	Spelling	370
8.2.1	<i>Wat is spelling en waarom is het belangrijk?</i>	370
8.2.2	<i>Spellingregels leren?</i>	373
8.2.3	<i>Werken met spellingcategorieën?</i>	376
8.2.4	<i>Effectief oefenen</i>	379
8.2.5	<i>Interpunctie</i>	382
8.2.6	<i>Didactiek van de werkwoordspelling</i>	383
8.2.7	<i>Zwakke spellers</i>	385
8.2.8	<i>Spelling beoordelen</i>	388
8.3	Taalbeschouwing en grammatica	389
8.3.1	<i>Traditioneel grammaticaonderwijs</i>	389
8.3.2	<i>Semantisch grammaticaonderwijs</i>	391
8.3.3	<i>Kennis over taal leidt niet vanzelfsprekend tot vaardigheid in taal</i>	392
	Samenvatting	394

Register	397
Jeugdliteratuur	407
Literatuur	409

1 Taal- en leesonderwijs, een inleiding

Waarover gaat dit hoofdstuk?

In dit hoofdstuk is aandacht voor de vraag wat we onder leren verstaan en wat een duurzame betekenisvolle visie op leren betekent voor het taal- en leesonderwijs op basisscholen. Hoe zou goed taalonderwijs waarin het bouwen aan een ervarings- en taalbasis centraal staat, eruit kunnen zien? Wanneer ben je een goede taalleraar?

1.1 Taal en lezen op school

1.1.1 Doelgericht taal- en leesonderwijs

Taal- en leesonderwijs

Wie op een willekeurige basisschool een dag de lessen volgt, heeft grote kans dat daar ook taallessen bij zijn: lezen, het schrijven van teksten, spelling, grammatica, woordenschat, mondelinge communicatie of taalbeschouwing. Meestal zullen leerlingen taalmethodes op papier of op de tablet doorwerken, soms zullen ze aan projecten werken waarbij vakken geïntegreerd zijn. Tijdens zo'n dag rondkijken op een school valt – uitzonderingen daargelaten – op dat het taal- en leesonderwijs wordt gekenmerkt door schotten en begrenzingen. Die fragmentarisering is kenmerkend voor het Nederlandse taal- en leesonderwijs, niet alleen op de basisschool, maar ook in

het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs worden per taalonderdeel (taaldomein) aparte methodes of methode-onderdelen gebruikt: methodes voor kleuters, methodes voor aanvankelijk lezen, taal (met leerlijnen voor woordenschat en spelling), voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen. In veel gevallen lijken taal en lezen los te staan van andere vakken en een doorgaande lijn tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs is er niet altijd. Ook leerlingen zien die verkaveling, zoals Lotte in het volgende voorbeeld.

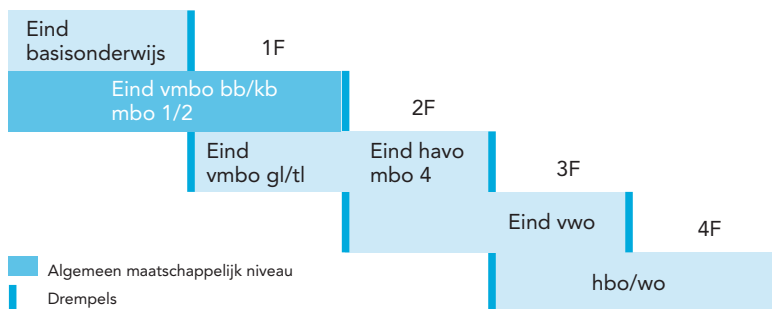
Lotte (11): Als jij vraagt wat we vandaag op school allemaal doen, dan zeg ik: we beginnen met vrij lezen als we binnenkomen, dan hebben we eerst de kring, dan taal en na het speelkwartier hebben we rekenen. Na de overblijf hebben we begrijpend lezen, dat vind ik stom. En dan muziek, daar ben ik goed in.

Wettelijk bepaalde doelen

Taal- en leesonderwijs is gebonden aan wettelijk bepaalde doelen. Dat zijn de *Kerndoelen primair onderwijs*, die de einddoelen van alle basisschoolvakken omvatten en met enige regelmaat worden herzien (OCW, 2006). Sinds 2009 is er een ander wettelijk kader bijgekomen, het *Referentiekader Taal en Rekenen* (Meijerink et al., 2009) dat niet alleen voor het basisonderwijs, maar ook voor alle andere onderwijsniveaus is uitgewerkt. Voor taal/leesonderwijs zijn er doelen in opgenomen voor mondelinge taalvaardigheid (gesprekken voeren, luisteren, spreken), lezen (zakelijke teksten, fictionele, narratieve en literaire teksten), schrijven, begrippen om te kunnen praten over taal en taalverzorging (onder andere spelling en grammatica). Referentieniveau 1F moet minimaal aan het eind van de basisschool door alle leerlingen worden behaald. Referentieniveau 2F (ook wel 1S genoemd) is het streefniveau voor de basisschool en het minimumniveau voor het vmbo en niveau 1, 2 en 3 van het mbo. Voor leerlingen in de havo en niveau 4 van het mbo is als minimumdoel 3F vastgesteld en voor leerlingen in het vwo en het hoger onderwijs 4F. Referentieniveau 2F is het minimale niveau voor functionele geletterdheid. Leerlingen die dat niveau niet be-

halen, noemen we laaggeletterd. Als je laaggeletterd bent, kun je moeilijk functioneren in een geletterde samenleving als de onze.

Referentiekader



Aan het wettelijk vaststellen van onderwijsdoelen gaat altijd een brede discussie vooraf. Wat moet wel en niet worden opgenomen? Hoe moeten doelen worden geformuleerd? Hoe specifiek moeten ze worden uitgewerkt? Iedere Nederlander heeft immers kortere of langere tijd in het onderwijs doorgebracht en ouders en grootouders ervaren de onderwijspraktijk nogmaals doordat hun (klein) kinderen naar school gaan. Dat maakt dat iedereen graag meepraat over onderwijsdoelen.

1.1.2 Resultaten van taal- en leesonderwijs

Wat weten we over taal- en leesresultaten van leerlingen? Internationaal verliest Nederland terrein als het gaat om leesprestaties. In het PISA-onderzoek van 2016 blijkt dat de prestaties van vijftienjarige scholieren op het gebied van lezen afnemen. In 2019 zijn die prestaties verder gedaald en kan een kwart van de bij het onderzoek betrokken leerlingen als laaggeletterd worden aangemerkt. Ook de leesmotivatie is significant afgenomen. Daarvoor bungelen we zelfs onderaan een lijstje van 77 landen. Bovendien wordt de kloof tussen prestaties en motivatie van leerlingen in de hogere en lagere onderwijsniveaus groter (Gubbels et al., 2019). Een columnist van de Volkskrant schrijft:

Als we niets doen wordt het een drama: voor de economie, het kennisniveau, de arbeidsmarkt, de democratie en vooral voor de toekomstige volwassenen zelf. In wiskunde zijn we desondanks nog altijd goed. Wij zijn een volk van handelaren en centjestellers, dus dat we kinderen moeten leren rekenen snappen we wel. Dat we lezen, het belangrijkste schoolvak, hebben verwaarloosd is onvergeeflijk. Goed kunnen lezen is een voorwaarde voor iedere vorm van functioneren.

(Aleid Truijens, de Volkskrant, 6 december 2019)

Nederlandse basisscholen geven in vergelijking tot andere landen heel veel taal- en leesonderwijs. Met 363 uur per jaar staat Nederland bovenaan de PIRLS-ranglijst van 50 landen (Gubbels et al., 2017). In de PIRLS-toets worden groep 6-leerlingen internationaal vergeleken. Daaruit blijkt dat Nederlandse leerlingen zich weinig betrokken voelen bij het leesonderwijs op school en ook hier wordt weer duidelijk dat, ten opzichte van hun leeftijdgenoten elders, hun leesmotivatie laag is. Dat heeft een direct effect op hun leesprestaties. Het PIRLS-onderzoek laat eveneens zien dat het aantal uren stillezen op Nederlandse scholen is toegenomen, maar de voorleestijd juist is verminderd. Verder blijkt dat bij begrijpend lezen veel aandacht is voor het aanleren van leesstrategieën en dat het nadenken over de inhoud van een tekst en de betekenis ervan minder wordt benadrukt. PIRLS laat bovendien zien dat er grote verschillen bestaan tussen de prestaties van scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties. In scholen zonder leerlingen met een migratieachtergrond varieert het aantal leerlingen dat het streefniveau haalt van 47 tot 86%, in scholen met enkel leerlingen met een migratieachtergrond van 18 tot 69%.

Uit landelijk onderzoek blijkt dat het percentage leerlingen dat in groep 8 2F beheerst voor lezen de afgelopen jaren is gedaald (2015-78%; 2016-76%; 2017-65%). Leerlingen met laagopgeleide ouders en ouders met een migratieachtergrond behalen de referentieniveaus minder vaak (Inspectie van het onderwijs, 2018).

Zwakke lezers uit basisonderwijs stromen vaak door naar het vmbo en vervolgens naar het mbo. 13% van de vmbo-theoretische leerweg-leerlingen haalt niveau 2F niet. Dit geldt ook voor 19% van de vmbo-kader-leerlingen en 9% van de vmbo-basis-leerlingen. In het mbo voldoet 36% van de studenten op mbo-niveau 2 en 15% van de studenten op mbo-niveau 3 niet aan de eisen voor niveau 2F (Christoffels et al., 2017). Uit cijfers van de Stichting Lezen en Schrijven (2019) blijkt dat 34 tot 40% van de werknemers in de schoonmaak, bouw, industrie, productie, landbouw en keuken nauwelijks kan lezen en schrijven. Dat heeft gevolgen voor hun productiviteit. Ze zijn langzamer en maken meer fouten in hun werk. Ook het risico op bedrijfsongevallen is groter. De schoonmaak scoort het laagst. Daar kan 40% van de werknemers geen etiketten op schoonmaakproducten lezen of taaklijsten invullen. De spellingprestaties van leerlingen zijn gemiddeld genomen gelijk gebleven. Van het niveau van het zelf schrijven van teksten of mondelinge taalvaardigheid zijn geen landelijke data beschikbaar. Datzelfde geldt voor mondelinge taalvaardigheid (Inspectie van het onderwijs, 2012).

Wat leren we uit deze resultaten? Dat we in het Nederlandse onderwijs veel uren besteden aan taal en lezen, maar dat die uren niet leiden tot motivatie bij leerlingen voor lezen, ook niet bij de leerlingen die goed kunnen lezen. We slagen er bovendien tijdens al die lessen onvoldoende in zwakkere leerlingen goed genoeg toe te rusten voor onze geletterde maatschappij. Dat leidt tot een toenemende kansenongelijkheid (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Lezen is nog altijd de belangrijkste basis voor school- en maatschappelijk succes (Mol, 2010). Maar ook de lees- en schrijfvaardigheid van beter presterende leerlingen laat nogal eens te wensen over. Zij kunnen wel lezen, maar ze doen het niet. Docenten in het hoger onderwijs ervaren dat veel studenten problemen hebben met het begrijpen en schrijven van teksten.