

Inhoud:

Pag. 2

Redactioneel
Digitale leeromgeving
wetenschap en techniek

Pag. 5

Lezen met je ogen dicht

Pag. 8

Column

Pag. 9

Samen werken aan taal

Pag. 12

Opbrengstgericht
lesgeven bij spelling

Pag. 15

Nieuws

Pag. 17

Taalpilotscholen gaan
vooruit

Pag. 19

Vroegtijdige onderken-
ning van dyslexie

Pag. 23

Tenslotte

Lezen met je ogen dicht

Luisterlezen. Zowel luisteren als lezen zijn nog duidelijk herkenbaar in dit werkwoord, waarmee bedoeld wordt dat je met of zonder meelezen een boek van cd, MP-3 of internet beluistert. Beide werkwoorden keren er dus in terug. Maar hoe zit het eigenlijk? Is een boek beluisteren hetzelfde als een boek lezen? En wat voor consequenties heeft het antwoord op die vraag voor het taal- en leesonderwijs op de basisschool?

Zie pagina 5



Digitale leeromgeving wetenschap en techniek voor leerkrachten



Het Expertisecentrum Nederlands en de Radboud Universiteit Nijmegen hebben van VTB-Pro de vraag gekregen een digitale leeromgeving voor leerkrachten en pabostudenten te ontwikkelen op het gebied van wetenschap en techniekonderwijs. Naast wetenschap en techniek wordt er in de lesseries volop aandacht besteed aan taalvaardigheden van kinderen en de interactie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling.

Zie pagina 2

Opbrengstgericht lesgeven bij spelling

In TLPrimair van oktober 2009 schreef Maartje Hilde over de resultaten uit haar promotieonderzoek, dat was gericht op het oefenen van spelling via de computer. In dit artikel nemen we het leren van spelling nog wat verder onder de loep en gaan dan vooral na, wat effectief spelling leren voor gevolgen heeft voor de aanbidding en het gebruik van spellingleergangen.

Zie pagina 12



Van spellingbewustzijn tot taalpilots

In dit Taalkatern hebben we weer een breed aanbod van bijdragen. U treft onder andere een bijdrage aan van ons nieuwe redactielid Dolf Janson (APS) over het spellingbewustzijn. Hij laat ons even stilstaan bij de route die we normaal gesproken volgen bij het aanleren van een nieuw woord. Hij wijst erop, dat die route niet bepaald een bijdrage levert aan de ontwikkeling van het spellingbewustzijn. Als het woord eerst en direct wordt opgeschreven, 'is de oplossing al 'verklapt' en ontwikkelen de leerlingen niet de gevoeligheid die nodig is om de essentiële elementen in het klankbeeld te herkennen'. Hij pleit voor een andere route: 'Voordat de leerling het woord kan opschrijven, moet het eerst zijn gehoord (stap 1), de (klank)structuur moet zijn herkend (stap 2), om vervolgens te kunnen opmerken welke aandachtspunten, valkuilen, ezelsbruggetjes of regels met het woord verbonden zijn (stap 3). Pas als dat (goed) is gebeurd, heeft het zin om te gaan schrijven (stap 4)'.

Luisterlezen

In deze uitgave van Taalkatern wordt ook nog op een geheel andere wijze aandacht besteed aan het lezen en luisteren. Sinds het einde van de jaren '90 heeft de vraag naar het luisterboek een ware groei doorgemaakt, en tegenwoordig verschijnen

veel nieuwe uitgaven zelfs tegelijkertijd als boek en audioversie. Maar hoe zit het met de betekenis van het luisterboek voor het onderwijs? Luisterboeken zijn in opkomst, maar is een boek beluisteren eigenlijk hetzelfde als het lezen? Hetty Kuiper schreef er een artikel over voor het Taalkatern. Uit het onderzoek dat in die bijdrage wordt beschreven, blijkt dat luisterboeken papieren boeken niet kunnen vervangen. Maar door de grote overeenkomsten die er tussen lezen en luisterlezen bestaan, lijkt er voor het luisterboek beslist een rol weggelegd in het taalonderwijs op basisscholen. Het zou zonde zijn de mogelijkheden die het luisterboek te bieden heeft, niet uit te proberen (en te onderzoeken) in de klas.

Actieonderzoek

Een steeds terugkerende vraag in het Taalkatern is de vraag naar verbetering van het taal- en leesonderwijs. De hierboven genoemde bijdragen gaan op die vraag nader in. Als leraar kun je individueel onderdelen van het taal- en leesonderwijs aanscherpen of verbeteren, maar je kunt als school ook met het team aan de slag. In de bijdrage van Ebelien Nieman en Hella Kroon (APS) wordt de aanpak 'Samen werken aan taal' beschreven. Deze aanpak is met het team van de St. Carolusschool voor basison-

derwijs in Cothen uitgetoetst. Bij deze aanpak gaat het niet om training of scholing, maar doen leerkrachten in hun team actieonderzoek rond hun eigen vragen, en gaan zij - na goed overleg en de nodige adviezen - in hun klas aan de slag met een andere taalaanpak.

Taalonderwijs in de lift

Een steeds grotere groep scholen werkt in het kader van de landelijke taalpilots aan het verbeteren van de resultaten van taal en lezen. Die scholen maken een duidelijke ontwikkeling door: het leerstofaanbod is verbeterd, er wordt meer tijd ingeroosterd voor taal en lezen en er wordt meer opbrengstgericht gewerkt. Vrijwel alle scholen hebben technisch lezen bovenaan gezet, daarnaast werkt bijna 90 procent aan begrijpend lezen en bijna 80 procent aan woordenschat. Ongeveer de helft van de 353 scholen zet in op voorbereidend lezen en taalontwikkeling. Om de voortgang zichtbaar te maken, wordt er jaarlijks een monitor opgesteld. Uit de monitor blijkt onder andere dat de doorgaande lijn van het leerstofaanbod op alle taalpilotscholen meer aandacht heeft gekregen. Thoni Houtveen, auteur van het rapport, legt uit: 'Hoe goed een kind taal en lezen leert, is in sterke mate afhankelijk van de school'.

Digitale leeromgeving wetenschap en techniek voor (aankomende) leerkrachten

Marieke Peeters, Eliane Segers, Mienke Droop & Ludo Verhoeven

Het Expertisecentrum Nederlands en de Radboud Universiteit Nijmegen werken in opdracht van VTB-Pro samen aan de ontwikkeling van een digitale leeromgeving op het gebied van wetenschap en techniekonderwijs. Deze digitale leeromgeving heeft tot doel om 'good practice' voorbeelden te tonen op het gebied van wetenschap en techniekonderwijs op basisscholen. We hopen met deze digitale leeromgeving leerkrachten te inspireren om op een interactieve manier wetenschap en techniekonderwijs te geven in hun klassen. Tevens hopen we dat leerlingen daarmee worden gestimuleerd, zelf met leervragen te komen en die vervolgens te onderzoeken.

Achtergrond

Het aantal bèta-afgestudeerden in Nederland is de afgelopen 15 jaar gedaald. Ook zijn er te weinig meisjes die 'exact' kiezen. Voor de kenniseconomie is het juist belangrijk dat meer studenten kiezen voor een bètatechnische opleiding. Het Platform Bèta Techniek www.platformbetechniek.nl heeft van de overheid de op-

dracht gekregen te zorgen voor een goede beschikbaarheid van bètatechnici, en de interesse van studenten voor een bètatechnische opleiding te stimuleren. Hiertoe worden momenteel tal van initiatieven ondernomen. Een van de programma's van het bètatechniekplatform is VTB-Pro (Verbreding Techniek Basisonderwijs voor professionals, www.vtbpro.nl). Via nascholing biedt VTB-Pro leerkrachten de mogelijkheid om op een inspirerende manier hun kennis op het gebied van wetenschap en techniek te verdiepen. Daarnaast leren leerkrachten een onderzoekende houding aan te nemen. Het idee daarachter is dat wanneer leerkrachten een positieve houding ontwikkelen ten opzichte van wetenschap en techniekonderwijs, zij dit enthousiasme ook zullen overbrengen op hun leerlingen. Met al deze initiatieven hoopt het platform dat wetenschap en techniek een vast, geïntegreerd onderdeel worden in het lesaanbod op basisscholen. Naast nascholing voor leerkrachten stimuleert VTB-Pro ook onderzoek naar de professionalisering van leerkrachten.

Digitale leeromgeving

Het Expertisecentrum Nederlands en de Radboud Universiteit Nijmegen hebben van VTB-Pro de vraag gekregen een digitale leeromgeving voor leerkrachten en pabostudenten te ontwikkelen op het gebied van wetenschap en techniekonderwijs. (Aankomende) leerkrachten kunnen in deze digitale leeromgeving uitgewerkte casussen zien van verschillende lessenseries wetenschap en techniekonderwijs. Zo laten de filmpjes bijvoorbeeld zien, hoe kleuters zichzelf vragen stellen over de groei van tuinkers en hoe die vragen onderzocht zouden kunnen worden. Maar ook het ontwerpen van papieren vliegtuigjes door kinderen komt aan bod. De lessenseries zijn uitgevoerd in verschil-

lende jaargroepen van het basisonderwijs. Naast filmopnamen kunnen leerkrachten ondersteunende bronnen oproepen, zoals de volledig uitgewerkte lessen, de kernwoorden die aan bod komen, de benodigde materialen, filmpjes met experts aan het woord over bepaalde onderwerpen en begrippenlijsten. Tevens worden er kijkvragen gesteld om leerkrachten te laten reflecteren op de getoonde casussen.

Taal en interactie

De focus van de filmpjes ligt op taal en interactie. Naast wetenschap en techniek wordt er in de lessenseries volop aandacht besteed aan taalvaardigheden van de kinderen en de interactie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling. Die interactie speelt een belangrijke rol bij het leren. Taal en techniek zijn sterk met elkaar verbonden: je hebt taal nodig om over techniekzaken te kunnen praten, om elkaar zaken uit te leggen en om hypothesen te bedenken en te redeneren (zie ook Kleemans, Segers en Verhoeven, 2010). Aangezien de context van wetenschap en techniekonderwijs betekenisvol en authentiek is, biedt het de kinderen de kans om ervaringen op te doen met fenomenen en verschijnselen. Zo kunnen leerlingen tijdens een techniekles bijvoorbeeld ervaren welke voorwerpen door een magneet aangetrokken worden of hoe de

politie vingerafdrukken analyseert. Deze ervaringen zijn uitermate geschikt om over te praten, aangezien ze aansluiten bij de belevingswereld van kinderen. Bovendien leren de kinderen, door het praten, de juiste begrippen en krijgen ze gelegenheid hun denken te verwoorden. Alleen het uitvoeren van doe-activiteiten, zoals het ontwerpen van een brug, leidt niet tot een dieper begrip en inzicht in technologische concepten. Juist het combineren van doe-activiteiten met denkactiviteiten, zoals het samen beredeneren van fenomenen als zwaartekracht, samen met het uitvoeren van experimenten hierover, leidt tot dieper begrip. Taal speelt daar dus een belangrijke rol bij.

Onderzoeken en ontwerpend leren

De lessenseries uit de leeromgeving zijn opgebouwd volgens de didactiek van onderzoekend en ontwerpend leren (Van Graft & Kemmers, 2005). Voor het onderzoekend leren gaat deze didactiek uit van een aantal stappen, waarbij leerlingen allereerst worden geconfronteerd met een fenomeen of probleem dat onbekend is, maar aansluit bij hun belevingswereld. Vervolgens gaan ze het fenomeen of probleem verkennen en worden ze gestimuleerd hier onderzoeksvragen over te stellen. Wanneer de onderzoeksvragen helder zijn, wordt er een experiment opgezet en



uitgevoerd. Na de uitvoering van hun experiment leren de kinderen over hun conclusies rapporteren en wordt er een koppeling gemaakt naar vergelijkbare fenomenen of problemen in de dagelijkse wereld van leerlingen, of wordt gekeken naar een praktische toepasbaarheid. Centraal staat de verwondering van de kinderen en hoe kinderen hun eigen leervragen onderzoeken of hun ontwerp opstellen en uittesten.

Lessenserie 'De groei van tuinkers' groep 1 en 2

De groepen 1 en 2 van basisschool 'de Kleine Prins' te Ede hebben meegedaan met een lessenserie over de groei van tuinkers. Aan de hand van een viertal lessen hebben zij de verschillende fasen van onderzoekend leren doorlopen, en was er voor mondelinge communicatie



en woordenschat, evenals voor interactie in de kring en met andere leerlingen, volop aandacht. In de introductie leest de leerkracht een prentenboek interactief voor over de lievelingstrui van een klein biggetje. Op een dag kon hij zijn lievelingstrui niet meer aan omdat hij gegroeid was. Om het begrip 'groei' te illustreren, heeft leerkracht Marieke een paar foto's van zichzelf meegenomen van toen ze nog klein was. Ook hebben de kinderen zelf kleertjes meegenomen van toen ze nog kleiner waren. Ze komen er al pratend achter dat die kleertjes hen niet meer passen omdat ze gegroeid

zijn. Begrippen als langer, korter, groter, et cetera komen volop aan bod. Om te kijken of de ze laatste maanden nog gegroeid zijn, gaan ze om de beurt naast een meetlat staan en vergelijken ze het streepje met de vorige keer. In les 2 wordt er een woordenweb gemaakt over groei en introduceert de leerkracht de tuinkersplant. *Wat zou dit plantje nodig hebben om te groeien? Waarom groei jijzelf?* De kinderen komen met ideeën dat een plantje water, lucht en licht nodig heeft om te groeien en misschien ook wel cola. Volgens gaan de kinderen in groepjes het experiment opzetten. Om na te gaan of een plantje water nodig heeft, geeft het eerste groepje het ene plantje wel water en het andere niet. De andere twee groepen doen een vergelijkbaar experiment met warmte, lucht en licht. Gedurende een week verzorgen de groepjes het

experimentele- en controleplantje van hun eigen experiment. Aan de hand van tekeningen en het plakken van strookjes in hun logboek, wordt de groei bijgehouden. Na een week zijn de verschillen tussen de experimentele en controleplantjes goed zichtbaar en praten ze gezamenlijk in de kring over hun resultaten. Elk groepje geeft ook nog een presentatie in de poppenkast over hun eigen experiment. Tot slot komt in de laatste les nog een expert naar school die antwoord geeft op de vragen van de kinderen, zoals hoe het komt dat het plantje dat geen lucht kreeg een gele

kleur heeft gekregen. Momenteel is er ook nog een lessenserie gefilmd over het thema erfelijkheid en DNA voor groep 7 en 8 en zijn de lessen van andere thema's volop in ontwikkeling. 'Vliegeren' en 'hefbomen en katrollen' zijn hierin als eerste aan de beurt.

Onderzoek naar effecten van leeromgeving

Naast het ontwikkelen van de digitale leeromgeving zal er in dit project ook een onderzoek plaatsvinden naar de effecten van de leeromgeving. In samenwerking met pabo Groenenwoud en de Christe-

lijke Hogeschool Ede wordt dit onderzoek uitgevoerd in de minor 'techniek'. Met dit onderzoek willen we aantonen dat het werken met een digitale leeromgeving voor leerkrachten een goede manier is om zich te verdiepen in hun wetenschap- en techniekonderwijs.

Samenwerking met Talentenkracht, Wetenschapsknooppunt Nijmegen en pabo's

In het VTB-Pro project wordt samengewerkt met meerdere partijen. Allereerst is er een samenwerking met de Talentenkracht satelliet Nijmegen (www.talentenkracht.nl). Binnen het programma Talentenkracht staat de vraag centraal hoe we de talenten bij ieder kind zo goed mogelijk in beeld kunnen brengen, behouden en ontwikkelen. De satelliet Nijmegen richt zich met nadruk op de rol van taal in de ontwikkeling van numeriek, ruimtelijk en logisch redeneren. Deze focus wordt doorgezet in het huidige VTB-Pro onderzoek, waarbij in plaats van de leerling de leerkracht centraal staat. Daarnaast is er een samenwerking met het Wetenschapsknooppunt van de Radboud Universiteit Nijmegen (www.wkru.nl). De ontwikkelde materialen zijn verwerkt in de lessenseries van de leeromgeving.

Dr. Marieke Peeters en dr. Mienke Droop zijn projectleider bij het Expertisecentrum Nederlands

Dr. Eliane Segers is als universitair docent verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Prof. Ludo Verhoeven is hoogleraar Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde aan de Radboud Universiteit Nijmegen en is tevens wetenschappelijk directeur van het Expertisecentrum Nederlands

Literatuur

Graft, M. van & Kemmers, G. (2005). *Onderzoekend en ontwerpend leren in het basisonderwijs*. Universiteit van Amsterdam: Amstel Instituut.
Kleemans, T., Segers, E. & Verhoeven, L. (2010). *De rol van taal bij rekenontwikkeling*. *De Wereld van het Jonge Kind*, 5, 20-22.

NB. Meer informatie voor (aankomende) leerkrachten over de digitale leeromgeving (website) zal binnenkort beschikbaar zijn op de website van het Expertisecentrum Nederlands www.expertisecentrumnederlands.nl

Luisterboeken zijn in opkomst, maar is een boek beluisteren eigenlijk hetzelfde als het lezen?

Lezen met je ogen dicht

Hetty Kuiper

Luisterlezen. Mijn versie van Word zet er nog een rode kringel onder, maar met meer dan 20.000 hits bij Google kun je toch wel stellen dat dit woord terrein aan het veroveren is. Mocht dit de eerste keer zijn dat dit woord op je pad komt, dan is de betekenis in elk geval niet moeilijk te achterhalen. Zowel luisteren als lezen zijn nog duidelijk herkenbaar in dit werkwoord waarmee bedoeld wordt dat je met of zonder meelesen een boek van cd, MP-3 of internet beluistert. Beide werkwoorden keren er dus in terug. Maar hoe zit het eigenlijk? Is een boek beluisteren hetzelfde als een boek lezen? En wat voor consequenties heeft het antwoord op die vraag voor het taal- en leesonderwijs op de basisschool?

In Nederland mogen begrippen als *luisterlezen* en *luisterboek* dan vrij recent zijn, in andere landen is het luisteren naar boeken al veel langer bekend. In de Verenigde Staten maakte men zelfs al in 1935 voor het eerst kennis met het fenomeen (Gerrits, 2004). Het luisterboek werd oorspronkelijk ontwikkeld als hulpmiddel voor blinde en slechtziende mensen. Door de uitvinding van de cassette recorder in 1963 ontstonden er nieuwe mogelijkheden en geleidelijk kwam er ook meer belangstelling vanuit andere doelgroepen. Sinds het einde van de jaren '90 heeft de vraag naar het luisterboek een ware groei doorgemaakt en tegenwoordig verschijnen veel nieuwe uitgaven zelfs tegelijkertijd als boek en audioversie. Dit laatste is een interessante kwestie. In eerste instantie diende het luisterboek als vervanging voor het papieren boek. Mensen die vanwege een handicap problemen hadden een tekst lezend tot zich te nemen, konden diezelfde tekst dan beluisteren. Inmiddels is er echter een groep luisterboekluisteraars die prima in staat is een papieren boek te lezen, maar er bewust voor kiest datzelfde boek te beluisteren. Hierdoor ontstaat de vraag wat voor mogelijkheden het luisterboek nog meer te bieden heeft.

Toepassingen in het onderwijs

Uiteraard gold voor blinde leerlingen altijd al het gemak van het beluisteren van een tekst om deze te leren kennen. Ook andere leerlingen kunnen echter gebaat zijn bij het gebruiken van een luisterboek. Luisterboeken kunnen anderstalige kinderen helpen bij het leren van de juiste uitspraak

van het Nederlands, ze kunnen kinderen met dyslexie van dienst zijn die anders met moeite door een boek heen komen en ze kunnen zwakke lezers helpen beter te leren lezen door er eerst (of tegelijkertijd) naar te luisteren (Brand-Gruwel, 1995). Naast deze 'nuttige' toepassingen bestaan er natuurlijk ook nog manieren om het luisterboek als 'extraatje' in de les te gebruiken, door bijvoorbeeld een gedicht of verhaal dat door de schrijver zelf is voorgedragen, af te spelen. Voor het Nederlandse taalgebied staan de meeste van dergelijke toepassingen trouwens nog in de kinderschoenen. In het Duitse en Engelse taalgebied blijkt men

al veel meer mogelijkheden te hebben om luisterboeken op deze manier in de klas te gebruiken.

Verschillen tussen lezen en luisteren

In de loop der jaren is er behoorlijk wat onderzoek verricht naar de verschillen en overeenkomsten tussen lezen en luisteren. Wanneer je naar de grote lijnen kijkt, zijn deze onderzoeken te verdelen in twee groepen. Een deel van de onderzoekers houdt er een *unitary process view* op na. Zij gaan er van uit dat, wanneer een lezer of luisteraar de binnengekregen tekst eenmaal gedecodeerd heeft, beide activiteiten hetzelfde verwerkingsproces volgen, vanuit de gedachte: taal is taal (Danks, 1980). Tegenhanger van deze stroming is de *dual process view*, onderzoekers uit deze hoek gaan er van uit dat het leren lezen en luisteren zich los van elkaar ontwikkelt (Royer, Sinatra & Schumer, 1990) en zich dus later ook anders voltrekt. Los van het feit dat er in je hoofd bij het lezen en het luisteren misschien wel deels dezelfde dingen gebeuren, kun je er niet omheen dat er daadwerkelijk verschil-



len staan tussen beide fenomenen.

Bij lezen maak je gebruik van geschreven taal, die in principe blijvend beschikbaar is. Dit geldt ook voor opgenomen tekst als luisterboeken, maar de meeste dagelijks gebruikte taal wordt uitgesproken en kan niet opnieuw beluisterd worden. Daarnaast bestaat er nog een ander groot praktisch verschil tussen beide fenomenen: op school krijg je les in lezen, maar luisteren wordt meestal als iets vanzelfsprekends beschouwd, waar in de klas dan ook beduidend minder aandacht voor is.

Luisterboeken onderzocht

Tot zover de verschillen tussen lezen en luisteren in het algemeen. Maar hoe zit het met het specifiek lezen of beluisteren van een literaire tekst? Hoe ervaart men het verschil? En wat zijn de effecten voor het begrip en het onthouden van zo'n tekst? In het kader van mijn Masterscriptie voor de studie Nederlandse Taal en Cultuur heb ik twee kleinschalige onderzoeken uitgevoerd. Die hadden weliswaar geen betrekking op kinderen of kinderboeken, maar de uitkomsten lijken me ook van belang voor onze kennis over het lezen en luisteren van kinderen. Het eerste onderzoek betrof een vragenlijstonderzoek onder gebruikers, of beter gezegd 'beluisteraars' van luisterboeken.

Zij kregen vragen over hun luistergedrag en over verschillen en overeenkomsten tussen het lezen en beluisteren van een boek, onder andere met betrekking tot het onthouden van het verhaal, de indruk die het verhaal maakt, het tempo waarmee je door het boek heen gaat, de spanning en 'leukheid' van het verhaal, de personages en de mogelijkheid tot meeleven.

Het tweede onderzoek betrof een kleinschalig experiment waarbij een groep mensen twee literaire fragmenten te lezen kreeg en twee literaire fragmenten te beluisteren. Een andere (vergelijkbare) groep kreeg de fragmenten die de eerste groep beluisterde, te lezen en beluisterde de fragmenten waarvan de eerste groep de tekst op papier voor zich had. Na elk fragment vulden de proefpersonen een vragenlijst in. Deze lijst bevatte onder andere vragen om te kijken hoe goed de proefpersonen aspecten uit het fragment onthouden hadden. Daarnaast werd de proefpersonen gevraagd cijfers te geven voor indruk, spanning, leukheid en personages. Door het combineren van de uitkomsten van beide onderzoeken kwam ik tot de volgende conclusies.

Een boek lezen of beluisteren?

Onthouden

Uit de vragenlijst bleek dat de luister-

boekluisteraars van mening zijn dat ze een verhaal dat ze gelezen hebben beter onthouden, dan een verhaal dat ze beluisterd hebben. Op grond van het experiment bleek ook dat lezers de details van een verhaal iets beter onthouden dan luisteraars.

Indruk

De respondenten van de vragenlijst kwamen bij 'indruk' niet tot een voorkeur voor het een of ander. Wel bleek uit het experiment dat de stem van een voorlezer invloed kan hebben op het wel of niet indrukwekkend zijn van een beluisterd verhaal.

Spanning

Uit de vragenlijst bleek dat het merendeel van de respondenten luisteren spannender vond dan lezen. In de uitkomsten van het experiment is hier niet echt een ondersteuning voor te vinden. Ook voor de spanning (net als voor de indruk die een verhaal maakt) gold namelijk, dat men hierbij vooral lette op de inhoud van het verhaal en minder op de vorm waarin men het binnenkrijgt.

Leukheid

Van de respondenten op de vragenlijst vond iets meer dan de helft lezen leuker dan luisteren. Uit het experiment bleek dat ook dit vooral afhankelijk is van de inhoud van het verhaal. Wel werd ook hier weer duidelijk, dat een stem er voor kan zorgen dat men een beluisterd verhaal leuker of minder leuk vindt.

Voorstelling van personages

Het merendeel van de respondenten was van mening dat ze een beter beeld van de personages kregen bij het lezen van een boek. De uitkomsten van het experiment ondersteunen dat. Over het algemeen noemden de lezers meer punten bij de omschrijving van de personages dan de luisteraars.

Als je dit alles samenneemt, wat kun je dan als antwoord geven op de vraag *Is de beleving van het lezen van een boek te vergelijken met de beleving van het luisteren naar een boek?* Het antwoord is: Ja, de beleving van het lezen van een boek is te vergelijken met de beleving van het luisteren naar een boek. De verschillen tussen lezen en luisteren zijn in veel gevallen namelijk maar erg klein. De indruk die het verhaal maakt, verschilt bijvoorbeeld niet bij lezen of luisteren en het verhaal wordt niet meer of minder spannend gevonden. Aan de



andere kant kun je ook weer niet zeggen dat het lezen en beluisteren van boeken precies hetzelfde is. Er zijn namelijk wel degelijk verschillen waar te nemen tussen lezen en luisteren. Die lijken vooral te maken te hebben met de diepgang waarmee het verhaal verwerkt wordt: lezers krijgen van de verhaalfiguren een iets genuanceerder beeld dan luisteraars en ze onthouden ook meer details van het verhaal. Interessant is overigens dat bij luisterboe-

artikel genoemd is: jonge leerlingen die met hulp van luisterboeken beter zouden kunnen leren lezen, of oudere leerlingen met leesproblemen, die op die manier makkelijker stof tot zich kunnen nemen of die zo alsnog enthousiast zouden kunnen raken voor literatuur. Doelgroepen genoeg dus. Opmerkelijk is dat de wetenschap deze mensen tot nu toe nog niet veel aandacht heeft geschonken. Uit het onderzoek dat in dit artikel is beschreven, blijkt

koptelefoon) kunnen beluisteren. Of ze zouden het begin van een verhaal kunnen lezen en daarna luisteren (eventueel meelezend) naar de rest. Zo sla je twee vliegen in één klap. De leerlingen worden gesteund in het leren lezen, maar ze blijven ook mooie, leuke en spannende verhalen tegenkomen. Zelf lezend komen kinderen vaak niet verder dan avonturen als *Een mus in de klas*, maar als een verhaal (deels) voorgelezen wordt, kan de inhoud een stuk uitdagender worden. Zo maak je kinderen enthousiast voor mooie verhalen en stimuleer je ze om over een poosje zelf boeken van een hoger niveau te lezen. Kortom, tijdens het lezen op de basisschool mogen de ogen best wel eens dicht!

Hetty Kuiper, MA, is werkzaam op het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie, als onderzoeker op de Rijksuniversiteit Groningen en als docente Nederlands op de Scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam.



ken de stem van de voorlezer zo'n grote rol speelt bij het waarderen van het verhaal. Die voorlezer bepaalt natuurlijk ook zaken als het tempo, dat mede van invloed kan zijn op het begrip van het verhaal. Dat betekent dat het trainen in het luisteren en wennen aan de stem van de voorlezer in ieder geval een vereiste lijkt te zijn om alles uit een boek mee te krijgen.

Hoe nu verder?

Voor veel mensen heeft het luisterboek grote voordelen boven het leesboek. Ze luisteren naar een boek in de auto of in bed en kunnen luisteren zo combineren met andere activiteiten, of met juist helemaal niets doen. Voor deze twee groepen is het luisterboek ideaal. Ook voor mensen die om een bepaalde reden geen papieren boek ter hand kunnen nemen, is het luisterboek een geweldige vondst. Tot slot is er nog de doelgroep die al eerder in dit

dat luisterboeken papieren boeken niet kunnen vervangen. Maar door de grote overeenkomsten die er tussen lezen en luisterlezen bestaan, lijkt er voor het luisterboek beslist een rol weggelegd in het taalonderwijs op basisscholen. Het zou zonde zijn de mogelijkheden die het luisterboek te bieden heeft niet uit te proberen (en te onderzoeken) in de klas. Aan het luisteren naar een verhaal op school is elk kind sinds het voorlezen in de kleuterklassen al gewend. En door de opkomst van ICT in het klaslokaal zijn kinderen ook al steeds vaker zelfstandig aan de slag met een tekst of verhaal, bijvoorbeeld wanneer ze op de computer een digitaal prentenboek bekijken/beluisteren/lezen. Het lijkt dan ook logisch om in het verlengde van dit soort activiteiten het luisterboek in te zetten bij het leren lezen. Kinderen zouden een verhaal dat ze gaan lezen eerst zelf (met een

Bronnen

Brand-Gruwel, S. (1995). *Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Ubbergen: Tandem Felix.

Danks, J.H. (1980). Comprehension in listening and reading: same or different? In: J. H. Danks & K. Pezdek (red.) *Reading and understanding*. Delaware: International Reading Association.

Gerrits, A. (2004). Der Hörverlag richt zich op cultuurconsumenten. *Boekblad*, Vol. 174, afl. 9.

Kuiper, H.A. (2006). *Lezen hoe nauw luister het? Een onderzoek naar luisterboeken*. Masterscriptie RuG (Nederlandse Taal en Cultuur), Groningen.

Royer, J.M., Sinatra, G.M. & Schumer, H. (1990). Patterns of individual differences in the development of listening and reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 183-196.

Scholtens, A. (2009). *Een mus in de klas*. Tilburg: Zwijssen.

Column

Hun doen maar

De verschuiving van *hun* van meewerkend voorwerp naar onderwerp is niet uitzonderlijk. Ook in andere talen en dialecten doen deze zogenaamde object-subjectveranderingen zich voor. Je zou kunnen zeggen dat het gebruik van *hun* als onderwerp in een zin gewoon een voorbeeld is van taalverandering die zich bij voortduring in iedere levende taal voordoet. Als je wat rond googelt (neem nu de inburgering van het woord *googelen*), dan wordt je haarfijn uitgelegd, bijvoorbeeld op de site van het Genootschap Taal, wanneer je het woordje *hun* op een correcte wijze gebruikt. In ieder geval nooit als onderwerp. Maar ja, de spraak stoort zich niet aan allerlei geldende taalregels en voor je het weet, daalt het neer in de schrijftaal. Onderzoek wijst uit, dat het gebruik van het woordje *hun* op dit moment op een negatief onthaal mag rekenen. Ik weet nu even niet of zich dat negatieve onthaal voordoet bij alle vormen van taalverandering. Maar het gebruik van *hun* wordt gekenmerkt door een sociaal stigma, niemand lijkt het gebruik ervan te tolereren. Het wordt beschouwd als ongrammaticaal en als een vorm van taalverloedering. Ondanks die vele kritiek verspreidt *hun* zich in rap tempo over Nederland. Als je die zin er los uitpakt, denk je helemaal in een ander taallandschap te zijn neergestreken. *Hun* is in ieder geval

overduidelijk meervoud en slaat op mensen en als *hun* over het land uitwaaien, verspreiden ze zich.

Hoe komt het nou toch dat we wel rationeel aanvaarden dat taal verandert in het alledaagse gebruik, maar dat die verandering niet prettig aanvoelt? Mijn eerste reactie was: als dat nou ook al wordt goed gerekend, ga ik geloof ik maar emigreren. Lichtelijk overdreven, dat geef ik toe. Maar voor even krijg je het idee, dat je nu dan toch echt oud begint te worden. Even heb je het idee dat je in de taalwereld die aan het ontstaan is, niet meer past. Maar als je er over praat en je leest er wat op na, dan hoor je al gauw dat je, zoals altijd, in je eerste emotie niet alleen staat en velen om je heen een zelfde gevoel bekruipt.

Taal is toch een beetje een vertrouwd kledingstuk. Natuurlijk weet je wel, dat het wat versleten raakt. Maar het draagt lekker, het flatteert je – denk je – en je kunt het zo lekker bij de verschillende soort gelegenheden aan. Er komt een moment dat je moet besluiten het in de kast te laten hangen en het alleen nog te dragen als je de zolder gaat opruimen. Het komt ook voor, dat er spontaan een gat in valt. Dat is het moment dat je moet besluiten om dat vest, die broek niet langer naar je werk te dragen.

Zo'n scheur is te vergelijken met *hun* in de kop van een artikel. Je weet dat de taal aan slijtage onderhevig is, dat er steeds meer mensen zijn die andere kleren dragen en roepen, dat jouw broek toch wel ver 'over de datum' heen geraakt is. Ook weer zo'n uitdrukking die getuigt van taalontwikkeling en beweging. 'Over de datum heen' kom je in de Statenvertaling niet tegen en *hun* als onderwerp ook niet. *Hun* trokken het beloofde land binnen...

Nu ik wat verbaal rondstruin in dat zich wijzigend taallandschap, begin ik er eigenlijk ook een beetje de lol van in te zien. Taal is natuurlijk net zo veranderlijk als het leven zelf. Het is niet meer dan klank op adem. Zoals je humeur per dag verandert, zelfs per dagdeel van kleur kan verschieten, zo is het met de taal waarvan mensen zich bedienen om zich uit te drukken. Gelukkig gaat die beweging langzaam en dalen taalveranderingen als trage sneeuwvlokken uit de lucht. Veel vlokken smelten en zo nu en dan blijft er één liggen en als je na lange tijd weer kijkt is het hele landschap veranderd. *Hun* doen maar. Wie? Nee, inderdaad gaat het hier niet over de vlokken. Ik heb het over al die mensen die *hun* over de kling jagen. Als je na een tijdje weer kijkt, weet zelfs ik niet beter of het hoort zo in het taallandschap.



“Dit schudt mij erg wakker”

Samen werken aan taal

Ebelien Nieman en Hella Kroon (APS)

In dit artikel wordt de aanpak ‘Samen werken aan taal’ beschreven. Deze aanpak is ontwikkeld door APS, en met het team van de St. Carolusschool voor basisonderwijs in Cothen uitgeprobeerd. Deze school met veel autochtone achterstandsleerlingen had eerder met succes haar onderwijs in technisch lezen verbeterd, middels het BOV-project (bewust omgaan met verschillen bij het leesonderwijs). Ook kende een aantal leerkrachten de aanpak ‘Met woorden in de weer’ van Marianne Verhallen en Dirkje van der Nulft. De resultaten bij begrijpend lezen en de resultaten op de woordenschattoetsen bleven echter nog onder de maat. De school besloot daarop mee te doen aan het project ‘Samen werken aan taal’, begeleid door APS. Bij deze aanpak gaat het niet om training of scholing, maar doen leerkrachten in hun team actieonderzoek rond hun eigen vragen, en gaan zij na goed overleg en de nodige adviezen in hun klas aan de slag met een andere taalaanpak.

Actieonderzoek

Op scholen zien wij vaak dat leerkrachten die enthousiast van een training of scholing terugkomen, er in de hectiek van alledag niet in slagen dingen in de klas anders te gaan doen. Onze ervaring is dat actieonderzoek wel blijvende veranderingen oplevert. Met actieonderzoek verbeteren docenten hun lessen door eigen onderzoek naar die praktijk.

Wat is de kern van veranderen door middel van actieonderzoek?

Leerkrachten formuleren een *eigen*

onderzoeksvraag die altijd gaat over iets wat zij zelf kunnen aanpakken. Ze gaan niet direct over tot actie, maar *verkennen* eerst wat er speelt en wat er te weten valt over hun vraag. Ze verzamelen gegevens met *simpele onderzoekstechnieken*. Daarbij spelen *leerlingen* een grote rol als ‘ervaringsdeskundigen’.

Dan scherpen zij hun vraag aan, samen met hun ‘*kritische vrienden*’.

Vervolgens proberen zij een *verbeteractie* uit, nadrukkelijk als *experiment*, dus ze monitoren ook hier weer wat dat oplevert.

Uiteindelijk *delen* zij wat hun onderzoek heeft opgeleverd, bijvoorbeeld met collega’s.

Op de St. Carolusschool wordt gewerkt met de door APS ontwikkelde Placemat Actieonderzoek die de systematiek van onderzoeken goed laat zien: niet direct van vraag naar oplossing en actie (de rechterlus), maar eerst de linkerlus in en verkennen wat er te weten valt en aanscherpen van vraag en hypothesen. Voor het lerarenteam is het belangrijk is dat deze manier van handelen breed wordt gedragen, ook door de directie. Dat is op St. Carolus dan ook zo. De leerkrachten van St. Carolus hebben aanpakken ontwikkeld rond hun eigen vragen op het terrein van woordenschatdidactiek.

Samen werken aan taal: het traject

Het gehele traject vond plaats in een kort tijdsbestek van 3 maanden. De start en oriëntatie op het traject gebeurden voor de zomervakantie en de laatste bijeenkomst vond eind november 2009 plaats.

Oriënteren

In een bijeenkomst voor de zomervakantie werd het traject toegelicht en werd aan de hand van de placemat uitgelegd wat actieonderzoek inhoudt. Het gemeenschappelijk kader van dit traject werd vastgesteld: *woordenschat*.

De leerkrachten formuleerden hun eerste onderzoeksvragen over werken aan woordenschat in hun klassen:

Hoe kan ik woordenschat op een zo aantrekkelijk mogelijke wijze in mijn planning opnemen?

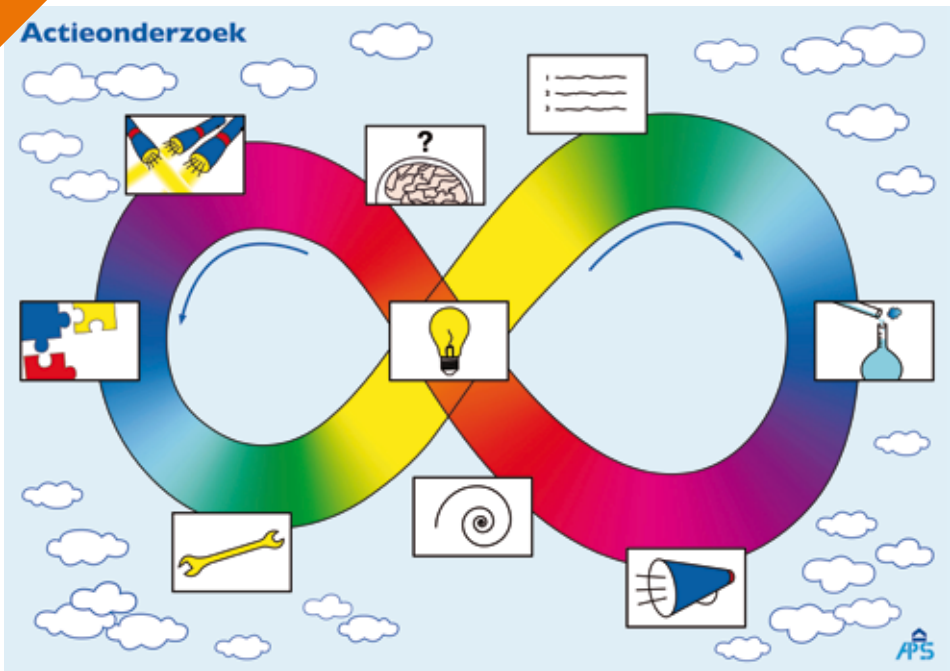
Hoe kan ik *Met woorden in de weer* toe gaan passen in de klas?

Hoe kan ik zorgen dat de woorden blijven hangen en hoe beoordeel ik dit?

Hoe kan ik zorgen dat uitgelegde woorden bij leerlingen blijven hangen en wat is een leuke, juiste aanpak?

De directeur: Hoe kan ik met zo’n goed positief werkend team aan de gang om de resultaten positief tot goed te houden?





Meer over deze manier van werken met actieonderzoek in het basisonderwijs, is te vinden in het boekje *Ho, stop, eerst nadenken*, project *Taalbewust* (Arno Maarschalckerweerd, APS: Utrecht 2009)

Verkennen van je vraag

In de eerste bijeenkomst na de zomervakantie moest er natuurlijk heel wat opgefrist worden. De begeleiders gaven inhoudelijke informatie over woordenschatdidactiek, de vragen van ieder werden aangescherpt en de leerkrachten maakten vervolgens een plannetje voor het uitvoeren van een verkenning in hun lessen.

Voorbeelden van de aangescherpte vragen:

Hoe kan ik de juiste woorden uitkiezen en deze structureel aan bod laten komen?

Hoe kan ik structuur aanbrenge in het aanbieden van nieuwe woorden in de groep en daarbij veel verschillende werk-

vormen gebruiken?

Hoe kan ik op vaste momenten in de week *Met woorden in de weer* toepassen?

Op welke manier bied ik woorden aan en hoe kan ik een vastere werkwijze ontwikkelen?

Hoe kan ik zorgen dat de woorden beter blijven hangen. Hoe kan ik variatie in het consolideren aanbrenge. Hoe kan ik het een meer vaste plek geven?

Hoe kan ik zorgen dat iedereen woordenschat een echte plek in het onderwijs geeft en wat is mijn rol daarin? (de directeur)

Voornemens

Bij zo'n verkenning horen uiteraard activiteiten. Een aantal voornemens:

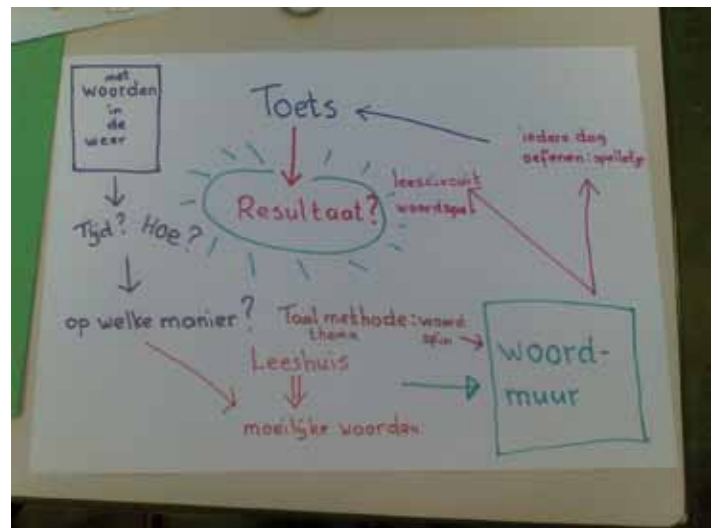
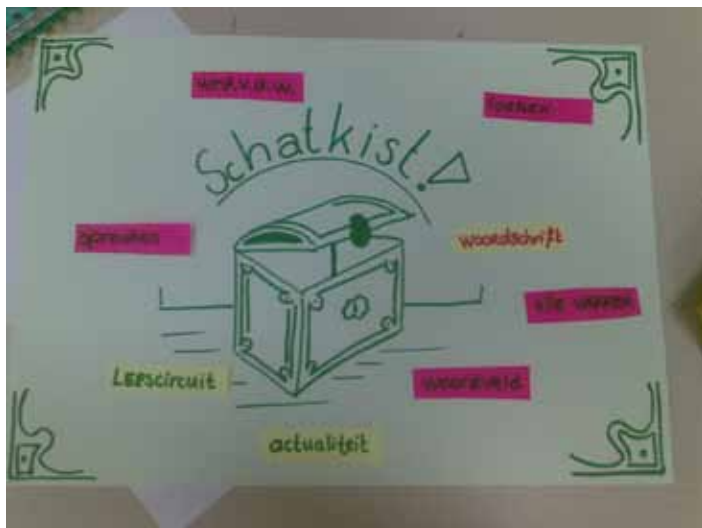
Ik ga opschrijven wat ik nu doe. Wat weten de kinderen nu. Ik ga websites bekijken over woordenschat. Ik ga kritisch kijken naar mijn eigen handelen. Hoe controleer ik de woorden nu? Ik ga de kinderen bevragen: wat helpt jou om woorden te onthouden? Ik ga de map *Met woorden in de weer* (her) lezen. Ik ga onderzoeken waar we de woorden aan op kunnen hangen. Ik ga bij Leeshuis woorden kiezen en kijken of de woorden blijven hangen. Ik ga andere experts bevragen, wat mijn rol zou kunnen zijn. Ik ga lezen over verandermanagement. Ik ga teamleden vragen wat hen helpt om tot een betere woordenschataanpak te komen. (de directeur)

Reactie van één van de leerkrachten op deze bijeenkomst in zijn logboek: "Het was een wakker-schudmiddag, je bent wekelijks zo druk met van alles, maar dit schudt mij erg wakker. Ik krijg er ideeën van en word enthousiast"

De leerkrachten gingen in de weken die volgden aan het werk met de verkenning van hun vragen. Kleine onderzoeken vonden plaats. In deze periode konden ze ons bevragen, mailen, of betrekken bij hun onderzoek. Er vonden hiertoe enkele 'consultatiegesprekken' plaats op school.

Een verbeteractie bedenken en uitvoeren

In de volgende teambijeenkomst, een maand later, werden de opbrengsten van de verkenning uitgewisseld. De leerkrachten bedachten verbeteracties die ze in de drie volgende weken gingen uitproberen. Benadrukt werd dat ze niet



alleen hun plannen uitvoerden, maar ook gegevens gingen verzamelen over het effect daarvan. Monitoring van wat je doet, veranderen aan de hand van gegevens, is een belangrijk aspect van actieonderzoek.

Opbrengsten delen en evalueren

Op de laatste bijeenkomst lieten de leerkrachten aan elkaar zien wat zij hadden gedaan, en wat hun verbeteracties hadden opgeleverd. Wij gaven hen ter plekke de opdracht om een poster te maken waarin duidelijk werd wat het onderzoek hen had opgeleverd, hoe zij verder wilden gaan en wat zij daarbij nodig hebben. De presentaties van de posters lieten een rijke oogst zien!

of de juiste betekenis aankruisen of met het woord een zin te maken. De nieuw aangeboden woorden bleken de kinderen na een week dagelijkse herhaling zeker te onthouden.

Op onderstaande foto spelen twee kinderen uit groep 6 zo'n spel. Op de kaart staat aan de ene kant een plaatje van een nieuw woord en aan de andere de betekenis. De kinderen brachten de nieuw te leren woorden zelf in. In het taallescircuit oefenen de kinderen in tweetallen de kaarten door steeds een kaart te pakken en de betekenis te vertellen. De duopartner controleert of het goed is. Als het goed is mag je de kaart houden en

Ideeën:

- Registreren hoe elke klas aan woordenschat werkt: wat je doet en hoe en wanneer.
- Deze werkwijze in teamvergaderingen blijvend evalueren.
- Werkbijeenkomsten plannen om elkaar te inspireren.
- Tijd inroosteren voor woordenschat in alle groepen.
- Iedere dag 5-10 minuten consolideren.
- Gemaakte materialen bewaren in mappen.
- Aangeboden woorden vastleggen in een formulier.
- Middelen aanschaffen, software ten behoeve van woordenschatonderwijs.



Verschillende leerkrachten hadden woordenschatspelletjes gemaakt die zij dagelijks zijn gaan gebruiken in de klas.

In diverse groepen was ook nagegaan of de kinderen de woorden onthielden. Dit gebeurde veelal met een zelf ontworpen controlemiddel bijvoorbeeld een soort toets, waarbij kinderen het juiste plaatje

anders wordt de betekenis voorgelezen. Door veel te oefenen kun je hier erg goed in worden en het spel winnen.

Verder vroegen we de leerkrachten die middag in groepjes per bouw een pleidooi te houden over werken aan woordenschat na dit korte traject: wat zou daarvoor de beste teamaanpak zijn?

Opbrengsten

Wat levert deze aanpak nu op? De leerkrachten gaven aan dat het erg zinvol is je voortdurend vragen te stellen bij wat je doet. Heeft mijn aanpak effect? Hebben de kinderen iets aan mijn aanpak? Betrek ik de kinderen er wel voldoende bij? Bij de reflecties achteraf deden ze

enthousiaste uitspraken:

Zinnig om met elkaar van gedachten te wisselen over een goede aanpak en zelf een onderzoeksvraag te formuleren en vervolgens het ook echt te doen. Het goede komt vanzelf bovendrijven. Kinderen enthousiast maken, met z'n allen eraan werken en leren van elkaar is inspirerend, schouders eronder, want alleen lukt het niet. Oplettendheid, wakker schudden, belangen zien en tijd effectief gebruiken, observeren, aanpassen, enthousiasme laten komen en gebruiken. Doelen voor ogen zien en de effectiviteit in de gaten houden.

Verhelderend, nieuwe frisse inzichten. Klaar voor een nieuwe start en klaar om het groots en mooi te maken. Start van een goed iets.

Voor ons als begeleiders was het mooi om te zien, dat in dit zeer korte tijdbestek door de leerkrachten een flinke stap is gedaan om het woordenschatonderwijs op de St. Carolusschool vorm te geven. Niet door een cursus, maar door zelf vragen te stellen en onderzoek te doen. Er ontstond een "samen komen we er wel gevoel" dat iedereen inspireerde. En dat was precies wat dit team nodig had.

De suggesties van het team voor een vervolgaanpak zijn door de directie op de rol gezet. Door de motiverende en betrokken manier waarop zij dat doet zal dit traject zeker blijvend vruchten afwerpen.

Onze dank gaat uit naar directie en leerkrachten van de St. Carolusschool. Mirjam Aertsen, Erik Wester, Sanne Mocking, Maria van Kranenburg, Wilma Küsters, Inge Ossendrijver, Sonja Hoogenboom, Ans van de Leemkolk, Corrie Smolenaars, Hans Hoogland, Minka van de Würff, Laura van Woudenberg en Theo du Breuil: we hebben bewondering voor jullie betrokkenheid en inzet.

Spelling leren vraagt ook een andere instructie

Opbrengstgericht lesgeven bij spelling

Dolf Janson

In TLPrimair van oktober 2009 schreef Maartje Hilde over de resultaten uit haar promotieonderzoek, dat was gericht op het oefenen van spelling via de computer. In dit artikel willen we het leren van spelling nog wat verder onder de loep nemen en dan vooral nagaan, wat effectief spelling leren voor gevolgen heeft voor de aanbieder en het gebruik van spellingleergangen.

Anders starten

De kern van het leren spellen is, dat je een woord wel kunt horen of denken, maar nog niet (zeker) weet hoe je het moet schrijven of typen. Dat lijkt op het eerste gezicht het intrappen van een wijd openstaande deur. Toch blijkt deze kern van spelling leren in de praktijk helemaal niet zo vanzelfsprekend. Veel leraren beginnen hun spellinginstructie zoals vrijwel alle spellingleergangen aangeven: door een of meer woorden op het (digi)bord te presenteren. Een term als *bordrij*-woorden illustreert deze praktijk. Daarmee gaan zij echter voorbij aan het leerproces dat zij bij de leerlingen op gang moeten brengen: het klankbeeld kunnen omzetten in de bijpassende en correct geordende tekens. Als het woord al is opgeschreven is de oplossing al 'verklapt' en ontwikkelen de leerlingen niet de gevoeligheid die nodig is om de

essentiële elementen in het klankbeeld te herkennen. Die gevoeligheid wordt ook wel aangeduid als 'spellingbewustzijn'. Dat is nodig om het geleerde te kunnen generaliseren naar andere dan de aangeboden woorden. Dat is wat de leerlingen door spellinglessen tenslotte moeten bereiken.

De leraar schrijft *hond* op het bord en vraagt: "Wat is er moeilijk aan dit woord?"

Nu het geschreven is, blijkt de moeilijkheid dat er een *d* staat aan het eind, maar dat je */t/* moet uitspreken. Met andere woorden: het is nu een leesprobleem.

Wanneer de leraar */hont/* zou zeggen en dan vragen: "Wat is er moeilijk als je dat woord moet opschrijven?" dan blijkt dat je wel */t/* hoort aan het eind, maar dat je er niet zeker van kunt zijn dat je een *t*

moet schrijven. In dit geval moet je een *d* opschrijven. Nu gaat het echt om een spellingprobleem: nu moet de leerling voordat hij gaat schrijven, al gehoord hebben dat er aan het eind van een klankdeel een */t/* klinkt. Dat moet het signaal worden om goed op te letten (en in dit geval zelfs een regel toe te passen).

Anders oefenen

Het is helaas niet ongewoon dat nieuwe leerstof wordt aangeboden vanuit de oplossing, en niet vanuit het probleem. Daarmee gaan leraren te snel voorbij aan wat er eigenlijk te leren is. Als het de leerlingen niet duidelijk is wat de aard van een spellingcategorie is, zullen zij niet gericht kunnen oefenen. Het gevolg is dat leerlingen alleen voor de korte termijn leren en de stof niet echt hun eigendom wordt. Bij spelling leidt dit tot visuele inprenting. Spelling oefenen wordt dan overschrijven, net zo lang tot het woord is ingeprent. Dat is meestal net genoeg om het toetsdictee goed te maken, mits dit dezelfde woorden bevat. Als de leraar het waagt een ander woord toe te voegen, klinkt al gauw "Dat hebben we niet gehad, juf!". Bij een herhalings-

toets, bij een toets van het Cito-leerlingvolgsysteem of gewoon in eigen schrijfproducten is van beheersing dikwijls weinig terug te vinden. Het vervelende is dat juist de leerlingen die het, bij spelling leren, van school moeten hebben, hier door de mand vallen.

Stappen

Behalve dat leerlingen te weinig op wat er te leren is, zijn georiënteerd, is er meestal nog een probleem in spellinglessen. Dat is de manier van oefenen. Voordat de leerling het woord kan opschrijven, moet het eerst zijn gehoord (stap 1), de (klank)structuur moet zijn herkend (stap 2), om vervolgens te kunnen opmerken welke aandachtspunten, valkuilen, ezelsbruggetjes of regels met het woord verbonden zijn (stap 3). Pas als dat (goed) is gebeurd, heeft het zin om te gaan schrijven (stap 4). De laatste stap is de controle of wat er staat, klopt met het woord dat werd gehoord of gedacht. Dat betekent dat het oefenen vooral verbonden moet zijn met die eerste drie stappen, de stappen voordat het woord wordt opgeschreven. Dat zou geen probleem zijn, als de werkboeken van spellingleergangen daarop zouden inspelen. Jammer genoeg is dat meestal niet het geval. Oefenen betekent in spellingleergangen vooral: (over)schrijven. Dat leidt wel tot enig resultaat als het maar vaak

genoeg gebeurt, maar het heeft voor de meeste leerlingen niet een wendbare en duurzame beheersing van die categorieën tot gevolg.

Aandachtspunten

Daarnaast zijn er nog wat andere aandachtspunten. Sommige methoden werken met vaste woorden en leggen daardoor minder het accent op categorieën. Daardoor ontstaat de indruk dat alleen die woorden moeten worden geleerd (lees: ingeprent). Zoals hierboven al aangegeven is dat een kwetsbare aanpak. Veel methoden voeren categorieën op, die helemaal geen apart spellingprobleem vormen. Zo komen we meervouden (roos-rozen), verbuigingen (groot-grote), verkleinwoorden (koning-koninkje) en de vergrotende en overtreffende trap (goed-beter-best) als spellingcategorieën tegen. Dat maakt het voor de leerlingen alleen maar minder duidelijk, want dit type woorden heeft geen specifieke spellingmoeilijkheid.

Historisch lijkt dat wel verklaarbaar: enkele decennia geleden waren er geen aparte spellingleergangen bij taalmethoden. In elk lesje ging het toen (ook) om spelling. Op het moment dat de spelling losgeweekt moest worden, heeft men teveel apart gezet. Bovendien is dat gebeurd zonder het leerproces voor

spelling als uitgangspunt te nemen.

Op het moment dat een leerling *rozen* wil opschrijven, heeft hij alleen nog maar het klankbeeld /roo-zun/ en heeft hij niets te maken met het woordje *roos*. /Roozun/ heeft twee klankgroepen, waarvan de eerste de klemtoon heeft. Aan het eind van die klankgroep hoor je een lange klank, terwijl er in de tweede (niet-beklemtoonde) klankgroep een /u/ klinkt. Om met dat laatste te beginnen: zonder klemtoon schrijven we de /u/ nooit als u en in de combinatie /un/ altijd als en. Bij een /oo/ aan het eind van een klankdeel moet een regel worden toegepast en daardoor schrijf je o. Dat is niet anders dan bij woorden als *lopen* of *noten*. Het meervoud is voor de spelling niet iets bijzonders. Woordvorming en verbuiging zijn wel nuttige taalaspecten, maar horen niet in de spellingles te worden geïntroduceerd.

Klemtoon

Een enkele methode gebruikt ten onrechte het begrip *lettergreep* in spellingregels. Wie eenmaal door heeft dat leren spellen start bij het klankbeeld van een woord, begrijpt dat er dan geen sprake kan zijn van *letter-grepen*. Dat is een voorbeeld van denken vanuit de oplossing. Wie weet hoe een woord verdeeld kan worden in *lettergrepen*, hoeft geen regel meer toe te passen: wie weet dat het betreffende woord als *kik-ker* moet worden gesplitst, weet al dat er een dubbele k nodig is. De spellingregel gaat echter uit van klankgroepen (ook wel klankdelen of klankvoeten genoemd): /ki-kur/. Omdat de beklemtoonde klankgroep eindigt op een korte klank, wordt de eerstvolgende medeklinker tweemaal geschreven: *kik-ker* (dus niet *kikkur*, want het laatste klankdeel heeft geen klemtoon, en dus schrijf je niet een echte u). Het begrip *klemtoon* is inmiddels een paar keer gevallen. Ook dat is een essentieel onderdeel bij het leren van spelling: veel



regels en patronen zijn gebaseerd op het wel of niet hebben van de klemtoon. In spellingleergangen wordt daarover met geen woord gerept.

In het woord /vurrukuluk/ horen we viermaal een /u/. Toch schrijven we maar eenmaal de letter u, namelijk bij de /u/ die de klemtoon krijgt. Ook komt daarna de dubbele k vanwege de klemtoon. (De dubbele r komt voort uit de samenvoeging van de prefix ver- en de woordkern rukken.)

Opbrengstgericht werken

Een en ander betekent dat veel spellinglessen niet erg opbrengstgericht kunnen zijn. Als het probleem niet helder is gedefinieerd, als niet duidelijk is wat moet worden geleerd en hoe dat effectief kan worden geoefend, als er onterechte categorieën zijn toegevoegd en essentiële kenmerken zijn weggelaten, is het niet zo heel vreemd dat de spellingresultaten achterblijven. Kan het anders? Natuurlijk, al zullen leraren dan wel wat meer het

initiatief in eigen hand moeten nemen en minder blind varen op hun methode. Wanneer een spellingmethode een serie categorieën bevat, moeten de niet-spellingcategorieën worden geschrapt. Vervolgens moet elke categorie die de leraar aanbiedt, starten bij het actief auditief verkennen door de leerlingen: Wat hoor ik en kan ik dat woord even onthouden? Welke klanken (evt. klankgroepen) hoor ik achtereenvolgens? Herken ik daarin al op welke aandachtspunten ik extra moet letten? Waarover twijfel ik nog? Als de leerlingen hun vermoedens over het waarom van een bepaalde schrijfwijze hebben uitgewisseld, kan de leraar de categorie helder benoemen. In sommige gevallen is het nuttig om de betreffende categorie al snel te vergelijken met een afleider: waardoor herken ik het verschil? Om dat te onthouden, kunnen leerlingen een eigen schriftje (of Word-bestand) aanleggen, waarin zij hun eigen ezelsbruggetjes noteren in de vorm van een symbool, hulpwoord of bijvoorbeeld de fonetische uitspraak van de schrijfwijze.

In veel gevallen zullen de oefeningen uit het werkboek weinig bijdragen aan het leren herkennen van de categorie. Veel van deze oefeningen zijn vooral nuttig nadat de beheersing al is vastgesteld. De leerlingen kunnen dan spelen met die vaardigheid en hun kennis toepassen. Dat betekent dat leraren in hun team afspraken moeten maken over andere vormen van (vooral mondeling) oefenen: klassikaal, in groepjes en in duo's. Dat vergt niet veel en niet ingewikkeld materiaal, maar wel een goede voorbereiding. De ervaring heeft inmiddels geleerd dat de leerlingen bij deze aanpak een grote betrokkenheid laten zien en bewust bezig met het leren van spelling. Daardoor ontstaat een veel duurzamer opbrengst: wendbare spellingvaardigheid en spellingbewustzijn.

Voor meer informatie: d.janson@aps.nl
Dolf Janson is senior onderwijsadviseur /
-onderzoeker bij APS in Utrecht.



Kort nieuws

Frans en Duits op de basisschool

In het kader van het proefproject LinQ experimenteerden veertig scholen (basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs) drie jaar lang met de invoering of versterking van Duits of Frans. Op de basisschool gaat het bij LinQ om Frans en Duits als ontmoetingstaal, in het voortgezet onderwijs om versterking van het talenonderwijs Frans en Duits. Het uitgangspunt was om, binnen de reguliere lestijd, het talenonderwijs te intensiveren. Op deze manier werd er meer rendement uit de lessen gehaald, wat vervolgens zichtbaar werd in de hogere resultaten van de leerlingen.

Doel

Doel van het proefproject was naast het ontwikkelen van modellen voor Frans en Duits op de basisschool en van materiaal, ook het delen van de ervaringen die de betrokken scholen in de afgelopen jaren hebben opgedaan. Deze ervaringen zijn inmiddels gebundeld en gepubliceerd als de 'LinQ-koffer voor het basisonderwijs' en de 'LinQ-koffer voor het voortgezet onderwijs'. De verzameling van modellen, lesmaterialen, artikelen en overzichten van nuttige partners/instituten vormt samen met de persoonlijke verslagen van de deelnemende scholen een zo compleet mogelijke handreiking voor leerkrachten of schoolleiders, die Frans of Duits willen invoeren of versterken.

Het Europees Platform heeft bij de ontwikkeling van dit pakket samengewerkt met de scholen die experimenteren in de praktijk van het onderwijs, maar ook met het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) en Talenacademie Nederland (TAN).

www.europeesplatform.nl

Pilot taallessen met digitaal schoolbord

Het Expertisecentrum Nederlands werkt in samenwerking met SOM Onderwijsadviseurs aan een taaldidactiek, specifiek voor gebruik bij digitale schoolborden. Er bestaan al veel oefeningen voor digitale schoolborden, maar meestal zijn dat losse oefeningen die onderling weinig samenhang vertonen. In het project Taaldidactiek Digitale Schoolborden is gekozen voor een didactiek die geïnspireerd is op het directe instructie-model. Er zijn lessen gemaakt rondom gedichten, voor begrijpend lezen en voor schrijven. Elke les omvat dezelfde zeven stappen. In elke stap wordt gebruik gemaakt van het digitale schoolbord. In maart start een pilot van het lesmateriaal; vier scholen in Tilburg werken aan deze pilot mee. Naar verwachting zijn de prototypische lessen in de zomer van 2010 gereed voor publicatie.

Kleutertoets signaleert dreigende leesachterstand

Al in groep 2 is vrij goed te voorspellen welke kinderen aan het eind van groep 3 van de basisschool onvoldoende kunnen lezen. Het gaat om tien tot vijftien procent van de leerlingen. Als de leesproblemen direct worden aangepakt, kunnen deze kinderen in hun basisschooltijd toch nog een redelijk leesniveau halen. Nu wachten scholen vaak te lang, vindt schoolpsycholoog Wim Verhagen. 'Hoe vroeger je helpt, hoe groter de kans dat de leerling nog goed gemotiveerd is. De achterstand hoeft dan niet verder op te lopen.'

Verhagen promoveerde 27 januari jl. aan de Radboud Universiteit Nijmegen op een studie naar de voorspelbaarheid van leesprestaties. Vooral het tempo waarmee kleuters letters en cijfers kunnen benoemen, blijkt een goede voorspeller van leesprestaties. Inmiddels is er een toetspakket beschikbaar mede op basis van zijn resultaten.

www.ru.nl

School deelt laptops uit tegen taalachterstand

Een eigen laptop. Dat is de grote trots van de kinderen van basisschool De Snippeling in Deventer. 'Hun naam staat erop en zij nemen hem vanaf groep 4 mee', zegt directeur Ton Plagman. Daarmee is deze school in HYPERLINK "http://www.volkskrant.nl/binnenland/article1345767.ece/In_postcode_7417_hebben_ook_de_witte_kinderen_een_achterstand" de Rivierenwijk (een van de zogenoemde Vogelaarwijken) met 90 procent allochtone kinderen de eerste digitale basisschool. Plagman: 'De laptop is een middel in de strijd tegen de gigantische taalachterstand waarmee deze kinderen op school komen.' De kinderen kunnen op hun 'netbook' oefenen, stukjes schrijven of een toets maken. Zij krijgen op hun eigen niveau leerstof aangeboden en leerkrachten kunnen precies zien wat ze doen en hoe ver zij zijn. Het is de bedoeling om de, voornamelijk Turkse, ouders zo meer bij de school te betrekken. Zij krijgen meer inzicht in wat hun kind op school leert en kunnen ook samen oefenen.

Nederlandse les

De school biedt vanaf het voorjaar voor ouders die de taal niet goed beheersen de mogelijkheid om Nederlandse les te volgen. Ook daarbij wordt gebruik gemaakt van de laptops. Het geld voor het e-learning-project komt voor de helft van de school zelf en wordt voor 30 procent door de provincie Overijssel en 15 procent door de gemeente betaald.

Ga eens naar www.leesplein.nl

De website www.leesplein.nl is ontwikkeld in opdracht van de Vereniging van Openbare Bibliotheken (Den Haag) en is een belangrijk verzamelpunt voor leesbevordering ten behoeve van kinderen en jongeren (0 tot 16) op het Internet. Er is van alles te vinden wat maar enigszins te maken heeft met jeugdboeken en lezen. De site wordt voortdurend van nieuwe informatie voorzien. Hij maakt onderdeel uit van de site www.bibliotheek.nl. De informatie op de site is gerangschikt naar leeftijdsgroep. Iedere groep is te bereiken via een eigen URL:

- www.latenlezen.nl voor volwassen bemiddelaars;
- www.peuterboekenplein.nl voor 0-4 jarigen;
- www.kinderboekenplein.nl voor 4-12 jarigen;
- www.jeugdboekenplein.nl voor 12-16 jarigen.

www.leesplein.nl

Taalergernissen top-10:

1. kennen i.p.v. kunnen (*Ken jij dat even doen?*)
2. kunnen i.p.v. kennen (*Kon jij die vrouw?*)
3. hun als onderwerpsvorm (*Hun zijn naar de kermis geweest*)
4. omschrijvend doen (*Doe jij even de aardappels schillen?*)
5. dan i.p.v. als (*Mijn nichtje is even groot dan mijn zusje*)
6. vergrotende trap met als (*Een flat is hoger als een huis*)
7. dubbele ontkenning (*Je hebt nooit geen geld bij je*)
8. hun na voorzetsel (*Hij heeft bloemen voor hun gekocht*)
9. wat i.p.v. dat (*Dat boek wat je gekocht hebt*)
10. verbuiging versterkend werkwoord (*Het was een hele leuke dag*)

Nieuw bij Kinheim

Lees Aardig

Werkboeken voor praktisch & begrijpend lezen.

- Eigentijdse teksten ●
- Lezen op AVI niveau ●
- Zelfstandige verwerking ●

Te gebruiken voor groep 3 t/m 8
Kijk voor meer informatie op
www.Kinheim.com

Stoppers?

Taalpilotscholen gaan vooruit

Susan de Boer

Op de scholen die meedoen aan de taalpilots verbeteren de resultaten van taal en lezen. Daarnaast maken de scholen een duidelijke ontwikkeling door: het leerstofaanbod is verbeterd, er wordt meer tijd ingeroosterd voor taal en lezen en er wordt meer opbrengstgericht gewerkt.

“Onze school staat in een gemengde wijk, ongeveer een kwart van de leerlingen heeft allochtone ouders. Veel kinderen hebben een taalachterstand. Daar werkten we hard aan, maar de resultaten bleven uit. Dus toen het bovenschools management ons vroeg of we er iets voor voelden deel te nemen aan de Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden, hebben we ‘ja’ gezegd”, vertelt Jolanda Kleyn, directeur van de locatie Lindenheuvel van openbare basisschool Duizendpoot in Geleen. “Uit de analyse bij de start van het traject bleek dat het leesonderwijs in groep 3 in orde was, we gebruiken *Veilig*

Leren Lezen, maar dat er in groep 4 vervolgens te weinig werd gelezen. Ook liet de instructie te wensen over, waren er te weinig boeken en werkten we te weinig met gerichte instructie. In de kleuterbouw werd er ook te weinig aan taal en lezen gedaan.” Nu zijn er heldere afspraken gemaakt met het team. In groep 1 en 2 moeten kleuters minimaal vijftien letters leren. We zijn gestart met de methode *Speelplezier*. In alle klassen is een bibliotheekje ingericht met een ruime keus aan leesmateriaal. Er wordt meer tijd uitgetrokken voor lezen. Schoolbreed wordt er iedere dag een half uur gelezen,

waarbij vormen als ‘maatjeslezen’ en ‘voordrachtlezen’ worden ingezet. Kleyn: “In de groepen 3 en 4 zetten we hiervoor ook leesouders in. Daarnaast wordt er iedere dag in klas voorgelezen als de kinderen hun ‘tenuurtje’ nuttigen”.

Taalpilots

De Duizendpoot is een van de 353 scholen die deelnemen aan de Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden, of kortweg ‘taalpilots’. Taalpilotscholen zijn allemaal scholen met meer dan 40 procent leerlingen met laagopgeleide ouders. Het gaat daarbij zowel om autochtoon Nederlandse kinderen, als om kinderen uit gezinnen met een allochtone achtergrond. De scholen krijgen drie schooljaren de tijd om te werken aan verbetering van de prestaties van hun leerlingen op het gebied van taal en/of lezen. Daarnaast hebben de taalpilots uitdrukkelijk als doel om het handelingsrepertoire van leerkrachten – en van hun ondersteuners – te verbeteren, te zorgen voor een adequate inzet van methoden, materialen en toetsen, en een doorgaande leerlijn te realiseren met de voorschoolse voorzieningen. De scholen hebben op grond van een analyse van hun situatie zelf gekozen op welke aspecten van het taal/leesonderwijs zij vooral willen insteken. Dezelfde werkwijze is gevolgd voor de taal/leesverbetertrajecten die twee jaar later zijn gestart. Daar nemen nu ruim 1200 scholen aan deel.

Technisch lezen bovenaan

Vrijwel alle scholen hebben technisch lezen bovenaan gezet, daarnaast werkt bijna 90 procent aan begrijpend lezen en bijna 80 procent aan woordenschat. Ongeveer de helft van de 353 scholen zet in op voorbereidend lezen en taalontwikkeling. Om de voortgang zichtbaar te maken, wordt er jaarlijks een monitor opgesteld. Uit de rapportage die recent is opgesteld over de eerste twee projectjaren, blijkt dat er over de hele linie vooruitgang is geboekt. Zo is bij technisch en begrijpend lezen in het tweede



projectjaar schoolbreed vier tot vijf procent minder uitval dan in het eerste projectjaar. Bij woordenschat is de uitval vanaf groep 5 in het tweede projectjaar vier tot vijf procent minder dan in het eerste projectjaar. Bij begrijpend lezen worden de doelen van de taalpilots – maximaal 25 procent uitval - gehaald in groep 5 en vastgehouden bij de overgang naar groep 6. Bij de overgang van groep 6 naar groep 7 en van groep 7 naar groep 8 loopt het uitvalpercentage wel weer op. De taalontwikkeling bij de leerlingen die in het schooljaar 2007-2008 zijn begonnen in groep 1, gaat ook vooruit: in groep 2 is het percentage uitvallers lager dan het gestelde doel van 25 procent.

Mooie uitslag

Projectleider Gea Spaans is blij met deze tussenstand. “We hebben de lat hoog gelegd. Voor technisch lezen ligt die op een uitval van vijf procent. Ook als we kijken naar het doel voor begrijpend lezen in groep 5 – maximale uitval van

25 procent – is dat geen geringe opgave voor deze scholen. Dat scholen kans zien om hun resultaten op begrijpend lezen vast te houden in groep 6, vind ik een mooie uitslag. Het komt er nu wel op aan dat schoolteams ook in de bovenbouw deze resultaten blijven vasthouden. Het is daarom belangrijk dat scholen hun leesbeleid met elkaar kritisch bekijken: hoe zit het met de tijdsbesteding en instructie, welke doelen willen we stellen, wat heeft prioriteit in de methode, hoe evalueren we de toetsgegevens op schoolniveau et cetera.”

Kritischer

Uit onderzoek is bekend dat de aangeboden leerstof en het handelen van de leerkracht in de groep de belangrijkste aspecten zijn bij het verbeteren van leerprestaties. Daarnaast is het nodig om op schoolniveau voorwaarden te creëren om effectief leerkrachtgedrag mogelijk te maken en om verbeteringen vast te houden. Uit de monitor blijkt dat de doorgaande lijn van het leerstofaanbod

op alle taalpilotscholen meer aandacht heeft gekregen. Thoni Houtveen, auteur van het rapport, legt uit: “Hoe goed een kind taal en lezen leert, is in sterke mate afhankelijk van de school. Dus is het belangrijk welke leerstof je aanbiedt, hoeveel tijd je inplant en of je een doorgaande leerlijn realiseert. We zien in het tweede projectjaar dat scholen het leerstofaanbod beter inplannen. Ook het aanbod zelf is verbeterd, er is meer aandacht voor de doorgaande leerlijn. Leraren kijken kritischer naar de methode. De Nederlandse taal- en leesmethodes zien er mooi uit, maar ze zijn niet allemaal op alle onderdelen even goed. Ook in *Veilig Leren Lezen* staan dingen die niets met aanvankelijk lezen te maken hebben. Het is dus belangrijk dat een leerkracht ervoor zorgt dat ze aanbiedt wat echt nodig is.” Ook wordt er in het tweede pilotjaar duidelijk meer tijd uitgetrokken. Vooral de zwakkere lezers profiteren daarvan. Houtveen: “De tijd die is ingeroosterd, is nu gemiddeld voldoende. Dat was in het eerste pilotjaar nog niet het geval, dus



hier zien we verbetering. Leerkrachten zijn zich meer bewust geworden van de tijd die nodig is voor het leren lezen. Ook voor voortgezet technisch lezen en woordenschat is er een toename te zien van ingeplande tijd." Wel signaleert Houtveen dat er veel variatie is in de manier waarop leerkrachten omgaan met verschillen tussen leerlingen. "We weten dat het beter is om leerlingen bij elkaar te houden, in een heterogene groep klassikaal instructie te geven, en dan verlengde instructiemomenten te creëren. Maar niet iedere leerkracht gaat zo te werk. Ook komt het voor dat binnen dezelfde school de ene leerkracht het anders aanpakt dan de andere. Dat is niet effectief, niet voor de leerling maar ook niet voor de leerkracht. Conflicterende modellen kosten tijd."

Opbrengstgericht

In de twee projectjaren zijn de pilotscholen meer opbrengstgericht gaan werken. Zo heeft in het tweede jaar iedere school de doelen vastgesteld, en ook de manier waarop ze behaald moeten worden. Dat was in het eerste jaar nog niet het geval. Op vrijwel alle pilotscholen is een toets-

kalender ingevoerd, en zijn de toetsmomenten en de groepbesprekingen op elkaar afgestemd. Daarbij verbinden de teams steeds meer consequenties aan de opbrengsten. Het blijkt lastig te zijn om systematisch aandacht te schenken aan verbeteren van leesresultaten, signaleert Houtveen. "Dat vergt dat je niet alleen afspraken maakt, maar ook dat je nagaat wat ervan terechtkomt in de praktijk. De schoolleider of taalcoördinator moet daarvoor klasbezoeken afleggen, of dat door een externe begeleider laten doen. Wil je dat als schoolleider goed doen, dan moet je ook goed weten welke verbeteringen je precies wilt, en die kennis heeft niet iedere schoolleider." Opbrengstgericht werken is een proces dat jaren duurt, is de ervaring van Houtveen. De houding van coördinatoren en bestuurders is daarin wel aan het veranderen. "Eerst keken ze naar ons met een blik van: hier zijn de resultaten, maar wat moeten we nu doen? Nu vragen ze wat onze analyse is, omdat ze de gegevens willen inbrengen in de schoolteams." Omgaan met data duurt gemiddeld zes jaar, leidt Houtveen af uit een soortgelijk traject in Canada. Het eerste jaar is de reactie:

"data? What data?" Het tweede jaar is het geluid: "We have data". Het derde jaar voegen ze toe: "And they might be useful". Pas het zesde jaar zie je dat data werkelijk kunnen worden ingezet voor verbetering. Met de taalpilots zitten we tussen het tweede en derde jaar, wat dit betreft. De reacties zitten vooral tussen 'we moeten nu eenmaal data verzamelen' en 'we hebben er wat aan'."

Achterstand

Hoe goed het team ook zijn best doet, en hoe stevig de onderlinge afspraken ook zijn, Jolanda Kleyn verwacht niet dat alle taalleesachterstanden worden weggewerkt op de Lindenheuvel. "Bij sommige kinderen is de achterstand wel erg groot. Maar op dit moment hebben we wel een van de doelstellingen van de Taalpilot gehaald, namelijk een vijf procent hogere score op de DMT ten opzichte van het vorige toetsmoment in groep 4 en 5! Ik weet zeker dat we een flinke slag gaan maken op deze school."

Susan de Boer is free lance journalist. Zij schreef dit artikel in opdracht van het projectbureau Kwaliteit

Vroegtijdige onderkenning van dyslexie in het basisonderwijs

Jos Keuning, Cito

In het traject van onderkenning en begeleiding van leerlingen met dyslexie spelen scholen een belangrijk rol. Zij zijn verantwoordelijk voor het leveren van een dyslexiedossier dat het vermoeden van dyslexie onderbouwt. Ouders overhandigen dit dossier aan de diagnosticus binnen de zorginstantie, wanneer zij hun kind aanmelden voor diagnostiek. Het samenstellen van een dyslexiedossier is nog geen gemakkelijke klus. Vaak zijn de benodigde gegevens rondom leerlingen opgeslagen in verschillende systemen zoals het schooladministratiesysteem, het leerling- (en onderwijs)volgsysteem en het papieren klassenadministratiesysteem. Bovendien ontbreekt het aan eenduidige criteria die aangeven wanneer het vermoeden van dyslexie voldoende onderbouwd is. Met het computergestuurde Screeningsinstrument Dyslexie van Keuning, Vloedgraven en Verhoeven (2009) behoren deze problemen tot het verleden.

Het Screeningsinstrument Dyslexie voor leerlingen van groep 4 tot en met 8 voorziet in een gestandaardiseerde procedure om leerlingen met een risico op dyslexie vroegtijdig op te sporen. Het instrument

bestaat uit een toetsmodule en een administratiemodule. Met behulp van de toetsmodule krijgen scholen een nauwkeurig beeld van de lees- en spellingontwikkeling van een individuele leerling.

Op het moment dat de toetsresultaten aanleiding geven om de leerling door te verwijzen naar een zorginstantie, volgt er automatisch een signaal. Dan kan met behulp van de administratiemodule een dyslexiedossier uitgedraaid worden dat aan alle eisen van de zorginstantie voldoet. Het dyslexiedossier bevat de volgende informatie: (1) de gegevens van de LVS-toetsen die standaard gedurende de onderwijsloopbaan van een leerling worden afgenomen, (2) een omschrijving van de gegeven interventies, (3) de aanvullende toetsgegevens van het Screeningsinstrument Dyslexie en (4) een onderbouwing van het vermoeden van dyslexie. Onderdelen 1, 3 en 4 worden automatisch gevuld door de administratiemodule. Voor het vullen van onderdeel

2 kan gebruik gemaakt worden van een handzaam sjabloon.

Toetsen

De toetsmodule in het Screeningsinstrument Dyslexie bevat een papieren woordleestoets en een computergestuurde spellingtoets. De toetsen zijn speciaal ontwikkeld voor zwakkere lezers en spellers, en de toetsinhoud is een afspiegeling van het Nederlandse taalsysteem. De woordleestoets bestaat uit 8 verschillende onderdelen (leeskaarten) die in te delen zijn naar woordsoort. Onderdeel 1 bevat bijvoorbeeld klankzuivere woorden met een medeklinker-klinker-medeklinker structuur, onderdeel 6 niet-klankzuivere woorden met 2 lettergrepen en onderdeel 8 uitheemse woorden. De onderdelen voor de spellingtoets zijn direct afgeleid uit de basisprincipes van de Nederlandse taal (zie Keuning, 2008), namelijk (1) luisterwoorden, (2) regelwoorden, (3) analogiewoorden en (4) weetwoorden.

Binnen een jaargroep loopt de lees- en spellingvaardigheid van leerlingen vaak sterk uiteen. Daarom wordt de moeilijkheidsgraad van toetsen doorgaans afgestemd op het vaardigheidsniveau van een brede groep leerlingen. Dit betekent dat de toetsen relatief veel opgaven bevatten met een gemiddelde moeilijkheidsgraad, een aantal gemakkelijke opgaven voor zwakkere leerlingen en een aantal moeilijke opgaven voor goede leerlingen. Voor zwakke leerlingen zijn de gemiddelde en moeilijke opgaven vaak veel te ingewikkeld. Zij maken veel fouten, worden niet op hun eigen niveau uitgedaagd en raken misschien gedemotiveerd. De toetsen in het Screeningsinstrument Dyslexie worden volledig adaptief aangeboden aan leerlingen. Ook zwakkere leerlingen worden met het Screeningsinstrument Dyslexie dus op hun eigen niveau getoetst. Zij raken niet onnodig gefrustreerd en de vaardigheidsscore zal na afloop van een toetsafname nauwkeuriger bepaald kunnen worden.

De toetsen in het Screeningsinstrument Dyslexie worden twee keer per schooljaar afgenomen. Het aantal maanden lees- en spellingonderwijs is bepalend voor het precieze afnamemoment. De eerste afname vindt



plaats na 13 maanden leesonderwijs. Elke volgende afname vindt 5 maanden later plaats. De tweede afname vindt dus plaats na 18 maanden leesonderwijs, de derde afname na 23 maanden leesonderwijs en zo wordt dat voortgezet tot en met het einde van de basisschool. Het is niet de bedoeling dat alle leerlingen in een jaargroep de toetsen maken. In principe komen alleen die leerlingen in aanmerking die in de groepen 4 tot en met 8 uitvallen op bestaande lees- en spellingtoetsen. In de praktijk zal het Screeningsinstrument Dyslexie dus automatisch een rol gaan spelen op het moment dat een leerling hulp gaat krijgen buiten de klas van een remedial teacher of leesspecialist.

Dossier

Een leerling komt in aanmerking voor vergoede diagnostiek en behandeling als de school een dossier aanlevert dat inzicht geeft in de lees- en spellingprestaties van de leerling over een langere periode. De toets- en interventiegegevens vormen de basis van het dyslexiedossier. Daarom biedt het Screeningsinstrument Dyslexie de mogelijkheid om alle relevante toets- en interventiegegevens rondom een leerling op een snelle en systematische manier onder te brengen in dit dossier.* Het Screeningsinstrument Dyslexie is gekoppeld aan het

Computerprogramma LOVS (Leerling- en onderwijsvolgsysteem) van Cito. Hierdoor wordt het mogelijk om met één druk op de knop de toetsresultaten van alle afgenomen LVS-toetsen op het gebied van lezen en spellen in een handzaam overzicht te plaatsen. Ook de resultaten op de nieuwe toetsen Fonologisch Bewustzijn, Receptieve Letterkennis en Productieve Letterkennis uit het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid (Vloedgraven, Keuning & Verhoeven, 2009) worden in het overzicht opgenomen. Voor alle toetsen wordt de vaardigheidsscore, het vaardigheidsniveau (A t/m E of I t/m V) en het functioneringsniveau vermeld.

* Noot redactie

Per 1 januari 2009 is de vergoeding van diagnose en behandeling van ernstige, enkelvoudige dyslexie opgenomen in het basispakket van de zorgverzekering. Vanaf 1 januari 2010 geldt de vergoeding voor leerlingen:

die in 2010 zeven, acht of negen jaar oud zijn¹ een leesdossier hebben waaruit blijkt dat er in het onderwijs een traject van extra hulp is geweest bij het leren lezen en spellen

waarvan de school vermoedt dat er sprake is van ernstige, enkelvoudige dyslexie, door de geringe vooruitgang bij dit traject

Vanaf 2010 wordt de leeftijdsgrens jaarlijks met een jaar opgetrokken, totdat in 2013 alle basisschoolleerlingen voor vergoeding in aanmerking

Naast de resultaten van de afgenomen LVS-toetsen worden de aanvullende resultaten van een leerling op de toetsen uit het Screeningsinstrument Dyslexie in het dossier geplaatst. Figuur 1 laat zien hoe de resultaten van een leerling op de woordleestoets gerapporteerd worden. Het bovenste gedeelte van het rapport geeft inzicht in de leesprestaties van de leerling in de tijd, tegen de achtergrond van de resultaten van een landelijke vergelijkingsgroep. In het voorbeeld zien we dat de leesvaardigheid van de leerling vooruitgaat in de tijd (de zwarte groeijlijn van de leerling is immers stijgend), maar dat de leerling in vergelijking met andere leerlingen in Nederland bijzonder zwak presteert. Bij alle metingen behoorde deze leerling tot de 5% laagst scorende leerlingen. Het onderste gedeelte van het rapport geeft een specifieke analyse van de prestaties van de leerling op de verschillende onderdelen van de woordleestoets bij de laatste afname (een zogenaamde categorieënanalyse). In het voorbeeld zien we dat de afwijking tussen het geobserveerde percentage fouten en het verwachte percentage fouten voor categorie 1 gelijk is aan +4.6. Dit betekent dat de leerling op deze categorie minder fouten heeft gemaakt dan op grond van zijn vaardigheidsscore verwacht mocht worden. Bij de tweede categorie is het verschil tussen het geobserveerde percentage fouten en het verwachte percentage fouten negatief. Dit betekent dat de leerling op deze categorie meer fouten heeft gemaakt dan we mochten verwachten. De staafjes voor de overige categorieën moeten op dezelfde manier geïnterpreteerd worden. De categorieënanalyse is bedoeld als hulpmiddel voor het kiezen of vormgeven van interventies. De resultaten op de spellingtoets worden op een vergelijkbare manier gerapporteerd.

Ten slotte is een sjabloon beschikbaar waarmee elke interventieperiode op een gemakkelijke en gestandaardiseerde manier beschreven kan worden. Voor de diagnosticus binnen de zorginstantie is het belangrijk dat informatie wordt gegeven over de volgende punten:
Aanleiding: wat was de reden om de interventie te starten?
Leerdoelen: wat waren de belangrijkste

doelen van de interventie?
Organisatie/middelen: hoe is extra zorg geboden en welke materialen zijn gebruikt?
Intensiteit: hoeveel tijd is per week besteed aan het geven van extra zorg aan de leerling?
Resultaat: in hoeverre zijn de vooraf gestelde doelen na afloop van de interventie bereikt?
 Op basis van deze informatie kan de diagnosticus vaststellen of de gesignaleerde lees- en/of spellingproblemen inderdaad hardnekkig zijn. De beschrijving van elke interventie wordt automatisch in het dossier geplaatst.

Doorverwijzen

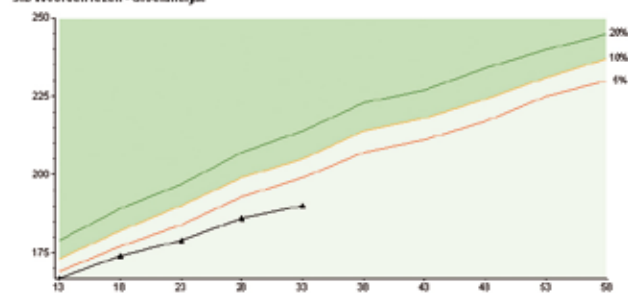
Op het moment van doorverwijzen naar de zorg moet een onderbouwing van het vermoeden van dyslexie in het dossier opgenomen worden. Ook deze onderbouwing kan met behulp van de administratiemodule in het Screeningsinstrument Dyslexie gemaakt worden. De administratiemodule evalueert bij het opvragen van een dossier automatisch de toetsresultaten van de leerling. Als er reden is om de leerling door te verwijzen naar een zorginstantie voor een dyslexieonderzoek, volgt er een signaal. Dit signaal is in feite de onderbouwing die de diagnosticus binnen de zorginstantie vraagt. In sommige gevallen is het wenselijk om de onderbouwing die automatisch gegenereerd wordt, handmatig uit te breiden. Als er bijvoorbeeld sprake is van dyslexie in de familie of van bepaalde leerstoornissen, dan vormt het opnemen van deze informatie in het dossier een waardevolle aanvulling.

De toetsresultaten van een leerling worden geëvalueerd op basis van een beslisseregels. De beslisseregels

is geformuleerd in samenspraak met deskundigen op het gebied van dyslexie in Nederland. De beslisseregels bestaat uit twee delen: Als een leerling bij ten minste drie van de laatste vier metingen op of onder percentiel 5 scoorde op de woordleestoets en er in de tussentijdse perioden gerichte interventies hebben plaatsgevonden, is het raadzaam om de leerling door te verwijzen naar een zorginstantie voor een dyslexieonderzoek. Als een leerling bij ten minste drie van de laatste vier metingen op of onder percentiel 10 scoorde op de woordleestoets en op of onder percentiel 5 op de spellingtoets is het eveneens raadzaam om de leerling door te verwijzen naar een zorginstantie voor een dyslexieonderzoek. Een voorwaarde is dat in de perioden tussen de metingen in gerichte interventies hebben plaatsgevonden. Op basis van de beslisseregels bepaalt de administratiemodule of een doorverwijzing naar de zorg op zijn plaats is. De school hoeft dus niet langer zelf een afweging te maken. Met het Screeningsinstrument Dyslexie wordt een leerling volgens een vastomlijnde procedure doorverwezen, en kunnen er van school tot school geen

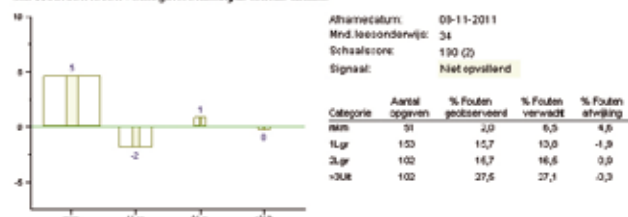
LOVS4 - Screeningsinstrument dyslexie

SID Weorden lezen - Groeianalyse



Datum	Toetsresultaat			Categorieënanalyse				
	Mnd leesonderwijs	Schaalscore	Percentiel	Signaal	% rizk: afwijking	% 1Lg: afwijking	% 2Lg: afwijking	% >3Lg: afwijking
19-11-2009	13	157	4	Niet opvallend	-0,9	5,5	-7,8	
21-04-2010	18	174	3	Niet opvallend	-3,9	0,4	1,4	
09-11-2010	23	179	2	Niet opvallend	-3,6	3,7	-3,7	
04-04-2011	29	196	2	Niet opvallend	0,9	1,1	2,3	-5,4
08-11-2011	33	190	2	Niet opvallend	4,6	-1,9	0,9	-0,3

SID Weorden lezen - Categorieënanalyse laatste afname





verschillen meer bestaan in de procedures en argumenten die gehanteerd worden, om lees- en spellingproblemen te onderkennen als dyslexie.

Tot slot

Het Screeningsinstrument Dyslexie is in november 2009 door Cito uitgebracht. Het instrument is ontwikkeld in samenwerking met het Expertisecentrum Nederlands en mede gefinancierd door het Masterplan Dyslexie. Het instrument beoogt de afstemming tussen het onderwijs en de zorg van dyslectische leerlingen te optimaliseren. Voorheen was er geen gestandaardiseerde procedure om leerlingen met dyslexie op te sporen. Scholen moesten, op basis van aanwijzingen in de dyslexie-protocollen (Wentink & Verhoeven, 2001, 2004) en de op dat moment beschikbare lees- en spellingtoetsen, zelf afwegen of zij een leerling zouden doorverwijzen of niet. Doordat scholen veel ruimte hadden bij het doorverwijzen van leerlingen ontstonden er grote verschillen tussen scholen, niet alleen in het moment waarop een lees- en/of spellingprobleem

onderkend werd als dyslexie, maar ook in de informatie die aangeleverd werd aan zorginstanties.

Bij gebruik van het Screeningsinstrument Dyslexie kan een school snel en automatisch de beschikbare informatie rondom de lees- en spellingprestaties van een leerling verzamelen en structureren in een digitaal dossier. Op basis van de informatie in het dossier kan het Screeningsinstrument Dyslexie automatisch vaststellen of een leerling moet worden doorverwezen naar een zorginstantie. Bij een doorverwijzing weet de zorginstantie precies welke informatie de school in welke vorm aanlevert. Het Screeningsinstrument Dyslexie zorgt er dus voor dat het proces van onderkennen, doorverwijzen en diagnosticeren snel en efficiënt kan verlopen.

Jos Keuning is ontwikkelaar van het Screeningsinstrument Dyslexie. Hij is werkzaam als toetsdeskundige bij Cito. Het instrument is verkrijgbaar via de webwinkel 'primair onderwijs' op www.portal.cito.nl.

Literatuur

- Keuning, J. (2008). *Monitoring Growth in Reading and Spelling: Applications of Items Response Theory and Covariance Structure Analysis*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Keuning, J., Vloedgraven, J. & Verhoeven, L. (2009). *Screeningsinstrument Dyslexie*. Arnhem: Cito.
- Vloedgraven, J., Keuning, J. & Verhoeven, L. (2009). *Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid*. Arnhem: Cito.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Tenslotte...

Digibord materiaal

Op steeds meer scholen komen digiborden. Handige dingen. Wie net een digibord heeft gebruikt het vaak om beeldmateriaal te laten zien, maar het wordt vooral leuk en leerzaam als je leerlingen dingen met het bord laat doen. Daarvoor komt steeds meer software beschikbaar, en - zoals dat soort dingen gaan - er komen steeds meer sites waar digibordmateriaal verzameld wordt. Een site die alweer een tijdje op het web te vinden is, is www.bordwerk.nl. Het leuke van deze site is dat je er niet alleen een heleboel materialen vindt, maar dat je er ook je eigen materialen op kunt zetten. Op de site bordwerk vind je zowel dingen om te doen, als dingen om te bekijken: presentaties, websites en video's. Als je iets zoekt kun je gebruik maken van filters, bijv. op vakgebied of groep.



Cito-toets op bijna 85 procent van basisscholen

Op bijna 85 procent van de basisscholen is op 2, 3 en 4 februari de Eindtoets Basisonderwijs afgenomen. Eind maart nemen 53 scholen een pilot-versie van deze toets af. De PO-Raad, VO-Raad, AVS en Cito onderzoeken of het voordelen kan opleveren voor leerlingen als de Cito-toets later in het schooljaar wordt afgenomen dan gebruikelijk is. In de regio's Assen, Elburg, Roermond en Wijchen nemen 53 scholen op 29, 30 en 31 maart schriftelijk een pilot-versie van de toets af. Het idee is

dat bij een latere afname van de toets er langer de tijd is om de kinderen belangrijke vaardigheden te leren. Zo zouden ze beter zijn voorbereid op het voortgezet onderwijs, waardoor de overgang soepeler verloopt.

Taal is zeg maar echt mijn ding

Paulien Cornelisse schrijft over taal. Niet over hoe het zou moeten, of hoe verschrikkelijk het is dat er mensen zijn die 'groter als mij' zeggen. Nee. Het gaat over taal zoals die op dit moment gesproken wordt. Dat is soms walgelijk, en soms aandoenlijk. Wat volgens Paulien Cornelisse in ieder geval vaststaat, is dat mensen bijna nooit zeggen wat ze bedoelen. ('Als ik even heel eerlijk ben' lijkt de opmaat tot vriendelijk commentaar, maar is meestal de inleiding tot keiharde kritiek

onder de gordel). Veel mensen vinden dat wij ons vooral door het gebruik van taal onderscheiden van de wilde beesten. Paulien Cornelisse ziet taal niet als een teken van civilisatie, maar meer als een voortzetting van omgangsvormen uit de oertijd. We zijn nog steeds bezig elkaar te vlooien en tegen elkaar te gillen, alleen doen we dat nu op een veel ingewikkelder manier. Je hebt ook mensen die niet willen toegeven dat de discussie inmiddels een ruzie aan het worden is. Die zeggen bijvoorbeeld: 'Grappig dat je dat zegt,' terwijl het helemaal niet grappig is.

Colofon

TAAL LEZEN primair is een uitgave van Uitgeverij School BV / Meppel en AT Consult

Postbus 41, 7940 AA Meppel
tel. 0522-855333; fax 0522-855300

Redactieadres:
Expertisecentrum Nederlands
t.a.v. José Oosthout
Postbus 6610
6503 GC Nijmegen
telefoon 024 - 361 56 24
fax 024 - 361 56 44
e-mail: J.Oosthout@taalonderwijs.nl

Redactie:
Jan Berenst (Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie)
Annie van der Beek (Expertisecentrum Nederlands)
Dolf Janson (APS)

Eindredactie:
Cocky de Valk

Abonnementenadministratie:
Plein Primair, t.a.v. Mirjam Worst,
Postbus 41, 7940 AA Meppel. Tel. 0522-855175
Plein Primair + taalkatern
10 x PP + 3 x taalkatern € 66,00
België € 66,80
Buitenland overig € 82,10
3x Plein Primair + taalkatern € 29,75
(prijzen zijn incl. 6% btw).

Een abonnement kan ieder moment ingaan en schriftelijk tot uiterlijk twee maanden vóór beëindiging van het jaarabonnement worden opgezegd. Bij niet tijdige opzegging wordt het abonnement automatisch verlengd. Adreswijziging schriftelijk drie weken van tevoren zenden aan de abonnementenadministratie, onder vermelding van het betreffende tijdschrift, oud en nieuw adres, beide met postcode en abonnementsnummer.

Nadat u zich heeft geabonneerd, ontvangt u een acceptgirokaart met daarop de abonnementsprijs.

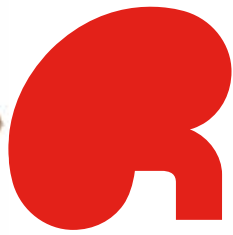
Advertentie-exploitatie:
Recent B.V.
Postbus 17229
1001 JE Amsterdam
tel: 020-3308998
fax: 020-4204005
email: info@recent.nl

Vormgeving /opmaak & lithografie:
FIZZ reclame + communicatie

Druk:
Giethoorn Ten Brink B.V.

© 2010. Het verlenen van toestemming voor publicatie in dit tijdschrift houdt in dat de auteur de uitgever, met uitsluiting van ieder ander, onherroepelijk machtigt bij of krachtens de Auteurswet door derden verschuldigde vergoeding voor kopiëren te innen of daartoe in en buiten rechte op te treden en dat de auteur ermee instemt dat de uitgever deze volmacht overdraagt aan de door auteurs- en uitgeversvertegenwoordigers bestuurde Stichting Reprorecht tot welke overdracht de uitgever zich enerzijds verbindt en dat deze Stichting aan de te innen gelden een in overeenstemming met haar statuten en reglementen bepaalde bestemming geeft.

ISSN 1389-2371



RUTGER

Sarah houdt van Rutger. Dankzij hem heeft ze zich kunnen omscholen tot ondernemer. Waardoor ze als nierpatiënt, ondanks dat ze dagelijks moet dialyseren, tóch kan blijven werken. Rutger is donateur van de Nierstichting. Word ook donateur.

Kijk op **www.nierstichting.nl**



NIERSTICHTING
GEEFT TOEKOMST.