

Henk Huizenga
Rolf Robbe

Taalonderwijs ontwerpen



Noordhoff Uitgevers



Tweede druk

Taalonderwijs ontwerpen

Taaldidactiek voor het basisonderwijs

Henk Huizenga

Rolf Robbe

Tweede druk

Noordhoff Uitgevers Groningen/Houten

Ontwerp omslag: G2K Designers, Groningen/Amsterdam

Omslagillustratie: iStock



0 / 15

© 2015 Noordhoff Uitgevers bv, Groningen/Houten, The Netherlands

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without prior written permission of the publisher.

ISBN (ebook) 978-90-01-85548-2

ISBN 978-90-01-81531-8

NUR 842

Woord vooraf

Kinderen onderwijzen in taal is een essentiële opdracht voor het onderwijs. Met het gegeven van de multiculturele samenleving ontdekken we steeds meer hoe basaal en noodzakelijk het is dat kinderen goed leren communiceren in de Nederlandse taal. Daarmee rust op de leerkracht de dankbare taak zich competenties eigen te maken om kinderen goed taalonderwijs te geven.

In dit boek bieden we een complete didactiek voor het verzorgen van taalonderwijs in de basisschool voor de domeinen spreken en luisteren, begrijpend lezen, stellen, woordenschat en taalbeschouwing. Met de keuze van deze domeinen sluiten we aan bij de gebruikelijke manier van werken met taal- en (digitale) leesmethoden binnen het basisonderwijs. Daarmee laten we de domeinen aanvankelijk lezen, technisch lezen en spelling in dit boek buiten beschouwing. Het zijn ook onderdelen van het taalonderwijs die in aparte cursussen buiten de taalmethode worden aangeboden. In de delen *Aanvankelijk en technisch lezen* en *Spelling* van de reeks *Taal en didactiek* is er voldoende informatie over te vinden.

In deze tweede druk van *Taalonderwijs ontwerpen* hebben we gekozen voor een nieuwe opzet. De competenties die nodig zijn voor het ontwerpen van taalonderwijs komen in een apart hoofdstuk aan de orde. Alle informatie over een domein is nu gegroepeerd in één hoofdstuk. Op deze manier is de toegankelijkheid van het boek vergroot en door de behandeling van de afzonderlijke domeinen sluit het boek beter aan bij de opzet van de kennisbasis. De hoofdstukken over de domeinen hebben steeds dezelfde opzet.

In vergelijking met de vorige druk is ook het hoofdstuk over taal en taalvariatie vervallen. De stof die in dit hoofdstuk behandeld wordt, is een belangrijk onderdeel in de toetsing van de kennisbasis. We hebben dit hoofdstuk daarom opgenomen in *Basiskennis taalonderwijs* dat speciaal geschreven is om studenten voor te bereiden op de toetsing van de kennisbasis. Ook het aparte hoofdstuk over thematisch taalonderwijs is verdwenen. Het onderwerp komt nu integraal aan bod.

We beginnen het boek met een algemeen hoofdstuk over het taalonderwijs op de basisschool. In het tweede hoofdstuk bespreken we de verschillende competenties die nodig zijn voor het ontwerpen van een goede taalles. Daarna komen in de hoofdstukken 3 tot en met 7 de domeinen mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, begrijpend lezen, stellen en taalbeschouwing aan bod. In elk hoofdstuk gaan we eerst in op de vaardigheden en de strategieën die een kind gebruikt bij een bepaalde taalvorm. Als een leerkracht goed voor ogen heeft welke vaardigheden en strategieën hij de kinderen wil aanleren, kun je daar je instructie op afstemmen. We bespreken in elk hoofdstuk ook de werkvormen en hulpmiddelen die je bij dat domein

kunt hanteren, alsmede de evaluatie en het omgaan met verschillen. Elk domeinhoofdstuk wordt afgesloten met een bespreking van de plaats van het domein binnen het taalonderwijs op de basisschool.

Bij het schrijven van dit boek hebben we aangesloten bij de desbetreffende delen uit de serie *Taal en didactiek* en gedeelten daaruit bewerkt en geïntegreerd tot een nieuw en compleet handboek voor het taalonderwijs op de basisschool.

Henk Huizenga
Rolf Robbe
Hasselt/Dalfsen, juni 2014

Inhoud

Woord vooraf 3

1 Taalonderwijs op de basisschool 9

- 1.1 De inhoud van het taalonderwijs 12
- 1.2 De doelen van het taalonderwijs 17
- 1.3 Visies op taalonderwijs 26

2 Het ontwerpen van een taalles 49

- 2.1 Het formuleren van lesdoelen 51
- 2.2 Een uitdagende leeromgeving voor taalonderwijs 56
- 2.3 Instructie geven 64
- 2.4 Werkvormen kiezen 83
- 2.5 Evalueren van taalvaardigheid 91
- 2.6 Omgaan met verschillen in taalvaardigheid 104
- 2.7 Het werken met leerlijnen 115

3 Mondelinge taalvaardigheid 127

- 3.1 Het proces van spreken en luisteren 129
- 3.2 Instructie voor spreken en luisteren 140
- 3.3 Werkvormen bij spreken en luisteren 148
- 3.4 Evalueren van spreken en luisteren 161
- 3.5 Omgaan met verschillen bij spreken en luisteren 168
- 3.6 Het onderwijs in spreken en luisteren in de basisschool 172

4 Woordenschat 175

- 4.1 Het proces van het leren van woorden 177
- 4.2 Instructie bij woordenschat 187
- 4.3 Werkvormen en hulpmiddelen bij het woordenschatonderwijs 213
- 4.4 Evalueren van woordenschatonderwijs 240
- 4.5 Omgaan met verschillen in woordenschat 244
- 4.6 Woordenschat in de basisschool 249

5 Begrijpend lezen 261

- 5.1 Het proces van begrijpend lezen 263
- 5.2 Instructie voor begrijpend lezen 277
- 5.3 Werkvormen en hulpmiddelen bij begrijpend lezen 284
- 5.4 Evalueren van begrijpend lezen 295
- 5.5 Omgaan met verschillen bij begrijpend lezen 305
- 5.6 Begrijpend lezen in de basisschool 310

6 Stellen 315

- 6.1 Het schrijfproces 318
- 6.2 Instructie voor schrijfvaardigheid 327

- 6.3 Werkvormen en hulpmiddelen bij het stelonderwijs 342
- 6.4 Evalueren van schrijfvaardigheid 349
- 6.5 Omgaan met verschillen in schrijfvaardigheid 360
- 6.6 Het schrijfonderwijs in de basisschool 370

7 Taalbeschouwing 377

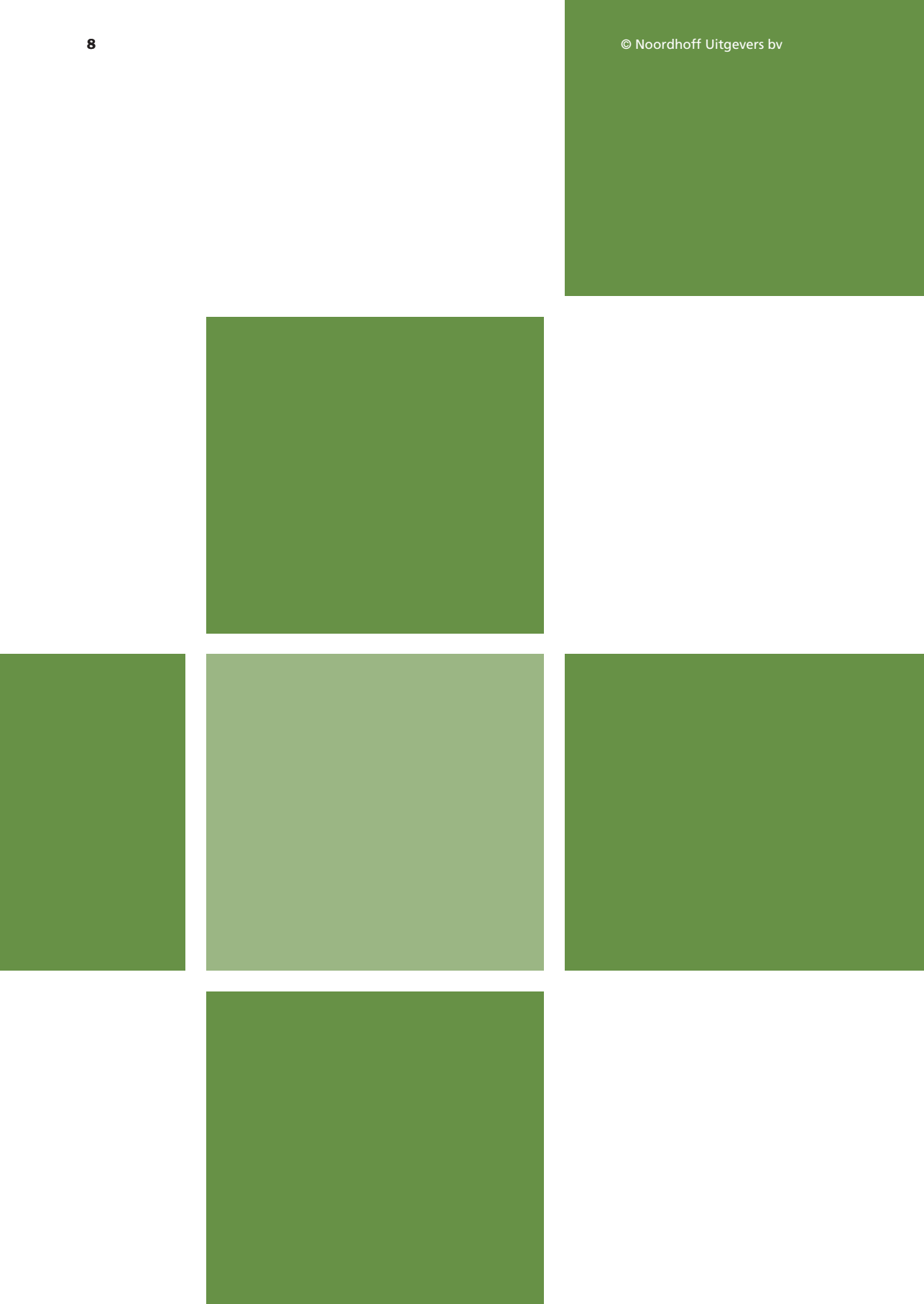
- 7.1 Het proces van taalbeschouwing 378
- 7.2 Instructie bij taalbeschouwing 393
- 7.3 Werkvormen en hulpmiddelen bij taalbeschouwing 404
- 7.4 Evalueren van taalbeschouwingsonderwijs 414
- 7.5 Omgaan met verschillen bij taalbeschouwing 419
- 7.6 Grammaticaonderwijs 426

Literatuuroverzicht 440

Illustratieverantwoording 445

Bronnen 446

Register 448



1

Taalonderwijs op de basisschool

- 1.1** De inhoud van het taalonderwijs
- 1.2** De doelen van het taalonderwijs
- 1.3** Visies op taalonderwijs

In dit hoofdstuk besteden we aandacht aan een aantal fundamentele aspecten van het taalonderwijs op de basisschool. We kijken eerst in paragraaf 1.1 naar de inhoud van het taalonderwijs en bespreken kort de verschillende domeinen. Vervolgens behandelen we de doelen van het taalonderwijs in de paragrafen 1.2 en 1.3 en komen de kerndoelen, tussendoelen en referentieniveaus voorbij. In de laatste paragraaf bespreken we de verschillende visies op taalonderwijs.

Casus Taalonderwijs

1

Boeken open, monden dicht

In de combinatiegroep 5/6 is het tijd voor de taallessen. Elke morgen na de pauze werken de kinderen met de taalmethode. Meester Johan komt eerst nog even terug op een akkefietje op het schoolplein, maar al gauw roept hij enthousiast: 'Jongens, het is tijd voor taal!' Sommige kinderen trekken zuchtend hun taalboek uit het vak. Meester Johan geeft de kinderen een paar aanwijzingen. 'Groep 5 maakt opdracht 1 tot en met 4 van bladzijde 34. Als je klaar bent, kijk je je werk na met behulp van het antwoordenboekje. Er staat precies in het taalboek wat je moet doen. Groep 6 maakt het lesje af waar ze gisteren mee bezig waren. Daarna ga je verder met opdracht 8 van bladzijde 42 over letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Als je vragen hebt, leg je je rode kaartje op de tafel. Dan kom ik bij je. Als je klaar bent, mag je achter de computer verder werken aan de opdracht over Afrika en anders ga je wat voor jezelf doen. Iedereen gaat heel rustig aan het werk. Je weet het: boeken open, monden dicht.'

De kinderen gaan aan het werk en meester Johan gaat de rekenschriften corrigeren en kijkt af en toe de klas in om te zien of de kinderen vragen hebben.

Boeken dicht, monden open

In groep 4 van basisschool Het mozaïek zitten alle kinderen op donderdagmorgen in een kring en vertellen elkaar wat ze de vorige dag beleefd hebben. Verschillende kinderen hebben enthousiaste verhalen over belevenissen met een vriendje of vriendinnetje. Maar dan meldt Rachid zich. 'Ik heb gisteren een zakmes gekregen van m'n broer en daar kan ik takken mee snijden,' zegt hij stoer. De andere kinderen vinden dat maar gevaarlijk en er ontspint zich een gesprek over gevaarlijke dingen en wat

je wel en niet mag van je ouders. Juf Mariska besluit om dit onderwerp als een aanknopingspunt te gebruiken voor een taalactiviteit.

'Jongens', stelt ze voor, 'we gaan een lijstje maken van gevaarlijke dingen. Dingen die je misschien wel graag wilt, maar die eigenlijk niet mogen van je ouders, omdat ze gevaarlijk zijn. Het kan natuurlijk zijn dat de één dingen niet gevaarlijk vindt en de ander wel. Maar dat zien we wel als we alle lijstjes gaan vergelijken.'

Juf Mariska maakt een voorbeeldlijstje op het bord om duidelijk te maken wat er bedoeld wordt.

De kinderen gaan druk aan de slag. Esther heeft het volgende lijstje gemaakt:

- zondur uikijke de strat ofersteke
- met losu handu fietse
- een kniker in je neus stopen

Als alle lijstjes klaar zijn, mogen de kinderen in tweetallen overleggen over wat de gevaarlijkste dingen zijn en een waarschuwingsposter maken. 'Maak er een mooie tekening bij, zodat iedereen goed kan zien wat er zo gevaarlijk is,' zegt juf Mariska. 'Als je niet goed weet hoe je een woord moet schrijven, dan vraag je dat even aan mij. Als alle waarschuwingsposters klaar zijn, dan hangen we ze op in de gang om de kinderen van de andere groepen te waarschuwen geen gevaarlijke dingen te doen.'

De kinderen gaan hard aan de slag en een half uurtje later hangen de eerste waarschuwingsposters aan de muur.

Boeken open, monden open

Basisschool De Bosrand werkt een week lang rond het thema de dierentuin.

In de hal van de school is een minidierentuin ingericht met konijnen, hamsters, kanariepieten, goudvissen en er is zelfs een

terrarium met schildpadden en hagedissen. Het thema dient als voorbereiding op het schoolreisje. In groep 6 zullen de kinderen het thema vanuit verschillende invalshoeken en vakken bekijken. Ze onderzoeken de geschiedenis van de dierentuinen in Nederland, berekenen de hoeveelheid voer die per dag nodig is voor verschillende dieren en gaan met behulp van de plattegrond na wat de oppervlakte van de dierentuin is. Ook mag elk kind informatie over zijn favoriete dier opzoeken op internet.

Er komen ook verschillende taalactiviteiten aan bod. Elk kind mag een presentatie houden over zijn favoriete dier en er is een discussie tussen voor- en tegenstanders van het opsluiten van dieren in de dierentuin. Een paar kinderen werken aan een informatieboekje over het schoolreisje voor de ouders en weer anderen zijn bezig met het maken van een instructie over hoe je de huisdieren in de minidierentuin moet

verzorgen. Meester Tom maakt de kinderen erop attent dat er in onze taal ook heel veel uitdrukkingen zijn waarin dieren voorkomen. 'Kijk maar eens in je taalboek', daagt hij de kinderen uit. 'We hebben het nog niet gehad, maar nu we toch over dieren bezig zijn, pakken we dat gelijk even mee. En denk ook aan de regels voor een discussie die we met taal hebben gehad. Kijk dat allemaal nog even na. En in je taalboek vind je ook een tekst over dierentuinen. Daar staat vast ook informatie in die je kunt gebruiken. En op bladzijde 97 staat iets over hoe je een folder moet maken.'

De kinderen zijn de hele week enthousiast bezig. Ze pakken zelfstandig hun taalboek om informatie op te zoeken en ze verzamelen op internet en in de mediatheek van de school extra uitdrukkingen waarin dieren namen voorkomen. Aan het eind van de week presenteren de kinderen trots hun producten aan de ouders en de rest van de school.

In de openingscasus vind je drie heel verschillende manieren om taalonderwijs te geven. Het eerste voorbeeld komt je waarschijnlijk bekend voor. Taalonderwijs is het doorwerken van een boekje, het maken van lesjes en invuloefeningen en veel opschrijven. De meester of de juf geeft de kinderen soms instructie over hoe ze bepaalde taken moeten aanpakken, maar vaak moeten ze gewoon de opdrachten uit het taalboek uitvoeren. Wat het nut daarvan is of hoe je taalactiviteiten kunt gebruiken in het dagelijks leven, wordt de kinderen lang niet altijd duidelijk gemaakt. Het is een vrij traditionele manier van taalonderwijs, waar je ook wat modernere varianten van hebt onder de naam zelfstandig werken.

In het tweede voorbeeld wordt er geen gebruik gemaakt van een taalmethode. Naar aanleiding van een klassengesprek ontstaat er een taalactiviteit die niet van tevoren gepland is. De leerkracht is in staat om goed op de situatie in te spelen en kan zonder veel voorbereiding een taalles verzorgen. Er wordt weinig instructie gegeven, de nadruk ligt op het gebruiken van de taal. De kinderen zijn enthousiast, omdat het onderwerp uit hun belevingswereld komt en er ook echt iets gebeurt met de schrijfproducten die ze maken. Het is een manier van werken die ook wel wordt aangeduid als taalvorming.

Het derde voorbeeld laat nog weer een andere vorm van taalonderwijs zien. De taalactiviteiten worden inhoudelijk gekoppeld aan een thema en ook hier zijn de kinderen overtuigd van het nut van hun bezigheden. Er wordt wel gebruikgemaakt van het taalboek, maar dan meer als een soort instructiemiddel. Informatie uit het taalboek wordt hier toegepast en de opbouw die de taalmethode hanteert, wordt losgelaten. Het taalonderwijs is hier niet een

Taalvorming

apart vak, maar maakt deel uit van activiteiten die op een logische manier zijn te verbinden aan een bepaald thema. We noemen het ook wel thematisch taalonderwijs.

Het zal duidelijk zijn dat er verschillende manieren zijn om taalonderwijs te verzorgen en niet elke manier zal je misschien evenveel aanspreken. De ene manier van werken vergt meer van een leerkracht dan de andere manier. Als je met een taalmethode werkt, dan hoef je zelf geen taalonderwijs meer te ontwerpen; alles staat keurig en overzichtelijk uitgewerkt in de handleiding en de leerlingenboekjes. Misschien zul je wel lessen aanpassen, omdat je een betere manier weet om iets uit te leggen of omdat je een bepaalde les op een leuke manier wilt introduceren. Het kan ook zijn dat je naast de methode zelf lessen maakt, omdat bepaalde aspecten van het taalonderwijs niet in de methode aan bod komen. In dat geval wordt er een groter beroep gedaan op je vaardigheid in het ontwerpen van taallessen. Als je naar aanleiding van een spontane situatie taalactiviteiten wilt aanbieden, moet je als leerkracht wel beschikken over een repertoire aan mogelijkheden en je moet ook weten hoe je de kinderen op weg kunt helpen met bepaalde taken en hoe je instructie geeft voor de werkwijze die de kinderen kunnen hanteren. Je moet ook zinvolle activiteiten kunnen bedenken, want het is natuurlijk niet de bedoeling dat de kinderen alleen wat gezellig bezig zijn. De basisschool heeft ook de taak om de kinderen taalvaardig te maken en je moet voldoen aan de doelen die vanuit de overheid gesteld worden. Je moet dus goed zicht hebben op de taalvaardigheden die je de kinderen moet leren. Datzelfde geldt ook bij thematisch taalonderwijs.

1.1 De inhoud van het taalonderwijs

Wat moeten we de kinderen op de basisschool leren op het gebied van het taalonderwijs? Uit eigen ervaring weet iedereen wel wat er bij het taalonderwijs in de basisschool aan bod komt. Je krijgt al gauw associaties met lezen, spelling, grammatica of het houden van een spreekbeurt. Officieel is de inhoud van het taalonderwijs vastgelegd in de kerndoelen voor het basisonderwijs. Je vindt ze op <http://tule.slo.nl>. In de nieuwste kerndoelen voor het basisonderwijs worden drie leerlijnen onderscheiden: mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing. In de referentieniveaus voor taal en rekenen, die gelden vanaf 2010, staan ook de officiële doelstellingen voor het taalonderwijs beschreven voor alle vormen van onderwijs in Nederland. Hierin wordt een onderscheid gemaakt in mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven en begrippenlijst en taalverzorging. In de onderwijspraktijk is het gangbaar om de volgende onderdelen of domeinen binnen het taalonderwijs te onderscheiden:

- aanvankelijk lezen
- technisch lezen
- begrijpend lezen
- belevend lezen
- spelling
- stellen
- spreken en luisteren
- taalbeschouwing
- woordenschat

In 2009 is de Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo's ingevoerd. Hierin wordt beschreven wat een leerkracht in het basisonderwijs moet weten op het gebied van taalonderwijs. Ook de kennisbasis gaat voor een belangrijk deel uit van bovenstaande indeling in domeinen. Soms kom je andere benamingen tegen en wordt er binnen deze domeinen nog weer een onderverdeling gemaakt.

Voor sommige domeinen wordt een aparte methode gebruikt, andere domeinen worden gecombineerd in een taalmethode. In groep 3 wordt voor het aanvankelijke lezen meestal een aparte methode gebruikt, waarin het hoofddaccent ligt op het leren lezen. Spelling wordt ook vrijwel altijd aangeleerd met behulp van een aparte methode, die meestal wel deel uitmaakt van een taalmethode. Aanvankelijk lezen en spelling zijn typisch vaardigheden die je heel gestructureerd moet aanleren en dat kan het best met behulp van een methode. In de andere domeinen kun je ook zonder methode goed onderwijs verzorgen en ze lenen zich er goed voor om geïntegreerd te worden aangeboden. Voor het leesonderwijs (technisch lezen, begrijpend lezen en belevend lezen) worden ook vaak één of meer methoden gebruikt. Meestal is dat een methode voor begrijpend lezen. Ook voor technisch lezen zijn er verschillende methoden, maar je kunt ook heel goed aan de hand van zelf gekozen teksten onderwijs in technisch lezen geven. Voor belevend lezen kennen we geen aparte methoden; het wordt ook weinig gestructureerd aangeboden in het basisonderwijs. De domeinen stellen, spreken en luisteren, taalbeschouwing en woordenschat komen meestal aanbod aan de hand van een taalmethode.

De indeling in domeinen heeft vooral betrekking op het taalonderwijs aan kinderen vanaf groep 3. In de kleutergroepen wordt er minder mee gewerkt. Je werkt daar voornamelijk aan de mondelinge taalontwikkeling van kinderen en vergroting van de woordenschat, maar dat gaat ook heel vaak samen. Het ontwikkelen van de schriftelijke taalontwikkeling komt in de kleutergroepen niet vaak systematisch aan de orde. Wel wordt er gewerkt aan de ontwikkeling van de geletterdheid, de natuurlijke belangstelling van kinderen voor geschreven taal. Vaak gebeurt dat spelenderwijs, soms worden er ook programma's gebruikt, zoals *Schatkist*.

We zullen nu eerst kort aangeven waar de verschillende domeinen betrekking op hebben en dan gaat het dus vooral om de groepen 3 tot 8.

Aanvankelijk lezen

Bij het aanvankelijk lezen willen we kinderen de beginselen van het leren lezen bijbrengen. Ze moeten leren welke letters er zijn en ze moeten in staat zijn om eenvoudige woorden hardop te lezen. Aanvankelijk lezen speelt zich doorgaans af in de eerste helft van groep 3. Er wordt heel vaak een aparte methode voor gebruikt. De meest bekende methoden in Nederland zijn *Veilig Leren lezen* en *De Leessleutel*.

Het aanvankelijk lezen is het begin van het systematisch leesonderwijs aan de hand van een methode; daarom gebruiken we ook de term 'aanvankelijk'.

Technisch lezen

Het leesonderwijs dat na het aanvankelijk lezen komt duiden we wel aan met de term voortgezet lezen. Een onderdeel daarvan is het technisch lezen. Het doel van het technisch lezen is de vaardigheid van het decoderen van teksten te vergroten. Het gaat dus vooral om het vlot kunnen voorlezen van de tekst, niet speciaal om het begrijpen van wat je leest. Net als bij

Geletterdheid

Voortgezet lezen

aanvankelijk lezen gaat het er bij technisch lezen om dat kinderen letters kunnen ontcijferen en woorden hardop kunnen lezen, maar er wordt ook aandacht besteed aan efficiënte leesstrategieën, zoals het vlot kunnen herkennen van lettergroepen als -ieuw en str-, het overzien van een hele regel enzovoort. Technisch lezen werd vroeger vaak geoefend in groepen, waarbij kinderen die eenzelfde leesvaardigheid hebben bij elkaar werden gezet in één groep, het zogenoemde niveaulezen.

Niveaulezen

Begrijpend lezen

Een andere vorm van voortgezet lezen is begrijpend lezen. Hierbij gaat het erom dat de lezer betekenis toekent aan een tekst. Je kunt erachter komen of iemand een tekst begrepen heeft door het stellen van allerlei vragen over de betekenis van woorden en uitdrukkingen, de verbanden in een tekst of de bedoeling van de schrijver. Je krijgt dan vragen als: 'Voor hoeveel kinderen maakte moeder de taart? Waarom deed moeder geen suiker in de taart? Lees het recept van de taart. Welke ingrediënten heb je nodig om de taart te kunnen maken?' Voor begrijpend lezen bestaan tal van aparte methoden. Tegenwoordig zijn er ook methoden die alleen via internet verspreid worden, zoals *Nieuwsbegrip*. Vaak wordt in methoden voor begrijpend lezen ook aandacht besteed aan studerend lezen, waar meer de nadruk ligt op het vastleggen en presenteren van de informatie uit een tekst. Tegenwoordig wordt het niet meer als een apart domein van het taalonderwijs beschouwd, maar meer als een manier van informatieverwerking.

Studerend lezen

Belevend lezen

Naast technisch lezen en begrijpend lezen kennen we binnen het leesonderwijs ook nog het onderdeel belevend lezen. Je komt ook wel de term leesbevordering tegen. Hier gaat het vooral om de emotionele betrokkenheid van de lezer bij een tekst. Belevend lezen heeft tot doel om de kinderen te leren zich in te leven in de personages van een verhaal en te laten genieten van het lezen van (jeugd)boeken. Taalmethoden besteden er weinig aandacht aan. Je treft het soms wel aan als een onderdeel van een leesmethode, bijvoorbeeld bij *Ondersteboven van lezen* (zie figuur 1.1) en de nieuwe methode voor aanvankelijk lezen *Lijn 3*.

Leesbevordering

Spelling

Bij spelling gaat het erom dat de kinderen de meest voorkomende woorden correct kunnen schrijven en de belangrijkste spellingregels kunnen toepassen. De leerstof is voor kinderen verdeeld in spellingcategorieën: een groep woorden die allemaal dezelfde spellingmoeilijkheid bevatten. De kinderen moeten bij elke categorie leren welke strategie ze kunnen toepassen om de woorden correct te kunnen spellen.

Stellen

Bij stellen gaat het om het schrijven van teksten. Kinderen moeten hun gedachten, ervaringen en waarnemingen kunnen weergeven in de vorm van een tekst. Ze moeten weten hoe je te werk kunt gaan bij het schrijven en wat de regels en kenmerken zijn van de belangrijkste tekstsoorten. Dat gaat dus verder dan: schrijf een opstel over je huisdier. Kinderen leren er bijvoorbeeld hoe je een tekst kunt opbouwen en hoe je rekening houdt met de lezer. Stellen is een vast onderdeel van een taalmethode.

FIGUUR 1.1 Ondersteboven van lezen is een methode die alle aspecten van voortgezet lezen aanbiedt

Informatie voorafgaand aan eenheid 3

Uit en thuis

Vooraif

In deze eenheid kunt u de volgende kopieerbladen nodig hebben:	
Boekenpakket	kopieerblad 3
Niveauteksten	kopieerblad 17, 18 en 19 (aantallen ● ● ● zijn afhankelijk van welke leerlingen op welk niveau lezen)
Routeboekpagina's	kopieerblad 51 en 52
Antwoordbladen	kopieerblad 94 en 95

Leesbevordering

In deze eenheid staat het literaire kenmerk *beeldtaal* centraal. De leerlingen leren inzien dat beeld en tekst in verhalen op elkaar afgestemd of zelfs geïntegreerd kunnen zijn. In les 1 gebeurt dit naar aanleiding van het boek *Afrika achter het hek* van Bart Moeyaert en Anna Höglund. Aan het begin van de les praten de leerlingen met elkaar over het thema van de eenheid (*Uit en thuis*) en over een schutblad uit het genoemde boek. Aan het eind kiezen ze een boek dat ze gedurende de eenheid zelfstandig lezen. U kunt hierbij gebruikmaken van het Boekenpakket (eventueel aangevuld met boeken naar eigen keuze) of een geheel eigen boekenpakket samenstellen.

In de tweede (extra) les (les 5) wordt het literaire kenmerk *beeldtaal* verdiept met behulp van pagina's uit het boek *De Trojaanse oorlog & De reizen van Odysseus* van Marcia Williams. Het meer beschouwende karakter van deze les wordt mede ingevuld vanuit het literaire patroon: beeldtaal - interpretatie - verbeelding.

In de derde en laatste les (les 12) leren de leerlingen het literaire kenmerk *beeldtaal* toepassen op twee gedichten uit *Salto Natale* van Hans Hagen en op het boek dat zij gedurende de eenheid

zelfstandig hebben gelezen. De leerlingen maken een verslag over die boeken en proberen daarbij onder woorden te brengen wat zij vinden en voelen.

Begrijpend lezen

De hoofdpersoon Tim maakt plannen om met Grote Herman te gaan kamperen. In de teksten in les 7 en 9 gaat het over plaatsen waar mensen zich vestigen en leven en werken.

In les 2 leren de leerlingen dat woorden en zinnen vaak meer dan één betekenis hebben. In les 4 en 7 leren ze informatie afleiden en in les 9 vullen ze woorden en zinnen in op de plaats waar deze zijn weggelaten. Les 11 ten slotte, richt zich weer op het afleiden van informatie uit verschillende soorten teksten.

Technisch lezen

In de les technisch lezen (les 10) gaat bakker Larou bij Tim en zijn moeder eten. De leerlingen lezen woorden waarvan niet direct duidelijk is waar de klemtoon valt en lezen teksten met het juiste melodisch accent.

Informatie verwerven door lezen

In de lessen informatie verwerven door lezen (les 3, 6 en 8) van deze eenheid leren de leerlingen hoe ze boeken op een efficiënte manier kunnen zoeken. In les 3 gaat u hiertoe met ze naar het schooldocumentatiecentrum of de bibliotheek.

In les 8 wordt het opzoeken van boeken met behulp van de computer behandeld. Als u leerlingen wilt laten kennismaken met het computersysteem dat op school of in de bibliotheek wordt gebruikt, kunt u deze (extra) les geven.

Spreken en luisteren

Bij het domein spreken en luisteren gaat het erom dat kinderen ervaring opdoen met bepaalde mondelinge taalvormen, zoals een discussie of een spreekbeurt en dat ze leren om bepaalde spreek- en luisterstrategieën te hanteren. Je leert kinderen bijvoorbeeld hoe je een goede vraag stelt, hoe ze op elkaar kunnen reageren en hoe je iets uitlegt of spannend vertelt. Sommige methoden hebben het onderdeel spreken en luisteren gesplitst in twee leerlijnen, andere methoden bieden het in samenhang aan.

Taalbeschouwing

Bij taalbeschouwing wil je kinderen leren te reflecteren op de taalvorm, de manier waarop iets verwoord is. Het gaat erom dat kinderen in de vorm van de taal bijzonderheden en regelmaat ontdekken. Zo kunnen ze bijvoorbeeld ontdekken dat een persoonsvorm altijd de tijd in de zin aangeeft en dat je het woord *kantelen* op twee manieren kunt uitspreken. Een belangrijk onderdeel van taalbeschouwing is de traditionele grammatica, waarbij kinderen zinnen moeten ontleden in zinsdelen en de verschillende soorten woorden kunnen benoemen. Sommige methoden maken onderscheid tussen taalbeschouwing (dat meer betrekking heeft op algemene taalverschijnselen) en grammatica (waarbij het gaat om zinsontleding en woordbenoe-

Traditionele grammatica

ming). Je komt in methoden allerlei verschillende benamingen tegen voor taalbeschouwing, zoals taalstructuur of kijken naar taal.

Woordenschat

Door de toename van kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal heeft het domein woordenschat de laatste jaren meer aandacht gekregen in het taalonderwijs. Bij dit domein gaat het niet alleen om het aanleren van de betekenis van nieuwe woorden, maar ook om bepaalde uitdrukkingen, zeggwijzen en spreekwoorden.

Een opsplitsing van het taalonderwijs in domeinen komt wat onnatuurlijk over, omdat we in het dagelijks leven eigenlijk alleen een tweedeling maken in schriftelijk en mondeling taalgebruik. Een nadeel van een aparte behandeling van de verschillende domeinen is dat het leidt tot versnippering en verkokering van het taalonderwijs. Kinderen zien geen verband tussen wat ze leren bij begrijpend lezen en bij stellen, terwijl je bij beide domeinen bezig bent met teksten.

Aan de andere kant is het voor het ontwerpen van taalonderwijs wel zinvol om een indeling in domeinen te hanteren. Juist omdat het taalonderwijs zo breed is, is het handig om in de instructie een beperkt aspect centraal te stellen. Ook bij het koppelen van taalactiviteiten aan een thema kun je de indeling in domeinen gebruiken om een zo veelzijdig mogelijk taalaanbod te doen. Hoe je met de verdeling in domeinen omgaat, heeft alles te maken met je visie op taalonderwijs. We zullen daar in de volgende paragraaf verder op ingaan.

We hebben hiervoor globaal beschreven wat de inhoud is van het taalonderwijs op de basisschool. Maar het gaat er niet alleen om dat je aandacht besteedt aan domeinen als stellen, spelling en woordenschat. Dat gebeurde in het eerste voorbeeld aan het begin van het hoofdstuk. De kinderen werden aan het werk gezet met opdrachten uit de taalmethode. Op deze manier houd je de kinderen bezig en moet je maar afwachten of ze wat leren. Bij het taalonderwijs gaat het er ook om dat we kinderen leren hoe ze bepaalde taken moeten aanpakken en welke strategieën ze kunnen toepassen. Je kunt kinderen de opdracht geven om een advertentie te maken en dan werk je binnen het domein stellen. Als je ze er niet bij vertelt hoe ze te werk moeten gaan bij het schrijven van een advertentie en aan welke eisen een advertentie moet voldoen, leer je ze hoegenaamd niets. Taalonderwijs wil dus ook zeggen dat je kinderen strategieën aanleert, werkwijzen bijbrengt en bepaalde aanpakken verduidelijkt. In het vervolg van dit boek komen de verschillende strategieën voor het taalonderwijs uitgebreid aan de orde.

OPDRACHTEN

Hierna staat een aantal opdrachten uit taalmethoden. Geef aan om welke domeinen van het taalonderwijs het gaat.

- a** Maak met elk woord een woordspin van minstens zes woorden.
- b** In welke richting vliegt het vliegtuig? Hoe weet je dat?
- c** Maak twee rijen woorden in je schrift. Een rij met *woorden voor beroepen*. En een rij met *andere woorden*.
- d** Lees het volgende rijtje woorden:
 straat
 struik
 stroop

- e Oorzaak – gevolg. Maak de zinnen af.
Als je een ruit breekt, ...
- f Wat gebeurde er toen het speelgoed ging leven? Schrijf daar een spannend of gek verhaal over.
- g Maak steeds één woord met de volgende woorden.
hand kerk doek klok
- h w l h k
ik kam het . aar
- i Je krijgt een werkblad. Op dat blad staan zeven soorten programma's en combinaties daarvan. Praat in je groepje over de soorten programma's. Welke soort programma zie jij het liefst?

1.2 De doelen van het taalonderwijs

Wat moeten de kinderen op de basisschool nu precies leren op het gebied van taal. Dat staat beschreven in de kerndoelen die sinds 2006 van kracht zijn. In subparagraaf 1.2.1 gaan we dieper in op de kerndoelen voor het taalonderwijs. De kerndoelen zijn globale einddoelen en ze hebben een beperkte functie in het onderwijs. De kerndoelen zijn voor de verschillende leerjaren uitgewerkt in tussendoelen. Deze komen in subparagraaf 1.2.2 aan bod.

Sinds 2010 gelden de referentieniveaus voor taal en rekenen. Hierin zijn voor alle vormen van taalonderwijs de doelen beschreven, zodat ook de doorgaande lijn van basisschool tot universiteit zichtbaar wordt. In subparagraaf 1.2.3 gaan we hier verder op in.

1.2.1 Kerndoelen

In de kerndoelen wordt aangegeven wat de kinderen aan het eind van de basisschool moeten kennen en kunnen op het gebied van de verschillende basisschoolvakken. De kerndoelen vormen dus de einddoelstellingen van de basisschool. Tot 1993 waren er geen landelijke afspraken over de inhoud van het basisonderwijs. Om meer eenheid in het onderwijs te krijgen, zijn de kerndoelen ingevoerd (www.minocw.nl/kerndoelen). De eerste kerndoelen waren nog vrij uitvoerig en gedetailleerd, de nieuwste kerndoelen die in 2006 zijn ingevoerd zijn veel globaler. De kerndoelen voor het taalonderwijs vind je in figuur 1.2.

Wat opvalt bij de kerndoelen is dat de taalvaardigheid van de leerlingen centraal staat. Het gaat niet om kennis, maar om communicatieve vaardigheden. De kerndoelen zijn geformuleerd in termen van functionele taalactiviteiten. Er wordt in de kerndoelen dan ook nadrukkelijk een relatie gelegd tussen taal en andere schoolvakken: de leerlingen moeten leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school en studieteksten. Dat betekent dat taalvaardigheid gezien wordt als een zaak van alle vakken. Een ander opvallend punt is dat nadrukkelijk het aanleren van strategieën wordt genoemd. De leerlingen moeten leren strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen. Dat betekent dat taalonderwijs geen kwestie is van de kinderen veel te laten oefenen met taal, je zult strategieën moeten aanleren en aandacht moeten hebben voor hoe kinderen bepaalde taken moeten aanpakken.

Opvallend is ook dat er in de kerndoelen aandacht wordt gevraagd voor het plezier krijgen in het lezen en schrijven van verhalen, gedichten en

FIGUUR 1.2 De kerndoelen voor het taalonderwijs*Mondeling taalonderwijs*

- 1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
- 2 De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
- 3 De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

Schriftelijk taalonderwijs

- 4 De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
- 5 De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
- 6 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.
- 7 De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
- 8 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
- 9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

- 10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
- 11 De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegd en delen van dat gezegde onderscheiden.
De leerlingen kennen:
 - regels voor het spellen van werkwoorden
 - regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden
 - regels voor het gebruik van leestekens
- 12 De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

informatieve teksten. Dat is een lastige doelstelling, want hoe moet je daaraan werken? Hoe kun je als leerkracht stimuleren dat kinderen bijvoorbeeld plezier krijgen in het schrijven van verhalen? Is dat een kwestie van veel positieve feedback geven of aansprekende werkvormen inzetten?

En hoe stel je vast dat kinderen plezier hebben in taal? Kinderen lezen niet altijd met glimmende pretoogjes in een methode begrijpend lezen of zitten knorrend van genoeg te schrijven aan een zelfverzonnen verhaal. En toetsen voor plezier in taal zijn er niet. Een taalactiviteit die hoog scoort in het kader van plezier in taal is het belevend lezen aan de hand van jeugdboeken. Maar dat is een onderdeel waar taalmethoden weinig aandacht aan besteden en dat betekent dat je zelf lesactiviteiten op dit gebied moet ontwerpen.

Een laatste opvallend punt is dat er ook aandacht wordt gevraagd voor digitale bronnen. Als je bij het taalonderwijs alleen met een taalboek en een leesboek werkt, voldoe je niet aan de kerndoelen. Bij het taalonderwijs zul je dus heel nadrukkelijk ook teksten moeten betrekken die op het internet te vinden zijn. Veel taalmethoden geven daartoe een aanzet door een ondersteunende website.

De kerndoelen hebben verschillende functies in het onderwijs. De onderwijsinspectie gebruikt ze om te controleren of scholen voldoen aan de wettelijke eisen, maar ze functioneren ook als een soort richtlijn voor het voortgezet onderwijs. Voor methodemakers zijn de kerndoelen natuurlijk ook een belangrijk richtpunt: de kerndoelen bepalen de inhoud en het eindniveau van een taalmethode.

Maar wat heb je nu aan de kerndoelen voor jouw taalonderwijs? Je zult ze vast niet dagelijks gebruiken bij het voorbereiden van je lessen. Daarvoor zijn de doelen te algemeen en te abstract. Een doel als 'De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen' is niet te realiseren in één les. Je zult daar langere tijd aan moeten werken met verschillende soorten teksten. Voor het formuleren van doelen voor een losse les of een serie lessen heb je dus niet zoveel aan de kerndoelen. In die zin is het nut van de kerndoelen beperkt. Maar ze helpen je wel in te zien wat de relevante onderwerpen en vaardigheden zijn binnen het taalonderwijs. Ze hebben de functie van een controlelijst en een handvat voor het vormgeven van het taalonderwijs in de basisschool.

De kerndoelen kunnen ook een hulpmiddel zijn bij het opstellen van een taalbeleidsplan en je kunt ze gebruiken om het taalonderwijs in een groep te evalueren. Het kan geen kwaad om regelmatig vragen te stellen als:

- Komen alle kerndoelen in het taalonderwijs aan de orde?
- In welke leerjaren komen welke kerndoelen aan bod?
- Is de aandacht evenwichtig verdeeld over de verschillende kerndoelen?

Box Taalbeleid

Bij taalbeleid gaat het om de maatregelen die je op schoolniveau neemt om het taalonderwijs te verbeteren. Aanvankelijk was het taalbeleid sterk gericht op het verbeteren van de taalvaardigheid van anderstalige kinderen, maar tegenwoordig heeft het betrekking op het taalonderwijs aan alle kinderen. De bedoeling van het taalbeleid is om al het taalonderwijs in de school op elkaar af te stemmen. Onderwerpen die in het taalbeleid aan de orde dienen te komen, zijn bijvoorbeeld: het invoeren van nieuwe methoden, de positie van taal in andere vakken, NT2-onderwijs of het gebruik van

woordenboeken in de klas. Het taalbeleid geeft aan hoe het taalonderwijs op een school is georganiseerd en welke plannen er zijn op het gebied van scholing. De directe aanleiding voor een basisschool om een duidelijk taalbeleid te formuleren, zijn vaak tegenvallende resultaten op de Cito-toetsen of de toestroom van allochtone leerlingen.

Een basisschool kan een taalcoördinator aanstellen die (samen met de directie) verantwoordelijk is voor het taalbeleid.

Het opzetten van een taalbeleid start meestal met het in kaart brengen van wat er op de school aan taalonderwijs gebeurt. Daar zijn kant-en-klare screeningslijsten voor, zoals *Het Instrument Taalbeleid*. Met behulp van een schoolbegeleidingsdienst kan het taalonderwijs van een basisschool op de volgende acht punten worden doorgelicht:

- 1 taalprogramma
- 2 aanvullende materialen en activiteiten
- 3 leerlingvolgsysteem
- 4 zorgverbreding
- 5 leerkrachtvaardigheden
- 6 taal in andere vakken
- 7 ruimte voor thuistaal
- 8 contacten met ouders

Na een screening kan een school het taalbeleid beschrijven in een taalbeleidsplan, waarin een beschrijving staat van de visie van de school op het taalonderwijs, de prestaties van de leerlingen en de plannen om het taalonderwijs te verbeteren. Meer informatie over taalbeleid is te vinden in Kuiken & Vermeer (2013).

De kerndoelen hebben dus vooral een functie op beleidsmatig niveau en je kunt ze hanteren als een controlemiddel voor het onderwijs. Ook bij het aanschaffen van een nieuwe methode komen de kerndoelen in beeld. Over het algemeen zijn uitgeverij erop gespitst om een methode op de markt te brengen die voldoet aan de kerndoelen. Maar op www.wikiwijsleermiddelenplein.nl kun je zien dat niet alle taal- en leesmethoden volledig aan de kerndoelen voldoen. En dat kan betekenen dat je soms zelf aanvullende onderwijsprogramma's bij een methode moet ontwerpen.

1.2.2 Tussendoelen

Omdat de kerndoelen heel algemeen geformuleerd zijn en alleen het eindniveau van het taalonderwijs aangeven, hebben ze maar een beperkte functie in het onderwijs. Daarom zijn er bij de kerndoelen ook tussendoelen en leerlijnen geformuleerd door het Expertisecentrum Nederlands en de SLO. Tussendoelen worden wel omschreven als gemarkeerde momenten op weg naar de kerndoelen. Je kunt ze vinden op de website <http://tule.slo.nl>. Bij elk kerndoel is een leerlijn ontwikkeld, uitgesplitst naar groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. Deze leerlijnen geven een veel concreter beeld van wat kinderen zouden moeten leren bij het taalonderwijs. Er wordt ook aangegeven welke activiteiten de kinderen kunnen ondernemen bij een bepaalde leerlijn. Bovendien worden de activiteiten van de leerkracht beschreven en krijg je een doorkijkje naar de praktijk van het onderwijs. Zo

vind je voor het kerndoel 'de leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten' de volgende activiteiten op <http://tule.slo.nl>:

- De kinderen bekijken, samen met de leraar, verschillende boeken en praten over verschillen en overeenkomsten, bijvoorbeeld: wat gebeurt er in het ene boek en in het andere boek?
- Ze bekijken, samen met de leraar, verschillende foto's in kranten of tijdschriften en bespreken wat er op de foto's te zien is; ze gaan daarbij in op verschillen en overeenkomsten.
- De kinderen bekijken, samen met de leraar, verschillende soorten boeken/teksten over eenzelfde onderwerp en praten over de verschillen. De kinderen werken bijvoorbeeld aan een thema en hebben daar boeken/teksten bij verzameld. De boeken/teksten hebben allemaal te maken met hetzelfde thema, maar belichten het op een andere manier.
- De kinderen vergelijken zelfgeschreven teksten over eenzelfde onderwerp. Ze leren hiermee dat je als auteur voor een eigen invulling van een onderwerp kunt kiezen.
- Ze vertellen wat ze van een tekst vinden. Ze leren dat anderen een andere mening over een tekst kunnen hebben.
- De kinderen herkennen de verschillen tussen informatieve en betogende teksten en de bedoelingen van de auteurs steeds beter. Ze krijgen meer zicht op de kenmerken van de verschillende soorten teksten. Zo zien ze in dat in betogende teksten de mening van de schrijver een belangrijke rol speelt, terwijl die in informatieve teksten meestal minder expliciet aan de orde is. Ze leren ook dat een schrijver van betogende teksten (bijvoorbeeld een advertentietekst) de lezer via argumenten probeert te overtuigen en tot actie probeert over te halen.
- Ze vergelijken gevonden informatie uit verschillende bronnen met elkaar.
- Ze geven een waardeoordeel over de inhoud van een tekst.
- Ze kijken, met de leraar, kritisch naar boodschappen in krant, reclamedrukwerk en op internet en gaan na wat de bedoeling van de auteur is.
- Ze bespreken met elkaar of iets een mening of een feit is.
- Ze vertellen wat ze van een boek/tekst vinden en illustreren dit aan de hand van voorbeelden en argumenten.
- Ze vergelijken hun mening met de mening in de tekst en formuleren een eigen mening.

Daarnaast heeft het Expertisecentrum Nederlands ook tussendoelen geformuleerd voor de beginnende en gevorderde geletterdheid. Onder geletterdheid verstaan we de spontane belangstelling voor letters en teksten en het inzicht dat kinderen ontwikkelen in de functies van geschreven taal. In de tussendoelen wordt aandacht besteed aan de volgende acht leerlijnen (die overigens wel weer in samenhang met elkaar moeten worden gezien):

- leerlijn 1: lees- en schrijfmotivatie
- leerlijn 2: technisch lezen
- leerlijn 3: spelling en interpunctie
- leerlijn 4: begrijpend lezen
- leerlijn 5: strategisch schrijven
- leerlijn 6: informatieverwerking
- leerlijn 7: leeswoordenschat
- leerlijn 8: reflectie op geschreven taal

Geletterdheid

In verschillende publicaties heeft het Expertisecentrum Nederlands de tussendoelen ook weer verder uitgewerkt in concretere ideeën voor het onderwijs (zie bijvoorbeeld Aarnoutse e.a., 2003).

Hoe helpen deze tussendoelen en leerlijnen je nu bij het ontwerpen en vormgeven van je taalonderwijs? Laten we als voorbeeld nemen het tussendoel 'Ze onderscheiden verschillende soorten teksten zoals verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten'. Je vindt het bij de tussendoelen gevorderde geletterdheid onder leerlijn 4 Begrijpend lezen, Middenbouw. Als je wilt werken aan dit tussendoel moet je de kinderen niet alleen in aanraking brengen met veel verschillende tekstsoorten, maar ze moeten ook de kenmerken van die tekstsoorten leren onderscheiden. Bovendien moeten ze dat kunnen voor teksten op allerlei niveaus en voor allerlei situaties, van handleidingen en verhalen tot telefoonboeken en reclamefolders. Je zult die activiteiten regelmatig moeten uitvoeren en daarbij ook een zekere opklimming in moeilijkheidsgraad moeten hanteren. Je bent dus veel tijd kwijt om de kinderen te instrueren en daarnaast zullen de kinderen de verschillende soorten teksten ook moeten kunnen onderscheiden in functionele situaties, bijvoorbeeld bij thematisch werken of bij andere vakken. Voordat de kinderen dat zelfstandig kunnen, zul je al veel tijd aan dit tussendoel hebben besteed. Dat betekent dat de tussendoelen vooral een functie hebben in het opzetten van een leerlijn. In een concrete les of serie lessen zul je vaak maar aan één aspect van een tussendoel kunnen werken, bijvoorbeeld de kinderen kunnen een onderscheid maken tussen verhalende en informatieve teksten. De tussendoelen zijn dus goed te gebruiken om het werken binnen een leerjaar in de basisschool vorm te geven en te controleren. In die zin dienen ze, net als de kerndoelen, het gesprek over taalonderwijs in de school. Het gaat dan om de didactische opbouw binnen een leerjaar, de onderlinge afstemming tussen de verschillende groepen en om te controleren of alle kerndoelen goed aan bod komen

1.2.3 Referentieniveaus

Per 1 januari 2010 zijn de referentieniveaus voor taal en rekenen ingevoerd in het Nederlandse onderwijs. De referentieniveaus omschrijven wat leerlingen moeten weten en kunnen op het gebied van taal en rekenen op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft opdracht gegeven om de referentieniveaus te ontwikkelen om de doorlopende leerlijnen te garanderen. De leerstof voor taal voor voortgezet onderwijs sloot niet aan op die van het basisonderwijs; men wist vaak niet van elkaar wat er op het lesprogramma stond. Zowel voor taal als rekenen zijn vier niveaus beschreven, aangeduid als 1F, 2F, 3F en 4F, waarbij de F staat voor fundamenteel niveau. Het eindniveau voor het primair onderwijs en het speciaal basisonderwijs staat beschreven in niveau 1F, niveau 2F geldt voor het vmbo en de eerste drie leerjaren van het mbo, niveau 4F heeft betrekking op mbo4 en havo en 4F beschrijft het niveau voor het vwo.

Naast een fundamenteel niveau onderscheidt men ook nog een streefniveau; dat is het niveau dat door de betere leerlingen bereikt kan worden. Voor het basisonderwijs is het streefniveau (ook wel aangeduid als 1S) gelijk aan niveau 2F (zie figuur 1.3).

FIGUUR 1.3 De referentieniveaus voor de niveaus 1F en 2F voor mondelinge taalvaardigheid – gesprekken

Mondelinge taalvaardigheid gesprekken		
	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Algemene omschrijving gesprekken	Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school.	Kan in gesprekken over alledaagse en niet alledaagse onderwerpen uit leefwereld en (beroeps)opleiding uiting geven aan persoonlijke meningen, kan informatie uitwisselen en gevoelens onder woorden brengen.
Taken		
1 Deelnemen aan discussie en overleg	Kan de hoofdpunten volgen en kan de eigen mening verwoorden en onderbouwen met argumenten. Kan kritisch luisteren naar meningen en opvattingen en een reactie geven.	Kan bespreken wat er gedaan moet worden en bijdragen aan de planning. Kan tijdens een discussie of overleg (op beleefde wijze) een probleem verhelderen, een overtuiging of mening, instemming of afkeuring uitdrukken en commentaar geven op de visie van anderen.
2 Informatie uitwisselen	Kan in gesprekken binnen en buiten school informatie geven en vragen en kan kritisch luisteren naar deze informatie. Kan informatie beoordelen en een reactie geven.	Kan informatie vragen en geven aan instanties binnen en buiten school. Kan informatie verzamelen en verwerken via het houden van een vraaggesprek.
Kenmerken van de taakuitvoering		
Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	Kan een kort gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen.	Kan de juiste frase gebruiken om aan het woord te komen. Kan een reactie uitstellen totdat hij de bijdrage van de ander geïnterpreteerd en beoordeeld heeft.
Afstemming op doel	Kan gesprekken voeren om informatie en meningen uit te wisselen, uitleg of instructie te geven en te volgen. Herkent gesprekssituaties en kan passende routines gebruiken.	Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.
Afstemming op de gesprekspartners	Kan de gesprekspartner(s) redelijk volgen tenzij ze voor onverwachte wendingen in het gesprek zorgen. Kan woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag.	Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reacties schatten. Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).
Woordgebruik en woordenschat	Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.	Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. Het kan soms nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.
Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie, onduidelijke articulatie en/of haperingen. Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.	De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, ondanks een eventueel accent, af en toe een verkeerd uitgesproken woord en/ of haperingen. Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. Aarzelingen en fouten in zinsbouw zijn eigen aan gesproken taal en komen dus voor, maar worden zo nodig hersteld.

In de referentieniveaus wordt een andere indeling in domeinen gehanteerd dan we in paragraaf 1.1 gegeven hebben. Men onderscheidt de volgende domeinen en subdomeinen:

- mondelinge taalvaardigheid:
 - gespreksvaardigheid
 - luistervaardigheid
 - spreekvaardigheid
- leesvaardigheid:
 - lezen van zakelijke teksten
 - lezen van fictionele teksten
- schrijfvaardigheid
- taalbeschouwing en taalverzorging:
 - grammatica en spelling
 - begrippen

Wat opvalt is dat belangrijke domeinen als aanvankelijk lezen, technisch lezen, leesbeleving en woordenschat niet expliciet worden beschreven in het referentiekader. Dat heeft ermee te maken dat aanvankelijk en technisch lezen min of meer voorwaardelijk zijn voor het lezen van teksten. Het zijn ook onderdelen die alleen in het basisonderwijs geoefend worden en waarvoor dus geen doorlopende leerlijnen geformuleerd kunnen worden. Woordenschat wordt ook niet apart genoemd, omdat leerlingen bij alle domeinen nieuwe woorden leren. Belevend lezen maakt onderdeel uit van het lezen van teksten.

Het invoeren van de referentieniveaus heeft voor het basisonderwijs beslist een aantal voordelen. Het is nu precies duidelijk wat er van de leerlingen verwacht wordt op het gebied van taal. Je kunt als school ook exacte doelen stellen en daarmee wordt het gemakkelijker om opbrengstgericht te werken. Invoering van de referentieniveaus betekent dat de programma's van verschillende schooltypen beter op elkaar zullen aansluiten en overlappingen en hiaten kunnen worden voorkomen. Het voortgezet onderwijs kan nu gemakkelijker nagaan waar de tekorten voor leerlingen liggen. De Stichting Leerplanontwikkeling heeft de referentieniveaus voor de groepen 1 t/m 8 uitgewerkt voor de drie van de vier domeinen van het referentiekader (zie: Van der Beek & Paus, 2011; Van Gelderen, 2010; Oosterloo & Paus, 2010).

Er zijn nu dus twee wettelijke regelingen voor de doelen van het basisonderwijs: de kerndoelen en de referentieniveaus. De komst van de referentieniveaus heeft de kerndoelen niet overbodig gemaakt. De kerndoelen beschrijven wat in het basisonderwijs aangeboden moet worden aan de leerlingen. De referentieniveaus geven het beheersingsniveau van de leerlingen aan, dat heeft dus te maken met de opbrengst van het onderwijs. Je moet dus als basisschool kunnen aantonen dat je alles wat in de kerndoelen beschreven staat, aanbiedt aan de leerlingen. Uit de toetsen die je afneemt, moet blijken dat de leerlingen het niveau halen dat in de referentieniveaus is beschreven. Overigens zijn er nog geen speciale toetsen ontwikkeld die meten of een leerling op het juiste referentieniveau zit. Voor het domein mondelinge taalvaardigheid is dat ook heel lastig.

Omdat de referentieniveaus veel uitvoeriger zijn dan de kerndoelen zullen ze in de toekomst leidend worden voor het taalonderwijs. Je ziet nu dat de

meeste recente taalmethoden de referentieniveaus al in hun leerstofaanbod hebben verwerkt. Dat betekent soms dat er nieuwe elementen aan bod komen die tot voor kort nog niet tot de stof voor het basisonderwijs behoorden, bijvoorbeeld het verschil tussen hoofdzinnen en bijzinnen (vergelijk figuur 1.4).

FIGUUR 1.4 Door de invoering van de referentieniveaus wordt er in methoden nu ook aandacht besteed aan hoofdzinnen en bijzinnen, zoals in de nieuwste versie van *Taalactief*

thema 3

week 1

taal verkennen

les 4

Eerst proberen
Schrijf de hoofdzin en de bijzin op.
Onderstreep de persoonsvorm.

- Ik hoor zojuist dat Hendrika Hengelvis is opgegeten.
Doe het zo:
1 hoofdzin: *Ik hoor zojuist*
bijzin: *dat Hendrika Hengelvis is opgegeten.*
- De Sabeltandvis vertelde niet of het hem gesmaakt had.
- Hij was allang verdwenen toen het zand heel langzaam neerdarrelde.

Heb je een fout? Begin bij
Heb je alles goed? Begin bij

1 Schrijf de persoonsvorm van hoofdzin en bijzin op.
Tip: de hoofdzin is gekleurd.

- Sjaak haalt elke week vis, tenzij zijn lijf tegenwerkt.
Doe het zo: *1 haalt, tegenwerkt*
- Hij loopt naar de viskraam waar ze verse vis verkopen.
- Hij kwam daar al toen hij nog een kleine jongen was.
- De visboer vertelt de hele dag grappen terwijl hij de vis schoonmaakt.
- 'Omdat ik veel vis gevangen heb, bof je vandaag.'
- 'De haring is zo vers dat hij zelf in je mond zwermt.'

Dit ga je leren
Je leert het verschil tussen een hoofdzin en een bijzin.

Dit moet je weten
Een samengestelde zin bestaat uit twee of meer deelzinnen elk met een eigen persoonsvorm. Deelzinnen kunnen hoofdzin of bijzin zijn.

- In de hoofdzin is de persoonsvorm het eerste of tweede woord.
- In de bijzin staat de persoonsvorm achteraan of bijna achteraan.
- De bijzin zegt iets over de hoofdzin.

Joris vraagt of je morgen nog komt.
Joris vraagt. → hoofdzin
of je morgen nog komt. → bijzin

OPDRACHTEN

- Hierna vind je een aantal opdrachten uit taalmethoden. Geef bij elke opdracht aan met welk kerndoel er gewerkt wordt.
 - Zoek de samenstellingen. Schrijf ze in je schrift.
 - Er staan twee zinnen. Maak er één zin van.
 - Je hoort nu een verhaal over Louis Braille. Beantwoord daarna de vragen die gesteld worden.
 - Je krijgt wel eens een cadeau dat je eigenlijk niet mooi of leuk vindt. Maar de gever gaf het met de beste bedoelingen. Vind je dat je mag zeggen dat je het cadeau niet leuk vindt? Of vind je dat niet aardig of beleefd. Praat daarover in je groepje.


- e Welke titel past goed bij het verhaal?
- 1 leren door lezen
 - 2 leren van anderen
 - 3 leren op school
- f Stel je voor: je meester is over drie dagen jarig. Groot feest dus! Hij wil 's middags met jullie naar het zwembad. Dát is leuk, zul je denken. Ja, maar er is één probleem: als hij in het zwembad is, gooit hij altijd de kinderen in het water, ook als ze dat na de zoveelste keer helemaal niet leuk meer vinden... Hij kán het maar niet laten. Daarom vinden de meeste kinderen zwemmen helemaal niet zo'n leuk idee... Praat er in je groepje over hoe jullie dit probleem zouden oplossen. Gebruik het Stappenplan.
- g Welke twee versjes hebben dezelfde wens?
- a versje 1 en 2; b versje 2 en 5; c versje 3 en 4; d versje 1 en 5.
- h Schrijf de letters van de zinnen in je schrift. Zet daarachter feit of mening.
- a Die juf lijkt me trouwens wel aardig.
 - b Juma haalt haar schouders op.

1.3 Visies op taalonderwijs

In figuur 1.5 zie je twee pagina's uit de methode *En nu ... taal*, een taalmethode uit 1973. Aan de hand van het thema 'Wees goed voor de dieren', krijgen de kinderen een aantal oefeningen voorgeschoteld, waarbij het gaat om de domeinen stellen, spelling, spreken en luisteren en taalbeschuwing. Wat opvalt, is dat er in het leerlingenboekje alleen opdrachten staan; er wordt geen instructie of uitleg gegeven. Alleen bij de tweede oefening

FIGUUR 1.5 Een pagina uit de taalmethode *En nu... taal* uit 1973

Wees goed voor dieren 1



1 Schrijf bij ieder plaatje twee zinnen.

2 De woorden van deze week:

De jongen vult de *ruif*.
Paarden eten uit *ruiven*.
ruif - ruiven.


Mezen zijn *insekteneters*.
Kijk, daar vliegt een *koolmees*.
mees - mezen.

De merel snoept van de *druiven*.
De *druif* is een lekkere vrucht.
druif - druiven.

40

Nu jullie!

één	-	twee
kaas	-	
bass	-	
kulif	-	
raaf	-	
schaaf	-	
schuif	-	
haas	-	



*Maak er twee groepen van en bedenk in elke groep nog een paar woorden.


3 Tjerk heeft een mooie hond. Die heeft hij gekregen op zijn verjaardag. Hij zorgt goed voor zijn kameradje. Op een keer loopt Max - zo heet de hond - de straat op en komt onder een fiets. Zijn poot is gebroken. De dierenarts wordt erbij geroepen. Wat heeft die Tjerk veel te vragen!

We gaan het verhaaltje spelen:

Tjerk - Vader - Max - de dierenarts.
Eerst opbellen en denk eraan, Tjerk, vragen hoort!

4 Maak de zin langer!
Niet meer dan 5 woorden erbij!

1. Meesjes zijn nuttige dieren, doordat ze
2. In de boom hangt een nestkastje, waarin
3. De voerman geeft zijn paard een klonstje, omdat
4. De dierenarts verzorgt de hond, die
5. Je mag de dieren niet mishandelen, maar



41

wordt de spellingcategorie die deze week centraal staat genoemd. De oefeningen zijn weinig functioneel of uitdagend voor kinderen, nu niet en waarschijnlijk in 1973 ook niet. Er is veel schrijfwerk te doen en als de leerkracht destijds de opdracht heeft gegeven om de zinnen uit het boekje in het schrift over te schrijven, hebben de leerlingen in elk geval flink gewerkt aan hun handschriftontwikkeling.

Het type oefeningen in deze methode kom je nog steeds tegen in taal- en spellingmethoden. Kinderen moeten nog steeds zinnen bij plaatjes schrijven, woorden in het meervoud zetten, verhaaltjes naspelen of zinnen afmaken waar ze zelf nooit aan zouden beginnen. Ook nu is taalonderwijs nog vaak niet functioneel, moeten kinderen veel overbodig schrijfwerk doen en is het nut van oefeningen onduidelijk. Veranderingen in het taalonderwijs gaan langzaam.

De manier waarop je taalonderwijs verzorgt, heeft alles te maken met je visie. In deze paragraaf zullen we eerst in subparagraaf 1.3.1 een aantal discussiepunten rond goed taalonderwijs bespreken en ook onze kijk op goed taalonderwijs verwoorden. Daarna zullen we in subparagraaf 1.3.2 een aantal veelvoorkomende visies op taalonderwijs bespreken.

1.3.1 Uitgangspunten voor taalonderwijs

In de loop der jaren zijn er verschillende aanpakken en visies geweest binnen het taalonderwijs. Hoe je taalonderwijs geeft en vanuit welke opvatting je dat doet, heeft te maken met de volgende punten:

- de integratie van de domeinen van het taalonderwijs
- de aandacht voor deelvaardigheden
- de wijze van instructie geven
- de doelstelling van het taalonderwijs
- de gebruikte werkvormen

We zullen ze achtereenvolgens bespreken en ook aangeven wat ons idee van goed taalonderwijs is.

De integratie van de domeinen van het taalonderwijs

Sinds jaar en dag hebben we in het Nederlandse onderwijs aparte methoden voor taal en lezen. Dat is vreemd, want lezen en bijvoorbeeld stellen zijn taalactiviteiten die min of meer elkaars spiegelbeeld zijn. Zowel bij het lezen als het stellen staat de tekst centraal en je hebt vergelijkbare vaardigheden nodig om die tekst te schrijven of te lezen. In een leesmethode wordt nauwelijks een relatie gelegd met het schrijven van teksten en in de taalmethode wordt geen aandacht besteed aan leesvaardigheden.

De verklaring ligt ongetwijfeld in het feit dat taalmethoden en leesmethoden gescheiden worden ontwikkeld door aparte auteursteams. En als een dergelijke praktijk eenmaal zo is gegroeid, dan is het lastig om dat te veranderen. Als methoden geen relaties leggen tussen de verschillende domeinen van het taalonderwijs, dan zal een leerkracht dat moeten doen. Dat betekent dat je wel precies moet weten welke vaardigheden leerlingen moeten beheersen.

Het is niet alleen zo dat taal- en leesmethoden geen samenhang vertonen, ook binnen taalmethoden is de samenhang tussen de verschillende domeinen vaak ver te zoeken. Vooral in de oudere taalmethoden was dat het geval. Een taalmethode startte vaak met de introductie van een thema en naar aanleiding van dat thema was er aandacht voor spreken en luisteren,

taalbeschouwing, stellen en woordenschat. De enige samenhang tussen de domeinen was de inhoudelijke binding met het thema. Als het thema 'reizen' centraal stond, dan gingen de oefeningen over het vinden van de persoonsvorm over reizen. Tegenwoordig werken veel methoden nog op deze manier, al is er in de nieuwste generatie taalmethoden wel wat verbeterd.

De visie die je hebt op taalonderwijs kan zich bewegen tussen het gescheiden aanbieden van domeinen tot volledig geïntegreerd taalonderwijs. Dat laatste zul je in de praktijk niet vaak tegenkomen, ook al omdat je sommige domeinen beter in aparte leergangen kunt aanbieden. Dat is bijvoorbeeld het geval bij aanvankelijk lezen, spelling en grammatica waar je de leerstof volgens een bepaalde opbouw moet aanbieden. Bij het leren spellen kun je beter niet beginnen met woorden als *elektriciteit* en *computer*, hoezeer die ook in de belevingswereld van kinderen liggen. Het is verstandiger om te starten met het schrijven van woorden als *poes* en *raam*, waarbij je gewoon kunt opschrijven wat je hoort. En bij het grammaticaonderwijs beginnen we niet met het lijdend voorwerp, maar eerst met het aanleren van de persoonsvorm, omdat je het lijdend voorwerp pas kunt vinden als je weet wat de persoonsvorm in een zin is.

Kinderen leren beter als leerinhouden die met elkaar te maken hebben ook in samenhang worden aangeboden. Waarom zou je bij taalbeschouwing apart aandacht geven aan figuurlijk taalgebruik, terwijl dat ook bij de domeinen stellen en begrijpend lezen aan bod kan komen? Waarom een aparte leerlijn woordenschat als er in de methode begrijpend lezen voldoende teksten staan om de woordenschat van kinderen uit te breiden? Wij zijn er voorstanders van om domeinen zo veel mogelijk te integreren of op elkaar af te stemmen. Dat wil niet direct zeggen dat je de taal- en leesmethoden bij het oud papier kunt zetten. Het betekent wel dat je bij het ontwerpen van lessen zelf moet zoeken naar relaties met andere domeinen. Met name vormen van thematisch werken lenen zich hier goed voor.

De aandacht voor deelvaardigheden

Nu zul je in het taalonderwijs niet altijd geïntegreerd bezig zijn. Zeker niet als je gebruikmaakt van een taalmethode. Heel vaak werk je binnen een bepaald domein (bijvoorbeeld de methode begrijpend lezen) en leg je van daaruit relaties met andere domeinen. Over hoe je binnen een domein werkt aan de vergroting van de taalvaardigheid bestaan ook verschillende benaderingen. Dat speelt vooral bij begrijpend lezen en stellen. Zo is men het niet eens over de vraag of we lezen en stellen moeten zien als een totaalactiviteit of als een proces dat opgebouwd is uit verschillende deelvaardigheden. Deze verschillende visies staan in de literatuur bekend als:

- de holistische benadering
- de atomistische benadering (of subskillapproach)

Holistische benadering

De holistische benadering ziet stellen en lezen als een totaalactiviteit, waarbij vooral de boodschap van de schrijver centraal staat. Dat betekent in de praktijk dat de leerlingen de opdracht krijgen om een verhaal te schrijven of een tekst te lezen, zonder dat de leerkracht ze aanwijzingen geeft over de te volgen werkwijze. Het gaat om een totaalopdracht waarbij de kinderen alle vaardigheden moeten toepassen.

Atomistische benadering

De atomistische benadering splitst lezen en stellen op in allerlei deelvaardigheden. Door het trainen van de afzonderlijke deelvaardigheden hoopt

men de vaardigheid in het lezen en stellen te verbeteren. Oefeningen in stijl, grammatica of het ordenen van gegevens zouden volgens de atomistische benadering rechtstreeks van invloed zijn op de vaardigheid in het lezen en schrijven van teksten.

Beide benaderingen gaan uit van een aantal vooronderstellingen. Bij de holistische benadering neemt men aan dat de kinderen spontaan de vaardigheden ontwikkelen en dat ze in staat zijn verschillende taken tegelijk aan te pakken. De atomistische benadering is erg optimistisch over het toepassen van de apart getrainde vaardigheden. Het is niet bewezen dat kinderen ook vaardiger worden in het schrijven van een tekst als ze veel losse oefeningen hebben gehad in stijl, woordenschat of grammatica. Voordeel is wel dat je taalontwikkeling van kinderen tot op detailniveau beter kunt monitoren.

In dit boek kiezen we voor een combinatie van de holistische benadering en de deelvaardigheidsbenadering. Het gevaar van een holistische benadering is dat je kinderen gewoon maar aan het werk zet en weinig aandacht hebt voor hoe ze een bepaalde leertaak moeten uitvoeren. En als je er wel aandacht voor hebt, dan loop je weer het gevaar dat je veel te uitvoerig bent, omdat lezen en stellen nu eenmaal complexe processen zijn. Daarom kun je in de instructie beter één bepaalde deelvaardigheid centraal stellen en daar uitgebreid op ingaan. Die deelvaardigheid wordt vervolgens niet geïsoleerd getraind, maar in het kader van een tekst die de kinderen gaan lezen of schrijven.

De wijze van instructie geven

Instructie kan dus het best gericht zijn op één bepaalde deelvaardigheid, maar hoe je instructie geeft is ook een punt van discussie. Er wordt wel een onderscheid gemaakt tussen:

- productgerichte instructie
- procesgerichte instructie

Bij een productgerichte instructie staat het correct uitvoeren van een opdracht centraal. De leerkracht is er vooral op gericht dat de kinderen een oefening goed maken of de goede antwoorden geven op een vraag. Hoe ze tot het goede antwoord kunnen komen, blijft onduidelijk. Bij bijvoorbeeld stellen betekent een productgerichte benadering dat je veel aandacht schenkt aan de eisen waaraan een tekst moet voldoen. Je geeft precies aan hoe lang de tekst moet zijn, wat er wel en wat er niet in moet staan of hoe de opbouw van een tekst moet zijn.

**Productgerichte
instructie**

Een procesgerichte instructie houdt in dat je ingaat op de manier waarop problemen kunnen worden opgelost. Bij begrijpend lezen leer je kinderen bijvoorbeeld hoe ze het centrale thema in een tekst kunnen vinden. In dit boek kiezen we in eerste instantie voor een procesgerichte instructie. De instructie moet gericht zijn op het aanleren van strategieën en kinderen bijvoorbeeld leren hoe ze te werk moeten gaan bij het schrijven of lezen van een tekst of hoe ze achter de betekenis van een woord kunnen komen (zie figuur 1.6). Dat wil niet zeggen dat een leerkracht geen aandacht mag hebben voor het eindproduct of de uitkomst van een opdracht. Bij het schrijven van een tekst is het altijd goed om voor ogen te hebben aan welke eisen de te schrijven tekst moet voldoen. Bij spreken en luisteren heb je ook aandacht voor de regels van een kringgesprek of een interview.

**Procesgerichte
instructie**

FIGUUR 1.6 Een voorbeeld van procesmatige instructie uit de methode *Taal in beeld*. De kinderen leren hier een aantal strategieën om de betekenis van een woord uit te leggen.

Uitleg

Woorden kun je leren.

Woorden kunnen worden uitgelegd:

- met een zin
- met een woord dat hetzelfde betekent
- met een woord dat het tegengestelde betekent
- met een plaatje, bijvoorbeeld een klokplaat, een strip of een pictogram

Soms zie je aan het woord zelf wat het betekent. **lijkbleek - zo bleek als een lijk**

Soms betekenen woorden iets anders. **de benen nemen - hard weglopen**

Als de woorden niet worden uitgelegd kun je:

- de betekenis opzoeken
- de betekenis vragen

De tijd gaat eeuwig door.

Papa, wat betekent *lijkbleek*?

Zoek het op in je woordenboek.

De doelstelling van het taalonderwijs

De manier waarop je taalonderwijs geeft, heeft ook alles te maken met wat je met je onderwijs wilt bereiken. Nu is vrijwel iedereen het er wel over eens dat het bij taalonderwijs gaat om het vergroten van de communicatieve vaardigheden van kinderen. Maar op welke manier je de communicatieve vaardigheden vergroot en welke oefensituaties je daarvoor inricht, daarover is nog wel verschil van mening. Het gaat dan om de vraag of het taalonderwijs moet plaatsvinden in:

- een functionele oefensituatie, of
- een geïsoleerde oefensituatie

Geïsoleerde oefensituaties

Bij geïsoleerde oefensituaties gaat het om activiteiten die gericht zijn op het vergroten van de taalvaardigheid. Het gaat om losse oefeningen die niet direct een communicatieve functie hebben. De relatie met andere activiteiten waar kinderen op dat moment mee bezig zijn, is vaak onduidelijk. Taallesen bestaan voor het grootste gedeelte uit geïsoleerde oefensituaties. Kinderen leren hoe ze de persoonsvorm in een zin moeten vinden of hoe ze een limerick of een brief moeten schrijven. We spreken ook wel van ondersteunende taalactiviteiten, omdat wat je in de taallessen leert, ondersteunend is voor het taalverkeer in het dagelijks leven.

Ondersteunende taalactiviteiten

Functionele oefensituaties

We spreken van functionele oefensituaties als de taal als communicatiemiddel gebruikt wordt. Dat is bijvoorbeeld het geval als de kinderen een verslagje moeten schrijven bij natuuronderwijs, als ze uitleggen hoe ze tot de oplossing van een som zijn gekomen of in de kring vertellen dat ze gisteren op straat een ongeluk hebben gezien. Ook buiten de school wordt de taal functioneel gebruikt. Meestal gaat het om mondelinge taalactiviteiten,

maar ook het lezen en schrijven van teksten kan functioneel zijn, bijvoorbeeld als een kind een uitnodiging maakt voor z'n verjaardagsfeestje of mailt met een vakantievriendinnetje.

Het zal duidelijk zijn dat het vergroten van de communicatieve vaardigheid van kinderen het best tot z'n recht komt in functionele oefensituaties. Het zijn situaties waarin de taal op een natuurlijke manier gebruikt wordt en dat is motiverend voor kinderen. In de praktijk van het onderwijs werkt men vaak nog met geïsoleerde oefensituaties. De kinderen moeten een slot verzinnen voor een bestaand griezelverhaal, een tekst lezen over salamanders of woorden leren rond het thema 'een schoon milieu'. Allemaal opdrachten die niet direct voortvloeien uit de leervraag van kinderen en die niet echt functioneel te noemen zijn. Het is voor een leerkracht ook heel lastig altijd opdrachten te geven waarin taal een communicatieve functie heeft. Het gevaar van alleen werken in functionele situaties is dat er weer te veel aandacht is voor het product en kinderen niet leren om bepaalde strategieën toe te passen. Wij kiezen voor een vorm van taalonderwijs waarin de instructie in een geïsoleerde oefensituatie plaatsvindt en de inoefening in een functionele situatie. Dat betekent dat je bijvoorbeeld voor de instructie gebruik kunt maken van het materiaal van de taalmethode en dat je zelf op zoek gaat naar functionele situaties waarin de kinderen hun vaardigheden kunnen toepassen.

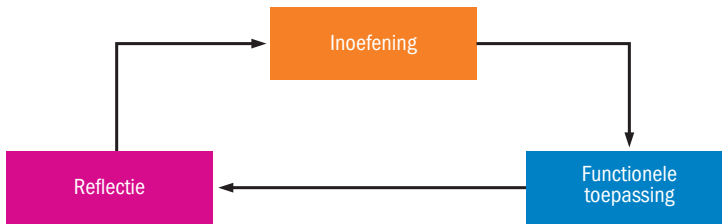
Een van de mogelijkheden voor functionele toepassing is het regelmatig werken in een vorm van thematisch onderwijs. Daarbij kies je in overleg met de kinderen een interessant onderwerp en je werkt dit onderwerp uit vanuit verschillende vakken, niet in de laatste plaats van taal. Zo krijg je de volgende opbouw in je onderwijs (zie figuur 1.7):

- 1 Systematische *inoefening* van de afzonderlijke vaardigheden voor de verschillende taaldomeinen. Steeds staat in een les *één vaardigheid centraal* waar een gerichte instructie op wordt gegeven en die wordt ingeoeft. De vaardigheid wordt geïsoleerd ingeoeft tot een bepaald minimumniveau en later voortdurend herhaald en uitgediept in steeds complexere situaties (moeilijker teksten, communicatiesituaties enzovoort).
- 2 *Functionele toepassing* van de geleerde vaardigheden tijdens thematische activiteiten, waarbij diverse taalvaardigheden tegelijk aan bod komen.
- 3 *Reflectie* op de toegepaste vaardigheden. Hierbij moet de leerkracht samen met de kinderen bepalen of de geleerde taalvaardigheden voldoende worden beheerst. Als dat nodig is, wordt er nog verder geoefend en begint de eerste stap opnieuw. Ook kan blijken dat er tijdens het thematisch werken een beroep werd gedaan op taalvaardigheden waar nog niet in geoefend was en zo ontstaat er een natuurlijke aanleiding om bepaalde taalactiviteiten te trainen.

In feite heb je zo een soort cyclisch model dat ook veel gebruikt wordt bij het reflecteren op onderwijsactiviteiten. De functionele toepassing van taal in thematisch onderwijs biedt kinderen de mogelijkheid om te ervaren welke vaardigheden ze moeten inzetten om in die situatie goed te kunnen spreken, luisteren, lezen of schrijven. Het geeft de leerkracht de mogelijkheid om het belang van bepaalde taalvaardigheden te verduidelijken. Bij dit cyclisch model kun je overigens op allerlei plaatsen insteken. Op die manier kun je ook tegemoetkomen aan de verschillende leerstijlen van kinderen.

Thematisch
onderwijs

FIGUUR 1.7 De cyclus van geïsoleerd taalonderwijs naar geïntegreerd taalonderwijs



Het is niet nodig altijd met geïsoleerde inoefening te beginnen. Je kunt ook starten met een thematische activiteit en kinderen daarin aan hun taalontwikkeling laten werken. Door zelf met taal te experimenteren en dingen uit te proberen, komen kinderen ook tot ervaring en reflectie. Verder kun je bijvoorbeeld ook aan de kinderen vragen om voor te doen hoe je een bepaalde vaardigheid uitvoert, zodat de rest zich een beeld daarover kan vormen en dat vervolgens zelf kan uitproberen.

Binnen deze cyclus is het tevens nodig om aandacht te geven aan toetsing en rapportage, zodat de vorderingen van elke leerling kunnen worden gevolgd en vastgelegd. Dat geeft de leerkracht de gelegenheid om – als het nodig blijkt – ook tijdig hulp te bieden.

De gebruikte werkvormen

Bij het taalonderwijs staat het schriftelijk taalgebruik centraal; er wordt in de regel maar weinig aandacht besteed aan de mondelinge taalvaardigheid. Als in de taalmethodelessen spreken en luisteren gepland staan, dan slaat de leerkracht ze vaak over. De meest gebruikte werkvormen zijn de schriftelijke opdrachten en dat betekent dat de kinderen veel moeten schrijven en overschrijven. Het betekent ook dat kinderen hun taal vooral ontwikkelen met behulp van het taalgebruik van de methode en dat is op z'n minst een eenzijdig aanbod.

Kinderen leren hun taal vooral door interactie met anderen en dat betekent veel luisteren naar en reageren op elkaar. In het taalonderwijs is de interactie vaak heel beperkt: de leerkracht stuurt de gesprekken en er zijn maar een paar kinderen aan het woord. En die interactie vindt vaak alleen plaats in de instructie of in de bespreking van de opdrachten. Als kinderen zelfstandig werken en zelf hun opdrachten controleren met behulp van een antwoordenboekje, is er van interactie nauwelijks sprake.

Tegenwoordig is er ook binnen het taalonderwijs veel meer aandacht voor samenwerkend leren. Hier is de interactie en de samenwerking tussen de kinderen onderling veel belangrijker. Zo leren ze taal van elkaar door samen teksten te lezen en te schrijven, door te overleggen en te reflecteren op hun eigen taalgebruik. Vooral onder invloed van het Expertisecentrum Nederlands staat het taal leren van elkaar weer in de belangstelling. Men spreekt ook wel van sociaal leren. In subparagraaf 2.4.2 gaan we daar verder op in.

Wij pleiten ervoor bij het taalonderwijs zo veel mogelijk werkvormen te creëren waarbij de kinderen veel gelegenheid krijgen om van elkaar te leren. Dat kunnen functionele situaties zijn, maar kinderen kunnen ook overleggen naar aanleiding van een tekst uit een methode begrijpend lezen. Zo ontstaan er extra mogelijkheden om de taal functioneel te gebruiken. Dat vereist wel de

nodige *competenties* van een leerkracht. Het is natuurlijk gemakkelijker om alle kinderen aan een schriftelijke opdracht te zetten; de begeleiding blijft dan meestal beperkt tot het reageren op individuele hulpvragen. Als je samenwerkend leren inzet, wordt er een sterker beroep gedaan op je vermogen om orde te houden, kinderen te stimuleren en te begeleiden. In figuur 1.8 geven we nog eens samenvattend weer wat de uitgangspunten voor goed taalonderwijs zijn.

FIGUUR 1.8 Uitgangspunten voor goed taalonderwijs

- 1 Bied de domeinen van het taalonderwijs zo veel mogelijk geïntegreerd of in samenhang aan.
- 2 Stel in de instructie één deeltaalvaardigheid centraal. Laat kinderen de geleerde vaardigheid toepassen in het kader van het lezen en schrijven van complete teksten.
- 3 Geef procesgerichte instructie, waarbij je strategieën en werkwijzen aanleert.
- 4 Leer vaardigheden in een geïsoleerde situatie aan en train ze in een functionele betekenisvolle situatie.
- 5 Laat alle kinderen een inbreng hebben door vormen van samenwerkend leren te hanteren.

1.3.2 Visies op taalonderwijs

Op veel scholen bestaat het taalonderwijs uit het van voren naar achteren doorwerken van het taalboek. In de drukte van alledag is er niet altijd evenveel aandacht voor de uitgangspunten van een methode en de visie op taalonderwijs. Pas als de resultaten tegenvallen gaan scholen zich actiever bezighouden met de vraag op welke manier je het meest efficiënt het taalonderwijs kunt geven en of ze hun visie op taalonderwijs moeten bijstellen. In deze subparagraaf zullen we nagaan welke visies er zoal zijn op het taalonderwijs. In de loop der jaren zijn er verschillende visies op taalonderwijs ontwikkeld, maar niet altijd heeft dat geleid tot grote aanpassingen. Het werken met een taalmethode met aandacht voor verschillende domeinen is de oudste manier van werken. Vanaf 1975 zijn er naast het traditionele taalonderwijs verschillende pogingen ondernomen om het taalonderwijs te vernieuwen. Van Gelderen e.a. (2004) onderscheiden zes vernieuwende opvattingen over taalonderwijs. In totaal zijn er zeven belangrijke visies op taalonderwijs te onderscheiden:

- 1 traditioneel taalonderwijs
- 2 thematisch taalonderwijs
- 3 taal bij alle vakken
- 4 communicatief taalonderwijs
- 5 strategisch taalonderwijs
- 6 taakgericht taalonderwijs
- 7 interactief taalonderwijs

We zullen deze visies toelichten, waarbij de meeste aandacht uitgaat naar het traditionele taalonderwijs, thematisch taalonderwijs en interactief taalonderwijs.

Ad 1 Traditioneel taalonderwijs

Taalonderwijs dat de domeinen gesplitst aanbiedt, veel aandacht besteedt aan deelvaardigheden, grotendeels werkt met geïsoleerde oefensituaties en veel schriftelijke verwerkingsvormen hanteert, noemen we *traditioneel taalonderwijs*. Het wordt vrijwel altijd aan de hand van een methode gegeven: een taalmethode, een spellingmethode en een leesmethode. Je moet die kwalificatie 'traditioneel' niet negatief opvatten, want er is natuurlijk niks mis met het gebruik van een methode. Het geeft alleen aan dat het de oudste en meest gangbare manier van taalonderwijs is.

Een taalmethode die de leerstof heeft opgesplitst in verschillende domeinen noemen we ook wel een synthetische taalmethode. Dat wil zeggen dat het taalonderwijs wordt gezien als een samenvoeging of synthese van verschillende losse leergangen. Zo kent de veelgebruikte methode *Taalactief* de onderdelen spreken en luisteren, stellen, spelling, taalbeschouwing en woordenschat en elk onderdeel is te beschouwen als een eigen leergang. Alle taalmethoden in Nederland zijn synthetische taalmethoden. Een uitzondering is de nieuwste versie van de methode *Taaljournaal*, waarover we hier na meer informatie geven.

Nu is het niet bij elke synthetische taalmethode even duidelijk dat het om een verzameling van afzonderlijke leergangen gaat. Dat komt omdat methodemakers hun best hebben gedaan om alle lessen in een methode zo veel mogelijk te groeperen rond een bepaald onderwerp. In het kader van dit onderwerp komen de verschillende taalvaardigheden aan de orde. Daardoor lijkt het alsof het in een taalmethode om thematisch onderwijs gaat. Een belangrijk kenmerk van thematisch onderwijs is dat de keuze van de leerstof afhangt van het onderwerp, maar dat is bij synthetische taalmethoden niet het geval. De leerstof is door de methodemakers van tevoren geordend en in elke methode wordt in groep 6 de persoonsvorm aangeleerd, onafhankelijk van het thema dat aan de orde komt. De ordening in thema's is natuurlijk wel een essentieel element in een synthetische taalmethode. Taalonderwijs moet altijd ergens over gaan en als er meer samenhang is in de onderwerpen in een taalmethode, dan zullen kinderen het ook gemakkelijker kunnen volgen. Bovendien biedt een ordening in thema's ook de mogelijkheid om een bepaald onderwerp nog eens uit te diepen of er echt thematisch onderwijs op te zetten.

Ook een ordening via leerlijnen heeft zo zijn voordelen. Je kunt de leerstof zorgvuldig opbouwen van gemakkelijk naar moeilijk en je weet als leerkracht precies wat de kinderen al gehad hebben. Overigens is het niet altijd zo dat de verschillende leerlijnen in een synthetische taalmethode helemaal losstaan van elkaar. In sommige methoden is er wel een bepaalde mate van integratie van taalactiviteiten. De woorden die de kinderen bij de leerlijn woordenschat leren, kun je bijvoorbeeld ook weer terug laten komen in het spellinggedeelte van de methode. Zo kunnen leerlijnen elkaar ook versterken. Het nadeel van een synthetische taalmethode is dat de leerstof erg versnipperd is. De ene dag ben je bezig met spreken en luisteren, de volgende dag met woordenschatontwikkeling en daarna moeten de kinderen in het kader van de leerlijn stellen een tekst schrijven. Vaak oefenen ze tussendoor ook nog apart met het spellinggedeelte van de methode. Een ander nadeel is dat je nooit goed kunt inspelen op de belevingswereld van kinderen en een methode biedt dus per definitie geen functionele situaties. Die zul je als leerkracht zelf aan een methode moeten koppelen.

Het is niet zo dat methodisch werken hetzelfde is als traditioneel taalonderwijs. Veel synthetische taalmethoden zijn in de loop der jaren bijgesteld en er is een tweede of een derde versie uitgebracht waarin weer allerlei nieuwe inzichten uit de taaldidactiek worden verwerkt. Tegenwoordig kom je in veel taal- en leesmethoden procesmatige instructies tegen en wordt er gebruikgemaakt van werkvormen van het samenwerkend leren. Ook geven veel methoden aan dat ze werken aan interactief taalonderwijs. In figuur 1.9 vind je een overzicht van de meest recente synthetische taalmethoden. Een analyse van synthetische taalmethoden kun je vinden op www.wikiwijsleermiddelenplein.nl.

FIGUUR 1.9 Synthetische taalmethoden

Taalmethoden	Verschijningsjaar	Uitgever	Website
Taaljournaal tweede versie	2003	Malmberg	www.taaljournaal.nl
Taalfontein	2004	Jongbloed	www.groen.jongbloed.nu
Zin in Taal nieuw	2006	Zwijssen	www.zinintaal.nl
Taalactief vierde versie	2012	Malmberg	www.taalactief.nl
Staal	2013	Malmberg	www.malmberg.nl
Taal op maat tweede versie	2013	Noordhoff Uitgevers	www.noordhoff.uitgevers.nl
Taal in beeld tweede versie	2013	Zwijssen	www.taalinbeeld.nl
Taalverhaal.nu	2013	ThiemeMeulenhof	www.taalverhaal.nu

Ad 2 Thematisch taalonderwijs

Een taalmethode is vaak opgesplitst in verschillende onderdelen, zodat je eigenlijk een verzameling van allemaal kleine deelmethodes hebt: een methode voor lezen, spelling, woordenschat, grammatica enzovoort. Maar het kan ook anders. Je kunt ook meer uitgaan van bepaalde onderwerpen en daar verschillende taalactiviteiten aan koppelen en proberen om de taalvaardigheden wat meer op elkaar af te stemmen. We noemen dat *thematisch taalonderwijs* of *projectonderwijs*.

Typerend voor thematisch taalonderwijs is dat de domeinen geïntegreerd zijn, er geen aandacht wordt besteed aan deelvaardigheden, er gewerkt wordt met functionele taalactiviteiten en er veel verschillende werkvormen worden gebruikt.

Bij het traditioneel taalonderwijs bepaalt de taalmethode voor een belangrijk deel de inhoud van het taalonderwijs. Een leerkracht zal wel eens wat lesjes overslaan, een opdracht wijzigen, de instructie aanpassen of bepaalde onderdelen vervangen door een aantrekkelijk werkblad uit een wat speelsere methode, maar taalonderwijs is voornamelijk het doorwerken van het taalboek. Daar is niks mis mee als je een goede methode hebt die door de leerkracht ook goed gebruikt wordt, maar deze manier van onderwijs geven sluit meestal niet aan bij de behoeften van kinderen. Bij thematisch onderwijs wordt de leerstof bepaald door het thema dat centraal staat. Het is altijd een thema of een onderwerp dat aansluit bij de belevingswereld van kinderen en voldoende mogelijkheden biedt tot verkenning en uitdieping. De leerlingen voeren verschillende activiteiten uit naar aanleiding van dit thema. Het zijn geen willekeurige activiteiten, ze passen altijd bij het thema. Als bijvoorbeeld het thema 'uitvindingen' centraal staat, dan ligt het voor de hand dat leerlingen op het internet gaan zoeken naar de nieuwste

Projectonderwijs

uitvindingen en daar verslag van doen. Ook kunnen ze bijvoorbeeld een interview houden met een uitvinder, een gebruiksaanwijzing schrijven bij een nieuw gebruiksvoorwerp of zelf een verlanglijstje maken voor nieuwe uitvindingen. Ze zijn dan bezig met begrijpend lezen, spreken en luisteren, stellen en spelling, maar op een functionele manier. Als je thematisch wilt werken, dan moeten kinderen al wel de nodige taalvaardigheid hebben. Ze moeten bijvoorbeeld weten hoe je een verslag maakt, hoe je een interview houdt, hoe je op een handige manier belangrijke informatie kunt opzoeken en hoe je een gebruiksaanwijzing maakt. Als bij het thematische werken blijkt dat kinderen bepaalde taalvaardigheden missen, dan is dat een goede aanleiding om daar op dat moment gericht aandacht aan te besteden. Kenmerkend voor thematisch onderwijs is verder dat de kinderen zelf verantwoordelijk zijn voor de uitwerking van het thema. Vaak zal in de praktijk de leerkracht natuurlijk wel een beetje sturen, al was het alleen maar vanwege zijn grotere kennis en ervaring. Maar in principe heeft de leerkracht de rol van begeleider en vraagbaak.

VOORBEELD

Thematisch onderwijs

In groep 7 van basisschool De Vuurtoren heeft meester Huib de kinderen beloofd samen naar het voorlezen van de troonrede te kijken. Daar waren de kinderen wel voor te porren, want televisie kijken is altijd leuker dan sommen maken en woordjes in een spellingschrift schrijven. De tocht van de Gouden Koets naar de Ridderzaal vinden de kinderen nog wel interessant, maar tijdens het voorlezen van de troonrede verdwijnt het onderwerp zeer snel uit de belevingswereld van de kinderen. 'Laten we maar stoppen met kijken', roept meester Huib voorzichtig. 'Dit kun je morgen ook in de krant lezen. Wat vonden jullie eigenlijk van de hoed van de koningin?' De vraag roept even heftige als uiteenlopende reacties bij de kinderen op. De één vond het op een slagroomtaart lijken, de ander op een schimmelkaas, maar de meeste meisjes vonden het wel chique. Al gauw ontwikkelt zich een druk gesprek over de koningin en de koninklijke familie. Meester Huib stelt de nodige prikkelende en stimulerende vragen, want hij heeft al in zijn achterhoofd om in een project zich wat meer te verdiepen in het onderwerp. De kinderen komen met interessante vragen als: hoeveel hoeden heeft de koningin, hoeveel geld verdient de koningin, wie is de baas in Nederland: de koningin of de regering, waar woont de koningin en eet de koningin wel eens boerenkool met worst? Meester Huib stelt voor de komende weken wat meer informatie te verzamelen over het koninklijk huis. De kinderen mogen nog meer vragen noteren op een blaadje en aan het eind van de middag rolt er een aantal concrete activiteiten uit voor de komende week. De kinderen zullen uitzoeken:

- Wie horen er nu precies tot het koninklijk huis?
- Hoeveel macht heeft de koningin?
- Welke paleizen bezit de koninklijke familie?
- Wat voor werk doet de koningin precies?
- Hoe lang regeert de familie Oranje-Nassau in Nederland?

Meester Huib nodigt de kinderen uit om de volgende dag foto's, tijdschriften en boeken van thuis mee te nemen. Met behulp van dit materiaal kunnen ze dan verder aan de slag.

De opbrengst overtreft bijna de maandelijkse oudpapieractie. Er liggen foto's, vele stukgelezen exemplaren van *Privé* en *Story* en zelfs het meest recente nummer van het blad *Vorstenhuis*. Er zijn kinderen die de internetsite van het koninklijk huis hebben bekeken en dat met een half pak printerpapier kunnen bewijzen. Meester Huib stelt voor om in groepjes te zoeken naar het antwoord op de vragen die de vorige dag geformuleerd zijn. Vanmiddag kunnen ze in het computerlokaal terecht en verder zoeken naar informatie op het internet. Na een half uurtje zegt de meester: 'Jongens, we hebben eigenlijk zo veel materiaal, we kunnen er wel een tentoonstelling van maken.' Dat idee wordt enthousiast ontvangen en ze praten door over wat er allemaal op de tentoonstelling te zien moet zijn. De kinderen lopen over van energie en de meester heeft er zijn handen vol aan om de kinderen wat af te remmen. Onrealistische plannen als een verzoek aan Máxima om de tentoonstelling te openen of het organiseren van een rijtoer met de Gouden Koets voor de opa's en oma's die in een rolstoel zitten, weet de meester met de nodige tact op een zijspoor te rangeren. Aan het eind van de middag blijkt dat er nog heel wat werk te doen is. Daar zitten verschillende zaken bij die met het schrijven van teksten te maken hebben, zoals:

- het schrijven van een uitnodiging aan de ouders om de tentoonstelling te bezoeken
- een brief aan de Rijksvoorlichtingsdienst om informatie over de paleizen van de koningin
- een informatieboekje over wat er allemaal op de tentoonstelling is te zien
- een poster die in alle andere klassen en in de buurt opgehangen wordt
- een verslag van een telefonisch interview met de opa van Marloes die vroeger als chauffeur voor de koningin heeft gewerkt
- korte informatiekaartjes voor de materialen bij de tentoonstelling
- een gebruiksaanwijzing voor opa's en oma's die niet weten hoe ze met de computer moeten werken als ze de site van het koninklijk huis mogen bekijken

Meester Huib herinnert de kinderen eraan dat ze al eens eerder een uitnodiging en een poster hebben gemaakt en nog even in het taalboek kunnen kijken wat daar voor tips in stonden. Als de kinderen niet weten hoe ze te werk moeten gaan bij het schrijven, zal hij langskomen om ze te helpen. De kinderen zijn veertien dagen lang heel druk bezig om de tentoonstelling voor te bereiden, materiaal te verzamelen en teksten te schrijven. Natuurlijk komt ook af en toe het rekenboek nog wel eens op tafel en worden er haastig wat woorden in het spellingschrift neergekrabbeld, maar het grootste gedeelte van de tijd wordt besteed aan het project. Het resultaat is er dan ook naar: een prachtige tentoonstelling waar iedereen vol lof over is. Het leek er nog even op dat de koningin aanwezig was om de tentoonstelling te openen, maar bij nadere beschouwing bleek het te gaan om de oma van Peter die zich had verkleed.

We hebben tot nu toe al een paar belangrijke pluspunten van thematisch onderwijs genoemd. Kinderen zijn vaak heel enthousiast over thematisch onderwijs, omdat het aansluit bij hun eigen leefwereld en interesses en ze zelf verantwoordelijk zijn voor de vormgeving van hun onderwijs. Verder leren ze op een heel natuurlijke manier. Thematisch onderwijs biedt ook goede mogelijkheden om gebruik te maken van de sterke kanten en de specifieke talenten van kinderen (zie: Box Meervoudige intelligentie hierna).

Er zitten ook wel de nodige haken en ogen aan thematisch onderwijs. Je kunt je afvragen of kinderen bepaalde taalvaardigheden wel voldoende leren. Bovendien doe je wel een heel sterk beroep op het vermogen van kinderen om zelf verbanden te ontdekken en vaardigheden te ontwikkelen. Sommige kinderen hebben dat vermogen niet en leren beter door een sterk sturende aanpak. Bij het thematisch onderwijs ga je heel sterk uit van wat je zou kunnen noemen de al-doende-leert-men-didactiek. Je hebt dan veel minder aandacht voor het systematisch aanleren van vaardigheden. Thematisch onderwijs is niet voor alle taalactiviteiten geschikt. Grammatica bijvoorbeeld is lastig op een natuurlijke manier te verbinden met een onderwerp uit de leefwereld van kinderen, omdat je alleen maar bezig bent met de vorm van de taal. Het is een taalvaardigheid die je beter heel gestructureerd kunt aanbieden, omdat kinderen die dan beter leren beheersen. Dat is bijvoorbeeld het geval met spelling en aanvankelijk lezen. Een ander nadeel van thematisch onderwijs is dat je veel energie moet steken in de organisatie van het onderwijs, zeker als je met de kinderen op excursie gaat of deskundigen van buiten de school laat komen. Bij thematisch onderwijs is het ook heel lastig om een goed beeld te krijgen van de vorderingen van de leerlingen. Als kinderen veel samenwerken en veel groepsproducten opleveren, is het moeilijk om erachter te komen wat de inbreng van individuele leerlingen is.

Box Meervoudige intelligentie

Thematisch onderwijs is heel geschikt om te werken aan de verschillende intelligenties van kinderen (zie www.meervoudigeintelligentie.nl). De Amerikaanse professor Howard Gardner definieerde acht intelligenties. Iedere persoon ontwikkelt zich in een aantal van deze intelligenties meestal sterker dan in de andere. Leerlingen op school zijn dan ook op verschillende manieren 'knap' (Kagan & Kagan, 2004). Aan intelligentie zijn acht aspecten te onderscheiden:

- 1 *Verbaal-linguïstisch (woordknap)*
Kinderen houden van lezen, schrijven, spreken en luisteren. Ze leren het beste door te luisteren naar verbale uitleg, te lezen, te schrijven en te discussiëren.
- 2 *Logisch-mathematisch (rekenknap)*
Kinderen lossen graag vraagstukken op, berekenen uitkomsten en vinden het leuk om relaties te bepalen. Ze leren het beste door vraagstukken te analyseren, te experimenteren en vragen te stellen.
- 3 *Visueel-ruimtelijk (beeldknap)*
Kinderen houden van tekenen, ontwerpen, tekenen, kleuren combineren en hebben vaak een goed gevoel voor richting. Ze leren vooral door visuele input, zoals grafieken, modellen, foto's en video's.
- 4 *Muzikaal-ritmisch (muziekknap)*
Kinderen vinden het fijn om naar muziek te luisteren en zelf muziek te maken. Ze leren het beste door muzikale input, zoals liedjes en uiten zich graag op een muzikale en ritmische manier.
- 5 *Lichamelijk-kinesthetisch (beweegknap)*
Kinderen houden van lichamelijke activiteiten, handvaardigheid en het ontwikkelen van fysieke activiteiten. Ze leren het beste door middel van beweging en praktische activiteiten.

6 *Naturalistisch (natuurknop)*

Kinderen houden van verzamelen, analyseren, bestuderen en het zorgen voor planten, dieren en het milieu. Ze leren het beste door middel van presentaties over de natuur of door met de natuur in aanraking te komen. Ook leren ze goed als de inhoud gesorteerd en geïnclassificeerd kan worden.

7 *Interpersoonlijk (mensenknop)*

Kinderen genieten van werken met, zorgen voor en leren van anderen. Ze leren het beste door interactie met anderen over de inhoud.

8 *Intrapersoonlijk (zelfknop)*

Kinderen houden van alleen zijn en houden zich graag bezig met overpeinzingen, fantasieën, gedachten, herinneringen en plannen. Ze leren het beste door middel van zelfbeschouwing, reflectie en individuele denktijd.

Bij het ontwerpen van thematisch onderwijs kun je uitgaan van de vakgebieden, maar je kunt je ook laten leiden door de verschillende intelligenties. Zo koppel je vaak heel andere activiteiten aan een thema. Kinderen die visueel-ruimtelijk intelligent zijn, kunnen ontwerpen maken. Kinderen die verbaal-linguïstisch ingesteld zijn, kunnen teksten schrijven. Kinderen die logisch-mathematisch intelligent zijn, kunnen teksten analyseren en problemen oplossen. Kinderen die interpersoonlijk intelligent zijn, kunnen zich vooral bezighouden met samenwerkingsopdrachten. Je kunt inspelen op lichamelijk-kinesthetische intelligentie door kinderen essentiële kenmerken te laten ervaren en bij de naturalistische intelligentie kun je laten classificeren en rubriceren. Veel ideeën zijn te vinden in Kagan & Kagan (2004).

FIGUUR 1.10 Een voorbeeld van een activiteit die een beroep doet op de verbaal-linguïstische intelligentie. Je kunt het bij elk thema gebruiken. Bron: Kagan & Kagan, 2004.

Activiteit 2 45 **BreinStorm**

Beschrijvende zinnen

Breinstorm in teams over bijvoeglijke naamwoorden die passen bij de voorwerpen hieronder. Ieder beschrijft voor zichzelf - op een apart blaadje - elk van deze voorwerpen gebruikmakend van de bijvoeglijke naamwoorden die je zojuist als team bedacht hebt. Deel je beschrijving met een partner.

Slang

Taart

In de praktijk zie je dat het thematisch onderwijs beperkt blijft tot een aantal weken per jaar. Vrijwel altijd zullen binnen het thematisch onderwijs niet alleen taalactiviteiten voorkomen, maar zal er ook aandacht zijn voor ande-

re vakgebieden. Thematisch taalonderwijs is ook een wat te beperkte benadering van het thematisch onderwijs, omdat je dan alleen maar inzet op de verbaal-linguïstische intelligenties van kinderen (zie box Meervoudige intelligentie hiervoor).

Thematisch onderwijs is niet goed met behulp van een methode te realiseren. In een methode is de leerstof voorgestructureerd en dat staat haaks op het essentiële kenmerk van thematisch onderwijs dat de leerlingen zelf hun onderwijs vormgeven. Er zijn ook geen zuivere thematische taalmethoden, maar wel methoden die voor een belangrijk gedeelte werken volgens de principes van het thematisch taalonderwijs. Een recente methode is *Alles-in-1*, waarin alle basisschoolvakken rond een twintigtal thema's worden aangeboden (zie: www.alles-in-1.org). Een wat oudere methode was de tweede versie van *Taaljournaal*. In deze methode heeft men ervoor gekozen om vooral functionele activiteiten te ontwikkelen en de leerlijnen zo veel mogelijk te integreren. De methode kent alleen een duidelijke leerlijn voor woordenschat en spelling, de andere taalactiviteiten komen aan bod afhankelijk van het thema dat centraal staat. De methode kent een speciaal activiteitenboek met opdrachten die raakvlakken vertonen met andere vakken als aardrijkskunde, techniek en sociaal en redzaam gedrag (zie figuur 1.11).

Ad 3 Taal bij alle vakken

Binnen deze visie wordt ervan uitgegaan dat kinderen niet alleen hun taal leren bij het vak taal, maar dat alle vakken zoals rekenen, geschiedenis en aardrijkskunde mogelijkheden bieden om de taalvaardigheid te ontwikkelen. Om kinderen zo veel mogelijk de gelegenheid te bieden hun taal te ontwikkelen staat vooral de interactie in de groep centraal. De kinderen krijgen de gelegenheid om veel te praten over bijvoorbeeld natuurkundige verschijnselen. De aanleiding voor de aandacht voor taal binnen andere vakken was dat voor taalzwakke leerlingen de vele vakbegrippen binnen de zaakvakken een struikelblok vormden. Vanaf het begin van de jaren tachtig probeerde men hierbij ondersteuning te bieden, maar er kwam steeds meer het besef dat de zaakvakken een goede context vormden om de taalvaardigheid van kinderen extra te ontwikkelen. Tegenwoordig spreekt men ook wel over taalgericht zaakvakonderwijs.

Taalgericht
zaakvakonderwijs

Ad 4 Communicatief taalonderwijs

In de jaren zeventig van de vorige eeuw werd het communicatief taalonderwijs geïntroduceerd als reactie op het traditionele taalonderwijs waarin het aanleren van deelvaardigheden centraal stond. De nadruk lag op het goed overbrengen van de boodschap en het vergroten van de communicatieve vaardigheid en weerbaarheid van kinderen. De vorm van die boodschap was van minder belang.

Binnen het onderwijs werden vooral communicatieve situaties aangeboden, zoals die ook buiten de school kunnen voorkomen.

Ad 5 Strategisch taalonderwijs

Het strategisch taalonderwijs gaat ervan uit dat kinderen voor een efficiënte communicatie bepaalde strategieën moeten beheersen. De kinderen leren strategieën voor lezen, het schrijven van teksten of strategieën om de betekenis van een woord te achterhalen. Bij begrijpend lezen leren ze bijvoorbeeld een strategie om het centrale thema uit een tekst te halen en bij stellen wordt ze een stappenplan aangereikt voor het schrijven van een tekst.

FIGUUR 1.11 Een pagina uit het *Activiteitenboek* van *Taaljournaal 7*, waar taalactiviteiten gecombineerd worden met kunstzinnige vorming

Activiteit a

168 



Wat ga je doen?
Je ontwerpt een museum, een echt gaaf kindermuseum!

Je hebt nodig:

- schrijf- en tekenmaterialen

Mijn museum





het stofnest
Een moeilijk bereikbare plek die niet vaak wordt afgestoft of schoongemaakt. *De oude boerenschuur was een stofnest geworden.*

inventariseren
Ergens een lijst van maken. *Inventariseer eens wat we nog voor de vakantie nodig hebben.*

het interieur
Hoe het er aan de binnenkant uitziet. *Het interieur van mijn kamer is voornamelijk blauw.*

1 Een stofnest of niet?

Veel mensen willen dat er plaatsen zijn waar je al het moois dat er op de wereld is gemaakt, kunt bekijken of beluisteren. Vind jij musea meestal stofnesten met een hoop oude rommel of ben je er juist nieuwsgierig naar? Stel je eens voor dat jij een museum zou mogen ontwerpen.

Inventariseer jouw wensen voor je museum. Schrijf ze ook op. Denk daarbij in elk geval aan deze vragen:

- 1 Hoe ziet de buitenkant van je museum eruit?
- 2 En hoe moet het interieur eruitzien?
- 3 Voor welk publiek is het museum bedoeld?
- 4 Wat wil je tentoonstellen? Bijvoorbeeld porseleinen stripfiguren? Of juist iets heel anders?
- 5 Welke wensen heb je nog meer?

Ad 6 Taakgericht taalonderwijs

Taakgericht taalonderwijs is ontstaan vanuit een onvrede met het traditionele taalonderwijs waarin het vaak gaat om het aanleren van allerlei deeltaakgerichte vaardigheden. Binnen het taakgericht taalonderwijs staat ook de communicatie meer centraal. Het is onderwijs waarbij de kinderen (taal)taken uitvoeren. Het gaat om situaties die de kinderen in het dagelijkse leven tegenkomen, zoals het informeren naar de openingstijden van een instelling, het invullen van een formulier, het voeren van een gesprek, het schrijven

van een bedankbriefje, of het lezen van een gebruiksaanwijzing. Door bezig te zijn met deze taaltaken leren de kinderen hun taal en vergroten ze hun taalvaardigheid. Vooral op scholen met veel allochtone leerlingen werd het taakgericht taalonderwijs toegepast. Het taalonderwijs was er vooral op gericht om kinderen te kunnen laten functioneren in de maatschappij.

Ad 7 Interactief taalonderwijs

Veel vernieuwingen in het taalonderwijs stellen het belang van communicatie voorop, maar leggen steeds weer andere accenten. Tegenwoordig zijn veel van deze accenten overgenomen in het interactief taalonderwijs. Vanouds staat in het taalonderwijs de interactie niet op de eerste plaats. Taalonderwijs is vaak eenrichtingsverkeer. De juf of de meester legt dingen uit, stelt vragen en maakt duidelijk wat goed Nederlands is. De taal van de methode staat centraal en de leerkracht is het eind van alle tegenspraak. Dat staat lijnrecht tegenover de manier waarop kinderen in de eerste levensjaren hun moedertaal leren. Dat gebeurt in een natuurlijke situatie waarin ouders en kinderen met elkaar communiceren; er is geen sprake van een bepaalde setting waarin kinderen hun taal leren. Ook de natuurlijke interactie tussen leerkracht en leerling biedt veel aanknopingspunten voor taalonderwijs. Je kunt de hele dag door in allerlei functionele situaties de taalvaardigheid van kinderen ontwikkelen. Vooral op het gebied van spreken en luisteren en woordenschat liggen er veel mogelijkheden. Als een kind in een les over verschillende soorten bomen vraagt wat loofbomen zijn, dan biedt dat een mogelijkheid om het onbekende woord *loof* aan te leren en duidelijk te maken dat het niets met het werkwoord *loven* te maken heeft, maar de betekenis van 'groene bladeren' heeft. Als een kind in groep 4 zegt *Mijn moeder heb een nieuwe jas gekocht*, dan is dat een prachtige aanleiding om eens in te gaan op de verschillende vormen van de werkwoorden *hebben* en *kopen*. En als een kind voor z'n beurt praat bij een kringgesprek, dan kun je ter plekke ingaan op gespreksregels.

Een belangrijke pleitbezorger van het interactief taalonderwijs is het Expertisecentrum Nederlands dat is opgericht om het taalonderwijs in Nederland te verbeteren. Men wil de manier waarop kinderen in de eerste levensjaren hun taal verwerven doortrekken naar het onderwijs op de basisschool en dat betekent dat de interactie tussen leerkracht en leerling centraal staat. Interactief taalonderwijs heeft drie centrale uitgangspunten:

- sociaal leren
- betekenisvol leren
- strategisch leren

Sociaal leren

Sociaal leren houdt in dat kinderen leren door samen te werken met anderen. Kinderen ontwikkelen hun taal door de interactie met anderen en het maakt niet uit of dat een klasgenoot of een leerkracht is. Door het samenwerken met anderen heeft een kind meer kans om net een stapje verder te komen dan wanneer het zelfstandig zou werken. Binnen het sociaal leren heeft de leerkracht wel een andere rol. Je bent niet meer degene die alles weet, maar een soort coach die het samenwerken van de kinderen begeleidt en stimuleert.

Betekenisvol leren

Betekenisvol leren kun je realiseren door kinderen in situaties te brengen waarin ze taal op een natuurlijke manier gebruiken. We noemen dat ook wel functionele situaties. De term 'betekenisvol' geeft ook aan dat bij taal altijd de betekenis op de eerste plaats komt en niet de vorm, de manier waarop

je de dingen zegt. De leerkracht heeft de taak om zulke betekenisvolle situaties te creëren, om onderwerpen en ideeën aan te dragen waar de kinderen warm voor lopen.

Strategisch leren wil zeggen dat de kinderen moeten nadenken over de aanpak van een bepaalde leertaak. Ze moeten zich bewust worden van de strategieën die ze kunnen hanteren bij bijvoorbeeld het schrijven of het lezen van een tekst. De leerkracht kan dat stimuleren door kinderen hardop te laten verwoorden hoe ze te werk zijn gegaan.

Strategisch leren

1

Een speciale vorm van interactief taalonderwijs is taalvorming (zie www.taalvorming.nl). Het is een manier van werken waarbij de eigen ervaringen van kinderen in het middelpunt staan. Er wordt gebruikgemaakt van de taal van kinderen en men probeert te stimuleren dat kinderen op eigen kracht taal leren en geletterd raken (Van Norden, 2004). Men wil de natuurlijke taalverwerving waarbij kinderen in interactie met hun omgeving hun taal leren weer terugbrengen in de basisschool. Het is een manier van werken die de verschillende taaldomeinen wil integreren en waarin taalvaardigheid in functionele situaties centraal staat. Er wordt geen aandacht besteed aan het trainen van deelvaardigheden.

Taalvorming

Een veelgebruikte werkvorm binnen taalvorming is de taalronde. Hierbij zitten de leerlingen en de leerkracht in een kring en komen in een kort tijdsbestek alle taaldomeinen aan bod. Er wordt verteld, geluisterd, geschreven en voorgelezen over dingen die kinderen zelf meemaken. Een taalronde kent een vaste basisstructuur (zie figuur 1.12).

Taalronde

FIGUUR 1.12 Stappenplan voor het werken bij een taalronde

Vorbereiding Onderwerp kiezen

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

Stap 1 Maken van een kring

Dat kan zoals het altijd gebeurt, maar ook in een bepaalde volgorde, bijvoorbeeld op verjaardagsdatum, op huisnummer, op haarlengte.

Stap 2 Introduceren van het onderwerp

Door middel van:

- a kiezen uit inbreng van de kinderen of de leerkracht
- b laten zien van voorwerpen
- c verhaal of gedicht voorlezen

Stap 3 Vertelronde

Op de rij af en/of met beurten.

Stap 4 Lijstjes tekenen en/of schrijven

Met kleuters kun je deze stap eventueel overslaan.

Stap 5 Tweetalgesprekken over 1 ding van het lijstje

Met kleuters kun je deze stap eventueel overslaan.

Stap 6 Tekst schrijven

Bij groep 3 t/m 8: de kinderen schrijven iets op van wat ze verteld hebben in het tweetalgesprek.

Bij kleuters en beginnende groep 3: de kinderen tekenen iets van wat ze verteld hebben, jij schrijft er bij (taaltekening).

Stap 7 Voorlezen

De kinderen en/of jij lezen (enkele) teksten of tekeningen voor, eventueel met vragen stellen.

Vervolg

Verder werken met teksten, bijvoorbeeld in de vorm van een tekstbespreking.

Bron: Van Norden, 2004.

Het voordeel van deze manier van werken is dat kinderen spontaan tot het schrijven van een tekst komen. Ze hoeven niet na te denken over de inhoud van hun verhaal, omdat het al intensief is voorbereid. Een ander voordeel is dat het spontane schrijven ook gevolgd wordt door reflectie op een tekst. Dat gebeurt bij taalvorming door een tekst van een kind op het bord te schrijven en die klassikaal te verbeteren. De kinderen passen vervolgens het geleerde toe op hun eigen geschreven teksten. Op deze wijze zijn ze op verschillende manieren bezig met functionele taalactiviteiten.

Een nadeel van taalvorming is dat er weinig aandacht is voor strategisch leren en procesmatige instructie. Domeinen worden weliswaar geïntegreerd aangeboden, maar de nadruk ligt wel sterk op het schrijven van teksten. Het begrijpend lezen vindt alleen plaats naar aanleiding van de teksten die de kinderen zelf geschreven hebben. In Van Norden (2014) wordt meer aandacht besteed aan de schrijfinstructie op tekstkenmerken binnen het werken met de taalronde.

Het werken met taalvorming vraagt van de leerkracht dat hij goed in staat is om taalonderwijs te ontwerpen. Ook vergt het een goed overzicht over de verschillende leerinhouden van het taalonderwijs. Het gevaar bestaat dat niet alle vaardigheden die belangrijk zijn bij het lezen, schrijven, spreken en luisteren aan bod komen. Je moet er ook goed op bedacht zijn dat je voldoende begeleiding en instructie geeft en niet blijft steken in het bezig zijn met taal.

Interactief taalonderwijs is niet hetzelfde als thematisch taalonderwijs. Bij thematisch taalonderwijs staat een thema centraal en daarbij worden vooral functionele (taal)activiteiten gezocht. Interactief taalonderwijs kan ook los van thema's gegeven worden. Het gaat meer om het aanbieden van functionele taalactiviteiten en een bepaalde manier van instructie geven (namelijk interactieve en procesmatige instructie). Interactief taalonderwijs laat zich ook combineren met traditioneel taalonderwijs. Veel moderne methodes sluiten aan bij de principes van het interactief taalonderwijs en leggen veel nadruk op de interactie en het strategisch leren. In de derde en vierde versie van *Taalactief* is de interactie tussen kinderen onderling en tussen leerkracht en kinderen een belangrijk uitgangspunt, evenals het toepassen van taal in betekenisvolle contexten. Ook in de werkvormen van het

steeds vaker toegepaste 'samenwerkend leren' zie je het interactieve (taal) onderwijs terugkomen. Maar een methode kan natuurlijk nooit optimaal aansluiten op de specifieke wensen van een bepaalde groep kinderen en het is dus maar afwachten of de kinderen de onderwerpen uit een methode als betekenisvol ervaren. En een methode kan de interactie wel als uitgangspunt hebben, maar de echte interactie staat natuurlijk niet in een boekje, maar gebeurt in de klassensituatie. De taalmethode kan hooguit het startpunt zijn voor de interactie in de klas. De leerkracht zal hier een doorslaggevende rol spelen.

OPDRACHTEN

1 Hieronder staat een aantal situaties. Geef aan of er gewerkt wordt vanuit de principes van het traditioneel taalonderwijs, het thematisch taalonderwijs of interactief taalonderwijs.

a Meester Winfried uit groep 5 begint een les met de vraag: 'Wie heeft er wel eens wat gewonnen met een wedstrijd?' Dat is raak, want Anemarie heeft toen ze klein was eens een kleurwedstrijd gewonnen, Karel heeft de eerste prijs gehaald met judo en het blijkt dat de meester alweer vergeten is dat ze vorig jaar het schoolvoetbaltoernooi hebben gewonnen. Ze praten er zo'n tien minuten over door en dan zegt de meester opgewekt: 'Jongens, pak nou je taalboek eens. Daar staat op bladzijde 58 ook iets over kinderen die een prijs gewonnen hebben. Jullie moeten een verhaal schrijven. Het begin staat er al en de rest mag je er zelf bij bedenken. Denk erom: netjes schrijven. Denk om de regel van de dubbelzetter die we deze week bij spelling geleerd hebben. Elke nieuwe zin met een hoofdletter beginnen en maak er een mooi verhaal van.' Vervolgens krijgen de kinderen een half uurtje de gelegenheid om aan de opdracht te werken. Als het verhaal klaar is, mogen sommige kinderen het publiceren in de schoolkrant die één keer in de maand verschijnt.

b In groep 7 heeft meester Harm een grote advertentie meegenomen uit de *Margriet* en laat die zien aan de klas. 'Ik ben gisteren bij de tandarts geweest en daar zag ik ik deze advertentie', vertelt hij enthousiast. 'Laten we eens goed kijken naar wat er zo al op deze advertentie te zien is', vraagt meester Harm aan de kinderen. Op de advertentie staat een bergbeklimmer die aan een dun koord aan een rotswand hangt. Daarboven staat met grote letters: PROEF HET AVONTUUR. Onder de plaat staat een afbeelding van een pakje sigaretten van het merk Cordate en helemaal onderaan staat met heel kleine lettertjes dat roken schadelijk is voor de gezondheid. De kinderen weten feilloos de juiste kenmerken van de advertentie te noemen en meester Harm schrijft ze direct op het bord:

- grote letters
- een spannende en aantrekkelijke foto
- het merk duidelijk noemen

'Jongens', roept de meester enthousiast, 'we gaan zelf ook een advertentie maken! We maken vier groepen. Het moet een advertentie worden over een nieuw soort chocolademelk Supersjoko. Ik heb vijf schrijfp opdrachten gemaakt:

Groep 1: Schrijf een advertentie waarin je heel overdreven vertelt dat Supersjoko de lekkerste chocolademelk in de wereld is.

Groep 2: Schrijf een advertentie waarin je uitlegt hoe Supersjoko gemaakt wordt.

Groep 3: Schrijf een advertentie waarin je duidelijk maakt waarom Supersjoko zo gezond is.

Groep 4: Schrijf een advertentie waarin je de mensen voorrekent dat een vijfliterpak Supersjoko veel voordeliger is dan een literpak chocolademelk van een willekeurig ander merk.

Julie moeten zelf maar zien hoe je aan de informatie voor de advertentie komt.'

- c** In groep 7 stelt juf Paulien het onderwerp mode aan de orde. De kinderen onderzoeken de mode in de middeleeuwen, ontwerpen zelf fantasiekleren, berekenen hoeveel stof je nodig hebt om een patroon te maken en wat het kost om voor straatkinderen in Bangladesh twee nieuwe sets kleren te kopen. Ze onderzoeken welke kleren de mensen in Marokko en Suriname dragen en houden een interview met een modeontwerper. Ook is er een aantal taalactiviteiten: er is een groepje kinderen dat een woordenboekje maakt met allemaal uitdrukkingen en spreekwoorden waar de namen van kleren in voorkomen, een paar kinderen zoeken uit hoe je nu een interview kunt afnemen en een groepje kinderen gaat in tweetallen een tekst schrijven voor de modeshow die de kinderen gaan houden. Juf Paulien heeft vooraf vastgesteld welke woorden bij dit thema in het kader van woordenschatontwikkeling aan de orde zullen komen. Het zijn: *pantalon, jeans, blazer, colbert, panty's, shirt, kostuum, suède, trendy, nonchalant, pullover* en *spijkerjack*. Rond deze woorden heeft ze een aantal dramatische activiteiten georganiseerd. Ze introduceert de woorden door zelf kleren mee te nemen en kan zo van de meeste woorden gemakkelijk de betekenis duidelijk maken. Ter ondersteuning maakt ze een collage met foto's uit reclamefolders. Op de collage staan de woorden die de kinderen in de komende week gaan leren in duidelijke zwarte letters vermeld, zodat ook de aandacht voor de spelling gewaarborgd is. De eerste dramatische activiteit is een rollenspel waarbij een jongen en een meisje in een kledingwinkel kleding komen kopen. In het rollenspel moeten de woorden die op de collage staan aan bod komen. De klanten die in de winkel komen, kennen de deftige modewoorden niet zo goed en de verkoopster moet er zorg voor dragen dat de betekenis van de woorden duidelijk wordt. De tweede dramatische spelvorm is een modeshow. De kinderen werken in tweetallen en schrijven eerst de tekst van degene die de modeshow presenteert, voordat ze tot het showen van de kleren overgaan. De één showt de kleding, terwijl de presentator de modeshow van commentaar voorziet. In dat commentaar moeten de woorden van de collage weer verwerkt worden.
- 2** Hierna staat een aantal opdrachten uit taalmethoden. Geef bij elke opdracht aan hoe je die functioneler zou kunnen maken.
- a** Vul de volgende zinnen aan met een tegenstelling. Kies uit: de burgemeester is vriendelijk – de wethouder wil de hut afbreken – ik blijf nog even.
De wethouder is onvriendelijk, maar
Na de vergadering vertrekken de meeste mensen, maar
Wij waren gisteren bezig met het bouwen van een hut, maar
- b** Wat betekenen de volgende woorden?
Schrijf het woord op, zet de betekenis erachter en maak er dan een zin mee.
ongezond onbeslist onbekend ongetrouwd ondiep


- c** Kijk naar de foto's van de twee maskers.
Je gaat straks een van de twee maskers beschrijven.
Welk masker kies jij om te beschrijven?
Welke vragen moeten in je beschrijving beantwoord worden?
Schrijf de vragen onder elkaar op een kladblaadje.
Schrijf de antwoorden kort erachter.
Beschrijf heel precies het masker dat je gekozen hebt.
Gebruik wat je bij opdracht b hebt opgeschreven.
- 3** Hieronder (zie figuur 1.13) staat een pagina uit de methode voor begrijpend lezen *Ondersteboven van lezen C1*, het deel dat bedoeld is voor groep 6. Het is een tekst die overgenomen is uit een geschiedenismethode *Speurders onderweg in de tijd*. Bedenk bij de tekst een aantal opdrachten waarin naast begrijpend lezen ook de domeinen stellen, woordenschat en taalbeschouwing aan bod komen.
- 4** Ontwerp thematisch taalonderwijs naar aanleiding van het onderwerp reclame, wonen of mode. Bedenk een aantal functionele taalactiviteiten en ga ook na of kinderen nog instructie nodig hebben voor het uitvoeren van de taalactiviteiten.
- 5** Ontwerp een les voor een taalronde in groep 6, waarbij je een onderwerp introduceert met behulp van een verhaal of een gedicht. Gebruik het stappenplan in figuur 1.12. Bedenk een aantal beginvragen en vervolgvragen voor de kring.

FIGUUR 1.13 Uit: *Speurders onderweg in de tijd 5*, Uitgeverij De Boeck, Antwerpen en Uitgeverij De Sikkkel


D2 Twee stappen vooruit ...
a Andreas Vesalius (1514-1564)
 Ondanks het uitdrukkelijk verbod van de kerk onderzocht de Brusselaar Vesalius in de 16de eeuw mensenlijken. Zijn anatomie van de mens betekende een keerpunt in de geneeskunde. (De anatomie of de ontleedkunde is de wetenschap die de bouw van het lichaam bestudeert.) De geneeskunde werd wetenschappelijker. Hij publiceerde een boek met levensechte anatomische afbeeldingen.

Andere geleerden verzamelden in de 16de, 17de en 18de eeuw nog heel wat kennis over het menselijk lichaam. Echt doeltreffend werd de geneeskunde pas tegen het einde van de 18de eeuw.

b Edward Jenner (1749-1825)
 De Engelse arts Jenner ontdekte op het einde van de 18de eeuw hoe je kunt voorkomen dat kinderen de dodelijke pokken krijgen. Dat was in die tijd een zeer besmettelijke virusziekte, die zware hoofdpijn, hoge koorts en rode huiduitslag met blaren veroorzaakte. Hij gaf vooraf inspuitingen met een kleine hoeveelheid entstof van de koepokken, een zwakkere en meer onschuldige vorm van de ziekte. Van nature maakt het lichaam antistoffen tegen deze 'indringer'. Daardoor ontwikkelen kinderen ook voldoende afweer tegen het echte, onverzwaakte virus. Dergelijke behandeling noemen we vaccinatie. Het preventief toedienen van een vaccin maakt je als het ware immuun, d.i. niet vatbaar voor een ziekte.
 Sinds 1967 entte men op wereldschaal in tegen de pokken. Tien jaar later was de wereld volledig pokkenvrij.



8.10
 Tekening van Vesalius over de bouw van het menselijk lichaam. (16e eeuw)



8.11
 Inenting tegen de pokken