

'Er zit veel meer in kinderen dan we er uit halen.' In Enschede kan men deze uitspraak van lector Kees Vernooy (Hogeschool Edith Stein) inmiddels onderschrijven. Tienduizend leerlingen op 45 scholen doen er mee aan een leesverbeteringstraject en de resultaten zijn verbluffend: leeswinst voor alle kinderen, niet alleen de risico-leerlingen. Maar ook op het gebied van rekenvaardigheden valt er een wereld te winnen. Door effectievere instructie, duidelijke afspraken binnen het team en uitgebreid overleg tussen basisschool en brugklas. Wie structureel werkt aan basisvaardigheden, kan binnen een jaar winst boeken. De winnaars van 2009 kunnen nu aan de slag.



'Ons doel is leeswinst voor álle kinderen'

In Enschede vindt een leesrevolutie plaats. Zo'n tienduizend kinderen op 45 scholen nemen deel aan een leesverbeterplan. Niet alleen risicoleerlingen, maar alle leerlingen werken aan betere leesresultaten.

INHOUD

Openheid binnen team

Verbeteren van leesresultaten vraagt om concrete activiteiten. Wie duidelijke afspraken maakt met z'n team, kan binnen een jaar winst boeken. Zo blijkt uit het project Taalcentraal. En die winst motiveert om door te gaan op de ingeslagen weg, zodat ook op de lange termijn resultaten beklijven. [Pagina 4](#)

Naar beter rekenonderwijs...

Goed rekenonderwijs op de basisschool voldoet aan zes criteria. Wanneer leerkrachten en schoolleiding samen optrekken om die voorwaarden te verwezenlijken, is er een wereld te winnen. Het aantal rekenzwakke scholen kan drastisch omlaag. Tijd voor actie. [Pagina 6](#)

Overleg met oude juf

De aansluiting tussen basisschool en brugklas laat vaak te wensen over. Een aantal scholen heeft initiatieven genomen om dat te verbeteren. Een warme inhoudelijke overdracht is van groot belang voor het wegwerken van hiaten op het gebied van taal en lezen. [Pagina 8](#)

Slimmeriken

Slimme of (hoog)begaafde kinderen leren vaak op een heel eigen wijze. Juist hun slimheid kan echter in hun nadeel werken. Dyslexie of omslachtige rekenstrategieën die de kinderen zelf verzonnen hebben, komen zo bijvoorbeeld moeilijk aan het licht. Basisvaardigheden aanleren aan slimmeriken vergt extra alerte leerkrachten. [Pagina 8](#)

(Woorden)schat

Een adequate woordenschat is een voorwaarde voor het begrijpen van teksten en daarmee voor leren. Tips voor effectief woordenschatonderwijs aan risicoleerlingen. [Pagina 12](#)

door Veronique van der Waal

Wat is het geheim van Enschede? Die vraag is Ad Kappen vaak gesteld. Hij moet er een beetje om lachen. Want ook al is de coördinator van het Steunpunt Onderwijszorg nauw betrokken bij de uitvoering van het succesvolle leesverbeterplan, een klink en klaar antwoord op de vraag heeft hij (nog) niet. 'Natuurlijk weet ik welke stappen we sinds 2005 hebben genomen, maar wat nu dat ene geheime ingrediënt is... Ik weet wel dat het werkt. De resultaten van technisch lezen zijn op alle scholen in korte tijd aanmerkelijk verbeterd.' 'We zien dat begrijpend lezen, woordenschat en ook rekenen meeliften op het succes, terwijl het percentage leerlingen met gedragsproblemen juist afneemt. De kinderen gaan met sprongen vooruit, hebben meer zelfvertrouwen en een positiever zelfbeeld. Dat motiveert om door te gaan. Kortom, alles wat CPS-leesexpert Kees Vernooy ons had voorspeld is uitgekomen. We staan er zelf van te kijken.'

DOELGERICHTE BENADERING

Drie jaar geleden startten 45 basisscholen in de regio Enschede met een intensief leesverbeterplan. Opmerkelijk, want in 2005 voldeden de meeste Enschedese basisscholen keurig aan de normen van onderwijsinspectie en gemeente. Een conferentie bij CPS deed Kappen echter besluiten om niet alleen de enkele taalzwakke scholen, maar het hele onderwijsveld in de regio te benaderen voor een pilotproject op vrijwillige basis. Doorslaggevende factor was Kees Vernooy, als leesexpert verbonden aan CPS onderwijsontwikkeling en advies en onlangs benoemd tot lector aan de Hogeschool Edith Stein in Hengelo. 'Vernooy is "de bron" van dit project', zegt Kappen. 'Hij hield tijdens die conferentie een betoog over hoe de leesresultaten verder verbeterd kunnen worden. Hij stelde dat er veel meer in kinderen zit dan we er uithalen.' Kappen raakte overtuigd van de potentie van de aangedragen methode. 'De benadering is *evidence based* en doelgericht in plaats van kindvolgend. Dat is uniek. Het doel is op het gebied van leesonderwijs álle leerlingen uit te dagen om het beter te doen. De lat ligt hoog en de aandacht gaat niet langer alleen uit naar taalzwakke leerlingen. We willen dat álle leerlingen van slechte of goede naar betere leesresultaten gaan.' Het meerjarenproject wordt uitgevoerd in samenwerking met CPS en het Steunpunt Onderwijszorg en financieel ondersteund door de gemeente Enschede en de taalpilot van Projectbureau Kwaliteit.



ROB HOETINK

René Huitink (l) en Ad Kappen (r): 'Onze benadering is uniek.'

Het eerste jaar van het project stond in het teken van uitleg en instructie aan schooldirecties en interne begeleiders. In het tweede jaar werden de groepsleerkrachten benaderd. 'De groepsleerkracht is allesbepalend in dit verhaal', stelt Kappen. 'Om kwalitatief, effectief onderwijs te kunnen geven is het noodzakelijk dat leerkrachten hun organisatie binnen de klas veranderen', legt de coördinator uit. 'Het is allereerst belangrijk dat leerkrachten zich gewaardeerd voelen en er een open cultuur heerst binnen de school waar leren van en met elkaar voorop staat. Vervolgens moeten leerkrachten begrijpen wat effectief onderwijs en goed leesonderwijs precies inhouden. Pas dan kunnen zij concrete leerdoelen bepalen en vertalen in een programma. Niet het tempo van de leerlingen, maar het halen van de streefdoelen staat hierin centraal.'

Wanneer een leerkracht weet wat hij zijn leerlingen wil leren en hoe hij dat wil doen, wordt de lestijd volgens Kappen effectiever besteed. 'Als een leerling moeilijk meekomt moet de leerkracht zich afvragen wat hij nog meer kan doen om te helpen. Hij wordt aangesproken op zijn professionaliteit en moet vooral niet kindvolgend of ontwikkelingsgericht te werk te gaan. Dus niet het tempo verlagen of afwijken van het vastgestelde lesmodel, maar de stof vaker laten terugkomen. Oftewel, effectieve instructie en dan herhalen, herhalen en nog eens herhalen.'

RESULTAATGERICHT

'Toon mij een goede school en ik laat u een goede schoolleider zien.' Deze uitspraak van Kees Vernooy wordt in de regio Enschede in de praktijk gebracht. Schoolleiders/directeuren spelen hier een nieuwe, niet te onderschatten rol. Zij worden gewezen op hun rol als onderwijskundig leider en gestimuleerd tot *data driven decision making* (D-3-M methode), oftewel het nemen van besluiten op basis van harde cijfers. Schoolleider René Huitink van speciale basisschool De Tender ziet dat de nieuwe aanpak loont. 'Om een beeld te geven: in juni 2006 haalde vijftig procent van onze totale leer-

lingenpopulatie op het gebied van technisch lezen het gewenste niveau van het SBO-protocol. In 2007 was dat al 65 procent en dit jaar zitten we op 78 procent', vertelt hij. Veelbelovend zijn volgens Huitink eveneens de resultaten van de schoolverlaters. 'In 2006 zat tachtig procent van onze schoolverlaters op niveau AVI-9. In 2008 is dat percentage toegenomen tot negentig procent. We willen uiteindelijk naar 95 procent. Dat moet geen probleem zijn.' Interessant om te vermelden is dat de genoemde cijfers inclusief negen

'De groepsleerkracht is de allesbepalende factor'

leerlingen zijn in groep drie tot en met acht met een IQ onder de 60. Bij de schoolverlaters worden vijf leerlingen meegemeld met een dyslexieverklaring. Huitink concludeert: 'We spreken inderdaad over een enorme resultaatverbetering.' Huitink is tevens erg te spreken over de cultuurverandering die zich op De Tender heeft voltrokken. 'De gesprekken aan tafel gaan vaker over het onderwijs en ouders en leerlingen merken dat wij een school zijn met een leescultuur. Uit onze jaarlijkse kwaliteitsmeter blijkt dat ook het welbevinden van de leerlingen is verbeterd. Dat motiveert natuurlijk enorm om door te gaan op de ingeslagen weg.'

Als schoolleider probeert Huitink zijn team zo goed mogelijk te faciliteren en ondersteunen. 'Dat doe ik onder meer door heel veel aanwezig te zijn, structurele klassenconsultaties te houden en te tonen dat ik leesonderwijs belangrijk vind. Collectiviteit is cruciaal, alle geledingen moeten mee in het traject. De verwachtingen liggen hoog, maar door samen planmatig doelen na te streven is geen berg ons te hoog.' Ad Kappen sluit zich daar volledig bij aan. 'Scholen moeten het zelf doen, zijn zelf verantwoordelijk voor hun resultaten, maar ze staan er niet alleen voor. We hebben allemaal hetzelfde doel, gaan allemaal dezelfde kant op en dat motiveert.' <<

Openheid binnen team bevordert snel resultaat

Verbeteren van leesresultaten vraagt om concrete activiteiten. Wie duidelijke afspraken maakt met z'n team, kan binnen een jaar winst boeken. Zo blijkt uit het project Taalcentraal. En die winst motiveert om door te gaan op de ingeslagen weg, zodat ook op de lange termijn resultaten beklijven.

door Kees Vernooy, Ina Cijvat en Karin van de Mortel

Veel basisscholen zijn druk in de weer om hun reken- en leesresultaten te verbeteren. Helaas zijn in hun plannen meestal geen concrete activiteiten geformuleerd. Jammer, want dan zullen ze weinig resultaten boeken. De meeste verbeterplannen vertonen opmerkelijke overeenkomsten: de veronderstelling bijvoorbeeld dat met de aanschaf van een methode er automatisch betere resultaten geboekt gaan worden. Dit is een misvatting. Ook ontbreken vaak realistische, haalbare (tussen-)doelen die op een nulmeting gebaseerd zijn. Met andere woorden, het resultaatgericht denken wordt niet concreet uitgewerkt.

Het blijkt voor scholen lastig om duidelijk te omschrijven welke leerkrachtvaardigheden nodig zijn om te komen tot goede resultaten. Vaak pakken scholen de 'staart' beet, in plaats van de 'kop' waar de verbetering zou moeten starten. Als veranderingsonderwerp wordt bijvoorbeeld 'begrijpend lezen' genoemd, terwijl uit analyse van de leesresultaten blijkt dat een school juist op technisch lezen heel laag scoort. Het zou in zo'n geval dus beter zijn het technisch lezen aan te pakken. Tenslotte worden de activiteiten in de onderbouw in slechts enkele plannen beschreven.

Toch is er genoeg ambitie. Veel scholen formuleren uitspraken in de trant van: als onze prestaties over drie jaar maar beter zijn. Vaak zal dat niet het geval zijn, gezien bovenstaande manco's. Andere scholen zeggen dat drie jaar te kort is om tot betere resultaten te komen. Niets is minder waar.

SNELLE WINST

Innovatiedeskundige Mike Schmoker stelt dat verbeteringsprojecten op het gebied van basisvaardigheden snel resultaat moeten hebben. Liefst na één schooljaar. Snelle winst geeft volgens hem vitale feedback, maar motiveert ook om op de ingeslagen weg door te gaan. Leerkrachten en schoolleiding ervaren dat de aanpak werkt en tot betere leerlingresultaten leidt.

Een van de projecten waarmee binnen een jaar betere leesresultaten werden verkregen is *Taalcentraal*, een project van CPS en onderwijsbegeleidingsdienst Eduniek. Er wa-

ren achttien basisscholen in Utrecht bij betrokken in het schooljaar 2007-2008. De groepen 1 tot en met 4 stonden centraal. Het streefdoel was dat negentig procent van de kinderen in de groepen 3 in één jaar AVI-2 of hoger zou lezen. Ambitueus omdat in juni 2007 – vóór de start van het project – gemiddeld slechts 65 procent van de kinderen dit niveau haalde. Eén jaar later, juni 2008, was dit gestegen naar gemiddeld 80 procent; een aantal scholen haalde zelfs 100 procent.

Voor de groepen 4 was als streefdoel geformuleerd dat 90 procent van de leerlingen AVI-5 of hoger zou bereiken.

Betrokkenheid alle partijen sleutel tot succes

Vóór de start van het project in juni 2007 haalde slechts 66 procent van de kinderen dit niveau of hoger; een jaar later was dat 82 procent. Een toename van zestien procent dus in één schooljaar; anders gezegd: de leesuitval vermindert met zestien procent.

Wat was het geheim van Taalcentraal? Ten eerste was de betrokkenheid van leerkrachten, interne begeleiders, schoolleiding en besturen bij de leesdoelen die gesteld werden, erg groot. Alle neuzen stonden dezelfde kant op. Een sterk punt was met name de grote betrokkenheid van de besturen.

Instructie en verlengde instructie door de leerkracht kregen een bijzondere plaats. Onderzoek laat immers zien dat een kwalitatief zeer goede leerkracht de nadelen van een lage sociaal-economische achtergrond kan neutraliseren of zelfs elimineren.

Ook werd gewerkt vanuit duidelijke, toetsbare doelen en werd het leesonderwijs goed ingepland. Er werd voldoende tijd ingeroosterd en minimaal één uur extra tijd voor risicolezers vrijgemaakt. Veel scholen onderschatten het belang van tijd, maar juist risicolezers hebben meer tijd nodig om een gemiddelde lezer te worden. Tenslotte vond regelmatige analyse van de toetsresultaten plaats en werden daaraan consequenties verbonden voor de instructieprak-



HUMANTOUCHPHOTO

tijk. Bijzondere aandacht golden leerkrachten met te veel leeszwakke leerlingen.

Binnen het project Taalcentraal werden leerkrachten in vier bijeenkomsten bijgeschoold op het gebied van lezen en omgaan met verschillen in leesontwikkeling. Met de interne begeleiding en de schoolleiding werd besproken welke interventies effectief zijn bij het versterken van de instructiepraktijk van de leerkrachten. Leerkrachten leerden ondermeer toetsgegevens beter lezen en er ook consequenties (effectieve interventies) aan te verbinden. Collega's met veel leeszwakke kinderen werden extra ondersteund in de klas.

Binnen het team werden de leesresultaten van leerkrachten inzichtelijk gemaakt. Er werd open en duidelijk gesproken over behaalde leerlingresultaten. Niet om een afrekencultuur na te streven, maar wel om met elkaar vast te stellen welke aanpak nodig was om tegenvallers bij een volgend toetsmoment te voorkomen. De leerkrachten ervoeren dat zij er toe deden. Zij gingen betere instructie geven en orga-

niseerden hun groep beter: zo genereerden ze extra tijd voor instructie aan leerlingen die dat nodig hadden. Veel leerkrachten doen te weinig met de gegevens van hun leerlingvolgsysteem. In de praktijk kijken zij meestal alleen of de leerlingen – en dan in het bijzonder leeszwakke kinderen – vooruit gegaan zijn. Een leerlingvolgsysteem kan echter ook informatie bieden over de effectiviteit van het leesonderwijs op school- en groepsniveau: welke groepen halen de gestelde (tussen-)doelen en welke niet? Welke consequenties moeten verbonden worden aan de analyse op groepsniveau? Te denken valt aan maatregelen als meer tijd, aanbod, groepeeringswijze, collegiale ondersteuning, extra begeleiding, et cetera.

INSTRUCTIEKWALITEIT

Toetsdata maken het onzichtbare zichtbaar in het onderwijs, maar laten ook zien waar verbetering en ondersteuning nodig is. In de praktijk had deze werkwijze tot gevolg dat schoolbegeleiders vooral klassenconsultaties pleegden bij leerkrachten met veel leeszwakke kinderen. Er werden specifieke bijeenkomsten voor de leerkrachten ingelast waar toetsresultaten met hen besproken werden.

Scholing van de leerkrachten was misschien wel de crux bij Taalcentraal. En terecht, veel onderzoek laat zien dat de kwaliteiten van leraren het meest bepalend zijn voor leerlingresultaten. Alleen onderwijsvernieuwingen die gericht zijn op het verbeteren van de instructiekwiteit hebben betere resultaten tot gevolg, aldus diverse onderzoekers.

In de praktijk werden de volgende zaken gesignaleerd die schadelijk waren voor de leesresultaten: veel leerlingen volgen de leesinstructie niet; leraren laten zwakke lezers te veel met werkbladen werken in plaats van daadwerkelijk met hen te lezen; tijdens de leesles komen dikwijls zaken aan de orde die niets met lezen te maken hebben; om interactief bezig te zijn stelt de leerkracht veel vragen, terwijl risicolezers juist behoefte hebben aan uitleg en oefenen; de handleiding van de methode wordt niet of niet goed gebruikt; het lukt de leerkracht niet om verlengde instructie voor de risicolezers te organiseren, waardoor risicolezers niet meer tijd kregen.

Te veel wordt er in Nederland op de rol van de interne begeleiding gekoerst. Op die manier verdampt veel informatie over wat er gedaan kan worden aan leesproblemen. Het gaat verloren in het contact tussen interne begeleider en leerkracht. In de praktijk leren leerkrachten meer en beter van elkaar. Een aantal leerkrachten had bijvoorbeeld vooral behoefte aan ondersteuning bij het werken met hun methode voor leren lezen of voortgezet technisch lezen. Meer ervaren collega's en schoolbegeleiders bleken hen daarin goed te kunnen helpen. De snelle resultaten die het gevolg waren van deze manier van werken, motiveerden enorm. Ze hebben de aanzet gegeven tot een cultuuromslag in de betrokken scholen die nu structureel werken aan betere resultaten. <<

De projectleiding van Taalcentraal bestaat uit Ina Cijvat (CPS), Ed Koekebacker (CPS), Karin van de Mortel (CPS), Ebelien Nieman (Eduniek) en Kees Vernooij (lector hogeschool Edith Stein).

Naar effectief rekenonderwijs...

Goed rekenonderwijs op de basisschool voldoet aan zes criteria. Wanneer leerkrachten en schoolleiding samen optrekken om die voorwaarden te verwezenlijken, is er een wereld te winnen. Het aantal rekenzwakke scholen kan drastisch omlaag.

door Gert Gelderblom

De Onderwijsinspectie schetst in het laatste onderwijsverslag (2008) geen rooskleurig beeld van de kwaliteit van het rekenonderwijs. Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat de rekenvaardigheid van Nederlandse leerlingen daalt. Nationaal onderzoek toont aan dat basisschoolleerlingen de basisbewerkingen van het rekenen minder goed beheersen dan vroeger. De inspectie meldt dat het aantal rekenzwakke scholen veel groter is dan het aantal taalzwakke scholen: maar liefst 23 procent. Een school met tegenvallende rekenresultaten moet actie ondernemen om haar kwaliteit te verbeteren. Ze dient aandacht te besteden aan de rol van de leerkracht en die van de schoolleider. De leerkracht is de meest bepalende factor voor de rekenresultaten van leerlingen. Zij zijn in sterke mate afhankelijk van de instructie die zij van hem krijgen. Beter rekenonderwijs is daarom vooral effectief wanneer ingezet wordt op versterking van de instructiekwaliteiten van leerkrachten. Effectieve rekeninstructie is het hart van het rekenonderwijs.

Ook de rol van de schoolleider is belangrijk. Uit onderzoek blijkt dat er een verband is tussen de opbrengst van een school en het functioneren van de schoolleiding. Goede schoolleiders weten hoe het gesteld is met de kwaliteit van het rekenonderwijs op hun school. Zij weten wat de rekenopbrengst is, weten of ze een rekensterke, gemiddelde of juist rekenzwakke school zijn. Goede schoolleiders zijn onderwijskundige leiders. Zij kennen prioriteit toe aan de basisvaardigheden, omdat ze zich bewust zijn van de grote belangen die daarmee gemoeid zijn; de toekomst van kinderen is in het geding.

EFFECTIEF REKENONDERWIJS

Er is veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar effectieve scholen. Ook onderzoek vanuit de rekendidactiek levert belangrijke inzichten op met betrekking tot de vraag hoe kinderen leren rekenen. De belangrijkste inzichten staan hier onder op een rij:

Er is een verband tussen de hoeveelheid tijd die een school besteedt aan rekenen-wiskunde en de rekenresultaten van leerlin-



gen. Zwakke rekenaars hebben vooral behoefte aan extra instructie-en oefentijd.

Volgens het Cito is de gemiddelde lestijd voor rekenen-wiskunde in groep 3 ongeveer 4,5 uur per week. Vanaf groep 4 is dat vijf uur per week. Opvallend is echter dat de variatie tussen scholen in lestijd voor rekenen varieert van 3 tot 7,5 uur per week. Met de factor tijd heeft een school een betrekkelijk eenvoudig middel in handen om het rekenonderwijs te versterken. De hoeveelheid tijd die een school inroostert voor rekenen-wiskunde heeft ook te maken met het stellen van prioriteiten.

Leerlingen verschillen van elkaar, maar ze verschillen vooral in de tijd die ze nodig hebben om de doelen te halen. Sommige leerlingen hebben wel vier keer zoveel tijd nodig om de tafels van vermenigvuldiging te leren. Vooral voor risicoleerlingen en zwakke rekenaars is het belangrijk dat er voldoende tijd aan rekenen wordt besteed en dat er daarnaast extra tijd voor hen wordt ingeruimd. Zwakke rekenaars hebben namelijk extra oefening en *preteaching* nodig.

Het op tijd en geautomatiseerd beheersen van de basisvaardigheden is van groot belang voor de verdere rekenontwikkeling in groep 6 – 8.

Sinds de komst van realistische rekenmethoden is het automatiseren van de basisvaardigheden ernstig verwaarloosd. We zien nu leerlingen in de bovenbouw van de basisschool hun vingers nog gebruiken bij het rekenen tot twintig. Wat opvalt is dat in landen waar het rekenonderwijs veel aandacht besteedt aan het inoefenen van de basisvaardigheden (Vlaanderen, Zuid-Korea, Hong Kong China) leerlingen beter presteren dan in Nederland. Het op tijd geautomatiseerd beheersen van het optellen en aftrekken tot twintig en de tafels van vermenigvuldiging, maar ook het rekenen tot honderd zijn belangrijke voorwaarden voor de verdere rekenontwikkeling. Denk hierbij aan het cijferen of kolomsgevijs rekenen in groep 6 - 8. Een goede rekenles start daarom altijd met een korte automatiseringsoefening van vijf à tien minuten.

Het is essentieel dat jonge kinderen voldoende getalbegrip ontwikkelen en dat leerkrachten voldoende aandacht besteden aan de verschillende telvaardigheden.

Om een goede rekenstart te kunnen maken in groep 3 is het zaak dat leerkrachten in de groepen 1 en 2 voldoende aandacht besteden aan de ontwikkeling van getalbegrip, het herkennen van cijfersymbolen en de verschillende telvaardigheden. Denk bijvoorbeeld aan het opzeggen van de telrij tot twintig, maar ook aan het *terugtellen*, het *verder tellen vanaf een gegeven getal* ('zes, zeven, acht... wil jij nu verder tellen?'), het *tellen met sprongetjes* ('twee, vier, zes... kun jij nu ...?'). Vanuit het leesonderwijs is de 'voorschotbenadering' bekend geworden om de risico's voor zwakke leerlingen te verminderen. Waar het gaat om letterkennis en fonemisch bewustzijn wordt ze inmiddels door duizenden leerkrachten in de onderbouw toegepast. Minder bekend is het toepassen van de voorschotbenadering in het kader van het leren rekenen. Door met risicokinderen in de kleine kring te werken is het mogelijk hen actiever te betrekken en intensiever te laten deelnemen aan activiteiten. Meestal wordt de kleine kring ook door zwakke leerlingen als veiliger ervaren omdat een leerkracht sneller kan ingrijpen en beter kan afstemmen op hun ontwikkelingsniveau.

Zwakke rekenaars moeten zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd en hulp krijgen.

Wanneer we risicoleerlingen te lang laten aanmodderen of

Goede rekenles start met automatiseringsoefening

verwachten dat het inzicht misschien later wel komt, is de kans groot dat ze al jong het gevoel krijgen dat ze niet kunnen rekenen en dat rekenen-wiskunde een moeilijk en vervelend vak is. Beter is het om zwakke rekenaars op tijd te signaleren en adequate hulp te geven.

Zwakke rekenaars ontdekken niet zoveel uit zichzelf. Reflecteren op strategieën is niet hun sterkste kant. Ze zijn gebaat bij een gestructureerde aanpak.

Zwakke rekenaars profiteren minder van het rekenonderwijs wanneer ze allerlei zaken zelf moeten ontdekken. En wanneer er in de klas veel aandacht is voor verschillende oplossingswijzen, zijn ze al snel de weg kwijt. Onderzoek geeft aan dat het beter is om eerst duidelijk een strategie uit te

HUMANTOUCHPHOTO



leggen. Ook in het gezaghebbende werk *Rekenproblemen en dyscalculie* stellen Ruijsseenaars en anderen dat een gestructureerde aanpak van het rekenonderwijs effectiever is voor zwakke rekenaars. Kies daarom voor de didactiek van *voordoen – samen doen – zelf doen*.

Er is een verband tussen de rekenopbrengst van een school en het functioneren van de schoolleiding.

De schoolleiding is na het lesgeven van de leerkracht de factor die de leerlingresultaten het meest beïnvloedt. Effectieve scholen hebben schoolleiders die sterk onderwijskundig leiderschap vertonen, dat wil zeggen dat zij de leiding en regie over onderwijsverbetering nemen. Uit internationaal onderzoek naar schoolleiders blijkt dat effectieve onderwijskundig leiders vooral:

- leerlingresultaten monitoren, voortdurend volgen en analyseren,
- hoge verwachtingen hebben ten aanzien van het leren van *alle* leerlingen,
- leerkrachten ondersteunen en
- de professionele ontwikkeling van leerkrachten stimuleren.

Toetsresultaten zeggen iets over de rekenontwikkeling van individuele leerlingen, maar ook over het onderwijs dat ze hebben gekregen. Door de toetsresultaten nauwkeurig te analyseren ontstaat een beeld van het gegeven onderwijs. Hiaten in het curriculum, eenzijdige accenten in het onderwijs, onvoldoende onderwijstijd, ze kunnen allemaal aan het licht komen bij nauwkeurige analyse. Wanneer kwaliteitsproblemen zo worden verhelderd, is het ook mogelijk ze aan te pakken. Schoolleiders kunnen door het analyseren van de opbrengsten een indirecte, maar krachtige invloed uitoefenen op de leerlingresultaten.

<<

Op 30 oktober 2008, 5, 12 en 20 november 2008 organiseert het CPS te Amersfoort 4 conferenties 'Naar beter rekenonderwijs...', bedoeld voor leerkrachten en intern begeleiders. Aanmelden via www.cps.nl. De eerste 2 zijn vol.

Beter lezen in brugklas na overleg met oude juf

De aansluiting tussen basisschool en brugklas laat vaak te wensen over. Een aantal scholen heeft initiatieven genomen om die te verbeteren. Een warme inhoudelijke overdracht is van groot belang voor het wegwerken van hiaten op het gebied van taal en lezen.

door **Janneke Oosterman**

Ieder jaar maken ongeveer 190.000 kinderen de overstap van primair naar voortgezet onderwijs. De leerlingen zelf, maar ook hun ouders en leerkrachten ervaren deze periode als belangrijk en spannend. Er is immers sprake van grote organisatorische, didactische en inhoudelijke veranderingen. Het is mede daarom van belang dat de overstap soepel verloopt. Dat is echter lang niet altijd het geval. De problemen op het gebied van taal- en leesvaardigheid bijvoorbeeld zijn inmiddels bekend. De inspectie van het onderwijs constateert in het

laatste onderwijsverslag nog dat vijftien procent van de vijftienjarigen onvoldoende leest om mee te kunnen komen in de maatschappij.

Hier is zeker iets aan te doen. Uit onderzoek van Mulder en Suhre blijkt dat de prestaties van leerlingen in de brugklas beter zijn wanneer er meer overleg plaatsvindt met de toeleverende basisscholen. Belangrijk is dat tijdens dit contact de taalvaardigheid van leerlingen besproken wordt. Maar hoe geven scholen de overgang van leerlingen van de basisschool naar het voortgezet

(Hoog)begaafden soms moeite met simpele dingen

Slimmeriken hebben alerte leerkracht nodig

Slimme of (hoog)begaafde kinderen leren vaak op een heel eigen wijze. Juist hun slimheid kan echter in hun nadeel werken. Dyslexie of omslachtige rekenstrategieën die de kinderen zelf verzonnen hebben, komen zo bijvoorbeeld moeilijk aan het licht. Basisvaardigheden aanleren aan slimmeriken vergt extra alerte leerkrachten.

door **Greet de Boer en Dorien Hamstra**

Het klinkt voor sommige mensen heel onlogisch, maar het komt regelmatig voor: leerlingen die over een hoge intelligentie beschikken of (hoog)begaafd zijn, kunnen problemen ontwikkelen bij het verwerven van basisvaardigheden en lopen soms vast in het reguliere basisonderwijs (zie ook special Didaktief, september 2006). Dit kan

ertoe leiden dat de motivatie voor het schoolse leren bij deze leerlingen afneemt. Mogelijke gevolgen zijn hiaten in kennis, minder aansluiting bij de rest van de groep en een voedingsbodempoor voor het ontstaan van sociaal-emotionele problemen. Voor scholen en leerkrachten is het echter niet altijd eenvoudig om vroegtijdig te herkennen



onderwijs eigenlijk vorm? Vindt er voldoende inhoudelijke afstemming plaats? In hoeverre kan de aansluiting verbeterd worden?

WARME OVERDRACHT

Voor een betere aansluiting tussen basis- en voortgezet onderwijs is een zogenoemde warme inhoudelijke overdracht noodzakelijk. Tot nu toe gebeurt dat te weinig. Meestal is er alleen een papieren overdracht, waarin vooral de gegevens uit het leerlingvolgsysteem centraal staan. Er is veelal geen mondeling overleg tussen leraren.

Scholen die wel een warme overdracht verzorgen, delen vooral informatie over zorgleerlingen met elkaar. Deze overdracht vindt vaak relatief laat plaats en er wordt in veel gevallen geen vast *format* gebruikt. Vanwege het ontbreken van zo'n format is het sterk van de docent en de school afhankelijk welke onderwerpen er worden besproken. Samengevat is duidelijk dat veel docenten in het voortgezet onderwijs niet weten welke aanpak en instructie voor leerlingen met taalachterstanden gewenst is, terwijl die informatie wel op de basisschool voorhanden is. Er worden spaarzaam handelingsadviezen gegeven, constateert ook de onderwijsinspectie. Ook is het voor veel docenten moeilijk om leerlinggegevens goed te interpreteren. Wat zegt een percentage of cijfer over de daadwerkelijke taalvaardigheden van een leerling? En in hoeverre is een taalachterstand van invloed op het opdoen en verwerken van vakkennis? >>

dat (hoog)begaafdheid de onderliggende oorzaak is van deze problematiek. (Hoog)begaafdheid heeft effect op hoe een kind omgaat met verschillende leersituaties in de school. Maar dat maakt het voor de leerkracht soms zeer complex om zicht te krijgen op het juiste ontwikkelingsniveau van de leerling.

REKENEN

Neem rekenen: stel, u gebruikt het splitsingsboompje (sprong over het tiental). De meeste (hoog)begaafde kinderen kunnen al op vierjarige leeftijd een som als $8+7$ oplossen. Kieboom (2007) stelt in haar boek *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een einstein is* dat veel (hoog)begaafde leerlingen een geheel eigen manier hebben om dit vraagstuk op te lossen. Ze gaan bijvoorbeeld op de volgende manier te werk: ze tellen eerst 2 bij 8 op om op 10 te komen. Vervolgens tellen zij er 7 bij om er tenslotte weer 2 af te trekken. Het antwoord is goed, alleen is de manier waarop ze tot dit antwoord komen zeer omslachtig.

Als deze som in de klas wordt aangeboden, zullen de meeste leerkrachten hun leerlingen leren om eerst de 7 te splitsen in 2 en 5. Voor (hoog)begaafde kinderen is op dit moment al niet helder waaróm de 7 gesplitst moet worden. Maar dat kan voor de leerkracht heel lang onzichtbaar blijven, omdat de antwoorden op de opdrachten wél goed zijn. Pas als een leerkracht aan het kind vraagt om zijn uitwerking op te schrijven, wordt één en ander zichtbaar. Soms wordt de strategie van een kind ook duidelijk als een tempotoets wordt aangeboden. De werkwijze van het

(hoog)begaafde kind kan zoals hierboven aangegeven (zeer veel) tijd kosten. Om die reden is de kans dan ook groot dat hij in een tempotoets een relatief lage score haalt. Als dit regelmatig voorkomt, zou al snel – ten onrechte – de conclusie getrokken kunnen worden dat het kind automatiseringsproblemen heeft.

Hetzelfde probleem kan zich voordoen bij de tafels van vermenigvuldigen en/of breuken. Veel (hoog)begaafde

Dyslectisch en hoogbegaafd: vaak tussen wal en schip

kinderen hebben al in een vroeg stadium het wiskundig inzicht om met deze vraagstukken om te gaan. Echter ook weer op hun geheel eigen wijze. Het kind begrijpt de methode zoals die op school gebruikt wordt, niet altijd en leert haar dus ook vaak niet op de juiste manier aan. Met als gevolg dat het bij alle vormen van toetsing niet goed presteert. Ook nu is vaak de conclusie dat het kind 'dus' problemen met rekenen heeft en dat hier extra begeleiding moet worden geboden.

TAAL

Ook (hoog)begaafde leerlingen kunnen dyslectisch zijn. Dat blijkt echter niet altijd uit de toetsen. Hun intelligentie en met name hun grote woordenschat biedt deze kinderen voldoende compensatie: ze worden niet als 'echte' >>

- >> Bij gebrek aan voldoende informatie kunnen mentoren en docenten in de brugklas niet effectief rekening houden met het taalniveau van leerlingen en sluiten de lessen onvoldoende aan bij de situatie van de kinderen. Een aantal scholen probeert momenteel de warme overdracht te verbeteren (zie kader pagina 11). Rode draad in de meeste initiatieven is dat deze plaatsvindt vóór de plaatsing in de brugklas. Zij wordt idealiter vormgegeven aan de hand van een vast en eenduidig te interpreteren

Rekening houden met brugpieper kan veel beter

rapportagemodel, dat gegevens bevat over het niveau van begrijpend en technisch lezen, woordenschat, schrijf- en spreekvaardigheid.

Het hanteren van alleen een format is echter onvoldoende. Het opstellen van begin- en eindniveaus voor taalvaardigheid is eveneens noodzakelijk. De inspectie van het onderwijs, de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen en de Onderwijsraad vinden dat basis- en middelbare scholen duidelijk moeten formuleren wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Als scholen minimumdoelen opstellen waaraan leerlingen aan het eind van de basisschool, aan het eind van de onderbouw en aan het eind van de bovenbouw van het voortgezet

onderwijs moeten voldoen, dan weten docenten tenminste wat zij van leerlingen kunnen verwachten. Op die manier kunnen ze gericht toewerken naar het gewenste niveau.

AANBEVELINGEN

Het basis- en voortgezet onderwijs hebben een bijzondere verantwoordelijkheid op het gebied van taal. Met name eind groep 8 is het belangrijk dat de aandacht voor taal niet verslapt en dat er veel wordt gelezen. In het voortgezet onderwijs is er meer tijd en expliciete aandacht nodig voor taal in de reguliere lessen. Door veel te oefenen wordt de taalvaardigheid van leerlingen onderhouden.

De meest effectieve manier om de taalvaardigheid te verbeteren is dat alle docenten aandacht besteden aan taal. Eventuele extra ondersteuning buiten de reguliere lessen moet hier op aansluiten. Zo kan er in het voortgezet onderwijs veel meer gelezen worden. Leerlingen hebben er vaak weinig plezier in door slechte ervaringen, maar school kan trachten hen dat plezier terug te geven (zie good practices, special Didaktief juni 2008). Leerlingen lezen nu veel te weinig en dat schaadt hun leesvaardigheid en hun woordenschat. Door veel te lezen, doen ze vakkennis en woordkennis op. Dat zorgt er uiteindelijk voor dat leerlingen school succesvol doorlopen en goed functioneren in de maatschappij.

<<

- >> dyslectici gezien. Deze leerlingen zijn echter te dyslectisch om bij een intelligentietest als (hoog)begaafd te worden aangemerkt. Gevolg is dat het kind geen passende en

noodzakelijke begeleiding krijgt. Het kind zelf begrijpt ondertussen niet waarom het niet dát kan wat het wil doen; het zit feitelijk gevangen in zichzelf.



HUMANTOUCHPHOTO

Good practices

Verschillende samenwerkingsverbanden hebben initiatieven genomen om de aansluiting tussen basis- en middelbare school te verbeteren. Zo is in Helmond de toelatingsregeling inzichtelijker en eenduidig gemaakt. Aan de hand van een leerlingvolgsysteem dat door alle basisscholen op dezelfde manier wordt ingevuld, kunnen leraren een zorgvuldig en onderbouwd advies geven ten aanzien van plaatsing in de brugklas. De gegevens en het advies worden besproken door middel van een warme overdracht, waarna alle docenten in het voortgezet onderwijs toegang hebben tot de gegevens uit de overdracht.

Op de Geert Groteschool in Zwolle startte twee jaar geleden het 'Live-project' met als doel leerlingen een uitdagender leeraanbod te presenteren. Voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels hebben leerkrachten uit het basis- en voortgezet onderwijs en pabo-studenten projecten met bijbehorende lessen ontwikkeld waaraan leerlingen van drie basisscholen gezamenlijk werken. Uitgangspunten voor de lesstof zijn het eindniveau van groep 8 en de vakinhoud van de brugklas. Zo is duidelijk wat van de basisscholen gevraagd wordt en kan het voortgezet onderwijs beter aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen.

Om leerlingen gedurende het eerste brugklasjaar te kunnen blijven volgen en informatie over de kwaliteit van de aansluiting te verkrijgen, organiseert de St. Jozefschool in Doenrade elk jaar een exitgesprek voor leerlingen en hun ouders. Zij vertellen aan de basisschool hoe zij de overgang hebben ervaren. Op basis hiervan kan de school de aansluiting beter beoordelen en verbeteren.

In Zoetermeer ontdekten scholen dat bij de overgang van basisschool naar brugklas veel informatie verloren ging. Ook bestonden er tussen beide onderwijsvormen vooroordelen over de manier van werken met leerlingen. Om te komen tot doorlopende leerlijnen zijn twaalf basisscholen en het Oranje Nassau College met elkaar gaan spreken over elkaars zorgstructuur. Terwijl op de basisschool vooral aandacht was voor inhoudelijke zorg, bleek het voortgezet onderwijs vooral gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Door deze verschillen eerst te benoemen, kon men zoeken naar een goede afstemming.

Een andere manier om de aansluiting te verbeteren is om leerlingen meer inzicht in en verantwoordelijkheid voor hun eigen taal- en leesniveau te geven. Door middel van leerlingenstages bijvoorbeeld. Als leerlingen na de Cito-toets stage lopen op een middelbare school, ontdekken ze vanzelf welk niveau straks van hun gevraagd wordt. Doordat ze ervaren wat ze wel (en/of nog niet) kunnen, kan de basisschool de leerlingen hier gericht op voorbereiden.

Persoonlijke contacten tussen basis- en voortgezet onderwijs vormen succesfactoren bij de aansluiting. Zoals ook uit het bovenstaande blijkt, kan de vorm verschillen. Zo zijn er bijvoorbeeld introductieprogramma's voor nieuwe leerlingen in samenwerking met toeleverende basisscholen. Leraren uit het basisonderwijs lopen mee in lessen op het vmbo en andersom, om op die manier elkaars onderwijsprogramma te leren kennen en op elkaar te kunnen aansluiten. / JO

Bij veel toetsen die worden afgenomen op het terrein van dyslexie, worden kinderen vergeleken met de rest van de groep of een landelijke normgroep. De toetsresultaten van het (hoog)begaafde dyslectische kind zijn zoals gezegd voor scholen vaak niet alarmerend genoeg. Om die reden is men dan ook niet geneigd om door te toetsen om te achterhalen waarom een kind op bepaalde onderdelen minder goed scoort. Om deze groep tóch te signaleren kunnen van een individueel kind de verschillende afgenomen toetsen naast elkaar worden gelegd. Op die manier krijgt de school inzicht in het beheersniveau van onder andere het technisch – dan wel begrijpend lezen. Discrepanties kunnen vervolgens op de juiste waarde worden geschat.

WERELDORIËNTATIE

Voor een vak als wereldoriëntatie zijn (hoog)begaafde leerlingen over het algemeen zeer enthousiast. Ze beschikken vaak ook over een enorme hoeveelheid informatie. Ook de leerkracht kan hierin veel van zijn eigen creativiteit en interesses kwijt (bijvoorbeeld in het aanbieden van materialen en het verzorgen van excursies). Het is dan ook soms voor leerkrachten moeilijk om te constateren dat rond een onderwerp als bijvoorbeeld het planetenstelsel het kind al veel meer weet dan de leerkracht had vermoed. Ook kan het voorkomen dat een leerling al een antwoord heeft op een vraag die de leerkracht als zeer uitdagend had aangemerkt. De taak van de leerkracht is in dit geval om de leerling, door het stellen van de juiste vragen, te stimuleren om zélf op zoek te gaan naar antwoorden op zijn vragen

waarbij hij gebruik kan maken van allerhande bronnen.

STIMULEREN EN BEGELEIDEN

Veel leerkrachten bieden leerlingen die onvoldoende presteren op een toets extra begeleiding aan. Het is echter van zeer groot belang dat de begeleiding aan een (hoog)begaafde leerling gericht is op hoe dit kind bepaalde vraagstukken aanpakt. Concreet betekent dit dat leerkrachten méér vragend (vraaggericht) onderwijs zouden moeten geven dan sturend (aanbodgericht). Zoals gezegd krijgen leerkrachten op deze manier niet alleen veel meer inzicht in hoe een kind leert, maar daarnaast ook in wat een kind al kan en wat het nog wil leren.

Uiteraard is het niet zo dat het kind bepaalt wat het wil leren zonder dat daaraan door de leerkracht eisen worden gesteld. Dit geldt voor zowel de verplichte reguliere stof als voor de verplichte andere stof (te denken valt hierbij aan verrijkings- en/of verdiepingsstof). Sowieso moet het klimaat in de klas dusdanig zijn dat de (hoog)begaafde leerling niet het gevoel heeft dat hij méér moet doen dan zijn klasgenoten. Het is dan ook van het grootste belang dat het zijn verplichte andere stof doet binnen de reguliere werktijd die ook voor zijn klasgenoten geldt.

Het spreekt voor zich dat net als bij iedere andere vorm van differentiatie ook (hoog)begaafde leerlingen behoefte hebben aan instructie, begeleiding én beoordeling van het geleverde werk (in bijvoorbeeld een portfolio). Dat geldt zeker, als het er om gaat de basisvaardigheden goed aan te leren.



Samen op zoek naar de (woorden)schat

Een adequate woordenschat is een voorwaarde voor het begrijpen van teksten en daarmee voor leren. Tips voor effectief woordenschatonderwijs aan risicoleerlingen.

door Tessa de With, Anneke Elenbaas-van Ommen, Inge Seuntiëns

Als een leerling minder dan 85 tot 90 procent van de woorden van een tekst kent, is die niet meer te begrijpen, ongeacht de kwaliteit van het technisch lezen en de leesstrategieën die de leerling kan toepassen. Een adequate woordenschat is dus essentieel. Maar een methode en een goedwillende leerkracht alleen voldoen niet om de woordenschat van risicoleerlingen te vergroten. Leerlingen verschillen van elkaar en het behoort tot de taak van de leerkracht om efficiënt met die verschillen om te gaan. Om dit goed vorm te geven kan zij ervoor kiezen om te werken met groepsplannen. Bij het werken met groepsplannen wordt afstand genomen van het schrijven van individuele handelingsplannen. Aanpassingen voor bepaalde leerlingen blijven mogelijk, zonder dat kinderen in te sterke uitzonderingsposities geplaatst worden; extra ondersteuning en begeleiding vinden zoveel mogelijk in de klas zelf plaats.

HANDELINGSGERICHT WERKEN IN RELATIE TOT WOORDENSCHATONDERWIJS

De kern binnen handelingsgericht werken is aansluiten op de onderwijsbehoeften van kinderen. Het gaat er dan vooral om dat je als leerkracht jezelf de vraag stelt hoe je het onderwijsaanbod, de gehanteerde aanpak, de begeleiding en de kwaliteit van de instructie beter kan afstemmen.

De kernvraag bij het woordenschatonderwijs is: wat heeft dit kind nodig om de doelen te bereiken? De leerkracht

Kernvraag is: wat heeft dit kind nodig?

denkt na hoe de leerstoflijnen die zij hiervoor hanteert, al dan niet via methodes, aangepast kunnen worden om de taal/leesontwikkeling zo gunstig mogelijk te laten verlopen. Het gaat om het inzetten van extra hulpmiddelen die de woordenschatontwikkeling bevorderen. Het kan gaan om specifieke materialen, maar ook om het aanbieden van activerende en uitdagende werkvormen, het structureren van opdrachten en taken, het geven van regelmatige feedback en het verbeteren van de motivatie en het zelfvertrouwen. Handelingsgericht werken binnen het woordenschatonderwijs is een doelgerichte, effectieve aanpak. Hierbinnen vormt een goed ingerichte leeromgeving die kinderen uitdaagt om woorden te leren, een wezenlijk onderdeel. Een

leeromgeving die voorzien wordt van inspirerende werkvormen, een goede woordenschatdidactiek en methodiek van de leerkracht is leidend.

DIRECT EN INDIRECT WOORDENSCHATONDERWIJS

Om met name voor kinderen in risicosituaties goed woordenschatonderwijs te kunnen realiseren dient er door de hele school aandacht te zijn voor zowel direct als indirect woordenschatonderwijs.

Tijdens *direct* woordenschatonderwijs wordt een beperkt aantal woorden uitgebreid aangeboden. Deze woorden worden geïntroduceerd, uitgelegd, geoefend en getoetst. Gezien de tijdrovende aanpak zijn maximaal twintig woorden per week haalbaar. Om dit effectief te laten verlopen is wel een bepaalde opbouw noodzakelijk:

Selecteren van leerlingen: vanwege de verschillen tussen leerlingen is het vaak onwenselijk de woorden klassikaal te behandelen. Het werken met kleine groepjes is effectiever, omdat de leerkracht beter kan afstemmen op de kinderen welke woorden geschikt zijn om aan te leren.

Selecteren van woorden: de woorden dienen zo veel mogelijk nieuw en functioneel te zijn. Het gaat om frequent te gebruiken woorden. Het heeft geen zin om woorden te behandelen die de kinderen na de les nooit meer nodig zullen hebben.

Introductie: de te leren woorden dienen gekoppeld te worden aan bestaande kennis. De introductie wordt gebruikt om bestaande kennis te activeren.

Verduidelijking woordbetekenis: de betekenis wordt uitgelegd. Liefst op verschillende manieren om recht te doen aan de verschillende leerstijlen van leerlingen: bijvoorbeeld met woorden, beelden en drama. Herhaling is hierbij belangrijk.

Inoefenen/toepassen van de woordbetekenis: om de woorden en de betekenissen te laten beklijven dienen de woorden geoefend te worden in verschillende contexten.

Toetsen: woorden die geoefend zijn, dienen getoetst te worden om te controleren of ze onthouden zijn. Het is aan te raden na enige tijd de woorden nogmaals te toetsen om ook op de lange termijn effecten in kaart te brengen. Toetsen kan op verschillende manieren: schriftelijk, in gesprek met kinderen en door het observeren van de communicatie tussen kinderen onderling.

Methodes verschillen in hoeverre ze de boven beschreven stappen doorlopen. De leerkracht kan dit controleren en indien nodig de les zelf aanpassen.



HUMANTOUCHPHOTO

Naast direct staat indirect woordenschatonderwijs. Hierbij worden veel woorden redelijk oppervlakkig aangeleerd. Voorbeelden van de indirecte aanpak zijn: voorlezen, stillezen, een korte introductie van woorden bij verschillende (zaak)vakken, discussies, enzovoorts.

Met een indirecte aanpak kan een leerkracht woorden kort uitleggen, maar zij kan ook kinderen zelfstandig strategieën leren toepassen om de woordbetekenis te vinden. Indirect woordenschatonderwijs is dus vooral een attitude waarin woorden de hele dag centraal staan. Belangrijk doel is, met name voor kinderen in risicosituaties, dat er een woordbewustzijn wordt gecreëerd. Een groot verschil tussen talige en zwaktalige kinderen is namelijk dat zwaktalige kinderen minder makkelijk nieuwe woorden leren uit dagelijkse situaties. Het is dus van groot belang dat de leerkracht werkt aan het woordbewustzijn, woordleerstrategieën uitlegt en zelf als model functioneert bij het toepassen van deze strategieën.

INTERACTIE

Opvallend is dat kinderen op ontwikkelingsgerichte scholen meer woorden lijken te leren dan leeftijdgenoten op

scholen die werken volgens een meer traditionele onderwijsvisie. Waarschijnlijk heeft dat vooral te maken met de aanpak en mate van interactie. Op ontwikkelingsgerichte scholen kan een leerkracht door mee te spelen met de kinderen, woorden direct in een betekenisvolle situatie aanbieden. Kinderen leren taal adequaat te gebruiken in hun eigen spel en er wordt veel met een 'kleine kring' gewerkt wat intensievere communicatie oplevert. Het is daarbij van belang om taalzwakke kinderen te laten spelen/praten met taalvaardige kinderen zodat ze van en met elkaar kunnen leren.

Het is goed om informatie over de taal-/leesontwikkeling van de risicokinderen vast te leggen. Het is vanuit handelingsgericht werken ook aan te raden om informatie over het eigen handelen vast te leggen: dat levert tips op voor collega's die met deze kinderen gaan werken. Een dergelijk dossier biedt houvast voor continuïteit in de aanpak. Wanneer leerkrachten met elkaar samenwerken en informatie over hun woordenschataanbod en eventuele aanpassingen uitwisselen, kan er een effectieve doorgaande lijn op het gebied van de taal- en leesontwikkeling ontstaan.



Onderzoek woordenschat

Om beter zicht te krijgen op de alledaagse praktijk van het woordenschatonderwijs in de klas is een zestal scholen geïnterviewd. Hoewel ze verschillen wat betreft onderwijsopvatting en percentage allochtone leerlingen, valt een aantal gezamenlijke aspecten op. Iedereen gaf aan dat er in de kleutergroepen elke dag expliciet aandacht is voor woordenschatontwikkeling: het is een wezenlijk onderdeel van het gehele taalaanbod. Scholen met veel kinderen uit taalzwakke of anderstalige milieus melden dat meer tijd voor woordenschatontwikkeling wenselijk is, maar dat het in de praktijk vaak niet lukt. Problemen liggen vooral op het gebied van het klassenmanagement en het vasthouden aan de methodelij. Het werken met een kleine kring vindt men vaak nog moeilijk.

De bestede tijd aan woordenschatonderwijs verschilt enorm (twaalf minuten tot twee uur per dag). Een uitzondering hierop vormen de kleutergroepen, waarover aangegeven wordt dat er de hele dag impliciet aan woordenschatontwikkeling gewerkt wordt. Echter, de vraag is of dit altijd systematisch en planmatig gebeurt.

In de hogere leerjaren neemt expliciete aandacht voor woordenschatontwikkeling af. Het vormt er onderdeel van de (taal)methode en krijgt aandacht tijdens het lezen. Er wordt daarbij te veel blind vertrouwd op de methoden.

De conclusie op basis van de interviews is dat woordenschat in de dagelijkse lespraktijk (nog) niet de aandacht krijgt die het verdient. / JO



Reading by nine

In het voorjaar van 2009 verschijnt deel 4 uit de serie *Doorgaande leeslijn 3-13-jarigen*. Voortgezet technisch lezen in groep 4-8 steedt aandacht aan een wezenlijk proces: *reading by nine*. Wetenschappers stellen dat het technisch leesproces krachtig voortgezet moet worden in groep 4 en 5 en er op gericht moet zijn dat kinderen eind groep 5 klaar zijn met de technische kant van het leren lezen. Wie namelijk op negenjarige leeftijd een ach-

terstand heeft op dit gebied, loopt die nog maar moeilijk in. Het boekje gaat ook in op het onderhoud van het technisch leesniveau in de groepen 6-8, leesvormen en leesbevordering.

Lidy Ahlers, Voortgezet technisch lezen in groep 4-8, deel 4 in de serie Doorgaande leeslijn 3-13-jarigen. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2009. CPS nr 32279, 106 pagina's. Prijs € 20,50.



Wiskundeavonturen

Wiskundeavonturen met jonge kinderen bevat tips voor het inpassen van wiskundige situaties in het onderwijs aan groepen 1 en 2 van de basisschool. Telontwikkeling en getalbegrip zijn aspecten waar juist veel aandacht aan kan worden besteed. Wie dat goed doet, profiteert als de kinderen 'echt' gaan rekenen in groep 3. Het boek bevat duidelijke aanwijzingen voor de activiteiten die leerkrachten kunnen ondernemen, voor de inrichting en uitrusting van een rijke leeromgeving, handvatten voor een

goede interactie met de leerlingen en voor signalering en aanpak van rekenproblemen bij kleuters. Ook de betekenis van taalontwikkeling in relatie met kleuterwiskunde komt aan de orde.

Miriam Baltussen, Joost Klep en Yvonne Leenders, Wiskundeavonturen met jonge kinderen. ISBN 978-90-6508-359-3. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2008. CPS nr. 30356, 410 pagina's. Prijs € 35.-.



Preventie rekenproblemen

Veel kinderen verlaten de basisschool met rekenproblemen. Maar dat is vaak niet nodig. Effectief rekenonderwijs kan problemen voorkomen. In het boek *Effectief omgaan met zwakke rekenaars* presenteert Gert Gelderblom een realistische, preventieve aanpak. Tevens beschrijft hij interventies om kinderen met rekenproblemen effectief te helpen en om leerlingen met dyscalculie te begelei-

den. Het boek bevat veel praktische tips.

Gert Gelderblom, Effectief omgaan met zwakke rekenaars, Werken aan een preventieve aanpak en beter omgaan met rekenproblemen. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2009. ISBN 978906508600-6. CPS nr. 32275, aantal pagina's nog niet bekend. Prijs € 28.-.



Warme overdracht

De aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs laat soms te wensen over. Docenten in de brugklas weten onvoldoende wat voor vlees ze in de kuip hebben om goed te kunnen inspelen op kennis en vaardigheden van hun nieuwe leerlingen. Hoe moeten ze de informatie uit de papieren overdracht interpreteren? Met name voor de basisvaardigheden (taal en rekenen) is een goede overdracht van groot belang. In dit boek komen de knelpunten in

de aansluiting aan de orde, maar ook de *good practices* (zie ook pagina 8 van deze special). Er worden aanbevelingen gedaan ter verbetering van de inhoudelijke aansluiting.

Gert Gelderblom en Janneke Oosterman, Taal en rekenen op de grens van primair en voortgezet onderwijs. ISBN 978-90-6508-591-7. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2007. Deze uitgave is gratis te bestellen via www.cps.nl.



Technisch lezen

Goed technisch leesonderwijs is een vak apart. In dit deel van de serie *Doorgaande leeslijn voor 3-13-jarigen* staan de kenmerken van goed aanvankelijk technisch leesonderwijs in groep 3 beschreven. Er wordt ingegaan op leergebieden, doelen, klassenmanagement, differentiatie, instructie en de aanpak van risicokinderen. Veel ruimte is gereserveerd voor de beschrij-

ving van taal-/leesactiviteiten in de klas.

Lidy Ahlers en Karin van de Mortel, Aanvankelijk technisch lezen in groep 3. Deel uit de serie Doorgaande leeslijn voor 3-13 jarigen. ISBN 978-90-6508-588-7. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2007. CPS nr. 32260, 106 pagina's. Prijs € 19,50.-.

Fonemisch bewustzijn (geheel vernieuwd)



Fonemen – de kleinste betekenisonderscheiden-de eenheden van gesproken taal – zijn de basisbouwstenen van spreken en schrijven. Zo bestaat het woord kat uit drie fonemen, namelijk de klanken k, a, t. Ruim twintig procent van de kleuters die aan het einde van groep 2 moeite heeft met fonemisch bewustzijn, loopt het risico om bij het lezen uit te vallen. Een zeker zo belangrijke voorspeller is het snel kunnen herinneren en benoemen van letters, cijfers en woorden. De *werkmap fonemisch bewustzijn voor leerkrachten van groep 1 en 2 in de basisschool* is nu

geheel vernieuwd. In deze tweede druk zijn de nieuwste theoretische inzichten opgenomen, nieuwe oefeningen verwerkt en er zijn nieuwe illustraties gemaakt. Dit alles op basis van ervaringen van leerkrachten in de praktijk.

Mariët Förrer en Susanne Huijbregts, Fonemisch bewustzijn, werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool. ISBN 978-90-6508-598-6. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2008. CPS nr. 32278. 244 pagina's. Prijs € 87,50-.

Toetspakket



Met het toetsenpakket *Beginnende geletterdheid* kunnen leerkrachten van groep 1 tot en met 3 leerlingen opsporen die uitvallen op het gebied van beginnende geletterdheid. Stap 2 is natuurlijk actie ondernemen om hier iets aan te doen. Naast een handleiding bevat het pakket tien kindvriendelijke toetsen die vanaf april in groep 1 tot en met oktober in groep 3, individueel of in groepjes, kunnen worden afgenomen. In september 2008 zijn de toetsen voor groep 1 en 2 beschikbaar gekomen; in

het voorjaar van 2009 volgen de toetsen voor groep 3. Alle toetsen kunnen in één map worden bewaard. Het pakket is goed te gebruiken in combinatie met de werkmap *fonemisch bewustzijn*.

Cor Aarnoutse (redactie), Joke Beernink, Wim Verhagen, Toetspakket Beginnende geletterdheid in groep 1, 2 en 3. ISBN 978-90-6508-597-9. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2008. CPS nr. 32263. Prijs € 89,90.

Basisboek ADSL



ADSL staat voor activerende didactiek en samenwerkend leren in het voortgezet onderwijs. Deze manier van werken is erop gericht leerlingen te motiveren, actief en betrokken te laten zijn bij de lesstof. Tips om ze te laten luisteren naar elkaar, te laten samenwerken, te leren kortom. Het *Basisboek ADSL* behandelt werkvormen op verschillende niveaus, voor het invoeren van adsl op school en in de klas.

Het boek is bedoeld voor docenten die verder willen komen met hun leerlingen en voor directies die meer willen bereiken met hun personeel. Het bevat theorie, werkvormen en praktijkverhalen.

Carel van der Burg, ISBN 978-90-6508-594-8. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies. CPS nr. 32187, 116 pagina's. Prijs € 28,50.

Begaafd in Talent



De congresbundel *Begaafd in talent* bevat de teksten van de lezingen en workshops die zijn gehouden tijdens het congres over hoogbegaafdheid op 19 en 20 april 2007. Vragen die aan de orde komen, zijn: begrijpen leerkrachten dat ook hoogbegaafde leerlingen aandacht en zorg nodig hebben om de school met een goed resultaat te kunnen doorlopen? Hoe kun je specifieke aandacht, instructie, didactiek en

materialen in de reguliere school integreren? Hoe kun je verworven kennis en inzichten in de eigen school en klassenpraktijk toepassen?

Greet de Boer, Begaafd in talent. Hoogbegaafde leerlingen in de klas en in de school. Uitgeverij CPS onderwijsontwikkeling en advies. CPS nr. 32268, 166 pagina's. Prijs € 18,50.

Taal in kaart



Hoe staat het eigenlijk met de taalsituatie op onze school? Wie een duidelijk antwoord op deze vraag wil, kan de gratis quickscan *Taal in kaart* downloaden op de website van het CPS. Vier categorieën en elf belangrijke aspecten van taalbeleid verder, heeft u de situatie in kaart: waar scoort de school goed en wat kan

er beter. De scan bestaat uit twee onderdelen, een vragenlijst en een toelichting.

Taal in kaart, www.cps.nl/talencentrum > thema's > effectieve aanpak taalleesonderwijs > publicaties en downloads > quickscan 'taal in kaart'

didaktief

OPINIE EN ONDERZOEK VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK

Deze special over basisvaardigheden is gemaakt door CPS. Een financiële bijdrage is geleverd door CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Coördinatie:	Monique Marreveld en Janneke Oosterman
Auteurs:	Greet de Boer, Ina Cijvat, Anneke Elenbaas-van Ommen, Gert Gelderblom, Dorien Hamstra, Els Loman, Karin van de Mortel, Janneke Oosterman, Inge Seuntiëns, Kees Vernooy, Veronique van der Waal en Tessa de With
Eindredactie:	Monique Marreveld
Omslagfoto:	Humantouchphoto
Vormgeving:	Fizz Reclame & Communicatie

De special is verschenen in Didaktief, oktober 2008, en is niet los verkrijgbaar.

Voor meer informatie over specials kunt u zich wenden tot de redactie van Didaktief, Molukkenstraat 200, 1098 TW Amsterdam, tel. 020 – 59 000 99, fax 020 – 59 000 98, www.didaktief.nl.

De redactie dankt de volgende sponsor:

CPS
Postbus 1592
3800 BN Amersfoort
Tel 033 – 453 43 43
www.cps.nl
cps@cps.nl

