

Continuïteit in taalonderwijs

Een voorbeeld uit de onderbouw van de basisschool

Basisschool De Klinker in Schiedam ervoer knelpunten in haar onderwijs in de onderbouw. Met de SLO-publicatie Wat heb je vandaag gedaan op school? als leidraad werkte het team, de onderwijsbegeleidingsdienst en de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) aan de perspectieven voor verbetering. Het team van De Klinker herkende zich in de knelpunten die door de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB) genoemd zijn. Door systematisch hun eigen schoolwerkplan en hun eigen praktijk te analyseren ontdekten zij niet alleen hun zwakke, maar ook hun sterke kanten. Jetty Jongerius, medewerkster van de SLO, beschrijft in dit artikel de afspraken die het team heeft gemaakt over een leerlijn van ontlukende geletterdheid naar leren lezen, over streefdoelen en hoe daarmee om te gaan bij de overgang van groep 2 naar groep 3.

De Klinker is een grote openbare basisschool te Schiedam. Het is een groeischool in een middenstandswijk. Er zijn nauwelijks allochtone leerlingen en kinderen uit achterstandssituaties. Belangrijke kenmerken van het schoolconcept zijn:

- Een gerichtheid op emancipatie, op zelfstandigheid, op continuïteit in de ontwikkeling (pedagogisch perspectief);
- Een gerichtheid op opbrengst, op omgaan met verschillen (onderwijskundig perspectief);
- Het werken in jaargroepen, werken met weektaken, duidelijke evaluatie en overdracht van kinderen van de ene groep naar de andere, vaste procedures voor kinderen die extra zorg behoeven (organisatorisch perspectief).

In de vertaling van het schoolconcept naar de

schoolpraktijk is zo veel mogelijk geprobeerd doorgaande lijnen te creëren. Maar er is één groot knelpunt: het formeel en klassikaal onderwijs aan de hand van een methode in groep 3 betekent een abrupte breuk met leren in speelse contexten in de kleutergroepen.

Voor het leren lezen wordt de aanvankelijk leesmethode *De Leeshoek* gebruikt, aangevuld met *Het Zwaluw-programma*. ('Z.W.A.L.U.W' staat voor 'Zelfstandig Werken bij het Aanvankelijk Lezen met Uiteenlopende Werkvormen': kinderen lezen zelfstandig boekjes, die gerubriceerd zijn volgens het AVI-systeem). Het team koos voor *De Leeshoek* omdat daarin al snel de mogelijkheid komt om gedifferentieerd te gaan werken. Dit is geheel in overeenstemming met het schoolconcept, maar toch...

Knelpunten en vragen

DIFFERENTIATIE: MOGELIJKHEDEN EN WENSEN Hoewel men dus in groep 3 een methode heeft, die al snel tegemoet komt aan het omgaan met verschillen tussen kinderen, ervoeren leraren en leerlingen de overgang van groep 2 naar groep 3 toch als 'niet passend'. Zij vonden het een valse start. Voor het ene kind was het werken met *De Leeshoek* te moeilijk, voor het andere te gemakkelijk. Een vloeiende overgang in het proces van ontlukende geletterdheid naar leren lezen moest mogelijk zijn.

De vraag naar differentiatie speelde ook al in groep 2. Leraren vroegen zich af of de kinderen uit de groepen 1 en 2 zelf moeten bepalen wat ze oppikken van het gemeenschappelijke curriculum. Is die manier van differentiatie oké, of willen wij ook zelf bewust ons aanbod differentiëren en hoe doen we dat dan?

PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE AANPAK

Men had niet alleen vragen over het moment waarop men met methodisch lezen begint, maar ook over de manier waarop men zowel in groep 2 als in groep 3 werkte aan de ontwikkeling van geletterdheid en het leren lezen.

In groep 2 werkten kinderen dagelijks in een lees-letterhoek, waarin zij gerichte opdrachten uitvoerden in het kader van



thema's. De kinderen tekenden, stempelden en speelden met woord- en letterspelletjes. Als kinderen zelf activiteiten mochten kiezen, zochten ze de lees-letterhoek echter niet op. Was het 'vertrouwd worden met de geschreven taal' voor de kinderen te eenzijdig verbonden met taken? Kon dat anders?

In groep 3 werd - net zoals in de kleutergroepen- al gewerkt in hoeken, gedurende een bepaalde tijd van de dag. Er was echter geen expliciete verbinding met het aanvankelijk leesproces. De vraag was of dit wenselijk en mogelijk was.

DOELN, INHOUD EN OPBRENGST Er speelde nog iets anders. In het team was verschil van mening over wat je kinderen aanbiedt en dus ook wat je van hen mag verwachten op het gebied van ontluikende geletterdheid op het eind van de kleutergroepen. Het feit dat 'late leerlingen' bijna drie jaar in de kleutergroepen zijn, maakte het antwoord op die vraag niet gemakkelijker. Moeten deze leerlingen al met het formeel methodisch lezen gaan beginnen?

Maar de vraag lag eigenlijk principiëler. Is

het wel wenselijk om een streefniveau voor het aanbod voor kleuters vast te stellen? Wordt het onderwijs voor kleuters daar niet teveel door bepaald en wordt zo niet de overhaasting van het ontwikkelingsproces van kinderen in de hand gewerkt?

Commissie Evaluatie Basisonderwijs

De genoemde knelpunten van deze basisschool worden brederesignaleerd door onder andere de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB). De CEB merkt in haar rapport van 1994 op dat er een aantal knelpunten is in het onderwijs aan jonge kinderen. En wel ten aanzien van het leer- en vormingsaanbod, de pedagogisch-didactisch aanpak, de opbrengsten na twee jaar basisonderwijs en de condities die nodig zijn om voor goed onderwijs te kunnen zorgen (CEB 1994, p. 97-106).

De perspectieven voor verbetering zoekt de commissie allereerst in een duidelijke omschrijving van doelen en inhoud (CEB, 1994, p. 109). Verder denkt de Commissie aan werkwijzen die '...het meer informele leren van jonge kinderen door middel van

doelgerichte en voorwaardenscheppende hulp en instructie begeleiden' (CEB, 1994, p. 111). Zij pleit ook voor ruimte voor spel en voor variatie in materialen (CEB, idem). Tenslotte beveelt zij 'permanente professionalisering' aan en op het niveau van het schoolbeleid vraagt zij aandacht voor de kwaliteitsverbetering van het onderwijs in de eerste groepen.

Een voorbeeldcurriculum

In de periode dat de inspectie haar onderzoek verrichtte, maakten wij, medewerkers van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) een voorbeeldcurriculum voor groep 1 tot en met 4: *Wat heb je vandaag gedaan op school?* (Jongeburg & Beernink, 1993, 1995). Hierin wordt een voorstel gedaan voor doelen, inhoud, werk- en organisatievormen voor het onderwijs in de groepen 1 tot en met 4. We hebben het uitgangspunt van continuïteit voor de betreffende groepen vormgegeven. Als voorbeeld kunnen we het lezen nemen. Begrijpend lezen begint met begrijpend luisteren naar de prentenboeken in de kleutergroepen. Aan het technisch leren lezen in groep 3 gaat het vertrouwd worden met geschreven taal in groep 1 en 2 vooraf.

Een goede opbouw van doelen, aanbod en werkwijzen door de hele school heen, en dus ook in de eerste vier jaar, is ons inziens een noodzakelijke voorwaarde voor continuïteit in de onderwijspraktijk tussen de verschillende groepen. Maar continuïteit is ook continuïteit in de ontwikkeling van ieder kind afzonderlijk. Binnen de ruimte van het geschreven curriculum leert een kind wat het kan. En de leraar helpt hem daarbij.

De eerder genoemde knelpunten en vragen van De Klinker hebben betrekking op beide vormen van continuïteit, die op schoolniveau en die in de individuele leerweg van een kind. Ze hebben te maken met het taalonderwijs en de taalontwikkeling in de onderbouw – en wel in het bijzonder op ontluikende geletterdheid en leren lezen.

Aan de slag!

We begonnen aan 'de tekentafel' met de laatste vraag over doelen, inhoud en opbrengst en we plaatsten die in het brede kader van

taalontwikkeling en taalonderwijs. Dit vanuit de gedachte dat als je aan één domein van taalonderwijs en taalontwikkeling werkt, dat niet los kan van de andere. Vanuit de doelen en de inhouden werkten we toe naar praktijkvoorstellen, waarin we de eerste en tweede vraag betrokken.

Doelen, inhoud en opbrengst

Doelen en inhoud van het lees- en taalonderwijs zoals die in het schoolwerkplan beschreven stonden, vergeleken we met de doelen en de inhoud voor het leestaalonderwijs zoals die geformuleerd staan in *Wat heb je vandaag gedaan op school?* Op basis van deze vergelijking stelden we vast dat er op De Klinker vanaf groep 3 te weinig aandacht is voor mondelinge taalvaardigheid en taalbeschouwing, met name als het gaat om het voorlezen en het vertellen van verhalen en alles wat je daarmee kunt leren. Daarbij kun je denken aan het leren begrijpen van teksten, het gevoelig worden voor het verschil tussen tekstsoorten, het leren van nieuwe woorden en het halen van informatie uit contexten.

Het team wilde deze inhouden meer aandacht geven in de groepen 3 en 4. Ten eerste omdat in de groepen 1 en 2 al wel aandacht was voor mondelinge taal en taalbeschouwing, maar vooral ook omwille van het belang van deze taalactiviteiten voor het leren lezen en schrijven. Zo ontstond een opbouw van doelen en inhouden voor alle taaldomeinen voor de groepen 1 tot en met 4.

Aangezien de school met jaargroepen werkt en dat ook wil blijven doen, deed zich de vraag voor naar de formulering van de doelen op het eind van iedere jaargroep. Het team wilde vooral doelen voor het eind van groep 2 en wel voor de inhoud van de ontluikende geletterdheid naar het leren lezen en schrijven.

Het stappenplan

Samen met het team ontwikkelden we een lijn waarin we het proces van ontluikende geletterdheid naar het leren lezen en schrijven beschreven. Dit gebeurde vanuit twee perspectieven: vanuit het kind (centrale leerervaringen) en vanuit de leraar (begeleiding, aanbod en evaluatie van het leerproces).



Het gebied van de ontwikkeling van geletterdheid hebben we opgedeeld in vier groepen leerinhouden die te maken hebben met:

- Verschijningsvormen van taal;
- Functies van geschreven taal;
- Objectivering van taal;
- Vaste koppeling van tekens en klanken.

Deze groepering van leerinhouden gaf een ordening in het onderwijsaanbod en maakte tevens een fasering in de leerlijn van de ontwikkeling van geletterdheid mogelijk (zie het kader hierna). Grofweg kun je zeggen dat het leren lezen via deze lijn verloopt. Maar in werkelijkheid zijn er geen echte schotten tussen deze fasen en hebben ervaringen in bijvoorbeeld fase 4 een positief effect op het leerdoel van fase 3. Daarom komen de vier fasen cyclisch aan bod in de onderwijsplanning.

Dit fasenmodel kreeg in de planning van onderwijsactiviteiten een dubbele functie. Ten eerste gaf het een overzicht van relevante onderwijsdoelen en leeractiviteiten en ten tweede gaf het richting aan de opbouw van het onderwijs in ontluikende geletterdheid naar leren lezen.

Het stappenplan, zoals het model in de praktijk genoemd werd, is daarmee een rode draad voor het plannen van dit onderwijs in de groepen 1 en 2 en het begin van groep 3.

Beknopte weergave stappenplan

Fase 1

Doel: Het ontwikkelen van het besef dat taal verschillende verschijningsvormen heeft en het ontwikkelen van het besef dat wat je hoort en zegt, je ook kunt lezen en schrijven.

Om dit besef te ontwikkelen werkt de leraar met:

- Verhalen: je kunt ze vertellen en je kunt ze lezen.
- Boodschappen: je kunt ze zelf vertellen, je kunt een brief sturen.
- Informatie: iemand leert je iets door het je te vertellen, je kunt het ook lezen in een boek, een tijdschrift, een krant.

Fase 2

Doel: Het ontwikkelen van het besef dat geschreven taal verschillende functies heeft.

Om dit besef te ontwikkelen zorgt de leraar voor activiteiten waarin kinderen ervaren dat geschreven taal:

- Nieuwe werelden kan oproepen (verhalen, informatie);
- Tijd en ruimte overstijgt;
- Een bindende factor is voor mensen in een cultuur (bijvoorbeeld verhalen van etnische groepen, mythische verhalen, bijbel);
- Helpt bij onthouden (briefjes).

Fase 3

Doel: Het ontwikkelen van het besef dat taal geobjectiveerd kan worden. Om dit besef te ontwikkelen zorgt de leraar voor activiteiten waarin kinderen ervaren dat taal in stukjes verdeeld kan worden (zinnen, woorden, stukjes van woorden, klanken) en dat van die stukjes weer een geheel gemaakt kan worden. Bovendien leren kinderen dat deze 'taalstukjes' hun eigen betekenis hebben, los van de context.

Het ontwikkelen van dit besef gaat dus gepaard met de ontwikkeling van meta-linguïstische vaardigheden als objectivering, analyse en synthese.

Fase 4

Doel: De ontwikkeling van het lezen en schrijven volgens algemene conventies.

Om deze vaardigheid te ontwikkelen zorgt de leraar voor betekenisvolle contexten waarin kinderen ervaringen opdoen met klank-tekens koppeling en werkt de leraar daarbij aan de volgende subdoelen:

1. Ontwikkelen van het besef dat er een vaste koppeling is tussen klank en teken. Deze klank geef je weer door dit teken, dit teken staat voor deze klank. Oftewel: zo *schrijft* iedereen dat, zo *leest* iedereen dat;

Fase 1

- Het verhaal navertellen.
- Aanwijzen welke plaat er bij welke episode van het verhaal hoort.
- Versjes over het weer (regen) en gevoelens leren/opzeggen.
- Een verhaal vertellen bij hun eigen tekening.
- Zelf boeken lezen.
- In de kring over je boek vertellen.

Fase 2

- Samen de krant lezen, met speciale aandacht voor het weerbericht, letters, plaatjes (weerbericht wordt uitgeknipt).
- Informatieve boeken lezen: 'Waar komt de regen vandaan?'
- Weerkalender maken (pictogrammen: wind/wolk/zon/regen).

Fase 3

- Rijmen.
- Spelen met klanken.

Fase 4

4.1

- Woorden/letters stempelen in het voelboekje.
Herkenning van lettertekens; kinderen zoeken en onderstrepen bekende letters in themawoorden

4.2

- Woorden en letters uit hun eigen verhaal en uit het thema stempelen (naar voorbeeld) op de bijbehorende tekening.

4.3

- Woorden van het thema en letters daaruit zelfstandig schrijven, stempelen en/of tekenen.

Afbeelding 1: Voorbeeld geletterdheid/lezen in combinatiegroep 1/2, thema 'herfst'

- 2 Toepassen van het besef van de koppeling door voordoen/nadoen;
- 3 Zelfstandig hanteren van de vaste koppeling klank/teken.

We spraken af dat het onderwijs in de kleutergroepen er in ieder geval op gericht is, dat kinderen bij de overgang naar groep 3 fundamentele noties hebben over (geschreven) taal (fase 1, 2 en 3) en dat zij door voordoen zelf iets kunnen schrijven (fase 4, stap 2). In groep 3 haakt het aanvankelijk leesproces in bij fase 4, stap 1. Het besef van de vaste koppeling is er al, de praktische kennis daarvan wordt uitgebreid en tegelijkertijd het zelfstandig hanteren daarvan. Zo is er een soort dakpanconstructie gemaakt; we gaan verder waar we gebleven zijn in groep 2, maar we breiden het tegelijkertijd uit (stap 1 en 2 van fase 4) en vervolgens

gaan we een niveau hoger (stap 3 van fase 4).

Het team had hiermee een streefdoel geformuleerd voor het onderwijs in groep 1 en 2, en een mogelijkheid tot differentiatie voor individuele kinderen. We spraken af dat kinderen die langzamer door dit leerproces gaan en het streefdoel niet bereiken, gewoon doorgaan naar groep 3.

Het team was voorheen bang dat het stellen van doelen het leren zou overhaasten. Het streefdoel werd echter als realistisch ervaren. Bovendien was, door het creëren van de dakpanconstructie in groep 3, overhaasting niet nodig. Leerlingen konden in groep 3 verder met 'waar ze gebleven waren'.

Het stappenplan gaf het team een houvast voor de pedagogische en didactische aanpak. Allereerst bespreken we die van groep 1 en 2 en vervolgens die van groep 3 en 4.

De aanpak in groep 1 en 2

Met het uitgelijnde onderwijsaanbod 'in de achterzak' ging het team aan de gang om zinvol onderwijs te maken. Het uitgangspunt was dat taal zich ontwikkelt in betekenisvolle situaties, waardoor ook op school in betekenisvolle situaties gewerkt moet worden.

In de kleutergroepen was men dat gewend. Er werd planmatig met thema's gewerkt. Voorlezen, versjes, gesprekjes in de kring, onderzoek-, speel- en expressie-activiteiten stonden dan in het teken van het thema.

Het stappenplan geeft, vanuit het perspectief van ontluikende geletterdheid en leren lezen, doelen en aanwijzingen voor het type leerinhouden en activiteiten dat aan bod kan komen in thema's. Leraren gebruikten het om de inhoud van hun thema's te plannen en als leidraad voor de observatie van leesschrijfontwikkeling van kinderen (zie afbeelding 1).

Voor de kleutergroepen werd het een uitdaging deze activiteiten een zinvolle plaats in het spel van de kinderen te geven en ze niet alleen als 'taken' in kring of lees-letterhoek aan te bieden. Gaandeweg het schooljaar raakte het team daar meer bedreven in. Er ontstond spel rondom prentenboeken en de leerinhouden van de verschillende fasen kregen daarin een functionele plaats (zie Jansens ea, videoband 1997).

De aanpak in groep 3 en 4

In groep 3 en 4 experimenteerden de leraren met het werken in hoeken en met thema's. In de planning werd bewust een plaats gegeven aan het werken met (prenten)boeken, mondelinge taalvaardigheid en taalbeschouwing (zie afbeelding 2).

Tijdens het werken met thema's ging het 'gewone' lees-taalonderwijs, het Zwaluwlezen en het werken met de taal- en leesmethode, door. De tijd die nodig was voor het werken met thema's haalden we voor een deel uit de beschikbare tijd voor het leestaalonderwijs. Het aanbod middels de methodes werd hiervoor – als het mogelijk was – vervangen door een soortgelijk aanbod, maar dan met de inhoud van het thema als onderwerp (bijvoorbeeld: oefeningen met letter-

- Utdrukkingen bespreken ('het weer'). Kinderen neigen alles letterlijk uit te leggen. Dit is erg moeilijk voor groep 3.
- Letterveld: haal zoveel mogelijk woorden eruit die met 'het weer' te maken hebben.
- Kinderen verzinnen zelf namen voor dieren (n.a.v. bijzondere dieren van Meester Pompelmoes), schrijven deze op en maken er een tekening bij.
- Zinnen met beginrijm: Wesley weegt weinig.
- Ontdekken dat er verschillende soorten verhalen zijn.

Afbeelding 2: Voorbeeld van taalbeschouwing in groep 3 en 4, thema 'Het weer'

herkenning in groep 3). Delen van de methodes vervielen als de oefeningen onnodig 'meer van hetzelfde' waren. Bovendien gebruikte men tijd van de zaak- en expressievakken. Bij het samenstellen van de inhoud van de thema's werd gebruik gemaakt van de inhoud uit de methodes voor de zaakvakken (groep 4), zodat er in feite sprake was van een herordening van de leerstof en gebruik van thematische werkvormen.

Aan het begin van het nieuwe schooljaar was er in groep 3 van meet af aan een gedifferentieerd aanbod. Kinderen die al konden lezen begonnen meteen te 'Zwaluwen' en kinderen die moeite hadden met fase 4 (stap 3) werden extra ondersteund. Ook hanteerden de leraren meer speelse werkvormen bij het aanvankelijk leren lezen en gebruikten ze veelzijdiger materiaal. Een rigoureuze herstructurering van de groep in kleine instructiegroepjes zat er nog niet in, maar er was in ieder geval een begin gemaakt met een meer gedifferentieerde aanpak.



Werken aan kwaliteit

Het team van De Klinker herkende zich in de knelpunten die door de CEB genoemd zijn. Door systematisch hun eigen schoolwerkplan en hun eigen praktijk te analyseren ontdekten de leraren niet alleen waar hun zwakke plekken lagen, maar ook hun sterke.

Sterk op deze school bleek de grote betrokkenheid van leraren en schoolleiding op het onderwijs in de onderbouw. Bovendien was er een goede overlegstructuur tussen leraren onderling per bouw en tussen de bouwcoördinatoren en de schoolleider.

Dit waren belangrijke condities voor het ontwikkelen van continuïteit in de onderbouw.

Terugkijkend op het experiment moeten we zeggen dat er een begin gemaakt is met het ontwerpen van continuïteit in het taalonderwijs in de onderbouw. Er zijn afspraken gemaakt over een leerlijn van ontluikende geletterdheid naar leren lezen, over streefdoelen en hoe daarmee om te gaan bij de overgang van groep 2 naar groep 3. Ook voor de andere taaldomeinen kan dit gebeuren. Hiermee is dan voldaan aan een formele voorwaarde in het geschreven curriculum om te komen tot continuïteit in de ontwikkeling van kinderen. Maar op het niveau van het individuele kind blijkt het toch heel moeilijk te zijn om steeds dat aanbod en die ondersteuning te bieden waaraan een kind behoefte heeft.

Er is meer nodig. Naast het geplande gedifferentieerde aanbod, ook uitgedrukt in een goed voorbereide (speel-)omgeving, moeten leraren met kleine groepen aan de gang kunnen gaan. Bij de huidige groepsgrootte valt dat niet mee. Verbetering daarvan is in het vooruitzicht gesteld.

In aansluiting op dit experiment zijn leraren van de kleutergroepen een cursus gaan volgen over ontluikende geletterdheid. De leraren van groep 3 hebben veel energie besteed aan differentiatie, vooral voor het begin van het schooljaar, en de leraren van groep 4 hebben een taal-leeshoek ingericht.

Wij hebben van dit experiment geleerd, dat

je, zodra je gaat werken aan continuïteit, je eigenlijk alle registers van het onderwijs open-trekt. Continuïteit heeft te maken met doen, aanbod, onderwijs-leerprocessen, werken en organisatievormen en evaluatievormen. En dat speelt voor de school als geheel, voor de groep, en voor het individuele kind.

Werken aan continuïteit is werken aan de kwaliteit van je onderwijs. En dat gaat steeds door.

Literatuur

Commissie Evaluatie basisonderwijs, *Onderwijs aan jonge kinderen. Evaluatie van het basisonderwijs*. 1994.

Janssens, E. & J. Jongerius, *Wat heb je vandaag gedaan op school? Van ontluikende geletterdheid naar leren lezen. Aspecten van continuïteit in taalonderwijs*. Videoband en kijkwijzer. Enschede, SLO, 1997

Janssens, E. & J. Jongerius, *Wat heb je vandaag gedaan op school? Handreikingen voor implementatie. Werken aan continuïteit in de onderbouw*. Enschede, SLO, 1997.

Jongerius, J. & R. Beernink (eindred.), *Wat heb je vandaag gedaan op school? Onderwijs in groep 1 en 2 van de basisschool*. Enschede, SLO, 1993.

Jongerius, J. & R. Beernink (eindred.), *Wat heb je vandaag gedaan op school? Onderwijs in groep 3 en 4 van de basisschool*. Enschede, SLO, 1995.

Jongerius, J., *Wat heb je vandaag gedaan op school? Continuïteit in Taalonderwijs. Een voorbeeld uit de onderbouw*. Enschede, SLO, 1997.

