

Hedwig de Krosse (a) & Laura Punt (b)

(a) Expertisecentrum Nederlands

(b) KPC-groep

Contact: h.de.krosse@expertisecentrumnederlands.nl

L.Punt@kpcgroep.nl

Interactief lezen en schrijven met tussendoelen in het voorgezet onderwijs

1. Inleiding

De ambities van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zijn hoog. De taalvaardigheid van de Nederlandse leerling moet omhoog. Die ambitie wordt maatschappelijk breed gedragen, ook door de docenten in het voortgezet onderwijs. De vraag is echter *hoe* docenten en leerlingen kunnen toewerken naar een betere taalvaardigheid.

Op dit moment vormen de referentieniveaus taal (Meijerink 2008) belangrijke ijkpunten voor de verschillende onderwijssectoren. Docenten hebben echter behoefte aan een verdere concretisering van de beschreven niveaus. Om aan die behoefte tegemoet te komen, heeft het Expertisecentrum Nederlands medio 2012 een boek uitgebracht dat de tussendoelen voor lezen en schrijven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs beschrijft: *Interactief lees- en schrijfonderwijs. Werken met tussendoelen in de onderbouw van het vo.* Het is een handboek dat docenten aanzet tot het kritisch bekijken van hun lees- en schrijfonderwijs in het licht van de referentieniveaus, met praktische handreikingen voor interactief taalonderwijs.

2. Tussendoelen

Bij het formuleren van de tussendoelen hebben we ervoor gekozen om ons op de schriftelijke taalvaardigheden te richten. Voor veel docenten is het een grote stap om hun onderwijs in termen van doelen te bekijken. Zij zullen die stap het eerste willen zetten binnen de (sub)domeinen die vaak aan bod komen en waar ze het meest vertrouwd mee zijn. In dit geval: lezen en schrijven.

Tijdens het formuleren van de tussendoelen heeft een uitgebreid literatuuronderzoek plaatsgevonden om tot beargumenteerde keuzes te kunnen komen. Welke ontwikkeling heeft een leerling al doorgemaakt in het primair onderwijs op het gebied van spelling en interpunctie? Wat weten we van de gewenste ontwikkeling van leesvaardigheid

van leerlingen in het voortgezet onderwijs? De tussendoelen zijn vervolgens gekoppeld aan de referentieniveaus taal door de tussendoelen op te delen in drie categorieën, te weten tussendoelen op weg naar 1F, 2F en 3F.

Bij het formuleren van de tussendoelen stuiten we op een theoretische discussie: ‘tussendoelen’ hebben in het voortgezet onderwijs een andere betekenis en uitwerking dan in het primair onderwijs. De tussendoelen, zoals ze door het Expertisecentrum Nederlands zijn ontwikkeld voor het primair onderwijs, zijn markeringspunten in het taalontwikkelingsproces van leerlingen. Dat proces kent een natuurlijk verloop dat ondersteund en versterkt wordt door goed onderwijs en het juiste onderwijsaanbod. De term ‘tussendoel’ is voor het voortgezet onderwijs lastiger te definiëren. De natuurlijke taalontwikkeling van leerlingen heeft voor het grootste deel al plaatsgevonden in het primair onderwijs. Uiteraard is er wel sprake van het doorontwikkelen van de taalvaardigheden van leerlingen, bijvoorbeeld door gebruik van complexere teksten en verdiepende opdrachten. Maar ook in het voortgezet onderwijs hebben we te maken met verschillen tussen leerlingen. Het overzicht van de tussendoelen verschaft een docent idealiter handvatten om te achterhalen hoe een leerling zich tot nu toe heeft ontwikkeld. Kan de docent bijvoorbeeld onderzoeken welke onderliggende tussendoelen een leerling nog niet beheerst? Biedt hij een leerling die voorloopt in zijn ontwikkeling verdieping aan? En wat houdt die verdieping dan in? En de belangrijkste vraag: hoe organiseert de docent zijn lessen op een danige manier dat hij onderwijs op maat kan bieden? Die laatste vraag is wat ons betreft essentieel en vormt dan ook het hart van het boek.

3. Didactische uitwerkingen

Met de uitwerking van de tussendoelen was de basis gelegd voor het handboek. Maar wat gaan docenten doen met die tussendoelen? Ons streven is geweest de docenten aan te zetten tot een kritische en onderzoekende houding. Vaak willen docenten per leerjaar, per niveau het wat en hoe voor hun lessen precies uitgesplitst krijgen. Een dergelijk recept is niet te geven en het is ook heilloos omdat er aan de basis – bij de docent – weinig verandert.

Het handboek biedt de docent diverse instrumenten om zelf keuzes te kunnen maken in tussendoelen en didactieken. De principes van interactief taalonderwijs vormen daarbij steeds de basis: sociaal leren, betekenisvol leren en strategisch leren. Net zoals leerlingen, verschillen docenten van elkaar, dus de suggesties zijn gevarieerd: van nauw aansluitend bij de opdrachten in de lesmethodes tot een totale verandering van het klassenmanagement.

Elk subdomein wordt op dezelfde manier besproken: na een situatiebeschrijving uit de onderwijspraktijk volgt een terugblik naar de tussendoelen voor het primair onderwijs. Vervolgens komt aan bod wat we weten over de verdere ontwikkeling van het subdo-

mein in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en worden daarvoor tussendoelen geformuleerd. De schematische weergave van de tussendoelen per subdomein illustreert het cyclische karakter van de taalontwikkeling. Tussendoelen worden verdiept door de toenemende moeilijkheidsgraad van teksten en opdrachten. Hoe er in de klas gewerkt kan worden aan die tussendoelen staat beschreven in didactische handreikingen en concrete voorbeelden uit de lespraktijk. Waar mogelijk, worden suggesties gegeven om de aanpak door te vertalen naar docenten van andere vakken om zo het lees- en schrijfonderwijs schoolbreed te versterken.

4. Pilots

Drie wat omvangrijkere didactische suggesties uit het handboek zijn voortgekomen uit drie pilots:

- *Herhaald technisch lezen en begrijpend lezen*
In deze pilot is een aangepaste versie van RALFI-lezen (RALFI staat voor ‘Repeated Assisted Level Feedback Interactie’) gebruikt in combinatie met het directe instructie model tijdens de lessen rond begrijpend lezen. Is een dergelijke manier van werken geschikt voor het voortgezet onderwijs en zo ja, hoe is het te organiseren? Ervaren leerlingen en docenten het gebruik van RALFI als *preteaching* voor begrijpend lezen bij Nederlands als nuttig en zinvol?
- *Activerende grammaticadidactiek*
Doel van de pilot was om te onderzoeken of docenten in staat zijn om hun huidige grammatica-didactiek te transformeren naar een meer effectieve aanpak. Hierbij hebben we gebruikgemaakt van de *thinking-skills* didactiek. We hebben ons hierbij gebaseerd op het werk van Peter-Arno Coppen (2010a; 2010b). Zijn aanpak is er vooral op gericht om leerlingen te leren redeneren en om hen een bewustzijn te laten creëren van grammaticale concepten. In zijn aanpak gaat het om het leren beredeneren waarom je een bepaald woord of zinsdeel op een bepaalde manier benoemt.
- *Lezen in alle vakken*
Binnen deze pilot hebben we docenten van met name zaakvakken en exacte vakken laten ervaren dat ook zij in hun lessen aandacht kunnen besteden aan begrijpend lezen. Een reguliere les en de manier waarop zij normaal gesproken aandacht besteden aan lezen vormden het startpunt. In de vervolgbijeenkomsten stond steeds een thema centraal: ‘leesstrategieën’, ‘metacognitieve strategieën’, ‘interactie’, ‘tekstkeuze’ en ‘formatieve toetsing’. De docenten kregen theoretische input en moesten per thema vertaalslagen maken naar hun praktijk. Uiteindelijk waren ze in staat om alle thema’s te verwerken in een vakles waarin leesdoelen en vakdoelen in samenhang aan bod kwamen.

5. Implementatie

Om het materiaal te ontsluiten voor de scholen hebben we ervoor gekozen twee aanvullende digitale instrumenten te ontwikkelen. Op de website www.werkenmettussendoelen.nl vindt de gebruiker een overzicht van de tussendoelen, materialen uit het handboek en uit de pilots en materiaal dat ontwikkeld is door andere instellingen. Bovendien is een Tussendoelenscan ontwikkeld, een instrument waarmee docenten Nederlands en taalcoördinatoren een overzicht kunnen krijgen van de stand van zaken in hun school wat betreft de tussendoelen. Welke tussendoelen komen aan bod? Welke didactiek hanteren docenten hierbij? Docenten kunnen reageren op stellingen waardoor binnen een sectie of team duidelijk wordt waar de kansen en belemmeringen zitten. Het is dus niet een instrument om te meten of de referentieniveaus zijn 'gehaald', maar eerder een uitgangspunt voor discussie: wat is de visie van de docenten op goed taalonderwijs? En nog een stapje verder: hoe past doelgericht werken binnen het vak Nederlands in het schoolbrede taalbeleid?

Uiteindelijk gaat het om docenten die kritisch kunnen en willen nadenken over de taalontwikkeling van leerlingen en om de rol die ze daarbij spelen. Aangezien die ontwikkeling niet alleen plaatsvindt in de lessen Nederlands, schenken we ook expliciet aandacht aan het opzetten van taalbeleid.

Er ligt nu dus een hoeveelheid materiaal waar docenten mee aan de slag kunnen. Voor ons is nu de vraag: hoe gaan ze dat doen? Biedt het handboek met de digitale ondersteuning voldoende houvast om beleid – op welke schaalgrootte dan ook – op te stellen en uit te voeren? Welke implementatiestrategieën worden ingezet? Welke processen spelen zich af? Op welke gebieden is professionalisering nodig? Antwoorden op deze implementatievragen gaan we in kaart brengen en vervolgens weer presenteren aan het veld.

Referenties

- Coppen, P.A. (2010a). 'De taal is een rommeltje'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (2010). *Taalkunde in het voortgezet onderwijs, special Levende Talen Magazine*. Amsterdam: Levende Talen, p. 26-29.
- Coppen, P.A. (2010b). "Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over?" In: S. Vanhooren & A. Mottart (2010). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 174-182.
- Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. De niveaus voor taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Punt, L. & H. de Krosse (2012). *Interactief lees- en schrijfonderwijs. Werken met tussendoelen in de onderbouw van het vo*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.