

Aletta Kwant & Dory Hofstede
 Hanzehogeschool Groningen
 Contact: l.p.kwant@pl.hanze.nl
 t.e.hofstede@pl.hanze.nl

Geletterdheidsactiviteiten in stageklassen van Pabostudenten

1. Inleiding

Tweedejaarsstudenten van de Academische Pabo in Groningen lopen gedurende het eerste half jaar van hun tweede studiejaar stage in de onderbouw (groep 1 en 2) van de basisschool (kinderen van 4 t.e.m. 6 jaar) en volgen op de opleiding het vak Taal 2 dat vooral (het bevorderen van) de taalontwikkeling van jonge kinderen en de bijbehorende geletterdheidspraktijken behandelt. In de colleges wordt gebruik gemaakt van *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2* (Van Elsäcker e.a. 2013).

De studenten voeren de volgende stageopdracht uit: “Analyseer de geletterdheidsactiviteiten in je stageklas volgens de aanwijzingen en het gedachtegoed van *De Taallijn*”. De ‘checklist speerpunten Taallijn’, die bij deze opdracht gebruikt wordt, formuleert concrete leerkrachtgedragingen.

De analyses van de opdracht geven inzicht in de geletterdheidspraktijken in de stageklassen van deze studenten. Centrale vraag is in hoeverre weinig voorkomende activiteiten die door studenten gerapporteerd worden illustratief zijn voor de algemene onderwijspraktijk.

2. Taalontwikkeling in *DeTaallijn*

De Taallijn biedt aanknopingspunten om toekomstige leerkrachten vaardigheden te leren om de taalontwikkeling van (jonge) kinderen te stimuleren. *De Taallijn* gaat uit van vijf speerpunten:

1. mondelinge taal;
2. werken aan woordenschat;
3. beginnende geletterdheid;
4. ICT en multimedia;
5. ouderbetrokkenheid.

De Taallijn sluit aan bij de principes van interactief taalonderwijs: ‘sociaal leren’, ‘strategisch leren’ en ‘betekenisvol leren’ (Sijtstra, Aarnoutse & Verhoeven 1999).

Sociaal leren is waarschijnlijk het minst problematisch: leerlingen leren al vroeg om samen te spelen, te werken en op elkaar te reageren. Eén van de manieren om het sociale leren te verbeteren, is het werken met een kleine kring.

Strategisch leren wordt vaak vorm gegeven door interactief voor te lezen, waarbij steeds een aantal stappen wordt gezet bij het voorlezen van een boek. Een valkuil is dat een les ‘interactief voorlezen’ wordt beheerst door het stellen van met name voorspelende en/of woordbegripsvragen. Oosterloo (2015) pleit er dan ook voor dat de inhoud van het verhaal en het samen gericht zijn op die inhoud centraal blijven staan, zodat je samen betrokken bent bij de inhoud van het verhaal. Interactief voorlezen op school, zo zegt zij, werkt het best in kleine groepen van drie tot vijf leerlingen. Dat leidt tot meer vragen, reacties en commentaren dan bij interactief voorlezen voor de hele klas.

Betekenisvol leren vindt plaats tijdens activiteiten die voor kinderen belangrijk en zinvol zijn. Dat lukt het best als kinderen zelf actief zijn, in de gelegenheid worden gesteld om zelf (onderzoeks)vragen op te stellen en met elkaar betekenissen kunnen construeren. ‘Betekenisvol’ houdt volgens Drost (2012) ook in “dat een leerling steeds weet waarom iets aan de orde is, wat het belang is voor het eigen bestaan nu en in de toekomst en in welk groter kader het staat. Leren wordt betekenisvol wanneer het verbonden kan worden met het leven van de kinderen”.

3. Methode

De ‘checklist speerpunten Taallijn’ is in dit kleinschalige onderzoek ingezet als onderzoeksinstrument. De checklist kent een driepuntsschaal: + (gaat goed, gebeurt regelmatig); +/- (gaat redelijk, gebeurt af en toe) en - (gaat niet goed, gebeurt slechts af en toe). Tweedejaarsstudenten hebben met behulp van deze checklist eenmalig de geletterdheidsactiviteiten in hun stageklassen in kaart gebracht.

4. Analyse

De resultaten van de 34 ingeleverde lijsten zijn verwerkt in een totaaloverzicht. Vervolgens is gekeken naar onderdelen die hoog scoren op de - (gaat niet goed, gebeurt slechts af en toe). De belangrijkste uitkomsten:

- Bij het onderdeel ‘Mondelinge taal’ worden niet of nauwelijks gesprekken gehouden in de kleine kring. Ook het vertellen van verhalen komt bijna niet voor.

- Bij het onderdeel ‘Woordenschat’ valt op dat kernwoorden niet geselecteerd worden op twee niveaus. Het controleren van woordbegrip wordt vaak achterwege gelaten.
- Bij het onderdeel ‘Beginnende geletterdheid’ worden de volgende activiteiten niet of nauwelijks gezien: kernwoorden verduidelijken (met thematafel, vertelkoffer), boek meerdere keren voorlezen, tijdens het voorlezen ruimte scheppen voor inbreng kinderen, boeken regelmatig in kleine groepjes voorlezen en bespreken, verhaalbegrip ontwikkelen, samen leervragen, verslag, brief, gedicht en dergelijke schrijven.
- Bij het onderdeel ‘Taal en kennis van de wereld’ is de inbreng van de kinderen zeer gering. Het bedenken van eigen leervragen komt bijna niet voor, waardoor ook het samen antwoorden op die leervragen zoeken in bijvoorbeeld informatieve boeken ontbreekt. Een relatie met de buitenwereld leggen door onderzoekjes buiten de school wordt ook nauwelijks gezien.

Vervolgens is gekeken naar de uitkomsten van het laatste PIRLS-onderzoek naar leesvaardigheid dat in 2016 uitgevoerd is onder leerlingen van groep 6 (4^{de} leerjaar in Vlaanderen).

De belangrijkste bevindingen:

- Een derde van de leerlingen geeft aan dat ze door de leerkracht niet gestimuleerd worden om te vertellen wat ze vinden van wat ze gelezen hebben. Dat is in overeenstemming met wat leerkrachten aangeven: 30% moedigt nooit of slechts heel af en toe aan om teksten te bespreken.
- De helft van de leerkrachten biedt geen gelegenheid om de mening uit een tekst ter discussie te stellen.
- Zaken zoals het bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver komen nauwelijks aan de orde. Amper de helft van de leerkrachten laat leerlingen wat ze gelezen hebben vergelijken met andere dingen die ze gelezen hebben of vergelijken met hun eigen ervaringen.
- Er is een daling te zien t.o.v. PIRLS-2011 als het gaat om leerlingen laten uitleggen of onderbouwen wat ze van de tekst begrepen hebben, het met elkaar praten over wat ze gelezen hebben en het generaliseren of conclusies trekken naar aanleiding van wat ze gelezen hebben.
- Slechts een derde van de leerkrachten laat leerlingen minimaal 1 keer per week iets schrijven over of naar aanleiding van wat ze hebben gelezen.
- Een kwart van de leerlingen geeft aan dat ze wat ze van de leerkracht moeten lezen niet interessant vinden. Dat komt overeen met wat leerkrachten zelf rapporteren, namelijk 34% van de leerkrachten biedt nooit of soms leesmaterialen aan die overeenkomen met de interesses van leerlingen.

Samenvattend: er zijn grote overeenkomsten tussen de geletterdheidspraktijken in de onder- en middenbouw (weinig betekenisvolle activiteiten naar aanleiding van het gelezene, de inhoud van teksten wordt niet of nauwelijks besproken en schrijven naar aanleiding van het gelezene gebeurt enkel sporadisch). Bovendien laat de inbreng van leerlingen te wensen over.

Tot slot blijkt uit de PIRLS-rapportage dat er een forse toename is van leerkrachten die aangeven dat hun lesgeven negatief beïnvloed wordt door ongeïnteresseerde leerlingen. Het is dan ook belangrijk om in te zetten op het verhogen van betrokkenheid en leesplezier en vooral op meer inbreng van leerlingen. Dat blijkt ook uit de aanbevelingen die de studenten hebben gegeven naar aanleiding van hun observaties aan de hand van de ‘checklist Taallijn’, te weten:

- meer in kleine kring werken;
- kinderen meer zelf laten vertellen;
- na het voorlezen het boek bespreken en verhaalbegripverhogende activiteiten organiseren;
- betekenisvolle schrijfactiviteiten aanbieden zoals samen brieven, verhalen, gedichten schrijven;
- lijstjes maken en een schrijfhoek inrichten;
- meer aspecten van een woord behandelen (niet alleen ‘betekenis’, maar ook ‘klank’, ‘gerelateerde woorden’ en ‘situationeel gebruik’).

5. De opleidingspraktijk

Het is algemeen bekend dat de attitude van de leerkracht ten opzichte van lezen bepalend is voor de manier waarop activiteiten rondom lezen ondernomen worden. Heel veel leerkrachten zijn zelf geen lezers en hebben weinig ervaring met of ervaren onzekerheid over hun onderwijs in begrijpend lezen. Wat studenten zien in de praktijk wordt veelal voor hen de norm. Studenten zien geletterdheidsactiviteiten die betrokkenheid en leesplezier bevorderen niet of nauwelijks in de onderbouw of in de middenbouw. Als opleiders van toekomstige leerkrachten moeten we daar iets mee. We denken dat wanneer er al in de onderbouw ingezet wordt op betekenisvolle activiteiten de effecten op de langere termijn wellicht wel leiden tot andere uitkomsten in het PIRLS-onderzoek.

De vraag is nu hoe? We weten dat één van de succesfactoren voor leesplezier een leerkracht is die zelf leest en leerlingen kan enthousiasmeren. Maar we krijgen studenten binnen die zonder blikken of blozen zeggen dat ze niet van lezen houden. Ergens wel begrijpelijk: vaak was het leesonderwijs dat ze hebben genoten niet erg motiverend. We bieden geletterdheidsactiviteiten aan, onderzoeksliteratuur, voorbeelden van *good practice*, maar misschien moeten we veel confronterender zijn naar studenten toe. Over

de mogelijkheden in de opleidingspraktijk willen we graag met de toehoorders in gesprek.

Referenties

- Drost, H. (2012). *Onderzoekend en betekenisvol leren in de bovenbouw van het basisonderwijs*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Gubbels, J., A. Netten & L. Verhoeven (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS- 2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Oosterloo, A. (2015). *Over boeken gesproken*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Sijstra, J., C. Aarnoutse & L. Verhoeven (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf. Raamplan deel 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Elsäcker, W., A. van der Beek, J. Hillen & S. Peeters (2013). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.