

Henk Huizenga  
Rolf Robbe

# Taalonderwijs ontwerpen

Taaldidactiek voor  
het basisonderwijs

Eerste druk



Noordhoff Uitgevers





Taalonderwijs ontwerpen



Deze uitgave wordt ondersteund door **www.pabowijzer.nl**:

- Het e-book (digitale hoofdstukken)
- Toetsvragen met feedback
- Samenvattingen per hoofdstuk
- Antwoorden van de toepassingsopdrachten



# Taalonderwijs ontwerpen

**Taaldidactiek voor het basisonderwijs**

Henk Huizenga

Rolf Robbe

Ontwerp omslag: G2K Designers, Groningen/Amsterdam  
Omslagfoto: iStockphoto

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan:  
Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB  
Groningen, e-mail: ho@noordhoff.nl

Met betrekking tot sommige teksten en/of illustratiemateriaal is het de uitgever,  
ondanks zorgvuldige inspanningen daartoe, niet gelukt eventuele rechthebbende(n)  
te achterhalen. Mocht u van mening zijn (auteurs)rechten te kunnen doen gelden op  
teksten en/of illustratiemateriaal in deze uitgave dan verzoeken wij u contact op te  
nemen met de uitgever.

*Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor  
informatie die desondanks onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaarden  
auteur(s), redactie en uitgever geen aansprakelijkheid. Voor eventuele  
verbeteringen van de opgenomen gegevens houden zij zich aanbevolen.*

1 2 3 4 5 /13 12 11

© 2009 Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Houten, The Netherlands.

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

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

ISBN (ebook) 978-90-01-84331-1  
ISBN 978-90-01-76546-0  
NUR 842

## Woord vooraf

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

In dit boek bieden we een complete didactiek voor het verzorgen van taalonderwijs in de basisschool voor de domeinen spreken en luisteren, begrijpend lezen, stellen, woordenschat en taalbeschouwing. Met de keuze van deze domeinen sluiten we aan bij de gebruikelijke manier van werken van taal- en leesmethodes. Daarmee laten we de domeinen aanvankelijk lezen, technisch lezen en spelling in dit boek buiten beschouwing. Het zijn ook onderdelen van het taalonderwijs die in aparte leergangen buiten de taalmethode worden aangeboden. Een verantwoorde behandeling van aanvankelijk lezen en spelling zou bovendien de omvang van dit boek bijna verdubbelen. In de delen *Aanvankelijk & technisch lezen* en *Spelling* van de reeks *Taal & Didactiek* is er voldoende informatie over te vinden.

In *Taalonderwijs Ontwerpen* behandelen we alle competenties die nodig zijn voor het ontwerpen van taalonderwijs. Centraal in het boek staan de taalvaardigheden en de strategieën. Als een leerkracht goed voor ogen heeft welke vaardigheden en strategieën hij de kinderen wil aanleren, dan is de stap naar het formuleren van correcte lesdoelen gauw gezet. De aan te leren strategieën en vaardigheden zijn ook bepalend voor de instructie, de keuze van de werkvormen en hulpmiddelen en de manier van evalueren. Al deze competenties komen in de hoofdstukken 4 tot en met 8 aan bod. Andere belangrijke competenties bij het ontwerpen van taalonderwijs zijn het bepalen van de beginsituatie en het omgaan met verschillen; ze worden besproken in de hoofdstukken 3 en 9. De inhoud van het taalonderwijs bestaat niet alleen uit het aanleren van vaardigheden en strategieën. Kinderen leren ook het nodige over de taal zelf. De talige kennis die we de basisschoolkinderen willen bijbrengen staat centraal in hoofdstuk 2.

Een leerkracht zal ook zijn taalonderwijs moeten verantwoorden. Daarom staan we in hoofdstuk 1 stil bij de visies op taalonderwijs. De moeilijkste competentie, het geven van taalonderwijs rond een thema, komt in hoofdstuk 10 aan bod.

Deze competentiegerichte aanpak illustreren we steeds met voorbeelden uit de domeinen spreken en luisteren, begrijpend lezen, stellen, woordenschat en taalbeschouwing. Daarmee laat het boek zich ook gebruiken voor een domein-gesplitste benadering van het taalonderwijs. *Taalonderwijs Ontwerpen* biedt daarmee op verschillende niveaus uitdagingen voor studenten tijdens hun opleiding tot leraar basisonderwijs, opklimmend van het ontwerpen van taalactiviteiten binnen de afzonderlijke domeinen en het aanbrengen van steeds meer adaptiviteit tot het integreren van taal binnen vormen van thematisch onderwijs en het borgen van de kwaliteit van het taalonderwijs.

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

Henk Huizenga  
Rolf Robbe  
Hasselt/Dalfsen, april 2008



# Inhoud

## Leeswijzer 11

### **1 Taalonderwijs geven 17**

- 1.1 De inhoud van het taalonderwijs 20
- 1.2 Visies op taalonderwijs 25
- 1.3 Taaldidactische competenties 44
- 1.4 Kenmerkende situaties voor taalonderwijs 50
  - Competenties 52
  - Samenvatting 52
  - Opdrachten voor lesontwerpen 54

### **2 Taal en taalvariatie 57**

- 2.1 Het taalsysteem 59
- 2.2 Taalvariatie 87
- 2.3 Taalverandering 94
  - Competenties 97
  - Samenvatting 97
  - Opdrachten voor lesontwerpen 99

### **3 De ontwikkeling van de taalvaardigheid 101**

- 3.1 De mondelinge taalontwikkeling 103
- 3.2 Ontwikkeling van leesvaardigheden 113
- 3.3 De schrijfontwikkeling 115
- 3.4 Ontwikkeling van het woordgeheugen 119
- 3.5 De ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn 124
  - Competenties 126
  - Samenvatting 126
  - Opdrachten voor lesontwerpen 128

### **4 Taalvaardigheden en -strategieën 131**

- 4.1 Taal als communicatie 133
- 4.2 Strategieën en vaardigheden voor spreken en luisteren 137
- 4.3 Strategieën en vaardigheden voor begrijpend lezen 147
- 4.4 Schrijfstrategieën en stelvaardigheden 158
- 4.5 Woordleerstrategieën 170
- 4.6 Taalbeschouwingsstrategieën 174
  - Competenties 185
  - Samenvatting 185
  - Opdrachten voor lesontwerpen 187

- 5 Doelstellingen en leerstofordening 191**
  - 5.1 De kerndoelen 192
  - 5.2 Tussendoelen 197
  - 5.3 Het formuleren van lesdoelen 200
  - 5.4 Het ontwerpen van lessenseries 204
    - Competenties 213
    - Samenvatting 213
    - Opdrachten voor lesontwerpen 215
  
- 6 Instructie geven 217**
  - 6.1 Een uitdagende leeromgeving voor taalonderwijs 219
  - 6.2 Kenmerken van een goede taalinstructie 226
  - 6.3 Instructiemethoden voor taalonderwijs 235
  - 6.4 Instructie aan anderstalige kinderen 263
  - 6.5 Instructiemodellen 268
    - Competenties 277
    - Samenvatting 277
    - Opdrachten voor lesontwerpen 279
  
- 7 Werkvormen en hulpmiddelen 281**
  - 7.1 Criteria voor goede werkvormen 282
  - 7.2 Soorten werkvormen 286
  - 7.3 Hulpmiddelen bij het taalonderwijs 304
    - Competenties 313
    - Samenvatting 313
    - Opdrachten voor lesontwerpen 315
  
- 8 Toetsing en evaluatie 317**
  - 8.1 Vormen van evaluatie 318
  - 8.2 Problemen bij het evalueren van taalvaardigheid 320
  - 8.3 Richtlijnen voor evaluatie 325
  - 8.4 Het evalueren van taalactiviteiten 327
  - 8.5 Het analyseren van evaluatiegegevens 340
  - 8.6 Het registreren van leervorderingen 343
    - Competenties 351
    - Samenvatting 351
    - Opdrachten voor lesontwerpen 353
  
- 9 Omgaan met verschillen in taalvaardigheid 355**
  - 9.1 Adaptief taalonderwijs 357
  - 9.2 Hulp bij taalachterstand 360
  - 9.3 Voorbeelden van remediërende hulp 368
  - 9.4 Stimuleren van verbaal sterke kinderen 378
    - Competenties 380
    - Samenvatting 380
    - Opdrachten voor lesontwerpen 382

- 10 Thematisch werken 385**
- 10.1 Thematisch werken en taalonderwijs 387
  - 10.2 Stappenplan thematisch werken 388
  - 10.3 Taalactiviteiten rond thematisch werken 390
    - Competenties 397
    - Samenvatting 397
    - Opdrachten voor lesontwerpen 399

**Literatuuroverzicht 401**

**Websites 404**

**Illustratieverantwoording 405**

**Register 407**



## Leeswijzer

Taal is het centrale vak op de basisschool. Kinderen die hun taal goed beheersen, hebben een uitstekende uitgangspositie om hun andere kwaliteiten ook verder te ontwikkelen. Alle reden om veel aandacht aan taal te geven. Dit boek gaat over het ontwerpen van taalonderwijs. Het helpt je om het onderwijs in taal op een verantwoorde wijze aan te pakken en op te zetten. Je krijgt aanwijzingen over het belang van taal, de inhoud van het taalonderwijs en vooral over het ontwerpen van aantrekkelijke taalactiviteiten.

Meestal wordt het taalonderwijs met behulp van een taalmethode gegeven en dan is het gevaar groot dat het beperkt blijft tot het doorwerken van het taalboekje en het spellingwerkschrift. Maar een competente leraar moet meer in z'n mars hebben dan het oplepelen van wat in de handleiding staat en de inbreng van de kinderen vergelijken met het antwoordenboekje. Een leraar moet de methode kunnen aanpassen aan de specifieke situatie van zijn groep. Hij moet in staat zijn de methode aan te vullen, de handleiding bij te stellen en alternatieve opdrachten te bedenken. De taak van de leraar gaat zelfs nog een stapje verder: hij moet ook in staat zijn om zelf taalonderwijs te ontwerpen en er voor zorgen dat kinderen de vaardigheden die ze hebben geleerd bij het taalonderwijs ook kunnen toepassen in andere situaties.

### Competenties

Voor het ontwerpen van taalonderwijs heb je verschillende competenties nodig. Wij onderscheiden negen essentiële competenties die je voor de taaldidactiek op een heel specifieke manier kunt invullen:

- 1 taalactiviteiten verantwoorden;
- 2 de beginsituatie van kinderen bepalen;
- 3 de doelstelling van je taalactiviteiten bepalen;
- 4 een didactische route bepalen;
- 5 kinderen motiveren voor de les;
- 6 een goede instructie geven;
- 7 de juiste werkvormen gebruiken;
- 8 de goede materialen gebruiken;
- 9 je onderwijs evalueren.

Aan de ene competentie zullen we meer aandacht besteden dan aan de andere. We staan bijvoorbeeld uitgebreid stil bij het verantwoorden van je taalactiviteiten, omdat we vinden dat een leraar moet weten waar hij voor staat. We hebben niet aan elke competentie een apart hoofdstuk gewijd. Het motiveren van kinderen heeft veel te maken met het kiezen van de juiste werkvormen en materialen. Aan het eind van deze leeswijzer kun je vinden welke competentie in welk hoofdstuk van het boek aan bod komt.

### Niveaus in competenties

Nu is de ene taal de andere niet. Als je de kinderen een stelopdracht uit een methode laat maken dan vergt dat minder van je taaldidactische competenties dan wanneer je zelf een reeks lessen ontwerpt over het vinden van het centrale

thema in een tekst of als je taal inzet bij thematisch werken. Je kunt de competenties dus uitvoeren op verschillende niveaus. We onderscheiden vier niveaus:

- *Competentieniveau 1 Methodelessen verzorgen*  
Je kunt lesgeven in de verschillende domeinen van Nederlands aan de hand van een methode.
- *Competentieniveau 2 Zelf lessen ontwerpen*  
Je kunt zelf een didactische route ontwerpen om kinderen verder te ontwikkelen in de verschillende domeinen van Nederlands.
- *Competentieniveau 3 Adaptief werken*  
Je kunt een door jezelf ontworpen didactische route zo afstemmen op de aanwezige verschillen in niveau, interesse, leerstijlen en tempo dat alle kinderen in de groep verder komen in hun ontwikkeling in de verschillende domeinen van Nederlands.
- *Competentieniveau 4 Lessenseries en thematisch werken*  
Je kunt vanuit een verantwoorde visie op taalonderwijs in een serie taalactiviteiten doelgericht werken aan de ontwikkeling van kinderen en die activiteiten thematisch integreren met andere schoolvakken.

Hoe je taalonderwijs kunt geven met behulp van een methode (niveau 1) kun je vinden in het boek *Competentiegericht taalonderwijs*. In dit boek willen we aandacht besteden aan de niveaus 2, 3 en 4. Het gaat over het ontwerpen van taallessen, lessenseries en het verzorgen van taalactiviteiten binnen thematisch onderwijs.

### **Domeinen**

We leggen je in dit boek uit hoe je taalonderwijs kunt ontwerpen binnen de volgende domeinen:

- spreken en luisteren;
- stellen;
- begrijpend lezen;
- woordenschat;
- taalbeschouwing.

Dit zijn de belangrijkste taalactiviteiten die je in de reguliere taal- en leesmethoden kunt vinden. Het zijn ook domeinen die goed passen in thematisch taalonderwijs. We laten de domeinen spelling, aanvankelijk en technisch lezen buiten beschouwing, omdat deze onderdelen van het taalonderwijs altijd apart naast de taal- of leesmethode worden aangeleerd. Je kunt er informatie over vinden in de delen *Spelling* en *Aanvankelijk en technisch lezen* uit de serie *Taal en didactiek*. We laten ook het taalonderwijs in de kleutergroepen buiten beschouwing, omdat dat heel anders van karakter is dan het taalonderwijs in de groepen 4 tot en met 8. In verschillende delen van de serie *Taal en didactiek* kun je daar informatie over vinden en het deel *Taal en kleuters* is er helemaal aan gewijd.

## Logo's

Als een bepaald domein speciaal aan de orde komt, kun je dat herkennen aan de volgende logo's:

### Spreken en luisteren



spreken en luisteren

### Stellen



stellen

### Begrijpend lezen



begrijpend lezen

### Woordenschat



woordenschat

### Taalbeschouwing



taalbeschouwing

## Opgaven

In dit boek vind je twee soorten opdrachten. Aan het eind van elk hoofdstuk zijn opdrachten voor lesontwerpen opgenomen. Je kunt die zelfstandig of in groepen maken en de lessen eventueel geven in je stageschool. Je kunt ze ook gebruiken voor je portfolio om daarmee aan te tonen dat je in staat bent om lessen te ontwerpen.

Bij verschillende paragrafen vind je ook toepassingsopdrachten. Die opdrachten kun je gebruiken om na te gaan of je de leerstof uit een paragraaf beheerst. De antwoorden op de opdrachten vind je op de website [www.pabowijzer.nl](http://www.pabowijzer.nl).

## Website

Bij dit boek hoort de website [www.pabowijzer.nl](http://www.pabowijzer.nl). Je treft daar de volgende informatie aan:

- de antwoorden van de toepassingsopdrachten;
- digitale toetsen met bij elke toetsvraag feedback en een verwijzing naar de paragrafen van het boek;
- samenvattingen van de hoofdstukken;
- de digitale versie van dit boek;
- een zoekfunctie waarmee je op trefwoorden in de digitale versie van het boek kunt zoeken.

## **Hoe gebruik je dit boek?**

Je kunt dit boek op volgende manieren gebruiken, passend bij jouw situatie, niveau en doel:

### *1 Je wilt alles weten wat in het boek staat*

Je kunt dit boek natuurlijk gewoon van a tot z oftewel van hoofdstuk 1 tot 10 doorlezen. Dat raden we je niet aan want daarvoor staan er te veel soorten informatie in het boek: van meer theoretische achtergrondinformatie tot tips voor je les. Het is verstandiger eerst vast te stellen wat je wilt doen en daarna pas het boek open te slaan bij het juiste hoofdstuk.

### *2 Je wilt een domein bestuderen op een specifiek niveau*

Je wilt bijvoorbeeld voor alle domeinen leren werken op niveau 2. De leeswijzer hierna helpt je om op de juiste plek te komen.

### *3 Je wilt de achtergrond van taalonderwijs bestuderen*

Begin in dat geval bij hoofdstuk 1 en lees door tot hoofdstuk 4. Daarna vind je de meer praktische uitwerkingen gericht op de verschillende domeinen.

### *4 Je wilt een specifieke taalactiviteit binnen een domein ontwerpen*

Je moet bijvoorbeeld een les stellen geven of kinderen aanleren om de persoonsvorm te vinden. Omdat de informatie die je nodig hebt niet altijd in één paragraaf of hoofdstuk is te vinden, kun je met de leeswijzer snel zien waar je wat kunt vinden.

### *5 Je wilt taal gebruiken binnen thematisch onderwijs*

Informatie hierover vind je vooral in hoofdstuk 10. Je hebt soms informatie nodig uit andere hoofdstukken bijvoorbeeld over doelen stellen en leerlijnen.

### *6 Je wilt meer weten over een specifiek onderwerp*

Via het register aan het eind van dit boek kun je zoeken op de belangrijkste onderwerpen. Ook tref je in het boek steeds boxen aan met informatie over actuele ontwikkelingen in het taalonderwijs.



## Waar staat wat?

<i>Leeswijzer</i>	Ik wil mijn taalactiviteiten verantwoorden	Ik wil de begin- situatie vaststellen	Ik wil de leerinhoud bepalen	Ik wil de doelstelling formuleren	Ik wil een goede instructie geven	Ik wil de juiste werk- vormen en materialen gebruiken	Ik wil mijn onderwijs evalueren	Ik wil omgaan met verschillen	Ik wil taalactiviteiten aanbieden in thematisch onderwijs
Ik wil taalonderwijs geven	1.1-1-2	3.1-3-5	2.1-2-3 4.2-4-6	5.1-5-2	6.1-6-5	7.1-7-3 7.2.6	8.1-8-6	6.4 9.1-9.4	10.1-10.3
Ik wil lessen spreken en luisteren geven	1.1-1-2	3.1	4.2	5.1-5-2	6.3-6.4	7.2.1 7.2.2 7.2.5	8.4.1 8.6.2	9.3.1	10.3
Ik wil lessen begrijpend lezen geven	1.1-1-2	3.2	4.3	5.1-5-2	6.3-6.4	7.2.2	8.4.2 8.6.1 8.6.2	9.2.1 9.3.2	10.3
Ik wil lessen stellen geven	1.1-1-2	3.3	4.4	5.1-5-2	6.3-6.4	7.2.2	8.4.3	9.2.3 9.3.3	10.3
Ik wil lessen woordenschat geven	1.1-1-2	3.4	4.5	5.1-5-2	6.3.6 6.4 6.5.2	7.2.2 7.2.5 7.3.3	8.4.4 8.6.2	9.2.2 9.3.4	10.3
Ik wil een les taalbeschouwing geven	1.1-1-2	3.5	2.1-2.3 4.6	5.1-5-2	6.3.5 6.4	7.2.2 7.2.5 7.3.2	8.4.5 8.6.2	9.2.3 9.3.5	10.3
Ik wil een lessenserie geven	1.1-1-2	3.1-3-5	4.2-4.5	5.4	6.1-6-5	7.1-7-3	8.1- 8.6	9.1-9.4	10.1-10.3
<b>Niveau 2</b>									
<b>Niveau 3</b>									
<b>Niveau 4</b>									



# 1

## Taalonderwijs geven

- 1.1 De inhoud van het taalonderwijs**
- 1.2 Visies op taalonderwijs**
- 1.3 Taaldidactische competenties**
- 1.4 Kenmerkende situaties voor taalonderwijs**

### Competenties

### Samenvatting

### Opdrachten voor lesontwerpen

#### Boeken open, monden dicht

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

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

#### Boeken dicht, monden open

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

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

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

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

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

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

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

### **Boeken open, monden open**

Basisschool De Bosrand werkt een weeklang rond het thema de dierentuin.

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

Er komen ook verschillende taalactiviteiten aan bod. Elk kind mag een presentatie houden over zijn favoriete dier en er is een discussie tussen voor- en tegenstanders van het opsluiten van dieren in de dierentuin. Een paar kinderen werken aan een informatieboekje over het schoolreisje voor de ouders en weer anderen zijn bezig met het maken van een instructie voor hoe je de huisdieren in de minidierentuin moet verzorgen. Meester Tom maakt de kinderen er op attent dat er in onze taal ook heel veel uitdrukkingen zijn waarin dieren voorkomen. 'Kijk maar eens in je taalboek', daagt hij de kinderen uit. 'We hebben het nog niet gehad, maar nu we toch over dieren bezig zijn, pakken we dat gelijk even mee. En denk ook aan de regels voor een discussie die we met taal hebben gehad. Kijk dat allemaal nog even na. En in je taalboek vind je ook een tekst over dierentuinen. Daar staat vast ook informatie in die je kunt gebruiken. En op bladzijde 97 staat iets over hoe je een folder moet maken.'

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

In de openingscasus vind je drie heel verschillende manieren om taalonderwijs te geven. Het eerste voorbeeld komt je waarschijnlijk bekend voor.

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

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

Het derde voorbeeld laat nog weer een andere vorm van taalonderwijs zien. De taalactiviteiten worden inhoudelijk gekoppeld aan een thema en ook hier zijn de kinderen overtuigd van het nut van hun bezigheden. Er wordt wel gebruikgemaakt van het taalboek, maar dan meer als een soort instructiemiddel. Informatie uit het taalboek wordt hier toegepast en de opbouw die de taalmethode hanteert, wordt losgelaten. Het taalonderwijs is hier niet een apart vak, maar maakt deel uit van activiteiten die op een logische manier zijn te verbinden aan een bepaald thema. We noemen het ook wel thematisch taalonderwijs.

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

In dit boek leren we je hoe je taalonderwijs kunt ontwerpen in allerlei situaties. Omdat er verschillende mogelijkheden zijn om taalonderwijs te verzorgen, staan we eerst stil bij wat taalonderwijs inhoudt en welke visies er zijn op taalonderwijs. Dat komt aan bod in de paragrafen 1.1 en 1.2. In paragraaf 1.3 gaan we in op de competenties waarover een leerkracht moet beschikken om taalonderwijs te ontwerpen. Ten slotte gaan we in paragraaf 1.4 in op kenmerkende situaties voor taalonderwijs.

## 1.1 De inhoud van het taalonderwijs

Wat moeten we de kinderen op de basisschool leren op het gebied van het taalonderwijs? Uit eigen ervaring weet iedereen wel wat er bij het taalonderwijs in de basisschool aan bod komt. Je krijgt al gauw associaties met lezen, spelling, grammatica of het houden van een spreekbeurt. Officieel is de inhoud van het taalonderwijs vastgelegd in de kerndoelen voor het basisonderwijs. Je vindt ze op <http://tule.slo.nl>. In hoofdstuk 5 van dit boek gaan we er uitgebreid op in. In de nieuwste kerndoelen voor het basisonderwijs worden drie leerlijnen onderscheiden: mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing, maar in de praktijk worden binnen deze leerlijnen meer onderdelen of domeinen gehanteerd. We kennen de volgende domeinen:

- Aanvankelijk lezen
- Technisch lezen
- Begrijpend lezen
- Belevend lezen
- Spelling
- Stellen
- Spreken en luisteren
- Taalbeschouwing
- Woordenschat.

Soms kom je andere benamingen tegen en wordt er binnen deze domeinen nog weer een onderverdeling gemaakt. In groep 3 wordt voor het aanvankelijke lezen meestal een aparte methode gebruikt, waarin het hoofddaccent ligt op het leren lezen. Spelling wordt ook vrijwel altijd aangeleerd met behulp van een aparte methode, die meestal wel deel uitmaakt van een taalmethode. Aanvankelijk lezen en spelling zijn typisch vaardigheden die je heel gestructureerd moet aanleren en dat kan het best met behulp van een methode. De andere domeinen kunnen ook zonder methode aan bod komen en lenen zich er goed voor om geïntegreerd te worden aangeboden. Voor het leesonderwijs (technisch lezen, begrijpend lezen en belevend lezen) worden ook vaak één of meer methoden gebruikt. Meestal is dat een methode voor begrijpend lezen. Voor technisch lezen kom je minder vaak methoden tegen en aan belevend lezen wordt weinig gestructureerd aangeboden in het basisonderwijs. De domeinen stellen, spreken en luisteren, taalbeschouwing en woordenschat komen meestal aan bod aan de hand van een taalmethode. De indeling in domeinen heeft vooral betrekking op het taalonderwijs aan kinderen vanaf groep 3. In de kleutergroepen wordt er minder mee gewerkt. Je

werkt daar voornamelijk aan de mondelinge taalontwikkeling van kinderen en vergroting van de woordenschat, maar dat gaat ook heel vaak samen. Het ontwikkelen van de schriftelijke taalontwikkeling komt in de kleutergroepen niet vaak systematisch aan de orde. Wel wordt er gewerkt aan de ontwikkeling van de geletterdheid, de natuurlijke belangstelling van kinderen voor geschreven taal. Vaak gebeurt dat spelenderwijs, soms worden er ook programma's gebruikt, zoals *De Schatkist*.

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

### **Aanankelijk lezen**

#### **Aanankelijk lezen**

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

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

### **Technisch lezen**

#### **Technisch lezen**

Het leesonderwijs dat na aanvankelijk lezen komt duiden we wel aan met de term voortgezet lezen. Een onderdeel daarvan is het technisch lezen. Het doel van het technisch lezen is de vaardigheid van het decoderen van teksten te vergroten. Het gaat dus vooral om het vlot kunnen voorlezen van de tekst, niet speciaal om het begrijpen van wat je leest. Net als bij aanvankelijk lezen gaat het er bij technisch lezen om dat kinderen letters kunnen ontcijferen en woorden hardop kunnen lezen, maar er wordt ook aandacht besteed aan efficiënte leesstrategieën, zoals het vlot kunnen herkennen van lettergroepen als -ieuw en str-, het overzien van een hele regel enzovoort. Technisch lezen wordt vaak geoefend in groepen, waarbij kinderen die eenzelfde leesvaardigheid hebben bij elkaar worden gezet in één groep, het zogenoemde niveaulezen.

### **Begrijpend lezen**

#### **Begrijpend lezen**

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

Tegenwoordig wordt het niet meer als een apart domein van het taalonderwijs beschouwd, maar meer als een manier van informatieverwerking.

**Belevend lezen****Belevend lezen**

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

Informatie voorafgaand aan eenheid 3

**Uit en thuis**

**Vooraif**

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

**Leesbevordering**

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

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

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

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

**Begrijpend lezen**

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

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

**Technisch lezen**

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

**Informatie verwerven door lezen**

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

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

Figuur 1.1

*Ondersteboven van lezen is een methode die alle aspecten van voortgezet lezen aanbiedt.*

**Spelling****Spelling**

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

**Stellen****Stellen**

Bij stellen gaat het om het schrijven van teksten. Kinderen moeten hun gedachten, ervaringen en waarnemingen kunnen weergeven in de vorm van een



tekst. Ze moeten weten hoe je te werk kunt gaan bij het schrijven en wat de regels en kenmerken zijn van de belangrijkste tekstsoorten. Dat gaat dus verder dan: schrijf een opstel over je huisdier. Kinderen leren er bijvoorbeeld hoe je een tekst kunt opbouwen en hoe je rekening houdt met de lezer. Stellen is een vast onderdeel van een taalmethode.

### **Spreken en luisteren**

#### **Spreken en luisteren**

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

### **Taal- beschouwing**

#### **Taalbeschouwing**

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

### **Woordenschat**

#### **Woordenschat**

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

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

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

We hebben hiervoor globaal beschreven wat de inhoud is van het taalonderwijs op de basisschool. Maar het gaat er niet alleen om dat je aandacht besteedt aan domeinen als stellen, spelling en woordenschat. Dat gebeurde in het eerste voorbeeld aan het begin van het hoofdstuk. De kinderen werden aan het werk gezet met opdrachten uit de taalmethode. Op deze manier houd je de kinderen bezig en moet je maar afwachten of ze wat leren. Bij het taalonderwijs gaat het er ook om dat we kinderen leren hoe ze bepaalde taken moeten aanpakken en welke strategieën ze kunnen toepassen. Je kunt kinderen de opdracht geven om een advertentie te maken en dan werk je binnen het domein stellen. Als je ze er niet bij vertelt hoe ze te werk moeten gaan bij het schrijven van een advertentie en aan welke eisen een advertentie moet voldoen, leer je ze hoegenaamd niets. Taalonderwijs wil dus ook zeggen dat je kinderen strategieën aanleert, werkwijzen bijbrengt en bepaalde aanpakken verduidelijkt. In hoofdstuk 4 komen de verschillende strategieën voor het taalonderwijs uitgebreid aan de orde.

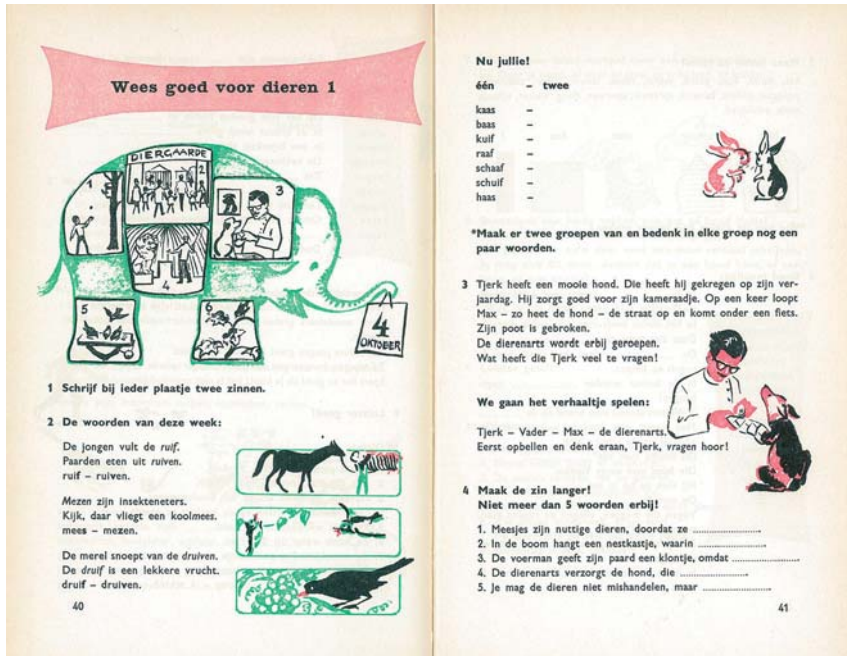
---

### Opdrachten paragraaf 1.1

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

- a** Maak met elk woord een woordspin van minstens zes woorden.
  - b** In welke richting vliegt het vliegtuig? Hoe weet je dat?
  - c** Maak twee rijen woorden in je schrift. Een rij met *woorden voor beroepen*. En een rij met *andere woorden*.
  - d** Lees het volgende rijtje woorden:  
straat  
struik  
stroop
  - e** Oorzaak – gevolg. Maak de zinnen af.  
Als je een ruit breekt, ...
  - f** Wat gebeurde er toen het speelgoed ging leven? Schrijf daar een spannend of gek verhaal over.
  - g** Maak steeds één woord met de volgende woorden.  
hand kerk doek klok
  - h** w l h k  
ik kam het . aar
  - i** Je krijgt een werkblad. Op dat blad staan zeven soorten programma's en combinaties daarvan. Praat in je groepje over de soorten programma's? Welke soort programma zie jij het liefst?
-

## 1.2 Visies op taalonderwijs



Figuur 1.2  
Een pagina uit  
de taalmethode  
En nu... taal uit  
1973.

In figuur 1.2 zie je twee pagina's uit de methode *En nu ... taal*, een taalmethode uit 1973. Aan de hand van het thema 'Wees goed voor de dieren', krijgen de kinderen een aantal oefeningen voorgeschoteld, waarbij het gaat om de domeinen stellen, spelling, spreken en luisteren en taalbeschouwing. Wat opvalt is dat er in het leerlingenboekje alleen opdrachten staan; er wordt geen instructie of uitleg gegeven. Alleen bij de tweede oefening wordt de spellingcategorie die deze week centraal staat genoemd. De oefeningen zijn weinig functioneel of uitdagend voor kinderen, nu niet en waarschijnlijk in 1973 ook niet. Er is veel schrijfwerk te doen en als de leerkracht destijds de opdracht heeft gegeven om de zinnen uit het boekje in het schrift over te schrijven, hebben de leerlingen in elk geval flink gewerkt aan hun handschriftontwikkeling. De oefeningen in deze methode kom je nog steeds tegen in taal- en spellingmethoden. Kinderen moeten nog steeds zinnen bij plaatjes schrijven, woorden in het meervoud zetten, verhaaltjes naspelen of zinnen afmaken waar ze zelf nooit aan zouden beginnen. Ook nu is taalonderwijs nog vaak niet functioneel, moeten kinderen veel overbodig schrijfwerk doen en is het nut van oefeningen onduidelijk. Veranderingen in het taalonderwijs gaan langzaam. De manier waarop je taalonderwijs verzorgt, heeft alles te maken met je visie. In deze paragraaf zullen we eerst een aantal discussiepunten rond goed taalonderwijs bespreken en ook onze kijk op goed taalonderwijs verwoorden. Daarna zullen we drie veelvoorkomende visies op taalonderwijs bespreken.

### 1.2.1 Uitgangspunten voor taalonderwijs

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

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

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

#### De integratie van de domeinen van het taalonderwijs

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

De verklaring ligt ongetwijfeld in het feit dat taalmethoden en leesmethoden gescheiden worden ontwikkeld door aparte auteursteams. En als een dergelijke praktijk eenmaal zo is gegroeid, dan is het lastig om dat te veranderen. Als methoden geen relaties leggen tussen de verschillende domeinen van het taalonderwijs, dan zal een leerkracht dat moeten doen. Dat betekent dat je wel precies moet weten welke vaardigheden leerlingen moeten beheersen. Daarover kun je meer lezen in hoofdstuk 4.

Het is niet alleen zo dat taal- en leesmethoden geen samenhang vertonen, ook binnen taalmethoden is de samenhang tussen de verschillende domeinen vaak ver te zoeken. Vooral in de oudere taalmethoden was dat het geval. Een taalmethode startte vaak met de introductie van een thema en naar aanleiding van dat thema was er aandacht voor spreken en luisteren, taalbeschouwing, stellen en woordenschat. De enige samenhang tussen de domeinen was de inhoudelijke binding met het thema. Als het thema 'reizen' centraal stond, dan gingen de oefeningen over het vinden van de persoonsvorm over reizen. Tegenwoordig werken veel methoden nog op deze manier, al is er in de nieuwste generatie taalmethoden wel wat verbeterd.

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

wat je hoort. En bij het grammaticaonderwijs beginnen we niet met het lijdend voorwerp, maar eerst met de het aanleren van de persoonsvorm, omdat je het lijdend voorwerp pas kunt vinden als je weet wat de persoonsvorm in een zin is.

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

### **De aandacht voor deeltaalvaardigheden**

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

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

#### **Holistische benadering**

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

#### **Atomistische benadering**

De atomistische benadering splitst lezen en stellen op in allerlei deeltaalvaardigheden. Door het trainen van de afzonderlijke deeltaalvaardigheden hoopt men de vaardigheid in het lezen en stellen te verbeteren. Oefeningen in stijl, grammatica of het ordenen van gegevens zouden volgens de atomistische benadering rechtstreeks van invloed zijn op de vaardigheid in het lezen en schrijven van teksten.

Beide benaderingen gaan uit van een aantal vooronderstellingen. Bij de holistische benadering neemt men aan dat de kinderen spontaan de vaardigheden ontwikkelen en dat ze in staat zijn verschillende taken tegelijk aan te pakken. De atomistische benadering is erg optimistisch over het toepassen van de apart getrainde vaardigheden. Het is niet bewezen dat kinderen ook vaardiger

worden in het schrijven van een tekst als ze veel losse oefeningen hebben gehad in stijl, woordenschat of grammatica. Voordeel is wel dat je taalontwikkeling van kinderen tot op detailniveau beter kunt monitoren.

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

### **De wijze van instructie geven**

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

- 1 productgerichte instructie
- 2 procesgerichte instructie.

#### *Ad 1 Productgerichte instructie*

#### **Productgerichte instructie**

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

#### *Ad 2 Procesgerichte instructie*

#### **Procesgerichte instructie**

Een procesgerichte instructie houdt in dat je ingaat op de manier waarop problemen kunnen worden opgelost. Bij begrijpend lezen leer je kinderen bijvoorbeeld hoe ze het centrale thema in een tekst kunnen vinden. In dit boek kiezen we in eerste instantie voor een procesgerichte instructie. De instructie moet gericht zijn op het aanleren van strategieën en kinderen bijvoorbeeld leren hoe ze te werk moeten gaan bij het schrijven of lezen van een tekst. Dat wil niet zeggen dat een leerkracht geen aandacht mag hebben voor het eindproduct of de uitkomst van een opdracht. Bij het schrijven van een tekst is het altijd goed om voor ogen te hebben aan welke eisen de te schrijven tekst moet voldoen. Bij spreken en luisteren heb je ook aandacht voor de regels van een kringgesprek of een interview. Zie figuur 1.3 hiernaast.

### **De doelstelling van het taalonderwijs**

De manier waarop je taalonderwijs geeft, heeft ook alles te maken met wat je met je onderwijs wilt bereiken. Nu is vrijwel iedereen het er wel over eens dat het bij taalonderwijs gaat om het vergroten van de communicatieve vaardigheden van kinderen. Maar op welke manier je de communicatieve vaardigheden

**Uitleg**

Woorden kun je leren.

Woorden kunnen worden uitgelegd:


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

Soms zie je aan het woord zelf wat het betekent. **leeuwig - voor altijd**

Soms betekenen woorden iets anders. **lijkleek - zo bleek als een lijk**

Als de woorden niet worden uitgelegd kun je:

- de betekenis opzoeken
- de betekenis vragen



De tijd gaat eeuwig door.

Zoek het op in je woordenboek.

Papa, wat betekent lijkleek?

Figuur 1.3  
Een voorbeeld van procesmatige instructie uit de methode Taal in beeld. De kinderen leren hier een aantal strategieën om de betekenis van een woord uit te leggen.

vergroot en welke oefensituaties je daarvoor inricht, daarover is nog wel verschil van mening. Het gaat dan om de vraag of het taalonderwijs moet plaatsvinden in:

- 1 een functionele oefensituatie of
- 2 een geïsoleerde oefensituatie.

#### Ad 1 Geïsoleerde oefensituatie

#### Geïsoleerde oefensituaties

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

#### Ad 2 Functionele oefensituatie

#### Functionele oefensituaties

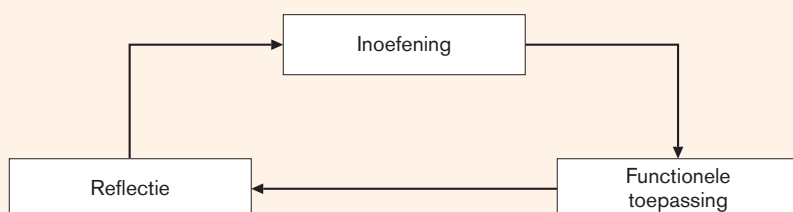
We spreken van functionele oefensituaties als de taal als communicatiemiddel gebruikt wordt. Dat is bijvoorbeeld het geval als de kinderen een verslagje moeten schrijven bij natuuronderwijs, als ze uitleggen hoe ze tot de oplossing van een som zijn gekomen of in de kring vertellen dat ze gisteren op straat een ongeluk hebben gezien. Ook buiten de school wordt de taal functioneel gebruikt. Meestal gaat het om mondelinge taalactiviteiten, maar ook het lezen en schrijven van teksten kan functioneel zijn, bijvoorbeeld als een kind een uitnodiging maakt voor z'n verjaardagsfeestje of mailt met een vakantie vriendinnetje.

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

Een van de mogelijkheden voor functionele toepassing is het regelmatig werken in een vorm van thematisch onderwijs. Daarbij kies je in overleg met de kinderen een interessant onderwerp en je werkt dit onderwerp uit vanuit verschillende vakken, niet in de laatste plaats van taal. Zo krijg je de volgende opbouw in je onderwijs (zie figuur 1.4):

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

Figuur 1.4 De cyclus van geïsoleerd taalonderwijs naar geïntegreerd taalonderwijs





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

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

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

### **De gebruikte werkvormen**

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

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

Tegenwoordig is er ook binnen het taalonderwijs veel meer aandacht voor samenwerkend leren. Hier is de interactie en de samenwerking tussen de kinderen onderling veel belangrijker. Zo leren ze taal van elkaar door samen teksten te lezen en te schrijven, door te overleggen en te reflecteren op hun eigen taalgebruik. Vooral onder invloed van het Expertisecentrum Nederlands staat het taal leren van elkaar weer in de belangstelling. Men spreekt ook wel van sociaal leren. In paragraaf 7.2.4 gaan we daar verder op in.

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

competenties van een leerkracht. Het is natuurlijk gemakkelijker om alle kinderen aan een schriftelijke opdracht te zetten; de begeleiding blijft dan meestal beperkt tot het reageren op individuele hulpvragen. Als je samenwerkend leren inzet wordt er een sterker beroep gedaan op je vermogen om orde te houden, kinderen te stimuleren en te begeleiden.

In figuur 1.5 geven we nog eens samenvattend weer wat de uitgangspunten voor goed taalonderwijs zijn.

Figuur 1.5 **Uitgangspunten voor goed taalonderwijs**

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

### 1.2.2 Traditioneel taalonderwijs

Met behulp van de aandachtspunten die we in de vorige paragraaf hebben besproken, kunnen we verschillende vormen van taalonderwijs karakteriseren. Taalonderwijs dat de domeinen gesplitst aanbiedt, veel aandacht besteedt aan deelsvaardigheden, grotendeels werkt met geïsoleerde oefensituaties en veel schriftelijke verwerkingsvormen hanteert, noemen we *traditioneel taalonderwijs*. Het wordt vrijwel altijd aan de hand van een methode gegeven: een taalmethod, een spellingmethode en een leesmethode. Je moet die kwalificatie 'traditioneel' niet negatief opvatten, want er is natuurlijk niks mis met het gebruik van een methode. Het geeft alleen aan dat het de oudste en meest gangbare manier van taalonderwijs is.

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

Nu is het niet bij elke synthetische taalmethod even duidelijk dat het om een verzameling van afzonderlijke leergangen gaat. Dat komt omdat methodemakers hun best hebben gedaan om alle lessen in een method zoveel mogelijk

te groeperen rond een bepaald onderwerp. In het kader van dit onderwerp komen de verschillende taalvaardigheden aan de orde. Daardoor lijkt het alsof het in een taalmethode om thematisch onderwijs gaat. Een belangrijk kenmerk van thematisch onderwijs is dat de keuze van de leerstof afhangt van het onderwerp (zie ook subparagraaf 1.2.3), maar dat is bij synthetische taalmethoden niet het geval. De leerstof is door de methodemakers van tevoren geordend en in elke methode wordt in groep 6 de persoonsvorm aangeleerd, onafhankelijk van het thema dat aan de orde komt. De ordening in thema's is natuurlijk wel een essentieel element in een synthetische taalmethode.

Taalonderwijs moet altijd ergens over gaan en als er meer samenhang is in de onderwerpen in een taalmethode, dan zullen kinderen het ook gemakkelijker kunnen volgen. Bovendien biedt een ordening in thema's ook de mogelijkheid om een bepaald onderwerp nog eens uit te diepen of echt thematisch onderwijs op te zetten.

Ook een ordening via leerlijnen heeft zo zijn voordelen. Je kunt de leerstof zorgvuldig opbouwen van gemakkelijk naar moeilijk en je weet als leerkracht precies wat de kinderen al gehad hebben. Overigens is het niet altijd zo dat de verschillende leerlijnen in een synthetische taalmethode helemaal losstaan van elkaar. In sommige methoden is er wel een bepaalde mate van integratie van taalactiviteiten. De woorden die de kinderen bij de leerlijn woordenschat leren, kun je bijvoorbeeld ook weer terug laten komen in het spellinggedeelte van de methode. Zo kunnen leerlijnen elkaar ook versterken.

Het nadeel van een synthetische taalmethode is dat de leerstof erg versnipperd is. De ene dag ben je bezig met spreken en luisteren, de volgende dag met woordenschatontwikkeling en daarna moeten de kinderen in het kader van de leerlijn stellen een tekst schrijven. Vaak oefenen ze tussendoor ook nog apart met het spellinggedeelte van de methode. Een ander nadeel is dat je nooit goed kunt inspelen op de belevingswereld van kinderen en een methode biedt dus per definitie geen functionele situaties. Die zul je als leerkracht zelf aan een methode moeten koppelen.

Het is niet zo dat methodisch werken hetzelfde is als traditioneel taalonderwijs. Veel synthetische taalmethoden zijn in de loop der jaren bijgesteld en er is een tweede of een derde versie uitgebracht waarin weer allerlei nieuwe inzichten uit de taaldidactiek worden verwerkt. Tegenwoordig kom je in veel taal- en leesmethoden procesmatige instructies tegen en wordt er gebruikgemaakt van werkvormen van het samenwerkend leren. Ook geven veel methoden aan dat ze werken aan interactief taalonderwijs (zie subparagraaf 1.2.4). In figuur 1.6 vind je een overzicht van de meest recente synthetische taalmethoden. Een analyse van synthetische taalmethoden kun je vinden op [www.leermiddelenplein.nl](http://www.leermiddelenplein.nl).

Figuur 1.6 Synthetische taalmethoden

Taalmethoden	Verschijningsjaar	Uitgever	Website
Taalactief derde versie	2003	Malmberg	<a href="http://www.taalactief.nl">www.taalactief.nl</a>
Taal op maat	2003	Wolters-Noordhoff	<a href="http://www.wolters-noordhoff.nl/taalopmaat">www.wolters-noordhoff.nl/taalopmaat</a>
Taaljournaal tweede versie	2003	Malmberg	<a href="http://www.taaljournaal.nl">www.taaljournaal.nl</a>
Taalleesland tweede versie	2004	Bekadidact	<a href="http://www.taalleesland.nl">www.taalleesland.nl</a>
Zin in Taal tweede versie	2005	Zwijzen	<a href="http://www.zinintaal.nl">www.zinintaal.nl</a>
Taalverhaal	2002	ThiemeMeulenhoff	<a href="http://www.taalverhaal.nl">www.taalverhaal.nl</a>
Taalfontein	2004	Jongbloed	<a href="http://www.jongbloed.com">www.jongbloed.com</a>
Taal in beeld	2006	Zwijzen	<a href="http://www.taalinbeeld.nl">www.taalinbeeld.nl</a>

### 1.2.3 Thematisch taalonderwijs

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

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

Bij het traditioneel taalonderwijs bepaalt de taalmethode voor een belangrijk deel de inhoud van het taalonderwijs. Een leerkracht zal wel eens wat lesjes overslaan, een opdracht wijzigen, de instructie aanpassen of bepaalde onderdelen vervangen door een aantrekkelijk werkblad uit een wat speelsere methode, maar taalonderwijs is voornamelijk het doorwerken van het taalboek. Daar is niks mis mee als je een goede methode hebt die door de leerkracht ook goed gebruikt wordt, maar deze manier van onderwijs geven sluit meestal niet aan bij de behoeften van kinderen. Bij thematisch onderwijs wordt de leerstof bepaald door het thema dat centraal staat. Het is altijd een thema of een onderwerp dat aansluit bij de belevingswereld van kinderen en voldoende mogelijkheden biedt tot verkenning en uitdieping. De leerlingen voeren verschillende activiteiten uit naar aanleiding van dit thema. Het zijn geen willekeurige activiteiten, ze passen altijd bij het thema. Als bijvoorbeeld het thema 'uitvindingen' centraal staat, dan ligt het voor de hand dat leerlingen op het internet gaan zoeken naar de nieuwste uitvindingen en daar verslag van doen. Ook kunnen ze bijvoorbeeld een interview houden met een uitvinder, een gebruiksaanwijzing schrijven bij een nieuw gebruiksvoorwerp of zelf een verlanglijstje maken voor nieuwe uitvindingen. Ze zijn dan bezig met begrijpend lezen, spreken en luisteren, stellen en spelling, maar op een functionele manier. Als je thematisch wilt werken, dan moeten kinderen al wel de nodige taalvaardigheid hebben. Ze moeten bijvoorbeeld weten hoe je een verslag maakt, hoe je een interview

houdt, hoe je op een handige manier belangrijke informatie kunt opzoeken en hoe je een gebruiksaanwijzing maakt.

Kenmerkend voor thematisch onderwijs is verder dat de kinderen zelf verantwoordelijk zijn voor de uitwerking van het thema. Vaak zal in de praktijk de leerkracht natuurlijk wel een beetje sturen, al was het alleen maar vanwege zijn grotere kennis en ervaring. Maar in principe heeft de leerkracht de rol van begeleider en vraagbaak.

### Voorbeeld Thematisch onderwijs

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

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

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

De opbrengst overtreft bijna de maandelijkse oudpapieractie. Er liggen foto's, vele stukgelezen exemplaren van *Privé* en *Story* en zelfs het meest recente nummer van het blad *Vorstenhuis*. Er zijn kinderen die de internetsite van het koninklijk huis hebben bekeken en dat met een half pak printerpapier kunnen bewijzen. Meester Huib stelt voor om in groepjes te zoeken naar het antwoord op de vragen die de vorige dag geformuleerd zijn. Vanmiddag kunnen ze in het computerlokaal terecht en verder zoeken naar informatie op het internet. Na een half uurtje zegt de meester: 'Jongens, we hebben eigenlijk zo veel materiaal, we kunnen er wel een tentoonstelling van maken.' Dat idee wordt enthousiast ontvangen en ze

praten door over wat er allemaal op de tentoonstelling te zien moet zijn. De kinderen lopen over van energie en de meester heeft er zijn handen vol aan om de kinderen wat af te remmen. Onrealistische plannen als een verzoek aan Maxima om de tentoonstelling te openen of het organiseren van een rijtoer met de Gouden Koets voor de opa's en oma's die in een rolstoel zitten, weet de meester met de nodige tact op een zijspoor te rangeren. Aan het eind van de middag blijkt dat er nog heel wat werk te doen is. Daar zitten verschillende zaken bij die met het schrijven van teksten te maken hebben, zoals:

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

Meester Huib herinnert de kinderen er aan dat ze al eens eerder een uitnodiging en een poster hebben gemaakt en nog even in het taalboek kunnen kijken wat daar voor tips in stonden. Als de kinderen niet weten hoe ze te werk moeten gaan bij het schrijven, zal hij langskomen om ze te helpen.

De kinderen zijn veertien dagen lang heel druk bezig om de tentoonstelling voor te bereiden, materiaal te verzamelen en teksten te schrijven. Natuurlijk komt ook af en toe het rekenboek nog wel eens op tafel en worden er haastig wat woorden in het spellingschrift neergekrabbeld, maar het grootste gedeelte van de tijd wordt besteed aan het project. Het resultaat is er dan ook naar: een prachtige tentoonstelling waar iedereen vol lof over is. Het leek er nog even op dat de koningin aanwezig was om de tentoonstelling te openen, maar al bij nadere beschouwing bleek het te gaan om de oma van Peter die zich had verkleed.

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

Er zitten ook wel de nodige haken en ogen aan thematisch onderwijs. Je kunt je afvragen of kinderen bepaalde taalvaardigheden wel voldoende leren. Bovendien doe je wel een heel sterk beroep op het vermogen van kinderen om zelf verbanden te ontdekken en vaardigheden te ontwikkelen. Sommige kinderen hebben dat vermogen niet en leren beter door een sterk sturende aanpak. Bij het thematisch onderwijs ga je heel sterk uit van wat je zou kunnen noemen de al-doende-leert-men-didactiek. Je hebt dan veel minder aandacht

### Box 1.1 Meervoudige intelligentie

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

- 1 *Verbaal-linguïstisch (woordknap)*  
Kinderen houden van lezen, schrijven, spreken en luisteren. Ze leren het beste door te luisteren naar verbale uitleg, te lezen, te schrijven en te discussiëren.
- 2 *Logisch-mathematisch (rekenknap)*  
Kinderen lossen graag vraagstukken op, berekenen uitkomsten en vinden het leuk om relaties te bepalen. Ze leren het beste door vraagstukken te analyseren, te experimenteren en vragen te stellen.
- 3 *Visueel-ruimtelijk (beeldknap)*  
Kinderen houden van tekeningen, ontwerpen, tekenen, kleuren combineren en hebben vaak een goed gevoel voor richting. Ze leren vooral door visuele input, zoals grafieken, modellen, foto's en video's.
- 4 *Muzikaal-ritmisch (muziekknop)*  
Kinderen vinden het fijn om naar muziek te luisteren en zelf muziek te maken. Ze leren het beste door muzikale input, zoals liedjes en uiten zich graag op een muzikale en ritmische manier.
- 5 *Lichamelijk-kinesthetisch (beweegknap)*  
Kinderen houden van lichamelijke activiteiten, handvaardigheid en het ontwikkelen van fysieke activiteiten. Ze leren het beste door middel van beweging en praktische activiteiten.
- 6 *Naturalistisch (natuurknap)*  
Kinderen houden van verzamelen, analyseren, bestuderen en het zorgen voor planten, dieren en het milieu. Ze leren het beste door middel van presentaties over de natuur of door met de natuur in aanraking te komen. Ook leren ze goed als de inhoud gesorteerd en geïnclassificeerd kan worden.

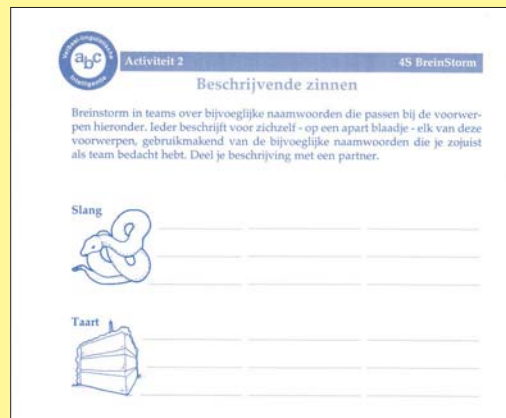
### 7 *Interpersoonlijk (mensenknap)*

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

### 8 *Intrapersoonlijk (zelfknap)*

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

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



Figuur 1.7 Een voorbeeld van een activiteit die een beroep doet op de verbaallinguïstische intelligentie. Je kunt het bij elk thema gebruiken. Bron: Kagan & Kagan, 2004.

voor het systematisch aanleren van vaardigheden. Thematisch onderwijs is niet voor alle taalactiviteiten geschikt. Grammatica bijvoorbeeld is lastig op een natuurlijke manier te verbinden met een onderwerp uit de leefwereld van kinderen, omdat je alleen maar bezig bent met de vorm van de taal. Het is een taalvaardigheid die je beter heel gestructureerd kunt aanbieden, omdat kinderen ze dan beter leren beheersen. Dat is bijvoorbeeld het geval met spelling en aanvankelijk lezen. Een ander nadeel van thematisch onderwijs is dat je veel energie moet steken in de organisatie van het onderwijs, zeker als je met de kinderen op excursie gaat of deskundigen van buiten de school laat komen. Bij thematisch onderwijs is het ook heel lastig om een goed beeld te krijgen van de vorderingen van de leerlingen. Als kinderen veel samenwerken en veel groepsproducten opleveren, is het moeilijk om er achter te komen wat de inbreng van individuele leerlingen is.

In de praktijk zie je dat het thematisch onderwijs beperkt blijft tot een aantal weken per jaar. Vrijwel altijd zullen binnen het thematisch onderwijs niet alleen taalactiviteiten voorkomen, maar zal er ook aandacht zijn voor andere vakgebieden. Thematisch *taalonderwijs* is ook een wat te beperkte benadering van het thematisch onderwijs, omdat je dan alleen maar inzet op de verbaal-linguïstische intelligenties van kinderen (zie figuur 1.6).

Thematisch onderwijs is niet goed met behulp van een methode te realiseren. In een methode is de leerstof voorgestructureerd en dat staat haaks op het essentiële kenmerk van thematisch onderwijs dat de leerlingen zelf hun onderwijs vormgeven. Er zijn ook geen zuivere thematische taalmethoden, maar wel methoden die voor een belangrijk gedeelte werken volgens de principes van het thematisch taalonderwijs. Een oudere methode was *Taalkabaal* en een vrij recente methode is de tweede versie van de taalmethode *Taaljournaal*. In deze methode heeft men ervoor gekozen om vooral functionele activiteiten te ontwikkelen en de leerlijnen zoveel mogelijk te integreren. De methode kent alleen een duidelijke leerlijn voor woordenschat en spelling, de andere taalactiviteiten komen aan bod afhankelijk van het thema dat centraal staat. De methode kent een speciaal activiteitenboek met opdrachten die raakvlakken vertonen met andere vakken als aardrijkskunde, techniek en sociaal en redzaam gedrag (zie figuur 1.8).

In hoofdstuk 10 zullen we verder ingaan op welke mogelijkheden er zijn om binnen thematisch taalonderwijs te werken aan de ontwikkeling van de taalvaardigheid van kinderen.



Activiteit a

168



## Mijn museum

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

**Je hebt nodig:**

- schrijf- en tekenmaterialen

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

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

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

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

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

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

Figuur 1.8  
Een pagina uit  
het Activiteiten-  
boek van  
Taaljournaal 7,  
waar taalactivi-  
teiten gecombi-  
neerd worden  
met kunstzinni-  
ge vorming

### 1.2.4 Interactief taalonderwijs

Taalonderwijs is vaak eenrichtingsverkeer. De juf of de meester legt dingen uit, stelt vragen en maakt duidelijk wat goed Nederlands is. De taal van de methode staat centraal en de leerkracht is het eind van alle tegenspraak. Dat staat lijnrecht tegenover de manier waarop kinderen in de eerste levensjaren hun moedertaal leren. Dat gebeurt in een natuurlijke situatie waarin ouders en kinderen met elkaar communiceren; er is geen sprake van een bepaalde setting waarin kinderen hun taal leren. De laatste jaren vind je dan ook steeds meer pleidooien om het taalonderwijs niet te beperken tot de geijkte oefeningen en

invullesjes, maar om alle situaties waarin de leerlingen taal gebruiken aan te grijpen voor taalontwikkeling.

De natuurlijke interactie tussen leerkracht en leerling biedt veel aanknopingspunten voor taalonderwijs. Je kunt de hele dag door in allerlei functionele situaties de taalvaardigheid van kinderen ontwikkelen. Vooral op het gebied van spreken en luisteren en woordenschat liggen er veel mogelijkheden. Als een kind in een les over verschillende soorten bomen vraagt wat loofbomen zijn, dan biedt dat een mogelijkheid om het onbekende woord *loof* aan te leren en duidelijk te maken dat het niets met het werkwoord *loven* te maken heeft, maar de betekenis van 'groene bladeren' heeft. Als een kind in groep 4 zegt *Mijn moeder heb een nieuwe jas gekocht*, dan is dat een prachtige aanleiding om eens in te gaan op de verschillende vormen van de werkwoorden *hebben* en *kopen*. En als een kind voor z'n beurt praat bij een kringgesprek, dan kun je ter plekke ingaan op gespreksregels.

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

- sociaal leren
- betekenisvol leren
- strategisch leren.

### **Sociaal leren**

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

### **Betekenisvol leren**

Betekenisvol leren kun je realiseren door kinderen in situaties te brengen waarin ze taal op een natuurlijke manier gebruiken. We noemen dat ook wel functionele situaties. De term 'betekenisvol' geeft ook aan dat bij taal altijd de betekenis op de eerste plaats komt en niet de vorm, de manier waarop je de dingen zegt. De leerkracht heeft de taak om zulke betekenisvolle situaties te creëren, om onderwerpen en ideeën aan te dragen waar de kinderen warm voor lopen.

### **Strategisch leren**

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

Een speciale vorm van interactief taalonderwijs is taalvorming (zie [www.taalvorming.nl](http://www.taalvorming.nl)). Het is een manier van werken waarbij de eigen ervaringen van kinderen in het middelpunt staan. Er wordt gebruikgemaakt van de taal van kinderen en men probeert te stimuleren dat kinderen op eigen kracht taal leren en geleerd raken (Van Norden, 2004). Men wil de natuurlijke taalvererving waarbij kinderen in interactie met hun omgeving hun taal leren weer terugbrengen in de basisschool. Het is een manier van werken die de verschillende taaldomeinen wil integreren en waarin taalvaardigheid in functionele situaties centraal staat. Er wordt geen aandacht besteed aan het trainen van deelvaardigheden. Een veelgebruikte werkvorm binnen taalvorming is de taalronde. Hierbij zitten de leerlingen en de leerkracht in een kring en komen in een kort tijdsbestek alle taaldomeinen aan bod. Er wordt verteld, geluisterd, geschreven en voorgelezen over dingen die kinderen zelf meemaken. Een taalronde kent een vaste basisstructuur (zie figuur 1.9).

Figuur 1.9 **Stappenplan voor het werken bij een taalronde**

#### **De basisvolgorde van werken bij een taalronde**

##### *Vorbereiding* **Onderwerp kiezen**

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

##### **Stap 1 Maken van een kring**

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

##### **Stap 2 Introduceren van het onderwerp**

Door middel van:

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

##### **Stap 3 Vertelronde**

Op de rij af en/of met beurten.

##### **Stap 4 Lijstjes tekenen en/of schrijven**

Met kleuters kun je deze stap eventueel overslaan.

##### **Stap 5 Tweetalgesprekken over 1 ding van het lijstje**

Met kleuters kun je deze stap eventueel overslaan.

##### **Stap 6 Tekst schrijven**

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

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

##### **Stap 7 Voorlezen**

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

##### *Vervolg*

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

Bron: Van Norden, 2004.

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

Een nadeel van taalvorming is dat er weinig aandacht is voor strategisch leren en procesmatige instructie. Domeinen worden weliswaar geïntegreerd aangeboden, maar de nadruk ligt wel sterk op het schrijven van teksten. Het begrijpend lezen vindt alleen plaats naar aanleiding van de teksten die de kinderen zelf geschreven hebben.

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

Interactief taalonderwijs is niet hetzelfde als thematisch taalonderwijs. Bij thematisch taalonderwijs staat een thema centraal en daarbij worden vooral functionele (taal)activiteiten gezocht. Interactief taalonderwijs kan ook los van thema's gegeven worden. Het gaat meer om het aanbieden van functionele taalactiviteiten en een bepaalde manier van instructie geven (namelijk interactieve en procesmatige instructie). Interactief taalonderwijs laat zich ook combineren met traditioneel taalonderwijs. Veel moderne methodes sluiten aan bij de principes van het interactief taalonderwijs en leggen veel nadruk op de interactie en het strategisch leren. In de derde versie van *Taalactief* is de interactie tussen kinderen onderling en tussen leerkracht en kinderen een belangrijk uitgangspunt, evenals het toepassen van taal in betekenisvolle contexten. Ook in de werkvormen van het steeds vaker toegepaste 'samenwerkend leren' zie je het interactieve (taal)onderwijs terugkomen. Maar een methode kan natuurlijk nooit optimaal aansluiten op de specifieke wensen van een bepaalde groep kinderen en het is dus maar afwachten of de kinderen de onderwerpen uit een methode als betekenisvol ervaren. En een methode kan de interactie wel als uitgangspunt hebben, maar de echte interactie staat natuurlijk niet in een boekje, maar gebeurt in de klassensituatie. De taalmethode kan hooguit het startpunt zijn voor de interactie in de klas. De leerkracht zal hier een doorslaggevende rol spelen.

---

### Opdrachten paragraaf 1.2

Vanuit welke visie op taalonderwijs wordt er in de volgende situaties gewerkt?

- a Meester Winfried uit groep 5 begint een les met de vraag: 'Wie heeft er wel eens wat gewonnen met een wedstrijd?' Dat is raak, want Annemarie heeft toen ze klein was eens een kleurwedstrijd gewonnen, Karel heeft de

eerste prijs gehaald met judo en het blijkt dat de meester al weer vergeten is dat ze vorig jaar het schoolvoetbaltoernooi hebben gewonnen. Ze praten er zo'n tien minuten over door en dan zegt de meester opgewekt: 'Jongens, pak nou je taalboek eens. Daar staat op bladzijde 58 ook iets over kinderen die een prijs gewonnen hebben. Jullie moeten een verhaal schrijven. Het begin staat er al en de rest mag je er zelf bij bedenken. Denk er om: netjes schrijven. Denk om de regel van de dubbelzetter die we deze week bij spelling geleerd hebben. Elke nieuwe zin met een hoofdletter beginnen en maak er een mooi verhaal van.' Vervolgens krijgen de kinderen een half uurtje de gelegenheid om aan de opdracht te werken.

Als het verhaal klaar is, mogen sommige kinderen het publiceren in de schoolkrant die één keer in de maand verschijnt.

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

grote letters

een spannende en aantrekkelijke foto

het merk duidelijk noemen

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

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

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

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

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

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

- c** In groep 7 stelt juf Paulien het onderwerp mode aan de orde. De kinderen onderzoeken de mode in de middeleeuwen, ontwerpen zelf fantasiekleren, berekenen hoeveel stof je nodig hebt om een patroon te maken en wat het kost om voor straatkinderen in Bangladesh twee nieuwe sets kleren te kopen. Ze onderzoeken welke kleren de mensen in Marokko en Suriname

dragen en houden een interview met een modeontwerper. Ook is er een aantal taalactiviteiten: er is een groepje kinderen dat een woordenboekje maakt met allemaal uitdrukkingen en spreekwoorden waar de namen van kleren in voorkomen, een paar kinderen zoeken uit hoe je nu een interview kunt afnemen en een groepje kinderen gaat in tweetallen een tekst schrijven voor de modeshow die de kinderen gaan houden. Juf Paulien heeft vooraf vastgesteld welke woorden bij dit thema in het kader van woordenschatontwikkeling aan de orde zullen komen. Het zijn: *pantalon, jeans, blazer, colbert, panty's, shirt, kostuum, suède, trendy, nonchalant, pullover en spijkerjack*. Rond deze woorden heeft ze een aantal dramatische activiteiten georganiseerd. Ze introduceert de woorden door zelf kleren mee te nemen en kan zo van de meeste woorden gemakkelijk de betekenis duidelijk maken. Ter ondersteuning maakt ze een collage met foto's uit reclamefolders. Op de collage staan de woorden die de kinderen in de komende week gaan leren in duidelijke zwarte letters vermeld, zodat ook de aandacht voor de spelling gewaarborgd is. De eerste dramatische activiteit is een rollenspel waarbij een jongen en een meisje in een kledingwinkel kleding komen kopen. In het rollenspel moeten de woorden die op de collage staan aan bod komen. De klanten die in de winkel komen, kennen de deftige modewoorden niet zo goed en de verkoopster moet er zorg voor dragen dat de betekenis van de woorden duidelijk wordt. De tweede dramatische spelvorm is een modeshow. De kinderen werken in tweetallen en schrijven eerst de tekst van degene die de modeshow presenteert, voordat ze tot het showen van de kleren overgaan. De één showt de kleding, terwijl de presentator de modeshow van commentaar voorziet. In dat commentaar moeten de woorden van de collage weer verwerkt worden.

### 1.3 Taaldidactische competenties

Wat vraagt het van je om taalonderwijs te geven op de basisschool? Welke competenties moet je in huis hebben? Dat zijn niet alleen competenties op het gebied van taal, want als leerkracht in het basisonderwijs geef je onderwijs in alle vak- en vormingsgebieden. Je bent ook niet alleen maar bezig met het overdragen van vakinhoudelijke kennis en het aanleren van vaardigheden. Je probeert ook het gedrag van kinderen te beïnvloeden, je brengt normen en waarden over, je wilt kinderen stimuleren en veiligheid bieden. Bovendien ben je bezig met organiseren en overleggen met collega's of ouders. Kortom, je moet beschikken over een groot repertoire van competenties om als leerkracht te functioneren. Je kunt de taaldidactische competenties van een leerkracht basisonderwijs dus niet los zien van de algemene bekwaamheden die je nodig hebt voor het lesgeven aan kinderen.

De bekwaamheden voor een leerkracht basisonderwijs zijn beschreven door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (zie: [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)). Volgens de SBL geeft 'de term bekwaamheid' aan dat de leraar in staat is datgene uit te voeren wat van hem verwacht mag worden. Bekwaamheid omvat een geïntegreerd geheel van kennis, inzicht, vaardigheden, motivatie, persoonlijke eigen-

schappen en gedragsrepertoire. Dat geheel stelt iemand in staat op een correcte manier te handelen in een bepaalde situatie. In het werk van de leraar onderscheiden we deelaspecten en vervolgens wordt de bekwaamheid voor deze deelaspecten aangegeven. Die bekwaamheid voor deelaspecten noemen we 'competentie'. Volgens de SBL is leraarsbekwaamheid dus opgebouwd uit verschillende competenties, zoals competent in het lesgeven of competent in het samenwerken met collega's. Beroepscompetenties kun je beschouwen als de eisen die aan het beroep van leraar basisonderwijs gesteld worden.

Voor het beroep 'leraar primair onderwijs' zijn door de SBL zeven algemene competenties beschreven (zie figuur 1.10). Dit SBL-model is door het ministerie van OCW aangemerkt als het competentiemodel voor de lerarenopleidingen in Nederland.

Figuur 1.10 Beroepscompetentiemodel van het SBI

Context	Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk	1			
Pedagogisch	2	5	6	7
Vakinhoudelijk en didactisch	3			
Organisatorisch	4			

In de matrix in figuur 1.10 worden dus zeven competentiegebieden onderscheiden:

- 1 interpersoonlijke competentie;
- 2 pedagogische competentie;
- 3 vakinhoudelijke/didactische competentie;
- 4 organisatorische competentie;
- 5 competent in het samenwerken met collega's;
- 6 competent in het samenwerken met de omgeving;
- 7 competent in reflectie en ontwikkeling.

Het ontwerpen en verzorgen van taalonderwijs en leesonderwijs valt onder de vakinhoudelijke en vakdidactische competenties. Voor elk vakgebied kun je die vakspecifieke competenties meer of minder gedetailleerd omschrijven. Er zijn natuurlijk grote overeenkomsten tussen de competenties die je nodig hebt voor het verzorgen van onderwijs in de verschillende vakgebieden. Je bent immers steeds bezig met het overdragen van inhouden, het aanleren van vaardigheden en strategieën, het vormen van meningen enzovoort. Dat betekent dat je de vakinhoudelijke en vakdidactische competenties in eerste instantie in algemeen onderwijskundige termen zult beschrijven. Binnen de taaldidactische competenties onderscheiden we negen vaardigheden of deelcompetenties (vergelijk Huizenga & Robbe, 2005):

*Taalactiviteiten kunnen verantwoorden*

Je moet bijvoorbeeld kunnen aangeven waarom je een taalles op een bepaalde manier geeft of wat je visie is op taalonderwijs.

*De beginsituatie van de kinderen bepalen*

Je moet kunnen aangeven hoever de kinderen zijn in hun taalontwikkeling of welke stappen uit een leerproces ze al beheersen.

*Doelstelling van je taalactiviteiten bepalen*

Dat betekent dat je precies onder woorden moet kunnen brengen welke leertaken je de kinderen wilt aanleren. Je moet bijvoorbeeld weten welke vaardigheden kinderen toepassen bij het schrijven van een tekst.

*Een didactische route bepalen*

Onderwijsactiviteiten bied je altijd in een bepaalde volgorde aan. We noemen dat wel een didactische route. Als je een motiverend begin van je les hebt, is de kans groter om de kinderen succesvol iets aan te leren. Een didactische route bepalen wil zeggen dat je moet vaststellen hoe je een les begint, hoeveel instructiemomenten je inlast en hoe vaak je controleert of de kinderen de leerstof beheersen.

*De kinderen motiveren voor de les*

Je moet bijvoorbeeld duidelijk kunnen maken waarom kinderen een brief moeten schrijven of waarom het handig is als je de persoonsvorm in een zin kunt vinden. Je moet de kinderen enthousiast kunnen maken voor een leertaak en er zijn verschillende manieren om dat te bereiken. Je kunt bijvoorbeeld de les op een motiverende manier beginnen of je gebruikt aansprekende werkvormen bij je les begrijpend lezen.

*Een goede instructie geven*

Dat houdt in dat je de kinderen duidelijk moeten kunnen maken wat ze moeten doen om een bepaalde leertaak uit te voeren. Je moet bijvoorbeeld het verschil kunt beschrijven tussen het spreken van een journaallezer en een man in een reclamefilm, zodat kinderen weten hoe ze die manier van spreken zelf kunnen toepassen.

*De juiste werkvormen gebruiken*

Je kunt werkvormen gebruiken om de kinderen te motiveren, maar de werkvormen die je hanteert moeten de kinderen ook helpen om het lesdoel te halen. En in de keuze van je werkvormen kun je ook rekening houden met de verschillende leerstijlen van de kinderen.

*De goede materialen gebruiken*

Dat houdt in dat je de voorwerpen, werkbladen, teksten enzovoort zo kiest dat de kinderen zich de leertaak gemakkelijk eigen kunnen maken. Voor het aanleren van nieuwe woorden kun je bijvoorbeeld gebruikmaken van een woordmuur.



*Je onderwijs evalueren*

Je moet tot slot kunnen vaststellen of de kinderen ook iets hebben opgestoken van je onderwijs. Dat kun je doen door een toets af te nemen, maar heel vaak zul je ook goed moeten observeren om er achter te komen of je onderwijs succesvol is geweest. Je moet bijvoorbeeld kunnen beoordelen of de kinderen de schrijfaanwijzingen die je hebt gegeven ook in een tekst hebben verwerkt.

Voor het ontwerpen van taalonderwijs heb je deze negen competenties nodig. Het vakspecifieke van deze competenties zit vooral in de inhoudelijke kennis die je nodig hebt om taalonderwijs te geven. Om je taalactiviteiten te verantwoorden, moet je het nodige weten over de verschillende visies die er zijn op taalonderwijs. Om je doelstelling te kunnen bepalen, moet je zicht hebben op de vaardigheden en strategieën die kinderen gebruiken bij het spreken, luisteren, lezen en schrijven. Dat is heel vakspecifieke kennis. Maar het gaat bij de taaldidactische competenties niet alleen om kennis; je moet ook beschikken over een repertoire aan werkvormen en instructietechnieken om kinderen taalonderwijs te geven. En die werkvormen en instructietechnieken zijn ook weer vakspecifiek. Bij de invulling van de negen aspecten die er aan de taaldidactische competenties te onderscheiden zijn, zullen we dus heel specifiek inzoomen op het taalonderwijs.

Binnen de taaldidactische competenties kun je nog weer verschillende niveaus onderscheiden. Het lesgeven met behulp van een methode is bijvoorbeeld gemakkelijker dan het zelf ontwerpen van een taalles. Nog lastiger is het als je een serie aaneensluitende taalactiviteiten bedenkt en verzorgt of een aantal taalactiviteiten rond een thema uitvoert. We onderscheiden vier niveaus:

1 *Competentieniveau 1 Methodelessen verzorgen*

Je kunt lesgeven in de verschillende domeinen van Nederlands aan de hand van een methode.

2 *Competentieniveau 2 Zelf lessen ontwerpen*

Je kunt zelf een didactische route ontwerpen om kinderen verder te ontwikkelen in de verschillende domeinen van Nederlands.

3 *Competentieniveau 3 Adaptief werken*

Je kunt een door jezelf ontworpen didactische route zo afstemmen op de aanwezige verschillen in niveau, interesse, leerstijlen en tempo dat alle kinderen in de groep verder komen in hun ontwikkeling in de verschillende domeinen van Nederlands.

4 *Competentieniveau 4 Lessenseries geven en thematisch werken*

Je kunt vanuit een verantwoorde visie op taalonderwijs in een serie (samenhangende) taalactiviteiten doelgericht werken aan de ontwikkeling van kinderen en die activiteiten thematisch integreren met andere schoolvakken.

Voor elk niveau zullen we nu de taaldidactische competenties wat preciezer omschrijven. Je vindt alle niveaus in taalcompetenties samengevat in figuur 1.11.

Figuur 1.11

Niveau	Niveau 1 Methodelessen verzorgen	Niveau 2 Zelf lessen ontwerpen	Niveau 3 Adaptief werken	Niveau 4 Lessenseries geven en thematisch werken
<b>Verantwoorden</b>	Je plaatst een les binnen het concept van de methode	Je verantwoordt wat de (onderwijskundige) relevantie is van de taalactiviteit	Je verantwoordt de keuzes die je maakt vanuit taaldidactische criteria	Je verantwoordt je visie op taalonderwijs en relateert die aan het schoolconcept
<b>Beginsituatie bepalen</b>	Je bepaalt de beginsituatie op basis van de methode	Je bepaalt welke taken de kinderen al beheersen	Je beschrijft de specifieke beginsituatie en de verschillen in interesse, ontwikkeling en tempo	Je beschrijft de beginsituatie ten aanzien van verschillende taalactiviteiten en vakgebieden en kunt die op elkaar betrekken
<b>Doelstelling bepalen</b>	Je benoemt wat je kinderen wilt leren in een les	Je formuleert de doelen die je met een specifieke groep wilt bereiken	Je past de doelen aan de specifieke beginsituatie van de groep aan	Je formuleert meervoudige doelen op proces- en productniveau waaruit blijkt dat je de kinderen verder brengt in hun ontwikkeling
<b>Didactische route bepalen</b>	Je hanteert de didactische route van de methode	Je ontwerpt een didactische route	Je ontwerpt een didactische route waarbij je rekening houdt met de verschillen tussen de kinderen	Je ontwerpt een didactische route voor diverse activiteiten waarbij je de leerstof ordent naar moeilijkheidsgraad en verbindt met andere vakgebieden
<b>Motiveren</b>	Je neemt de inleiding uit de methode over of past die aan	Je bedenkt een motiverende inleiding	Je betreft in je inleiding alle kinderen bij de les door een beroep te doen op hun interesses en leerstijlen	Je bedenkt een motiverende startactiviteit op het thema en bent in staat om kinderen te motiveren tot vervolgactiviteiten
<b>Instructie geven</b>	Je geeft instructie volgens de aanwijzingen van de methode	Je bedenkt een effectieve instructie	Je past je instructie aan bij de verschillen in de groep	Je faseert je instructie op geeft op basis van de specifieke vragen van kinderen instructie
<b>Werkvormen gebruiken</b>	Je hanteert de werkvormen die in de methode worden aanbevolen	Je kiest werkvormen die de kinderen in staat stellen zich de leerstof eigen te maken	Je kiest werkvormen die een beroep doen op verschillende leerstijlen	Je kiest gaande het onderwijsproces werkvormen die passen bij de leervragen van kinderen
<b>Materialen gebruiken</b>	Je gebruikt de materialen die in de methode worden aanbevolen of je maakt een verantwoorde keuze daaruit	Je kiest of maakt materialen die de kinderen in staat stellen zich de leerstof eigen te maken	Je kiest materialen die een beroep doen op de verschillende leerstijlen van kinderen	Je kunt materialen flexibel inzetten afhankelijk van het onderwerp en de leervragen van kinderen
<b>Evalueren</b>	Je gebruikt de toets of de observatiecriteria van de methode	Je ontwerpt een toets of observatiecriteria waarmee je kunt nagaan of de kinderen de leerstof beheersen	Je stelt op basis van observatie of tussentijdse toetsing je onderwijs bij	Je evalueert proces- en productdoelen en formuleert op basis daarvan het vervolg op je onderwijsactiviteiten

De verschillende beheersingsniveaus van de taaldidactische competentie. Met behulp van het schema uit figuur 1.11 kun je je eigen competentieniveau bepalen. Je kunt dat doen aan de hand van een concrete les, maar je krijgt natuurlijk een beter beeld als je je inschatting baseert op verschillende lessen. Je zou aan het eind van je opleiding moeten kunnen functioneren op ten minste niveau 3. In de loop van je eerste werkjaren zou je niveau 4 moeten kunnen halen.

Je ziet aan dit overzicht dat voor het verzorgen van taalonderwijs veel competenties nodig zijn. Om die competenties te kunnen hanteren, heb je nog weer de nodige onderliggende kennis en vaardigheden nodig. Als je een les wilt plaatsen binnen het concept van een methode, dan moet je iets weten over onderwijsconcepten en visies op taal. Daar hebben we in dit hoofdstuk al uitgebreid bij stilgestaan. Als je de beginsituatie van kinderen wilt beschrijven en hun verschillen in ontwikkeling wilt weergeven, dan moet je iets weten over taalontwikkeling. Als je wilt bepalen welke taken de kinderen al beheersen, dan moet je iets weten over de vaardigheden die de kinderen al beheersen. Als je een goede instructie wilt geven, moet je weten wat de mogelijkheden op dat gebied zijn. De onderliggende kennis en de vaardigheden die nodig zijn voor het hanteren van de taaldidactische competenties komen in dit boek uitgebreid aan bod. We werken ze uit voor de domeinen:

- spreken en luisteren
- begrijpend lezen
- stellen
- woordenschat
- taalbeschouwing.

Sommige competenties grijpen sterk op elkaar in. Het verantwoorden van je taalactiviteiten heeft ook alles te maken met het bepalen van de doelstelling van je taalactiviteiten. Het ontwerpen van een didactische route betreft het motiveren van de kinderen en een goede instructie geven. Bovendien vereisen sommige taaldidactische competenties meer toelichting dan andere. Daarom hanteren we bij de opzet van dit boek een iets andere indeling. We behandelen in hoofdstuk 2 eerst wat een leerkracht moet weten van de Nederlandse taal om goed taalonderwijs te kunnen verzorgen. Dat is vooral van belang voor de domeinen woordenschat en taalbeschouwing.

Daarna gaan we in hoofdstuk 3 in op de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Dat heb je nodig voor het bepalen van de beginsituatie. Daarna gaan we in hoofdstuk 4 in op de taalvaardigheden en strategieën die we de kinderen bij het taalonderwijs willen aanleren. Dat heb je ook weer nodig bij het bepalen van de beginsituatie, maar ook bij het bepalen van de doelstelling. Daarna gaan we in hoofdstuk 5 in op het formuleren van doelstellingen. In hoofdstuk 6 behandelen we de verschillende manieren om instructie te geven. In hoofdstuk 7 bepreken we de werkvormen en hulpmiddelen samen, omdat de competenties werkvormen gebruiken en materialen gebruiken heel dicht tegen elkaar aan liggen. In hoofdstuk 8 komt de toetsing aan de orde. In hoofdstukken 9 en 10 gaan we vooral in op competentieniveau 3 en 4. Daar komen adaptief werken (omgaan met verschillen in taalvaardigheid) en thematisch werken aan de orde. In figuur 1.12 kun je zien waar welke competentie uitgewerkt wordt.

Figuur 1.12 **Uitwerking van de taalcompetenties in dit boek**

Aspecten van taalcompetenties	Hoofdstuk	Niveau
Taalactiviteiten verantwoorden	Hoofdstuk 1 Taalonderwijs geven	2
De beginsituatie van kinderen bepalen	Hoofdstuk 3 De ontwikkeling van de taalvaardigheid	2
De doelstelling van je taalactiviteiten bepalen	Hoofdstuk 4 Taalvaardigheden en strategieën	2
Een didactische route bepalen	Hoofdstuk 5 Doelstellingen en leerstofordening	2
Kinderen motiveren voor de les	Hoofdstuk 5 Instructie geven	2
Een goede instructie geven	Hoofdstuk 7 Werkvormen en hulpmiddelen	2
De juiste werkvormen gebruiken	Hoofdstuk 6 Instructie geven	2
De goede materialen gebruiken	Hoofdstuk 7 Werkvormen en hulpmiddelen	2
Je onderwijs evalueren	Hoofdstuk 7 Werkvormen en hulpmiddelen	2
Alle aspecten	Hoofdstuk 8 Toetsing en evaluatie	2
	Hoofdstuk 9 Omgaan met verschillen in taalvaardigheid	3
Alle aspecten	Hoofdstuk 10 Thematisch werken	4

## 1.4 Kenmerkende situaties voor taalonderwijs

### Kenmerkende situatie

De algemene competenties en de vakspecifieke competenties zijn geformuleerd in termen van vaardigheden. Competenties gebruik je altijd in een concrete situatie, zoals het geven van een les, het afnemen van een toets, het schrijven van een handelingsplan of het voeren van een overleg. Zo'n concrete werksituatie die typerend is voor een beroep noemen we ook wel een kenmerkende situatie. Een kenmerkende situatie is dus wat anders dan een vaardigheid van een leerkracht, en heeft altijd betrekking op concreet zichtbaar handelen in de onderwijspraktijk. Er zijn relatief eenvoudige situaties (zoals het afnemen van een toets) en zeer complexe situaties (bijvoorbeeld thematisch taalonderwijs verzorgen).

Je kunt de vier verschillende niveaus van de vakdidactische en vakinhoudelijke competenties die in de vorige paragraaf geformuleerd zijn, beschouwen als algemene kenmerkende situaties die niet zijn toegesneden op een bepaald vakgebied. Als je wilt aantonen dat je in deze kenmerkende situatie van opklimmend niveau kunt functioneren, moet je al heel wat ondervinding hebben. We kunnen de kenmerkende situaties ook wat specifiekere formuleren, meer toegesneden op taalonderwijs. Voor spreken en luisteren, begrijpend lezen, stellen, woordenschat en taalbeschouwing vind je in figuur 1.13 voor elk niveau een kenmerkende situatie geformuleerd. Er zijn nog wel meer kenmerkende situaties te noemen, maar deze situaties geven een goed beeld van wat taalonderwijs inhoudt. Je bent competent om taalonderwijs te geven als je in al deze situaties kunt functioneren. Je kunt ze ook beschouwen als oefensituaties waarin je in de praktijk kunt oefenen. Daarbij moet je wel bedenken dat je nooit alleen maar met vakinhoudelijke en vakdidactische zaken bezig bent. Alle andere competentiegebieden spelen altijd een rol.

Figuur 1.13 Overzicht van kenmerkende situaties voor taalonderwijs

### Kenmerkende situaties taalonderwijs

#### *Niveau 1 Methodelessen verzorgen of werken volgens een vast model*

- 1 Je verzorgt onderwijs in spreken en luisteren met behulp van een taalmethode. Je bent in staat de didactische route uit de methode te hanteren of op onderdelen aan te passen.
- 2 Je geeft een les stellen met behulp van een methode, waarbij je procesmatige instructie geeft.
- 3 Je geeft een les begripemd lezen met behulp van een leesmethode. In je instructie richt je je op één deelvaardigheid van het lezen.
- 4 Je geeft een les woordenschat met behulp van een methode. Bij het semantiseren hanteer je verschillende semantiseringstechnieken. Je laat consolideren in verschillende contexten.
- 5 Je geeft een les taalbeschouwing met behulp van een methode. In de instructie laat je kinderen bijzonderheden in de taal ontdekken.

#### *Niveau 2 Zelf lessen ontwerpen*

- 1 Je ontwerpt en geeft een les spreken/luisteren waarbij een vorm van samenwerkend leren wordt toegepast.
- 2 Je ontwerpt en geeft een les begripemd lezen waarbij je in de instructie gebruikmaakt van voorbeeldteksten. In de instructie richt je je op een beperkt aantal deelvaardigheden of een leesstrategie. Je laat kinderen in tweetallen de geleerde vaardigheid inoefenen. Je stimuleert de kinderen om te verwoorden hoe ze te werk zijn gegaan.
- 3 Je ontwerpt en geeft een les stellen waarin je procesmatige instructie geeft op een deelvaardigheid van het stellen. Je laat kinderen geleerde vaardigheden toepassen in een functionele situatie. Je beoordeelt de schrijfproducten van kinderen door middel van schrijftips.
- 4 Je ontwerpt en verzorgt woordenschatonderwijs volgens de viertakt. Je maakt een beredeneerde keuze van de aan te leren woorden en biedt ze aan in een functionele context.
- 5 Je verzorgt onderwijs in taalbeschouwing over de functie en de gebruikswaarde van taal of over een taalkundig begrip. Je hanteert hierbij het stappenplan voor het aanleren van begrippen of je gaat in op spontane taalsituaties die zich voordoen (bijv. met het lusmodel) en je benadrukt de rijkdom van taal.
- 6 Je ontwerpt en verzorgt een les grammatica, waarin je de kinderen een nieuw grammaticaal begrip aanleert in het kader van de woordbenoeming of de zinsontleding. Bij de voorbereiding maak je een inschatting van de moeilijkheden in de leertaak en houd daar bij de uitvoering rekening mee. Je hanteert daarbij het stappenplan voor het aanleren van grammaticale begrippen. Je past het materiaal van de taalmethode aan en brengt een fasering in de leerstof aan.

#### *Niveau 3 Adaptief werken*

- 1 Je stimuleert de spreek- en luistervaardigheid van kinderen door ze in groepen te laten oefenen met een bepaalde spreek-/luistervaardigheid. Je begeleidt kinderen die nog problemen hebben. Je maakt kinderen bewust van de manier waarop ze met spreken en luisteren zijn bezig geweest en geeft ze aanwijzingen voor verbeteringen van hun spreek- en luistervaardigheid.
- 2 Je stimuleert de lees- en schrijfvaardigheid van kinderen in functionele schrijfsituaties. Waar nodig geef je procesgerichte instructie op de deelvaardigheden van het begripemd lezen en stellen. Je schakelt zo mogelijk de computer in. Je houdt rekening met de niveaunderschillen tussen kinderen en sluit aan bij de behoeften van anderstalige leerlingen. Je analyseert op basis van de schrijfproducten van kinderen met welke aspecten van het stellen er nog problemen zijn en geeft schrijftips aan individuele kinderen.
- 3 Je laat kinderen teksten schrijven naar aanleiding van een onderwerp dat in een kringgesprek aan de orde is gekomen. Je laat kinderen hun ervaringen systematisch verzamelen en begeleidt het schrijven van een tekst over die ervaringen. Je laat kinderen in een tekstbespreking reflecteren op hun eigen teksten en geeft individuele aanwijzingen voor het verbeteren van teksten.
- 4 Je stimuleert de woordenschatontwikkeling van kinderen en maakt daarbij gebruik van de viertakt. Je hanteert verschillende semantiseringstechnieken en werkvormen.
- 5 Je stimuleert de kinderen tot taalbeschouwing in verschillende situaties. Je laat kinderen voorbeelden verzamelen van bijzonderheden of eigenaardigheden in taal en stimuleert de kinderen om de ontdekte verschijnselen te benoemen. Je laat de taalverschijnselen terugkomen in creatieve en productieve verwerkingsopdrachten.

*Niveau 4 Lessenseries geven en thematisch werken*

- 1 Je zet met leerlingen thematisch onderwijs op en voert het uit. Hierbij hanteer je verschillende werkvormen en houd je rekening met meervoudige intelligentie. Je waarborgt de betrokkenheid van de leerlingen. In het project komen verschillende vakgebieden aan de orde en je maakt gebruik van ICT en het documentatiecentrum van de school. Je stimuleert verschillende taalvaardigheden in functionele situaties en geeft procesgerichte instructie naar aanleiding van gebleken tekorten en behoeften op het gebied van taalonderwijs.
- 2 Je werkt binnen diverse vak- en vormingsgebieden systematisch aan de woordenschatontwikkeling van kinderen. Hierbij maak je een beredeneerde selectie van de aan te leren woorden en werkt volgens de viertakt voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Je gebruikt verschillende werkvormen, zoals een woordmuur, een woordenhoek en verschillende soorten oefeningen voor het consolideren.
- 3 Je leert kinderen een aantal zinsdelen of woordsoorten aan. Je maakt daarbij gebruik van het stappenplan voor het aanleren van grammaticale begrippen. Je bouwt voort op eerder aangeleerde vaardigheden en houdt rekening met de niveaoverschillen tussen leerlingen.

## Competenties

- 1 Je plaatst een les binnen het concept van de methode.
- 2 Je verantwoordt wat de (onderwijskundige) relevantie is van de taalactiviteit.
- 3 Je verantwoordt de keuzes die je maakt vanuit taaldidactische criteria.
- 4 Je verantwoordt je visie op taalonderwijs en relateert die aan het schoolconcept.

## Samenvatting

Taalonderwijs besteedt aandacht aan de domeinen aanvankelijk lezen, technisch lezen, begrijpend lezen, belevend lezen, spelling, stellen, spreken en luisteren, taalbeschouwing en woordenschat. Daarbij gaat het niet alleen om het overdragen van inhouden, maar ook om het aanleren van strategieën. De verschillende visies op taalonderwijs kun je karakteriseren aan de hand van vijf kenmerken: de integratie van domeinen, de aandacht voor deelvaardigheden, de wijze van instructie geven, de doelstelling van het taalonderwijs en de gebruikte werkvormen.

Traditioneel taalonderwijs biedt de taaldomeinen gesplitst aan, besteedt veel aandacht aan deelvaardigheden, werkt grotendeels met geïsoleerde oefensituaties en hanteert veel schriftelijke verwerkingsvormen. Het wordt vrijwel altijd gegeven met behulp van een synthetische taalmethode.

In thematisch taalonderwijs is het onderwerp of het thema bepalend voor de leerstofordening, de domeinen worden geïntegreerd aangeboden, er wordt geen aandacht besteed aan het trainen van deelvaardigheden, er worden functionele taalactiviteiten aangeboden en er worden veel verschillende werkvormen gebruikt. In thematisch taalonderwijs kun je goed aansluiten bij de meervoudige intelligenties van kinderen.

Een recente benadering is interactief taalonderwijs dat zich laat combineren met het werken met een synthetische taalmethode en thematisch taalonderwijs. Het wordt gekenmerkt door sociaal leren, betekenisvol leren en strate-

gisch leren. Een voorbeeld hiervan is het werken aan taalvorming met behulp van de werkvorm de taalronde.

Voor het verzorgen van taalonderwijs zijn naast algemene competenties ook vakinhoudelijke en vakdidactische competenties nodig. Deze laatste zijn te onderscheiden naar vier niveaus: methodelessen verzorgen, zelf lessen ontwerpen, adaptief werken en lessenseries geven en thematisch werken. Binnen al deze niveaus zijn er nog weer negen deelcompetenties te onderscheiden: taalactiviteiten verantwoorden, beginsituatie bepalen, doelstelling bepalen, didactische route bepalen, kinderen motiveren, instructie geven, werkvormen gebruiken, materialen gebruiken en onderwijs evalueren.



## Opdrachten voor lesontwerpen

- 1.1** Hierna staat een aantal opdrachten uit taalmethoden. Geef bij elke opdracht aan hoe je die functioneler zou kunnen maken.
- a** Vul de volgende zinnen aan met een tegenstelling. Kies uit: de burgemeester is vriendelijk – de wethouder wil de hut afbreken – ik blijf nog even.  
De wethouder is onvriendelijk, maar ....  
Na de vergadering vertrekken de meeste mensen, maar ....  
Wij waren gisteren bezig met het bouwen van een hut, maar ....
- b** Wat betekenen de volgende woorden?  
Schrijf het woord op, zet de betekenis erachter en maak er dan een zin mee.  
Ongezond    onbeslist    onbekend    ongetrouwd    ondiep
- c** Kijk naar de foto's van de twee maskers.  
Je gaat straks een van de twee maskers beschrijven.  
Welk masker kies jij om te beschrijven?  
Welke vragen moeten in je beschrijving beantwoord worden?  
Schrijf de vragen onder elkaar op een kladblaadje.  
Schrijf de antwoorden kort erachter.  
Beschrijf heel precies het masker dat je gekozen hebt.  
Gebruik wat je bij opdracht **b** hebt opgeschreven.
- 1.2** Op de bladzijde hiernaast (figuur 1.14) staat een pagina uit de methode voor begrijpend lezen *Ondersteboven van lezen C1*, het deel dat bedoeld is voor groep 6. Het is een tekst die overgenomen is uit een geschiedenismethode *Speurders onderweg in de tijd*. Bedenk bij de tekst een aantal opdrachten waarin naast begrijpend lezen ook de domeinen stellen, woordenschat en taalbeschouwing aan bod komen.
- 1.3** Ontwerp thematisch taalonderwijs naar aanleiding van het onderwerp reclame, wonen of mode. Bedenk een aantal functionele taalactiviteiten en ga ook na of kinderen nog instructie nodig hebben voor het uitvoeren van de taalactiviteiten.
- 1.4** Ontwerp een les voor een taalronde in groep 6, waarbij je een onderwerp introduceert met behulp van een verhaal of een gedicht. Gebruik het stappenplan in figuur 1.9. Bedenk een aantal beginvragen en vervolgvragen voor de kring.
- 1.5** Breng met behulp van het schema uit figuur 1.10 je taaldidactische competenties in kaart. Scoor elke deelcompetentie op een schaal van 1 tot 4, waarbij 1 staat voor niet beheerst of niet aangetoond en 4 voor volledig beheerst. Vul het schema in naar aanleiding van een aantal lessen.



**D.2** Twee stappen vooruit ...**a** **Andreas Vesalius (1514-1564)**

Ondanks het uitdrukkelijk verbod van de kerk onderzocht de Brusselaar Vesalius in de 16de eeuw mensenlijken. Zijn anatomie van de mens betekende een keerpunt in de geneeskunde. (De anatomie of de ontledkunde is de wetenschap die de bouw van het lichaam bestudeert.) De geneeskunde werd wetenschappelijker. Hij publiceerde een boek met levensechte anatomische afbeeldingen.

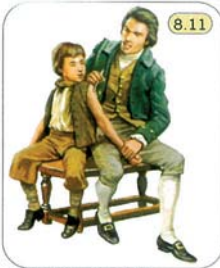
Andere geleerden verzamelden in de 16de, 17de en 18de eeuw nog heel wat kennis over het menselijk lichaam. Echt doeltreffend werd de geneeskunde pas tegen het einde van de 18de eeuw.

**b** **Edward Jenner (1749-1823)**

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



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



Inenting tegen de pokken

Figuur 1.14  
Ut: Speurders  
onderweg in de  
tijd 5, Uitgeverij  
De Boeck,  
Antwerpen en  
Uitgeverij De  
Sikkel.