

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/312525177>

# Goed taalonderwijs biedt kansen aan alle leerlingen

Article · January 2017

---

CITATIONS

0

READS

4

2 authors, including:



Anneke Smits

Windsheim University

14 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Geletterdheid en schoolsucces [View project](#)

# Goed taal- onderwijs biedt kansen aan alle leerlingen

Bloggen over taal en lezen

*Auteurs: Anneke Smits en  
Erna van Koeven*

Anneke Smits en Erna van Koeven bloggen met grote regelmaat over het taalonderwijs in Nederland. Hun blog over taal- en leesonderwijs [www.geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl](http://www.geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl) is al meer dan 150.000 keer bezocht. Smits en van Koeven doen inspiratie op in hun werk als lerarenopleider, schoolbegeleider, onderwijsontwikkelaar en onderzoeker aan de Hogeschool Windesheim. De blogs ontstaan bijna altijd uit reële praktijkdilemma's waarmee ze op scholen geconfronteerd worden. Met de opgedane indrukken duiken de bloggers de onderzoeksliteratuur in op zoek naar onderzoeksevidentie die essentieel is voor hun blogs. Lezers kunnen de gevonden onderzoekspublicaties nalezen via links in de blogbijdrages. Smits en Van der Koeven schuwen de controverse niet. Zo hebben de blogs titels als: 'Oneigenlijk gebruik van de DMT door de onderwijsinspectie' of 'Woordenschatonderwijs bestaat niet'. Voor dit nummer van Tijdschrift Taal schrijven de bloggers een artikel over recent taal- en leesonderzoek met een vertaalslag naar de praktijk.

Het is duidelijk dat er in het onderwijsveld behoefte is aan de informatie in de blog. Het lezerspubliek bestaat uit leraren, lerarenopleiders, lerarenbegeleiders, bibliothecarissen, logopedisten en studenten aan lerarenopleidingen. Voor die laatste groep voorziet de blog vooral in een behoefte bij het vormgeven van praktijkgericht onderzoek. In de praktijk worden de blogbijdragen vaak gebruikt om te bespreken in schoolteams als start van een studiedag. Het succes van de blog is te danken aan het feit dat onderzoeksevidentie wordt gekaderd en besproken vanuit het perspectief van goed taal- en leesonderwijs. Voor leraren is het in de dagelijkse hectiek niet eenvoudig zelf alle ontwikkelingen op het gebied van taal en lezen bij te houden en onderzoekspublicaties te interpreteren.

Er is veel onderzoek gedaan naar het gebruik van blogs als didactische tool in het onderwijs. Blogs voor leerlingen en studenten kunnen op allerlei manieren worden ingezet. Daarnaast is bekend dat leraren zelf dikwijls bloggen over hun ervaringen in de klas en dat door onderwijsexperts op grote schaal educatieve blogs worden geschreven van wisselende kwaliteit (Clyde, 2005). Er zijn nog weinig op praktijkdilemma's gebaseerde en door lerarenopleiders geschreven blogs die verbonden zijn met onderzoeksevidentie en bestemd voor het gebruik in het onderwijs aan (toekomstige) leraren. Uit reacties van onze lezers blijkt dat dit type blogs de kloof tussen onderzoek en praktijk kan dichten. Ze kunnen leiden tot interactie over onderzoek tussen studenten en hun begeleiders in het scholenveld of op opleidingen. Ook kunnen ze helpen om het onderzoek dat in lectoraten in het hbo wordt uitgevoerd, naar buiten te brengen.

*“Een factor die systematisch onderbelicht blijft in de berichtgeving is het verschil in taalvaardigheid tussen kinderen van lager en hoger opgeleide ouders.”*

Dit artikel sluit aan bij het recente inspectierapport ‘De staat van het onderwijs’ (Inspectie van het Onderwijs, 2016). In dat rapport is aandacht voor de sociale ongelijkheid in Nederland en voor het feit dat scholen er niet in slagen die te overbruggen. In het onderwijs blijft de sociale ongelijkheid sterk zichtbaar in schoolkeuze en schoolresultaten die nog steeds in belangrijke mate bepaald worden door het opleidingsniveau van de ouders. Zowel de inspectie als de Nederlandse kranten noemen een veelheid van oorzaken voor deze sociale kloof in het onderwijs zoals de sterkere betrokkenheid van hoogopgeleide ouders bij schoolkeuze en schoolverloop, meer diagnostiek van leerproblemen bij kinderen van hoogopgeleide ouders, te vroeg voorsorteren naar schooltypes in het VO, gesegregeerd onderwijs (‘witte’ en ‘zwarte’ scholen) en hogere verwachtingen van leraren voor kinderen van hoger opgeleide ouders. Een factor die systematisch onderbelicht blijft in de berichtgeving is het verschil in taalvaardigheid tussen kinderen van lager en hoger opgeleide ouders. We gaan in dit artikel nader in op de vraag hoe deze taalongelijkheid ontstaat en of deze momenteel in het onderwijs misschien niet juist in stand gehouden wordt. Tot slot gaan we in op werkwijzen die het tij ten aanzien van de taalkloof werkelijk kunnen keren.

## Sociale ongelijkheid in het onderwijs

Nederland kent twee en half miljoen laaggeletterden (Algemene Rekenkamer, 2016). We hebben last van een dyslexie-epidemie; 12% van de leerlingen in het VO heeft een dyslexieverklaring (Sontag & Donker, 2012). En wie tegenwoordig voor een dubbeltje geboren wordt, lijkt geen kwartje te kunnen worden (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Ons onderwijs doet het goed voor leerlingen die van thuis veel meekrijgen en niet goed voor leerlingen voor wie dat niet het geval is. Leerlingen met een goede uitgangspositie ontwikkelen zich vanuit rijke ((voor)lees)ervaringen gemakkelijk tot zelfstandige lezers en leerders. Kinderen met een, in dit opzicht, zwakkere thuisbasis hebben veel meer moeite om te leren lezen en kennis te verwerven. Het lukt scholen niet om dit effect te compenseren. Zo leiden in het hedendaagse Nederland dezelfde talenten tot heel verschillende uitkomsten (Inspectie van het onderwijs, 2016) en wordt de bestaande sociale hiërarchie bestendigd in het onderwijs.

Prikkelende rapporten van de onderwijsinspectie, toetsing, schoolbegeleidingstrajecten, onderwijsinnovatie; het lijkt allemaal niet veel op te leveren ondanks de motivatie en volharding van

zeer veel Nederlandse leraren. Tenminste, niet als we kijken naar de fundamentele vraag of alle kinderen voldoende kansen krijgen om zich op school te ontwikkelen. Welke mechanismen binnen scholen houden kansengelijkheid in stand? Op basis van onze ervaringen in de praktijk en het werk aan onze blog identificeren wij in relatie tot taalvaardigheid, drie grote tendensen die dringend doorbroken zouden moeten worden: methode-armoede, verarmende differentiatie en onjuiste verklaringen.

### **Methode-armoede**

In het Nederlandse onderwijs wordt - anders dan in veel andere landen - een hausse aan taal- en leesmethodes gebruikt. Bij leraren is het gevoel ontstaan dat methodes onmisbaar zijn. Met behulp ervan worden 'de kerndoelen gedekt' en 'toetsen behaald'. In werkelijkheid kennen we van de meeste methodes de effecten niet en wanneer die wel bekend zijn, zijn ze niet rooskleurig (onder andere Bureau ICE, 2014; Van 't Land-Van Hulst, 2014; Droop, Van Elsäcker, Voeten en Verhoeven, 2012). Een probleem met taal- en leesmethodes is dat zij op zichzelf weinig bestaansrecht hebben. Lezen, schrijven of het voeren van gesprekken bestaan altijd bij de gratie van inhouden die borg staan voor het verwerven van een rijke taal- en ervaringsbasis (Hirsch, 2005). Het aanbod in taal- en leesmethodes is weliswaar thematisch, maar het gaat daarbij meestal niet om authentieke motiverende thema's, zoals die bijvoorbeeld bij wereldoriëntatie wel voorhanden zijn. Dit werkt in de hand dat ook de opdrachten in taal- en leesmethodes vaak niet authentiek en motiverend zijn. Doordat lesjes ingevuld worden in (digitale) werkboeken, leren leerlingen bijvoorbeeld al decennia lang niet meer hoe

*“Doordat lesjes ingevuld worden in (digitale) werkboeken, leren leerlingen al decennia lang niet meer hoe zij teksten moeten schrijven. Daar worden zelfs in het hoger onderwijs nog de wrange vruchten van geplukt.”*

zij teksten moeten schrijven (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Daar worden zelfs in het hoger onderwijs nog de wrange vruchten van geplukt.

Methode-ontwikkelaars steken er bovendien op in dat methodes geschikt moeten zijn 'voor alle leerlingen'. Om die reden nemen ze in hun methodes beperkte hoeveelheden tekst op en selecteren ze op basis van AVI. Het taalaanbod verarmt hierdoor (Jager-Adams, 2011). Verarming van teksten is voor alle leerlingen, maar vooral voor de kansarmen onder hen, een ernstige situatie. Zij krijgen op deze wijze te weinig tekst en inhoud aangeboden. Daarnaast is soms sprake van matig gefundeerde aanpakken. Ten aanzien van leesbegrip wordt bijvoorbeeld gestuurd op metacognitieve strategische aanpakken waarbij niet de inhoud, maar de structuur van teksten centraal staat. Voor leerlingen die niet beschikken over een rijke taal- en ervaringsbasis, faciliteert het nadenken over tekststructuur het begrijpend lezen onvoldoende. Het hanteren van leesstrategieën wordt dan slechts een kunstje (Cito, 2007; Overmaat, Roeleveld en Ledoux, 2003). Woordenschat lijkt in taalmethodes aangeboden te worden via een op woordfrequentie gebaseerde en daardoor

willekeurige verzameling woorden die dikwijls expliciet wordt aangeleerd. Voor leerlingen met een rijke taal- en ervaringsbasis is dit niet nodig. Voor leerlingen met een zwakke uitgangspositie levert het onvoldoende op (Bonset & Hoogeveen, 2010).

### **Verarmende differentiatie**

Verder is het zo dat in de afgelopen tientallen jaren in het Nederlandse onderwijs het idee stevig heeft postgevat dat 'zwakke' leerlingen een vereenvoudigde benadering nodig hebben met weinig geschreven tekst. Hiervoor kwam al aan de orde dat dikwijls gebruik wordt gemaakt van verarmde teksten voor zwakke leerlingen die ontdaan zijn van verbindingswoorden of begrippen die te moeilijk worden geacht (Land, 2009; Van Silfhout, 2014). Daarnaast krijgt differentiatie voor zwakke leerlingen veel te vaak vorm als zelfstandig of onder begeleiding oefenen met eenvoudiger oefeningen (Langberg, Van Zanten en Boswinkel, 2013). Daardoor lezen of schrijven zij veel minder dan hun vlottere klasgenoten die in hun 'plusboeken' uitdagende opdrachten mogen uitvoeren. Of zwakke leerlingen worden achter de

## *“Verarming van teksten is voor alle leerlingen, maar vooral voor de kansarmen onder hen, een ernstige situatie.”*

computer gezet om zelfstandig te oefenen met taal- of leesprogramma's. Het is een hardnekkig misverstand dat dit de taal- en leesontwikkeling zou versterken. Computerprogramma's bereiken alleen dan optimale effectiviteit als inhoud en didactiek een rijk en geïntegreerd geheel vormen met de reguliere didactiek van de leraar (Cheung & Slavin, 2012). De door-dachte combinatie van mens en machine kan vruchtbaar zijn voor het leerproces, maar het vervangen van de instructie van de leraar door onbegeleid oefenen op de computer is dat niet. Het personaliseren van het onderwijs met computerprogramma's lijkt een voordeel, maar vermindert in werkelijkheid de mogelijkheden van leerkrachten om zinvol bij te dragen aan het leerproces van de leerlingen (Cheung & Slavin, ib.). Personaliseren en differentiëren leiden zo tot arme didactiek en tot het in standhouden van zowel ongeletterdheid als van de bestaande sociale hiërarchie.

### **Onjuiste verklaringen**

Op grote schaal wordt gewezen naar kinderen en hun ouders. Ongeletterd, anderstalig, laag opgeleid, minder begaafd of dan toch dyslectisch? Het gaat hier om onjuiste verklaringen die hand in hand gaan met lage verwachtingen die op hun beurt weer leiden tot een verarmd aanbod en zwakke resultaten. De leraar zelf wordt buitenspel gezet, terwijl hij degene is die het tij kan keren. Dyslexie-ondersteuning

op scholen is er soms alleen op gericht didactische resistentie aan te tonen, zodat een dyslexie-verklaring kan worden aangevraagd. En het komt voor dat de begeleiding van dyslectische leerlingen vervolgens plaatsvindt in een dyslexie-instituut dat nauwelijks in contact staat met de school.

### **Een wereld vol mogelijkheden**

Een zwartgallig verhaal? Maar ten dele. We leven in een wereld waarin steeds meer boeken digitaal of in luisterversies beschikbaar zijn. ICT-tools bieden in toenemende mate mogelijkheden om informatie te vinden of om motiverende opdrachten vorm te geven. Leraren zijn voor het geven van goed taal- en leesonderwijs niet meer afhankelijk van de (gedigitaliseerde) papieren werkboeken van educatieve uitgeverij. We leven in een wereld waarin open access steeds gewoner wordt. We weten bovendien goed wat werkt als het gaat om lezen (EU high level group of experts of all literacy, 2012) en schrijven (Koster, M., Tribushinina, E., de Jong & Van den Bergh, 2015). Maar dan moeten we wel durven.

Goed lees- en taalonderwijs biedt alle leerlingen de mogelijkheid om te bouwen aan een rijke taal- en ervaringsbasis. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van de synergie tussen onderwijsinhouden

(geschiedenis, aardrijkskunde, techniek, kunstzinnige oriëntatie), goed geschreven (internet)teksten en boeken (Block, Parris, Reed, Whiteley & Cleveland, 2009; Fink & Samuels, 2007; Gelzheiser, Hallgren-Flynn, Connors, & Scanlon, 2014; Guthrie & Cox, 2001). Zo wordt het aanbod voor iedere leerling verrijkt. Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen dit rijke aanbod aankunnen, bieden leraren een thema langere tijd aan, zodat leerlingen een rijk verbonden kennisnetwerk ontwikkelen dat de basis vormt voor woordenschat en begrip. Leraren geven klassikale ondersteuning die er bijvoorbeeld uit bestaat dat zij themateksten voorlezen en deze aan de hand van denkvragen bespreken, open vragen stellen, model zijn en concrete positieve feedback geven. Er wordt tijd vrijgemaakt om te lezen en om leerlingen daarvoor te motiveren, om met elkaar in gesprek te gaan en te denken. Er zijn activerende authentieke (schrijf)opdrachten die niet leiden tot volgekrabbelde werkboeken, maar tot werkelijke kwaliteit waar leerlingen trots op kunnen zijn en waar ze de buitenwereld mee tegemoet kunnen treden. Zo wordt ook het oefenen van vaardigheden als spelling, waar nu onevenredig veel tijd aan wordt besteed, doelgericht en betekenisvol. Verarmende differentiatie voor zwakke leerlingen wordt volledig uitgebannen. Dat betekent overigens ook dat het de vraag is of speciale plusklassen nog nodig zijn.

Een utopie? Nee, er worden al zoveel stappen gezet in deze richting. Denk aan een inspirerend concept als Reading to Learn (Rose, 2005). Denk aan het onderzoekend en ontwerpnd leren dat al jaren binnen basisontwikkeling wordt gepresenteerd en dat momenteel wordt omarmd binnen de vele techniekprojecten die op basis-scholen worden uitgevoerd (zie special Tech your future bij Meertaal). Denk aan de ontwikkelingen op het gebied van New

Pedagogies for Deep Learning (Fullan, 2014) of aan de 21st century skills (Thijs, Fisser en Van der Hoeven, 2014). Aan een uitgeverij als Blink Educatie die daadwerkelijk bezig is met onderwijsvernieuwing. Of aan leesprogramma's als LIST of DENK! (samenwerking Hogeschool Utrecht, Hogeschool Windesheim) waarin niet het oefenen van losse woorden, teksten en strategieën centraal staat, maar het lezen van boeken. Het gaat in deze initiatieven niet om 'alweer iets dat er bij komt', 'nieuw denken' tegenover 'oud denken' of over ICT ter vervanging van de leraar. Het gaat om het wezen van ons onderwijs. Dat betekent dat deze initiatieven enkel succesvol zullen zijn wanneer ze gepaard gaan met wezenlijke aandacht en substantiële tijd voor lezen en het schrijven van teksten. Zo kunnen alle kinderen, kansarm én kansrijk, gelijkwaardig profiteren van het onderwijs.

*Anneke Smits is associate lector Onderwijsinnovatie en ICT aan de hogeschool Windesheim te Zwolle.*

*Erna van Koeven is onderzoeker en leraaropleider aan de master SEN van de hogeschool Windesheim te Zwolle.*

*“Leraren zijn voor het geven van goed taal- en leesonderwijs niet meer afhankelijk van de (gedigitaliseerde) papieren werkboeken van educatieve uitgeverij. We weten bovendien goed wat werkt als het gaat om lezen. Maar dan moeten we wel durven.”*

## Literatuur

- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene rekenkamer.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 262–281.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bureau ICE (2014). *Onderzoek naar de opbrengsten van de methode Lijn 3*. Culemborg.
- Cheung, A., and Slavin, R.E. (2012). *The Effectiveness of Educational Technology Applications for Enhancing Reading Achievement in K-12 Classrooms: A Meta-Analysis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.
- Cito (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Clyde, Laurel A. (2005) Educational blogging. *Teacher Librarian 32* (3). 43-45.
- Droop, M., Elsäcker, W., Voeten, R. & Verhoeven, L. (2012). *Effecten van de BLIKSEM-aanpak in groep 5 en 6 van het basisonderwijs*. Den Haag: HCO.
- EU high level group of experts of all literacy (2012). *Final Report*. Luxembourg: European Commission.
- Fink, R. & Samuels, S.J. (2007). *Inspiring reading success: interest and motivation in an age of high-stakes testing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gelzheiser, L., Hallgren-Flynn, L., Connors, M., & Scanlon, D. (2014). Reading Thematically Related Texts to Develop Knowledge and Comprehension. *The Reading Teacher, 68*(1), 53–63. doi:10.1002/trtr.1271

Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283–303.

Hirsch, E.D. (2005). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 10-22, 28-29, 44.

Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op Schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Stand van zaken en suggesties voor kwaliteitsverbetering. Inspectie van het Onderwijs: Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014*. Utrecht.

Jager Adams, M. (2011) Advancing our students' language and literacy. The challenge of complex texts. *American Educator* 2010-2011. p.3-11, 53.

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong & Van den Bergh (2015). Teaching Children to Write. A Meta-analysis of Writing Intervention Research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen* (Dissertatie). Delft: Eburon.

Land-Van Hulst, M. van het (2014). *Het effect van een leesinterventie van Nieuwsbegrip op de mate van self-efficacy ten opzichte van lezen, als ook op het leren gebruik maken van leesstrategieën bij vmbo leerlingen*. Universiteit Utrecht (masterthesis).

Langberg, Van Zanten en Boswinkel (2013). *Dyslexie en dyscalculie. Een kwestie van aanpakken*. Enschede: SLO.

Rose, D. (2005). Democratising the Classroom: a Literacy Pedagogy for the New Generation. *Journal of Education*, 37, 127-164

Silfhout, G. van. (2014). *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research* (Dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Sontag, L. & Donker, M. (2012). *Dyslexie en dyscalculie in het voortgezet onderwijs. Herhaalde meting*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

*Tech your future* (special Taal en wetenschap en technologie bij Meertaal 3 (2)). (ontleend aan: <https://www.saxion.nl/wps/wcm/connect/9afd4d8a-aa95-43e3-af89-da16d560532e/MeerTaal+Katern+artikel+p6en7.pdf?MOD=AJPERES>)

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

