

Over de grenzen van de referentieniveaus

Een versneld aanbod in de hele basisschool

Wijnand Gijzen
Arlette Buter
Cees Hereijgens
Harald Weessies

Inhoud

3 VOORWOORD

DEEL 1: ALGEMEEN

- 4 1. INLEIDING
- 6 2. SCHOLEN MET EEN STERKE INSTROOM
- 8 3. EXCELLEREN DOOR VERSNELLEN
- 11 4. HET VERSNELDE AANBOD
- 14 5. RELATIE MET DE OMGEVING
- 16 6. IMPLEMENTATIE
- 19 7. SLOTOPMERKINGEN

DEEL 2: REKENEN

- 20 8. INLEIDING
- 20 9. DE VERRIJKINGSFASE IN GROEP 1/2
- 21 10. DE VERSNELLINGSFASE IN GROEP 3 TOT EN MET 6
- 26 11. DE UITBREIDINGSFASE IN GROEP 7/8

DEEL 3: TAAL

- 27 12. INLEIDING
- 28 13. DE VERRIJKINGSFASE IN GROEP 1/2
- 30 14. DE VERSNELLINGSFASE IN GROEP 3 TOT EN MET 8
- 36 15. HET VERVOLG

Over de auteurs

- 37 WIJNAND GIJZEN
- 37 ARLETTE BUTER
- 37 CEES HEREIJGENS
- 37 HARALD WEESSIES



Voorwoord

Herbert de Bruijne

Voorzitter van het college van bestuur
Stichting Openbaar Onderwijs aan de Amstel
Amsterdam

U hebt er goed aan gedaan om deze publicatie te gaan lezen. Waarom? Omdat de auteurs een vernieuwende en goed onderbouwde kijk geven op het onderwijsaanbod op scholen met een sterke populatie. Geen vage uiteenzettingen, maar een concreet en prettig leesbaar verhaal, waar de schoolleiders, intern begeleiders en leerkrachten binnen ons bestuur denk ik wat mee kunnen.

Laten we eerlijk zijn. De realiteit is toch vaak dat ook op scholen met een sterke populatie alleen een paar bollebozen met verrijkend materiaal aan de slag mogen. Een aantal geluksvogels mag een halve of hele dag per week naar de plusgroep. Hoewel daar prachtige dingen gebeuren, is het wel zo dat deze kinderen daarna weer aan de slag mogen met het gewone werk, dat weinig toevoegt aan hun ontwikkeling. Helaas is er ook nog eens niet voor elk kind plaats in die plusgroep, omdat daar onvoldoende geld voor is. Ik besef dat we het aanbod op dit soort scholen hooguit her en der voor een paar kinderen repareren. Een grote groep kinderen zou meer uitdaging kunnen krijgen als we het aanbod voor de grootste groep passend maken. Die slag is nodig en van de scholen binnen ons bestuur weet ik dat zij dat ook willen.

Deze publicatie staat niet op zichzelf. De inhoud past binnen het idee dat het aanbod goed moet aansluiten op de onderwijsbehoefte van de populatie en de verwachtingen die daarbij horen. Een passend aanbod voor de grootste groep kinderen is daarbij het vertrekpunt. Deze benadering is op zich al vernieuwend, maar de auteurs van deze publicatie gaan nog een stap verder. Zoals de titel al doet vermoeden, tornen zij gretig aan de gangbare opvattingen over onderwijs en eindniveaus. Waarom niet versneld naar die eindniveaus?

Het is inspirerend te lezen hoe goed de meerwaarde van het versnelde aanbod in deze publicatie is onderbouwd en concreet gemaakt. Het wekt vertrouwen dat de auteurs zich hebben gebaseerd op onderzoek en praktijkervaringen. Uit de tekst vind ik blijken dat de auteurs de professionals die ertoe doen – de leerkracht, de intern begeleider en de schoolleider – scherp voor ogen hebben. Deze publicatie kan scholen helpen die een versneld aanbod willen gaan realiseren. Ik denk dat een aantal scholen binnen ons bestuur de uitdaging zeker aan wil gaan.



DEEL 1: ALGEMEEN

Door: Wijnand Gijzen

1. Inleiding

Nederland kent een flink aantal basisscholen met een sterke instroom. Dit wil zeggen dat het aantal leerlingen uit kansrijke gezinnen daar relatief groot is. Deze scholen staan voor een uitdagende taak als het erom gaat om opbrengstgericht en passend onderwijs te bieden. Zij moeten een antwoord geven op de continue behoefte aan uitdaging die in de leerlingpopulatie wordt waargenomen. Meestal doen zij dit (al) door het bestaande onderwijsaanbod te verrijken of te verbreden. Het zijn twee logische ingrepen die inpasbaar zijn binnen de manier waarop het Nederlandse basisonderwijs is georganiseerd.

Naast verrijken of verbreden is er een alternatief dat in de praktijk nauwelijks wordt toegepast: *versnellen met alle leerlingen*. Vanuit het perspectief van opbrengstgericht en passend onderwijs is dit een waardevol alternatief. Versnelling leidt tot hogere opbrengsten en sluit aan bij de grote behoefte aan uitdaging die bij het merendeel van de leerlingen wordt waargenomen. Het stuit in de praktijk echter vaak op problemen. Denk bijvoorbeeld aan de aansluiting met het voortgezet onderwijs of aan de wijze van organiseren. Deze belemmerende gedachten worden in deze publicatie overboord gezet. Wie in onmogelijkheden denkt, zal de waardevolle opbrengsten van dit alternatief niet bereiken. Het idee is dat een brede toepassing van versnelling in de basisschool op den duur zal leiden tot een stevige impuls richting het voortgezet onderwijs om in te spelen op leerlingen met een hoger instroomniveau.

De titel van deze publicatie – *Over de grenzen van de referentieniveaus* – geeft aan dat er voorbij de traditionele eindpunten van de leerlijnen voor Nederlandse taal en rekenen wordt gedacht, het referentieniveau 1S. Maar dat niet alleen; er wordt ook verder dan de gangbare methodes gedacht. Deze worden anders gebruikt en met andere leermiddelen aangevuld. De huidige leerlijnen voor de basisschool, die normaliter eindigen bij referentieniveau 1S, worden versneld doorlopen en aangevuld met doelen uit het hogere referentieniveau 3F. In deze publicatie wordt betoogd en uitgewerkt hoe versnelling in scholen met een sterke instroom gerealiseerd kan worden. Dit wordt het *versnelde aanbod* genoemd. Het komt tegemoet aan een reële behoefte aan passend en opbrengstgericht onderwijs in een groep basisscholen die zich schijnbaar 'weinig zorgen' hoeven te maken.

In scholen met een sterke instroom bevinden zich naar verhouding meer leerlingen die meer- of hoogbegaafd zijn. Deze leerlingen hebben bijzondere leerkenmerken, bijvoorbeeld op het gebied van 'leren leren'. Alhoewel dergelijke kenmerken in deze publicatie her en der worden aangestipt, zijn meer- en hoogbegaafden niet als uitgangspunt genomen. In scholen met een sterke instroom is de grootste gemene deler van onderwijsbehoeften te plaatsen onder het kopje 'uitdaging'. Het idee is om daaraan tegemoet te komen door met *alle* leerlingen te gaan versnellen. De meer- en hoogbegaafde leerlingen zullen hiervan profiteren, maar of in *al* hun



behoeften wordt voorzien, is niet goed te bepalen. In deze publicatie wordt gekozen voor een onderwijskundige insteek, een verandering in de grondstructuur van het onderwijsprogramma. De zwakste noch de sterkste leerling is hiervoor het uitgangspunt. Specifieke oplossingen om aan hun onderwijsbehoeften tegemoet te komen, moeten gezocht worden in aanpassingen *binnen* deze nieuwe grondstructuur.

Over de grenzen van de referentieniveaus is een publicatie die voornamelijk theoretisch van aard is. Dat is niet hetzelfde als 'luchtfietserij'. De auteurs hebben de theorie verbonden met hun eigen praktijkwaarnemingen en een flinke dosis 'gezond verstand'. Deze publicatie is dan ook te zien als een reële basis voor een nieuwe, en spannende, ontwikkeling, namelijk: een versneld aanbod voor de basisschool. Pas als we praktijkervaringen opdoen, kunnen we antwoord geven op elke – nu nog – onbeantwoorde vraag. Dus: welke school gaat de uitdaging aan?

Naast dat de lezer tijdens het doornemen van deze publicatie soms blijft zitten met een onbeantwoorde vraag, worden er veel onderwerpen aangesneden die niet worden uitgediept. Zo'n onderwerp is bijvoorbeeld de communicatie met ouders. Enerzijds zijn hier al vele boeken over geschreven, anderzijds leidt een te uitgebreide bespreking af van de kern van deze publicatie: een schets van een versneld aanbod.

Een dergelijk aanbod past bij een basisschool met een sterke instroom; grosso modo de zwakste leerling stroomt uit naar vmbo-t (een uitschieter naar beneden daargelaten) en zo'n driekwart van de leerlingen gaat naar de havo of het vwo. Een versneld aanbod is geschikt voor scholen die het klassenmanagement en de basisvaardigheden van de leraren grotendeels op orde hebben.

Hoewel er primair wordt ingestoken op basisscholen met een sterke instroom, is het niet zo dat professionals die werken in basisscholen met een andere – gemiddelde of lagere – instroom buiten de beoogde lezersgroep vallen. Het beste kwart van de leerlingen in die scholen kan immers ook bediend worden met een versneld aanbod. Wat in een basisschool met een sterke instroom de basisaanpak is, kan hier het aanbod voor de sterkste leerlingen zijn.

In hoofdstuk 2 (*pagina 6*) van dit algemene deel wordt ingegaan op een aantal kenmerken van een basisschool met een sterke instroom. Hoofdstuk 3 (*pagina 8*) gaat in op de manieren waarop dit type scholen in onderwijskundige zin omgaat met deze populatie leerlingen. Het sluit af met een opmaat naar de oplossingsrichting: een versneld aanbod voor alle leerlingen. Het daarop volgende hoofdstuk 4 (*pagina 11*) geeft een overzicht van hoe dit aanbod zich vertaalt in leerlijnen en hoe opbrengsten kunnen worden gemeten. Hoofdstuk 5 (*pagina 14*) behandelt de interactie met drie belangrijke actoren: de ouders, het voortgezet onderwijs en de regio voor passend onderwijs. Na een globale beschrijving in hoofdstuk 6 (*pagina 16*) over hoe een versneld aanbod kan worden geïmplementeerd, wordt dit deel afgerond met enige slotopmerkingen in hoofdstuk 7 (*pagina 19*).



2. Scholen met een sterke instroom

Een substantieel deel van de basisscholen in Nederland wordt bevolkt door leerlingen uit kansrijke gezinnen. De gezinsomstandigheden waaronder deze leerlingen opgroeien zijn optimaal; ouders zijn veelal hoogopgeleid, ze beheersen de Nederlandse taal goed en hebben veelal hoge verwachtingen van hun kinderen. Daarnaast beschikken ze over de financiële middelen en het netwerk om hun kinderen alle sociaal-educatieve en sportieve activiteiten en zorg te bieden die ze willen of nodig hebben.

Toegevoegde waarde

Met zoveel kansen is het nauwelijks verbazingwekkend te noemen dat de leeropbrengsten in scholen met veel leerlingen uit deze gezinnen (veel) hoger liggen dan het landelijk gemiddelde. Vrijwel zonder moeite stromen de 'zwakste' leerlingen in deze scholen uit naar het vmbo-t, zeker driekwart stroomt uit naar havo en vwo. De centrale vraag is dan ook: wordt er uit deze leerlingen ook echt (alles) gehaald wat erin zit? Dit is een vraag naar de toegevoegde waarde van de school. Smits (2012) deed in Noord-Brabant onderzoek naar de toegevoegde waarde van wat hij 'sterke scholen' noemt. Bij 11 van de 34 scholen bleek hiervan sprake te zijn. Uit de scholen met toegevoegde waarde selecteerde hij slechts 3 scholen die het predicaat 'excellent' kregen. Deze scholen onderscheidden zich in positieve zin van de andere scholen op onder andere de didactische en pedagogische competenties van leraren, de (nóg) hogere opbrengsten voor begrijpend lezen, de hogere affectieve opbrengsten, een grotere sociale veiligheid en betere randvoorwaarden in de leerlingenzorg. Ook bleek dat het onderwijsaanbod aan zowel de snelle als de overige leerlingen een uitdagend karakter had.

Leerpotentie

Leerlingen in basisscholen met een sterke instroom laten vooral hoge leeropbrengsten zien op de begripsmatige onderdelen van Nederlandse taal en rekenen. Voor deze vakken hoeft het merendeel van de leerlingen zich relatief weinig in te spannen. En navenant hoeft de school zich óók relatief weinig in te spannen om hoge leeropbrengsten te realiseren. De vraag of de *leerpotentie* van deze leerlingen wel volledig wordt benut, is opportuun. Elke basisschool maakt gebruik van min of meer gestandaardiseerde leerlijnen die eindigen bij de, door de overheid vastgestelde, kerndoelen (en referentieniveaus als specifieke uitwerking van de domeinen Nederlandse taal en rekenen). Deze leerlijnen zijn aangekleed met leermiddelen en didactieken die in principe passend zijn bij de landelijk gemiddelde leerling en de schil daaromheen. Zou dit niet (mede) de reden zijn dat leerlingen in een basisschool met een sterke instroom ook 'lui' worden?

Leerpijn

Want waarom zou een cognitief sterke leerling betrokken zijn bij leerstof die hij al begrijpt? Het hanteren van 'gestandaardiseerde' methodieken in basisscholen met een sterke instroom leidt regelmatig tot de waarneming dat veel leerlingen weinig betrokken zijn tijdens de instructies en snel klaar zijn met de basis- of verrijkingsstof. Doordat ze zich over het algemeen weinig hoeven in te spannen, raken ze ook niet gewend aan het omgaan met 'leerpijn'. Hiermee wordt bedoeld dat ze relatief weinig leren om door te zetten als leerstof moeilijk te begrijpen is. Dit maakt dat ze weinig voldoening halen uit leerprocessen in het algemeen, en dat kan leiden tot minder inspanning en onderpresteren. De overgang naar het voortgezet onderwijs kan dan groot zijn; plotseling moeten deze leerlingen zich wél gaan inspannen. De kans op afstroom door de niet adequate leerhouding wordt dan groter. Het niet-afgestemd zijn van het leerstofaanbod op de cognitief sterke leerling is slechts één van de verklaringen voor onderpresteren. Van Gerven (2015) geeft aan dat er ook oorzaken kunnen liggen in de interactie tussen leraar en leerling, in de didactiek, in de samenwerking met andere leerlingen, in de opvoeding van ouders en in de peergroup.



Dweilen met de kraan open

Vast staat dat het niet-afgestemde onderwijsaanbod een belangrijke oorzaak is. Leraren zijn zich hiervan bewust en reageren daar dan ook op. Men getroost zich moeite om extra leerstof aan te bieden. Deze stof haalt men vaak uit allerlei additionele leermiddelen. Niet zelden blijkt dat ook deze leerstof voor leerlingen te gemakkelijk of 'meer van hetzelfde' is. Kortom: doordat dit type scholen werkt met een op de gemiddelde Nederlandse leerling toegesneden leerlijn en methodiek, zijn ze feitelijk aan het dweilen met de kraan open. Het onderwijs is niet passend voor de grootste groep leerlingen die veel meer aankan dan dat wat hen wordt aangeboden.

Fundamentele oplossing

Als het onderwijs, in welk type school dan ook, niet passend is voor de grootste groep leerlingen in een school, dan is het zaak te zoeken naar een fundamentele oplossing. En daar zijn redenen genoeg voor: de leerpotentie wordt onvoldoende benut, leerlingen laten een inactieve leerhouding zien en de leraren zijn continu bezig met het zoeken naar (nieuwe) uitdagende leerstof. Tijd voor verandering dus....



3. Excelleren door versnellen

De overheid heeft gezegd dat ze de leeropbrengsten van alle leerlingen in Nederland wil verhogen. Daarnaast wil ze veel ruimte bieden voor excellentie. Hieronder wordt verstaan dat talenten van leerlingen worden aangewend om excellente kennis en vaardigheden op te bouwen. De overheid wil dat onder andere bereiken door veel stimulansen te bieden voor de sterkste leerlingen. Het is namelijk zo dat Nederlandse basisscholen relatief veel insteken op de middengroep en de zwakkere leerlingen. De prestaties van de sterkere leerlingen blijven nationaal en internationaal gezien achter. Dit blijkt uit een reeks onderzoeken, aangehaald door staatssecretaris Dekker (2013) in zijn Kamerbrief 'Toptalent in het funderend onderwijs'. De sterkste leerlingen krijgen de minste instructie en de minste aandacht (Doolaard & Harms, 2013). Hiervoor zijn drie oorzaken aan te wijzen.

Minste instructie en minste aandacht

Als eerste is er de maatschappelijke focus op de zwakkere leerlingen, ingegeven door een diepgewortelde waarde om de zwakkeren in de samenleving te helpen. Ten tweede is sinds een tiental jaar aan de sterkere leerlingen het label 'instructieonafhankelijk' gehangen. Dit suggereert dat ze zelfstandig kunnen leren. Dat is maar beperkt het geval. Doolaard en Harms (2013) laten zien dat zij dat wel degelijk instructie nodig hebben om zich meer te kunnen ontwikkelen. Ten derde speelt het klassenmanagement van de leraar een rol. Het bedienen van drie groepen – een basisgroep, een intensieve groep en een verrijkingsgroep – is niet zo eenvoudig als het lijkt. Het zijn met name de zwakkere leerlingen die een claim leggen op de tijd en de aandacht van een leraar. Zij kunnen immers niet zelfstandig verder. Over het algemeen hebben de sterkere leerlingen, vanuit een groter omgevingsbewustzijn, de neiging zich aan te passen en zich rustig te houden. Zij zijn de leraar dan ook niet 'tot last'.

Verrijken en verbreden

De twee manieren om sterke leerlingen te bedienen, zijn het *verrijken* of het *verbreden* van het bestaande onderwijsaanbod. Er zijn voldoende projecten, leermiddelen en praktijkvoorbeelden voorhanden die op deze twee differentiatie strategieën insteken. Bij *verrijken* worden leerlingen uitgedaagd het geleerde in andere, meer complexe situaties toe te passen. Het betreft hier nadrukkelijk ook het gebruiken van het geleerde in eigen producten, zoals presentaties of werkstukken. Bij *verbreden* kiest een school ervoor om andere vakken aan te bieden of uit te diepen. Dit kunnen vakken zijn die binnen (wereldoriëntatie) of buiten (Spaans) de kerndoelen voor het basisonderwijs vallen.

Convergente differentiatie

Bij verrijken of verbreden wordt er ingestoken op een aanpassing *binnen* het bestaande systeem van *convergente differentiatie*, zoals dat binnen het basisonderwijs wordt toegepast. Deze vorm van differentiatie houdt in dat er met een groep leerlingen gelijktijdig aan één set met doelen wordt gewerkt. Er zijn dan drie aanpakken om met de verschillen om te gaan: de basisaanpak voor de leerlingen zonder bijzondere onderwijsbehoeften, de verrijkte aanpak voor de leerlingen die uitdaging nodig hebben en de intensieve aanpak voor de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De convergente differentiatie is opgehangen aan de leerlijnen die aansluiten bij de referentieniveaus.



Referentieniveaus

Een basisschool kent in de kern zowel voor Nederlandse taal als rekenen maar één leerlijn. Dit is de opeenvolging van subdoelen die uiteindelijk moet leiden tot de beheersing van referentieniveau 1S (Meijerink e.a., 2009). Met 1S wordt het streefniveau van de basisschool aangeduid. In de bovenbouw is er een *affakking* in de 1S-leerlijn naar beneden voorhanden. Dit wordt ook wel de 1F-leerlijn genoemd. De doelen van dit fundamentele niveau liggen lager dan die voor het 1S-niveau. De leerlingen die stof maken op het 1F-niveau, zijn de leerlingen die, ondanks intensieve ondersteuning in de voorgaande leerjaren, onvoldoende mee konden komen met de leerstof op het 1S-niveau. Voor hen is er soms sprake van *divergente* differentiatie; ze werken aan de beheersing van een afwijkende set leerdoelen met een daarbij passende aanpak.

Middenmoot

De drieslag in het onderwijsaanbod is in hoge mate toegepast en gsystematiseerd door de methodeontwikkelaars. Vrijwel elke methode kent een basis-, een verrijkte en een intensieve aanpak. Deze drieslag is gebaseerd op de landelijk gemiddelde leerling en de 'schil' daaromheen: de sterkere leerlingen aan de bovenzijde en de zwakkere leerlingen aan de onderzijde. Het landelijk gemiddelde kan ook worden aangeduid in termen van leeropbrengsten gemeten met een toets uit het Cito LOVS. Het gaat hier dan om de leerlingen met een B/C-niveau (de middelste 50%) of een II/III/IV-niveau (de middelste 60%). Dit wordt wel de landelijke middenmoot genoemd.

Leerlijn en leeropbrengst

In scholen met een sterke instroom geldt dat de schoolpopulatie verre van een afspiegeling is van de gemiddelde landelijke populatie. De leeropbrengsten zijn dan ook anders verdeeld, in die zin dat de middenmoot fors hoger ligt dan landelijk het geval is. Een groep waarin vrijwel alle leerlingen een Cito A- of B-niveau scoren (en een enkeling een C-niveau), is geen uitzondering. De leerlingen in deze school leren zo gemakkelijk dat ze de leerstof – spontaan – al op een hoger niveau kunnen toepassen dan het niveau waarop het wordt aangeboden. Het *rendement*, de leeropbrengst, uit het onderwijsprogramma ligt dus hoger dan in een school met een gemiddelde of zwakkere instroom.

Hogere leeropbrengsten

De vraag is wat verrijken en verbreden bijdragen aan hogere leeropbrengsten. Van verrijken is bekend dat het wel *iets* bijdraagt aan hogere cognitieve leeropbrengsten. Hattie (2009) komt tot een 'medium' bijdrage ($d = 0,39$). Verbreden daarentegen draagt alleen bij aan hogere opbrengsten op het vak- of vormingsgebied dat het betreft. Het probleem met verrijken en verbreden is dat de sterke leerlingen nog steeds worden afgeremd. Ze kunnen qua Nederlandse taal en rekenen wel sneller vooruit, maar ze mógen niet. Het systeem houdt ze tegen. Er wordt in de basisschool immers een leerlijn gevolgd die volgens een vast stramien over acht leerjaren is verdeeld. Scholen met een sterke instroom ervaren daarom dat er veel leerlingen zijn die het verrijkte aanbod nodig hebben. Een substantieel deel daarvan verwerkt dan zelfs de moeilijkste (verrijkte) leerstof nog zonder moeite.



Versnellen

Het is in de grondstructuur waar de oplossing voor scholen met een sterke instroom ligt. Om hogere leeropbrengsten te bereiken, om meer leerlingen te laten excelleren én om tegemoet te komen aan de grote behoefte aan uitdaging, is *versnelling* van de leerlijn voor – *in eerste instantie alle leerlingen* – vrijwel onontkoombaar. Hierdoor blijft er, over de acht leerjaren gezien, tijd over om aan leerdoelen te werken die normaliter in het voortgezet onderwijs worden behandeld. Het basisprogramma van de school kan dan worden uitgebreid. Door deze *uitbreiding* zal de traditionele scheiding tussen het primair en het voortgezet onderwijs worden doorbroken. Hattie (2009) toonde aan dat versnelling in de categorie 'high' ($d = 0,88$) valt als het gaat om de bijdrage aan hogere leeropbrengsten. In een interview in *Talent* (2015) stellen Hoogeveen en Smeets dat, onder meer door Colangelo (2013), onomstotelijk is bewezen dat versnellen een positief effect heeft op schoolprestaties en geen negatieve effecten heeft op de sociale ontwikkeling. Het is echter een van de minst toegepaste maatregelen, omdat leraren binnen de systeemgrenzen blijven denken en bang zijn voor vermeende sociaal-emotionele gevolgen. Nog los van dit laatste, er is voldoende bewijs dat versnellen veel meer bijdraagt aan hogere leeropbrengsten (op het betreffende vakgebied) dan de differentiatie strategieën verrijken of verbreden.

Groepsgewijs versnellen

Door het *hele* onderwijsprogramma in de basis te versnellen (en uit te breiden) wordt het grootste deel van de leerlingpopulatie bediend. Dat is een fundamentele onderwijskundige oplossing. Het betekent niet dat elke leerling in zijn eigen tempo het onderwijsprogramma kan doorlopen. Geïndividualiseerd onderwijs is per definitie minder effectief dan groepsgewijs onderwijs. Leren is een proces waarbij leerlingen *van elkaar en met elkaar* leren. Het uitgangspunt is dan ook dat er in een versneld onderwijsprogramma nog steeds sprake is van convergente differentiatie. Dat biedt tevens het voordeel dat het onderwijs voor een leerkracht overzichtelijk en behapbaar blijft.

Convergent differentiëren binnen een versneld aanbod

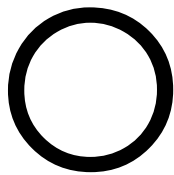
Ook als het onderwijsprogramma wordt versneld en uitgebreid, zullen er nog steeds verschillen zijn. Om hiermee om te gaan wordt er convergent gedifferentieerd. Er zullen nog steeds leerlingen zijn voor wie ook het versnelde onderwijsprogramma in een te traag tempo verloopt. Voor hen wordt het onderwijs dan ook verder verrijkt. Er zullen er ook leerlingen zijn voor wie de leerlijn te snel wordt doorlopen. Zij ontvangen een intensief aanbod. Het kan zijn dat zij het versnelde aanbod, ondanks die extra ondersteuning, na verloop van tijd niet meer kunnen volgen. Voor hen wordt de mogelijkheid geboden om de leerlijn weer in het normale – standaard – tempo te doorlopen. In dit geval is er sprake van divergente differentiatie. De 'zwakste' leerlingen in een school met een sterke instroom ontvangen hiermee weer het standaard Nederlandse aanbod, eindigend bij referentieniveau 1S.

Grootste gemene delers

De voorgestelde oplossing lost een groot aantal problemen in basisscholen met een sterke instroom op. Toch zullen scholen nog steeds geconfronteerd worden met leerlingen die buiten het (nieuwe) systeem vallen. Dat zal niet meer of minder zijn dan nu het geval is. De verschillen zullen hooguit groter worden. Voor uitschieters naar beneden – en naar boven! – zullen ook dan individuele oplossingen moeten worden gezocht. De aanname is dat de leerlingen met de laagste leeropbrengsten ook profiteren van een versneld aanbod. Schoolbeleid wordt gemaakt op basis van de grootste gemene delers van leerlingkenmerken en onderwijsbehoeften. Als het individu als uitgangspunt wordt genomen, verzandt een school al snel in allerlei vormen van geïndividualiseerd onderwijs. Dat *kán* een keuze zijn, maar het is niet de lijn die hier wordt voorgestaan. Leerlingen leren immers *van en met elkaar*.



4. Het versnelde aanbod



om tegemoet te komen aan de continue behoefte aan uitdaging plus de (maatschappelijke) wil om tot meer excellerende leerlingen te komen in een basisschool met een sterke instroom, wordt voorgesteld om een versneld aanbod te creëren. Hiermee wordt opbrengstgericht en passend onderwijs een feit. Een dergelijk aanbod is nu nog in geen enkele basisschool gangbaar.

Op individueel niveau komen we versnellen vaker tegen. Om scholen hierbij te ondersteunen hebben Verlinden e.a. (2014) zelfs een Versnellingswijzer ontwikkeld. Mooie initiatieven, maar het blijft 'dweilen met de kraan open', zeker in scholen met een sterke instroom. Daarom wordt hier voor de vakgebieden Nederlandse taal en rekenen een versneld aanbod voor de hele school uitgewerkt. Het bestaat uit drie fases: de verrijkte fase in de groepen 1 en 2, de versnelde fase in de groepen 3 tot en met 6, en de uitbreidingsfase in de groepen 7 en 8.

De verrijkingsfase in groep 1/2

De meeste kinderen komen met al flink wat cognitieve bagage de kleutergroep binnen. Juist door het kansrijke thuismilieu zijn zij op het gebied van Nederlandse taal en rekenen verder vooruit dan de gemiddelde kleuter in Nederland. Dat maakt niet dat er bij het onderwijs in een basisschool met een sterke instroom niet tegen dezelfde 'beperkingen' wordt aangelopen: die van de fysieke rijping. Op het gebied van waarneming, concentratie, perspectiefneming en motoriek kan een leraar vrijwel niets anders doen dan bij de ontwikkeling aansluiten. Mede door de sprongsgewijze ontwikkeling in deze leeftijdsfase is het versnellen van het onderwijsprogramma voor alle kleuters daarom niet wenselijk. Een langzaam rijpende kleuter zou dan pas eind groep 2 'op de snelle trein kunnen springen', terwijl een snel rijpende kleuter dat al halverwege groep 1 zou kunnen doen. Hiermee worden kansen gemist. Op een school met een sterke instroom wordt het kleuteronderwijs daarom standaard verrijkt. Alle leerlingen worden continu uitgedaagd de leerstof op een zo hoog mogelijk niveau toe te passen en te gaan beheersen. De leerlingen die hier moeite mee hebben, ontvangen vanaf begin groep 2 extra ondersteuning. Het doel voor hen is om de doelen voor Nederlandse taal en rekenen van eind groep 2 goed te beheersen.

De versnellingsfase in groep 3 t/m 6

Na de verrijkte fase in de groepen 1 en 2, volgt de daadwerkelijke versnelling in de groepen 3 tot en met 6. Het standaard onderwijsaanbod voor de zes laatste leerjaren van de basisschool wordt ingekrompen tot vier jaar. De vakspecifieke constructie van de leerlijn bepaalt hoe deze versnelling eruitziet. Voor rekenen betekent dit dat de leerdoelen in een sneller tempo zullen worden aangeboden. Bij dit vak is er sprake van een lineair leerproces; een eerder subdoel in de leerlijn is voorwaardelijk voor een subdoel dat later in de leerlijn voorkomt. Bij sommige taalonderdelen zit dit anders in elkaar. Een leerlijn daar is te zien als een opeenvolging van steeds complexere situaties waarin dezelfde vaardigheden moeten worden toegepast. Denk bijvoorbeeld aan begrijpend lezen, of het schrijven van tekst. Het aantal nuances en specifieke eisen neemt door de tijd heen toe. Versnelling op begrijpend lezen en schrijven ziet er dan ook anders uit; de eisen aan het niveau van de uitvoering van (bestaande) taken liggen op een hoger niveau.



De uitbreidingsfase in groep 7/8

De laatste twee jaren van de basisschool is er ruimte voor uitbreiding van de leerlijn tot aan referentieniveau 3F. Dit betekent dat leerstof van het voortgezet onderwijs naar het primair onderwijs wordt gehaald. Niet alleen die nieuwe leerstof staat centraal, maar ook de bestaande leerstof wordt onderhouden. Dat laatste is met name het geval bij leerlijnen in het taaldomein, aangezien de leerlijnen daar anders zijn opgebouwd. De uitbreidingsfase kan worden overgeslagen als ouders (en school) besluiten dat hun kind uitstroomt naar het voortgezet onderwijs. Dit kan een bewuste keuze zijn, maar is geen noodzakelijkheid. Mits de betreffende leerling goed wordt begeleid, hoeft dit geen schadelijke sociaal-emotionele effecten te hebben (Hoogeveen e.a., 2003).

Het versnelde aanbod

Afbeelding 1 is een visuele weergave van het versnelde aanbod, opgebouwd uit drie fases: de verrijkingsfase, de versnellingsfase en de uitbreidingsfase. Dit is een *basismodel*, dat per vakgebied specifieker wordt uitgewerkt en aangepast in de delen II (rekenen) en III (Nederlandse taal) van deze publicatie. In de afbeelding is te zien dat er per leerjaar gedifferentieerd wordt door middel van drie groepsgewijze aanpakken. Basisplus is hierbij het uitgangspunt. Daaromheen bevinden zich de basisaanpak (aan de onderzijde) en de dubbelplusaanpak (aan de bovenzijde). In de groepen 1 tot en met 6 is het onderwijs convergent georganiseerd. Vanaf groep 6 is er een divergente lijn voor de leerlingen voor wie het versnelde aanbod te hoog gegrepen is. Zij ontvangen een herhaling en verrijking van het reguliere aanbod, richting referentieniveau 1S. De zwakste leerling krijgt hiermee een stevige basis voor doorstroming richting vmbo-t. De keuze voor het beginpunt van de divergente lijn kan onderwerp zijn van discussie. Op basis van praktijkervaringen zal moeten blijken of dit punt standaard eerder of later in het curriculum zal moeten worden geplaatst. Het uitgangspunt is dat de school met de zwakkere leerlingen zo lang mogelijk blijft streven naar beheersing van de doelen in de basisplusaanpak. Ook zal de praktijk moeten uitwijzen op welke gronden de toewijzing van de leerlingen aan de aanpakken plaatsvindt.

% leerlingen	Aanpakken	Verrijkingsfase		Versnellingsfase				Uitbreidingsfase		RN
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Bovenste kwart	DUBBELPLUS	Verrijkte aanpak bij doelen groep 1	Verrijkte aanpak bij doelen groep 2	Verrijkte aanpak bij versnelde leerlijnen (doelen tot 1S)				Verrijkte aanpak bij uitbreidingsdoelen tot 3F		3F
Middenmoot	BASISPLUS			Versnelde leerlijnen (doelen tot 1S)				Uitbreidingsdoelen tot 3F		
Onderste kwart	BASIS		Doelen groep 2	Intensieve aanpak bij versnelde leerlijnen (doelen tot 1S)				Herhaling en verrijking bij de standaard leerlijn tot 1S		1S

Afbeelding 1: het versnelde aanbod met de drie aanpakken, de drie fases en de convergente (geel) en divergente periode (rood). RN = referentieniveaus.

Metten van leeropbrengsten

Het uitvoeren van het versnelde aanbod is één, het meten van het rendement dat leerlingen hieruit halen, de *leeropbrengst*, is twee. Op schoolniveau hanteren we hiervoor twee standaarden: de p25 en de p75. De p25 staat voor de ambitie die een school heeft met de 25% best presterende leerlingen. De p75 staat voor de ambitie die de school heeft met de 75% best presterende leerlingen. Omdat we nog niet weten hoe hoog de leeropbrengsten kunnen zijn in een basisschool die een versneld aanbod hanteert, is het uitgangspunt dat de aangeboden stof door 75% van de leerlingen ook daadwerkelijk wordt beheerst. De p75 volgt het aanbod. De p25 is nog niet te bepalen. De praktijk zal moeten uitwijzen welke ambitie op dit punt wenselijk is. Daarnaast is het de wens dat vrijwel alle leerlingen ten minste op het landelijk gemiddelde scoren. De laatste 'standaard', de p100, wordt echter niet gebruikt als sturingsmiddel.



In **afbeelding 2** wordt, telkens voor het einde van elk leerjaar, de ambitie schoolstandaard p75 weergegeven in de maat van de functioneringsniveaus (gemeten met Cito-LOVS) en ná groep 6 in de maat van percentielscores (gemeten met Cito-VAS). Aan de hand van ervaringsgegevens in de toekomst zal blijken hoe realistisch deze opbrengstambities zijn. Ook kan dan de standaard p25 worden bepaald.

Standaard	1	2	3	4	5	6	7	8
p25								
p75	≥ E1	≥ E2	≥ M4	≥ E5	≥ M7	≥ E8	≥ pct 50 (vwo-norm)	≥ pct 50 (vwo-norm)
p100	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8

Afbeelding 2: de beoogde leeropbrengsten voor de p75 (en de p100) in scholen met een versneld aanbod.

Een versneld aanbod in andere basisscholen

Niet elke basisschool in Nederland heeft een sterke instroom. Er zijn scholen met een gemiddelde of zwakke instroom. Dat neemt niet weg dat daar wel (groepen) sterke leerlingen zijn voor wie een versneld aanbod mogelijk is. Van de leraren vanaf groep 3 vraagt dit om divergent te gaan differentiëren. De sterke leerlingen gaan immers versnellen. Vanaf groep 6 is er ook een aftakking naar de leerlijnen die eindigen bij referentieniveau 1F. Er moet dan – afhankelijk van hoe methodes deze differentiatie vormgeven – op drie niveaus worden lesgegeven. **Afbeelding 3** laat zien dat de basisplusaanpak, die in het versnelde aanbod in basisscholen met een sterke instroom de kern is, zich in basisscholen met een gemiddelde of zwakke instroom aan de bovenzijde bevindt.

% leerlingen	Aanpakken	Verrijkingfase		Versnellingsfase				Uitbreidingsfase		RN
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Bovenste kwart	BASISPLUS	Verrijkte aanpak bij doelen groep 1	Verrijkte aanpak bij doelen groep 2	Versnelde leerlijnen (doelen tot 1S)				Uitbreidingsdoelen tot 3F		3F
Middenmoot	BASIS	Doelen groep 1	Doelen groep 2	Basisaanpak bij leerlijnen met doelen tot 1S						1S
Onderste kwart	INTENSIEF	Intensieve aanpak bij doelen groep 1	Intensieve aanpak bij doelen groep 2	Intensieve aanpak bij standaard leerlijnen (doelen tot 1S)				Intensieve aanpak bij aangepaste leerlijnen (1F)		1F

Afbeelding 3: het versnelde aanbod in een basisschool met een gemiddelde of zwakke instroom, met de drie aanpakken, de drie fases en de convergente (geel) en divergente periode (rood). RN = referentieniveaus.

De leeropbrengsten van dit onderwijsaanbod zijn weergegeven in **afbeelding 4**. De p100 is hier niet relevant, omdat er feitelijk geen echte ondergrens is voor *alle* leerlingen.

Standaard	1	2	3	4	5	6	7	8
p25	≥ E1	≥ E2	≥ M4	≥ E5	≥ M7	≥ E8	≥ pct 50 (vwo-norm)	≥ pct 50 (vwo-norm)
p75	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8

Afbeelding 4: de beoogde leeropbrengsten voor de p25 en de p75 in basisscholen met een gemiddelde of zwakke instroom met een versneld aanbod.



5. Relatie met de omgeving

Een basisschool die een versneld aanbod neerzet, zal zijn positie in de omgeving moeten herijken. De gevolgen van deze verandering kunnen groot zijn. Denk aan zaken als profilering en imago van de school, de instroom, het omgaan met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben en de doorstroom naar het voortgezet onderwijs. De omgeving kent drie belangrijke actoren: de ouders, het voortgezet onderwijs en de regio voor passend onderwijs. Voor elk van deze relaties wordt, in vogelvlucht, de te verwachten impact van de verandering besproken. Ook passeren er een aantal oplossingsrichtingen.

Ouders en schoolkeuze

De aanwezigheid van een of meerdere scholen met een versneld aanbod in de regio, betekent dat het aantal keuzes van ouders wordt uitgebreid. Het is denkbaar dat een dergelijk aanbod een aanzuigende werking heeft. Ouders die zich realiseren dat hun kind in een kansrijk gezin opgroeit, hebben nu meer keuzemogelijkheden. Zij kunnen kiezen voor een basisschool met een versneld aanbod of voor een basisschool die het 'standaard' aanbod verrijkt en verbreedt. Het vraagt van de school (met het versnelde aanbod) dat zij via voorlichting helder maakt wat een versneld aanbod is en welke argumenten zij heeft om dit te hanteren. Hiermee wordt ook de publieke opinie in bredere zin beïnvloed. Het publiek moet weten dat een versneld aanbod een reactie is op de maatschappelijke wens om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het is een manier om het onderwijs passend te maken, en daarbij ook nog hogere leeropbrengsten te bereiken.

Ouders en ambities

Ouders die een bewuste keuze hebben gemaakt voor een school met een versneld aanbod, kunnen de wens hebben dat hun kind meedoet met de basisplus- of de dubbelplusaanpak. Deze wens kan op gespannen voet staan met hoe hun kind daadwerkelijk presteert. Het kan namelijk zijn dat toetsresultaten en observaties uitwijzen dat hun kind beter de basisaanpak kan volgen. Deze spanning is, zoals elk verschil van inzicht tussen school en ouders, alleen op te lossen door open te communiceren. Deze communicatie start al bij het inschrijvings-/kennismakingsgesprek, waarin wederzijdse verwachtingen en rollen worden besproken. Wie heeft welke expertise, hoe vullen ouders en school elkaar aan, hoe spreken ze met elkaar in het geval van verschil in inzicht, enzovoorts? Daarnaast is het van belang dat leraren concrete resultaten en verwachtingen uitspreken. 'Het gaat goed met uw kind' is een loze kreet. Bedoelt de leraar daarmee dat de leerling zich inzet en een goede werkhouding heeft, of dat de leerling hoge prestaties haalt op een methodeonafhankelijke toets?



Voortgezet Onderwijs

Een school met een versneld aanbod levert leerlingen af die een andere bagage hebben dan leerlingen die een school bezoeken die haar onderwijsaanbod op een andere manier heeft georganiseerd. Dit maakt dat de aansluiting op het voortgezet onderwijs er anders uitziet. Sowieso zal er minder keuze zijn, omdat niet elke school voor voortgezet onderwijs genegen is tegemoet te komen aan de kenmerken van deze groep leerlingen. Om te voorkomen dat er een 'gat' of een overlap tussen beide schooltypen is, zijn er een aantal oplossingsrichtingen denkbaar. Ze passen bij wat staatssecretaris Dekker (2014) meldt in zijn 'Plan van aanpak toptalenten 2014 - 2018'. Hierin worden een aantal maatregelen voorgesteld die betrekking hebben op het bevorderen van excellentie in het voortgezet onderwijs.

1. Als er meerdere scholen voor primair onderwijs zijn in dezelfde regio, dan kan de vo-school hierop anticiperen met speciale klassen. Het instroomniveau in deze klassen ligt hoger. Delen van de leerstof kunnen worden overgeslagen of behoeven alleen maar onderhoud. Het is denkbaar dat deze speciale klassen ook een versneld aanbod hebben in de richting van het eindexamen.
2. Er komt een geïntegreerde school waarin onderwijs wordt gegeven aan leerlingen van 4 tot en met 18 jaar. Het primair en voortgezet onderwijs heffen de systeemgrenzen op en ontwikkelen daadwerkelijk doorlopende leerlijnen die voortborduren op het versnelde aanbod.
3. Een leerling die met meer bagage van de basisschool afkomt, krijgt in het voortgezet onderwijs individuele vrijstellingen voor leerstofonderdelen die beheerst worden en alleen nog onderhoud nodig hebben. Het kan zijn dat de vrijstellingen al in het primair onderwijs worden verkregen door het behalen van deelcertificaten. Deze leerling houdt in het voortgezet onderwijs tijd over en kan een extra vak doen, of het voortgezet onderwijs individueel versneld doorlopen.

Als het gaat om de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs, wordt hier niet in belemmeringen gedacht, maar in mogelijkheden. Welke mogelijkheid er ook wordt gekozen, in elk geval is overleg met het voortgezet onderwijs van belang om de systeemscheiding te overbruggen. Het verdient aanbeveling om bij dit overleg ook het uitvoerend bestuur van de regio's voor passend onderwijs voor primair en voortgezet onderwijs te betrekken. In sommige regio's zijn namelijk plaatsingswijzers van kracht die de instroom tot het voortgezet onderwijs regelen.

Regio Passend Onderwijs

Basisscholen zijn verenigd in een regio voor passend onderwijs. Deze regio heeft tot taak om een dekkend netwerk van voorzieningen te realiseren, zodat er voor elke leerling een passend onderwijsaanbod is. Een basisschool met een versneld aanbod neemt daarin een bijzondere positie in, namelijk: aan de bovenzijde van het spectrum van cognitieve mogelijkheden. De keuze voor zo'n aanbod impliceert dat alle leerlingen aan die bovenzijde dáár een passend onderwijsaanbod ontvangen. Een plusklas, schoolgebonden of regionaal, is dan ook niet direct meer nodig. Een basisschool met een versneld aanbod biedt in principe geen passend onderwijs voor leerlingen die lagere leeropbrengsten behalen en uitstromen naar de lagere leerstromen van het vmbo. In het versnelde aanbod is de 1F-leerlijn immers niet opgenomen. Als een school deze leerlijn voor deze leerlingen wel wil en kán organiseren, dan is dit te zien als een 'ontwikkelingsperspectief'. Dat zou het geval zijn als *inclusief onderwijs* een keuze is. Als dit niet zo is, dan zijn er in de regio regels nodig die de uitstroom van deze leerlingen regelen. Kortom: de keuze voor een versneld aanbod vraagt om overleg met het uitvoerend bestuur van de regio voor passend onderwijs. Het ondersteuningsprofiel van de school zal, als onderdeel van het dekkende netwerk van onderwijsvoorzieningen, bijgesteld kunnen worden.



6. Implementatie

Het implementeren van een versneld aanbod in basisscholen met een sterke instroom heeft een drietal belangrijke aspecten. Ten eerste: welke stappen worden er door de school achtereenvolgens gezet om het versnelde aanbod in te voeren? Ten tweede: welke kennis en vaardigheden zijn noodzakelijk? Wat moeten een leraar en een schoolleider kennen en kunnen? Welke vorm van professionalisering kan hierbij nodig zijn? Ten derde is er in scholen met een sterke instroom soms sprake van een specifieke teamdynamiek die belemmerend werkt voor de implementatie. Er wordt meestal geen urgentie gevoeld. Dit vraagt van een schoolleider om koersvastheid en een continu beroep op intrinsieke waarden bij zijn teamleden.

Voorwaarden

Er zijn drie voorwaarden voor invoering van een versneld aanbod. Ten eerste moet er sprake zijn van een sterke instroom. Dit houdt in dat grosso modo de zwakste leerling uitstroomt naar vmbo-t (een uitschieter naar beneden daargelaten) en gemiddeld zo'n driekwart van de leerlingen uitstroomt naar de havo of het vwo. Ten tweede moeten leraren het klassenmanagement en hun basisvaardigheden grotendeels op orde hebben. Perfectie is op dit punt geen must; een breed zichtbaar gebrek hieraan is wél een contra-indicatie. Ten derde is het wenselijk dat zowel de schoolleider als het bestuur volledig voor deze innovatie kiezen en hier beide hun schouders onder willen zetten. Deze *tandem* is essentieel, omdat er in de school én in de regio gehandeld moet worden. Op teamniveau is er een kritische massa nodig, een groep leraren die zegt: 'ja, wij gaan dit met elkaar ontwikkelen en we weten dat we hierbij nieuwe uitdagingen tegenkomen'.

Invoeringsstappen

De meest voor de hand liggende innovatiestrategie is die van de cohortaanpak. De totale invoeringsduur bestrijkt dan zes jaren. Als eerste worden de groepen 1, 2 en 3 gelijktijdig aangepakt. Het schooljaar daarna volgt groep 4. Weer een schooljaar later groep 5, enzovoorts. Een voorwaarde voor deelname van groep 3 is dat alle leerlingen de doelen van eind groep 2 beheersen. Een totale omschakeling van alle groepen op hetzelfde moment is denkbaar, maar vraagt om veel beheersing. Elke leerkracht moet immers gericht gaan versnellen tot een bepaald punt in de leerlijn. Een cohortaanpak geniet de voorkeur gezien de focus. Er zijn meer mogelijkheden om met elke leerkracht de diepte in te gaan, zodat ook de totale onderwijskwaliteit een impuls kan krijgen. Implementatie volgens de 'olievlekstrategie' voldoet niet, omdat dit een systeemwijziging betreft. De school moet als *totaal* en bij voorkeur van *onderaf* omschakelen. Een nadeel van deze cohortstrategie is dat er veel leraren 'in de wachtkamer' zitten totdat het cohort hun leerjaar bereikt. Dit kan een negatieve impact hebben op hun motivatie. Tegelijkertijd is het een kans. Er is immers meer tijd voor een grondige voorbereiding (ook richting de aansluiting met het voortgezet onderwijs).

Leren van elkaar

De mooiste innovatie ontstaat wanneer er meerdere scholen gelijktijdig dezelfde invoering doorlopen. Op die manier kunnen leraren en scholen van elkaar leren. Dat is ook mogelijk als er samenwerking wordt georganiseerd tussen leraren uit het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs waar het gaat om de vormgeving van het aanbod in de uitbreidingsfase. Het leren van elkaar betreft nog veel meer lagen: tussen directies, tussen intern begeleiders, binnen de regio voor passend onderwijs en richting schoolonafhankelijke onderwijsprofessionals en beleidsmakers. Al deze leerprocessen kennen een spontane kant, maar ook een doelgerichte kant. In dit alles wordt voorzien door een gedegen professionaliseringsbeleid met daarin een mix van allerlei leervormen.



Kennis en vaardigheden

Een versneld aanbod vraagt van alle betrokkenen om nieuwe kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Deze kennis en vaardigheden hebben een vakspecifieke inkleuring. In algemene zin kan gesteld worden dat alle leraren kennis moeten opbouwen over de nieuwe (versnelde) leerlijnen. Dit betreft het *lengteproces* van het leren, de planning van de leerstof in de tijd. Daarnaast gaat het om kennis en vaardigheden ten aanzien van een principe dat leerstof naar moeilijkheidsgraad indeelt. Het gaat dan niet om welk doel eerder komt en welk doel later, maar om hoe een leerdoel op een eenvoudig reproductieniveau dan wel op een moeilijker toepassingsniveau kan worden aangeleerd. Hierin schuilt het principe van verrijken, het *diepteprocess* van het leren. Elk niveau houdt in dat de didactiek zal veranderen. Het instampen van feiten vraagt om een andere didactiek dan het leren toepassen van leerinhouden in een complexe situatie. De leraren in de groepen 7 en 8, in de uitbreidingsfase, zullen zich moeten richten op nieuwe leerstof die voorheen alleen was voorbehouden aan het voortgezet onderwijs. Een alternatief is om leraren van het voortgezet onderwijs in het basisonderwijs in te zetten (Dekker, 2014).

Teamdynamiek

In scholen met een sterke instroom wordt regelmatig een specifieke teamdynamiek waargenomen die invloed heeft op welk veranderinitiatief dan ook. Het gaat hier om een *algemeen* beeld, gebaseerd op praktijkwaarnemingen, dat zeker niet voor elke school hoeft te gelden. 'Het gaat toch goed zo?' is een veelvoorkomende gedachte. Deze collectieve gedachte wordt keer op keer gevoed door onder andere de Inspectie van het Onderwijs, die bevestigt dat de leeropbrengsten van de leerlingen van de school boven de landelijke normen liggen, en daarmee een 'groene kaart' geeft. Hiermee ontstaat binnen teams een bestendige, weinig op verandering gerichte dynamiek.

Van buitenaf komen nauwelijks stevige impulsen die leiden tot een gevoel van urgentie om iets te veranderen aan het onderwijsaanbod. Een tweede aspect is dat de ouders van de leerlingen vaak zelf over zo'n goed netwerk en dito financiële middelen beschikken dat, als hun kind in hun ogen te laag presteert (of iets bijzonders heeft), ze direct de juiste hulp kunnen organiseren. Als zich al problemen voordoen, dan leidt dit niet direct tot oplossend gedrag van leraren.

Het derde aspect is dat men zich onvoldoende bewust is van een schoolbreed alternatief in de zin van een versneld aanbod. Men zit met als enige differentiatiealternatieven *verrijken* en *verbreden* qua denken vast in een systeem dat ten principale is opgebouwd rondom de gemiddelde Nederlandse basisschoolleerling en de schil daaromheen. Mocht het al zo zijn dat ouders aan de school vragen om tegemoet te komen aan de behoefte aan uitdaging voor hun kind(eren), dan zoeken ook zij de oplossing binnen het bestaande systeem.

Schoolleider

Een schoolleider die deze teamdynamiek herkent, zal zelf de veranderingsbereidheid van zijn team moeten aanjagen. Dat gebeurt door een proces van probleembewustmaking en door continu een beroep te doen op de intrinsieke waarden van leraren. Geen leraar is het onderwijs ingegaan vanuit het idee dat hij er niet toe doet. Elke leraar wil meerwaarde leveren. De centrale vraag is: hoe kunnen wij meerwaarde leveren aan de leerlingen waaraan wij onderwijs moeten geven? Over het antwoord op deze vraag kan men van mening verschillen. Grosso modo zullen er drie typen oplossingsrichtingen zijn: men is voor verrijken, voor verbreden of voor versnellen. Natuurlijk is er ook een combinatie denkbaar, maar feitelijk zijn er maar drie opties waaruit gekozen kan worden.



Een schoolleider die een versneld aanbod voorstaat, zal duidelijk zijn keuze moeten voorleggen en aan deze koers moeten vasthouden. Dit zal ongetwijfeld leiden tot onrust in het team. Dat is de dynamiek die gepaard gaat met elke verandering. Het koersvast blijven is de eerste (en belangrijkste) activiteit van de schoolleider. Ten tweede faciliteert hij de kennis- en vaardigheidsvergroting van zijn team en monitort hij de ontwikkeling van alle leerlingen, zowel qua welbevinden als qua leeropbrengsten. Tot slot schakelt hij van en naar de actoren in de omgeving: de ouders, de regio voor passend onderwijs, het voortgezet onderwijs en andere belanghebbenden, waaronder het bestuur en de Inspectie van het Onderwijs. Met al deze actoren maakt hij afspraken die hij vervolgens in schoolbeleid vervat. Vanzelfsprekend hoort hierbij ook het pad van de besluitvorming, onder andere via de (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraad.



7. Slotopmerkingen

Een school met een versneld aanbod is geen 'eliteschool'. Het is een school die bewust tegemoetkomt aan de onderwijsbehoeften van het grootste deel van de leerlingpopulatie. Zij kiest bewust voor een andere invulling van het onderwijs om naast passend óók opbrengstgericht te zijn en excellentie te bevorderen. Hiermee heeft deze school dezelfde functie als het speciale (basis)onderwijs dat we in Nederland hebben georganiseerd voor het relatief kleine aantal leerlingen met (zeer) specifieke onderwijsbehoeften. In deze publicatie hebben we het over een heel ander aantal: ongeveer een kwart van alle leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs is te typeren als 'sterk'. In procenten gezien is dat niet meer een elite te noemen. Ook kansrijke kinderen hebben recht op opbrengstgericht en passend onderwijs.

Voor deze doelgroep een versneld aanbod creëren is niet een kwestie van 'even de knop omzetten'. Deze publicatie maakt duidelijk dat er praktijkervaringen zullen moeten worden verzameld om kennis op te bouwen waarmee het gehele concept wordt verdiept en verbreed. Hiermee wordt het toepasbaar en toegankelijk voor alle basisscholen met een sterke instroom, en ook als alternatief om tegemoet te komen aan de behoefte aan uitdaging van de cognitief sterkste leerlingen die zich in andere basisscholen bevinden. Uiteindelijk kan het versnelde aanbod een bijdrage leveren aan het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem van de basisschool en de systeemscheiding tussen het primair en voortgezet onderwijs.

Literatuur

- Colangelo e.a. (2004). *A Nation Deceived. How schools hold back America's Brightest Students*. Washington D.C.: National Association for Gifted Students.
- Dekker (2013). *Toptalent in het funderend onderwijs*. Brief d.d. 02-09-2013 aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Dekker (2014). *Plan van aanpak toptalenten 2014 - 2018*. Brief d.d. 10-03-2014 aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Doolaard & Harms (2013). *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Groningen: GION/RUG.
- Gerven (2015). *Onderpresteerders*. Geraadpleegd op 5 oktober 2015 via wij-leren.nl.
- Hattie (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hoogeveen e.a. (2003). *Jonge, versnelde leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Centrum voor Begaafdheidsonderzoek.
- Hoogeveen & Smeets, geïnterviewden (auteur onbekend, 2015). *De noodzaak van versnellen*. Talent. Geraadpleegd op 5 oktober 2015 via www.tijdschrift-talent.nl.
- Meijerink e.a. (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede.
- Smits (2012). *Wat is er mis met sterke scholen?* Berkel-Enschot: uitgave in eigen beheer.
- Verlinden e.a. (2014). *Versnellen zonder drempels, naar meer evenwicht in het onderwijsaanbod voor excellente leerlingen*. Den Haag: School aan Zet.



DEEL 2: REKENEN

Door: **Arlette Buter**

8. Inleiding

In dit deel staat de volgende vraag centraal: wat betekent het voor het rekenaanbod en het didactisch handelen als er gestreefd wordt om met leerlingen het 3F-niveau te bereiken? Bij het beantwoorden van deze vraag wordt onder meer een aanzet gegeven tot een nadere uitwerking van het basismodel voor het versnelde aanbod, zoals neergezet in het eerste deel van deze publicatie, voor het domein rekenen. Allereerst wordt kort beschreven wat verrijken in groep 1 en 2 kan betekenen. Daarna wordt een beeld geschetst van de versnellingsfase in de groepen 3 tot en met 6. Daarbij komen ook een aantal specifieke leerkrachtvaardigheden aan bod die als voorwaarden dienen voor de ontwikkeling en uitvoering van een versneld rekenaanbod. De wijze waarop de rekenmethode wordt gebruikt en de aanwezige kennis van de rekendidactiek, inclusief de leerlijnen en het drieslagmodel, zijn hierbij van cruciaal belang. Als laatste wordt kort ingegaan op de uitbreidingsfase in groep 7 en 8.

9. De verrijkingsfase in groep 1/2

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong beheersen bij binnenkomst vaak al de einddoelen van groep 1 voor rekenen. Dit vraagt om een passend rekenaanbod als men deze kinderen tot leren wil laten komen. De hiervoor benodigde tijd kan worden vrijgemaakt door te 'compacten' op bestaande leerlijnen en deze vervolgens te verrijken met nieuwe elementen (Van Gerven, 2013). Bij verrijkende taken liggen de leerdoelen verder weg in de leerlijn, waardoor de leerling zich echt moet inspannen. Verrijkende taken doen een groter beroep op het probleemoplossend vermogen van de leerling. Ook vragen deze taken om metacognitieve vaardigheden die de leerling met het gebruikelijke aanbod niet ontwikkelt. De meeste ontwikkelingsmaterialen hebben een gesloten karakter en lokken geen ontdekkende houding uit. Het verrijkingsaanbod moet er juist op gericht zijn om met echte problemen te werken, zodat deze leerlingen écht tot leren komen. In deze fase kunnen vanzelfsprekend ook de reeds aanwezige verrijkingsmaterialen door de school worden ingezet.



10. De versnellingsfase in groep 3 tot en met 6

Verdeling leerstof

Voor het versnellen in groep 3 tot en met 6 is tijd nodig. Deze tijd kan gewonnen worden door in de reguliere rekenlessen te schrappen. Het uitgangspunt hierbij is om de gebruikte rekenmethode versneld te doorlopen zodat omstreeks eind groep 6 de rekendoelen op 1S-niveau zijn gehaald. Bij de meeste gebruikte rekenmethoden is tijdwinst te halen uit de laatste week van elk blok, waarin toetsing, remediëring en extra hulp centraal staan. De laatste week van elk blok kan dan overgeslagen worden. Nog meer tijdwinst is te halen uit lessen zonder instructiemomenten, die ruimte bieden voor het afronden van de weektaak of voor het herhalen van rekenonderdelen. Daarnaast is het noodzakelijk om kritisch te kijken naar het aanbod in de rekenmethode, door lessen goed in te plannen en af te stemmen op de diverse groepen leerlingen in de groep.

% leerlingen	Aanpakken	Verrijksfase		Versnellingsfase				Uitbreidingsfase		RN
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Bovenste kwart	DUBBEL PLUS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving		Groep 3 t/m midden groep 4 + verrijksdoelen	Midden groep 4 t/m eind groep 5 + verrijksdoelen	Eind groep 5 t/m midden groep 7 + verrijksdoelen	Midden groep 7 t/m eind groep 8 + verrijksdoelen	3F-doelen of schoolprojecten	3F-doelen of schoolprojecten	3F
Middenmoot	BASIS PLUS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving		Groep 3 t/m midden groep 4	Midden groep 4 t/m eind groep 5	Eind groep 5 t/m midden groep 7	Midden groep 7 t/m eind groep 8	3F-doelen of schoolprojecten	3F-doelen of schoolprojecten	
Onderste kwart	BASIS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving en extra ondersteuning (herhaling)		Groep 3 t/m midden groep 4	Midden groep 4 t/m eind groep 5	Eind groep 5 t/m midden groep 7	Midden groep 7 t/m eind groep 8	Herhaling en verder inslijpen van rekenvaardigheden	Herhaling en verder inslijpen van rekenvaardigheden	1S

Afbeelding 5: de verdeling van de leerstof rekenen in het versnelde aanbod in een basisschool met een gemiddelde of zwakke instroom, met de drie aanpakken, de drie fases en de convergente (geel) en divergente periode (rood). RN = referentieniveaus.

Overzicht van leerlijnen

Om optimaal te kunnen versnellen, is het belangrijk dat leraren een goed overzicht hebben van alle leerlijnen en weten wat de cruciale momenten en de tussen- en einddoelen zijn. Een goede rekenwiskundige ontwikkeling verloopt via vier hoofdlijnen (Groenestijn e.a., 2011):

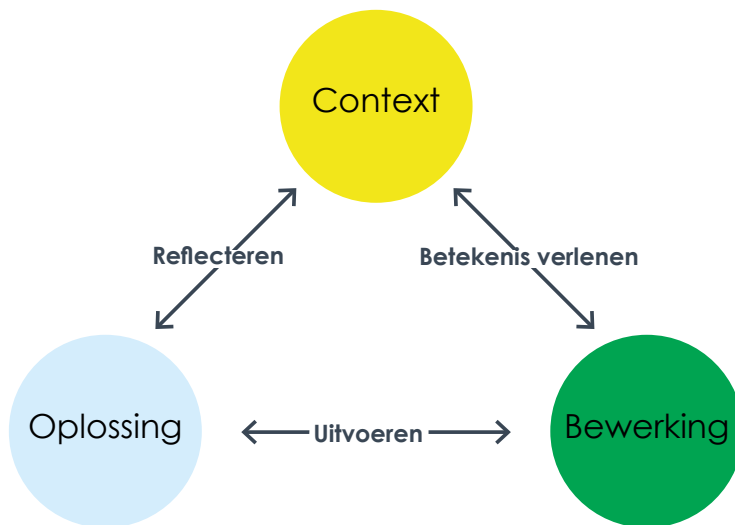
- begripsvorming (conceptontwikkeling en het verlenen van betekenis aan kennis en vaardigheden);
- ontwikkelen van oplossingsprocedures;
- vlot leren rekenen (oefenen, automatiseren en memoriseren);
- flexibel toepassen van kennis en vaardigheden.



In de opbouw van leerlijnen voor rekenen wordt aandacht besteedt aan deze vier hoofdlijnen. De hoofdlijnen volgen elkaar op en hebben een cyclisch karakter. Elke volgende fase in het leerproces gaat uit van beheersing van de voorafgaande fase. Het is belangrijk dat leraren zicht hebben op deze achterliggende hoofdlijnen bij de leerlijnen uit de rekenmethode. Het uitgangspunt moet worden om de rekenmethode te *gebruiken* in plaats van te *volgen*, zodat er een passend onderwijsaanbod ontstaat.

Leren werken met het drieslagmodel

Het drieslagmodel uit het protocol *Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie* (Groenestijn e.a., 2011) wordt gebruikt om het probleemoplossend handelen van de leerling te analyseren en biedt aanknopingspunten voor het didactisch handelen van de leraar.



Afbeelding 6: het drieslagmodel.

Om te illustreren hoe het drieslagmodel praktisch kan worden toegepast, volgt hier een voorbeeld. Aan een leerling wordt de volgende contextopgave voorgelegd: *Groep 5 gaat waterfietsen. Er zijn 26 kinderen. Er kunnen vier kinderen op een waterfiets. Hoeveel waterfietsen zijn er nodig?* De leerling moet nu eerst uit deze context de benodigde rekenwiskundige informatie halen. Welke bewerking/som hoort hierbij? De leerling haalt idealiter als bewerking $26:4$ uit deze context. De volgende stap is deze bewerking uit te voeren om zo te komen tot een oplossing. En als laatste stap reflecteert de leerling door de oplossing terug te koppelen naar de contextopgave. Wat was de vraag, wat heb ik uitgerekend en klopt het antwoord?

Het drieslagmodel geeft de leraar inzicht in hoe de leerling denkt en handelt. Bij het analyseren van het denkproces kan de leraar het volgende observeren:

Bij het betekenis verlenen (de context doorgronden):

- Kan de leerling bij een context een bewerking bedenken?
- Kan de leerling betekenis verlenen aan de getallen?
- Kan de leerling een tekening maken bij de context of kale som?

Bij het uitvoeren (van de bewerking):

- Welke oplossingsmanier gebruikt de leerling? Is deze manier efficiënt?
- Kan de leerling de bewerking uitvoeren? Zo niet, lukt dit dan wel met behulp van ondersteunend materiaal, eenvoudiger getallen of een model?
- Hoe staat het met de noodzakelijke voorkennis? Wat wordt beheerst?

Bij de reflectie:

- Kan de leerling vertellen of laten zien hoe hij tot het antwoord is gekomen?
- Heeft de leerling zelf een idee of het gevonden antwoord goed is?
- Koppelt de leerling het antwoord terug naar de context?



Bij het vaststellen van de rekeninhoud is het van belang dat de leraar zicht heeft op het handelen van al zijn leerlingen. Met behulp van bovenstaande observatievragen kan worden vastgesteld in hoeverre leerlingen de blokdoelen halen van de betreffende rekenmethode. Blokdoelen halen betekent dat er goed gepresteerd wordt op alle assen van het drieslagmodel (Borghouts, 2015). Vaak worden toetsen goed gemaakt zonder dat duidelijk is welke oplossingsmanieren daarbij zijn gebruikt en of deze wel efficiënt zijn. Het zicht hierop ontbreekt omdat in praktijk vaak alleen het antwoord op toetsvragen wordt opgeschreven en niet de wijze waarop de leerling tot het antwoord is gekomen. In methodegebonden toetsen wordt te weinig aandacht gegeven aan het betekenis verlenen aan getallen. Het is dan onduidelijk of de leerlingen enig idee hebben wat ze hebben uitgerekend. Bovendien vinden veel leerlingen het moeilijk om te vertellen hoe ze tot het antwoord zijn gekomen. Ook van begaafde leerlingen is het bekend dat ze moeite hebben om te reflecteren op hun eigen denken en handelen. Dit verdient dus extra aandacht.

Verrijkte aanpak bij versnelde leerlijnen (dubbelplus)

Wat wordt er aan deze leerlingen aangeboden en wat kan er worden geschrapt? Het is belangrijk dat de leraar een goed beeld heeft van wat (hoog)begaafde leerlingen kunnen overslaan. In de meeste rekenmethoden staat aangegeven welke route deze leerlingen kunnen volgen of welke opgaven kunnen worden weggelaten zodat alleen de belangrijkste basisstof overblijft (*compacten*). Janson en Noteboom (2004) adviseren in dit verband om zo'n 50% tot 75% van de oefenstof te schrappen en 75% tot 100% van de herhalingsstof. Daarnaast biedt het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) ook richtlijnen voor compacten. Scholen die dit protocol hanteren, kunnen deze richtlijnen ook gebruiken om de leerstof te compacten. Belangrijk hierbij is maatwerk, voor elke leerling zal de verhouding anders zijn.

Naast oefen- en herhalingsstof kan er soms ook geschrapt worden in de klassikale instructielessen. In de meeste rekenmethoden wordt niet altijd duidelijk aangegeven of deze leerlingen altijd de klassikale instructie moeten volgen. Bij sommige rekenmethoden wordt er veel herhaald tijdens de klassikale instructie. Een aandachtspunt hierbij is dan ook dat de leraar overzicht moet hebben wanneer de inhoud van een les een nieuwe klassikale instructie betreft of een herhaling. Bij het herhalen van eerder geboden vaardigheden hoeven de (hoog)begaafde rekenaars immers niet altijd bij de klassikale instructie te zitten. Janson en Noteboom (2004) beschrijven wat in ieder geval wél aangeboden moet worden aan (hoog)begaafde rekenaars:

- Belangrijke stappen in het leerproces, bijvoorbeeld een nieuwe stap uit een bepaalde leerlijn.
- Overgang naar formele notaties. Belangrijk is de leerlingen te laten zien hoe in de rekenmethode diverse notaties worden aangeboden, zoals de bewerkingstekens of rekenen op de lege getallenlijn.
- Reflecteren, waarbij aandacht wordt besteed aan het verwoorden van de eigen oplossingsmanieren of het terugblikken op het eigen leerproces.
- Belangrijke strategieën en werkwijzen. Goede rekenaars gebruiken soms inefficiënte oplossingsmanieren; zij moeten ook de basis- en variatiestrategieën leren in verband met vervolgvragen.
- Constructieve activiteiten / ontdekactiviteiten.
- Activiteiten op tempo. Goede rekenaars ervaren niet altijd de noodzaak tot het leren van rekenfeiten zoals het rekenen t/m 10 of de tafels. Belangrijk is dat ze met deze activiteiten meedoen en weten waarom ze bepaalde rekenfeiten gememoriseerd moeten hebben.



Door leerlingen niet langer dan noodzakelijk bij de klassikale instructie te houden, zullen zij op de momenten dat ze wél meedoen, actiever meedoen. Dit kan worden versterkt door andere, meer verdiepende vragen te stellen. De Taxonomie van Bloom kan hierbij een hulpmiddel zijn. Alleen versnellen is niet voldoende. Goed verrijkmateriaal is de belangrijkste voorwaarde voor deze groep leerlingen. Omdat er gecompact wordt in het aanbod, is er ruimte voor een verrijkingsaanbod. (Hoog)begaafde rekenaars hebben behoefte aan open, complexe opdrachten waarbij een beroep wordt gedaan op hun creatief denkvermogen (Sjoers, 2012). Dit soort opdrachten zitten niet in de rekenmethoden. Het is dus essentieel dat er naast de lessen uit de rekenmethode voor deze leerlingen ook een beredeneerd verrijkingsaanbod wordt geboden. Belangrijk hierbij is het stellen van doelen, zowel vakinhoudelijk als voor attitude en werkhouding én voor vaardigheden en leerstrategieën zoals leren plannen, doorzetten etc.

Naast de inhoudelijke kant van het verrijken is het ook de moeite waard om kritisch te kijken op welke momenten de verrijking het beste kan worden ingezet. Vaak gebeurt dit tijdens de rekenles. Na het maken van opdrachten uit de methode mag er dan tijdens de resterende tijd aan verrijkingsopdrachten worden gewerkt. Een nadeel hiervan is dat er steeds een korte periode aan verrijking wordt gewerkt. De leerlingen zijn net bezig als het alweer tijd is voor het volgende vak. Een andere invulling van verrijking is om met projecten te gaan werken die voor verdieping en verbreding zorgen. Hierbij worden ook andere vakken zoals taal en de zaakvakken geïntegreerd. Bovendien kan bij deze aanpak de tijd geclusterd worden zodat deze groep leerlingen een langere tijd onafgebroken aan de projecten kan werken.

Met behulp van de taxonomie van Bloom kan de rekenles ook uitdagender worden gemaakt. Bloom beschrijft verschillende denkniveaus. Bij het rekenen zijn altijd de eerste drie niveaus nodig: onthouden, begrijpen en toepassen. De complexe, hogere denkniveaus – analyseren, evalueren en creëren – zijn vaak lastig te vinden in de rekenles en juist deze vaardigheden hebben (hoog) begaafde rekenaars nodig. Sjoers (2012) heeft hier een voorbeeld bij gemaakt voor het domein Meten & Meetkunde. Voor alle niveaus van Bloom staat een voorbeeldvraag beschreven.

Creëren	Bedenk een rechthoek waarbij oppervlakte = 24 m^2 en omtrek = 24 m .
Evalueren	Is de omtrek altijd gelijk bij verschillende rechthoeken met oppervlakte = 24 m^2 ?
Analyseren	Welke verschillen zie je tussen rechthoeken met een oppervlakte van 24 m^2 ?
Toepassen	Welke rechthoeken zijn mogelijk bij een oppervlakte van 24 m^2 ?
Begrijpen	Wat moet de andere zijde zijn wanneer de ene zijde 8 is en de oppervlakte 24 m^2 ?
Onthouden	Hoe groot is de oppervlakte van een rechthoek met zijden 3 en 8?

Het APS heeft posters ontwikkeld voor begaafde rekenaars waarin denkactiviteiten centraal staan gerangschikt naar alle domeinen binnen het referentiekader voor rekenen: Getallen, Verhoudingen, Meten & Meetkunde en Verbanden. Deze posters kunnen worden gebruikt bij het ontwikkelen van activiteiten of leerlijnen voor begaafde rekenaars.



Tijd voor en inhoud van de instructie

Uit het NWO-onderzoek van Doolaard (2013) blijkt dat leerkrachten hun sterke leerlingen weliswaar extra lesstof aanbieden, maar er niet aan toekomen om dit materiaal ook goed voor te bereiden, na te kijken en te bespreken met de kinderen. Ook deze leerlingen hebben instructie nodig. Leraren moeten dus tijd reserveren om deze leerlingen te begeleiden. Volgens de inspectie beheerst ongeveer de helft van de leraren de complexe vaardigheden die nodig zijn om zowel de zwakkere als de zeer goede leerlingen onderwijs op maat te geven.

De aanpak voor de middenmoot bij versnelde leerlijnen (basisplus)

De verwachting is dat deze leerlingen voldoende hebben aan de versnelde leerlijnen zonder de verrijkte aanpak. Deze leerlingen krijgen dus geen verrijkingsaanbod. Het is belangrijk om goed de vinger aan de pols te houden bij deze leerlingen. Observeren met behulp van het drieslagmodel is een must.

De intensieve aanpak bij versnelde leerlijnen (basis)

Ook bij deze leerlingen is het belangrijk om goed de vinger aan de pols te houden. Deze leerlingen hebben extra instructie nodig. Het houden van diagnostische gesprekjes bij leerlingen met onvoldoende resultaat op de toetsen is hierbij van belang. Ook de betekenisverlening (zie het drieslagmodel) verdient extra aandacht. Het is belangrijk om continu te observeren of deze leerlingen nog op koers zitten met behulp van het drieslagmodel. Op deze manier wordt achterstand voorkomen.



11. De uitbreidingsfase in groep 7/8

In de groepen 7 en 8 is er ruimte voor uitbreiding van de leerlijn tot aan referentieniveau 3F. In het referentiekader voor rekenen worden vier domeinen beschreven, te weten: Getallen, Verhoudingen, Meten & Meetkunde en Verbanden.

De fundamentele niveaus – herkenbaar aan de combinatie van een cijfer en de letter F – richten zich op basale kennis en inzichten en gaan uit van een meer toepassingsgerichte benadering van rekenen. Daarbij geldt dat een volgend fundamenteel niveau een eerder niveau omvat (2F omvat 1F en 3F omvat 2F). De streefniveaus – aangeduid met een cijfer plus de letter S – bereiden leerlingen voor op de meer abstracte wiskunde. Ook hier geldt dat een volgend streefniveau een eerder niveau omvat, maar daarbij omvat 1S ook nog 1F. In tegenstelling tot Nederlandse taal is er bij rekenen geen invulling gegeven aan het vierde niveau, omdat men dan geheel in het domein van de wiskunde komt.

Wat de leerling voor referentieniveau 3F precies moet kennen en kunnen, staat beschreven in de publicatie *Referentiekader taal en rekenen*. Voor de invulling van de rekenlessen op referentieniveau 3F kan de school gebruikmaken van het beschikbare aanbod aan boeken en/of digitale leerlijnen van de verschillende uitgeverijen. Naast het werken aan de doelen van referentieniveau 3F blijft bij versnelde leerlijnen ook het verrijken een grote rol spelen in de rekenlessen. Daarbij kan gewerkt worden met de al aanwezige boeken die scholen gebruiken zoals *Topklassers wiskunde* of projecten zoals 'Razend Enthousiaste Rekenaars' van o.a. KPMG. Voor de leerlingen die de intensieve aanpak volgen, kan deze fase gebruikt worden voor herhaling en voor het verder inslijpen van rekenvaardigheden.

Literatuur

- Borghouts, C. (2015). *Voorkom (ernstige) rekenproblemen*. Dordrecht: InStondo.
- Doolaard, S. & Harms, T. (2013). *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Groningen: GION/RUG.
- Gerven, E. van (2013). *Aan de slag met slimme kleuters*. Dordrecht: InStondo.
- Groenestijn, M. van e.a. (2011). *Protocol Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie*. Assen: Van Gorcum.
- Janson, D. & Noteboom, A. (2004). *Compacten en verrijken van de rekenles voor (hoog) begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Sjoers, S. (2012). Excellent rekenen in beeld. *Volgens Bartjens, 2012/2013, nr. 1, 4-7*. Assen: Van Gorcum.



DEEL 3: TAAL

Door: Cees Hereijgens en Harald Weessies

12. Inleiding

In dit deel wordt ingegaan op de vraag wat het voor het taalaanbod en het didactisch handelen betekent als we ernaar streven om met leerlingen het 3F-niveau te bereiken. Het basismodel voor het versnelde aanbod, dat in het eerste deel werd geschetst, wordt hier voor taal ingekleurd. Dit levert twee verschillende modellen voor een versneld taalonderwijsaanbod op. Uitgangspunt daarbij zijn de vier domeinen die door Meijerink worden onderscheiden:

1. mondelinge taalvaardigheid (gesprekken, luisteren en spreken);
2. lezen (van zakelijke en andere teksten);
3. schrijven;
4. begrippenlijst en taalverzorging (waaronder spelling).

De (sub)domeinen *begrijpend lezen*, *schrijven* en *mondelinge taalvaardigheid* kennen een concentrische opbouw. Op deze domeinen wordt er niet zozeer versneld, maar worden vanaf groep 3 hogere eisen aan de taakuitvoering gesteld. Bij *technisch lezen* kan er wél versneld worden vanaf groep 3. Het versnelde aanbod op dit domein lijkt dan ook veel op het basismodel voor het versnelde aanbod zoals in deel 1 is beschreven. Bij *begrippenlijst* en *taalverzorging*, waaronder spelling, kan ook versneld worden, maar meestal wordt het 3F-niveau hier al in groep 8 bereikt.

We beschrijven eerst globaal wat verrijken in groep 1 en 2 kan betekenen en gaan daarna in op drie onderdelen van de domeinen *lezen* en *schrijven*: *begrijpend lezen*, *technisch lezen* en *schrijven*. Onderdelen van de domeinen *mondelinge taalvaardigheid* en *begrippenlijst* en *taalverzorging* komen zijdelings aan bod. Daarna schetsen we voor de afzonderlijke taaldomeinen een globaal beeld van de manier waarop vanaf groep 3 naar het curriculum gekeken kan worden om leerlingen referentieniveau 3F te laten bereiken. In het onderdeel 'Schrijven' is een *voorbeeld* uitgewerkt waarin de leraar op het 3F-niveau leerlingen begeleidt. We gaan telkens uit van kinderen die van huis uit veel bagage meekrijgen, zowel talig als cultureel (kennis van de wereld).



13. De verrijkingsfase in groep 1/2

Door een rijke taalomgeving aan te bieden aan kleuters kunnen ze zich optimaal talig ontwikkelen. De leerlingen hebben al een grote talige bagage en door een rijk aanbod kunnen ze zich verder ontwikkelen.

13.1. Lezen en schrijven

Voor *lezen* en *schrijven* betekent dit enerzijds dat er in de klas veel letters, veel teksten en verschillende soorten boeken en veel mogelijkheden om te 'schrijven' worden aangeboden, bijvoorbeeld in een schrijfhoek. Anderzijds biedt de leraar veel taal aan en stelt hoge eisen aan het taalgebruik. Boeken die de leerlingen nog niet kunnen lezen, komen al wel in de leeshoek. Letters die nog moeten worden aangeboden, hangen al in de klas onder het bord 'die gaan we nog leren'.

Bij scholen met een sterke instroom zullen veel leerlingen in groep 1 en 2 alle letters leren. Zij komen op school en thuis met veel letters en lezen in contact en dat stimuleert hun letterkennis. Om op school voldoende uitdaging te bieden, is het belangrijk dat in de leeshoek reeds alle *genres* en *verschillende tekstsoorten* voor leerlingen beschikbaar zijn en dat zij daar ook door de leraar uit voorgelezen worden. Hierdoor kunnen de leerlingen zelf gaan experimenteren met uiteenlopende tekstsoorten. Omdat lezen niet beperkt is tot teksten in boeken kunnen ook allerlei voorwerpen met teksten (borden, bekertjes, labels, stickers etc.) verzameld worden in de leeshoek.

13.2. Mondelinge taalvaardigheid

In de groepen 1 en 2 is al veel aandacht voor mondelinge taalontwikkeling en de leerlingen zijn over het algemeen verbaal sterk ontwikkeld. Om het aanbod rijker te maken is het van belang dat de leraar doelgericht werkt aan de drie onderscheiden subdomeinen.

Voor *spreken* betekent dit dat leerlingen bijvoorbeeld systematisch gestimuleerd kunnen worden om te vertellen over gebeurtenissen die buiten het hier-en-nu plaatsvinden. Hiervoor wordt een beroep gedaan op complexere taal- en denkfuncties; kinderen moeten zich leren verplaatsen in de luisteraar en hun taalgebruik hierop afstemmen. Onderwerpen/gebeurtenissen (taken) waarover kinderen vertellen, kunnen oplopen in moeilijkheidsgraad. De leraar kan dit registreren door leerlingen bijvoorbeeld een voorwerp of een boek mee naar huis te laten nemen, waarover later in de klas verteld mag worden (*Wat heb je ermee gedaan?, Waar is het geweest?* etc.)

Voor *gesprekken* geldt dat het aanbod verrijkt kan worden door bijvoorbeeld op hogere abstractieniveaus met kinderen te praten. Filosoferen met kinderen is hier een mooi voorbeeld van. Het stimuleert leerlingen om zowel hun gespreksvaardigheden als hun metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen.

Luisteren gaat met name over het nadenken en een mening vormen over de beluisterde tekst. Hier kan gevarieerd worden in tekstsoorten die worden voorgelezen aan kinderen. Bij het interactief voorlezen worden dan niet alleen verhalende teksten aangeboden, maar ook informatieve teksten. En de vragen die de leraar voor, tijdens en na het voorlezen stelt, doen een beroep op hogere denkvaardigheden: er wordt gevraagd naar oorzaak-gevolgrelaties, naar de beweegredenen van de hoofdpersonen en naar een samenvatting.



13.3. Begrippenlijst en taalverzorging

Goed leren spellen begint al in groep 1 bij het leren onderscheiden van klanken van tekens. Tegelijkertijd wordt hier ook al aan taalbeschouwing gedaan door het gebruik van begrippen als woord, klank, zin, tekst, hoofdstuk etc. Het aanbod kan worden verrijkt door al systematisch aandacht te besteden aan complexere klankgroepen en te oefenen met tweetekenklanken, bijvoorbeeld op een klankbord. Rond april/mei kan, als de school daarvoor kiest, gestart worden met het aanvankelijk lezen met de methode.



14. De versnellingsfase in groep 3 tot en met 8

In het referentiekader worden onder *lezen* twee subdomeinen genoemd: (1) *het lezen van zakelijke teksten* en (2) *het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten*. Hiermee wordt uitsluitend bedoeld op tekstbegrip van informatieve en andere tekstsoorten. Technisch lezen wordt binnen het referentiekader niet onderscheiden als een apart (sub)domein, omdat technisch lezen dienstbaar is aan begrijpend lezen. Toch gaan we eerst in op technisch lezen omdat het vloeiend kunnen decoderen van de tekst van grote invloed is op het kunnen nadenken over de inhoud, en ook hier versnelling kan plaatsvinden.

14.1. Technisch lezen

% leerlingen	Aanpakken	Verrijkingfase		Versnellingsfase				RN
		1	2	3	4	5	6	
Bovenste kwart	DUBBELPLUS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving	Verrijkende leesactiviteiten				3F
Middenmoot	BASISPLUS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving	Doel: E3 en M4	Doel: E4 en M5	Doel: E5, M6 en E6	Doel: M7, E7 en M8	
Onderste kwart	BASIS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving en extra ondersteuning (herhaling)	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving en extra ondersteuning (herhaling)	Extra ondersteuning gericht op halen doelen				1S

Afbeelding 7: de verdeling van de leerstof technisch lezen in het versnelde aanbod met de drie aanpakken. RN = referentieniveaus.

Binnen het domein *lezen* gaat het om 'het kunnen begrijpen van verschillende soorten teksten'. Dit betekent dat versnellen bij begrijpend lezen gevolgen heeft voor de leerstofplanning bij aanvankelijk en voortgezet technisch lezen. Als we willen dat kinderen aan het begin van groep 7 teksten kunnen lezen op het niveau van het voortgezet onderwijs, dan moeten kinderen op dat moment AVI M8 beheersen. Dit betekent dat tien AVI-niveaus (van M3 naar M8) in vier jaar gehaald moeten worden. Dus twee en een half per schooljaar.

Bij scholen met een sterke instroom zullen veel leerlingen in groep 1 en 2 reeds alle letters leren. Zij komen op school en thuis met veel letters in aanraking en dat stimuleert hun letterkennis. Daardoor kan het programma in groep 3 worden aangepast. Er is minder tijd nodig voor het aanleren van klank-tekenkoppelingen. Daarnaast leren de ervaringen met de nieuwe *Veilig Leren Lezen* (de Kim-versie) dat er al meteen begonnen kan worden met 'zoemend lezen'. De fase van het spellend lezen wordt hierdoor min of meer overgeslagen. Dit betekent dat kinderen eerder de fase van directe woordherkenning bereiken, en ook eerder het AVI-niveau M3. Per kern kan ongeveer een week winst geboekt worden, waardoor op jaarbasis 12 weken overblijven. Deze kunnen worden besteed aan leerstof van AVI-niveau M4, waardoor in groep 3 uiteindelijk twee en een half AVI-niveau aangeboden wordt. Scholen die werken met *Estafette* kunnen een AVI-niveau makkelijk 'door midden delen' omdat elk niveau twee leesboeken met elk een werkboek heeft. Door de AVI-toetsen tweejaarlijks af te nemen, wordt duidelijk of de groep deze planning aankan en (mogelijk) in dit tempo kan versnellen.



14.2. Versnellen en verrijken bij begrijpend lezen, schrijven en mondelinge taalvaardigheid

Voor de (sub)domeinen *technisch lezen* en *begrijpenlijst en taalverzorging* van het referentiekader geldt dat vanaf groep 3 versneld en verrijkt kan worden. Voor de (sub)domeinen *begrijpend lezen*, *schrijven* en *mondelinge taalvaardigheid* geldt dat er versneld en verrijkt moet worden door eerder hogere eisen aan de taakuitvoering te stellen. Dat is terug te zien in **afbeelding 8**.

% leerlingen	Aanpakken	Verrijksfase		Versnellingsfase						RN
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Bovenste kwart	DUBBELPLUS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving	Aanbod gebaseerd op methode en verrijking gericht op taken en kenmerken van de taakuitvoering op 3F, waarbij hogere eisen aan de taakuitvoering worden gesteld						3F
Middenmoot	BASISPLUS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving	Aanbod gebaseerd op methode en verrijking gericht op taken en kenmerken van de taakuitvoering op 3F						
Onderste kwart	BASIS	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving en extra ondersteuning (herhaling)	Doelen SLO; verrijkte leeromgeving en extra ondersteuning (herhaling)	Aanbod gebaseerd op methode en verrijking gericht op taken en kenmerken van de taakuitvoering op 3F			Onderwijsbehoeftegerelateerd aanbod gericht op 1S/2F			1S

Afbeelding 8: de verdeling van de leerstof schrijven, mondelinge taalvaardigheid en begrijpend lezen in het versnelde aanbod met de drie aanpakken. RN = referentieniveaus.

Ter illustratie worden hieronder *schrijven* en *begrijpend lezen* gedeeltelijk uitgewerkt. We starten met het domein *schrijven* omdat hieraan over het algemeen de minste aandacht wordt besteed, terwijl hier zowel op proces- als productniveau veel winst lijkt te behalen.

14.2.1. Schrijven

Bij schrijven wordt er een verdeling gemaakt in:

1. *taken* als correspondentie; formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen; verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen, en vrij schrijven;
2. *kenmerken van de taakuitvoering*: samenhang; afstemming op het doel; afstemming op het publiek; woordgebruik en woordenschat; spelling, interpunctie en grammatica, en leesbaarheid.



Referentieniveaus

Elke taak en elk kenmerk van de taakuitvoering wordt op drie niveaus (1F-3F) beschreven. Zo bestaat bijvoorbeeld de taak *correspondentie* op 1F-niveau uit: 'Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.' Op 3F-niveau wordt deze taak omschreven als: 'Kan adequate brieven en e-mails schrijven, gevoelens genuanceerd uitdrukken en een standpunt beargumenteren.' De taak is hetzelfde maar de kwaliteit van de uitvoering ligt op een hoger niveau. Het moet passen bij de ontvanger en de boodschap en er moeten emoties en argumenten in verwerkt worden. Bij de taak *verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen* staat er op 1F-niveau: 'Kan een verslag of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.' Bij 3F-niveau wordt er gevraagd om 'uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten [te] schrijven'. Er wordt bovendien gevraagd om argumenten uit te werken en daarbij redenen aan te geven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uit te leggen. Ten opzichte van niveau 1S komen er dus geen taken bij voor leerlingen, maar worden hogere eisen gesteld aan de taakuitvoering. Moet een leerling op niveau 1S een eenvoudige tekst primair voor zichzelf kunnen samenvatten, op niveau 3F moet de samenvatting bijvoorbeeld ook voor anderen begrijpelijk zijn.

Uitwerking voor de praktijk: wat de leerling moet kunnen schrijven

Op niveau 3F kan een leerling 'gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen (...) van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden'. Voor het schrijfproces betekent dit dat er werk vooraf verricht moet worden (oriëntatie), tijdens het schrijven (en reviseren) en na het schrijven (controle op spelling en lay-out). Het gaat immers niet om een eenvoudig bedankbriefje (niveau 1F), maar om een gedetailleerde tekst waarin informatie uit verschillende bronnen wordt gebruikt. Er wordt met andere woorden een hoog niveau van schrijfvaardigheid gevraagd bij het uitvoeren van deze taak.

Als we de taken en de kenmerken van de taakuitvoering op 3F-niveau op een rijtje zetten, dan moeten leerlingen minimaal het volgende kunnen:

- aantekeningen maken bij een helder gestructureerd verhaal;
- informatie noteren en doorgeven over allerlei onderwerpen;
- teksten schrijven met een logische en consequente gedachtelijn waarin relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen en overeenkomst en vergelijking duidelijk zijn aangegeven;
- juiste verwijs- en verbindingswoorden gebruiken;
- alinea's verbinden tot een coherent betoog;
- verschillende schrijfdoelen hanteren en in een tekst combineren: informatie geven, mening geven, overtuigen en tot handelen aanzetten;
- schrijven voor publiek uit de eigen omgeving en voor een algemeen lezerspubliek;
- variatie in woordgebruik aanbrengen om herhaling van dezelfde woorden te voorkomen;
- heldere structuur in de tekst aanbrengen door witregels, marges en kopjes.

In het referentiekader zijn de kenmerken van de taakuitvoering op niveau 3F, zoals hierboven omschreven, uitgewerkt onder de kopjes (1) samenhang, (2) afstemming op het doel, (3) afstemming op het publiek, (4) woordgebruik en woordenschat, (5) spelling, interpunctie en grammatica, en (6) leesbaarheid. Opvallend is dat de uitwerking niets zegt over de benodigde vaardigheden voor het schrijfproces zelf en de vraag wat dit betekent voor de aanpak van de leraar.



Uitwerking voor de praktijk: wat de leraar moet kunnen

De gangbare aanpak van het schrijfonderwijs is vervat in het 5-fasenmodel (Hoogeveen & Kouwenberg, 2007):

1. oriënteren op de schrijfpdracht
2. vaststellen schrijfpdracht
3. schrijven van de tekst
4. bespreken en herschrijven
5. verzorgen en publiceren

De eerste twee fasen vinden plaats vóór het schrijven, de volgende fasen tijdens en gedeeltelijk na het schrijven (publiceren). Vanzelfsprekend kan de volgorde van de fasen tijdens en na het schrijven wisselen en is het geen vaste opeenvolging van stappen die gezet worden.

Uit onderzoek blijkt dat goede instructie op het schrijfproces van invloed is op de schrijfvaardigheid van de leerling (Graham & Perrin, 2007). In het bijzonder gaat het daarbij om hulp van de leraar bij het oriënteren op de schrijfpdracht en hulp bij het reviseren tijdens het schrijven. In het 5-fasenmodel zijn dit de 1^e en 4^e fase. Recent onderzoek (Hattie & Yates, 2014) laat ook zien dat feedback door medeleerlingen een positief effect heeft op de kwaliteit van het uiteindelijke product en daarmee een positieve bijdrage levert aan het schrijfproces. Dit veronderstelt wel dat leerlingen weten *hoe* en *waarop* ze feedback moeten geven.

Duidelijk lijkt wat de leerling op niveau 3F moet kunnen. Duidelijk is ook dat hulp vooral geboden moet worden bij het oriënteren en reviseren. Maar wat moet de leraar dan precies doen om leerlingen effectief te begeleiden bij het bereiken van niveau 3F? In de eerste plaats lijkt het noodzakelijk dat de leraar de kenmerken van de taakuitvoering kent, begrijpt en zelf beheerst. Van de leraar wordt verwacht dat hij instructie geeft en daarmee laat zien hoe bijvoorbeeld oriëntatie op de schrijfpdracht plaatsvindt. Concreet betekent dit dat hij moet kunnen laten zien hoe ingrediënten verzameld en geselecteerd worden en vervolgens leiden tot de schrijfpdracht. Tijdens het schrijven van de tekst moet de leraar kunnen laten zien hoe revisie plaatsvindt, maar ook in staat zijn om feedback te geven op revisieactiviteiten van leerlingen.

Voorbeeld van een lessenserie

Hoe zou een lessenreeks eruit kunnen zien waarin de leraar vooral ondersteunt bij de oriëntatie en revisie? **Voorbeeld:** naar aanleiding van de commotie rondom het Nederlands elftal vraagt de leraar de leerlingen om een brief te schrijven aan de KNVB waarin ze pleiten voor het aanblijven of aftreden van de bondscoach.

De eerste les bestaat dan uit het verzamelen van fase (stap 1):

- (1a) Instructie:** de leraar laat zien hoe hij ingrediënten verzamelt voor zijn opvatting dat de bondscoach aan moet blijven. Via het internet laat hij ingezonden brieven zien in verschillende kranten, een column in het tijdschrift VI, een verslag bij Studio Sport etc.
- (1b) Begeleide inoefening:** de leraar zoekt samen met de leerlingen via het digibord op internet naar meningen. Hij laat zien welke zoektermen gebruikt kunnen worden.
- (1c) Zelfstandige verwerking:** de leerlingen krijgen de gelegenheid om ingrediënten te verzamelen, verschillende bronnen te raadplegen en informatie te vergaren.
- (1d) Evaluatie:** de leraar bespreekt met de leerlingen waar en hoe ze informatie verzameld hebben en op welke wijze de verzamelde informatie hun opvatting kan ondersteunen. In de tweede les volgt de leraar dezelfde route bij het *vormgeven van de schrijfpdracht* (fase 2). En in de derde les staan het *schrijven zelf* en het *reviseren* centraal (fase 3 en 4).

Deze werkwijze laat zien dat het schrijven van een complexere tekst een activiteit is die niet in één les van 45 minuten kan worden uitgevoerd. Van de leraar wordt een hoge mate van deskundigheid gevraagd wat betreft de schrijfdidactiek en de vaardigheid om complexere teksten van minder complexe te onderscheiden.



Hoe komen taken en kenmerken van taakuitvoering terug in Taal actief?

Bij de leerlijn schrijven in de vierde versie van *Taal actief* (uitgeverij Malmberg, Den Bosch) hebben de leerlingen twee schrijflessen per thema gedurende drie weken. Groep 6 en hoger werkt soms de twee lessen van het thema aan dezelfde schrijftaak. In de lessen zit steeds dezelfde opbouw: verkennen-voorbereiden-schrijven-nakijken-presenteren. De methode streeft naar het bereiken van 2F. In groep 4 komt al snel het werken met inleiding-kern-slot aan bod; een doel dat in het referentiekader bij referentieniveau 2F wordt genoemd. Ook andere 2F-doelen zoals aanpassen van woordgebruik en toon aan het publiek komen aan bod in relatief lage groepen: in groep 4 bij het schrijven van een uitnodiging en bij het produceren van een handleiding; in groep 5 bij het opstellen van een routebeschrijving en in groep 6 bij het schrijven van een zakelijke brief met een klacht. Ook is er aandacht voor het gebruik van voegwoorden en het schriftelijk uitdrukken van emoties in de lessen van groep 6.

Afhankelijk van de uitvoering kunnen bovengenoemde taken ook op 3F-niveau worden gemaakt. Hogere eisen aan de *kwaliteit* van de taak brengt het dus op een hoger niveau. Doordat veel 2F-doelen al in de groepen 4, 5 en 6 aan bod komen, en gehaald worden, ontstaat er ruimte om in groep 7 en 8 aan de 3F-doelen te werken. Dit kan door expliciet doelen van dit niveau te vertalen naar het 5-fasenmodel. Anderzijds kunnen er aan de afzonderlijke schrijfdoelen van de methode ook aanvullende eisen worden gesteld om te differentiëren voor de betere leerlingen of, als de groep dat aankan, als aanbod voor alle leerlingen. Kunnen de kinderen bijvoorbeeld na het schrijven van de eerste versie van de tekst zinnen door voegwoorden aan elkaar koppelen? Kunnen ze woorden die regelmatig terugkomen in de tekst door synoniemen vervangen? Kunnen ze zinnen verfraaien door het toevoegen van bijvoeglijke naamwoorden?

Overigens beperkt het onderwijs in schrijven zich niet tot enkel de taallessen. Het maken van aantekeningen of een samenvatting kan natuurlijk ook bij begrijpend lezen of bij wereldoriëntatie plaatsvinden. Schrijfvaardigheid wordt ontwikkeld op verschillende momenten en in verschillende lessen; niet alleen tijdens de taallessen.

14.2.2. Begrijpend lezen

Bij het begrijpen van een tekst wordt er van de lezer verwacht dat hij actief nadenkt over een tekst en daarbij denkstrategieën als voorspellen, verbanden leggen en samenvatten gebruikt. Kleuters doen dit al, net als leerlingen van groep 8 (Förner & Van de Mortel, 2010). De teksten worden gaandeweg moeilijker en gaan meer onderwerpen bevatten, verder van de directe leefwereld van het kind, maar de vaardigheden blijven hetzelfde. Het idee leeft wel dat goede lezers veel denkstrategieën automatisch gebruiken en dat expliciete instructie in strategieën voor goede lezers niet wezenlijk bijdraagt aan verbetering van het tekstbegrip. Goede lezers moeten vooral veel lezen en de gelezen tekst kunnen verwerken door er met medeleerlingen over te praten en opdrachten (vragen) over de tekst samen te verwerken.

Voor scholen met een sterke instroom betekent dit dat kinderen moeilijkere teksten aankunnen, maar ook dat er minder expliciete instructie op het gebruik van leesstrategieën nodig is. Daardoor ontstaat er ruimte om complexere zinsstructuren aan te bieden waarop de reeds verworven strategieën moeten worden toegepast. Leerlingen leren zo dat ze dezelfde aanpak ook op complexere zins- en tekststructuren toe kunnen passen. Gebruikt de school een methode als *Nieuwsbegrip* dan kunnen er (in groep 7 en 8) teksten van C-niveau aangeboden worden. Deze zijn feitelijk bedoeld voor de laagste groepen van het voortgezet onderwijs, maar zijn ook goed bruikbaar voor deze doelgroep. Dit zou voor groep 6 dan betekenen dat zij werken met het B-niveau van *Nieuwsbegrip*, dat eigenlijk bedoeld is voor de groepen 7 en 8. De groepen 4 en 5 werken dan met de niveaus die voor hen bestemd zijn volgens de verdeling van deze methode. Daarnaast kan het niveau van de lessen verzaamd worden door meer aandacht te besteden



aan moeilijkere taken. Samenvatten is een voorbeeld van een voor leerlingen lastige taak, waarvoor zij de leesstrategieën goed moeten beheersen. Hetzelfde geldt voor interpreteren, waarvoor leerlingen tijdens het lezen niet alleen de informatie uit de tekst moeten kunnen begrijpen, maar ook eigen kennis moeten kunnen inzetten. In hun schoolloopbaan zullen leerlingen vooral taken moeten uitvoeren met behulp van teksten die zij niet zelf gekozen hebben. Zij kiezen niet zelf de tekst bij hun leesdoel, maar worden geacht met de tekst een leesdoel te bereiken. Meer systematische aandacht voor de taakuitvoering en de kwaliteit ervan, door bijvoorbeeld leerlingen van teksten samenvattingen te laten schrijven, draagt bij aan verhoging van de leesvaardigheid.

Dit betekent dat een *Nieuwsbegrip*-les niet altijd hoeft te bestaan uit het individueel lezen van de tekst en het maken van de vragen. Juist het praten over een tekst door de leraar met leerlingen of door leerlingen in een coöperatieve werkvorm, is een effectieve vorm om de begrijpend leesvaardigheid te vergroten. Voor begrijpend lezen geldt dat goede lezers eerder met complexere teksten aan de slag mogen gaan. Zij passen de strategieën in beginsel goed toe, maar kunnen zelf ontdekken – door veel verschillende teksten te lezen – hoe die hen helpen. Het gaat er niet om dat leerlingen bewust(er) strategieën gaan gebruiken bij complexere teksten of kunnen verwoorden welke strategieën zij toepassen, maar dat zij door veel verschillende teksten te lezen en erover te spreken met elkaar vaardiger (ge oefender) lezers worden.

Voor de leraar betekent dit dat hij leerlingen moet uitdagen door teksten te zoeken (bijvoorbeeld uit *Nieuwsbegrip*) die (1) aansluiten bij de beleavingswereld en (2) leerlingen prikkelen om de inhoud te begrijpen. Voor de verwerking is het wenselijk om lezen en schrijven aan elkaar te koppelen en naast aandacht voor complexere strategieën ook aandacht te besteden aan de taken die leerlingen moeten kunnen uitvoeren en gedurende hun schoolse loopbaan veelvuldig tegen zullen komen: het maken van een samenvatting van de tekst, het ordenen van de inhoud op oorzaak-gevolgrelaties etc.



15. Het vervolg

In dit deel hebben we globaal beschreven wat versnellen en verrijken bij de kleuters en wat versnellen bij technisch en begrijpend lezen kan betekenen voor scholen met een sterke instroom. We hebben *schrijven* als voorbeeld genomen bij het denken over de 3F-basisschool. En we hebben laten zien dat niveau 3F bij schrijven haalbaar is. Ook bij spelling (*begrippenlijst en taalverzorging*) en *mondelijke taalvaardigheid* is niveau 3F haalbaar. Er zijn nauwelijks spellingscategorieën die bij niveau 3F horen, en bij niveau 2F horen maar een paar categorieën die in groep 7 en 8 worden behandeld.

Mondelijke taalvaardigheid kan op dezelfde wijze als *schrijven* worden benaderd: welke doelen worden er genoemd bij niveau 3F en waar zijn die in te passen in het reguliere programma? Voor scholen die een sterke instroom kennen en de ambitie hebben om de lat hoger te leggen, zal het curriculum op maat gemaakt moeten worden. Voor toeleiding van leerlingen naar het 3F-niveau bestaat geen standaard recept, wel zijn we ervan overtuigd dat met de hier beschreven route op een systematische wijze toegewerkt kan worden naar een hoger uitstroomniveau.

Literatuur

- Förrer, M. & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Kouwenberg, B. & Hoogeveen, M. (2007). *Denken met je vingers. Schrijven in het verhalenatelier*. Leidschendam: Biblion.
- Meijerink, H.P. et al. (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: SLO.



Over de auteurs

Wijnand Gijzen

Na het afronden van de pabo studeerde Wijnand Gijzen (1971) orthopedagogiek met als specialisatie school- en leermoeilijkheden. Hij startte zijn loopbaan in 1996 bij de CED-Groep in Rotterdam als leerlingbegeleider. Gaandeweg legde hij zich meer toe op schoolontwikkeling. In 2004 werkte hij mee aan de ontwikkeling van de 1-Zorghoute, een systeem van handelingsgericht werken om het onderwijs af te stemmen op de behoeften van de leerlingen. Enige jaren later vereenvoudigde hij deze werkwijze, die hij nu 'opbrengstgericht passend onderwijs' noemt. Sinds 2012 heeft Wijnand zijn eigen adviesbureau www.wijnandgijzen.nl. Hij begeleidt alle typen scholen bij de vraag hoe het onderwijs zó ingericht kan worden dat het opbrengstgericht en passend is voor de doelgroep die wordt bediend. In de zijlijn houdt hij zich bezig met innovatieprocessen en de onderwijskundige inzet van digitale leermiddelen.

Arlette Buter

Na het afronden van de pabo studeerde Arlette Buter (1971) onderwijskunde en specialiseerde zich daarbij in het reken-wiskundeonderwijs op de basisschool. Zij begon haar loopbaan als leraar basisonderwijs. Vervolgens was zij werkzaam als onderwijsadviseur bij de CED-Groep in Rotterdam, als docent rekenen-wiskunde aan de Hogeschool Domstad en als medewerker bij het Freudenthal Instituut. Zij heeft meegewerkt aan diverse publicaties, waaronder de TAL-boeken *Jonge kinderen leren rekenen* en *Kinderen leren rekenen* en het bij uitgeverij Coutinho verschenen *Actief met rekenen en wiskunde*. Arlette is een van de auteurs van de methode *Rekenrijk*. Ook heeft ze een bijdrage geleverd aan de series 'Rekentijger' en 'Rekenkikker'. Sinds 2009 heeft Arlette haar eigen adviesbureau www.rekenadviesbuter.nl en werkte zij onder meer als rekenexpert voor de PO-raad (projectbureau Kwaliteit). Momenteel werkt zij voor School aan Zet, ontwikkelt zij een nieuwe (digitale) rekenmethode en begeleidt zij schoolteams bij het verbeteren van het reken-wiskundeonderwijs.

Cees Hereijgens

Cees Hereijgens (1955) studeerde naast zijn werk als leerkracht aan een SBO-school orthopedagogiek (specialisatie leer- en ontwikkelingsstoornissen) aan de Universiteit Utrecht. Hierna ging hij aan de slag bij een schoolbegeleidingsdienst. Naast de leerlingbegeleiding hield hij zich hier ook bezig met het begeleiden van schoolteams bij vraagstukken rond taal en lezen. Sinds 1 maart 2014 heeft Cees een eigen adviesbureau en richt hij zich voornamelijk op het verbeteren van de opbrengsten bij taal en lezen. Hij is daarnaast als thema-expert verbonden aan School aan Zet.

Harald Weessies

Harald Weessies (1971) studeerde Nederlandse taal- en letterkunde met als specialisatie taalvaardigheidsontwikkeling in het onderwijs. Hij begon zijn loopbaan als docent Nederlands en ontwikkelaar van lesmateriaal. Sinds 2007 is hij zelfstandig onderwijsadviseur en werkte hij onder andere als taal-leesexpert voor de PO-raad (projectbureau Kwaliteit) en als lid van de toetswijzercommissie Taal voor de Centrale Eindtoets (CvTE). Harald begeleidt schoolteams bij het verbeteren van de taalleesdidactiek en heeft veel ervaring met veranderingstrajecten waarin inhoud en organisatie met elkaar worden verbonden. Bijzondere aandacht heeft hij voor begrijpend lezen en woordenschatdidactiek. Harald is bereikbaar via www.taalenonderwijs.nl.





Woord van dank

Deze publicatie is mede tot stand gekomen dankzij twee rondes feedback van een groot aantal onderwijsprofessionals in basisscholen: directeuren, intern begeleiders, hoogbegaafdheidsspecialisten en leraren. Aan hen een woord van dank!

Tekstredacteur: Kitty Brussaard  BusiText

Grafisch vormgever: Petra Gijzen 

Mits integraal, is deze publicatie vrij en ongelimiteerd te verspreiden via welk medium dan ook.

Rotterdam
25 november 2015