

Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen

Amos van Gelderen en Erik van Schooten



■ openbare les

Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen

Openbare Les in Duplo

Colofon

ISBN: xxxxxxxxxxxxxx

1e druk, 2011

© 2011 Rotterdam University Press

Fotografie: Roy Borghouts

Dit boek is een uitgave van Rotterdam University Press van Hogeschool Rotterdam

Dienst Concernstrategie

Postbus 25035

3001 HA Rotterdam

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur en de uitgever. This book may not be reproduced by print, photoprint, microfilm or any other means, without written permission from the author and the publisher.

Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen

Openbare Les in Duplo

Lectoren Amos van Gelderen en Erik van Schooten

Presentatie van het Lectoraat Taalverwerving en
Taalontwikkeling bij het Instituut voor Lerarenopleidin-
gen van Hogeschool Rotterdam

16 maart 2011

Rotterdam
University Press



Inhoud

1.	Het Lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling	7
2.	Verkavelen en ontkavelen; inleiding	11
3.	Het stimuleren van taalvaardigheid Erik van Schooten	13
4.	Het onderwijs in lezen en schrijven Amos van Gelderen	45

Het lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling

Het lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling heeft als voornaamste missie bij te dragen aan de verbetering van de voorwaarden voor taalverwerving en taalontwikkeling op scholen voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Het betreft hierbij zowel het expliciete onderwijs in de Nederlandse taal en vreemde talen als de voorwaarden voor taalontwikkeling die zich voordoen bij andere vakken. Bovendien is de aansluiting van de schoolse op de buitenschoolse omstandigheden voor taalverwerving en -ontwikkeling een belangrijk aandachtspunt. De belangrijkste middelen om deze missie te bereiken ziet het lectoraat de volgende:

Uitvoeren van praktijkgericht onderzoek gericht op het vergroten van kennis over werkzame factoren voor taalontwikkeling en taalverwerving van leerlingen

Professionalisering van aankomende docenten (studenten van de hogeschool) en lerarenopleiders door middel van overdracht van wetenschappelijke kennis over de belangrijkste factoren voor taalverwerving en -ontwikkeling in de schoolse contexten.

Bijdragen aan curriculumontwikkeling op het gebied van de vakdidactiek voor taalonderwijs, waarbij de hedendaagse wetenschappelijke inzichten richtinggevend zijn.

Professionalisering van studenten en lerarenopleiders op Hogeschool Rotterdam op het gebied van het verrichten van zelfstandig onderzoek naar hun eigen onderwijspraktijk.

Bijdragen aan het Rotterdamse en nationale onderwijsbeleid gericht op verbetering van de voorwaarden voor taalontwikkeling en taalverwerving.

Werkgebieden van het Lectoraat

Het belangrijkste werkgebied en tegelijkertijd de thuisbasis van het lectoraat is het Instituut voor Lerarenopleidingen (IvL) van Hogeschool Rotterdam (HR), bestaand uit twee Pabo-opleidingen (één in Rotterdam en één in Dordrecht) en tweedegraads lerarenopleidingen. Via deze opleidingen heeft het lectoraat ook een taak bij de onderwijsinhoudelijke ondersteuning van de scholen in de regio Rotterdam, waarvoor leerkrachten worden opgeleid. Het betreft basisscholen (waarbij inbegrepen de zogenoemde Voor- en Vroegschoolse Educatie: VVE), de eerste drie jaren van het algemeen voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo) en het middelbaar beroepsonderwijs. In al deze schooltypen zijn specifieke en generieke aspecten van taalontwikkeling en -verwerving aan de orde, die de aandacht van het lectoraat verdienen.

In de *eerste plaats* betreft het de zogenoemde doorlopende leerlijnen taal die door de overheid zijn voorgeschreven in referentieniveaus voor al deze onderwijstypen. Het lectoraat ziet het als zijn taak, scholen, schoolbesturen en de opleidingen van IvL van advies te dienen bij de nadere invulling van deze referentieniveaus en zonodig ondersteunend onderzoek daarvoor te doen.

In de *tweede plaats* betreft het vakdidactische kwesties rondom het verzorgen van goed taalonderwijs, waarbij de nadruk in de verschillende typen scholen telkens iets anders ligt. Zo is

er in de VVE veel nadruk op mondelinge taalvaardigheidsontwikkeling en woordenschat van anderstalige leerlingen. In de groepen 3 en 4 van de basisschool wordt het accent meer gelegd op de verwerving van de schriftelijke code: technisch lezen en spelling. In de jaren daarna wordt in toenemende mate aandacht besteed aan de verwerving van complexe schriftelijke vaardigheden: begrijpend lezen en stellen. Hierbij is het de uitdaging voor het onderwijs om leerlingen die in hun buitenschoolse activiteiten weinig geconfronteerd worden met complexe vormen van schriftelijke communicatie, in de school daarvoor voldoende compensatie te bieden. Het zijn immers deze complexe schriftelijke vaardigheden die de kansen van kinderen in het vervolgonderwijs, de maatschappij en de arbeidsmarkt voor een groot deel bepalen. Tegelijkertijd heeft het onderwijs in de bovenbouw van de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs tot taak om vaardigheden op het gebied van lezen en schrijven (spelling, grammaticaal bewustzijn, genrekennis) te onderhouden en verder te ontwikkelen (bevordering van lezen van fictie en andere genres, en stimulatie van het schrijven van eigen teksten). Ook al vergt het onderwijs in schriftelijke taalvaardigheden in deze periode veel tijd, toch moet het onderwijs tevens aandacht besteden aan het spreken en luisteren, zowel in monologische als gespreksituaties. Enerzijds zijn mondelinge vaardigheden de basis waarop schriftelijke vaardigheden zich ontwikkelen. Anderzijds stellen mondelinge situaties ook bijzondere eisen waarop het onderwijs leerlingen moet voorbereiden (zeker ook met het oog op de doorlopende leerlijnen tot in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs). In het middelbaar beroepsonderwijs en in het vmbo ligt het accent tevens op taalontwikkeling in relatie tot beroepsgerichte vakinhouden. Hier is het de uitdaging voor het onderwijs om vakgerichte contexten voor taalonderwijs en meer algemene eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen (mede met het oog op doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs) hand in hand te laten gaan. Behalve de omgang met complexe (zakelijke) schriftelijke communicatietaken is hier ook het leren beheersen van mondelinge presentatievaardigheden een belangrijk aandachtspunt.

In de *derde plaats* is er de kwestie van de rol van Nederlands als instructietaal bij alle vakken. Terwijl in het basisonderwijs de leerkrachten voor taal en andere vakken tegelijkertijd verantwoordelijk zijn, is dit in het vervolgonderwijs niet het geval. Afstemming van het taalgebruik bij Nederlands en andere vakken is dan ook een moeilijker taak in het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs dan in het basisonderwijs. Niettemin is een bewustwording van de moeilijkheden die Nederlands als instructietaal voor leerlingen kan bevatten voor docenten van alle vakken en schooltypen relevant. Deze bewustwording wordt vaak nagestreefd door het formuleren van schoolbreed taalbeleid. Inzet hierbij is dat leerkrachten van alle vakken aandacht besteden aan niet alleen de vakinhoudelijke leerdoelen, maar ook aan de mediërende rol van taal daarbij. Vooral leerlingen met een zwakke algemene taalvaardigheid moeten ondersteund worden bij het begrijpen van vakteksten, het formuleren van antwoorden en het produceren van teksten en werkstukken.

In de *vierde plaats* is er de positie van het vreemde-talenonderwijs, waarbij zowel vakdidactische als organisatorische kwesties aan de orde zijn. De positie van het onderwijs in het Engels, Duits, Frans, Spaans en andere, minder frequent onderwezen talen in het basis- en voortgezet onderwijs is al lang in beweging. Belangrijke achtergrond hiervan is het toenemende belang van een internationale oriëntatie van Nederland en het onderwijs in Nederland.

Leerlingen moeten voorbereid worden op contacten met het buitenland, niet alleen in EU verband, maar ook daarbuiten. Met name de rol van het Engels, als lingua franca voor zowel handelscontacten als voor andere vormen van communicatie wordt steeds belangrijker, maar ook een verbreding van het traditionele aanbod (Engels, Frans en Duits) naar andere talen is van toenemend belang, waardoor ook talen als Spaans, Italiaans, Russisch en Chinees in het vizier komen. Het lectoraat zal zich met name richten op verbetering van de vakdidactische vormgeving van zulk vreemde-talenonderwijs en op vraagstukken rondom de organisatie en inbedding in de rest van het onderwijs (m.n. vragen omtrent het nut van vroege vreemde-taalverwerving en intensieve vormen van vreemde-taalverwerving).

Een belangrijk principe dat het lectoraat hanteert bij de relatie tussen IvL en de scholen voor basis en voortgezet onderwijs is dat ervaringen op het ene niveau (hogeschool) ook hun weerslag hebben op het andere (scholen) en vice versa. Dit principe wordt door Hogeschool Rotterdam Outside In Inside Out genoemd (OIIO). Concreet betekent dit dat onderwijsinhoudelijke verbeteringen op scholen ook in de opleiding van leraren een plaats krijgen en dat nieuwe inzichten vanuit de opleiding tevens beproefd worden op de scholen. Deze wisselwerking zorgt er voor dat de connectie tussen opleiding en praktijk steeds sterker wordt en dat beide niveaus optimaal van elkaars ervaringen profiteren. Het lectoraat zal dus de vakinhoudelijke en didactische inzichten die relevant zijn voor de bovenstaande kwesties ook inbrengen bij de *curricula* voor pabo en lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Een speciaal aandachtspunt bij de inbreng van het lectoraat in deze curricula is de verbetering van onderzoeksvaardigheden van studenten en docenten. De onderzoeksvaardigheden van studenten worden vooral tijdens de minor-onderzoeken aan de orde gesteld, waarbij het lectoraat speciale begeleiding geeft. Onderzoeksvaardigheden van docenten worden bevorderd door kennisoverdracht m.b.v. lezingen en door de gelegenheid te bieden om te participeren in onderzoeksprojecten van de kenniskring en andere extern gefinancierde onderzoeksprojecten.

Een belangrijk werkgebied voor het lectoraat vormt naast de bovengenoemde de kwestie van het *taalbeleid* van de HR (zowel binnen het IvL als ook voor de andere opleidingen). Met het taalbeleid van de hogeschool wordt beoogd dat de taalvaardigheden van de studenten in de verschillende opleidingen voldoen aan de eisen die er in de beroepspraktijk aan hen gesteld worden. Mede door de heterogene instroom van studenten zijn er grote verschillen in taalvaardigheid bij aanvang van de studie. Het taalbeleid richt zich hierbij *grosso modo* vooral op de schrijf- en spreekvaardigheid, omdat op deze gebieden bijzondere eisen gesteld worden die voor de beroepsuitoefening van groot belang zijn. In het taalbeleid worden eisen geformuleerd waaraan studenten bij aanvang en bij het verlaten van de opleiding moeten voldoen. Tevens moet in het taalbeleid voorzien worden in onderwijs waarbij de spreek- en schrijfvaardigheid van studenten op het vereiste eindniveau gebracht wordt. Het lectoraat volgt de ontwikkelingen op het gebied van taalbeleid in de HR niet alleen, maar geeft er ook een bijdrage aan door advisering, ondersteunend onderzoek en inbreng van expertise op het gebied van toetsing, beoordeling en didactische vormgeving van taalonderwijs.

Ook al ligt de nadruk van het lectoraat op de Rotterdamse situatie, toch zal onderzoek en advisering ook plaatsvinden bij scholen in andere delen van Nederland, aangezien veel van de bovenstaande aspecten van taalverwerving en -ontwikkeling ook voor deze andere scholen

relevant zijn. Hierbij wil het lectoraat expliciet een brugfunctie vervullen niet alleen binnen de Rotterdamse situatie, maar ook tussen de kennis en ervaringen in Rotterdam en andere steden. Om deze brugfuncties goed te kunnen vervullen onderhoudt het lectoraat contacten met andere lectoren zowel binnen als buiten de HR wier expertise raakvlakken heeft met het domein van taalverwerving en -ontwikkeling, met universitaire experts in Nederland en het buitenland en met landelijke organisaties op het gebied van de onderwijsverzorging (SLO, CITO, LPC, CINOP). Met behulp van deze binnenlandse en buitenlandse expertise wil het lectoraat er in het bijzonder aan bijdragen dat bruikbare inzichten voor (taal)beleid en taaldidactiek die elders ontwikkeld zijn ook in de Rotterdamse context bekend worden en (zo mogelijk) toegepast worden.

Tenslotte maakt het lectoraat deel uit van het kenniscentrum Talentontwikkeling in oprichting. In dit kenniscentrum werkt het lectoraat samen met vier andere lectoraten van Hogeschool Rotterdam, te weten Versterking Beroepsonderwijs, Opgroeien in de Stad, Levenslang Leren en Pedagogiek van het beroepsonderwijs. Het kenniscentrum Talentontwikkeling beoogt kennis en onderzoek van onderwijskundige en sociologische aard samen te voegen gericht op de optimalisering van condities in onderwijs en samenleving voor de ontwikkeling van diverse talenten. Taalontwikkeling en taalverwerving, zowel in de schoolse als in de buitenschoolse context, behoren uitdrukkelijk tot één van de speerpunten in dit kenniscentrum. Het lectoraat zal daarom in de nabije toekomst een belangrijke bijdrage leveren aan de programmering van het kenniscentrum Talentontwikkeling.

Verkavelen en ontkavelen¹

De de taalverwerving op scholen is in verregaande mate verkaveld over verschillende vakgebieden, (deel)vakken, doeltalen en deelcursussen. Bovendien is deze verkaveling verschillend per schoolsoort. Zo is er in het basisonderwijs sprake van allerlei verschillende meer of minder cursorische aspecten van het taalonderwijs Nederlands (naast een beetje Engels). Om de belangrijkste te noemen: beginnende geletterdheid, aanvankelijk lezen, voortgezet technisch lezen, leesbevordering, begrijpend lezen, spreken, luisteren, schrijven (ook wel stellen genoemd), handschrift, grammatica (ook wel taalbeschouwing genoemd), spelling en woordenschat. In datzelfde basisonderwijs is het Nederlands tegelijkertijd ook de voertaal en de instructietaal voor alle overige vakken. Taalverwerving stopt niet bij de taalles, maar vindt gelukkig ook plaats tijdens het gebruik van de taal in de alledaagse communicatie en bij het leren van vakinhouden. Taalverwerving en conceptuele ontwikkeling gaan hand in hand. Maar bij die vaklessen, zoals aardrijkskunde, natuurkunde, geschiedenis en wiskunde heeft de leerkracht geen aandacht voor de wijze waarop leerlingen hun teksten lezen, hoe ze in de klas een vraag formuleren en hoe ze hun verworven kennis op schrift formuleren. De boodschap voor de leerling is: het gaat hier niet om taalverwerving, maar alleen om je vakkennis. Moeten we dan verbaasd zijn als leerlingen hun verworven taalkennis bij de taalles niet gebruiken in andere contexten?

In het voortgezet onderwijs zet de verkaveling van de taalverwerving op school op gelijke voet door. Voor het vak Nederlands is er een onderverdeling tussen (begrijpend) lezen, literatuur (ook wel als fictie aangeduid), schrijven, spreken, luisteren, grammatica (taalbeschouwing), spelling en woordenschat. Daarnaast zijn er soms wel drie vreemde talen die elk volgens hun eigen tradities – en meestal sterk afwijkend van die bij het vak Nederlands – didactisch vorm gegeven worden. Niettemin blijkt ook bij deze lessen vrijwel altijd het Nederlands als voer- en instructietaal gehanteerd te worden. Evenals bij de zaakvak lessen in het basisonderwijs is bij de vreemde talen nauwelijks aandacht voor dit instrumentele gebruik van het Nederlands tijdens de les. Problemen met de Nederlandse taalvaardigheid van leerlingen zijn voor de leerkracht Engels, Duits, Frans of Spaans niet zijn/haar zorg. Toch zijn er ongetwijfeld relaties tussen de verwerving van Nederlands en vreemde talen, waarvan de leerlingen zouden kunnen profiteren. Uiteraard speelt dezelfde problematiek een rol bij de andere vakken in het voortgezet onderwijs. Bij wiskunde, natuurkunde, geschiedenis, economie en al die andere vakken wordt het Nederlands als instrument gebruikt, maar niet op een bewuste of taalontwikkeling gerichte wijze. De taalverwerving van het Nederlands bij deze vakken – en dit geldt zowel voor de sprekers van Nederlands als eerste en als tweede taal – gebeurt grotendeels incidenteel, ongestuurd en impliciet. Laat staan dat het taalgebruik in de les wordt gebruikt als een proeftuin voor al die moeizaam verworven kennis bij het vak Nederlands. Taalverwerving in de vreemde talen in het voortgezet onderwijs vindt op diverse manieren plaats, waarbij in grote lijnen onderscheid gemaakt wordt tussen leesvaardigheid (meest benadrukt), luistervaardigheid, spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid (minst benadrukt) en waarbij aparte aandacht wordt besteed aan onderdelen als grammatica en woordenschat (meest benadrukt),

¹ Voor de slimmerikken die het woord ontkavelen opzoeken in de Dikke van Dale: inderdaad het staat er nog niet in. We hopen dat ons gebruik van het woord ertoe zal bijdragen dat dit in een volgende editie wel het geval zal zijn.

uitspraak en spelling (minst benadrukt). Ook al geldt deze beschrijving grofweg voor het gehele vreemde-talenonderwijs, toch zijn er aanzienlijke verschillen in didactiek, werkwijze en belang van de verschillende onderdelen tussen de vreemde talen. Zo is bijvoorbeeld bij het onderwijs Frans spreekvaardigheid van veel minder gewicht, dan bij het onderwijs Engels en zijn er diverse terminologieën en aanpakken van het grammatica-onderwijs in de verschillende talen.

Zo gezien kan men zich afvragen of het taalonderwijs in brede zin (zowel longitudinaal als in de breedte over alle vakken) niet eerder belemmerend dan bevorderend werkt voor de taalverwerving van de leerlingen. Door het vak Nederlands in een groot aantal stukken te verdelen, die vaak gescheiden van elkaar als een soort mini-curricula aan leerlingen worden aangeboden, door deze stukken in verschillende fasen van het onderwijs ook nog eens anders te verdelen, door geen aansluiting van het vak Nederlands te zoeken bij het instrumentele taalgebruik in andere vakken (voer- en instructietaal) en door tenslotte weinig rekening te houden met de relatie tussen conceptuele ontwikkeling en taalverwerving wordt het leerlingen erg moeilijk gemaakt hun taallessen op een functionele wijze te verbinden met hun taalgebruik buiten de les. Door bovendien het onderwijs in vreemde talen elk op een eigen wijze te laten inrichten wordt het leerlingen ook erg moeilijk gemaakt hun kennis en vaardigheden in de ene taal (bijvoorbeeld het Nederlands) te gebruiken om een andere taal (bijvoorbeeld Engels) te verwerven.

In de volgende twee hoofdstukken schetsen we elk vanuit een andere invalshoek hoe wij ons een vruchtbare ontkenning van het taalonderwijs voorstellen, waardoor taalverwerving en taalonderwijs - als de belangrijkste doelgerichte vorm van taalontwikkeling - beter samengaan dan momenteel op Nederlandse scholen het geval is.

3. Het stimuleren van taalvaardigheid

Erik van Schooten

Is er een taalprobleem in het Rotterdamse onderwijs?

Klachten over de taalvaardigheid van leerlingen of van de jeugd in het algemeen, of doomsce-nario's over het teloorgaan van de taalvaardigheid, zijn van alle tijden. Ook nu hoeven we niet lang te zoeken naar sombere geluiden over de taalvaardigheid van onze schooljeugd (Grezel, 2007; Dronkers & De Heus, 2008; Dronkers, J. 2009; Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008; Van Dam 2008). De bewijzen voor de vermeende teloorgang zijn echter weinig overtuigend (De Glopper, 2008). Ook uit het periodieke peilingonderzoek in het basis-onderwijs van het Cito blijkt dat hoewel sommige deskundige beoordelaars ontevreden zijn over de taalvaardigheid van onze schooljeugd, de laatste 20 jaar geen negatieve of positieve trend in de taalvaardigheid van de basisschoolleerlingen is gevonden (Van der Schoot, 2008). Dat veel mensen menen dat het vroeger beter was, zou kunnen komen doordat men een enigszins geflatteerd beeld heeft van de eigen jeugd. Aristoteles en, 100 jaar later, Tacitus maakten bijvoorbeeld ook al melding van de teloorgang van de jeugd (Prins, 2008). Een andere mogelijke verklaring voor de vrees voor een verslechterende taalvaardigheid van onze schooljeugd is dat taal en taalgebruik nu eenmaal veranderen en dat oudere generaties met pijn in het hart zien dat de normen die golden in hun jeugd aan kracht verliezen. Zo las ik tijdens mijn studie Nederlands ooit een boek over Historische Taalkunde met de titel 'Language change, progress or decay?' (Aitchison, 1981). U snapt het al, geen van beide. Vroeger verwees het woord 'schoen' in het Nederlands naar een meervoud. Het enkelvoud was 'schoe'. De Historische Taalkunde kan, kijkend naar ontwikkelingen uit het verleden, ons zelfs voorspellen welke veranderingen er over 100 jaar waarschijnlijk plaats zullen vinden. Zo zullen we volgens hen de slot-'n' in onze werkwoorden verliezen, we spreken deze slot 'n' nu al niet meer uit, en na het vallen van deze dominosteen, voorspelt men, gaat ook de onbeklemtoonde 'e' of schwa verdwijnen. Wellicht zeggen en schrijven we in het Nederlands dan niet meer 'wij lopen', maar 'wij loop'. In het Engels is deze ontwikkeling al een stuk verder, tenminste als we naar de ver-voegingen kijken. De Engelse spelling echter is zeer behoudend, waardoor de relatie tussen klank en teken in het Engels vrij complex is geworden. Een oud grapje hierover is de vraag hoe je in het Engelse het woord 'ghoti' uitspreekt. Het goede antwoord is 'fish'. Neem de 'gh' uit 'enough', de 'o' uit 'women' en de 'ti' uit 'nation' en 'ghoti' klinkt als 'fish'.

Versimpeling van de taalregels, zoals het bovenstaande voorbeeld over vervoeging, heeft echter een prijs. Taaluitingen worden er meer ambigue door. Een vergelijkbare ontwikkeling naar versimpeling zien we in Duitsland, waar de naamvallen aan het verdwijnen zijn. In het Fins echter, zijn naamvallen aan het ontstaan. Het idee van de historisch taalkundigen is dat taalveranderingen gezien kunnen worden als een slingerbeweging tussen efficiëntie, die ten koste van eenduidigheid gaat, en precisie, die ten koste van eenvoud, compactheid en snelheid gaat. Uit dit verhaaltje blijkt al dat de regels van de taal niet alleen voorschrijven hoe het hoort, maar ook ontwikkelingen in de praktijk moeten volgen. Taalregels bepalen dus niet voor eeuwig hoe het moet, ze zijn afhankelijk van de taalgebruikers. Wij kunnen bijvoorbeeld een middeleeuwse Nederlandse tekst moeilijk meer lezen als we niet geschoold zijn in het Middelnederlands. In Nederland passen we de spellingregels regelmatig aan, vaker dan in bijvoorbeeld Engeland. Overigens wordt het vernieuwen van de spellingnorm niet door iedereen

als een vooruitgang gevoeld. Ook is er discussie op hoog taalkundig niveau over of sommige regels wel deugen. Zo blijken jonge kinderen steevast geneigd te zijn 'groter als' te gebruiken in plaats van 'groter dan', wat volgens de huidige regels de juiste vorm is. Sommige taalkundigen echter menen dat onze jonge kinderen gelijk hebben met de vorm 'groter als' (Stroop, 2005). Ook zijn er regels die bijna niemand goed beheerst, bijvoorbeeld de interpunctieregels of de nieuwe regel voor de tussen-n in samenstellingen (paardenbloem, lerarenkamer; hondenhok en ruggengraat, maar ook ruggespraak, Koninginnedag, zonnenschijn, beregoed en bolleboos) of de verdubbeling van medeklinkers (Hilversummer naast Bussummer).

Kritiek op de taalvaardigheid van leerlingen doet vrijwel automatisch wijzen naar het onderwijs. Niet altijd als remedie tegen een lage taalvaardigheid overigens. Multatuli schreef ooit: 'Ik leg me toe op 't schryven van levend hollandsch. Maar ik heb schoolgegaan.' (idee 41) Hij zag het onderwijs als taalbederver en vooral in die zin dat het plechtstatig en niet-levend Nederlands bij de leerlingen bevorderde. Nu kunnen we ons afvragen of de taalvaardigheid van de Nederlandse scholier als probleem gezien moet worden. De vraag die we dan eigenlijk stellen is of we ja dan nee tevreden zijn met de taalvaardigheid van de scholieren in Nederland. Als we kijken naar uitkomsten van internationaal vergelijkende studies als PISA, dan doen we het niet slecht (Gille, Loijens, Noijons, & Zwitser, 2010). Dus vergeleken met het buitenland, hebben we niet veel te klagen. Nu zegt men wel, wie zich spiegelt aan een ander, spiegelt zich zacht. We kunnen ook kijken naar onszelf, gaan leerlingen nu achteruit of vooruit in Nederland? Ook gegevens uit studies op dit gebied wijzen niet direct op een probleem. De Cito-peilingen van de laatste 20 jaar laten, zoals hierboven al aangehaald, geen positieve of negatieve trends zien (Van der Schoot, 2008). In de PISA-studie zijn de Nederlandse scores voor leesvaardigheid van 2003 naar 2006 wel licht achteruit gegaan, tussen 2006 en 2009 is hoegenaamd geen verschil. Echter, het gemiddelde over alle landen heen gaat van 2003 tot nu ook achteruit. En verder blijkt dat de slechtste groep 15-jarigen in Nederland van 2006 tot 2009 vooruit is gegaan. Ook blijkt dat de taalachterstanden van allochtone leerlingen in het basisonderwijs langzaam worden ingelopen. Van 1998 tot 2002 zagen we al dat Turkse en Marokkaanse basisschoolleerlingen hun taalachterstand verkleinden (Mulder, Roeleveld, Van der Veen & Vierke, 2005). Ook na 2002 zijn de taalscores van Turkse en Marokkaanse leerlingen verbeterd. De scores van Surinaamse leerlingen zijn gelijk gebleven en de scores van Antilliaanse en autochtone leerlingen zijn iets verslechterd. De verschillen tussen taalscores op de Cito-toets van Turkse en Marokkaanse leerlingen enerzijds en autochtone leerlingen anderzijds, zijn hierdoor sinds 2003 een kwart tot een derde kleiner geworden (OECD, 2009). Antilliaanse leerlingen, waarvan er relatief veel zijn in Rotterdam, behouden echter hun taalachterstand (Gijsberts & Herweijer 2007).

Ook op intelligentietests blijken nieuwe generaties niet dommer, integendeel, ze blijken steeds hoger te scoren (Flynn, 1987; 1989a+b; 1999), al zijn er aanwijzingen dat deze trend in sommige landen stagneert (Sundet, Barlaugh & Torlussen, 2004). Onze kinderen zijn dus gemiddeld genomen 'slimmer' dan wij zijn. Natuurlijk voelen we dat niet allemaal zo, maar onlangs hoorde ik daar een originele verklaring voor. Ouderen, zoals ik, zouden vaak het gevoel hebben dat de jeugd minder kan dan wijzelf, omdat we wel waarnemen wat wij beter kunnen dan de jeugd, maar niet dat wat de jeugd beter kan dan wij. Wat ik overigens wel meen waar te nemen, is dat mijn studenten aan de Universiteit van Amsterdam veel beter zijn in Engels

en in het spreken voor een groep dan studenten uit mijn studietijd. Uiteraard is het ook hier de vraag of deze herinnering van mij wel betrouwbaar is.

Nu kunnen we wijzen op de grote groepen leerlingen in vooral de lagere onderwijstypen van wie de taalvaardigheid gebreken vertoont. Ook dit is niet direct een argument om te spreken van een probleem. Als we een variabele als taalvaardigheid meten, zijn er altijd mensen die hoog scoren en mensen die laag scoren, anders hebben we geen variatie en dus ook geen variabele. Dit is een eigenschap van ieder kenmerk dat we onderscheiden. Is er geen variatie, ofwel scoort iedereen gelijk, dan bestaat het gegeven begrip zelfs niet meer. Als iedereen exact even intelligent is, dan is het begrip intelligentie overbodig geworden en zelfs een leeg ongedefinieerd begrip. Intelligentie is echter niet bij iedereen gelijk en dus wel een begrip.

Hoe zit het dan in Rotterdam? Scoren de leerlingen daar niet relatief laag op taalvaardigheid? Moeten we misschien in Rotterdam wel ontevreden zijn? Nu kunnen we wel vergelijkenderwijs stellen dat een bepaalde groep mensen, vergeleken met het gemiddelde, laag scoort, bijvoorbeeld de leerlingen in Rotterdam. Een dergelijke vergelijking is echter weinig informatief als we de oorzaken van die lagere scores niet kunnen benoemen. Je noemt een ziekenhuis waar relatief veel patiënten doodgaan ook niet een slecht ziekenhuis. Immers, als we dat wel deden, zou een oncologisch ziekenhuis als veel slechter uit de bus komen dan een ziekenhuis voor cosmetische chirurgie. Kortom, we moeten verdisconteren welke oorzaken van hoge of lage scores te onderscheiden zijn en dat is niet eenvoudig². Als we in grote cohortstudies als PRIMA kijken naar de leerwinst van basisschoolleerlingen voor taal, dan zien we dat bijvoorbeeld van groep 6 naar groep 8 ongeveer 8% van de leerwinst in taalvaardigheid klasgebonden is, dus toegeschreven kan worden aan verschillen tussen klassen (Peetsma, Van der Veen, Koopman, & Van Schooten, 2003). 92% van de verschillen in leerwinst voor taal hangen dus samen met individuele verschillen tussen leerlingen. Daar komt bij dat niet alle verschillen tussen klassen de leerkrachten of scholen aan te rekenen zijn. Corrigeren we bijvoorbeeld voor intelligentie, sekse, leeftijd, etnische afkomst en het opleidingsniveau van de ouders, dan is nog maar 4,7% van de verschillen in leerwinst voor taal van groep 6 tot groep 8 toe te schrijven aan verschillen tussen klassen en scholen (Peetsma et al., 2003). Ook andere studies rapporteren lage (Mulder, Roeleveld, Van der Veen & Vierke, 2005) of zelfs ontbrekende (Meijnen, Lagerweij & De Jong, 2003) proporties school- of klasgebonden variatie voor

2 De Inspectie van het Onderwijs laat momenteel onderzoek doen om na te gaan hoe de didactische kwaliteit van basisscholen het best kan worden bepaald. Momenteel probeert men deze in kaart te brengen door de door de school 'toegevoegde waarde' te bepalen, oftewel dat wat een school de leerlingen gemiddeld heeft bijgebracht aan kennis en vaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De OECD formuleert dit als: '(...) the value-added contribution of a school is defined as: the contribution of a school to students' progress towards stated or prescribed education objectives (e.g. cognitive achievement). The contribution is net of other factors that contribute to students' educational progress.' (OECD, 2008, p. 17). De OECD stelt dat hierbij tenminste een begin- en een eindmeting nodig zijn, om zo te bepalen hoeveel leerlingen hebben geleerd. De Inspectie van het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2010) bepaalt momenteel de kwaliteit van een school echter door alleen te kijken naar de gemiddelde score op de Cito-toets groep 8, zonder beginmeting en zonder correctie voor leerlingkenmerken die van invloed zijn op de leerwinst van leerlingen (zie b.v. Creemers & Kyriakides, 2006; Driessen e.a., 2007; Mooij e.a., 2007; Mooij & Fettelaar, 2010; Onderwijsraad, 2006; Raudenbush, 2008; Roeleveld e.a., 2009; Ver Eecke, 2004). Wel corrigeert men voor de schoolpercentages leerlingen van laag opgeleide ouders. Het grootste probleem met de 'value added' aanpak is echter dat men residuele variantie ofwel error duidt als een maat voor schooleffectiviteit, waarmee in feite min of meer een loterij wordt gecreëerd (Gorard, 2006 & 2009; Amrein-Beardsley, 2008; Draper & Gittoes, 2004). Residuele variantie of ruis op schoolniveau wordt niet (alleen) door verschil in schoolkwaliteit veroorzaakt, maar ook door onbetrouwbaarheid van de metingen en door het niet opnemen van relevante factoren anders dan didactische kwaliteit.

de leerwinst in taalvaardigheid. Mulder et al. (2005) rapporteren 9.6% schoolgebonden variatie in de leerwinst voor taal van groep 4 tot 6, 5.3% van groep 6 tot 8 en 10.6% van groep 4 tot 8. Overigens blijkt ook dat deze variatie vaak niet of nauwelijks verklaard kan worden met behulp van variabelen op klas- of schoolniveau, dus we hebben maar een heel beperkt inzicht in wat een school tot een goede school maakt (Bosker & Luyten, 2000). Kortom, qua effectiviteit op het gebied van het taalonderwijs lijken scholen in Nederland veel op elkaar, de meeste scholen doen het dus ongeveer even goed. Gegeven ons onderwijssysteem met vroege keuzes voor onderwijstrajecten en daardoor relatief homogene klassen qua vaardigheid, Onderwijsinspectie, Cito en uniforme lerarenopleidingen, hoeft dit niet echt verbazing te wekken. Waar deze gegevens ons op wijzen is het belang van het thuismilieu en van aanleg, in het voornoemde onderzoek samenkomend in de 92 tot 96% leerling-gebonden variatie in de leerwinst. Enkele leerling-kenmerken waarvan we weten dat ze samenhangen met taalvaardigheid zijn de sociaal economische status van het gezin waar een leerling uit komt en of de leerling thuis Nederlands spreekt. Rotterdam nu heeft relatief veel leerlingen van lage sociaal economische status en veel leerlingen die thuis geen Nederlands spreken (CBS, 2007).

In het schooljaar 2005-2006 was 50% van de basisschoolleerlingen in de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) van niet-westerse allochtone herkomst. Rotterdam en Amsterdam hebben met respectievelijk 54 en 55% de hoogste percentages niet westerse allochtone basisschoolleerlingen. In de rest van Nederland bedraagt dit percentage 10%. In de vier grote steden heeft de helft van de basisscholen meer dan 50% niet westerse allochtone leerlingen. Rotterdam spant de kroon met 63% basisscholen met meer dan 50% van deze leerlingen en 37% van de basisscholen in Rotterdam heeft zelfs meer dan 80% niet-westerse allochtone leerlingen.

In het voortgezet onderwijs zien we in 2005-2006 in de vier grote steden 45% niet-westerse allochtone leerlingen en in het Rotterdamse voortgezet onderwijs gaat het om 44%. In de rest van Nederland vinden we slechts 11% niet-westerse allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. In het Rotterdamse voortgezet onderwijs heeft dan ook 49% van de scholen meer dan 50% niet-westerse allochtone leerlingen en 29% heeft meer dan 80% niet-westerse allochtone leerlingen.

Daarnaast blijkt dat het Rotterdamse onderwijs nog meer gesegregeerd is dan op grond van voornoemde percentages verwacht mag worden. Niet-westerse allochtone basisschoolleerlingen in Rotterdam hebben gemiddeld 73% niet-westerse allochtone schoolgenoten. Autochtone en westerse allochtone leerlingen in Rotterdam hebben gemiddeld maar 32% niet-westerse allochtone schoolgenoten. Ook het voortgezet onderwijs in Rotterdam is flink gesegregeerd: Autochtone en westerse allochtone leerlingen samen hebben 23% niet-westerse allochtone medeleerlingen op school tegenover 67% voor de niet-westerse allochtone leerlingen zelf.

Ook vinden we in de vier grote steden meer vertraagde leerlingen dan in steden met minder dan 100.000 inwoners (respectievelijk 6 en 4%) en meer voortijdig schoolverlaters en dit zijn vaker niet-westerse allochtone leerlingen dan andere leerlingen. Het CBS rapporteert dat voortijdig schoolverlaten vooral samenhangt met de sociaal economische status van de ouders en met of de leerling uit een gebroken gezin komt.

Deze voor Rotterdam en de andere grote steden wellicht sombere constatering, heeft echter voor hen die het onderwijs willen verbeteren een gouden randje. Voor de groep leerlingen die thuis geen Nederlands spreekt, is de proportie klas- en schoolgebonden variatie in de leerwinst voor taal veel groter dan de percentages die voor de gehele schoolpopulatie gelden. Scholen blijken dus aanzienlijk te verschillen in effectiviteit als het gaat om het onderwijzen van allochtone leerlingen van laag opgeleide ouders. Kortom, de relatief slecht presterende scholen op dit gebied kunnen nog flinke vooruitgang boeken. Dat de schoolgebonden variatie in leerwinst voor taal groter is bij allochtone leerlingen, is niet moeilijk te verklaren. Leerlingen die buiten school relatief weinig taalcontact hebben met het Nederlands, zijn meer op school aangewezen om de taal te leren. Een studie onder uitsluitend niet-Nederlandstalige leerlingen met laag opgeleide ouders (Emmelot, Van Schooten & Timman, 2001) laat zien dat maar liefst de helft van de variatie in de leerwinst voor technisch lezen en ook voor woordenschat van begin tot eind groep 4 voor dit type leerlingen schoolgebonden is. Ook in groep 7 blijkt ruim de helft van de variatie in de leerwinst voor technisch lezen voor deze leerlingen schoolgebonden. De leerwinst voor woordenschat in groep 7 blijkt, afhankelijk van de wijze van analyseren, voor 7 tot 17% schoolgebonden.

Hoe kunnen we zo goed mogelijk de taalvaardigheid van Rotterdamse scholieren helpen ontwikkelen?

Moeten we op grond van de resultaten van internationaal vergelijkende studies en de bovenbeschreven resultaten van studies binnen Nederland dan concluderen dat we ons alleen moeten richten op allochtone leerlingen van laag opgeleide ouders en dat het verder prima gaat met de taalvaardigheid van onze leerlingen en we ons beter met iets anders bezig kunnen houden? Mij lijkt van niet. Een individuele leerling, ook een autochtone leerling, die het Nederlands slecht beheerst, heeft wel degelijk een probleem. En zelfs als er geen probleem is, is streven naar verbetering niet verkeerd. Daarnaast, niet alleen de taal verandert, de rest van de maatschappij verandert ook. Het taalvaardigheidniveau dat nu van mensen wordt gevraagd bij het uitoefenen van hun beroep of het volgen van onderwijs, is hoger dan vroeger. De vraag die ik wil stellen is niet of er een onderwijsprobleem is in Rotterdam, maar deze: Hoe kunnen we zo goed mogelijk de taalvaardigheid van onze scholieren helpen ontwikkelen? Vooral in het onderwijs snijdt het taalvaardigheidmes aan twee kanten. Is de taalvaardigheid beter, dan haalt de leerling niet alleen hogere cijfers bij het vak Nederlands. Alle andere vakken worden immers in het Nederlands aangeboden. Een matige beheersing van bijvoorbeeld de leesvaardigheid, zal dus over de gehele range van studievakken een negatief effect sorteren.

Nu kom ik aan het 'taalvaardigheidprobleem' in het onderwijs waar ik het vandaag over wil hebben. Hoe kunnen we dit probleem ontrafelen, welke aspecten kunnen we aan deze kwestie onderscheiden?

In de wetenschap zijn er verschillende taxonomieën ofwel indelingen voor taalvaardigheid in omloop. We kunnen praten over mondeling en schriftelijk en over receptief en productief taalgebruik, over uitspraakregels (fonologie), woordkennis (semantiek), woordgrammatica (morfologie), zinsgrammatica (syntaxis) en regels voor taalgebruik (pragmatiek of sociolinguïstische competentie). Een andere indeling is die in linguïstische competentie, ofwel het

correct toepassen van taalregels voor uitspraak, spelling en woord- en zingrammatica, en pragmatische competentie ofwel passendheid in de context. Hogeschool Rotterdam onderscheidt in een notitie over taalbeleid op school nog twee elementen: referentiële en strategische competentie (Van Dijk, 2009). De eerste verwijst naar de mate waarin de tekst correct is, afgemeten aan dat wat er geleerd moest worden, oftewel of een leerling die het antwoord weet, dat ook adequaat kan verwoorden. De tweede verwijst naar welke strategieën zijn toegepast om tot het bereikte resultaat, ofwel de geproduceerde tekst dan wel het begrip van de tekst, te komen.

Voor wat betreft de het toepassen van de juiste uitspraak van het Nederlands passend bij de situatie, een deel van de pragmatische competentie, lijkt me dat de herkenbaarheid van een sociolect of dialect voor een leerkracht of leerling geen probleem hoeft te zijn. Een Brabantse, Amsterdamse of Surinaamse tongval staat de communicatie niet in de weg. Het zangerige praten van Rotterdammers heeft wel iets voor een Amsterdamer als ik. Natuurlijk is niet iedere reactie op een sociolect of dialect positief. Iemand die plat Amsterdams praat, zal misschien eerder onterecht als minder ontwikkeld overkomen dan iemand die een Haarlemse tongval heeft en het nadoen van Brabants, zoals Hans Teeuwen doet, is misschien minder leuk voor Brabanders dan voor de rest van Nederland. Verder zijn regels voor pragmatische competentie meer een kwestie van inschatten en soms ook persoonlijke stijl, dan van harde regels. En deze inschattingen veranderen met de tijd. Onbelangrijk zijn de pragmatische conventies en regels echter niet. Wie een onderzoeksverslag moet schrijven of een gebruiksaanwijzing of een betoog, doet er goed aan zich enigszins te verdiepen in de conventies die momenteel voor deze genres gelden. Ook de strategische competentie is niet onbelangrijk. Vooral beginnende schrijvers doen er bijvoorbeeld goed aan het schrijfproces op te knippen in behapbare brokken, om niet het gevoel te krijgen te jongleren met 10 ballen tegelijk (spelling, stijl, opbouw, inhoud, grammatica enzovoorts).

Dan de linguïstische competentie, in hoeverre is die van belang voor de leerlingen? Standardisering door middel van voorschrijvende regels werd voor spelling in de middeleeuwen minder van belang gevonden dan tegenwoordig. In een middeleeuwse Nederlandstalige tekst kun je een zelfde woord in één zin tegenkomen met twee verschillende wijzen van spellen. In mijn jeugd, toen ik Nederlands studeerde, waren er twee verschillende spelsystemen die beide werden gedoogd; de voorkeurspelling en de alternatieve spelling. Waarom vinden we dat tegenwoordig onwenselijk? Omdat het lezen van gevorderde lezers niet via verklanking loopt, maar via woordbeelden (Frith, 1980). Als de woordbeelden niet constant zijn, stoort dat het leesproces. We zijn dus als lezers gebaat bij een eenduidige set grammatica- en spellingregels. Dat het opstellen van die regels niet zo simpel is in een levende, zich constant veranderende taalgemeenschap, blijkt wel uit de regels die Vlamingen als correct voelen. We hebben besloten, en volgens mij terecht, dat we het hele Nederlandse taalgebied bijeen willen houden en dus willen we een set grammaticaregels die, en een groen boekje dat, voor Vlamingen en Nederlanders op gelijke wijze de norm weergeeft. Nu blijkt het taalgevoel over bijvoorbeeld de scheidbaarheid en onscheidbaarheid van werkwoordsvormen in Vlaanderen en in Nederland behoorlijk te verschillen. Ook Vlaamse verbuigingen zijn Nederlanders soms vreemd, zoals ´leraars´ naast ´leraren´, om nog maar te zwijgen over het idioom. Menig Nederlander is in het Vlaamse idioom ´verloren gelopen´. Maar toch, lastig of niet, we hebben

in Nederland en Vlaanderen één gedeelde norm, zoals verwoord in de Algemene Nederlandse Spraakkunst (Geerts, Haeseryn, De Rooij & Van den Toorn, 1984) en Het groene boekje (Nederlandse Taalunie, 2010) en het hoeft geen betoog dat het voor docenten erg belangrijk is om het goede voorbeeld te geven, anders beklijven de foute vormen bij de leerlingen. De vraag is dus of onze leerkrachten die normen kennen en beheersen.

Docenten moeten dus het goede voorbeeld geven, maar wat weten we nog meer over wat werkt in het taalonderwijs. In hoeverre kan de wetenschap ons nu helpen met adviezen om de leerlingen van lage sociaal economische status en zij die thuis geen Nederlands spreken te helpen hun taalvaardigheid te verbeteren?

Wetenschap is een proces van vallen en opstaan. In de wetenschap zoals we die tegenwoordig bedrijven, formuleren we een verklaring of een theoretisch model voor een fenomeen en gaan we vervolgens proberen die verklaring aan flarden te schieten. Met een duur woord noemen we dat falsificatie (Popper, 1959). Zolang dat niet lukt, houden we de verklaring nog maar even aan, wetend dat wetenschappers na ons de verklaring waarschijnlijk wel weer zullen nuanceren. Wetenschap is dus minder hard dan sommigen zouden wensen. Aan de andere kant, ongetoetste intuïties zijn nog veel zachter dan wetenschappelijke resultaten.

Om het taalonderwijs te kunnen verbeteren, moeten we uiteraard uitgaan van wat de wetenschap heeft opgeleverd aan kennis over effectieve taaldidactiek, nagaan in hoeverre deze kennis geldig en toepasbaar is binnen de Nederlandse context en een plan uitstippelen om lacunes in deze kennis op te vullen en om opgedane inzichten te implementeren in de onderwijspraktijk. In het onderstaande geef ik daarom een overzicht van wat we hebben geleerd uit wetenschappelijk onderzoek over taalvaardigheiddidactiek. Van veel van deze resultaten is onzeker of ze ook gelden voor Nederland. Veel hieronder aangehaald onderzoek is uitgevoerd in andere landen dan Nederland en soms ook bij andere populaties dan die waar het Lectoraat Taal zich op richt. Verder zijn de meeste studies zo opgezet, dat een causale relatie tussen didactische aanpakken en leerwinst in taalvaardigheid wel aannemelijk kan worden gemaakt, maar niet hard is aangetoond. In het onderstaande geef ik een schetsmatig overzicht van deze resultaten. Een uitgebreider beschrijving is te vinden in rapportages van literatuurstudies en empirische studies die ik in samenwerking met collega's heb verricht (bv. Emmelot, Van Schooten & Timman, 2000 & 2001; Emmelot, Van Schooten, Timman, Verhallen & Verhallen, 2001; Van Schooten & Emmelot, 2004; Emmelot, & Van Schooten, 2006). Bij het bespreken van deze resultaten probeer ik ook aan te geven hoe de wetenschappelijke inzichten vertaald kunnen worden naar het onderwijs. Zo wordt ook meteen duidelijk op welke onderzoeksonderwerpen ik me wil richten binnen het lectoraat. Immers, of toepassing van de adviezen die ik destilleer uit resultaten van wetenschappelijk onderzoek ook daadwerkelijk de kwaliteit van het onderwijs kunnen vergroten, blijft voorlopig een open vraag. Daarnaast is van belang om na te gaan hoe effectieve didactiek het best geïmplementeerd kan worden.

Naast onderzoek gericht op effectieve didactiek, bespreek ik daarna ook onderzoek naar effecten van buitenschools lezen en hierop gerichte leesbevordering. Zoals uit het hierboven besproken onderzoek blijkt, is een groot deel van de taalvaardigheidverschillen tussen leerlingen niet toe te schrijven aan kenmerken van klassen, leerkrachten of scholen. Dat impli-

ceert dat er wellicht winst geboekt kan worden door ons ook te richten op de buitenschoolse situatie. Ik meen dat het buitenschools lezen daar een zeer belangrijk aspect van is.

Onderzoek naar taaldidactiek

Het eerste punt dat ik wil noemen betreft de *inhoudsgerichte benadering van de taal*, ook wel de 'content based approach' of CBA genoemd. CBA is een poging om taal- en vakonderwijs te combineren (Brinton, Snow & Wesche, 1989). CBA werd rond 1980 in Amerika geïntroduceerd omdat er steeds meer leerlingen met een andere moedertaal dan Engels de scholen bezochten. Eerst werd CBA alleen toegepast in de context van onderwijs Engels voor specifieke toepassingen (ESP) zoals bij ons in duale trajecten, later ook voor leerlingen in onderdompelingprogramma's van kleuterschool tot de zesde klas voortgezet onderwijs, voor vreemde taalonderwijs, voor tweede taalonderwijs in het beroepsonderwijs en voor onderwijs op de werkvloer. Inmiddels wordt CBA ook toegepast in andere settings, zoals het gehele primair en secundair onderwijs, in zowel eerste als tweede taalonderwijs, in universitair vreemde talenonderwijs en voor het leren van Engels in academische contexten (Snow & Brinton, 1997).

CBA is ontwikkeld om tegelijkertijd taalachterstanden en taalproblemen in het zaakvakonderwijs tegen te gaan. Het gaat uit van het idee dat het leren van taal gebaat zou zijn bij betekenisvolle interactie en bij een taalaanbod dat een niet te ruime variatie aan vocabulaire en onderwerpen bevat, om zo eerder tot taalgebruik (productie) te komen (Black & Kiehnhoff, 1992). Naarmate leerlingen verder zijn in het onderwijs, moet taal vaker interpretatief en kritisch gebruikt worden (Raphan & Moser, 1993/1994). Snow, Met en Genesee (1989) stellen dat CBA leerlingen begrijpelijke input levert, daarnaast hen mogelijkheden biedt om taal betekenisvol te gebruiken en hen tevens leert om de typisch schoolse taken te verrichten die vaak abstract taalgebruik vragen dat relatief los staat van de context.

CBA steunt op verschillende theorieën over leren en taal. Krashens (1982, 1985) 'comprehensible input' hypothese legde de basis voor communicatief onderwijs en CBA. Hij stelde dat taal het best wordt verworven door veel begrijpelijke input. Cummins' (1984) ideeën over de cognitieve belasting door de mate van abstract, contextarm taalgebruik in zaakvakken als geschiedenis en aardrijkskunde (taal benodigd voor academische taken ofwel 'Cognitive Academic Language Proficiency' of 'CALP') hebben ook veel invloed op de vormgeving van CBA gehad.

Inmiddels heeft CBA zoals gezegd een grote vlucht genomen en wordt het toegepast in zowel het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs als bij universitair studenten. Ook in Nederland zijn handboeken verschenen voor het implementeren van CBA op zowel de basisschool (Van Beek & Verhallen, 2004) als het voortgezet onderwijs (Hajer & Meestringa, 2004). Hoewel CBA is ontwikkeld voor het onderwijs aan niet-moedertaalsprekers en studenten die een vreemde taal leren, is het de moeite om na te gaan of deze aanpak ook geschikt is voor laag taalvaardige autochtone leerlingen.

In relatief recente publicaties (e.g. Pica 2000; Swain, 2001; Schleppegrell et al., 2004; Newton & Kennedy, 1996; Lyster, Lightbown & Spada, 1999) wordt aangegeven dat CBA dat alleen

uitgaat van de 'begrijpelijke input-hypothese' (Krashen 1982, 1985) ook tekortkomingen kent, vooral als het gaat om de ontwikkeling van de productieve beheersing van de taal op een niveau dat nodig is voor schools en academisch taalgebruik. Uit deze studies blijkt dat de communicatieve benadering alleen, met voornamelijk aandacht voor input, wel een redelijke receptieve beheersing van de taal levert, maar de productieve beheersing op een gebrekkig niveau laat. Daarom wordt gepleit voor een gedeeltelijke terugkeer naar aandacht voor de vorm, maar dan wel aan de hand van betekenisvolle interactie. Aan de andere kant zijn er ook critici die menen dat aandacht voor de vorm het communicatieve proces teveel verstoort. Lyster, Lightbown & Spada (1999) verdedigen de aandacht voor de vorm in inhoudsgericht taalonderwijs.

Opvallend is dat er relatief weinig empirische studies zijn verricht die een effect aantonen van CBA. Wel is er zijdelings ondersteuning voor de effectiviteit van CBA gevonden uit onderzoek op andere terreinen (Snow & Brinton, 1997). Bij CBA wordt gesteld dat de leerlingen met elkaar moeten overleggen over woordbetekenissen, dus niet alleen informatie moeten uitwisselen. Studies waaruit de effectiviteit van deze benadering blijkt, zijn Krashen (1985, 1994), Moll (1990), Newman, Griffin, & Cole (1989), Rogoff (1990), Tharp & Gallimore (1988), Gass 1997; Long 1996; Pica, 1994; Swain, 1995; Rodrigo, Krashen & Gribbons, 2004). In deze studies worden als effectieve factoren benoemd: het krijgen van begrijpelijke input en feedback, het gestimuleerd worden tot het maken van doelgerichte aanpassingen in de output en het verstrekken van de mogelijkheid aan de leerling om zijn of haar talige hypothesen te toetsen. Ook genoemd wordt het stimuleren van leerlingen tot het vragen om opheldering als iets niet begrepen wordt (Long 1985; Pica et al., 1987). Het aandacht geven aan taalbegripproblemen tijdens onderwijs in de zaakvakken, bleek ook samen te hangen met de leerwinst in taalvaardigheid in het primair onderwijs (Emmelot, Van Schooten & Timman, 2001).

Ook Cummins' ideeën over Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) worden door onderzoekers (e.g. Snow & Brinton, 1997) als 'bewijs' van de effectiviteit van CBA aangehaald. Cummins veronderstelt dat L2-leerders in 2 jaar op school BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) leren, maar dat in een academische context CALP nodig is. De ontwikkeling van CALP in een tweede of vreemde taal zou 5 tot 7 jaar vergen (Collier, 1989; Wong-Fillmore, 1994). Daarom menen Cummins en ook Snow & Brinton (1997) dat zaakvakonderwijs niet kan wachten op een voldoende taalverwerving, of beter, verwerving van CALP. Volgens hen is CBA nodig om CALP aan te leren, want CALP komt nu juist in schoolboekteksten als vakinhoud aan bod (complexe inhoud, precieze formuleringen etc.).

Taalonderwijs waarbij taal gebruikt wordt om inhoud over te brengen, dus in een betekenisvolle context, en niet alleen om de taalvaardigheid te oefenen, lijkt dus effectiever dan geïsoleerde taal oefening (Snow, 1993; Wesche, 1993; Echevarria & Short, 2000; Krashen, 1985, 1994; Moll, 1990; Newman, Griffin, & Cole, 1989; Rogoff, 1990; Tharp & Gallimore, 1988; Gass, 1997; Long 1996; Pica, 1994; Swain, 1995; Rodrigo, Krashen & Gribbons, 2004; Pica, 2000). Kiezen we als context voor de taalles onderwerpen uit het zaakvakonderwijs, dan creëren we niet alleen een taalles met betekenisvol taalgebruik, maar oefenen we tegelijk de onderwerpen behorend tot de zaakvakken en leren we de leerlingen de specifieke talige constructies begrijpen die eigen zijn aan de verschillende zaakvakken. Dit onderwijs wordt ook aangeduid

als vakgericht taalonderwijs. Taalontwikkeling vindt daarnaast ook plaats bij andere onderwijsactiviteiten dan alleen de taalles, zoals bij vakonderwijs. Vakonderwijs waarbij bewust ook aan taalvaardigheid gewerkt wordt, noemen we taalgericht vakonderwijs. Het idee is dat de gerichtheid op betekenis bij taalgericht vakonderwijs en vakgericht taalonderwijs niet alleen de taalvaardigheid doet toenemen, maar ook de prestaties in de zaakvakken. Gerichtheid op betekenis zou daarnaast de motivatie van leerlingen bevorderen. Motivatie, succeservaringen en interesse in leerdoelen bevorderen het leren. Als het onderwerp leerlingen boeit, leren ze beter, ook de taal. Daarnaast blijkt dat thematisch materiaal makkelijker te onthouden is en leidt tot sneller leren (Singer, 1990; Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan, & Boerger, 1987). Verder geldt dat hoe meer relaties met de te onthouden informatie gelegd kunnen worden door de leerlingen, hoe beter de herinnering. Technieken die verbindingen leggen of expliciteren tussen tekstelementen, ook grafische weergaven of andere visuele representaties, leiden tot beter onthouden. Hetzelfde geldt voor affectieve of emotionele relaties met de te onthouden inhoud, wat bereikt kan worden door leerlingen de inhoud te laten koppelen aan eigen ervaringen (Kasper, 1997; Echevarria & Short, 2000; Chi, 1995; Kasper, 1995/96; Blanton, 1993). Koppeling aan eigen ervaringen is tevens bevorderlijk gebleken voor het stimuleren van kritisch denken. De verwerkingsdiepte zou door koppeling aan eigen ervaringen toenemen (Anderson, 1990; Barsalou, 1992; Stillings, Weisler, Chase, Feinstein, Garfield, & Rissland, 1995).

Een tweede aspect betreft *de kwaliteit van het taalaanbod*. Het taalaanbod moet in de eerste plaats begrijpelijk zijn voor de leerlingen. Soms moeten leerlingen voor het lezen van een tekst eerst de moeilijke woorden uit die tekst of moeilijke grammaticale constructies verklaard krijgen (Schleppegrell, Achugar & Oteiza, 2004; Vygotsky, 1978; Sharp & Gallimore, 1988). Hier kunnen meerdere wegen gevolgd worden zoals het gebruik van visuele hulpmiddelen, modeling, demonstraties geven, grafische weergaven gebruiken, leerlingen verwachtingen laten formuleren, tekstaanpassingen, het behandelen van moeilijke zinsstructuren eigen aan de behandelde vaktekst (e.g. Echevarria & Short, 2000; Pica, 2000; Gebhard, 2002/2003).

Het taalgebruik in de zaakvakken blijkt voor veel taalzwakke en achterstandsléerlingen een groot obstakel. De taalvormen die begripsproblemen opleveren, kunnen verschillen per zaakvak. Met name academisch taalgebruik dat vaak in vakteksten voorkomt, levert problemen voor de leerlingen (Bernstein, 1990; Crandall, 1993, Echevarria & Graves, 1996; Echevarria & Short, 2000; McKeown et al., 1992; Schleppegrell, Achugar & Oteiza, 2004; Short, 1991) en deze problemen blijken tot specifieke aspecten van de academische taalvorm te herleiden (Newton & Kenedy, 1996). Zo blijkt bij geschiedenis teksten de veelvuldig gebruikte nominalisatie moeilijk voor leerlingen, ofwel het zelfstandig gebruik van een werkwoord of bijvoeglijk naamwoord, zoals in 'het beschouwen'. Het aandacht geven aan taalbegrip tijdens onderwijs in de zaakvakken is niet alleen van belang voor het zaakvakonderwijs, maar ook voor het bevorderen van de taalvaardigheid.

Leerlingen moeten daarnaast metalinguïstisch bewustzijn ontwikkelen (Mohan, Leung & Davidson, 2001), zodat over de taalproblemen gepraat kan worden in de les. Om dezelfde reden is het belangrijk dat niet-Nederlandstalige en taalzwakke autochtone leerlingen de taaldelingen leren die relevant zijn in de schoolse of academische context, zoals betekenisonder-

handeling, vragen om uitleg, informatie bevestigen, argumenteren, overtuigen en aangeven het ergens mee oneens te zijn. Verder is het verstandig om naast declaratieve kennis ook procedurele kennis aan te bieden en te toetsen, zoals studievoordigheden en leerstrategieën (Echevarria & Short, 2000).

Een derde punt betreft *taalproductie en correctie*. Het waarnemen van de eigen gebreken is, zo blijkt uit onderzoek, een belangrijk onderdeel van het leren van een taal (Rutherford & Sharwood Smith, 1985, 1988; White, 1987). Taal productief gebruiken, dus spreken en schrijven, leidt eerder tot het waarnemen van eigen gebreken dan receptief taalgebruik, en helemaal als fouten in de productie worden aangewezen, bijvoorbeeld door een leerkracht. Bovendien blijken leerlingen deze informatie over eigen taalfouten te gebruiken om te toetsen of de hypothesen over het taalsysteem houdbaar zijn, die zij zelf bewust of onbewust tijdens het leerproces opstellen (Swain 1985, 1988, 1991, 1993, 1995, 2001; Lightbown & Spada, 1993; Long, 1996; Ellis, 1994). Zo wordt ook het metalinguïstisch bewustzijn vergroot (Brinton, Snow & Wesche, 1989).

De correctie van taalfouten dient bij voorkeur plaats te vinden in situaties met betekenisvolle interactie en niet alleen bij geïsoleerde taal oefeningen (Lochtman, 2002; Long & Robinson, 1998; Swain, 1985; Lyster, 1994; Lyster, Lightbown & Spada, 1999; Pica, 2000; Pica & Washburn, 2003). De correcties moeten de natuurlijke talige interactie zo min mogelijk storen en moeten zo gegeven worden dat ze functioneel zijn voor het overbrengen van de inhoud. Impliciet gegeven correcties, zoals het op correcte wijze herhalen van een door de leerling fout geformuleerde zin, blijken alleen effectief als de leerling ze herkent als correctie. Fouten die de inhoudsoverdracht niet belemmeren, zijn aanvankelijk minder relevant, maar mogen niet helemaal genegeerd worden. Naarmate de taalvaardigheid van de leerling zich verder ontwikkelt, moeten ook dit soort fouten onder de aandacht van de leerling gebracht worden. Dit omdat is gebleken dat onderdompeling in correcte taal alleen, onvoldoende is om de leerlingen tot linguïstisch correct taalgebruik te brengen. Ook blijkt dat het effectief is leerlingen aan te zetten tot schrijven en op basis van commentaar reviseren van hun tekst (Schmidt & Frota, 1986; Long, 1996).

Een ander belangrijk punt bij het aanzetten tot productie, is het streven de leerlingen te laten presteren tot aan de grenzen van hun kunnen (Swain, 1993; Ellis, 1999; Mackey, 2002). Leerlingen moeten daarbij aangezet worden tot het durven praten en schrijven, ook al maken ze taalfouten. Angst voor het maken van fouten remt het leerproces, mede doordat leerlingen zich dan hun eigen lacunes in taalvaardigheid minder snel bewust worden. Bij het leren van taal, is het herkennen van de eigen gebreken erg belangrijk. Vandaar dat het zinvol is om leerlingen taaltaken te laten verrichten die ze maar net of nog net niet helemaal aankunnen. Door het maken van fouten en de correcties daarop, leren leerlingen zien welke aspecten van de taalvaardigheid zij nog onvoldoende onder de knie hebben. Om naast bewustwording van fouten ook het vermijden van de fouten te bereiken, moet men leerlingen stimuleren doelgerichte aanpassingen in hun output te maken (Mackey, 2002). Hierbij zou het nuttig zijn om verschillende teksten te bieden met verschillende visies over hetzelfde onderwerp, zodat de betrokkenheid en de verwerkingsdiepte toenemen en het kritisch denken van leerlingen bevordert wordt (Kasper, 1997; Echevarria & Short, 2000). Taal- en conceptuele ontwikkeling zijn immers niet los van elkaar te zien.

Het volgende punt dat ik aan wil roeren, betreft *samenwerkend leren*. Er zijn veel studies waaruit de positieve effecten van samenwerkend leren in het algemeen volgen (Slavin, 1995; Long et al., 1976; Pica et al., 1996; Tseng, 1992; Bruton & Samuda, 1980; Gass & Varonis, 1990). Ook blijkt dat groepswork de luistervaardigheid bevordert (Bejarano, 1987; Pica, 1991). Verschillende studies laten een positief effect zien op taalvaardigheid van 'negotiated interaction' (Gass, 1997; Long, 1996; Pica, 1994; Swain, 1995) en groepsdiscussies (Vygotsky, 1978; Tharp & Gallimore, 1988). Interactie bevordert opslag van informatie in het lange-termijn geheugen (Ellis, 1999) en vergemakkelijkt het oproepen van informatie uit het geheugen en de fluency (Mackey et al., 2000). Ook blijkt dat interactie tussen leerlingen revisie van eigen taalproductie stimuleert en daarnaast het testen van de eigen talige hypothesen mogelijk maakt (Mackey, 2002; Mackey, Oliver & Leeman, 2003).

De uit de studies gebleken kenmerken van effectief groepswork zijn: het hanteren van ge-structureerde doelen, groepsdoelen en -beloningen, het individueel verantwoordelijk houden van ieder groepslid voor delen van de verrichte taak en het bieden van gelijke kansen op succes voor elk groepslid. Communicatie met leeftijdgenoten blijkt tot een bredere vorm van taalgebruik te leiden dan alleen docentgeleide interactie en is daardoor effectiever bij het leren van taal. Samenwerkend leren leidt ook tot ondersteuning van anderen, wat de één niet weet, vult de ander aan. Interactie bevordert ook het onthouden van de stof. Interactie tussen leerlingen levert bovendien taalproductie en onderlinge correctie op fouten. Wel moet de leerkracht in die gevallen controleren of leerlingen elkaar de juiste adviezen geven. Uit onderzoek blijkt dat als via samenwerkend leren voor een foute taalvorm gekozen wordt, deze foute vorm door de leerlingen als zijnde correct aangeleerd wordt (Swain, 2001).

Leesbevordering

In het bovenstaande haal ik studies aan waaruit blijkt dat een groot deel van de verschillen in leerwinst voor taal tussen leerlingen niet is toe te schrijven aan factoren binnen scholen of klassen en dus veroorzaakt wordt door buitenschoolse invloeden. Daarnaast heb ik proberen aan te geven dat het verstandig lijkt het taalonderwijs inhoudsgericht te geven. Taal lijkt sneller te worden geleerd in een min of meer natuurlijke context, waarbij de lerende uit is op het overbrengen of opdoen van informatie. Vandaar dat ik hier aandacht wil geven aan leesbevordering. Het buitenschoolse lezen van leerlingen vindt plaats buiten school om en is een talige activiteit die inhoudsgericht is. Door het lezen van leerlingen in de vrije tijd te stimuleren, zouden zo twee vliegen in een klap geslagen kunnen worden.

Het idee dat lezen in de vrije tijd de taalvaardigheid van leerlingen kan doen toenemen, is niet nieuw. In 1993 werd het leesbevorderingproject 'Sirene' gestart en geëvalueerd (Van Schooten, 1997). Sirene werd uitgevoerd op scholen voor havo en vwo in Zeeland en rond Arnhem en Nijmegen. Aanleiding was de constatering dat er in Nederland steeds minder werd gelezen (SCP 1992) en dat de leesvaardigheid van veel leerlingen in het voortgezet onderwijs te wensen over liet. Met name in het voortgezet onderwijs bleek de belangstelling voor lezen af te nemen ten gunste van andere vormen van vrijetijdsbesteding, zoals televisie kijken en sporten (Koolstra, Van der Voort en Vooijs 1992; SCP 1992). Op grond hiervan kende de toenmalige minister van WVC het bevorderen van de boek- en leescultuur prioriteit toe in het rijksbeleid.

Het belang van lezen in de vrije tijd voor het stimuleren van de taalvaardigheid steelt op het idee dat lezen zowel de leesvaardigheid als de woordkennis vergroot. Een verondersteld gevolg hiervan is dat doordat in het onderwijs de lesstof voor een groot deel schriftelijk aangeboden wordt, leerlingen in andere schoolvakken dan het Nederlands ook voordeel van het lezen in de vrije tijd ondervinden. Er zijn verschillende studies die de relatie tussen leesattitude, leesgedrag en taalvaardigheid aannemelijk maken, al is een causale relatie (nog) niet aangetoond (Mol & Bus, 2010).

Hoeveel lezen Nederlandse leerlingen buiten school en hoe leuk vinden ze lezen? De Gloppe en Otter (1993) vonden in hun internationaal vergelijkend onderzoek IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) dat negen jaar oude Nederlandse leerlingen aangaven minder te lezen in de vrije tijd dan hun leeftijdgenootjes in andere landen (die beter presteerden op leesvaardigheid). Verder is in het vervolg van de IEA studie (Progress in International Reading Literacy Study of PIRLS) uit 2007 (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007) te lezen dat in Nederland de groep basisschoolleerlingen die thuis nooit een boek leest relatief groot is (42% versus internationaal 32%).

Naast relatief weinig lezen en een relatief lage leesvaardigheid, blijkt uit onderzoek van Twist, Gnaldi, Schagen en Morrison (2004) dat Nederlandse basisschoolleerlingen samen met kinderen uit de Verenigde Staten de minst positieve instelling ten opzichte van lezen hebben: meer dan 55% van de leerlingen heeft een gemiddelde tot lage attitude ten opzichte van lezen. In het PPOON-onderzoeksverslag van 2007 wordt aangegeven dat het enthousiasme van basisschoolleerlingen voor lezen sinds 1993 achteruit gaat. Elsäcker & Verhoeven (2003) vonden een afname van leesmotivatie en lezen in de vrije tijd in groep 5 en 6.

Ook in het voortgezet onderwijs blijkt dat leerlingen steeds minder gaan lezen en een steeds minder positieve leeshouding ontwikkelen naarmate ze ouder worden (Van Schooten, 2005). Ook bleek dat nieuwe generaties leerlingen minder lezen en een slechtere leesattitude hebben, dan oudere generaties en dat leerlingen in het vmbo veel minder lezen in de vrije tijd dan leerlingen op de havo, die weer minder lezen dan leerlingen in het vwo. De leesattitude laat eenzelfde trend over onderwijstypen zien. Ook bleek dat meisjes meer lezen en een betere leesattitude hebben dan jongens. Uit peilingonderzoek eind basisonderwijs (Zwarts, 1990; Sijstra, 1997; Van der Schoot & Hemker, 2002) bleek eveneens dat meisjes meer lezen in de vrije tijd dan jongens.

Wat we dus zien is dat Nederlandse leerlingen een niet erg goede leesattitude hebben en weinig lezen, zowel op school als thuis. Daarnaast blijkt dat nieuwe generaties een nog minder positieve attitude hebben en nog minder lezen dan de generaties daarvoor en dat leerlingen steeds minder lezen naarmate ze ouder worden. Vragen die opkomen zijn of het tij nog te keren is en hoe erg het afnemen van het leesgedrag is? Wordt het lezen verdrongen door de nieuwe media en in hoeverre leidt gebruik van deze media tot taalvaardigheidontwikkeling?

Gegeven het doel van leesbevorderingbeleid, is de eerste vraag hoe aannemelijk een causaal verband is tussen leesmotivatie of leesattitude en leesgedrag en of het lezen in de vrije tijd de woordenschat en de leesvaardigheid vergroot. Enkele van de hierboven aangehaalde studies

verricht in het Nederlandse onderwijs doen vermoeden dat er inderdaad een relatie is tussen leesattitude en leesgedrag en dat meer lezen leidt tot een grotere taalvaardigheid. De Glop- per en Otter (1993) vonden voor het basisonderwijs over landen heen samenhang bij negen jaar oude leerlingen tussen leesgedrag en leesvaardigheid. Enkele kenmerken van landen die samenhangen met hogere leesvaardigheidsscores in deze studie zijn; een latere start van het leesonderwijs, minder technisch en vaker stillezen, minder leestoetsen, grotere bibliotheken en meer boeken thuis. Deze variabelen suggereren een positief effect van vrij lezen en lezen in de vrije tijd.

Van Schooten (2005) laat zien dat leerlingen in het voortgezet onderwijs meer lezen in de vrije tijd naarmate ze in hogere onderwijstypen zitten. Aangenomen mag worden dat leerlingen leesvaardiger zijn naarmate ze een hoger onderwijstype volgen. Ook blijkt uit deze studie een sterk verband tussen leesattitude, en dan vooral met leesplezier, en leesgedrag. Verder blijkt het leesgedrag samen te hangen met de woordenschat. Uit peilingonderzoek eind basisonderwijs (Zwarts, 1990; Sijstra, 1997; Sijstra, Van der Schoot & Hemker, 2002) blijkt dat leerlingen van laag opgeleide ouders, zittenblijvers en jongens relatief laag leesvaardig zijn. Boland, Mommers en Hulsmans (1985) en Boland (1988) vonden dat jongens een lagere leesattitude hebben. Deze groepen lezen ook minder in de vrije tijd (Van Schooten, 2005).

Andere Nederlandse studies die deze verbanden onderzochten, rapporteren verschillende resultaten. Boland, Mommers en Hulsmans (1985) vinden een verband tussen leesattitude en begrijpend leesvaardigheid in groep 8. Aarnoutse (1987) echter vindt in groep 8 nauwelijks een verband tussen leesattitude enerzijds en de technisch en begrijpend leesvaardigheid anderzijds. Ook vindt hij nauwelijks relaties tussen de leesattitude en het sociaal en leesmilieu van de leerling. Wel vindt hij een sterke samenhang tussen de leesattitude en het leesgedrag. In een longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs vindt Boland (1988) een zwak verband tussen leesattitude en de technisch leesvaardigheid in de eerste leerjaren van het basisonderwijs, maar in groep 8 is dit verband verdwenen. Voor de relatie tussen begrijpend lezen en de leesattitude vindt hij het omgekeerde, dit verband is het sterkst in groep 8.

Aarnoutse en Van Leeuwe (1998) vonden in het basisonderwijs dat de leesattitude (plezier) noch de leesfrequentie samenhangen met tekstbegrip. Otter (1995) vond in het basisonderwijs ook geen of nauwelijks relatie tussen het leesgedrag in de vrije tijd, woordenschat en begrijpend leesvaardigheid.

In overzichten van de internationale onderzoeksliteratuur op dit gebied, wordt aangegeven dat voor de jongste kinderen positieve effecten gevonden zijn van foneembewustzijn op begrijpend leesvaardigheid. Foneembewustzijn blijkt met name tot stand te komen door een taalrijke thuissituatie (voorlezen, kinderrimpjes, woordgebruik, e.d.) en de mate van lezen in de vrije tijd (Alvermann, Fitzgerald & Simpson, 2006). Ook blijkt dat voor vlot lezen (fluency) en woordherkenning vooral oefening, en dus lezen, van belang zijn (Vellutino, 2003). Vellutino concludeert dat leesvaardigheid vooral afhankelijk is van 'child's exposure to different types of text and understanding of the features that define these texts (e.g. narrative versus exposition); on the child's general knowledge; and on the child's background knowledge for engaging and profiting from texts focusing on specific domains' (Vellutino, 2003; p927). Of korter gezegd, 'to learn

to read, children need to do it.' (Alvermann, Fitzgerald & Simpson, 2006; p448). Ook een recente meta-analyse van Mol en Bus (2010) laat zien dat de mate van blootstelling aan teksten, gemeten als kennis van namen van boeken, auteurs e.d. met behulp van 'print exposure checklists', met het toenemen van de leeftijd een steeds hogere samenhang laat zien met de vaardigheid in technisch en begrijpend lezen en spelvaardigheid. Percentages verklaarde variantie lopen van 12% in de voor- en vroegschoolse periode tot maar liefst 34% voor universitair studenten.

Ook de leesmotivatie of -attitude komt in de internationale onderzoeksliteratuur als belangrijke factor naar voren (Pressley, 2003; Pressley et al., 2009; Van Schooten, 2005). Gesteld wordt dat leesproblemen bij de jonge leerlingen voor een groot deel veroorzaakt lijken te worden door een gebrekkige leeservaring, zowel thuis als op school. Kinderen die een balanced language arts programma kregen op de kleuterschool, bleken op latere leeftijd betere lezers. Ook in Nederland zijn studies verricht naar effecten van voor- en vroegschoolse programma's (VVE-programma's) gericht op taalontwikkeling van achterstandkinderen van twee tot zes jaar. Uit deze studies komt echter geen duidelijk positief effect van VVE-programma's naar voren. Soms zijn effecten op de taalontwikkeling licht positief, soms ontbreken ze en soms zijn ze zelfs licht negatief (Leseman 2002; Van Schooten & Slegers, 2009; Veen, Roeleveld & Leseman, 2006; Veen, Fukkink, Roeleveld, 2006; Van der Ree, 2009). Wat hiervan de oorzaak is, is vooralsnog niet bekend. In voornoemde publicaties wordt aangegeven dat de implementatie van programma's vaak nog te wensen overlaat, er onvoldoende exclusief op doelgroepopleerlingen wordt gemikt, effecten soms te snel na invoering worden bepaald en vaak onduidelijk is wat de controlegroepen precies doen. Mogelijk zijn de leidsters in de VVE nog onvoldoende vaardig in het hanteren van de programma's, maar mogelijk is ook dat de programma's van verkeerde uitgangspunten uitgaan. Goorhuis-Brouwer (2007) pleit voor meer aandacht voor 'vrij spel', waarbij kinderen zelf het spel kunnen kiezen en intrinsiek gemotiveerd zijn, omdat juist dat van groot belang is voor het ontwikkelen van het probleemoplossend vermogen, wat weer een belangrijke bijdrage levert aan het latere schoolsucces (zie ook: Leseman, 2002).

Uit de studies van Vellutino (2003), Pressley (2003), Stahl (2004) en (Pressley et al., 2009) blijkt dat leesproblemen van jonge lezers niet veroorzaakt lijken te worden, zoals voorheen verondersteld, door een algemeen cognitief gebrek (visueel-perceptueel of visueel ruimtelijk) en evenmin door een gebrekkige algehele taalvaardigheid of algemeen leervermogen, maar door simpelweg te weinig lezen en te weinig variatie in wat er gelezen wordt. Ook wordt aangegeven dat lezers al lezende hun eigen betekenis construeren (transactionele opvatting) en dat leesvaardigheid bepaald lijkt te worden door: automatische woordherkenning, woordkennis, kennis van de wereld, begripsstrategieën (samenvatten, controle van eigen begrip enz.) zelfmonitoring, automatisering van de leesprocessen en de leesmotivatie (Pressley, 2000). De motivatie wordt genoemd, omdat de andere genoemde factoren door veel te lezen kunnen worden geoptimaliseerd. Of zoals Pressley (2003; p938) stelt: 'lifelong practice of reading is absolutely required to become an effective reader'. Door veel te lezen kunnen leerlingen de fluency vergroten, evenals de woordkennis (Fukkink & De Glopper, 1998), de kennis van de wereld (Stanovich, 1993) en genrekennis. Scholen die effectief zijn in het leesonderwijs aan achterstandleerlingen blijken veel in de klas te lezen en veel thuis te laten lezen door middel

van huiswerk, opdrachten te geven bij het lezen gericht op het maken van samenvattingen, leerlingen te leren het eigen leesbegrip te monitoren en het actieve lezen stimuleren. Ook doet men er goed aan het zelfvertrouwen van slechte lezers te repareren, bijvoorbeeld door makkelijker teksten te bieden. Pressley et al. stellen dat 'if practice does not make perfect, it probably makes faster and better. Readers who elect to read more will likely read better, with reading more depending on the student being motivated to read and deciding to read rather than do other activities.' (Pressley et al., 2009; p538). Daarbij wordt expliciet aangegeven dat het lezen niet beperkt hoeft te blijven tot fictionele teksten, maar dat het variëren van het materiaal leidt tot meer leerwinst in begrijpend leesvaardigheid. Ook blijkt uit onderzoek naar de inhoudsgerichte benadering (zie hiervoor) dat het lezen van meerdere teksten met verschillende visies over één onderwerp het reflectieve leesgedrag en de eigen betekenisgeving of transactie tussen tekst en lezer bevordert.

Wat betekenen deze resultaten nu voor onderzoek binnen het lectoraat?

Uit de inleiding blijkt dat vooral scholen met veel leerlingen die het Nederlands niet als moedertaal spreken en leerlingen met laag opgeleide ouders nog verschillen in de mate waarin ze erin slagen de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten. Daar Rotterdam veel van dit soort leerlingen telt, kunnen we in Rotterdam waarschijnlijk nog aanzienlijke winst boeken door het onderwijs voor deze leerlingen te optimaliseren.

In het voorgaande wordt ten eerste gesteld dat het voor docenten erg belangrijk is om het goede voorbeeld te geven, anders beklijven de foute vormen bij de leerlingen. De vraag is dus of onze studenten van het Instituut voor de Lerarenopleidingen die normen kennen en beheersen. Aan Hogeschool Rotterdam wordt hier al hard aan gewerkt. Alle leerlingen moeten een taaltoets voldoende maken en ook kunnen studenten die dat nodig hebben remediërende taalcursussen volgen. Dit heeft zelfs geen zwaarder programma voor hen tot gevolg. Zij krijgen bij een voldoende afsluiting van een dergelijke cursus studiepunten die een andere student die wel taalvaardig genoeg bleek, op een andere wijze moet verzamelen. Verder zal het lectoraat Taal aandacht besteden aan aspecten van taalvaardigheid die momenteel nog onvoldoende beheerst worden en toch ook belangrijk zijn. Schrijfvaardigheid is daar een goed voorbeeld van, zoals uit het stuk van mijn collega lector Amos van Gelderen blijkt. Daarnaast is het wellicht zinvol ook eens te kijken hoe taalvaardig leerkrachten van Hogeschool Rotterdam eigenlijk zijn. Want ook zij moeten het goede voorbeeld geven en de juiste feedback.

Op grond van het bovenbeschreven onderzoek zijn een aantal didactische kenmerken af te leiden, waarvan een positief effect op de taalvaardigheid van de leerlingen, en dan vooral de allochtone en achterstandleerlingen, aannemelijk is. Binnen het lectoraat zou ik graag nagaan in hoeverre deze kenmerken inderdaad effectief zijn voor het vergroten van de taalvaardigheid. Daarnaast is het zaak de studenten van de lerarenopleiding aan Hogeschool Rotterdam en natuurlijk ook de docenten van Hogeschool Rotterdam bekend te maken deze didactische principes en vaardig te maken in het toepassen hiervan. In het onderstaande som ik deze didactische kenmerken nogmaals kort op.

Gebaseerd op de resultaten van onderzoek naar de inhoudsgerichte benadering, is een didactiek te ontwerpen waarin leerkrachten onderwijsleersituaties nastreven waarin de inhoud

centraal staat en taal niet doel maar middel is, bijvoorbeeld door het combineren van taal- en zaakvakonderwijs of - voor jongere leerlingen - door thematisch onderwijs. De overdracht van inhoud dient voorop te staan³. Taalles om de taalles, waarbij de inhoud er eigenlijk niet toe doet, lijkt over het algemeen minder effectief. Verder lijkt het raadzaam leerlingen te stimuleren relaties te leggen tussen de lesstof en eigen ervaringen en voorkennis, bijvoorbeeld door meerdere teksten vanuit verschillende standpunten over één onderwerp te bieden, groepsdiscussies te houden, de leerlingen aan te moedigen persoonlijke standpunten in te nemen en onderwerpen te kiezen die de leerlingen aanspreken. De verwachting is dat een dergelijke aanpak effect heeft op de taalvaardigheid, de beheersing van de zaakvakken, de verwerkingsdiepte en de motivatie.

Vertalen we de inzichten over effecten van de kwaliteit van het taalaanbod naar de praktijk, dan moeten we streven naar lessen waarin leerkrachten zicht moeten hebben op de voor leerlingen moeilijke aspecten in de taal van de zaakvakken, zowel de mondelinge als de schriftelijke teksten. Leerkrachten zouden de vakteksten dan moeten analyseren om de problematische taalvormen op het spoor te komen. Doorvragen bij leerlingen om na te gaan in hoeverre zij een tekst begrijpen, kan ook inzicht bieden in welke taalvormen niet begrepen worden. Verder moeten gebruikte teksten aangepast worden aan de doelgroep. Dit kan door het bieden van meerdere wegen om tot begrip van de lesstof te komen, bijvoorbeeld met behulp van voorbeelden, grafieken, plaatjes en parafraseringen (Echevarria & Short, 2000). Ook kan het hardop denkend oplossen van schoolse taken of voordoen hoe je een taak aanpakt verduidelijkend werken voor taalzwakke leerlingen. Uiteraard is ook een verklarende woordenlijst van moeilijke (vak)termen nuttig. Verschillende methoden voor de zaakvakken passen deze inzichten inmiddels al toe. Enkele voorbeelden zijn; voor wereldoriëntatie 'Rondje wereld' (Smits & Mathijssen, 2004), voor geschiedenis 'Speurtocht' (Nijman & Roest, 2004), voor aardrijkskunde 'De grote reis' (De grote reis, 2002) en voor wiskunde/realistisch rekenen 'Wisbaak' (Wisbaak, z.j.) en Kwint (CED-groep, 2004). Verder moeten docenten leerlingen taalhandelingen leren die in de schoolse context van pas komen, zoals om uitleg vragen, informatie bevestigen, argumenteren, overtuigen, en aangeven het ergens mee oneens te zijn. Ook is het van belang om leerlingen te leren hoe een taak aan te pakken en om vragen te stellen als ze iets niet begrijpen. Binnen het lectoraat willen we nagaan wat de effecten zijn van een geoptimaliseerd taalaanbod op tekstbegrip, woordenschat, leesvaardigheid en, voor de leerlingen in het voortgezet onderwijs, op prestaties in de zaakvakken.

Ook uit de studies over taalproductie en correctie zijn een aantal elementen van effectieve didactiek te destilleren. Ten eerste, zet de leerlingen aan tot taalproductie: schrijven en spreken, bijvoorbeeld over onderwerpen uit de zaakvakken. Daarnaast, laat de leerlingen presenteren tot aan de grenzen van hun kunnen, onder andere door doelgerichte revisie van eigen

³ Natuurlijk impliceert dit niet dat al het taalonderwijs van inhoud uit moet gaan. Het geven van directe instructie in foneem-grafeemrelaties bij de laagste T2 niveaus (groep 1 tot 4) blijkt effectief in onderwijs aan niet- of nauwelijks gealfabetiseerde tweede-taalleerders. Een gemiddeld effect van .73 standaarddeviatie verschil tussen experimentele en controlegroep wordt gerapporteerd in een meta-analyse van Ehri (2003). De leerlingen in de controlegroep kregen de 'whole language approach'. Spelling en taalregels daarentegen bleken wel beter in betekenisvol gebruik te worden aangeleerd en minder goed deductief via regels, wat weer een argument voor de CBA is. Hetzelfde geldt voor fluency, tekstbegripstrategieën en vocabulaire (Ehri, 2003) Met name leerlingen met leerproblemen zouden meer baat hebben bij directe instructie in combinatie met tekstbegrip strategieonderwijs (Swanson 2000; Ehri 2003).

teksten op grond van door de leerkracht gegeven kritiek. Geef daarbij meerdere teksten met verschillende visies of invalshoeken over een zelfde thema. Ook het gebruik van controversiële teksten die discussie oproepen is aan te bevelen, zodat leerlingen meer betrokken en gemotiveerd zijn om inhoud schriftelijk of mondeling aan elkaar over te brengen. Onderzoek van het lectoraat moet nagaan of de verwachte effecten van een dergelijke aanpak op het waarnemen van eigen gebreken, het metalinguïstisch bewustzijn, de betrokkenheid, de verwerkingsdiepte en het kritisch denken van leerlingen inderdaad optreden.

Uit de studies naar effecten van samenwerkend leren kunnen we afleiden dat het stimuleren van sociale interactie tussen leerlingen nuttig kan zijn voor taalontwikkeling. Dit kan door groepsdiscussies, door groepswork, door leerlingen te stimuleren uitleg te vragen als zij iets niet begrijpen, door het bieden van onderwerpen die leerlingen aan het hart gaan en door het tegengaan van angst bij leerlingen om fouten te maken bij taalproductie. Hierbij volgt uit de literatuur dat het van belang is om heldere groepsdoelen te stellen, leerlingen individueel verantwoordelijk te houden voor hun bijdrage aan het eindproduct, gelijke kansen op succes voor groepsleden te creëren, en te voorkomen dat enkele groepsleden domineren bij het samenwerken. Dit laatste kan door het geven van taken waarbij elk groepslid slechts een deel van de noodzakelijke informatie krijgt, zodat men inbreng van elk groepslid nodig heeft om de opdracht te uit te voeren. Te onderzoeken effecten van een dergelijke aanpak worden verwacht op luistervaardigheid, fluency, geheugen, metatagige kennis, het herkennen van eigen fouten, revisie van eigen taalproductie en gevarieerder taalgebruik.

Dan komen we ten slotte bij het onderzoek naar leesbevordering en het remediëren van een niet erg taalrijke thuissituatie. Duidelijk is dat in Rotterdam relatief veel leerlingen uit een dergelijke thuissituatie komen. Hoe we negatieve effecten van een niet taalrijke thuissituatie op de taalontwikkeling van de jongste leerlingen kunnen tegengaan, is nog niet helder. Er zijn voor- en tegenstanders van een programmatische aanpak. Een gerandomiseerd experiment om na te gaan of VVE-programma's effectief zijn en zo ja, voor welke peuters en kleuters, lijkt geboden. Verder lijkt het nuttig om het thuis lezen en de leesattitude bij basisschoolleerlingen te stimuleren. Mogelijk kan dit ook door ouders te betrekken en bijvoorbeeld aan voorleesbevordering te doen.

Leesbevordering bij leerlingen in de hogere groepen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs lijkt zich vooral te moeten richten op het leesplezier. Leerkrachten zouden vooral energie moeten steken in het vinden van boeken die leerlingen graag lezen en dat hoeven misschien niet alleen fictionele boeken te zijn. Een andere conclusie betreft de gevonden relatie tussen woordenschat en trends in het leesgedrag. Een waarschijnlijke verklaring is dat het lezen van fictie in de vrije tijd de woordenschat doet toenemen. Omdat tevens blijkt dat leerlingen in het laagste schooltype echt heel veel minder lezen dan de leerlingen van de overige schooltypen, zou dit kunnen wijzen op de invloed van het lezen in de vrije tijd op woordenschat, leesvaardigheid en via deze twee ook op schoolsucces. Leesvaardigheid is immers een studievaardigheid, zeer veel lesstof wordt aangeboden in de vorm van leesteksten. De resultaten van het hierboven beschreven onderzoek maken aannemelijk dat veel lezen een voorwaarde is voor het ontwikkelen van leesvaardigheid. Als we daarnaast bedenken dat op school maar een beperkte tijd beschikbaar is om leerlingen te laten lezen, is duidelijk

dat lezen in de vrije tijd wel eens van groot belang voor de schoolloopbaan kan zijn. Als we daarnaast zien dat leesgedrag vooral voorspeld wordt door de mate van leesplezier, is de cirkel rond. Het lezen in de vrije tijd zou voor jongeren wel eens veel belangrijker kunnen zijn dan men nu veelal denkt. Naast dat het lezen van boeken de culturele en persoonlijke ontwikkeling kan stimuleren en kennis van de wereld kan vergroten, is het waarschijnlijk dat de woordenschat en de technisch en begrijpend leesvaardigheid door het lezen in de vrije tijd worden gestimuleerd en zo ook studieresultaten er positief door beïnvloed worden. Ook het gegeven dat meisjes het beter doen op school dan jongens en veel meer te blijken lezen dan jongens, ondersteunt deze verwachting. Het belang van het leesbevorderingbeleid zou wel eens nog veel groter kunnen zijn dan men achttien jaar geleden bij de start ervan vermoedde. Destijds zocht men de argumenten voor dit beleid vooral op het gebied van de persoonlijke en culturele ontwikkeling en leesvaardigheid van leerlingen. Met wat we nu weten kunnen we met evenveel recht het stimuleren van schoolloopbanen en zodoende de kenniseconomie als argument gebruiken.

Bibliografie

Aarnoutse, C.A.J. (1987). *Deelrapport 4 van SVO-project 1126*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U.

Aarnoutse, C. & Van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 143-166.

Aitchison, J., (1981). *Language change: progress or decay?* Suffolk: The Chaucer Press.

Alvermann, D.E., Fitzgerald, J. & Simpson, M. (2006). Teaching and learning in reading. In: P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.) (2006). *Handbook of Educational Psychology*, 2nd ed, (pp. 427-455). London: LEA.

Amrein-Beardsley, A., (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational researcher*, 37(2), 65-75.

Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W. H. Freeman.

Barsalou, L. (1992). *Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 21(3), 483-504.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Black, M. C., & Kiehnhoff, D. M. (1992). Content-based classes as a bridge from the EFL to the university classroom. *TESOL Journal*, 1(4), 27-28.

Blanton, L. L. (1993). Reading as performance: Reframing the function of reading. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 234-246). Boston: Heinle.

Boland, T. (1988). De ontwikkeling van de leesattitude in het basisonderwijs. Een longitudinale benadering. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13(1), 3-15.

Boland, T., Mommers, M.C.J., & Hulsmans, H. (1985). *Lees- en leerprestaties in het zesde leerjaar van het lager onderwijs. Deelrapport 2 SVO-project 1126*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U.

Bosker, R.J., & Luyten, H. (2000). De stabiliteit en consistentie van differentiële schooleffecten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 24 (3/4), 308-321.

- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- Bruton, A., & Samuda, V. (1980). Learner and teacher roles in the treatment of error in group work. *RELC Journal*, 11, 49-63.
- CBS (2007). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2007*. Voorburg: CBS.
- CED-Groep (2004). *Kwint*. Rotterdam: Uitgeverij Partners.
- Chi, F. (1995). EFL readers and a focus on intertextuality. *Journal of Reading*, 38, 638-644.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Crandall, J. A. (1993). Diversity as challenge and resource. In: *Proceedings on the Conference on ESL-students in the CUNY classroom: faculty Strategies for Success* (pp. 4-19). New York: CUNY.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 2-19). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- De Gloppe, K., (2008). Barbertje moet hangen. *Didaktief*, mei 2008. (www.didaktief.nl/images/stories/Opinie/Didaktief_mei_2008_Barbertje_moet_hangen.pdf)
- De Gloppe, K. & Otter, M. (1993). *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport 328).
- De grote reis* (2002). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Draper, D., & Gittoes, M., (2004). Statistical analysis of performance indicators in UK higher education. *Journal of the Royal Statistical Society. A*, 167(3), 449-474.
- Driessen, G., Mooij, T., & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs: Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Dronkers, J. & De Heus, M., (2008). Basisscholen zijn er wel op achteruitgegaan. *Volkscrant*, 13-2-2008; (p11).

Dronkers, J. 2009 "Laag cijfer examens vwo door slechte les" [Low grades final examinations graduate schools due to bad education]. *NRC-Handelsblad* (13 May).

Echevarria, J., & Graves, A. (1998). *Sheltered content instruction. Teaching English-language learners with diverse abilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Echevarria, J. & Short, D. J. (2000). *Using multiple perspectives in observations of diverse classrooms: The Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. ERIC (ED 441 334).

Ehri, L. C. (2003). *Systematic phonics instruction: Findings of the National Reading Panel*. Paper presented at the invitational seminar organised by the Standards and Effectiveness Unit, Department for Education and Skills, British Government (London, England). (www.standards.dfes.gov.uk) (ED 479 646).

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Emmelot, Y, Schooten, E. van, & Timman, Y. (2000). *Wat weten we? Een literatuurstudie naar empirisch onderzoek gericht op het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. SCO-rapport 574. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Emmelot, Y, Schooten, E. van, & Timman, Y. (2001). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs. Factoren van invloed op de leerwinst Nederlands van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 van het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Emmelot, Y., Van Schooten, E. van, Timman, Y., Verhallen, M., & Verhallen, S. (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen. WRR Werkdocumenten W 124*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Emmelot, Y., & Schooten, E. van, (2006). *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. (SCO-rapport 763). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.

Flynn, J. R. (1998a). Israeli military IQ tests: Gender differences small, IQ gains large. *Journal of Biosocial Science*, 30, 541-553.

- Flynn, J. R. (1998b). IQ gains over time: Toward finding the causes. In U. Neisser (Ed.), *The rising curve. Long term gains in IQ and related measures* (pp. 25-66). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flynn, J. R. (1999). Searching for justice. The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist*, 54, 5-20.
- Frith, U. (Ed.), (1980) *Cognitive processes in spelling*. London: Academic press.
- Fukkink, R.G. & De Gloppe, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68, 450-469.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gass, S., & Varonis, E. (1990). Incorporated repairs in non-native discourse. In M. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage: Variation in second language acquisition*. (pp. 71-86). New York: Plenum Publishers.
- Geerts, G., Haeseryn, W., De Rooij, J. & Van den Toorn, M.C. (Ed) (1984). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gebhard, M. (2002/2003). Getting Past "See Spot Run". *Educational Leadership*, 35-39.
- Gijsberts, M., & Herweijer, L. (2007). Allochtone leerlingen in het onderwijs. In: Dagevos, J. & Gijsberts, M. (red.), *Jaarrapport integratie 2007* (pp. 102-130). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2007/27).
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2007). *Taalontwikkeling en taalstimulering van peuters en kleuters*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.
- Gorard, S., (2006). Value-added is of little value. *Journal of Education Policy*, 21 (2), 235-243.
- Gorard, S., (2009). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 1-22.
- Grezel, J.E., (2007). "Die spelfouten maken toch niks uit?" Zorgen over taalvaardigheid van studenten. *Onze Taal*. (<http://www.onzetaal.nl/nieuws/pabotoets.pdf>)

- Hajer, M., & Meestringa, T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Analyse en waarderingen van opbrengsten primair onderwijs*. Utrecht: OCW.
- Kasper, L. F. (1995). Theory and practice in content-based ESL reading instruction. *English for Specific Purposes*, 14, 223-230.
- Kasper, L. F. (1995/96). Using discipline-based texts to boost college ESL reading instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 298-306.
- Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16(4), 309-320.
- Koolstra, C., Voort, T. van der & Vooijs, M. (1992). Drie verklaringsmodellen voor de reductie van het lezen van boeken door de televisie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17 (3), 131-142.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1994). The pleasure hypothesis. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on languages and linguistics 1994*. (pp. 299-322). Washington DC: Georgetown University Press.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Onderzoek in de vroeg- en voorschoolse periode: trends en nieuwe vragen*. Den Haag: NWO/PROO Programmeringsstudies.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: how it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37, 271-283.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition, vol. 2: second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, M., Adams, L., McLean, M., & Castaños, F. (1976). Doing things with words - verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. In J. Fanselow, R. Crymes (Eds.), *On TESOL 76*. (pp. 137-153). Washington, DC: TESOL.

- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1994). The effects of functional-analytical teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15(3), 263-288.
- Lyster, R., Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction'. *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 55(4), 457-467.
- Mackey, A. (2002). Beyond production: Learners' perceptions about interactional processes, *International Journal of Educational Research*, 37, 379-394.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A., Oliver, R., & Leeman, J. (2003). Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language Learning*, 53, 35-66.
- McKeown, M., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93.
- Meijnen, G. W., Lagerweij, N. W. & Jong, P. F. (2003). Instruction Characteristics and Cognitive Achievement of Young Children in Elementary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (2), 159-187.
- Mohan, B., Leung, C., & Davidson, C. (Eds.). (2001). *English as a second language in the mainstream*. Harlowe, England: Pearson Education.
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2010). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, Advance online publication. (doi: 10.1037/a0021890).
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Van Hell, J., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen / Centrum voor Begaafdheidsonderzoek / Afdeling Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling.
- Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.

- Mulder, L., Roeleveld, J., Veen, I. van der, & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002: ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading literacy Study in Primary School in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nederlandse Taalunie (2010). *Woordenlijst Nederlandse Taal*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newton, J. & Kenedy, G. (1996). Effects of communication tasks on the grammatical relations marked by second language learners. *System*, 24(3), 309-322.
- Nijman, J., & Roest, H. (red). (2004). *Speurtocht*. Thieme-Meulenhoff).
- OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*.
- OECD (2009). *Thematic Review on Migrant Education Country Background Report for the Netherlands*.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Advies. Den Haag: Auteur.
- Otter, M. E. (1995). *Buitenschools lezen effectief voor de schoolse leesvaardigheid? Een vierjarig longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 404).
- Peetsma, T., Van der Veen, I., Koopman, P., & Van Schooten, E. (2003). Kan een eenzijdige klassamenstelling de ontwikkeling van leerlingen afremmen? Effecten van de sociale en etnische klassamenstelling en verschillen hierin tussen groepen. *Pedagogische Studien*, 80, 339-357.
- Pica, T. (1991). Classroom interaction, participation and comprehension: redefining relationships. *System*, 19(3), 437-452.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T. (2000). tradition and transition in english language teaching methodology. *System*, 28, 1-18.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Learner-learner interaction as a

resource for language learning. *TESOL Quarterly*, 30(1), 59-84.

Pica, T., & Washburn, G. N. (2003). Negative evidence in language classroom activities: A study of its availability and accessibility to language learners. *ITL. Review of Applied Linguistics*, 301-344.

Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Basic Books.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (eds). *Handbook of Reading Research*, vol 3, pp. 545-561. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pressley, M. (2003). Literacy: Reading (Later stages). Introductory article. In: Nadel, L. (2003). *Encyclopedia of cognitive Science*, vol. 3, New York: NPG (Macmillan Publ. Ltd.).

Pressley, M., Duke, N.K., Fingeret, L., Park, Y., Reffitt, K., Mohan, L., Collins, S., Gaskins, I.W., Halladay, J.L., Hilden, K.R., Zhang, S., Raphael, L.M., Reynolds, J., Golos, D. & Solic, K. (2009). Working with struggling readers: Why we must get beyond the simple view of reading and visions of how it might be done. In: Gutkin, T. B. & Reynolds, C.R. (2009). *The handbook of school psychology*, 4th ed. Hoboken, NJ: Wiley & sons. (pp. 522-546).

Prins, M., (2008). De deugd van tegenwoordig. *Onderzoek naar jongeren en hun grenzen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Raphan, D. & Moser, J. (1993/94). Linking language and content: ESL and art history. *TESOL Journal*, 3, 17-21.

Raudenbush, S. W. (2008). Advancing educational policy by advancing research on instruction. *American Educational Research Journal*, 45(1), 206-230.

Roeleveld, J., Veen, I. van der & Ledoux, G. (2009). *Verkenning leerwinst als indicator voor onderwijskwaliteit*. Onderzoek voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut .

Rodrigo, V., Krashen, S. & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32 (1), 53-60.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship and thinking*. New York: Oxford University Press.

Rutherford, W., & Sharwood Smith, M., (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282.

- Rutherford, W., & Sharwood Smith, M., (1988). *Grammar and second language teaching*. New York: Newbury House.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteíza, T. (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *Tesol Quarterly*, 38 (1), 67-93.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *"Talking to Learn": Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Short, D. J. (1991). *Integrating language and content instruction: Strategies and techniques (Program Information Guide Series 7)*. Washington, DC: National Clearinghouse.
- SCP (1992). *Sociaal en Cultureel Rapport*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Sijtstra, J., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language: An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2nd. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Snow, M. A. (1993). Discipline based foreign language teaching: Implications from ESL/EFL. In M. Krueger, & F. Ryan (Eds.), *Language and content: Discipline- and content-based approaches to language study*. (pp. 37-56). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Snow, M. A., & Brinton, D. B. (Eds.) (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. New York: Longman.
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-219.
- Spiro, R., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A., & Boerger, A. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex cognitive domains. In B. Britton & S. Glynn (Eds.), *Executive control processes in reading* (pp. 177-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S.A., (2004). What do we know about fluency? Findings of the National Reading Panel. In: P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 187-211). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smart? Literacy and the development of verbal intelligence. In: H. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, 24, (pp.133-

180). San Diego, CA: Academic Press.

Stillings, N.A., Weisler, S.E., Chase, C.H., Feinstein, M.H., Garfield, J.L., & Rissland, E.L. (1995). *Cognitive science: an introduction*. Cambridge: MIT press.

Stroop, J., (2005). Taalkunde op school moet. *Taalschrift. Tijdschrift over taal en taalbeleid*. (<http://taalschrift.org/discussie/000887.html>)

Sundet, J.M., Barlaugh, D.G., & Torjussen, T.M. (2004). The end of the Flynn effect?: A study of secular trends in mean intelligence test scores of Norwegian conscripts during half a century. *Intelligence*, 32, 349-362.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83.

Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In B. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 91-103). Lexington, MA: D. C. Heath.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 50, 158-164.

Swain, M. (1995). *Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning*. Plenary address presented at the meeting of the American Association of Applied Linguistics, Long Beach, CA.

Swain, M. (2001). Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 58, 1, 44-63.

Swanson, H. L. (2000). What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. In R. Gersten, E. Schiller, & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary Special Education Research: Syntheses of the knowledge base on Critical Instructional Issues* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tharp, R., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tseng, S. (1992). *Peer participation patterns in Chinese classrooms as an aid to second language acquisition*. PhD thesis, University of Pennsylvania, PA.

- Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I. & Morrison, J. (2004). Good readers, but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of research in reading*, 27, 4.
- Van Beek, W. & Verhallen, M. (2004). *Taal, een zaak van alle vakken*. Muiderberg: Coutinho.
- Van Dam (2008). Hoog tijd dat we meer ambitie tonen. *Didaktief*, juni.
- Van de Elsäcker, W. & Verhoeven, L. (2003). Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. *Pedagogische Studiën*, 80 (2), 127-146.
- Van der Ree, Y. (2009). Doelgroep wordt niet bereikt, VVE schiet tekort. *Didaktief* maart 2009
- Van der Schoot, F., (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito.
- Van Dijk, A., (2009). *En nu in het diepe! Taalbeleid op de lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en bve van Hogeschool Rotterdam*. Rotterdam: Instituut voor Lerarenopleidingen HR. (Lero educatief series: 08-01-01-2002).
- Van Schooten, E. (1997) *Procesevaluatie Sirene-project*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport 473).
- Van Schooten, E., (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Geen plaats; geen uitgever (Proefschrift).
- Van Schooten, E., & Emmelot, Y., (2004). *De integratie van taal- en vakonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport 717).
- Van Schooten, E., Slegers, P., (2009). *Onderzoek naar de effectiviteit van VVE- en peuterspeelzalen in Oosterhout en Den Bosch*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. (SCO-rapport 813).
- Veen, A. Roeleveld, J. & Leseman, P. (2006). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Fukkink, R, Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (SCO-rapport 751).
- Vellutino, F. R. (2003). Literacy: Reading (Early Stages). In: Nadel, L. (Ed.) (2003). *Encyclopedia of cognitive sciences*. Vol 3. New York: NPG (Macmillan Publishing Ltd). (922-930).
- Ver Eecke, E. (2004). Leerwinst als kwaliteitsindicator: een haalbare kaart of een brug te ver? *Impuls*, 34(3), 149-163.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wesche, M. B. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and content: Discipline- and content-based approaches to language study* (pp. 57-82). Lexington, MA: D. C. Heath.

White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.

Wisbaak (z.j.). Utrecht: Freudenthal Instituut.

Wong-Fillmore, L. (1994). *Learning a second language at school: Conditions and constraints. Plenary address presented at the Rocky Mountain Regional Conference of Teachers of English to Speakers of Other languages*, Phoenix, AZ.

Zwarts, M. (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito/PPON.

4. Het onderwijs in Lezen en Schrijven

Amos van Gelderen

Lezen en schrijven in Rotterdam en ... de rest van de wereld

Het is geen toeval dat het lectoraat taalverwerving en taalontwikkeling juist in Rotterdam is gevestigd. De Rotterdamse gemeente en Hogeschool Rotterdam worden al vele jaren geconfronteerd met grote achterstanden op het gebied van de taalontwikkeling bij de schoolgaande jeugd maar ook bij de volwassen beroepsbevolking. Termen als 'functionele ongeletterdheid' worden in de Rotterdamse context vaak gebruikt om de problematiek aan te duiden. Men maakt zich vooral zorgen over de vraag of het taalonderwijs voldoende bijdraagt om leerlingen de lees- en schrijfvaardigheden te leren die ze nodig hebben om zich zelfstandig te redden in het maatschappelijk verkeer. De taalproblematiek van Rotterdam is reëel en moet zeker niet onderschat worden. Aan de andere kant moet ook gerealiseerd worden dat veel van deze problemen niet perse wijzen op bijzonder slecht onderwijs in Rotterdam, maar op de maatschappelijke achterstanden waarmee een groot aantal Rotterdammers kampt. Erik van Schooten toont in onze openbare les aan hoezeer de maatschappelijke problematiek verbonden is met de geconstateerde taalachterstanden. De problematiek van taalachterstand en taalonderwijs is ook niet perse anders in Rotterdam dan in andere steden met grote aantallen inwoners met een laag opleidingsniveau en weinig florissante maatschappelijke vooruitzichten. Bovendien zijn de inzichten over goed lees- en schrijfonderwijs voor leerlingen in achterstandsituaties onafhankelijk van de specifieke stedelijke setting. Niet alleen in Rotterdam, maar ook in Amsterdam, Den Haag, Utrecht en vele andere Nederlandse steden wordt gezocht naar deze inzichten. Er valt ook veel te leren van buitenlands onderzoek, waarin condities voor goed onderwijs in schriftelijke vaardigheden - gericht op leerlingen met taalachterstand - zijn vastgesteld. Veel van de principes voor zulk onderwijs zijn bekend en daarvan kunnen we leren, zowel in Rotterdam als in de rest van de wereld. Daarom zal ik me in het onderstaande stuk niet beperken tot de Rotterdamse situatie, maar me concentreren op de vraag wat onderzoek ons leert over hoe lees- en schrijfonderwijs gegeven zou moeten worden, zowel in Rotterdam als daarbuiten.

Onderwijs in schriftelijke vaardigheden

Schriftelijke vaardigheden (lezen en schrijven) zijn veruit de belangrijkste doelen van taalonderwijs in de officiële taal (voertaal) van alle landen. Verbazend is dat niet. Spreken en luisteren kunnen leerlingen al voordat ze op school komen, maar lezen en schrijven niet. Bovendien kunnen ouders hun kinderen vaak niet leren lezen en schrijven. Dat kost veel tijd en bovendien is het moeilijk. De publieke opinie, maar ook de politiek en de onderwijsinspectie spreken in dit verband over de zogenaamde *basisvaardigheden* lezen en schrijven. Met de basisvaardigheid 'lezen' bedoelt men een beperkte vorm van lezen, namelijk het herkennen en verklanken van woorden in geschreven teksten, het zogenaamde technisch lezen. Het begrijpen van die woorden en teksten staat daar uiteraard niet los van, maar het onderwijs in technisch lezen is vooral gericht op vlotte en correcte woordherkenning, niet op tekstbegrip. Ook voor schrijven wordt een nogal beperkte interpretatie gehanteerd als men het heeft over basisvaardigheden in het huidige onderwijspolitieke klimaat. Men denkt dan aan spelling en grammatica (grammaticaal correcte zinnen schrijven). Dat leerlingen in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs naast vaardigheden in spelling en grammatica

ook moeten leren hoe ze teksten structureren, hoe ze begrijpelijke teksten schrijven en hoe ze verschillende soorten teksten moeten schrijven (bijvoorbeeld informatief, narratief, beschouwend en betogend) wordt gezien als iets dat zich min of meer vanzelf ontwikkelt, als eenmaal de 'basisvaardigheden' spelling en grammatica goed zijn onderwezen.

Begrijpend lezen - de vaardigheid om niet alleen woorden te herkennen, maar ook teksten te begrijpen - en begrijpelijk schrijven zijn lange tijd beschouwd als niet of moeilijk te onderwijzen. Voor het begrijpend lezen gold dat het een proces is, waar moeilijk richtlijnen voor te geven zijn (in contrast met het verklanken van woorden dat goed voorgedaan kan worden). Voor begrijpelijk schrijven gold dat het beschouwd werd als een gave, een talent dat maar weinigen gegeven is en nauwelijks te onderwijzen. Nog in de jaren '80 van de vorige eeuw constateerden onderzoekers dat onderwijs in begrijpend lezen praktisch non-existent was (Durkin, 1978- 1979; Weterings & Aarnoutse, 1986). Pas in de jaren negentig zijn leesmethoden populair geworden, waarin leerlingen niet simpelweg getoetst werden op hun vaardigheid om vragen over teksten te beantwoorden, maar waarin ze ook instructie kregen in het gebruik van diverse strategische aanpakken van een tekst. Voor het onderwijs in schrijven (of stellen) in de basisschool geldt nog steeds dat instructie in begrijpelijk schrijven nauwelijks aan bod komt in het taalonderwijs (van Gelderen & Blok, 1991; van Gelderen, 2010a; Franssen & Aarnoutse, 2003, Inspectie van het Onderwijs, 1999a). In brede sectoren van het basisonderwijs wordt het onderdeel schrijven (of stellen, zoals dat in het basisonderwijs vaak genoemd wordt) meer gezien als een vorm van (tamelijk vrijblijvende) expressie dan als een essentiële vaardigheid voor communicatie die in de toekomstige loopbaan van leerlingen van groot belang is. Recent onderzoek in het voortgezet onderwijs naar de rol van schrijfvaardigheid is helaas niet verricht, maar de Glopper (1988) toonde aan dat ook hier de nadruk veel meer op vormelijke (spelling en grammatica) dan op inhoudelijke kwaliteiten van geschreven teksten gelegd werd. In het hoger onderwijs (universiteiten en hogescholen) wordt al decennialang geklaagd over het gebrekkige niveau van schrijfvaardigheid van studenten, wat weer leidt tot een roep om meer aandacht voor de 'basisvaardigheden' in het basis- en voortgezet onderwijs (Expertgroep Doorgaande Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008).

Ik wil hier ingaan op de aanname die verscholen ligt in het gebruik van het woord 'basisvaardigheden' en die het denken in publieke opinie en onderwijspolitiek over de rol van onderwijs in lezen en schrijven bepaalt. Deze aanname is in het voorafgaande al min of meer verwoord: als je de basis van het lezen - geschreven woorden verklanken - en van het schrijven - correct spellen en zinnen bouwen - maar beheerst, dan komt de rest - begrijpend lezen en begrijpelijk schrijven vanzelf. Het is verleidelijk voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid een simpele analogie aan te nemen met vaardigheden als zwemmen en autorijden. Als je eenmaal de basistechniek beheerst, moet je de rest maar zelf oefenen na het behalen van de vereiste diploma's. Een soort acte van startbekwaamheid dus, waarna de rest wordt overgelaten aan de ervaringen en motivatie van elke individuele leerling: sommigen leren zich goed te redden, anderen houden met grote moeite het hoofd boven water of hebben altijd hulp nodig. In het vervolg zal ik betogen dat deze analogie onjuist is en dat lees- en schrijfvaardigheid veel complexer zijn dan zwemmen en autorijden. Ik zal de volgende stellingen innemen en verdedigen op basis van wat we uit wetenschappelijk onderzoek weten over de schoolse verwerving van lees- en schrijfvaardigheid:

Basisvaardigheden voor lezen en schrijven zijn voorwaarden, maar bij lange na niet de enige voorwaarden om goed gebruik te kunnen maken van lees- en schrijfvaardigheid.

De andere voorwaarden voor de verwerving van lees- en schrijfvaardigheid betreffen de bevrediging van behoeften van leerlingen op het gebied van kennisverwerving, conceptuele ontwikkeling, communicatie en expressie, waarbij lees- en schrijfvaardigheid een instrumentele rol spelen in plaats van doel op zich te zijn.

De schoolse verwerving van lees- en schrijfvaardigheid vereist naast aandacht voor de technische 'basisvaardigheden' veel aandacht voor functionele toepassing van lees- en schrijfvaardigheid in alle onderdelen van het onderwijs.

Voor leerlingen die achterblijven in hun lees- en schrijfontwikkeling is extra oefening en instructie nodig gericht op het verbeteren van hun taakaanpak (zogenaamde strategieën voor lezen en schrijven), hun conceptuele ontwikkeling (waarbij woordenschat en grammatica een belangrijke rol spelen) en hun motivatie (lees- en schrijfplezier zorgen ervoor dat leerlingen meer ervaring opdoen met lezen en schrijven en ook in buitenschoolse situaties hun lees- en schrijfvaardigheid ontwikkelen).

Een eenzijdige nadruk op 'basisvaardigheden' van lezen en schrijven, met name in de bovenbouw van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs, gaat ten koste van belangrijke voorwaarden voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid en heeft dus een averechts effect.

Lees- en schrijfvaardigheid ontwikkelen zich afhankelijk van elkaar en van andere aspecten van taalvaardigheid, zoals mondelinge vaardigheden, woordenschat en grammaticale vaardigheden; het taalonderwijs doet er dus goed aan met deze onderlinge afhankelijkheden rekening te houden en te streven naar een geïntegreerd curriculum voor taalontwikkeling.

Hoe belangrijk zijn basisvaardigheden?

Zoals gezegd wordt het verklanken (ook wel decoderen) van woorden beschouwd als basisvaardigheid voor lezen. Dit ligt voor de hand, want jonge kinderen die in groep 1 van de basisschool zitten hebben wel toegang tot gesproken taal - zij kunnen woorden en zinnen verstaan en ze kunnen ze ook uitspreken - maar niet tot de geschreven taal. Om deze toegang te krijgen hebben ze een 'sleutel' nodig: kennis van de koppeling tussen lettertekens en klanken. Deze ontsleuteling van geschreven taal leren de leerlingen in het zogenaamde aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 van de basisschool. Dit aanvankelijk leesonderwijs is verreweg het omvangrijkste onderdeel van het taalonderwijs in die groep. Voor het schrijfonderwijs geldt dat spelling en grammatica als basisvaardigheden worden beschouwd. Naar analogie van het lezen, kunnen spelling en grammatica gezien worden als het verschaffen van een sleutel tot de schriftelijke code. Moeten leerlingen bij het lezen letters, woorden en zinnen leren verklanken zodat ze toegang krijgen tot de betekenis, zo moeten ze bij schrijven letters, woorden en zinnen produceren om betekenissen schriftelijk uit te drukken. Ze moeten dus de conventies van spelling en grammatica leren om leesbare teksten te kunnen produceren. Bij het aanvankelijk leesonderwijs wordt meestal ook aandacht besteed aan de spelling van woorden, omdat

dat behulpzaam is bij het ontwikkelen van een snelle en correcte woordherkenning. Aan het produceren van grammaticale zinnen wordt echter veel minder tijd besteed in deze beginfase van het schrijven. Ook al wordt in het aanvankelijk leesonderwijs een jaar lang intensief geoefend en geïnstrueerd om de basisvaardigheden voor lezen en schrijven te ontwikkelen, toch blijkt dat onvoldoende om zelfstandig verder te gaan. In de eerste plaats zijn er leerlingen die zeer traag en 'spellend' blijven lezen, waardoor lezen voor hen nog steeds een moeizame activiteit is. In de tweede plaats zijn leerlingen die wat sneller en beter zijn in hun woordherkenning nog lang niet in staat om allerlei soorten teksten te begrijpen. In de derde plaats zijn leerlingen nog lang niet toegerust om zelfstandig een tekst van enige omvang te produceren. Als we even afzien van dit laatste punt, dat als vanzelfsprekend wordt beschouwd gezien de moeilijkheden bij schrijven, doet zich in de wetenschappelijke en vakliteratuur een heftige discussie voor over de consequenties van de twee eerstgenoemde punten voor het leesonderwijs. Wat moet er gebeuren om beide groepen lezers vooruit te helpen in hun leesontwikkeling?

Technisch en begrijpend lezen

Hier doen zich twee 'scholen' gelden, de ene legt veel nadruk op continue training en oefening in technisch lezen (verklanken van woorden), de andere benadrukt dat leesvaardigheid zich het best ontwikkelt wanneer instructie zich concentreert op de betekenis van woorden en teksten. Dat laatste betekent vooral veel lezen ('kilometers maken'), maar ook veel instructie om het begrip van teksten te bevorderen gericht op bijvoorbeeld: woordbetekenissen, relaties tussen zinnen, het maken van inferenties, het vinden van antwoorden op vragen of het aanpassen van het leesgedrag aan het leesdoel. De roep om een voortdurende nadruk op technisch lezen in het primair en secundair onderwijs daarentegen, komt voort uit de aanname dat eerst de 'basisvaardigheid' van het lezen (vlotte en correcte woordherkenning) voldoende moet zijn ontwikkeld voordat leerlingen teksten goed kunnen begrijpen. Wanneer het ontsleutelen van de schriftelijke code nog niet vlot gebeurt, kost dat proces zoveel aandacht dat lezers onvoldoende aandacht hebben voor begripsprocessen (LaBerge & Samuels, 1974).

Een afgeleide aanname is in de theorie over het lezen bekend geworden als de 'simple view of reading' (Gough & Tunmer, 1986) die stelt dat tekstbegrip bepaald wordt door slechts twee vaardigheden: woordherkenning en begrijpend luisteren. De implicatie hiervan is dat om teksten te kunnen begrijpen toegang tot de schriftelijke code (technisch lezen) de belangrijkste hobbel is die genomen moet worden. De rest wordt bepaald door het luisterbegrip, oftewel hoe goed men gesproken tekst begrijpt. In Nederland heeft deze gedachtegang ertoe geleid dat de onderwijsinspectie scholen aanspoort veel meer aandacht aan technisch lezen te besteden dan zij gewoon zijn te doen, niet alleen in groep 3, maar ook in de bovenbouw en zelfs tot in het voortgezet onderwijs toe (met name het vmbo, waar veel leerlingen moeite hebben met tekstbegrip). De inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2006/2007) sloeg bijvoorbeeld alarm over een tweejarige achterstand in technische leesvaardigheid van leerlingen in het vmbo. Die moest zo snel mogelijk ingehaald worden door meer aandacht aan technisch lezen te besteden in scholen van dit onderwijstype. In een onderzoek naar basisvaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2008) suggereert de inspectie (op basis van wat zijzelf noemde "niet-significante resultaten") dat meer aandacht voor technisch lezen in het vmbo leidt tot betere prestaties in begrijpend lezen. Tevens meent de inspectie dat grote achterstanden op het gebied van technisch lezen aan het eind van de basisschool verklaren waarom leerlingen

in het vmbo hun lesboekjes niet begrijpen. Ook in andere Nederlandse publicaties wordt het alarmistische beeld opgeroepen van een falend onderwijs op het gebied van technisch lezen dat erin resulteert dat zwakke lezers steeds verder achterblijven op hun klasgenoten (Ver-nooy, 2005a en b, 2009). Aangezien onderwijs nu eenmaal prioriteiten moet stellen, zal meer tijd aan technisch lezen altijd ten koste gaan van andere onderdelen van het taalonderwijs, zoals het begrijpend leesonderwijs en het schrijfonderwijs. De boodschap voor de scholen lijkt duidelijk: besteed meer tijd aan technisch lezen en zet dat moeilijke begrijpend leesonderwijs (waar veel leerkrachten toch al mee worstelen) maar op een laag pitje!

Men zou verwachten dat bij zo een duidelijke boodschap er wel veel hard bewijs is dat technisch leesonderwijs ook van blijvend belang is voor de begrijpende leesvaardigheid van zwakke (langzame) lezers, conform de gedachte van de 'simple view'. Dat is echter niet het geval. Integendeel! We weten uit Nederlands en Amerikaans onderzoek dat de relatie tussen technische en begrijpende leesvaardigheid vanaf de leeftijd van 7 jaar tot in het voortgezet onderwijs sterk afneemt (Aarnoutse & Van Leeuwen, 1988, Kintsch & Kintsch, 2004, Thorndike, 1973-1974). Terwijl er in het begin (wanneer het aanvankelijke leesonderwijs gegeven wordt) nog een substantiële relatie bestaat tussen technisch en begrijpend lezen (correlaties van ongeveer .60) is er aan het eind van de basisschool nauwelijks iets van over. Thorndike (o.c.) schat dat er bij 13 jarigen geen relatie meer is tussen technische en begrijpende leesvaardigheid. Een bevestiging hiervan is gevonden in onderzoek in het Nederlandse voortgezet onderwijs (over de hele breedte), waarbij de relatie tussen technisch en begrijpend lezen verwaarloosbaar of zeer gering was (van Gelderen et al., 2004 en 2007; Schijf, 2008). Ook in recent onderzoek naar leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo wordt nauwelijks verband gevonden tussen technische en begrijpende leesvaardigheid (Trapman, et al., submitted). Dat binnen deze groep van zwakke lezers geen relatie meer bestaat tussen de 'basisvaardigheid' en het begrijpend lezen staat haaks op de aanbevelingen van de onderwijsinspectie en andere gelovigen in de 'simple view'. Kennelijk zegt de snelheid van woordherkenning van deze zwakke lezers niets meer over hun vaardigheid om teksten te begrijpen. Langzame lezers kunnen teksten net zo goed begrijpen als snelle lezers en omgekeerd zijn snellere lezers niet perse betere (begrijpend) lezers.

Onderzoek in het Nederlandse (speciaal) basisonderwijs laat wel zien dat technisch leesonderwijs effect heeft op de technische leesvaardigheid, maar effecten op de begrijpend leesvaardigheid worden niet gerapporteerd (bijv. Houtveen, et al. 2005). Kennelijk is de aanname dat technisch lezen een 'basisvaardigheid' voor begrijpend lezen is zo 'vanzelfsprekend' dat men verzuimt om deze aanname ook empirisch te toetsen. Onderzoek dat zich wel richt op het effect van technisch leesonderwijs voor zwakke lezers op hun begrijpend leesvaardigheid laat echter geen (of slechts zeer kleine) effecten zien (Torgesen, 2004). Soms gaat het hierbij om meerdere jaren instructie in het ontsleutelen van woorden ('phonics instruction'). Betwijfeld wordt of dit soort instructie wel bijdraagt aan het proces van vloeiend lezen, dat nodig is om aandacht vrij te maken voor begripsprocessen (Pressley et al., 2009). Bovendien duidt het ontbreken van een relatie tussen technisch en begrijpend lezen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs op het belang van andere vaardigheden voor begrijpend lezen. Een verklaring wordt bijvoorbeeld gegeven door Walczyk (1995, 2000) die stelt dat lezers die nog niet vlot zijn in woordherkenning compenserende strategieën inzetten die hen in staat stellen

tot een bevredigend tekstbegrip te komen. Het zou dus beter zijn om zwakke lezers in de opbouw van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs te ondersteunen in het gebruik van dergelijke compensatie-strategieën dan om hen te blijven trainen in de verklanking van woorden. Het is verder aannemelijk dat vaardigheden op het gebied van woordenschat en conceptuele ontwikkeling een veel belangrijker rol spelen bij het begrijpend lezen van deze (oudere) leerlingen dan technische leesvaardigheid. Ook zijn er duidelijke aanwijzingen dat grammaticale vaardigheden en kennis van goede leesstrategieën een veel belangrijker rol spelen dan technische leesvaardigheid (van Gelderen et al., 2004, 2007; Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1996). Een recente Amerikaanse overzichtsstudie over het onderwijs in leesvaardigheid concludeert dat het trainen van klank-letterkoppeling ('phonics') uitsluitend in het aanvankelijke leesonderwijs (groep 3) effectief is gebleken voor begrijpend lezen en dat er vanaf groep 4 gemiddeld geen winst meer geboekt wordt (of zelfs achteruitgang in vergelijking met andere aanpakken) (Alvermann, Fitzgerald & Simpson, 2006). De teneur in andere Amerikaanse recente onderzoeksliteratuur over het vroege en latere leesonderwijs is ongeveer gelijk (zie bijv. Pressley et al. 2009). De nadruk moet al vrij vroeg verlegd worden van het technische lezen naar een veel gevarieerdere aanpak ('balanced literacy') waarbij veel meer recht gedaan wordt aan de complexe aard van het begrijpend leesproces. Een recente meta-analyse van 13 studies naar interventies voor het begrijpend lezen van adolescenten, zwakke lezers (12-18 jaar) laat zien dat het effect veel groter is als de interventies zich richten op begripvaardigheden en leesstrategieën dan wanneer ze gericht zijn op het verklanken van woorden en het vergroten van het leestempo (Edmonds et al. 2009). De effecten zijn volgens dit onderzoek vooral te danken aan interventies gericht op "explicit comprehension strategy instruction - that is, modeling and thinking aloud how to self-question and reflect during and after reading and engaging students to become actively involved in monitoring their understanding and processing text meaning" (o.c. 293). Voorwaar, geen geringe opgave voor docenten - staande voor een klas van 25 leerlingen - maar dan heb je ook wat! Het zou goed zijn wanneer de Nederlandse onderwijsinspectie en het Nederlandse onderwijs in zijn geheel (zowel scholen als beleid) kennis neemt van deze inzichten.

Spelling, grammatica en schrijfvaardigheid

Hoe staat het met het onderwijs in 'basisvaardigheden' voor schrijven: spelling en grammatica? In het geweld van het debat over leesonderwijs lijkt het debat over schrijfonderwijs rustiger te verlopen. Of minder positief geformuleerd: voor schrijfonderwijs bestaat in de publieke opinie, maar ook in de onderwijspraktijk aanmerkelijk minder aandacht dan voor leesonderwijs. Niettemin is er een grote publieke consensus dat spelling en grammatica in het onderwijs veel aandacht behoeven. Voordat ik inga op de motieven die aan deze consensus ten grondslag liggen, is het goed alvast op te merken dat er duidelijke raakvlakken zijn tussen onderwijs in de lees- en schrijfvaardigheid. Hierboven werd opgemerkt dat in het aanvankelijk leesonderwijs door de aandacht voor de klank-letter koppeling gewerkt wordt aan snellere woordherkenning en dus ook aandacht wordt gegeven aan de spelling van woorden. Spelling en woordherkenning zijn als het ware twee kanten van dezelfde medaille. Kennis van de klank-letter koppeling is van belang voor zowel het lees- als het schrijfonderwijs. Een tweede raakvlak tussen lees- en schrijfvaardigheidsonderwijs is de rol van conceptuele kennis. Zowel bij lezen als bij schrijven is kennis over de onderwerpen waarover wordt gelezen en geschreven een belangrijke voorwaarde voor de kwaliteit van taakuitvoering. Lezen over een

onderwerp waar je niets van weet, is een moeizame of zelfs onmogelijke taak. Schrijven over een onderwerp waar je niets van weet, leidt tot niets. Lezen is bovendien vaak een manier om kennis op te doen over een bepaald terrein en kan dus gezien worden als een natuurlijke voorloper van schrijven over dat onderwerp. Hoe vanzelfsprekend deze gedachte ook is, in de praktijk van het primair en secundair onderwijs worden lezen en schrijven zelden op deze manier met elkaar verbonden. Integendeel, leesonderwijs gebeurt meestal met heel andere oogmerken en teksten dan schrijfonderwijs. Dat is gebleken bij bestudering van het taalonderwijs in het basisonderwijs (van Gelderen, Hoogeveen & Zijp, 2004) maar ook bij gedetailleerde analyses in het vmbo (de Milliano et al., submitted). Een derde raakvlak (of raakvlakken) vormen woordenschat en grammaticale kennis die voorwaardelijk zijn voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid. Woordenschat wordt vaak alleen in verband gebracht met lezen en grammatica alleen met schrijven, maar uit empirisch onderzoek blijkt dat deze eenzijdigheid niet opgaat. Het bezit van een grote vocabulaire is van belang zowel voor het begrijpen (lezen) van teksten als voor het produceren (schrijven) van teksten. Weliswaar vergt het begrijpen van geschreven woorden vaak minder moeite dan het produceren ervan (het actief uit het geheugen ophalen van de lexicale informatie), maar het leidt geen twijfel dat de kennisbron dezelfde is. Naar analogie is kennis van de grammaticale mogelijkheden in zinsbouw van een taal niet alleen van belang bij het produceren (schrijven) van tekst maar ook bij het begrijpen (lezen) van tekst. Dit is algemeen aanvaard in de praktijk van het vreemde-talenonderwijs, waarin leerlingen zinnen in een leestekst soms moeten ontleden. Maar ook voor het lezen van Nederlands (als eerste en tweede taal) geldt dat inzicht in de zinsbouw en kennis van een groot aantal syntactische en idiomatische patronen (vaste uitdrukkingen en collocaties) een belangrijk hulpmiddel is voor tekstbegrip.

Evenmin als voor technisch lezen kan worden ontkend dat het van belang is voor leesvaardigheid, kan voor spelling en grammatica worden ontkend dat deze vaardigheden van belang zijn voor schrijfvaardigheid. In het curriculum van de basisschool wordt dan ook ruimschoots aandacht besteed aan deze twee onderdelen. Dat kan worden opgemaakt uit de aandacht die aan spelling en grammatica (of taalbeschouwing) wordt besteed in veel gebruikte taalmethoden. Voor spelling is er vaak zelfs een apart deel van de taalmethode gereserveerd voor een cursus die geheel op zichzelf staat. Voor grammatica (ook wel aangeduid als taalbeschouwing) is er meestal een gevarieerd aanbod - wederom los van andere onderdelen zoals schrijfonderwijs - gericht op syntactische, semantische en pragmatische kwesties. De nadruk ligt echter op taalstructurele kwesties, zoals zins- en woordstructuur, woordbenoeming, zinsontleding en werkwoordsvervoeging (Jacobs & van Gelderen, 1997). Uit de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau blijkt bovendien dat zowel voor spelling als voor grammatica/taalbeschouwing in de bovenbouw van de basisschool veel tijd wordt uitgetrokken in vergelijking met andere onderdelen van het taalonderwijs (Sijstra et al. 2002). Om een idee te geven: gemiddeld geeft 97% van de leerkrachten in de bovenbouw eenmaal per week een spellingles. Dat is van alle taalonderdelen veruit het hoogste percentage. Slechts 28% van de docenten geeft 1 maal per week een schrijfles waarbij leerlingen een tekst schrijven. 54% doet dat slechts 2 maal per maand en 14% zelfs maar 1 maal per maand. Over het voortgezet onderwijs zijn helaas geen vergelijkbare recente gegevens bekend, maar ook hier bestaat de indruk dat de aandacht voor de 'basisvaardigheden' spelling en grammatica in verhouding tot het daadwerkelijke schrijfonderwijs zeer substantieel is (de Gloppe, 1988; Hoogeveen & Bonset, 1998; Inspectie van het Onderwijs, 1999b).

Gegeven al die aandacht voor spelling en grammatica in het onderwijs, kan men zich afvragen wat de bijdrage van deze vaardigheden is voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Wat spelling betreft kunnen we kort zijn. Uiteraard leidt een betere spelling tot een leesbaarder tekst en tot minder ergernis bij de lezers over (vooral) verkeerd gespelde werkwoorden (dt-problematiek, voltooid deelwoorden, en verleden tijdsvormen met verdubbeling van d of t.). Maar een correcte spelling zorgt er niet voor dat de tekst een samenhangende gedachtegang, een kloppende redenering, heldere informatie of een boeiend betoog bevat. Spelling heeft dus een beperkte plaats in de bepaling van de kwaliteit van een tekst. Niet onbelangrijk, gezien de sociale consequenties die een slecht gespelde formele brief bijvoorbeeld kan hebben, maar zeker niet allesbepalend.

Voor grammatica liggen de zaken een stuk gecompliceerder, niet in de laatste plaats omdat het begrip grammatica nogal veelomvattend is. Niettemin bestaat het grammatica-onderwijs in Nederland, zoals hierboven beschreven, voor het grootste deel uit zogenaamde taalstructurele kennis op het gebied van de zinsbouw. Veel van deze grammaticale leerstof kan ook wel worden aangeduid als traditionele grammatica (van Gelderen, 1988, 2010b), waarvan de meest in het oog springende onderdelen de woordbenoeming en de zinsontleding betreffen. Lange tijd werd in de onderwijswereld aangenomen dat goed onderwijs in deze traditionele grammatica, waarbij de nadruk ligt op het benoemen van woordsoorten (zelfstandig naamwoord, werkwoord, bijvoeglijk naamwoord) en zinsdelen (onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp), een belangrijke voorwaarde is voor schrijfvaardigheid. De aanname was dat door dit soort expliciete analyse van zinnen, leerlingen beter in staat zijn correcte zinnen te produceren. Deze aanname is in de jaren 70 en 80 van de vorige eeuw zowel internationaal als nationaal onder vuur komen te liggen (Tordoir & Wesdorp, 1979; Hillocks, 1984). Belangrijke kritiekpunten waren dat de schoolgrammatica te ver afstand van het taalgebruik van de leerlingen, voor veel leerlingen te abstract en te moeilijk was, geen rekening hield met contextuele inbedding van zinnen in teksten en ten onrechte pretendeerde voor te kunnen schrijven hoe zinnen gebouwd moesten worden, terwijl in het echte taalgebruik veel meer mogelijk is dan de traditionele grammatica toelaat. Het mondelinge taalgebruik - niet alleen van kinderen, maar ook van volwassenen - laat zich bijvoorbeeld heel moeilijk vangen in de dwangbuis van de traditioneel grammaticale definitie van een zin (minstens een persoonsvorm en onderwerp). Maar ook in geschreven bronnen worden leerlingen vaak geconfronteerd met 'uitzonderingen'. Men hoeft bijvoorbeeld maar een Jip en Janneke boek open te slaan om te zien dat het wemelt van de zinnen zonder persoonsvorm en/of onderwerp. Dit probleem, gecombineerd met de nogal gekunstelde en geïsoleerde zinnen die als oefenmateriaal worden gebruikt, maakt het traditionele grammatica onderwijs weinig geloofwaardig als ondersteuning voor de schrijfvaardigheid van leerlingen. Bovendien werd als kritiekpunt genoemd dat leerlingen (eerste-taalsprekers) al weten wat grammaticale zinnen in het Nederlands zijn, voordat ze enig grammatica onderwijs hebben gehad. Dat wordt ze namelijk duidelijk bij hun mondelinge taalverwerving in het gezin en op school. Vandaar dat geen kind op de basisschool betrapt zal worden op ongrammaticale uitingen als "paard het wei in staat". Vanuit de psycholinguïstiek is in toenemende mate duidelijk geworden dat veel van onze grammaticale kennis over zinsbouw en woordbouw niet gebaseerd is op expliciet geleerde regels, maar op impliciete verwerving door frequent aanbod en gebruik (Ellis, 2002). Door vaak geconfronteerd te worden met dezelfde zinsstructuren worden deze structuren geleerd, zonder dat

een bewuste toepassing van regels plaatsvindt. Voor de verwerving van veel grammaticale structuren van een taal is het frequente gebruik en de aanbieding van deze structuren dus de bepalende voorwaarde, niet het leren van regels voor zinsontleding en woordbenoeming⁴.

Behalve deze - vooral theoretische - bezwaren tegen de schoolgrammatica, zijn er ook veel empirische studies die de aanname dat traditioneel grammatica onderwijs goed is voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid onderuit halen. Tordoir & Wesdorp (1979) hielden 53 experimentele studies tegen het licht, gericht op het effect van verschillende aanpakken om de schrijfvaardigheid te bevorderen. Hun conclusie was dat het effect van de 'directe aanpak' (geen grammatica, maar oefening in schrijven) veel sterker was dan diverse grammaticale aanpakken. Hillocks (1984) deed een meta-analyse van 39 studies gericht op de aanpak van schrijfvaardigheidsonderwijs. Zijn conclusie luidde dat traditioneel grammatica onderwijs geen effect had op de kwaliteit van schrijfproducten. Alle andere aanpakken in zijn studie bleken effectiever. Tenslotte is ook een recente meta-analyse gepubliceerd van Graham en Perin (2007), gebaseerd op 123 publicaties (met een zekere overlap met de voorgaande meta-analyse van Hillocks). De auteurs onderscheiden 11 verschillende soorten interventies: strategie instructie, samenvattingen maken, hulp van klasgenoten ('peer assistance'), vaststellen van doelen, tekstverwerking, zinscombinatie onderwijs, onderzoek, activiteiten voor het schrijven, procesgerichte instructie, het bestuderen van modelteksten en tenslotte grammaticale instructie. De grootste effecten op schrijfvaardigheid werden gevonden voor strategie-instructie, samenvattingen en hulp van klasgenoten. Het geringste effect - zelfs een negatief effect - werd gevonden voor grammatica onderwijs.

Deze empirische evidentie dat expliciet grammatica onderwijs niet bepaald een efficiënt - en soms zelfs geen effectief - middel is om de ontwikkeling van schrijfvaardigheid te bevorderen hoeft niet te verbazen. Laten we eerst en vooral de verwarring vermijden tussen enerzijds expliciet grammatica- *onderwijs* en grammaticale kennis en vaardigheid. Zoals hierboven al aangegeven, is de schoolgrammatica (traditioneel grammatica onderwijs) nogal ver verwijderd van de grammatica van het gewone (mondelijke en schriftelijke) taalgebruik. Bovendien gaat het bij grammaticale kennis om heel veel meer dan wat is opgenomen in de schoolgrammatica. Met name semantische en pragmatische kennis van de taal blijft grotendeels buiten schot. Ook het leren omgaan met alle 'uitzonderingen' die zich voordoen in de context van een tekst met een bepaald doel, een bepaald publiek en van een bepaald genre (krant, literair boek, gedicht, schoolboek, internet, stripverhaal, schoolse opdracht et cetera) wordt niet bevorderd door de algemene regels van de traditionele grammatica. Dat het onderwijs in schoolgrammatica niet helpt om beter te schrijven, betekent dus helemaal niet dat grammaticale kennis onbelangrijk is bij de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. In een longitudinaal

4 Voor sprekers van het Nederlands als 2e taal gaat dezelfde redenering op, alhoewel voor deze leerlingen rekening moet worden gehouden met een geringere aanbodsfrequentie van grammaticale structuren vanuit de thuissituatie en eventueel ook daarbuiten. Dat betekent niet noodzakelijkerwijs dat zij meer expliciet grammatica onderwijs nodig hebben om hun taalontwikkeling te faciliteren. Een zo frequent mogelijk en gevarieerd taalaanbod (zowel mondeling als schriftelijk) blijft de belangrijkste motor voor verwerving van grammaticale structuren. Wel kan het zinvol zijn om het proces te bevorderen door 2e taalsprekers bewust te maken van repeterende fouten in hun taalproductie, de zogenaamde 'focus on form' (Long, 1991). Coaching van het schriftelijk taalgebruik van 2e taalsprekers kan ook vergemakkelijkt worden door het gebruik van metatalige begrippen op het gebied van de zinsstructuur. Dat maakt het makkelijker om basale grammaticale problemen te benoemen en te verhelpen.

onderzoek naar de determinanten van schrijfvaardigheid van bijna 400 leerlingen van de 2^e - 4^e klassen van het voortgezet onderwijs (breed) bleek grammaticale kennis één van de belangrijkste determinanten te zijn (naast kennis van goede strategieën voor lezen en schrijven) (Schoonen et al, 2011). De grammaticale kennis in dit onderzoek betrof echter niet beheersing van regels voor woordbenoeming en zinsontleding, maar de productie van correcte werkwoordsvervoegingen. In eerder onderzoek bleek een bredere maat voor grammaticale kennis, waarin ook de productie van correcte verbuigingen en woordvolgorde een belangrijke plaats hadden, eveneens een sterke samenhang met schrijfvaardigheid te hebben (Schoonen et al., 2003).

De benodigde grammaticale kennis om goed te kunnen schrijven is waarschijnlijk veel specifiek en veel uitgebreider dan de schoolgrammatica. Een belangrijke inspiratiebron voor effectiever onderwijs in grammaticale kennis voor schrijfvaardigheid is de zogenaamde 'functional grammar' van Halliday en Matthiessen (2004). In deze aanpak wordt grammatica niet prescriptief, maar *descriptief* gebruikt. Dat wil zeggen er wordt een begrippenapparaat ingevoerd dat geschikt is om taalgebruik in al zijn verschillende facetten en contexten te beschrijven. Hierbij wordt een verband gelegd tussen de vorm en functie van taaluitingen, in plaats van die van elkaar los te zien. In een dergelijke aanpak kunnen leerlingen concrete taalmiddelen aangereikt krijgen die passen bij de specifieke functies die ze in hun teksten willen realiseren (bijvoorbeeld hoe schrijf je een *boeiend* verhaal of een *duidelijke* instructie door gebruik te maken van specifieke aanduidingen voor tijd en plaats). In een onlangs uitgevoerd experiment is dit soort grammaticale instructie gebruikt in combinatie met leerling-respons. Leerlingen in groep 8 zagen in voorbeeldteksten hoe bepaalde tijd- en plaatsaanduidingen fungeerden en probeerden deze aanduidingen ook toe te passen in hun eigen tekst. Bovendien kregen ze commentaar van klasgenoten zowel bij het bedenken van tekst als bij de revisie, waarbij het gebruik van de tijd- en plaatsaanduidingen telkens een apart aandachtspunt was (Hoogeveen & van Gelderen, 2010). De experimentel leerlingen schreven na afloop van 12 lessen beduidend betere teksten dan een controlegroep van leerlingen die dezelfde lessen had gevolgd, maar zonder de specifieke aandacht voor tijd- en plaatsaanduidingen in hun tekst. Het verschil in kwaliteit op alle vier de teksten die leerlingen na afloop schreven was uitzonderlijk groot. Er is dus wel degelijk ruimte voor ondersteuning van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van leerlingen met grammaticale middelen, maar die zijn van een geheel andere aard dan de schoolgrammatica die als cursus geheel los van het schrijfonderwijs wordt gegeven (terwijl de methode - taal of Nederlands - vaak wel beide onderdelen omvat!). Wanneer grammaticale kennis direct gekoppeld is aan het genre waarin leerlingen moeten schrijven en wanneer de werking van specifieke taalmiddelen ook gedemonstreerd wordt met concrete voorbeelden, dan kunnen leerlingen daar zelf direct gebruik van maken en daardoor betere teksten schrijven.

Een van de redenen waarom traditioneel grammatica onderwijs geen effect heeft op schrijfvaardigheid is ongetwijfeld ook de enorme complexiteit van het schrijfproces. Vanaf het begin van de jaren 80 van de vorige eeuw weten we al dat schrijven bestaat uit talrijke subprocessen, zoals inhoud genereren, tekst organiseren, selectie van inhoudselementen, omzetten van ideeën in taal (ofwel formuleren), evalueren, reviseren, herschrijven en corrigeren (Hayes & Flower, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987). Veel van deze subprocessen hebben vooral

betrekking op het conceptuele niveau van de tekst en vergen weinig van de grammaticale vaardigheden van de schrijver. Vooral elementen van het formuleer- en het reviseerproces vergen veel van de grammaticale vaardigheden (van Gelderen & Oostdam, 2004; van Gelderen, 1997; Kellogg, 1994). Hierbij moeten immers de gedachten van de schrijver op een begrijpelijke wijze in taal worden omgezet, of beter worden geformuleerd. Het is dus niet verwonderlijk dat training in grammaticale vaardigheid slechts beperkte invloed heeft op het hele schrijfproces als veel subprocessen zich meer op het conceptuele niveau (wat wil ik schrijven?) dan op het grammaticale niveau (hoe schrijf ik dat?) afspelen. Bovendien is het de vraag hoe *vrije* productie kan profiteren van *specifieke* grammaticale kennis. Het is moeilijk om het onderliggende mechanisme voor te stellen, wanneer leerlingen vrij zijn elke grammaticale structuur te gebruiken die past bij hun ideeën, onafhankelijk van de vraag of die structuren deel uitmaken van het grammatica-onderwijs dat ze hebben genoten. Gezien de belangrijke rol van conceptuele processen bij het schrijven is het ook niet verwonderlijk dat in bovenstaande researchoverzichten andere aanpakken dan grammatica-onderwijs een veel groter effect op de schrijfvaardigheid laten zien. Instructie in het gebruik van strategieën vooral bij het plannen en het reviseren van tekst mikt vooral op het bewustmaken en sturen van die conceptuele processen die horen bij het maken van een goed gestructureerde tekst die voldoet aan de doelen van de schrijver. De schrijver leert hierdoor zijn conceptuele schrijfprocessen te reguleren, zodat niet alleen de schrijver zelf, maar ook de beoogde lezers de gedachtegang kunnen volgen. Dat vereist niet alleen iets heel anders dan grammaticale kennis, namelijk greep op het eigen denkproces, maar ook het opdoen van ervaring met zo veel mogelijk verschillende schrijfsituaties, genres en doelen. Veel van de conceptuele processen en strategieën voor tekstproductie zijn namelijk niet generiek en over alle schrijfsituaties van toepassing, maar specifiek voor elke nieuwe situatie. Goed schrijfonderwijs bereidt leerlingen dus voor op zoveel mogelijk van die nieuwe situaties, met concrete voorbeelden en schrijfopdrachten, zodat ze zich adequate schrijfstrategieën eigen kunnen maken. Goed schrijfonderwijs bestaat uit veel en gevarieerde schrijfervaring, uit specifieke instructie die aangepast is aan het niveau van de schrijvers en aan de eisen die verschillende genres stellen. Belangrijk daarbij is dat de aandacht van de leerlingen gericht is op *specifieke* leerdoelen om hun schrijfvaardigheid te bevorderen ('schrijven met focus', zie van Gelderen, 2010a). Als dat niet het geval is, verdrinken ze in de complexiteit van de vele subprocessen van het schrijven, met de bekende, bedroevende, resultaten. Helaas lijkt van schrijfonderwijs dat aan deze eisen voldoet geen sprake in de doorlopende leerlijn van basis-, voortgezet en hoger onderwijs. Zolang dat niet het geval is, zal de klacht dat kinderen, studenten en volwassen werknemers zo slecht schrijven, blijven klinken. Van alle schoolse vaardigheden die leerlingen leren, is schrijfvaardigheid misschien wel de meest verwaarloosde⁵. Van meer nadruk op de 'basisvaardigheden' grammatica en spelling valt geen heil te verwachten. Integendeel, de oplossing moet gezocht worden in een goed doordacht curriculum voor schrijfonderwijs waarin spelling en (vooral) grammatica geïntegreerd worden in plaats van geheel naast het schrijfonderwijs te worden gegeven, maar waar bovenal veel meer aandacht is voor de wijze waarop leerlingen hun inhoudelijke doelen in geschreven teksten realiseren. Schrijven moet met andere woorden uit de sfeer van vrijblijvendheid getrokken worden. *Wat* leerlingen schrijven moet er toe doen, zowel voor henzelf als voor hun docenten. De eenzijdige aandacht voor

⁵ Wellicht op gelijke voet met spreekvaardigheid, waar de meeste scholen ook erg weinig tijd voor uittrekken.

correcte spelling en zinsbouw in het onderwijs moet plaatsmaken voor een evenwichtige aanpak, waarin taalgebruik en inhoud gelijkwaardig zijn.

Vooruitzichten voor de toekomst

Wat zijn nu de belangrijkste voornemens van het lectoraat taalverwerving en taalontwikkeling voor taalonderwijs in Rotterdam en daarbuiten? In het bovenstaande heb ik aan de hand van de twee belangrijkste onderdelen van het taalcurriculum, lees- en schrijfonderwijs, aangegeven dat er diverse scheidslijnen zijn die een averechts effect kunnen hebben op de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid. In de eerste plaats worden die scheidslijnen veroorzaakt door oude aannames over 'basisvaardigheden' (technisch lezen, spelling en grammatica) die ertoe leiden dat voor elk onderdeel een aparte cursus wordt doorlopen, zonder duidelijke raakvlakken met het begrijpend lezen en begrijpelijk schrijven. Met het oog op de recente wetenschappelijke inzichten over de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid op school moeten die aannames van de hand worden gewezen. Niet dat technisch lezen, spelling en grammatica niet van belang zijn voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid, maar het geïsoleerd oefenen van deze vaardigheden los van activiteiten gericht op belangstelling van leerlingen en los van hun conceptuele ontwikkeling heeft slechts een beperkt nut. Technisch lezen moet in het begin van de basisschool als aparte vaardigheid worden onderwezen, maar in de hogere leerjaren is er geen aantoonbaar nut voor tekstbegrip. Voor spelling zal er altijd wel behoefte zijn aan aparte oefening en ezelsbruggetjes (zoals het kofschip voor de werkwoordspelling), maar lang niet van alle woorden kan de spelling op zo'n cursorische manier geleerd worden. Veel lezen en schrijven in zinvolle contexten is de enige manier waarop woordbeelden van een groot aantal verschillende woorden kan worden ingeslepen. Daarbij is bovendien gegarandeerd dat de geleerde woorden ook relevant zijn voor het taalgebruik van de leerlingen. Voor de traditionele grammatica geldt dat er geen effect te verwachten is op de ontwikkeling van schrijfvaardigheid en dat er ook geen effect in onderzoek is aangetoond. Grammaticale kennis moet meer in directe samenhang met het schrijfonderwijs worden gebracht om enig effect te kunnen verwachten. Bovendien zal het lees- en schrijfvaardigheidsonderwijs, vooral voor zwakke lezers meer aandacht moeten besteden aan andere vaardigheden, zoals het gebruik van lees- en schrijfstrategieën in relatie tot concrete teksten en aan de samenhang van conceptuele ontwikkeling en het instrumentele gebruik van lees- en schrijfvaardigheid. Niet alleen als taal (of Nederlands) op het rooster staat moeten leerlingen lezen en schrijven. Bij vrijwel alle andere schoolvakken is lees- en schrijfvaardigheid essentieel om de lesstof goed te kunnen verwerken. Het ligt dus voor de hand dat ook in die andere vakken aandacht wordt besteed aan het taalgebruik van leerlingen die moeite hebben om het hoofd boven water te houden bij het begrijpen van de lesstof of bij het beschrijven van hun kennis in een samenvatting of als antwoord op een toetsvraag.

In het bovenstaande heb ik weinig aandacht besteed aan de rol van de mondelinge vaardigheden in het taalonderwijs. Toch is ontwikkeling van mondelinge vaardigheden een factor van groot belang en wel om twee redenen. In de eerste plaats is er veel evidentie dat lees- en schrijfvaardigheid zich ontwikkelen mede op basis van de mondelinge taalontwikkeling (Shanahan, 2006). Veel van de woordenschat en grammatica die leerlingen verwerven vindt zijn basis in mondelinge taalontwikkeling. Dit is niet alleen het geval bij heel jonge kinderen, zoals wel eens gedacht wordt, maar ook op oudere leeftijd. Ook hier geldt, hoe meer aanbod

en productie van taaluitingen des te beter worden de betreffende woorden en structuren geleerd. Veel leerlingen die later kampen met moeilijkheden in het begrijpen en produceren van geschreven teksten hebben ook een achterstand bij het begrijpen en produceren van gesproken taal. Het onderwijs aan leerlingen in maatschappelijke achterstandssituaties, zoals in Rotterdam, heeft hier dus een belangrijke *compenserende* taak. In de tweede plaats zijn er belangrijke taken die leerlingen moeten leren die een beroep doen op mondeling taalvaardigheid, maar die *alleen op school* geleerd worden. Men denke hierbij aan het voorbereiden en geven van een presentatie met ondersteunende middelen, het voorbereiden van en deelnemen aan een groepsdiscussie met specifieke rolverdelingen (voorzitter, notulist, deelnemer) of het voorbereiden van en deelnemen aan een debat, waarbij een eigen standpunt zo goed mogelijk verdedigd wordt tegen een of meer opponenten. Onderwijs in zulke mondelinge vaardigheden is onmisbaar en verdient een prominente plek in de doorlopende leerlijn vanaf basisonderwijs tot en met hoger onderwijs.

Het lectoraat taalontwikkeling en taalverwerving ziet het als zijn taak om het taalonderwijs te 'ontkavelen', dat wil zeggen de scheidslijnen te doorbreken tussen alle onderdelen die nu als losstaande lijnen - met hun eigen prioriteiten en vakdeskundigen - door het curriculum lopen. Het zicht moet weer terug op de totale taalontwikkeling van leerlingen in samenhang. Dat vereist in de eerste plaats verandering van de toerusting en kennis van taaldocenten en in de tweede plaats verandering van de materialen en methoden die in het taalonderwijs gebruikt worden. Het betreft, zoals ik hierboven heb verduidelijkt niet alleen de scheidslijnen tussen lees- en schrijfonderwijs of tussen de 'basisvaardigheden' en de 'totaalvaardigheden', maar ook die tussen mondelinge en schriftelijke vaardigheden en tussen taalonderwijs Nederlands en onderwijs in andere vakken, waaronder de vreemde talen.

Het feit dat het lectoraat als uitvalsbasis de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam heeft (zowel de pabo als de 2^e graadsopleiding) betekent dat onze aandacht vooral gericht is op de professionalisering van de docenten op die lerarenopleiding en op het curriculum dat de studenten doorlopen op het gebied van taalonderwijs. In eerste instantie zal het lectoraat zich hierbij richten op expertisevergroting van de lerarenopleiders, waarbij niet alleen de wetenschappelijke kennis over taalontwikkeling en taalverwerving benadrukt wordt, maar ook vakdidactische vaardigheden behorend bij ontkaveld taalonderwijs worden aangeleerd. Via de studenten van de lerarenopleiding willen we ook bereiken dat deze visie in de praktijk van het basisonderwijs en voortgezet onderwijs kan wortelen. Echter, daarnaast zal de aandacht ook uitgaan naar directe advisering van scholen en beleid in Rotterdam en daarbuiten, zodat niet alleen van buitenaf (de lerarenopleiding), maar ook van binnenuit (de scholen) een verbetering van vakdidactiek en curriculum van het taalonderwijs kan worden gerealiseerd.

Als onderdeel van het kenniscentrum talentontwikkeling ziet het lectoraat het tevens als zijn taak om de rol van lees- en schrijfvaardigheid te benadrukken bij de ontwikkeling van andere talenten. Uiteraard zijn lezen en schrijven op te vatten als talenten die ontwikkeld moeten worden. Tot op zekere hoogte kan worden vastgesteld dat bijna iedereen de mogelijkheid heeft zijn lees- en schrijftalent te ontwikkelen, in ieder geval tot een niveau dat in staat stelt om zelfstandig in de maatschappij en het eigen beroep te functioneren. Belangrijker echter is de constatering dat vaardigheden in het lezen en schrijven voorwaarden zijn voor de ontwikkeling

van andere talenten, die onontdekt of verborgen kunnen blijven als niet aan die voorwaarden is voldaan. De ontwikkeling van alle talenten vereist vroeg of laat dat mensen toegang hebben tot de geschreven bronnen, waarin voorgangers hun ervaring en kennis kenbaar maken. Evenzeer is het bijna ondenkbaar dat mensen hun talenten ontwikkelen zonder zelf schriftelijk te communiceren met anderen om ervaringen, informatie, wijsheid en tips te delen.

Bibliografie

Aarnoutse, C. A. J., & Leeuwe, J. F. J. v. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49-59.

Alvermann, D.E., Fitzgerald, J. & Simpson, M. (2006). Teaching and learning in reading. In: P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.) (2006). *Handbook of Educational Psychology*, 2nd ed, (pp. 427-455). London: LEA.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum.

Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14 (4), 481-538.

Edmonds, M.S., S. Vaughn, J. Wexler, C. Reutebuch, A. Cable, K. Klinger Tackett, & J. Wick Schnakenberg (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79, 262-300.

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal; De niveaus voor de taalvaardigheid*: Enschede: SLO.

Franssen, H.M.B. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23 (3), 185-198.

Gelderens, A. van (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammaticaalonderwijs*. (SCO-rapport 173). Amsterdam: SCO.

Gelderens, A. & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studien*, 68(4), 159175.

Gelderens, A. van (1997). Elementary students' skills in revising; integrating quantitative and qualitative analysis. *Written Communication*, 14 (3), 360-397.

Gelderens, A. van & Oostdam, R. (2004). Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In: L. Allal, L. Chanquoi, P. Lardy & Y. Rouiller (Eds.). *Revision: cognitive and instructional processes*. *Studies in Writing* (Vol. 13) (pp. 103-123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Gelderens, A. van, Schoonen, R., Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A. Snellings, P. & Stevenson,

- M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension; a componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 19-30
- Gelderens, A. van, Hoogeveen, M., Zijp, I. (2004) *25 jaar Leerplanontwikkeling Onderwijs Nederlandse Taal in de Basisschool. Met een Blik op de Toekomst*. Studies in leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.
- Gelderens, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., de Gloppe, K. de & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2; A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99, 477-491.
- Gelderens, A. van (2010a). *Leerstoflijnen schrijven beschreven; uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Gelderens, A. van (2010b). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In Locke, T. (Ed.): *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (pp 109-128). New York: Routledge.
- Gloppe, K. de (1988). *Schrijven beschreven; Inhoud opbrengst en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier jaren van het voortgezet onderwijs*. Den Haag: SVO.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hoogeveen, M. & Gelderens, A. van (2010). *Writing with peer response; comparing classroom interventions with and without focused response*. International Conference of the EARLI Special

Interest Group on Writing. September 8-10, University of Heidelberg, Heidelberg.

Houtveen, T., Kuijpers, J. & Vernooij, K. (2005). *Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van het project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht : ISOR/ICO.

Inspectie van het Onderwijs (1999a). *Schrijvenderwijs; een evaluatie van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1999b). *Inspectierapport Nederlands in de basisvorming*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2004-2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jacobs, M. & Gelderen, A. van (1997). Taalbeschouwing in moderne taalmethoden: een gedetailleerde classificatie van leerstof. *Spiegel*, 15 (2), 9-40.

Kellogg, R.T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

Kintsch, W. & Kintsch, E. (2004). Comprehension. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp 71-92). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

La Berge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 196-221). Cambridge: Cambridge University Press.

de Milliano, I.I.C.M., van Gelderen, A. & Slegers, P. (submitted). *Aandacht voor lees- en schrijfvaardigheid in het vmbo; lesobservaties en interviews*.

Pressley, M., Duke, N.K., Fingeret, L., Park, Y., Reffitt, K., Mohan, L., Collins, S., Gaskins, I.W., Halladay, J.L., Hilden, K.R., Zhang, S., Raphael, L.M., Reynolds, J., Golos, D. & Solic, K. (2009). Working with struggling readers: Why we must get beyond the simple view of reading and visions of how it might be done. In: Gutkin, T. B. & Reynolds, C.R. (2009). *The handbook of school psychology*, 4th ed. Hoboken, NJ: Wiley & sons. (pp. 522-546).

Schijf, G. M. (2008). *Lees- en spellingsvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Schoonen, R., Van Gelderen, A., De Gloppe, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. and Stevenson, M. (2003) First language and second language writing: the role of linguistic fluency, linguistic knowledge and metacognitive knowledge. *Language Learning* 53 (1), 165-202.

Schoonen, R., Gelderen, A. van, Stoel, R., Hulstijn, J., & Gloppe, K. de (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning* 61 (1), 31-79.

Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Language-dependent and language-independent knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48, 71-106.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. In: C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* [Pp. 171-183]. New York: The Guilford Press.

Sijtstra, J., Schoot, F. v.d., Hemker, B. (2002). Balans van het Taalonderwijs aan het eind van de basisschool 3. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, Arnhem: Cito.

Thorndike, R.L. (1973-1974). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 2, 135-147.

Tordoir, A., & Wesdorp, H. (1979). *Het grammatica-onderwijs in Nederland: een researchoverzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland*. Den Haag: SVO, Staatsuitgeverij.

Torgesen, J.K. (2004). Lessons learning from research on interventions for students who have difficulties learning to read. In: P. McCordle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp 355-382). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Trapman, M., Gelderen, A. van, Steensel, R. van & Hulstijn, J. (submitted). Lower and higher order components of reading comprehension of adolescent struggling readers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Reading Research*.

Vernooy, K. (2005a) Opbouw taal/leeslijn telt voor success. *Didaktief* nr. 8, Leesspecial, p. 4-5.

Vernooy, K. (2005b) Mythen en onderzoek. *Didaktief* nr. 8, Leesspecial, p. 10-11.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

Walczyk, J. J. (1995). Testing a compensatory-encoding model. *Reading Research Quarterly*, 30, 396-408.

Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading.

Reading Research Quarterly, 35, 554-566.

Weterings, A.C.E.M. & Aarnoutse, C..A.J. (1986). De praktijk van het onderwijs in het begrip-
pend lezen. *Pedagogische Studiën*, 63, 387-400.

Eerdere uitgaven van Rotterdam University Press:



Rotterdam Carrièrestad

Een nieuw model voor een dynamische arbeidsmarkt

Auteur: Peter Ester

ISBN: 9789051797312

Verschijningsdatum: september 2010

Aantal pagina's: 35

Prijs: € 14,95



Iedereen leeft hier

Een pleidooi voor zelforganisatie bij gebiedsontwikkeling

Auteur: Cees Machielse

ISBN: 9789051797305

Verschijningsdatum: juni 2010

Aantal pagina's: 35

Prijs: € 14,95



Analyse welzijn subsidieverordeningen G4

Auteurs: Anno van der Borg en Ilse van den Donker

ISBN: 9789051797176

Verschijningsdatum: april 2010

Aantal pagina's: 74

Prijs: € 18,50



Inspiratiebundel

Acht gesprekken met lectoren over kenniscreatie en kenniscirculatie

Onder redactie van: Josephine Lappia en Jittie Brandsma

ISBN: 9789051797152

Verschijningsdatum: april 2010

Aantal pagina's: 44

Prijs: € 12,50



Onderzoeksrapport Gewikt & Gewogen

Twee Casestudies naar Kwaliteit van Leerwerkarrangementen

Auteur: Josephine Lappia

ISBN: 9789051797022

Verschijningsdatum: april 2009

Aantal pagina's: 156

Prijs: € 29,90



Logische Verbindingen

Logistiek als verbindende factor in de Rotterdamse haven, zorg en bouw

Auteur: Frits Blessing

ISBN: 9789051797404

Verschijningsdatum: november 2010

Aantal pagina's: 52

Prijs: € 14,95

Exemplaren zijn bestelbaar via: www.hogeschool-rotterdam.nl/rotterdamuniversitypress



Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen

De taalverwerving op scholen is in verregaande mate verkaveld over verschillende vakgebieden, (deel)vakken, doeltalen en deelcursussen. Bovendien is deze verkaveling verschillend per schoolsoort. Zo is er in het basisonderwijs sprake van allerlei verschillende meer of minder cursorische aspecten van het taalonderwijs Nederlands (naast een beetje Engels). Om de belangrijkste te noemen: beginnende geletterdheid, aanvankelijk lezen, voortgezet technisch lezen, leesbevordering, begrijpend lezen, spreken, luisteren, schrijven (ook wel stellen genoemd), handschrift, grammatica (ook wel taalbeschouwing genoemd), spelling en woordenschat.

In datzelfde basisonderwijs is het Nederlands tegelijkertijd ook de voertaal en de instructietaal voor alle overige vakken. Taalverwerving stopt niet bij de taalles, maar vindt gelukkig ook plaats tijdens het gebruik van de taal in de alledaagse communicatie en bij het leren van vakinhouden.

Taalverwerving en conceptuele ontwikkeling gaan hand in hand. Maar bij die vaklessen, zoals aardrijkskunde, natuurkennis, geschiedenis en wiskunde heeft de leerkracht geen aandacht voor de wijze waarop leerlingen hun teksten lezen, hoe ze in de klas een vraag formuleren en hoe ze hun verworven kennis op schrift formuleren. De boodschap voor de leerling is: het gaat hier niet om taalverwerving, maar alleen om je vakkennis. Moeten we dan verbaasd zijn als leerlingen hun verworven taalkennis bij de taalles niet gebruiken in andere contexten?

In deze uitgave schetsen twee lectoren, elk vanuit hun eigen invalshoek, hoe zij zich een vruchtbare ontkaveling van het taalonderwijs voorstellen, waardoor taalverwerving en taalonderwijs -als de belangrijkste doelgerichte vorm van taalontwikkeling- beter samengaan dan momenteel op Nederlandse scholen het geval is.

Lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling

Het lectoraat heeft als voornaamste missie bij te dragen aan de verbetering van de voorwaarden voor taalverwerving en taalontwikkeling op scholen voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Het betreft hierbij zowel het expliciete onderwijs in de Nederlandse taal en vreemde talen als de voorwaarden voor taalontwikkeling die zich voordoen bij andere vakken.

ISBN 978 90 5179 7626



9 789051 797626