

## Op weg naar beter onderwijs in de Nederlandse taal

---

*In februari 1995 publiceert de commissie Aarnoutse het rapport Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal. In dit rapport wordt een analyse gegeven van de belangrijkste problemen op het gebied van het onderwijs in de Nederlandse taal en worden voorstellen gedaan voor een actieplan taal. In mei 1995 verschijnt de beleidsnota Een impuls voor het basisonderwijs van staatssecretaris Netelenbos. In deze nota worden enkele belangrijke beleidsmaatregelen op het gebied van het taalonderwijs aangekondigd, waaronder het instellen van een expertisecentrum taalonderwijs. In december 1995 besluit de staatssecretaris op grond van een advies van drie externe deskundigen om het expertisecentrum aan de universiteit van Nijmegen te vestigen.*

*Cor Aarnoutse opent zijn bijdrage met een samenvatting van de belangrijkste resultaten van de uitgevoerde probleemidentificatie. Daarna volgt een korte beschrijving van de aanzet voor een actieplan taal en van het beleid van de staatssecretaris op het gebied van de vernieuwing van taalonderwijs. Hij besluit met een de plannen die in het kader van het Expertisecentrum Nederlands zijn opgesteld.*

---

### Probleemidentificatie

In 1994 komt de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB) tot de conclusie dat de kwaliteit van het onderwijs in de Nederlandse taal te wensen over laat: de resultaten van het onderwijs in spreken, schrijven (stellen) en onderdelen van begrijpend lezen voldoen volgens haar niet aan de eisen die aan het einde van de basisschool gesteld moeten worden. Zorgwekkend vindt deze commissie de achterstanden van meertalige leerlingen op het gebied van de beheersing van de Nederlandse

taal. Op grond van deze matige opbrengsten en het feit dat een goede beheersing van het Nederlands een voorwaarde is voor succesvol onderwijs in andere leer- en vormingsgebieden, beveelt de commissie aan het onderwijs in de Nederlandse taal te stimuleren en te bevorderen dat hiervoor een actieplan wordt opgesteld.

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen vindt het wenselijk om aan het actieplan een nadere probleemidentificatie te laten voorafgaan. Dit om een scherper beeld te krijgen van de belangrijkste oorzaken van de matige resultaten van het taalonderwijs op de basisschool. Hij verzoekt een commissie onder leiding van Aarnoutse deze identificatie uit te voeren en een aanzet voor een actieplan te geven. De andere leden van de commissie zijn De Glopper, Litjens, Sijtsma, Verbooy en Hendriks als waarnemer vanuit de inspectie.

Een probleemidentificatie houdt in dat geprobeerd wordt de problemen op een bepaald gebied op te sporen en mogelijke oorzaken ervan aan te wijzen. Een dergelijke analyse is per definitie niet of slechts incidenteel gericht op die zaken die zonder problemen verlopen. Een probleemidentificatie geeft dan ook nooit een volledig beeld van de werkelijkheid: de positieve kanten blijven noodzakelijkerwijs onderbelicht.

Voor de probleemidentificatie van het taalonderwijs onderscheidt de commissie Aarnoutse de volgende domeinen of aspecten: lezen (voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet lezen), schrijven, luisteren en spreken, woordenschat, spelling, en taalbeschouwing. Elk domein wordt volgens eenzelfde stramien geanalyseerd. Eerst komt de praktijk van het onderwijs voor het betreffende domein aan de orde, gevolgd door een identificatie van problemen, die uitmondt in de vaststelling van het grootste probleem. Daarna komen de oorzaken die aan dit probleem ten grondslag liggen aan bod en tot slot de wijzen waarop het probleem kan worden aangepakt.

In het volgende geven we een korte samenvatting van de belangrijkste uitkomsten van de uitgevoerde probleemidentificatie of -analyse zonder overigens het bovengenoemde stramien te volgen. Voor meer informatie verwijzen we naar het rapport zelf (Aarnoutse e.a. 1995).

**NEDERLANDS IN GROEP 1 EN 2** In de groepen 1 en 2 hebben veel kinderen afkomstig uit zwak sociale milieus en uit meertalige groepen problemen op het gebied van de Nederlandse taal, zoals een geringe woordenschat, zwak articuleren, geringe luistervaardigheid en een zwak fonemisch bewustzijn. Bovendien hebben deze kinderen dikwijls onvoldoende kennis van de functies van geschreven taal opgedaan. Op het einde van groep 2 heeft 15 procent van deze kinderen problemen. Het is nodig dat er vooral voor deze kinderen meer systematiek in het taal-aanbod en in de taalactiviteiten komt. Het accent moet meer in de richting van taalonderwijs komen te liggen dan van taalontwikkeling. Een verandering van de attitude van de leerkrachten en een verdere ontwikkeling en scholing van hun vaardigheden op het gebied van mondelinge taalontwikkeling, woordenschatontwikkeling, ontlukkende geletterdheid en reflectievaardigheid zijn nodig (Verhoeven & Vermeer 1989).

**LEZEN** Het grootste probleem in groep 3 is de uitval. Geschat wordt dat jaarlijks acht á negen procent van de kinderen van groep 3 blijft zitten. In deze groep komt het zittenblijven het meest voor (in totaal ongeveer 15.000 kinderen). Het merendeel van de kinderen blijft zitten vanwege problemen met aanvankelijk lezen. Om uitval te voorkomen dienen vroegtijdige interventieprogramma's bij de bestaande methoden voor aanvankelijk lezen ontwikkeld te worden (van de Ven 1994; Ver-nooy 1994). Bovendien dienen extra leerkrachten die gespecialiseerd zijn in het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 te worden aangesteld. Zij assisteren de reguliere leerkracht bij de uitvoering van deze interventieprogramma's en bij het omgaan met de grote individuele verschillen tussen de kinderen wat betreft het leren lezen.

Het grootste probleem van het voortgezet lezen in groep 4 tot en met 8 is dat er te weinig instructie wordt gegeven in belangrijke leesvaardigheden zoals het vinden van het onderwerp en de hoofdgedachte van een tekst, het doorzien van de opbouw of structuur van een tekst, het voorspellen van de afloop van een verhaal enzovoort (Aarnoutse & Weterings 1995). De kinderen – zowel een-

talige als meertalige – leren te weinig *hoe* ze (moeilijke) woorden, zinnen en teksten moeten aanpakken. Veel leerkrachten gaan uit van het idee dat kinderen begrijpend leren lezen door teksten te lezen en (veel) vragen te beantwoorden. Ze geven te weinig instructie in manieren, methoden of strategieën om problemen in teksten aan te pakken en op te lossen. Het voortgezet lezen is te veel gericht op het antwoord op een vraag (het produkt) en te weinig op de weg die naar dat antwoord leidt (het proces). Er is met andere woorden een tekort aan strategisch of procesgericht leesonderwijs. Procesgerichte leesmethoden en scholing van leerkrachten in de procedures van strategisch leesonderwijs zoals stap voor stap uitleggen, hardop denkend voordoen, elkaar onderwijzen in kleine groepen, discussiëren en dergelijke zijn zonder meer noodzakelijk.

**SCHRIJVEN** Het schrijfonderwijs is evenals het leesonderwijs sterk op het produkt (het opstel) gericht en te weinig of niet op de vraag hoe een opstel geschreven kan worden (het proces). Het schrijfonderwijs bestaat dan ook voor het merendeel uit het uitvoeren van opdrachten (schrijf een opstel over A, B of C). Deze opdrachten zijn vaak erg algemeen voor de kinderen: de criteria waaraan de teksten moeten voldoen (inhoud, opbouw enzovoort) en de condities (doel, publiek of situatie) waarmee rekening moet worden gehouden, blijven vaak onduidelijk. De leerlingen weten dikwijls niet wat ze moeten doen en *hoe* ze een schrijfofdracht moeten uitvoeren. De leerkracht legt te weinig uit welke fasen bij het schrijven doorlopen moeten worden en welke strategieën of manieren van aanpak de leerlingen voor, tijdens en na het schrijven van verschillende soorten teksten kunnen gebruiken (vergelijk Bereiter & Scardamalia 1987). Evenals bij het voortgezet lezen wordt uitgegaan van de gedachte dat oefening kunst baart, zonder dat de kunst wordt voorgedaan of uitgelegd.

Naast het ontbreken van instructie in schrijfstrategieën is ook niet duidelijk wanneer (in welke jaargroepen) welke strategieën aan de orde moeten komen. Het ontbreekt met andere woorden aan duidelijke leerlijnen of leerwegen: overzichten van de taken, handelingen of stappen die leerlingen in de loop van

de tijd (soms meerdere leerjaren) moeten leren uitvoeren of zetten om een bepaalde vaardigheid, bijvoorbeeld het schrijven van een verslag over een gebeurtenis, te verwerven. Wat nodig is, zijn procesgerichte taalmethoden met duidelijke leerlijnen en daarmee samenhangend scholing van leerkrachten in de procedures van strategisch schrijfonderwijs.

**LUISTEREN EN SPREKEN** Het grootste probleem van het onderwijs in luister- en spreekvaardigheid is de grote mate van vrijblijvendheid en een gebrek aan systematiek, aan opbouw of structuur. Hoewel er in de basisschool veel gelegenheid tot luisteren en spreken wordt gegeven, is er van een systematische ontwikkeling van de luister- en spreekvaardigheid te weinig sprake. Er is met andere woorden wel veel luisteren en spreken in het onderwijs, maar weinig onderwijs in spreken en luisteren (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1992; zie Litjens 1990 voor luisteren en spreken in meertalige onderwijssituaties). Echt onderwijs in luisteren, in het leren luisteren naar allerlei soorten van gesproken informatie en naar allerlei typen van sprekers wordt nauwelijks of niet gegeven. *Hoe* de kern of hoofdgedachte al luisterend te selecteren en vast te houden, *hoe* de gedachtengang of structuur van de aangeboden informatie te volgen of *hoe* informatie uit allerlei aanwijzingen af te leiden, wordt te weinig uitgelegd of voorgedaan. Hetzelfde geldt voor spreken. Echt onderwijs in spreken, in het leren voeren van verschillende soorten gesprekken in verschillende situaties, in het leren van allerlei gesprekstechnieken, procedures of strategieën wordt te weinig gegeven in het basisonderwijs.

Naast strategisch luister- en spreekonderwijs zijn duidelijke leerlijnen nodig die aangeven welke leerinhouden en leeractiviteiten op welke momenten aan de orde moeten komen. Er is een grote behoefte aan goed ontwikkelde taalmethoden op deze gebieden en aan scholing van de leerkrachten in de ideeën en procedures van strategisch luister- en spreekonderwijs.

**WOORDENSCHAT** In het basisonderwijs wordt relatief veel tijd uitgetrokken voor het leren van idioom, spreekwoorden en gezegden. Aan de ontwikkeling van begripsmatige kennis en aan het opbouwen van netwerken

van begrippen wordt echter veel te weinig aandacht besteed (Aarnoutse 1993). Het is niet voldoende dat een leerling een synoniem kan geven voor een woord als 'lafaard', maar ook en vooral dat hij een duidelijk en goed begrip of idee heeft van de betekenis van dat woord. Andere begrippen zijn dan nodig om een goed begrip van de betekenis van dit woord te vormen. Naast het leren van allerlei begrippen en netwerken van begrippen is het van belang dat kinderen leren om de betekenis van woorden uit de context af te leiden (van Daalen-Kapteijns e.a. 1993). Dit laatste is vooral van betekenis bij het lezen van (kinder)boeken. Ook het goed leren gebruiken van verschillende soorten woordenboeken en de attitude om die steeds te raadplegen is van groot belang voor de ontwikkeling van de woordenschat.

De kern van de problematiek van het woordenschatonderwijs ligt in het gebrek aan systematiek. Duidelijke leerlijnen – welke woorden (begrippen) moeten in welke jaargroepen op welk (betekenis)niveau aan de orde komen en herhaald worden – en geschikte manieren of strategieën om begripsmatige kennis te onderwijzen en te leren ontbreken te veel in de huidige taal- en leesmethoden.

**SPELLING** Spelling dient in het onderwijs in de Nederlandse taal een relatief bescheiden plaats in te nemen. Anderhalf uur per week spellingonderwijs zoals nu gebruikelijk is (Sijstra 1992), is te veel van het goede. Aan de ontwikkeling van deze deelvvaardigheid wordt in vergelijking met de hoofdvaardigheden – luisteren, spreken, lezen en schrijven – te veel tijd besteed. Als we het idee van foutloze dictees en teksten laten varen en de te leren spellingwoordenschat baseren op de produktief schriftelijke woordenschat van kinderen en frequent gebruikte woorden van oudere kinderen en volwassenen, dan is het mogelijk een efficiënte en effectieve spellingleergang te ontwikkelen die maximaal een uur per week kost. Om een dergelijke leergang te ontwikkelen dient een duidelijke leerlijn opgesteld te worden, waarin precies vermeld wordt welke onveranderlijke woorden, werkwoorden en interpunctie in welke jaargroepen aan de orde komen. Daarnaast dienen geschikte procedures of strategieën gekozen te worden voor

het leren spellen van met name werkwoorden. Uit onderzoek (Assink 1983; Zuidema 1988) blijkt dat strategisch regelleren bij het leren schrijven van werkwoorden tot betere resultaten leidt dan analogieprocedures.

De ontwikkeling van een bepaald spellingbewustzijn of een bepaalde spellingattitude, waardoor kinderen de schrijfwijze van onbekende woorden gaan afleiden of in een woordenlijst of woordenboek opzoeken, zijn belangrijke doelen van de nog te ontwikkelen en deels al ontwikkelde leergang. Dit geldt ook voor de transfer van het geleerde naar andere aspecten van taalonderwijs (stellen en taalbeschouwing).

**TAALBESCHOUWING** Taalbeschouwingsonderwijs heeft betrekking op de ontwikkeling van inzicht in en reflectie op taal en taalverschijnselen. Taalbeschouwing heeft niet alleen te maken met de structurele aspecten van taal, maar ook met de semantische, pragmatisch-functionele, tekstuele en interculturele aspecten van taal en taalgebruik. In moderne taalmethoden komt taalbeschouwing in deze zin nog slechts in beperkte mate voor (van Gelderen 1988). De meeste methoden besteden alleen aandacht aan grammatica: woordbenoeming en zinsontleding. In groep 7 en 8 wordt relatief veel tijd voor grammatica-onderwijs uitgetrokken (drie kwartier per week), terwijl het rendement van dit onderwijs te wensen over laat (Zwarts 1990).

Het grootste probleem van taalbeschouwingsonderwijs is dat niet duidelijk is wat de doelen en leerinhouden van dit onderwijs moeten zijn. Een duidelijke leerlijn waarin staat vermeld welke leerinhouden en -activiteiten in welke jaargroepen op het gebied van taalbeschouwing aan de orde komen, ontbreekt nog. Dat geldt ook voor de strategieën die op dit gebied bij de kinderen ontwikkeld moeten worden. Over de functie van taalbeschouwingsonderwijs en de relatie met de andere taalaspecten zoals stellen, spellen en lezen bestaat nog veel onduidelijkheid.

**CONCLUSIE** Tekorten in het huidige onderwijs in de Nederlandse taal hebben voor een groot deel betrekking op het gebrek aan systematiek in en over de verschillende leerjaren heen. *Leerlijnen* op het gebied van schrijf-

ven, luisteren en spreken, woordenschat, spelling en taalbeschouwing ontbreken voor een belangrijk deel in de huidige taalmethoden. Daarnaast gaan veel methodenschrijvers uit van het eeuwenoude idee dat leerlingen taalvaardigheden leren door veel (schriftelijke) oefeningen te maken. Aanwijzingen naar de leerkracht en leerlingen toe *hoe* bepaalde lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheden het beste onderwezen en geleerd kunnen worden, ontbreken veelal. Richtlijnen voor het onderwijzen en leren van *strategieën of procedures* om belangrijke lees-, schrijf-, luister- en spreektaken aan te pakken, uit te voeren en toe te passen ontbreken te veel.

Het zal duidelijk zijn dat goed ontwikkelde taalmethoden noodzakelijk, maar niet voldoende zijn voor vernieuwing van taalonderwijs. De leerkrachten vormen in dit verband de belangrijkste factor. Zij dienen verschillende methoden op hun waarde te kunnen schatten en vaardig te zijn in de belangrijkste procedures of technieken van strategisch taalonderwijs.

### **Aanzet voor een actieplan taal**

Wat betreft de aanzet voor een actieplan taal stelt de commissie Aarnoutse (1995) aan de staatssecretaris voor om een projectgroep Actieplan Taal voor minimaal acht jaar in het leven te roepen met als taak het verbeteren en vernieuwen van taalmethoden en van de opleiding, nascholing en begeleiding van leraren. Deze projectgroep dient volgens de commissie uit een klein aantal personen te bestaan met een grondige kennis van de verschillende domeinen van taal, van de verschillende werkvelden (ontwikkeling, begeleiding, scholing en onderzoek) en van aanverwante beleidsterreinen (onderwijsvoorrang, Weer Samen Naar School en dergelijke).

De commissie stelt verder voor om de activiteiten van deze projectgroep in eerste instantie te richten op de groepen 1 tot en met 5 van de basisschool. Dit vanwege het feit dat de eerste leerjaren voor de kinderen van de basisschool van essentieel belang zijn voor hun verdere ontwikkeling en mogelijke tekorten of vertragingen later niet of slechts met veel moeite ongedaan kunnen worden gemaakt. In totaal worden vier projecten voorgesteld, namelijk:

- a ontwikkeling van een raamplan en leerlijnen taalonderwijs;
- b taalontwikkeling en taalonderwijs in de groepen 1 en 2;
- c leesonderwijs in groep 3;
- d leesonderwijs in de groepen 4 en 5.

Het eerste project gaat noodzakelijkerwijs vooraf aan de drie andere projecten; hier wordt de fundering gelegd voor het verdere werk. Het raamplan beschrijft de belangrijkste uitgangspunten, principes en doelen van modern taalonderwijs in de basisschool. In het raamplan wordt voor elk domein vermeld wat de belangrijkste (eind)doelen, inhouden, leer- en onderwijsactiviteiten en evaluatievormen zijn. Zoals eerder vermeld zijn leerlijnen de wegen of routes die voor de verschillende domeinen worden uitgezet en die leerkrachten en leerlingen kunnen volgen om op een efficiënte wijze de einddoelen te bereiken. Leerlijnen beschrijven de tussendoelen en de daarmee samenhangende leerinhouden en -activiteiten die leerlingen in de loop der jaren moeten bereiken; ze zorgen voor de noodzakelijke continuïteit, opbouw en samenhang van de leerprocessen. Het zal duidelijk zijn dat raamplan en leerlijnen voor het taalonderwijs regelmatig aangepast en bijgesteld moeten worden.

Het tweede project is erop gericht om in de groepen 1 en 2 meer systematiek in het taal-aanbod en de taalactiviteiten van de kleuters te brengen. Naast taalontwikkeling zal volgens de commissie ook de nodige aandacht aan taalonderwijs gegeven moeten worden. Onderwijs in de mondelinge taalvaardigheden en in woordenschat zal een centrale plaats moeten krijgen. Om deze ingrijpende veranderingen in de onderwijssituatie te realiseren dient een scholingsprogramma voor schoolbegeleiders en een begeleidingsprogramma voor leerkrachten ontwikkeld, uitgetoetst en uitgevoerd te worden.

Wat betreft het derde project moeten vroegtijdige interventieprogramma's bij methoden voor aanvankelijk lezen ontwikkeld worden. Deze programma's hebben tot doel de taal/leesontwikkeling van kinderen uit met name allochtone en Nederlandse risicogroepen te versnellen en zittenblijven en verwijzingen naar het speciaal onderwijs te voorkomen. Naast interventieprogramma's zullen

ook hier programma's voor schoolbegeleiders en voor leerkrachten en extra-leerkrachten moeten worden ontwikkeld en gegeven.

Het vierde project heeft betrekking op de verbetering van het begrijpend leesonderwijs in de groepen 4 en 5. Voorgesteld wordt om de leerkrachten te scholen in het efficiënt en flexibel gebruik van goed ontwikkelde taal/leesmethoden. Training in de procedures en technieken van strategisch leesonderwijs staat hierbij centraal: training in het stap voor stap uitleggen en voordoen van leesstrategieën, in de hardop denkmethode, in het werken met kleine heterogene groepen, in wederzijds onderwijzen (reciprocal teaching), in de directe instructiemethode, in de transfer van leesstrategieën naar andere vakken enzovoort. Voor de scholing van de leerkrachten en schoolbegeleiders zijn ook hier programma's nodig.

### **Impuls voor het basisonderwijs**

In mei 1995 verscheen de beleidsnota 'Een impuls voor het basisonderwijs' van staatssecretaris Netelenbos. Uit deze nota blijkt dat er een expertisecentrum taalonderwijs moet worden opgericht, een actieprogramma voor de onderbouw op stapel staat, extra formatie in de onderbouw komt, methoden in de toekomst worden beoordeeld en de resultaten daarvan gepubliceerd, en toetsen moeten worden ontwikkeld waarmee scholen de resultaten van hun onderwijs kunnen vaststellen en vergelijken met die van andere scholen. Uit de paragrafen die handelen over het taalonderwijs (3.3) en de onderbouw (3.4) blijkt dat de staatssecretaris de uitkomsten van de *Probleemidentificatie en een aanzet voor een actieplan taal* vrijwel geheel onderschrijft: de tekorten in de bestaande taal/leesmethoden en in de opleiding, nascholing en begeleiding van leraren; de noodzaak van een raamplan en van leerlijnen op het gebied van het taalonderwijs, enzovoort.

Verrassend is dat de staatssecretaris niet kiest voor de instelling van een projectgroep Actieplan Taal, maar voor de oprichting van een Expertisecentrum Taalonderwijs, verbonden aan een (nader te bepalen) universiteit. In een brief van mei 1995, waarin de staatssecretaris de Nederlandse universiteiten uitnodigt om voorstellen te doen voor de opzet van een

Expertisecentrum Nederlands, wordt het doel van dit centrum als volgt omschreven:

*'Het doel van het centrum is verbetering/vernieuwing van taalmethoden, het verbeteren van opleiding, nascholing en begeleiding van leraren. Verder worden tot de activiteiten van het expertisecentrum gerekend:*

- *het ontwikkelen van een raamplan Nederlands op de basisschool met daarbij aandacht voor de samenhang tussen het onderwijs in Nederlands als moedertaal en het onderwijs in Nederlands als tweede taal;*
- *het bijeenbrengen van expertise inzake taalvererving in de basisschool binnen de wetenschap, de lerarenopleidingen, de onderwijsverzorging en de scholen;*
- *het zorg dragen voor draagvlak bij het onderwijsveld voor een vernieuwing van het taalonderwijs.'*

In de periode van 1995 tot 2003 is voor het centrum een budget beschikbaar van een miljoen gulden per jaar. In totaal worden drie voorstellen of offertes ingediend, te weten van:

- a een samenwerkingsverband van de Universiteit van Amsterdam, de Vrije Universiteit, de universiteiten van Utrecht en Groningen;
- b de universiteit van Brabant;
- c de universiteit van Nijmegen.

Een adviesgroep van drie externe deskundigen komt na toetsing van de drie offertes tot de unanieme slotconclusie dat het voorstel van de universiteit van Nijmegen, geschreven door Verhoeven en Aarnoutse, het 'sterkst en het meest evenwichtig naar voren komt.' De staatssecretaris heeft dit advies overgenomen.

## **Expertisecentrum Nederlands**

Het Nijmeegse voorstel gaat ervan uit dat het onderwijs in de Nederlandse taal aan een fundamentele vernieuwing toe is en dat de kloof tussen theorie en praktijk, tussen onderzoekers en praktijkmensen zo snel mogelijk overbrugd moet worden. Probleemsituaties in de feitelijke onderwijspraktijk moeten volgens de auteurs het vertrekpunt zijn voor ontwikkelingsonderzoek, waarin oplossingen worden aangedragen, vorm gegeven (in prototypen), in de praktijk worden uitgeprobeerd en op hun haalbaarheid en effect worden onderzocht. In dit praktijkgericht onderzoek is een zo volledig mogelijke integratie tussen praktijk, theorievorming, onderzoek, ontwikkeling, implementatie en (na)scholing van groot

belang. Samenwerking tussen leerkrachten, onderzoekers, begeleiders en opleiders staat hierbij centraal; voor hen allen geldt dat ze van en met elkaar kunnen leren. Het ontwikkelingsonderzoek zal voor een groot deel worden uitgevoerd op ontwikkelscholen samen met onderzoekers, regionale schoolbegeleiders en opleiders. In verband met de implementatie van de vernieuwingen worden netwerken geformeerd bestaande uit schoolbegeleiders, opleiders en leerkrachten. Op het gebied van scholing worden jaarlijks workshops en werkconferenties georganiseerd waarop de ontwikkelde prototypen worden besproken en waarop trainingen worden verzorgd. Uiteindelijk zal er een begeleide overdracht van de opbrengsten van het expertisecentrum plaatsvinden naar regionale kaders en naar educatieve uitgeverijen. Hierbij worden de Landelijke Pedagogische Centra nadrukkelijk ingeschakeld.

Inhoudelijk gezien worden in het Expertisecentrum Nederlands twee soorten activiteiten uitgevoerd die elkaar voor een belangrijk deel beïnvloeden, namelijk de ontwikkeling van een Raamplan voor het onderwijs in de Nederlandse taal en de uitvoering van een aantal ontwikkelingsprojecten.

Het Raamplan vormt de basis of het fundament voor alle andere activiteiten van het expertisecentrum: het geeft de koers en het kader aan waarlangs en waarbinnen gewerkt wordt. Het Raamplan dient een visie te geven van het onderwijs in de Nederlandse taal dat op niet te lange termijn in de praktijk kan worden gerealiseerd; het dient uit te gaan van de kennis en verwachtingen die op dat gebied in Nederland en daarbuiten bestaan. Een van de eerste taken zal dan ook zijn om deze kennis en verwachtingen te inventariseren en te bundelen in systematische overzichten of meta-analyses. Omdat het van groot belang is dat het onderwijsveld het Raamplan breed onderschrijft, worden er verschillende hearings en conferenties georganiseerd en artikelen in bekende tijdschriften geschreven. Op basis van vooral de uitkomsten van de ontwikkelingsprojecten zal het Raamplan periodiek worden bijgesteld en geconcretiseerd in de vorm van leerlijnen.

De ontwikkelingsprojecten hebben betrekking op de volgende zes aandachtsgebieden:

woordenschatontwikkeling, versterking van communicatieve vaardigheden, beginnende geletterdheid, begrijpend leesonderwijs, vroegtijdige onderkenning van leerproblemen, en interventie bij leerproblemen. We volstaan hier met een korte aanduiding van deze projecten.

**WOORDENSCHATONTWIKKELING** Het gebrek aan woordenkennis bij kinderen uit sociaal zwakke milieus en bij allochtone kinderen is mogelijk de hoofdoorzaak van het falen van een aanzienlijk deel van deze kinderen in het basis- en voortgezet onderwijs. Drie mogelijkheden dienen benut te worden: het frequent aanbieden van woorden in de context, het geven van directe instructie in de betekenis van woorden of begrippen en het helpen van ouders bij de ontwikkeling van de woordenschat van hun kinderen thuis. Nagegaan wordt hoe deze mogelijkheden het beste kunnen worden omgezet in concrete handelingen en materialen.

**COMMUNICATIEVE VAARDIGHEDEN** Het onderwijs in de Nederlandse taal aan jongere kinderen zal in veel sterkere mate dan nu het geval is uit moeten gaan van interactieve onderwijsleersituaties waarin autochtone en allochtone leerlingen gezamenlijk participeren. Aan de hand van bestaande, goed ontwikkelde methoden en aanvullend materiaal dat ontwikkeld wordt op basis van strategisch onderwijs, zal samen met leerkrachten geprobeerd worden het spreek- en luisteronderwijs te systematiseren en te optimaliseren.

**BEGINNENDE GELETTERDHEID** In de kleuterperiode kan door middel van taalspel en directe instructie het metalinguïstisch bewustzijn van kinderen worden gestimuleerd. Metalinguïstische vaardigheden dienen voor en tijdens het lees- en schrijfonderwijs tot ontwikkeling te komen. Op het einde van groep 3 moeten alle kinderen de elementaire lees- en schrijfhandeling beheersen, terwijl op het einde van groep 4 een zekere mate van automatisering van de lees- en schrijfvaardigheid moet zijn bereikt. De vraag is hoe (extra) leerkrachten met de bestaande methoden en de te ontwikkelen materialen en richtlijnen deze wensen kunnen realiseren.

**BEGRIJPEND LEESONDERWIJS** De groepen 3 en 4 van het basisonderwijs en de lagere groepen van het speciaal onderwijs krijgen relatief weinig onderwijs in begrijpend lezen. Vooral kinderen die zwak zijn in decoderen en hierin veel oefening nodig hebben, besteden te weinig aandacht aan het begrijpen van schriftelijke informatie. Onderzoek laat zien dat begrijpend lezen met behulp van strategisch onderwijs en directe instructie in sterke mate kan worden ontwikkeld. Aan de hand van bestaande, goed ontwikkelde methoden, aanvullende materialen en richtlijnen zal worden nagegaan in hoeverre bepaalde begrijpend leesvaardigheden bij vooral technisch zwakke lezers verbeterd kunnen worden.

**ONDERKENNEN VAN LEERPROBLEMEN** Het is van groot belang om leerproblemen zo vroeg mogelijk te onderkennen. Dit om leerachterstanden en verwijzing naar het speciaal onderwijs te voorkomen. In de groepen 1 tot en met 4 is grote behoefte aan leerlingvolgsystemen die zo dicht mogelijk tegen het te geven onderwijs aan zitten en aan diagnostische instrumenten die de aard van de leerproblemen zo goed mogelijk kunnen lokaliseren. Bovendien moeten er concrete aanwijzingen worden gegeven in de richting van mogelijke remediëring.

**INTERVENTIE BIJ LEERPROBLEMEN** Geconstateerde leerproblemen dienen met name in de onderbouw van het basisonderwijs zo snel mogelijk te worden weggewerkt. De ontwikkeling van interventieprogramma's en van multimedia en de inzet en scholing van extra-leerkrachten om deze middelen op een adequate wijze te gebruiken liggen voor de hand.

Vergelijking van de voorstellen van de commissie Aarnoutse (1995) en het Nijmeegse voorstel voor het Expertisecentrum Nederlands laat zien dat er veel overeenkomst tussen beide voorstellen bestaat. Ontwikkeling van een Raamplan met de daarbij behorende leerlijnen, onderwijs in woordenschat, in spreken en luisteren, en verbetering van het leesonderwijs in de verschillende groepen komen in beide voorstellen aan de orde. De ontwikkeling van interventieprogramma's voor kinderen met leerproblemen wordt eveneens in

beide voorstellen bepleit. De constructie van leerlingvolgsystemen en van diagnostische instrumenten voor vroegtijdige onderkenning van leerproblemen komt alleen in het Nijmeegse voorstel voor.

Hoewel beide voorstellen inhoudelijk niet zoveel van elkaar verschillen, bestaat er een duidelijk verschil in aanpak of strategie. Terwijl in het voorstel van de commissie Aarnoutse het accent sterk op het ontwikkelen van cursussen of programma's voor de scholing van leerkrachten, schoolbegeleiders en opleiders wordt gelegd, staat in het Nijmeegse voorstel het doen van ontwikkelingsonderzoek met alle participanten samen centraal. In het Nijmeegse voorstel gaat de voorkeur eerder uit naar een bottom-up dan een top-down benadering: er wordt nadrukkelijk uitgegaan van de problemen zoals die zich in de onderwijspraktijk voordoen en de leerkrachten worden vanaf het begin bij de oplossing van de problemen ingeschakeld. Hoewel scholingscursussen het voordeel hebben dat ze in korte tijd en op veel plaatsen gegeven kunnen worden, is het gevaar niet denkbeeldig dat de invloed van dergelijke cursussen op het gedrag van de leerkracht in de klas niet erg groot is. De sterke kant van ontwikkelingsonderzoek is dat leerkrachten, schoolbegeleiders en opleiders intensief bij de problematiek betrokken worden en uitgedaagd worden om oplossingen aan te reiken; hun leerproces wordt meer intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd. Een probleem is dat relatief slechts een beperkt aantal leerkrachten, schoolbegeleiders en opleiders bij ontwikkelingsactiviteiten betrokken kunnen worden. Via netwerken, workshops en werkconferenties zal veel aandacht aan de verspreiding en implementatie van ideeën en prototypen moeten worden besteed en aan de training van leerkrachten, schoolbegeleiders en opleiders.

## Literatuur

- Aarnoutse, C., K. de Gloppe, Th. Hendriks, P. Litjens, J. Sijstra & K. Vernooij, *Probleemidentificatie en Aanzet voor een Actieplan Taal*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Veldirectie Primair Onderwijs, Den Haag, 1995.
- Aarnoutse, C.A.J., 'Ontwikkeling van leesvoor-

denschat' in: *School en begeleiding*, 1993, 28, p. 28-31.

Aarnoutse, C.A.J., & A.C.E.M. Weterings, 'Onderwijs in begrijpend lezen' in: *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, p. 82-101.

Assink, E.M.H. *Leerprocessen bij het spellen*. Dissertatie. Utrecht, RUU, 1983.

Bereiter, C. & M. Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, 1987.

Commissie Evaluatie Basisonderwijs, *Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs. Eindrapport*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen; Inspectie van het Onderwijs. Den Haag, 1994.

Daalen-Kapteijns, M. van, C. Schouten-Van Pareren & K. de Gloppe, 'Het afleiden van woordbetekenissen uit de context' in: *Levende Talen*, 1993, 485, p. 589-593.

Gelderen, A. van, *Taalbeschouwing, wat is dat?* Amsterdam, SCO, 1988.

Litjens, P., *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijs-situaties*. Enschede, SLO, 1990.

Netelenbos, T., *Een impuls voor het basisonderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Den Haag, Sdu DOP, 1995.

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1992.

Sijstra, J., *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem, CITO/PPON, 1992.

Ven, H. van de, *Effectief Leren Lezen. Ondersteuningsprogramma*. Tilburg, KUB, 1994.

Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Diagnose van kindertaal*. Tilburg, Zwijzen, 1989.

Vernooij, K. 'Leesproblemen voorkomen' in: *Jeugd in School en Wereld*, 1994, 79, p. 4-7.

Zuidema, J., *Efficiënt spellingonderwijs: een leer- en expertmodel voor het spellen*. Dissertatie. Leuven, Acco, 1988.

Zwarts, M.A., *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem, CITO/PPON, 1990.