

## Bouwstenen voor adaptief taalonderwijs

*Uit veel onderzoek blijkt dat het met de (schriftelijke) taalvaardigheid van kinderen op de basisschool niet best gesteld is. Volgens Ludo Verhoeven komt dat onder andere doordat wetenschappelijke inzichten in taalleerprocessen niet in de schoolpraktijk doordringen; er is te weinig samenspraak tussen onderzoekers en praktijkmensen.*

*Effectief taalonderwijs zou adaptief moeten zijn. In zijn bijdrage probeert Verhoeven aan te geven hoe de adaptiviteit van het taalonderwijs op de basisschool kan worden verbeterd. Na een korte uitweiding over de kerndoelen in het basisonderwijs, gaat hij in op het actuele taalonderwijs. Vervolgens beschrijft hij langs welke wegen adaptieve vormen van taalonderwijs mogelijk gerealiseerd kunnen worden. Het artikel besluit met enkele voorbeelden.*

Zowel nationale als internationale peilingsonderzoeken geven aan dat de taalleerresultaten van Nederlandse kinderen als zwak gekwalificeerd moeten worden. Bij onlangs door het Instituut voor Toetsontwikkeling gehouden taalpeilingen halverwege en einde basisonderwijs is geprobeerd op basis van een expliciet criterium een profiel van de (schriftelijke) taalvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen (Zwarts 1990; Sijtsma 1993). Daarbij is de teneur dat de effectiviteit van het onderwijs in schriftelijke vaardigheden te wensen overlaat. Een recente internationale vergelijking van leesprestaties laat bovendien zien dat Nederlandse kinderen op de leeftijd van 9 en 14 jaar qua leesvaardigheid duidelijk achterblijven bij leeftijdgenoten uit andere Westerse landen (Elley 1992).

De gesignaleerde magere opbrengst van het taalonderwijs valt vooral te verklaren vanuit het feit dat de didactiek van het taalonderwijs op de basisschool in Nederland is achtergebleven bij internationale ontwikkelingen.

Hoewel het inzicht in leerprocessen op het terrein van gesproken en geschreven taal de afgelopen decennia dankzij een grote internationale onderzoeksinspanning, met name in de Angelsaksische landen sterk is verbeterd, heeft dit nauwelijks enige impact gehad op de onderwijspraktijk in Nederland.

De didactische kwaliteit van het taalonderwijs op de basisschool is in Nederland nauwelijks ter discussie gesteld. Uit de schaarse onderzoeken komt echter een weinig florisant beeld naar voren. In gangbare taalmethodes bestaat weinig oog voor authentieke leertaken die aansluiten bij de kennis en de beleavingswereld van kinderen. De meeste methodes blijken zich vooral te richten op eenzijdige, toetsbare beheersingsdoelen. Bovendien laten de meeste methodes weinig ruimte voor responsiviteit van de leerkracht. Responsiviteit veronderstelt dat leerkrachten kinderen in spontane en geplande situaties de ruimte bieden om taal op functionele wijze te hanteren. Leerkrachten blijken in de praktijk grote moeite te hebben met het omgaan met kinderen die afkomstig zijn uit verschillende sociale en culturele groepen. Zij blijken vooral problemen te ondervinden met het aanpassen van het onderwijs aan kinderen met specifieke leerbehoeften. De huidige taalmethodes geven daarvoor weinig aanwijzingen. De adaptiviteit van het onderwijs is daarmee in het geding.

### Kerndoelen

Taal kunnen we opvatten als een middel tot communicatie en een instrument tot het ordenen van de eigen gedachten en gevoelens. Als zodanig zijn bij taalgebruik communicatieve, cognitieve en affectieve functies in het geding. Al deze functies zijn van belang voor het zich ontwikkelende individu. Aan functionele taalvaardigheid kunnen we de volgende deelcompetenties onderscheiden (Sijtsma 1991; Verhoeven 1994):

- 1 *Grammaticale competentie*; hieronder worden begrepen: fonologische vaardigheden, woordenschat en syntactische vaardigheden die elk hun eigen regelsysteem kennen.
- 2 *Tekstuele competentie*; onder tekstuele competentie worden kennis en vaardigheden begrepen die samenhangen met de opbouw van teksten. Begrippen als cohesie (samenhang in

vorm) en coherentie (samenhang in betekenis) treden daarbij op de voorgrond.

- 3 *Strategische competentie*; hierbij wordt het vermogen bedoeld om met behulp van verbale en non-verbale strategieën eenmaal gestelde communicatieve doelen te bereiken.
- 4 *Sociolinguïstische competentie*; hierbij gaat het om kennis van socio-cultureel bepaalde regels van taalgebruik in specifieke contexten.

Een belangrijke extra component vormt de vaardigheid tot (de)coderen. Kinderen leren de hiervoor genoemde competenties niet alleen toepassen in mondelinge, maar ook in schriftelijke communicatie. Leren lezen en schrijven veronderstelt dat kinderen zich bewust worden van de klankstructuur van woorden en via fonologische representaties van woorden geleidelijk aan visuele woordrepresentaties leren vormen (Adams 1990). Naarmate geschreven woordrepresentaties sneller beschikbaar komen, kunnen kinderen zich beter oriënteren op het begrijpen en produceren van tekst. Van belang is dat leren lezen en schrijven worden gezien tegen het licht van de totale taalontwikkeling. Onder de brede noemer van taalverwerving leren kinderen niet alleen luisteren en spreken, maar ook tekens duiden en representeren, lezen, schrijven en dramatische expressie. Daarbij geldt dat ontwikkeling van een van deze domeinen ook een ontwikkeling in de andere domeinen met zich meebrengt. Zo wordt lezen gemakkelijker wanneer er een discussie aan voorafgaat. Evenzo wordt de kwaliteit van het schrijven verbeterd wanneer er een discussie of een leestekst aan voorafgaat.

In het kader van het taalonderwijs op de basisschool is het van belang vast te stellen welke kerndoelen voor het vak Nederlands worden aangehouden. Daarbij kunnen we onderscheid maken tussen de domeinen mondeling taalgebruik, lezen en schrijven, informatievaardigheden en taalbeschouwing.

- Wat het *mondeling taalgebruik* betreft legt het basisonderwijs de nadruk op het kunnen deelnemen aan dialogen met het doel informatie uit te wisselen, een eigen mening weer te geven, of een voor hen aanvaardbaar resultaat te bereiken. Daaraan kunnen we nog specifieke vaardigheden toevoegen voor luisteren (instructies, radio- televisieprogramma's) en spreken (publiekgerichte monoloog).
- Wat betreft *lezen* wordt als algemeen niveau verondersteld dat leerlingen kritisch teksten kunnen lezen die aansluiten bij hun ervaringswereld en hun ontwikkelingsniveau. Daarnaast worden zij verondersteld naar aanleiding van fictionele en non-fictionele teksten vragen te kunnen beantwoorden inzake de beschreven personages en situatie, de relatie tussen tekst en werkelijkheid en de waarde van de tekst. Ook moeten zij op hen gerichte schriftelijke instructies kunnen uitvoeren.
- Wat betreft *schrijven* wordt ervan uitgegaan dat leerlingen in staat zijn door middel van aantekeningen hun kennis, gevoelens en gedachten te verkennen en te ordenen. Daarnaast zouden zij in staat moeten zijn uiteenlopende schrijfp opdrachten correct uit te voeren ten behoeve van hun directe omgeving, of instanties daarbuiten. Ook zouden zij op basis van suggesties en reacties van anderen een (eigen) tekst moeten kunnen herschrijven.
- Met betrekking tot *informatievaardigheden* wordt de nadruk gelegd op adequate lees- en luisterstrategieën, op de toegang tot informatiebronnen (media, bibliotheken, gegevensbestanden) en op het gebruik van tekstverwerkingsapparatuur.
- Voor wat het laatste taaldomein, *taalbeschouwing*, betreft worden genoemd de kennis en toepassing van spellingregels, inzicht in de structuur van uiteenlopende tekstsoorten en inzicht in communicatieve situaties.

### Praktijk van het taalonderwijs

Er zijn duidelijke aanwijzingen dat het taalonderwijs in Nederland achterblijft bij internationale ontwikkelingen. In ons land borduurt het taalonderwijs nog altijd voort op sterk traditionele kaders. Vernieuwing krijgt nauwelijks enige kans, omdat aan de fundamenten van het onderwijs niet getornd wordt. De wijze van opzet en organisatie van het taalonderwijs ziet er op veel scholen nagenoeg identiek uit als die in de jaren vijftig. Dit komt mede doordat er in ons land weinig samenspraak is geweest tussen onderzoekers en praktijkmensen. Het gevolg was dat in onderzoeken de aandacht vooral uitging naar sterk gecontroleerde, kunstmatige testsituaties. Aan vragen van mensen uit de onderwijspraktijk over de complexiteit van het taalonderwijs in

de praktijk van alledag is grotendeels voorbijgegaan.

Wat is er nu precies mis met het taalonderwijs?

In de eerste plaats is het taalonderwijs in zijn huidige vorm sterk verkokerd geraakt. Het onderwijs is als het ware *verknijpt in aspecten of domeinen* – mondelinge taal, lezen, schrijven, woordenschat, taalbeschouwing – die elk in aparte leergangen worden onderwezen. Vaak zijn de hier genoemde componenten nog verder verkaveld in te onderwijzen deelaspecten. Uit recent onderzoek blijkt dat ontwikkeling in één van deze domeinen ook een ontwikkeling in de andere domeinen met zich meebrengt. In de didactiek kan hiervan gebruik gemaakt worden door juist een integratie van kennis en vaardigheden na te streven: een gelezen tekst kan in een groepsdiscussie nader worden beschouwd en worden verwerkt in een over hetzelfde onderwerp te schrijven opstel dat vervolgens weer door andere leerlingen kan worden gelezen en bediscussieerd. Op een dergelijke manier kan taal ook in de les als communicatiemedium worden gehanteerd.

Een tweede probleem is dat taal leren in hoge mate als een *passief verwerkingsproces* wordt gezien. In de feitelijke onderwijspraktijk krijgen kinderen in hoge mate materialen aangereikt die om een receptieve wijze van verwerking vragen. Daarbij valt te denken aan series leesteksten, werkboekjes en werkbladen waarin meestal wordt uitgegaan van één mogelijke leerroute en één mogelijke oplossing. Dit werkt een passieve oriëntatie van leerlingen sterk in de hand. Waar het gaat om aan te leren kennis en vaardigheden met een sterk algoritmisch karakter, zoals bij het aanvankelijk lezen en bij het leren van de spelingsregels, valt een receptieve benadering te verdedigen. Bij het aanleren van communicatieve vaardigheden in gesproken en geschreven taal is echter een actieve betrokkenheid van leerlingen geboden. Onderzoek laat zien dat hoe meer leerlingen in het taal leerproces actief worden betrokken, hoe beter de leerresultaten zijn.

Verder ligt binnen traditioneel taalonderwijs het accent doorgaans op het aanleren van vaardigheden zonder veel rekening te houden

met de *leermotivatatie van leerlingen*. Aan de hand van vooraf bepaalde teksten en lesinhouden wordt kinderen geleerd hun repertoire aan leesstrategieën uit te bouwen en te onderhouden. Daarbij krijgen kinderen taken voorgeschoteld die een steeds groter beroep doen op hun capaciteit om zelfstandig opdrachten en taken rondom begrijpend lezen uit te voeren. Op deze manier wordt er impliciet van uitgegaan dat leerling gemotiveerd blijven: intrinsiek vanuit hun taakgerichte zelfwerkzaamheid en extrinsiek vanuit de erkenning van die zelfwerkzaamheid door de leerkracht. Met het oog op bevordering van de intrinsieke motivatie van kinderen verdient het aanbeveling om zoveel mogelijk uit te gaan van de leefwereld en de interesses van leerlingen. Door uit te gaan van interessante leerstof kan de belangstelling van leerlingen worden versterkt. Bovendien kan het zelfvertrouwen van leerlingen worden versterkt door tijdens het leerproces veelvuldig succeservaringen in te bouwen.

Een bijkomend punt van zorg in het huidige taalonderwijs is het gebrek aan ruimte voor *sociale interactie*. Juist door middel van samenwerking tussen leerlingen blijken cognitieve strategieën versterkt te kunnen worden. In sociale netwerken leren kinderen geleidelijk hun eigen kennisbronnen en oplossingsstrategieën te expliciteren en te toetsen aan die van anderen. Door middel van sociale processen leren kinderen betekenissen binnen een bepaald domein af te grenzen, hetgeen vooral voor de woordenschatontwikkeling van belang is.

Voorts geldt dat de *kwaliteit van de materialen* die in het huidige taalonderwijs worden gebruikt sterk te wensen overlaat. Dit geldt zowel voor methodische materialen als voor het aanbod aan leesboeken. Er worden bovendien in het onderwijs veel te weinig verbanden gezocht met wereldoriënterende vakken en met (kinder-)literatuur. (Zie in dit verband de bijdrage van Piet Mooren in dit nummer van *Moer*.) Daarnaast is er weinig zicht op de potentiële bijdrage aan het taalonderwijs vanuit de informatietechnologie. Leerkrachten hebben in het huidige taalonderwijs nog vrijwel geen notie van de wijze waarop moderne communicatiemediën (computers, CD-ROM, CD-i) op zinvolle wijze kunnen worden ingezet.

Verder blijken leerkrachten grote moeite te hebben met het omgaan met *leerlingen die van huis uit sterk verschillen* in niveau van hun taalontwikkeling. Het onderwijs aan allochtone kinderen stelt schoolteams voor grote problemen. In het algemeen blijkt dat het niveau van taalbeheersing van allochtone leerlingen in het Nederlands bij het begin van jaargroep 3 nog ver achterblijft bij dat van Nederlandse leeftijdgenoten (Verhoeven & Vermeer 1989 en 1996). Gemiddeld komen allochtone leerlingen in de onderbouw van het basisonderwijs op alle niveaus behoudens de uitspraak lager uit dan Nederlandse leeftijdgenoten. Zij hebben problemen op het terrein van klankonderscheiding, woordenschat en bij het begrijpen en zelf vormen van grotere teksteenheden, zoals zinnen en teksten. De problemen zijn veruit het grootst op het terrein van de woordenschat.

Als laatste probleem geldt het *gebrek aan continuïteit* in het leer- en vormingsaanbod in het basisonderwijs. Er is binnen schoolteams weinig zicht hoe abrupte overgangen in het taalonderwijs tussen voorschoolse socialisatie, en de onder-, midden- en bovenbouw van het basisonderwijs kunnen worden vermeden. Er is dringend behoefte aan continue leerlijnen die voor de verschillende inhoudsconcreet maken hoe het taalonderwijs over de periode van de basisschool het beste kan worden vormgegeven.

### **Naar adaptief taalonderwijs**

In antwoord op de vraag hoe het taalonderwijs beter kan aansluiten bij de leerbehoeften van kinderen die verschillen in aanleg en die afkomstig zijn uit uiteenlopende sociale en culturele groepen, gaan we uit van de volgende theoretische uitgangspunten.

Ten eerste wordt in navolging van Bruner (1986) taalverwerving nadrukkelijk gezien als een *emancipatorisch* proces. Taalverwerving staat als zodanig in dienst van de persoonsontwikkeling. Dankzij een toenemende taalcompetentie worden kinderen steeds beter in staat om op kritische en zelfverantwoordelijke wijze deel te nemen aan het maatschappelijke en culturele leven. Van belang is dat het taalonderwijs aan jonge kinderen is gericht op betekenisverlening aan hun fysieke en sociale

wereld en aan henzelf. In die zin impliceert taalonderwijs niet alleen de overdracht van kennis en vaardigheden, maar ook de vorming van het individu. Een en ander stelt naar onze mening hoge eisen aan de authenticiteit van leertaken.

Ten tweede kan taalontwikkeling worden omschreven als een proces dat bij uitstek *sociaal* genoemd kan worden. Onder invloed van voorbeeldgedrag en in interacties met ouderen in taalgebruikssituaties ontdekken kinderen de betekenis van gesproken en geschreven taal in het dagelijks leven. Vooral geïnspireerd vanuit Vygotskij's ideeën over taalontwikkeling en leren in het algemeen ontstaat het inzicht dat bij een rijk taalaanbod een vroege ontwikkeling van gesproken en geschreven taal kansrijk is. Vygotskij (1964) stelt in het kader van een optimale persoonsvorming dat de zin van het leren voor kinderen continu helder moet zijn. Het leren moet voortdurend zo veel mogelijk functioneel zijn voor de (school)praktijk van alledag zoals kinderen die ervaren. Binnen de ontwikkelings-theorie van Vygotskij staat de interactie tussen volwassene en kind centraal. Vanuit die interactie kunnen kinderen op zinvolle wijze deelnemen aan de cultuur en ontstaat bij hen de behoefte tot leren. Hetgeen het kind op een zeker tijdstip reeds op eigen kracht kan volbrengen wordt aangeduid als het actuele ontwikkelingsniveau. Van belang is dat naast dit niveau een *zone van naaste ontwikkeling* kan worden aangeduid. Dit niveau geeft aan wat het kind aan kan in geval het sociale ondersteuning krijgt van anderen. Binnen de zone van naaste ontwikkeling is er voor het kind de mogelijkheid om in samenwerking met anderen op een hoger ontwikkelingsniveau te komen. Die samenwerking gaat uit van het gezamenlijk opnieuw beleven van historisch gegroeide sociaal-culturele activiteiten waarbij ouderen het kind ondersteuning bieden. Als zodanig wordt in de interactie tussen ouder en kind de cultuur gereconstrueerd. Om de motivatie van kinderen te bevorderen bepleit Resnick (1987) meer natuurlijke instructievormen in de geest van de aloude relatie 'meester-gezel'. Leren definieert zij vervolgens als een sociaal proces waarbij functionele vaardigheden worden verworven in een rijke en realistische context.

Ten derde wordt taalontwikkeling opgevat als een *actief* proces waarin kinderen hun taalsysteem en hun kennis van de wereld voortdurend reorganiseren op basis van het taal aanbod dat zij tegenkomen. Ondermeer uitgaande van de theorie van het *constructivisme* van Piaget wordt aangenomen dat kinderen tot ontdekkingen komen over gesproken en geschreven taal door actief met hun wereld bezig te zijn. Door nieuwe informatie te integreren en op te slaan in het geheugen breiden zij hun taal- en kennissysteem uit. Door in het onderwijs uit te gaan van rijke contexten waarbij ruimte wordt geboden aan door leerlingen te maken keuzes kan de activiteit van leerlingen worden bevorderd. Alleen door actief betrokken te zijn leren kinderen adequate aanpakstrategieën hanteren.

Ten vierde is een belangrijk gegeven dat in het proces van taalontwikkeling *metacognitie* een belangrijke rol speelt. Reeds op zeer jonge leeftijd leren kinderen spontaan stil te staan bij vormaspecten van taal. Geleidelijk ontwikkelen zij een metalinguïstisch bewustzijn waarin impliciete kennis over zowel functies als structuur van taal expliciet wordt gemaakt (Verhoeven 1994b). In een ondersteunende omgeving waarin kinderen op een betekenisvolle wijze met schrift in aanraking komen, kunnen zij de functies van geschreven taal en een aantal schriftconventies leren kennen (Sulzby & Teale 1991). Door in het onderwijs kinderen bewust te maken van hun eigen (leer)gedragsregels kan hun metacognitieve capaciteit worden vergroot. Dit kan onder meer worden bereikt in taalbeschouwingslessen door de instructie te richten op begrip, inzicht en op integratie van het geleerde in het eigen kennisbestand van kinderen. Naarmate de metacognitie van kinderen toeneemt, zijn zij steeds beter in staat hun kennis en strategieën over te dragen van de ene situatie naar de andere.

Ten vijfde is er evidentie dat het proces van taalvererving in hoge mate wordt bevorderd door een proces van *wederkerend onderwijzen*. In de lijn van Brown en Palincsar (1989) kan de leerkracht door het aanbrengen en wendbaar maken van leerstrategieën kinderen in steeds grotere mate richten op zelfcontrole. Doordat kinderen leren hun eigen leerprocessen te controleren worden zij in hun ontwik-

keling steeds minder afhankelijk van hun omgeving. In het onderwijs kan de zelfcontrole bij leerlingen worden bevorderd door hen te helpen informatie te organiseren en te structureren (cognitief), door hen te leren zichzelf te bevragen, dan wel te corrigeren (evaluatief), of door hen te helpen bij het richten van hun aandacht, het behouden van hun motivatie en het minimaliseren van hun faalangst. Met het oog op bevordering van de intrinsieke motivatie van kinderen is van belang uit te gaan van de leefwereld en interesses van het kind. In deze optiek gaan leerkrachten en leerlingen samen op zoek naar kennis en proberen zij samen de oplossing van bepaalde problemen te zoeken. Daarbij krijgt de leerkracht de taak toebedeeld van het coachen van kleine groepen leerlingen in het exploreren van een bepaald vakgebied, het geven van feedback en het uitleggen van cognitieve en sociale doelen en taken.

Ten zesde is van groot belang dat het *onderwijsrepertoire* van de leerkracht in het onderwijs breed en flexibel is. Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen uiteenlopende strategieën die al naar gelang de behoeften van leerlingen kunnen worden ingezet. Vooral bij de begeleiding van combinatieklassen is een flexibele inzet van onderwijsstrategieën vereist (Veenman & Roelofs 1992). Responsiviteit kan in dit licht worden gezien als een kenmerk van de bekwame leerkracht. Effectieve leerkrachten weten op flexibele wijze te selecteren uit verschillende technieken. Door bepaalde communicatieve handelingen voor te doen, of door het hardop formuleren van oplossingsstrategieën stelt de leerkracht kinderen in staat zich via imitatie of observerend leren handelingen eigen te maken. 'Scaffolding', een begrip ontleend aan Bruner, is een cruciale strategie, die inhoudt dat de leerkracht in een dialoog met de leerling de complexiteit van de leertaak aanzienlijk weet te vereenvoudigen. Directe instructie wordt vooral van belang geacht voor leerlingen in achterstandssituaties. Door bij deze leerlingen de effectieve leertijd te vergroten kunnen mogelijkserwijs leerachterstanden worden ingelopen. Onder leertijd kan zowel de instructie-, als de oefen- en verwerkingstijd worden begrepen.

Ten zevende kan een groot belang worden

toegekend aan vormen van *coöperatief leren*. Juist door middel van samenwerking kunnen cognitieve strategieën worden versterkt (Cazden 1988; Stahl 1995). In dit kader heeft de vorming van heterogene groepen de voorkeur boven homogene groepen. Om coöperatieve werkvormen een kans van slagen te geven dienen leerlingen taken te krijgen toebedeeld die zij aankunnen. Daarnaast verdient het aanbeveling om uit te gaan van gemeenschappelijke doelen en waardering en van een explicitering van de verantwoordelijkheid van ieder groepslid. Slavin (1990) laat zien dat in dit licht taakspecialisaties die zijn aangepast aan de individuele behoeften van leerlingen, relevant zijn.

Ten achtste dient met het oog op preventie van taalleerproblemen en in het kader van Weer Samen Naar School een belangrijke plaats te zijn weggelegd voor *diagnostisering en remediëring* door de leerkracht. Ten aanzien van kinderen die in hun ontwikkeling zijn bedreigd zijn we met onderzoekers als Clay en Slavin van mening dat het nauwgezet door de (extra-)leerkracht *controleren van leerprocessen* van groot belang is. In affectief opzicht is een controlerende tutor vooral van betekenis als vertrouwenspersoon; in cognitief opzicht als persoon die hiaten in het leren kan opsporen en aanvullen. Een ondersteunende omgeving waarin wordt aangesloten bij hetgeen het kind kan en weet, zodat het ook succeservaringen kan boeken, is daarbij geboden. Door middel van observatie en registratie kan een continue procesgerichte diagnostiek worden gerealiseerd waarin zowel de cognitieve als de affectieve dimensies van het leergedrag van zwakke leerlingen in beeld kan worden gebracht (Valencia e.a. 1994). Voor wat betreft interventie geldt dat die zo vroeg mogelijk in het onderwijs moeten plaatshebben. Onder meer Pikulski (1994) wijst erop dat interventies na groep 4 weinig kans van slagen meer hebben.

Ten negende gaan we er met onder meer Slavin (1989) van uit dat het mogelijk is door middel van goed taalonderwijs de positie van kinderen van lagere sociaal-economische achtergrond te verbeteren. De volgende schoolkenmerken worden daarbij van belang geacht: gerichtheid op de kwaliteit van het taalonderwijs, gerichtheid op een beperkt aantal kern-doelen, nauwe samenwerking binnen het

schoolteam, hoge verwachtingen ten aanzien van de taalleerprestaties en een centrale plaats voor leerlingevaluatie.

Tenslotte verdient de afstemming tussen *school en de omgeving* van het kind de nodige aandacht. In het verlengde van taalactiviteiten op school kunnen aansluitende programma's buiten de school worden uitgevoerd, zoals bijvoorbeeld de programma's Op-Stap en Over-stap. Met behulp van dergelijke programma's kan de interactie tussen ouders en kind worden versterkt en kunnen tegelijkertijd ouders worden betrokken bij taalactiveringsactiviteiten die op school plaatshebben.

### **Enkele voorbeelden: leren lezen**

Concluderend kunnen we stellen dat het aanbeveling verdient kennis en vaardigheden aan te leren in een omgeving die de leermotivatie van leerlingen weet op te wekken, te onderhouden en over te dragen naar nieuwe situaties. De intrinsieke motivatie van kinderen kan worden bevorderd door uit te gaan van natuurlijke teksten die kinderen aanspreken.

Als voorbeeld op het terrein van het leren lezen noemen we het Reading Recovery programma dat in de jaren tachtig in Nieuw Zeeland is geïmplementeerd. Het programma laat zien dat het mogelijk is om met een gerichte aanpak die gebaseerd is op sociale interactie tussen leerling en leerkracht leesproblemen te reduceren (Clay 1993).

Analoog aan dit programma is momenteel een Nederlands onderwijsinterventieprogramma op het terrein van het leren lezen in voorbereiding: Effectief Leren Lezen Ondersteuning (ELLO; Verhoeven & Vernooij 1996). In dit programma wordt persoonlijke aandacht gegeven aan zwakke lezers in dagelijkse sessies van 30 minuten gedurende een periode van enkele maanden. In een sessie wordt uitgegaan van de leerbehoeften van het individuele kind en krijgen naast vaardigheidsaspecten ook motivationele aspecten de aandacht. Kinderen mogen zelf een boek kiezen waaruit zij samen met hun begeleider gaan lezen. Aan de hand van voorkomende leesproblemen worden oefeningen gegeven op het terrein van letteridentificatie of woordsynthese. Kinderen krijgen bovendien de gelegenheid om het verloop van het verhaal uit te tekenen, dan

wel op te schrijven. Op deze manier worden receptieve en produktieve vaardigheden geïntegreerd. Aan het slot van elke sessie worden zaken die in de eerstvolgende klassikale leesles aan bod komen voorbereid. De eerste uitkomsten van dit programma laten zien dat met een dergelijke aanpak positieve resultaten kunnen worden geboekt ten aanzien van zowel de leesvaardigheid als de leesmotivatie van kinderen.

Ook nadat kinderen de elementaire leeshandeling redelijk onder de knie hebben zijn er goede mogelijkheden om een leeromgeving te scheppen waarin de intrinsieke leesmotivatie van kinderen centraal staat. Bij het scheppen van een leeromgeving in de lijn van leesbevordering verdienen de volgende punten de aandacht. Allereerst is van belang dat de feitelijke interesses van kinderen als uitgangspunt te nemen. Samen met de kinderen kan een bepaald thema worden uitgekozen dat hen interesseert. Daarbij valt te denken aan onderwerpen, zoals ruimtevaart, de oertijd, huisdieren, enzovoort. In dit opzicht is het raadzaam dat relevante voorkennis binnen een gekozen domein bij kinderen wordt gemobiliseerd. In een groepsdiscussie kan de voorkennis waarover individuele kinderen beschikken worden geïnventariseerd en geordend.

Op basis van die discussie kan het doel van een lessencyclus worden bepaald. Van belang is dat de leerkracht leerlingen informeert over het aanbod en de moeilijkheidsgraad van aanwezige bronmaterialen. Eveneens is van belang dat de leerkracht de cognitieve strategieën die bij kinderen worden verondersteld expliciet maakt voor en tijdens de uitvoering van opdrachten. Daarbij kan een onderscheid worden gemaakt tussen strategieën op het terrein van het opzoeken en selecteren van relevante bronmaterialen en strategieën gericht op het begrijpen van teksten, het vinden van de hoofdgedachten uit teksten en het synthetiseren van informatie uit verschillende teksten.

Verder verdient het aanbeveling dat leerkrachten voldoende ruimte bieden voor sociale interactie. Juist door middel van samenwerking tussen leerlingen kunnen cognitieve strategieën worden versterkt. Juist door middel van sociale processen leren kinderen

betekenissen binnen een bepaald domein af te grenzen. Tenslotte is van belang dat de leerkracht voorziet in positieve feedback.

## Besluit

Om tot een verbetering van het taalonderwijs op de basisschool te komen is van belang dat er een raamplan komt dat gebaseerd is op een bundeling van beschikbare landelijke expertise. Zo'n raamplan beschrijft de belangrijkste uitgangspunten, principes en doelen van modern taalonderwijs. Daarbij zullen de kern-doelen zodanig vormgegeven moeten worden dat ze een duidelijke richting schetsen, maar ook voldoende flexibel zijn. Eendrachtige samenwerking tussen onderzoekers en het onderwijsveld is nodig om een dergelijk raamplan tot stand te brengen. Een goede aanpak lijkt het samen ontwikkelen en uitproberen van prototypen op het terrein van de taal-didactiek.

Daarnaast is een belangrijke taak weggelegd voor opleiders en begeleiders. Veel meer dan nu het geval is moeten leerkrachten in initiële en vervolgopleidingen worden toegerust om kinderen met uiteenlopende taalontwikkelingsprofielen vooruit te helpen. Van groot belang is daarbij het inzicht dat taal als instrument voor communicatie en kennisverwerving altijd functioneert binnen een sociale en culturele context. Onderzoek in de Verenigde Staten maakt duidelijk dat alleen met een zeer intensieve scholing de responsiviteit van leerkrachten kan worden verbeterd. Het ultieme doel van scholing zou moeten zijn dat leerkrachten leren te reflecteren op hun eigen gedrag, zodat zij geleidelijk in staat gesteld worden hun onderwijsstrategieën te optimaliseren (Gaffney & Anderson 1991; Stephens & Meyer-Reimer 1990).

## Literatuur

- Adams, M.J., *Beginning to read: Learning and thinking about print*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- Brown, A.L. & A.S. Palincsar, 'Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition' in: L.B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, LEA, 1989.

- Bruner, J., *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- Cazden, C., *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- Clay, M.M., *Reading Recovery*. Auckland, Heinemann, 1993.
- Elley, W.B., *How in the world do students read?* Den Haag, IEA, 1992.
- Gaffney, J.S. & R.C. 'Anderson, Two-tiered scaffolding: Congruent processes of teaching and learning' in: *Technical Report 523*. Champaign: Center for the Study of Reading, 1991.
- Pikulsky, J.J., 'Preventing reading failure: A review of five effective programs' in: *Reading Teacher*, 48, 1994, p. 30-39.
- Resnick, L.B., 'Learning in school and out' in: *Educational Researcher*, 16, 9, 1987, p. 13-20.
- Sijtsma, J., *Doel en inhoud van het taalonderwijs*. Arnhem, Cito, 1991.
- Sijtsma, J., *Balans van het taalonderwijs halvenwege de basisschool*. Arnhem, Cito, 1993.
- Slavin, R.E., *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: LEA, 1989.
- Slavin, R.E., *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.
- Stahl, R.J., *Cooperative learning in language arts*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley, 1995.
- Stephens, D. & K. Meyer-Reimer, 'Explorations in reflexive practice' in: *Technical Report 511*. Champaign: Center for the Study of Reading, 1990.
- Sulzby, E. & W. Teale, 'Emergent literacy' in: R. Barr, D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*. New York, Longman, 1991.
- Valencia, S.W., Hiebert, E.H. & P.P. Afflerbach, *Authentic reading assessment*. Newark, DE: IRA, 1994.
- Veenman, S. & E. Roelofs, 'Leesonderwijs in klassen met heterogene groepen' in: L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1992.
- Verhoeven, L., *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam, Benjamins, 1994a.
- Verhoeven, L., *Ontluikende geletterdheid*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1994b.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Diagnose van Kinder-taal*. Tilburg, Zwijse, 1989.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Taalvaardigheid in de bovenbouw*. Tilburg, Tilburg University Press, 1996.
- Verhoeven, L. & C. Vernooij, 'Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma' in: *Didactief*, te verschijnen, 1996.
- Vygotsky, L.S., *Thought and language*. Cambridge, University Press, 1964.
- Zwarts, M., *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem, Cito, 1990.