

Verbetering van het onderwijs Nederlands: een plan van aanpak

1. Inleiding

Verscheidende onderzoeken naar de opbrengst van het actuele taalonderwijs in de basisschool laten zien dat een groot aantal kinderen de school verlaat zonder dat zij in het Nederlands over een zekere mate van functionele competentie beschikken. Deze kinderen ontbreekt het aan een breed scala aan kennis en vaardigheden die nodig zijn voor gericht vervolgonderwijs en voor een succesvolle participatie in de internationaal georiënteerde samenleving. Daar komt nog bij dat het taalonderwijs nog altijd in grote mate de ongelijkheid in kansen van kinderen in sociaal en cultureel te onderscheiden groepen consolideert. De geringe resultaten van leerlingen uit sociaal-economisch lagere milieus en allochtone leerlingen bij diverse taalpeilingsonderzoeken treden daarbij op de voorgrond. Een groot probleem is verder dat bij veel leerlingen de uitdaging ontbreekt om taal te zien als instrument voor strategisch leren en kritisch denken.

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 invloed gehad op de onderwijspraktijk in Nederland.

In deze bijdrage wordt eerst een beknopte analyse gegeven van de problemen rondom het huidige taalonderwijs op de basisschool. Daarbij baseren we ons enerzijds op een aantal rapporten die recentelijk hierover zijn verschenen en anderzijds op onderzoeksresultaten. Vervolgens wordt een plan van aanpak beschreven ter verbetering van dit onderwijs. Daarbij gaan we uit van de ontwikkel- en implementatiestrategie die vanuit het onlangs aan de Katholieke Universiteit Nijmegen ingestelde Expertisecentrum Nederlands is aangegeven. Voorts geven we een visie op taalonderwijs in de toekomst. Daarbij zoeken we antwoord op de vraag hoe goed taalonderwijs eruit ziet dat bestand is tegen maatschappelijke veranderingen en hoe het Expertisecentrum daaraan kan bijdragen. We sluiten de bijdrage af met een bespreking van belangrijke randvoorwaarden voor het realiseren van beter onderwijs in de Nederlandse taal.

2. Probleemidentificatie

In het kader van het taalonderwijs op de basisschool is het van belang vast te stellen welke kerndoelen voor de Nederlandse taal sedert het schooljaar 1993/1994 officieel gelden. Ter verduidelijking moet worden opgemerkt dat kerndoelen in Nederland eisen stellen aan het onderwijsaanbod; het zijn streefdoelen die betrekking hebben op kennis, inzicht en vaardigheden. (In Vlaanderen spreekt men van ontwikkelingsdoelen en eindtermen, die veel specifiekere zijn en eisen stellen aan de prestaties van de leerlingen (vgl. Janssens & Letschert, 1996).) In de kerndoelen voor de Nederlandse taal wordt onderscheid gemaakt tussen spreken en luisteren, lezen, schrijven, en taalbeschouwing. Wat *spreeken en luisteren* betreft moeten de leerlingen weten dat men met verschillende doelen kan luisteren en spreken. Verder moeten ze: de inhoud en bedoeling van wat er tegen hen gezegd wordt begrijpen; vragen stellen om informatie te verzamelen over een door henzelf gekozen onderwerp; verslag uitbrengen; iets uitleggen; hun ervaringen, mening, waardering of afkeuring op persoonlijke wijze weergeven; deelnemen aan een formeel gesprek; en gebruik maken van communicatiemiddelen waar dat nodig is. Wat betreft *lezen* moeten de leerlingen weten dat men met verschillende doelen kan lezen en dat ze hun manier van lezen kunnen aanpassen aan een door henzelf of de leerkracht gesteld lezersdoel. Bovendien moeten ze onderscheid kunnen maken tussen informatieve teksten, betogende teksten, verhalen, poëzie, dialogen voor hoorspel, poppenkast en toneel. Ook moeten ze de hoofdzaken van een informatieve tekst kunnen weergeven en bij een betogende tekst de hoofdlijnen van het betoog aangeven en weergeven hoe hun mening zich verhoudt tot de mening in de tekst. Verder moeten de leerlingen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen kunnen hanteren. Wat betreft *schrijven* moeten de kinderen weten dat er geschreven wordt met het oog op verschillende doelen. Verder moeten ze: hun gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen kunnen uiten; teksten schrijven, waarin zij hun eigen ervaringen, mening, waardering of afkeuring duidelijk weergeven; een brief schrijven volgens algemeen geldende conventies; op basis van eigen kennis en waarneming of op basis van verkregen informatie een werkstuk maken; en het schrijven toepassen als middel om gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen voor henzelf te ordenen. Ook moeten de leerlingen in staat zijn om de vormgeving en de presentatie van hun teksten te verzorgen door aandacht te besteden aan spelling, de leesbaarheid van hun handschrift, zinsbouw, bladspiegel, beeldende elementen en kleur. Wat *taalbeschouwing* betreft moeten de leerlingen met voorbeelden kunnen aangeven: hoe talen en taalvarianten relaties tussen mensen kunnen bepalen en hoe die relaties samenhangen met culturele overeenkomsten en verschillen; dat de betekenis van een taaluiting mede beïnvloed wordt door de situatie, de vorm, onuitgesproken bedoelingen, lichaamshouding, gezichtsuitdrukking en gebaren; dat een taal of een taalvariant op verschillende manieren gebruikt kan worden; en dat mondelinge en schriftelijke communicatie gebaat is bij regels. Bovendien moeten de leerlingen een aantal taalkundige principes en regels kennen: zij moeten in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen

van dat gezegde kunnen onderscheiden en regels kennen voor het spellen van werkwoorden en andere woorden en voor het gebruik van leestekens. Verder moeten ze begrippen kunnen hanteren die het hun mogelijk maken over taal te denken en te spreken zoals betekenis, beeldspraak, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukking en gezegde. Zoals bekend hebben de basisscholen tot 1998 de tijd om hun onderwijsaanbod voor de Nederlandse taal in overeenstemming brengen met de hierboven vermelde kerndoelen. Of ze daar, gezien het globale karakter van de kerndoelen in slagen en of de kerndoelen in die periode niet worden herzien, moet worden afgewacht.

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. In februari 1995 publiceert deze commissie haar rapport onder de titel *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal* (Aarnoutse et al., 1995). 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.

Wat betreft de *probleemidentificatie* onderscheidt deze commissie 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.

Na de analyse komt de commissie tot de conclusie dat de tekorten in het huidige onderwijs in de Nederlandse taal voor een groot deel betrekking hebben op het gebrek aan systematiek in de leerinhouden en leeractiviteiten voor de verschillende aspecten van het taalonderwijs. Leerlijnen op het gebied van schrijven, luisteren en spreken, woordenschat, spelling en taalbeschouwing ontbreken voor een belangrijk deel in de huidige taalmethoden. Onder leerlijnen of leerroutes

worden in dit verband reeksen van goed geordende taken, activiteiten of stappen verstaan die leerlingen in de loop van de tijd (vaak over meerdere leerjaren heen) moeten leren uitvoeren of zetten om zich bepaalde kennis en vaardigheden eigen te maken (vgl. Aarnoutse, 1996). Daarnaast gaan veel methodenschrijvers uit van het eeuwenoude idee dat leerlingen taalvaardigheden leren door veel (schriftelijke) oefeningen te maken. Aanwijzingen voor de leerkracht en leerlingen *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 met andere woorden. De commissie is van mening dat goed ontwikkelde procesgerichte taalmethoden noodzakelijk, maar niet voldoende zijn voor een fundamentele vernieuwing van taalonderwijs. De leerkrachten vormen 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, zoals het stap voor stap uitleggen of hardop denkend voordoen van een strategie of oplossingsmethode, het zelf laten oplossen van problemen, het werken in kleine heterogene groepen, en het elkaar (wederzijds) onderwijzen van strategieën.

Wat betreft de *aanzet voor een actieplan taal* stelt de commissie aan staatssecretaris Netelenbos van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen 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, e.d.). 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 ontwikkeling van een raamplan en leerlijnen taalonderwijs, taalontwikkeling en taalonderwijs in de groepen 1 en 2, leesonderwijs in groep 3, en leesonderwijs in de groepen 4 en 5.

In mei 1995 verschijnt de beleidsnota *Een impuls voor het basisonderwijs* van staatssecretaris Netelenbos. Uit deze nota blijkt dat er een expertisecentrum taalonderwijs wordt opgericht, dat er een actieprogramma voor de onderbouw op stapel staat en er extra formatie in de onderbouw komt, dat er in de toekomst sprake zal zijn van beoordeling van methoden en publicatie van de resultaten daarvan en dat er 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 en de noodzaak van een raamplan en van leerlijnen op het gebied van het taalonderwijs (Netelenbos, 1995). Verrassend is dat de staatssecretaris niet kiest voor de instelling van een projectgroep Actieplan Taal, maar voor een Expertise-centrum Nederlands, dat na een offerteprocedure op advies van een groep van deskundigen aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen wordt gevestigd.

3. Taalonderwijs onderzocht

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 (CITO) 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; Sijstra, 1993). Daarbij is de teneur dat de effectiviteit van het basisonderwijs 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).

Er zijn duidelijke aanwijzingen dat het taalonderwijs in Nederland achterblijft bij internationale ontwikkelingen (Postlethwaite & Ross, 1992; Lundberg & Linnakyla, 1993). 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 atypische, sterk gecontroleerde, artificiële situaties. Aan vragen van mensen uit de onderwijspraktijk over de complexiteit van het taalonderwijs in de praktijk van alledag is grotendeels voorbijgegaan. Mede hierdoor borduurt het taalonderwijs in ons land nog altijd voort op sterk traditionele kaders. Vernieuwing krijgt nauwelijks enige kans, omdat aan de fundamenteën 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. In meerdere opzichten is sprake van een verouderde didactiek.

In de eerste plaats is het taalonderwijs in zijn huidige vorm sterk verkokerd geraakt. Het onderwijs is als het ware 'verknippt in deelaspecten' - 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 (vgl. Morrow, 1989; McGinley, 1992). 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 spellingsregels, 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 de leerlingen in het taalleerproces actief worden betrokken, hoe beter de leerresultaten zijn (vgl. Bruner, 1986; Gallimore & Tharp, 1990).

Verder ligt binnen traditioneel taalonderwijs het accent doorgaans op het aanleren van vaardigheden zonder veel rekening te houden met de leermotivatie van leerlingen. Aan de hand van vooraf bepaalde teksten en lesinhouden wordt kinderen geleerd hun repertoire aan vaardigheden 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 uit te voeren. Op deze manier wordt er impliciet van uitgegaan dat leerlingen 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 (vgl. Guthrie et al., 1995; Verhoeven, 1995). 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 (Bloome & Egan-Robertson, 1993). Door middel van sociale processen leren kinderen betekenissen binnen een bepaald domein af te grenzen, hetgeen niet alleen voor de taalontwikkeling, maar voor de denkontwikkeling in brede zin van belang is (vgl. Rogoff, 1990).

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 verbindingen gezocht met wereldoriënterende vakken en met (kinder)literatuur (vgl. Mooren, 1996). Daarnaast is er weinig zicht op de potentiële bijdrage aan het taalonderwijs vanuit de informatietechnologie. Onderzoek laat

zien dat moderne communicatiemediën (computers, CD-ROM, CD-i) op zinvolle wijze in het taalonderwijs kunnen worden ingezet (Cameron, 1989).

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 (vgl. Verhoeven & Vermeer, 1989, 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 (vgl. Smits & Aarnoutse, 1996).

Als laatste probleem geldt het gebrek aan continuïteit in het leer- en vormingsaanbod in het basisonderwijs. Er is binnen schoolteams weinig zicht op 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.

4. Expertisecentrum Nederlands

Te concluderen valt dat het onderwijs Nederlands in ons land toe is aan een fundamentele vernieuwing. In dit licht is er dringend behoefte aan een goed geëquipeerd centrum dat op basis van een programma van ontwikkelingsonderzoeks- en scholingsactiviteiten komt tot een heroriëntatie inzake het onderwijs Nederlands met nadruk op de eerste vier jaargroepen. Het centrum heeft tot doel de in ons land beschikbare kennis en ervaring wat betreft taalverwerving van leerlingen in de basisschool - en met name die in de eerste vier groepen - te bundelen en geschikt te maken voor leraren in de klas. Meer specifiek heeft het centrum tot doel: 'de 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 taalverwerving 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.'

(Brief van staatssecretaris Netelenbos, mei 1995)

Het Expertisecentrum Nederlands zal in de komende acht jaar proberen de kloof tussen theorie en praktijk, tussen onderzoekers en praktijkmensen te overbruggen. Probleemsituaties in de feitelijke onderwijspraktijk vormen voor het centrum het vertrekpunt voor ontwikkelingsprojecten, waarin oplossingen vanuit de praktijk en de theorie worden aangedragen, in prototypen worden vormgegeven, en in de praktijk worden uitgetoetst en op hun haalbaarheid en effect onderzocht. In deze praktijkgerichte onderzoeksprojecten 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.

De ontwikkelingsprojecten worden voor een groot deel uitgevoerd op ontwikkel- en volgscholen tezamen met onderzoekers, regionale schoolbegeleiders en opleiders. Op drie of vier ontwikkelscholen worden gedurende twee jaar de ideeën uitgewerkt en omgezet in prototypen voor de leerlingen, leerkrachten, schoolbegeleiders en opleiders. Deze prototypen die op kernpunten van een vernieuwing betrekking hebben, worden vervolgens in de scholen, schoolbegeleiding en opleiding uitgetoetst en op hun effect getoetst. Na twee jaar worden dezelfde prototypen in een groter aantal scholen (volgscholen), schoolbegeleidingsdiensten en opleidingsinstituten met verschillende behoeften en kenmerken beproefd, aangepast en op hun effect getoetst. In verband met de implementatie van deze vernieuwingen worden netwerken geformeerd bestaande uit leerkrachten, schoolbegeleiders, opleiders en onderzoekers. 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 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 zestal 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. In het raamplan worden de belangrijkste uitgangspunten, principes en doelen van modern en vernieuwend taalonderwijs beschreven. Voor elk domein worden de belangrijkste einddoelen vermeld waarbij de relatie met de (herziene) kerndoelen wordt aangegeven, en verder de inhouden, leer- en onderwijsactiviteiten en evaluatievormen. Daarnaast bevat het raamplan leerlijnen of leerroutes die voor de verschillende domeinen kunnen worden uitgezet en die leerkrachten en leerlingen kunnen volgen om op een efficiënte wijze de einddoelen te bereiken. Leerlijnen beschrijven in dit verband de tussendoelen en de daarmee samenhangende leerinhouden en leeractiviteiten die leerlingen in de loop der jaren moeten bereiken. Ze zorgen voor de noodzakelijke continuïteit, opbouw en samenhang van leer-

processen. Een van de eerste taken bij het opstellen van een raamplan voor groep 1 tot en met 8 zal zijn om de kennis, verwachtingen en eisen die op het gebied van het onderwijs in de Nederlandse taal bestaan 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, 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

Uit onderzoek en signalen uit het veld blijkt dat de verschillen in beheersing van de woordenschat in het Nederlands tussen allochtone en autochtone kinderen dramatisch zijn. Het gebrek aan woordkennis in het Nederlands bij allochtone kinderen is mogelijk de hoofdoorzaak van de toename van de verschillen in schoolprestaties tussen Nederlandstalige en niet Nederlandstalige kinderen op de basisschool, en van het uiteindelijk falen van een aanzienlijk deel van de laatstgenoemde groep in het 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. In het project staan vier groepen van doelstellingen en inhouden centraal: woorden leren, leren woorden leren, leren over woorden en attitudes. Belangrijke werkvormen in de klas zijn onder andere ervaringsgericht leren, interactief voorlezen in kleine groepen, het herhaald lezen van (prenten)boeken en het gebruik van computerprogramma's op het gebied van woordenschat en van beeldwoordenboeken.

Communicatieve vaardigheden

In het project Communicatieve vaardigheden staat de mondelinge interactie in de klas centraal. Mondelinge vaardigheden vormen een belangrijke sleutel voor schoolsucces. Een aandachtspunt is dat het onderwijs Nederlands aan jonge kinderen in veel sterkere mate dan nu het geval is, zou moeten uitgaan van interactieve onderwijsleersituaties waarin autochtone en allochtone leerlingen gezamenlijk participeren. Van groot belang daarbij is dat taalgebruikssituaties functioneel zijn, dat wil zeggen betekenisvol, en aansluiten bij de leefwereld van kinderen. Uitgaande van een systematische bespreking van functionele onderwerpen in groepssessies kan de luister- en spreekvaardigheid van kinderen worden versterkt. Vooral de discussievaardigheid van kinderen dient daarbij veel aandacht te krijgen.

Tegelijkertijd kan door middel van discussie naar aanleiding van voorleesverhalen en zelfstandig gelezen (prenten)boeken het inzicht van kinderen in fictie- en non-fictieteksten worden gestimuleerd. 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. In het project staan de volgende vier thema's centraal: de ontwikkeling van luisteren en spreken in het algemeen; het onderwijs in luisteren en spreken (in de groepen 1-4), luisteren en spreken in het onderwijs (in de groepen 1-4) en de relatie tussen mondelinge en schriftelijke vaardigheden (in het bijzonder tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen).

Beginnende geletterdheid

In de kleuterperiode kan door middel van taalspel en directe instructie het metalinguïstisch bewustzijn van kinderen worden gestimuleerd. Uit onderzoek is bekend dat leren lezen en schrijven in belangrijke mate kunnen worden voorspeld vanuit metalinguïstische vaardigheden die bij kinderen voor en tijdens het lees- en schrijfonderwijs tot ontwikkeling komen. Voor veel kinderen blijkt gerichte instructie noodzakelijk om het alfabetisch principe onder de knie te krijgen. Lees- en schrijfonderwijs moeten aan de ene kant voldoende ruimte bieden tot ontdekkend leren en aan de andere kant kinderen voldoende informatie geven voor succesvol leren. In dit opzicht dient er veel meer dan nu het geval is sprake te zijn van continuïteit (leerlijnen) in het onderwijsaanbod in de eerste leerjaren van de basisschool. Een belangrijk uitgangspunt binnen het beginnend lees- en schrijfonderwijs is dat het adaptief moet zijn: aangepast aan de leerbehoeften van individuele leerlingen. Van eminent belang daarbij is dat alle kinderen op het einde van groep 3 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 leerkrachten en hun assistenten met de bestaande methoden en de te ontwikkelen materialen en richtlijnen deze wensen kunnen realiseren.

Begrijpend leesonderwijs

Het is bekend dat in de groepen 3 en 4 van het basisonderwijs en in de lagere groepen van het speciaal onderwijs relatief weinig onderwijs wordt gegeven 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 (hardop denkend voordoen, stap voor stap uitleggen, wederzijds leren) in sterke mate kan worden ontwikkeld. Kinderen die zwak of erg zwak in decoderen zijn, kunnen via luisteren strategieën leren die ze direct of later kunnen inzetten bij het begrijpen van een tekst (Aarnoutse, Gruwel & Oduber, 1995). 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.

Vroegtijdige onderkenning van leerproblemen

Om leerachterstanden en verwijzing naar het speciaal onderwijs te voorkomen is het van groot belang dat leerproblemen zo vroeg mogelijk worden onderkend. Evaluatie-instrumenten in handen van de leerkracht kunnen daarbij een belangrijke rol spelen. De nadruk moet dan liggen op leerlingvolgsystemen die zo dicht mogelijk tegen het te geven onderwijs en bestaande, goed ontwikkelde methoden aanzitten. Daarnaast is er grote behoefte aan diagnostische instrumenten die de sterke en zwakke kanten van de mondelinge en schriftelijke vaardigheden in het Nederlands van kinderen met uiteenlopende ontwikkelingsprofielen blootleggen. Bovendien moeten er concrete aanwijzingen worden gegeven in de richting van mogelijke remediëring.

Interventie bij leerproblemen

Van groot belang is dat eenmaal geconstateerde leerproblemen bij leerlingen in een zo vroeg mogelijk stadium worden weggewerkt. Daarbij wordt enerzijds gedacht aan ondersteuningsprogramma's door de leerkrachtassistent en anderzijds aan de inzet van elektronische multimedia. Het innovatiekader van Weer Samen Naar School treedt hierbij op de voorgrond. Daarbij kan de intrinsieke leermotivatie van kinderen als een belangrijke factor worden gezien.

5. Visie op taalonderwijs in de toekomst

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, wordt in het Expertisecentrum Nederlands uitgegaan van de volgende theoretische uitgangspunten.

Taalontwikkeling als emancipatorisch proces

In navolging van Bruner (1986) wordt 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 hoge eisen aan de authenticiteit van leertaken (vgl. Au et al., 1990).

Taalontwikkeling als sociaal proces

Taalontwikkeling zien we als een proces dat bij uitstek sociaal genoemd kan worden. Onder invloed van voorbeeldgedrag van en interacties met ouderen in taalgebruikssituaties ontdekken kinderen de betekenis van gesproken en geschreven taal in het dagelijks leven. Vooral geïnspireerd vanuit Vygotsky's ideeën over

taalontwikkeling en leren in het algemeen ontstaat het inzicht dat bij een rijk taal-aanbod een vroege ontwikkeling van gesproken en geschreven taal kansrijk is. Vygotsky (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 ontwikkelingstheorie van Vygotsky 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. Wat een kind op een zeker tijdstip op eigen kracht kan volbrengen, wordt het actuele ontwikkelingsniveau genoemd. 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 'meester-gezel' relatie. Leren definieert zij vervolgens als een sociaal proces waarbij functionele vaardigheden worden verworven in een rijke en realistische context.

Aandacht voor coöperatief leren

In het verlengde van het vorige uitgangspunt kennen we een groot belang toe aan vormen van coöperatief leren. Juist door middel van samenwerking kunnen cognitieve strategieën worden versterkt (zie Cazden, 1988; Stahl, 1995). In dit verband 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.

Taalontwikkeling als actief proces

Taalontwikkeling wordt evenzeer opgevat als een actief proces waarin kinderen hun taalsysteem en hun kennis van de wereld voortdurend reorganiseren op basis van het taalaanbod dat zij tegenkomen. Onder meer uitgaande van de theorie van het *constructivisme* van Piaget wordt aangenomen dat kinderen tot ontdekkingen omtrent gesproken en geschreven taal komen 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.

Belang van metacognitie

Verder gaan we ervan uit dat in het proces van taalontwikkeling metacognitie een belangrijke rol speelt. Reeds op zeer jonge leeftijd leren kinderen spontaan stil te staan bij de vormaspecten van taal. Geleidelijk ontwikkelen ze een metalinguïstisch bewustzijn waarin impliciete kennis over zowel functies als structuur van taal expliciet wordt gemaakt (vgl. Verhoeven, 1994). In een ondersteunende omgeving waarin kinderen op een betekenisvolle wijze met schrift in aanraking komen, kunnen ze 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, worden zij steeds beter in staat hun kennis en strategieën over te dragen van de ene situatie naar de andere.

Wederkerend onderwijs als uitgangspunt

Er is evidentie dat het proces van taalverwerving in hoge mate wordt bevorderd door een proces van wederkerend onderwijzen. In de lijn van Brown & Palincsar (1989) kan de leerkracht door het aanbrengen en wendbaar maken van leerstrategieën kinderen in steeds grotere mate richten op zelfcontrole (vgl. Brand-Gruwel, Aarnoutse & Van den Bos, 1995). Doordat kinderen leren hun eigen leerprocessen te controleren worden ze in hun ontwikkeling 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. Door uit te gaan van leuke en interessante leerstof kan de belangstelling van leerlingen worden versterkt. 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 cognitieve en sociale doelen en taken.

Flexibel onderwijsrepertoire

We achten het 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 (vgl. 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 verwoorden 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.

Adaptieve instructie

Met het oog op preventie van taalleerproblemen en in het kader van Weer Samen Naar School stellen we vast dat een belangrijke plaats dient 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 (1991) en Slavin (1989, 1990) 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 (vgl. Valencia, Hiebert & Afflerbach, 1994). Voor wat betreft interventies geldt dat die zo vroeg mogelijk in het onderwijs moeten plaatshebben. Pikulski (1994) wijst erop dat interventies na groep 4 weinig kans van slagen meer hebben.

Effectieve schoolorganisatie

Met onder meer Slavin (1989) gaan we ervan 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 kerndoelen, nauwe samenwerking binnen het schoolteam, hoge verwachtingen ten aanzien van de taalleerprestaties en een centrale plaats voor leerlingevaluatie.

Afstemming school, buurt en gezin

Ten slotte geven we de afstemming tussen school en de omgeving van het kind de nodige aandacht. In het verlengde van taalactiviteiten op school kunnen aansluiten-

de programma's buiten de school worden uitgevoerd, zoals bijvoorbeeld de programma's Opstap en Overstap (vgl. Kurvers & Vallen, 1995). 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.

6. Besluit

Samenvattend kunnen we stellen dat het Expertisecentrum Nederlands bij de vernieuwing van het taalonderwijs uitgaat van krachtige leeromgevingen met authentieke taakstellingen die aanzetten tot sociale processen waarin kinderen zoveel mogelijk actief betrokken raken met ruime mogelijkheden voor coöperatief leren. Als centrale taakstelling van de leerkrachten geldt, uitgaand van een breed en flexibel onderwijsrepertoire, kinderen bewust te maken van hun eigen leergedrag en hen in toenemende mate te richten op controle van de eigen leerprocessen. Met het oog op kinderen die in hun ontwikkeling zijn bedreigd spitst de taak van leerkrachten zich toe op een vroegtijdige onderkenning van leerproblemen en het bieden van een adaptief onderwijscurriculum dat gericht is op een beperkt aantal kerndoelen, naast een goed afstemming tussen de school en de naaste omgeving van het kind.

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 kerndoelen 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 taaldidactiek door middel van ontwikkelingsonderzoek. De sterke kant van deze wijze van aanpak is dat leerkrachten, opleiders en begeleiders van meet af aan intensief bij de problematiek worden betrokken en worden uitgedaagd om haalbare oplossingen aan te reiken. Via netwerkvorming, workshops en conferenties kunnen zinvol geachte prototypen worden overgedragen aan het onderwijsveld.

Bij de implementatie van het raamplan 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 aan hun

onderwijsstrategieën kunnen optimaliseren (vgl. Gaffney & Anderson, 1991; Stephens & Meyer-Reimer, 1990).

Het Expertisecentrum Nederlands wil de komende acht jaar een platform tot stand brengen van waaruit de ontwikkeling en implementatie van prototypen en leerlijnen ten behoeve van adequaat taalonderwijs in met name de eerste vier jaargroepen wordt gerealiseerd. Daarbij is het nadrukkelijk de bedoeling dat een en ander zoveel mogelijk geschiedt langs bestaande innovatielijnen en in samenspraak met vertegenwoordigers van universiteiten, begeleidingsinstituten, opleidingsinstituten en het onderwijsveld zelf. Alleen door middel van een gezamenlijke inspanning van al degenen die direct of indirect bij het taalonderwijs zijn betrokken kan het beoogde raamplan voor vernieuwend taalonderwijs worden gerealiseerd.

Bibliografie

- Aarnoutse, C. (1996). Op weg naar beter onderwijs in de Nederlandse taal. *Moer* 1, 5-12.
- Aarnoutse, C., K. de Glopper, T. Hendriks, P. Litjens, J. Sijtsma & K. Vernooij (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Veldirectie Primair Onderwijs, Den Haag.
- Aarnoutse, C., S. Gruwel & R. Oduber (1995). Verwerven van leesstrategieën via luisteren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 34, 269-284.
- Au, K., J. Scheu, A. Kawakami & P. Herman (1990). Assessment and accountability in a whole language curriculum. *The Reading Teacher* 43, 574-577.
- Bloome, D. & A. Egan-Robertson (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly* 28, 4, 304-333.
- Brand-Gruwel, S., C. Aarnoutse & K. van den Bos (1995). Het verbeteren van tekstverwerkingsstrategieën bij zwakke lezers via lezen en luisteren. *Pedagogische Studiën* 72, 340-356.
- Brown, A. & A. Palincsar (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale: LEA, 393-451.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cameron, K. (1989). *Computer-assisted language learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate*. Auckland: Heinemann.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* Den Haag: IEA.
- Gaffney, J. & R. Anderson (1991). Two-tiered scaffolding: Congruent processes of teaching and learning. *Technical Report* 523. Champaign: Center for the Study of Reading.
- Gallimore, R. & R. Tharp (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse. In: L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J., W. Schafer, Y. Wang & P. Afflerbach (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive and instructional connections. *Reading Research Quarterly* 30, 1, 8-25.

- Janssens, A. & J. Letschert (1996). *Ontwikkelingsdoelen, eindtermen, kerndoelen. Vergelijkingen. Het Vlaamse kleuter- en lager onderwijs en het Nederlandse basisonderwijs*. Brussel, Enschede: Dienst voor Onderwijsontwikkeling DVO en Instituut voor de Leerplanontwikkeling SLO.
- Kurvers, J. & T. Vallen (1995). Vroeg beginnen is in. Over de rol van taal in gezinsgerichte stimuleringsprogramma's. *Spiegel* 13, 2, 7-30.
- Lundberg, I. & P. Linnakyla (1993). *Teaching reading around the world*. Den Haag: IEA.
- McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly* 27, 3, 226-248.
- Mooren, P. (1996). Waar is Sebastiaan gebleven? *Moer* 1, 34-43.
- Morrow, L. (1989). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. Boston: Allyn & Bacon.
- Netelenbos, T. (1955). *Een impuls voor het basisonderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Den Haag: Sdu Dop.
- Pikulsky, J. (1994). Preventig reading failure: A review of five effective programs. *Reading Teacher* 48, 30-39.
- Postlethwaite, T. & K. Ross (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planning*. Den Haag: IEA.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher* 16, 9, 13-20.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Sijstra, J. (1993). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*. Arnhem: Cito.
- Slavin, R. (1989). *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smits, D. & C. Aarnoutse (1996). Een longitudinaal onderzoek naar verschillen in taal- en leesprestaties van autochtone en allochtone kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs* (aangeboden).
- Stahl, R. (1995). *Cooperative learning in language arts*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Stephens, D. & K. Meyer-Reimer (1990). Explorations in reflexive practice. *Technical Report* 511. Champaign: Center for the Study of Reading.
- Sulzby, E. & W. Teale (1991). Emergent literacy. In: R. Barr & D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman, 727-757.
- Valencia, S., E. Hiebert & P. Afflerbach (1994). *Authentic reading assessment*. Newark, DE: IRA.
- Veenman, S. & E. Roelofs (1992). Leesonderwijs in klassen met heterogene groepen. In: L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 312-327.
- Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. (1995). Leesbevordering: Naar een integratieve aanpak. In: L. Verhoeven & A. Wald (red.), *Lezen op school en in het gezin*. Delft: Eburon, 15-32.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1989). *Diagnose van Kindertaal*. Tilburg: Zwijsen.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Vygotsky, L. (1964). *Thought and language*. Cambridge: University Press.
- Zwarts, M. (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito.

