

## **Interactief taalonderwijs: balans tussen constructief en instructief leren**

### **1. Inleiding**

Recente onderzoeken naar de opbrengst van het actuele taalonderwijs in de basisschool laten zien dat een groot aantal kinderen de school verlaat zonder dat in het Nederlands van een zekere mate van functionele competentie sprake is. 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 (vgl. Verhoeven & Aarnoutse, 1999).

In dit artikel wordt een aanzet gegeven voor vernieuwing van het taalonderwijs op de basisschool. Allereerst geven we een overzicht van recent onderzoek naar de taalontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd. Door de fasen te beschrijven die kinderen achtereenvolgens doormaken wordt zicht verkregen op de continuïteit tussen processen van mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling. Na een korte analyse van het traditionele taalonderwijs bespreken we het vernieuwend kader van interactief taalonderwijs in theorie en praktijk. Vervolgens gaan we in op de wijze waarop een didactiek van interactief taalonderwijs gestalte zou kunnen krijgen. We sluiten af met een perspectief in de richting van een taaldidactiek die uitgaat van een balans tussen constructieve en instructieve leerprocessen bij kinderen.

### **2. Taalontwikkeling in het basisonderwijs**

Bij het beschrijven van de taalontwikkeling van kinderen gaan we ervan uit dat er sprake is van continuïteit tussen mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling. In de eerste levensjaren ligt het accent op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardig-

heden in de context van het hier-en-nu. Geleidelijk aan treden in het taalverwervingsproces belangrijke verschuivingen op (vgl. Verhoeven, 1994, 1996).

### **Uitbouw van communicatieve vaardigheden**

Kinderen worden in de loop van het basisonderwijs steeds beter in staat taal op functionele wijze toe te passen in uiteenlopende taalgebruikssituaties. Daarbij leren zij om te gaan met velerlei taalfuncties, zoals uitleggen, verzoeken, redeneren en argumenteren (vgl. Cazden, 1988; Ninio & Snow, 1996). De uitbouw van communicatieve vaardigheden veronderstelt in de eerste plaats dat kinderen de bereidheid tonen tot samenwerken bij spreken en luisteren. Deze samenwerking blijkt tijdens gesprekken uit het waarderen van elkaar en het openstaan voor elkaars standpunten. Ontwikkeling van *spreekvaardigheid* houdt in dat kinderen leren hun gedachten en gevoelens steeds beter onder woorden kunnen brengen. Op ten minste vier punten is vooruitgang te bespeuren. Ten eerste leren kinderen steeds beter rekening te houden met wat gesprekspartners al over een bepaald onderwerp weten. Ze leren in een gesprek de juiste informatie te geven en niet al te veel meer informatie te geven dan nodig is. Ten tweede leren kinderen informatie te geven die waar is. Zij komen tot het besef dat verzonnen informatie tot allerlei misverstanden kan leiden. Ten derde leren ze alleen informatie te geven die er op het moment van spreken toe doet. Ze leren steeds beter een bepaald gespreksonderwerp vast te houden. Tenslotte leren kinderen steeds duidelijker te formuleren. Zij worden in hun formulering steeds minder dubbelzinnig.

Ontwikkeling van de *luistervaardigheid* veronderstelt dat kinderen hun aandacht kunnen richten en gedurende langere tijd kunnen vasthouden. Tijdens het luisteren moeten kinderen zelf structuur zien te scheppen in de boodschap die de spreker uit. Dit houdt in dat op beslissende momenten conclusies moeten worden getrokken op basis van de kennis van de wereld die kinderen al bezitten. Ook moeten zij centrale en perifere informatie van elkaar leren onderscheiden en proberen de hoofdlijn van een gesprek te achterhalen en te volgen. Tegelijkertijd wordt een beroep gedaan op de kennis van verwijswwoorden. Sprekers maken veelvuldig gebruik van woorden als *hij/zij, zijn/haar, deze/die/dit/dat* die verwijzen naar iets dat eerder is gezegd.

### **Tekstuele ontwikkeling**

Kinderen leren niet alleen taal te gebruiken in interactieve situaties waarbij de context gegeven is, maar ook in situaties waarbij die context ontbreekt. Dit is het geval bij de verwerking van monologen, zoals verhalen en informatieve teksten. Monologen worden gemarkeerd door hiërarchisch opgebouwde representaties van ideeën en logische relaties tussen die ideeën, terwijl dialogen veel meer informele kenmerken bezitten. In een dialoog heeft de luisteraar toegang tot een brede schakering van contextuele cues die in monologen vrijwel geheel ontbreken.

Uit onderzoek blijkt dat uiteenlopende tekststructuren voor kinderen een verschillende mate van complexiteit vertonen (vgl. McCabe & Peterson, 1991). Relatief eenvoudig zijn beschrijvingen van het hier-en-nu in een gegeven context. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer wordt gevraagd een beschrijving te geven van een



concrete situatie. Ietwat lastiger van aard zijn verhalende teksten die naar een concrete ervaring verwijzen, waarbij die ervaring niet, of slechts ten dele, door het kind en de andere participant gedeeld worden. Rekening houdend met de voorkennis van de luisteraar moet het kind hoofd- en bijzaken van elkaar scheiden en informatie omtrent personen, tijd en ruimte, alsmede oorzaak-gevolg-relaties expliciteren. Nog complexer zijn verhalende teksten en informatieve teksten die niet op de persoonlijke ervaring van het kind teruggaan.

### **Woordenschatuitbreiding**

Kinderen op de basisschool maken grote vorderingen door in hun conceptuele ontwikkeling. Als gevolg daarvan neemt hun woordenschat enorm toe. Met het oog op de uitbouw van het arsenaal inhoudswoorden staan kinderen voor de taak de juiste betekenissen te koppelen aan woordvormen. In een eerste stadium verwijzen kinderen met een bepaald woord naar een veel grotere klasse van objecten, handelingen of gebeurtenissen dan volwassenen (vgl. Clark, 1993). Stap voor stap moeten kinderen de betekenisafgrenzing van ieder woord leren ontdekken. In het licht van de uitbouw van inhoudswoorden is het van belang op te merken dat kinderen niet leren op basis van simpele associaties tussen klankvormen enerzijds en betekenissen anderzijds. Onderzoek naar woordenschatontwikkeling laat juist zien dat kinderen voortdurend op basis van informatie uit de context vermoedens vormen over de mogelijke betekenisgrenzen die het onderliggende concept van een bepaalde woordvorm kent. Algemeen wordt dan ook aangenomen dat woordenschatverwerving juist dan succesvol is, wanneer woorden in een contextrijke omgeving worden aangeboden (Appel & Vermeer, 1997).

### **Taalbewustzijn**

Kinderen leren spontaan stil te staan bij vormaspecten van taal. Geleidelijk ontwikkelen zij een metalinguïstisch bewustzijn waarin impliciete kennis over zowel de functies als de structuur van taal expliciet wordt gemaakt (vgl. Karmiloff-Smith, 1997). Zij leren dat ze taal tot object van hun denken kunnen maken. Objectivatie van taal leidt ertoe dat impliciete kennis die kinderen hebben over functies en structuur van taal expliciet wordt gemaakt. Bij dit soort kennis verschuift de aandacht van de communicatieve inhoud van taal naar de grammatische vormgeving van taal. Tot metalinguïstisch bewustzijn moeten minimaal gedragingen worden gerekend die een zekere mate van abstractie van gebruikaspecten van taal veronderstellen; maximaal betreft het een expliciete formulering van linguïstische kennis.

Met het oog op beginnende geletterdheid is vooral de ontwikkeling van woordbewustzijn en fonologisch bewustzijn van belang. Bij woordbewustzijn gaat het om het inzicht dat woorden geen concrete dingen zijn, maar labels die naar abstracte begrippen verwijzen (objectivatie) en dat woorden de bouwstenen van zinnen vormen. Fonologisch bewustzijn verwijst naar reflectie op de onderscheiden woorddelen. Het uit zich in het kunnen uiteenleggen van woorden in syllaben of fonemen, het herkennen van rijm (eindrijm en stafrijm), het kunnen verbinden van syllaben of fonemen tot een woord, en in een woord een foneem kunnen weglaten, toevoegen of

vervangen. Fonologische oordelen blijken uitermate lastig te zijn voor kinderen. De belangrijkste verklaring voor de complexiteit van fonologische oordelen betreft het problematisch karakter van ons alfabetisch schrift. De spraakklanken waarnaar onze lettertekens verwijzen blijken in hoge mate abstract en in gesproken taal nauwelijks waarneembaar (Adams, 1990). Onderzoek van Van Kuijk & Verhoeven (1996) laat zien dat woordbewustzijn bij kinderen eerder tot ontwikkeling komt dan fonologisch bewustzijn. Met name reflectie op fonemen als de kleinste spraaksegmenten blijkt voor kinderen uitermate lastig.

### **Oriëntatie op geschreven taal**

Al op zeer jonge leeftijd doen kinderen ontdekkingen op het terrein van geschreven taal als nieuwe modaliteit. Volgens Frith (1986) kunnen in het proces van het doorgronden van het schriftsysteem drie fasen worden onderscheiden. Kinderen beginnen met een globale benadering van een beperkte verzameling woorden die voor hen een persoonlijke betekenis hebben. In een volgende fase wordt op basis van analyse van bekende woorden naar hun samenstellende klanken (auditief) of letters (visueel) het alfabetisch principe ontdekt.

De ervaring leert dat veel kinderen grote moeite hebben het inzicht in de alfabetische structuur van ons schriftsysteem te leren doorzien. Voor deze kinderen wordt, meestal beginnend in Groep 3, in een gestructureerd curriculum stap-voor-stap het inzicht in het alfabetisch principe bijgebracht. Zo ontwikkelt het kind een fonemisch bewustzijn en leert het via de relatie tussen letters en klanken woorden lezen en spellen. Vervolgens leren zij grafonologische processen efficiënter te laten verlopen, zodat geschreven woorden sneller kunnen worden herkend. Naarmate woorden sneller worden herkend komt in het werkgeheugen meer capaciteit beschikbaar voor het verwerken van zinnen en het integreren van tekstuele informatie (vgl. Perfetti, 1998).

### **Uitbouw van geschreven taal**

Nadat kinderen de schriftelijke code in zijn grondvorm hebben leren hanteren, gaan zij in sterker mate de persoonlijke mogelijkheden van schriftelijk taalgebruik ervaren. Doordat zij de eerder geleerde (de)codeervaardigheden in een steeds hoger tempo leren toepassen, kan het kind met toenemend gemak eenvoudige teksten lezen en schrijven. Het kind leert geleidelijk aan enkele basisproblemen van schriftelijk taalgebruik te overwinnen (vgl. Clay, 1991). Dankzij een toenemend concentratie- en invoelingsvermogen van kinderen leren zij geschreven teksten te hanteren zonder de aanwezigheid van een onmiddellijk reagerende partner. Ook leren kinderen geleidelijk de specifieke vormaspecten van geschreven taal kennen. Zo leren zij hoe de formele samenhang van zinnen in teksten (cohesie) wordt verwoord. Daarnaast leren zij reeksen conventies voor spellen en interpunctie begrijpen en zelf toepassen.

Onder invloed van het veelvuldig deelnemen aan schriftelijke taalgebruikssituaties en een reflectie op die situaties in het onderwijs, ondergaan het lees- en schrijfproces enkele kwalitatieve veranderingen (vgl. Wray & Lewis, 1997). Wat betreft het leesproces geldt dat woordherkenningsprocessen steeds meer een automatisch verloop krijgen. Dit is een gevolg van het feit dat kinderen de relaties tussen grafemen,



spraakklanken en woorden steeds sneller leren doorzien. Kinderen kunnen op het eind van dit stadium ongeveer evenveel woorden lezen en begrijpen als dat ze in gesproken taal kennen. Dankzij de min of meer automatische woordherkenning kan de aandacht van kinderen bij het lezen bijna volledig gericht worden op het begrijpen en formuleren van grotere eenheden, zoals woordgroepen, zinnen en zinsverbanden. Op basis van reeds verworven kennis van taal en van de wereld leren zij gebruik te maken van aanwijzingen betreffende de woordvolgorde en de betekeniscombinaties van woordgroepen binnen en tussen zinnen. Doordat de genoemde kennisbronnen steeds verder ontwikkeld raken leren kinderen met een minimaal aantal tekstkenmerken teksten te lezen en te schrijven.

### **Lezen en schrijven om te leren**

Het oogmerk van de schriftelijke vaardigheden wordt steeds meer gericht op de verwerving van nieuwe kennis en het ervaren van nieuwe gevoelens. Zij gaan lezen om informatie te verzamelen, om een mening te peilen, om aanwijzingen te ontvangen, of voor eigen genoegen. Daarnaast richt het schrijven zich op het verkennen en ordenen van gevoelens en gedachten. Geleidelijk aan leren kinderen in hun schriftelijk taalgebruik vanuit een kritische houding verschillende standpunten in te nemen (Kress, 1994). Wat het lezen betreft gaat het kind putten uit een breed aanbod aan lectuur en literatuur. De aandacht richt zich op zowel fictie als nonfictie, met een toenemende graad van abstractie. Ook slagen kinderen erin zelfstandig uiteenlopende leesstrategieën toe te passen. Zo worden teksten geleidelijk, al naar gelang het leesdoel, oriënterend, globaal, dan wel gedetailleerd gelezen.

Ook het schrijfproces ondergaat enkele veranderingen. Geleidelijk aan wordt dit proces cyclisch van aard (vgl. van der Pool, 1995). Dit houdt in dat er in het schrijfproces voortdurend terugkoppelingen plaatshebben die tot herordening, dan wel tot herformulering van (delen van) de tekst leiden. Daarnaast zien we bij kinderen ook een verbreding van het genre teksten dat zij gaan schrijven. Wat de opbouw van die teksten betreft leren zij steeds meer hiërarchisch te formuleren. Dit uit zich bijvoorbeeld in een toenemend gebruik van onderschikking, nevenschikking en inbedding van zinnen. Tenslotte leren kinderen steeds beter publieksgericht te schrijven. Zo leren zij rekening te houden met de situationele voorkennis die de toekomstige lezer bezit.

## **3. Taalonderwijs**

### **Rendementsonderzoek**

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 basis-

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 leeftijdsgenoten 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 sterk voort op traditionele kaders. Vernieuwing krijgt nauwelijks enige kans, omdat aan de fundamenteën van het onderwijs niet getornd wordt.

### **Kenmerken traditioneel taalonderwijs**

De taaldidactiek die momenteel op veel basisscholen wordt gehanteerd kent een aantal problemen. In de eerste plaats is het taalonderwijs in zijn huidige vorm sterk verkokerd geraakt. Het onderwijs is als het ware "verknijpt 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. Allington & Cunningham, 1996). 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 aanvaankelijk 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 leerlingen in het taalleerproces actief worden betrokken, hoe beter de leerresultaten (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 leermotivatatie 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 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 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). 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 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 communicatiemedië (computers, CD-ROM, CD-i) op zinvolle wijze in het taalonderwijs kunnen worden ingezet (Cameron, 1989).

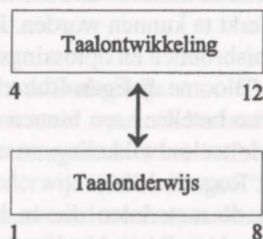
Verder blijken leerkrachten grote moeite te hebben met het omgaan met leerlingen die van huis uit sterk verschillen in niveau van hun taalontwikkeling. Het onderwijs aan allochtone kinderen stelt schoolteams voor grote problemen. In het algemeen blijkt dat het niveau van taalbeheersing van allochtone 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, 1997).

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 inhouden

concreet maken hoe het taalonderwijs over de periode van de basisschool het beste kan worden vormgegeven.

#### 4. Naar interactief taalonderwijs

Om de taalcompetentie van kinderen in de basisschool optimaal te kunnen uitbouwen is nodig uit te gaan van duidelijke leerlijnen voor de leerjaren 1-8. Deze lijnen zouden zo dicht mogelijk dienen aan te sluiten bij het proces van natuurlijke taalontwikkeling die kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar doormaken (vgl. Sijstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999). Figuur 1 geeft de relatie tussen taalontwikkeling en taalonderwijs schematisch weer.



*Figuur 1: Relatie tussen taalontwikkeling en taalonderwijs op de basisschool*

Een rijke omgeving is van eminent belang voor het stimuleren van de mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling van kinderen. Onder invloed van voorbeeldgedrag van en interacties met ouderen in communicatieve situaties ontdekken kinderen de betekenis van gesproken en geschreven taal voor het dagelijks leven. Vooral geïnspireerd vanuit Lev Vygotskij's ideeën omtrent communicatie en leren in het algemeen ontstaat het inzicht dat bij een rijk taalaanbod een vroege ontwikkeling van 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 ontwikkelingstheorie 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.

#### **Uitgangspunten van interactief taalonderwijs**

Taalonderwijs dat aansluit bij de ontwikkeling van kinderen stelt interactie centraal (zie onder meer Cazden, 1988; Allington & Cunningham, 1996). Interactief taal-



onderwijs veronderstelt dat kinderen taal leren in een krachtige leeromgeving die betekenisvol, sociaal en strategisch leren van taal bevordert, die kinderen aanzet tot zelfstandig leren en adaptief is naar uiteenlopende leerbehoeften van kinderen (vgl. Verhoeven & Aarnoutse, 1996).

Leertaken zijn *betekenisvol* wanneer ze betekenis hebben voor het kind. Het leren moet zo veel mogelijk functioneel zijn voor de (school)praktijk van alledag zoals kinderen die ervaren (vgl. Au, et al., 1990). Het gaat erom dat kinderen in een rijke en realistische context de kans krijgen hun eigen leerweg vorm te geven die aansluit bij hun belangstelling. Door uit te gaan van leuke en interessante leerstof kan de leerkracht de belangstelling van leerlingen versterken. Taal leren wordt eveneens 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. Door nieuwe informatie te integreren en op te slaan in het geheugen breiden kinderen hun taal- en kennissysteem uit. De actieve inbreng van leerlingen kan worden vergroot door uit te gaan van een krachtige leeromgeving waarin leerlingen zelf keuzes kunnen maken en een eigen betekenis leren toekennen aan de leerinhoud.

Met het oog op *sociaal leren* wordt een groot belang toegekend aan sociale interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Door samen met leeftijdgenoten te communiceren kunnen kinderen hun cognitieve strategieën versterken (zie Cazden, 1988; Stahl, 1995). In sociale netwerken leren kinderen geleidelijk aan hun eigen kennisbronnen en oplossingsstrategieën expliciet te maken en te toetsen aan die van anderen. Via sociale interactie leren kinderen bovendien steeds beter betekenis binnen een bepaald thema af te grenzen, rekening te houden met divergente opvattingen en (eigen) misconcepties en onderscheid te maken tussen subjectieve en objectieve kennis.

In het proces van taalontwikkeling speelt verder *strategisch leren* een belangrijke rol. Daarbij gaat het om vuistregels die kinderen leren hanteren bij het plannen, uitvoeren en evalueren van taalgedrag. De leerkracht kan het strategisch leren bevorderen door leerlingen bewust te maken van hun eigen (leer)gedragsregels (vgl. Brand-Gruwel, Aarnoutse & Van den Bos, 1995). Het gaat erom de instructie niet alleen te richten op begrip en inzicht, maar ook op integratie van het geleerde in het eigen kennisbestand van kinderen. Dankzij strategisch leren worden zij steeds beter in staat hun kennis en vaardigheden over te dragen van de ene situatie naar de andere. Het proces van taal leren kan bovendien worden versneld door tijdens het verloop van het leerproces de leerling gerichte sturing te geven met als uiteindelijke doel interne sturing door de leerling zelf (zie Brown & Palincsar, 1989; Slavin, 1990). De leerkracht kan de zelfcontrole bij leerlingen stimuleren door hen te helpen informatie te organiseren en te structureren (planmatig), 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 (sociaal-emotioneel). Doordat kinderen leren hun eigen leerprocessen te controleren worden ze in hun ontwikkeling steeds minder afhankelijk van hun omgeving.

Tenslotte is van belang dat het taalonderwijs is aangepast aan de specifieke leerbehoeften van kinderen. Daarbij gaat het vooral om kinderen met een zwakke

zelfsturing, kinderen met een taalachterstand en kinderen met een geringe wendbaarheid van hetgeen ze hebben geleerd. Met het oog op preventie van taal leerproblemen en in het kader van Weer Samen Naar School is een belangrijke plaats weggelegd voor diagnostisering en remediëring. Het nauwgezet controleren van leerprocessen van groot belang om vroegtijdig kinderen op het spoor te komen die in hun ontwikkeling zijn bedreigd (vgl. Valencia, Hiebert & Afflerbach, 1994). Wanneer eenmaal een stagnatie in het leren is vastgesteld is een ondersteunende omgeving geboden. Daarbij kan het beste worden aangesloten bij hetgeen het kind kan en weet, zodat het ook succeservaringen kan boeken. Daarnaast kan door middel van directe instructie de effectieve leertijd worden vergroot, zodat leerachterstanden versneld worden ingelopen. Interventies moeten nadrukkelijk zo vroeg mogelijk in het onderwijs plaatshebben. Pikulsky (1994) wijst erop dat interventies na Groep 4 weinig kans van slagen meer hebben.

### **Interactief taalonderwijs in de onderbouw**

Bij interactief taalonderwijs in de onderbouw van de basisschool staat het vormgeven van een leeromgeving voor de uitbouw van communicatieve vaardigheden centraal. De ontwikkeling van schriftelijke naast mondelinge vaardigheden verdient daarbij veel aandacht. Daarbij dienen lezen en schrijven te worden gezien in het licht van de totale taalontwikkeling. Onder de brede noemer van taalontwikkeling leren kinderen niet alleen luisteren en spreken, maar ook tekens duiden en representeren, lezen, schrijven en expressie. Ontwikkeling van één van deze domeinen brengt in de regel ook een ontwikkeling in de andere domeinen met zich mee.

Uit onderzoek komt duidelijk naar voren dat interactief voorlezen een belangrijke bijdrage levert aan de taal-/leesontwikkeling van jonge kinderen. Gebleken is dat de manier waarop kinderen in aanraking komen met (prenten-)boeken en andere vormen van geschreven taal van grote invloed is op de verwerving van geletterdheid. Vooral de kwaliteit van de interactie die tijdens het voorlezen plaatsvindt tussen kind en volwassene, blijkt een belangrijke voorspellende factor te zijn voor de leesontwikkeling op de basisschool (Sulzby & Teale, 1991). Voorlezen heeft vooral een gunstige invloed op het latere begrijpend lezen, gegeven het feit dat door middel van voorlezen bij kinderen belangrijke tekstuele vaardigheden worden gestimuleerd (Verhoeven, 1994; Bus, 1995).

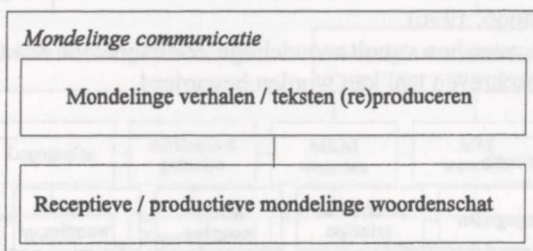
Matthew (1997) vond dat het interactief voorlezen in een constructieve leeromgeving waarin kinderen worden uitgedaagd tot actief leren betere leerresultaten boeken dan in een traditionele leeromgeving. Met name voor zwakke leerlingen blijkt dit het geval (vgl. Kinzer & Leu, 1997). In de interactie worden tevens de communicatieve vaardigheden geoefend. Vragen als 'Hoe weet je dat?' en 'Heb jij dat ook wel eens gedaan?' verhogen eveneens de betrokkenheid en motivatie van de kinderen. Bovendien wennen kinderen er door een dergelijke aanpak aan teksten niet slechts passief aan te horen maar er actief mee bezig te zijn (Cazden, 1988).

Het voorlezen aan kinderen in een onderwijssituatie blijkt ook de woordenschatontwikkeling van kinderen te bevorderen. Uit een studie van Elley (1988) blijkt dat kinderen in de onderbouw van scholen in Nieuw Zeeland substantiële leerwinst qua



woordenschat boeken als gevolg van voorleessessies zonder nadere uitleg. Wanneer bovendien nog nadere uitleg wordt gegeven omtrent de achtergrond en het verloop van het verhaal blijkt de leerwinst significant groter. De leerwinst van de kinderen bleek in hoge mate resistent. Nader onderzoek wees uit dat het leren van afzonderlijke woorden afhankelijk was van het aantal keren dat een woord in de tekst voorkwam, het voorkomen van het desbetreffende concept in illustraties en de mate van redundantie van betekenisaspecten in de context.

Figuur 2 laat zien hoe mondelinge communicatie, de (re)productie van verhalen en de ontwikkeling van de woordenschat als leerprocessen op elkaar betrokken zijn. Via mondelinge communicatie en interactief (voor)lezen worden zowel de tekstvaardigheid als de woordenschat van kinderen bevorderd.



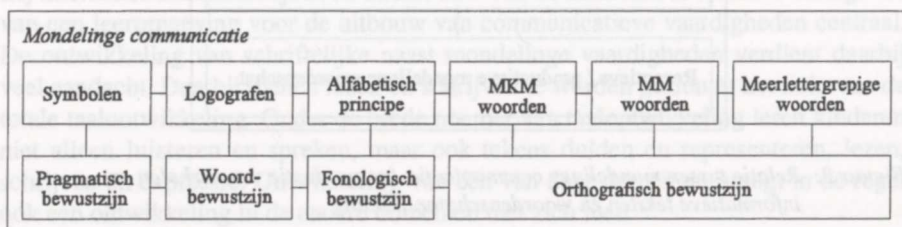
*Figuur 2: Relatie tussen mondelinge communicatie, (re)productie van verhalen en informatieve teksten en woordenschatontwikkeling*

Een belangrijke vraag bij het voorlezen op school is de vraag welke groepsomvang het meest ideaal is. Ook hiernaar is tot nu toe nog maar weinig onderzoek verricht. Morrow & Smith (1990) observeerden kinderen en leerkrachten in verschillende kleutergroepen in drie verschillende settings, namelijk tijdens klassikaal voorlezen, het voorlezen in groepjes van drie, en het individueel voorlezen. Na het voorlezen werd aan de kinderen een aantal vragen gesteld over het verhaal en daarna werd hen gevraagd het verhaal na te vertellen. De uitkomst was opmerkelijk. De keren dat in groepjes van drie voorgelezen was, waren de prestaties significant beter dan bij het klassikaal voorlezen en bij het individueel voorlezen. In de klassikale setting werd het laagst gescoord. In een studie van Elsacker en Verhoeven (1995) werd het klassikaal voorlezen vergeleken met het voorlezen in kleine groepen van zes kinderen. Zij vonden dat kinderen in de kleine groep tien maal zoveel reageerden op de inhoud van het verhaal dan bij klassikaal voorlezen. Bovendien bleken zowel autochtone als allochtone kinderen significant beter op tekstbegrip en navertellen te scoren na afloop van het voorlezen. Beide studies laten zien dat de kwaliteit van de interactie tijdens het voorlezen de leeropbrengst van kinderen in belangrijke mate bepaalt.

Onderzoek laat verder zien dat door middel van taalspel in kleine groepen het metalinguïstisch bewustzijn van kleuters kan worden uitgebreid. Verschillende studies hebben uitgewezen dat oefeningen die het fonologisch bewustzijn bevorderen een faciliterend effect hebben op de latere leesontwikkeling (Lundberg, Frost &

Peterson, 1988). Door tegelijkertijd bij kinderen klank-letter-koppelingen aan te leren blijkt de ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn extra bevorderd te kunnen worden (Roth & Schneider, 1996). Metalinguïstisch bewustzijn en inzicht in het alfabetisch principe van geschreven taal komen naast instructie tot stand via constructief gedrag van kinderen. Kinderen met een zekere mate van fonologisch bewustzijn kunnen al construerend nieuwe letters leren en daarmee steeds meer nieuwe woorden vormen. Leren lezen kan in feite gezien worden als een *self-teaching device* (Share, 1995). Bus (1995) benadrukt het belang van het creëren van een omgeving waarin kleuters op een speelse manier ontdekkingen kunnen doen met als doel het leesplezier van jonge kinderen te vergroten. Door kinderen in een krachtige leeromgeving uit te rusten met een breed scala aan gereedschappen krijgen zij de gelegenheid actief construerend de functies en structuur van geschreven taal te verkennen (vgl. Labbo, 1996).

Figuur 3 geeft weer hoe vanuit mondelinge communicatie het taalbewustzijn en de oriëntatie op geschreven taal kan worden bevorderd.



Figuur 3: Relatie tussen mondelinge communicatie, taalbewustzijn en oriëntatie op geschreven taal.

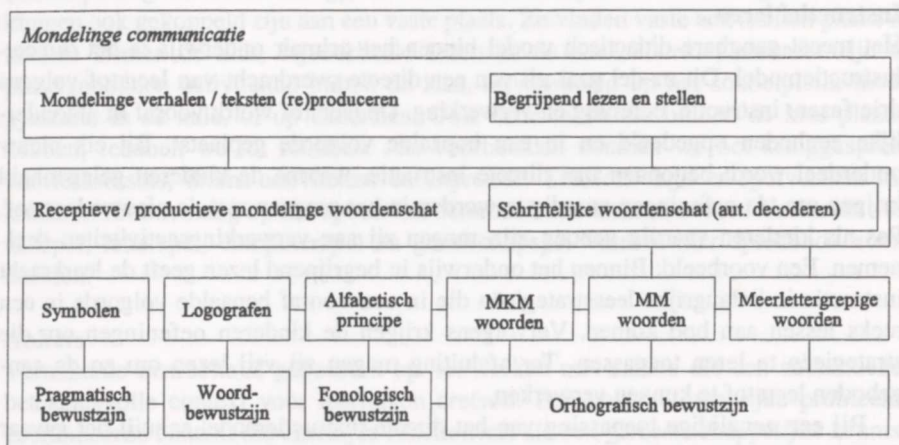
Daarbij is zichtbaar gemaakt hoe aspecten van taalbewustzijn en schriftoriëntatie op elkaar betrokken zijn. Onder invloed van pragmatisch bewustzijn gaan kinderen met symbolen aan de slag. Vervolgens komen zij tot woordbewustzijn door ervaringen op te doen met woorden die nog als logografische eenheden worden gezien. Onder invloed van taalspel en een geleidelijke opbouw van letterkennis ontwikkelen kinderen een fonologisch bewustzijn, hetgeen als de hoeksteen voor schriftelijke taalontwikkeling kan worden gezien. In het beginnend leesonderwijs leren kinderen woorden te (de)coderen van het type medeklinker-klinker-medeklinker (MKM), woorden met clusters van medeklinkers (MM) en meerlettergreppige woorden.

### Interactief taalonderwijs in de midden- en bovenbouw

In de midden- en bovenbouw van de basisschool staat binnen het taalonderwijs het werken met verhalen en informatieve teksten centraal. De instrumentele vaardigheden lezen en schrijven verdienen nog veel aandacht in de didactiek. Het (de)coderen van woorden dient steeds sneller te gaan verlopen, zodat de aandacht bij het lezen en schrijven steeds meer kan worden gericht op het begrijpen en produceren van tekst. Eventueel dient een remediërend programma te worden opgestart met metacognitie en leermotivatatie als belangrijke uitgangspunten. Daarnaast is het tot



ontwikkeling komen van adequate taalleerstrategieën van belang, met name op het terrein van het begrijpend lezen (vgl. Aarnoutse, 1998; Aarnoutse, Gruwel & Oduber, 1995). Figuur 4 laat zien hoe de ervaringen die kinderen in de onderbouw hebben opgedaan worden meegenomen in de hogere leerjaren. De vaardigheid in begrijpend lezen kan zo worden gezien als een resultante van het niveau van decoderen en het niveau van mondeling taalbegrip dat kinderen hebben opgebouwd.



Figuur 4: Relatie tussen mondelinge en schriftelijke vaardigheden in het basisonderwijs

In de loop van het basisonderwijs gaat het accent steeds meer liggen op de (re)constructie van kennis (Brauersfeld, 1995; Cobb, 1994). Kennis kan daarbij worden gezien als resultaat van de kwaliteit van de interacties en confrontaties die de lerende aangaat, c.q. kan aangaan met de leeromgeving. Voor het tot stand komen van kennis worden authenticiteit en coöperatieve werkvormen van belang geacht (Doise & Mugny, 1994; Ernest, 1995; Forman & Cazden, 1994). Het actief observeren van objecten in de werkelijkheid, het vergelijken van objecten, gebeurtenissen, handelingen, het leggen van verbanden tussen concepten in de vorm van semantische schema's en het onderscheiden van semantische kenmerken van vraagt om rijke leersituaties waarin een beroep wordt gedaan op visuele, auditieve, psychomotorische en metacognitieve functies (vgl. Guthrie, et al., 1996). Een programma dat bij kinderen de nodige diepgang in de te leren woorden en begrippen wil ontwikkelen met een transfereffect op begrijpend lezen is kansrijk wanneer wordt uitgegaan van authentieke leersituaties waarin kinderen via ankergestuurde instructie en samenwerkend leren kennis verwerven van de te leren begrippen en deze kennis in woorden proberen te vatten (Slavin, 1990; Kinzer & Leu, 1997). Om de betekenis van woorden te leren kennen ontwikkelen is nodig dat kinderen, uitgaande van een woordbewustzijn en een gezonde nieuwsgierigheid semantische netwerken ontwikkelen waarin de te leren begrippen worden geplaatst waarbij het vooral gaat om de relaties tussen begrippen. Zo ontstaan kennisniveaus, beginnend bij het meest concrete niveau en geleidelijk aan bewegend naar een hogere abstractiegraad (vgl.

Appel & Vermeer, 1997). Om transfer van het geleerde te bevorderen is van belang begrippen in zowel schoolse als buitenschoolse situaties uit te diepen (Stahl, et al., 1996).

## **5. Naar een didactiek voor interactief taalonderwijs**

### **Instructief leren**

Het meest gangbare didactisch model binnen het primair onderwijs is het directe-instructiemodel. Dit model gaat uit van een directe overdracht van leerstof volgens drie fasen: instructie, oefening en verwerking. De leerstof wordt vooraf in afzonderlijke eenheden opgedeeld en in een bepaalde volgorde geplaatst. Bij elk nieuw onderdeel wordt begonnen met directe instructie, waarna de kinderen gelegenheid krijgen om via oefeningen vaardig te worden in het omgaan met de nieuwe leerstof. Pas als kinderen vaardig genoeg zijn mogen zij aan verwerkingsactiviteiten deelnemen. Een voorbeeld: Binnen het onderwijs in begrijpend lezen geeft de leerkracht instructie in belangrijke leesstrategieën die in een vooraf bepaalde volgorde in een reeks lessen aan bod komen. Vervolgens krijgen de kinderen oefeningen om die strategieën te leren toepassen. Ter afsluiting mogen zij vrij lezen om zo de aangeboden leerstof te kunnen verwerken.

Bij een eenzijdige toepassing van het directe-instructiemodel schuilt het gevaar dat kinderen gesproken en geschreven taal gaan zien als een louter technische handeling in plaats van een communicatieve en betekenisgerichte activiteit. Daardoor ontgaat kinderen veel van de betekenis van wat ze bespreken, lezen en schrijven. Zij lopen bovendien de kans dat zij de strategieën die worden aangeleerd niet weten over te dragen naar andere (leer)situaties. Het risico is dat functioneel taalgebruik zo niet of nauwelijks tot stand komt. Een en ander betekent niet dat het directe-instructiemodel in het taalonderwijs niet zinvol kan zijn. Directe instructie is op zijn plaats als heel specifieke vaardigheden moeten worden aangeleerd, zoals bijvoorbeeld in de fase van het aanvankelijk lezen. Voor het aanleren en automatiseren van de basistechniek van het leren lezen en spellen is een gerichte directe instructie voor de meeste kinderen absoluut noodzakelijk. Voor de meeste andere onderdelen van het taalonderwijs deze instructievorm echter minder geschikt.

### **Constructief leren**

Een alternatieve aanpak die communicatie en betekenisverlening centraal stelt, is constructief leren. Uitgaande van het constructivisme is daarbij de opvatting dat taalontwikkeling een actief proces is waarin kinderen hun kennis van de wereld en van hun taalsysteem voortduren reorganiseren op basis van het taalanbod in hun omgeving. Uit onderzoek blijkt dat de taalleerresultaten van kinderen toenemen, naarmate zij actiever in het leerproces worden betrokken (vgl. Guthrie & Wigfield, 1997). Constructief taalonderwijs vertrekt vanuit de leervragen van kinderen in aansluiting op hun eigen behoeften en interesses. Twee onderwijsvormen zijn daarvoor uitermate geschikt: routines en ankers.



## Routines

Onder routines verstaan we betekenisvolle interactieve leersituaties die aanzetten tot communicatie. Daarbij gaat het om open leersituaties die een vaste, herkenbare plaats innemen in de klas. Routines zijn vaak gekoppeld aan een vaste tijd en/of plaats. Wat positionering in de tijd betreft valt te denken aan activiteiten die te maken hebben met de dagorde (dagopening, speelkwartier, lunchpauze, dagsluiting), de weekorde (weekopening en weeksluiting), de seizoenen en bijzondere feestdagen. Routines kunnen ook gekoppeld zijn aan een vaste plaats. Zo vinden vaste activiteiten plaats in hoeken binnen de klas, bijvoorbeeld lezen in de *boekenhoek*. Daarnaast zijn er plaatsgebonden activiteiten buiten de klas, bijvoorbeeld op het schoolplein, in de gymzaal, in de aula, of op excursies. Ook vaste taken die binnen de klas plaatshebben, rekenen we tot routines. Als voorbeelden noemen we het kringgesprek, voorleessessies, drama-activiteiten en expressie. Tenslotte zijn er spelvormen die kinderen routinematig op het spoor van communicatie kunnen zetten. Varianten van taalspel, letterspel, computerspel en gezelschapspel vormen hier sprekende voorbeelden.

## Ankers

Verankerde instructie is gebaseerd op het werken met ankers die een authentieke, betekenisvolle context voor leerlingen creëren. Een anker is een rijke probleemgeoriënteerde context die enerzijds functioneert als een gemeenschappelijke kennisbron en anderzijds uitdaagt om nieuwe (verwante) problemen te verkennen. Een anker functioneert als een macrocontext waarbinnen diverse concepten op een betekenisvolle manier met elkaar in verband gebracht kunnen worden (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer & Williams, 1990; Hasselbring, 1995). Als anker kunnen fungeren een verhaal, een nieuws-item, een excursie, een video-fragment, een film, of een multimediale presentatie. Vooral met de opkomst van de informatie- en communicatietechnologie zijn er goede mogelijkheden om ankers vorm te geven met beeld, geluid en tekst. Een goed geconstrueerd anker daagt de leerling uit tot het stellen van vragen en stimuleert om bij het zoeken naar antwoorden gebruik te maken van een breed scala van materialen en informatiebronnen (Glaser, Rieth, Kinzer, Prestidge & Peters, in press). Ankergestuurde instructie is van belang om bij kinderen die met grote verschillen in achtergrondkennis het onderwijs binnenstappen een vergelijkbaar niveau van gedeelde kennis als startpunt mee te geven (vgl. Kinzer & Leu, 1997). Tegelijkertijd voorziet het gebruik van ankers in de mogelijkheid om kennis via verschillende media te gebruiken hetgeen de transfer van het geleerde bevordert (Kinzer, Gabella & Rieth, 1994).

## Taalonderwijs in balans

Om interactief taalonderwijs te kunnen realiseren dienen we processen als communicatie en kennisverwerving te zien als processen waarbij de leerling actief betekenis construeert door nieuwe kennis te integreren met reeds eerder opgebouwde kennis. Van belang is dat kinderen leren hoe zij eenmaal opgedane kennis en ervaringen kunnen toepassen in alledaagse contexten. Naast het onderwijs in de instrumentele

vaardigheden lezen en schrijven moeten kinderen worden getraind in het functioneel maken van die vaardigheden. Binnen een dergelijke constructivistische visie opleren zijn vaardigheden als decoderen en begrijpend lezen veeleer middel dan doel. Brown, Collins en Duguid (1989) spreken van *situated cognition*.

Als uitgangspunt voor de didactiek van interactief taalonderwijs gaan we uit van een balans tussen constructief en instructief leeraanbod. Voor een onderbouwing van deze wijze van didactiek, zie Freppon en Dahl (1998). Het onderwijsleerproces vertrekt vanuit een door de leerkracht ingebrachte routine of anker. Bij routines gaat het om veelal open leersituaties die volgens een vast stramien verlopen. Binnen dergelijke leersituaties staat de interactie tussen leerlingen centraal. De leerkracht fungeert in de eerste plaats als coach. Zij stuurt het denkproces van de kinderen bij zowel de keuze als de uitwerking van zinvolle activiteiten.

De informatie die door middel van een anker beschikbaar komt zorgt ervoor dat er een gemeenschappelijke achtergrond ontstaat voor een klassikale discussie die kan uitmonden in een reeks van gezamenlijke activiteiten. Zo kan een bezoek aan een dierenpark voor kleuters de aanzet vormen tot een reeks van activiteiten die te maken hebben met het verkennen van de leefwijze van uiteenlopende dieren. Voorbeelden van dergelijke activiteiten zijn het gezamenlijk lezen van prentenboeken, het interactief voorlezen van informatieve teksten en het vastleggen van informatie in plaatjes en tekeningen, eventueel aangevuld met geschreven taal. Evenzo kan in hogere leerjaren een video-fragment over uitstervende diersoorten fungeren als een anker dat kinderen aanzet om kennis te vergaren en eventueel actie te ondernemen met het oog op het behoud van in hun bestaan bedreigde diersoorten. Als mogelijke activiteiten noemen we het raadplegen van boeken, naslagwerken, cd-roms en het internet.

Binnen het hiervoor gegeven didactisch model is er ook ruimte voor directe instructie en oefenvormen (zie ook Pressley, 1998). Waar nodig geeft de leerkracht instructie en zet zij leerlingen aan tot oefeningen. Instructie dient vooral om kinderen te ondersteunen bij het uitvoeren van voorgenomen activiteiten. Zo kan de leerkracht via directe instructie voordoen hoe een prentenboek kan worden gelezen of hoe een informatieve tekst kan worden samengevat. Met name binnen de fase van het beginnend leesonderwijs speelt directe instructie een belangrijke rol. Uit onderzoek blijkt dat veel kinderen directe instructie nodig hebben om de elementaire lees- en spelhandeling onder de knie te krijgen en deze vervolgens te automatiseren. Oefeningen zijn vooral bedoeld om bij individuele leerlingen of kleine groepjes leerlingen bepaalde vaardigheden te laten inslijpen. Voorbeelden van oefeningen zijn het aanbieden van cassettebandjes met (voorlees)verhalen en informatieve teksten met bijbehorende opdrachten aan kleuters en het hardop aan elkaar voorlezen van teksten door kinderen in de middenbouw. Aan kinderen met specifieke leerproblemen kunnen bovendien nog aanvullende instructies en oefenstof worden aangereikt. Zo kunnen oefenvormen gericht op het trainen van de decodeervaardigheid worden gezien als een zinvolle werkwijze voor kinderen met hardnekkige leesproblemen.



## 6. Perspectief

Interactief taalonderwijs veronderstelt een balans tussen constructieve leersituaties waarin met routines en ankers wordt uitgegaan van leervragen van het kind en instructieve leersituaties waarin directe instructie en oefenvormen centraal staan. *Constructieve leersituaties* bieden kinderen de gelegenheid kennis en vaardigheden te gebruiken en strategieën toe te passen in een betekenisvolle context, leggen de basis voor een leergemeenschap en dragen bij aan de vorming van het individu. We spreken hier van ontwikkelingsgericht onderwijs met veelal open leersituaties waarbij voor de leerkracht vooral een responsieve taak is weggelegd. *Instructieve leersituaties* zorgen ervoor dat kennis en vaardigheden worden geleerd en geautomatiseerd. Deze veel meer gesloten leersituaties verwijzen naar programmagericht onderwijs waarbij de nadruk ligt op het werken met methodische materialen waarin de leerstof in een min of meer vaste volgorde wordt aangeboden. Interactief taalonderwijs in balans veronderstelt voor kinderen met uiteenlopende leerbehoeften een *integratie* van activiteiten die communicatie en kennisverwerving stimuleren en activiteiten die het leren en automatiseren van vaardigheden bevorderen. Met integratie wordt bedoeld dat mogelijkheden om deze aspecten van taal te ontwikkelen tegelijkertijd worden geboden binnen één en dezelfde context en dat constructieve en instructieve leersituaties optimaal op elkaar zijn afgestemd. Een uitstekende aanzet hiervoor wordt gegeven door Snow, Burns en Griffin (1998).

Interactief taalonderwijs in de praktijk gaat ervan uit dat het onderwijsrepertoire van de leerkracht breed en flexibel is. Effectieve leerkrachten weten op flexibele wijze te selecteren uit verschillende technieken die al naar gelang de behoeften van leerlingen kunnen worden ingezet. 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. Responsiviteit kan in dit licht worden gezien als een kenmerk van de bekwame leerkracht. 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 bij het aanleren en automatiseren van vaardigheden. Door bij leerlingen die hiermee problemen hebben de effectieve leertijd te vergroten kunnen mogelijkerwijs leerachterstanden worden voorkomen, dan wel gereduceerd. Onder leertijd kan zowel de instructie-, als de oefen- en verwerkingstijd worden begrepen (vgl. Verhoeven & Van de Ven, 1997).

Het hiervoor beschreven didactisch model sluit aan bij de uitgangspunten van interactief taalonderwijs. De ankergestuurde activiteiten dragen bij tot *betekenisvol leren* doordat leerlingen in een rijke en realistische context de kans krijgen hun eigen leerweg vorm te geven die aansluit bij hun belangstelling. Bij die activiteiten staat *sociaal leren* voortdurend centraal. Door samen met leeftijdgenoten te communiceren kunnen kinderen hun cognitieve strategieën versterken. In de groep leren kinderen geleidelijk aan hun eigen kennisbronnen en oplossingsstrategieën expliciet te maken en te toetsen aan die van anderen. Op deze wijze wordt werk gemaakt van *strategisch leren*. Daarbij gaat het om aanbrengen van kennis en vaardigheden en het inslijpen van vuistregels bij het plannen, uitvoeren en evalueren van het taalgedrag van de leerling. Dankzij strategisch leren worden leerlingen steeds beter in staat hun kennis en vaardigheden over te dragen van de ene situatie naar de andere.

In haar rol als coach kan de leerkracht tijdens het verloop van het leerproces de leerling gerichte sturing geven met als uiteindelijke doel interne sturing door de leerling zelf. Zo kan de leerkracht via wederkerend onderwijzen de zelfcontrole bij leerlingen vergroten. Doordat kinderen leren hun eigen leerprocessen te controleren worden ze in hun ontwikkeling steeds minder afhankelijk van hun omgeving en kan de leerkracht aandacht besteden aan de specifieke behoeften van kinderen met leerproblemen. Met het oog op het omgaan met verschillen kunnen we instructie en routines zien als mogelijke interventies.

Met betrekking tot de ontwikkeling van functionele geletterdheid is van groot belang dat voorzien wordt in een continu leer- en vormingsaanbod waarin abrupte overgangen zijn vermeden. Om goed onderwijs in functionele geletterdheid te realiseren is noodzakelijk dat er goede methodes voorhanden zijn die de hier gegeven brede definitie van het construct functionele geletterdheid als uitgangspunt nemen. Het nastreven van continuïteit in de basisvorming impliceert dat speciale aandacht wordt gegeven aan de overgangen tussen voorschoolse socialisatie, onder-, midden- en bovenbouw van het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Met het oog op een optimale afstemming van de literaire socialisatie in het gezin en het onderwijs in de basisvorming kan intensieve samenwerking worden bepleit tussen voorschoolse instanties op het terrein van de gezinsactivering en scholen. In het licht van het streven naar een ononderbroken ontwikkeling verdient de positie van leerlingen uit risicogroepen speciale aandacht (vgl. Stoep & Verhoeven, 2000). Daarbij valt te denken aan leerlingen uit zwakke sociaal-economische milieus, allochtone leerlingen en leerlingen met specifieke lees- en schrijfproblemen.

## Bibliografie

- Aarnoutse, C. (1998). *Lezen in ontwikkeling* (oratie). Nijmegen: KUN.
- Aarnoutse, C., S. Groenewel & R. Oduber (1995). Verwerven van leesstrategieën via luisteren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 34, 269-284.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Learning and thinking about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R., & P. Cunningham (1996). *Classrooms that work*. New York: Harper Collins.



- Appel, R. & A. Vermeer (1997). *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Au, K., J. Scheu, A. Kawakami & P. Herman (1990). Assessment and accountability in a whole language curriculum. *The Reading Teacher* 43, 574-577.
- Beck, I. & M. McKeown (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In: R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol 2. New York: Longman.
- 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.
- Brandsford, J., R. Sherwood, T. Hasselbring, C. Kinzer & S. Williams (1990). Anchored instruction: why we need it and how technology can help. In: D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brauersfeld, H. (1995). The structuring of structures. Development and function of mathematizing as a social practice. In: L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Brown, J., A. Collins & P. Duguid (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18, 13-20.
- 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.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A. (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontlukkende geletterdheid*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Cameron, K. (1989). *Computer-assisted language learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate*. Auckland: Heinemann.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on development. *Educational Researcher* 23, 7, 13-20.
- Doise, W. & G. Mugny (1994). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Elley, W. (1988). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 2, 175-187.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* Den Haag: IEA.
- Elsacker, W. van & L. Verhoeven (1995). Kinderen leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën* 74, 117-129.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. In: L. Steffe, & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Forman, E. & C. Cazden (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education; the cognitive value of peer interaction. In: J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Freppon, P. & K. Dahl (1998). Theory and research into practice: Balanced instruction: Insights and considerations. *Reading Research Quarterly* 33, 240-251.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia* 36, 69-81.

- 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.
- Glaser, C., H. Rieth, C. Kinzer, L. Prestidge & J. Peters (1998). Impact of multimedia anchored instruction on classroom interactions (in 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.
- Guthrie, J., P. van Meter, A. McCann, A. Wigfield, L. Bennett, C. Poundstone, M. Rice, F. Faibisch, B. Hunt & A. Mitchell (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly* 31, 306-332.
- Hasselbring, T. (1994). Using media for developing mental models and anchoring instruction. *American Annals of the Deaf* 13, 36-44.
- Karmiloff-Smith, A. (1997). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kinzer, C., M. Gabella & H. Rieth (1994). An argument for using multimedia and anchored instruction to facilitate mildly disabled students' learning of literacy and social studies. *Technology and Disability* 3, 117-128.
- Kinzer, C. & D. Leu (1997). The challenge of change: Exploring literacy and learning in electronic environments. *Language Arts* 74, 126-136.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kuijk, J. van & L. Verhoeven (1996). Stimulering van geletterdheid bij kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 21, 1, 33-53.
- Labbo, L. (1996). A semiotic analysis of young children's symbol making in a classroom computer center. *Reading Research Quarterly* 31, 1, 356-385.
- Lundberg, I., J. Frost & O. Petersen (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly* 23, 263-284.
- Lundberg, I. & P. Linnakyla (1993). *Teaching reading around the world*. Den Haag: IEA.
- Matthew, K. (1997). A comparison of the influence of interactive cd-roms and traditional print storybooks on reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education* 20, 263-275.
- McCabe, A., & A. Peterson (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: LEA.
- 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. & J. Smith (1990). The effects of group setting on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly* 25, 3, 196-212.
- Ninio, A. & C. Snow (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Perfetti, C. (1998). Learning to read. In: P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy problems and interventions*. Dordrecht: Kluwer.
- Pikulsky, J. (1994). Preventing reading failure: A review of five effective programs. *Reading Teacher* 48, 30-39.
- Pool, E. van der (1995). *Writing as a conceptual process: a text-analytical study of developmental aspects* (doct. diss.). Tilburg University.
- Postlethwaite, T. & K. Ross (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planning*. Den Haag: IEA.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case of balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University Press.



- Roth, P. & W. Schneider (1998). Training metalinguistic awareness. In: P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development*. Dordrecht: Kluwer.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading and spelling acquisition. *Cognition* 55, 151-218.
- Sijstra, J. (1993). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*. Arnhem: Cito.
- Sijstra, J., C. Aarnoutse & L. Verhoeven (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smits, D. & C. Aarnoutse (1997). Een longitudinaal onderzoek naar verschillen in taal- en leesprestaties van autochtone en allochtone kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs* 13, 33-52.
- Snow, C., M. Burns & P. Griffin (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Stahl, R. (1995). *Cooperative learning in language arts*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Stahl, R., C. Hynd, S. Glynn & M. Carr (1996). Beyond reading to learn. In: L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Stoep, J. & L. Verhoeven (2000). *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Leuven/Amersfoort: Garant.
- Sulzby, E. & W. Teale (1991). Emergent literacy. In: R. Barr & D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Valencia, S., E. Hiebert & P. Afflerbach (1994). *Authentic reading assessment*. Newark, DE: IRA.
- Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. (1996). Language in education. In: F. Coulmas (Ed.), *Handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell.
- Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (1996). Verbetering van het onderwijs Nederlands: een plan van aanpak. *Spiegel* 14, 53-70.
- Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L. & H. van de Ven (1997). Interventie van leesproblemen in relatie met metacognitie en leesmotivatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 36, 3, 118-130.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1989). *Diagnose van Kindertaal*. Tilburg: Zwijssen.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Vygotsky, L. (1964). *Thought and language*. Cambridge: University Press.
- Wray, D. & M. Lewis (1997). *Extending literacy: children reading and writing non-fiction*. New York: Routledge.
- Zwarts, M. (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito.

