

Het taalonderwijs Nederlands onderzocht

Auteurs: *Helge Bonset*
en *Mariëtte Hoogeveen*

Lezen leerlingen steeds minder in hun vrije tijd? Leren leerlingen betere teksten te schrijven als je ze schrijfstrategieën bijbrengt? Hoe vergroten we de woordenschat van de leerlingen? Zulke vragen leven bij leerkrachten en anderen in het basisonderwijs. Aan de beantwoording ervan kan wetenschappelijk onderzoek een bijdrage leveren: ook als het geen definitieve antwoorden kan geven, levert het vaak belangrijke aanwijzingen. Maar dan moet dat onderzoek wel toegankelijk (gemaakt) zijn.

In het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO)¹ hebben wij de afgelopen jaren al het wetenschappelijk onderzoek geïnventariseerd dat sinds 1969 in Nederland en Vlaanderen is gedaan naar taal in het primair onderwijs. Daarmee wilden we een bijdrage leveren aan het dichten van de vaak gesignaleerde kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Broekkamp en Van Hout-Wolters, 2005; Onderwijsraad, 2003, 2006).

Onze inventarisatie heeft geresulteerd in literatuurstudies over achtereenvolgens de domeinen Schrijven, Lezen, Spelling, Woordenschat, Taalbeschouwing, Mondelinge taalvaardigheid en Technisch lezen, die alle gedownload kunnen worden van www.slo.nl/htno. De studies zijn gericht op een publiek van leerkrachten (in opleiding), schoolbegeleiders, opleiders, methodemakers, ontwikkelaars en onderzoekers.

‘Onderzoek’ definieerden wij als *empirisch* onderzoek, waarin de praktijk van het (taal)onderwijs bestudeerd wordt via experimenten, lesobservaties, interviews, enquêtes en analyses van documenten. Publicaties puur ‘vanachter de schrijftafel’ bleven dus buiten beschouwing.

In iedere literatuurstudie hebben we het onderzoek ingedeeld in dezelfde typen: naar doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie, en evaluatie. Deze indeling is gebaseerd op het bekende model van het onderwijsleerproces “Didactische analyse” van Van Gelder e.a. (1971).

Onderzoek naar *doelstellingen* draait om de vraag wat gewenste doelstellingen zijn voor een bepaald domein. Antwoorden op deze vraag worden ontlokt aan relevante

respondenten als (oud)leerlingen, leraren, opleiders in het vervolgonderwijs, werkgevers en burgers.

Onderzoek naar *beginsituatie* gaat na welke attitudes en gedragingen leerlingen hebben ten aanzien van een bepaald domein (bijvoorbeeld onderzoek naar leesgedrag). Ook kan het uitzoeken welke verschillen in kennis en vaardigheid leerlingen vertonen binnen een bepaald domein, bijvoorbeeld: waarin onderscheiden goede en slechte schrijvers zich van elkaar?

Onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* bestaat uit systematische analyses en beoordelingen van methoden of ander onderwijsleermateriaal.

Onderzoek naar *onderwijsleeractiviteiten* bestaat uit drie typen. Descriptief onderzoek beschrijft de stand van zaken in een bepaald domein: hoe besteden leraren en leerlingen de tijd, welke didactische aanpakken worden gehanteerd, welke problemen ervaren leraren en leerlingen? Construerend onderzoek richt zich op het ontwikkelen en beproeven van nieuwe didactische aanpakken in de lespraktijk. Voor effectonderzoek geldt ditzelfde; het accent ligt daar echter niet op de ontwikkeling maar op de effectmeting van de nieuwe didactische aanpak, waarbij het vooral gaat om het effect op de leerprestaties van de leerlingen.

Instrumentatieonderzoek richt zich op ontwikkelen en beproeven van beoordelingsinstrumenten.

Evaluatieonderzoek gaat op grote, meestal landelijke schaal na in hoeverre bepaalde gewenste doelstellingen ook echt worden bereikt. Het periodiek peilingsonderzoek in Nederland en Vlaanderen (PPON) is de meest voorkomende vorm hiervan.

We verzamelden de onderzoeksliteratuur vanaf 1969. Dit jaartal wordt in de literatuur aangemerkt als het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands: de opkomst van een “communicatief paradigma”. Een aantal domeinen (Schrijven, Lezen, Spelling en Woordenschat) hebben we geïnventariseerd van 1969 tot 2004. Voor deze domeinen is een actualisering gepland. De domeinen Taalbeschouwing, Mondelinge taalvaardigheid en Technisch Lezen zijn geïnventariseerd van 1969 tot 2012.

In dit artikel geven we onze voornaamste bevindingen weer per domein, waarbij we ons beperken tot de schriftelijke taalvaardigheid. Over Taalbeschouwing is al eerder een artikel verschenen in dit tijdschrift (Bonset, 2011), en bij Mondelinge taalvaardigheid is het onderzoek te schaars en gefragmenteerd om adequaat in kort bestek weer te geven. We verwijzen vanwege de leesbaarheid niet naar afzonderlijke onderzoeken. Die verwijzingen zijn te vinden in onze literatuurstudies, vermeld aan het eind van dit artikel. Wanneer we bepaalde typen onderzoek niet noemen, betekent dat dat daarnaar binnen het domein (vrijwel) geen onderzoek is verricht.

Informatie over de hoeveelheid onderzoek per domein hebben we samengevat in de tabel in bijlage 1.

Schrijven (1969-2004)

Uit onderzoek naar de *beginsituatie* van de leerlingen blijkt dat vaardigheden op het gebied van planning en revisie positief samenhangen met het schrijfproces van leerlingen en de kwaliteit van hun teksten. Ook blijkt dat een aantal hoogste groeipers over enige vaardigheid op dat gebied beschikt, terwijl het schrijfonderwijs er

¹ Het project HTNO is een zusterproject van het project HSN0 (Het Schoolvak Nederlands Onderzocht) waarin het onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs geïnventariseerd, beschreven en geïnterpreteerd wordt (Hoogeveen en Bonset, 1998 en Bonset en Braaksma, 2008, zie www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek). Beide projecten zijn uitgevoerd in samenwerking van SLO (financiering, uitvoering en projectleiding) met de Nederlandse Taalunie (financiering en publicatie van resultaten op website), het SCO- Kohnstammstituut (onderzoeksexpertise) en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen (subsidiënten).

“Het schrijfonderwijs draagt nog steeds een weinig procesgericht en communicatief karakter, stellen diverse onderzoekers vast. Ook het gebruik van een relatief moderne methode lijkt hier weinig aan te veranderen.”

amper op gericht is geweest. Dit maakt aanmerkelijk dat de verschillen tussen leerlingen in plannings- en revisievaardigheden verkleind zouden kunnen worden wanneer het schrijfonderwijs zich meer op deze vaardigheden zou richten. Ideeën genereren aan het begin van het schrijven en de tekst regelmatig herlezen tijdens het schrijven blijken eveneens positief samen te hangen met de kwaliteit van teksten, een aanwijzing te meer dat het schrijfonderwijs gebaat zou zijn bij een procesmatige aanpak. Leerlingen vinden schrijven het minst leuk en makkelijk van alle taalvaardigheden, hoewel in het reguliere basisonderwijs nog altijd meer dan twee derde op beide punten positief is. Meer dan twee derde van de leerlingen schrijft ook wel eens buiten school, waarbij briefjes aan familie en vrienden, verhalen en dagboeken het meest worden genoemd.

Onderzoek dat specifiek gericht is op *onderwijsleermateriaal* voor schrijven in het basisonderwijs is niet meer verricht sinds het begin van de jaren negentig. Taalmethoden bleken toen weinig aandacht te besteden aan planning, reflectie en revisie, aan inhoudelijke beoordelingscriteria voor teksten zoals doel- en publiekgerichtheid, en aan informatieverwerking ten behoeve van een te schrijven tekst.

De resultaten van het *descriptieve onderzoek* naar de *praktijk* van het schrijfonderwijs stemmen niet optimistisch over het onderwijsaanbod. Aan ondersteunende vaardigheden als spelling, interpunctie en handschrift wordt een veelvoud besteed van de tijd die besteed wordt aan het leren schrijven zelf. Bij het schrijven ontbreekt aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren, interactie en samenwerking tussen leerlingen, voorlezen en presenteren van teksten aan elkaar. Het schrijfonderwijs draagt nog steeds een weinig procesgericht en communicatief karakter, stellen diverse onderzoekers vast. Ook het gebruik van een relatief moderne methode lijkt hier weinig aan te veranderen.

Construerend onderzoek en *effectonderzoek* hebben betrekking op:

- het leren maken van aantekeningen: het blijkt mogelijk via een door de onderzoeker ontwikkeld model de prestaties van de leerlingen aanzienlijk te verbeteren;
- het effect van zinsopbouwonderwijs op schrijfvaardigheid: geen effect op formuleervaardigheid, beknopt formuleren en globale tekstkwaliteit; wel effect op zinsbesef en grammaticale kennis;

- het verbeteren van de “grammaticale vloeiendheid” bij leerlingen: vier verschillende aanpakken, waarbij gevarieerd werd tussen expliciete en impliciete instructie in regels en terminologie, en tussen accent op vorm en accent op betekenis, blijken alle vier even effectief te zijn.

Instrumentatieonderzoek maakt duidelijk dat meerkeuzetoetsen, gestructureerde en correctieopdrachten de beoordelaarbetrouwbaarheid verhogen, maar ten koste dreigen te gaan van de validiteit van de beoordeling, die meer gebaat is bij vrije schrijfopdrachten. Tot een betrouwbare beoordeling van vrije schrijfopdrachten kunnen beoordelingsschalen en analytische beoordeling bijdragen. Leerkrachten zijn betrouwbaarder beoordelaars van vrije schrijfopdrachten dan leken en schrijvers of dichters, vooral als het gaat om taalgebruik.

Evaluatieonderzoek in het kader van PPOON geeft een beeld van de schrijfprestaties van basisschoolleerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool. Weinig leerlingen blijken, naar het oordeel van deskundige beoordelaars, in staat aan het eind van de basisschool communicatief effectieve teksten te schrijven, maar de achtereenvolgende peilingen eind basisonderwijs laten een licht stijgende lijn zien in de kwaliteit van de gemiddelde schrijfprestaties. De kwaliteit van de schrijfprestaties wordt overigens niet in de eerste plaats bepaald door school, klas of ontvangen instructie, maar door herkomst en schoolloopbaan en vooral door sekse: meisjes schrijven beter dan jongens. De ondersteunende vaardigheden worden in het algemeen voldoende beheerst, met als uitzondering interpunctie: op alle niveaus en leeftijden wordt interpunctie door de leerlingen slecht beheerst, zelfs door de goede.

Lezen: begrijpend lezen (1969-2004)

Onderzoek naar de *beginsituatie* van de leerling heeft het volgende opgeleverd. Van de cognitieve leerling-kenmerken (aanwezige kennis en vaardigheden) hangt vooral woordenschat samen met begrijpend lezen. Er is ook een samenhang tussen technisch lezen en begrijpend lezen, maar vooral in de lagere leerjaren van het basisonderwijs. Achtergrondkennis en non-verbale intelligentie blijken in enkele onderzoeken samen te hangen met begrijpend lezen. Bij de metacognitieve leerling-kenmerken (het vermogen tot reguleren van het eigen lees- en leerproces) wordt wisselend gerapporteerd over de samenhang tussen kennis van strategieën en tekstkenmerken enerzijds en begrijpend lezen anderzijds. Tussen de affectieve leerling-kenmerken (leesmotivatie, leesattitude et cetera) en begrijpend lezen wordt vaker geen samenhang gevonden dan wel. Buitenschoolse kenmerken (leesklimaat, sociaal milieu, etnische herkomst) hangen (in twee onderzoeken) samen met begrijpend lezen. Belangrijk om te bedenken bij het bovenstaande is dat een positieve samenhang niet hetzelfde is als een oorzakelijk verband.

Descriptief onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen laat zien dat leerkrachten gemiddeld per week een tot anderhalf uur besteden (in 2005) aan begrijpend lezen in de bovenbouw en een uur in de onderbouw. De meeste leerkrachten besteden minstens eenmaal per week aandacht aan begrijpend lezen. Slechts een deel van die tijd wordt ook echt besteed aan de inhoudelijke kant van lezen; een groot deel wordt gevuld met organisatorische en procedurele zaken. Zowel in het speciaal als in het

regulier basisonderwijs wordt weinig tot geen directe instructie in begrijpend lezen gegeven en geen aandacht besteed aan leesstrategieën. Het leesonderwijs bestaat vooral uit leerlingen teksten laten lezen en daar vragen over stellen. De kwaliteit van het leesonderwijs laat naar de mening van de Inspectie (in 1996) op veel scholen (de helft tot een derde) te wensen over als het gaat om inhoud, methodiek, differentiatie en evaluatie.

Het meeste *effectonderzoek* rapporteert positieve effecten (geheel of gedeeltelijk) van de onderzochte aanpak, programma of leergang op de vaardigheid in begrijpend lezen. Bij de didactische aanpakken wordt effect gerapporteerd van taakgericht taalonderwijs, de functionele communicatieve aanpak, betekenisonderhandeling, adaptief onderwijs en cognitief leerlingschap². Maar deze aanpakken zijn zo breed dat niet met zekerheid valt vast te stellen welke bestanddelen ervan nu precies zorgen voor het positieve effect op begrijpend lezen. De experimentele programma's waarvan effect wordt gerapporteerd, worden in ouder onderzoek gepresenteerd als deelvaardigheden van begrijpend lezen en in later onderzoek als leesstrategieën. Voor een aantal programma's, zoals de hoofdgedachte van een tekst afleiden, wordt in meer dan één onderzoek effect gevonden. Maar er is geen enkel programma waarvoor in alle onderzoeken effect gevonden wordt, ook niet *Hoofdgedachte afleiden*. We kunnen dus slechts concluderen dat sommige programma's soms effect laten zien op begrijpend lezen. Van een paar oudere experimentele leergangen is effect gerapporteerd op begrijpend lezen: *Lezen om te weten* en *Lees je wijzer*. De eerstgenoemde leergang bestaat uit twee programma's waarvan er één (*Schema's maken*) effect laat zien. Maar ook hier

blijkt een vergelijkbaar programma in later onderzoek niet effectief. De tweede leergang blijkt in twee onderzoeken effectief; deze leergang legt nadruk op de aspecten communicatie en taaldenkreliaties. Wat bestaande leergangen voor begrijpend lezen betreft, wijst het verrichte onderzoek uit dat de effecten daarvan op de vaardigheid in begrijpend lezen klein dan wel afwezig zijn.

Het *instrumentatieonderzoek* heeft enkele bruikbare instrumenten opgeleverd: doelstellinggerichte en cloze-toetsen en de CITO-Leesbaarheidsindex.

Evaluatieonderzoek is verricht in het kader van PPO. In alle Nederlandse peilingonderzoeken aan het eind van het reguliere basisonderwijs, tussen 1990 en 2005, presteren leerlingen op het gebied van begrijpend lezen gemiddeld beneden de verwachtingen van beoordelaars. Er zijn daarbij grote verschillen in prestaties: leerlingen met laag opgeleide ouders en leerlingen met vertraging in hun schoolloopbaan scoren lager dan de overigen. Meisjes scoren (in 2005) op bijna alle taken gemiddeld hoger dan jongens. Interessant zijn de bevindingen uit het peilingonderzoek naar leesstrategieën uit 2007. Leerlingen in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs en goede lezers uit het speciaal onderwijs blijken tot op zekere hoogte over passieve en actieve kennis van leesstrategieën te beschikken, evenals over de vaardigheid in voorspellend lezen. De vaardigheid in voorspellend lezen blijkt samen te hangen met hun prestaties op het gebied van begrijpend lezen, wat aansluit bij de positieve samenhang tussen procesgericht, strategisch leesonderwijs en leesprestaties die werd gevonden in de tweede peiling eind basisonderwijs.

² Cognitief leerlingschap richt zich op het actief betrekken van de leerling in het leerproces en op de ontwikkeling van metacognitie (Bonset & Hoogeveen, 2009a, p. 47).

Lezen: leesbevordering en fictie (1969-2004)

Leerlingen zijn minder tijd gaan besteden aan lezen en lezen bijna alle typen leesmateriaal minder vaak dan in de vorige decennia, zo blijkt uit het onderzoek naar de beginsituatie. Dit geldt voor leerlingen einde basisonderwijs; de leesfrequentie van leerlingen halverwege het basisonderwijs is door de tijd heen stabiel. Tegelijkertijd neemt de tijd die besteed wordt aan tv kijken toe, waarbij later nog de tijd komt die besteed wordt aan internetgebruik. Niettemin is er in 2005 nog altijd een duidelijke meerderheid van leerlingen die vaak boeken zegt te lezen halverwege het basisonderwijs, en een aanzienlijke minderheid (38%) die meer dan 3 boeken per maand zegt te lezen aan het einde van het basisonderwijs. Daar staat tegenover dat 13% van de leerlingen in de afgelopen maand geen enkel boek gelezen zegt te hebben; een hoger percentage dan de 7% in de peiling uit 1993. Leerlingen staan nog steeds in meerderheid positief tegenover lezen: ze vinden lezen leuk, makkelijk en belangrijk, zowel aan het einde als halverwege het basisonderwijs. Dit is wel beduidend meer het geval bij meisjes dan bij jongens. Meisjes hebben een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere attitude tegenover lezen dan jongens. Leesfrequentie is een goede voorspeller van leesattitude en leesvoldoening: wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest. Leesattitude (leesmotivatie, leesplezier) draagt in sommige onderzoeken positief bij aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip), in andere niet. Hetzelfde geldt voor buitenschools lezen.

Gezinsfactoren hebben volgens de meeste onderzoekers een grote invloed op het leesgedrag, de leesmotivatie en de lees-

vaardigheid van kinderen. Belangrijke factoren zijn voorlezen en vertellen door ouders, zelf lezen en het stimuleren van lezen bij de kinderen, en de aanwezigheid van leesmateriaal in huis. Voorlezen door de ouders heeft het duidelijkste positieve effect op de taal- en leesontwikkeling van kinderen, zij het meer op de taalontwikkeling dan op de leesontwikkeling. Van belang is dat voorlezen interactief gebeurt, wat wil zeggen dat ouders vragen stellen of uitleg geven bij datgene wat kinderen naar hun inschatting nog niet begrijpen.

Het *descriptieve* onderzoek naar de lespraktijk laat zien dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schenken aan leesbevordering en aanverwante activiteiten als gepland recreatief lezen. De tijd die zij besteden aan voorlezen, aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek en aan voorleeswedstrijden door leerlingen neemt tussen 1994 en 2004 sterk toe. De grote meerderheid van de scholen heeft een eigen schoolbibliotheek. Voor zover er gegevens bekend zijn over de ervaring met leesbevorderende programma's (leespromotie op OVB-scholen, *Opstap*, *Sesamstraat*) wijzen deze in een positieve richting.

Het enige gegeven uit *effectonderzoek* is dat kleuters meer leren van voorleessessies in kleine groepen dan van klassikaal voorlezen.

Uit het *evaluatieonderzoek* (PPON) blijkt dat het lezen van fictionele teksten voor leerlingen moeilijk is wanneer het gaat om begrip van de inhoud van de tekst, zowel halverwege het basisonderwijs als aan het einde daarvan. Minder dan de helft van de leerlingen haalt de norm die door beoordelaars beoogd werd voor driekwart van de leerlingen. Driekwart of meer van de leerlingen haalt de minimumnorm, maar deze norm beoogden de beoordelaars voor nagenoeg alle leerlingen.

Spelling (1969-2004)

Uit het *beginsituatieonderzoek naar aanvankelijk spellen* komt het belang naar voren van fonologische kennis en vaardigheden. Auditieve analyse, foneemgrafeemkennis en -koppeling, fonemische conceptualisatie en segmentatie en letterkennis blijken alle positief samen te hangen met de vaardigheid in het spellen. De fonologische strategie, waarbij de beginnende speller woorden analyseert in spraakklanken (fonemen) en deze koppelt aan geschreven tekens (grafemen) die in de juiste volgorde op papier worden gezet, speelt een prominente rol bij het aanvankelijk spellen. De orthografische of woordbeeldstrategie, waarbij de beginnende speller direct put uit de geschreven representaties van woorden in zijn mentale lexicon, lijkt slechts op de achtergrond en in een latere fase een rol te spelen. Beginnende spellers en lezers vertonen een duidelijke voorkeur voor een verklankende spelwijze en worden geen goede spellers door eenvoudigweg vaak te lezen.

Uit het *beginsituatieonderzoek naar voortgezet spellen* komt naar voren dat bij oudere leerlingen kennis van spellingregels positief samenhangt met de vaardigheid in het spellen. Tussen het gebruik van de regelstrategie (spellen op basis van vaste regels) en de spellingvaardigheid bestaat een zwak positief verband. Eveneens bij oudere leerlingen hangt het gebruik van de woordbeeldstrategie (spellen op basis van ingeprente woordbeelden) positief samen met de vaardigheid in het spellen. Enkele andere conclusies hebben betrekking op de invloed van woordkenmerken op de prestaties van spellers: het spellen van woorden met een vast woordbeeld levert minder fouten op dan het spellen van woorden met een variabel woordbeeld; bij de laatste groep levert vooral het spellen van de homofone werk-

woordsvormen (*gebeurd/gebeurt, word/wordt*) fouten op; de frequentie waarmee een woord of werkwoordsvorm voorkomt en de context waarin het staat, zijn van invloed op het al dan niet correct spellen van het woord. Een laatste conclusie heeft betrekking op de invloed van de spellingtaak op de prestaties van spellers: leerlingen maken in dictees meer fouten dan in vrije stelopdrachten, maar in vrije stelopdrachten maken zij fouten die zij niet maken in dictees.

Het *descriptief* onderzoek geeft een beeld van de praktijk van het spellingonderwijs tot ongeveer 2000. Leerkrachten besteden in grote meerderheid iedere week tijd aan spelling en interpunctie, in groep 5, groep 8 en in het speciaal basisonderwijs. Spelling wordt overwegend klassikaal onderwezen, met enige vorm van (tempo-)differentiatie bij de verwerking. Differentiatie bij de instructie komt bij minder dan een kwart van de scholen voor. De inhoud van het spellingonderwijs is op de grote meerderheid van de scholen voldoende tot goed, volgens de normen van de Inspectie. Dat geldt niet voor het onderwijs in interpunctie, waarvan de kwaliteit op de helft van de scholen als onvoldoende wordt beoordeeld. De vakdidactische kwaliteit van het spellingonderwijs is op de grote meerderheid van de scholen voldoende tot goed. De kwaliteit van de evaluatie is echter op 40% van de scholen beneden de maat, volgens de normen van de Inspectie.

Een paar aanpakken blijken effectief in het *effectonderzoek naar aanvankelijk spellen*: een uit het speciaal onderwijs afkomstige aanpak die een sterk beroep doet op de fonologische strategie, de instructiemethode visueel dictee (die relatief meer beroep doet op de woordbeeldstrategie), en het multimediale programma *Leescircus*. Deze aanpakken zijn alle gericht op leerlingen met een lees- en spellingachterstand.

Opvallend is de grote hoeveelheid positieve effecten die uit het *effectonderzoek naar voortgezet spellen* naar voren komt. Dat geldt vooral voor de algoritmische aanpak van de werkwoordspelling, maar ook de algoritmische aanpak van de spelling in open en gesloten lettergrepen laat positief effect zien. Ander onderzoek dat een beroep doet op de regelstrategie laat eveneens positief effect zien: spellinghulp in de vorm van schema's bij zwakke lezers en spellers, en zelfcorrectietraining via een stappenplan. Overtypen en overschrijven van complexe woordvormen blijken effectieve aanpakken te zijn voor zwakke spellers, evenals het visueel dictee; deze aanpakken doen vooral een beroep op de woordbeeldstrategie. Voor dyslectici blijkt een remediërend computerprogramma effectief dat een beroep doet op de fonologische strategie. Didactische maatregelen die positief effect lijken te sorteren, zijn het geven van positieve (voortgangs-)feedback bij het leren spellen, het individualiseren van het spellingonderwijs en soms het coöperatief leren in duo's in de middenbouw. Belangrijk is ten slotte de bevinding dat stelonderwijs, zowel vrij als begeleid, een positief effect heeft op de vaardigheid in het spellen, ook bij zwakke spellers die in hun teksten veel spelfouten maken.

Uit het *evaluatieonderzoek* (PPON) blijkt dat de spellingprestaties van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs onder de door de beoordelaars gewenste prestaties liggen, waarbij moet worden aangetekend dat deze een niveau eisen dat slechts een paar procent van de leerlingen realiseert. Ze liggen nauwelijks onder de door de beoordelaars verwachte prestaties. De prestaties van de leerlingen op het gebied van interpunctie liggen ver onder het gewenste niveau, en ook onder het verwachte. Slechts ongeveer de helft van de leerlingen presteert hier voldoende. Er

is nauwelijks verband tussen de prestaties van de leerlingen op toetsen waarin zij spelfouten of interpunctiefouten moeten aanwijzen, en de hoeveelheid spelfouten of interpunctiefouten in hun eigen schriftwerk. Van dat eigen schriftwerk is slechts 17% vrij van spelfouten en 19% vrij van interpunctiefouten. Gemiddeld maken de leerlingen spelfouten in 3% van de door hen geschreven woorden.

Woordenschat (1969-2004)

Onderzoek naar de *beginsituatie* laat zien dat woordenschat nauw samenhangt met de vaardigheid in begrijpend lezen; deze samenhang wordt in de loop van het basisonderwijs sterker. Receptieve woordkennis en beheersing van woordleerstrategieën (afleiden, analyseren en eigen kennis van een woord schatten) hangen samen, zowel in de moedertaal als in de moderne vreemde talen. Woordkennis in de moedertaal en in de vreemde talen hangen eveneens samen, evenals beheersing van woordleerstrategieën in de moedertaal en in de vreemde talen. Verbaal sterkere leerlingen zijn gemiddeld beter in het afleiden van woordbetekenissen uit de context (via decontextualiseren, veronderstellingen toetsen en definiëren) dan verbaal zwakkere, en doen dit ook vaker. Leerlingen leiden uit contexten niet alleen correcte, maar ook gedeeltelijk correcte en foute woordbetekenissen af, waarbij ze de verkeerd afgeleide aspecten later weer afleren; het leren van woorden is zodoende een incrementeel proces. Hoe ouder de leerling en hoe concreter het woord, des te minder verkeerde aspecten er afgeleid worden. Leerlingen leren gemiddeld de meeste woorden incidenteel als het de bedoeling is meer te weten te komen over het onderwerp van een tekst, en de minste als het doel is te lezen voor plezier. Lezen

met als doel de tekst te begrijpen neemt een middenpositie in. Zwakke begripende lezers leren bijna geen woorden incidenteel; goede begripende lezers leren de meeste woorden incidenteel bij lezen voor tekstbegrip en lezen voor plezier.

Uit een groot aantal onderzoeken komt naar voren dat allochtone leerlingen in het basisonderwijs in Nederlandse woordenschat een achterstand hebben ten opzichte van autochtone leerlingen, die in de loop van het basisonderwijs niet minder wordt. Deze achterstand bestaat zowel op lexicaal als op morfologisch niveau. Als factoren die samenhangen met de woordenschatontwikkeling Nederlands van allochtone leerlingen komen uit het onderzoek vooral naar voren: onderwijstype (allochtone leerlingen in het speciaal onderwijs presteren lager dan allochtone in het reguliere basisonderwijs) en milieu (Turkse leerlingen uit een hoog sociaal milieu presteren beter dan de anderen). De achterstand van de allochtone leerlingen in Nederlandse woordenschat blijft niet zonder gevolgen voor hun schoolloopbaan. Woordenschat en woordvormingvaardigheid hangen bij allochtone leerlingen sterk samen met hun vaardigheid in het begripend lezen, meer nog dan bij autochtone. Teksten uit methodes voor wereldoriëntatie en begripend lezen hebben voor allochtone leerlingen veelal een te laag dekkingpercentage (percentage bekende woorden in verhouding tot onbekende) om een goed begrip mogelijk te maken.

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* suggereert dat in bestaande taalmethodes voor het basisonderwijs in de jaren negentig geen sprake was van een weloverwogen woordselectie en een adequate didactiek van het woordenschatonderwijs.

Een deel van het *effectonderzoek* gaat het effect na van programma's die ten doel

hebben de woordenschat van leerlingen te vergroten of te verdiepen. Het gestructureerde en planmatige woordenschatprogramma *Taalplan Kleuters* blijkt een positief effect te hebben op de groei van de woordenschat van allochtone kleuters. Een woordenschatprogramma samengesteld uit een combinatie van NT2-methoden en prentenboeken, toont een positief effect op de groei van de woordenschat van allochtone leerlingen uit groep 1 tot en met 5, en een positief effect op het begripend lezen van de leerlingen. Het programma *Van Woorden Weten* laat een positief effect zien op de diepe woordkennis van leerlingen uit groep 5: dit geldt alleen voor woorden uit geoefende domeinen. Het heeft geen effect op het begripend lezen van de leerlingen.

Een ander deel van het onderzoek gaat het effect na van programma's die ten doel hebben de vaardigheid van leerlingen te vergroten in het afleiden van woordbetekenissen uit de schriftelijke context. Leerlingen zijn in staat tijdens het lezen woordbetekenissen af te leiden en te leren uit de context, blijkt uit een review van empirisch onderzoek, en dit des te beter naarmate ze ouder worden. De vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen uit de context valt via instructie te verbeteren, blijkt uit dezelfde studie, vooral als leerlingen worden gewezen op specifieke tekstaanwijzingen. Strategie-instructie, in de zin van via vaste stappen woordbetekenissen leren afleiden, levert wisselende effecten op. In enkele onderzoeken blijkt onderwijs in woordvorming effectief bij twaalfjarige allochtone leerlingen, evenals onderwijs in woordbetekenissen afleiden op grond van woordvorm en context bij zwakke en gemiddelde lezers uit groep 6. Maar in ander onderzoek blijkt een aantal strategische programma's niet of nauwelijks effectief.

Het *instrumentatieonderzoek* heeft een tweetal betrouwbare en valide meetinstrumenten opgeleverd om de woordenschat te toetsen: de *Taaltoets voor Allochtone Kinderen* (TAK) in de onderbouw, waarin onder meer woordenschat en woordvorming worden bevraagd, en de *Woord-AssociatieTaak* voor het meten van diepe woordkennis bij leerlingen in de bovenbouw. Daarnaast heeft het een groot aantal gevalideerde lijsten van woorden opgeleverd die op bepaalde momenten in het basisonderwijs beheerst moeten worden.

Het *evaluatieonderzoek* (PPON) laat zien dat in twee periodieke peilingen aan het einde van het basisonderwijs leerlingen voor de toetsen woordenschat ver onder de standaard voldoende presteren, en ook onder de standaard minimum. In een volgende peiling, die specifiek gericht is op het leesonderwijs aan het einde van de basisschool, presteren ze aanzienlijk hoger. Maar de reden van dit verschil is dat de beoordelaars in deze peiling lagere verwachtingen hadden, en dus minder hoge normen hebben aangelegd. In alle peilingen scoren leerlingen met een hoog formatiegewicht, leerlingen met een andere thuistaal en vertraagde leerlingen gemiddeld aanzienlijk lager dan de andere leerlingen.

Technisch lezen (1969-2011)

Onderzoek naar technisch lezen is in zo ruime mate verricht dat we hier alleen de hele grote lijnen kunnen weergeven.

Veel van het *beginsituatie-onderzoek* naar technisch lezen gaat in op de vraag wanneer en in welke mate leerlingen bij het technisch lezen (en spellen) een fonologische, indirecte strategie volgen (herkenning van een woord via klank-tekenkoppeling) dan wel een lexicale, directe strategie (her-

kenning van een woord op basis van een in het geheugen opgeslagen woordbeeld). Dit onderzoek past binnen het kader van het zogenaamde “Dual Route Model”; dat het leesproces beschrijft in termen van deze twee gescheiden, onafhankelijk van elkaar werkende routes. De geïnventariseerde onderzoeken wijzen in de richting van een in de loop der tijd afnemend belang van de fonologische route en toenemend belang van de lexicale route. Relevant binnen het kader van het Dual Route Model is ook in welke mate beginnende lezers gebruik maken van herkenning van delen van woorden, als stap tussen de fonologische en de lexicale route. Het meeste onderzoek wijst erop dat ook beginnende lezers al gebruik maken van herkenning van delen van woorden, wat een onderschrijving betekent van het Dual Route Model.

Een tweede type beginsituatie-onderzoek heeft betrekking op het belang van bepaalde deelvaardigheden voor de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid. Hieruit komt vooral het belang naar voren van het kennen en snel kunnen benoemen van letters en cijfers voor de snelheid van het lezen van woorden.

Een derde type beginsituatie-onderzoek gaat in op de relatie tussen technisch lezen en begrijpend lezen. Er is een samenhang tussen beide, maar deze is niet sterk: een snelle en automatische woordherkenning vergemakkelijkt het begrijpend lezen, maar is niet noodzakelijk daarvoor. De samenhang is vooral aanwezig aan het begin van de basisschoolperiode en in groep 8 nauwelijks meer. Technisch lezen is een mindere voorspeller van de prestaties voor begrijpend lezen dan woordenschat of ruimtelijke intelligentie.

Een laatste type beginsituatie-onderzoek heeft betrekking op de invloed van hui-

“Voor alle domeinen geldt dat er sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw nagenoeg geen doelstellingenonderzoek is verricht. [...] Een empirische basis voor de kerndoelen, eindtermen en niveauomschrijvingen ontbreekt.”

tenschoolse kenmerken op het technisch lezen. Hier komt vooral de vraag aan de orde hoe van huis uit allochtone leerlingen gemiddeld presteren voor technisch lezen ten opzichte van autochtone. De meeste onderzoeken, vooral die van latere jaren, rapporteren geringe prestatieverschillen tussen beide groepen, zeker in vergelijking met de prestatieverschillen op de gebieden van begrijpend lezen en woordenschat. De prestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen voor technisch lezen lijken gemiddeld wel iets onder het niveau te liggen van die van de overige allochtone leerlingen.

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* laat zien dat methodes sterk verschillen in didactische aanpak: de traditionele aanpak met nadruk op technisch lezen en decoderen, of de functionele aanpak waarin technisch lezen geïntegreerd is in de communicatieve context van teksten lezen en schrijven. Vergelijkend methodenonderzoek suggereert dat methoden geen verschil maken als het gaat om effect op de technische leesvaardigheid aan het einde van groep 3, wat uiteraard het belang van de verschillen in didactische aanpak tussen de methoden relateert.

Het *descriptieve* onderzoek naar technisch lezen laat zien dat in groep 5 veel tijd wordt besteed (3 uur per week) aan technisch lezen, zij het uiteraard minder dan in groep 3 (6,5 uur per week). In groep 6, 7 en 8 van het reguliere basisonderwijs besteden leerkrachten, volgens de meest recente peiling uit 2007, nog steeds gemiddeld één uur per week aan voortgezet technisch lezen. Bij technisch lezen werken leerkrachten vaker met vormen van differentiatie dan bij andere vakonderdelen, zoals niveau- of tempogroepen of individuele differentiatie. Halverwege het reguliere basisonderwijs vindt veel remedial teaching plaats voor technisch lezen. Leerkrachten gebruiken voor het voortgezet technisch leesonderwijs niet vaak specifieke methoden. Ze gebruiken vaker methode-onafhankelijke toetsen dan methode-afhankelijke: de *AVI-toetsen*, de *Drie-Minuten-Toets* van het CITO en de *Een-MinuuT-Toets* van Brus.

Wat uit het *construerend* onderzoek vooral naar voren komt, is dat het mogelijk is in relatief korte tijd een effectieve aanpak te implementeren bij leerkrachten en scholen en daarmee het technisch leesniveau van leerlingen te verhogen. Een belangrijke factor daarbij lijkt dif-

“We hebben nauwelijks zicht op hoe methoden het onderwijsaanbod voor schrijven, begrijpend lezen, leesbevordering, spelling, woordenschat, taalbeschouwing en mondelinge vaardigheden sturen.”

ferentiatie te zijn: de meeste onderzochte aanpakken hebben als uitgangspunt afstemming van het onderwijs in technisch lezen op de verschillende leesniveaus en leesbehoeften van de leerlingen.

Naar technisch lezen is veel *effectonderzoek* verricht. Effect wordt gerapporteerd van de volgende programma's of aanpakken: trainen van fonologische vaardigheden; veel oefenen, eventueel met auditieve ondersteuning; verwerking op lettergreepniveau; versterking van de verankering van woordbetekenissen; overschrijven van woorden met gebruik van een toetsenbord; en training in woord- en tekstlezen. Daarnaast zijn er brede programma's met meerdere mogelijk effectieve componenten, waarvan de meest recente zijn het SLIM-programma bij de methode *Leeslijn* en de methode *Toch Nog Leren Lezen*. Van aanpakken of programma's gericht op lezen onder tijdsdruk en neuropsychologische training wordt beperkt of gedeeltelijk effect gerapporteerd. Bij het effectonderzoek naar technisch lezen in combinatie met begrijpend lezen wordt effect gerapporteerd van de methodiek *Begeleid hardop lezen*.

Het *evaluatieonderzoek* voor technisch lezen (PPON) laat halverwege het regulier basisonderwijs (groep 5) een verschil zien in technische leesvaardigheid tussen de

beste en de zwakste 10% van de leerlingen van twee tot drie leerjaren. Factoren die invloed uitoefenen op de verschillen zijn geslacht, vertraging in de schoolloopbaan, formatiegewicht en thuistaal. Aan het einde van het regulier basisonderwijs (groep 8) wordt het technisch lezen gemiddeld voldoende beheerst, maar treden er nog steeds duidelijke verschillen op tussen de leerlingen, onder andere onder invloed van de factoren geslacht en vertraging in de schoolloopbaan. Aan het einde van het speciaal basisonderwijs ligt de technische leesvaardigheid van de leerlingen gemiddeld op het niveau van groep 4 à 5 van het reguliere basisonderwijs. Maar ook hier zijn er grote verschillen tussen leerlingen: de beste leerlingen lezen op het niveau van groep 7 van het reguliere basisonderwijs.

Besluit

In het bovenstaande hebben we in grote lijnen weergegeven wat er bekend is uit empirisch onderzoek naar taal in het Nederlandse en Vlaamse primair onderwijs. In onze publicaties over de verschillende domeinen gaan we in de nabeschouwingen ook in op de vraag wat we wel en niet weten over het specifieke domein. Dat is in het bestek van dit artikel niet mogelijk. We beperken ons hier tot het signaleren

van een aantal opvallende leemtes in het beschreven onderzoek en verwijzen de lezer voor meer informatie naar de deelpublicaties.

In de eerste plaats valt het ontbreken van onderzoek naar doelstellingen sterk op. Voor alle domeinen geldt dat er sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw nagenoeg geen doelstellingenonderzoek is verricht. We weten als gevolg daarvan niet welke doelstellingen door respondenten van belang en haalbaar geacht worden voor leerlingen van verschillende leeftijden. Dit is opvallend omdat de overheid sinds 1993 de greep op het onderwijsaanbod versterkt heeft via het opstellen van kerndoelen en eindtermen, en recent via gewenste niveauomschrijvingen van wat leerlingen moeten kennen en kunnen in het kader van doorlopende leerlijnen (Ministerie van OCW, 2009). Een empirische basis voor deze kerndoelen, eindtermen en niveauomschrijvingen ontbreekt.

Het voor nagenoeg alle domeinen schaarse onderzoek naar onderwijsleermateriaal (onderzoek naar technisch lezen en in mindere mate woordenschat vormen een uitzondering) is een tweede leemte. We hebben nauwelijks zicht op hoe methoden het onderwijsaanbod voor schrijven, begrijpend lezen, leesbevordering, spelling, woordenschat, taalbeschouwing en mondelinge vaardigheden sturen. Hoewel het onderwijsaanbod in methoden niet gelijkgesteld kan worden aan de uitvoering ervan in de praktijk, zou het zinnig zijn om een recent en genuanceerd beeld te krijgen hoe het onderwijsaanbod in methodes eruitziet, en hoe het zich verhoudt tot bijvoorbeeld de resultaten van onderzoek naar effectieve aanpakken en tot de richtlijnen voor het onderwijsaanbod van de overheid (kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus). Gegeven het veel-

vuldige gebruik van taalmethodes in de praktijk is het aannemelijk dat methodes een sterke weerslag hebben op het onderwijsaanbod. Evaluaties van het aanbod in methodes zouden een belangrijke rol kunnen spelen bij het realiseren van gewenste vernieuwingen van het onderwijsaanbod voor de verschillende domeinen. Immers, de resultaten van descriptief onderzoek naar de onderwijspraktijk stemmen niet optimistisch over het onderwijsaanbod voor schrijven (overwegend productgericht in plaats van procesgericht), woordenschat (er is weinig sprake van gericht woordenschatonderwijs), begrijpend leesonderwijs (weinig instructie en weinig aandacht voor leesstrategieën), spelling (overwegend klassikaal onderwezen; onderwijs in interpunctie wordt als onvoldoende beoordeeld). Het onderwijsaanbod voor technisch lezen (voldoende tijdsbesteding, differentiatie en remediëring) en voor leesbevordering (toename van tijdsbesteding en voorzieningen) lijkt er positief uit te springen, hoewel ook voor deze domeinen geldt dat er onvoldoende zicht is op wat er in de praktijk precies gebeurt.

De derde leemte betreft voor alle domeinen behalve technisch lezen het construerende onderzoek. Gegeven de resultaten van het descriptieve onderzoek die laten zien dat vernieuwing van het onderwijsaanbod voor het taalonderwijs gewenst is, is het nagenoeg ontbreken van construerend onderzoek een pijnlijk gemis. Juist construerend onderzoek stelt zich tot doel om vernieuwende aanpakken te ontwikkelen en deze in de praktijk op bruikbaarheid te onderzoeken, om ze vervolgens te optimaliseren. Het behoeft geen betoog dat didactische aanpakken die in de praktijk op haalbaarheid en bruikbaarheid onderzocht zijn, meer kans maken op een getrouwe implementatie in de onderwijspraktijk.

Onze aanbevelingen voor verder onderzoek zijn rechtstreeks uit de geconstateerde leemtes af te leiden. Deze leemtes overziend lijkt een pleidooi op zijn plaats voor het uitvoeren van meer onderzoek dat gericht is op een gewenst onderwijsaanbod (doelstellingenonderzoek), in materiaal vormgegeven onderwijsaanbod (onderzoek naar onderwijsleermateriaal) en haalbaar onderwijsaanbod (construerend onderzoek).

Helge Bonset was leerplanontwikkelaar bij SLO en is nu gepensioneerd; Mariëtte Hoogeveen is leerplanontwikkelaar bij SLO.

Literatuur

- Bonset, H. (2011). Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? Een overzicht van empirisch onderzoek in Nederland. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, (2)3, 6-16.
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009a). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009b). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010a). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010b). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2011). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2012). *Technisch lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2005). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Gelder, L. van, Oudkerk Pool, T., Peters, J. & Sixma, J. (1971). *Didactische analyse. Werk- en studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Ministerie OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Bijlage: Overzicht van het geïnventariseerde onderzoek

Domein	*Schr	BL	LB	Spel	WS	**TB	MT	TL	Totaal
<i>Onderzoekstype</i>									
<i>Doelstellingen</i>	1	2	1	0	0	3	1	1	9
<i>Beginsituatie</i>	11	22	43	20	19	5	8	84	212
<i>Onderwijs-leermateriaal</i>	3	3	0	0	5	3	1	15	30
<i>Descriptief</i>	14	17	12	10	1	14	16	11	95
<i>Construerend</i>	1	0	0	1	0	1	1	8	12
<i>Effect</i>	3	26	4	20	10	10	4	56	133
<i>Instrumentatie</i>	11	5	2	4	10	0	4	7	43
<i>Evaluatie</i>	8	13	5	9	8	6	14	11	74
Totaal	52	88	67	64	53	42	49	193	608

Tabel 1: Kwantitatief overzicht van het onderzoek per domein en onderzoekstype

* Schr= schrijven, BL= begrijpend lezen, LB= leesbevordering, Spel = spelling, WS= woordenschat, TB= taalbeschouwing, MT= mondelinge taalvaardigheid, TL= technisch lezen

** In de publicatie over Taalbeschouwing is ook het onderzoek opgenomen naar taalbeschouwing in het voortgezet onderwijs.