



Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch onderzoek

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch onderzoek

Helge Bonset en Mariëtte Hoogeveen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Juli 2011

Colofon

© 2011 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteurs	Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen
Vormgeving	BuroDaan grafische vormgeving, Markelo
Fotografie	U-SEE, Zoetermeer

Informatie

SLO

Secretariaat Primair Onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: www.slo.nl

E-mail: primaironderwijs@slo.nl

AN 1.6016.430

Inhoudsopgave

Inleiding	4
1. Onderzoek naar doelstellingen	12
2. Onderzoek naar de beginsituatie	14
3. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	22
4. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	24
4.1 Descriptief onderzoek	25
4.2 Construerend onderzoek	30
4.3 Effectonderzoek	30
5. Instrumentatieonderzoek	34
6. Evaluatieonderzoek	38
7. Nabeschuiving	48
7.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek	49
7.2 Wat weten we nu over mondelinge taalvaardigheid?	49
Literatuur	54
Bijlagen	62
Bijlage 1: Geraadpleegde tijdschriften	63
Bijlage 2: Schematisch overzicht van het besproken onderzoek	65
Bijlage 3: Invulformulier voor codering onderzoeken	69

Inleiding

In de publicatie *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* (Broekkamp en Van Hout-Wolters, 2005) wordt een indrukwekkende reeks mogelijke oorzaken beschreven van deze kloof. Onderwijsonderzoek wordt door practici in het onderwijs gezien als eenzijdig, van onvoldoende kwaliteit, te weinig in omvang, gefragmenteerd en onvoldoende toegankelijk. Niet aan al deze oorzaken is gemakkelijk iets te doen en van sommige kan men zich ook afvragen in hoeverre ze overeenstemmen met de realiteit. Maar dat geldt niet voor de laatstgenoemde: de geringe toegankelijkheid van rapportages van onderzoek. Broekkamp en Van Hout-Wolters noemen hier als mogelijke oplossing: praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages, waarin primaire onderzoeksrapportages (uit wetenschappelijke tijdschriften of boekpublicaties) worden vertaald voor practici.

In haar advies *Kennis over onderwijs* (2003) snijdt de Onderwijsraad hetzelfde probleem aan. Zij concludeert dat er in het onderwijsonderzoek schotten omver gehaald moeten worden tussen onderzoekers, ontwikkelaars en docenten en adviseert de overheid om meer te investeren in samenwerking tussen bovengenoemden in de vorm van toegankelijke overzichtsstudies. Daarnaast moeten leerkrachten meer tijd en gelegenheid krijgen om op de hoogte te blijven van hun vakgebied.

Het recentere advies van de Onderwijsraad, *Naar meer evidence-based onderwijs* (2006), sluit aan bij het vorige advies: ook hierin gaat de raad in op mogelijkheden tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. Zij pleit ervoor om systematisch informatie te verzamelen en te verspreiden over onderwijsmethoden of -aanpakken die *evidence-based* zijn, wat wil zeggen dat ze hun werkzaamheid hebben bewezen in empirisch onderzoek. “In het onderwijs”, aldus de raad, “worden vaak nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande. Denk aan een nieuw lesboek of aan een iets kleinere groeps grootte. Aan de andere kant vindt beschikbare kennis over bijvoorbeeld bewezen effectieve taalmethoden maar langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk (...). Er wordt te weinig geprobeerd bewijs voor de effectiviteit van onderwijsmethoden te verzamelen en die kennis ook te verzilveren”(9).

In het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO) proberen we een bijdrage te leveren aan de oplossing van de hierboven gesignaleerde problemen door het onderzoek dat verricht is naar taalonderwijs in het basisonderwijs te inventariseren, te beschrijven en te interpreteren. Het project HTNO is een zusterproject van het project HSNO (Het Schoolvak Nederlands Onderzocht) waarin het onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voorgezet onderwijs geïntroduceerd, beschreven en geïnterpreteerd wordt (Hoogeveen en Bonset, 1998; Bonset en Braaksma, 2008, www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek). Beide projecten zijn uitgevoerd in samenwerking met SLO (financiering, uitvoering en projectleiding), de Nederlandse Taalunie (financiering en publicatie van resultaten op

website), het SCO Kohnstamm Instituut (onderzoeksexpertise) en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen (subsidiënten).

In beide projecten is het onderzoek geïnventariseerd op basis van de volgende selectiecriteria:

- Empirisch onderzoek naar de onderwijspraktijk

Kenmerkend voor empirisch onderzoek (zie De Groot, 1971; Wesdorp, 1982a) is dat er op systematische wijze waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht. In onze inventarisatie hebben wij onderzoek (casestudies, experimenteel onderzoek, correlatieonderzoek, enquêtes) opgenomen waarin het taalonderwijs onderwerp van onderzoek is en informatie daarover verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen: (oud)-leerlingen, leerkrachten, opleiders, begeleiders, ouders en burgers. Dit betekent dat louter theoretische of beschouwende publicaties geen deel uitmaken van onze inventarisatie. Hierop hebben we één uitzondering gemaakt: analyses van onderwijsleermateriaal hebben we wel opgenomen vanwege de relevantie ervan voor leerkrachten. Dit op voorwaarde dat er sprake was van een speciaal ontwikkeld en verantwoord analyse-instrument, gehanteerd door deskundigen op het gebied van het taalonderwijs Nederlands.

- Vanaf 1969 in Nederland en Vlaanderen

Dit jaartal wordt in de literatuur aangemerkt als het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands. Deze vernieuwing wordt getypeerd als de opkomst van een 'communicatief paradigma': taalonderwijs dient vooral communicatieonderwijs te zijn, in plaats van onderwijs dat gericht is op de formeel-grammaticale aspecten van taal.

De keuze om ook onderzoek uit Vlaanderen op te nemen kwam voort uit de samenwerking met de Nederlandse Taalunie.

Op basis van deze criteria is de onderzoeksliteratuur verzameld. We hebben daarbij een groot aantal bronnen met betrekking tot onderwijsonderzoek geraadpleegd: catalogi, websites, zoekmachines, jaarverslagen en bibliotheken van universiteiten, vakgroepen en onderzoeksinstituten, onderwijskundige en vakdidactische bronnen (tijdschriften, handboeken, publicatielijsten, verslagbundels van conferenties). Daarnaast hebben we de zogenaamde sneeuwbalmethode gebruikt, waarbij literatuur opgespoord is via literatuurlijsten in gevonden publicaties en via het raadplegen van deskundigen op ons terrein. In voorafgaande inventarisaties in het kader van HTNO en HSNO is uitsluitend gezocht in Nederlandstalige tijdschriften. De laatste jaren (ongeveer vanaf 1999) wordt er echter steeds meer door Nederlandse onderzoekers gepubliceerd in internationale, erkende (zogenaamd 'peer reviewed') tijdschriften. Dat was voor ons reden om ook buitenlandse tijdschriften die relevant zijn voor de onderwijsresearch aan onze lijst van bronnen toe te voegen. We hebben internationale tijdschriften geselecteerd waarnaar in de nationale

literatuur minstens een maal werd verwezen. Dit leverde een lijst met negentien tijdschriften op. Deze lijst is aangevuld met acht internationale (Engelstalige) tijdschriften, na raadpleging van de lijst van toegelaten tijdschriften van de Nederlandse onderzoeksscholen op het gebied van onderwijskunde en onderwijsonderzoek: ICO (Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig onderzoek) en ISED (Institute for the Study of Education and Human Development). Alleen de artikelen van Nederlandse en Vlaamse onderzoekers in deze tijdschriften zijn in onze inventarisatie opgenomen.

Voor een overzicht van geraadpleegde tijdschriften verwijzen we naar bijlage 1.

Het geïnventariseerde onderzoek hebben we opgevraagd, nauwkeurig getoetst aan onze selectiecriteria en voorzien van coderingen. We codeerden op relevante zoektermen als: domein van het taalonderwijs, tekstsoort, doelgroep, gebied, onderwijstype, leeftijd, onderzoeksthema, respondenten en methode van dataverzameling.

Voor een volledig overzicht van de coderingen verwijzen we naar bijlage 3.

De meeste coderingen spreken voor zich, de ordeningsprincipes domein en thema vergen echter enige toelichting. Bij de ordening van het onderzoek naar domein (bijvoorbeeld Lezen) en subdomein (bijvoorbeeld Begrijpend lezen) van het taalonderwijs zijn we uitgegaan van de in de didactische literatuur gebruikelijke indelingen. Onderzoek naar NT2-onderwijs is niet als apart domein opgenomen. Wel hebben we NT2-leerlingen als aparte doelgroep gecodeerd, en onderzoek naar woordenschat als apart domein gerekend. Naast onderzoek dat specifiek gericht is op één domein van het taalonderwijs (bijvoorbeeld schrijfonderwijs, onderwijs in spreken en luisteren) is er veel onderzoek dat betrekking heeft op meerdere domeinen. Deze onderzoeken hebben meerdere domeincoderingen gekregen. Bijvoorbeeld: een onderzoek naar de invloed van grammaticaonderwijs op de stelvaardigheid van leerlingen heeft zowel de codering 'schrijven-schrijven op tekstniveau' als de codering 'taalbeschouwing-formeel'.

Onder 'domeinoverschrijdend' onderzoek verstaan we onderzoek naar algemeen onderwijskundige onderwerpen (bijvoorbeeld de interactie tussen leerkracht en leerlingen, adaptief onderwijs, differentiatie) die in de context van het taalonderwijs onderzocht zijn.

De indeling in onderzoeksthema is gebaseerd op het bekende model van het onderwijsleerproces "Didactische analyse" van Van Gelder e.a. (1971). Achtereenvolgens komen onderzoeken aan de orde die gericht zijn op: doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie en evaluatie.

We lichten deze thema's achtereenvolgens toe.

Het onderzoek naar *doelstellingen* van het taalonderwijs Nederlands geeft zicht op de gewenste doelstellingen voor het onderwijs en spitst zich toe op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken? Kenmerkend voor dit onderzoek is dat doelen op basis van verschillende bronnen (onderwijsliteratuur, toetsen, leermiddelen, uitspraken van deskundigen, leerlingen,

burgers) geïnventariseerd worden en vervolgens op hun wenselijkheid beoordeeld worden door zogenaamde informanten (wetenschappers, didactici, ouders, leerlingen en dergelijke) die in staat geacht worden hierover een steekhoudend oordeel te geven. De achterliggende gedachte is dat onderwijs een zaak is van algemeen belang waarover in principe alle betrokkenen moeten kunnen meebeslissen (Bos 1978). Blok en De Glopper (1983) kennen aan doelstellingenonderzoek twee belangrijke functies toe. In de eerste plaats kunnen de resultaten gebruikt worden bij leerplanontwikkeling. Op grond van gewenste doelen kunnen leerplanontwikkelaars leerplannen ontwikkelen waarin aangegeven wordt hoe deze doelen bereikt kunnen worden. In de tweede plaats is doelstellingenonderzoek van belang voor de evaluatie van onderwijs wanneer men wil nagaan in hoeverre bepaalde doelen bereikt worden of wanneer men zicht wil krijgen op de richting waarin onderwijs zich zou kunnen ontwikkelen.

Onder *beginsituatie* verstaat men gewoonlijk de persoonlijke, sociale, situationele en schoolse gegevens die van invloed (kunnen) zijn op het verloop en de resultaten van onderwijsleerprocessen. Beginsituatie heeft niet alleen betrekking op kenmerken van de leerling (bijvoorbeeld taalvaardigheid, intelligentie, motivatie, sekse), maar ook op die van de school (bijvoorbeeld organisatie, denominatie, type school) of op buitenschoolse kenmerken (bijvoorbeeld opleidingsniveau ouders, sociaaleconomische context).

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* bestaat uit analyses en beoordelingen van methoden, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan en uit onderzoek ten behoeve van de samenstelling van materiaal.

Bij het onderzoek naar *onderwijsleeractiviteiten* onderscheiden we drie typen onderzoek: descriptief, construerend en effectonderzoek. Descriptief onderzoek stelt zich ten doel om de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven. Het gaat om vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen in de lessen? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden? Het doel van construerend onderzoek is om nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen die in de praktijk kunnen functioneren zoals door de ontwikkelaars bedoeld. Bij dit type onderzoek gaan leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand. Er wordt materiaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van beschrijvingen daarvan bijgesteld. Bij effectonderzoek probeert men in experimenten vast te stellen wat het effect is van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Het onderscheid tussen construerend en effectonderzoek is subtiel omdat in effectonderzoek door de onderzoekers meestal onderwijsleermateriaal ontwikkeld wordt. Het belangrijkste verschil is dat construerend onderzoek formatief van aard is (het optimaliseren van een interventie), terwijl effectonderzoek een summatief doel heeft (het evalueren van het effect van een interventie).

De drie typen onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten hebben met elkaar gemeen dat ze zich richten op didactische problemen waarvoor met behulp van beschrijving, materiaalontwikkeling of effectmeting een oplossing wordt gezocht.

Instrumentatieonderzoek is gericht op het ontwikkelen en beproeven van meet- en beoor-

delingsinstrumenten. Het gaat daarbij vooral om de vraag welk instrument het meest valide en betrouwbaar is.

In *evaluatieonderzoek* wordt met behulp van ontwikkelde instrumenten de opbrengst van taalvaardigheidsonderwijs beschreven en geëvalueerd (bijvoorbeeld de Periodieke Peilings Onderzoeken die zowel in Nederland als Vlaanderen verricht werden). In dit onderzoek wordt nagegaan in hoeverre gewenste doelstellingen bereikt worden en waar zich lacunes voordoen in de taalvaardigheid van leerlingen.

Onderzoek valt niet altijd slechts onder één noemer. Naast specifiek doelstellingenonderzoek geeft ook ander onderzoek zicht op doelstellingen. Onderzoek naar de onderwijsleersituatie geeft bijvoorbeeld zicht op de in de taallessen gerealiseerde doelstellingen. En ten behoeve van evaluatieonderzoek worden vaak ook beoordelingsinstrumenten ontwikkeld. Bij de vraag bij welk thema een onderzoek ingedeeld moest worden, hebben we ons vooral laten leiden door het doel dat de onderzoekers zelf aan hun onderzoek toekenden. In gevallen waarin dit niet duidelijk was kozen we het thema waarvan het onderzoek de meeste of duidelijkste kenmerken had.

Ten slotte voorzagen we de gecodeerde onderzoeken van een korte beschrijving die de lezer zicht geeft op de vraagstelling en de conclusies van het onderzoek. Deze beschrijvingen zijn te vinden op www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek. We wijzen erop dat de beschrijvingen vooral een signalerende functie hebben. De lezer die snel wil weten wat de opzet en resultaten van een onderzoek zijn, vindt (aangevuld met de informatie uit de coderingen) voldoende informatie. De lezer die diepgaander geïnteresseerd is in de uitvoering van het onderzoek en nauwkeuriger zicht wil krijgen op de onderzoeksmethode of de resultaten van het onderzoek, zal bij de publicatie zelf te rade moeten gaan. Omdat er vaak over één onderzoek meerdere publicaties verschenen zijn, hebben we de met elkaar samenhangende publicaties op de website aan elkaar gekoppeld. Via de toevoeging ‘Zie ook’ aan de beschrijving komt de gebruiker terecht bij een andere publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een populariserend artikel of een artikel in een ander tijdschrift). Aparte beschrijvingen van een publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een proefschrift en een artikel over een deel van een proefschrift) hebben we alleen opgenomen in de gevallen waarin een verwante publicatie nieuwe informatie toevoegt.

In deze publicatie rapporteren we over de resultaten van onze zesde literatuurstudie binnen het project HTNO: over het domein *Mondelinge taalvaardigheid*. De publicatie is een vervolg op *Schrijven in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen, 2007), *Lezen in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen, 2009a), *Spelling in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen, 2009b), *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen, 2010a) en *Taalbeschouwing* (Bonset en Hoogeveen, 2010b). (te downloaden via www.slo.nl/HTNO en via www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek).

Aan het project HTNO hebben velen een bijdrage geleverd. De Nederlandse Taalunie ontwikkelde de databank met de zoekmachine en onderhoudt de website. SLO is verantwoordelijk voor de opzet en uitvoering van deze literatuurstudie. Het onderzoek is uitgevoerd door Mariëtte Hoogeveen (SLO), Helge Bonset (SLO) en Amos van Gelderen (SCO/Kohnstamminstituut). De beschrijvingen van onderzoekspublicaties zijn geschreven door Helge Bonset, Martine Braaksma (ILO), Mariëtte Hoogeveen, Ineke Jongen, Brigit Triescheijn (SCO/Kohnstamminstituut) en Machteld Verhelst (Centrum voor Taalonderwijs). Mariska Jans en Yvonne Otten verzorgden de administratieve ondersteuning. Wij danken alle genoemde medewerkers en subsidiënten voor hun bijdrage aan dit onderzoek.

1. Onderzoek naar doelstellingen

Bij het doelstellingenonderzoek is de centrale vraag: welke doelstellingen wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken, en hoe kunnen deze doelstellingen worden gelegitimeerd? Mogelijke doelstellingen, geïnventariseerd uit literatuur of uitspraken van betrokkenen bij onderwijs, worden op hun wenselijkheid en haalbaarheid beoordeeld door zogenaamde “relevante respondenten” als leerkrachten, leerlingen, ouders, didactici, vertegenwoordigers van vervolgonderwijs of beroepsleven. Slechts een onderzoek troffen we aan in deze categorie.

Van den Bergh en Hoeksma (1984) onderzochten in welke taalsituaties leerlingen uit de hoogste groep van de basisschool adequaat moeten kunnen functioneren, naar de mening van ouders en leerkrachten van deze leerlingen en van specialisten op het gebied van het moedertaalonderwijs. Aan de leerkrachten werd bovendien gevraagd of de bewuste taalsituaties door de (meeste) leerlingen uit de hoogste groep werden beheerst, met andere woorden of ze haalbaar waren voor deze leerlingen.

In het algemeen werden mondelinge taalsituaties door de respondenten belangrijker geacht dan schriftelijke, waarbij leerkrachten prioriteit gaven aan spreeksituaties, ouders en specialisten aan luistersituaties.

Het onderzoek leverde de volgende lijst op van spreeksituaties die door de respondenten wenselijk en haalbaar werden geacht voor de hoogste groepen:

- 1) Het mondeling beschrijven van een concrete zaak.
- 2) Het vertellen om iemand bezig te houden.
- 3) Het mondeling verzoeken om informatie over procedures, meer abstracte zaken.
- 4) Het mondeling rapporteren van gebeurtenissen waar je zelf bij bent geweest.
- 5) Uitleg geven aan leeftijdgenoten/vrienden over concrete zaken.
- 6) Iemand overtuigen van je standpunt over problemen in het dagelijks leven.

2. Onderzoek naar de beginsituatie

Onderzoek naar de beginsituatie kan betrekking hebben op de beginsituatie van de leerling (leerling-kenmerken), maar ook op de schoolcontext (schoolse kenmerken) of de sociale, culturele dan wel etnische context (buitenschoolse kenmerken). Onderzocht wordt welke leerling-kenmerken, schoolse kenmerken of buitenschoolse kenmerken van invloed zijn op het gebruiken en leren van taal door leerlingen (hier toegespitst op de mondelinge taalvaardigheid) en op welke wijze.

Aarts en Van Baaren (1990) doen verslag van een inventariserend, beschrijvend onderzoek naar de taalomgeving van twee Turkse peuters. Nagegaan is welke interactiestrategieën Turkse ouders gebruiken wanneer ze met hun kinderen praten (in het Turks en in het Nederlands). Ook is onderzocht welke taalgebruikgenres in de dialogen voorkomen. Het blijkt dat in beide gezinnen veel verbale interactie voorkomt en dat er veel op de kinderen wordt ingegaan. De omgeving waarin deze kinderen opgroeien, biedt een op het kind gerichte en aan het kind aangepaste communicatie. Dit vormt een tegenstelling met het algemene beeld van Turkse gezinnen zoals dat leeft in Nederland (hiërarchische gezinsstructuur). Alle onderscheiden taalgebruikgenres komen voor: benoemen, vragen naar verklaringen, vragen naar bekende informatie, vragen naar niet bekende informatie, verslag doen van lopende activiteiten en fictieve verhalen vertellen. De genres 'vragen naar verklaringen' en 'fictieve verhalen' komen echter weinig voor, wat mogelijk minder gunstig is in het kader van de aansluiting op school. Daar staat weer tegenover dat de ouders openstaan voor vragen en dat in de interactie veel 'schoolse' vragen voorkomen.

Verhoeven r.a. (1992) gingen na welke verschillen er zijn in mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid in het Nederlands van allochtone en autochtone leerlingen. Voor mondelinge taalvaardigheid werden taken afgenomen op de gebieden van klankonderscheiding, passieve en actieve woordenschat, woordvorming, zinsbegrip en tekstbegrip uit de Taaltoets Allochtone Kinderen Onderbouw en de woorddefinitietaak en de zinsvormingstaak uit de Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw.

Op alle taken scoren de allochtone leerlingen gemiddeld lager dan de autochtone leerlingen. Significant zijn de verschillen alleen bij passieve en actieve woordenschat, woordvorming, zinsbegrip en imitatie complexe zinnen.

De structuur van de taalcompetentie van T1- en T2-leerders vertoont opmerkelijke overeenkomsten. In beide gevallen is, volgens een principale-componenten-analyse sprake van een organisatie in vier deelcomponenten: mondelinge vaardigheid, begrijpend lezen, decodeervaardigheid en schrijfvaardigheid. Een multiple-regressie-analyse laat zien dat bij zowel allochtone als autochtone leerlingen mondelinge vaardigheden bepalend zijn voor het leersucces in begrijpend lezen, naast decodeersnelheid. Bij allochtone leerlingen blijken mondelinge vaardigheden relatief van groter belang hiervoor dan bij autochtone.

In het onderzoek van Narain en Verhoeven (1994, zie ook Verhoeven, 1991 en Verhoeven en Narain, 1994) is nagegaan in welke mate de (mondelijke) ontwikkeling van het Nederlands verschilt bij allochtone en autochtone kleuters en in welke mate er sprake is van afhankelijkheid tussen de eerste en tweede taal.

Daarnaast is onderzocht welke achtergrondvariabelen samenhangen met het niveau van tweetaligheid. Het gaat daarbij om kindvariabelen (taalkeuze en –contact, culturele oriëntatie en verblijfsduur), gezinsvariabelen (thuis taal, sociale achtergrond, culturele oriëntatie en taal ouders) en institutionele variabelen (preschool, extra onderwijs in eigen taal of NT2). Ten slotte is nagegaan wat de relatie is tussen het niveau van tweetaligheid en de mate van metalinguïstisch bewustzijn. Het onderzoek leidde tot de volgende conclusies. Autochtone kleuters presteren op alle toetsonderdelen voor T1- en T2-vaardigheid en op alle meetmomenten significant hoger dan allochtone kleuters. Turkse kleuters zijn dominant Turkstalig in de leeftijd van 4 tot 7 jaar. De verschillen tussen de vaardigheid Turks en Nederlands worden na verloop van tijd kleiner. Er is een duidelijke afhankelijkheidsrelatie. Ook bij Marokkaanse kleuters is de vaardigheid in de eerste taal hoger, maar bij hen neemt de vaardigheid Nederlands relatief meer toe. Er is een zwak verband tussen de twee talen, dat toeneemt met de tijd. Bij Antilliaanse kleuters is er nauwelijks een verschil tussen de twee talen.

Bij de Turkse kleuters blijken verblijfsduur en taalcontact de belangrijkste voorspellers van T1-vaardigheid, en gezinstaal en taalcontact van T2-vaardigheid. Bij de Antilliaanse kleuters wordt de T1-vaardigheid voorspeld vanuit gezinstaal, culturele oriëntatie ouders en verblijfsduur moeder. Bij de Marokkaanse kleuters wordt de T1-vaardigheid voorspeld door gezinstaal, culturele oriëntatie ouders en onderwijs in eigen taal. Voorspellers van hun T2-vaardigheid zijn gezinstaal, culturele oriëntatie ouders en het gebruik van NT2-methodes op school.

Er zijn weinig verschillen tussen autochtone en allochtone kleuters op de metalinguïstische toetsen. Marokkaanse kleuters scoren hoger dan Nederlandse kleuters. Kleuters die over een gebalanceerd niveau van tweetaligheid beschikken scoren hoger, kleuters die zwak zijn in beide talen scoren het laagst.

Vermeer (1999) vergeleek de feitelijke (mondelijke) taalvaardigheid van leerlingen uit groep 1 tot en met 3, gemeten via toetsen en spontane taaldata, met de oordelen van leerkrachten over die taalvaardigheid. De volgende onderzoeksvragen stonden centraal:

- 1) Zijn de leerkrachtoordelen etnisch gebiased in die zin dat ze hoogtaalvaardige Turkse en Marokkaanse leerlingen te laag inschatten in vergelijking met objectieve toetsdata, of laagtaalvaardige Turkse en Marokkaanse leerlingen nog lager dan de toetsdata aangeven?
- 2) In hoeverre speelt de sekse van de leerlingen hierbij een rol?

De toetstaken maken deel uit van de Taaltoets Allochtone Kinderen Onderbouw en hebben betrekking op verschillende deeltaalvaardigheden met betrekking tot klanken, woorden,

morfologie, syntaxis en tekst. Daarnaast zijn via gesprekken met alle leerlingen spontane taaldata verworven, die zijn geanalyseerd op dezelfde aspecten.

De leerkrachtoordelen en de feitelijke taalvaardigheid blijken in hoge mate samen te hangen. Leerkrachten uit groepen 1, 2 en 3 beoordelen Turkse of Marokkaanse leerlingen niet anders dan de autochtone leerlingen. Zij blijken wel degelijk de hoogtaalvaardige Turkse en Marokkaanse leerlingen als zodanig te herkennen en te beoordelen; van etnische bias is geen sprake. In groep 1 en 2 beoordelen de leerkrachten meisjes niet anders dan jongens, maar in groep 3 beoordelen ze meisjes hoger qua taalvaardigheid dan uit de data naar voren komt.

In een volgend onderzoek van Vermeer (2002) is eveneens de feitelijke (mondelijke) taalvaardigheid van leerlingen, gemeten via toetstaken en spontane taaldata, vergeleken met de oordelen van leerkrachten, maar nu betrof het leerlingen in het speciaal basisonderwijs van zeven tot negen jaar. De onderzoeksvragen en -opzet waren in grote lijnen gelijk aan die uit het onderzoek uit 1999.

Uit de toetsresultaten en spontane taaldata komen geen verschillen naar voren tussen jongens en meisjes in hun taalvaardigheid, ook niet in afzonderlijke deelvaardigheden als woordenschat of tekstbegrip. Desondanks blijken de leerkrachten meisjes (vooral autochtone meisjes) als veel taalvaardiger te beoordelen dan de toetsresultaten en spontane taaldata aangeven, en jongens (vooral autochtone jongens) als wat minder taalvaardig in vergelijking met de toetsresultaten en spontane taaldata.

Vermeer (2003) onderzocht de taalvaardigheid van leerlingen uit het speciaal en regulier basisonderwijs aan de hand van de volgende vragen:

- 1) Is er op taaltoetsen sprake van betekenisvolle verschillen in scores tussen autochtone en allochtone leerlingen in het speciaal basisonderwijs?
- 2) In hoeverre geldt dat ook voor spontane gesprekssituaties?
- 3) Hoe verhouden de prestaties van de leerlingen uit het speciaal onderwijs zich tot de prestaties van leerlingen in het reguliere basisonderwijs?
- 4) Zijn deelvaardigheden waarbij de taalstructuur een belangrijke rol speelt (onder andere zinsvorming) een groter probleem voor leerlingen in het speciaal onderwijs dan voor leerlingen in het reguliere basisonderwijs?

Er zijn grote verschillen tussen de prestaties van autochtone en allochtone leerlingen, zowel op de toetsen (vooral woordenschat) als in de spontane gesprekssituaties. Leerlingen uit het speciaal basisonderwijs scoren op bijna alle toetsen significant lager dan hun leeftijdgenoten in het reguliere basisonderwijs, behalve bij klankvaardigheid. Uit het onderzoek blijkt niet dat zij meer problemen hebben met de taalstructuur dan leerlingen uit het reguliere basisonderwijs.

In het onderzoek van Heesters (1991) is de mondelinge vertelvaardigheid in het Nederlands nagegaan bij autochtone en allochtone leerlingen tussen 9 en 12 jaar. Aan de hand van twee korte strips vertelden de leerlingen twee verhaaltjes, die werden geanalyseerd op cohesie en coherentie. Met betrekking tot cohesie is onderzocht hoe de verschillende groepen verwijzen naar referenten in een verhaal bij introductie, voortzetting en overschakeling van referenten. Daarnaast zijn de aard en mate van het gebruik van voegwoorden en bijwoorden in de verhaaltjes van de leerlingen onderzocht. Om de coherentie van de verhaaltjes te onderzoeken is per strip een scoremaat opgesteld waarin zowel inhoudselementen als coherentierelaties zijn verdisconteerd. Ook is nagegaan of er verbanden zijn tussen de verschillende cohesie- en coherentiematen.

Met betrekking tot cohesie blijken er weinig verschillen te bestaan tussen de verhaaltjes van de verschillende groepen kinderen. Wel vertonen de verhaaltjes van de autochtone leerlingen meer coherentie dan die van de allochtone leerlingen. Ook blijken de teksten van de oudere leerlingen coherenter dan die van de jongere. Er blijken enkele significante verbanden te zijn binnen en tussen cohesie- en coherentiematen.

In haar dissertatieonderzoek is Heesters (2002, zie ook Heesters 1994, 1996, 2000) nagegaan hoe negen- tot dertien-jarige eerste- en (Turkse) tweedetaalverwervers van het Nederlands mondelinge verhalen structureren bij navertellingen. Eerder onderzoek heeft laten zien dat kinderen met het ouder worden steeds betere verhalen vertellen: er wordt steeds meer rekening gehouden met de luisteraar en er is steeds meer sprake van een hiërarchisch goed georganiseerd verhaal. Maar uit de onderzoeken tot nog toe blijkt niet of deze ontwikkeling een zelfde lijn volgt bij eerste- en tweedetaalsprekers van het Nederlands.

De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

- 1) Hoe ontwikkelt zich de globale verhaalstructuur; hoe is de inhoud van de verhalen georganiseerd?
- 2) Hoe ontwikkelt zich het vooruit- en terugwijzen; hoe verbinden de leerlingen de gebeurtenissen in het verhaal met elkaar?
- 3) Hoe ontwikkelt zich de linguïstische markering van de globale verhaalstructuur; hoe markeren de leerlingen episodegrenzen in het verhaal met talige middelen?

Bij Nederlandse (hoog en laag milieu) en Turkse (laag milieu) leerlingen uit groep 6 en 8 zijn navertellingen van een strip en (ter controle) persoonlijke verhalen verzameld. Bij de leerlingen uit groep 6 zijn ook een jaar later data verzameld.

Voor beantwoording van de eerste onderzoeksvraag is uitgegaan van een classificatie van zes in ontwikkeling oplopende verhaaltypen. In vergelijking met leerlingen uit groep 6, blijken leerlingen in groep 8 hun verhalen steeds meer te concentreren rond één overkoepelend thema. Dit verschil bestaat niet tussen de leerlingen uit groep 6 en die uit groep 7. De factoren taalachtergrond (NT1-NT2) en milieu blijken geen belangrijke rol te spelen, hoewel er wel sprake is van een tendens tot meer ontwikkelde verhalen bij (Nederlandse) leerlingen uit een hoger milieu.

Met betrekking tot het vooruit- en terugwijzen is onderzocht of leerlingen op strategische momenten in het verhaal een breder perspectief nemen en gebeurtenissen met elkaar in verband brengen. Heesters hanteert daarbij een onderscheid tussen verbindingen op lokaal tekstniveau (opsomming van opeenvolgende handelingen en situaties) en globaal tekstniveau (verbanden leggen tussen grotere delen van de tekst). Als leerlingen uit groep 6 vergeleken worden met leerlingen uit groep 8, blijken leerlingen uit groep 8 alleen beduidend vaker op lokaal niveau aan te geven wat de motivatie voor een handeling van de hoofdperso(n)en(en) is. Ook tussen de leerlingen uit groep 6 en die uit groep 7 blijkt al sprake te zijn van dat verschil. NT1-leerders (van laag milieu) hebben een beduidend hogere totaalscore op het aantal vooruit- en terugverwijzingen op globaal niveau dan NT2-leerders uit een vergelijkbaar milieu. De NT1-leerlingen uit een hoger milieu scoren op hun beurt weer beter dan de NT1-leerlingen van lager milieu.

Ten slotte blijken er met betrekking tot het markeren van de episodegrens geen verschillen te bestaan tussen groep 6 en 7, maar wel tussen groep 6 en 8. Ook hier scoren NT1-leerders uit een hoog milieu beter dan NT1-leerders uit een laag milieu en deze laatste weer beter dan NT2-leerders uit een vergelijkbaar milieu.

Alle drie de analyses laten een verschil zien tussen de oudere en de jongere kinderen: de oudere organiseren hun verhaal zowel inhoudelijk als talig beter dan de jongere. Uit de vergelijking van eerste- en tweedetaalsprekers komt naar voren dat er geen verschillen zijn tussen beide groepen wat de inhoudelijke kant betreft, maar voor de meer talige aspecten van narratieve competentie scoren de eerstetaalsprekers in het algemeen hoger. Ook wat het effect van sociaal milieu betreft zijn er vooral verschillen in de talige realisering van de verhaalstructuur, te weten het vooruit- en terugwijzen en de linguïstische markering.

Uit het bovenstaande trekken we de volgende conclusies:

- In twee onderzochte Turkse gezinnen komt veel verbale interactie voor dit in tegenstelling tot het algemene beeld van Turkse gezinnen zoals dat leeft in Nederland (Aarts en Van Baaren, 1990).
- Allochtone leerlingen scoren gemiddeld op (mondelinge) toetsen Nederlands lager dan autochtone leerlingen (Verhoeven, 1992; Narain en Verhoeven, 1994; Vermeer, 2003). Vermeer rapporteert hetzelfde voor spontane gespreksituaties.
- Leerlingen in het speciaal basisonderwijs scoren gemiddeld op (mondelinge) toetsen Nederlands lager dan leerlingen van dezelfde leeftijd in het reguliere basisonderwijs, behalve op klankvaardigheid (Vermeer, 2003).
- Leerkrachten in de onderbouw van het reguliere basisonderwijs schatten de (mondelinge) taalvaardigheid van hun allochtone en autochtone leerlingen goed in (zonder etnische bias), maar schatten meisjes in groep 3 te hoog in. Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs overschatten (vooral autochtone) meisjes en onderschatten (vooral allochtone) jongens tussen de 7 en 9 jaar (Vermeer, 1999, 2002).

- Oudere leerlingen organiseren hun mondelinge verhalen bij navertellingen zowel inhoudelijk als talig beter dan jongere. Tweedetaalsprekers van het Nederlands en leerlingen uit een lager sociaal milieu scoren op de talige aspecten van de organisatie lager dan eerstetaalsprekers en leerlingen uit een hoger sociaal milieu, maar op de inhoudelijke aspecten is er weinig verschil (Heesters, 1991, 2002).

3. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beschrijft en analyseert op welke wijze methoden vorm geven aan het onderwijs. Het gebruik van ICT en/of audiovisuele media is hierbij een speciaal aandachtspunt. Slechts een onderzoek heeft betrekking op mondelinge taalvaardigheid.

Oostdam en Rijlaarsdam (1996, zie ook Oostdam en Rijlaarsdam, 1993 en Rijlaarsdam, Oostdam en Bimmel, 1995) gingen na in welke mate er sprake is van strategieonderwijs in mondelinge taaltaken in methodes taal/Nederlands (voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs) en moderne vreemde talen.

De onderzoeksvragen waren:

- 1) Zijn de taken gericht op een taalgebruik- en/of een taalleerstrategie? Indien ja, binnen welk domein (spreken/luisteren)?
- 2) Worden de leerdoelen en de transfercontext van de getrainde strategie geëxpliciteerd?
- 3) Bevatten de taken richtlijnen om de uitvoering van de strategie te bewaken en criteria voor een evaluatie van toegepaste strategieën op effectiviteit (zelfregulatie)?

Bij taalgebruikstrategieën gaat het om het gebruiken van taal in een situationele context ('Hoe doe je X?'); bij taalleerstrategieën gaat het om het leren of verwerven van taal ('Hoe leer je X te doen?'). Er is onderzocht of er verschillen zijn tussen basis- en voortgezet onderwijs en tussen de verschillende talen.

Spreekoefeningen met taalgebruikstrategieën blijken eigenlijk alleen voor te komen in het voortgezet onderwijs en dan vooral bij Nederlands. Taalleerstrategieën komen uitsluitend voor in het spreekvaardigheidsonderwijs Nederlands in de basisvorming.

Slechts bij een klein aantal oefeningen in de methodes Nederlands voor voortgezet onderwijs wordt het leerdoel expliciet vermeld.

Het aantal oefeningen dat een beroep doet op een vorm van zelfregulatie, is daarentegen in de methodes taal/Nederlands vrij hoog: ruim 20% in het basisonderwijs tot ruim 50% in het voortgezet onderwijs.

Methodes voor het taalonderwijs in de basisschool en voor het vreemde talenonderwijs in de basisvorming blijken al met al weinig oefeningen aan te bieden waarin leerdoelen worden geëxpliciteerd en/of taalleerstrategieën worden geoefend. Als er aandacht is voor kenmerken van strategieonderwijs, dan betreft dat taalgebruikstrategieën en zelfregulatie, los of in combinatie.

4. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

4.1 Descriptief onderzoek

Het descriptieve onderzoek stelt zich ten doel de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven, aan de hand van vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen? Welke problemen ervaren ze daarbij? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden?

Een deel van het geïnventariseerde onderzoek is uitgevoerd in het kader van periodiek peilingsonderzoek; een ander deel heeft betrekking op de interactie bij kleuters en peuters.

Periodiek peilingsonderzoek

In diverse Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON) aan het einde van het basisonderwijs (groep 8) en halverwege het basisonderwijs (groep 5) is het onderwijsaanbod bevraagd, waaronder de tijdsbesteding aan diverse vaardigheden binnen het taalonderwijs.

De Voorstudie PPON-basisonderwijs van Wesdorp en Van den Bergh (1986) meldt dat in groep 8 aan het taalonderwijs per week ongeveer acht uur werd besteed, waarvan anderhalf uur aan mondeling taalgebruik, door middel van gesprekken/discussies (met als doelstelling het van elkaar leren en leren omgaan met elkaar), luisteroefeningen en traditionele spreekbeurten.

De Voorstudie PPON-speciaal onderwijs van Otter, Oostdam en Vergeer (1988, zie ook Oostdam, Vergeer, Eiting en Otter, 1988 en Vergeer en Oostdam, 1988) leverde een vergelijkbaar beeld op: leerkrachten in het lomonderwijs besteedden in groep 8 per week gemiddeld ruim zeven-en-een-half uur aan moedertaalonderwijs, waarvan anderhalf uur aan mondeling taalgebruik.

Uit de peilingen aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts, 1990; Sijstra, 1997 en Sijstra, Van der Schoot en Hemker, 2002) blijkt dat in 1988 aan spreken en luisteren door leerkrachten gemiddeld 50 minuten per week werd besteed op een totaal van gemiddeld 7 uur taalonderwijs, dat in 1993 de gemiddelde leerkracht spreken 26 maal, luisteren 22 maal en gesprekken 27 maal per jaar aan bod liet komen en dat in 1998 51% van de docenten spreken en 41% luisteren wekelijks aan de orde stelde. (Het getal van 50 minuten dat wordt gerapporteerd voor 1988 is opvallend minder dan het getal van 90 minuten dat wordt genoemd in de Voorstudie hierboven, wat vragen oproept over de betrouwbaarheid van de via vragenlijsten verkregen informatie over de tijdsbesteding).

Van de peilingen halverwege het basisonderwijs (Sijstra, 1992; Van Roosmalen, Veldhuijzen

en Staphorsius, 1999a en Van Berkel e.a. 2002) geeft de eerste geen duidelijke informatie over tijdsbesteding aan mondelinge taalvaardigheid. Uit de tweede peiling blijkt dat in 1993 70% van de leerkrachten in groep 5 wekelijks gesprekken aan de orde stelde, tegen 50% die dit deed voor spreken en 50% voor luisteren. In de derde peiling geeft 65% van de leerkrachten aan spreken wekelijks aan de orde te stellen, en geeft 55% dit aan voor luisteren. Naar gesprekken is in deze peiling niet gevraagd.

Peilingen in het speciaal basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999b en Van Weerden, Bechger en Hemker, 2002) leveren het volgende beeld op: in 1993 stelde ongeveer 65% van de leerkrachten gesprekken wekelijks aan de orde, 48% spreken en 50% luisteren. In 1999 was dit voor spreken 97% en voor luisteren 70% en is naar gesprekken niet gevraagd.

Ook in het kader van PPOON onderzochten Van Weerden e.a. (2006) de spreekvaardigheid van leerlingen van groep 5 en 8 uit het basisonderwijs en van 12-13-jarigen uit het speciaal onderwijs. Naast de prestaties van de leerlingen brengt het onderzoek ook het onderwijsaanbod in kaart. Daartoe zijn vragenlijsten voorgelegd aan de leerkrachten van groep 4, 5, 7 en 8. Wat het onderwijsaanbod betreft, geeft het merendeel van de leerkrachten aan, aandacht te hebben voor spreekvaardigheid. Daarbij is Taal Actief de meest gehanteerde methode. De meest gehanteerde instructiemethoden zijn onder andere het organiseren van spreekbeurten of kringgesprekken. Er wordt verder een grote variatie aan spreektaken gerapporteerd waarbij heel wat leerkrachten hun leerlingen bijvoorbeeld laten deelnemen aan een toneelstukje of poppenkast. Discussie komt als activiteit het minst vaak voor. Het weergeven van de eigen mening, voorkeur en ervaring en het doorspelen van informatie zijn spreekdoelen waar de meeste aandacht naar uitgaat, evenals het voordragen van gedichten. Tijdens spreekoefeningen vormen de medeleerlingen in hoofdzaak het publiek. De beoordeling van de spreekoefeningen gebeurt meestal via klassikale bespreking.

Interactie bij kleuters en peuters

Damhuis (1988) ging na hoe verbale interacties tijdens activiteiten in kleutergroepen gestalte krijgen. Zij beschreef de gehanteerde onderwijsaanpak, de activiteiten en de hoeveelheid interactie; daarnaast beschreef ze de interacties in termen van input, taalproductie en feedback.

Scholen blijken hun onderwijsaanpak nauwelijks aan te passen aan NT2-leerlingen. De leerkrachten hebben vaak geen specifieke kennis over NT2-onderwijs en gebruiken meestal materiaal dat op moedertaalsprekers gericht is. Ongeveer een vijfde van de activiteiten kunnen als taalgericht geclassificeerd worden. Bij een tiende van de activiteiten is taalontwikkeling een belangrijke doelstelling en ook bij een tiende van de activiteiten worden

voor NT2-ontwikkeling ondersteunende materialen gebruikt. De activiteiten spelen in een hoek, vrij spelen en werken met boeken blijken de meeste voor NT2-verwerving waardevolle interacties te bevatten. Werken in groepjes blijkt de meeste en meest waardevolle input te bieden en levert ook de meeste taalproductie op eigen initiatief van de leerling op. Het Vrije kringgesprek biedt de meeste gelegenheid tot taalproductie die benut wordt, en de specifieke NT2-lessen van een speciale leerkracht (indien aanwezig) zijn het meest geschikt voor feedback.

In het dissertatieonderzoek van Damhuis (1995a, zie ook Damhuis 1996) staat de rol van twee kenmerken van interactie in de kleuterklas centraal: participatie en controle. De hypothese is: hoe minder een kleuter beperkt wordt in het nemen van initiatieven (participatie) en hoe meer hij de conversatie kan controleren, hoe meer zijn tweedetaalverwerving gestimuleerd wordt. De belangrijkste aspecten worden geoperationaliseerd in drie dimensies:

- globale participatie en controle (hoeveelheid spreekgelegenheid en wijze van benutten ervan);
- beurtwisselingsparticipatie en -controle (aard en aantal initiatieven gesprekspartner);
- onderwerpsparticipatie en -controle (wie bepaalt het onderwerp?).

De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- 1) Wat is het effect van het type activiteit (het vrije kringgesprek, het werken in een groepje en het werken in de speciale NT2-groep) op de graad van participatie en controle?
- 2) Beïnvloeden situationele factoren (type activiteit, observatiemoment en percentage anderstalige kinderen in de kleutergroep) participatie en controle?
- 3) Hoe zijn participatie en controle verdeeld tussen anderstalige kinderen en hun gesprekspartners in verschillende activiteiten in kleutergroepen?

De activiteit met de hoogste graad van participatie en controle is het werken in een groepje. De speciale NT2-groep is ook gunstig voor participatie, maar het minst gunstig voor controle. Het vrije kringgesprek is het minst gunstig voor participatie.

Voor globale participatie is de extent-index (een maat die aangeeft in welke mate de kleuter de geboden spreekgelegenheden benut) hoger voor het vrije kringgesprek dan voor het NT2-groepje. De beurtwisselingsgegevens leveren een vergelijkbaar beeld op. Het NT2-groepje biedt veel meer spreekgelegenheid in absolute zin, maar de manier waarop in het vrije kringgesprek gepraat wordt, biedt meer mogelijkheden voor tweedetaalverwerving.

Voor de invloed van situationele factoren blijkt het type activiteit de meest invloedrijke factor. Maar daarnaast geldt: hoe hoger het percentage allochtone kleuters, hoe minder gunstig de interactie voor tweedetaalverwerving. Noch de taalvaardigheid van de kleuters noch het aantal deelnemers aan de interactie zijn volgens Damhuis verantwoordelijk voor dit effect, wel het gedrag van de leerkracht. Zo zou de leerkracht niet in staat zijn om extra aandacht aan anderstalige kleuters te geven als er teveel in de klas zitten. De leerkracht

betreft de anderstalige kleuters die minder initiatiefrijk gedrag vertonen minder goed in de interactie dan hun autochtone leeftijdsgenoten.

Damhuis (1995b) brengt verslag uit van een deelonderzoek van haar dissertatie, waarin het aantal uitingen en beurtnemingen, de beurtlengte en de uitinglengte van NT2-leerlingen bij drie activiteiten in kleutergroepen (kringgerek, werken in een groepje en speciale NT2-groep) is nagegaan. Vervolgens is onderzocht welk aandeel de NT2-leerling heeft in de conversatie met zijn NT1-klasgenoot en met zijn leerkracht. Er wordt ervan uitgegaan dat hogere scores op bovengenoemde aspecten wijzen op een grotere stimulering van de tweede taal. Ook is de invloed van situationele factoren zoals soort activiteit, percentage NT2-leerlingen in de groep en moment van observatie nagegaan.

NT2-leerlingen blijken de meeste uitingen en beurtnemingen te hebben in de NT2-les. Beurtlengte en uitinglengte zijn het hoogst bij Werken in een groepje. Vooral de soort activiteit heeft dus invloed op de scores. Gekeken naar de interactie tussen NT2-leerling en leerkracht, blijkt de controle over het gesprek meestal sterk bij de leerkracht te liggen. In gesprekken met de NT1-klasgenoot is er sprake van evenwichtiger verhoudingen; alleen de uitinglengte verschilt ten nadele van de NT2-leerling. Ook hier is de soort activiteit weer de belangrijkste factor die de scores beïnvloedt.

In een review van empirisch onderzoek, voorafgaand aan eigen onderzoek, ging Van Rijen (1997) na welke soorten feedback gunstig zijn voor het taalverwervingsproces van allochtone kleuters (T2-leerders) in het Nederlandse basisonderwijs. Ze onderscheidde daarbij negen soorten feedback: goedkeuringen, herhalingen, uitbreidingen, verzoeken om verduidelijking, impliciete verbeteringen, expliciete verbeteringen, afkeuringen, bijsturen en ordenen/samenvatten. Ook onderzocht zij welke soorten feedback leerkrachten gebruiken in de groepen 1 en 2 van zes basisscholen.

De meeste T2-verwervingstheorieën en de bestudeerde empirische onderzoeken wijzen op een positief effect van alle soorten feedback. Echter, expliciete verbeteringen zou men bij kleuters zoveel mogelijk moeten vermijden omdat hun metalinguïstisch bewustzijn nog niet voldoende ontwikkeld is om expliciete informatie over hun taalgebruik te kunnen verwerken. Ook afkeuringen moeten worden vermeden, omdat ze de communicatie verstoren en de beginnende taalgebruiker kunnen ontmoedigen. Uit Van Rijens eigen onderzoek blijkt dat de leerkrachten vooral feedback geven in de vorm van goedkeuringen, herhalingen en uitbreidingen, en afkeuringen en expliciete verbeteringen inderdaad zo veel mogelijk vermijden. Ze reageren vooral op de inhoud van de uitingen van hun leerlingen en veel minder op de vorm, dit laatste in groep 1 relatief meer dan in groep 2. Ongeveer een kwart van de uitingen van de leerkrachten bestaat gemiddeld uit feedback, maar hierin zijn aanzienlijke verschillen tussen de leerkrachten.

Lantman en Verhulst (1998) doen verslag van een onderzoek naar de interactie in kleutergroepen bij twee soorten kringgesprekken: het onderwerpgebonden en het vrije kringgesprek. In het onderwerpgebonden kringgesprek spreken de leerlingen en de leerkracht over een van tevoren vastgesteld onderwerp (vaak een concreet voorwerp dat in de kring aanwezig is), dat de context vormt voor het gesprek. In het vrije kringgesprek mogen de kinderen meestal vertellen over wat ze de dag ervoor of in het weekend hebben gedaan. De interactie in de beide typen gesprekken is vergeleken op feedback, minimale responsen ('ja', 'mmm' enzovoort), vraagsoorten, wijze van beurttoekenning, en ingaan op de inbreng van de leerlingen.

De kwaliteit en kwantiteit van de door de leerkracht gegeven feedback en vragen blijkt hoger in de onderwerpgebonden kringgesprekken dan in de vrije kringgesprekken. In onderwerpgebonden kringgesprekken wordt meer feedback gegeven, worden meer 'kort antwoord'-vragen (en minder 'ja/nee'-vragen) gesteld en worden meer kennisvragen en minder retorische vragen gesteld. Vooral voor taalzwakke leerlingen is het onderwerpgebonden kringgesprek een veelbelovende werkvorm, aldus Lantman en Verhulst.

Uit het descriptieve onderzoek trekken we de volgende conclusies:

- Het is lastig een helder beeld te krijgen van de gemiddelde tijdsbesteding aan mondelinge taalvaardigheid die gerapporteerd wordt in de peilingsonderzoeken, omdat niet in alle peilingen naar alle subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid (Spreken, Luisteren en Gesprekken voeren) gevraagd is. Ook is de vraag naar de tijdsbesteding steeds weer in een andere vorm gesteld. De beschikbare cijfers wijzen wel uit dat halverwege het basisonderwijs en aan het eind van het speciaal basisonderwijs meer/vaker tijd wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid dan aan het eind van het reguliere basisonderwijs.
- De meest recente peiling, die zich beperkt tot het domein Spreken, noemt spreekbeurten en kringgesprekken als meest voorkomende spreektaken en discussies als minst voorkomende (Van Weerden e.a., 2006).
- Van de activiteiten *werken in een groepje*, *speciale NT2-groep* en *vrij kringgesprek* is de eerste het gunstigst voor participatie van en controle over het gesprek bij kleuters. Speciale NT2-lessen zijn het minst gunstig voor controle, gunstig voor participatie en het gunstigst voor feedback. Het vrije kringgesprek is het minst gunstig voor participatie in kwantitatieve zin en voor controle over het gesprek, maar gunstiger dan de speciale NT2-les als gekeken wordt naar participatie in kwalitatieve zin (Damhuis, 1988, 1995 a en b).
- Leerkrachten geven allochtone kleuters vooral effectieve feedback in de vorm van goedkeuringen, herhalingen en uitbreidingen en vermijden vormen van feedback in de vorm van expliciete verbeteringen en afkeuringen (Van Rijen, 1997).
- In onderwerpgebonden kringgesprekken is de kwaliteit en kwantiteit van de vragen en feedback van de leerkracht hoger dan in vrije kringgesprekken (Lantman en Verhulst, 1998).

4.2 Construerend onderzoek

Het doel van construerend onderzoek is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen voor de praktijk, waarbij leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan. Er wordt een onderwijsaanpak of onderwijsleermateriaal ontwikkeld; vervolgens wordt deze in de praktijk uitgeprobeerd en op grond van de ervaringen bijgesteld.

Het Expertisecentrum Nederlands werkt in projecten voorbeelden uit van interactief taalonderwijs, die in directe samenwerking tussen theorie en praktijk worden ontwikkeld en getoetst. Zo werd in het project *Mondelinge communicatie* onder andere het prototype 'Interactie in de kleine kring met leerkracht' ontwikkeld, dat uitgeprobeerd werd in een kleutergroep van een basisschool met 60% niet-Nederlandstalige leerlingen. Damhuis (1999) zocht een antwoord op de vragen: hoe krijg je jonge kinderen tot taalfuncties als vergelijken, concluderen, probleem oplossen of voorspellen? Hoe houd je ze langer aan het praten? Welke rol kan de leerkracht daarbij spelen?

De leerkracht van de school waar dit ontwikkelingsexperiment is uitgevoerd, blijkt in staat om interactie te scheppen die in de richting gaat van de doelen van het prototype. Ze schept een klimaat dat tegelijk veilig en uitdagend genoeg is voor alle leerlingen om gelegenheden te benutten voor een diversiteit aan taalfuncties. Ze stelt niet voortdurend vragen aan de kinderen, maar stelt zich nieuwsgierig op ten aanzien van onderwerpen die aan de orde zijn. Ze behandelt alle bijdragen van de kinderen als waardevol en legitiem. Dit stimuleert de kinderen om na te denken over de verschijnselen die ter discussie staan en om het te wagen die eigen gedachten uit te drukken, hoe beperkt hun linguïstische middelen ook zijn. Alle kinderen bleken betrokken en participeerden actief met complexe taalfuncties als bij voorbeeld vergelijken en concluderen, ook de minder taalvaardige kinderen.

4.3 Effectonderzoek

Bij effectonderzoek is het doel vast te stellen wat de effecten zijn van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Omdat in effectonderzoek didactische aanpakken meestal ook vertaald worden in onderwijsleermateriaal, heeft dit onderzoek ook een construerend aspect, maar dit is niet het hoofddoel.

Wagenaar (1990, zie ook Wagenaar en Scholte 1989a en 1989b en Wagenaar 1993) ging na wat de effecten zijn van tweetalig onderwijs gedurende de kleuterperiode. In deze vorm van onderwijs is de voertaal in de klas voor een deel van de tijd de eerste taal van de kinderen en in het andere deel van de tijd wordt er Nederlands gesproken. Onderzocht is hoe de taalvaardigheid van de kinderen zich ontwikkelt in zowel de eerste als in de tweede taal. De Marokkaanse kinderen die tweetalig onderwijs kregen zijn vergeleken met

Marokkaanse kinderen en met Nederlandse kinderen die regulier onderwijs volgden. Uit de resultaten blijkt dat het bieden van onderwijs in de eerste taal aan de Marokkaanse kinderen in de onderbouw van de basisschool zinvol is om het hoofd te bieden aan de ernstige achterstanden op cognitief en linguïstisch gebied waarmee deze kinderen het onderwijs binnen komen. Belangrijke voorwaarden voor tweetalig onderwijs zijn voldoende gekwalificeerd personeel, een uitgewerkt tweetalig curriculum en toepassing van het tweetalig onderwijs gedurende minstens twee of drie jaren. De schoolvorderingen van de kinderen die tweetalig onderwijs volgen, zijn na twee jaar voldoende op niveau. Hun taalvaardigheid in de eerste taal neemt toe en de ontwikkeling van hun Nederlandse taalvaardigheid blijft op het niveau van de Marokkaanse leeftijdgenoten die regulier onderwijs volgen. Er ontstaat dus geen achterstand bij de verwerving van de tweede taal vergeleken met Marokkaanse leeftijdgenoten. Vergeleken met Nederlandse kleuters is wel sprake van een taalachterstand.

Een replicatie-onderzoek van Wagenaar en Scholte (1991) is uitgevoerd omdat het in het vorige onderzoek ging om kleine aantallen leerlingen. Wederom is nagegaan wat het effect is van tweetalig onderwijs. Uit dit replicatie onderzoek komt in grote lijnen eenzelfde beeld naar voren als in het eerder uitgevoerde experiment. Wederom blijken bij aanvang van het onderwijs grote achterstanden te bestaan bij de Marokkaanse kleuters, zowel op cognitief als op linguïstisch gebied. Gedurende het experiment worden deze achterstanden voor een deel ingelopen. Ook in dit onderzoek blijft vooral de Nederlandse taalontwikkeling van de Marokkaanse kleuters achter bij de taalontwikkeling van de Nederlandse kleuters.

In het dissertatieonderzoek van Van den Branden (1997, zie ook Van den Branden 1995) is nagegaan welke effecten 'betekenisonderhandeling' als vorm van feedback heeft op het taalgebruik van basisschoolleerlingen. 'Betekenisonderhandeling' kan betrekking hebben op de betekenis, de vorm of de inhoud van een taaluiting. Achtergrond van het onderzoek is de groeiende hoeveelheid publicaties waaruit blijkt dat taalleerders door feedback van hun gesprekspartners kunnen worden aangezet tot begrijpelijker, passender en correcter taalgebruik. Tevens is nagegaan of het verschil maakt of de feedback door een leerkracht dan wel een medeleerling gegeven wordt. De leerlingen (uit klas 5 van het Vlaamse basisonderwijs) werd gevraagd mondeling plaatjes te beschrijven voor een gesprekspartner (leerkracht dan wel medeleerling) die deze plaatjes niet kon zien. De beschrijvingen werden geanalyseerd op hoeveelheid en type onderhandelingen die ze bevatten.

Leerlingen bleken te onderhandelen over betekenis en inhoud en niet over de vorm van elkaars taaluitingen. De mate van onderhandeling had positieve effecten op het taalgebruik van de leerlingen, zo bleek uit een natoets, onafhankelijk van hun thuistaal en taalvaardigheidsniveau. Het maakte hierbij geen verschil of de gesprekspartner leerkracht of medeleerling geweest was. De effecten hadden betrekking op de kwantiteit van het

taalgebruik, de kwaliteit van de informatie en de variatie in woordkeuze van de leerlingen, niet op de syntactische complexiteit en de grammaticale correctheid.

Van der Beek en Damhuis (2003, zie ook Van der Beek, 2002) onderzochten of de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen op het gebied van complexe cognitieve taalfuncties toeneemt als ze deelnemen aan het programma 'Interactie in de kleine kring' (vergelijk Damhuis, 1999, paragraaf 4.2), vooral aan het onderdeel 'Samen doordenken en praten'.

Hierin voert de leerkracht met een vijftal leerlingen een gesprek. Nagegaan is of:

- het gebruik van complexe cognitieve taalfuncties in de loop van één schooljaar toeneemt en het effect ook daarna stand houdt;
- er meer complexe cognitieve taalfuncties worden gebruikt dan bij traditionele onderwijsactiviteiten;
- de taalvaardigheid van de leerlingen toeneemt;
- het gedrag van de leerkracht invloed heeft op het taalgebruik van de leerlingen.

De leerlingen (uit groep 1/2 en 3/4) die het programmaonderdeel 'samen denken en praten' volgen, worden aangezet om te antwoorden op hoe- en waarom-vragen, te generaliseren, uit te leggen, te argumenteren, redeneren en concluderen.

Het gebruik van complexe cognitieve taalfuncties neemt bij 'Interactie in de kleine kring' in grote lijnen in de loop van het schooljaar toe, zo blijkt uit een vijftal over het schooljaar verspreide video-opnames. Dat is niet het geval bij traditionele onderwijsactiviteiten, blijkt uit resultaten van ander onderzoek naar het gebruik van complexe cognitieve taalfuncties in groep 2 (Verhallen, 1987). Een jaar later is het aandeel van de complexe cognitieve uitingen echter gedaald, dit in tegenstelling tot de verwachting van de onderzoekers.

De onderzoeksgroep scoort onder de norm van de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK) voor de betreffende leeftijd. Er kan dus niet worden gesteld dat de taalvaardigheid van de leerlingen die deelnemen aan 'Interactie in de kleine kring', meer dan gemiddeld is toegenomen. Het leerkrachtgedrag blijkt van invloed op de taaluitingen van de leerlingen: als de leerkracht de ruimte biedt om na te denken en de leerling aanzet tot redeneren, argumenteren of uitleggen (ruimtescheppend leerkrachtgedrag), volgen langere taaluitingen met daarin meer complex taalgebruik.

Uit het bovenstaande trekken we de volgende conclusies:

- Tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters heeft een positief effect op hun taalvaardigheid in de moedertaal, terwijl geen achterstand ontstaat in de verwerving van het Nederlands als T2 (Wagenaar 1990, Wagenaar en Scholte, 1991).
- Feedback van basisschoolleerlingen onderling in de vorm van onderhandeling over betekenis en inhoud van een taaluiting, heeft een positief effect op (aspecten van) hun taalgebruik (Van den Branden, 1997).

- Het programma 'Interactie in de kleine kring' heeft een positief effect op het gebruik van complexe cognitieve taalfuncties door jonge leerlingen; dit effect strekt zich echter niet uit tot de taalvaardigheid in het algemeen en is maar gedeeltelijk blijvend (Van der Beek, 2002, Van der Beek en Damhuis, 2003).

5. Instrumentatie- onderzoek

Instrumentatieonderzoek is onderzoek dat zich bezig houdt met het ontwikkelen en beproeven van valide en betrouwbare meet- en beoordelingsinstrumenten ten behoeve van de lespraktijk. Ook onderzoek dat gericht is op het vergroten van inzicht in de meet- en beoordelingsproblematiek valt onder deze noemer.

Het onderzoek van Prick (1972) heeft betrekking op de constructie en afname van een luistertoets voor het begin van groep 7. Er zijn drie afzonderlijke toetsen geconstrueerd. De toets 'Woorddiscriminatie' beoogt na te gaan in hoeverre leerlingen boodschappen herkennen: ze presenteert in de vorm van afbeeldingen drie keuzemogelijkheden bij een op de band aangeboden stimulus. De toets 'Opdrachten' beoogt na te gaan in hoeverre leerlingen een boodschap kunnen 'vasthouden', terwijl ze bezig zijn oplossingen voor een probleem te zoeken. De toets bestaat uit de onderdelen telefoonnummers, plattegrond en letters. De toets 'Verhalen en Verhandelingen' beoogt luistervaardigheid in haar totaliteit te meten; ze wordt gepresenteerd als een auditief gepresenteerde pendant van het stillezen. Deze toets bevat zowel diverterende teksten (verhalen) als instructieve (verhandelingen). Na het beluisteren van de teksten op de band moesten de leerlingen vragen beantwoorden. Onderzocht is of de toetsen valide en betrouwbaar zijn.

De toetsen Verhalen en Verhandelingen en de onderdelen telefoonnummers en letters uit de toets Opdrachten bleken in het algemeen niet te makkelijk of moeilijk: 70 tot 80% van de leerlingen maakte die toetsen goed. De gemiddelde score op het onderdeel letters uit de toets Opdrachten was vrij laag, en die op Woorddiscriminatie erg hoog. De toets is later bewerkt en opnieuw afgenomen.

Matzen (1978) ontwikkelde een analysemethode om mondeling taalgebruik te beschrijven en te analyseren. De vraagstelling in het onderzoek is: welke aspecten van mondeling taalgebruik zijn belangrijk om het taalgebruik in klassengesprekken te kunnen evalueren?

Uitspraken over doelstellingen voor mondeling taalgebruik uit ander onderzoek zijn bijeengebracht en geordend. Zes van deze 'doelstellingen' blijken operationaliseerbaar en zijn gebruikt om in een aantal opgenomen klassengesprekken de mondelinge taalvaardigheid te evalueren:

- de vaardigheid 'kunnen spreken';
- in taalgebruik kunnen tonen dat je weet wat een vraag, bevel, mededeling, belofte, wens et cetera is;
- de vaardigheid 'kritisch reageren';
- bij het verwoorden van gebeurtenissen structuren kunnen gebruiken voor verhaal- en tekstopbouw;
- verwijzingen kunnen gebruiken zodat de verwijzing voor de hoorder eenduidig en begrijpelijk is;
- essentiële ontbrekende gegevens over context, situatie en onderwerp kunnen verduidelijken.

Van Gelderen (1986) voerde in het kader van PPON een validatieonderzoek uit naar analytische beoordelingen van spreekprestaties. Bij de beoordeling van spreekprestaties in de Voorstudie was gebleken dat de categorieën Inhoud, Taalgebruik en Opbouw weliswaar intersubjectief betrouwbaar waren gescoord, maar dat Taalgebruik en Opbouw sterk samenhangen.

Drie taken uit de voorstudie (navertellen van een verhaal, telefonisch melden van een ongeluk, uitleggen hoe een spin een web maakt) zijn nader onderzocht aan de hand van veertig prestaties per taak en opnieuw beoordeeld in twee fasen met een uitgebreider beoordelingsschema. Met behulp van dat schema werd beoogd de relatieve verschillen tussen spreekprestaties op een vijf-puntsschaal aan te duiden. De betrouwbaarheid van de analytische oordelen bleek bevredigend wanneer het aantal categorieën dat tegelijk moest worden beoordeeld, beperkt bleef. De correlaties tussen verschillende beoordelingscategorieën binnen dezelfde taak waren soms erg hoog, zodat onduidelijk was in hoeverre deze categorieën onderscheiden informatie bevatten.

In het dissertatieonderzoek van Van Gelderen (1992, zie ook Van Gelderen, 1994) is nagegaan wat de belangrijkste dimensies zijn voor de evaluatie van spreekvaardigheid van leerlingen in het peilingsonderzoek aan het eind van de basisschool. De leerlingen voerden vier spreektaken uit: twee narratieve taken, een telefonische melding en een uiteenzetting. Van de prestaties zijn geluidsopnames gemaakt.

Vervolgens is een algemeen, taakafhankelijk beoordelingsschema ontwikkeld dat bestaat uit vier dimensies, gebaseerd op communicatieve functies: Referentie, Overdracht, Spreekgemak en Verstaanbaarheid. De dimensie Referentie wordt gedefinieerd door de representatieve functie van taal; de dimensie Overdracht door de expressieve en appellatieve functies. Deze functies zijn ontleend aan Bühler (1982). De dimensie Spreekgemak wordt gedefinieerd door de realisatie van de continuïteit van spraak, en de dimensie Verstaanbaarheid wordt gedefinieerd door de kwaliteit van de gerealiseerde uitingen in termen van decodeerbaarheid (Crystal en Davy, 1979). Het beoordelingsschema is getest in kleinschalige experimenten en grootschaliger studies door jury's die de prestaties van de leerlingen op de vier taken beoordeelden. Bovendien zijn de jury-oordelen gevalideerd met objectieve fonetische en linguïstische analyses van de spreekprestaties.

De resultaten van de empirische studies zijn bemoedigend. Het ontwikkelde beoordelingsschema blijkt tegemoet te komen aan verschillende eisen van grootschalig onderzoek naar spreekvaardigheid, zoals de noodzaak om differentiële informatie te verschaffen over de vaardigheden van leerlingen op een betrouwbare en efficiënte wijze. Bovendien is de bruikbaarheid van het schema voor het beoordelen van prestaties op verschillende communicatieve taken gedemonstreerd. Ook is de validiteit en diagnostische betekenis van de vier beoordelingsdimensies grotendeels vastgesteld.

Wel is vervolgonderzoek nodig om te komen tot een herdefinitie van de dimensie Spreekge-

mak. De jury-oordelen over deze dimensie onderscheiden zich te weinig van de oordelen over de dimensie Overdracht, omdat de beoordelingscriteria 'vloeiendheid' en 'beheertheid van tempo' in de jury-oordelen over Spreekgemak te weinig tot uiting komen. Een andere beoordelaarsinstructie zou moeten worden uitgetest waarin deze aspecten wel voldoende tot uiting komen, eventueel met een aparte beoordelingscategorie.

Het instrumentatieonderzoek heeft een betrouwbaar en valide beoordelingsinstrument opgeleverd voor Spreekvaardigheid (Van Gelderen 1986, 1992). Voor Luistervaardigheid en Gespreksvaardigheid zijn door Prick (1972), respectievelijk Matzen (1978) ooit enkele aanzetten gegeven.

6. Evaluatieonderzoek

In evaluatieonderzoek worden de opbrengsten van het taalonderwijs beschreven en geëvalueerd, aan de hand van prestaties van leerlingen op speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten. Het meeste van het hierna beschreven onderzoek is uitgevoerd in het kader van Periodiek Peilingsonderzoek, waarin de taalprestaties van duizenden leerlingen zijn onderzocht. We geven eerst de leerling-prestaties voor mondelinge taalvaardigheid weer die uit deze peilingen naar voren komen, daarna die uit het overige evaluatieonderzoek.

Periodiek Peilingsonderzoek

In een voorstudie in het kader van Periodiek Peilingsonderzoek onderzocht Van den Bergh (1985, zie ook Wesdorp en Van den Bergh, 1986) hoe zesdeklassers (groep 8) scoren op zes spreekopdrachten en een luistertoets. De spreektaken zijn gescoord door jury's van leerkrachten, aan de hand van een analytisch schema met daarin de aspecten 'taalgebruik', 'inhoud' en 'opbouw'. Vier spreektaken (het beschrijven van een huis, een verhaal doorvertellen, een ongeluk melden en een fiets huren) bleken in het algemeen niet al te moeilijk te zijn. Twee spreektaken (een proces uitleggen en spelregels uitleggen) bleken wel moeilijk voor veel leerlingen. Een zeer kleine groep leerlingen (1,5%), die op alle zes de opdrachten een zeer lage score behaalt, wordt aangeduid als 'zeer slechte sprekers', en een beperkt aantal (11,5%) als 'twijfelachtige sprekers'. De luistertoets blijkt duidelijk te moeilijk: 19% van de leerlingen behaalde een score beneden de raatkans (8 van de 24 items correct beantwoord). Ook heeft deze een lage betrouwbaarheid.

In de eerste peiling van het taalonderwijs aan het eind van de basisschool (Zwarts, 1990) zijn de prestaties weergegeven van leerlingen op het gebied van luisteren en spreken. Voor luisteren ging het om de volgende taken: luisteren naar rapporterende teksten, naar beschouwende teksten, naar argumentatieve teksten en naar directieve teksten. De spreektaken zijn: informatie doorgeven, beschrijven, samenvatten, evalueren, instrueren, informatie vragen en argumenteren; daarnaast zijn de deelvaardigheden formuleervaardigheid, interactievaardigheid en spreektechniek onderzocht. De prestaties van de leerlingen zijn vergeleken met de verwachtingen en wensen van leerkrachten en ouders in het basisonderwijs en leraren in het voortgezet onderwijs.

Voor luisteren presteren de leerlingen goed op alle taken: zelfs een zeer zwakke leerling maakt nog 50 tot 60% van de opgaven goed. Daarmee voldoen ze ruimschoots aan de verwachtingen van de leerkrachten en ouders.

Bij de spreektaken presteren de leerlingen gemiddeld beneden het niveau dat van hen verwacht wordt. Bij zes van de 21 taken leveren alleen de zeer goede leerlingen een communicatief effectieve prestatie; slechts bij een taak is dit ook voor de gemiddelde leerling weggelegd. Hun formuleervaardigheid en spreektechniek zijn gemiddeld voldoende, hun interactievaardigheid ligt daaronder.

In de tweede peiling aan het eind van de basisschool (Sijtstra, 1997) zijn voor luisteren grotendeels hetzelfde type taken afgenomen als in de eerste peiling. Bij luisteren naar rapporterende teksten wordt de door experts vastgestelde standaard Minimum behaald bij het beoogde percentage leerlingen (90 tot 95%), maar de standaard voldoende behaalt slechts 58% in plaats van de beoogde 70 tot 75%. Bij luisteren naar beschouwende teksten wordt door 88% van de leerlingen de standaard Minimum behaald, maar voldoet slechts 42% van de leerlingen aan de standaard Voldoende. Luisteren naar directieve teksten levert voor 86% van de leerlingen de standaard Minimum op en voor 38% de standaard Voldoende. Bij luisteren naar argumentatieve teksten behaalt 84% de standaard Minimum en 31% de standaard Voldoende. Nieuw is de taak Luisteren naar fictie: de leerlingen voldoen hier ruimschoots (95%) aan de standaard Minimum, maar slechts 50% haalt de standaard Voldoende.

Voor spreken corresponderen de taken in deze peiling qua tekstsoort met de taken voor luisteren.

Het uitspreken van een rapporterende tekst doet 78% van de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum (in plaats van de beoogde 90 tot 95%), en 46% op het niveau van de standaard Voldoende (in plaats van de beoogde 70 tot 75%). Voor de beschouwende tekst zijn deze percentages respectievelijk 82 en 59%, voor de directieve tekst resp. 72 en 62%, voor de argumentatieve tekst resp. 75 en 50%, en voor de fictietekst resp. 80 en 50%. Van de deeltaakzaamheden voor spreken is alleen interactievaardigheid nader geanalyseerd; deze ligt op hetzelfde (te lage) niveau als in de vorige peiling.

In de derde peiling aan het eind van de basisschool (Sijtstra, Van der Schoot en Hemker, 2002) zijn alleen de prestaties gepeild van de leerlingen voor luisteren, aan de hand van grotendeels hetzelfde type taken als in de tweede peiling. Bij het luisteren naar rapporterende en naar beschouwende teksten bereikt ongeveer 50 % van de leerlingen de standaard Voldoende (in plaats van de beoogde 70 tot 75%), bij het luisteren naar argumentatieve teksten en naar fictie lukt dat 30 tot 35% van de leerlingen. De standaard Minimum wordt bij het luisteren naar rapporterende en beschouwende teksten en naar fictie bereikt door het beoogde percentage leerlingen (ongeveer 90%), maar bij het luisteren naar argumentatieve teksten slechts door ongeveer 80%. De luistervaardigheid van leerlingen aan het eind van het basisonderwijs wordt dus op het minimumniveau in grote lijnen wel gerealiseerd (evenals in de tweede peiling), maar op het voldoende niveau blijven de prestaties achter bij het door deskundigen gewenste niveau.

In de eerste peiling halverwege de basisschool (Sijtstra, 1992) zijn de prestaties weergegeven van leerlingen op het gebied van luisteren en spreken. Voor luisteren ging het om de volgende taken: luisteren naar rapporterende teksten en beschouwende teksten, naar argumentatieve teksten en naar directieve teksten. De spreektaken zijn: informatie

doorgeven, beschrijven, samenvatten, instrueren en argumenteren; daarnaast zijn de deelvaardigheden formulevaardigheid en spreektechniek onderzocht. De prestaties van de leerlingen zijn vergeleken met de verwachtingen en wensen van leerkrachten en ouders in het basisonderwijs en leraren in het voortgezet onderwijs.

Het luisteren naar rapporterende en beschouwende teksten blijkt door de leerlingen gemiddeld in voldoende mate te worden beheerst, evenals het luisteren naar argumentatieve teksten. Over de vaardigheid in het luisteren naar directieve teksten kunnen om toets-technische redenen geen uitspraken worden gedaan.

Op de spreektaken scoren de leerlingen gemiddeld boven de gestelde norm, waarmee ze ruim voldoende in staat blijken om op communicatief effectieve wijze de taakopdrachten te verwoorden. Alleen bij Samenvatten lukt dit slechts een zeer klein deel van de leerlingen. De deelvaardigheden formulevaardigheid en spreektechniek worden beoordeeld als gemiddeld voldoende.

In de tweede peiling halverwege de basisschool (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius, 1999a) hebben de luistertaken betrekking op het luisteren naar informatieve teksten, betogende teksten en fictie. De spreektaken betreffen informatieve teksten, betogende teksten, instructie en fictie.

Bij het luisteren blijken de leerlingen de minste moeite te hebben met informatieve teksten, en het meest met betogende teksten en fictie.

Bij het spreken leveren de leerlingen gemiddeld slechts bij twee van de vijf informatieve taken en bij de twee betogende taken een prestatie die communicatief effectief is: zij kunnen op adequate wijze mondeling een boodschap doorgeven en een persoon beschrijven, standpunten naar voren brengen en standpunten beargumenteren. Bij de instructietaak (aanwijzingen geven) presteren alleen de goede en zeer goede leerlingen adequaat. De taken waarop de leerlingen het slechtst presteren, zijn de fictietaken: alleen de zeer goede leerlingen zijn daar in staat een communicatief effectieve prestatie te leveren.

In de derde peiling halverwege de basisschool (Van Berkel e.a., 2002) is alleen het luisteren onderzocht, via taken met betrekking tot rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksten en fictie.

Bij het luisteren naar rapporterende en beschouwende teksten bereikt respectievelijk 65 en 50% van de leerlingen de standaard Voldoende; bij luisteren naar argumentatieve teksten en fictie is dat 35%. Het beoogde percentage is 70 tot 75%. De standaard Minimum wordt bij rapporterende en beschouwende teksten door het beoogde percentage leerlingen (ongeveer 90%) gehaald; bij argumentatieve teksten en fictie door ongeveer 75%. Genoeg leerlingen vertonen dus een minimale beheersing van de taken, maar niet genoeg leerlingen vertonen een voldoende beheersing van de taken, gemeten aan het door deskundigen gewenste niveau.

In de eerste peiling van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999b) zijn toetsen en taken afgenomen die ontwikkeld waren voor de tweede peilingen aan het eind van en halverwege de basisschool.

Wat luisteren betreft, presteert gemiddeld over alle taken ongeveer 8% van de twaalfjarige MLK-leerlingen en ongeveer 39% van de twaalfjarige LOM-leerlingen boven het niveau van een gemiddelde leerling in groep 8. Maar er zijn grote verschillen tussen de prestaties op de verschillende taken: de leerlingen kunnen het best overweg met het luisteren naar betogende teksten, en het slechtst met het luisteren naar fictieteksten. Hun vaardigheid in het luisteren naar informatieve teksten ligt iets onder die in het luisteren naar betogende teksten.

Voor spreken leveren de twaalfjarige MLK- en LOM-leerlingen gemiddeld slechts bij twee van de negen taken, een informatieve en een betogende taak, een communicatief effectieve prestatie. De twaalfjarige LOM-leerlingen leveren gemiddeld ook bij de instructietaak een voldoende prestatie. De prestaties van een gemiddelde twaalfjarige MLK-leerling komen over alle taken genomen globaal overeen met de prestaties van een gemiddelde leerling in groep 4, die van een gemiddelde twaalfjarige Lom-leerling met de prestaties van een gemiddelde leerling in groep 6 of 7.

De tweede peiling van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs (Van Weerden, Bechger en Hemker, 2002) peilt alleen het luisteren naar informatieve en naar argumentatieve teksten.

Het niveau van het luisteren naar informatieve teksten door LOM- en MLK-leerlingen is vergelijkbaar met dat van reguliere leerlingen tussen het eind van groep 4 en groep 5. De achterstand van de gemiddelde MLK-leerling komt neer op (bijna) vier leerjaren ten opzichte van het reguliere basisonderwijs, die van de gemiddelde LOM-leerling is een half jaar minder. Vergeleken met de vorige peiling lijken de Lom-leerlingen nu een iets lagere vaardigheid te bezitten.

Het niveau van het luisteren naar argumentatieve teksten door LOM- en MLK-leerlingen bevindt zich tussen het niveau van reguliere leerlingen aan het eind van groep 4 en groep 6. De achterstand van de gemiddelde MLK-leerling komt neer op drie en een half à vier jaar ten opzichte van het reguliere basisonderwijs, die van de gemiddelde LOM-leerling op twee tot twee en een half jaar. Vergeleken met de vorige peiling wordt bij de LOM-leerlingen nu een aanmerkelijk lagere vaardigheid aangetroffen.

Ook in het kader van PPOON onderzochten Van Weerden e.a. (2006) de spreekvaardigheid van leerlingen van groep 5 en groep 8 van het basisonderwijs en 12-13-jarigen uit het speciaal onderwijs. De spreekvaardigheid is onderzocht aan de hand van een lange responstaak, een korte responstoets en een beslissingsgesprek. De lange responstaak is monologisch en bestaat uit het aanbieden van een in stripvorm getekende gebeurtenis. De leerling vertelt na enige voorbereidingstijd wat er op de afbeeldingen is gebeurd. De korte respon-

toets is zowel monologisch als dialogisch. Deze toets bestaat uit spreekopgaven die leiden tot een voorspelbare respons bij de leerlingen. De opgaven hebben betrekking op situaties gerelateerd aan de persoonlijke en de schoolse sfeer. Het beslissingsgesprek omvat een interactief gesprek met meerdere deelnemers.

De spreekprestaties over de drie taaktypes heen zijn beoordeeld op basis van inhoud, samenhangrelaties in het verhaal, narratieve structuurkenmerken (bijvoorbeeld vooruit- of terugwijzingen in het verhaal, een samenvatting aan het begin of einde, een afsluitende opmerking), woordkeus, spreekgemak, en verstaanbaarheid.

Op deze verschillende aspecten zijn er bij de lange responstaak nauwelijks verschillen gevonden tussen de drie onderzochte groepen. Binnen de groepen daarentegen zijn er verschillen op het gebied van inhoud en samenhangrelaties.

Bij de spreekprestaties op de korte responstoets is er geen verschil tussen groep 5 en de 12-13-jarige leerlingen uit het speciaal basisonderwijs. De vaardigheid van groep 8 daarentegen ligt beduidend hoger: deze leerlingen reageren vaker met een passende inhoud op de opgaven. Daarbij hanteren zij ook vaker aanvullende inhoudselementen, geven ze meer achtergrond, toelichting en motivering. Op het gebied van vormelementen, zoals het gebruik van een aanspreekvorm of een begroeting, scoren de 12- en 13-jarige leerlingen uit het speciaal basisonderwijs beduidend hoger dan de leerlingen uit groep 5 en 8.

Het beslissingsgesprek is enkel bij groep 8 uitgevoerd. De leerlingen wisselen tijdens dit gesprek slechts weinig informatieve gegevens uit. Daarbij ontbreekt er een inhoudelijke basis voor het formuleren van gezamenlijke argumenten. Algemeen vindt er bij deze groep weinig discussie plaats.

Janssen e.a. (2008) beschrijven de resultaten van een peiling in het Vlaamse basisonderwijs naar de mate waarin de eindtermen lezen en luisteren van het leergebied Nederlands bereikt worden. We geven hier de resultaten weer met betrekking tot luisteren, waarbij toetsen zijn afgenomen aan de hand van instructieve, betogende, informatieve en verhalende teksten.

Ongeveer negen op de tien leerlingen halen de eindtermen voor luisteren. Jongens en meisjes presteren even goed. Er is een duidelijke samenhang tussen leeftijd en prestaties. Anderstalige leerlingen presteren minder goed dan leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken.

Scholen verschillen onderling slechts weinig wat betreft de gemiddelde prestaties. De aanwezige schoolverschillen hangen in sterke mate samen met het leerlingenpubliek. Leerkrachten spenderen weinig tijd aan luisteren. Leerlingen zijn er zich van bewust dat luisteren niet zo gemakkelijk is. Wanneer bij luistertoetsen de invloed van het geheugen beperkt wordt, presteren leerlingen doorgaans beter. Vertrouwdheid en voorkennis hebben een positief effect op de antwoorden bij het luisteren. Veel leerlingen maken fouten wanneer het correcte antwoord uit meerdere elementen bestaat.

Leerlingen hebben moeite met het beschrijvend verwerkingsniveau van complexe luistertaken (essentiële informatie uit een mondelinge boodschap halen en onthouden), maar bij eenvoudige taken lukt dit goed. Het structurerend verwerkingsniveau (informatie ordenen) van de leerlingen is ook niet altijd optimaal. Het beoordelende verwerkingsniveau (informatie beoordelen op basis van een eigen mening of informatie uit andere bronnen) blijkt aan het einde van het basisonderwijs nog een brug te ver. Uit de analyses blijkt dat er een duidelijke samenhang is tussen lezen en luisteren. Wie de eindtermen lezen onder de knie heeft, bereikt vaak ook de eindtermen luisteren. Verder blijkt ook dat wie graag en veel leest, meer kans heeft om de luisteropgaven correct op te lossen.

Overig evaluatieonderzoek

Boogaard, Damhuis, De Glopper en Van den Bergh (1990, zie ook Damhuis en De Glopper, 1989) gingen na wat het niveau is van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van allochtone en autochtone kleuters aan het einde van de kleuterperiode. Zij gebruikten hiervoor de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK) en een aantal spreektaken, die varieerden in de mate van gestructureerdheid en in de mate waarin de onderwerpen vastlagen. Het peilingonderzoek toonde aan dat de Nederlandse taalvaardigheid van allochtone leerlingen na het doorlopen van de kleutergroepen ver achterbleef bij de taalvaardigheid van hun autochtone klasgenoten. De prestaties van de Surinaamse en Antilliaanse kleuters op zowel TAK als spreektaken bleven achter bij die van de autochtone Nederlandse kleuters; Marokkaanse kleuters scoorden gemiddeld onder de Surinaamse en Antilliaanse, en Turkse kleuters weer onder de Marokkaanse. De achterstand op meer grammaticale vaardigheden, gemeten door de TAK, was groter dan die op de meer communicatieve spreektaken. De grootste verschillen werden gevonden bij de woordvorming en de actieve woordenschat. Ook is nagegaan of de inschatting door leerkrachten van de Nederlandse taalvaardigheid van hun leerlingen overeenstemde met het feitelijk taalvaardigheidsniveau. Hoewel leerkrachten een redelijk goed beeld bleken te hebben, bestond toch voor een op de vier leerlingen het risico dat de leerkracht een verkeerde inschatting maakte. Het gevolg kan dan zijn dat het onderwijs- en taalaanbod niet juist wordt afgestemd. Overschatting van leerlingen had vooral plaats bij Nederlandse, Surinaamse en Antilliaanse kleuters.

In het onderzoek van De Jong en Riemersma (1994, zie ook De Jong en Riemersma, 1996) is de beheersing van het Fries en het Nederlands bij leerlingen in Friesland aan het einde van de basisschool nagegaan. Daarbij is ook nagegaan in hoeverre er sprake is van samenhang tussen de taalvaardigheid Fries en Nederlands en school- en leerlingkenmerken. De schoolkenmerken betreffen de mate van Friestaligheid en de sociaaleconomische status van de schoolpopulatie, het onderwijsleerpakket voor Nederlands en het onderwijsaanbod voor Fries, terwijl de leerlingkenmerken thuistaal en geslacht van de leerling betreffen. Ten

slotte is gekeken in hoeverre er sprake is van overeenkomsten en verschillen tussen de gemeten taalvaardigheid Nederlands op de basisscholen in Friesland en de resultaten van het landelijk taalpeilingsonderzoek in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau.

Voor de meeste van de onderzochte vaardigheden bestaat een sterke overeenkomst tussen de resultaten van de leerlingen in het Fries en in het Nederlands. Zowel de Friestalige als de Nederlandstalige leerlingen in Friesland blijken aan het einde van de basisschool hetzelfde niveau van taalbeheersing in het Nederlands te bereiken als de leerlingen in Nederland als geheel. Ten aanzien van de taalbeheersing in het Fries bereiken de leerlingen niet de in de kerndoelen voor Fries geformuleerde onderwijsdoelen; alleen bij luisteren en begrijpend lezen presteren zij op een bevredigend niveau. De Friestalige leerlingen presteren in het Fries over het algemeen beduidend beter dan de Nederlandstalige leerlingen in Friesland.

In het onderzoek van Ytsma (1997) is nagegaan hoe het gesteld is met de spreekvaardigheid Fries van Nederlandstalige kinderen in Friesland aan het einde van het basisonderwijs, via een individuele spreektaak en een toets van de productieve woordenschat. De onderzoeksgroep bestond uit 100 Nederlandstalige kinderen van 31 scholen, waarvan er 7 een overwegend Nederlandstalig leerlingenbestand hadden, 10 een gemengd en 14 een overwegend Friestalig. De productieve woordenschat van de leerlingen valt tegen: gemiddeld zijn ze bij 64% van de aangeboden woorden in staat het Friese equivalent ervoor te noemen. De kwaliteit van het Fries bij de spreektaak wordt door beoordelaars gemiddeld gehonoreerd met het cijfer 4,2; slechts 17% scoort voldoende. Slechts 7% van de leerlingen scoort bij de spreektaak op of boven de door de beoordelaars gestelde norm voor communicatieve efficiëntie. Er blijkt een duidelijke positieve samenhang tussen de prestaties van de leerlingen op de spreektaak en op de woordenschattoets. Bij beide taken scoren de Nederlandstalige leerlingen op de overwegend Friestalige scholen hoger dan de leerlingen op de minst Friestalige, wat het belang aangeeft van de factor 'taalomgeving'.

Uit de resultaten blijkt dat de Nederlandstalige leerlingen aan het einde van de basisschool vaak niet of nauwelijks in staat zijn om correct en vloeiend Fries te spreken, terwijl 55% in een vragenlijst aangaf goed dan wel "vrij aardig" Fries te kunnen spreken. Ytsma pleit voor meer woordenschatonderwijs, meer gebruik van het Fries als voertaal in de klas en het creëren van meer taalgebruikssituaties waarin leerlingen actief Fries moeten spreken.

Uit het bovenstaande concluderen we het volgende:

- Leerlingen aan het eind van het basisonderwijs presteren op spreektaken iets onder het minimumniveau dat experts van hen verwachten, maar onder het niveau dat experts wenselijk achten. Op luistertaken behalen ze het minimumniveau, maar presteren ze eveneens onder het niveau dat wenselijk geacht wordt (Zwarts, 1990; Sijtstra, 1997; Sijtstra, Van der Schoot en Hemker, 2002).

- Leerlingen halverwege het basisonderwijs scoren in de eerste peiling op spreektaken boven de gestelde norm, maar in de tweede peiling daaronder. Op luistertaken behalen ze gedeeltelijk het minimumniveau, maar blijven ze onder het niveau dat wenselijk geacht wordt (Sijtstra, 1992; Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius, 1999a; Van Berkel e.a., 2002).
- De prestaties van leerlingen aan het einde van het speciaal onderwijs op spreek- en luistertaken komen overeen met die van leerlingen uit groep 4 tot 6 van het reguliere basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius, 1999b; Van Weerden, Bechger en Hemker, 2002).
- Ongeveer negentig procent van de leerlingen in het Vlaamse basisonderwijs haalt de eindtermen voor luisteren. Leeftijd en anderstaligheid zijn van invloed op hun prestaties, sekse niet (Janssen e.a., 2008).
- De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone kleuters blijft (eind jaren tachtig van de vorige eeuw) ver achter bij die van hun autochtone klasgenoten, vooral op de gebieden van woordvorming en actieve woordenschat. Leerkrachten schatten het feitelijk taalvaardigheidsniveau van hun leerlingen in 25% van de gevallen verkeerd in (Boogaard e.a., 1990).
- Friestalige en Nederlandstalige leerlingen op Friese scholen bereiken aan het einde van de basisschool (halverwege de jaren negentig van de vorige eeuw) hetzelfde niveau van taalbeheersing Nederlands als de andere leerlingen in Nederland. Het gewenste niveau voor taalbeheersing Fries behalen ze alleen bij luisteren en begrijpend lezen; de Friestalige leerlingen presteren beter dan de Nederlandstalige (De Jong en Riemersma, 1994). Nederlandstalige leerlingen in Friesland presteren gemiddeld laag op spreektaken in het Fries en op een Friese woordenschattoets; Nederlandstalige leerlingen op overwegend Friestalige scholen brengen het er beter af dan Nederlandstalige leerlingen op de minst Friestalige (Ytsma, 1997).

7. Nabeschuwing

7.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek

Hieronder geven we de verdeling weer van het besproken onderzoek over de verschillende onderzoekstypen.

Tabel 1 Overzicht van onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid

Doelstellingen	1
Beginsituatie	8
Onderwijsleermateriaal	1
Onderwijsleeractiviteiten	
• descriptief	16
• construerend	1
• effect	4
Instrumentatie	4
Evaluatie	14
Totaal	49

Van alle onderzoeken hebben er twee betrekking op de Vlaamse situatie (Van den Branden 1997 en Janssen e.a., 2008).

Alle overige onderzoeken hebben betrekking op de Nederlandse situatie.

7.2 Wat weten we nu over mondelinge taalvaardigheid?

Onderzoek naar *doelstellingen* met betrekking tot het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid is na Van den Bergh en Hoeksma (1984) niet meer verricht. Hoe belangrijk relevante respondenten vandaag de dag dit domein vinden in vergelijking tot andere domeinen van het taalonderwijs, weten we dus niet. We weten evenmin welke doelstellingen binnen het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid het belangrijkste gevonden worden en welke haalbaar gevonden worden voor welke leeftijd.

Hierdoor ontbreekt aan de kerndoelen basisonderwijs voor zover deze betrekking hebben op mondelinge taalvaardigheid, een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de recente gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2007).

Het *beginsituatieonderzoek* heeft de volgende conclusies opgeleverd:

- In twee onderzochte Turkse gezinnen komt veel verbale interactie voor en wordt veel op de kinderen ingegaan, dit in tegenstelling tot het algemene beeld van Turkse gezinnen zoals dat leeft in Nederland (Aarts en Van Baaren, 1990).
- Allochtone leerlingen scoren gemiddeld op (mondelinge) toetsen Nederlands lager dan

autochtone leerlingen (Verhoeven, 1992; Narain en Verhoeven, 1994; Vermeer, 2003). Vermeer rapporteert hetzelfde voor spontane gespreksituaties.

- Leerlingen in het speciaal basisonderwijs scoren gemiddeld op (mondelijke) toetsen Nederlands lager dan leerlingen van dezelfde leeftijd in het reguliere basisonderwijs, behalve op klankvaardigheid (Vermeer, 2003).
- Leerkrachten in de onderbouw van het reguliere basisonderwijs schatten de (mondelijke) taalvaardigheid van hun allochtone en autochtone leerlingen goed in (zonder etnische bias), maar schatten meisjes in groep 3 te hoog in. Leerkrachten in het speciaal basisonderwijs overschatten (vooral autochtone) meisjes en onderschatten (vooral allochtone) jongens tussen de zeven en negen jaar (Vermeer, 1999, 2002).
- Oudere leerlingen organiseren hun mondelinge verhalen bij navertellingen zowel inhoudelijk als talig beter dan jongere. Tweedetaalsprekers van het Nederlands en leerlingen uit een lager sociaal milieu scoren op de talige aspecten van de organisatie lager dan eerstetaalsprekers en leerlingen uit een hoger sociaal milieu, maar op de inhoudelijke aspecten is er weinig verschil (Heesters 1991, 2002).

Onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* voor mondelinge taalvaardigheid is na Oostdam en Rijlaarsdam (1996) niet meer verricht. We hebben dus geen actueel overzicht van hoe methodes vorm geven aan dit onderwijs en wat de precieze inhoud van dit onderwijs is.

Uit het *descriptieve onderzoek* trokken we de volgende conclusies:

- Het is lastig een helder beeld te krijgen van de gemiddelde tijdsbesteding aan mondelinge taalvaardigheid die gerapporteerd wordt in de peilingsonderzoeken, omdat niet in alle peilingen naar alle subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid (Spreken, Luisteren en Gesprekken voeren) gevraagd is. Ook is de vraag naar de tijdsbesteding steeds weer in een andere vorm gesteld. De beschikbare cijfers wijzen wel uit dat halverwege het basisonderwijs en aan het eind van het speciaal basisonderwijs meer/vaker tijd wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid dan aan het eind van het reguliere basisonderwijs.
- De meest recente peiling, die zich beperkt tot het domein Spreken, noemt spreekbeurten en kringgesprekken als meest voorkomende spreektaken, en discussies als minst voorkomende (Van Weerden e.a., 2006).
- Van de activiteiten *werken in een groepje*, *speciale NT2-groep* en *vrij kringgesprek* is de eerste het gunstigst voor participatie van en controle over het gesprek bij kleuters. Speciale NT2-lessen zijn het minst gunstig voor controle, gunstig voor participatie en het gunstigst voor feedback. Het vrije kringgesprek is het minst gunstig voor participatie in kwantitatieve zin en voor controle over het gesprek, maar gunstiger dan de speciale NT2-les als gekeken wordt naar participatie in kwalitatieve zin (Damhuis, 1988, 1995a en b).
- Leerkrachten geven allochtone kleuters vooral effectieve feedback in de vorm van

goedkeuringen, herhalingen en uitbreidingen en vermijden vormen van feedback in de vorm van expliciete verbeteringen en afkeuringen (Van Rijen, 1997).

- In onderwerpgebonden kringgesprekken is de kwaliteit en kwantiteit van de vragen en feedback van de leerkracht hoger dan in vrije kringgesprekken (Lantman en Verhulst, 1998).

Construerend onderzoek, waarin een bepaalde didactische aanpak van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid wordt ontwikkeld en in de praktijk wordt uitgetest, is slechts een maal verricht (Damhuis, 1999). We hebben dus vrijwel geen informatie over hoe de didactiek van dit onderwijs verbeterd kan worden.

Uit het *effectonderzoek* trokken we de volgende conclusies:

- Tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters heeft een positief effect op hun taalvaardigheid in de moedertaal, terwijl geen achterstand ontstaat in de verwerving van het Nederlands als T2 (Wagenaar, 1990; Wagenaar en Scholte, 1991).
- Feedback van basisschoolleerlingen onderling in de vorm van onderhandeling over betekenis en inhoud van een taaluiting, heeft een positief effect op (aspecten van) hun taalgebruik (Van den Branden, 1997).
- Het programma 'Interactie in de kleine kring' heeft een positief effect op het gebruik van complexe cognitieve taalfuncties door jonge leerlingen; dit effect strekt zich echter niet uit tot de taalvaardigheid in het algemeen en is maar gedeeltelijk blijvend (Van der Beek, 2002; Van der Beek en Damhuis, 2003).

Het *instrumentatieonderzoek* heeft een betrouwbaar en valide beoordelingsinstrument opgeleverd voor Spreekvaardigheid (Van Gelderen, 1986, 1992). Voor Luistervaardigheid en Gespreksvaardigheid zijn door Prick (1972), respectievelijk Matzen (1978) ooit enkele aanzetten gegeven, maar daarbij is het gebleven.

Het *evaluatieonderzoek* leverde de volgende conclusies op:

- Leerlingen aan het eind van het basisonderwijs presteren op spreektaken iets onder het minimumniveau dat experts van hen verwachten, maar onder het niveau dat experts wenselijk achten. Op luistertaken behalen ze het minimumniveau, maar presteren ze eveneens onder het niveau dat wenselijk geacht wordt (Zwarts, 1990; Sijstra, 1997; Sijstra, Van der Schoot en Hemker, 2002).
- Leerlingen halverwege het basisonderwijs scoren in de eerste peiling op spreektaken boven de gestelde norm, maar in de tweede peiling daaronder. Op luistertaken behalen ze gedeeltelijk het minimumniveau, maar blijven ze onder het niveau dat wenselijk geacht wordt (Sijstra, 1992; Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius, 1999a; Van Berkel e.a., 2002).
- De prestaties van leerlingen aan het einde van het speciaal onderwijs op spreek- en

luistertaken komen overeen met die van leerlingen uit groep 4 tot 6 van het reguliere basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius, 1999b; Van Weerden, Bechger en Hemker, 2002)

- Ongeveer negen op de tien leerlingen in het Vlaamse basisonderwijs halen de eindtermen voor luisteren. Leeftijd en anderstaligheid zijn van invloed op hun prestaties, sekse niet (Janssen e.a., 2008).
- De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone kleuters blijft (eind jaren tachtig van de vorige eeuw) ver achter bij die van hun autochtone klasgenoten, vooral op de gebieden van woordvorming en actieve woordenschat. Leerkrachten schatten het feitelijk taalvaardigheidsniveau van hun leerlingen in 25% van de gevallen verkeerd in (Boogaard e.a., 1990).
- Friestalige en Nederlandstalige leerlingen op Friese scholen bereiken aan het einde van de basisschool (halverwege de jaren negentig van de vorige eeuw) hetzelfde niveau van taalbeheersing Nederlands als de andere leerlingen in Nederland. Het gewenste niveau voor taalbeheersing Fries behalen ze alleen bij luisteren en begrijpend lezen; de Friestalige leerlingen presteren beter dan de Nederlandstalige (De Jong en Riemersma 1994). Nederlandstalige leerlingen in Friesland presteren gemiddeld laag op spreektaken in het Fries en op een Friese woordenschattoets; Nederlandstalige leerlingen op overwegend Friestalige scholen brengen het er beter af dan Nederlandstalige leerlingen op de minst Friestalige (Ytsma 1997).

Het is niet mogelijk om uit het schaarse en fragmentarische onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs een duidelijk totaalbeeld of duidelijke tendensen te destilleren. Het verrichte onderzoek doet vooral verlangen naar meer onderzoek: naar wenselijke en haalbare doelstellingen, naar de kwaliteit van onderwijsleermateriaal, naar de beoordelingsproblematiek (instrumentatie), naar de feitelijke stand van zaken (descriptief onderzoek) en naar het effect van veelbelovende aanpakken op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.

Evenals in het voortgezet onderwijs het geval is (Hoogeveen en Bonset, 1998; Bonset en Braaksma, 2008) is mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs een nagenoeg onontgonnen onderzoeksgebied. Het is te hopen dat de toegenomen aandacht voor taal, voortkomend uit de invoering van de Referentieniveaus Taal en Rekenen, in de komende jaren ook zijn vruchten zal afwerpen voor dit domein en het onderzoek daarnaar.

De auteurs danken Amos van Gelderen (SCO-Kohnstamm Instituut) voor zijn grondige commentaar op de eerste versie van deze inventarisatie.

Literatuur

Aarts, R. & Baaren, A. van (1990). De voorschoolse taalomgeving van Turkse kinderen. *Moer*, 7, 328-335.

Beek, A. van der & Damhuis, R. (2003). Interactie in de kleine kring. Doelen en onderzoeksresultaten middellange termijn. In: T. Koole, G. Nortier & B. Tahitu (eds.), *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon.

Bergh, H. van den (1985). *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 2: Spreek- en luisterprestaties van zesde klassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 57).

Bergh, H. van den & Hoeksma, J.B. (1984). *Functionele taaldoelen voor het lager onderwijs*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm Instituut.

Berkel, S. van, Schoot, F. van der, Engelen, R. & Maris, F. (2002). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999*. Arnhem: Cito/PPON.

Blok, H. & Glopper, K. de (1983). *Functionele taalvaardigheid. Meninge van oud-leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

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 begripend 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.

- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, K. de & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van Nederlandse en allochtone kleuters. Peiling van de taalvaardigheid in het Nederlands van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger (Forum 4).
- Bos, D. (1978). *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eindverslag*. Amsterdam: RITP.
- Branden, K. van den (1997). *Effects of negotiation on language learners' output*. *Language Learning*, 47, (4), 589-636.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2005). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bühler, K. (1982). *The axiomatization of the language sciences*. In: R.E. Innis (ed.), *Karl Bühler: Semiotic foundations of language theory*. New York: Plenum Press.
- Crystal, D. & Davy, D. (1979). *Advanced conversational English*. London: Longman.
- Damhuis, R. (1988). *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van de Nederlandse taal door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 164).
- Damhuis, R. (1995a). *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children*. Amsterdam: Instituut voor Functioneel Onderzoek van Taal en Taalgebruik (IFOTT) (Academisch Proefschrift).
- Damhuis, R. (1995b). Overall participation and control by NNS children in infant-group interaction. In: E. Huls & J. Klatter-Folmer (eds.), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon.
- Damhuis, R. (1996). Indexen voor beurtwisselingsinitiatief in tweedetaalverwerving. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 54, (1), 103-115.
- Damhuis, R. (1999). Interactie in de kleine kring met leerkracht. Een ontwikkelingsexperiment rond complexe cognitieve taalfuncties en actieve participatie. In: E. Huls & B. Weltens (eds.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon.

Damhuis, R. & Glopper, K. de (1989). Taalvaardigheid aan het einde van de kleuterperiode. *Didaktief* 19, (10), 14-16.

Delnoy, R. & Bonset, H. (1988). *Empirisch onderzoek van het moedertaalonderwijs in het basisonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Gelder, L. van, Oudkerk Pool, T., Peters, J. & Sixma, J. (1971). *Didactische analyse. Werk- en studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1971.

Gelder, A. van. (1986). *De validatie van analytische beoordelingen van spreekprestaties*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut (SCO-rapport 35).

Gelder, A. van (1992). *De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties. Globale beoordeling en gedetailleerde analyse van spreekprestaties van 11- en 12-jarigen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut (Academisch Proefschrift, SCO-rapport 303).

Gelder, A. van (1994). Prediction of global ratings of fluency and delivery in narrative discourse by linguistic and phonetic measures. Oral performances of students aged 11-12 years. *Language Testing* 11, 291-319.

Groot, A.D. de (1971). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co.

Heesters, K. (1994). Lokale en globale coherentie in verhalen van eerste en tweede taalleerders. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 48, (1), 89-98.

Heesters, K. (1996). Vooruit- en terugwijzen in navertellingen en persoonlijke verhalen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 54, 1, 39-50.

Heesters, K. (2000). Verhalen vertellen. Vormgeving van een episodegrens. In: D. Schram, A.M. Raukema & J. Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Delft: Eburon.

Heesters, K. (2002). *Een wereld vol verhalen. Ontwikkeling van de verhaalstructuur bij 9- tot 13-jarige eerste en tweede taalsprekers van het Nederlands*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (Academisch Proefschrift).

Heesters, K. & Verhoeven, L. (1991). Ontwikkeling van tekstvaardigheid in het Nederlands als eerste en tweede taal. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 13, (3), 169-184.

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.

Janssen, R., Rymenans, R., Branden, K van den, Verhelst, M., Tuerlinckx, F., Noortgate, W. van den & Fraine, B. de (2008). *Peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs*. Lot: Boone-Roossens.

Jong, S. de & Riemersma, A.M.J.R. (1994). *Taalpeiling yn Fryslân. Onderzoek naar de beheersing van het Fries en het Nederlands aan het einde van de basisschool*. Ljouwert: Fryske Akademy.

Jong, S. de & Riemersma, A.M.J.(1996). Taalpeiling in Friesland. *Pedagogische Studiën* 73, 291-302.

Lantman, S. & Verhulst, M. (1998). Taalleren in de kring. Een vergelijking tussen vrije en onderwerpgebonden kringgesprekken in kleutergroepen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 59 (2), 19-30.

Matzen, T. (1978). *Analyse van taalgebruik in klassegereprekken. Procedureontwikkeling voor analyse van taalgebruik in klassegereprekken*. Amsterdam: RITP.

Narain, G. & Verhoeven, L.T. (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press (Studies in Meertaligheid 5).

Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Prick, L. (1972). *Het meten van luistervaardigheid*. Arnhem: Cito (Cito-publicatie nr. 19).

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N. & Staphorsius, G. (1999a). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito/PPON.

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen N. en Staphorsius G. (1999b). *Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen*. Arnhem: Citogroep.

Rijen, M. van (1997). Feedback in meertalige kleutergroepen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 56, (1), 105-116.

Sijtstra, J.(ed.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: Cito/PPON.

Sijtstra, J. (ed.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito/PPON.

Sijtstra, J., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep.

Verhallen, M. (1987). *Taalgebruik van anderstalige en Nederlandstalige kinderen in het kleuteronderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.

Verhoeven, L (1991). Peilingsonderzoek vroege tweetaligheid. In: B.H.A.M. van Hout-Wolters & L.F.W. de Klerk (eds.), *Onderwijsleerprocessen: cognitie en motivatie. Proceedings van de Onderwijs Research Dagen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.

Verhoeven, L.T. e.a (1992). *Tweetaligheid bij allochtone kleuters. Opzet en resultaten van een proefpeiling bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press (Studies in Meertaligheid 2).

Verhoeven, L. & Narain, G. (1994). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 21, (1), 54-80.

Vermeer, A. (1999). Pygmalion in de klas? Onderzoek naar de bevooroordeeldheid van leraren bij de inschatting van de taalvaardigheid van hun autochtone en allochtone leerlingen. In: E. Huls & B. Weltens (eds.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*, Delft: Eburon.

Vermeer, A. (2002). Leerkrachten vinden meisjes taalvaardiger. (Voor)oordelen over de taalvaardigheid Nederlands van autochtone en allochtone jongens en meisjes in het Speciaal Basisonderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 68, (2) 85-94.

Vermeer, A. (2003). Structurele problemen bij taalverwerving? Taalvaardigheid van autochtone en allochtone leerlingen in het speciaal en regulier basisonderwijs. In: T. Koole, J. Nor-tier & B. Tahitu (eds.), *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon.

Wagenaar, E. (1990). *Kleuterklas en moedertaal. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters*. Delft: Eburon.

Wagenaar, E. (1993). *Tweetaligheid in het aanvangsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig kleuteronderwijs op de schoolloopbaan van Marokkaanse kinderen*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Wagenaar, E. & Scholte, E.M. (1989a). Tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters. *Pedagogisch Tijdschrift* 14, (4) 231-244.

Wagenaar, E. & Scholte, E.M. (1989b). Effecten van tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 14, (4) 227-236.

Wagenaar, E. & Scholte, E.M. (1991). Tweetalig onderwijs voor jonge Marokkaanse kinderen in het basisonderwijs. Een replica-onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift* 15, (6), 315-323.

Weerden, J. van, Bechger, T. & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs*. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999. Arnhem: Citogroep.

Weerden, J. van, Heesters, K., Jongen, I., Schoot, F. van der, Hemker, B., Veldhuijzen, N. & Verhelst, N. (2006). *Balans van het spreekonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 2002 en 2003: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito.

Wesdorp, H. (1982). Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van moedertaalonderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4, (1) 22-41.

Wesdorp, H. & Bergh, H. van den e.a. (1986). *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek. Een voorstudie op het gebied van het taalonderwijs in de lagere school*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Ytsma, J. (1997). Een aardig woordje Fries? Over de spreekvaardigheid Fries bij Nederlandse schoolkinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 57, (2) 105-117.

Zwarts, M. (ed.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito/PPON.

Bijlage 1:
Geraadpleegde
tijdschriften

Applied Psycholinguistics	School en Begeleiding
British Journal of Educational Psychology	Reading and Writing
Caleidoscoop, Spiegel van Eigentijdse	Reading Research Quarterly
Begeleiding	Review of Educational Research
Child Development	Scientific Studies of Reading
Comenius	Spiegel
De Wereld van het Jonge Kind	Studies in Second Language Acquisition
Developmental Psychology	Tijdschrift voor Onderwijsresearch
Didaktief en School	Tijdschrift voor Onderzoek van onderwijs
Educational Research and Evaluation	Tijdschrift voor Orthopedagogiek
European Journal of Psychology of Education	Tijdschrift voor Remedial Teaching
Gamma/TTT	Tijdschrift voor Taal en Tekstwetenschap
Jaarboek voor Literatuurwetenschap	Tijdschrift voor Taalbeheersing
Jeugd in School en Wereld	Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen
Journal of Educational Psychology	Tsjip/Letteren
Journal of Educational Research	Tijdschrift voor Toegepaste Linqwistiek
Journal of Experimental Child Psychology	Tijdschrift voor Literatuurwetenschap
Journal of Genetic Psychology	Vonk
Journal of Learning Disabilities	Written Communication
Journal of Research in Reading	
Journal of Second Language Writing	
L1-Educational Studies in Language and Literature	
Language Culture and Curriculum	
Language Learning	
Language Learning and Technology	
Language Testing	
Learning and Instruction	
Leesgoed	
Levende Talen	
Levende Talen Magazine	
Nederlands Tijdschrift voor Vorming,	
Opvoeding en Onderwijs	
Moer	
Multivariate Behavioral Research	
Pedagogiek	
Pedagogische Studiën	
Pedagogisch Tijdschrift	
Psychological Research	

Bijlage 2:
Schematisch overzicht van
het besproken onderzoek

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Van den Bergh/ Hoeksma 1984	doelstellingen voor spreekonderwijs	bao, NT1, Nederland	enquête bij 301-500 leerkrachten, ouders van leerlingen van groep 8 en deskundigen
BEGINSITUATIE			
Aarts/Van Baaren, 1990	taal in thuisomgeving allichtone peuters	bao, NT2, Nederland	observaties bij 0-10 leerlingen van groep 1
Verhoeven, 1992	verschillen in mondelinge vaardigheid	bao, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij 61-100 leerlingen van groep 5, 6 en 7
Narain/Verhoeven, 1994	verschillen in taalontwikkeling Nederlands	bao, NT1/NT2, Nederland	enquête, toetsen en interviews bij 301-500 leerlingen, leerkrachten en ouders van groep 1 en 2
Vermeer, 1999	verband tussen leerkrachtoordeel en feitelijke taalvaardigheid	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen en observaties bij 101-200 leerlingen en leerkrachten van groep 1, 2 en 3
Vermeer, 2002	verband tussen leerkrachtoordeel en feitelijke taalvaardigheid	bao/so, NT1/NT2, Nederland	enquête en interviews bij 61-100 leerlingen en leerkrachten van groep 4 en 5
Vermeer, 2003	verschillen in taalvaardigheid	bao/so, NT1/NT2, Nederland	toetsen en interviews bij 61-100 leerlingen van groep 4
Heesters, 1991	ontwikkeling in vertelvaardigheid	bao, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 21-40 leerlingen van groep 6, 7 en 8
Heesters, 2002	structureren van navertellingen	bao, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 101-200 leerlingen van groep 6, 7 en 8
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Oostdam/Rijlaarsdam, 1996	strategieonderwijs bij mondelinge taaltaken	bao/vo, NT1, Nederland	analyse methoden voor groep 7 en 8 en klas 1, 2 en 3 v.o.
DESCRIPTIEF ONDERZOEK			
Wesdorp/Van den, Bergh 1986	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	enquete bij leerkrachten van groep 8
Otter e.a., 1988	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	so, NT1, Nederland	enquete bij leerkrachten van groep 8
Zwarts, 1990	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	enquête bij 201-300 leerkrachten bovenbouw
Sijtsstra, 1997	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	enquête bij 201-300 leerkrachten bovenbouw
Sijtsstra e.a., 2002	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	enquête bij 201-300 leerkrachten onderbouw
Sijtsstra, 1992	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	enquête bij 201-300 leerkrachten onderbouw
Van Roosmalen e.a., 1999a	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	enquête bij 201-300 leerkrachten onderbouw

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Van Berkel e.a., 2002	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	enquête bij 201-300 leerkrachten onderbouw
Van Roosmalen e.a., 1999b	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	so, NT1, Nederland	enquête bij 101-200 leerkrachten van eindgroepen lom/mlk
Van Weerden e.a., 2002	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	so, NT1, Nederland	enquête bij 101-200 leerkrachten van eindgroepen lom/mlk
Van Weerden e.a., 2006	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	enquête bij leerkrachten van groep 4, 5, 7 en 8
Damhuis, 1988	verbale interactie: onderwijsaanpak	bao, NT1/NT2, Nederland	observaties en interviews bij 21-40 leerlingen en leerkrachten van groep 1 en 2
Damhuis, 1995a	verbale interactie: participatie en controle	bao, NT1/NT2, Nederland	observaties bij 301-500 leerlingen van groep 1 en 2
Damhuis, 1995b	verbale interactie: uitingen en beurtnemingen	bao, NT1/NT2, Nederland	observaties bij 301-500 leerlingen van groep 1 en 2
Van Rijen, 1997	feedback door leerkrachten	bao, NT2, Nederland	review, gevolgd door observaties bij 1-10 leerkrachten van groep 1 en 2
Lantman/Verhulst, 1998	verbale interactie bij twee typen kringgesprek	bao, NT1, Nederland	observaties bij 61-100 leerlingen van groep 1 en 2
CONSTRUEREND ONDERZOEK			
Damhuis, 1999	prototype "Interactie in de kleine kring met leerkracht"	bao, NT1/NT2, Nederland	observaties bij 11-20 leerlingen en leerkrachten van groep 1 en 2
EFFECTONDER-ZOEK			
Wagenaar, 1990	effect van tweetalig onderwijs op taalontwikkeling	bao, NT2, Nederland	toetsen bij 41-60 leerlingen van groep 1, 2 en 3
Wagenaar/Scholte, 1991	effect van tweetalig onderwijs op taalontwikkeling	bao, NT2, Nederland	toetsen bij 101-200 leerlingen van groep 1 en 2
Van den Branden, 1997	effect van feedbackvorm 'onderhandeling' op taalgebruik	bao, NT1, Vlaanderen	toetsen en observaties bij 41-60 leerlingen van groep 8
Van der Beek/Damhuis	effect van interactie in kleine kring op complexe cognitieve taalfuncties	bao, NT1/NT2, Nederland	observaties, toetsen en logboeken bij 11-20 leerlingen en leerkrachten van groep 1 tot en met 5
INSTRUMENTATIE-ONDERZOEK			
Prick, 1972	constructie en afname luistertoets	bao, NT1, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 7
Matzen, 1978	ontwikkeling analyse-methode mondeling taalgebruik	bao, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken en observaties bij 61-100 leerlingen van groep 3, 4 en 5
Van Gelderen, 1986	validatie analytische beoordeling spreekprestaties	bao, NT1, Nederland	beoordeling taalvaardigheidstaken van leerlingen van groep 8

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Van Gelderen, 1992	ontwikkeling en validatie beoordelingsschema spreekvaardigheid	bao, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 201-300 leerlingen van groep 8, beoordeling daarvan
EVALUATIE-ONDERZOEK			
Van den Bergh, 1985	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 101-200 leerlingen van groep 8
Zwarts, 1990	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtsma, 1997	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtsma e.a., 2002	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtsma, 1992	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Roosmalen e.a., 1999a	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Berkel e.a., 2002	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Roosmalen e.a., 1999b	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van de hoogste groepen van LOM- en MLK-scholen
Van Weerden e.a., 2002	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van de hoogste groepen van LOM- en MLK-scholen
Van Weerden e.a., 2006	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao/vo, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5 en 8 en leerjaar 1 van het vo
Janssen e.a., 2008	prestaties luistervaardigheid	bao/so, NT1, Vlaanderen	toetsen bij > 501 leerlingen van leerjaar 6 (groep 8)
Boogaard e.a., 1990	prestaties mondelinge taalvaardigheid	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen en taalvaardigheidstaken bij 301-500 leerlingen van groep 2
De Jong/Riemersma, 1994	prestaties taalvaardigheid Fries	bao, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij > 501 leerlingen van groep 8
Ytsma, 1997	prestaties spreekvaardigheid Fries	bao, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 61-100 leerlingen van groep 7 en 8

Bijlage 3:
Invulformulier voor
codering onderzoeken

à Nr.

à Eerste twee woorden titel:

Domein

- Ontluikende geletterdheid

- Lezen - technisch lezen
- Lezen - begrijpend lezen
- Lezen - leesbevordering / literatuur

- Schrijven - aanvankelijk schrijven (= schrijftaalcode leren)
- Schrijven - technisch schrijven (= handschriftontwikkeling)
- Schrijven - schrijven op zinsniveau
- Schrijven - schrijven op tekstniveau
- Schrijven - spelling

- Spreken / luisteren - spreken
- Spreken / luisteren - luisteren
- Spreken / luisteren - interactie

- Taalbeschouwing - formeel
- Taalbeschouwing - semantisch
- Taalbeschouwing - pragmatisch

- Domeinoverschrijdend

- Taal bij andere vakken

- Taalbeleid

- Woordenschat - receptief (woord zien, betekenis bedenken)
- Woordenschat - productief (plaatje zien, woord bedenken)

Tekstsoort

- Informatieve teksten
- Verhalende teksten
- Instructieve teksten
- Betogende teksten

Doelgroep

- NT1-leerlingen
- NT2-leerlingen en asielzoekers
- hoogbegaafde leerlingen
- leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden
- dyslectische leerlingen
- anders

Gebied

- Vlaanderen
- Nederland
- Suriname

Onderwijstype

- Primair Onderwijs
- Speciaal Onderwijs
- Zij-instroom opvang
- Voortgezet Onderwijs

Leeftijd

- 2,5 - 4
- 4 - 5
- 5 - 6
- 6 - 7
- 7 - 8
- 8 - 9
- 9 - 10
- 10 - 11
- 11 - 12

Thema

- Doelstellingen

- Beginsituatie - leerlingkenmerken
- Beginsituatie - schoolse kenmerken
- Beginsituatie - buitenschoolse kenmerken

- Onderwijsleermateriaal - papier
- Onderwijsleermateriaal - ICT
- Onderwijsleermateriaal - audio/visuele media

- Onderwijsleeractiviteiten - descriptief
- Onderwijsleeractiviteiten - construerend
- Onderwijsleeractiviteiten - effectonderzoek

- Instrumentatie

- Evaluatie van onderwijsopbrengsten

- Respondenten - leerlingen Aantal:
- Respondenten - oud-leerlingen Aantal:
- Respondenten - leerkrachten Aantal:
- Respondenten - schooldirecties Aantal:
- Respondenten - ouders Aantal:
- Respondenten - deskundigen Aantal:
- Respondenten - overige volwassenen Aantal:

- Methode van dataverz. - interview
- Methode van dataverz. - schriftelijke enquête
- Methode van dataverz. - toetsen of test (multiple choice)
- Methode van dataverz. - hardop-denkprotocol
- Methode van dataverz. - logboek
- Methode van dataverz. - documentanalyse
- Methode van dataverz. - observatie
- Methode van dataverz. - panelbeoordeling
- Methode van dataverz. - taalvaardigheidstaken
- Methode van dataverz. - review/meta-analyse

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo