

42 Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs

Gesprekken met tien experts

Reeks Studie en Onderzoek



42 Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs

Gesprekken met tien experts

Reeks Studie en Onderzoek

Helge Bonset, Martien de Boer

Enschede, september 2008

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2008 SLO Nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling Enschede

De reeks Studie en Onderzoek bevat verslagen van kortlopend onderzoek dat uitgevoerd is binnen het project Nederlands VO en bedoeld om aanwijzingen op te leveren voor leerplanontwikkeling.

De reeks staat onder redactie van:

Helge Bonset, lid van de projectgroep Nederland

Auteurs: Helge Bonset, Martien de Boer

Informatieadres

SLO, Nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling

Postbus 2041

7500 CA Enschede

Secretariaat Tweede Fase

Telefoon (053) 4840 661

www.slo.nl

E-mailadres secretariaat: tweedefase@slo.nl

AN: 7.4699.114

Inhoud

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | Inleiding | 5 |
| 2. | Taal in de verschillende onderwijsvelden: stand van zaken en knelpunten | 7 |
| 2.1 | Primair onderwijs: het begin | 7 |
| 2.2 | Primair onderwijs: het eind | 9 |
| 2.3 | Voortgezet onderwijs: het begin | 13 |
| 2.4 | Voortgezet onderwijs: het eind | 21 |
| 2.5 | Middelbaar beroepsonderwijs: het begin | 24 |
| 2.6 | Middelbaar beroepsonderwijs: het eind | 26 |
| 2.7 | Pabo: het begin | 27 |
| 2.8 | Pabo: het eind | 31 |
| 2.9 | Lerarenopleiding (tweedegraads): het begin | 32 |
| 2.10 | Lerarenopleiding (tweedegraads): het eind | 39 |
| 2.11 | Universiteit: het begin | 40 |
| 2.12 | Universiteit: het eind | 42 |
| 3. | Drempels en doorlopende leerlijnen: een beschouwing van de interviewresultaten | 43 |
| 3.1 | De domeinen van het taalonderwijs | 43 |
| 3.1.1 | Leesvaardigheid | 43 |
| 3.1.2 | Schrijfvaardigheid | 46 |
| 3.1.3 | Spreek- en gespreksvaardigheid | 50 |
| 3.1.4 | Luistervaardigheid | 52 |
| 3.1.5 | Woordenschat | 52 |
| 3.1.6 | Spelling en gramatica | 54 |
| 3.1.7 | Conclusie | 58 |
| 3.2 | De drempels | 58 |
| 3.2.1 | Van voorschoolse educatie naar basisonderwijs | 58 |
| 3.2.2 | Van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs | 59 |
| 3.2.3 | Van voortgezet onderwijs naar vervolgonderwijs | 60 |
| 3.2.4 | Conclusie | 64 |
| 3.3 | Het rapport Over de drempels | 64 |
| | Bijlage 1: Personalía van de geïnterviewden | 67 |
| | Bijlage 2: Interviewvragen | 69 |

1. Inleiding

In deze publicatie beschrijven en vergelijken we de wensen en meningen van een tiental experts op het gebied van taalonderwijs, met betrekking tot doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs. Daarmee willen we duidelijkheid krijgen over wat volgens experts de knelpunten zijn als het gaat om doorlopende leerlijnen, welke maatregelen volgens hen getroffen zouden moeten worden, en welke positieve ontwikkelingen er al gaande zijn.

We kozen experts uit primair tot en met hoger onderwijs. Alle experts spelen een belangrijke rol in "hun" onderwijsveld. De meesten hebben zich vanuit hun beroepspraktijk ook expliciet beziggehouden met de problematiek van aansluiting tussen opeenvolgende onderwijsvelden op het gebied van taalonderwijs.

De geïnterviewde experts zijn:

- Mienke Droop/Hennie Biemond (Expertisecentrum Nederlands) en Herman Franssen (inspecteur) voor primair onderwijs;
 - Fonne Haverkort (docente Nederlands, bestuurslid sectie Nederlands Levende Talen), Margot de Wit (idem) en Maaïke Hajer (lector Lesgeven in de multiculturele school Hogeschool Utrecht) voor voortgezet onderwijs;
 - Christel Kuijpers (CINOP) voor middelbaar beroepsonderwijs;
 - Theo Pullens (lerarenopleider Nederlands pabo en bestuurslid LOPON) voor de pabo's;
 - Monica van der Hagen (lerarenopleider Nederlands) en Wilma van der Westen (lerarenopleider Nederlands en bestuurslid Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs) voor de tweedegraads lerarenopleidingen;
 - Jeanne Gakeer/Robert Jan de Paauw (Juridische Faculteit Erasmus Universiteit) voor het universitair hoger onderwijs.
- (Zie voor uitvoeriger personalia bijlage 1).

We vroegen de experts

- wat hun leerlingen of studenten moeten beheersen aan taalvaardigheden bij binnenkomst in het bewuste onderwijsveld;
- wat ze daarvan voldoende beheersen en wat niet;
- waardoor de onvoldoende beheersing zou kunnen worden veroorzaakt;
- wat de expert en zijn of haar onderwijsomgeving zelf tegen de onvoldoende beheersing ondernemen;
- wat anderen, volgens de expert, tegen de onvoldoende beheersing zouden moeten ondernemen.

Daarnaast vroegen we:

- wat hun leerlingen of studenten moeten beheersen aan het einde van het bewuste onderwijsveld;
- wat ze daarvan voldoende beheersen of wat niet;
- waardoor de onvoldoende beheersing zou kunnen worden veroorzaakt;
- wat de expert en zijn of haar onderwijsomgeving ondernemen om die situatie te verbeteren.

(Zie voor de precieze weergave van de interviewvragen bijlage 2).

Niet alle experts hebben zich over alle vragen uitgesproken.

De interviews zijn gehouden in de periode april-juni 2007, door Martien de Boer, Helge Bonset en Monic Breed. Ze zijn geredigeerd door Martien de Boer en Helge Bonset en geautoriseerd door de geïnterviewden.

Vanwege het vertrek van Monic Breed bij SLO, en het zware appèl dat op SLO in de tweede helft van 2007 werd gedaan in het kader van het werk aan het rapport "Over de drempels met rekenen en taal", kon het werk aan deze publicatie pas in 2008 worden gestart. Dit verklaart dat de geïnterviewden niet refereren aan het bovengenoemde rapport: dat was ten tijde van de interviews nog niet verschenen.

Het betekent niet dat de inhoud van de interviews nu niet meer actueel is. Integendeel, juist in de discussies die nu zullen volgen over de nadere invulling van het Referentiekader voor Taal en over de te nemen maatregelen in dit verband, zal het waardevol zijn van de ervaringen, wensen en meningen van de tien geïnterviewde experts kennis te nemen.

De opbouw van deze publicatie is als volgt. Na deze inleiding worden in hoofdstuk 1 de belangrijkste interviewresultaten weergegeven per onderwijsveld (primair onderwijs, voortgezet onderwijs enz.). In hoofdstuk 2 worden de interviewresultaten samengevat en beschouwd vanuit het perspectief van doorlopende leerlijnen, waarbij ook het rapport Over de drempels ter sprake komt. De lezer die snel op hoofdzaken geïnformeerd wil worden, kan na deze inleiding direct naar hoofdstuk 2 gaan.

2. Taal in de verschillende onderwijsvelden: stand van zaken en knelpunten

2.1 Primair onderwijs: het begin

Over de beheersing van taalvaardigheden aan het begin van het primair onderwijs spraken we met Mienke Droop en Hennie Biemond van het Expertisecentrum Nederlands.

Wat zouden leerlingen moeten beheersen aan taalvaardigheden als ze binnenkomen in het primair onderwijs?

Er gelden geen toelatingscriteria voor het primair onderwijs, want iedereen moet het primair onderwijs in kunnen stromen. Maar Droop en Biemond hebben wel een mening over wat voor kinderen van 0 tot 4 jaar streefdoelen zouden moeten zijn: ze hebben een woordenschat van ongeveer 1500 woorden; ze zijn in staat om zich te handhaven in een groep; ze zijn in enige mate zelfredzaam en beheersen de taalmiddelen die daar voor nodig zijn. Het gaat dan om taal in sociale relaties, bijvoorbeeld het uiten van behoeften, het begrijpen van een complimentje, het begrijpen van troostrijke en bemoedigende woorden.

Droop en Biemond vinden dat van een leidster in de voorschoolse educatie gevraagd kan worden dat zij doelgericht bezig is met taalontwikkeling. Voor luisteren hoort daarbij dat kinderen het gedrag leren dat hoort bij voorlezen van prentenboeken, dat ze de routine kennen om bij de juf te zitten en de plaatjes te bekijken en tegelijk te luisteren naar wat de juf vertelt, dat ze een verhaal met plaatjes kunnen volgen. Deze vaardigheden kunnen kinderen ook verwerven in het gezin. In de voorschoolse periode zijn er dus twee verantwoordelijke partijen voor de taalontwikkeling: de voorschoolse educatie en de ouders.

Wat beheersen kinderen nu aan taalvaardigheden als ze het basisonderwijs binnenkomen, en wat niet?

Droop en Biemond wijzen erop dat er een heel heterogene groep kinderen binnenkomt in het basisonderwijs en dat het moeilijk is om vast te stellen wat zij allemaal beheersen en wat niet. Het verschilt per kind, afhankelijk van zaken als: leesmilieu thuis, thuistaal, rijkdom van taalomgeving, deelname aan voorschoolse voorzieningen, opleidingsniveau van ouders.

Op verzoek van het ministerie heeft het Expertisecentrum Nederlands onderzoek op een rij gezet over taalvaardigheid van de voorschoolse periode tot en met het hoger onderwijs (Ludo Verhoeven, Hennie Biemond, Martine Gijsel, Andrea Netten: *Taalvaardigheid Nederlands. Stand van zaken in 2007*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands, april 2007). De meest opvallende conclusie uit deze inventarisatie vinden Droop en Biemond dat verschillen in woordenschat tussen leerlingen met verschillende etnische achtergronden niet verdwijnen gedurende de basisschoolperiode. Het verschil van twee jaar blijft constant tot en met groep 8. Het onderwijs is blijkbaar niet in staat deze kloof te dichten.

Wat onderneemt de voorschoolse educatie om de taalvaardigheid van kinderen te verbeteren voordat ze binnenkomen in het basisonderwijs?

Uit de landelijke VVE-monitor blijkt dat ongeveer 50% van alle doelgroepkinderen in de leeftijd van 2-4 nu gerichte educatie krijgt, vooral leerlingen uit de vier grote steden. Dit percentage moet omhoog, stellen Droop en Biemond. Doelstelling moet zijn dat alle peuterspeelzalen ook educatief actief worden en dat ook de kinderopvang voor 0-4 jarigen aan taalstimulering doet. Leidsters en pedagogen zijn wel eens bang dat de opvang dan te schools wordt, maar als leidsters weten welke methodieken geschikt zijn, hoeft taalstimulering niet schools te zijn. Thuis werken ouders vaak aan taalstimulering zonder dat ze het zelf weten.

Droop en Biemond wijzen op het geld dat staatssecretaris Sharon Dijksma in juni 2007 beschikbaar heeft gesteld voor de 2-3 jarigen. Ze vinden het overigens niet zinvol om de voorschoolse educatie verplicht te stellen. Het is beter om ouders door goede voorlichting te verleiden tot voorschoolse educatie. Bovendien is er tot nu toe te weinig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van voorschoolse educatie.

Zowel in de voorschoolse educatie als in het basisonderwijs is er nog veel winst te halen door te werken aan de kwaliteitsverbetering van het woordenschatonderwijs. Leidsters en leerkrachten moeten gerichte activiteiten uitvoeren om de woordenschat van leerlingen te vergroten. Het is de vraag of dat nu voldoende gebeurt. Veel leraren zeggen bijvoorbeeld dat ze zich beperken tot de woorden van de taalmethode of van de spellingslijn en houden geen rekening met de achtergronden van allochtone kinderen of kinderen uit taalarme milieus. Er zou ook een relatie gelegd moeten worden tussen taal en zaakvakken. Het gaat vooral om continuïteit en een systematische aanpak.

In Taallijn VVE, een publicatie van het Expertisecentrum, is een aantal speerpunten uitgewerkt: interactief voorlezen, woordenschat, gesprekken, ict en multimedia, ouderbetrokkenheid. Het is niet bedoeld als een derde programma naast Kaleidoscoop en Piramide. Maar deze twee voorschoolse programma's kunnen nog wel wat impulsen gebruiken voor de versterking van de taalcomponent en *Taallijn VVE* geeft daar handvatten voor. Het gaat vooral om interactieve taaldidactiek, het is een methodiek en geen programma. Via schoolbegeleidingsdiensten, de landelijke centra en bibliotheken worden de leidsters bereikt met aanwijzingen uit *Taallijn VVE*. Er is geconcretiseerd hoe ze aandacht kunnen besteden aan woordenschat, mondelinge communicatie, beginnende geletterdheid, er worden blauwdrukken en methodieken geboden. Veel ideeën en verworvenheden van dit werk zijn in de nieuwe taalmethoden voor de basisschool opgenomen, in ieder geval in de handleidingen, bijvoorbeeld in Schatkist.

Ook in *Taallijn VVE* staan suggesties voor een gezinsportfolio. Een gezinsportfolio wil de taalontwikkeling stimuleren door ouders te betrekken bij het onderwijs van hun jonge kinderen. De bedoeling is dat zowel leerkrachten als ouders hierin bijhouden waar de kinderen mee bezig zijn, welke nieuwe woorden ze gebruiken, waarover ze praten en hoe hun taalschat verandert, dus op de peuterspeelzaal en thuis.

Samen met Z@ppelin heeft *Taallijn VVE* een project uitgevoerd. In het tv-programma Logeerbeer werden prentenboeken voorgelezen aan peuters. Leidsters lazen dezelfde prentenboeken met peuters op de peuterspeelzaal. Kinderen kregen bij toerbeurt een logeerkoffertje mee naar huis waar één prentenboek in zat. Ouders lazen het boek thuis voor en vulden samen met het kind een logboek in wat weer mee naar school ging. Ook van allochtone kant kwamen hier positieve reacties op, de ouders waren blij dat ze concreet aan de slag konden. Materialen die van school naar huis gaan en weer

terug, spelen een rol in de ouderbetrokkenheid. In bijna alle methoden in groep 1 en 2 wordt hier gebruik van gemaakt.

Wat zouden anderen dan de voorschoolse educatie moeten ondernemen om de taalvaardigheid van kinderen te verbeteren die binnenkomen in het basisonderwijs?

De vraag wie er aansprakelijk is voor te lage niveaus van taalvaardigheid, is geen eenvoudige, stellen Droop en Biemond. Ieder schoolsoort kijkt naar de toeleveraar, en het basisonderwijs kijkt dus naar de ouders. Dat lijkt een logisch mechanisme, maar waarom zou je de schuld bij anderen leggen? Iedere sector moet zich afvragen wat ze zelf kan toevoegen.

Droop en Biemond vinden dat leerkrachten basisonderwijs op de hoogte moeten blijven van nieuwe inzichten op taaldidactisch gebied. Er verschijnt veel informatie over dit onderwerp, maar deze informatie bereikt de docent vaak niet. Nascholing blijft daarom erg belangrijk.

Leerkrachten werken in het basisonderwijs te weinig met expliciete taalleerdoelen. Ze voeren activiteiten met de leerlingen uit zonder dat ze zich bewust zijn van welke taalleerdoelen ze daarmee willen bereiken. Ook in de taalmethodes zijn de doelen van lessen en/of activiteiten vaak niet duidelijk; daarnaast geven de methoden weinig aanwijzingen hoe je de activiteit uit moet voeren of hoe je de instructie het beste kan geven. Het didactisch repertoire van docenten is vaak sterk gerelateerd aan de methode, dus is het van groot belang dat de methoden helderheid gaan geven over doelen en didactiek.

Leerkrachten moeten zich ervan bewust zijn dat taal bij het leren in het algemeen een rol speelt, en niet alleen bij Nederlands. Integratie van taal en zaakvakken is van belang. Omdat in het basisonderwijs groepsleerkrachten functioneren en geen vakdocenten zou de integratie van taal en zaakvakken beter moeten verlopen. Maar in de praktijk blijkt dat vanwege de verschillende methoden voor de verschillende vakken toch lastig.

Droop en Biemond wijzen ook op het *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Als kinderen problemen hebben met technisch lezen, hebben ze op alle niveaus van verwerking van taal problemen. Het is daarom van groot belang dat het leesonderwijs van voldoende kwaliteit is. Er zijn nu protocollen voor de onderbouw en de bovenbouw van het basisonderwijs, voor het speciaal basisonderwijs, voor het voortgezet en hoger onderwijs. Op dit moment wordt een protocol voor het mbo ontwikkeld. Zo ontstaat een doorlopende leerlijn voor leerlingen met leesproblemen.

2.2 Primair onderwijs: het eind

Over de beheersing van taalvaardigheden aan het eind van het primair onderwijs spraken we met Herman Franssen (inspecteur) en ook (kort) met Mienke Droop en Hennie Biemond.

Wat moeten de leerlingen aan taalvaardigheden beheersen aan het einde van het primair onderwijs?

Het antwoord op deze vraag is volgens Franssen: alle taalvaardigheden die voortvloeien uit de kerndoelen basisonderwijs moeten door de leerlingen aan het einde van groep 8 worden beheerst. Bij scholen ligt de inspanningsverplichting om een onderwijsaanbod te verzorgen dat dit voor de leerlingen mogelijk maakt. De huidige kerndoelen beschrijven de vaardigheden behoorlijk algemeen. Het is daarom goed dat

er een uitwerking komt in de vorm van referentieniveaus. (Franssen wijst hier vooruit naar het intussen verschenen rapport *Over de drempels met taal en rekenen*). Volgens Droop en Biemond moet voor technisch lezen AVI-niveau 9 worden beheerst aan het einde van de basisschool. Voor het begrijpend lezen en de andere taalvaardigheden verwijzen ze naar de *Tussendoelen en leerlijnen* voor beginnende en gevorderde geletterdheid en mondelinge communicatie die het Expertisecentrum Nederlands ontwikkelde. In samenwerking met SLO zijn deze tussendoelen gekoppeld aan de kerndoelen (<http://tule.slo.nl>). Maar het blijft lastig om echt een niveau aan te geven: er staat in de tussendoelen niet in welke mate je iets moet beheersen, er wordt alleen een richting aangegeven.

Wat beheersen leerlingen nu aan taalvaardigheden aan het einde van het basisonderwijs, en wat niet?

Franssen onderscheidt aan deze vraag twee aspecten:

- a). Waar liggen er knelpunten als het gaat om beheersing van vaardigheden of kennis bij leerlingen?
- b). Waar liggen er knelpunten in het onderwijs, dat wil zeggen het onderwijsaanbod en de didactische vormgeving door scholen en leerkrachten?

Wat a) betreft: de Inspectie is bezig met onderzoek naar de basisvaardigheden voor taal en rekenen, waarvoor ze op een rij zet wat ze ervan weet uit eigen onderzoek, en wat bekend is uit ander onderzoek. Voor dat laatste kan de Inspectie zich baseren op bronnen als de resultaten van de Cito-eindtoets basisonderwijs en de peilingsonderzoeken in het kader van PPON.

Het probleem met de Cito-toetsresultaten is echter dat ze alleen informatie geven over de meer "harde", toetsbare domeinen van het taalonderwijs: spelling, tekstbegrip, woordenschat, een stukje van schrijfvaardigheid. De vaardigheid van leerlingen binnen de domeinen spreekvaardigheid, luistervaardigheid of stelvaardigheid kunnen daar niet uit worden afgeleid. Ook zijn de toetsresultaten alleen bekend in termen van de totaalscores van leerlingen. Het CITO maakt niet bekend hoe het landelijke beeld is van de afzonderlijke taalonderdelen die in de Eindtoets voorkomen. Er ontstaat dus geen fijnmazig beeld van leerlingprestaties.

De PPON-resultaten hebben wel betrekking op alle domeinen van het taalonderwijs en geven een fijnmaziger beeld. Maar deze zijn weer lastig te duiden vanwege de normen die door de panels van beoordelaars in deze onderzoeken worden gehanteerd. Hun norm is immers niet automatisch dezelfde als die van de samenleving, of die van de Inspectie.

Een derde potentiële bron is het leerlingvolgsysteem van scholen. Maar ook daar worden weer meestal alleen de "harde" domeinen getoetst, zodat weinig kan worden gezegd over de prestaties binnen domeinen als spreek-, luister- of stelvaardigheid.

Wat b) betreft: in het verleden heeft de Inspectie zelf onderzoek gedaan naar het onderwijs voor begrijpend lezen, stellen, spellen en technisch lezen, resulterend in de rapporten *Schrijvenderwijs*, *Begrijpenderwijs* en *Spellenderwijs*. Daarin heeft ze de knelpunten aangegeven die ze gemiddeld over de hele linie op scholen tegenkwam, zoals weinig aandacht voor strategiegebruik in het leesonderwijs en in het stelonderwijs.

Op dit moment is de Inspectie bezig met een onderzoek naar de basisvaardigheden, onder andere bij taal. Ze richt zich daarbij onder meer op de vraag: wat zijn de kenmerken van het onderwijsleerproces op scholen waar de taalprestaties (gemeten via de Cito-eindtoets) al een paar jaar ver onder het gemiddelde vallen van hun

schoolgroep? In welke opzichten verschillen deze scholen met scholen waar de taalprestaties wel op orde zijn? Op een breed scala van aspecten blijken er verschillen te bestaan tussen deze scholen: het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding, de kwaliteit van de instructie, aandacht voor strategieën, de aandacht voor zorgleerlingen. Er is een link tussen achterblijvende prestaties en de beoordeling van indicatoren die de inspecteurs bekeken hebben tijdens hun schoolbezoeken. Om meer te weten te komen over de verklaringen voor achterblijvende prestaties zal er in 2008 een onderzoek gedaan worden naar het taalonderwijs op scholen met uiteenlopende taalprestaties. Ter voorbereiding op dit onderzoek is al een kleine groep scholen met lage taalresultaten bezocht. Een paar voorlopige indrukken zijn dat er op deze scholen vaak te weinig aandacht is voor de implementatie van de methode, en dat het de leerkrachten ontbreekt aan vakdidactische vaardigheden die bijvoorbeeld nodig zijn voor het onderwijs in woordenschat of stellen. Ook worden methodes nogal eens selectief gebruikt door de leerkrachten: deze geven soms alleen die lessen die terugkomen in de toetsen bij de methode, of waar ze zelf een voorkeur voor hebben. Uiteraard zijn er op deze scholen ook zaken gewoon in orde; bovendien zit de context niet altijd mee. Soms hebben scholen te maken met veel wisselingen van personeel bijvoorbeeld.

We vragen Franssen wat naar zijn mening in het algemeen de stiefkinderen zijn in het onderwijsaanbod voor taal op de basisschool. Dat zijn spreek- en luistervaardigheid en stellen; zijn indruk is dat leraren hier vaak relatief weinig aandacht aan besteden. Deze onderdelen worden doorgaans ook slecht gevolgd in het leerlingvolgsysteem, omdat er geen toetsen voor zijn. Er is ruime aandacht in het onderwijsaanbod voor technisch lezen, begrijpend lezen, spelling, woordenschat en grammatica, dit laatste zelfs teveel. Wat is zijn indruk over de beheersing van de spreek-, luister- en stelvaardigheid (de stiefkinderen) door leerlingen aan het einde van de basisschool?

Lessen in mondelinge vaardigheden ziet Franssen weinig bij schoolbezoeken, en daar durft hij dus weinig over te zeggen. Hij denkt wel dat bij een onderzoek naar de luistervaardigheid van de leerlingen de resultaten erg zouden tegenvallen: luisteren is, als pendant van begrijpend lezen, moeilijk, en er wordt amper onderwijs in gegeven. Wat hij ziet aan leerlingprestaties op het gebied van teksten schrijven, valt hem doorgaans tegen. Dan heeft hij het niet alleen over de verzorgingskant, maar ook over de opbouw van de tekst, de formulering, en de mate waarin de tekst aansluit bij de verstrekte opdracht. Voor een deel heeft dit te maken met de manier waarop het onderwijs wordt gegeven. De instructie heeft te veel betrekking op het onderwerp van de stelopdracht en te weinig op vragen als: hoe moet je het schrijven van een tekst aanpakken? Wat voor soort tekst moet je schrijven, en voor wie? Met welke bedoeling? Zelfs wanneer een goede methode wordt gebruikt, is er geen garantie dat het stelonderwijs dan ook goed is, zo is Franssen gebleken in een onderzoek dat hij heeft uitgevoerd samen met Cor Aarnoutse en uit het onderzoek van de inspectie (Schrijvonderwijs).

Ook Biemond en Droop zijn van mening dat schrijfonderwijs op de basisscholen te weinig systematisch plaatsvindt. De kennis van leraren op het gebied van schrijfvaardigheid schiet tekort. Ze zien ook te weinig verband tussen schrijven en het zinsbouwonderwijs.

Bij schrijven hoort herschrijven. Maar leerkrachten vinden het moeilijk om kinderen gerichte feedback te geven op een schrijfproduct en ze vinden het niet prettig om kinderen te vragen een stuk te herschrijven. Kinderen vinden het niet leuk om een tekst bij te stellen. Alleen als zij voor een publiek schrijven zijn ze hiervoor gemotiveerd.

Hoe kijkt Franssen aan tegen de beheersing van spelling, technisch lezen, begrijpend lezen: domeinen waar de leerkrachten wel veel aandacht aan besteden?

Hij stelt nog eens dat er in het basisonderwijs aan deze onderdelen in het algemeen meer aandacht wordt besteed dan aan mondelinge communicatie en stellen. Er is gerichte aandacht voor deze domeinen en de meeste methodes zijn op deze gebieden van behoorlijke kwaliteit.

Waarom zouden prestaties bijvoorbeeld bij spelling in het vo dan toch als tekortschietend worden ervaren? Volgens Franssen zou dat kunnen liggen aan het uitblijven van transfer: leerlingen zouden beter moeten leren om wat ze bij spelling leren ook toe te passen. Ook zou het referentiekader van docenten in het voorgezet onderwijs een rol kunnen spelen, wellicht verwachten ze te veel van leerlingen die uit het basisonderwijs doorstromen. Het is bijvoorbeeld volgens de kerndoelen al lang niet meer nodig dat leerlingen veel leren op het gebied van grammatica, terwijl leraren in het voortgezet onderwijs wellicht denken dat deze leerlingen met gemak het naamwoordelijk deel van het gezegde kunnen vinden. Bovendien hechten ze mogelijk meer aan de vormkant van taal (structuur, grammaticaliteit, spelling) dan aan de communicatieve kant. En de kerndoelen zijn vooral op dat laatste gericht.

Verschillen in resultaten tussen scholen op het gebied van technisch lezen zijn naar de mening van Franssen herleidbaar tot verschillen in kwaliteit van het onderwijs dat de leerlingen hebben gekregen, en veel minder tot achtergrondkenmerken van de leerlingen. Dit blijkt uit onderzoek waarover de inspectie de laatste jaren heeft gerapporteerd in het Onderwijsverslag. Bij begrijpend lezen ligt dit ingewikkelder: de prestaties van leerlingen op dat gebied zijn ook afhankelijk van factoren als hun woordenschat, technische leesvaardigheid, intelligentie en kennis van de wereld. De laatste jaren zijn methodes veel meer aandacht gaan besteden aan leesstrategieën; toch is blijkens recent onderzoek het niveau van het leesonderwijs niet gestegen ten opzichte van de periode daarvoor. Hier geldt natuurlijk ook, net als bij stelonderwijs, dat de kwaliteit van de methode niet direct zichtbaar hoeft te zijn in de kwaliteit van het gegeven onderwijs: de leerkrachten doen met een goede methode niet altijd de goede dingen. Leraren moeten ondersteund worden bij de invoering van nieuwe methodes.

Resumerend: er is nog niet goed zicht op het niveau van de beheersing van alle taalvaardigheden. Daarnaast is het niet eenvoudig te beantwoorden hoe het komt dat er problemen zijn in de beheersing ervan. Uit onderzoek van de Inspectie blijkt dat er in het onderwijsleerproces verschillen zijn tussen scholen met voldoende en onvoldoende prestaties bij taal. Onderwijs doet er dus toe. Scholen met voldoende taalprestaties doen het vergeleken met scholen met lage taalresultaten beter bij aspecten van het leerstofaanbod, de didactiek, de zorg, en ze doen ook meer met hun toetsresultaten. M.b.t. de situatie bij technisch lezen heeft de Inspectie daarover in het Onderwijsverslag gerapporteerd. Naast kenmerken van het onderwijs spelen vooral bij begrijpend lezen achtergrondkenmerken van leerlingen ook een belangrijke rol in de mate van beheersing.

Wat zou het basisonderwijs zelf kunnen ondernemen om de taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van de basisschool te verbeteren?

Basisscholen zouden er goed aan doen om zelf alle taaldomeinen onder de loep te nemen en knelpunten aan te pakken, stelt Franssen. Het gaat dan om het evalueren van de taalresultaten en het beoordelen van de didactische vormgeving. Uiteraard moeten knelpunten dan ook worden aangepakt. Dit kan vaak heel simpel door gewoonweg meer tijd te besteden aan bepaalde taalonderdelen, de stellingen uit de methode bijvoorbeeld gewoon doen in plaats van overslaan. Het is ook verstandig als

scholen kennis nemen van uitkomsten van onderzoek naar taalonderwijs. De inspectie heeft voor technisch lezen de wetenschappelijke inzichten bij elkaar gezet in het boekje "Iedereen kan leren lezen". Iets dergelijks zou ook kunnen voor andere taalonderdelen.

Franssen verwacht ook veel van deskundigheidsvergroting van leerkrachten, nascholing en het aanstellen van een taalcoördinator.

Om doorlopende leerlijnen te realiseren, zo stellen Droop en Biemond, moeten leerkrachten bij de overgangen niet alleen rekening houden met wat leerlingen nog niet kunnen maar vooral ook de vaardigheden die leerlingen al verworven hebben niet negeren. Leerlingen in groep 1 en 2 hebben bijvoorbeeld leren samenwerken in groepjes, en in groep 3 en 4 wordt ze dat veelal weer afgeleerd omdat er dan vooral klassikaal onderricht wordt gegeven. Een ander voorbeeld: kinderen op de basisschool kunnen vaak plannen. In het voortgezet onderwijs wordt hier geen beroep meer op gedaan.

Wat zouden anderen kunnen ondernemen om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren aan het einde van het basisonderwijs?

Wat de Pabo's betreft vraagt Franssen zich, op grond van wat hij hoort van studenten en opleidingsscholen, sterk af of de aandacht voor de vakdidactiek in het algemeen, en dus ook voor taaldidactiek, daar voldoende is.

Schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs op hun school/scholen en zouden zich dus ook moeten bezighouden met de resultaten die hun scholen behalen bij taal. Daarnaast zouden besturen ervoor moeten zorgen dat scholen waar de resultaten achterblijven, goede analyses maken om verklaringen te vinden voor de achterblijvende resultaten. Uiteraard moeten besturen scholen dan ook ondersteunen, bijvoorbeeld financieel, om verbeteringen door te voeren.

Begeleidingsdiensten zouden kunnen proberen om andere thema's dan alleen onderwijskundige op de agenda van scholen te krijgen, zoals taalonderwijs of stelonderwijs. Het probleem is natuurlijk dat de begeleidingsdiensten marktgericht werken, en dat de scholenmarkt niet altijd om deze thema's vraagt.

De Inspectie zelf: in het verleden heeft deze onderzoek gedaan naar schrijfonderwijs, onderwijs in begrijpend lezen en spellingonderwijs. Het ging dan om heel gerichte themaonderzoeken. Het onderzoek destijds naar begrijpend lezen heeft bijvoorbeeld ertoe geleid dat begrijpend lezen op de agenda kwam van scholen en dat ook begeleidingsdiensten en uitgeverijen zich er mee bezig gingen houden. De laatste jaren heeft de inspectie gewerkt met bredere kwaliteitsonderzoeken, waarin ook werd gekeken naar aspecten van het taalonderwijs, maar minder specifiek. Op dit moment is er maatschappelijk en politiek weer meer belangstelling voor het niveau van de basisvaardigheden en in dat kader voert de inspectie ook onderzoek uit naar taal. Zowel landelijk als op schoolniveau kunnen de uitkomsten van deze onderzoeken een impuls geven aan de verbetering van het taalonderwijs.

2.3 Voortgezet onderwijs: het begin

Over de beheersing van taalvaardigheden in het voortgezet onderwijs spraken we met Fonne Haverkort en Margot de Wit (docenten en bestuursleden van de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen) en met Maaïke Hajer (Hogeschool Utrecht).

Wat moeten leerlingen beheersen aan taalvaardigheden als ze binnenkomen in het voortgezet onderwijs?

Leesvaardigheid

Fonnie Haverkort vindt het belangrijk dat leerlingen bij binnenkomst in het vmbo van een tekst kunnen zien wat het onderwerp is, dat ze op een basale manier kunnen zien wat de rode draad is in een tekst, en dat ze het doel van een tekst kunnen zien, kunnen aangeven waarvoor en voor wie een tekst bedoeld is. Ze zouden in het primair onderwijs met informatieve en amuserende teksten in aanraking moeten zijn geweest en misschien ook met een betoogje.

Daarnaast moeten leerlingen weten wat een alinea is. Verbanden tussen alinea's hoeven ze nog niet eens te zien, als ze maar wel van het begrip alinea hebben gehoord. Ook essentieel is dat leerlingen het verschil kennen tussen een regel en een zin. Ze merkt dat dat altijd misgaat in het begin en dat ze in haar uitleg dan steeds verder terug moet omdat leerlingen het nog niet opgepikt hebben.

Margot de Wit noemt: het halen van de hoofdgedachte uit tekstjes en alinea's en een eenvoudige samenvatting kunnen maken. Het gaat dan om teksten op het niveau van de Kidsweek junior. Eenvoudige leesstrategieën, ook om hun schoolboeken te lezen, horen ook tot de basisschoolstof. Iets als mindmapping zou volgens haar ook heel zinvol zijn, om vat te krijgen op de structuur van teksten. Volgens haar kun je dat juist kinderen op de basisschoolleeftijd bijbrengen.

Schrijfvaardigheid

Volgens Haverkort moeten leerlingen die van het basisonderwijs komen een informatieve tekst kunnen schrijven en kunnen aangeven wat hun bedoeling is met de tekst. Zij vindt dat leerlingen moeten weten dat een schrijver een doel heeft met een tekst: informeren of amuseren of overtuigen. Ze heeft de indruk dat in het basisonderwijs het doel waarmee je een tekst schrijft niet zo in de aandacht staat. Leerlingen kunnen wel een werkstukje schrijven over 'de kip', maar ze zijn minder bezig met bijvoorbeeld overtuigende teksten.

De ervaring leert Haverkort dat leerlingen hele bergen informatie verzamelen als ze iets moeten schrijven, maar dat ze daarin geen lijn kunnen vinden, niet kunnen bepalen wat ze wel en niet kunnen gebruiken. Volgens haar zou het handig zijn als leerlingen dat al zouden kunnen leren in het basisonderwijs. Maar ze denkt ook dat dit misschien gewoonweg nog niet kan, gezien de jonge leeftijd van de kinderen. Haverkort vindt het ook belangrijk dat de begrippen inleiding, kern en slot bekend zijn bij de leerlingen.

De Wit vindt dat leerlingen een eenvoudige tekst moeten kunnen schrijven en weten dat ze in alinea's moeten schrijven. Ze moeten kunnen schrijven over iets uit hun eigen leefwereld, een kort briefje, iemand voor een verjaardag uitnodigen, of een briefje naar een plaatselijke krant over iets dat er gebeurd is. Ook een eenvoudig werkstukje moeten ze kunnen maken. De Wit signaleert dat kinderen ook op de basisschool alles uit boeken en van internet halen en dat dit al helemaal geaccepteerd lijkt. De leerlingen leren zelfs niet om er zelf een inleiding of een slot bij te maken. Je zou ze ook bijvoorbeeld kunnen leren om dan een artikeltje óver hun werkstuk te schrijven.

Spreekvaardigheid

Leerlingen aan het begin van het voortgezet onderwijs moeten volgens Haverkort weten dat hun gedrag, bij een spreekbeurt of presentatie voor de klas, invloed heeft op de klas, "dat de klas gaat reageren als jij zenuwachtig aan je haren zit te plukken". Ze merkt dat de basisschool heel veel aan spreekvaardigheid doet, leerlingen hebben ervaring met een boekbespreking of een spreekbeurtje, in de kring praten. Ze kan daar

op een aardig niveau bij aansluiten, de leerlingen durven al heel wat. Een spreekbeurtje doen de leerlingen in de klas vrij makkelijk. Of de opbouw van zo'n spreekbeurt ook goed is, is nog een andere kwestie. Ze signaleert dat veel leerlingen beginnen met een vaste zin als 'mijn spreekbeurt gaat over...' en ze probeert leerlingen wel te leren om eens op een andere manier te beginnen. Maar volgens haar is er op het gebied van spreekvaardigheid duidelijk een fundamentje gelegd in het basisonderwijs.

Een spreekbeurt houden voor de klas wordt volgens De Wit op de meeste basisscholen wel gedaan. Een groeps gesprek leren houden vindt zij ook belangrijk: dat gebeurt volgens haar nog wel in de kleutergroepen maar vanaf groep 5, 6 bijna niet meer. Leerlingen zijn veel mondiger dan vroeger, en zeggen sneller wat ze vinden, terwijl ze ook moeten leren luisteren naar elkaar en dieper ingaan op wat een ander zegt en leren wat je wel en niet kunt zeggen tegen elkaar.

Luistervaardigheid

Bij Haverkort in de les moeten leerlingen bijvoorbeeld meebeoordelen als klasgenoten een presentatie houden en dat kunnen ze heel goed, maar volgens haar krijgt het op de basisschool niet veel aandacht. Leerlingen luisteren wel veel, maar het wordt niet echt gemeten.

De Wit acht het wenselijk dat kinderen tien minuten hun mond kunnen houden als iemand een klassikale instructie geeft. Kinderen vinden het normaal om steeds te praten en bezig te zijn, maar ze zijn niet meer gewend om eventjes te luisteren. Het zou ook goed zijn als ze programma's als Klokhuis en het jeugdjournaal zouden kunnen bespreken en een samenvatting ervan kunnen maken.

Gespreksvaardigheid

Bij gespreksvaardigheid ziet Haverkort grote verschillen tussen leerlingen, die volgens haar moeilijk toe te schrijven zijn aan de basisschool waar de kinderen vandaan komen. Ze gelooft eerder dat het in het kind zelf zit. Bij samenwerkopdrachten valt haar op dat er altijd leerlingen zijn die een beetje om zich heen zitten te kijken, weinig doen en meeliften, en anderen die echt het roer nemen, meer leider zijn. Als leerlingen telefoongesprekken moeten voeren ziet zij ook altijd kinderen die daar heel goed in zijn, die de telefoon durven pakken en precies weten wat ze moeten zeggen, en anderen die helemaal hebben opgeschreven wat ze gaan zeggen.

Woordenschat

Haverkort krijgt in de eerste klas kinderen van allerlei scholen en die volgen voor woordenschatontwikkeling allemaal een eigen methode. Ze mist een standaardlijst, een canon van woorden die leerlingen zouden moeten kennen aan het eind van het basisonderwijs. Ze begint nu ook maar weer ergens met haar methode en hoopt dat die de woorden heeft genomen die interessant zijn.

Het valt Haverkort op dat de woordenschat van leerlingen en hun omgang met moeilijke woorden in teksten heel verschillend is. Leerlingen van allochtone afkomst hebben vooral moeite met abstracte begrippen en schooltaal. De ene leerling weet wel hoe hij met een moeilijk woord in een tekst om moet gaan, maar de ander pakt steeds het woordenboek en gebruikt niet de compenserende strategie om te kijken of de betekenis uit de alinea te halen is. Ook op dit punt stelt Haverkort dat het niet valt uit te maken of dat nu aan een bepaalde basisschool ligt.

Spelling

Voor Haverkort is het voldoende als leerlingen bij binnenkomst in het voortgezet onderwijs de tegenwoordige tijd, de verleden tijd en het voltooid deelwoord kennen en correct kunnen toepassen. Ze merkt dat bijna alle basisscholen dat 'basispakket' van tegenwoordige tijd, verleden tijd en voltooid deelwoord behandeld hebben en dat de meeste leerlingen het doorhebben en de spellingregels op dit punt kunnen toepassen. Het blijft zo dat je het voor sommige leerlingen moet herhalen, er zijn zwakke en sterke spellers en gewone spellers. Maar ze merkt wel dat het aangeboden is, dat ze geen vreemde taal spreekt als ze het over het kofschip heeft, er is duidelijk een bodem gelegd. Ze wijst erop dat spelling steeds weer herhaald moet worden. Na een vakantie staat ze het altijd wéér uit te leggen. En voor sommigen blijft het narigheid, die zullen ook op het examen punten kwijtraken door hun spelling. Het zijn geen dyslectische kinderen, maar ze zijn er gewoon niet zo mee bezig. Haverkort is een groot voorstander van taalbeleid, maar ze merkt dat het lastig is om dat op school voor elkaar te krijgen. De enige manier om de spelling op het goede niveau te houden is volgens haar om docenten van andere vakken ook fouten te laten aanstrepen. Brugklassers moeten volgens De Wit absoluut de betekenis en spelling van woorden kunnen opzoeken in een woordenboek. Het valt haar op dat kinderen voor spelling al helemaal terugvallen op de spellingcontrole op de computer. Volgens haar beklijft de spelling van een woord op die manier nooit, want ze kijken er niet eens naar.

Grammatica

Ook van grammatica merkt Haverkort dat leerlingen een 'basispakketje' hebben. Onderwerp, gezegde, persoonsvorm en bepalingen hebben leerlingen gehad op de basisschool en meestal ook: lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord, werkwoord. Van daaruit kan ze verder. Dat leerlingen zinsdelen snappen vindt Haverkort heel belangrijk: "als die basis goed is, dan kom ik heel ver". De meeste leerlingen hebben deze gewenste basis ook. Wel moet ze af en toe weer wat stappen terugdoen, omdat het vmbo is, maar dan zeggen de leerlingen toch 'o ja', waardoor ze weet dat ze het ooit hebben gehad. Ze denkt dat leerlingen op de basisschool nog niet toe zijn aan lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp, dat dat nog heel moeilijk is op die leeftijd.

De Wit vindt dat leerlingen op de basisschool in ieder geval de spellingregels en de elementaire grammatica gehad moeten hebben. Onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, dat zou de basis moeten zijn. Volgens haar is dat ook makkelijk uit te leggen op die leeftijd. Het is van basisschool tot basisschool verschillend wat leerlingen gehad hebben en die verschillen blokkeren het lesproces. Zij heeft het altijd vervelend gevonden dat er niet een beter afgesproken kader was van wat leerlingen moeten beheersen na de basisschool.

Maaïke Hajer stelt dat ze de aan haar gestelde vragen moeilijk te beantwoorden vindt, omdat de verschillen tussen leerlingen aan het begin van het voortgezet onderwijs zo groot zijn: van praktijkonderwijs tot en met gymnasium. Ze zijn ook moeilijk te beantwoorden omdat we in het algemeen te weinig weten over de taalvaardigheid van kinderen. Het meeste weten we over leesvaardigheid omdat dat het meest onderzocht en wellicht ook het gemakkelijkst te onderzoeken is. Spelling, grammatica en woordenschat zijn ook goed te meten. Van de andere vaardigheden, vooral mondelinge vaardigheden (waaronder uitspraak) en schrijfvaardigheid, vooral in schoolse contexten, weten we te weinig. Hajer vindt dat we veel meer moeten weten over wat er gebeurt op de basisschool en meer genuanceerde informatie nodig hebben

voordat de vraag te beantwoorden is wat leerlingen dienen te beheersen aan taalvaardigheden.

De relatie tussen de vaardigheden vindt Hajer ook een belangrijk punt. Wat is de relatie tussen mondelinge vaardigheden en kunnen schrijven? Of tussen kunnen lezen en kunnen schrijven? Misschien moet er wel meer aan praten en schrijven worden gedaan als het leesniveau laag is, en niet aan lezen. De verenging tot deelvaardigheden is niet goed: we hebben een beter, completer beeld nodig van het gehele palet aan communicatieve vaardigheden. Er zijn ook andere ordeningen dan die in deelvaardigheden, bijvoorbeeld het onderscheid tussen informele, alledaagse spreekvaardigheid en meer formele, schoolse spreekvaardigheid en de bijbehorende woordenschat. Als je op deelvaardigheden toetst, ga je op deelvaardigheden onderwijzen. Als je de kans wilt benutten om in betekenisvolle contexten te onderwijzen, dan ligt volgens Hajer integratie van vaardigheden meer voor de hand. Volgens Hajer zijn bovendien de houding van de leerling, het vertrouwen in eigen kunnen en de wil om te schrijven, het taalbewustzijn, erg belangrijk. Die zaken ontbreken in lijstjes met vaardigheden en ook in de vragen voor dit gesprek. Ze vindt het belangrijk dat kinderen ook inzicht hebben in wat taalontwikkeling is en welke rol ze zelf kunnen spelen in hun eigen ontwikkelproces, zeker ook gezien de grotere zelfstandigheid en vraaggestuurd leren die toch de trend zijn in het voortgezet onderwijs. Taalbewustzijn en taalleerstrategieën zouden onderdeel van het taalonderwijs moeten zijn.

Bij de docent Nederlands is vaak niet bekend wat de sterke en zwakke kanten van de nieuwe leerlingen zijn: de rapportages die leerlingen meekrijgen van de basisschool gaan zelden over de taalontwikkeling van leerlingen. Hajer zou bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs graag een soort portfolio zien waarin zaken over de leerling staan als: 'ik sta hier, ik ben hier mee bezig, dit kan ik een stuk beter dan vorig jaar', zodat het voortgezet onderwijs kan voortbouwen op dat leerproces.

Wat beheersen leerlingen nu aan taalvaardigheden bij binnenkomst in het voortgezet onderwijs, en wat niet?

Bij *leesvaardigheid* ziet Haverkort vaak dat leerlingen begrippen als titel en alinea niet kennen, en dat ze de structuur van een tekst niet zien. Ze kunnen wel een woordenboek gebruiken, maar dat ze een woord soms ook kunnen begrijpen door verder te lezen, weten ze niet, terwijl ze dat wel leren op de basisschool. Ze vindt het moeilijk om in het algemeen aan te geven wat leerlingen wel en niet beheersen. Het verschilt per aanleverende school en per leerling en het is moeilijk meetbaar. De leesvaardigheid van leerlingen is beter dan de *schrijfvaardigheid*. Wat leerlingen veel doen is het na-apen of napraten van een boek of tekst van de computer, ze schrijven het over, ze knippen en plakken. Ze moeten nog leren er zelf iets van te maken, zelf te schrijven. Haverkort weet niet wat de oorzaak is van de matige schrijfvaardigheid en wat het primair onderwijs er precies aan doet. Leerlingen doen volgens haar heel veel in de mediatheek. Ze denkt dat het zelf een tekst maken te weinig aandacht krijgt, het omgaan met bronnen en informatie en daar zelf iets van maken. Maar ze vraagt zich ook af of die vaardigheid wel bij de leeftijd van haar leerlingen past: "misschien vragen we iets van ze wat ze nog helemaal niet kunnen". *Spelling* en *grammatica* leveren volgens Haverkort niet heel grote problemen op in het begin. Er zijn individuele verschillen maar dat is onvermijdelijk.

De Wit en de door haar geraadpleegde collega's komen tot de conclusie dat *spreekvaardigheid*, *luistervaardigheid* en ook *leesvaardigheid* op havo en vwo wel voldoende zijn als leerlingen de eerste klas binnenkomen. Maar ontleden gaat vaak al

mis bij de persoonsvorm, terwijl de leerlingen dat tot aan de bijwoordelijke bepaling zouden moeten kunnen. De werkwoordsspelling in enkelvoudige zinnen beheersen de leerlingen niet, ze kennen de automatismen hiervoor niet. Wat kinderen aan *spelling* en *grammatica* weten en kunnen is te zeer afhankelijk van de basisschool die ze gehad hebben.

Bij *schrijven* zijn leerlingen vaak chaotisch en weinig precies. En, misschien wel het ergste: ze voelen de noodzaak niet dit te veranderen. Als oorzaak noemt De Wit de invloed van de computer. Leerlingen zijn niet meer gewend aan een tekstcultuur: de structuur en het nut van teksten worden niet altijd meer begrepen. Leerlingen vertrouwen compleet op de computer met vormgeving en spelling. Als er geen rode kronkeltjes onder staan, dan zal het wel zo zijn. Maar het correctieprogramma werkt niet voor stijl en formuleren bij schrijven – het vlakt je hersens af. De computer zou niet moeten verdwijnen uit het onderwijs maar meer ingezet moeten worden als hulpmiddel. De mens zelf is ook nog steeds heel belangrijk.

Een mogelijke andere oorzaak: bij haar eigen kinderen die op de basisschool zitten, ziet De Wit dat werkstukjes niet nagekeken worden. Ze krijgen dan wel een 8, maar de fouten die in het werkstukje staan zijn niet aangestreept of verbeterd. En dat terwijl het correctiewerk in het basisonderwijs toch wel meevalt, vergeleken met het voortgezet onderwijs.

Woordenschat moet volgens De Wit ook genoemd worden in het rijtje van zaken die leerlingen onvoldoende beheersen. Ze hoort in de bovenbouw van collega's van andere vakken vaak dat leerlingen allerlei woorden niet kennen.

Wat zou het voortgezet onderwijs zelf kunnen ondernemen om de taalvaardigheid van leerlingen bij binnenkomst te verbeteren?

Fonnie Haverkort geeft les in alle jaren in het vmbo en weet dus in de eerste klas al waar de leerlingen naar toe moeten in de vierde. Dus laat zij leerlingen al een documentatiemap maken bij de spreekbeurt in het eerste jaar: ze doen dan in het klein wat ze ook in het vierde jaar moeten doen. Haverkort is er voorstander van dat iedereen in alle jaren lesgeeft: dan houd je je kennis breed en kun je steeds terugkijken en vooruitkijken. Het zou volgens haar ook goed zijn als vo-docenten ook in het basisonderwijs lesgeven. Zelf komt ze uit het basisonderwijs en weet daardoor steeds welke stapjes terug er nodig zijn als leerlingen iets nog niet weten.

Leerlingen met achterstanden krijgen bij Haverkort op school studielessen, of als ze echt uitvallen rt-lessen. Er komen zoveel kinderen binnen met dyslexie of met achterstanden. "Ouders denken vaak dat wij kunnen toveren, dat we die dyslexie gewoon even weg kunnen halen. Maar je kunt maar weinig bieden. Het zijn er drie, vier per klas en je hebt negen klassen, dus dat is lastig." Leerlingen moeten volgens Haverkort leren omgaan met hun dyslexie en hun spellingzwakte. En leerlingen die zwak zijn in spelling kunnen wel goede lezers of goede schrijvers zijn; dat ziet zij bijvoorbeeld op het examen.

Op de school van Margot de Wit wordt extra studiebegeleiding gegeven, gericht op spelling en grammatica. Dat heeft wel enig effect. In de vierde klas merkt zij soms dat leerlingen die extra begeleiding gehad hebben, zich iets bewuster zijn van hun spelling. Binnen haar school begint de taalkwestie weer meer te leven, na jarenlang weggemoffeld te zijn. Een top-10 van spelfouten hangt sinds kort in ieder lokaal en collega's durven nu naar haar toe te komen om te vragen hoe het ook weer zit met die spellingregels. Ze vindt het pijnlijk om te zien dat vanuit het ministerie of de directie soms ook brieven naar buiten gaan met taalfouten.

Het gaat volgens Margot niet alleen om spelling en grammatica, maar om taalbeleid, en dat moet door de hele school gedragen worden. Een collega is bezig om taalbeleid

op de agenda te krijgen. Maar de directie wilde concrete plannen zien zonder er taakuren voor te geven. De sectie Nederlands heeft afspraken gemaakt over een puntenaftrekregeling voor taalfouten bij alle toetsen en opdrachten binnen Nederlands, dus niet alleen bij de taalvaardigheidstoetsen. Men wilde graag dat dat door alle andere vakken overgenomen zou worden, dus bijvoorbeeld ook aftrek voor spelfouten in natuurkundetoetsen, als onderdeel van een taalbeleid. Maar de directie heeft ook dat helaas niet opgepakt.

Een van de geraadpleegde collega's laat leerlingen veel met de hand schrijven. Niet alleen om het handschrift te verbeteren, maar ook om te zorgen dat ze iets bewuster met het schrijven bezig zijn en met de verzorging van het werk. Deze collega laat ook goede en slechte schrijvers samenwerken en vraagt van groepjes leerlingen collectieve schrijfproducten, die dan helemaal perfect moeten zijn. Dan is de nakijklast ook beperkt, zo'n zeven teksten van een hele klas. De opdracht en het proces ernaartoe moet bij voorkeur levensecht zijn. Een voorbeeld is een klachtenbrief die een brugklas gezamenlijk schreef naar McDonald's, omdat vegetariërs geen korting kregen. Deze klas, die voorheen een enorme hekel had aan schrijven, werd uiterst fanatiek. De klas heeft de beste brief gekozen en de succesbeleving was groot toen de hele klas korting kreeg bij McDonald's op vega-hamburgers.

Maaïke Hajer denkt dat taalverschillen in het voortgezet onderwijs zullen blijven bestaan; die zijn niet op te lossen als je maar op tijd begint met taallessen in de voor- en vroegschoolse educatie. Het onderwijs moet verschillen als uitgangspunt nemen en ze niet weg willen poetsen. Het is volgens haar ook niet terecht om bijvoorbeeld ouders te verwijten dat ze geen Nederlands met hun kinderen praten. Het is belangrijk dat ouders met hun kinderen praten in een taal die ze na aan het hart ligt en dat zal vaak hun eerste taal zijn. Dát er gepraat wordt is het belangrijkste.

Een hardnekkige mythe is volgens Hajer ook dat anderen de problemen moeten oplossen als leerlingen onvoldoende taalvaardig zijn. De opleiding zelf moet zorgen dat ze goed zicht krijgt op de sterke en zwakke kanten van leerlingen of studenten die binnenkomen en daarmee zelf aan de slag. Dit inzicht in ieders taalontwikkeling vraagt om doorlopende leerlijnen en portfolio's.

Hajer vindt het belangrijk dat leerlingen qua taalontwikkeling zelf ook inzicht hebben in wat ze kunnen en wat nog niet, en waar ze naartoe werken. Vooral op zwarte scholen zien kinderen te weinig klasgenoten met een hoger taalniveau, door de voorselectie in het onderwijs. Zij hebben hulp nodig om zich een beeld te vormen van de taalvaardigheid waar ze naar toe werken. De leerling moet niet alleen terugblikken, maar ook bijvoorbeeld weten wat er van hem wordt gevraagd op het mbo, of welk taalniveau hij straks tegenkomt in boeken op het hbo.

Wat kunnen anderen doen om de taalvaardigheid te verbeteren van leerlingen die binnenkomen in het voortgezet onderwijs?

Fonnie Haverkort zegt nadrukkelijk dat ze weinig klachten heeft over het basisonderwijs. Het zit volgens haar vaak meer in de kinderen zelf, misschien ook in de leeftijd, dat ze bepaalde dingen gewoon nog niet aankunnen, zoals je een vierjarige ook nog niet echt kunt leren zwemmen. Ze vindt dat je gewoon moet beginnen met de kinderen zoals je ze binnenkrijgt: een stapje terug en daar pik je het op; niet zeuren of anderen de schuld geven.

Wel vindt ze dat de eindtermen strakker moeten zijn voor het primair onderwijs, zodat alle basisscholen op hetzelfde uitkomen. De kerndoelen voor het basisonderwijs zijn nu te 'groot' en te algemeen beschreven. Ze verwijst naar de eindtermen voor het vmbo-examen, zo concreet zou zij ze ook graag zien voor het basisonderwijs. Zelf

gebruikt ze het vmbo-eindtermenoverzicht om te controleren of ze aan alles voldoet. Ze denkt dat het ook voor het primair onderwijs zelf prettig zou zijn om zo'n overzicht te hebben.

Volgens Margot de Wit moet er veel meer aandacht zijn voor taalbeleid op basisscholen en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Ook uitwisselingsprojecten tussen groep 8 en de brugklas kunnen effectief zijn, bijvoorbeeld schrijfwerk van leerlingen openbaar maken en bekijken van elkaar, zodat ze in groep 8 zien wat ze straks moeten kunnen. En: leerlingen meer laten lezen, veel laten lezen.

Taalbeleid hoort volgens Hajer permanent op de agenda te staan, vooral bij onderwijsvernieuwing. Ze vindt dat je het continu moet hebben over waar je naar streeft en wie er dan wat doet op gebied van taalontwikkeling. Docenten op het ene schooltype moeten kennis hebben van het volgende schooltype: waar gaat de leerling straks heen en wat wordt dan gevraagd aan taalvaardigheid?

Volgens haar kun je in de praktijk- en zaakvakken de daarbij horende talige situaties het beste ook binnen die vakken aanleren. Het is onlogisch en in het kader van transfer niet effectief om die situaties naar het vak Nederlands te verplaatsten. Hajer vindt dat docenten nog meer op de talige kanten van hun vak aangesproken kunnen worden, en dan niet als iets extra's maar als iets integraals, dat inherent is aan die vakwereld waarin ze leerlingen willen inleiden. Het accent zou naar haar mening moeten verschuiven van algemeen taalbeleid naar aandacht voor vakspecifieke taalontwikkeling. En in alle lerarenopleidingen zou er meer aandacht moeten zijn voor de rol van taal bij het leren. De wet BIO, die rollen van docenten beschrijft, geeft hierbij wat houvast.

Voor het Platform taalgericht vakonderwijs is door het lectoraat een lesbrief gemaakt voor geschiedenis. Een vakdoel van geschiedenis is bijvoorbeeld dat je kunt omgaan met verschillen in perspectief. Je bekijkt iets vanuit een bepaalde positie in de samenleving: dat heeft gevolgen voor hoe je praat of schrijft over dat thema of wat je als oorzaakgevolg ziet. Begrippen als subjectiviteit en objectiviteit komen daar bij kijken. Hajer denkt dat een docent geschiedenis alleen gevoelig is voor de taalontwikkeling van de leerlingen als die van belang is binnen zijn vak. Datzelfde geldt voor bijvoorbeeld de scheikundeleraar. Als je deze ervan kunt overtuigen dat het scheikundeverslag zo wordt als hij wil dat het eruit ziet, dan is hij bereid om aandacht aan taal te besteden. Een van de doelen van het Platform taalgericht vakonderwijs de komende jaren, is beter aansluiten bij de vakspecifieke discussies en aan de hand daarvan laten zien dat taalvaardigheid een rol speelt in het vak. De taal van geschiedenis is daarbij anders dan die van scheikunde.

Volgens Hajer ligt hier ook een taak voor de overheid. De overheid zou moeten zorgen dat taalvaardigheidsontwikkeling door de docenten in alle vakken opgepakt wordt, bijvoorbeeld door dergelijke competenties explicieter in de opleidingen te benoemen. Ze hoopt dat ook de expertisecentra van de lerarenopleidingen van de verschillende vakgebieden dit oppakken.

Ze wil in dit verband ook de educatieve uitgeverij in ons land noemen; daar valt volgens haar nog veel te winnen. Uitgeverij in de Angelsaksische wereld benoemen in een leerlingenboek over bijvoorbeeld fysieke geografie veel vaker ook de talige activiteiten en begrippen. Daarmee is het voor docenten makkelijker en aantrekkelijker om er aandacht aan te besteden. De uitgeverij in Nederland zien dat nog steeds niet als een belangrijke vraag in de markt.

Hajer vindt dat het analyseren en beschrijven van niveaus en doelen voor taalvaardigheid ook meegenomen moet worden binnen de andere vakken dan Nederlands. Er zijn ijkpunten nodig voor taalvaardigheid bij de zaak- en praktijkvakken,

ook van basisonderwijs naar hoger onderwijs: afspraken waar iedereen zich dan ook aan houdt. Met alleen leerlijnen opstellen red je het niet. Je zult de verschillende actoren moeten benaderen als je naar een doorlopende leerlijn in taalontwikkeling wilt - dat gaat niet vanzelf.

Wat LEONED op dit aspect doet is het beschikbaar maken van opgedane kennis in de opleidingen, het ontwikkelen van nieuwe kennis in pilots door het land en het inbrengen van de ervaringen in klankbordgroepen. De opleidingsmaterialen komen beschikbaar via een website. Thema's zijn o.a. interactief werken in de basisschool, feedback geven binnen taalgericht vakonderwijs en het ontwerpen van taalgerichte vaklessen. Ook wordt een kennisbasis beschreven waarin door leraren benodigde kennis rondom taal, taalverwerving en taaldidactiek staat omschreven. (zie www.leoned.nl)

2.4 Voortgezet onderwijs: het eind

Wat moeten leerlingen beheersen aan taalvaardigheden aan het einde van het voortgezet onderwijs? Wat beheersen ze daarvan, en wat niet?

Fonnie Haverkort stelt dat leerlingen aan het eind van 4 vmbo moeten voldoen aan de eindtermen die voor vmbo geformuleerd zijn. Ze werkt daar naar eigen zeggen fanatiek naartoe, maar realiseert zich dat niet elke leerling alle eindtermen haalt. Het zijn vooral motivatieproblemen die leerlingen dan parten spelen: "Leerlingen zijn niet dom maar ze moeten dan examens oefenen: stomme, lange teksten lezen, twee uur lang op een stoel zitten, dat is vreselijk voor de meeste leerlingen".

Ze merkt dat leerlingen het overzicht vaak niet hebben over een tekst en geen geduld hebben om de tekst te lezen. De teksten zijn lang en op het examen krijgen ze een heleboel vragen waar ze de antwoorden bij moeten zoeken. Ze kunnen het niet opbrengen om de hele tekst te lezen en ze nemen vaak niet meer de moeite om die laatste vragen te beantwoorden.

Deze generatie is volgens Haverkort een 'zapgeneratie', die zich niet meer kan fixeren op een lange tekst. De leerlingen zijn gewend om snel-snel stukjes te lezen en steeds tussendoor uitstapjes te maken naar andere dingen. Ze zet wel eens een vierde klas een heel uur aan het lezen, gewoon in een boek en merkt dan dat leerlingen dat niet volhouden. Ook al zijn de teksten in hun richting geschreven, toch haken ze na de eerste regels af. Als een tekst heel interessant is komen ze misschien een stukje verder, maar in het algemeen niet. De lastige vragen snappen ze niet, de laatste vragen doen ze niet. Het is een ver-van-hun-bed-opdracht. Ze 'moeten', ze worden gedwongen. Ze weten dat ze het op het examen krijgen, maar echt een tekst lezen, eerst de tekst doorkijken, leesstrategieën toepassen, die moeite nemen ze niet.

Voor het maken van een samenvatting kun je de leerlingen trucjes leren, stelt Haverkort: dingen onderstrepen en delen van de tekst nummeren. Structuur aanbrengen, zo kun je het ook noemen. Dat pikken leerlingen op als je het steeds herhaalt. Ze doen braaf wat er gevraagd wordt en dan is het resultaat redelijk. Maar of het echt samenvatten is, vraagt ze zich af.

Bij schrijfvaardigheid ziet Haverkort steeds weer dat leerlingen het moeilijk vinden om de belangrijke punten uit de opdracht te halen. Hetzelfde geldt voor het vaststellen van het schrijfdoel: waarom schrijf ik deze brief? Ze kunnen vaak niet zelf ontdekken wat het doel is, ze voeren braaf de opdracht uit. Het is natuurlijk ook niet hun eigen opdracht, ze moeten het doen. Haverkort kent de methodiek om leerlingen zelf bijvoorbeeld een sollicitatiebrief te laten schrijven en die te laten corrigeren door anderen, zodat ze er misschien achterkomen dat zo'n brief aan bepaalde voorwaarden moet voldoen. Maar leerlingen halen sollicitatiebrieven ook gewoon van internet.

Vooral het zelf gaan schrijven: een doel, de inleiding en een conclusie maken, dat is lastig voor vmbo-leerlingen.

De mondelinge taalvaardigheid aan het eind van de vmbo-opleiding is volgens Haverkort redelijk, al zijn het in het vmbo geen echte sprekers van nature. De vierdeklassers durven wel te spreken. Maar het blijft beperkt en ze zeggen nog steeds: 'ik houd mijn spreekbeurt over...', eigenlijk net als in de eerste, ze zijn maar ietsje verder. De Cito-toetsen voor kijken en luisteren hebben volgens Haverkort een behoorlijk niveau. Leerlingen vinden ze heel moeilijk: het gaat over oorzaken en gevolgen en ze moeten de achtergronden van zo'n programma doorhebben. Vaak zijn er vier of vijf mensen in beeld die van alles zeggen en dan raken leerlingen de draad kwijt en weten ze niet meer wie wie is. Haverkort merkt ook bij dit vakonderdeel dat het heel moeilijk voor leerlingen is om de structuur te ontdekken.

Er zijn kinderen in de vierde klas die qua woordenschat een eind gegroeid zijn en elke tekst wel aan kunnen pakken. Die komen goed door het examen. De zwakkeren moeten constant in hun woordenboek kijken.

Leerlingen maken ook aan het eind van het vmbo nog veel fouten in de sfeer van 'me' en 'ze' als ze 'mijn' en 'zijn' bedoelen, fouten met 'hen' en 'hun', 'dat' en 'wat' en in de werkwoordsvormen: "ik wordt".

Leerlingen in 5 havo/ 6 vwo moeten teksten kunnen schrijven voor hun eigen leeftijdsgroep, op het niveau van een blad als de *Kijk*, of een tekst voor een plaatselijke krant bijvoorbeeld, stelt Margot de Wit. Bij haar op school moeten ze een column kunnen schrijven, een recensie, een persoonlijk getint verslag over hun eigen ontwikkeling, een betoog en een beschouwing. Dit alles vindt De Wit een absolute voorwaarde voor de overstap naar het hoger onderwijs. En ze moeten kunnen schrijven over een taalkundig onderwerp, met een heel klein beetje wetenschappelijke inslag. De schrijfvaardigheid van de leerlingen is redelijk, als je als docent er genoeg tijd en aandacht aan besteedt.

Vwo-leerlingen moeten teksten uit de NRC kunnen lezen, in elk geval het gewone nieuws, niet de heel specialistische artikelen. Voor havo-leerlingen is het gewenste niveau iets lager: een goede streekkrant.

Dat leerlingen een tekst goed kunnen samenvatten vindt De Wit ook erg belangrijk voor het hoger onderwijs. Het gaat dan wel om een samenvatting met een functie, zoals bij gedocumenteerd spreken of schrijven.

Luistervaardigheid acht ze erg belangrijk als voorbereiding voor het hoger onderwijs: leerlingen moeten dan hoorcolleges kunnen volgen. Kunnen luisteren naar een tekst, je bewust worden van structuurverduidelijkers, signaalwoorden, is belangrijk en zou best weer terug mogen komen als algemeen aanvaard lesonderdeel. Er is nu onvoldoende aandacht voor.

De klachten die er uit het hoger onderwijs komen over taalvaardigheid zouden er natuurlijk niet moeten zijn, stelt De Wit. De laatste zes jaar merkt zij dat spelling erg achteruit gaat. Ze moet leerlingen nu in de vierde klas toetsen geven die thuishoren in groep 8. Hetzelfde geldt voor de regels voor formuleren. Zes jaar geleden had ze nog ruim de tijd voor spreekvaardigheid, dat wordt nu weer minder omdat er zoveel aandacht nodig is voor schrijven en spelling. De woordenschat van leerlingen is ook zorgelijk en lijkt elk jaar slechter te worden. Ze kunnen bij lezen de betekenis van woorden ook niet uit de context halen.

Presentaties houden en debatteren kunnen leerlingen goed: soms zitten er echt natuurtalenten tussen.

In het algemeen valt op dat het voor leerlingen niet meer zo gewoon is om ergens moeite voor te doen. Ze zijn snel gestrest, en stress is nu een legitimering om iets niet te hoeven doen. Laatst kwam een leerling van havo 5 naar De Wit toe met een tekst

waar hij opdrachten bij moest maken. Hij had zijn moeder die tekst laten lezen; die moeder had gezegd dat ze het erg moeilijk vond en nu vond die leerling dat hij de opdracht niet hoefde te doen.

De kwaliteit van de aankomende docenten is volgens De Wit ook erg zorgelijk. Ze beheersen zelf de werkwoordspelling niet. Zij vindt dat dat echt niet kan.

Ook noemt Margot het structurele tijdgebrek van de docent Nederlands. Zij merkt dit aan haar collega's.

Wat kan het voortgezet onderwijs zelf doen om de beheersing van taalvaardigheden van leerlingen aan het eind te verbeteren?

Wat leesvaardigheid betreft moet je leerlingen volgens Fannie Haverkort toch maar teksten onder hun neus duwen. Ze ziet geen andere manier dan "stom oefenen". Leerlingen moeten leren om met zo'n lange tekst om te gaan: eerst globaal lezen en dan studerend lezen. In de vervolgopleiding moeten ze ook informatie tot zich nemen. Maar tegelijkertijd vraagt zij zich af of dat nog functioneel is. De schoolwereld wordt steeds vreemder voor deze kinderen, want ze lezen geen lange teksten, ze lezen geen boeken, geen krant, hooguit de Metro. Zo'n krantje kunnen ze ook zappend lezen. Haverkort signaleert een dilemma: moet je erin meegaan dat dit een andere generatie is?

Aan het eind van het vmbo zouden leerlingen volgens Haverkort toch het niveau van teksten in de Metro moeten kunnen volgen: niet alleen pagina 1, maar ook de iets langere artikelen, de commentaren. Maar ze weet uit ervaring dat leerlingen die teksten niet lezen, ze vinden het niet interessant. Ze zouden het wel moeten kunnen, want de teksten op het examen zijn toch nog een stukje ingewikkelder dan het Metro-niveau. De Volkskrant is te hoog gegrepen; daar mikt Haverkort niet op.

Haverkort heeft altijd het idee dat ze te weinig doet en dat ze nóg een keer een tekst moet laten oefenen. De leesvaardigheid wordt ook beter als je het vaker oefent, leerlingen raken er dan op gefixeerd. "Ze doen het niet voor zichzelf, maar omdat ik er zoveel belang aan hecht. Ze zijn niet zo met hun toekomst bezig, ze zien wel." Haverkort laat haar leerlingen heel veel presenteren in de loop van de opleiding, opdat ze in ieder geval durven te praten tegen de klas, merken dat dat niet eng is. Die grote blokkade van niet durven spreken, daar probeert ze ze overheen te helpen. Leerlingen hebben volgens haar vaak niet door wat handig en functioneel is bij een spreekbeurt en wat niet. Tussen klas 1 en 4 is niet zo'n enorme ontwikkeling zichtbaar: iemand die van nature geen spreker is, wordt het waarschijnlijk nooit. Maar ze wil ze wel alle handvatten geven, want in het mbo moeten ze ook veel spreken, bij groepswork en bij presentaties.

Wat Haverkort aan woordenschat doet, is leerlingen altijd leren om eerst te kijken of ze de betekenis van het woord in de tekst of in de alinea kunnen vinden, en pas als dat niet lukt het woordenboek te pakken. Ze geeft ze hulpmiddeltjes en herhaalt constant die aanpak van eerst zelf kijken. Ze probeert leerlingen ook erop te wijzen dat als je even doorleest na vraag 4, je dan het begin van het antwoord op vraag 8 al te pakken hebt – dat dingen met elkaar in verband staan. Maar dat blijft moeilijk voor veel leerlingen.

Spelling wordt aan het eind van de opleiding verwaarloosd volgens Haverkort.

Leerlingen denken dat ze het niet meer nodig hebben. Ze worden er ook niet echt op afgerekend op het examen, alleen bij Nederlands volgen aftrekpunten bij spelfouten. Het wordt door leerlingen niet geaccepteerd als de docent geschiedenis een streep zet bij spelfouten en dat meetelt.

Haverkort wijst erop dat het grammaticaonderwijs gewoon ophoudt halverwege de vierde, omdat het niet in het examen voorkomt. Ze stelt dat je een leerling dan nog wel

kunt wijzen op een verwijzing die niet klopt in een zin, of meervouds- of enkelvoudsvormen, maar dat daar niet zo veel mee gebeurt. Ze ziet wel veel grammaticale fouten. Maar leerlingen leggen niet het verband tussen oefeningen in spelling en grammatica en schrijven.

Wat De Wit betreft komt het woordenschriftje terug in de bovenbouw. Leerlingen noteren elke week 20 woorden in hun schrift. Eigenlijk moet vanaf de brugklas zo'n schriftje bijgehouden worden en elk jaar meegaan. Ook andere vakken moeten veel meer aandacht hebben voor woordenschat.

Luistervaardigheid kan volgens De Wit in een les of drie geleerd worden. Het gaat dan om aantekeningen maken van een betoog of beschouwing die voorgelezen wordt, luisteren naar een radio- of tv-programma en de informatie gebruiken in een andere opdracht. Van haar mag luistervaardigheid ook in het examen. Ze betreurt het dat de Cito-luistervaardigheidstoetsen er niet meer zijn.

De Wit vindt een brede invoering van taalbeleid erg belangrijk, ook in het kader van doorlopende leerlijnen. De basisscholen moeten starten met taalbeleid: taal bij alle vakken meer aandacht geven en ook aandacht hebben voor de taalvaardigheid van docenten zelf. Het moet meer, zoals in Vlaanderen, gesteund worden door het ministerie. Ook schooldirecties moeten op dit punt veel actiever worden.

Voor Hajer is het niet mogelijk om de globale vragen te beantwoorden die hier aan de orde zijn. Het zouden slagen in de lucht zijn. Ze uit wel nog haar zorg dat de problematiek van taalontwikkeling in voortgezet onderwijs, mbo en hbo verengd wordt tot spelling en grammatica, en dat dat gaat doorwerken in het onderwijs. Dat is een onacceptabele ontwikkeling. De visie van leken en politici op taalontwikkeling en taalvaardigheid doet het ergste vrezen. Ze bepleit explicitering van taalcompetenties voor schoolvakken, studierichtingen en beroepen waarbij ook aandacht wordt gegeven aan kenmerken in verschillende onderwijssectoren en vakgebieden. Daarvoor zou men doorlopende leerlijnen moeten gaan ontwikkelen, en die uitwerking zal veel ontwikkelwerk behoeven.

2.5 Middelbaar beroepsonderwijs: het begin

Over de beheersing van taalvaardigheden in het middelbaar beroepsonderwijs spraken we met Christel Kuijpers (CINOP).

Wat moeten leerlingen beheersen aan taalvaardigheden als ze binnenkomen in het mbo; wat daarvan beheersen ze en wat niet?

Haar eerste reactie op deze vraag is dat het lastig is om te spreken over het mbo als geheel, omdat dit een hoeveelheid opleidingen kent op vier verschillende niveaus, binnen verschillende sectoren. Docenten denken bovendien verschillend over minimumeisen. Hoewel mbo-opleidingen in principe drempelloos zijn, worden deze toch regelmatig ingebouwd, waarbij de ene opleiding de lat hoger wil leggen dan de andere. Kuijpers zag bijvoorbeeld bij een ROC dat twee dezelfde opleidingen op verschillende locaties verschillende instroomeisen hadden. De ene opleiding accepteert de beginsituatie zoals die is en biedt een programma op maat, en de andere opleiding adviseert een kandidaat een andere opleiding te kiezen die beter past bij zijn beginniveau. Er is nog veel discussie over wat mensen moeten beheersen, hoewel dit is aangegeven in landelijke kaders als de kwalificatiedossiers (kd's) en het leren-loopbaan-en-burgerschapdocument (lbb). Maar hoe de daarin beschreven niveaus te interpreteren? Er is een training nodig om te leren werken met de b-niveaus van het CEF of het Raamwerk Nederlands.

ROC's zijn momenteel bezig om de taalvaardigheid in kaart te brengen van studenten die het mbo binnenkomen. De realiteit is volgens Kuijpers dat leerlingen niet genoeg beheersen. Het taalvaardigheidniveau is lager dan gedacht. Aan de ene kant vindt men op de ROC's dat dit geaccepteerd moet worden en dat er dus een taak ligt voor de mbo-opleidingen, daarnaast vindt men dat het vmbo aan de slag moet. Volgens Kuijpers kunnen ROC-opleidingen niet alles oppakken wat in het vmbo is blijven liggen. Een derde deel ongeveer van de leerling-populatie is onvoldoende geletterd bij binnenkomst. Hun leesvaardigheid is onvoldoende om schoolboeken te lezen of bronnenonderzoek te doen, en hun schrijfvaardigheid is niet toereikend om zelfstandig opdrachten uit te voeren waarbij geschreven moet worden. Dit geldt voor niveau 1 en 2, maar ook voor niveau 3 en 4. Bij gespreksvaardigheid blijkt dat leerlingen wel durven te spreken, maar de spreektaal keert ook terug in wat ze schrijven. Onder invloed van nieuwe media verandert de taal; leerlingen schrijven bijvoorbeeld in stukken waar dat niet past 'sms-taal' in plaats van in de standaardtaal te communiceren. Ook de woordenschat is ook een probleem bij taalzwakke leerlingen, allochtone en autochtone, evenals jargon en vaktaal.

Kuijpers wijst op de notitie *Talen tellen* van Marianne Driessen en Peter Edelenbos (CINOP, 2006) en op het onderzoek *Nederlands in het mbo* (CINOP, 2004) waarin onder andere is gevraagd wat docenten op niveau 1, 2, 3 en 4 vinden van de taalvaardigheid van de leerlingen en hoe de leerlingen zelf hun taalvaardigheid inschatten. Daartussen bestaat een grote discrepantie: leerlingen schatten zichzelf veel te hoog in, vergeleken met wat hun docenten vinden. Leerlingen beheersen alle vaardigheden ook minder dan je op grond van de kwalificatiedossiers mag verwachten. In het mbo is de discussie gaande over competentiegericht onderwijs, waarbinnen taal vooral functioneel taalgebruik betekent en er daarnaast ook aandacht is voor vormkenmerken van taal. Toch is er de noodzaak om iets te doen aan spelling en grammatica. In opleidingen op niveau 3 en 4 blijkt dat de kwaliteit van spelling en grammatica ver onder de maat is: leerlingen kunnen nog geen brief zonder spelfouten schrijven. Maar het is volgens Kuijpers ook weer niet de bedoeling dat docenten alleen spelling en grammatica gaan geven. Zij ziet wel iets in een programma dat uit drie componenten bestaat: integrale onderdelen door taal- en vakdocenten samen georganiseerd, een ondersteunende leerlijn waarbij leerlingen werken aan kennis van taal en aan ontwikkeling van taalvaardigheden, en onderdelen waaraan leerlingen zelfstandig werken in het onderwijsleercentrum of talencentrum. Deze ingrediënten kun je dan koppelen aan competentiegericht onderwijs.

Hoe komt het dat leerlingen bij binnenkomst in het mbo niet voldoende beheersing hebben van een aantal taalvaardigheden?

Kuijpers noemt een aantal factoren die een rol kunnen spelen.

In de schoolboeken voor niveau-3/4-opleidingen zitten veel teksten op het C1-niveau uit het CEF. Dat is voor veel leerlingen te veel gevraagd; uitgever en docenten moeten daar iets aan doen. Maar anderzijds: als je teksten in studieboeken aanpast aan de doelgroep, lopen leerlingen op bijvoorbeeld internet tegen bronnen aan die ze niet kunnen volgen, omdat die uiteraard niet zijn aangepast. Alle docenten moeten taalbewust zijn en de taalontwikkeling van hun deelnemers stimuleren.

Dat leerlingen vaktaal en schooltaal niet beheersen is een van de oorzaken van de problemen bij het lezen. Veel woorden moeten daardoor worden uitgelegd. Kuijpers weet dat in de klas de leesteksten vaak worden overgeslagen. De docent vertelt de inhoud even na en daarna gaan de leerlingen de vragen beantwoorden. Maar lezen is ook een kwestie van leeskilometers maken. Daar valt dus voor de taaldocenten wel iets te verbeteren.

Kuijpers ziet dat vmbo-leerlingen veelal leerlingen zijn die liever doen dan denken, leerlingen die een korte concentratieboog hebben. Hun omgeving, hun ouders, stimuleren niet zonder meer dat ze lezen en schrijven; ze hebben niet altijd voorbeelden.

Scholen staan voor enorme vernieuwingslagen: praktisch leren, volgens 'het nieuwe leren'. Docenten zijn er druk mee bezig, ze zijn hun eigen competenties aan het ontwikkelen, een andere manier van lesgeven aan het ontwikkelen. Er gaat dan wel eens wat verkeerd, omdat docenten nog in de omslag zitten.

Materialen en didactiek van docenten schieten volgens Kuijpers soms nog tekort. Vakdocenten vinden dat Nederlands hoort bij de docent Nederlands. Sommige vakdocenten zijn onzeker over hun eigen taalvaardigheid. Daarom is er nu veel aandacht voor competentieontwikkeling voor alle docenten: naar een taalontwikkellend beroepsonderwijs.

Wat kan er ondernomen worden om de taalvaardigheid van leerlingen die binnenkomen in het mbo te verbeteren?

Voor een goed antwoord op deze vraag verwijst Kuijpers naar het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 Van a tot z betrokken*, van het ministerie van OCW. Naast heel veel andere initiatieven staat daarin bijvoorbeeld dat er folders verspreid worden bij consultatiebureaus met als boodschap: voorlezen heeft invloed op de taalontwikkeling van je kind. Bij allochtone ouders zit het niet in de cultuur om te spelen met hun kind, om voor te lezen. Maar ook in Nederlandse gezinnen is dit niet altijd aan de orde. Dit soort acties hoort niet éénmalig te zijn maar dient continu en in samenhang plaats te vinden.

Ook gemeentes spelen een rol. Sommige gemeentes zijn actief in het kader van de 'aanval op uitval' en het Aanvalsplan Laaggeletterdheid, zij stimuleren de samenwerking tussen onderwijssoorten.

Samenwerking tussen vmbo en mbo is volgens Kuijpers daarbij ook van belang. Een voorbeeld is de samenwerking in Rotterdam van gemeente, CED-groep, Albeda College, ROC Zadkine en vmbo's onder de noemer Elkaars taal verstaan. Er zijn veel acties en projecten gaande, vanuit het ministerie, vanuit de gemeente, vanuit de school, maar soms ontbreekt de samenhang doordat men elkaars project niet kent en door de verschillende culturen in die instellingen.

Er is een digitaal kennisplatform over taal in het mbo (<http://taalnmbo.kennisnet.nl/>) met als doel het beschikbaar stellen van *know how* en *good practices*. Doel is kennisdeling en kennisontwikkeling ten aanzien van taalbeleid Nederlands in mbo.

2.6 Middelbaar beroepsonderwijs: het eind

Wat moeten leerlingen beheersen aan taalvaardigheden aan het einde van het mbo?

Net als het beginniveau verschilt ook het gewenste eindniveau per opleidingsrichting en per niveau, stelt Kuijpers. Voor het hoogste niveau, 3/4, is het B2-niveau uit het CEF vastgesteld. In de kwalificatiedossiers zijn de taalvaardigheidseisen van het beroep vastgelegd. Je kunt dan terugredeneren wat leerlingen moeten doen en leren om bij dit einddoel uit te komen.

Nederlands maakt deel uit van examinering in het mbo. Via de kwalificatiedossiers (kd's) en het leren-loopbaan-en-burgerschapdocument (Iib) zijn eisen geformuleerd.

Hoe kan het mbo ervoor zorgen dat de leerlingen een optimale beheersing van taalvaardigheden hebben aan het einde van het mbo?

Werken met reflectie, portfolio's en persoonlijke ontwikkelplannen ziet Kuijpers als een van de vele mogelijke manieren om met het onderwijsaanbod beter aan te sluiten bij de leerling. Meer maatwerk bieden, de leefwereld van de leerling meer centraal stellen. Ook denkt zij dat het belangrijk is om taalbeleid te verankeren in het totale beleid, en daarop te durven sturen. Er moeten doelen gesteld worden en er moet vanuit de lijn aangestuurd worden. Opleidingen moeten niet alleen een bureau of de stafafdeling inschakelen, maar ook de eigen afdelingsleiding moet de veranderingen sturen. Een aanbeveling is om vooraf indicatoren af te spreken, doelen te stellen en naderhand te kijken of je die hebt gehaald. Als je weet wat je wel en wat je niet hebt gehaald kun je daar consequenties aan verbinden.

Er zijn veel mbo-scholen bezig met het aanscherpen van hun taalbeleid. In het Aanvalsplan Laaggeletterdheid wordt aan scholen gevraagd hoe zij gaan bijhouden of interventies op dit terrein succes hebben. Het antwoord is vaak dat het zo complex is. Maar je wilt toch weten welke methodiek effect heeft? Ook taaldocenten en praktijkvakdocenten moeten hun interventies beter evalueren, aldus Kuijpers. Vanuit het Aanvalsplan Laaggeletterdheid wordt in 2008 een monitoring opgezet. Niet iedere vakdocent hoeft een taaldocent te worden, maar een vakdocent moet wel een notie hebben van een taalprobleem waarop actie ondernomen moet worden. In het mbo is volgens Kuijpers aandacht nodig voor functiedifferentiatie binnen het beroep van docent: welke rollen en taken zijn er te onderscheiden en wie heeft welke competenties? Dan kun je ook het taalbeleid organisatorisch rond krijgen.

2.7 Pabo: het begin

Over de beheersing van taalvaardigheden in de pabo, de lerarenopleiding voor het basisonderwijs, spraken we met Theo Pullens (Pabo-docent; LOPON).

Wat moeten leerlingen beheersen aan taalvaardigheden als ze binnenkomen in de pabo?

Pullens onderscheidt drie niveaus van geletterdheid: elementaire geletterdheid, gevorderde geletterdheid en professionele geletterdheid. Hij spreekt liever over geletterdheid dan over taalvaardigheid. *Elementaire geletterdheid* is het niveau dat studenten moeten hebben als ze de pabo binnenkomen, zeg maar havo 4, havo 5. Ze moeten dan redelijk vaardig zijn op het gebied van spelling, enige grammaticale kennis hebben die nuttig is voor spelling, een bepaalde woordenschat hebben waarmee ze zich kunnen redden. Het is het ingangsniveau van de gemiddelde hbo-student. Die moet in staat zijn de gemiddelde havo-examentekst, qua woordenschat, te kunnen doorgronden, meestal teksten uit landelijke dagbladen en opiniebladen. Wat gespreksvaardigheid betreft moeten de studenten een elementaire communicatieve vaardigheid hebben: in staat zijn in een presentatie hun eigen gedachten en meningen te verwoorden, in een discussie voor hun eigen standpunt te staan. Bij luistervaardigheid gaat het om goed kunnen luisteren naar datgene wat gesprekspartners zeggen, ook naar datgene wat er achter hetgeen gezegd wordt schuilgaat.

Wat betreft schrijfvaardigheid moet de leerling in staat zijn om eigen gedachten, eigen meningen aan papier toe te vertrouwen. In principe vindt Pullens dat een havist getraind moet zijn in het schrijven van een betoog, in het schrijven van een verhaal of een eenvoudig artikel.

Een student die een hbo-opleiding binnenkomt, moet dit soort vaardigheden beheersen. En dat wordt genoemd: elementaire geletterdheid. Daarnaast is er *gevorderde geletterdheid*: de geletterdheid die een afgestudeerde hbo-er zou moeten bezitten. Dan is er speciaal op de pabo nog *professionele geletterdheid*: die betreft niet zozeer de eigen taalvaardigheid, maar de vaardigheid om op de basisschool kinderen te helpen bij hun taalontwikkeling. Als je in het voortgezet onderwijs een vak als wiskunde geeft, hoef je niet zo taalvaardig te zijn als wanneer je leraar basisonderwijs bent. Pullens vindt principieel dat een leraar basisonderwijs een hoge mate van eigen taalvaardigheid én taaldidactische vaardigheid moet bezitten omdat hij de kinderen van de basisschool moet helpen bij het ontwikkelen van hun taalgebruik. Gevorderde en professionele geletterdheid dus.

In welke mate beheersen de studenten de nodige taalvaardigheden bij binnenkomst in de pabo? En voor zover ze die niet beheersen, hoe komt dat?

Het probleem is, aldus Pullens, dat studenten instromen van zowel mbo als havo als vwo. We weten uit ervaring dat de vwo-ers het meest vaardig zijn in alle onderdelen waar we het over hebben.

Bij *spreekvaardigheid* zijn de verschillen niet zo heel groot. De vwo-er is in staat om presentaties te houden in wat complexere taal. De mbo-er bedient zich graag van concrete taal. Een vwo-er kan wat beter redeneringen opbouwen, in wat abstractere taal. Over spreekvaardigheid, hoe moeilijk dat ook te meten is, is Pullens niet zo negatief. Hij merkt dat studenten heel goed in staat zijn een eigen mening weer te geven, te discussiëren, een redenering op te bouwen, en al merkt hij wel verschillen tussen vwo, havo en mbo, hij is er toch over de hele linie redelijk tevreden over. Als de pabo-studenten presentaties houden, ziet hij wel eens dat de havo-ers van de hogeschool met afgunst kijken naar de wijze waarop zij zich bedienen van mondelinge taalvaardigheid. De pabo-studenten zijn heel eloquent, vergeleken met mensen van andere, technische opleidingen. Dat is ook in lijn met het profiel dat ze op de havo hebben gedaan: 95% heeft een CM-profiel, dat meer talig is dan de technische profielen.

Pullens is heel erg negatief over de *schrijfvaardigheid* van vooral de mbo-ers, maar ook van de havisten. De vwo-ers zijn ook daarin gelukkig weer wat beter. Hij vindt dat de pabo-studenten gemiddeld een heel slechte schrijfvaardigheid hebben. Met schrijfvaardigheid bedoelt hij stelvaardigheid: in staat zijn gedachten aan het papier toe te vertrouwen, een redenering op te bouwen. Wat studenten mondeling redelijk goed beheersen lijkt schriftelijk ineens een enorm probleem te zijn. Dat heeft te maken met het feit dat schrijfvaardigheid in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs slecht gegeven wordt en in veel gevallen gewoon niet gegeven wordt. Als de leraar tijd tekort heeft, gaat dat vrijwel altijd ten koste van schrijfvaardigheid/stelvaardigheid. Bij PPON-onderzoeken wordt steeds gemeten hoeveel tijd er aan de diverse taalonderdelen besteed wordt, en dan blijkt dat juist aan stelvaardigheid weinig tijd wordt besteed. Ook laat de schrijfdidactiek te wensen over. Voor spelling en aanvankelijk lezen bestaat een redelijk goed uitgedachte didactiek, kennis over hoe je dat het beste bij kinderen kunt aanleren, bij schrijfvaardigheid niet. Dat komt doordat schrijfvaardigheid van alle taalvaardigheden misschien wel de meest complexe vaardigheid is. De schrijver maakt gebruik van allerlei deelprocessen die allemaal in verschillende volgorde steeds weer terugkomen bij het vormen van die gedachten op papier. Onderwijs in leesvaardigheid kan keurig worden opgebouwd: we beginnen vandaag met een woordje als *maan* en dat kun je uitbreiden met woordjes die dezelfde structuur hebben. Bij spelling ligt ook redelijk goed vast hoe je dat aan kunt pakken. Maar dat cursorische ontbreekt bij schrijfvaardigheid, omdat het zo'n complex proces is. Er zijn

allerlei pogingen gedaan om schrijfvaardigheid ook uiteen te leggen in allerlei deelprocessen en die deelprocessen dan afzonderlijk te oefenen, maar dat lijkt niet zo veel soelaas te bieden. Kinderen schrijven gewoon te weinig.

Het probleem in de opleiding is niet dat studenten geen goede ideeën hebben, maar als ze ideeën hebben vinden ze het heel erg moeilijk om die te structureren. Bij schrijven moet je veel meer structuur geven aan je gedachten dan bij spreken en juist dat vinden de studenten heel erg lastig: zinsbouw, tekstopbouw, verbanden tussen alinea's, redeneringen opbouwen, gebruiken van wat complexere zinnen met voegwoorden. Ze doen uitspraken die niet aan de praktijk getoetst zijn, waar nauwelijks onderzoek aan ten grondslag ligt, losse flodders. Pullens wil sms en msn niet de schuld geven, maar hij heeft soms wel het gevoel of de studenten hun gedachten op papier zetten alsof ze aan het sms-en of msn-en zijn, alsof ze het onderscheid niet meer weten.

Het gebrek aan schrijfvaardigheid wreekt zich in Pullens' pabo omdat de docenten daar van studenten heel veel schrijfproducten verlangen in de vorm van reflecties waarin ze terugkijken op de praktijk, beredeneren wat er gebeurde in de praktijk en plannen maken voor het vervolg in die praktijk.

Wat *woordenschat* betreft ziet Pullens heel veel variatie. Er komen studenten binnen die een heel beperkte woordenschat hebben: een woord als minaret kennen ze bijvoorbeeld niet. Hij vindt het schokkend om te merken dat iemand van 18, 19 dat niet weet, dat sommige studenten zo'n geringe woordenschat hebben. Het heeft te maken met hun afkomst, met hun opleiding en hun eigen leescultuur. Studenten die weinig lezen, niet dagelijks de krant lezen, geen opinieweekbladen lezen, eigenlijk niks lezen, hebben vanzelfsprekend een geringere woordenschat dan studenten die dat wel doen. Ad Bok heeft onderzoek gedaan naar woordenschat en een corpus opgesteld van woorden die een pabo-student eigenlijk zou moeten kennen. Daar confronteert Pullens studenten wel eens mee: hij vraagt ze om aan te strepen welke woorden ze kennen, actief en passief, en ziet dan echt grote verschillen.

Pullens is niet zo negatief over de kennis van *spelling*, wel over de spellinghouding. Het gaat erom of een student een spellinggeweten heeft ontwikkeld: wil hij/zij ook goed spellen? Als een student voor de klas staat, wil hij niet afgaan voor de kinderen door fouten op het bord te schrijven, of als hij een briefje aan de ouders schrijft, beseft hij dat dat zonder spelfouten moet zijn. Maar als de student een briefje aan zijn docent schrijft of een werkstuk inlevert, dan vindt hij het kennelijk niet meer zo belangrijk. Dat kan niet. Pullens wil dat studenten een hoog ontwikkeld spellinggeweten hebben, maar hij merkt dat leerlingen die van het voortgezet onderwijs komen, dat geweten niet hoog ontwikkeld hebben. Hij is minder negatief over de vaardigheid van de studenten: zijn opleiding besteedt daar in het eerste jaar behoorlijk wat aandacht aan en je kunt alle studenten op een acceptabel spellingniveau brengen, zo blijkt dan. Het probleem is dat ze het wel weten, maar het niet doen.

Pullens vindt overigens dat spellingonderwijs, in het voortgezet onderwijs en op de basisschool, veel te veel aandacht krijgt. Onderzoek toont aan dat het niet uitmaakt of een school per week een half uur, een uur, anderhalf uur of twee uur aan spelling besteedt, en nog zijn er heel veel basisscholen die ontzettend veel tijd aan spelling besteden, omdat het makkelijk te meten, makkelijk na te kijken, en een onderdeel van de Cito-toetsen is.

Tenslotte *grammatica*: de discussie over grammatica is een bron van meningsverschillen onder neerlandici, stelt Pullens. Hij is van mening dat grammatica alleen nuttig is voor spelling en voor andere talen. Het is helemaal niet zo belangrijk dat studenten weten wat een voorzetselvoorwerp is of een belanghebbend voorwerp; wel belangrijk is dat ze weten dat het belangrijk is om onderscheid te maken tussen

persoonsvorm en werkwoordelijk gezegde omdat ze daarmee de spelling van de persoonsvorm en van het voltooid deelwoord uit kunnen leggen.

Pullens vindt het vreemd dat de taaltoets die ontwikkeld is voor pabo-studenten, vooral gaat over spelling, grammatica en woordenschat en niet over de onderdelen waar hij juist negatief over is: schrijfvaardigheid en in mindere mate leesvaardigheid. Hoe moeilijk het ook is om schrijfvaardigheid te toetsen en te beoordelen, studenten moeten zeker in het eerste jaar laten zien dat ze daar vaardig in zijn. De beroepsvereniging had ook gevraagd om leesvaardigheid en schrijfvaardigheid en woordenschat in de taaltoets op te nemen, maar dat heeft het niet gehaald. Op een bijeenkomst in den lande met collega's bleek ook dat er over de norm voor de taaltoets geen eensluidend oordeel is.

Dat het probleem zit bij lees- en schrijfvaardigheid, wordt wel breed in het land gedeeld.

Wat kan de pabo zelf ondernemen om de taalvaardigheid van binnenkomende studenten te verbeteren?

Pullens stelt dat zijn pabo daar (te) veel tijd aan besteedt, vooral in het eerste jaar. De pabo dient zich voor 90-95% van de tijd bezig te houden met taaldidactiek, met professionele geletterdheid, maar moet zich nu het eerste jaar veel te veel bezig houden met de elementaire geletterdheid. Studenten krijgen voor ze komen studeren twee weken zomercursus, in juni en augustus, waarin ze stevig getraind worden in taalvaardigheid, vijf dagen in de week van 's ochtends negen tot 's avonds vijf. Daarbij richten de docenten zich uit pragmatische overwegingen op de onderdelen van de taaltoets: spelling, basisgrammatica, woordenschat en taalgebruik, en niet op leesvaardigheid, spreekvaardigheid, of schrijfvaardigheid. Het eerste jaar bestaat uit vier blokken: in de eerste drie blokken krijgen de studenten vrijwel wekelijks taallessen van ons ter voorbereiding op de taaltoets. Die kunnen ze drie keer per jaar doen. Dit is allemaal om die studenten door de taaltoets heen te slepen.

Vorig jaar is met alle docenten afgesproken gebruik te maken van een zogenaamd protocol voor taalvaardigheid: als studenten een schriftelijk product inleveren met op de eerste bladzijde al een aantal fouten, dan wordt het ongezien teruggegeven aan de student. Die moet dan eerst aan de slag met de taalfouten en als die eruit zijn wordt er verder gekeken. De taalvaardigheid van de studenten wordt niet gezien als de verantwoordelijkheid van alleen de docenten Nederlands maar van alle collega's. Daarnaast worden een aantal taalvaardigheden getraind bij de studenten: het schrijven van artikelen, het schrijven van leerverslagen, het schrijven van reflecties. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de website www.hogeschooltaal.nl, een computerprogramma dat studenten helpt bij het maken van schriftelijke producten. Studenten krijgen betrekkelijk weinig ondersteuning bij leesvaardigheid, hoewel sommige bij het voorbereiden van tentamens, als ze een heel boek moeten bestuderen, daar geweldig veel problemen mee hebben. Maar als de opleiding daar ook nog aandacht aan moet besteden, komen we niet aan taaldidactiek toe. In het eerste jaar staat in de eerste drie blokken Nederlands nog op de rooster, in de vorm van elementaire geletterdheid, daarna niet meer. Dan maakt het steeds onderdeel uit van andere leertaken die ze krijgen.

Wat zouden anderen dan de pabo zelf tegen de problemen met lees- en schrijfvaardigheid bij binnenkomende studenten moeten ondernemen?

Pullens vindt eigenlijk principieel gezien – daarin gesteund door de ho-raad - dat dit vaardigheden zijn die studenten moeten beheersen als ze naar het hoger onderwijs komen.

De leescultuur en de schrijfcultuur in het voortgezet onderwijs moeten weer véél sterker worden. Toen Pullens zelf op de middelbare school zat moest hij een lijst van 25 gelezen werken overleggen, en zijn docent Nederlands heeft hem geweldig geïnspireerd om aan het lezen te gaan. Hij merkt dat dat op dit moment in het voortgezet onderwijs veel minder aan de orde is. Hetzelfde geldt voor schrijven. In de tijd dat hij op de middelbare school zat moest er elke twee weken een schrijfproduct zijn en dat werd ook heel uitdrukkelijk gecorrigeerd door de docent Nederlands. Pullens is bang dat in de tweede fase de laatste jaren accenten zijn gelegd die ten koste zijn gegaan van andere accenten. Debatteren en andere communicatieve taalvaardigheden hebben de aandacht voor lees- en schrijfcultuur verdrongen. Studenten zijn daardoor in mondelinge taalvaardigheden de afgelopen jaren wel beter geworden.

2.8 Pabo: het eind

Wat moeten pabo-studenten beheersen aan taalvaardigheden aan het eind van hun opleiding?

De *gevorderde geletterdheid* is het vereiste hbo-niveau van geletterdheid als studenten de opleiding verlaten, in de zin van hun eigen taalvaardigheid. Daarnaast is er de *professionele geletterdheid*, de taaldidactiek, die draait om de vraag of studenten in staat zijn om kinderen van 4 tot 12 jaar te helpen met hun taalontwikkeling. Pullens vindt dat de startbekwame hbo-er, iemand die 4 jaar hbo-studie achter de rug heeft en dan in de beroepspraktijk begint, qua *leesvaardigheid* zijn vakbladen moet kunnen lezen om de ontwikkelingen daarin bij te houden. De opleiding stimuleert dat ook.

Wat betreft *schrijfvaardigheid* vindt hij dat elke afgestudeerde hbo-er in staat moet zijn om publicabele artikelen te schrijven, op basis van een praktijkbeschrijving of op basis van onderzoek of over nieuwe ontwikkelingen. Hij moet ook nota's kunnen schrijven en een beleidsplan. Een beginnende leraar basisonderwijs moet in staat zijn om artikelen te maken voor zijn eigen basisschool, om een bijdrage te leveren aan een schoolkrant en aan andere schriftelijke producten die op een basisschool gebruikt worden.

Qua *spreekvaardigheid* vindt Pullens dat afgestudeerden vaardig moeten zijn in het leiden van, maar ook deelnemen aan vergaderingen, overlegmomenten. Ze moeten ook kunnen opkomen voor de eigen mening, en presentaties kunnen geven op ouderavonden waarin ze ouders inspireren en informatie verstrekken. Daar hoort natuurlijk ook *woordenschat* bij: ze moeten zich kunnen bedienen van het jargon dat voor hun eigen beroepsgroep actueel is.

Op *luistervaardigheid* wordt bij een beginnende leraar basisonderwijs ook heel grote aanspraak gedaan, juist om te leren luisteren naar de boodschap áchter hetgeen letterlijk gezegd wordt, zowel bij de kinderen als de ouders en de collega's. Het gaat dan om kritisch en empathisch kunnen luisteren, weten wat de bedoelingen van sprekers zijn.

Pullens vindt dat de leraar basisonderwijs foutloos moet willen *spellen*, de wil ontwikkeld hebben om zich te bedienen van correct geschreven taal. Hij hoeft niet alles

te weten maar hij moet bij twijfel iets of iemand inschakelen. Afgestudeerde hbo-ers hebben nu wel in de gaten wanneer ze een sollicitatiebrief schrijven, of op het bord schrijven, of een brief aan de ouders schrijven, dat het dan foutloos moet zijn, maar óók als ze een kattenbelletje aan een collega schrijven, horen daar geen spelfouten in te zitten.

Grammaticaal inzicht zou ten dienste moeten zijn van spellingvaardigheid en schrijfvaardigheid. Daarnaast zou grammatica verbreed moeten worden naar *taalbeschouwing*. Beginnende leraren basisonderwijs moeten vanuit een helikoptervisie een idee hebben van wat taal is, wat taal kan en wat taal allemaal doet, en dat is breder dan alleen maar grammatica.

In hoeverre beheersen de pabo-studenten deze taalvaardigheden als ze de opleiding verlaten?

Knelpunten bij afgestudeerden zitten weer op de gebieden van leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Er zijn grote verschillen tussen afgestudeerden. Pullens geeft een cursus 'taalcoördinator' aan collega's in het basisonderwijs die al enkele jaren ervaring hebben. Hij is nu hun eindproducten aan het nakijken en ziet daarbij soms ook mensen die niet in staat zijn om hun gedachten geordend aan een nota toe te vertrouwen, naast andere die het wel kunnen.

Hij merkt aan zijn collega's in het basisonderwijs dat vaktijdschriften heel slecht worden bijgehouden en dat zij heel slecht op de hoogte zijn van nieuwe ontwikkelingen op taalgebied. Hij hoort de klacht ook van directeuren in basisscholen, dat de vakbladen wel aanwezig zijn op school maar nauwelijks gelezen worden. Dus kennelijk is de opleiding niet in staat geweest om mensen te doordringen van het belang om wekelijks het vak bij te houden.

Pullens is redelijk tevreden over het spellingniveau dat studenten hebben als ze de opleiding verlaten.

Hun woordenschat aan het eind van de opleiding is heel gedifferentieerd. Er zijn studenten die zich echt bedienen van het jargon uit hun beroep als ze de opleiding verlaten, maar er zijn ook studenten die dat in veel mindere mate doen, wanneer ze al binnenkwamen met een beperkte woordenschat.

2.9 Lerarenopleiding (tweedegraads): het begin

Over de beheersing van taalvaardigheden in de tweedegraads lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs, spraken we met Wilma van der Westen (Haagse Hogeschool, Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs) en Monica van der Hagen (Fontys Lerarenopleiding).

Wat moeten studenten beheersen aan taalvaardigheden bij binnenkomst in de tweedegraads lerarenopleiding? Wat beheersen ze daarvan wel, en wat niet?

Wilma van der Westen geeft aan dat iedere student die toelaatbaar is op de Haagse Hogeschool wordt geaccepteerd. Leerlingen met mbo-4, havo, vwo of een behaalde 21+-toets worden toegelaten, en een taaltoets maakt geen onderdeel uit van de selectieprocedure, zoals bij pabo's. De taaltoets op de Haagse Hogeschool is na de poort en geldt niet als selectie criterium. Ze vraagt zich af of het taalvaardigheidsniveau van de studenten beter zou kunnen zijn dan het is, gezien het feit dat de wereld verandert en de taalvaardigheid daarin mee. De instroom van studenten in Den Haag laat bijvoorbeeld een verhoging van 7% naar 17% zien bij de bijzondere instroom en de instroom van studenten met een buitenlands of internationaal diploma. Het is de taak van elke onderwijsinstelling om de leerlingen naar een voldoende eindniveau te

brengen, aldus Van der Westen. Na de poort gebeurt er heel veel met de studenten, maar niet in de zin van het wegwerken van hiaten, wel in de richting van de ontwikkeling van competenties voor het beroep. In dat kader wordt gewerkt aan taaldoelen en wel door de student zelf. Samenvattend: er worden geen extra toelatingseisen gesteld aan het niveau van taalvaardigheid.

De lacunes in de taalvaardigheid van binnenkomende studenten zijn heel divers. Bij de mbo-instroom is er een tekort aan schrijf- en leesvaardigheid, en tekorten bij gespreksvaardigheid, luisteren en spreken voornamelijk als het gaat om formele taal. De mbo'ers voldoen dus wel aan de eisen, maar ze gebruiken spreektaal, geen formele taal. Voorbeeld: 'dat komt door' in plaats van het woord 'oorzaak'. Ze kennen dat woord wel, maar ze gebruiken het niet bij bijvoorbeeld een mondelinge presentatie of een formeel telefoongesprek met een docent.

Bij de havo-instroom zijn de tekorten divers door de diverse instroom in havo. Bijvoorbeeld bij een student die vanuit het buitenland ingestroomd is, zijn de vaardigheden goed, maar vertonen de woordenschat, spelling en grammatica tekorten. Er zijn ook havisten met tekorten op studievaardigheden; die krijgen dan een module taal- en studievaardigheden.

Bij de bijzondere instroom zijn de tekorten heel verschillend. Een student met als achtergrond Nederlands als moedertaal, die in het Frans zijn schoolloopbaan heeft gevolgd (expats), beheerst bijvoorbeeld de schoolwoorden niet.

Bij de instroom met buitenlands diploma van mensen die kort in Nederland zijn met een studievizum, zijn er tekorten op elk terrein. Bij ouderen zijn de tekorten afhankelijk van de werkervaring.

Resumerend: elke student heeft zijn eigen tekorten.

Monica van der Hagen beantwoordt bovenstaande vragen via een schets van de ontstaansgeschiedenis van de werkgroep Taalbeleid op Fontys Lerarenopleiding. Deze is gestart vanuit de opleiding Nederlands. De docenten waren bezorgd over de taalvaardigheid van de studenten bij bijvoorbeeld het maken van werkstukken, het beantwoorden van tentamenvragen en het maken van reflectieverslagen. Ze vroegen zich af of zij nu teveel eisten, of dat deze problemen ook gesignaleerd werden bij andere vakken. Met een groepje van drie docenten Nederlands enquêteerden ze opleidingsbreed alle collega's. Het was duidelijk dat ook bij andere vakken dezelfde problemen gesignaleerd werden. Uit iedere opleiding werd daarna een collega gevraagd deel te gaan nemen aan een grotere werkgroep Taalbeleid en deze is toen begonnen met de aanpak van schrijfvaardigheid via de reflectieverslagen die studenten tijdens hun stage moeten schrijven.

In de werkgroep werd geconstateerd dat deze verslagen van de hak op de tak sprongen; het leek of de studenten niet in staat waren enige structuur aan te brengen. Er was in dat opzicht ook geen verschil tussen studenten Nederlands en studenten van andere vakken. De werkgroep heeft er toen voor gekozen om studenten een structuur aan te bieden voor hun reflectieverslagen in de vorm van vragen/aandachtspunten, in plaats van de helemaal vrije aanpak. Dit werkte goed, en het reflectieverslag zal nu in deze vorm bij alle opleidingen ingevoerd worden.

Zouden studenten eigenlijk al bij binnenkomst een goed reflectieverslag moeten kunnen schrijven? Dat vindt Van der Hagen niet, want op havo/vwo zijn ze niet met dit teksttype in aanraking geweest. Maar werkstukken en beschouwingen geven ook problemen, en die teksttypen hebben de studenten toch duidelijk gehad op havo/vwo. Van der Hagen ziet het als een breder probleem: bij iedere onderwijschakel die leerlingen achter zich hebben, lijkt het opeens of ze na de grote vakantie niets (meer) kunnen, terwijl ze toch allemaal hetzelfde examen hebben gedaan. Komt dat doordat de nieuwe opleiding zijn eigen stempel wil drukken? Misschien ligt het aan het feit dat

er een nieuwe aansluiting is, die voor alle partijen zoeken betekent. De studenten zoeken een antwoord op de vraag: wat willen deze docenten van ons? De docenten zoeken het antwoord op de vraag: wat willen wij van deze studenten, wat zijn onze eisen eigenlijk? Om over dat laatste te praten in verband met talige eisen, is een Taalbeleidgroep de geëigende plek.

Van der Hagen vindt wel dat van havo-/vwo-leerlingen meer verwacht zou mogen worden op het gebied van spelling en woordenschat. Bij de Taal- en spellingtoets die aan het begin van de propedeuse wordt afgenomen, bestaande uit een stukje samenvatten, een mening op papier zetten en een onderdeel spelling, geeft dat laatste de meeste problemen. Wie over het taalbeheersing- en/of spellinggedeelte struikelt, kan deelnemen aan taalwerkgroepen en/ of spellingwerkgroepen. Uiteindelijk, na maximaal 2 jaar, moeten beide onderdelen op voldoende niveau zijn, anders kan de student zijn propedeuse niet halen.

Hoe gaat de opleiding om met taal- en spelfouten die studenten maken in werkstukken, dossiers, verslagen? Als het werk teveel taalfouten bevat, kijkt de docent slechts één pagina, die duidelijk eigen werk is, uitvoerig na. Op grond daarvan geeft hij de student aan op welk taalprobleem hij moet letten. De student kan zijn taalfouten dan gaan verbeteren met behulp van een website met uitleg, verwijzing naar materiaal en oefenmogelijkheden. Hij levert het verbeterde werk weer in en daarna wordt zijn werk pas verder nagekeken. Van der Hagen stelt dat taalfouten voor een deel voortkomen uit niet beheersen van regels en voor een deel uit een gebrek aan taalverzorgingsdiscipline.

Een ander taalvaardigheidprobleem van studenten doet zich voor bij het beantwoorden van (tentamen)vragen bij studieteksten. Het is lastig om vast te stellen wat er dan in het geding is: heeft de student de stof niet begrepen, of heeft hij de vraag niet begrepen, of de inleidende tekst bij de vraag niet begrepen? Kan hij het antwoord niet formuleren? Komt het probleem voort uit tekortschietende studievaardigheid, leesvaardigheid of schrijfvaardigheid? Het valt Van der Hagen op dat de antwoorden van studenten op de vragen vaak zo weinig to the point zijn. Maar is dat dan omdat de student er niet genoeg van af weet en er dus maar wat omheen praat, of omdat hij de juiste woorden niet kan vinden? Bij een paar studierichtingen zijn docenten begonnen tentamens te analyseren door te kijken naar de vragen en de antwoorden daarop van meerdere studenten, omdat ze zich afvragen of ze de goede vragen stellen en of ze dat wel op de goede manier doen.

Betekent dit dat Van der Hagen in het algemeen tekorten signaleert bij de studenten op het gebied van leesvaardigheid? Ze vindt dit een moeilijke vraag: de studenten worden natuurlijk geconfronteerd met nieuwe leerstof, en dat heeft gevolgen voor hun begrip van zowel de teksten die ze te lezen krijgen als de opdrachten die daarbij gegeven worden. Naar haar indruk hebben studenten in het voortraject wel voldoende oefening gehad in lezen, en gaat het hier eerder om *studie*vaardigheid.

In de woordenschat van de studenten constateert Van der Hagen hiaten die haar soms verrassen. Zo zei een student: "Ik weet wel wat *aantekeningen* maken betekent, maar niet wat *kanttekeningen* zijn" (die ze moest plaatsen bij een tekst). Is dit een gevolg van te weinig lezen? Op Fontys School voor Journalistiek krijgen de eerstejaars een lijst met woorden die gekend moeten worden om het beroep van journalist te kunnen uitoefenen. Het zou misschien helpen een dergelijke lijst ook te maken voor het beroep van docent en die te gebruiken op de lerarenopleiding.

Wat de mondelinge taalvaardigheid betreft, vindt Van der Hagen dat de studenten met goede vaardigheden binnenkomen en de rest snel oppakken in de opleiding. Ze durven te spreken, ze zijn gewend te discussiëren en te argumenteren. Dat betekent niet dat ze dat meteen ook allemaal kunnen in de rol van leraar, maar dat moeten ze nu ook juist leren in hun opleiding. Wel hebben nogal wat studenten moeite met

passend taalgebruik. Hoe stel je je voor, hoe spreek je iemand aan die je niet kent? Dit is volgens Van der Hagen meer een probleem van onze tijd dan een manco in de vooropleiding. Problemen doen zich hier niet alleen voor bij mondeling taalgebruik, maar ook in e-mails, bijvoorbeeld een niet passende aanhef of aanspreekvorm of een verkeerde toon. Studenten moeten leren hun mails over te lezen voordat ze ze versturen en ze te checken op deze punten. Niet passende of slecht verzorgde mails worden door de docenten teruggestuurd en niet beantwoord totdat ze een betere vorm hebben gekregen.

Hoe komt het dat de studenten deze vaardigheden niet voldoende beheersen?

Wilma van der Westen denkt dat er in het onderwijs een neiging is om aan te passen aan het niveau van de leerlingen of studenten, in plaats van deze uit te dagen om te gaan met en zich te handhaven in taalsituaties waarbij de gebezigde taal ver boven hun niveau zit. De docenten, de studieboeken, het educatieve materiaal, de oefenvormen passen zich aan aan het niveau van de leerling. Maar lesgeven moet gebeuren op het niveau dat uiteindelijk vereist is. Aan het materiaal moeten hoge eisen gesteld worden en aan de output van studenten. Studenten komen onvoldoende tot het vereiste niveau omdat de docenten te laag gaan zitten qua taalniveau en / of geen eisen stellen aan het taalgebruik van de student zelf.

Daarnaast speelt taal tegenwoordig een andere rol in de maatschappij: e-mail, sms, telefoongesprekken. Studenten komen vaker in situaties met korte boodschappen die elkaar opvolgen dan dat er in taal relaties, verbanden, redeneringen worden gehouden. Het taalaanbod is minder redundant: de informatiedichtheid is heel hoog en toch ook weer niet.

En dan is er het voorafgaande onderwijs zelf: daar werden de d's en t's geleerd. Hoe komt het dat er zoveel fouten gemaakt worden? Hoe wordt hier in het vak Nederlands en in andere vakken mee omgegaan? Moet je alle foutieve d's en t's als fouten tellen of aanstrepen als signaal? Van der Westen geeft aan dat het toetsbeleid in moet steken op een goede taalvaardigheid: in het hbo zouden studenten met enige regelmaat een foutloze tekst moeten aanleveren. Dat moeten we allemaal doen van tijd tot tijd: een sollicitatiebrief laten we ook door anderen nakijken omdat we geen fout over het hoofd willen zien.

Monica van der Hagen vindt het grote knelpunt de schrijfvaardigheid van de binnenkomende studenten. Als zij studenten vraagt of ze in het voortgezet onderwijs wel eens feedback hebben gehad op hun teksten, snappen ze niet wat zij bedoelt. Bij doorvragen blijkt dan dat ze wel degelijk af en toe een tweede versie van hun tekst hebben moeten schrijven. Maar wat ontbroken blijkt te hebben, is *gerichte feedback* op één aspect van hun tekst (of een paar aspecten), waarbij de docent een bepaald schrijfprobleem van de leerling diagnosticeert en de leerling ertoe aanzet in een volgende tekst speciaal voor dat probleem oplossingen te zoeken. Dit geldt ook voor fouten op het gebied van spelling en interpunctie. Bij die fouten is bovendien een lange adem belangrijk, blijven wijzen op taalfouten en blijven aandringen op verbetering; niet verwachten dat de goede vormen wel vanzelf in het systeem van de leerling terechtkomen. Gerichte feedback op teksten zou volgens Van der Hagen bij alle schoolvakken aan de orde moeten zijn, ook bij bijvoorbeeld geschiedenis en wiskunde, en het zou duidelijk moeten zijn hoe een school omgaat met tekortkomingen in teksten.

Wat kan de lerarenopleiding zelf ondernemen om de taalvaardigheid van binnenkomende studenten te verbeteren?

Wilma van der Westen schetst wat haar opleiding op dit punt voor activiteiten ontplooit. Uit de instaptoets blijkt of de taalvaardigheid van de student in het algemeen goed is of niet. In het hierop volgende Ondersteunende Onderwijs Nederlands stelt de student aan de hand van het analysemodel in *Goed geschreven* vast aan welke leerdoelen hij/zij gaat werken.

De instaptoets bestaat uit spelling, omdat de opleidingen dat wensen, en een cloze-toets die bestaat uit zes fragmenten uit kritische taalsituaties die relevant zijn voor een beginnende hbo'er. De tekst van elk fragment bestaat uit een redelijk op zichzelf staand geheel van zo'n 80 woorden. Vanaf iedere tweede regel wordt van ieder tweede woord de helft weggelaten. Uit Duits onderzoek is gebleken dat de uitslag van dit soort toetsen correleert met de scores op de deelvaardigheden. Het doel van de instaptoets is dus een zeeffunctie: ze geeft een indicatie dat mensen boven of onder de maat zijn wat betreft hun algemene taalvaardigheid. Zo'n 2000 studenten per jaar doen deze instaptoets.

Dan volgen de studenten een module Zakelijk Schrijven. De studenten nemen een tekst mee die ze hebben geschreven voor hun opleiding en analyseren die zelf en in tweetallen, en ontvangen feedback van de docent. Studenten moeten zelf in kaart brengen waar hun tekorten liggen op het gebied van taalvaardigheid. Deze module Zakelijk Schrijven is verplicht, de module Spelling is facultatief. De toets werkwoordspelling moet wel voldoende zijn, maar of de student dat bereikt via lessen of zelfstudie of een combinatie, is zijn eigen keuze. Daarnaast is er een module Nederlands+ (Nederlands en studievoordigheden) en een module Spreekvaardigheid op maat. Deze module wordt gestart als er acht aanmeldingen zijn vanuit de opleidingen. In de module wordt gewerkt aan doelen op maat, met accent op de ontwikkeling van taalleerstrategieën. Het gaat niet alleen om snelle verbeteringen, maar ook om tools waarmee studenten tijdens hun studie gericht aan hun taalontwikkeling kunnen werken.

De meeste tekorten liggen overigens niet op het gebied van schrijven. Aan schrijfvaardigheid wordt echter veel belang gehecht en voor de meeste docenten en opleidingen maakt schrijfvaardigheid het eerst en meest zichtbaar dat er tekorten zijn op taalgebied. Als je tekorten op het gebied van spreekvaardigheid - anders dan spreekangst - weg wil werken, als je wil werken aan woordenschat (woorden in de juiste context gebruiken) of grammatica, dan zie je bij schrijfvaardigheid de eerste verbeteringen, die pas later bij spreekvaardigheid tot uiting komen. Bijvoorbeeld informeel taalgebruik wordt eerder herkend in schrijfvaardigheid als foutief en dan verbeterd, terwijl dat later pas doorwerkt bij spreekvaardigheid.

Leesproblemen op zich worden onvoldoende zichtbaar. Er zijn ook steeds minder vakken waarbij de studenten boeken moeten bestuderen voor een tentamen. Lezen binnen projecten en binnen projectopdrachten is veel meer het zoeken en selecteren van de juiste informatie. Het wordt steeds meer lezen in de vorm van het selecteren en het trekken van conclusies. Hapsnap, delen met elkaar, in verband brengen en aan de slag. Dat is een ander soort analytisch bezig zijn dan wanneer iemand een lange tekst moet kunnen doorgronden.

De aanpak van schrijfvaardigheid in de module Zakelijk Schrijven is dat studenten kritisch hun eigen tekst beoordelen, letten op de alinea-indeling, op kernzinnen. Van der Westen hoort veel terug van studenten dat zij dit ook toepassen bij het lezen van teksten in hun studieboeken. Taalontwikkeling en woordenschatvergroting worden sneller bereikt via het schrijven dan via het lezen. Bij lezen en luisteren zijn tekorten

nauwelijks te zien en aan te pakken. Bij schrijven wel: dat is zichtbaar en aan te pakken.

Aan woordenschatontwikkeling wordt veel aandacht besteed, maar het wordt niet in een aparte module aangepakt. Daarvoor zijn de modules zijn te kort (8 bijeenkomsten van 1,5 uur). Als de woordenschat te klein is, is de student zelf verantwoordelijk voor het vergroten ervan. Hij moet een woorddossier bijhouden en leert zodoende optimaal gebruik te maken van de input tijdens de colleges, lessen en het lezen van studieteksten. Door met elkaar erover te praten ontdekken de studenten dat er verschil is tussen een woord begrijpen en een woord gebruiken. Dat woorddossier wordt een sport. Studenten kijken bij elkaar in hun woorddossiers en wisselen met elkaar woorden uit.

Van der Westen is in gesprek met opleidingen om in het toetsbeleid vast te stellen dat binnen de propedeuse en in de hoofdfase regelmatig beroepsgerichte opdrachten gegeven worden waarbinnen de taalvaardigheid expliciet meebeoordeeld wordt. Een vakdocent kan aangeven dat de taalvaardigheid van een student onvoldoende is, maar niet wát er onvoldoende is: spel- en grammaticafouten worden wel onderkend, maar gebrekkige woordenschat niet. De student gaat dan met zijn werk naar het Ondersteunend Onderwijs. Het werk wordt gescreend en er wordt bepaald waaraan gewerkt moet worden: de student krijgt dan materiaal voor zelfstudie of het advies een module Zakelijk Schrijven te volgen.

Bij Bestuurskunde en Overheidsmanagement is Van der Westen als adviseur betrokken geweest bij een project Verbetering Taalvaardigheid. Binnen het competentiegerichte onderwijs worden modellen en opdrachten ontworpen, waarbij ook taalvaardigheden passend bij die beroepscompetenties worden meegenomen en gemeten. De opleiding maakt de bewustwordingsslag dat taalvaardigheid geen zaak is van die ene docent Nederlands. Taalontwikkelen lesgeven betekent dat elke docent beseft dat hij een taak heeft in het stimuleren, aanjagen, activeren, eisen stellen aan de taalontwikkeling van de student. Hij zal dus in zijn didactiek en lesgeven moeten zorgen dat de taalontwikkeling van de student op gang kan komen en eisen moeten stellen die passen bij het beroep en het opleidingsniveau.

Van der Westen heeft workshops taalontwikkelen lesgeven verzorgd, en de docenten didactische hulpmiddelen aangereikt om de taalontwikkeling van studenten op gang te brengen en studenten bijvoorbeeld te stimuleren vragen te stellen. Het is beter om studenten even de tijd te geven om in tweetallen vragen te formuleren dan alleen maar te vragen "zijn er nog vragen?". Het effect van deze aanpak is dat docenten inmiddels een derde van de lestijd besteden aan de vragen van de studenten in plaats van de laatste twee minuten van het college. Ook wordt de docent geconfronteerd met het effect van de vorm van de toetsing en het niveau van de toetsing op taal. Voor toetsing komt verwerving, en dat moet in de lessen ook voorbereid worden. Docenten kunnen op blackboard zetten wat de voorbereidingen voor een college of toets zijn. Studenten kunnen dan video kijken, iets lezen, een woorddossier ter voorbereiding aanleggen. Het is al een hele bewustwording dat een student zich realiseert wanneer hij als opdracht heeft een beleidsnotitie te schrijven: 'Ik heb nog nooit een notitie gezien, hoe kan ik dan gewoon beginnen te schrijven?' Vragen om een voorbeeld is een goede strategie voor een student. En omgekeerd geldt dat ook voor de docent die zich moet realiseren dat leren van de taal vooraf gaat aan toetsing.

Monica van der Hagen verwijst voor het antwoord op deze vraag naar de Werkgroep Taalbeleid en naar de taal- en spellingwerkgroepen op haar opleiding, die in het voorafgaande al ter sprake kwamen.

Wat zouden anderen dan de lerarenopleiding zelf tegen de problemen met lees- en schrijfvaardigheid bij binnenkomende studenten moeten ondernemen?

Wilma van der Westen zou wensen dat er in elke onderwijssoort, maar ook in werksituaties aandacht komt voor taalontwikkeling. En niet via aparte opvangprogramma's, maar gewoon geïntegreerd: taalverwerving en taalontwikkeling in de meest brede zin, waarbij ook taalgedrag hoort. We moeten taalontwikkeling meenemen in alles wat we doen, bij GGD's, bij alle ouders, (niet alleen ouders in het kleuter- en basisonderwijs, maar ook in voortgezet en hoger onderwijs), en in werksituaties.

Sinds de invoering van Ondersteunend Onderwijs voor studenten komen er binnen de hogeschool steeds meer vragen van werknemers die hetzelfde ondersteunende onderwijs Nederlands gaan volgen als de studenten. Doel van het driejarige project destijds was dat er na de projectperiode de resultaten als een olievlek verder in de hogeschool zouden worden ingevoerd. Maar al in het begin van de projectperiode, wilden de vijf informaticaopleidingen ook meedoen aan de Instaptoets en het bijbehorende ondersteunende onderwijs. Toen stonden ook de eerste medewerkers op de stoep en dat waren secretaresses, die gewoon tussen de studenten zaten met de brieven van hun werk; het neveneffect was dat zij doorkregen wat er in de leslokalen gebeurde en een ander contact met studenten kregen. Nu is er een doorlopend aanbod voor personeelsleden van de hogeschool.

Daarnaast bereiken haar met enige regelmaat vragen van al afgestudeerde beroepskrachten. Als deze te maken krijgen met reorganisatie, met een andere werksituatie, dan worden er iedere keer weer nieuwe eisen gesteld aan taalvaardigheid en taalvaardigheidontwikkeling. Er zijn mensen die dit als vanzelfsprekend meenemen in hun ontwikkeling, maar er zijn ook mensen die niet meegroeien en die hebben dan even een extra ondersteuning nodig.

Een taalbeleid moet doordringen in alle aspecten van de onderwijsinstelling en de opleiding en is breder dan bijvoorbeeld taalgericht vakonderwijs. Het is geen apart taalonderwijs, maar taalonderwijs vanuit een brede opvatting van taal. Taalgericht vakonderwijs is alleen gericht op de taal die leerlingen in het onderwijs nodig hebben, het is te weinig gericht op persoonlijke zaken als 'jezelf kwetsbaar durven opstellen', 'fouten durven maken' en 'feedback kunnen geven en ontvangen'. En als taalgericht vakonderwijs betekent dat de nadruk ligt op aanpassingen van docenten, en de didactiek en het lesmateriaal wordt aangepast, dan is Van der Westen daarop tegen. Het gaat erom leerlingen en studenten handvatten te bieden om zich te kunnen redden in situaties die hun taalniveau te boven gaan en hen door middel van de aangereikte taalleerstrategieën in staat te stellen hun taalvaardigheid tot verdere ontwikkeling te brengen.

Monica van der Hagen herhaalt haar eerdere opmerking: het voortgezet onderwijs zou meer aandacht moeten besteden aan gerichte feedback op door leerlingen geschreven teksten bij Nederlands en andere vakken. Ze voegt toe dat mbo-leerlingen duidelijk nog veel minder expliciet met taal bezig zijn geweest dan leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Nederlands zou veel explicieter opgenomen moeten worden in het curriculum van het mbo. Steeds moet het belang van goed taalgebruik en goede taalverzorging benadrukt worden, in plaats van dat impliciet te laten.

2.10 Lerarenopleiding (tweedegraads): het eind

Wat moeten studenten van de lerarenopleiding beheersen aan taalvaardigheden aan het eind van hun opleiding? Wat beheersen ze daarvan, en wat niet? Wat kan de opleiding doen om de situatie nog te verbeteren?

Er zijn landelijk vastgestelde competenties van het beroep, stelt Van der Westen, en als een opleiding aan de slag wil met taalbeleid, dan is de eerste stap om de impliciete taaleisen binnen die beroepscompetenties te expliciteren. Die exercitie geeft vaak al de bewustwording van wat dat vraagt van studenten. Het onderwijs wordt zo ingericht dat studenten die dat nodig hebben kunnen werken aan hun taalverwerving. Het toetsbeleid wordt mede gericht op de taaleisen die worden gesteld binnen het toekomstige beroep.

Studenten doen het zelf. Als ze een opdracht krijgen een individueel leerverslag te schrijven, moeten ze zelf bedenken dat je bij een andere student naar zo'n individueel leerverslag kan vragen als voorbeeld. Zij moeten leren zwemmen, zij moeten het zelf uitvinden. Taalgericht vakonderwijs biedt het aan. Maar taalontwikkelen onderwijs betekent dat de student zelf in de jungle het pad vindt. De ontwikkeling van een actieve en zelfstandige leerhouding staat dan centraal.

Veel studenten hikken ertegen aan dat ze zelf hun taalvaardigheidontwikkeling ter hand moeten nemen. Bij studenten met dyslexie, bij veel Nederlandse studenten, is de weerstand soms groot, maar ook bij NT2'ers. De eerste taak is door die weerstand te breken, de student te laten zien waar hij aan moet werken en dat hij de enige is die dat proces kan inzetten. Soms duurt dat een module. In de stage in het derde jaar zijn er opeens heel veel eisen: de ene student kan daarin mee, en de andere heeft meer ondersteuning nodig. Je ziet ook een toename van de vraag om ondersteuning van taalvaardigheid bij het afstuderen, en bij het solliciteren naar een afstudeerplek. Sommige studenten komen niet door de sollicitatie en horen dat het aan de taal ligt. Er is geen aparte eindtoets Nederlands, alle toetsing is geïntegreerd, in relatie tot de opleidingscontext. De eindtoets bij de propedeuse (1 studiepunten) houdt in dat een student kan aantonen dat hij zijn begintekst heeft geanalyseerd en de leerdoelen vastgesteld, en dat hij twee teksten voor de opleiding met voldoende resultaat heeft geschreven. Tot slot moet hij laten zien dat hij in staat is ter plekke een voldoende tekst te schrijven, die overigens niet 100% foutloos hoeft te zijn.

Dat geeft zicht op de taalvaardigheid van de student, want dan weet je zeker dat de student de tekst zelf heeft geschreven. Het gebeurt niet vaak dat iemand van de studie afmoet omdat hij zijn studiepunten voor taalvaardigheid niet heeft gehaald, maar het gebeurt wel.

Bij een reorganisatie binnen de Haagse Hogeschool is duidelijk geworden hoe belangrijk de steun van het management is voor het Ondersteunend Onderwijs. De sectordirectie, die het taalbeleid heeft ingezet, ondersteunde dit beleid voor de volle 100% en stelde het ondersteunend onderwijs ook verplicht. Deze sectordirectie is weggefallen, en nu vindt het College van Bestuur dat opleidingen/academies een eigen keuze moeten maken voor taal en taalbeleid. Daardoor zijn er opleidingen afgefallen louter en alleen vanwege een financiële rekensom, en is de situatie dat elke opleiding opnieuw overtuigd moet worden van het nut en de opbrengst van een taalbeleid. Opleidingen die niet meedoen met het model sturen wel vaak taalzwakke studenten naar Ondersteunend Onderwijs, maar doen niet mee met een toetsing van alle studenten en een taalbeleid binnen het curriculum waarmee taalontwikkeling structureler wordt opgepakt.

Monica van der Hagen vindt het in Fontys Lerarenopleiding behaalde taalvaardigheidsniveau het beste bij studenten Nederlands. De situatie is daar ook het gunstigst, omdat taal in deze studie niet alleen het voertuig, maar ook het studieobject is. Toch zou ze ook voor de opleiding Nederlands het niveau nog verder willen verbeteren. Bij andere opleidingen zijn er meer zorgen over taalgebruik en taalverzorging van studenten aan het eind van de studie, zo weet ze, bijvoorbeeld bij Spaans en Frans. Daar speelt ook het probleem van studenten die van huis uit niet-Nederlandstalig zijn.

De Werkgroep Taalbeleid op Fontys Lerarenopleiding is nu nog voornamelijk remediërend bezig. Maar ze heeft een verder gelegen doel, dat in de lijn ligt van Taalgericht Vakonderwijs. Een onderzoek onder alle opleidingen over wat er nu al gedaan wordt op dit gebied, heeft aan het licht gebracht dat bijvoorbeeld de opleiding aardrijkskunde al in die richting werkt.

Ook is gebleken dat er bij studenten en docenten veel belangstelling is voor de keuzemodule Lesgeven in meertalige klassen, nu alleen verplicht bij Nederlands, maar vanaf het studiejaar 2008-2009 ingebed in alle curricula van Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

2.11 Universiteit: het begin

Wat moeten studenten beheersen aan taalvaardigheden als ze een universitaire studie binnenkomen?

We spraken daarover met Jeanne Gakeer en Robert Jan de Paauw (Erasmus Universiteit), die betrokken waren bij de taaltoets voor eerstejaars Rechtsgeleerdheid die in 2006 voor het eerst werd afgenomen.

Gaakeer en De Paauw geven allereerst meer achtergrondinformatie over de totstandkoming en de aard van de taaltoets. Al langer was er bij hen en hun collega's het gevoel dat hun studenten slecht schreven, slechter dan vroeger. Maar zulke gevoelens zijn al geuit sinds Socrates, dus er was behoefte te onderzoeken of dit werkelijk zo was. Doordat het College van Bestuur van de Universiteit speciaal geld beschikbaar stelde aan de Faculteit voor het aandachtspunt taal, werd het mogelijk een toets te ontwerpen en te incorporeren in het studiemateriaal.

De toets is in 2006 twee keer afgenomen: aan eerstejaars studenten die het vak Integratie volgden (in het derde trimester), en aan eerstejaars studenten binnen het vak Inleiding in de Rechtswetenschap (in het eerste trimester). In totaal is de toets door meer dan duizend studenten gemaakt.

De toets is een directe meting van schrijfvaardigheid (in tegenstelling tot bijvoorbeeld de Pabo-toets). Bij de eerste afname werd de studenten gevraagd een juridisch betoog te schrijven vanuit een van de drie procesposities (advocaat van de verdachte, officier van justitie, rechter); bij de tweede was de opdracht de haalbaarheid in te schatten van het zesde herzieningsverzoek inzake de zaak-Van Leeuwen dat gedaan was aan de Hoge Raad. De studenten kregen bij beide opdrachten maximaal acht uur de tijd, schreven de tekst thuis of op een andere door hen te bepalen plaats en leverden de tekst digitaal in. Spellingcontrole was toegestaan, evenals het gebruik van handreikingen voor het schrijven en van de aangereikte bronnen.

De toets was diagnostisch en droeg een pilotkarakter, waardoor hij op grond van het examenreglement de studenten geen meetellende onvoldoende kon opleveren.

De teksten werden bij de eerste afname beoordeeld op opbouw, formulering, begrijpelijkheid, stijl, presentatie, en op inhoudelijk-juridische gronden. Bij de tweede afname werd slechts beoordeeld op correctheid van taalgebruik en juridische kwaliteit van het betoog, omdat analyse van de eerste resultaten een sterke correlatie liet zien

tussen enerzijds correctheid (formulering) en anderzijds begrijpelijkheid, stijl en zelfs presentatie.

In welke mate beheersen de studenten de nodige taalvaardigheden bij binnenkomst in de studie?

Gakeer en De Paauw vinden dat hun toets door toch zeker 75 % van de studenten bij binnenkomst in de studie foutloos gemaakt zou moeten kunnen worden voor zover het de talige kant betreft. Maar niemand schreef foutloos. Een grote groep studenten (46 %) bleek spelling, interpunctie en grammaticaal correct formuleren onvoldoende te beheersen. Een kleine groep van hen (3%) zette teksten op papier die onleesbaar en onbegrijpelijk zijn; zij zullen intensief onderwijs nodig hebben om ooit een scriptie te kunnen schrijven.

Niet alleen de correctheid en begrijpelijkheid laten te wensen over, ook het structureren van het betoog is in het geding. De Paauw vindt aan veel van de betogen op geen enkele manier te zien dat de studenten als leerlingen in het vwo bij Nederlands betogen hebben leren schrijven (terwijl dat wel aannemelijk is, omdat dit voorkomt in de eindtermen van het examenprogramma).

Gakeer en De Paauw denken niet dat de grote hoeveelheid fouten op de punten correctheid en begrijpelijkheid voort kunnen komen uit het feit dat de studenten in hun teksten een voor hen nieuwe vaktaal moeten hanteren (en daardoor te weinig aandacht overhouden voor de vormkant van het schrijven). De juridische begrippen zijn van tevoren allemaal uitgelegd, en ongeveer even basaal als een hamer voor een timmerman. Een rol kan wel hebben gespeeld dat de toets geen meettend cijfer opleverde, waardoor studenten minder aandacht hebben besteed aan het opleveren van een zo goed mogelijk product. Uit de aanwezigheid van vormen als ** ik wert of * ik werdt* in hun teksten valt af te lezen dat ze zelfs de spellingcontrole niet gebruikt hebben; deze vormen worden onherroepelijk herkend.

Hoe denken Gakeer en De Paauw over de beheersing van andere taalvaardigheden door de eerstejaars studenten? Omdat ze op die gebieden niet getoetst hebben, kunnen ze hierover geen onderbouwde mening hebben, stellen ze. Wel vragen ze zich af of iemand een goed mondeling betoog zou kunnen houden die dat schriftelijk niet kan, en vermoeden ze een correlatie tussen moeite hebben met een betoog *schrijven* en een betoog *lezen* als het gaat om het opmerken van tekstmarkers als *ten eerste, vervolgens, tot slot*.

Hoe komt het dat de studenten de bewuste vaardigheden niet beheersen?

Gakeer denkt dat er te weinig aandacht voor is geweest in het voortgezet onderwijs, en dat dat te maken heeft met de didactiek van het studiehuis. Ze is zelf negen jaar lang docente Engels geweest aan het Roncalli College in Bergen op Zoom, dat vanouds is ingesteld op een hoge mate van zelfwerkzaamheid. De vergelijkbare aanpak van het studiehuis is in het hele voortgezet onderwijs ingevoerd zonder voldoende voorbereiding en training van docenten, in het algemeen zonder voldoende aandacht voor pedagogisch-didactische en organisatorische aspecten ervan. Als een leerling in de studiehuis-aanpak iets niet al kán, wordt hij er niet genoeg met de haren bijgesleept om het te leren of te verbeteren. Velen zouden bij de hand genomen moeten worden die die hand niet toegestoken krijgen. Specifiek voor schrijven geldt dat leerlingen er misschien gewoon te weinig aan doen, behalve materiaal van internet zoeken. Ook is de landelijke toetsing van schrijfvaardigheid afgeschaft, wat niet bevorderlijk lijkt voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid.

Een andere oorzaak is het feit dat iedereen toelaatbaar is tot de studie Rechten: er is geen numerus fixus, er is geen instaptoets, er zijn geen toelatingseisen anders dan het vwo-diploma. Dat gaat samen met een toenemende cultuur van consumentisme, gemakzucht, te weinig inzet en inzicht. Alles moet aangereikt worden. Studenten spreken van "les" en "school" in plaats van "college" en "universiteit", en redeneren: als ik naar mijn les ga, moet ik een voldoende kunnen halen. Zelfs ouders van studenten denken soms dat een vwo-diploma een *garantie* is voor het behalen van een universitaire studie: "Mevrouw, mijn zoon heeft een onvoldoende voor uw vak, wat denkt u daaraan te doen?" Studenten zien dus ook niet in dat zij een taalprobleem hebben, waaraan *zij* iets moeten doen.

Wat onderneemt de Faculteit Rechtsgeleerdheid om de taalvaardigheid van binnenkomende studenten te verbeteren?

Er bestaat een plan om in het eerste jaar een klein aantal colleges te verzorgen over juridisch schrijven en over algemene taalvaardigheid, wat afgesloten zou worden met een schrijfopdracht. Studenten die deze onvoldoende maken, zouden zich verplicht moeten laten bijspijkeren tot ze de toets kunnen halen. De vraag is echter of dit plan haalbaar zal blijken in het hele curriculum. Aan de colleges en de toets zouden studiepunten gekoppeld moeten worden, en waar ergens studiepunten bijkomen, gaan ze ook ergens vanaf; de vraag is dan waar.

Vanaf het collegejaar 2008-2009 vindt een ingrijpende herziening van het onderwijscurriculum plaats. In het kader van die vernieuwing zal er meer aandacht zijn voor vaardigheden, en daarmee voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.

2.12 Universiteit: het eind

Wat moeten studenten aan het eind van hun studie, in dit geval Rechtsgeleerdheid, beheersen aan taalvaardigheden?

De studenten zouden dan over een goede algemene en juridische taalvaardigheid moeten beschikken om te kunnen functioneren op bijvoorbeeld een advocatenkantoor, stellen Gakeer en De Paauw.

Alles in de juristerij is eigenlijk lezen en schrijven! Maar in de hele opleiding wordt eigenlijk te weinig geoefend met schrijven. Na het vak Integratie kan het gebeuren dat studenten een paar jaar niet meer schrijven, tot aan hun masterscriptie. En dan blijkt pas dat hun taalvaardigheid tekort schiet, en moet er eindeloos gecorrigeerd en besproken worden. Een probleem daarbij is natuurlijk dat de begeleidende docent niet betaald wordt om alsnog spellingonderwijs te geven, maar om de student te leren juridisch te denken en te schrijven. Ook kan het zijn dat de studie van de student definitief strandt bij het schrijven van de masterscriptie.

Oplossing zou kunnen zijn een curriculumherziening die leidt tot meer aandacht voor en oefening in het juridisch schrijven, met een verplichte schrijfopdracht in het eerste jaar, papers, een bachelorscriptie en dan pas de masterscriptie. En met de ruimte om het schrijven ook qua taalvaardigheid te mogen begeleiden.

3. Drempels en doorlopende leerlijnen: een beschouwing van de interviewresultaten

In dit hoofdstuk beschouwen we de interviewresultaten vanuit het perspectief van doorlopende leerlijnen. We doen dat allereerst per domein van het taalonderwijs (par. 2.1). Daarna doen we hetzelfde per drempel ofwel overgang van de ene schoolsoort naar de volgende (par. 2.2). Tenslotte gaan we kort in op het rapport *Over de drempels met rekenen en taal* (par.2.3).

Bij alle beschouwingen moet worden bedacht dat de geïnterviewde experts natuurlijk niet representatief zijn voor alle experts die in de betreffende sectoren werkzaam zijn. Hun ervaringen, meningen en wensen zijn dus niet meer dan indicatief - maar ook niet minder.

3.1 De domeinen van het taalonderwijs

3.1.1 Leesvaardigheid

Technisch lezen wordt aan de orde gesteld door de geïnterviewden uit de sector *basisonderwijs*. Volgens Franssen zijn verschillen in resultaten tussen basisscholen op het gebied van technisch lezen herleidbaar tot verschillen in kwaliteit van het onderwijs dat de leerlingen hebben gekregen, en veel minder tot verschillen in achtergrondkenmerken van leerlingen (zoals bij begrijpend lezen). Wel wordt er naar zijn mening in het algemeen voldoende gerichte aandacht aan dit onderdeel besteed en zijn de meeste methodes op dit gebied van behoorlijke kwaliteit.

Droop en Biemond wijzen op het belang van het *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Als kinderen problemen hebben met technisch lezen, hebben ze op alle niveaus van verwerking van taal problemen. Het is daarom van groot belang dat het leesonderwijs van voldoende kwaliteit is. Er zijn nu protocollen voor de onderbouw en de bovenbouw van het basisonderwijs, voor het speciaal basisonderwijs, voor het voortgezet en hoger onderwijs. Op dit moment wordt een protocol voor het mbo ontwikkeld. Zo ontstaat een doorlopende leerlijn voor leerlingen met leesproblemen. Volgens Droop en Biemond moet voor technisch lezen AVI-niveau 9 worden beheerst aan het einde van de basisschool.

Begrijpend lezen krijgt volgens Franssen eveneens in het algemeen voldoende gerichte aandacht in het *basisonderwijs* aan de hand van methodes van voldoende kwaliteit. Verschillen in prestaties van leerlingen hangen hier relatief meer samen met verschillen in achtergrondkenmerken van leerlingen zoals hun woordenschat, technische leesvaardigheid, intelligentie en kennis van de wereld, dan met verschillen in kwaliteit van het gegeven onderwijs. De laatste jaren zijn methodes veel meer aandacht gaan besteden aan leesstrategieën; toch is volgens recent onderzoek het niveau van het leesonderwijs niet gestegen ten opzichte van de periode daarvoor. Hier geldt dat de kwaliteit van de methode niet direct zichtbaar hoeft te zijn in de kwaliteit van het gegeven onderwijs: de leerkrachten doen met een goede methode niet altijd de goede dingen. Leraren moeten ondersteund worden bij de invoering van nieuwe methodes.

Haverkort vindt het belangrijk dat leerlingen bij binnenkomst in het *vmbo* van een tekst kunnen zien wat het onderwerp is in een tekst, en dat ze kunnen aangeven waarvoor en voor wie een tekst bedoeld is. Ze zouden in het primair onderwijs met informatieve en amuserende teksten in aanraking moeten zijn geweest en misschien ook met een betoogje. Daarnaast moeten leerlingen weten wat een alinea is. Verbanden tussen alinea's hoeven ze nog niet eens te zien, als ze maar wel van het begrip alinea hebben gehoord. Ook essentieel is dat leerlingen het verschil kennen tussen een regel en een zin.

In de praktijk ziet Haverkort vaak dat leerlingen begrippen als titel en alinea niet kennen, en dat ze de structuur van een tekst niet zien. Ze kunnen wel een woordenboek gebruiken, maar dat ze een woord soms ook kunnen begrijpen door verder te lezen, weten ze niet. Ze vindt het moeilijk om in het algemeen aan te geven wat leerlingen wel en niet beheersen. Het verschilt per aanleverende school en per leerling en het is moeilijk meetbaar. De leesvaardigheid van leerlingen bij binnenkomst is wel beter dan hun schrijfvaardigheid.

Aan het einde van het *vmbo* ziet Haverkort dat leerlingen het overzicht vaak niet hebben over een tekst, geen geduld hebben om de hele tekst te lezen, en niet meer de moeite nemen om de laatste vragen te beantwoorden. Deze generatie is volgens Haverkort een 'zapgeneratie', die zich niet meer kan fixeren op een lange tekst. De leerlingen zijn gewend om snel-snel stukjes te lezen en steeds tussendoor uitstapjes te maken naar andere dingen. Echt een tekst lezen, eerst de tekst doorkijken, leesstrategieën toepassen, die moeite nemen ze niet.

Voor het maken van een samenvatting kun je de leerlingen trucjes leren, stelt Haverkort: onderstrepen en delen van de tekst nummeren. Dat pikken leerlingen op als je het steeds herhaalt. Ze doen braaf wat er gevraagd wordt en dan is het resultaat redelijk. Maar of het echt samenvatten is, vraagt Haverkort zich af.

De Wit vindt dat leerlingen bij binnenkomst in het *havo/vwo* de hoofdgedachte uit tekstjes en alinea's moeten kunnen halen en een eenvoudige samenvatting moeten kunnen maken. Het gaat dan om teksten op het niveau van de Kidsweek junior. Eenvoudige leesstrategieën, ook om hun schoolboeken te lezen, horen ook tot de basisschoolstof. Iets als mindmapping zou volgens haar ook heel zinvol zijn, om vat te krijgen op de structuur van teksten. Volgens haar kun je dat juist kinderen op de basisschoolleeftijd bijbrengen. De Wit en haar collega's vinden de leesvaardigheid van hun leerlingen wel voldoende als leerlingen het *havo/vwo* binnenkomen.

Aan het einde van *havo/vwo* moeten *vwo*-leerlingen teksten kunnen lezen op het niveau van de NRC, *havo*-leerlingen op het niveau van een goede streekkrant. Ook moeten ze, vooral ten behoeve van het hoger onderwijs, een tekst goed kunnen samenvatten in het kader van gedocumenteerd spreken of schrijven. De Wit laat zich niet expliciet uit over de vraag of leerlingen deze doelen ook bereiken, maar noemt leesvaardigheid niet als problematisch onderdeel.

ROC's zijn momenteel bezig om de taalvaardigheid in kaart te brengen van studenten die het *mbo* binnenkomen, aldus Kuijpers. Het taalvaardigheidniveau blijkt lager dan gedacht. Een derde deel ongeveer van de leerling-populatie is onvoldoende geletterd bij binnenkomst. Hun leesvaardigheid is onvoldoende om schoolboeken te lezen of bronnenonderzoek te doen. Dit geldt voor niveau 1 en 2, maar ook voor niveau 3 en 4. In de schoolboeken voor niveau-3/4-opleidingen zitten veel teksten op het C1-niveau uit het CEF. Dat is voor veel leerlingen te veel gevraagd; uitgevers en docenten moeten daar iets aan doen. Maar anderzijds: wanneer teksten in studieboeken worden aangepast aan de doelgroep, lopen leerlingen op bijvoorbeeld internet tegen bronnen

aan die ze niet kunnen volgen, omdat die uiteraard niet zijn aangepast. Alle docenten moeten taalbewust zijn en de taalontwikkeling van hun deelnemers stimuleren. Net als het beginniveau verschilt ook het gewenste eindniveau per opleidingsrichting en per niveau, stelt Kuijpers. Voor het hoogste niveau, 3/4, is het B2-niveau uit het CEF vastgesteld. In de kwalificatiedossiers zijn de taalvaardigheidseisen van het beroep vastgelegd.

Pullens verlangt van de *pabo*-student bij binnenkomst het ingangsniveau van de gemiddelde hbo-student. Die moet in staat zijn de gemiddelde havo-examentekst, qua woordenschat, te kunnen doorgronden, meestal teksten uit landelijke dagbladen en opiniebladen. Hij spreekt in dit verband van *elementaire geletterdheid*. Hij is ontevreden over de leescultuur van een aantal binnenkomende studenten die weinig lezen, niet dagelijks de krant lezen, geen opinieweekbladen lezen, eigenlijk niks lezen. Ze hebben vanzelfsprekend daardoor een geringere woordenschat dan studenten die dat wel doen. De problemen zitten volgens Pullens vooral bij schrijfvaardigheid en in mindere mate leesvaardigheid; deze opvatting wordt volgens hem breed in het land gedeeld. Het is dan ook vreemd dat deze domeinen niet in de ontwikkelde pabo-taaltoets zijn opgenomen, en wel spelling en grammatica. Aan het eind van de pabo moet de afgestudeerde hbo-er zijn vakbladen kunnen lezen om de ontwikkelingen daarin bij te houden. De opleiding stimuleert dat ook. Pullens merkt echter aan zijn collega's in het basisonderwijs dat vaktijdschriften heel slecht worden bijgehouden en dat zij heel slecht op de hoogte zijn van nieuwe ontwikkelingen op taalgebied. Hij hoort de klacht ook van directeuren in basisscholen, dat de vakbladen wel aanwezig zijn op school maar nauwelijks gelezen worden. Kennelijk is de opleiding niet in staat geweest om mensen te doordringen van het belang om wekelijks het vak bij te houden.

Van der Westen ziet de lacunes in taalvaardigheid, en dus ook van leesvaardigheid, van studenten die binnenkomen in de (tweedegraads) *lerarenopleiding* als heel divers. Een tekort aan leesvaardigheid noemt ze alleen bij de mbo-instroom. Leesproblemen op zich acht zij moeilijk zichtbaar. Er zijn steeds minder vakken waarbij de studenten boeken moeten bestuderen voor een tentamen. Lezen binnen projecten en binnen projectopdrachten is veel meer het zoeken en selecteren van de juiste informatie. Het wordt steeds meer lezen in de vorm van het selecteren en het trekken van conclusies. Dat is een ander soort analytisch bezig zijn dan wanneer iemand een lange tekst moet kunnen doorgronden.

Van der Hagen signaleert een taalvaardigheidprobleem van studenten bij het beantwoorden van (tentamen)vragen bij studieteksten. Het is lastig om vast te stellen wat er dan in het geding is: heeft de student de stof niet begrepen, of heeft hij de vraag niet begrepen, of de inleidende tekst bij de vraag niet begrepen? Kan hij het antwoord niet formuleren? Komt het probleem voort uit tekortschietende studievoordigheid, leesvaardigheid of schrijfvaardigheid? Het valt Van der Hagen op dat de antwoorden van studenten op de vragen vaak zo weinig to the point zijn. Maar is dat dan omdat de student er niet genoeg van af weet en er dus maar wat omheen praat, of omdat hij de juiste woorden niet kan vinden? De studenten worden natuurlijk geconfronteerd met nieuwe leerstof, en dat heeft gevolgen voor hun begrip van zowel de teksten die ze te lezen krijgen als de opdrachten die daarbij gegeven worden. Naar Van der Hagens indruk hebben studenten in het voortraject wel voldoende oefening gehad in lezen, en gaat het hier eerder om *studievoordigheid*.

Beide geïnterviewden spreken zich niet uit over het gewenste eindniveau specifiek voor leesvaardigheid.

Takeer en De Paauw van de Erasmus *Universiteit* doen geen uitspraken over het domein leesvaardigheid, omdat hun taaltoets alleen betrekking heeft gehad op schrijfvaardigheid.

Uit het voorafgaande rijst het beeld op van

- een gematigde tevredenheid met de leesvaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs en aan het begin en het einde van havo/vwo;
- een gematigde ontevredenheid aan het begin en het einde van vmbo;
- en een relatief sterke ontevredenheid aan het begin en het einde van de pabo en het begin van het mbo.

De uitspraken van de geïnterviewden van de lerarenopleidingen leveren geen duidelijk beeld op, maar geven ook geen blijk van grote verontrusting over het niveau van de leesvaardigheid.

Het bovenstaande zou erop kunnen wijzen dat problemen rond leesvaardigheid zich vooral voordoen in de leerlijn basisonderwijs-vmbo-mbo-pabo.

Als oorzaken van lacunes in leesvaardigheid worden genoemd:

- wisselende kwaliteit van instructie (technisch lezen in het basisonderwijs);
- inadequaat gebruik van methodes (begrijpend lezen in het basisonderwijs);
- de "zappende" leesgewoonten van leerlingen (vmbo);
- schoolboekteksten boven het niveau van de leerlingen (mbo);
- gebrek aan leescultuur (pabo);
- gebrek aan studievoordigheid (lerarenopleiding).

3.1.2 Schrijfvaardigheid

In het onderwijsaanbod voor taal in het *basisonderwijs* is schrijven een van de stiefkinderen, aldus Franssen. Zijn indruk is dat leraren hier vaak relatief weinig aandacht aan besteden, de stellingen uit de methode worden vaak overgeslagen. Het wordt doorgaans ook slecht gevolgd in het leerlingvolgsysteem, omdat er geen toetsen voor zijn.

Wat hij ziet aan leerlingprestaties op het gebied van teksten schrijven, valt Franssen doorgaans tegen, zowel wat betreft de verzorgingskant als de opbouw van de tekst, de formulering, en de mate waarin de tekst aansluit bij de verstrekte opdracht. Voor een deel heeft dit te maken met de manier waarop het onderwijs wordt gegeven. De instructie heeft te veel betrekking op het onderwerp van de stelopdracht en te weinig op vragen als: hoe moet je het schrijven van een tekst aanpakken? Wat voor soort tekst moet je schrijven, en voor wie? Met welke bedoeling?

Ook Biemond en Droop zijn van mening dat schrijfonderwijs op de basisscholen te weinig systematisch plaatsvindt. Bij schrijven hoort herschrijven. Maar leerkrachten vinden het moeilijk om kinderen gerichte feedback te geven op een schrijfproduct en ze vinden het niet prettig om kinderen te vragen een stuk te herschrijven. Kinderen vinden het niet leuk om een tekst bij te stellen. Alleen als zij voor een publiek schrijven zijn ze hiervoor gemotiveerd.

Leerlingen die in het *vmbo* binnenkomen, moeten een informatieve tekst kunnen schrijven en kunnen aangeven wat hun bedoeling is met een tekst: informeren of amuseren of overtuigen, aldus Haverkort. Ze heeft de indruk dat dit in het basisonderwijs niet zo in de aandacht staat. Leerlingen kunnen wel een werkstukje schrijven, maar ze zijn minder bezig met bijvoorbeeld overtuigende teksten. De ervaring leert Haverkort ook dat leerlingen hele bergen informatie verzamelen als ze iets moeten schrijven, maar dat ze niet kunnen bepalen wat ze wel en niet kunnen

gebruiken. Ze weet niet wat de oorzaak is van de matige schrijfvaardigheid en wat het primair onderwijs er precies aan doet. Leerlingen doen volgens haar heel veel in de mediatheek. Ze denkt dat het zelf een tekst maken te weinig aandacht krijgt, het omgaan met bronnen en informatie en daar zelf iets van maken. Maar ze vraagt zich ook af of die vaardigheid wel bij de leeftijd van haar leerlingen past: “misschien vragen we iets van ze wat ze nog helemaal niet kunnen”. Haverkort vindt het tenslotte belangrijk dat de begrippen inleiding, kern en slot bekend zijn bij de leerlingen. Aan het einde van het vmbo ziet Haverkort steeds weer dat leerlingen het moeilijk vinden om de belangrijke punten uit de schrijfpdracht te halen. Hetzelfde geldt nog steeds voor het vaststellen van het schrijfdoel: waarom schrijf ik deze brief? Ze kunnen vaak niet zelf ontdekken wat het doel is, ze voeren braaf de opdracht uit. Het zelf gaan schrijven: een doel, de inleiding en een conclusie maken, dat is lastig voor vmbo-leerlingen.

De Wit vindt dat leerlingen bij binnenkomst in *havo/vwo* een eenvoudige tekst moeten kunnen schrijven en weten dat ze in alinea's moeten schrijven. Ze moeten kunnen schrijven over iets uit hun eigen leefwereld, een kort briefje, iemand voor een verjaardag uitnodigen, of een briefje naar een plaatselijke krant over iets dat er gebeurd is. Ook een eenvoudig werkstukje moeten ze kunnen maken. De Wit signaleert dat kinderen ook op de basisschool alles uit boeken en van internet halen en dat dit al helemaal geaccepteerd lijkt. De leerlingen leren zelfs niet om er zelf een inleiding of een slot bij te maken. Ze vindt de leerlingen als schrijvers vaak chaotisch en weinig precies, zonder dat ze de noodzaak voelen dit te veranderen. Als oorzaak noemt De Wit de invloed van de computer. Leerlingen zijn niet meer gewend aan een tekstcultuur: de structuur en het nut van teksten worden niet altijd meer begrepen. Leerlingen vertrouwen compleet op de computer met vormgeving en spelling. Als er geen rode kronkeltjes onder staan, dan zal het wel zo zijn. Een mogelijke andere oorzaak: bij haar eigen kinderen die op de basisschool zitten, ziet De Wit dat werkstukjes niet nagekeken worden. Ze krijgen dan wel een acht, maar de fouten die in het werkstukje staan zijn niet aangestreept of verbeterd. Leerlingen aan het einde van *havo/vwo* moeten teksten kunnen schrijven voor hun eigen leeftijdsgroep, op het niveau van een blad als de *Kijk*, of een tekst voor een plaatselijke krant, stelt De Wit. Op haar school moeten ze een column kunnen schrijven, een recensie, een persoonlijk getint verslag over hun eigen ontwikkeling, een betoog en een beschouwing. Dit alles vindt De Wit een absolute voorwaarde voor de overstap naar het hoger onderwijs. En ze moeten kunnen schrijven over een taalkundig onderwerp, met een heel klein beetje wetenschappelijke inslag. De schrijfvaardigheid van de leerlingen op het eind van *havo/vwo* vindt De Wit redelijk, als je als docent er genoeg tijd en aandacht aan besteedt.

ROC's zijn momenteel bezig om de taalvaardigheid in kaart te brengen van studenten die het mbo binnenkomen. De realiteit is volgens Kuijpers dat leerlingen niet genoeg beheersen. Het taalvaardigheidniveau is lager dan gedacht. Een derde deel ongeveer van de leerling-populatie is onvoldoende geletterd bij binnenkomst in het *mbo*. Hun schrijfvaardigheid is niet toereikend om zelfstandig opdrachten uit te voeren waarbij geschreven moet worden. Dit geldt voor niveau 1 en 2, maar ook voor niveau 3 en 4. De spreektaal keert ook steeds terug in wat ze schrijven, onder invloed van de nieuwe media. Leerlingen schrijven bijvoorbeeld in stukken waar dat niet past 'sms-taal' in plaats van in de standaardtaal te communiceren. Net als het beginniveau verschilt ook het gewenste eindniveau per opleidingsrichting en per niveau, stelt Kuijpers. Voor het hoogste niveau, 3/4, is het B2-niveau uit het

CEF vastgesteld. In de kwalificatiedossiers zijn de taalvaardigheidseisen van het beroep vastgelegd.

Wat betreft schrijfvaardigheid moet een student bij binnenkomst in de *pabo* in staat zijn om eigen gedachten en meningen aan het papier toe te vertrouwen, aldus Pullens. Een havist moet in principe getraind zijn in het schrijven van een betoog, een verhaal of een eenvoudig artikel. Hij is heel erg negatief over de *schrijfvaardigheid* van vooral de mbo-ers, maar ook de havisten; de vwo-ers zijn gelukkig wat beter. Hij vindt dat binnenkomende pabo-studenten gemiddeld een heel slechte schrijfvaardigheid hebben. Dat heeft te maken met het feit dat schrijfvaardigheid in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs slecht gegeven wordt en in veel gevallen gewoon niet gegeven wordt. Als de leraar tijd tekort heeft, gaat dat vrijwel altijd ten koste van schrijfvaardigheid/stelvaardigheid.

Ook laat de schrijfdidactiek te wensen over. Voor spelling en aanvankelijk lezen bestaat een redelijk goed uitgedachte didactiek, kennis over hoe je dat het beste bij kinderen kunt aanleren, bij schrijfvaardigheid volgens Pullens niet. Het probleem in de opleiding is niet dat studenten het heel erg moeilijk vinden om hun ideeën te structureren: zinsbouw, tekstopbouw, verbanden tussen alinea's, redeneringen opbouwen, gebruiken van wat complexere zinnen met voegwoorden. Ze doen uitspraken die niet aan de praktijk getoetst zijn, waar nauwelijks onderzoek aan ten grondslag ligt, losse flodders. Pullens wil sms en msn niet de schuld geven, maar hij heeft soms wel het gevoel of de studenten hun gedachten op papier zetten alsof ze aan het sms-en of msn-en zijn.

Het gebrek aan schrijfvaardigheid wreekt zich in de pabo omdat docenten van studenten heel veel schrijfproducten verlangen in de vorm van reflecties waarin ze terugkijken op de praktijk en plannen maken voor het vervolg in die praktijk.

Pullens vindt dat elke afgestudeerde hbo-er in staat moet zijn om publicabele artikelen te schrijven, nota's, en een beleidsplan. Een beginnende leraar basisonderwijs moet in staat zijn om artikelen te maken voor zijn eigen basisschool, en om een bijdrage te leveren aan een schoolkrant en aan andere schriftelijke producten die op een basisschool voorkomen. Hij laat zich niet expliciet uit over de mate waarin dit doel gehaald wordt.

Van der Westen ziet de lacunes in taalvaardigheid, en dus ook van leesvaardigheid, van studenten die binnenkomen in de (tweedegraads) *lerarenopleiding* als heel divers. Een tekort aan schrijfvaardigheid noemt ze alleen bij de mbo-instroom. De meeste tekorten liggen voor haar niet op het gebied van schrijven. Aan schrijfvaardigheid wordt echter veel belang gehecht en voor de meeste docenten en opleidingen maakt schrijfvaardigheid het eerst en meest zichtbaar dat er tekorten zijn op taalgebied. Als je tekorten op het gebied van spreekvaardigheid - anders dan spreekangst - weg wil werken, als je wil werken aan woordenschat (woorden in de juiste context gebruiken) of grammatica, dan zie je bij schrijfvaardigheid de eerste verbeteringen, die pas later bij spreekvaardigheid tot uiting komen. Informeel taalgebruik wordt bijvoorbeeld eerder herkend in schrijfvaardigheid als foutief en verbeterd, terwijl dat later pas doorwerkt bij spreekvaardigheid.

Van der Hagen vindt schrijfvaardigheid wel het grote knelpunt van de binnenkomende studenten in de lerarenopleiding. Als zij studenten vraagt of ze in het voortgezet onderwijs wel eens feedback hebben gehad op hun teksten, snappen ze niet wat zij bedoelt. Bij doorvragen blijkt dan dat ze wel degelijk af en toe een tweede versie van hun tekst hebben moeten schrijven. Maar wat ontbroken blijkt te hebben, is *gerichte feedback* op één aspect van hun tekst (of een paar aspecten), waarbij de docent een bepaald schrijfprobleem van de leerling diagnosticeert en de leerling ertoe aanzet in

een volgende tekst speciaal voor dat probleem oplossingen te zoeken. Gerichte feedback op teksten zou volgens Van der Hagen bij alle schoolvakken aan de orde moeten zijn, ook bij bijvoorbeeld geschiedenis en wiskunde, en het zou duidelijk moeten zijn hoe een school omgaat met tekortkomingen in teksten. Beide geïnterviewden laten zich niet specifiek uit over het gewenste eindniveau voor schrijfvaardigheid.

Gakeer en De Paauw lieten hun studenten na binnenkomst in de (Erasmus)universiteit als toets een juridisch betoog schrijven dat zij beoordeelden op opbouw, formulering, begrijpelijkheid, stijl, presentatie, en op inhoudelijk-juridische gronden. Zij vinden dat hun toets door toch zeker 75 % van de studenten bij binnenkomst in de studie foutloos gemaakt zou moeten kunnen worden voor zover het de talige kant betreft. Een grote groep studenten (46 %) bleek echter spelling, interpunctie en grammaticaal correct formuleren onvoldoende te beheersen. Een kleine groep van hen (3 %) zette teksten op papier die onleesbaar en onbegrijpelijk zijn, en zal intensief onderwijs nodig hebben om ooit een scriptie te kunnen schrijven. Niet alleen de correctheid en begrijpelijkheid lieten te wensen over, ook het structureren van het betoog was in het geding. Gakeer en De Paauw vinden aan veel van de betogen op geen enkele manier te zien dat de studenten als leerlingen in het vwo bij Nederlands betogen hebben leren schrijven. Zij wijten een en ander aan de studiehuis-aanpak in de tweede fase: veel leerlingen zouden bij de hand genomen moeten worden die die hand nu niet toegestoken krijgen. Specifiek voor schrijven geldt dat leerlingen er misschien gewoon te weinig aan doen, behalve materiaal van internet zoeken. Ook is de landelijke toetsing van schrijfvaardigheid afgeschaft, wat niet bevorderlijk lijkt voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid.

Aan het eind van de studie zouden de studenten over een goede algemene en juridische taalvaardigheid moeten beschikken om te kunnen functioneren op bijvoorbeeld een advocatenkantoor, stellen Gakeer en De Paauw. Alles in de juristerij is eigenlijk lezen en schrijven! Maar in de hele opleiding wordt eigenlijk te weinig geoefend met schrijven. Het kan gebeuren dat studenten een paar jaar niet meer schrijven, tot aan hun masterscriptie. En dan blijkt pas dat hun taalvaardigheid tekort schiet, en moet er eindeloos gecorrigeerd en besproken worden. Ook kan het zijn dat hun studie dan definitief strandt. Oplossing zou kunnen zijn een curriculumherziening die leidt tot meer aandacht voor en oefening in het juridisch schrijven, met een verplichte schrijfopdracht in het eerste jaar, papers, een bachelorscriptie en dan pas de masterscriptie. En met de ruimte om het schrijven ook qua taalvaardigheid te mogen begeleiden.

Uit het voorafgaande rijst het beeld op van een vrij algemene onvrede met betrekking tot het niveau van schrijfvaardigheid, zowel aan het begin als aan het eind van iedere opleiding. De enige uitzondering hierop wordt gevormd door de geïnterviewde voor havo/vwo, die stelt dat een redelijk niveau voor schrijfvaardigheid aan het einde van havo/vwo te behalen valt, mits de docent er voldoende tijd en aandacht aan besteedt. Maar juist aan deze voorwaarde wordt volgens veel andere geïnterviewden niet voldaan.

Als oorzaken voor lacunes in schrijfvaardigheid worden genoemd:

- docenten besteden er te weinig tijd en aandacht aan (basisonderwijs, pabo, universiteit);
- geen procesgerichte instructie (basisonderwijs, pabo);
- geen gerichte feedback op schrijfproducten (basisonderwijs, havo/vwo, lerarenopleiding);

- te veel van internet halen, te weinig zelf tekst maken (vmbo, havo/vwo);
- invloed van sms-taal (mbo);
- studiehuis-aanpak in havo/vwo (universiteit);
- geen landelijke toetsing schrijfvaardigheid in havo/vwo (universiteit).

3.1.3 Spreek- en gespreksvaardigheid

Voor het begin van het *basisonderwijs* zouden volgens Droop en Biemond streefdoelen moeten zijn dat kinderen in staat zijn om zich te handhaven in een groep, in enige mate zelfredzaam zijn en de taalmiddelen beheersen die daar voor nodig zijn. Het gaat dan om taal in sociale relaties, bijvoorbeeld het uiten van behoeften, het begrijpen van een complimentje, het begrijpen van troostrijke en bemoedigende woorden.

Naar de mening van Franssen zijn de mondelinge vaardigheden in het algemeen stiefkinderen in het onderwijsaanbod voor taal op de basisschool. Zijn indruk is dat leraren hier vaak relatief weinig aandacht aan besteden. Lessen in mondelinge vaardigheden ziet Franssen dan ook weinig bij schoolbezoeken, en over de kwaliteit daarvan durft hij dus weinig te zeggen.

Aan het begin van het *vmbo* moeten leerlingen volgens Haverkort weten dat hun gedrag, bij een spreekbeurt of presentatie voor de klas, invloed heeft op de klas. Ze merkt dat het basisonderwijs heel veel aan spreekvaardigheid doet: leerlingen hebben ervaring met een boekbespreking of een spreekbeurtje, in de kring praten. Ze kan daar op een aardig niveau bij aansluiten, de leerlingen durven al heel wat. Volgens haar is er op het gebied van spreekvaardigheid duidelijk een fundamentje gelegd in het basisonderwijs.

Bij gespreksvaardigheid ziet Haverkort grote verschillen tussen leerlingen, die volgens haar moeilijk toe te schrijven zijn aan de basisschool waar de kinderen vandaan komen. Ze gelooft eerder dat het in het kind zelf zit. Bij samenwerkopdrachten valt haar op dat er altijd leerlingen zijn die een beetje om zich heen zitten te kijken, weinig doen en meeliften, en anderen die echt het roer nemen, meer leider zijn. Als leerlingen telefoongesprekken moeten voeren ziet zij ook altijd kinderen die daar heel goed in zijn, die de telefoon durven pakken en precies weten wat ze moeten zeggen, en anderen die helemaal hebben opgeschreven wat ze gaan zeggen.

De mondelinge taalvaardigheid aan het eind van de *vmbo*-opleiding is volgens Haverkort redelijk, al zijn het in het *vmbo* geen echte sprekers van nature. Ze laat haar leerlingen heel veel presenteren in de loop van de opleiding, opdat ze in ieder geval merken dat dat niet eng is. De grote blokkade van niet durven spreken, daar probeert ze ze overheen te helpen. Tussen klas 1 en 4 is niet zo'n enorme ontwikkeling zichtbaar: iemand die van nature geen spreker is, wordt het waarschijnlijk nooit. Maar ze wil de leerlingen wel alle handvatten geven, want in het *mbo* moeten ze ook veel spreken, bij groepswerk en bij presentaties.

De Wit en de door haar geraadpleegde collega's vinden in het algemeen de mondelinge vaardigheden op *havo* en *vwo* wel voldoende als leerlingen de eerste klas binnenkomen. Een spreekbeurt houden voor de klas wordt volgens De Wit op de meeste basisscholen wel gedaan. Een groepsgesprek leren houden vindt zij ook belangrijk: dat gebeurt volgens haar nog wel in de kleutergroepen, maar vanaf groep 5, 6 bijna niet meer.

Presentaties houden en debatteren op het einde van *havo/vwo* kunnen leerlingen volgens De Wit goed: soms zitten er echt natuurtalenten tussen.

De geïnterviewde voor *mbo* spreekt zich niet uit over het niveau van spreek- en gespreksvaardigheid.

Wat gespreksvaardigheid betreft moeten de studenten bij binnenkomst in de *pabo* als elementaire communicatieve vaardigheid hebben: in staat zijn in een presentatie hun eigen gedachten en meningen te verwoorden, in een discussie voor hun eigen standpunt te staan, aldus Pullens.

Over de spreekvaardigheid van de binnenkomende studenten in de *pabo*, hoe moeilijk die ook te meten is, is Pullens niet negatief. Hij merkt dat studenten heel goed in staat zijn een eigen mening weer te geven, te discussiëren, een redenering op te bouwen, en al merkt hij wel verschillen tussen vwo, havo en mbo, hij is er toch over de hele linie redelijk tevreden over. Als de *pabo*-studenten presentaties houden, ziet hij wel eens dat de *heao*-ers van de hogeschool met afgunst kijken naar de wijze waarop zij zich bedienen van mondelinge taalvaardigheid. De *pabo*-studenten zijn heel eloquent, vergeleken met mensen van andere, technische opleidingen. Pullens vermoedt dat in de tweede fase debatteren en andere communicatieve taalvaardigheden de aandacht voor lees- en schrijfcultuur hebben verdrongen. Studenten zijn daardoor in mondelinge taalvaardigheden de afgelopen jaren wel beter geworden.

Afgestudeerden aan het eind van de *pabo* moeten vaardig zijn in het leiden van, maar ook deelnemen aan vergaderingen en andere overlegmomenten, stelt Pullens. Ze moeten ook kunnen opkomen voor de eigen mening, en presentaties kunnen geven op ouderavonden waarin ze ouders inspireren en informatie verstrekken.

De lacunes in de taalvaardigheid van binnenkomende studenten in de *lerarenopleiding* zijn heel divers, aldus Van der Westen. Bij de *mbo*-instroom is er een tekort aan gespreksvaardigheid en spreekvaardigheid voornamelijk als het gaat om formele taal. De *mbo*'ers voldoen dus wel aan de eisen, maar ze gebruiken spreektaal, geen formele taal. Voorbeeld: 'dat komt door' in plaats van het woord 'oorzaak'. Ze kennen dat woord wel, maar ze gebruiken het niet bij bijvoorbeeld een mondelinge presentatie of een formeel telefoongesprek met een docent.

Van der Hagen vindt dat de studenten met goede vaardigheden binnenkomen en de rest snel oppakken in de opleiding. Ze durven te spreken, ze zijn gewend te discussiëren en te argumenteren. Dat betekent niet dat ze dat meteen ook allemaal kunnen in de rol van leraar, maar dat moeten ze nu ook juist leren in hun opleiding. Wel hebben nogal wat studenten moeite met passend taalgebruik. Hoe stel je je voor, hoe spreek je iemand aan die je niet kent? Dit is volgens Van der Hagen meer een probleem van onze tijd dan een manco in de vooropleiding.

De geïnterviewden doen geen uitspraken over het gewenste niveau van spreek- en gespreksvaardigheid aan het eind van de opleiding.

Gakeer en De Paauw van de Erasmus *Universiteit* doen geen uitspraken over het domein spreek- en gespreksvaardigheid, omdat hun taaltoets alleen betrekking heeft gehad op schrijfvaardigheid.

Uit het bovenstaande rijst het beeld op dat er weinig tot geen tekorten ervaren worden op het gebied van spreek- en gespreksvaardigheid, of het zou de onbekendheid met formele taal en passend taalgebruik moeten zijn bij binnenkomst in de *lerarenopleiding*. Een oorzaak van dit relatief gunstige beeld zou kunnen zijn dat het voortgezet onderwijs meer aandacht is gaan besteden aan spreek- en gespreksvaardigheid. Over de situatie in het basisonderwijs wordt op dit punt verschillend geoordeeld.

3.1.4 Luistervaardigheid

Droop en Biemond vinden dat van een leidster in de *voorschoolse educatie* gevraagd kan worden dat zij doelgericht bezig is met taalontwikkeling. Voor luisteren hoort daarbij dat kinderen het gedrag leren dat hoort bij voorlezen van prentenboeken, dat ze de routine kennen om bij de juf te zitten en de plaatjes te bekijken en tegelijk te luisteren naar wat de juf vertelt, dat ze een verhaal met plaatjes kunnen volgen. Deze vaardigheden kunnen kinderen ook verwerven in het gezin.

Naar de mening van Franssen is luistervaardigheid een van de stiefkinderen in het onderwijsaanbod in het *basisonderwijs*. Hij denkt dat bij een onderzoek naar de luistervaardigheid van de leerlingen de resultaten erg zouden tegenvallen: luisteren is, als pendant van begrijpend lezen, moeilijk, en er wordt amper onderwijs in gegeven.

In de lessen van Haverkort in haar *vmba*-klassen moeten leerlingen meebeoordelen als klasgenoten een presentatie houden. Dat kunnen ze heel goed, zonder dat het volgens haar op de basisschool veel aandacht heeft gekregen. Leerlingen luisteren daar wel veel, maar het wordt niet echt gemeten.

De Wit acht het wenselijk dat kinderen bij binnenkomst in *havo/vwo* tien minuten hun mond kunnen houden als iemand een klassikale instructie geeft. Kinderen vinden het normaal om steeds te praten en bezig te zijn, maar ze zijn niet meer gewend om eventjes te luisteren. Het zou ook goed zijn als ze programma's als Klokhuis en het jeugdjournaal zouden kunnen bespreken en een samenvatting ervan kunnen maken. Niettemin achten zij en de door haar geraadpleegde collega's de luistervaardigheid van de binnenkomende leerlingen wel voldoende.

Luistervaardigheid acht De Wit erg belangrijk als voorbereiding voor het hoger onderwijs: leerlingen moeten dan hoorcolleges kunnen volgen. Kunnen luisteren naar een tekst, je bewust worden van structuurverduidelijkers, signaalwoorden, is belangrijk en zou best weer terug mogen komen als algemeen aanvaard lesonderdeel. Er is nu onvoldoende aandacht voor.

Luistervaardigheid kan volgens De Wit in een les of drie geleerd worden. Het gaat dan om aantekeningen maken van een betoog of beschouwing die voorgelezen wordt, luisteren naar een radio- of tv-programma en de informatie gebruiken in een andere opdracht. Van haar mag luistervaardigheid ook in het examen. Ze betreurt het dat de Cito-luistervaardigheidstoetsen er niet meer zijn.

Van de overige geïnterviewden signaleert alleen Van der Westen bij de mbo-instroom in de *lerarenopleiding* een tekort aan luistervaardigheid voornamelijk als het gaat om formele taal.

De geïnterviewden doen al met al weinig uitspraken over specifiek de luistervaardigheid. Ondanks het feit dat er in basisonderwijs en havo/vwo (te) weinig aan gedaan wordt, rapporteren de geïnterviewden in het vervolgonderwijs weinig tot geen lacunes in luistervaardigheid van studenten.

3.1.5 Woordenschat

Bij binnenkomst in het *basisonderwijs* zouden kinderen een woordenschat moeten hebben van ongeveer 1500 woorden, aldus Droop en Biemond.

De meest opvallende conclusie uit hun inventarisatie *Taalvaardigheid Nederlands. Stand van zaken in 2007* vinden Droop en Biemond dat verschillen in woordenschat tussen leerlingen met verschillende etnische achtergronden niet verdwijnen gedurende de basisschoolperiode. Het verschil van twee jaar blijft constant tot en met groep 8. Het onderwijs is blijkbaar niet in staat deze kloof te dichten.

Zowel in de voorschoolse educatie als in het basisonderwijs is er volgens hen nog veel winst te halen door te werken aan de kwaliteitsverbetering van het woordenschatonderwijs. Leidsters en leerkrachten moeten gerichte activiteiten uitvoeren om de woordenschat van leerlingen te vergroten, en het is de vraag of dat nu voldoende gebeurt. Veel leraren zeggen bijvoorbeeld dat ze zich beperken tot de woorden van de taalmethode of van de spellingslijn en houden geen rekening met de achtergronden van allochtone kinderen of kinderen uit taalarme milieus. Er zou ook een relatie gelegd moeten worden tussen taal en zaakvakken. Het gaat vooral om continuïteit en een systematische aanpak.

Haverkort mist in de eerste klas *vmbo* een standaardlijst, een canon van woorden die leerlingen zouden moeten kennen aan het eind van het basisonderwijs. Ze hoopt nu maar dat haar methode de woorden heeft gekozen die van belang zijn. Het valt haar op dat de woordenschat van leerlingen en hun omgang met moeilijke woorden in teksten heel verschillend is. Leerlingen van allochtone afkomst hebben vooral moeite met abstracte begrippen en schooltaal. De ene leerling weet wel hoe hij met een moeilijk woord in een tekst om moet gaan, maar de ander pakt steeds het woordenboek en gebruikt niet de compenserende strategie om te kijken of de betekenis uit de alinea te halen is. Het valt niet uit te maken of dat nu aan een bepaalde basisschool ligt. Hoe dan ook blijft het tot het eind toe moeilijk voor veel leerlingen.

Woordenschat moet volgens De Wit ook genoemd worden in het rijtje van zaken die leerlingen onvoldoende beheersen bij binnenkomst in *havo/vwo*. De woordenschat van leerlingen is zorgelijk en lijkt elk jaar slechter te worden. Ze kunnen bij lezen de betekenis van woorden ook niet uit de context halen. Vanaf de brugklas moet volgens haar eigenlijk, ook in de bovenbouw, een woordenschriftje worden bijgehouden waarin leerlingen elke week 20 woorden noteren. Ook andere vakken moeten veel meer aandacht hebben voor woordenschat.

Volgens Kuijpers is de woordenschat een probleem bij taalzwakke leerlingen die binnenkomen in het *mbo*, zowel allochtone als autochtone, evenals jargon en vaktaal.

De gemiddelde hbo-student moet bij binnenkomst in de *pabo* in staat zijn de gemiddelde havo-examentekst, qua woordenschat, te doorgronden, meestal teksten uit landelijke dagbladen en opiniebladen, stelt Pullens. In de praktijk ziet hij heel veel variatie. Er komen studenten binnen die een heel beperkte woordenschat hebben: een woord als minaret kennen ze bijvoorbeeld niet. Hij vindt het schokkend om te merken dat sommige studenten zo'n geringe woordenschat hebben. Het heeft te maken met hun afkomst, met hun opleiding en hun eigen leescultuur. Studenten die weinig lezen, niet dagelijks de krant lezen, geen opinieweekbladen lezen, eigenlijk niks lezen, hebben vanzelfsprekend een geringere woordenschat dan studenten die dat wel doen. Ad Bok heeft onderzoek gedaan naar woordenschat en een corpus opgesteld van woorden die een pabo-student eigenlijk zou moeten kennen. Daar confronteert Pullens studenten wel eens mee: hij vraagt ze om aan te strepen welke woorden ze kennen, actief en passief, en ziet dan echt grote verschillen. Afgestudeerden, stelt Pullens, moeten kunnen opkomen voor de eigen mening en presentaties kunnen geven op ouderavonden waarin ze ouders inspireren en informatie verstrekken. Daar hoort natuurlijk ook een passende woordenschat bij: ze moeten zich kunnen bedienen van het jargon dat voor hun eigen beroepsgroep actueel is.

Van der Westen ziet de lacunes in taalvaardigheid, en dus van studenten die binnenkomen in de (tweedegraads) *lerarenopleiding* als heel divers. Bij de havo-instroom zijn de tekorten divers door de diverse instroom in havo. Bijvoorbeeld bij een student die vanuit het buitenland ingestroomd is, zijn de vaardigheden goed, maar vertonen de woordenschat, spelling en grammatica tekorten

Aan woordenschatontwikkeling wordt in haar opleiding veel aandacht besteed, maar niet in een aparte module. Als de woordenschat te klein is, is de student zelf verantwoordelijk voor het vergroten ervan. Hij moet een woorddossier bijhouden en leert zodoende optimaal gebruik te maken van de input tijdens de colleges, lessen en het lezen van studieteksten. Door met elkaar erover te praten ontdekken de studenten dat er verschil is tussen een woord begrijpen en een woord gebruiken. Dat woorddossier wordt een sport. Studenten kijken bij elkaar in hun woorddossiers en wisselen met elkaar woorden uit.

Uit het bovenstaande rijst het beeld op van een vrij algemene onvrede over het niveau van de woordenschat van een deel van de leerlingen. Regelmatig wordt gewezen op de grote verschillen in woordenschat tussen de binnenkomende leerlingen, en twijfel geuit aan de mate waarin het onderwijs erin slaagt deze verschillen te verkleinen.

Als oorzaken van lacunes worden genoemd:

- verschillen tussen leerlingen in (etnische) afkomst, opleiding en leescultuur (basisonderwijs, pabo, lerarenopleiding);
- onzekerheid over de vraag welke woorden de hoogste prioriteit hebben om aangeleerd te worden (vmbo);
- gebrek aan gerichte activiteiten op het gebied van woordenschatonderwijs (basisonderwijs).

3.1.6 Spelling en grammatica

Spelling en grammatica zijn verschillende zaken, zowel wanneer we onder grammatica zinsontleding en woordbenoeming verstaan als wanneer we er het grammaticaal correct formuleren onder verstaan. De reden dat we ze hier toch samen bespreken, is dat veel geïnterviewden ze in een adem noemen.

Aan spelling wordt volgens Franssen in het *basisonderwijs* in het algemeen meer aandacht besteed dan aan bijvoorbeeld mondelinge communicatie of stellen. Er is gerichte aandacht voor dit domein en de meeste methodes zijn op dit gebied van behoorlijke kwaliteit.

Waarom zouden de prestaties dan door docenten in het voortgezet onderwijs toch als tekortschietend worden ervaren? Volgens Franssen zou dat kunnen liggen aan het uitblijven van transfer: leerlingen zouden beter moeten leren om wat ze bij spelling leren ook toe te passen. Ook zou het referentiekader van docenten in het voortgezet onderwijs een rol kunnen spelen, wellicht verwachten ze te veel van leerlingen die uit het basisonderwijs doorstromen. Het is bijvoorbeeld volgens de kerndoelen al lang niet meer nodig dat leerlingen veel leren op het gebied van grammatica, terwijl docenten in het voortgezet onderwijs wellicht denken dat leerlingen met gemak het naamwoordelijk deel van het gezegde kunnen vinden. Bovendien hechten ze mogelijk meer aan de vormkant van taal (structuur, grammaticaliteit, spelling) dan aan de communicatieve kant. En de kerndoelen zijn vooral op dat laatste gericht.

Voor Haverkort is het voldoende als leerlingen bij binnenkomst in het *vmbo* de tegenwoordige tijd, de verleden tijd en het voltooid deelwoord kennen en correct kunnen toepassen. Ze merkt dat bijna alle basisscholen dat basispakket behandeld hebben en dat de meeste leerlingen de spellingregels op dit punt kunnen toepassen.

Ze wijst erop dat spelling steeds weer herhaald moet worden: na een vakantie staat ze het altijd wéér uit te leggen. En voor sommige leerlingen blijft het narisigheid, die zullen ook op het examen punten kwijtraken door hun spelling. Het zijn geen dyslectische kinderen, maar ze zijn er gewoon niet zo mee bezig. Haverkort is een groot voorstander van taalbeleid, maar ze merkt dat het lastig is om dat op school voor elkaar te krijgen. De enige manier om de spelling op het goede niveau te houden is volgens haar om docenten van andere vakken ook fouten te laten aanstrepen.

Ook van grammatica merkt Haverkort dat leerlingen een basispakket hebben gehad: onderwerp, gezegde, persoonsvorm en bepalingen, en meestal ook: lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord, werkwoord. De meeste leerlingen hebben deze gewenste basis ook. Ze denkt dat leerlingen op de basisschool nog niet toe zijn aan lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp.

Spelling wordt aan het eind van het vmbo verwaarloosd volgens Haverkort. Leerlingen denken dat ze het niet meer nodig hebben. Ze worden er ook niet echt op afgerekend op het examen, alleen bij Nederlands volgen aftrekpunten bij spelfouten. Het wordt door leerlingen niet geaccepteerd als de docent geschiedenis een streep zet bij spelfouten en dat meetelt. Ook het grammaticaonderwijs houdt gewoon op halverwege de vierde, omdat het niet in het examen voorkomt. Je kunt een leerling dan nog wel wijzen op een verwijzing die niet klopt in een zin, of foute meervouds- of enkelvoudsvormen, maar daar gebeurt niet zo veel meer mee. Leerlingen maken ook aan het eind van het vmbo nog veel fouten in de sfeer van 'me' en 'ze' als ze 'mijn' en 'zijn' bedoelen, fouten met 'hen' en 'hun', 'dat' en 'wat' en in de werkwoordsvormen: "ik wordt". Maar ze leggen niet het verband tussen oefeningen in spelling en grammatica, en schrijven.

Brugklassers moeten volgens De Wit bij binnenkomst in *havo/vwo* de betekenis en spelling van woorden kunnen opzoeken in een woordenboek. Het valt haar op dat kinderen voor spelling nu helemaal terugvallen op de spellingcontrole op de computer. Volgens haar beklijft de spelling van een woord op die manier niet. De Wit vindt dat leerlingen op de basisschool in ieder geval de spellingregels en de elementaire grammatica gehad moeten hebben: onderwerp, persoonsvorm, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp. Volgens haar is deze stof ook makkelijk uit te leggen op die leeftijd. Het is nu van basisschool tot basisschool verschillend wat leerlingen gehad hebben en die verschillen blokkeren het leerproces. De Wit heeft het altijd vervelend gevonden dat er niet een beter afgesproken kader was van wat leerlingen moeten beheersen na de basisschool. Ontleden gaat bij veel leerlingen al mis bij de persoonsvorm, terwijl ze dat tot aan de bijwoordelijke bepaling zouden moeten kunnen. De werkwoordsspelling in enkelvoudige zinnen beheersen de leerlingen niet, ze kennen de automatismen hiervoor niet.

Op de school van De Wit wordt extra studiebegeleiding gegeven, gericht op spelling en grammatica. Dat heeft wel enig effect. In de vierde klas merkt zij soms dat leerlingen die extra begeleiding gehad hebben, zich iets bewuster zijn van hun spelling. Binnen haar school begint de taalkwestie weer meer te leven, na jarenlang weggemoffeld te zijn. Een top-10 van veel gemaakte spelfouten hangt sinds kort in ieder lokaal en collega's durven nu naar haar toe te komen om te vragen hoe het ook weer zit met die spellingregels. Het gaat volgens haar niet alleen om spelling en grammatica, maar om taalbeleid, en dat moet door de hele school gedragen worden.

De klachten die er uit het hoger onderwijs komen over taalvaardigheid zouden er natuurlijk niet moeten zijn, stelt De Wit. De laatste zes jaar merkt zij dat spelling erg achteruit gaat. Ze moet leerlingen nu in de vierde klas toetsen geven die thuishoren in groep 8. Hetzelfde geldt voor de regels voor formuleren. Zes jaar geleden had ze nog

ruim de tijd voor spreekvaardigheid, dat wordt nu weer minder omdat er zoveel aandacht nodig is voor schrijven en spelling.

Hajer uit haar zorg dat de problematiek van taalontwikkeling in voortgezet onderwijs, mbo en hbo verengd wordt tot spelling en grammatica, en dat dat gaat doorwerken in het onderwijs. Dat vindt zij een onacceptabele ontwikkeling. De visie van leken en politici op taalontwikkeling en taalvaardigheid doet haar het ergste vrezzen.

In het *mbo* is de discussie gaande over competentiegericht onderwijs, waarbinnen taal vooral functioneel taalgebruik betekent en er daarnaast ook aandacht is voor vormkenmerken van taal. Toch is er volgens Kuijpers de noodzaak om iets te doen aan spelling en grammatica. In opleidingen op niveau 3 en 4 blijkt dat de kwaliteit van spelling en grammatica ver onder de maat is: leerlingen kunnen nog geen brief zonder spelfouten schrijven. Maar het is volgens Kuijpers ook weer niet de bedoeling dat docenten alleen spelling en grammatica gaan geven.

Als studenten binnenkomen in de *pabo* moeten ze redelijk vaardig zijn op het gebied van spelling en enige grammaticale kennis hebben die nuttig is voor spelling, stelt Pullens. Belangrijk is ook hun spellinghouding: heeft een student een spellinggeweten ontwikkeld, wil hij/zij ook goed spellen? Als een student voor de klas staat, wil hij niet afgaan voor de kinderen door fouten op het bord te schrijven; als hij een briefje aan de ouders schrijft, beseft hij dat dat zonder spelfouten moet zijn. Maar als de student een briefje aan zijn docent schrijft of een werkstuk inlevert, dan vindt hij het kennelijk niet meer zo belangrijk. Dat kan niet. Pullens wil dat studenten een hoog ontwikkeld spellinggeweten hebben, maar hij merkt dat leerlingen die van het voortgezet onderwijs komen, dat geweten niet hoog ontwikkeld hebben. Hij is minder negatief over de kennis en de vaardigheid van de studenten: zijn opleiding besteedt in het eerste jaar behoorlijk wat aandacht aan spelling en je kunt alle studenten op een acceptabel spellingniveau brengen, zo blijkt dan. Het probleem is dat ze het wel weten, maar het niet doen.

Pullens vindt overigens dat spellingonderwijs in het voortgezet onderwijs en op de basisschool veel te veel aandacht krijgt. Onderzoek toont aan dat het niet uitmaakt of een school per week een half uur, een uur, anderhalf uur of twee uur aan spelling besteedt, en nog zijn er heel veel basisscholen die ontzettend veel tijd aan spelling besteden, omdat het makkelijk te meten, makkelijk na te kijken, en een onderdeel van de Cito-toetsen is.

De discussie over grammatica is een bron van meningsverschillen onder neerlandici, stelt Pullens. Hij is van mening dat grammatica alleen nuttig is voor spelling en voor andere talen. Het is helemaal niet zo belangrijk dat studenten weten wat een voorzetselvoorwerp is of een belanghebbend voorwerp; wel belangrijk is dat ze weten dat het belangrijk is om onderscheid te maken tussen persoonsvorm en werkwoordelijk gezegde omdat ze daarmee de spelling van de persoonsvorm en van het voltooid deelwoord uit kunnen leggen. Pullens vindt het vreemd dat de taaltoets die ontwikkeld is voor pabo-studenten, vooral gaat over spelling, grammatica en woordenschat en niet over de onderdelen waar hij juist negatief over is: schrijfvaardigheid en in mindere mate leesvaardigheid.

Van der Hagen vindt dat van binnenkomende studenten in de *lerarenopleiding* meer verwacht zou mogen worden op het gebied van spelling. Bij de Taal- en spellingtoets die aan het begin van de propedeuse wordt afgenomen, bestaande uit een stukje samenvatten, een mening op papier zetten en een onderdeel spelling, geeft dat laatste

de meeste problemen. Wie over het taalbeheersings- en/of spellinggedeelte struikelt, kan deelnemen aan taalwerkgroepen en/ of spellingwerkgroepen. Uiteindelijk, na maximaal twee jaar, moeten beide onderdelen op voldoende niveau zijn, anders kan de student zijn propedeuse niet halen. Van der Hagen stelt dat taalfouten voor een deel voortkomen uit niet beheersen van regels en voor een deel uit een gebrek aan taalverzorgingsdiscipline.

In de opleiding van Van der Westen wordt een instaptoets gemaakt die voor een deel bestaat uit spelling. Studenten die deze toets onvoldoende maken kunnen kiezen of ze tot een voldoende niveau willen komen via het volgen van een module Spelling, via zelfstudie of via een combinatie. Een module Zakelijk Schrijven, waarin studenten onder begeleiding van de docent hun tekorten op het gebied van taalvaardigheid in kaart brengen, is verplicht. De eindtoets bij de propedeuse houdt in dat een student kan aantonen dat hij een eigen tekst heeft geanalyseerd en leerdoelen voor taalvaardigheid vastgesteld, en dat hij twee teksten voor de opleiding met voldoende resultaat heeft geschreven. Tot slot moet hij laten zien dat hij in staat is ter plekke een voldoende tekst te schrijven, die overigens niet 100% foutloos hoeft te zijn. Het gebeurt niet vaak dat een student van de studie moet stoppen omdat hij zijn studiepunt voor taalvaardigheid niet heeft gehaald, maar het komt voor.

Takeer en De Paauw vinden dat de door hun ontworpen taaltoets door toch zeker 75% van de studenten bij binnenkomst in de *universiteit* foutloos gemaakt zou moeten kunnen worden voor zover het de talige kant betreft. Maar niemand schreef foutloos. Een grote groep studenten (46%) bleek spelling, interpunctie en grammaticaal correct formuleren onvoldoende te beheersen. Een kleine groep van hen (3%) zette teksten op papier die onleesbaar en onbegrijpelijk zijn; deze studenten zullen intensief onderwijs nodig hebben om ooit een scriptie te kunnen schrijven. Een rol kan wel hebben gespeeld dat de toets geen meetellend cijfer opleverde, waardoor studenten mogelijk minder aandacht hebben besteed aan het opleveren van een zo goed mogelijk product. Uit de aanwezigheid van vormen als * *ik wert* of * *ik werdt* in hun teksten valt af te lezen dat ze zelfs de spellingcontrole niet gebruikt hebben.

Uit het bovenstaande rijst het beeld op van een vrij algemene onvrede over het niveau van beheersing van spelling en, voor zover de geïnterviewden zich hierover uitspreken, ook grammaticaal formuleren.

Het duidelijkst is deze onvrede aanwezig in de lijn havo/vwo-universiteit. Enkele geïnterviewden maken het onderscheid tussen kennis en vaardigheid op het gebied van spelling, en houding: de gesignaleerde lacunes bij leerlingen en studenten duiden niet exclusief op gebrek aan regelkennis, maar ook op gebrek aan inzet om de regels daadwerkelijk toe te passen.

Lacunes in kennis van en vaardigheid in zinsontleding worden door de geïnterviewden verschillend geëvalueerd, afhankelijk van het belang dat ze aan dit domein hechten: van beperkt belangrijk (basisonderwijs, pabo) via gemiddeld belangrijk (vmbo) tot belangrijk (havo/vwo).

Als oorzaken voor lacunes op het gebied van spelling worden genoemd:

- gebrek aan oefening in toepassen van de regels (basisonderwijs);
- gebrek aan inzet om de regels daadwerkelijk toe te passen (diverse geïnterviewden);
- te hoge verwachtingen van docenten voortgezet onderwijs ten aanzien van binnenkomende leerlingen (basisonderwijs);
- het niet meer meetellen van spelling in geschreven teksten op het eind van de opleiding (vmbo);

- gebrek aan afspraken over het gewenste beheersingsniveau tussen basisscholen (havo/vwo);
- ontbreken van een schoolbreed taalbeleid (havo/vwo).

3.1.7 Conclusie

Als we het voorafgaande overzien, blijkt de onvrede van de geïnterviewden vooral betrekking te hebben op de domeinen Schrijfvaardigheid, Woordenschat en Spelling/Grammatica. Bij Leesvaardigheid is het beeld gemengd, bij Spreek- en gespreksvaardigheid is het overwegend positief en bij Luistervaardigheid onduidelijk. Dat betekent dat lacunes vooral gesignaleerd worden met betrekking tot de *productief-schriftelijke* taalvaardigheid: lacunes in spelling en in grammaticaal formuleren komen immers tot uiting bij het schrijven. De *receptief-schriftelijke* taalvaardigheid is goede tweede, temeer als we aannemen dat gesignaleerde lacunes op het gebied van woordenschat nog meer betrekking zullen hebben op de passieve dan op de actieve woordenschat.

3.2 De drempels

In deze paragraaf beschouwen we de interviewresultaten vanuit het perspectief van de verschillende drempels, ofwel overgangen van een schooltype naar het volgende. We zetten daarbij ook de ideeën en suggesties van de geïnterviewden op een rij om deze drempels minder hoog te maken, en zodoende doorlopende leerlijnen te bevorderen.

3.2.1 Van voorschoolse educatie naar basisonderwijs

Uit de landelijke VVE-monitor blijkt dat ongeveer 50% van alle doelgroepkinderen in de leeftijd van 2-4 nu gerichte educatie krijgt, vooral leerlingen uit de vier grote steden. Dit percentage moet omhoog, stellen Droop en Biemond. Doelstelling moet zijn dat alle peuterspeelzalen ook educatief actief worden en dat ook de kinderopvang voor 0-4 jarigen aan taalstimulering doet. Droop en Biemond wijzen op het geld dat staatssecretaris Sharon Dijksma in juni 2007 beschikbaar heeft gesteld voor de 2-3 jarigen. Ze vinden het overigens niet zinvol om de voorschoolse educatie verplicht te stellen. Het is beter om ouders door goede voorlichting te verleiden tot voorschoolse educatie. Bovendien is er tot nu toe te weinig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van voorschoolse educatie.

Droop en Biemond wijzen op *Taallijn VVE*, een publicatie van het Expertisecentrum. Daarin zijn een aantal speerpunten uitgewerkt: interactief voorlezen, woordenschat, gesprekken, ict en multimedia, ouderbetrokkenheid. Het is niet bedoeld als een derde programma naast Kaleidoscoop en Piramide. Maar deze twee voorschoolse programma's kunnen nog wel wat impulsen gebruiken voor de versterking van de taalcomponent en *Taallijn VVE* geeft daar handvatten voor. Het bevat ook suggesties voor een gezinsportfolio, dat de taalontwikkeling wil stimuleren door ouders te betrekken bij het onderwijs van hun jonge kinderen. Zowel leerkrachten als ouders houden hierin bij welke nieuwe woorden de kinderen gebruiken, waarover ze praten en hoe hun taalschat verandert.

De vraag wie er aansprakelijk is voor te lage niveaus van taalvaardigheid, is geen eenvoudige, stellen Droop en Biemond. Iedere schoolsoort kijkt naar de toeleveraar, en het basisonderwijs kijkt dus naar de ouders. Dat lijkt een logisch mechanisme, maar waarom zou je de schuld bij anderen leggen? Iedere sector moet zich afvragen wat ze zelf kan toevoegen.

Droop en Biemond vinden dat leerkrachten basisonderwijs op de hoogte moeten blijven van nieuwe inzichten op taaldidactisch gebied. Nascholing blijft daarom erg belangrijk.

Leerkrachten werken in het basisonderwijs te weinig met expliciete taalleerdoelen. Ze voeren activiteiten met de leerlingen uit zonder dat ze zich bewust zijn van welke taalleerdoelen ze daarmee willen bereiken. Ook in de taalmethodes zijn de doelen van lessen en/of activiteiten vaak niet duidelijk; daarnaast geven de methodes weinig aanwijzingen hoe je de activiteit uit moet voeren of hoe je de instructie het beste kan geven.

Leerkrachten moeten zich ervan bewust zijn dat taal bij het leren in het algemeen een rol speelt, en niet alleen bij Nederlands. Integratie van taal en zaakvakken is van belang.

Zowel in de voorschoolse educatie als in het basisonderwijs is er nog veel winst te halen door te werken aan de kwaliteitsverbetering van het woordenschatonderwijs. Leidsters en leerkrachten moeten gerichte activiteiten uitvoeren om de woordenschat van leerlingen te vergroten. Het is de vraag of dat nu voldoende gebeurt.

Om doorlopende leerlijnen te realiseren, zo stellen Droop en Biemond, moeten leerkrachten bij de overgangen niet alleen rekening houden met wat leerlingen nog niet kunnen maar vooral ook de vaardigheden die leerlingen al verworven hebben niet negeren. Leerlingen in groep 1 en 2 hebben bijvoorbeeld leren samenwerken in groepjes, en in groep 3 en 4 wordt ze dat veelal weer afgeleerd omdat er dan vooral klassikaal onderricht wordt gegeven. Een ander voorbeeld: kinderen op de basisschool kunnen vaak plannen. In het voortgezet onderwijs wordt hier geen beroep meer op gedaan.

3.2.2 Van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs

Basisscholen zouden er goed aan doen om alle taaldomeinen onder de loep te nemen en knelpunten aan te pakken, stelt Franssen. Het gaat dan om het evalueren van de taalresultaten, het beoordelen van de didactische vormgeving, en gewoonweg meer tijd besteden aan bepaalde taalonderdelen: de stellingen uit de methode bijvoorbeeld gewoon doen in plaats van overslaan.

Het is ook verstandig als scholen kennis nemen van uitkomsten van onderzoek naar taalonderwijs. De inspectie heeft voor technisch lezen de wetenschappelijke inzichten bij elkaar gezet in het boekje "Iedereen kan leren lezen". Iets dergelijks zou ook kunnen voor andere taalonderdelen. Op dit moment is er maatschappelijk en politiek weer meer belangstelling voor het niveau van de basisvaardigheden en in dat kader voert de inspectie ook onderzoek uit naar taal. Zowel landelijk als op schoolniveau kunnen de uitkomsten van deze onderzoeken een impuls geven aan de verbetering van het taalonderwijs.

Franssen verwacht ook veel van deskundigheidsvergroting van leerkrachten, nascholing en het aanstellen van een taalcoördinator.

Wat de Pabo's betreft vraagt Franssen zich, op grond van wat hij hoort van studenten en opleidingsscholen, sterk af of de aandacht voor de vakdidactiek in het algemeen, en dus ook voor taaldidactiek, daar voldoende is.

Schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs op hun school/scholen en zouden zich dus ook moeten bezighouden met de resultaten die hun scholen behalen bij taal. Daarnaast zouden besturen ervoor moeten zorgen dat scholen waar de resultaten achterblijven, goede analyses maken om verklaringen te vinden voor de achterblijvende resultaten. Uiteraard moeten besturen scholen dan ook ondersteunen, bijvoorbeeld financieel, om verbeteringen door te voeren.

Begeleidingsdiensten zouden kunnen proberen om andere thema's dan alleen onderwijskundige op de agenda van scholen te krijgen, zoals taalonderwijs of

stelonderwijs. Het probleem is natuurlijk dat de begeleidingsdiensten marktgericht werken, en dat de scholenmarkt niet altijd om deze thema's vraagt.

Haverkort zegt nadrukkelijk dat ze weinig klachten heeft over het basisonderwijs. Ze vindt dat je gewoon moet beginnen met de kinderen zoals je ze binnenkrijgt: een stapje terug en daar pik je het op; niet zeuren of anderen de schuld geven. Wel vindt ze dat de eindtermen strakker moeten zijn voor het primair onderwijs, zodat alle basisscholen op hetzelfde uitkomen. De kerndoelen voor het basisonderwijs zijn nu te 'groot' en te algemeen beschreven. Ze verwijst naar de eindtermen voor het vmbo-examen; zo concreet zou zij ze ook graag zien voor het basisonderwijs.

Volgens De Wit moet er veel meer aandacht zijn voor taalbeleid op basisscholen en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Ook uitwisselingsprojecten tussen groep 8 en de brugklas kunnen effectief zijn, bijvoorbeeld schrijfwerk van leerlingen bekijken van elkaar, zodat de leerlingen in groep 8 zien wat ze straks moeten kunnen. En: leerlingen meer laten lezen, veel laten lezen.

Hajer vindt dat we veel meer moeten weten over wat er gebeurt op de basisschool en meer genuanceerde informatie nodig hebben voordat de vraag te beantwoorden is wat leerlingen dienen te beheersen aan taalvaardigheden. Ze heeft ook moeite met de ordening in deelvaardigheden die bij het denken hierover wordt gehanteerd. Als je de kans wilt benutten om in betekenisvolle contexten te onderwijzen, dan ligt volgens Hajer integratie van vaardigheden meer voor de hand.

Volgens Hajer is bovendien de houding van de leerling, het vertrouwen in eigen kunnen en het taalbewustzijn erg belangrijk. Kinderen moeten inzicht hebben in wat taalontwikkeling is en welke rol ze zelf kunnen spelen in hun eigen ontwikkelproces, zeker ook gezien de grotere zelfstandigheid en vraaggestuurd leren die toch de trend zijn in het voortgezet onderwijs. Taalbewustzijn en taalleerstrategieën zouden onderdeel van het taalonderwijs moeten zijn.

Bij de docent Nederlands is vaak niet bekend wat de sterke en zwakke kanten van de nieuwe leerlingen zijn: de rapportages die leerlingen meekrijgen van de basisschool gaan zelden over de taalontwikkeling van leerlingen. Hajer zou bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs graag een soort portfolio zien waarin zaken over de leerling staan als: 'ik sta hier, ik ben hier mee bezig, dit kan ik een stuk beter dan vorig jaar', zodat het voortgezet onderwijs kan voortbouwen op dat leerproces. Zij denkt dat taalverschillen in het voortgezet onderwijs zullen blijven bestaan; die zijn niet op te lossen als je maar op tijd begint met taallessen in de voor- en vroegschoolse educatie. Het onderwijs moet verschillen als uitgangspunt nemen en ze niet weg willen poetsen. Een hardnekkige mythe is volgens Hajer ook dat anderen de problemen moeten oplossen als leerlingen onvoldoende taalvaardig zijn. De opleiding zelf moet zorgen dat ze goed zicht krijgt op de sterke en zwakke kanten van leerlingen of studenten die binnenkomen en daarmee zelf aan de slag. Dit inzicht in ieders taalontwikkeling vraagt om doorlopende leerlijnen en portfolio's.

3.2.3 Van voortgezet onderwijs naar vervolgonderwijs

Hajer vindt het belangrijk dat leerlingen qua taalontwikkeling zelf ook inzicht hebben in wat ze kunnen en wat nog niet, en waar ze naartoe werken. Met name op zwarte scholen zien kinderen te weinig klasgenoten met een hoger taalniveau, door de voorselectie in het onderwijs. Zij hebben hulp nodig om zich een beeld te vormen van de taalvaardigheid waar ze naar toe werken. De leerling moet niet alleen terugblikken, maar ook bijvoorbeeld weten wat er van hem wordt gevraagd op het mbo, of welk taalniveau hij straks tegenkomt in boeken op het hbo.

Taalbeleid hoort volgens Hajer permanent op de agenda te staan. Ook docenten op het ene schooltype moeten kennis hebben van het volgende schooltype: waar gaat de leerling straks heen en wat wordt dan gevraagd aan taalvaardigheid?

Hajer vindt dat het analyseren en beschrijven van niveaus en doelen voor taalvaardigheid ook meegenomen moet worden binnen de andere vakken dan Nederlands. Er zijn ijkpunten nodig voor taalvaardigheid bij de zaak- en praktijkvakken, ook van basisonderwijs naar hoger onderwijs: afspraken waar iedereen zich dan ook aan houdt. Met alleen leerlijnen opstellen red je het niet.

Volgens haar kun je in de praktijk- en zaakvakken de daarbij horende talige situaties het beste ook binnen die vakken aanleren. Het is onlogisch en in het kader van transfer niet effectief om die situaties naar het vak Nederlands te verplaatsten. Hajer vindt dat docenten nog meer op de talige kanten van hun vak aangesproken kunnen worden, omdat die inherent zijn aan de vakwereld waarin ze leerlingen willen inleiden. Het accent zou naar haar mening moeten verschuiven van algemeen taalbeleid naar aandacht voor vakspecifieke taalontwikkeling. En in alle lerarenopleidingen zou er meer aandacht moeten zijn voor de rol van taal bij het leren. De wet BIO, die rollen van docenten beschrijft, geeft hierbij wat houvast.

Volgens Hajer ligt hier ook een taak voor de overheid. De overheid zou moeten zorgen dat taalvaardigheidsontwikkeling door de docenten in alle vakken opgepakt wordt, bijvoorbeeld door dergelijke competenties explicieter in de opleidingen te benoemen. Ze hoopt dat ook de expertisecentra van de lerarenopleidingen van de verschillende vakgebieden dit oppakken.

Ze bepleit explicitering van taalcompetenties voor schoolvakken, studierichtingen en beroepen waarbij ook aandacht wordt gegeven aan genrekenmerken in verschillende onderwijssectoren en vakgebieden. Daarvoor zou men doorlopende leerlijnen moeten gaan ontwikkelen, en die uitwerking zal veel ontwikkelwerk behoeven.

Ze wil in dit verband ook de educatieve uitgeverij in ons land noemen. Uitgevers in de Angelsaksische wereld benoemen in een leerlingenboek over bijvoorbeeld fysische geografie veel vaker ook de talige activiteiten en begrippen. Daarmee is het voor docenten makkelijker en aantrekkelijker om er aandacht aan te besteden. De uitgeverij in Nederland zien dat nog steeds niet als een belangrijke vraag in de markt.

Hajer wijst op het werk van LEONED: het beschikbaar maken van opgedane kennis in de opleidingen, het ontwikkelen van nieuwe kennis in pilots door het land en het inbrengen van de ervaringen in klankbordgroepen. De opleidingsmaterialen komen beschikbaar via een website. Thema's zijn o.a. interactief werken in de basisschool, feedback geven binnen taalgerichte vakonderwijs en het ontwerpen van taalgerichte vaklessen. Ook wordt een kennisbasis beschreven waarin door leraren benodigde kennis rondom taal, taalverwerving en taaldidactiek staat omschreven.

(zie www.leoned.nl)

Ook De Wit pleit voor een brede invoering van taalbeleid, in het kader van doorlopende leerlijnen. De basisscholen moeten al starten met taalbeleid: taal bij alle vakken meer aandacht geven en ook aandacht hebben voor de taalvaardigheid van docenten zelf. Taalbeleid moet meer, zoals in Vlaanderen, gesteund worden door het ministerie. Ook schooldirecties moeten op dit punt veel actiever worden.

Kuijpers wijst op een vergelijkbare ontwikkeling in het vmbo. Veel vakdocenten vinden dat Nederlands hoort bij de docent Nederlands. Sommige vakdocenten zijn onzeker over hun eigen taalvaardigheid. Daarom is er in het vmbo nu veel aandacht voor competentieontwikkeling voor alle docenten: naar een taalontwikkeld beroepsonderwijs.

Werken met reflectie, portfolio's en persoonlijke ontwikkelplannen ziet Kuijpers als een van de vele mogelijke manieren om met het onderwijsaanbod beter aan te sluiten bij de mbo-leerling. Meer maatwerk bieden, de leefwereld van de leerling meer centraal stellen.

Ook denkt zij dat het belangrijk is om taalbeleid te verankeren in het totale beleid, en daarop te durven sturen. Er moeten doelen gesteld worden en er moet vanuit de lijn aangestuurd worden. Opleidingen moeten niet alleen een bureau of de stafafdeling inschakelen, maar ook de eigen afdelingsleiding moet de veranderingen sturen. Een aanbeveling is om vooraf indicatoren af te spreken, doelen te stellen en naderhand te kijken of je die hebt gehaald. Er zijn veel mbo-scholen bezig met het aanscherpen van hun taalbeleid. Vanuit het Aanvalsplan Laaggeletterdheid wordt in 2008 een monitoring opgezet.

Niet iedere vakdocent hoeft een taaldocent te worden, maar een vakdocent moet wel een notie hebben van een taalprobleem waarop actie ondernomen moet worden. In het mbo is volgens Kuijpers aandacht nodig voor functiedifferentiatie binnen het beroep van docent: welke rollen en taken zijn er te onderscheiden en wie heeft welke competenties? Dan kun je ook het taalbeleid organisatorisch rond krijgen.

Kuijpers wijst op een digitaal kennisplatform over taal in de mbo, met als doel het beschikbaar stellen van *know how* en *good practices*. Doel is kennisdeling en kennisontwikkeling ten aanzien van taalbeleid Nederlands in mbo.

Naar de mening van Pullens moeten de leescultuur en de schrijfcultuur in het voortgezet onderwijs weer véél sterker worden. Hij vindt eigenlijk principieel dat dit vaardigheden zijn die studenten moeten beheersen als ze het hoger onderwijs binnenkomen. Toen Pullens zelf op de middelbare school zat moest hij een lijst van 25 gelezen werken overleggen, en zijn docent Nederlands heeft hem geweldig geïnspireerd om aan het lezen te gaan. Hetzelfde geldt voor schrijven. In de tijd dat hij op de middelbare school zat moest er elke twee weken een schrijfproduct zijn en dat werd ook heel uitdrukkelijk gecorrigeerd door de docent Nederlands. Pullens denkt dat in de tweede fase debatteren en andere communicatieve taalvaardigheden de aandacht voor lees- en schrijfcultuur hebben verdrongen.

Pullens stelt dat zijn pabo zich nu het eerste jaar veel te veel bezig moet houden met de elementaire geletterdheid. Studenten krijgen voor ze komen studeren twee weken zomercursus taalvaardigheid, vijf dagen in de week van 's ochtends negen tot 's avonds vijf. Daarbij richten de docenten zich uit pragmatische overwegingen op de onderdelen van de pabo-taaltoets: spelling, basisgrammatica, woordenschat en taalgebruik, en niet op leesvaardigheid, spreekvaardigheid, of schrijfvaardigheid. Het eerste jaar bestaat uit vier blokken: in de eerste drie blokken krijgen de studenten vrijwel wekelijks taallessen ter voorbereiding op de taaltoets. Die kunnen ze drie keer per jaar doen.

Vorig jaar is met alle docenten afgesproken gebruik te maken van een zogenaamd protocol voor taalvaardigheid: als studenten een schriftelijk product inleveren met op de eerste bladzijde al een aantal fouten, dan wordt het ongezien teruggegeven aan de student. Die moet dan eerst aan de slag met de taalfouten en als die eruit zijn wordt er verder gekeken. De taalvaardigheid van de studenten wordt niet gezien als de verantwoordelijkheid van alleen de docenten Nederlands maar van alle collega's. Daarnaast worden een aantal taalvaardigheden getraind: het schrijven van artikelen, het schrijven van leerverslagen, het schrijven van reflecties. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de website www.hogeschooltaal.nl, een computerprogramma dat studenten helpt bij het maken van schriftelijke producten. In het eerste jaar staat in de eerste drie blokken Nederlands nog op de rooster, in de vorm van elementaire

geletterdheid, daarna niet meer. Dan maakt het steeds onderdeel uit van andere leertaken.

Wilma van der Westen geeft aan dat iedere student die toelaatbaar is op de Haagse Hogeschool wordt geaccepteerd. Leerlingen met mbo-4, havo, vwo of een behaalde 21+-toets worden toegelaten, en een taaltoets maakt geen onderdeel uit van de selectieprocedure, zoals bij pabo's. De taaltoets op de Haagse Hogeschool is na de poort en geldt niet als selectie criterium. Ze vraagt zich af of het taalvaardigheidsniveau van de studenten beter zou kunnen zijn dan het is, gezien het feit dat de wereld verandert en de taalvaardigheid daarin mee. Het is de taak van elke onderwijsinstelling om de leerlingen naar een voldoende eindniveau te brengen, aldus Van der Westen. Na de poort gebeurt er heel veel met de studenten, maar niet in de zin van het wegwerken van hiaten, wel in de richting van de ontwikkeling van competenties voor het beroep. In dat kader wordt gewerkt aan taaldoelen en wel door de student zelf. Samenvattend: er worden geen extra toelatingseisen gesteld aan het niveau van taalvaardigheid.

Wel denkt ze dat er in het onderwijs een neiging is om aan te passen aan het niveau van de leerlingen of studenten, in plaats van deze uit te dagen om te gaan met en zich te handhaven in taalsituaties waarbij de gebezigde taal ver boven hun niveau zit. De docenten, de studieboeken, het educatieve materiaal, de oefenvormen passen zich aan aan het niveau van de leerling. Maar lesgeven moet gebeuren op het niveau dat uiteindelijk vereist is. Studenten komen onvoldoende tot het vereiste niveau omdat de docenten te laag gaan zitten qua taalniveau en / of geen eisen stellen aan het taalgebruik van de student zelf.

Van der Hagen ziet het als een breder probleem: bij iedere onderwijsschakel die leerlingen achter zich hebben, lijkt het opeens of ze na de grote vakantie niets (meer) kunnen, terwijl ze toch allemaal hetzelfde examen hebben gedaan. Komt dat doordat de nieuwe opleiding zijn eigen stempel wil drukken? Misschien ligt het aan het feit dat er een nieuwe aansluiting is, die voor alle partijen zoeken betekent. De studenten zoeken een antwoord op de vraag: wat willen deze docenten van ons? De docenten zoeken het antwoord op de vraag: wat willen wij van deze studenten, wat zijn onze eisen eigenlijk? Om over dat laatste te praten in verband met talige eisen, is een Taalbeleidgroep de geëigende plek.

Van der Westen zou wensen dat er in elke onderwijssoort, maar ook in werksituaties aandacht komt voor taalontwikkeling. En niet via aparte opvangprogramma's, maar gewoon geïntegreerd: taalverwerving en taalontwikkeling in de meest brede zin, waarbij ook taalgedrag hoort. Een taalbeleid moet doordringen in alle aspecten van de onderwijsinstelling en de opleiding en is breder dan bijvoorbeeld taalgericht vakonderwijs. Het is geen apart taalonderwijs, maar taalonderwijs vanuit een brede opvatting van taal. Taalgericht vakonderwijs is alleen gericht op de taal die leerlingen in het onderwijs nodig hebben, het is te weinig gericht op persoonlijke zaken als 'jezelf kwetsbaar durven opstellen', 'fouten durven maken' en 'feedback kunnen geven en ontvangen'. En als taalgericht vakonderwijs betekent dat de nadruk ligt op aanpassingen van docenten, en de didactiek en het lesmateriaal wordt aangepast, dan is Van der Westen daarop tegen. Het gaat erom leerlingen en studenten handvatten te bieden om zich te kunnen redden in situaties die hun taalniveau te boven gaan en hen door middel van de aangereikte taalleerstrategieën in staat te stellen hun taalvaardigheid tot verdere ontwikkeling te brengen.

Takeer denkt dat tekorten in taalvaardigheid te maken hebben met de didactiek van het studiehuis. De aanpak van het studiehuis is in het voortgezet onderwijs ingevoerd zonder voldoende voorbereiding en training van docenten, in het algemeen zonder voldoende aandacht voor pedagogisch-didactische en organisatorische aspecten ervan. Als een leerling in de studiehuis-aanpak iets niet al kán, wordt hij er niet genoeg met de haren bijgesleept om het te leren of te verbeteren. Velen zouden bij de hand genomen moeten worden die die hand niet toegestoken krijgen. Een andere oorzaak is een toenemende cultuur van consumentisme, gemakzucht, te weinig inzet en inzicht. Alles moet aangereikt worden. Zelfs ouders van studenten denken soms dat een vwo-diploma een *garantie* is voor het behalen van een universitaire studie: "Mevrouw, mijn zoon heeft een onvoldoende voor uw vak, wat denkt u daaraan te doen?" Studenten zien dus ook niet in dat zij een taalprobleem hebben, waaraan *zij* iets moeten doen.

3.2.4 Conclusie

Een conclusie die uit het voorafgaande duidelijk naar voren komt, is dat de meeste geïnterviewden (uit vo, mbo en lerarenopleidingen) een *taalbeleid* noodzakelijk achten, zowel longitudinaal (doorlopende leerlijnen voor taal) als latitudinaal (erkennen van de rol van taal bij andere vakken). Deze geïnterviewden leggen ook de nadruk op de noodzaak van een taalbeleid binnen hun eigen opleiding, en op de taak van de opleiding zélf om leerlingen of studenten te brengen naar een voldoende niveau voor taalvaardigheid in plaats van de verantwoordelijkheid geheel te leggen bij de leerling/student zelf en het toeleverende onderwijs.

Andere geïnterviewden (pabo, universiteit) leggen meer de nadruk op deficiënties in de vooropleiding van de student, veroorzaakt door volgens hen ongewenste veranderingen in school, cultuur en maatschappij.

De wenselijkheid van doorlopende leerlijnen wordt door een aantal geïnterviewden expliciet genoemd, evenals de noodzaak van nascholing van leerkrachten. Het stellen, bewaken en evalueren van expliciete taalleerdoelen, het hanteren van portfolio's om het taal leren in kaart te brengen en het kennis nemen van vakdidactisch onderzoek komen ook meer dan eens als wenselijkheid aan de orde.

3.3 Het rapport Over de drempels

In het begin van dit jaar verscheen het rapport *Over de drempels met taal*, in het kader van het werk van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en taal, en opgesteld in opdracht van OCW.

Het bevat een Referentiekader Taal, geïnspireerd door het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen en door het Raamwerk Nederlands (v)mbo van het CINOP.

Het Referentiekader Taal biedt niveaubeschrijvingen voor Mondelinge taalvaardigheid (subdomeinen gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid), Leesvaardigheid (subdomeinen lezen van zakelijke teksten en lezen van fictionele en literaire teksten), Schrijfvaardigheid, en Taalverzorging en taalbeschouwing. De niveaus zijn beschreven op eind basisonderwijs, eind vmbo, eind mbo-4 en havo en eind vwo.

Het Referentiekader moet ertoe leiden, aldus de opstellers van het rapport, dat op nationaal niveau

1. Nieuwe sets van eindtermen en kerndoelen worden opgesteld, die over de sectoren heen onderling samenhangen en opgesteld zijn op basis van dezelfde uitgangspunten.

2. Een monitorsysteem wordt opgesteld om de leerwinst van leerlingen van niveau 1 naar niveau 2-3-4 vast te kunnen stellen (een longitudinaal PPOON-onderzoek).
3. Het referentiekader wet wordt voor alle sectoren, en examenprogramma's daarop worden geënt.

Het rapport spreekt zich ook uit over enkele zaken die in de voorafgaande paragrafen aan de orde zijn geweest.

De eerste is "Lees zorg" (vergelijk par. 3.1.1 en 3.1.7). Daarover meldt het het volgende (p.14) :

"Het gevaar bestaat dat alle aandacht uitgaat naar de kwaliteit van schriftelijke taalproductie van leerlingen. Fouten in geschreven teksten vallen nu eenmaal gemakkelijk op. Maar we moeten de leesvaardigheid niet veronachtzamen. Heel veel informatie in het onderwijs moet worden verworven door allerlei soorten teksten, in allerlei vormen en media, te lezen en te combineren. Is een zekere leesvaardigheid voldoende om maatschappelijk functioneel te kunnen opereren, voor het leren op school is die functionele vaardigheid onvoldoende. Er zijn twee speerpunten die aandacht behoeven

1. Te veel leerlingen beheersen het technisch lezen te laat of niet: technisch lezen, met daaraan gekoppeld fonologisch inzicht, is een uiterst belangrijke voorwaarde om leerlingen tot leesbegrip en leesbeleving te brengen. Moeizaam lezen is een ernstige handicap voor schoolsucces.
2. De didactiek van beginnend lezen is in Nederland goed ontwikkeld; dat geldt veel minder voor het voortgezet onderwijs. Leerlingen in het vmbo hebben grote moeite om de leerboekteksten te begrijpen voor Nederlands, maar vooral ook voor andere vakken. Dat ligt deels aan de teksten, maar ook aan de didactiek van het begrijpend lezen: ook voor leerlingen die technisch goed kunnen lezen, blijft begrijpend lezen een probleem".

De tweede is de kwestie van Taalbeleid (vergelijk par. 3.2.4). Hierover meldt het rapport (p.14) onder meer:

"In het beroepsonderwijs (vmbo, mbo, hbo) ontstaat een beleid dat alle docenten bijdragen aan de taalontwikkeling van leerlingen en deelnemers. Dat kan onder andere in de context van taalgericht vakonderwijs. Taalgericht vakonderwijs staat voor een didactiek die gebruik maakt van het feit dat taal een belangrijke rol speelt bij het leren, wat er ook geleerd wordt. In taalgericht vakonderwijs gaat veel aandacht uit naar uitbreiding van de woordenschat en mondelinge en schriftelijke productie gericht op de inhoud van het vak. De urgentie om met zijn allen het tij te keren door aandacht te schenken aan de kwaliteit van teksten van leerlingen, zou de intrede van "taalgebruik in andere vakken" moeten vergemakkelijken. Leerlingen moeten ervaren dat taalgebruik ertoe doet, in schoolse en maatschappelijke contexten: fouten in inhoud, vorm en taalgebruik zijn fouten om van te leren, opdat ze op zeker moment niet meer gemaakt worden. Tegelijkertijd lijkt het beleid soms vormgegeven te zijn vanuit minder hoogstaande overwegingen en komt een afzonderlijke docent Nederlands niet meer vanzelfsprekend voor in het mbo en hbo. (...) Het is goed als alle docenten aandacht schenken aan taalontwikkeling in het kader van hun vak, maar juist daartoe opgeleide docenten Nederlands kunnen leerlingen daadwerkelijk op een hoger taalniveau brengen".

Het rapport van de Expertgroep is enkele maanden geleden gevolgd door een positieve beleidsreactie van OCW. Dit betekent dat de weg vrij is voor nadere invulling van de niveaubeschrijvingen en voorstellen uit het rapport.

We hopen dat de hier verzamelde wensen en meningen van tien experts uit de praktijk een rol zullen kunnen spelen bij deze invulling in de komende periode, en dat deze invulling het begin zal zijn van een oplossing voor de door hen gesignaleerde problemen.

Bijlage 1: Personalia van de geïnterviewden

Mienke Droop is senior medewerker van het Expertisecentrum Nederlands en Hennie Biemond manager bij het Expertisecentrum Nederlands. Het Expertisecentrum Nederlands werkt aan tussendoelen en leerlijnen voor taal in het primair onderwijs.

Herman Franssen is inspecteur primair onderwijs. Hij is een van de auteurs van het recente inspectierapport *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs*, en was de afgelopen jaren een van de auteurs van de hoofdstukken in het Onderwijsverslag over het taal- en leesonderwijs. Ook is hij een van de auteurs van de brochure *Iedereen kan leren lezen*. Met Cor Aarnoutse publiceerde hij het artikel *Schrijfonders in de praktijk* (Pedagogiek, jrg.23, nr. 3, 2003, p.185-198), gebaseerd op het inspectierapport *Schrijvend onderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*, Den Haag, SDU, 1999.

Fonnie Haverkort is docente Nederlands aan Scholengemeenschap Huizermaat in Huizen en bestuurslid van de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen.

Margot de Wit is docente Nederlands aan het Ds Pierson College in Den Bosch en voorzitter van de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT). Ten behoeve van het interview heeft Margot, die momenteel vooral in de tweede fase lesgeeft, ook meningen gevraagd aan VLLT-collega's Patrick Rooijackers en Twan Robben.

Maaïke Hajer is lector Lesgeven in de multiculturele school aan de Hogeschool van Utrecht en initiator van het samenwerkingsverband LEONED. LEONED is een van de landelijke expertisecentra voor de lerarenopleidingen, ingesteld door het Ministerie, en is een samenwerkingsverband tussen het lectoraat/ de faculteit Educatie, het Instituut voor Leraar en School en het Expertisecentrum Nederlands van de Radbouduniversiteit Nijmegen. De doelstelling is te stimuleren dat lerarenopleidingen leraren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs beter voorbereiden op (impliciet en expliciet) taalonderwijs in talig heterogene groepen. LEONED richt zich op verbetering van de curricula van de lerarenopleidingen.

Christel Kuijpers is senior consultant bij CINOP. Namens CINOP is zij onder andere betrokken bij het Aanvalsplan Laageletterdheid, en heeft ze als adviseur op vele ROC's contacten om bij de omslag naar competentiegericht beroepsonderwijs te zorgen voor inbedding van taal.

Theo Pullens is pabo-docent Nederlands bij Avans Hogeschool in Breda en secretaris van LOPON², de Vlaams-Nederlandse vereniging van pabo-docenten Nederlands en Nederlands als tweede taal.

Monica van der Hagen is lerarenopleider aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg, waar ze o.a. deel uitmaakt van de werkgroep Taalbeleid. Bovendien is zij lid van de sectie Nederlands als Tweede Taal van de Vereniging van Leraren in Levende Talen.

Wilma van der Westen is beleidsmedewerker voor taalbeleid op De Haagse Hogeschool en voorzitter van het Nederlands / Vlaamse Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Ze is o.a. auteur van *Goed geschreven* (Coutinho, Bussum, 2002) en *Welgespeld* (Coutinho, Bussum, 2005), publicaties die gericht zijn op de verbetering van de taal-, resp. spelvaardigheid van studenten hoger onderwijs.

Jeanne Gaakeer is hoogleraar rechtstheorie aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam, Robert Jan de Pauw is daar docent inleiding in de rechtswetenschap en van huis uit zowel jurist als neerlandicus. Beiden waren betrokken bij de taaltoets voor eerstejaars Rechtsgeleerdheid die in 2006 voor het eerst werd afgenomen en waarover de NRC berichtte op 12 januari 2007.

Bijlage 2: Interviewvragen

NB

Per geïnterviewde zijn uit deze algemene lijst de passende vragen en domeinen geselecteerd.

1. Wat vindt u dat leerlingen/studenten moeten beheersen aan taalvaardigheden als ze *binnenkomen* in:
 - het basisonderwijs
 - de onderbouw van het voortgezet onderwijs
 - de bovenbouw van het voortgezet onderwijs
 - het Mbo
 - de Pabo
 - de 2e graads lerarenopleiding
 - de hogeschool
 - de universiteitop de domeinen van:
 - leesvaardigheid
 - schrijfvaardigheid
 - spreekvaardigheid
 - luistervaardigheid
 - gespreksvaardigheid
 - woordenschat
 - spelling
 - grammaticaIn welke mate? Waarom?
2. Wat daarvan beheersen ze volgens u voldoende?
3. Wat daarvan beheersen ze volgens u niet voldoende? Graag voorbeelden, zo concreet mogelijk.
4. Hoe denkt u dat het komt dat ze dat niet voldoende beheersen?
5. Wat ondernemen u en uw opleiding (instantie, vereniging, platform) zelf tegen dit probleem?
Met welk effect?
6. Wat vindt u dat anderen tegen dit probleem zouden moeten ondernemen?
Waarom?
7. Wat vindt u dat leerlingen/studenten moeten beheersen aan taalvaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren) *aan het einde van*
 - het basisonderwijs
 - de onderbouw van het voortgezet onderwijs
 - de bovenbouw van het voortgezet onderwijs
 - het Mbo

- de Pabo
- de 2e graad lerarenopleiding
- de hogeschool
- de universiteit

Op de domeinen van:

- leesvaardigheid
- schrijfvaardigheid
- spreekvaardigheid
- luistervaardigheid
- gespreksvaardigheid
- woordenschat
- spelling
- grammatica

In welke mate? Waarom?

8. Wat daarvan beheersen ze volgens u voldoende?
9. Wat daarvan beheersen ze volgens u niet voldoende? Ook hier graag voorbeelden, zo concreet mogelijk.
10. Hoe denkt u dat het komt dat ze dat niet voldoende beheersen?
11. Wat zouden u en uw opleiding kunnen ondernemen om deze situatie te verbeteren?

Reeds uitgegeven in deze reeks

- 1 Inhoudselementen Nederlands nader onderzocht (1988)
- 2 Functionele Taalvaardigheid nader onderzocht (1988)
- 3 IBO-leerlingen in een breed-heterogene brugklas (1989)
- 4 Nederlands in het IBO (1990)
- 5 Schoolse taalvaardigheden in zaakvakken: leergangen (1990)
- 6 Schoolse taalvaardigheden in zaakvakken: lespraktijk (1990)
- 7 Spreek- en luisteronderwijs: literatuuronderzoek en methode-analyse (1991)
- 8 Spreek- en luisteronderwijs: case-studies (1991)
- 9 Lees- en schrijfonderwijs: literatuuronderzoek en analyse van kerndoelen en methoden (1992)
- 10 Allochtone leerlingen in het Moderne Vreemde Talenonderwijs
- 11 Nee, dat bedoelt ze toch niet! (1993)
- 12 Actief Leren (1994)
- 13 Het toetsen van schoolse taalvaardigheden. Een pilot-onderzoek (1994)
- 14 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch (1995)
- 15 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam (1995)
- 16 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam (1995)
- 17 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Het debat op de scholengemeenschap Huizermaat in Huizen (1996)
- 18 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Triospreekbeurt, debat en discussie op het Montessori Lyceum Herman Jordan in Zeist (1995)
- 19 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Het opiniërende gesprek op het Paulus-Lyceum in Tilburg (1998)
- 20 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Groepssprekbeurt en discussie op het Over Betuwe College in Bemmelen (1996)
- 21 Over de grenzen van literatuuronderwijs. De mogelijkheden van intercultureel literatuur- en fictie-onderwijs (1995)
- 22 Discussieprestaties van NT2-leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo (1995)
- 23 Samenwerkend Leren in heterogene klassen (1996)
- 24 Taalbeleid op drie vbo/mavo scholen. Drie casestudies in het schooljaar 1995-1996 (1997)
- 25 Takenpakket coördinatie taalbeleid voortgezet onderwijs (1997)
- 26 Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk (1997)
- 27 Taalbeleid op drie vo-scholen in grote steden. Drie casestudies in het schooljaar 1996-1997 (1998)
- 28 Integratie van NT2-NT1 in de lerarenopleiding (1999)
- 29 Nederlands in het praktijkonderwijs. Verslag van de stand van zaken in het praktijkonderwijs en aanbevelingen voor verdere ontwikkeling (2000)
- 30 Schrijfonderwijs en ICT in de tweede fase. Schrijven in 4 vwo op het Amstelveen College (2000)
- 31 Moeilijk lerenden in de ISK. Een literatuurstudie en twee casestudies (2000)
- 32 Nederlands in de basisberoepsgerichte leerweg (2002)
- 33 Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands (2002)
- 34 NT2-niveaus: leerdoelen en lesmateriaal (2002)
- 35 Schrijven in de tweede fase op twee scholen (2003)

- 36 Taalgericht en interactief bouwen (2003)
- 37 Nederlands verrijkt (2003)
- 38 Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht (2003)
- 39 Kijk- en luisteronderwijs in het vmbo (2005)
- 40 Nederlands in het vmbo. Een enquête onder docenten (2006)
- 41 Nederlands in het vmbo. Interviews en casestudies (2007)
- 42 Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs. Gesprekken met tien experts (2008)

