

Nederlandse Taalunie

HTNO: brug tussen onderzoek en onderwijs

Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht

auteurs:

Ed Olijkan

Hanneke de Weger

met bijdragen van:

Ruben Vanderlinde

Ron Oostdam

Kris Van den Branden

Gert Rijlaarsdam

eindredactie:

Nederlandse Taalunie

nu

Nederlandse Taalunie

HTNO: brug tussen onderzoek en onderwijs

Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht

taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek

auteurs:

Ed Olijkan

Hanneke de Weger

met bijdragen van:

Ruben Vanderlinde

Ron Oostdam

Kris Van den Branden

Gert Rijlaarsdam

eindredactie:

Nederlandse Taalunie

ñu

Lezen



STICHTING LEZEN

Deze uitgave is tot stand gekomen
met steun van Stichting Lezen.

grafisch ontwerp en drukwerk:
www.colorativa.eu

© 2012 Nederlandse Taalunie

Niets uit deze uitgave mag worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt
door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photocopy,
microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN/EAN: 978-90-70593-17-9

Inhoudsopgave

Inleiding	5
1 Wat is HTNO?	7
2 Trends binnen HTNO	9
3 Met HTNO aan de slag	15
4 Lerarenopleiders en onderwijsbegeleiders over HTNO	23
5 Reflecties op HTNO	25
Ruben Vanderlinde, <i>De kloof tussen onderzoek en praktijk: HTNO als oplossingsscenario?</i>	27
Ron Oostdam, <i>Onderzoeksthema's binnen HTNO: verbanden en trends</i>	31
Kris Van den Branden, <i>Onderzoek naar taalonderwijs in Vlaanderen</i>	35
Gert Rijlaarsdam, <i>HTNO vanuit internationaal perspectief</i>	39

Inleiding

In een voortdurend veranderende samenleving moeten leraren zich continu aanpassen en verbeteren. Hun opdracht is immers de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op vervolgonderwijs, beroep en deelname aan die samenleving. De taalvaardigheid speelt hierin een cruciale rol, maar over de taalvaardigheid van jongeren worden de laatste jaren veel zorgen geuit. Zoveel, dat er op beleidsniveau verschillende maatregelen worden genomen om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren. Daar komt de laatste jaren in Nederland en Vlaanderen de wens bij om het onderwijs meer te baseren op de resultaten van onderzoek. Deze wens wordt onderbouwd in publicaties als *Naar meer evidence based onderwijs*¹ van de Nederlandse Onderwijsraad (2006) en de Vlaamse studie *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* van het viWTA (2007)², en komt ook terug in beleidsnota's van de beide onderwijsministers. Het rapport van de Onderwijsraad roept op om meer en stelselmatig kennis op te bouwen over de effectiviteit van nieuwe onderwijsmethoden en -aanpakken alvorens deze in te voeren. De auteurs van de viWTA-studie rapporteren dat volgens de scholen meer nadruk op evidencebased onderzoek een eerste strategie is om de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk te overbruggen. Scholen geven aan behoefte te hebben aan onderzoek dat duidelijke bewijzen levert over 'wat werkt'. Het viWTA-rapport geeft verder aan dat onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk vaak gescheiden werelden zijn. Onderzoek staat soms ver af van de dagelijkse praktijk van de school en de publicatie van de resultaten van onderzoek gebeurt vaak op manieren en via kanalen die leraren niet bereiken. Dat maakt het niet eenvoudig om relevante kennis te vergaren en in te zetten voor verbetering van het onderwijs Nederlands.

Met HTNO willen we een bijdrage leveren aan het dichten van de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. HTNO staat voor Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht. HTNO is een databank waarin samenvattingen van onderzoek naar taalonderwijs Nederlands zijn opgenomen. Elk jaar inventariseert het HTNO-team het gepubliceerde onderzoek naar taalonderwijs Nederlands, wat het op een laagdrempelige manier samen en stelt het ter beschikking via een website die voor iedereen toegankelijk is. Leraren, begeleiders, opleiders, materiaalontwikkelaars en onderzoekers hebben zo gemakkelijk toegang tot de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en kunnen deze kennis al naar gelang hun specifieke taak gebruiken in hun werk. Ook voor beleidsmakers

vormt de database een belangrijke bron. Via HTNO kan iedereen die betrokken is bij het onderwijs Nederlands nagaan of er een empirische basis is voor de werkzaamheid van bepaalde aanpakken en programma's. Daarmee past HTNO in de trend van opbrengstgericht werken en de eis dat aanpakken en programma's evidencebased zijn. Kortom, HTNO wil fungeren als brug tussen onderzoek en praktijk.

In de loop der jaren hebben verschillende instanties meegewerkt aan HTNO waaronder de Universiteit van Amsterdam, Universiteit Gent, Katholieke Universiteit Leuven, Universiteit van Tilburg en SLO. HTNO is gefinancierd door de Nederlandse Taalunie, Universiteit van Amsterdam, Stichting Lezen, Stichting Lezen Vlaanderen en Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO. De Nederlandse Taalunie coördineert.

In deze publicatie leert u als pedagogisch begeleider, onderwijsadviseur, lerarenopleider, beleidsmaker of onderzoeker de inhoud en de gebruiksmogelijkheden van HTNO kennen. In hoofdstuk 1 gaan we in op de vraag wat HTNO is, wat erin te vinden is en hoe de databank werkt. Hoofdstuk 2 schetst een aantal opvallende trends die uit HTNO zijn af te leiden. We laten bijvoorbeeld zien welke taaldomeinen en welke doelgroepen de meeste aandacht krijgen binnen het in HTNO opgenomen onderzoek. Hoofdstuk 3 gaat in op het gebruik van HTNO in de praktijk. Aan de hand van voorbeeldvragen illustreren we hoe in HTNO gezocht kan worden en wat dat kan opleveren. In hoofdstuk 4 laten we lerarenopleiders en onderwijsbegeleiders aan het woord. Wat vinden zij van HTNO en wat kunnen zij ermee in de praktijk? Hoofdstuk 5 bevat reflecties van onderzoekers. Zij belichten HTNO vanuit verschillende perspectieven.

¹ Onderwijsraad, *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad, 2006.

² Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek (viWTA), *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Brussel: Vlaams Parlement, 2007.

I. Wat is HTNO?

HTNO is een databank met beschrijvingen van onderzoek naar onderwijs Nederlands in Nederland, Vlaanderen en Suriname. Zij is te vinden op de website taalunieversum.org/ onderwijs/onderzoek.

Het plan voor de databank ontstond omstreeks 2002. Het werd uitgewerkt in samenwerking tussen SLO, de Nederlandse Taalunie, de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam, de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen en het SCO-Kohnstamm Instituut. De basis van de bank werd gevormd door de publicatie *Het schoolvak Nederlands onderzocht*³, die zich richt op voortgezet/secundair onderwijs. Uit deze publicatie zijn de indeling in domeinen en onderzoekthema's, evenals de onderzoeksbeschrijvingen overgenomen. In de databank zijn daarnaast beschrijvingen van onderzoek in het basisonderwijs en volwassenenonderwijs opgenomen. Het onderzoek voor volwassenenonderwijs spitst zich toe op Nederlands als tweede taal. De databank bevat op dit moment meer dan 1500 systematisch opgezette beschrijvingen van onderzoekspublicaties van 1969 tot heden. Dat aantal wordt jaarlijks uitgebreid met nieuwe beschrijvingen, waardoor de bank voortdurend actueel blijft.

Empirisch onderzoek

HTNO beperkt zich tot empirisch onderzoek. Daaronder wordt verstaan: onderzoek waarbij ervaringen en resultaten op het gebied van het onderwijs Nederlands worden geanalyseerd en vertaald in conclusies en zo mogelijk aanbevelingen ter verbetering van de onderwijspraktijk. De informatie is verkregen door middel van observatie, toetsing of bevraging van betrokkenen. Daarnaast zijn beschrijvingen opgenomen van meta-analyses, waarin de resultaten van meerdere vergelijkbare studies worden samengevat (vaak om met grotere betrouwbaarheid iets te kunnen zeggen over bijvoorbeeld het effect van een bepaalde didactiek), en onderbouwde analyses en beoordelingen van onderwijsleermaterialen. Aanvankelijk is voor HTNO uitsluitend gezocht naar publicaties in Nederlandstalige tijdschriften. De laatste jaren wordt steeds meer onderzoek in internationale bladen gepubliceerd. Daarom worden sinds 2003 ook onderzoeksrapportages meegenomen van Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse onderzoekers in buitenlandse bronnen.

Zoeken binnen HTNO

Binnen het totale bestand aan onderzoekspublicaties dat in de databank wordt beschreven, kunnen

we op verschillende manieren en op diverse kenmerken zoeken, al naar gelang de vraag die we hebben. We kunnen filters inzetten om de zoekvraag te verfijnen. Zo kunnen we zoeken:

- op onderwijssoort (basisonderwijs, voortgezet/secundair onderwijs enzovoort) of op leeftijdsgroep;
- op specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld leerlingen met leer- en opvoedingsmogelijkheden);
- op taaldomein (de bekende domeinen als lezen en schrijven, maar bijvoorbeeld ook taal bij alle vakken), op tekstsoort (verhalende, informatieve teksten enzovoort);
- op land waar het onderzoek betrekking op heeft (Nederland, België, Suriname);
- op 'onderzoeksthema', dat wil zeggen object van onderzoek (zoals beginsituatie, doelstellingen, onderwijsleermateriaal), en op methode van dataverzameling (zoals interviews, taken en toetsen);
- op type respondenten (bijvoorbeeld leraren, leerlingen, ouders) en op schaal van het onderzoek (de hoeveelheid respondenten).



Het zoekveld van de HTNO-databank

Binnen de verschillende rubrieken kunnen we in een aantal gevallen doorzoeken op specifiekere categorieën. Een voorbeeld: bij 'domein' kan binnen de rubriek leesonderwijs specifiek worden gezocht op begrijpend lezen, leesbevordering, ontluikende geletterdheid en technisch lezen. Soortgelijke onderverdelingen vinden we bij mondelinge taalvaardigheid, schrijfonderwijs, woordenschat, literatuuronderwijs en taalbeschouwing/argumentatie. Ten slotte kunnen we de selectie verder verfijnen door

³ M. Hoogveen & H. Bonset, *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven: Garant, 1998.

bij 'vrij zoeken' een zoekterm of vaste combinatie van termen in te geven. We kunnen zoeken op woorden in de (sub)titel of op woorden in de beschrijving. Maar ook op auteur, uitgever of publicatiejaar.

2. Trends binnen HTNO

HTNO brengt beschrijvingen van onderzoek naar onderwijs Nederlands uit het hele taalgebied samen. Ze zijn voorzien van kenmerken ('metadata'), zoals onderwijstype, doelgroep, taaldomein waar het onderzoek betrekking op heeft. Daardoor kunnen we gemakkelijk en efficiënt zoeken in de databank. Bovendien is het daardoor mogelijk trends binnen het onderzoek naar het onderwijs Nederlands zichtbaar te maken. In dit hoofdstuk laten we een aantal van deze trends zien.

Toenemende onderzoeksactiviteit

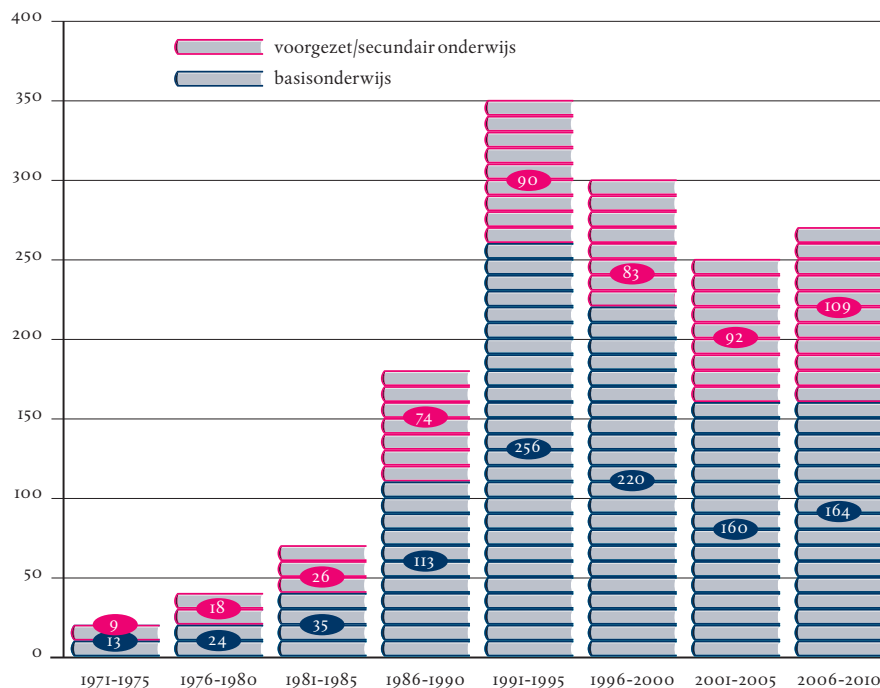
Grafiek 1 toont het totale aantal onderzoekspublicaties over de periode 1971 tot heden dat in HTNO wordt beschreven. Uit de grafiek valt af te leiden dat het empirisch onderzoek naar het onderwijs Nederlands in de jaren 70 van de vorige eeuw langzaam op gang komt, en pas echt tot bloei komt aan het eind van de jaren 80. Na een piek in de eerste helft van de jaren 90 loopt de onderzoeksactiviteit in de tweede helft van dit decennium licht terug. In het begin van deze eeuw zakt de onderzoeksactiviteit nog iets verder terug, maar de activiteit blijft op een behoorlijk niveau en neemt in de tweede helft van het eerste decennium ook weer iets toe. Het voortgezet/secundair onderwijs gaat aanvankelijk mee in de opgaande trend van het basisonderwijs, maar blijft met name in de jaren 90 achter ten opzichte van de spectaculaire toename in het basisonderwijs. Vanaf

2000 groeit het aantal onderzoekspublicaties dat betrekking heeft op voortgezet/secundair onderwijs naar het niveau van het basisonderwijs toe. Op dit moment zit het voortgezet/secundair onderwijs ongeveer op twee derde van het volume van het basisonderwijs. Deze dominantie van basisonderwijs is overigens verklaarbaar vanuit het feit dat het onderwijs Nederlands in het curriculum van het basisonderwijs een zwaardere positie inneemt en de leerlingen ook een langere periode in het basisonderwijs doorbrengen. Ook dient te worden opgemerkt dat de trend beïnvloed kan zijn door de intensiteit waarmee naar bronnen is gezocht. Wat in ieder geval moet worden meegerekend is het feit dat sinds 1998 ook niet-Nederlandstalige bronnen in de inventarisatie worden betrokken.

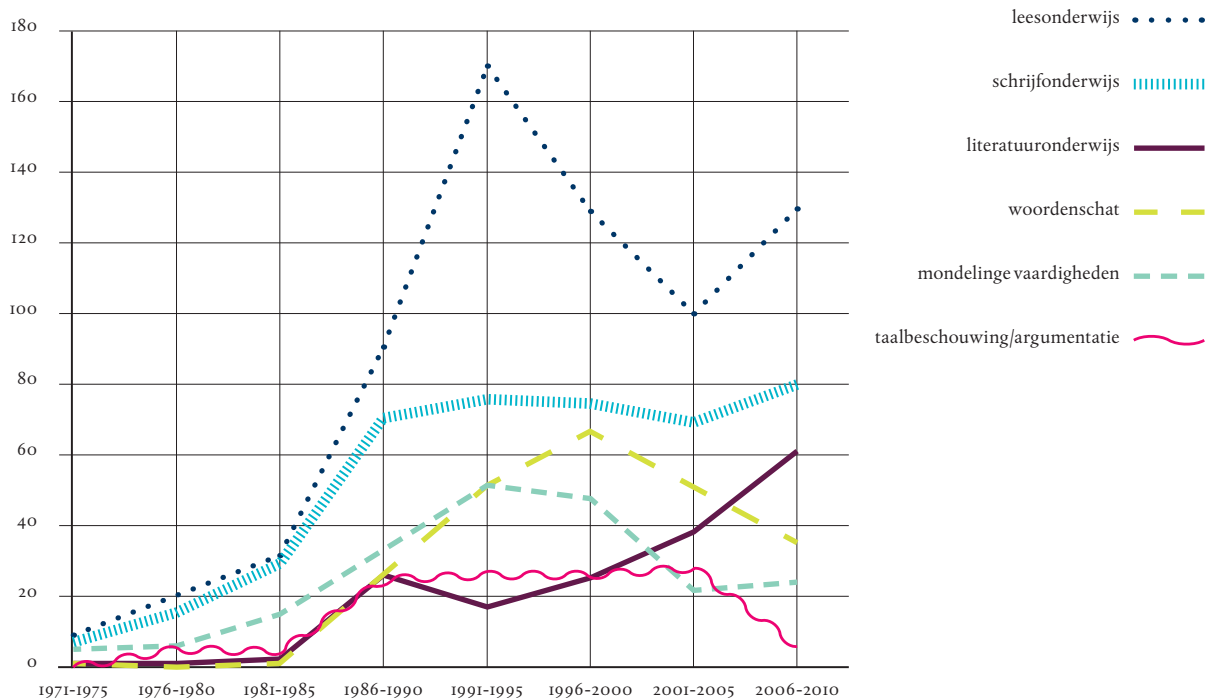
Veel aandacht voor leesonderwijs

In grafiek 2 is te zien dat voor alle taaldomeinen de onderzoeksactiviteit in de loop der jaren toeneemt. Eind jaren tachtig komt – mogelijk mede onder invloed van de oprichting van Stichting Lezen in 1988 – de aandacht voor leesonderwijs sterk opzetten. De aandacht voor lezen blijft sindsdien overheersend, met een piek van 171 publicaties in de eerste helft van de jaren 90; schrijven volgt op enige afstand (rond de 70 publicaties per periode van vijf jaar). De aandacht voor de overige domeinen is duidelijk minder en

Grafiek 1: Aantal onderzoekspublicaties, uitgezet over tijd



Grafiek 2: Aantal onderzoekspublicaties per domein, uitgezet over tijd



verloopt via een wat grillig patroon. Overwegend variëren de aantallen publicaties per periode van vijf jaar voor deze domeinen tussen de 20 en 60. We kunnen de cijfers voor de aantallen onderzoekspublicaties per domein uitsplitsen naar onderwijssoort. Als je die cijfers bekijkt, dan is te zien dat de pieken vrijwel geheel veroorzaakt worden door het basisonderwijs en dat de aandacht voor de domeinen binnen het voortgezet/secundair onderwijs redelijk gelijkmatig is verdeeld.

In de schijfdiagrammen van grafiek 3 zijn de publicaties die aan de verschillende domeinen van taalvaardigheid zijn gewijd bij elkaar opgeteld en uitgesplitst voor primair onderwijs en voortgezet/secundair onderwijs. We zien daar bevestigd dat voor het basisonderwijs verreweg het meeste onderzoek is uitgevoerd naar het domein lezen (43%), gevolgd door schrijven (20%). Vergelijken we basisonderwijs met voortgezet/secundair onderwijs, dan zien we enkele markante verschillen. Naar het domein literatuur is binnen deze onderwijssoort veel meer onderzoek gedaan dan binnen het basisonderwijs (28% om 1%). Dat is niet verwonderlijk; fictie en verhalen vormen in het basisonderwijs wel een belangrijk element binnen het curriculum, maar literatuuronderwijs (nog) niet. Verder zien we in het voortgezet/secundair onderwijs wat minder dominantie van leesonderwijs: de domeinen lezen en schrijven krijgen daar gelijke aandacht (elk 27%). De domeinen woordenschat, mondelinge

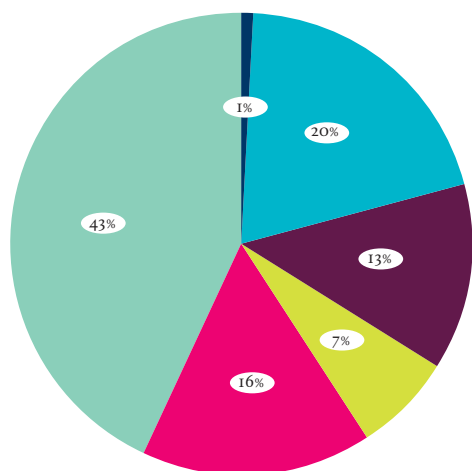
taalvaardigheid en taalbeschouwing krijgen in het voortgezet/secundair onderwijs met elkaar relatief weinig aandacht (18%), terwijl deze domeinen in het basisonderwijs een dubbel aandeel hebben (36%).

Gestage toename tot eind basisonderwijs

In grafiek 4 zien we hoe het onderzoek naar het taalonderwijs Nederlands gespreid is over de verschillende leeftijdsgroepen. Voor de voorschoolse periode en de start van het basisonderwijs zijn betrekkelijk weinig onderzoekspublicaties voorhanden. De verrichte hoeveelheid onderzoek stijgt echter gestaag met de leeftijd van de leerlingen, tot aan het eind van het basisonderwijs. Bij de overgang van basis- naar voortgezet/secundair onderwijs valt het onderzoek in kwantitatieve zin flink terug. Vervolgens blijft de hoeveelheid onderzoek tot aan het eind van de schooltijd ongeveer op gelijk niveau, met een piek rond het 16de levensjaar. In grafiek 1 zagen we al dat de totale aantallen onderzoekspublicaties op het gebied van basisonderwijs en voortgezet/secundair onderwijs aanvankelijk sterk uiteenliepen in het voordeel van het basisonderwijs, maar dat het voortgezet/secundair onderwijs sinds 2000 een inhaalslag maakt.

Als we kijken naar de verdeling over het hele onderwijsspectrum, dan zien we dat 57% (ruim de helft) van het in de loop der jaren verrichte onderzoek zich richt op basisonderwijs, 29% op voortgezet/secundair

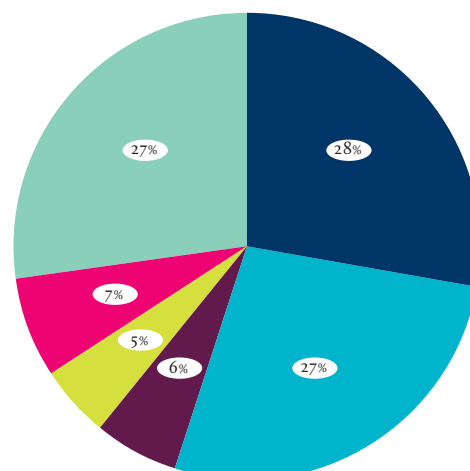
Grafiek 3a: Verdeling van onderzoekspublicaties per domein basisonderwijs



■ schrijfonderwijs
■ woordenschat

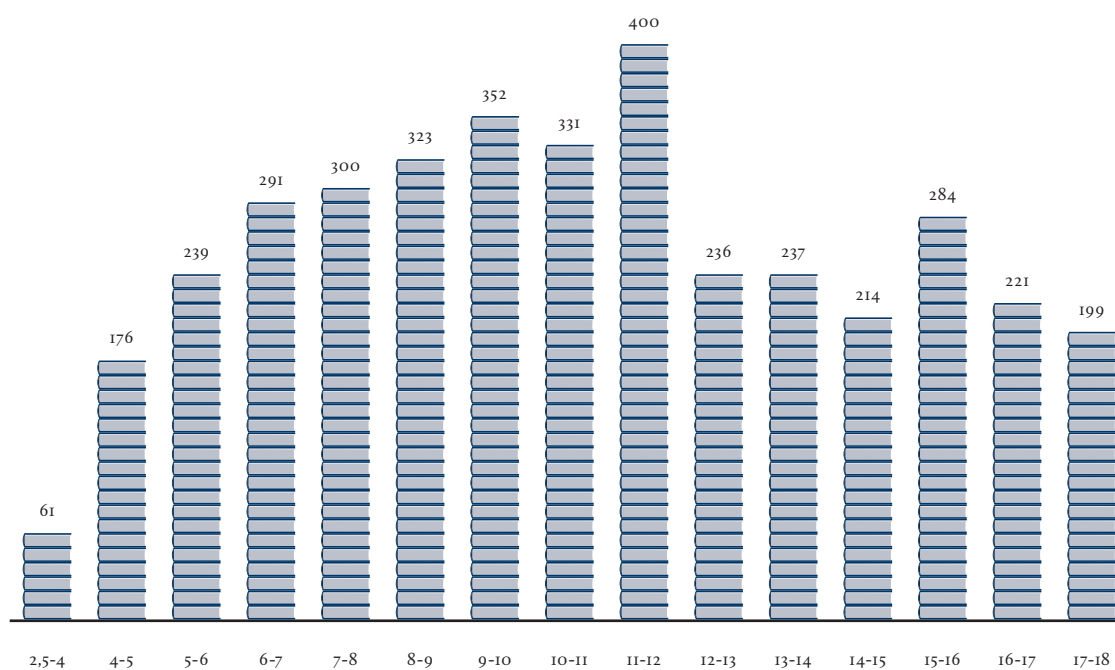
■ mondelinge taalvaardigheid
■ leesonderwijs

Grafiek 3b: Verdeling van onderzoekspublicaties per domein voortgezet/secundair onderwijs



■ taalbeschouwing
■ literatuuronderwijs

Grafiek 4: Onderzoekspublicaties naar leeftijd in jaren

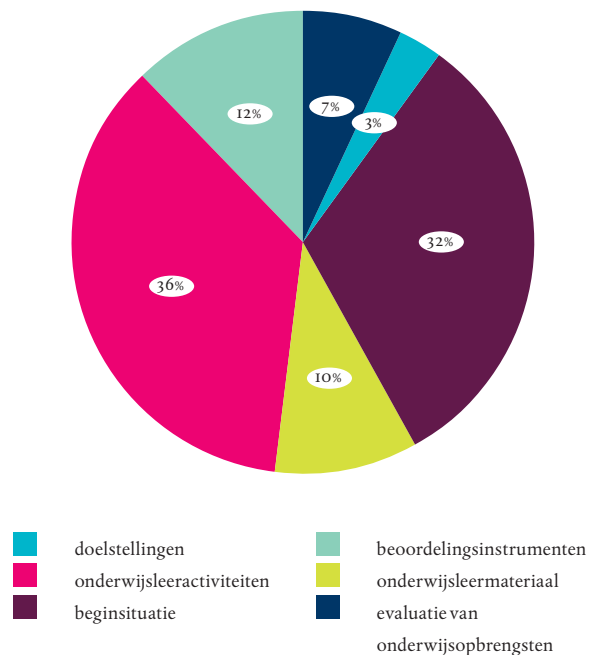


onderwijs, 10% op speciaal/buitengewoon onderwijs, 3% op volwassenenonderwijs en 1% op zij-instroom of eerste opvang. Daarbij is het belangrijk op te merken dat bij het inventariseren van onderzoekspublicaties is gefocust op basis- en voortgezet/secundair onderwijs. De genoemde percentages voor de andere sectoren vormen waarschijnlijk geen getrouwe afspiegeling van de totale hoeveelheid onderzoek die voor deze sectoren is verricht.

Onderwijsleeractiviteiten en beginsituatie sterkst vertegenwoordigd

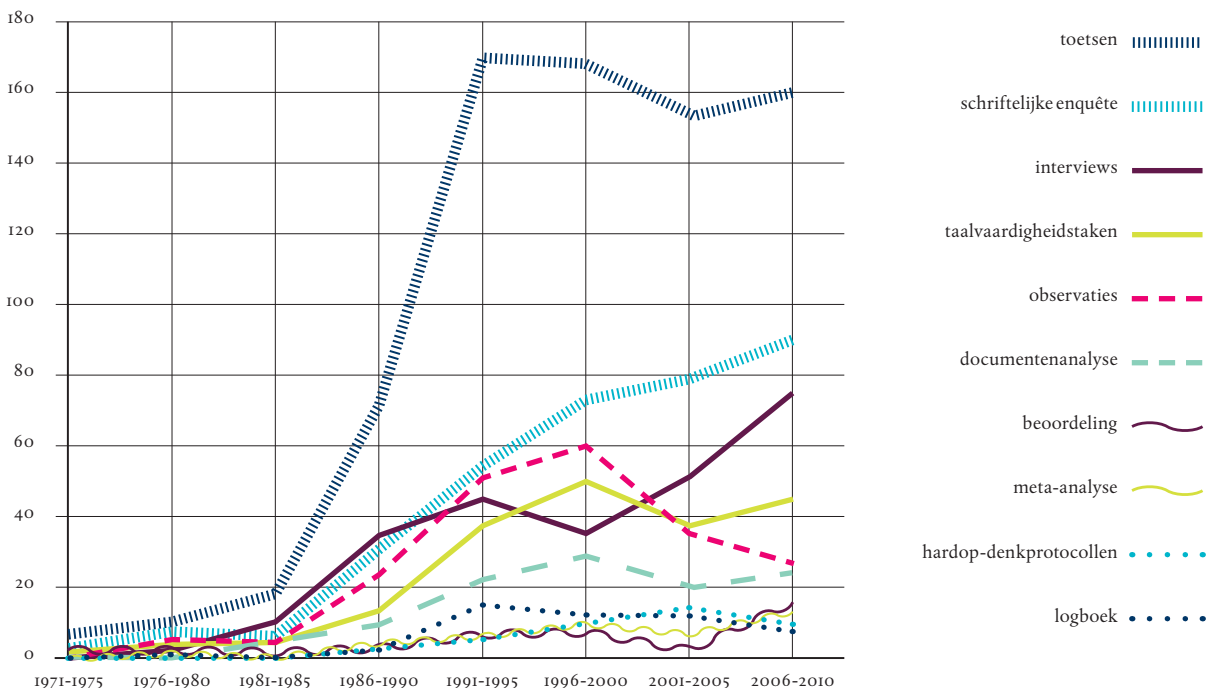
Het merendeel van het onderzoek dat in HTNO wordt beschreven, betreft de onderzoeksthema's onderwijsleeractiviteiten (36%) en beginsituatie (32%) (zie grafiek 5). Deze typen onderzoek komen vooral na 1987 sterk op (aanvankelijk het sterkst binnen het basisonderwijs), maar vlakken na 2000 enigszins af. Onderzoek naar beoordelingsinstrumenten, onderwijsleermateriaal en evaluatie van onderwijsopbrengsten nemen een relatief klein aandeel in beslag (elk rond 10%); na midden jaren tachtig zien we daarin een licht stijgende trend. Onderzoek naar doelstellingen heeft slechts een aandeel van 3% en wordt dus duidelijk het minst verricht. Doordat het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten en beginsituatie na 2000 afvlakt en het onderzoek naar beoordelingsinstrumenten, onderwijsleermateriaal en evaluatie van onderwijsopbrengsten door de jaren heen

Grafiek 5: Verdeling van de onderzoeksthema's basis- en voortgezet/secundair onderwijs



licht toeneemt, worden de verschillen in het afgelopen decennium wat minder extreem. Ron Oostdam gaat in zijn bijdrage in hoofdstuk 5 dieper in op de verschillende onderzoeksthema's en hun betekenis.

Grafiek 6: Onderzoeksmethodes, uitgezet over tijd



Toetsafname als methodiek

In HTNO kan worden geselecteerd op type respondenten (bijvoorbeeld leraren, leerlingen, ouders), terwijl ook kan worden geselecteerd op schaal van het onderzoek (hoeveel respondenten zijn er in het onderzoek betrokken). Het blijkt dat de respondenten in ongeveer 65% van de gevallen leerlingen zijn en in ongeveer 20% van de gevallen docenten. Het valt op dat er betrekkelijk veel grootschalig onderzoek is verricht: in ongeveer 25% van de onderzoeken zijn er 500 respondenten of meer in het onderzoek betrokken. In circa 60% van de gevallen zijn 100 respondenten of meer betrokken. Daarbij is het interessant te kijken naar de methode van onderzoek, denk aan interviews, observaties, enquêtes, afname van toetsen. In grafiek 6 is te zien dat de afname van toetsen in de jaren tachtig een grote vlucht neemt. Sinds die tijd is deze methode om empirisch onderzoek te verrichten verreweg het populairst.

Publicatiebronnen

Tot eind jaren negentig worden in HTNO vooral beschrijvingen opgenomen van onderzoek dat afkomstig is uit Nederlandstalige media. Vanaf 1998 worden ook anderstalige bronnen meegenomen. Het aandeel daarvan blijft ongeveer op hetzelfde niveau tot 2004, wanneer een toename is vast te stellen. Die is dermate substantieel dat je kunt stellen dat Nederlandse en Vlaamse taalonderzoekers sinds 2004 ongeveer in gelijke mate publiceren in Nederlandstalige en in Engelstalige media.

Ongeveer negentig procent van het in HTNO beschreven onderzoek is afkomstig uit Nederland, tien procent is afkomstig uit Vlaanderen en enkele onderzoeken gaan over het onderwijs Nederlands in Suriname. Deze verhoudingen gelden zowel voor basis- als voor voortgezet/secundair onderwijs. In hoofdstuk 5 gaat Kris Van den Branden hier verder op in. Het volwassenenonderwijs onttrekt zich aan het genoemde patroon: er zijn in HTNO meer publicaties opgenomen die uit Vlaanderen afkomstig zijn dan uit Nederland. Het gaat daarbij echter om een relatief klein bestand (zo'n vijftig publicaties).

3. Met HTNO aan de slag

In dit hoofdstuk laten we zien hoe de HTNO-databank in de praktijk kan worden gebruikt. We doen dit aan de hand van zes voorbeeldvragen. Die laten zien hoe zoekacties binnen HTNO kunnen verlopen en wat het resultaat van deze zoekacties kan zijn. We geven voorbeelden op het gebied van begrijpend lezen, fictielezen, schrijven, schrijven en grammatica, spelling, lezen en woordenschat. De personen in dit hoofdstuk zijn fictief.

Voorbeeld 1: begrijpend lezen

In HTNO wordt binnen leesonderwijs onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen en leesbevordering, ontluikende geletterdheid en technisch lezen. Het volgende voorbeeld heeft betrekking op begrijpend lezen.

Diana van Rappard is adviseur bij een onderwijsadviesorganisatie in het zuiden van Nederland. Het team van een basisschool waar zij vaak komt, stelt haar de volgende vraag: 'De leesprestaties in onze bovenbouwgroepen laten te wensen over. Er zitten veel zwakke lezers in de groepen. Hoe kunnen we de leesvaardigheid van deze leerlingen gericht verbeteren; welke aanpak is daarvoor het meest geschikt?' Van Rappard kent de HTNO-databank en besluit voor deze klant een zoekactie binnen de databank op touw te zetten.

Eerst selecteert Van Rappard het domein leesonderwijs en daarbinnen het subdomein begrijpend lezen; daarnaast kiest ze bij onderwijstype voor basisonderwijs. Dit levert een aanzienlijke hoeveelheid beschrijvingen van onderzoekspublicaties op. Om de hoeveelheid in te perken en antwoord te krijgen op haar specifieke vraag, voert ze de zoekterm 'zwakke lezer' in en geeft daarbij aan dat deze term in de titel of ondertitel moet voorkomen. Ze houdt dan tien beschrijvingen over. Van Rappard ziet al snel dat negen van de tien beschrijvingen betrekking hebben op promotieonderzoeken van Brand-Gruwel en Walraven. Van beide auteurs verscheen het proefschrift in 1995. Van Rappard concentreert zich op deze proefschriften, die beide relevant zijn voor de vraag hoe je de leesvaardigheid van zwakke lezers in het basisonderwijs verbetert. De beschrijvingen van de deelstudies kan ze gevoeglijk overslaan, want die zijn in de proefschriften verdisconteerd. Brand-Gruwel (1995)⁴ ging de effecten na van een interventieprogramma waarin zwakke begrijpend lezers tekstverwerkingsstrategieën leren ontwikkelen.

De experimentele groep blijkt na de interventie over meer metacognitieve kennis dan de controlegroep te beschikken. De experimentele groep blijkt ook beduidend beter te presteren op de na de interventie afgenomen tekstbegrip-toets en op een enige tijd later afgenomen toets. Deze resultaten geven duidelijke aanwijzingen voor het verbeteren van het begrijpend lezen van zwakke (en andere) lezers, zeker ook doordat het programma waarmee de onderzoekster heeft gewerkt in HTNO beschreven wordt. In het trainingsprogramma stonden de volgende strategieën centraal: ophelderen van onduidelijkheden, vragen stellen, samenvatten en voorspellen. Voor Van Rappard is dit een herkenbaar programma; ze adviseert over leermiddelen die hier gericht aan werken. Walraven (1995)⁵ verrichtte soortgelijk onderzoek als Brand-Gruwel, maar zij komt tot andere conclusies. Zij constateert dat expliciete instructie in plannen, bewaken en evalueren een positief effect heeft bij zwakke lezers: deze leerlingen ontwikkelen kennis van leesstrategieën. Waar Brand-Gruwel echter ook transfereffecten ziet optreden (d.w.z. leerlingen presteren beter op de tekstbegrip-toets zónder dat er een rechtstreeks beroep wordt gedaan op de onderwezen strategieën), ziet Walraven die niet. Bij haar is er geen sprake van betere resultaten op toetsen voor begrijpend lezen vergeleken met leerlingen die géén instructie in leesstrategieën hebben gekregen. Eén publicatie die bij de zoekactie naar boven komt, staat niet in direct verband met bovengenoemde proefschriften, namelijk die van Walraven & Reitsma (1991)⁶. Zij doen verslag van een onderzoek naar de effecten van computergestuurde clozetraining op de vaardigheid in begrijpend lezen. In deze training vulden leerlingen woorden in in clozeteksten (teksten waarin om de zoveel woorden een woord is weggelaten). De training blijkt een aantrekkelijk en eenvoudig toepasbaar leermiddel te zijn. De onderzoekers concluderen dat leerlingen die deze training hebben gevolgd, weliswaar iets beter presteren op begrijpend lezen dan de controlegroep, maar het verschil blijkt te klein om te kunnen stellen dat de oefeningen een gunstige invloed hebben op het begrijpend lezen van zwakke lezers. Met andere woorden, voor Van Rappard biedt deze trainingsvorm geen direct aanknopingspunt. Diana van Rappard vindt het lastig om op basis van de resultaten die zij gevonden heeft, een eenduidig advies te geven aan haar klant. De resultaten die Brand-Gruwel (1995) rapporteert over het effect van training van leesstrategieën worden immers niet bevestigd door

⁴ S. Brand-Gruwel, *Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Ubbergen: Tandem Felix, 1995 (academisch proefschrift).

⁵ M. Walraven, *Instructie in leesstrategieën. Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Amsterdam: Paedologisch Instituut, 1995 (academisch proefschrift).

⁶ M. Walraven & P. Reitsma, *Computergestuurde cloze-oefening en begrijpend lezen bij zwakke lezers*. In: P. Reitsma & M. Walraven (red.), *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon, 1991, p. 61-75.

het onderzoek van Walraven (1995). Daarom doet zij nog een aanvullende zoekactie. Filteren op de term 'leesstrategie' in de titel of ondertitel levert een handvol extra bronnen op, waarvan zij er drie uitkiest als zijnde relevant voor haar vraag: Aarnoutse & Schellings (2003), Van Keer & Verhaeghe (2003) en Moelands e.a. (2007)⁷. Van Rappard realiseert zich dat deze onderzoeken niet specifiek over zwakke lezers gaan. Het onderzoek van Aarnoutse & Schellings (2003) levert twee belangrijke conclusies op:

- Leerlingen die getraind zijn in kennis en gebruik van leesstrategieën, presteren aanmerkelijk beter op begrijpend lezen dan leerlingen die daar niet in zijn getraind. Conditie is wel dat het programma volgens plan moet zijn uitgevoerd.
- Leerlingen die getraind zijn in leesstrategieën laten een groei in leesmotivatie zien.

Ook het onderzoek van Van Keer & Verhaeghe (2003) laat positieve effecten zien van expliciete instructie in leesstrategieën op de prestaties bij begrijpend lezen van leerlingen in het vijfde leerjaar (groep 7). Echter ook hier zijn de condities belangrijk. De onderzoekers merken alleen een effect op als de expliciete instructie gepaard gaat met peer tutoring door oudere leerlingen, niet met klassikale inoefening of peer tutoring met leeftijdsgenoten. Ten slotte onderzochten ook Moelands e.a. (2007) in het kader van een peilingsonderzoek in het basisonderwijs de samenhang tussen leesstrategieën en begrijpend lezen. Zij concluderen dat deze samenhang wisselend is. Zij relativeren met name het belang van actieve kennis van leesstrategieën. In hun onderzoek is de samenhang hiervan met begrijpend lezen gering. Wel is er een positieve samenhang tussen passieve kennis van leesstrategieën en begrijpend lezen. Nog sterker is de samenhang tussen het kunnen toepassen van leesstrategieën en begrijpend lezen.

Van Rappard kan met deze aanvullende informatie goed uit de voeten. Voor haar vormt het een bevestiging dat een leesstrategische aanpak ertoe doet, mits de aanpak planmatig wordt ingevoerd en niet blijft steken in theoretische kennis, maar gericht is op toepassing. Zij vat voor de school de conclusies samen en raadt de school aan een methode

te kiezen die aan de genoemde criteria voldoet, en deze methode planmatig in te voeren. Verder beveelt ze aan de leerlingen niet zozeer te beoordelen op hun leesstrategische kennis maar vooral op het uiteindelijke resultaat: hun vorderingen in begrijpend lezen.

Voorbeeld 2: fictielezen

Leesbevordering valt – net als begrijpend lezen – binnen het domein leesonderwijs en wordt binnen HTNO gedefinieerd als 'stimuleren van het lezen'. Het lezen van fictionele teksten staat daarbij centraal. Het volgende voorbeeld gaat over het 'stimuleren van lezen'.

Steve Van Puymbrouck, die in de buurt van Leuven lesgeeft aan een school voor beroepssecundair onderwijs (bso), wil de geletterdheid van zijn leerlingen verhogen en hen ook in hun vrije tijd aan het lezen krijgen. Hij heeft echter de indruk dat zijn leerlingen niets hebben met lezen. Hij stelt Luc Elias, die als pedagogisch begeleider zijn school bezoekt, dan ook de vraag hoe hij zijn leerlingen kan motiveren voor het lezen van fictie.

Elias wil zijn advies onderbouwen en onderneemt een zoekactie binnen HTNO. Hij filtert eerst op leesonderwijs en daarbinnen op leesbevordering. Vervolgens filtert hij op voortgezet/secundair onderwijs. Dit levert dertien beschrijvingen op – een aantal dat hij nog wil inperken. Hij ziet dat als hij een toespitsing maakt op vmbo/bso, het corpus wordt verengd tot vier titels. In plaats daarvan laat hij de zoekterm 'motiv' los op de dertien overgebleven beschrijvingen; daarmee sluit hij zowel 'motiveren' als 'motivatie' in. Dit levert een selectie van negen titels op. Elias ziet vrij snel dat een aantal daarvan afvalt, bijvoorbeeld omdat 'motiveren' in een andere context is gebruikt. Er blijven vier beschrijvingen over die in het licht van de gestelde vraag relevant lijken: Van Peer (1991), Ghesquière & Ramaut (1994), De Jager (2007) en Tellegen (2007)⁸. Elias raadpleegt de beschrijvingen en maakt per titel een samenvatting van de inhoud, met focus op de door Van Puymbrouck gestelde vraag.

- Van Peer (1991) vat de conclusies uit internationaal en Nederlands onderzoek uit de jaren tachtig samen: het gezin speelt een rol in het tot stand komen van geletterdheid, leesvaardigheid en leesmotivatie. Factoren die positief blijken te zijn

⁷ C. Aarnoutse & G. Schellings, Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. In: *Pedagogische Studiën* 80, 2 (2003), p. 110-126.

H. Van Keer & J. Verhaeghe, Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en 'peer tutoring' op tweede- en vijfdeklassers. In: *Pedagogische Studiën* 80, 2 (2003), p. 92-109.

F. Moelands, I. Jongen, F. van der Schoot & B. Hemker, *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. Arnhem: Cito, 2007.

⁸ W. van Peer, Participatie in de literaire cultuur. De invloed van het gezin. In: *Comenius* 43, nr. 3 (1991), p. 263-279.

R. Ghesquière & G. Ramaut, *Hoe anders lezen migranten? Een onderzoek naar het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Italiaanse migrantenkinderen in Vlaanderen*. Antwerpen: Plantyn, 1994 (Taalcahiers).

B. de Jager, Leesgedrag van vmbo-leerlingen in Friesland. In: D. Schram (red.), *Lezen in het vmbo: onderzoek – interventie – praktijk*. Delft: Uitgeverij Eburon, 2007, p. 77-101.

S. Tellegen, Leesgedrag van vmbo-leerlingen. In: D. Schram (red.), *Lezen in het vmbo: onderzoek – interventie – praktijk*. Delft: Uitgeverij Eburon, 2007, p. 31-54.

voor leesbevordering zijn materiële voorzieningen, activiteiten en attitudes van ouders en interacties in het gezin. Deze factoren zijn effectiever naarmate ze vroeger aanwezig zijn. Ze zijn minder aanwezig in de lagere sociaaleconomische klasse.

- Ghesquière & Ramaut (1994) constateren dat zwakke lezers moeilijk tot spontaan leesgedrag komen. Zwakke lezers associëren lezen vaker met leeslessen op school dan goede lezers, die de meest intrinsiek gemotiveerde lezers blijken te zijn. Zwakke lezers blijken gevoeliger te zijn voor externe boekkenmerken en aansporingen door derden.
- De Jager (2007) stelt op basis van onderzoek naar leesgedrag van vmbo-leerlingen in Friesland dat het aanbieden van eenvoudige, korte teksten en het voorlezen van verhalen door de docent een oplossing kan zijn voor het verbeteren van de leesvaardigheid en motivatie van leerlingen in de beroepsgerichte leerweg.
- De uitvoerigste aanbevelingen zijn te vinden in Tellegen (2007). Net als bij De Jager gaat het in haar onderzoek om Nederlandse vmbo-leerlingen, maar die zijn qua niveau en onderwijsprogramma min of meer vergelijkbaar met leerlingen van het bso. Tellegen geeft in de eerste plaats aan dat vmbo-leerlingen (zowel jongens als meisjes) vooral lezen om iets te weten te komen ('instrumentele leesmotivatie'). Vervolgens geeft zij aan dat er een onderscheid is in de belangstellinggebieden van jongens en meisjes. Voor de motivatie van jongens is het aan te bevelen om informatieve teksten aan te bieden op terreinen die hen interesseren. Als het gaat om het lezen voor niet-informatieve doeleinden ('intrinsieke leesmotivatie'), zijn de verschillen tussen jongens en meisjes nog markanter. De helft tot twee derde van de meisjes in het vmbo leest voor afleiding of rust, terwijl hoogstens een derde van de jongens dit doet. De intrinsieke leesmotivatie die de meeste jongens wel kennen, is het lezen voor spanning en opwindning. Tellegen plaatst hierbij de kanttekening dat jongens misschien gewoon niet weten wat er nog meer beschikbaar is. Maar op grond van het feit dat zowel jongens als meisjes gemotiveerd zijn om te lezen uit behoefte aan spanning, doet zij de aanbeveling dit in het vmbo als basis te nemen voor een gevarieerd boekenaanbod, dit aan de man te laten brengen door ter zake kundige docenten, leeservaringen uit te breiden en daarmee de intrinsieke leesmotivatie van vmbo-leerlingen te verruimen.

Elias leent Van Puymbrouck de bundel waarin de bijdragen van Tellegen en De Jager zijn opgenomen en geeft hem op basis van zijn zoekactie in HTNO de volgende adviezen:

- Zorg ervoor dat je boeken in de klas haalt; laat

leerlingen ze bekijken en uitzoeken. Laat leerlingen die een boek al gelezen hebben aan andere leerlingen vertellen wat zij van het boek vonden. Of laat de leerlingen zoeken naar besprekingen door leerlingen op internet. (Ghesquière & Ramaut)

- Bied niet alleen hele boeken aan, maar ook eenvoudige, korte teksten. Zorg voor een wekelijks voorleesmoment. (De Jager)
- Zorg dat er voor jongens informatieve teksten voorhanden zijn op terreinen die hun interesseren. Of help hen die in de mediatheek of bibliotheek te vinden. (Tellegen)
- Stel voor alle leerlingen een boekenaanbod samen waarin spanning een belangrijk element is en zorg dat deze boeken voorhanden zijn. (Tellegen)
- Zorg dat alle leraren Nederlands op de hoogte zijn van dit boekenaanbod en hun leerlingen passend kunnen adviseren. Leraren moeten weten hoe ze leeservaringen kunnen uitbreiden en dus hoe ze leerlingen van boek naar boek kunnen leiden. (Tellegen)
- Maak in je contacten met ouders duidelijk hoe belangrijk het is dat leerlingen lezen en daarvoor thuis ook een goede omgeving hebben. Heeft het kind een plek om zich terug te trekken, stimuleren de ouders dat het kind leest, vragen ze het kind naar zijn of haar leeservaringen, zijn er boeken, kranten en tijdschriften in huis? (Van Peer)

Voorbeeld 3: schrijven

Schrijfonderwijs is in HTNO ingedeeld in vijf subdomeinen: aanvankelijk schrijven, schrijven op tekstniveau, schrijven op zinsniveau, spelling en technisch schrijven. Het volgende voorbeeld heeft betrekking op schrijven op tekstniveau.

Hedwig Boersma is docente en sectieleider Nederlands op een school voor voortgezet onderwijs in Noord-Nederland. Zij mist een visie op schrijfvaardigheid binnen haar school, terwijl schrijfvaardigheid bij veel schoolvakken een rol speelt, belangrijk is voor je latere loopbaan en maatschappelijk functioneren. Schrijfvaardigheid vormt niet voor niets een belangrijk domein binnen de referentieniveaus taal, waar alle scholen in Nederland naartoe moeten werken. De methode Nederlands besteedt weinig aandacht aan schrijven en binnen de vaksectie is weinig kennis aanwezig over effectief schrijfonderwijs. Boersma wil weten hoe ze ervoor kan zorgen dat de leerlingen op haar school betere schrijfproducten gaan afleveren en welke didactiek daarvoor in aanmerking komt.

Boersma stelt haar vraag aan Marian Maas, bij wie ze een nascholingscursus heeft gevolgd. Maas, die verbonden is aan de lerarenopleiding, wijst Boersma op het bestaan van HTNO. Samen gaan ze op zoek in de databank, in de hoop een antwoord te vinden op de vraag.

Als eerste schakelen ze de filters schrijfonderwijs en voortgezet/secundair onderwijs in. Aangezien ze op zoek zijn naar een effectieve didactiek, filteren ze door op onderwijsleeractiviteiten en daarbinnen op effectonderzoek. Vervolgens voeren ze 'didactiek' in als zoekterm ('zoeken in beschrijvingen'). Dit levert acht beschrijvingen van onderzoek op. Boersma en Maas zien al snel dat enkele publicaties om verschillende redenen niet relevant zijn met het oog op de vraag en dus buiten beschouwing kunnen blijven. Er blijven vijf beschrijvingen over, waarvan er vier zich bewegen rondom één promotieonderzoek: Braaksma (2000), Braaksma (2002), Braaksma e.a. (2004), Couzijn & Rijlaarsdam 2005⁹. In het proefschrift van Braaksma (2002) wordt de effectiviteit van de didactiek leren-door-observeren uitgebreid onderzocht. Boersma en Maas noteren de belangrijkste punten uit de vier beschrijvingen:

- De didactiek leren-door-observeren beoogt reflectie op de taakuitvoering te stimuleren. Het meest kenmerkende van deze didactiek is dat leerlingen niet leren schrijven door zelf teksten te schrijven, maar door schrijfprocessen en schrijfproducten van andere schrijvers te observeren. Doordat zij niet zelf schrijven, is de belasting minder groot en kunnen zij zich beter richten op de leertaak (het leren schrijven).
- Het blijkt dat leren-door-observeren effect heeft op de organisatie van het schrijfproces. Hierdoor verbetert de kwaliteit van het schrijfproduct. Leren-door-observeren kan dus een effectieve didactiek zijn om leerlingen beter te leren schrijven. Uit vervolgonderzoek blijkt bovendien dat deze didactiek zowel voor leren als voor transfer effectiever is dan leren-door-doen ('leren schrijven door veel te schrijven'). Sterker nog: er worden door leren-door-observeren niet alleen positieve effecten gemeten op de schrijfvaardigheid, maar leerlingen gaan er ook beter door lezen.
- Het advies is niet om leren-door-doen als didactiek af te danken, maar om de 'gebruikelijke' uitvoeringstaken af te wisselen met verschillende soorten observatietaken. Leerlingen voeren bijvoorbeeld hardopdenkend een opdracht voor de klas uit, waarna met de andere leerlingen over de uitvoering (vooral het proces) gesproken kan worden. Voor meer voorbeelden zie de beschrijving van Braaksma's proefschrift (Braaksma 2002).

De vijfde beschrijving die de zoekactie oplevert, betreft

een oudere publicatie van Van Schooten & Van den Bergh (1987)¹⁰. Naar aanleiding van de introductie van functionele schrijfopdrachten in de toenmalige lbo/mavo-examens, onderzochten Van Schooten & Van den Bergh wat de voorkeur heeft van docenten – opstel of functionele schrijfopdrachten – en waarom. Daarnaast vroegen zij naar de terugslag-effecten op het onderwijs. Voor onderbouwing van een schrijfdidactiek biedt deze publicatie geen echte aanknopingspunten.

Alles bij elkaar zijn Hedwig Boersma en Marian Maas van mening dat de didactiek leren-door-observeren een veelbelovende aanvulling vormt op het gebruikelijke schrijfonderwijs (leren-door-doen). Boersma legt de conclusies voor aan haar vaksectie. Die reageert enthousiast en ook binnen de directie verwerft Boersma steun. De plaatselijke onderwijsadviesorganisatie wordt ingeschakeld om het didactisch concept nader uit te werken en de implementatie hiervan op school te begeleiden.

Voorbeeld 4: schrijven en grammatica

Wanneer we een vraag hebben die raakt aan verschillende taaldomeinen, kan het lastig zijn een invalshoek te kiezen. Dit geldt bijvoorbeeld wanneer het gaat om grammaticale correctheid bij schrijven, zoals in onderstaand voorbeeld. Dan is zoeken op term wellicht de snelste methode.

Guido De Moor is docent aan een lerarenopleiding in Vlaanderen. Hij verzorgt het onderdeel vakdidactiek binnen de bachelor secundair onderwijs. Hij wil het onderdeel schrijfvaardigheid binnen de syllabus aanvullen met een kwestie die ligt op het snijvlak van schrijfvaardigheid en grammatica: hoe ga je om met grammaticale fouten in schrijfproducten? Hoe zorg je ervoor dat leerlingen leren van hun fouten? Hij formuleert zijn vraag ten slotte als volgt: 'Hoe verbeter je grammaticale fouten in schrijfproducten zodanig dat de leerlingen er iets van leren?'

De Moor besluit ter inspiratie de HTNO-databank te raadplegen. Hij merkt dat het lastig is om publicaties boven water te krijgen die over dit onderwerp gaan. Aanvankelijk zoekt hij op termen als '(grammaticale) fouten verbeteren' of 'verbeteren van (grammaticale) fouten' in de beschrijving. Dit levert echter geen resultaat op. Gelukkig herinnert hij zich dat Catherine van Beuningen van de Universiteit van Amsterdam op een van de laatste HSN-conferenties (HSN staat

⁹ M. Braaksma, 'Leren-door-observeren' in het schrijf- en leesonderwijs. In: *Levende Talen Magazine* 8 (2000), p. 30-31.

M.A.H. Braaksma, *Observational learning in argumentative writing*, Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2002 (academisch proefschrift).

M.A.H. Braaksma, G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & B. H. A. M. van Hout-Wolters, *Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes*. In: *Cognition and Instruction* 22, 1 (2004), p. 1-36.

M. Couzijn & G. Rijlaarsdam, *Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners*. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (red.), *Studies in writing*, vol. 14, *Effective learning and teaching of writing*, 2nd edition, part 1, *Studies in learning to write*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2005, p. 241-258.

¹⁰ E. van Schooten & H. van den Bergh, *Effecten van examenveranderingen. Interviews met docenten Nederlands op het lbo en mavo*. In: *Levende Talen* 417 (1987), p. 37-43.

voor Het Schoolvak Nederlands) een lezing hield over dit onderwerp. Door te zoeken op deze auteur komt hij snel relevante publicaties op het spoor. De Moor ziet nu ook wat hij 'verkeerd' heeft gedaan: als hij de zoekterm 'correctieve feedback' had ingevuld, was hij wel op de publicaties gestuit waarvan Van Beuningen (mede-)auteur is: Van Beuningen, De Jong & Kuiken (2008) en Van Beuningen (2010)¹¹. Uit het onderzoek van Van Beuningen e.a. (2008), dat gehouden werd onder havo- en mavo-scholieren (voor het merendeel betrof het allochtone leerlingen voor wie Nederlands tweede taal is), leidt De Moor af dat correctieve feedback voor de hele groep leerlingen een effectief pedagogisch middel is om betere schrijffresultaten te behalen. Belangrijk is wel dat de leerder gemotiveerd wordt om de feedback ook echt te gebruiken. Bovendien moet de feedback gegeven worden binnen een betekenisvolle, op inhoud georiënteerde context. Dat maakt het voor de leerling aantrekkelijker om de feedback te gebruiken dan wanneer de schrijfpodracht wordt teruggebracht tot een grammatica-oefening. Met name directe correctieve feedback blijkt goede resultaten op te leveren. Bij directe correctieve feedback wordt zowel de fout als de te hanteren vorm aangewezen. Bij indirecte correctieve feedback worden alleen de plaats en de categorie van de fout aangewezen. Niet alleen verbeteren de leerlingen bij directe correctieve feedback hun teksten in de revisiefase significant, maar ze presteren ook beter op nieuwe schrijftaken. Gecorrigeerde fouten kwamen in een nieuwe tekst niet meer (of minder vaak) voor. Belangrijk is ook de conclusie dat de leerlingen meer baat hadden bij het krijgen en verwerken van feedback, dan bij extra schrijfoefening.

De Moor vat voor zichzelf de conclusies samen en neemt het artikel van Van Beuningen e.a. op in de opleidingssyllabus. Hij koppelt er voor zijn studenten een studieopdracht aan vast:

- Verzamel in je stage schrijfproducten van leerlingen (dat kan zijn bij andere vakken dan Nederlands).
- Geef er correctieve feedback bij aan de hand van de volgende principes:
 - Je hanteert de vorm van directe

correctieve feedback.

- Je geeft je feedback binnen een betekenisvolle context.
- Je motiveert de leerlingen de feedback daadwerkelijk te verwerken, bijvoorbeeld door aan te geven dat zij hun cijfer met één punt kunnen ophalen wanneer de feedback correct is verwerkt in hun schrijfproduct.
- Herhaal deze werkwijze binnen een geconcentreerde periode (bijvoorbeeld een maand) minstens driemaal en onderzoek of de foutenlast in nieuwe werkjes is afgenomen.

Voorbeeld 5: spelling

Spelling is binnen HTNO een subcategorie van schrijfonderwijs. Gezien het gewicht dat vaak aan spelling (en taalverzorging in bredere zin) wordt toegekend, geven we ook een voorbeeld van een praktijkvraag op dit terrein.

Natasja Veldkamp is remedial teacher en heeft dagelijks te maken met kinderen die de werkwoordspelling niet beheersen en fouten maken in de d's en t's. Het kost haar steeds weer grote moeite om kinderen op dit gebied verder te helpen. Sommige kinderen leren het nooit, lijkt het wel. Ze vraagt zich af hoe dit komt en hoe zij het beter zou kunnen doen. Met andere woorden: hoe leer je kinderen het beste de werkwoordspelling aan?

Veldkamp onderneemt een zoektocht op internet en stuit daarbij op de HTNO-bank. Ze besluit daar een zoekopdracht op los te laten. Ze klikt op schrijfonderwijs en daarbinnen op spelling. Vervolgens zoekt ze op de term 'werkwoordspelling' in de beschrijving. Ze houdt vier titels over: Zuidema 1988, Van der Linden (1990), Van der Linden (1998) en Sandra, Daems & Frisson (2001)¹². Om er zeker van te zijn geen essentiële publicaties te missen, tikt zij bovendien de bredere zoekterm 'werkwoord' in. Dit levert acht extra titels op, buiten de vier eerder gevonden. Eén daarvan biedt naar haar oordeel aanvullende informatie, te weten Van Diepen & Bosman (1999)¹³, twee worden er al bestreken door de eerder gevonden publicaties en de overige titels blijken niet relevant te zijn voor de beantwoording van haar vraag.

¹¹ C. van Beuningen, N.H. de Jong & F. Kuiken, Het effect van correctieve feedback op schrijfproducten van vmbo-t leerlingen. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen 80* (2008), p. 63-74.

C. van Beuningen, Corrigeren? Ja! Over het effect van correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.), *24ste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, 19 en 20 november 2010. Gent: Academia Press, 2010, p. 296-299.

¹² J. Zuidema, *Efficiënt spellingonderwijs. Een leer- en expertmodel voor het spellen*, Amersfoort/Leuven: Acco, 1988 (academisch proefschrift). J. van der Linden & E. Assink, Computergestuurde instructie voor de werkwoordspelling. In: P.R.J. Simons & J.G.L.C. Lodewijks (red.), *Technologie en methodologie. Proceedings van de Onderwijs Research Dagen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS), 1990, p. 85-97.

J. van der Linden, *Computergestuurd spellingonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 1998 (academisch proefschrift).

D. Sandra, F. Daems & S. Frisson, Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers. In: *Vonk* (2001), p. 3-20.

¹³ M. van Diepen & A.M.T. Bosman, Hoe spel jij gespelt? In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek* 38 (1999), p. 176-186.

In het onderzoek van Van der Linden wordt een computergestuurd programma voor werkwoordspelling getest. Conclusie is dat dit programma als 'efficiënt' kan worden bestempeld ten opzichte van de traditionele papieren methode. Dit sluit aan bij Veldkamps eigen ervaring; zij laat leerlingen vaak met dit soort programma's oefenen. Zuidema (1988) onderzocht in zijn proefschrift de effectiviteit van spellinginstructie door middel van analogie dan wel regels/algorithmes. Belangrijke conclusie uit dit onderzoek, dat gehouden werd onder Nederlandse leerlingen uit groep 7, luidt dat de methode die uitgaat van regels een beter leerresultaat geeft dan de analogiemethode. Al is het wel zo dat van de analogiemethode een positief effect uitgaat wanneer er individueel (in plaats van klassikaal) gewerkt wordt. Een conclusie die Veldkamp direct kan relateren aan haar praktijk. Dit is minder het geval bij de onderzoek Van Diepen & Bosman (1999), maar Veldkamp vindt dat dit onderzoek wel interessante mechanismen aan het licht brengt. De auteurs keken naar de prestaties van Nederlandse leerlingen van basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs op werkwoordspelling. Zij constateren dat leerlingen eerder geneigd blijken te zijn om een 'd' in te vullen dan een 't', ook als het een 't' moet zijn. Leerlingen uit het voortgezet onderwijs maken de test beter dan leerlingen uit het primair onderwijs en kunnen beter voorspellen hoeveel fouten ze hebben gemaakt. Leerlingen gebruiken twee strategieën: denken aan regels, of 'ze weten het gewoon'. Er is geen verband tussen de gebruikte strategie en de spellingsprestaties. Het onderzoek van Sandra, Daems & Frisson (2001) sluit aan bij dat van Van Diepen & Bosman, constateert Veldkamp nadat ze de beschrijving in de HTNO-databank heeft gelezen. Ook deze publicatie bevat interessante waarnemingen, maar ook een aantal direct toepasbare aanbevelingen. Sandra e.a. keken naar fouten in werkwoordspelling bij ervaren spellers (17 tot 18 jaar). Zij constateren dat zelfs ervaren spellers fouten maken. Dit betreft dan vooral homofone vormen zoals 'gebeurt/gebeurd', 'treed/treedt'. Het foutrisico wordt volgens de auteurs bepaald door de frequentie waarin de homofone vormen voorkomen. Komt een vorm minder vaak voor, dan is het foutrisico groter en – omgekeerd – komt een vorm vaker voor, dan is het foutrisico kleiner. Ook de afstand tussen het onderwerp en de werkwoordsvorm speelt een rol: hoe groter de afstand, hoe groter het foutrisico. De auteurs bevelen aan een niet te strenge houding aan te nemen ten opzichte van fouten in de werkwoordspelling. Het maken van zulke fouten houdt niet automatisch in dat de speller de vereiste grammaticale kennis niet beheerst. Een belangrijke verklarende factor vormt het feit dat de schrijver tijdens het schrijfproces de aandacht

moet verdelen over verschillende aspecten (inhoud, structuur, zinsbouw). De bewuste aandacht is vaak niet in voldoende mate op de spelling zelf gericht. Het is volgens Sandra, Daems & Frisson wel van belang dat docenten fouten in werkwoordspelling signaleren. Deze fouten kunnen alleen maar worden aangepakt door in te grijpen op het niveau van bewuste aandacht. Het is nodig leerlingen van de noodzaak te doordringen hun teksten na het opschrijven te herlezen en de werkwoordspellingen te verifiëren. Leerlingen moeten dan in het bijzonder letten op de 'gevaarwoorden' (de homofonen). De auteurs stellen dat het onderwijs in werkwoordspelling gezien moet worden als een kwestie van lange adem. Op spelling moet geoefend worden, in het bijzonder op het aspect controle, tot op het einde van het voortgezet of secundair onderwijs. De regels van de werkwoordspelling vergen heel wat vaardigheid in syntactische analyse en het vereiste abstractievermogen wordt door veel kinderen pas op de leeftijd van 13, 14 jaar bereikt.

Natasja Veldkamp trekt uit dit alles de volgende conclusies ten aanzien van de vraag hoe zij leerlingen de regels van de werkwoordspelling het beste kan aanleren en de verwachtingen die zij daarbij kan hebben.

- Een methode die expliciete regels aanbiedt, levert waarschijnlijk een beter leerresultaat op dan de analogiemethode, al kan de analogiemethode wel effectief zijn bij individuele instructie (wat voor Veldkamp dagelijkse praktijk is).
- Het is van belang bij schrijfoopdrachten fouten in de werkwoordspelling te signaleren en te zorgen dat leerlingen hier bewuste aandacht aan schenken. Leerlingen zouden een routine moeten ontwikkelen dat ze hun teksten na het schrijven herlezen en de werkwoordspellingen verifiëren.
- Het is belangrijk je te realiseren dat leerlingen bij het schrijven hun aandacht moeten verdelen over verschillende facetten en dus bij schrijftaken fouten zullen blijven maken, ook in de werkwoordspelling. Bovendien is het nuttig om te weten dat veel leerlingen pas in het voortgezet of secundair onderwijs toe zijn aan het volledig verwerven van de regels van de werkwoordspelling.

Voorbeeld 6: lezen en woordenschat

Woordenschat vormt binnen HTNO een afzonderlijk domein waarbinnen onderscheid wordt gemaakt tussen receptieve en productieve vaardigheid. Er liggen meer dan tweehonderd beschrijvingen van onderzoekspublicaties in HTNO opgeslagen die over dit onderwerp gaan. Het volgende voorbeeld gaat over de relatie lezen en woordenschatontwikkeling.

Ali El Moussaoui, docent Nederlands op een school in Antwerpen, besteedt in zijn lessen veel aandacht aan woordenschatverwerving. Zijn leerlingen hebben – doordat ze thuis en op straat vaak een andere taal spreken – een behoorlijke achterstand op dit gebied. El Moussaoui vindt dat die achterstand moet worden weggewerkt, willen ze op school en later in de maatschappij kansrijk zijn. Hij gebruikt hiervoor woordenschatprogramma's en laat de leerlingen daarnaast veel lezen. Hij vraagt zich echter af hoe de relatie is tussen lezen en woordenschatontwikkeling. Wat kan lezen bijdragen aan woordenschatontwikkeling en hoe werkt dat precies? Anders geformuleerd: onder wat voor condities breiden leerlingen hun woordenschat uit als ze lezen?

El Moussaoui start een zoekactie binnen de HTNO-databank, die hij vanuit zijn opleiding kent. Filteren op het domein woordenschat en invoeren van de zoekterm lezen (voorkomen in de titel) levert tien publicaties op. Hij scant de titels van de publicaties en concludeert dat het merendeel niet echt op zijn vraag ingaat. Eén titel springt er echter in positieve zin uit: *Incidenteel woorden leren tijdens het lezen* van De Gloppe e.a. (2000)¹⁴. De beschrijving doorlopend, ziet hij al snel dat deze publicatie direct ingaat op zijn vraag. Het betreft hier een meta-analyse, een overzicht van wat meerdere studies over dit onderwerp zeggen. De onderzoekers geven aan dat zij op zoek zijn gegaan naar een antwoord op de vraag hoe groot de kans is dat woordbetekenissen tijdens het lezen verworven worden. Hoe groot is de kans dat leerlingen erin slagen de betekenis van nieuwe woorden uit de context af te leiden en te leren, en van welke factoren is dit afhankelijk? Wat voor rol speelt het vermogen om woordbetekenissen en woordvormen te onthouden? In welke mate zijn vaardigheden die een rol spelen bij incidenteel leren door instructie te beïnvloeden, en welk type instructie is het meest effectief? Het gaat daarbij om de vaardigheden afleiden van woordbetekenissen uit de context en het onthouden van woordbetekenissen en -vorm. El Moussaoui noteert op basis van de beschrijving van de metastudie in HTNO de volgende conclusies en aanbevelingen:

- De gemiddelde spontane woordleerkans op basis van het lezen van teksten bedraagt 15%. Hoe ouder de leerlingen zijn, hoe groter de woordleerkans. Het leesvaardigheidsniveau en de verhouding tussen tekstlengte en aantal onbekende woorden zijn van invloed op de woordleerkans.
- Programma's die gericht zijn op het verbeteren van de vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen uit schriftelijke contexten, laten over het algemeen een significant effect zien. Al is het wel zo dat de effecten per studie sterk verschillen.
- Instructie waarbij leerlingen wordt gewezen op het herkennen van specifieke tekstaanwijzingen

of 'clues' lijkt effectiever te zijn dan andere instructiewijzen zoals cloze-instructie (invullen van weggelaten woorden in teksten). De effecten zijn ook groter bij instructie aan kleinere groepen.

Ali El Moussaoui besluit op grond van deze conclusies en aanbevelingen dat het zin heeft leerlingen veel te laten lezen, maar dan wel onder specifiekere voorwaarden dan hij nu hanteert. Hij denkt dat een aanvullend programma dat leerlingen traint in het afleiden van woorden uit de context zinvol is. Hij is van plan dit programma direct te koppelen aan het leeswerk dat hij leerlingen laat uitvoeren.

Tot besluit

In het voorgaande hebben we zes voorbeelden gegeven van hoe je als gebruiker met de HTNO-databank kunt werken en wat dit kan opleveren. We hebben dit gedaan door het verloop en het resultaat van zoekacties te beschrijven naar aanleiding van concrete vragen. De vragen hebben betrekking op verschillende taaldomeinen. Hoewel de meeste vragen interessante zoekresultaten opleveren en tot concrete aanbevelingen voor de praktijk leiden, kunnen we ook zien dat niet elke zoekactie direct tot resultaat leidt. Vaak zal het ontbreken van onderzoek op een bepaald terrein hier debet aan zijn en op die wijze fungeert HTNO ook als een instrument dat hiaten in onderwijsonderzoek blootlegt. Wat we bovendien kunnen zien is dat HTNO onderzoeksresultaten naar boven brengt die met elkaar in tegenspraak (lijken te) zijn – we zien dit bijvoorbeeld in de casus die ingaat op het effect van training van leesstrategieën. Dan is het natuurlijk belangrijk om voorzichtig om te gaan met conclusies en adviezen. En om zo mogelijk nog extra bronnen te raadplegen. Verder zien we dat in een aantal gevallen de behoefte ontstaat om de brontekst(en) te raadplegen, bijvoorbeeld wanneer onvoldoende duidelijk is wat voor onderzoeksinstrumenten de onderzoeker heeft gehanteerd of wat voor programma hij precies heeft ingezet. Het is dan prettig wanneer de oorspronkelijke onderzoeksrapportage kan worden gedownload. In een aantal gevallen biedt HTNO deze service.

¹⁴ K. de Gloppe, R. Fukkink & M. Swanborn, Incidenteel woorden leren tijdens het lezen. In: *Pedagogische Studiën* 77, 5/6 (2000) p. 348-364.

4. Lerarenopleiders en onderwijsbegeleiders over HTNO

Wat kun je als lerarenopleider, pedagogisch begeleider of onderwijsadviseur met de HTNO-databank? Hoe worden wetenschap en lespraktijk binnen de lerarenopleiding en de onderwijsbegeleiding aan elkaar gelieerd? Wat voor vragen stellen studenten en docenten en biedt HTNO hierop antwoorden? We vroegen het aan enkele lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders en onderwijsadviseurs.

Bert Cruysweegs is docent aan de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen. Wat voor vragen krijgt hij als opleider van leraren Nederlands? 'Doorgaans stellen studenten me vragen over vakdidactische zaken, of ze willen leestips in brede zin, over jeugdboeken, vakliteratuur, naslagwerken en dergelijke. Studenten hebben vaak heel concrete vragen rond lesopbouw of rond minder behandelde leerinhouden die ze moeten geven tijdens een stageperiode. Of ze zijn op zoek naar nuttige websites. Soms stellen ze ook wel vragen rond pedagogische kwesties, zoals klassenmanagement en motiveren.' Wat kan HTNO daarin betekenen? Cruysweegs: 'Wanneer ik denk dat in HTNO bruikbare bronteksten liggen opgeslagen, verwijs ik studenten daarnaar. Maar HTNO heeft ook een structurele plek binnen onze opleiding. Ik laat studenten die hun onderzoeksproject (afstudeerwerk of scriptie) doen hun literatuurlijst maken aan de hand van wat ze vinden op HTNO. HTNO vormt dus de basis voor de literatuurstudie van de studenten Nederlands op onze opleiding.'

Onderzoekende houding

Anouk Zuurmond is docent aan de Hogeschool Utrecht en verbonden aan de lerarenopleiding Nederlands. Haar specialisme is: studenten begeleiden bij het voorbereiden en doen van onderzoek. Ze verzorgt de modules introductie praktijkonderzoek en reflectie op wetenschap. 'Alle studenten doen in hun derde jaar van hun opleiding een praktijkonderzoek. Het voorstel daarvoor wordt aan het eind van het tweede jaar gemaakt. De onderwerpskeuze is helemaal vrij; studenten maken zelf een keuze op basis van wat ze belangrijk vinden. Dat kan variëren van poëzie in de klas tot het aanpassen van een beoordelingsinstrument voor debatvaardigheden. Ik begeleid ze bij het keuzeproces. Het is mijn taak om de kwaliteit van de voorstellen te waarborgen.' In de masteropleiding van de Hogeschool Utrecht volgen de eerstejaars studenten een module waarin elementaire onderzoeksvaardigheden en een onderzoekende houding worden aangebracht en geoefend. Ze kijken

naar het verschil tussen wetenschappelijke en populair-wetenschappelijke publicaties. En ze oefenen met onderzoeksmethodes als het afnemen van enquêtes en het doen van observaties. In het tweede jaar van hun opleiding volgen de studenten de module reflectie op wetenschap. Zuurmond: 'Ze kijken naar wat wetenschapsfilosofen hierover zeggen en hoe wetenschappelijke artikelen zich van andere artikelen onderscheiden. Ze lezen vakliteratuur voor hun portfolio en gebruiken die voor onderzoeksopdrachten. Ik zorg voor sturing bij het vinden van bruikbare bronnen en ondersteun ze bij het schrijven van het onderzoeksvoorstel aan het eind van het tweede jaar.' Wat houdt dat in? 'Ik vraag studenten een aantal wetenschappelijke publicaties op te zoeken over het onderwerp dat ze gekozen hebben of willen kiezen. Dat is vaak nog een hele toer. Ik geef tips om relevante bronnen te vinden. Zo leer ik ze te kijken op *Google Scholar*, op *Academic Search Premier* en op de *HBO Kennisbank*. En ik wijs ze altijd op de SLO-publicatie *Het Schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* en de bundels van de HSN-conferenties, te vinden op de website van de Taalunie.' Ook de studenten van de Karel de Grote-Hogeschool leren kritisch omgaan met vakdidactische publicaties. Bert Cruysweegs: 'Bij ons vergelijken studenten in het eerste jaar handboeken Nederlands op basis van een kijkwijzer en in het tweede jaar beoordelen ze didactische websites. Kritische reflectie wordt in de opleiding aangemoedigd; studenten leren kritisch reageren op geobserveerde of zelf gegeven lessen.'

Breed starten

Anouk Zuurmond kende de HTNO-databank nog niet. 'Hij is nieuw voor me. Mijn eerste indruk is dat ik er heel veel mee kan! Ik vraag studenten die bezig zijn een onderwerp te bepalen voor hun praktijkonderzoek na te gaan wat hun interessegebied is. Daarbij mogen ze breed starten; de specifieke vraag mag in tweede instantie komen. Zo leren studenten breed te denken en via een oriëntatie op de vakliteratuur hun vraag aan te scherpen. De HTNO-bank voorziet bij uitstek in die breedte, maar je kunt ook snel inzoomen op specifieke onderwerpen, bijvoorbeeld door binnen een domein verder te zoeken. Ik vind dat de HTNO-bank een heel prettig overzicht geeft. Goed is ook dat in een aantal gevallen de volledige tekst van het artikel of onderzoeksrapport beschikbaar is. HTNO vormt een perfecte aanvulling op de zoeksites die de studenten al kennen.' 'Ook voor mijzelf vormt de HTNO-bank een uitkomst,' stelt Zuurmond. 'Je kunt niet alleen op domeinen en

subdomeinen zoeken, maar je kunt – als je een specifieke vraag hebt – ook zoektermen invullen. Handig is ook dat je met behulp van de zoekfunctie artikelen in andere talen kunt vinden, zonder dat je een anderstalige zoekterm hoeft in te geven. De zoekmachine doorzoekt immers de Nederlandstalige beschrijvingen.’ Zuurmond is er erg van gecharmeerd dat de databank periodiek wordt bijgewerkt. ‘Dat is een groot voordeel ten opzichte van papieren publicaties. Die verouderen nu eenmaal snel. Ik denk dat ik veel gebruik ga maken van HTNO en ik denk dat ook onze studenten er veel aan zullen hebben.’

Belangrijke vragen

Mirjam de Bruijne is onderwijsadviseur bij de CED-Groep in Rotterdam. Zij traint regelmatig scholen, bijvoorbeeld op het gebied van taalgericht vakonderwijs, en is betrokken bij onder andere de ontwikkeling van Nieuwsbegrip, een methode voor begrijpend lezen. Sinds november 2011 doet De Bruijne promotieonderzoek naar begrijpend lezen in het vmbo. De Bruijne vertelt dat zij nog niet zo lang geleden door een collega op HTNO werd geattendeerd. ‘Omdat ik zelf onderzoek doe naar de leesaanpak van vmbo-leerlingen, ben ik een kijkje gaan nemen op de site. Ik was aangenaam verrast. Ik zie HTNO als een goede manier om kennis te ontsluiten.’ Op de vraag hoe ze HTNO denkt te kunnen inzetten, antwoordt De Bruijne: ‘Ik ben eigenlijk altijd wel geïnteresseerd in de laatste wetenschappelijke inzichten. Mijn voornaamste focus, ook vanuit mijn betrokkenheid bij een aantal onderwijsmethodes, is leesonderwijs, leesstrategische benaderingen en dergelijke. Ik ben specifiek geïnteresseerd in ‘modelling’, het voordoen van een goede leesaanpak door de leerkracht. Zijn er onderzoeken bekend waarin deze techniek is onderzocht? Helpt ze echt bij zwakke lezers?’ Ook voor docenten zijn dat belangrijke vragen, vindt De Bruijne. ‘Behalve dat HTNO aansluit bij mijn persoonlijke, beroepsmatige interesse, kan HTNO ook vragen van scholen beantwoorden. En voor de trainingen en cursussen die ik geef, kan ik via HTNO snel overzichtsartikelen vinden.’ Wilfried De Hert is De Bruijnes Vlaamse evenknie. Hij is pedagogisch begeleider in het bisdom Antwerpen, waar hij en zijn collega’s ongeveer 140 scholen voor secundair onderwijs begeleiden op uiteenlopende onderwerpen. De Hert was nog niet bekend met de HTNO-databank. ‘Ik heb een kijkje genomen en vind hem mooi opgezet. We kunnen heel wat leren uit onderzoek. De netwerken die ik begeleid zal ik zeker op deze website attenderen. Ook mijn eigen vragen kan ik opzoeken op deze site. Dat is handig om inspiratie op te doen, maar ook om argumenten te vinden voor netelige kwesties, zoals taalbeschouwing.’ Goedele

Vandommele is projectmedewerker bij het Centrum voor Taal & Onderwijs van de KU Leuven. Zij is al wel een actieve gebruiker van HTNO. ‘Bij elk project komt het wel voor dat ik naar de HTNO-website ga. Om te kijken wat er voor onderzoeksgegevens voorhanden zijn, om de samenvattingen te lezen. Kortom, om de beschikbare informatie op een snelle manier te kunnen raadplegen. Je kunt trefwoorden intypen, maar wat ik ook heel interessant vind, zijn de verfijningsmogelijkheden die je hebt in de rechterkolom. Daardoor word je heel gericht naar bepaalde informatie gestuurd.’ Vandommele haalt een voorbeeld aan van een project waarbij HTNO werd ingezet: ‘We deden onlangs een coachingsproject waarin we leraren uit verschillende beroepsrichtingen wilden leren hoe ze leerlingen meer geletterd kunnen maken en hoe ze dat in hun lessen kunnen integreren. In dat project wilden we ook achtergrondinformatie geven. De HTNO-website bleek toen een handig middel omdat hij snel te raadplegen is en toegankelijke informatie geeft.’

Vertaalslag

Zou je docenten naar HTNO verwijzen? De Bruijne: ‘Ik denk dat docenten vaak hele concrete adviezen willen, en die vind je niet in alle beschrijvingen. Sommige docenten zullen de vertaalslag naar hun eigen praktijk wel kunnen maken, maar dat kun je niet van iedereen verwachten. De tussenkomst van een onderwijsadviseur kan dan helpen.’ Niet voor alle vragen moet je bij HTNO zijn, denkt De Bruijne. Voor sommige vragen kun je beter te rade gaan bij ervaren collega’s, of vakdidactische publicaties raadplegen. HTNO is vooral bruikbaar als je op zoek bent naar de werking of het effect van een bepaalde aanpak, aldus De Bruijne. ‘Denk aan de eeuwige discussie over grammaticaonderwijs: is dit nu wel of niet zinvol en onder welke omstandigheden gaat dit op. Daar is vast veel over te vinden in HTNO.’ Daarnaast is het volgens De Bruijne van belang om resultaten goed te wegen. Zeker in geval van strijdige resultaten. ‘Dan kijk je bijvoorbeeld ook hoe het onderzoek is uitgevoerd.’ De Bruijne zou het prettig vinden als de databank ook analyses en schematische overzichten zou kunnen genereren. Overzichten zoals te vinden in de SLO-studies van Bonset & Hoogeveen.¹⁵ Maar ze wil dit ook relativeren: ‘Het concept is geweldig, precies waar je als onderwijsadviseur behoefte aan hebt. HTNO brengt relevant onderzoek op mijn vakgebied bij elkaar en ontsluit het. Dat je soms nog een stapje verder moet dan alleen de HTNO-bank raadplegen, is geen bezwaar.’

¹⁵ Bonset en Hoogeveen publiceerden sinds 2007 studies over schrijven, lezen, spelling, woordenschatontwikkeling, taalbeschouwing en mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Alle studies zijn uitgegeven door de SLO en onder meer te downloaden via taalunieversum.org.

5. Reflecties op HTNO

We sluiten deze publicatie af met vier beschouwingen die verschillende aspecten van HTNO nader belichten. Omdat HTNO een verbindende schakel wil zijn tussen onderzoek en praktijk, openen we met een reflectie op de relatie tussen deze twee. Omdat HTNO onderscheid maakt tussen onderzoeksthema's als evaluatieonderzoek en effectonderzoek, leek het ons verhelderend de onderzoeksthema's en de verbanden daartussen door een onderzoeker nader te laten duiden. Ten derde zochten we een verklaring voor het feit dat er aanzienlijk meer Nederlands dan Vlaams onderzoek in de databank is opgenomen. En ten slotte, vanuit het besef dat HTNO zich beperkt tot onderzoekspublicaties over het onderwijs Nederlands, wilden we weten wat internationaal moedertaalonderzoek zou kunnen toevoegen.

Ruben Vanderlinde (Universiteit Gent), *Ron Oostdam* (Universiteit van Amsterdam en Hogeschool van Amsterdam), *Kris Van den Branden* (Katholieke Universiteit Leuven) en *Gert Rijlaarsdam* (Universiteit van Amsterdam) gaan in afzonderlijke bijdragen op deze aspecten in.

De kloof tussen onderzoek en praktijk: HTNO als oplossingsscenario?

Ruben Vanderlinde

Dat er een moeilijke relatie heerst tussen onderzoek – zeg maar de wetenschap – en de onderwijspraktijk, wordt algemeen aangenomen en aanvaard. Sommigen spreken in deze context over ‘de beruchte kloof’ tussen onderzoek en praktijk. Hoe breed is deze kloof en hoe kan hij worden overbrugd?

De moeilijke relatie tussen wetenschap en praktijk is de laatste jaren steeds vaker onderwerp van discussie¹ en voorwerp van maatschappelijk debat². In deze debatten valt op dat de meningen nogal sterk uiteen kunnen lopen. Onderzoekers, beleidsmakers – maar ook leraren, schoolleiders en intermediairs³ – hebben niet alleen andere visies op de ernst en de mogelijke oorzaken van het probleem, ook over oplossingsscenario's verschillen ze van mening.

Vier kernproblemen

Algemeen genomen kan de moeilijke relatie tussen onderzoek en -praktijk omschreven worden aan de hand van vier kernproblemen⁴:

1. Onderwijsonderzoek levert weinig overtuigende resultaten op; het slaagt er niet in inzichten en resultaten op te leveren waarvan de validiteit en betrouwbaarheid wordt bevestigd door krachtig en eenduidig bewijs.
2. Onderzoek levert te weinig bruikbare resultaten op voor de onderwijspraktijk; de resultaten zijn beperkt in praktische waarde omdat het bijvoorbeeld onduidelijk is op welke wijze kennis en instrumenten gebruikt kunnen worden om het onderwijs te optimaliseren, of omdat onderzoeksresultaten te contextspecifiek zijn.
3. Practici vinden onderwijsonderzoek niet overtuigend of praktisch; het heeft weinig betekenis voor leraren; ze zijn dan ook niet geïnteresseerd in de resultaten.
4. Practici maken weinig (verantwoord en effectief) gebruik van resultaten van onderwijsonderzoek; ze beschikken

niet over de juiste competenties om resultaten van onderzoek te gebruiken en worden in dit proces ook niet ondersteund.

De oorzaken en problemen die de relatie tussen onderzoek en praktijk kenmerken, situeren zich dus op drie niveaus: kennisproductie, kennisverspreiding en kennistoepassing (zie schema). Als het gaat om de relatie tussen wetenschap en praktijk, moet gekeken worden naar hoe en wie kennis produceert, hoe deze kennis via verschillende kanalen wordt verspreid en vertaald, en hoe uiteindelijk deze kennis wordt toegepast in de praktijk. Dit illustreert meteen dat de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk veel complexer is dan algemeen wordt aangenomen⁵. Het Impactmodel van de Canadees Ben Levin⁶ illustreert deze drie domeinen – en hun onderlinge samenhang – duidelijk (zie schema). Onderzoek kan een rechtstreekse impact hebben op de context waarin kennis wordt toegepast – de klas of de school –, maar meestal is de sterkte en de impact van de communicatie tussen deze actoren afhankelijk van zowel een mediërende context als de overkoepelende sociale en politieke context.

¹ Zie bijvoorbeeld de discussies op de jaarlijkse *Onderwijs Research Dagen* (ORD), een gezamenlijke organisatie van de Nederlandse Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) en het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO).

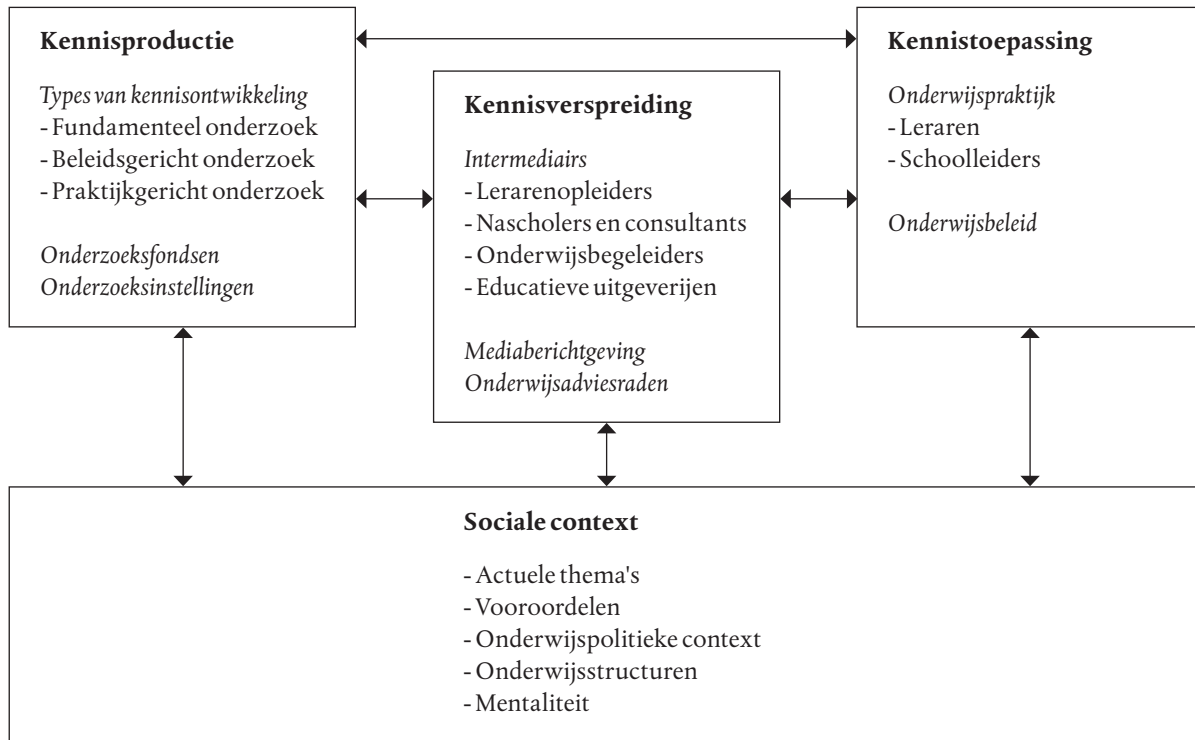
² Zowel in Nederland als in Vlaanderen hebben de Onderwijsraden adviezen geformuleerd om de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk te versterken. In Nederland formuleerde de Onderwijsraad het advies 'Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting' (2003), in Vlaanderen formuleerde de Vlaamse Onderwijsraad het 'Advies ten grond over onderwijsonderzoek' (2007).

³ Personen en organisaties die tussen het onderzoek en de praktijk staan. Ze 'vertalen' de primaire onderzoeksgegevens in leermaterialen, praktijkartikelen, nascholingsprogramma's, enzovoort. Voorbeelden van intermediairs zijn lerarenopleiders, nascholers, consultants, educatieve uitgeverijen, enzovoort.

⁴ H. Broekkamp & B. van Hout-Wolters (2006), *De kloof tussen onderzoek en praktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

⁵ R. Vanderlinde & J. Van Braak (2010), The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. In: *British Educational Research Journal*, 36, 299-316.

⁶ Het model is vertaald en aangepast uit: B. Levin (2004), Making research matter more. In: *Educational Policy Analysis Archives*, 13, 1-22.



Impactmodel van Levin

De moeilijke relatie tussen onderwijsonderzoek en -praktijk situeert zich niet alleen op verschillende niveaus, de betrokkenen percipiëren de relatie tussen onderzoek en praktijk ook op verschillende manieren⁷. Zo zijn schoolleiders bijvoorbeeld minder sceptisch ten aanzien van het nut van onderwijsonderzoek dan leraren.

Twee hoofdmodellen

De laatste jaren is via verschillende studies⁸ in kaart gebracht hoe de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk concreet vorm krijgt. Deze studies maken niet alleen duidelijk dat oorzaken zich op verschillende niveaus situeren (zie Impactmodel), maar ook dat oplossingsscenario's dienen in te werken op elk van deze niveaus⁹. Anders geformuleerd: willen we het onderzoek daadwerkelijk dichterbij de praktijk brengen, dan moeten we initiatieven nemen op zowel het niveau van de kennisproductie, de kennisverspreiding als de kennistoepassing.

Er is dus een nood aan een diversiteit aan oplossingsscenario's die verschillende wegen

bewandelen. Deze scenario's kunnen uitgaan van theoretische modellen over kennisontwikkeling, -verspreiding en -gebruik.

Twee belangrijke hoofdmodellen¹⁰ zijn het RDD-model (research, development & diffusion) en het model van de kennisgemeenschappen, waarbij het RDD-model dominant is in de context van onderwijsonderzoek. Het RDD-model is een lineair model dat duidelijk afgebakende rollen omschrijft voor de actoren: kennis wordt ontwikkeld door de wetenschappers, wordt daarna vertaald in instrumenten en producten, om zo toegepast te worden door leraren in hun onderwijspraktijk¹¹. Dit traditionele model situeert het onderwijsonderzoek vooral bij universitaire vakgroepen; het ontwikkelwerk heeft dan weer plaats in organisaties die een specifieke taak en deskundigheid hebben om kennis te verspreiden en bestaande praktijken te beïnvloeden. Toepassing in de praktijk wordt verkregen doordat activiteiten worden ontwikkeld, gericht op de verspreiding en ondersteuning van implementatieactiviteiten. Binnen kennisgemeenschappen¹² zijn deze rollen eerder diffuus

⁷ H. Broekkamp, R. Vanderlinde, B. van Hout-Wolters & J. Van Braak (2009), De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen. In: *Pedagogische Studiën*, 86, 313-320.

⁸ Zie bijvoorbeeld de studies geciteerd in voetnoot 4 en 5.

⁹ Munn (2008) houdt in deze context bijvoorbeeld een duidelijk pleidooi om onderzoek te organiseren naar welke oplossingsscenario's de kloof tussen onderzoek en praktijk kunnen dichten. Zie hiervoor P. Munn (2008), Building research capacity collaboratively: Can we take ownership of our future? In: *British Educational Research Journal*, 26, 5-24.

¹⁰ Zie ook het advies van de Nederlandse Onderwijsraad 'Kennis van Onderwijs', gepubliceerd in 2003.

¹¹ Het Impactmodel van Levin sluit het meest aan bij een RDD-model aangezien er duidelijke actoren met bijbehorende rollen worden geïdentificeerd, en disseminatie als een aparte activiteit wordt beschouwd.

¹² Kennisgemeenschappen worden door Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) omschreven als 'structurele samenwerkingsverbanden die zijn georganiseerd met het doel dat de deelnemers, een groep mensen die een gezamenlijk belang of een 'hartstocht' delen, van de deskundigheid van elkaar profiteren en samen nieuwe kennis tot stand brengen'.

en verspreid over de actoren, en verlopen processen van kennisproductie, -verspreiding en -toepassing door elkaar heen. Er is steeds een terugkoppeling tussen deze elementen en de actoren zijn nauw betrokken bij elkaars activiteiten. Binnen een model van kennisgemeenschappen staat interactieve beïnvloeding centraal.

Deze twee modellen sluiten theoretisch aan bij wat Gibbons¹³ respectievelijk omschrijft als een Modus 1- en Modus 2-type van kennisontwikkeling. Modus 1 wordt gekenmerkt door monodisciplinariteit, homogeniteit en het oplossen van problemen door toepassing van elders verworven kennis. In Modus 2 staan zaken als transdisciplinariteit en heterogeniteit centraal. Problemen worden opgelost door gezamenlijke kennisontwikkeling in reële toepassingscontexten. Kennisontwikkeling verloopt in Modus 1 vooral via experimenten, terwijl een Modus 2-context gekenmerkt wordt door impliciete kennisontwikkeling en 'learning by doing' op de werkplek¹⁴. Ook het proces van kennisverspreiding verloopt verschillend in de twee modi. Kennis uit de eerste modus wordt verspreid via boeken, tijdschriften, databanken, conferenties, e.d. De praktische kennis uit Modus 2 is door zijn impliciete karakter moeilijker schriftelijk te communiceren en daarom verloopt kennisverspreiding vooral via interpersoonlijke interacties als bijvoorbeeld coaching, supervisie en intervisie¹⁵. Hierbij is het belangrijk op te merken dat Modus 1 en Modus 2 complementair zijn aan elkaar, en dat beide modi hun sterktes en hun nadelen kennen. Beide types dragen dus bij – elk op een verschillende manier – aan het overbruggen van de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk.

Intermediairs

'Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht' (HTNO) is in deze context een aan te moedigen en waardevol initiatief.

HTNO heeft als expliciet doel de kloof tussen wetenschap en praktijk te overbruggen door op een systematische manier empirisch onderzoek naar taalonderwijs in Nederland, Vlaanderen en Suriname te inventariseren en te beschrijven. HTNO wil als databank tonen 'wat werkt' in de context van taalonderwijs, biedt inzicht in effecten van didactiek en geeft analyses van onderwijsleermateriaal. De databank is een duidelijk voorbeeld van een oplossingsscenario dat tracht in te grijpen op de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk, in het bijzonder het onderzoek naar taalonderwijs. De databank werkt vooral op het niveau van de kennisverspreiding. Het Impactmodel van Levin illustreert dat dit niveau – en dus ook HTNO – zich duidelijk situeert tussen kennisproductie

(de wetenschap), en kennistoepassing (de praktijk). Door resultaten van onderzoek naar taalonderwijs op een systematische wijze te inventariseren en te communiceren naar practici, heeft HTNO de potentie in zich uit te groeien tot een waardevol instrument. HTNO komt zo tegemoet aan een fundamenteel probleem binnen de RDD-traditie, namelijk dat geproduceerde kennis onvoldoende systematisch wordt geïnventariseerd en verspreid.

De 'tussenpositie' van HTNO doet recht aan de debatten over de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Meestal wordt met deze tussenpositie te weinig rekening gehouden. Er wordt dan vanuit een duaal standpunt vertrokken: de onderzoekers aan de ene, en de practici aan de andere kant. Dat standpunt doet onrecht aan de zogenaamde intermediairs, die een cruciale rol spelen bij kennisverspreiding. Denk bijvoorbeeld aan lerarenopleiders, nascholers, adviseurs, materiaalontwikkelaars, begeleidingsdiensten en onderwijsmedia. Van hen wordt verwacht dat zij in staat zijn kennis te vertalen en door te geven aan de onderwijspraktijk. Het Impactmodel van Levin illustreert de positie die deze intermediairs innemen. De rol van intermediair is geen vanzelfsprekendheid en vereist specifieke competenties (bijvoorbeeld opzoeken van recente informatie, vertalen van onderzoeksresultaten, communicatie tussen onderzoekers en practici). De HTNO-databank is vooral voor deze intermediairs een krachtig hulpmiddel. HTNO komt tegemoet aan het probleem dat resultaten van onderzoek meestal versnipperd worden verspreid, of soms alleen gepubliceerd worden in internationale wetenschappelijke toptijdschriften. HTNO ondersteunt intermediairs in de verdere ontwikkeling van hun kerncompetenties en heeft aldus de mogelijkheid in zich om bij te dragen aan het verder professionaliseren van de intermediairs. HTNO biedt – naast het hoofddoel om te inventariseren en te beschrijven – de mogelijkheid om verbanden te leggen met leerplanontwikkeling. Ook voor de realisatie van deze doelstelling is de rol van de intermediair niet te onderschatten, en vanuit die optiek zijn initiatieven als HTNO sterk aan te moedigen. Tegelijkertijd stellen we vast dat HTNO vertrekt vanuit een traditioneel model van kennistoepassing en -benutting, vanuit een RDD-model of een Modus 1-benadering. Als we de kloof tussen onderzoek en praktijk daadwerkelijk willen overbruggen, zijn ook initiatieven gewenst die complementair vanuit een Modus 2-benadering worden opgezet en ingrijpen op het proces van kennisproductie.

¹³ M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott & M. Trow (1994), *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

¹⁴ J. Pieters & B. de Vries (2005), *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld*. Enschede: Universiteit Twente.

¹⁵ Pieters & De Vries (2005).

Vraaggestuurd onderzoek

Onderzoek naar taalonderwijs heeft de grootste kans op succesvolle implementatie en gebruik in de klas wanneer zowel via Modus 1 als Modus 2 gewerkt wordt. In deze optiek is het aan te moedigen om naast HTNO ook initiatieven op te zetten die intensievere samenwerkingsverbanden ondersteunen tussen wetenschappers en practici, via bijvoorbeeld ontwikkelingsgerichte¹⁶ of praktijkgerichte onderzoeksprojecten. Binnen dergelijke projecten gaan leraren samen met onderzoekers aan de slag om oplossingen te vinden voor hun praktijkproblemen¹⁷. Het gaat met andere woorden om vraaggestuurd onderzoek dat leidt tot direct bruikbare resultaten en oplossingen voor problemen uit de praktijk. Een pleidooi voor dergelijke projecten kan daarenboven worden afgeleid uit HTNO zelf.

De databank geeft de indruk dat onderzoek naar het taalonderwijs in Nederland, Vlaanderen en Suriname zich voor het grootste deel richt op psycholinguïstische en taalkundige vraagstukken, en dat het didactische aspect – dat het dichtst bij de praktijk van leraren staat – minder aan bod komt. Uiteraard heeft HTNO ook binnen ontwerpgerichte en praktijkgerichte onderzoeksprojecten – of Modus 2-initiatieven – een belangrijke rol te vervullen. De databank kan leraren, onderzoekers, en begeleiders een overzicht bieden van wat bestaand onderzoek naar het praktijkprobleem leert. Op basis van deze resultaten kunnen dan gerichte acties en programma's ontwikkeld worden. Op deze manier wordt onderwijsonderzoek naar taalonderwijs een echt cyclisch gegeven in functie van het verbeteren van de onderwijspraktijk.

Over de auteur

Ruben Vanderlinde is als postdoctoraal onderzoeker met steun van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Zijn onderzoeksactiviteiten zijn gericht op onderwijsinnovatie, curriculumontwikkeling, en de relatie tussen onderwijsonderzoek en -praktijk.

¹⁶ Ontwikkelingsgericht onderzoek en constructiegericht onderzoek (*design-based research*) is onderzoek waarin onderzoekers en practici nauw samenwerken aan het in opeenvolgende cycli ontwikkelen en onderzoeken van onderwijsleersituaties.

¹⁷ In deze context liep in Nederland de voorbije jaren het grootschalig vernieuwingsproject 'Expeditie Durven Delen Doen' in het voortgezet onderwijs. Dit vernieuwingsproject is opgebouwd rond schoolspecifieke onderwijsinnovaties die via wetenschappelijk onderzoek bestudeerd worden. Zowel de innovaties als het onderzoek worden opgebouwd rond sterke samenwerkingsverbanden tussen practici en onderzoekers.

Onderzoeksthema's binnen HTNO: verbanden en trends

Ron Oostdam

Onderzoek en onderwijspraktijk hebben in zekere zin een haat-liefdeverhouding. Onderzoekers vinden de onderwijspraktijk vaak weerbarstig en ongrijpbaar en concentreren zich daarom op specifieke vraagstellingen die onder gecontroleerde condities worden onderzocht. Onderwijsprofessionals daarentegen worden elke dag geconfronteerd met de hectiek van het primaire proces van lesgeven en vinden de resultaten van onderzoek al snel niet relevant, toegankelijk of toepasbaar. Tegelijkertijd hebben beide partijen elkaar broodnodig. Zonder onderwijspraktijk heeft de onderzoeker niets te onderzoeken en zonder onderzoek is er het risico dat de onderwijspraktijk vervalt in routines en onvoldoende toekomt aan verbetering, innovatie en verdere professionalisering.

Gelukkig dringt bij beide actoren steeds meer het besef door dat onderzoek en onderwijs onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en dat het van belang is optimaal van elkaar te profiteren. Er moet echter nog wel wat gebeuren om de vaak genoemde kloof tussen onderzoek en onderwijs te dichten (zie Broekkamp & Hout-Wolters, 2006, en de bijdrage van Vanderlinde in deze publicatie). In ieder geval is een belangrijke voorwaarde voor borging en toepassing van onderzoeksresultaten in het onderwijs dat er vanuit het onderzoek nadrukkelijk(er) wordt gewerkt aan kennisontsluiting en vanuit de praktijk aan kennisbenutting. Onderzoekers zullen zich moeten inspannen om toegankelijke, praktijkgerichte rapportages te leveren en onderwijsprofessionals zullen zich de competentie eigen moeten maken om daar gebruik van te maken (zie Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, 2011). De HTNO-databank levert een belangrijke bijdrage aan dit proces van kennisontsluiting en -benutting. Hij biedt onderzoekers en onderwijsprofessionals (leraren, opleiders, nascholers, schoolbegeleiders en ontwikkelaars) een geordend en beschrijvend overzicht van onderzoek naar het onderwijs Nederlands. Hieronder wordt ingegaan op de verschillende thema's die gebruikt worden om de onderzoeken in de databank te rubriceren. Vervolgens worden in relatie tot de thema's enkele opvallende trends besproken. Ter afsluiting worden enkele blinde vlekken geanalyseerd – vraagstukken waar in onderzoek tot op heden weinig of geen aandacht aan is besteed.

Kenmerken van opgenomen onderzoek

In de databank wordt het opgenomen onderzoek ingedeeld aan de hand van zes algemene thema's:

1. Doelstellingen
2. Beginsituatie
3. Onderwijsleermateriaal

4. Onderwijsleeractiviteiten
5. Beoordelingsinstrumenten
6. Evaluatie van onderwijsopbrengsten

Deze indeling is gebaseerd op de fasen in het onderwijsleerproces die worden onderscheiden in het bekende basismodel didactische analyse (Van Gelder e.a., 1971). Dit model wordt in de opleidingen vaak gebruikt om onderwijsleersituaties te analyseren of te ontwerpen. Het hanteren van dit fasemodel om onderzoek in te delen, is vanuit een inhoudelijk oogpunt goed verdedigbaar. Het ligt immers voor de hand dat onderzoekers zich in hun vraagstelling zullen concentreren op bepaalde aspecten van het onderwijsleerproces. Tegelijkertijd moet worden vastgesteld dat niet elk onderzoek eenduidig onder één thema is te scharen. Vaak is er sprake van overlap en dekt een onderzoek verschillende thema's. Een onderzoek naar de effecten van een methodiek om zwakke lezers te helpen, zal weliswaar worden ingedeeld onder onderwijsleeractiviteiten, maar kan betrekking hebben op het operationaliseren van specifieke leerdoelen, het ontwikkelen van lesmateriaal waarbij rekening wordt gehouden met specifieke leerlingkenmerken, alsook het in kaart brengen van de leeropbrengsten. Bij het toekennen van kenmerken aan onderzoek dat in de databank is opgenomen, zal er ongetwijfeld regelmatig twijfel zijn geweest onder welk thema een onderzoek gerubriceerd moet worden. Dat is onvermijdelijk en doet verder ook op geen enkele wijze afbeuk aan de gehanteerde indeling. Het is echter wel van belang dit bij het gebruik van de databank in het achterhoofd te houden en in voorkomende gevallen een wat breder zoekprofiel te definiëren. Dat wordt met name duidelijk wanneer gekeken wordt naar de globale inhoudelijke typering van de verschillende thema's en de bijbehorende vraagstellingen.

Onderzoek naar *doelstellingen* richt zich op de vraag of de onderwijsdoelen die worden nagestreefd in overeenstemming zijn met de maatschappelijke functies die het onderwijs heeft. Het kan dan gaan om een algemeen vraagstuk als de verhouding tussen de cognitieve en niet-cognitieve (algemene) vorming van leerlingen op school. Maar ook onderzoek naar wat leerlingen aan het eind van een opleiding precies moeten kennen en kunnen valt binnen dit thema. Kenmerkend voor onderzoek binnen dit thema is dat onderwijsdoelstellingen worden geïnventariseerd vanuit verschillende bronnen en vervolgens worden beoordeeld op hun wenselijkheid en relevantie. Onderzoek naar doelstellingen is in ieder geval voorwaardelijk voor het ontwikkelen van leerplannen en onderwijsmaterialen. Onderzoek dat valt onder het thema *beginsituatie* kan betrekking hebben op uiteenlopende zaken, zoals de attitude van leerlingen ten aanzien van vakonderdelen, de invloed van achtergrondvariabelen of eventuele verschillen tussen zwakke en goede leerlingen. Het is dus niet op de leraar en het onderwijsaanbod gericht, maar op de leerling en zijn 'mentale programma' binnen een maatschappelijke context. In algemene zin wordt in dit type onderzoek gekeken naar allerlei persoonlijke, sociale en situationele kenmerken die het onderwijsleerproces kunnen beïnvloeden. Het mag duidelijk zijn dat in veel onderzoek dat gerubriceerd wordt onder een van de andere thema's vaak eveneens gekeken wordt naar de invloed van dit soort variabelen op afhankelijke effectmaten zoals een toets voor technisch of begrijpend lezen.

Onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* is gericht op het beschrijven, analyseren en beoordelen van leerboeken en leergangen. Soms betreft het een vergelijkend warenonderzoek, waarbij bijvoorbeeld taalmethoden onderling vergeleken worden op een aantal beoordelingscriteria.

Onderzoek naar *onderwijsleeractiviteiten* heeft betrekking op de ontwikkeling en beproefing van didactieken. Het kan bijvoorbeeld gaan om een experimenteel onderzoek naar de effecten van een nieuwe schrijfdidactiek. Tegelijkertijd valt ook meer beschrijvend onderzoek naar de stand van zaken in het moedertaalonderwijs onder dit thema, zoals onderzoek naar het handelen van de leraar, de wijze waarop onderwijsmaterialen worden gebruikt, de werkvormen die worden toegepast, de wijze waarop gedifferentieerd wordt, enzovoort. Onder dit thema valt bijvoorbeeld ook onderzoek waarin de huidige stand van zaken rond het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in kaart wordt gebracht. Daarnaast zijn binnen dit thema ook zogeheten meta-analyses gerubriceerd waarin de resultaten van een aantal vergelijkbare studies worden samengevat om met een grotere betrouwbaarheid iets te kunnen zeggen over het effect van bijvoorbeeld een bepaalde leesdidactiek.

Onderzoek naar *beoordelingsinstrumenten* is gericht op de constructie van betrouwbare en valide meetinstrumenten, zowel voor het onderzoek als voor het onderwijs. Het gaat dan bijvoorbeeld om methoden voor het meten van schrijf- en spreekvaardigheid. Onderzoek naar beoordelingsinstrumenten heeft meestal allerlei dwarsverbanden met andere onderzoeksthema's, zoals de evaluatie van onderwijsopbrengsten of van een bepaalde didactiek. In het kader van een peilingsonderzoek of effectonderzoek is het immers van groot belang gebruik te maken van beschikbare valide en betrouwbare meetinstrumenten of deze zelf te ontwikkelen.

Onderzoek naar de *evaluatie van onderwijsopbrengsten* richt zich op de kwaliteit van de opbrengsten van het onderwijs. In dergelijk onderzoek wordt door middel van vragenlijsten en/of vaardigheidsmetingen gekeken of gestelde doelen daadwerkelijk worden behaald. De periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn daarvan een goed voorbeeld. Het is duidelijk dat dergelijk onderzoek naar de kwaliteit van onderwijsopbrengsten impliceert dat er duidelijke onderwijsdoelstellingen zijn geoperationaliseerd en goede meetinstrumenten zijn ontwikkeld. Ook worden allerlei achtergrondvariabelen van leerlingen en schoolkenmerken in de analyses meegenomen. Evaluatieonderzoek van onderwijsopbrengsten kan min of meer beschouwd worden als een overkoepelend thema in vergelijking met de andere vijf onderscheiden thema's.

Onderzoeksthema's en trends

De databank biedt de mogelijkheid om over jaren heen trends te laten zien binnen het onderzoek (zie hoofdstuk 2, *Trends binnen HTNO*). Wat betreft de zes onderscheiden thema's, gaat het om globale trends, omdat de thema's – zoals we hebben gezien – vrij ruim zijn geformuleerd. Onderzoek is soms onder verschillende thema's te rangschikken en ook binnen eenzelfde thema worden vaak verschillende typen gerubriceerd. Een nadere inspectie ten aanzien van de onderzoeksthema's laat zien dat er in de databank relatief veel onderzoek is terug te vinden naar onderwijsleeractiviteiten en de beginsituatie. Respectievelijk 36% en 32% van al het in kaart gebrachte onderzoek valt binnen deze thema's en dat is niet geheel onverwacht. Dergelijk onderzoek is direct gerelateerd aan de onderwijspraktijk en heeft om die reden vaak prioriteit in diverse programma's waarbinnen subsidies kunnen worden aangevraagd. Zo ruimt de programmaraad voor het onderwijsonderzoek (PROO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) al sinds jaar en dag voor dit soort onderzoek een centrale plaats in binnen de landelijke onderzoeksprogrammering. Bovendien worden er

vaak extra programmeringsstudies uitgezet gericht op verbetering van de kwaliteit van het taalonderwijs (zie Oostdam, Van den Branden & Spaans, 2011). Daarbij is er met name belangstelling voor zogeheten 'evidencebased' onderwijspraktijken. De verbetering van het taalonderwijs vraagt immers veel van alle betrokkenen en het is daarom van groot belang dat gekozen wordt voor aanpakken waarvan op wetenschappelijke gronden effect mag worden verwacht.

Onderzoek naar de evaluatie van onderwijsopbrengsten, beoordelingsinstrumenten en onderwijsleermateriaal wordt in vergelijking met de andere thema's beduidend minder vaak uitgevoerd (elk rond de 10%). Dat lijkt weinig, maar als gekeken wordt naar de absolute aantallen uitgevoerd onderzoek dan gaat het toch nog steeds om behoorlijke aantallen (respectievelijk 182, 148 en 116 studies). Bovendien moet benadrukt worden dat onder het thema onderwijsleeractiviteiten veel didactisch onderzoek valt waarin ook onderwijsopbrengsten worden geëvalueerd en er sprake is van het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten. Ten slotte moet bedacht worden dat grootschalig onderzoek naar de evaluatie van onderwijsopbrengsten (zoals de onderwijspeilingen) bijzonder kostbaar is en vaak specifieke expertise en logistieke voorzieningen vereist. Om die reden wordt dergelijk onderzoek door centrale instituten zoals het Cito eens in de zoveel jaar uitgevoerd.

Onderzoek naar doelstellingen wordt relatief weinig uitgevoerd. In de databank zijn zo'n 40 studies binnen dit onderzoeksthema terug te vinden. De meeste van die studies vonden plaats in de periode 1985-1995. Er was toen veel discussie over de wenselijkheid en haalbaarheid van doelstellingen voor het taalonderwijs en in relatie tot dit thema verschenen diverse dissertaties. Recente publicaties waarin kerndoelen, leerstandaarden of referentieniveaus worden geformuleerd en vastgelegd, baseren zich vaak in sterke mate op onderzoeken uit die periode.

Enkele blinde vlekken

Op grond van het opgenomen onderzoek in de databank en de internationale literatuur zijn enkele algemene conclusies te trekken met betrekking tot thema's die onderbelicht zijn gebleven of waar nauwelijks onderzoek naar is gedaan.

Wie het onderzoek inhoudelijk analyseert, komt vrij snel tot de constatering dat veel publicaties vooral betrekking hebben op de afzonderlijke domeinen van het onderwijs Nederlands. De verkokering in deelgebieden en aspecten die in de onderwijspraktijk steeds op de loer ligt, doet zich in het onderzoek eveneens voelen. Schrijven en lezen zijn in hoge mate gescheiden onderzoeksgebieden. Luisteren en lezen of spreken en schrijven worden veel vaker apart dan samen onderzocht. Het is van belang

deze verkokering te doorbreken door meer aandacht te besteden aan onderlinge dwarsverbanden (zie ook Van Gelderen & Van Schooten, 2011).

Een andere eenzijdigheid is de verwaarlozing van zogeheten 'aptitude-treatment'-interactie, dat wil zeggen de interactie tussen de kenmerken van leerlingen ('aptitude') en de didactische werkwijze ('treatment'). Meestal ligt in het onderzoek de nadruk op het effect voor alle betrokken leerlingen, ongeacht hun vaardigheidsniveau. Het is echter aannemelijk – en voor de onderwijspraktijk zeer van belang om te weten – dat interventies meer of minder effectief kunnen zijn voor leerlingen met een sterk van het gemiddelde afwijkend taalvaardigheidsniveau (zie Oostdam, 2009). Een voorbeeld hiervan is het onderwijs in leesstrategieën, waarvan betwijfeld kan worden of dit voor relatief goede lezers wel zo effectief is. Een ander voorbeeld is het onderwijs in mondelinge vaardigheden dat voor zwak taalvaardige leerlingen wellicht van veel groter belang is dan voor andere leerlingen.

Tevens valt op dat in het onderzoek nog weinig en versnipperd aandacht wordt besteed aan de rol die nieuwe media kunnen spelen als instrument voor taalontwikkeling, maar ook als eigenstandig domein waarin taalvaardigheden en informatieverwerking plaats moeten vinden. Leraren weten vaak niet goed hoe ze gebruik kunnen maken van de brede mogelijkheden die internet en computers bieden voor het verwerven van kennis en communicatie. Laat staan dat ze leerlingen kunnen inwijden in de geheimen van het digitale tijdperk. Niettemin ligt hier zowel een kans als een verplichting voor het (taal)onderwijs, waarbij de rol van nieuwe media in het leerproces (als hulpmiddel) maar ook het instrumentele gebruik van deze media door leerlingen centraal staan.

Tot slot wordt duidelijk dat er weinig onderzoek is gedaan naar wat leraren met betrekking tot het onderwijs Nederlands weten, vinden, kunnen en doen en wat zij daarmee bij hun leerlingen aan leerprocessen en leerresultaten teweegbrengen. Het is niet alleen volkswijsheid dat leraren onderwijs kunnen maken en breken, maar het wordt bevestigd door internationaal onderzoek (zie bijvoorbeeld Hattie & Timperley, 2007) en reviews (Slavin e.a., 2009 en 2010). In didactisch onderzoek zou meer aandacht besteed kunnen worden aan het gewenste handelen van de leraar. Hiermee wordt aangesloten bij de bevinding uit onderzoek dat er binnen didactieken vaak grotere verschillen bestaan in leerlingprestaties dan tussen didactieken (KNAW, 2009). De verklaring die hiervoor gegeven wordt, is dat de specifieke uitwerking van de didactiek en de interactie tussen leerkracht en leerling kennelijk een grotere rol spelen dan algemene didactische principes.

Ontsluiten en benutten

In het voorafgaande is in vogelvlucht ingegaan op de thema's waarop de geïnventariseerde onderzoeken in de HTNO-databank zijn ingedeeld. Daarbij is getracht een korte typering te geven van de centrale vraagstellingen binnen elk thema. Hoewel er tussen de onderzoeksthema's allerlei dwarsverbanden bestaan, zijn er wel enkele trends waar te nemen en kan iets gezegd worden over onderwerpen die onderbelicht zijn gebleven. In dat opzicht heeft de databank niet alleen de functie van het in kaart brengen van reeds uitgevoerd onderzoek, maar tevens een signaleringsfunctie ten aanzien van aspecten die meer aandacht zouden kunnen krijgen.

Ter afsluiting kan gesteld worden dat HTNO een belangrijk instrument is voor kennisontsluiting en -benutting. In het ideale geval moet dit informatieloket gaan functioneren als een intermediair tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals. Onderzoekers dragen daarbij de verantwoordelijkheid voor het opleveren van toegankelijke, praktijkgerichte publicaties en onderwijsprofessionals voor het benutten van relevante kennis en inzichten uit onderzoek in de praktijk. Op die manier wordt de eerder genoemde kloof tussen onderzoek en praktijk hopelijk alvast een beetje geslecht.

Over de auteur

Ron Oostdam is onderzoeksdirecteur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is daar tevens lector 'Maatwerk in Leren en Instructie'. Daarnaast is hij als wetenschappelijk programmaleider verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.

Literatuur

Broekkamp, H., & B. van Hout-Wolters (2006), Over de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: een veelzijdig perspectief. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24 (4), 201-218.

Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011), *Nationaal plan toekomst onderwijswetenschappen*. Den Haag: OCW.

Hattie, J., & H. Timperley (2007), The power of feedback. In: *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Koninklijke Academie van Wetenschappen (2009), *Rekenonderwijs op de basisschool. Analyse en sleutels tot verbetering*. Amsterdam: KNAW.

Oostdam, R.J. (2009), *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Oostdam, R.J., K. van den Branden & G.A. Spaans (2011), *Programmeringstudie taalonderzoek in het primair onderwijs*. Den Haag: NWO-PROO.

Slavin, R.E., C. Lake, B. Chambers, A. Cheung & S. Davis

(2009), Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. In: *Review of Educational Research*, 79 (4), 1391-1466.

Slavin, R.E., C. Lake, S. Davis & N. Madden (2010), Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis. In: *Educational Research Review* (zie <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>).

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

Gelder, A. van, & E. van Schooten (2011), *Taalonderwijs: een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: University Press.

Onderzoek naar taalonderwijs in Vlaanderen

Kris Van den Branden

Ongeveer negentig procent van de onderzoeksbijdragen in HTNO is afkomstig uit Nederland, en slechts tien procent uit Vlaanderen. Nederland mag dan al groter zijn dan Vlaanderen en meer onderzoeksinstituten herbergen, het is duidelijk dat de verhoudingen hier ernstig scheefgetrokken zijn. Hoe komt dat? Wordt er in Vlaanderen dan zo weinig onderzoek verricht naar de kwaliteit en de effecten van het taalonderwijs Nederlands?

Much ado about... peanuts

Een paar weken geleden kreeg ik de melding dat een onderzoeksvoorstel dat ik samen met een Nederlandse collega-onderzoeker had ingediend bij FWO/NWO (de Vlaamse en Nederlandse fondsen voor wetenschappelijk onderzoek) niet zou worden gehonoreerd. Het betrof een mogelijkheid om subsidie te verwerven voor onderzoek waarbij een intense samenwerking tussen een Vlaams en Nederlands instituut werd nagestreefd.

Wij hadden een voorstel rond begrijpend lezen uitgewerkt. Dat werd door de wetenschappelijke commissie die het voorstel beoordeelde gecategoriseerd als 'excellent/zeer goed'. Als toelichting bij de niet-toekenning kregen we, buiten zeer summiere informatie over één minpunt van de aanvraag, de volgende mededeling:

Van de in totaal 49 beoordeelde voorstellen voor de Samenwerking Vlaanderen (FWO) waren er 40 subsidiabel. Het Gebiedsbestuur Geesteswetenschappen heeft besloten hiervan 3 aanvragen te honoreren.

Als ik ervan uitga dat elk van de 49 Nederlands/Vlaamse onderzoeksteams die een voorstel indienden twee werkweken investeerde in het uitschrijven van het voorstel (2,5 dag x 4 betrokken onderzoekers = 10 werkdagen), dan investeerden deze 49 teams samen ongeveer twee werkjaren (!) in deze ene aanvraagprocedure. Deze twee werkjaren leidden tot amper drie gehonoreerde aanvragen. Zei ik hierboven iets over scheefgetrokken verhoudingen? De subsidiepotten voor toegepast taalkundig onderzoek zijn bijzonder klein, en lijken als gevolg van de economische crisis steeds kleiner te worden. De concurrentie daarentegen is moordend. Iedereen zwermt rond dezelfde honingpot: de geur is bedwelmend, maar de pot is zo goed als leeg. Het uitschrijven van onderzoeksvoorstellen wordt voor steeds meer onderzoekers een van hun belangrijkste bezigheden: op alles indienen en hopen dat je éénmaal geluk hebt, wordt steeds nadrukkelijker het motto van de onderzoeker die zich met toegepaste taalkunde wil bezighouden.

Ronde van Vlaanderen

De lezer kan bij het bovenstaande voorbeeld opmerken dat het gaat om een gezamenlijk Nederlands/Vlaams fonds, en dat dit dus nog niet verklaart waarom er verhoudingsgewijs weinig Vlaamse onderzoeken in de HTNO-databank terecht komen. Het voorbeeld is wel een goed vertrekpunt voor een korte ronde van Vlaanderen: welke onderzoeksfondsen bieden er perspectieven voor het uitvoeren van onderzoek rond het onderwijs Nederlands? Het reeds genoemde Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) reikt jaarlijks een aantal mandaten aan doctorandi en postdocs uit, en subsidieert een beperkter aantal onderzoeksprojecten. De universiteiten stellen zelf middelen (in diverse vormen) ter beschikking voor het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek. Het Vlaamse ministerie van Onderwijs heeft de mogelijkheid om OBPWO-onderzoek (onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek) uit te schrijven rond specifieke thema's die het cruciaal acht. Het IWT (Agentschap voor Innovatie en Technologie) financiert het Strategisch Basisonderzoek (SBO) dat tot doel heeft nieuwe ideeën en concepten te ontwikkelen die de basis kunnen vormen voor het ontwikkelen van nieuwe producten en diensten. Recentelijk is onder impuls van de academisering van de hogescholen in Vlaanderen ook een stroom middelen losgeweekt om onderwijsontwikkelingsgericht onderzoek te financieren. Daarnaast financiert een resem overheidsinstanties en instellingen kleinere en kortlopende onderzoeken, en kunnen Vlaamse onderzoekers ook meedingen naar Europese fondsen. Maar elk van die fondsen stelt de Vlaamse toegepast taalkundige voor een stevige uitdaging: de concurrentie komt er niet alleen van collega-toegepast taalkundigen, maar ook van anderen.

Tussen twee stoelen

De lezer heeft bovendien ongetwijfeld opgemerkt dat in het citaat van het FWO/NWO 'Het Gebiedsbestuur Geesteswetenschappen' wordt vermeld, en niet het domein 'taalkunde', laat staan het domein 'taalonderwijs'. Ook bij de reeks Vlaamse fondsen die ik hierboven oplistte, komen onderzoeksvoorstellen

rond taalonderwijs steeds in een grotere pot terecht. Voor mandaten en projecten zoals die van het FWO bijvoorbeeld, moet een toegepast taalkundige altijd rekening houden met het feit dat zijn voorstel door de commissie taalkunde als té toegepast wordt beschouwd (en dus te weinig het karakter heeft van fundamenteel (theoretisch) taalkundig onderzoek), en door de commissie pedagogie/onderwijskunde als te taalgericht. Ook voor andere fondsen doet zich hetzelfde fenomeen voor: binnen de OBPWO-onderzoeken uitgeschreven door het Vlaamse departement Onderwijs vormen projecten rond taalonderwijs slechts een zeer kleine minderheid: voor de periode tussen 2007 en 2011 worden op de OBPWO-website 28 projecten opgelijst onder de rubriek 'lopende en afgelopen projecten'; slechts drie daarvan hebben betrekking op taalonderwijs. Gelijkaardige tendensen kunnen worden opgetekend in de andere fondsen die vernoemd werden. En in sommige potten werd recentelijk door de Vlaamse regering zwaar bespaard: het project 'Steunpunt Gelijke-Onderwijskansen' (een door de Vlaamse overheid gefinancierd interuniversitair project met een drieledige opdracht, waaronder wetenschappelijk onderzoek) leverde in de periode 2002-2010 interessant onderzoek naar taalonderwijs op, maar werd door de minister van Onderwijs opgedoekt.

Geen crisisgevoel

Dát er op toegepast taalkundig en taalonderwijsgericht onderzoek in Vlaanderen wordt bespaard, heeft volgens mij veel te maken met het feit dat er momenteel in beleidskringen (en daarbuiten) geen crisisgevoel heerst als het over de kwaliteit van het taalonderwijs in Vlaanderen gaat. De meest recente PISA-peiling leverde het beeld op van een uitstekend onderwijssysteem met veel hoogscorende leerlingen; ook de recente periodieke peilingen van de taalvaardigheid van de leerlingen bij de overgang naar het secundair onderwijs, en aan het einde van het hoger onderwijs, leveren resultaten op waarmee velen, inclusief beleidsmakers, tevreden zijn. Mijn contacten met Nederlandse onderzoekers leren me alvast dat er in Nederland wél een sterkere bezorgdheid bestaat over het feit dat de Cito-examens aangeven dat de taalprestaties van leerlingen niet verbeteren. Dat de sociale kloof qua onderwijsprestaties groot is in Vlaanderen is al langer geweten, maar onderwijsonderzoek (bijvoorbeeld schoolloopbanenonderzoek en schooleffectiviteitsonderzoek van de KU Leuven) heeft de afgelopen tien jaar veel aanwijzingen opgeleverd dat die sociale kloof in de eerste plaats aan socio-economische achtergrondvariabelen is te wijten (met name de opleidingsachtergrond van de ouders), en dus niet in de eerste plaats taalgerelateerd is. De focus op taal is in het gelijke-onderwijskansendebat in Vlaanderen

al een hele tijd weg: terwijl in de jaren 90 van de vorige eeuw 'taal' zeer prominent aanwezig was in het discours van het beleid over gelijke onderwijskansen (GOK), én een actiepunt voor alle GOK-scholen die van de overheid extra middelen en onderzoeksgebaseerde ondersteuning kregen, verdween die verplichting, én de nadruk op taal, tussen 2000 en 2005. Vanaf 2005 werd het gelijke-onderwijskansenbeleid van de Vlaamse regering nog generieker: de focus ligt nu veel meer op het zoeken naar een totaalaanpak waarin het werken aan welbevinden en betrokkenheid van de kinderen, het engageren van de ouders in het onderwijsgebeuren, het optimaliseren van onderwijsmethodes, en het versterken van het planmatig werken en beleidsvoerend vermogen van de school de toonaangevende begrippen zijn. De extra, gekleurde middelen die scholen vroeger kregen, gaan binnenkort volledig op in de reguliere, structurele middelen. Als het over taalgerelateerde kwesties gaat, vangt de toenemende instroom van anderstalige leerlingen in de centrumsteden (en dus de toenemende meertaligheid van de scholen) nog wel regelmatig (media-)aandacht, maar dat heeft nog niet geresulteerd in een nieuwe opstoot van taalgericht onderwijsonderzoek. Enkel in het hoger onderwijs ontstaat nu elk jaar, bij de aanvang van het academiejaar, een zekere heisa over de wenselijkheid van (centrale) taaltoetsen als gevolg van de toenemende instroom van studenten die het Nederlands niet als moedertaal hebben verworven. Vlaanderen kent echter een zeer sterke traditie tegen centrale taaltoetsen, wat maakt dat ook het onderzoek hiernaar niet echt wordt aangewakkerd.

Gebrek aan 'evidence'

Dit alles leidt tot de volgende paradox: ook al schreeuwen taalexperts van de daken dat taalonderwijs van cruciaal belang is, en taal cruciaal voor het leren, toch bestaan er in Vlaanderen nauwelijks financieringsbronnen die het taalonderwijsgerichte onderzoek systematisch ondersteunen. De eigen universiteitsfondsen vormen voor de toegepast taalkundige vaak de laatste strohalm. Op lange termijn heeft dat tot gevolg dat er in Vlaanderen over het taalniveau van onze leerlingen en studenten, over de kwaliteit van het taalonderwijs bijzonder veel wordt geroepen en gescandeerd, maar dat er opvallend veel lacunes in ons kennisbestand zitten. De bovenvermelde PISA-resultaten en een handjevol periodieke peilingen aan het einde van het basisonderwijs en secundair onderwijs geven indicaties over het taalniveau van de leerlingengroep, maar wat er daartussen gebeurt, is een grote vraag. De taalklas is een black box. In grootscheeps longitudinaal onderzoek naar schoolloopbanen wordt, bij gebrek aan middelen om nieuwe onderzoeksinstrumentaria te ontwikkelen, gewerkt met steeds dezelfde (en verouderende) taaltoetsen die uit Nederland afkomstig zijn, en met

vragenlijsten over wat leerkrachten in hun klas (en de taallessen) doen, eerder dan met echte klasobservaties. In een onderwijsklimaat dat steeds meer nadruk legt op 'evidencebased' praktijken is het opvallend hoe weinig middelen de expert-onderzoekers ter beschikking krijgen om 'evidence' bij mekaar te schrapen. En daar waar wel middelen ter beschikking worden gesteld, wordt nog te vaak op veilig gespeeld en worden beproefde recepten (of goed in de onderzoeksmarkt liggende methoden en thema's) steeds weer uit de kast gehaald. Zo stellen we in Vlaanderen op basis van de beschikbare data vast dat allochtone leerlingen weliswaar op hetzelfde tempo het Nederlands verwerven, maar dat ze de taalachterstand waarmee ze beginnen, nooit inhalen. Koen Jaspaert suggereerde recentelijk in een aantal lezingen en artikels (zie bijv. Jaspaert, 2010) dat dit enerzijds goed nieuws is: de voorgestelde didactische en beleidskundige ingrepen hebben er blijkbaar toe bijgedragen dat de kwaliteit van het taalonderwijs in Vlaanderen is verhoogd. In de jaren 90 was er immers niet alleen sprake van achterstand, maar ook van achterstelling waardoor de taalachterstand van allochtone leerlingen steeds groter werd. Anderzijds is de kloof nog steeds niet gedicht. Jaspaert suggereert dat dit erop kan wijzen dat factoren die we tot dusver te weinig hebben onderzocht of bespeeld, een belangrijke impact hebben op de taalontwikkeling van allochtone leerlingen (bijvoorbeeld groepscohesie). Het is echter bijzonder moeilijk om bij de bovenvermelde onderzoeksfondsen subsidies binnen te halen dat buiten de lijnen kleurt van wat in de gevestigde onderzoekstijdschriften is te vinden.

De taalonderwijsonderzoeker: waar is Wally?

Vlaanderen is relatief klein. Dat heeft als gevolg dat de gemeenschap van onderzoekers die zich met taalonderwijs bezighouden ook vrij beperkt is: als taalonderwijsonderzoeker bekruipt je wel eens het gevoel dat je op conferenties steeds dezelfde gezichten tegenkomt. Wat daarbij opvalt: geen van de mij bekende taalonderwijsonderzoekers is taalonderwijsonderzoeker pur sang. Integendeel: het gaat per definitie om mensen die het razend druk hebben met het uitvoeren van andere taken. Ze zijn lerarenopleider en moeten veel lesgeven, veel administratie voeren, veel vergaderen, en veel voorbereiden, studenten begeleiden en evalueren; ze zijn docent aan een universiteit en geven er veel vakken, zijn decaan, zitten in overlegfora en commissies en zitten in hun schaarse vrije tijd (ik bedoel wel degelijk de vrije tijd buiten de officiële werkuren) subsidieaanvragen uit te schrijven. Waar is de tijd voor het onderzoekswerk gebleven? En waar is de tijd om over dat onderzoek te schrijven? Dat leidt er zelfs toe dat een aantal prachtige onderzoeken over taalonderwijs die tijdens de afgelopen jaren in Vlaanderen werden uitgevoerd, nog niet zijn

neergeslagen in publicaties. De verhalen zijn er, maar de onderzoeker mist de tijd om de pen ter hand te nemen en het verhaal neer te schrijven. Dat tijdgebrek wordt momenteel nog opgevoerd door de grote 'disseminatiedruk': heel wat 'research & development'-projecten die in Vlaanderen met taalonderwijs hebben te maken (zoals die bijvoorbeeld in toenemende mate aan de Vlaamse hogescholen worden uitgevoerd) dienen reeds in de aanvraagfase in detail te omschrijven hoe de resultaten en producten die uit het project voortvloeien in het veld zullen worden verspreid. Het traditionele onderzoeksartikel scoort op dit vlak vrij pover: het is immers een genre dat door opdrachtgevers primair wordt geassocieerd met vormen van disseminatie die enkel voor de eigen kring van onderzoekers zijn bestemd, en niet voor de mensen in de praktijk. Dat heeft als gevolg dat de stap van de onderzoekspublicatie soms wordt overgeslagen, en er meteen wordt overgegaan naar de ontwikkeling van een website, een vormings- of coachingstraject, een concreet instrument of sjabloon. En bovendien, als de onderzoeker dan de pen ter hand zou nemen, dan moet het meteen in het Engels. Met het verdwijnen van het tijdschrift *Vonk* is een van de laatste uitlaatkleppen voor het rapporteren van onderwijsonderzoek voor een Vlaams publiek verdwenen (de redactie besliste vorig jaar om met het werk op te houden na jarenlange vrijwilligersdienst). Bovendien is de druk om Engelstalige publicaties binnen te halen tijdens de afgelopen jaren sterk toegenomen. In de meeste gevallen is de procedure die leidt naar een Engelstalige publicatie tijdrovender en gewoonweg langer dan het uitschrijven van een Nederlandstalige publicatie. Dat resulteert uiteindelijk in minder publicaties.

Conclusie

Het onderwijsveld is als een zee die zijn eigen getijden kent. Voor de productie van onderzoeksartikelen rond taalgericht onderwijsonderzoek in Vlaanderen is het momenteel laagtij. Ik heb hierboven een aantal factoren aangehaald die bijdragen tot die relatief kleine output van onderzoeksartikelen. Die factoren werken momenteel op mekaar in. Zulks hoeft echter niet te betekenen dat dit zal blijven duren. Meer zelfs, ik heb hierboven ook elementen aangehaald (waaronder de toenemende meertaligheid van basis-, secundair en hoger onderwijs) waarvan ik denk dat ze, sneller dan verwacht, zullen resulteren in een verhoogde en vernieuwde aandacht voor de rol van taal in leerprocessen, en de nood aan (meer) onderzoeksgebaseerde publicaties hierrond.

Over de auteur

Kris Van den Branden is als lerarenopleider en hoogleraar taalkunde verbonden aan de Faculteit Letteren van de KU Leuven. Hij is er tevens de directeur van het Centrum voor Taal en Onderwijs.

Literatuur

K. Jaspaert (2010), Lui, dom en zelfingenomen. In: P. Van Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen (red.), *Goed geGOKt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. Leuven: Garant, p. 105-121.

HTNO vanuit internationaal perspectief

Gert Rijlaarsdam

De HTNO-databank vormt sinds jaar en dag een belangrijke bron voor docenten, studenten en onderzoekers die inzicht willen krijgen in onderzoek dat Nederlandse en Vlaamse onderzoekers hebben verricht naar taalonderwijs. De beschrijvingen in HTNO betroffen aanvankelijk alleen Nederlandstalige onderzoeksartikelen. Sinds eind jaren negentig kwamen daar onderzoeksartikelen bij die Nederlandse en Vlaamse onderzoekers in internationale tijdschriften publiceren. Wat HTNO niet doet, is internationaal onderzoek opnemen dat niet specifiek over onderwijs Nederlands gaat. Toch kan dit belangrijke aanvullingen opleveren voor het onderzoek naar onderwijs Nederlands.

De uitbreiding van HTNO met artikelen van Nederlandse en Vlaamse onderzoekers in internationale tijdschriften doet misschien vreemd aan: waarom zou de Nederlandse Taalunie zich bezighouden met het beschrijven van internationaal gepubliceerd onderzoek over het onderwijs Nederlands? Waarom publiceren die onderzoekers onderzoek over het onderwijs Nederlands in buitenlandse tijdschriften? Zijn die daarin geïnteresseerd? In deze bijdrage leg ik uit waarom dat toch een belangrijke uitbreiding is, plaats ik HTNO in een internationaal perspectief, en bepleit ik een verdere internationale uitbreiding om de dienstverlening te vergroten.

Onderzoek over taalonderwijs internationaal

Nederlandse en Vlaamse onderzoekers publiceren in (vooral) Engelstalige tijdschriften en boeken onder druk van de financiers van hun onderzoek: de overheid of daaraan gelieerde stichtingen. Ze moeten beloven – en die belofte ook waarmaken – dat zij het gesubsidieerde onderzoek in drie tot vier artikelen publiceren in internationale tijdschriften. Een ongewenst neveneffect is dat onderzoekers minder tijd hebben om over hun resultaten in Nederlandse of Vlaamse tijdschriften te rapporteren, en daarvan is weer het gevolg dat er steeds minder Nederlandstalige wetenschappelijke tijdschriften zijn. Wat daarin verschijnt, kan een ietwat populaire versie zijn van wat internationaal is verschenen, of een rapportage over onderzoek dat de hoog geclassificeerde internationale tijdschriften waarschijnlijk niet zou halen. Of er verschijnt een samenvattend artikel waarin de wetenschappelijke nuances zijn verdwenen in *Levende Talen Tijdschrift* of (voorheen) *Vonk*.

De druk om internationaal te publiceren is geen uiting van dikdoenerij. Het komt voort uit het inzicht dat onderzoeksresultaten niet gebonden zijn aan lands- en taalgrenzen. Dat inzicht is nadrukkelijker naarmate het taalgebied kleiner is, maar ook in Amerikaanse tijdschriften komen steeds vaker artikelen over taalonderwijsonderzoek voor van de hand van Vlaamse

of Nederlandse onderzoekers. Dat was vroeger ondenkbaar.

Als een Nederlander een artikel aanbod in *Research in the Teaching of English*, een Amerikaans tijdschrift, was de reactie van de redactie of de beoordelaars al snel: dit gaat over Nederlands, niet over Engels! Wat hebben onze lezers, Amerikaanse leraren, vakdidactici en onderzoekers daaraan? Maar inmiddels worden ook Nederlanders uitgenodigd om in buitenlandse handboeken over taalonderwijsonderzoek bijdragen te leveren, iets wat in de natuurwetenschappen, medische wetenschappen en de psychologie al heel lang gangbaar is. Stel je voor hoe de medische wetenschap (en praktijk!) er in Nederland voor zou staan als die geen onderdeel zou zijn van de internationaal vergaarde kennis.

Los van de taal

Voor taalonderwijs ligt dat wat gevoeliger, omdat taalgemeenschappen nu eenmaal gekenmerkt worden – zo overduidelijk – door die taal. Psychologen die zich van oudsher met leesvaardigheidsonderzoek bezighouden, hebben daar veel minder last van. Zij onderzoeken de structuur van leesvaardigheid en de invloed van onderwijs op die vaardigheid, en abstraheren van de specifieke taal waarin dat lezen gebeurt. Ze gaan ervan uit dat het lezen grosso modo wordt bepaald door cognitieve en affectieve processen die losstaan van de specifieke taal. Weliswaar zijn er soms taalvergelijkende studies, waarin men probeert na te gaan of de leesvaardigheid zich sneller ontwikkelt in een taal als het Grieks, waarin de relatie tussen tekens en klanken nogal eenduidig is, vergeleken met een taal waarin dat veel minder het geval is, zoals het Engels. In internationale tijdschriften als *Reading Research Quarterly* vind je dus bijdragen vanuit alle continenten.

Dat geldt sinds de jaren negentig ook voor onderzoek naar schrijfvaardigheid en schrijfvaardigheidsonderwijs.¹ In de jaren tachtig begonnen cognitief psychologen zich voor het fenomeen van het schrijfproces te interesseren en kwam er een

internationale stroom van publicaties op gang. In Nederland ontsloot Hildo Wesdorp de internationale literatuur via zijn onderzoeksrapporten zoals *Schrijven in het voortgezet onderwijs*, en *Evaluatietechnieken in het onderwijs* (Wesdorp 1981, 1982). In Europa is er een bloeiende onderzoeksgemeenschap rondom schrijfvaardigheid en schrijfonderwijs, die tweejaarlijks een conferentie organiseert (Special Interest Group Writing²), sinds 1996 een boekenserie uitbrengt (*Studies in Writing*), en een internationaal digitaal tijdschrift uitgeeft, dat voor iedereen gratis beschikbaar is (*Journal of Writing Research*³). In de jaren negentig werd er ook een internationale vereniging opgericht voor moedertaalonderwijs, onder andere op instigatie van de Australiër Ken Watson, die het een beetje beu werd om op internationale conferenties over taalonderwijs vooral of bijna alleen maar Engelsgeoriënteerde bijdragen te zien. Dat was inderdaad zo. In de jaren tachtig organiseerde men in East Anglia International Conferences on Mother Tongue Education, en als er Engelsen en Australiërs waren, dan vond men dat al heel *international*; de enkele Belg en Nederlander die de overtocht waagden, keken daar toch iets anders tegenaan. Die nieuwe vereniging – *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education* (IAIMTE)⁴ ging ‘echte’ internationale conferenties organiseren (elke twee jaar) en startte in 2000 een internationaal wetenschappelijk tijdschrift, *L1-Educational Studies in Language and Literature*,⁵ waarin nu meer dan 200 artikelen zijn verschenen, en ook themanummers waarin het literatuuronderwijs in verschillende landen vergeleken wordt. Interessant is dat je door dit tijdschrift zowel oog krijgt voor wat ons onderwijs verbindt over de taalgrenzen heen als het om bijvoorbeeld literatuuronderwijs gaat, maar ook voor wat ons scheidt; de doelstelling en traditie van literatuuronderwijs verschillen nu eenmaal.

Treffers: veel, maar dan nog?

Als je weet hoe makkelijk je via digitale bibliotheken (universiteit, hbo) maar ook via *Google Scholar* onderzoek kunt opsporen over elk onderwerp binnen het taalonderwijs, dan is de vraag wat HTNO aan die stortvloed aan informatie bijdraagt. Een voorbeeld. Als ik via *Google Scholar* ‘writing research’ zoek, krijg ik 3.100.000 treffers, een beetje veel, inderdaad. ‘Writing research in Dutch’: 398.000 treffers. ‘Generating ideas in writing’: 482.000 treffers. ‘Generating ideas in writing in Dutch’: 52.000 treffers, met in de top 5 drie bijdragen van Nederlandse onderzoekers. Niet mis! Bovenaan staan treffers waarvan de Nederlandse of Vlaamse expert denkt: mooi

dat die opduiken! Dus erg slecht is die zoektocht niet geweest.

Dit werkt goed voor de expert, die weet wie wie is, wie de experts zijn in een bepaald gebied, en op welk onderzoek je kunt vertrouwen. Want eerlijk is eerlijk: aan veel onderzoek kleef wel een smetje. Onderzoek is een heel moeilijke tak van sport, zoals goed onderwijs ook een moeilijke tak van sport is. Onderzoek produceert antwoorden op vragen, maar altijd binnen bepaalde condities, bepaalde omstandigheden. Onderzoek produceert antwoorden, maar vooral ook vele nieuwe vragen: we weten bijvoorbeeld dat het onderwijs in planningsvaardigheden werkt in schrijfonderwijs, maar ook bij taalzwakke leerlingen? Een nadeel in onderzoekspublicaties is sowieso dat er veel aandacht is voor de opzet van het onderzoek en de kwaliteit van de metingen, maar minder voor de inhoud. Onderzoek naar de effecten van interventies is bijvoorbeeld heel interessant voor de onderwijspraktijk: onderzoekers vergelijken bijvoorbeeld of leerlingen beter leren schrijven door directe instructie of via inductieve weg. Dan wordt gemeld wat het beste resultaat is, maar de vraag wat er nu precies op welke manier is onderwezen, wat de lessenserie eigenlijk was, komt slechts globaal aan de orde. Dat is begrijpelijk, maar voor de gemiddelde gebruiker van HTNO niet erg wenselijk. Onderzoekers willen natuurlijk in hun rapportage laten zien dat hun onderzoek deugt, vrijwel smetvrij is. Veel informatie over de onderwijsaanpak krijg je echter niet: daar is gewoonweg de ruimte niet voor in dergelijke tijdschriften. Jammer, maar waar.

HTNO: topje van de ijsberg en lege plekken

HTNO heeft het voordeel dat het een goed gedocumenteerde, betrouwbare en zorgvuldige ontsloten database is, waarin je snel teksten van Nederlandse en Vlaamse onderzoekers kunt bijeengaren. De beschikbare samenvattingen zijn door deskundigen samengesteld, en lezen soms beter dan het originele artikel. Voor niet-experts is dit ruim voldoende. Maar al is de verzameling nog zo compleet, de opbrengst van een zoektocht kan niet meer zijn dan een eerste verkenning van het domein. Een student die een masterscriptie schrijft over een aspect van het schoolvak Nederlands, zal na zijn bezoek aan HTNO verder moeten zoeken. Een ander intrinsiek kenmerk is dat HTNO alleen bevat wat er in Nederland en Vlaanderen is onderzocht. We kunnen dus alleen vragen stellen die Nederlandse en Vlaamse onderzoekers zichzelf ook hebben gesteld. Het vreemde klinkt niet of maar heel zachtjes door in HTNO.

¹ Er zijn ook andere wetenschapsgebieden die in die jaren internationaal gingen, zoals bijvoorbeeld argumentatie, met het tijdschrift *Argumentation*, en de Nederlanders Frans van Eemeren en Rob Grootendorst als drijvende krachten; *Poetic* (met de Nederlander Teun van Dijk als grondlegger).

² <http://www.sig-writing.org/>

³ <http://jowr.org/>

⁴ <http://www.ilo.uva.nl/projecten/gert/iaimte/default.asp>

⁵ <http://www.ilo.uva.nl/projecten/gert/l1educationresearch/>

Twee voorbeelden, uit twee belangrijke reviewstudies of meta-analyses – studies die andere studies systematisch proberen samen te vatten. In 1986 verscheen de eerste meta-analyse over schrijfvaardigheidsonderzoek (Hillocks, 1986). In die studie bleek dat als je alle studies vergeleek, ‘inquiry’ de aanpak was die het best bleek te werken: het met elkaar in de klas onderzoeken van de stof waarover je ging schrijven, het uitpluizen van argumenten, classificeren, prioriteren, eventueel debatteren. In HTNO vind je daarover geen studies⁶, omdat het in Nederland niet werd onderzocht, misschien omdat – zeker in Nederland – het functionele schrijven zolang prioriteit had.

De recente meta-analyse van Graham en Perin (2007a, 2007b) heeft een iets andere top 3, met ‘strategy training’ als de topdidactiek. Dat onderwerp tref je evenmin aan in HTNO,⁷ wellicht omdat strategietraining toch nogal Amerikaans behavioristisch oogt of klinkt, en de enigszins vergelijkbare aanpak van Drop & De Vries in schoolboeken, aanvankelijk door de praktijk omarmd, later werd verguisd als saai en inhoudsloos. Dat mag een aanwijzing zijn van de culturele bepaaldheid van de vragen die we aan onderwijskwaliteit stellen: het zijn onze vragen, vanuit onze context. Kijken we niet verder, dan kan dat de verbetering van taalonderwijs belemmeren, in elk geval vertragen. In domeinen met kennelijk meer levensbelang – medicijnen, vliegtuigindustrie – zouden we dat niet toelaten.

Internationale koers HTNO

Ik verwees al naar de zogenaamde meta-analyses: studies die andere studies systematisch proberen samen te vatten. Wesdorp (1982) is een vroeg voorbeeld daarvan voor het Nederlandse taalgebied. Ik noemde ook de studie van Graham en Perrin (2007b), met een populaire samenvatting in de vorm van *Writing next* (Graham & Perin 2007a), waarin zeer nauwgezet ruim honderd onderzoeken op het gebied van schrijfonderwijs, in principe van alle continenten, worden geanalyseerd om na te gaan wat voor soort onderwijsaanpak nu het meest rendeert. Een kritische bewerking van die publicaties voor het Nederlandse taalgebied, met een mogelijke uitbreiding met Nederlands/Vlaams onderzoek, zou een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van het schoolvak Nederlands kunnen vormen. Bovendien zouden we voor het Nederlandse taalgebied moeten beschrijven hoe die effectieve lessen er qua inhoud en didactiek uitzien, opdat er daadwerkelijk een verbinding gemaakt kan worden tussen onderzoek en praktijk. Waar we veel aan zouden hebben voor het onderwijs Nederlands zijn korte en kritische artikelen die een stand van zaken geven, toegespitst op de Nederlandse en Vlaamse context. Ze kunnen geschreven

zijn naar aanleiding van beleidsvoornemens, onderzoeksprogrammering, onderwijsverbetering, vragen vanuit beleid, onderzoek en praktijk. Zie het als een steeds actueel digitaal vakdidactisch handboek, waarvan elk nieuw hoofdstukje ook verschijnt in *Levende Talen Magazine* of *Levende Talen Tijdschrift*. Komt er een belangrijke reviewstudie uit in het Engels, Duits, Frans of Spaans? Snel bekorten en bewerken in het Nederlands! Is er onderzoek naar het effect van tweetalig onderwijs op de beheersing van de eerste taal? Is er onderzoek dat aantoonst dat leren debatteren leidt naar overtuigend schrijven? Is er onderzoek dat laat zien hoe je leerlingen aan het eind van het basisonderwijs het best leert om een tekst te schrijven gebaseerd op twee of drie bronnen? Is er onderzoek dat laat zien hoe je leesvaardigheid kunt bevorderen via schrijfvaardigheid? Is er sprake van een kritische leeftijd voor het leren beheersen van de werkwoordspelling? Neemt wie vrij goed is in schrijfvaardigheid in de voertaal, die vaardigheid mee naar een vreemde taal? Moet vreemdetaalonderwijs qua leesvaardigheid vooral gebruik maken van de vaardigheid in de voertaal, of juist investeren in vreemdetaalverwerving?

Als het aan mij lag, zouden gekwalificeerde onderzoekers in staat moeten worden gesteld dergelijke vragen van tijd tot tijd te beantwoorden, in korte stukken van ongeveer acht pagina's, met kritische literatuurverwijzingen. Dergelijke stukken zouden relevant onderzoek moeten bevatten dat in Nederland of Vlaanderen heeft plaatsgevonden, maar ook internationaal onderzoek dat niet per se over onderwijs Nederlands gaat.

Over de auteur

Gert Rijlaarsdam promoveerde in 1986 op een proefschrift over effectieve schrijfvaardigheidsdidactiek. Hij is sinds 1988 verbonden aan de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam, momenteel als hoogleraar onderwijsvernieuwing, in het bijzonder het taalonderwijs.

Literatuur

Wesdorp, H. (1982), *De didactiek van het stellen: een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelvaardigheid*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
Wesdorp, H. (1981), *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs: een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs & Staatsuitgeverij.

⁶ Trefwoord ‘onderzoekend’ levert twee treffers op, die niet aansluiten bij het schrijfvaardigheidsonderwijs; trefwoord ‘inquiry’: 0 treffers.

⁷ Trefwoord ‘strategie’ levert 48 treffers op, veel van het onderzoek gaat over spellen en over procesonderzoek; trefwoord strategietraining: 0 treffers. Filteren we de treffers gevonden bij ‘strategie’ via ‘schrijven op tekstniveau’, zijn er 13 treffers, waarvan er niet een over een schrijfdidactiek gaat gebaseerd op de verwerving van strategieën.

Graham, S., & D. Perin (2007a), *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*.

A report to the Carnegie Corporation of New York.

Graham, S., & D. Perin (2007b), *A meta-analysis of writing instruction for adolescent students*. In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445–476.

Hillocks, G. (1986), *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Conference on Research in English and Educational Resources

aanpak, taal-
communicatie,
literatuur, taal-
in spraak-
structuur, taal-
nederlandse
nederlandse

adres

Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 hn Den Haag
Nederland

telefoon

+31 70 346 95 48

fax

+31 70 365 98 18

e-mail

info@taalunie.org

internet

taaluniersum.org