

## Expliciet onderwijzen: dat is pas lang leve leren!

Op het Siméa congres in april sprak dr. Anne Vermeer over woordenschatonderwijs aan taalzwakke kinderen en de vorm van onderwijs en instructie die daar naar zijn mening het beste bij past. Anne Vermeer breekt een lans voor expliciet, programmagericht onderwijs. In dit artikel ontvouwt hij nogmaals zijn gedachtegang.

ANNE VERMEER

### Inleiding

Vernieuwingen in het onderwijs hebben doorgaans de pretentie dat ze betere resultaten opleveren, maar dat is zelden onderzocht. In onderwijsland is het niet de gewoonte om, zoals dat bij medicijnen het geval is, eerst te onderzoeken of iets werkt en wat mogelijke bijwerkingen zijn, en dan pas het middel in te zetten.



Veel vernieuwingen in het onderwijs of taalonderwijs worden gepropageerd en ingevoerd uit ideologische of modieuze overwegingen. Er wordt niet eerst nagegaan of het bedoelde effect wel wordt bereikt, en of de betreffende vernieuwing wel voor alle groepen leerlingen zo geschikt is. Vernieuwingen in onderwijsaanpak hebben bijvoorbeeld meer van doen met het achternalopen van modes dan met het invoeren van verbeteringen op basis van gebleken positieve effecten van een bepaalde aanpak. Dat gaat vooral ten koste van de zwakkere leerlingen.

Hieronder zal ik aan de hand van een aantal empirische onderzoeken betogen dat het trendy 'ontwikkelingsgerichte' onderwijs (met meer nadruk op het proces dan op kennisoverdracht) ten koste van een meer 'programmagericht' onderwijs, weinig profijtelijk is voor leerlingen die om wat voor reden dan ook al enorm in kennis achterlopen (of de reden nou cognitief, sociaal, fysiek is, of door een andere taalachtergrond komt).

Samenhangend met die opvattingen over 'ontwikkelings- of leerlinggericht' versus 'programma- of leerstofgericht' onderwijs is de vraag of 'impliciete' dan wel 'expliciete' instructie voor taalzwakke leerlingen de voorkeur geniet. Aan de hand van de uitkomsten van een tweetal onderzoeken naar het effect van impliciet en expliciet woordenschatonderwijs laat ik zien dat een impliciete aanpak voor taalzwakke leerlingen veel nadeliger uitpakt dan voor taalsterke leerlingen.

### Programma- en ontwikkelingsgericht onderwijs bij zwakke leerlingen

Werkvormen die sterk *ontwikkelingsgericht* zijn, hebben een grote nadruk op het leerproces, en de leerkracht is daarbij vooral een begeleider. Uit verschillende onderzoeken (onder meer Grossen, 1998, Denessen, 1999, en Chall,

2000; zie Vernooij, 2001 voor een kort overzicht) blijkt dat werkvormen die sterk *ontwikkelingsgericht* zijn tot grotere verschillen leiden tussen leerlingen, en tot achterblijven van prestaties van juist de zwakkere leerlingen. Die zwakkere leerlingen hebben veel meer baat bij een benadering, waarbij er meer structuur, meer ondersteuning en meer systematische instructie wordt geboden dan bij de ontwikkelingsgerichte benadering. Voor ‘ontwikkelingsgericht’ wordt ook wel de term ‘leerlinggericht’ gebruikt, en voor ‘programmagericht’ de term ‘leerstofgericht’. Andere benamingen waarbij vooral het procesmatige de meeste nadruk krijgt zijn ‘ervaringsgericht’ of ‘het nieuwe leren’. Vooral in het geval van tweetalige kinderen die thuis weinig of geen Nederlands taalaanbod krijgen is makkelijk in te zien dat een leerstofgerichte aanpak profijtlijker zal zijn dan een ontwikkelingsgerichte aanpak. Zij moeten het immers hebben van de kennisoverdracht door de leerkracht en het lesmateriaal. Zij hebben weinig aan een begeleider die hun taalkennis en taalvaardigheden stimuleert die ze van huis uit meegekregen hebben, zoals de eentalige Nederlandse kinderen. Tweetalige leerlingen hebben die taalkennis van het Nederlands van huis uit niet of nauwelijks meegekregen.

## ZWAKKERE LEERLINGEN HEBBEN VEEL MEER BAAT BIJ EEN PROGRAMMAGERICHTE BENADERING

Vaak wordt de samenwerking tussen leerlingen, en dat leerlingen zoveel van elkaar zouden leren, als argument aangevoerd voor een procesgerichte benadering. Maar uit onderzoek blijkt dat het aanbod van andere leerlingen in de samenwerking in de klas zeer gering is, zelfs in scholen waar getraind is in die vaardigheden (Elbers & De Haan, 2003). Interactie en overleg met medeleerlingen geeft voor taalzwakke leerlingen niet voldoende taalaanbod, noch worden daarin talige problemen met woordbetekenissen in teksten of rekenopgaven opgelost, ook niet als er taalsterke medeleerlingen in de groep zitten. Elbers en De Haan (2003) geven daarvan duidelijke voorbeelden. Zij onderzochten met behulp van audio- en video-opnames in groep 7 en 8 in hoeverre leerlingen de betekenis van woorden of uitdrukkingen bespraken bij rekenlessen. De leerlingen zitten in kleine groepjes, zijn gewend met elkaar te overleggen, en de school stimuleert ‘samen denken’ en ‘samen doen’, en ook de leerkracht geeft expliciet aan dat de leerlingen elkaar moeten helpen om een som te begrijpen. Uit de observaties en analyses komt naar voren dat vragen over de betekenis van woorden regelmatig worden genegeerd. Die vragen worden vrijwel steeds gesteld door de allochtone leerlingen

in een groepje. Soms wordt er gewezen naar het plaatje in het boek, zoals bij een opgave met de vraag “hoeveel pakjes roggebrood liggen er op de stapel?”.



Afbeelding 1: Hoeveel pakjes roggebrood liggen er op de stapel?

Maktoub	Wat is eigenlijk roggebrood?
Annelies	Dat is .....
Goran	Deze?
Annelies	Nee
Maktoub	Is gesneden, man
Annelies	Nee, roggebrood kan zijn bruin
Maktoub	Waar liggen ze dan?
Annelies	(rekenend) Zevenenveertig, vijftientig
Maktoub	Hier liggen toch roggebrood?
Annelies	Nee, hier die stapel, dat zijn roggebroden
Maktoub	Deze? ....

Kennelijk weet Maktoub ook niet wat ‘stapel’ betekent, want hij vraagt tenslotte aan Berend waar het roggebrood ligt, en die zegt dan ‘Hé, je moet deze grote stapel hebben’ en herhaalt nog eens ‘Roggebrood’. Vanuit de betreffende tekening is door de vragende Maktoub echter helemaal niet af te leiden wat nu eigenlijk ‘roggebrood’ is, want de afgebeelde stapel kan evengoed van bakstenen, pakjes boter of suikerklontjes zijn. Bij de uitleg in een ander groepje verwijst de leerkracht zelfs naar pakjes ‘boter’ in plaats van ‘roggebrood’, waarmee zij impliciet duidelijk maakt dat op zich de precieze betekenis van ‘roggebrood’ niet belangrijk is voor het maken van de opgave. Ook de kinderen geven in die zin antwoord op vragen naar betekenis:

Farouk	Wat is inhoud?
Daniëlle	Kijk dan, lengte keer breedte keer hoogte

Maar ook wordt wel een onjuiste betekenis gegeven:

Ikeram	Een tapijttegel, wat is dat nou weer?
(...)	
Fouzia	Is zo vierkant, is net als een tapijt, is ook zacht, maar dan is 't van steen.

In slechts enkele gevallen wordt betekenis van het gevraagde woord echt duidelijk gemaakt, en ook wordt er zelden over de betekenis onderhandeld, zelfs in een klas waarin de leerlingen gewend zijn met elkaar samen te werken en elkaar te helpen. De achterstand in woordenschat van deze NT2-leerlingen wordt hierdoor zeker niet kleiner. Daar zijn hun medeleerlingen ook helemaal niet op uit. De léerkrachten moeten dat doen, die zijn daarvoor opgeleid. Van der Wolf (1984) liet al overtuigend zien dat een leerlinggerichte benadering, hoe sympathiek en goed bedoeld ook, met name voor de zwakke leerlingen slecht uitpakt. In zijn onderzoek vergelijkt hij 'prestatiegerichte' scholen met 'affectieve welzijnsscholen'. Daaruit blijkt dat een leerlinggerichte benadering leidt tot lagere prestaties van juist de zwakke leerlingen, tot een lagere doorstroom, en tegen de eigen opvatting in: tot meer verwijzingen naar het Special Onderwijs. Bovendien vond hij bij een leerlinggerichte benadering meer ordeverstoring gedrag, meer agressie, meer negatieve zelfbeelden, en lagere verwachtingen op leergebied (1984, p. 114).

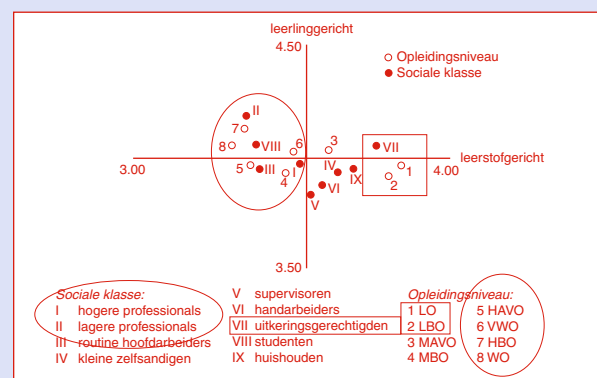
Maar helaas voor de zwakkere leerlingen, worden de opvattingen over onderwijs gedomineerd door de middenklasse (Denessen, 1999) die meestal hun eigen (vaak bovengemiddeld presterende) kinderen voor ogen hebben. En hoe hoger de sociale klasse of het opleidingsniveau, des te minder sterk is men leerstofgericht. Bovendien hangen leerlinggerichte opvattingen samen met een progressieve leefstijl (Denessen, 1999) waardoor het voor zwakke leerlingen profijtelijker programmagerichte onderwijs geassocieerd wordt met 'schools', 'ouderwets' en 'achterhaald' en dat willen wij, eigentijdse onderwijzers en onderzoekers, natuurlijk niet (zie ook Hofstede (1991) over de relatie tussen doelen in het onderwijs en de dimensie individualistische/collectivistische culturen).

Denessen (1999) onderzocht opvattingen over onderwijzen en leren. Hij onderscheidt twee dimensies: leerlinggericht versus niet-leerlinggericht, en leerstofgericht versus niet-leerstofgericht. In de tabel worden een aantal kenmerken van beide dimensies gegeven (uit Denessen, 1999)

Domein	Leerstofgerichte ideologie	Leerlinggerichte ideologie
<b>Doelen van het onderwijs</b>	Beroepsvoorbereiding / beroepskwalificaties	Individuele ontplooiing / maatschappelijke voorbereiding
<b>Pedagogische relatie</b>	Een ordelijk en gedisciplineerd leerklimaat	Een vrijer leerklimaat, gericht op individuele leeractiviteiten
<b>Onderwijskundige inrichting</b>		
Inhoud van het onderwijs	Nadruk op 'kernvakken': lezen schrijven, rekenen	Nadruk op creatieve en sociale vakken
Vormgeving van het onderwijs	Overdracht van kennis / nadruk op prestaties	Nadruk op het actief verwerven van kennis / nadruk op het leerproces

Afbeelding 2: Twee onderwijsideologieën, gespecificeerd naar onderwijsdomein

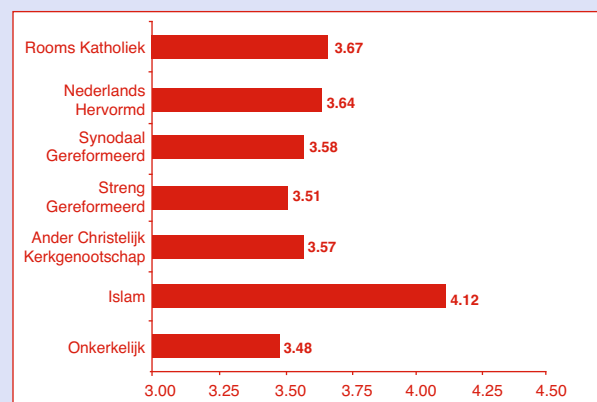
Denessen zet de twee ideologieën dus niet tegenover elkaar, maar hij haalt ze uit elkaar en onderzoekt ze als twee dimensies. Denessen laat in zijn onderzoek zien dat er een groot verschil in opvattingen over onderwijs bestaat tussen mensen uit verschillende sociale klassen en opleidingsniveau. Hoogopgeleiden en mensen uit de hogere sociale klassen zijn veel minder leerstofgericht dan mensen met een lage opleiding of uit een lagere sociale klasse. Op de leerlinggerichte dimensie verschillen zij niet zoveel.



Zie figuur (uit Denessen, 1999).

Afbeelding 3: Gemiddelde scores op leerstof- en leerlinggerichtheid per sociale klasse en opleidingsniveau (N=1001)<sup>3</sup>

Hoe hoger de sociale klasse of het opleidingsniveau, des te minder sterk is men leerstofgericht. Dat is ook niet zo verwonderlijk: veel van die kennis en vaardigheden hebben de kinderen van hoogopgeleiden al meegekregen: een grote boekenkast thuis, elke avond voorlezen, uitstapjes naar het museum, enzovoorts. Het is net als met geld: mensen die daarvan al zat hebben, vinden geld niet zo belangrijk. Denessen laat ook nog duidelijk zien dat de opvattingen van Turkse en Marokkaanse ouders over het onderwijs enorm verschillen van die van andere Nederlanders (zie figuur uit Denessen 1999)



Afbeelding 4: Gemiddelde scores op de leerstofgerichte onderwijsideologie gespecificeerd naar religieuze gezindte

Turkse en Marokkaanse ouders zijn veel meer voor leerstofgericht onderwijs. Dat is ook heel logisch: zij weten immers heel goed dat kennis macht is, en dat zij die kennis die nodig is voor succes in het Nederlandse onderwijs veel minder goed aan hun kinderen kunnen overdragen. Zij vinden dat de leerkracht dat moet doen. Het is niet onwaarschijnlijk dat dat verschil in opvattingen over onderwijs leidt tot onbegrip, en negatieve oordelen over leerkrachten en school. De verwachtingen over leren en de daarmee samenhangende leerstijlen sluiten in het geheel niet op elkaar aan. Ook dat leidt tot onbegrip en desinteresse.

## **ER BESTAAT EEN GROOT VERSCHIL IN OPVATTINGEN OVER ONDERWIJS TUSSEN MENSEN UIT VERSCHILLENDE SOCIALE KLASSEN EN OPLEIDINGSNIVEAU**

In het licht van deze onderzoeken bezien, is het een slecht teken voor de zwakkere en taalzwakkere leerlingen dat het meer leerlinggerichte onderwijs sinds midden jaren negentig van de vorige eeuw weer in de mode is, ten koste van het leerstofgerichte onderwijs. Dat is te zien aan invoering van vernieuwingen als het studiehuis of 'het nieuwe leren' in het voortgezet onderwijs, ook al komen van verschillende kanten signalen dat daardoor de ongelijkheid bevordert wordt (zie bijvoorbeeld Dronkers, 1998, p.35). Dat is ook te zien aan de sterke nadruk op procesdoelen in het onderwijs, en de invoering van vormen als 'authentiek leren', of 'ontwikkelingsgericht onderwijs', of 'taakgericht taalonderwijs' in het basisonderwijs. Terwijl deze vernieuwingen vaak worden gepredikt als middel om achterblijvers bij de les te houden (Spliethoff, 1996), is er weinig reden om aan te nemen dat dit voor de zwakkere leerlingen geldt. Het 'ontwikkelingsgericht onderwijs' is bijvoorbeeld op een sterk constructivistische leest geschoeid: er is grote nadruk op het proces, en een zuivere productbenadering waarin kennisoverdracht centraal staat, wordt afgewezen. Een dergelijke benadering hoeft niet per definitie te leiden, maar



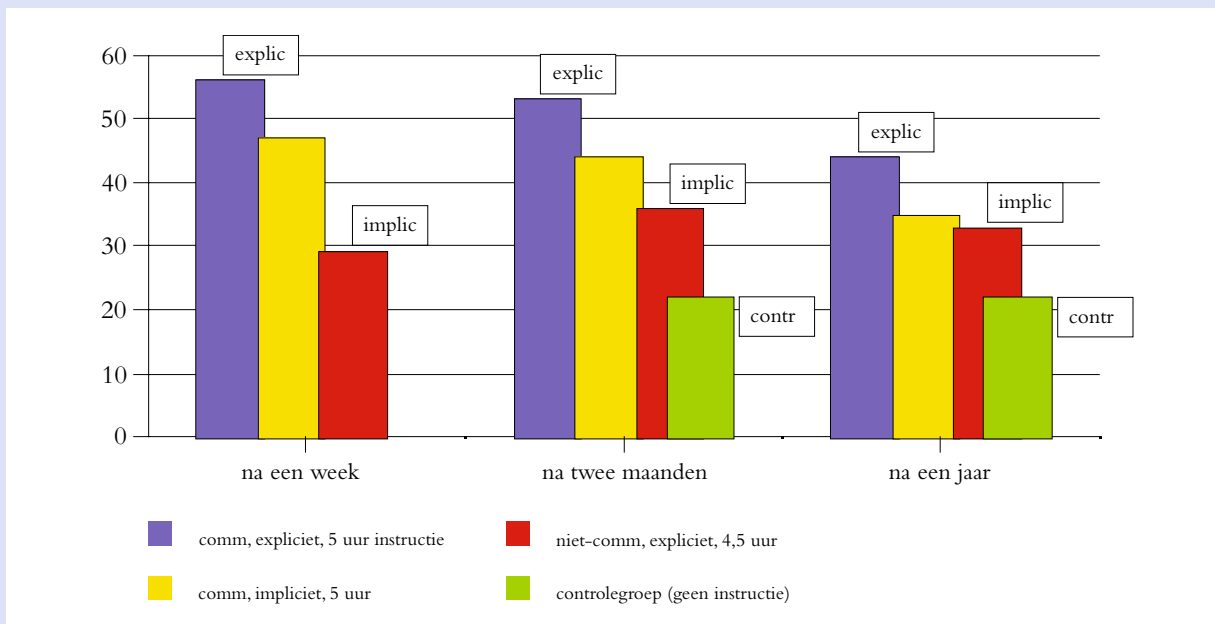
kán wel leiden tot een onderwaardering van leerinhouden, tot het overslaan van systematische herhalingen, en tot het verlagen van individuele leerdoelen, en daarmee tot het vergroten van achterstanden van de zwakkere leerlingen. De kans is dan groot dat het tegenovergestelde wordt bereikt van wat er bedoeld is, net zoals dat met de 'affectieve welzijnsscholen' uit het onderzoek van Van der Wolf meer dan twintig jaar geleden het geval bleek. Het nastreven van procesdoelen in het onderwijs is op zich natuurlijk nuttig: de leerlingen moeten leren hoe zij *in het algemeen* verschillende typen problemen moeten oplossen. Wat een efficiënte strategie is om de betekenis van woorden te achterhalen, of om een bepaald type tekst te ontrafelen, dat zijn belangrijke strategische en metacognitieve vaardigheden. Deze vaardigheden veronderstellen echter een hoeveelheid taalkennis, die niet-Nederlandstalige-leerlingen vaak niet (voldoende) hebben. Daarom doen tweede-taalleerders het toch niet beter wanneer zij die strategische en metacognitieve vaardigheden inzetten in tekstbegrip (Hacquebord, 1989), of bij rekenopgaven (Van den Boer,

2003), of bij het achterhalen van woordbetekenissen (Mondria, 1996). Voor het efficiënt kunnen afleiden van woordbetekenissen uit de context, het oplossen van rekenproblemen, of het toepassen van tekstbegripstrategieën is de kennis van de woorden uit die context een voorwaarde (Hazenberg, 1994). Bij een eenzijdige nadruk op de procesdoelen echter dreigt het aanbrenge van die kennis, die voor niet-Nederlandstalige leerlingen voorwaardelijk is en de voornaamste leerdoelen zouden moeten vormen, in het gedrang te komen. Vaak ook veronderstellen deze strategische en metacognitieve vaardigheden een vermogen om te kunnen structureren en te kunnen analyseren. En de zwakkere leerlingen hebben dat vermogen nou juist vaak niet.

### Impliciete en expliciete instructie bij -eerste- en tweede-taalleerders

Samenhangend met de voorgaande kwestie in hoeverre onderwijs 'leerlinggericht' dan wel 'leerstofgericht' moet zijn, is de vraag in hoeverre 'impliciete' dan wel 'expliciete'





Figuur 1. Grafische weergave van de scores op posttesten na een week, na twee maanden en na een jaar, in de verschillende impliciete en expliciete condities (data op basis van Goossens, 2003)

instructie de voorkeur geniet. Impliciet houdt in dat de inhoud van de leerstof voor de leerder niet altijd duidelijk is, en niet expliciet verteld wordt. Natuurlijk is het de bedoeling dat de leerkracht wél weet wat de inhoud is en de leerdoelen zijn. Bij expliciete instructie wordt de leerlingen vooraf of tijdens het leren duidelijk gemaakt wat ze moeten leren: welke woorden, welke regels, welk geschiedenisfeit of natuurkundig fenomeen. Aanvankelijk leren lezen, rekenen of topografie worden bijna altijd expliciet onderwezen. De samenhang met het begrippenpaar 'leerling- of ontwikkelingsgericht' versus 'leerstof- of programmagericht' onderwijs ligt hierin, dat de specifieke doelen en leerstofinhouden van een les voor een bepaald kind, in leerlinggericht onderwijs per definitie minder vast ligt dan in leerstofgericht onderwijs. Het gaat immers bij leerlinggericht onderwijs meer om stimuleren van wat een kind zelf naar voren brengt en om de procesdoelen (hoe gaat het kind te werk?), dan om een vaststaand programma dat de leerling moet afwerken. In expliciet onderwijs weet de leerling de leerdoelen, dus expliciete instructie is als vanzelf meer leerstofgericht. Veel van wat we weten en kunnen, hebben we impliciet geleerd. Dat ook onze woordenschat voor een groot deel incidenteel, bijvoorbeeld bij het lezen en voorlezen, verworven wordt, leidt geen twijfel (zie bijvoorbeeld het special issue over dit onderwerp van *Studies in Second Language Acquisition* uit 1999). De meeste woorden die we kennen, hebben we impliciet geleerd. In het onderwijs is expliciete instructie echter doorgaans wenselijker, want veel effectiever: de leerlingen weten dan waar ze precies op moeten letten, wat ze moeten leren, en ze kunnen bijvoorbeeld de regel die ten grondslag ligt aan een bepaald verschijnsel expliciet in het geheugen opnemen.

Analoog aan het paar impliciet versus expliciet onderwijzen (gezien vanuit de leerkracht) wordt ook het paar incidenteel versus intentioneel verworven onderscheiden (gezien vanuit de leerling). Bij incidenteel verworven vindt het leren plaats op grond van het (toevallig) tegenkomen van een woord of verschijnsel. Bij intentioneel verworven is er een vooropgezette bedoeling van de leerkracht of de methodeschrijver om het betreffende woord of verschijnsel tegen te komen en aan te leren. Gezien de noodzaak voor

## IN HET ONDERWIJS IS EXPLICIETE INSTRUCTIE DOORGAANS WENSELIJKER, WANT VEEL EFFECTIEVER

zwakkere leerlingen om hun achterstand in te halen, kan er niet op vertrouwd worden dat met incidentele verwerving voldoende geleerd wordt. Bij een incidentele verwerving bestaat ook het gevaar dat de herhaling en het nagaan of iemand de stof beheerst, niet plaatsvindt. Ook om die reden is een ontwikkelingsgerichte aanpak ongeschikt voor zwakkere leerlingen. Immers, in die visie bepaalt het toevallige taalgebruik in de toevallige interactieve situaties de doelstellingen en leerinhouden. Kinderen stellen eigen ervaringen en vragen aan de orde, en gebruiken de taal die daarbij hoort. Vanuit deze visie is er geen enkele garantie dat er voldoende leerinhouden in het taalonderwijs zitten, en dat er voldoende herhaald wordt.

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat leerlingen veel meer baat hebben bij expliciete instructie dan bij impliciete instructie. Goossens (2003) bestudeerde de

effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren van lexicale en syntactische aspecten bij zesdeklassers (groep 8). Zij onderzocht bovendien effecten op langere termijn (posttesten na een week, na twee maanden en na een jaar), en in zowel een communicatieve, betekenisvolle context, als zonder een dergelijk communicatief kader. Expliciete instructie, zowel in een communicatieve context als zonder, blijkt veel effectiever dan impliciete instructie in een communicatieve context, op alle drie de meetmomenten. Figuur 1 is een grafische weergave van haar resultaten (figuur op basis van gegevens uit tabel 1 in Goossens, 2003). Leerlingen uit beide expliciete condities presteren na een jaar nog steeds hoger dan de leerlingen uit de impliciete conditie na een week. Daarnaast zijn de scores in de communicatieve context steeds hoger dan in de niet-communicatieve context.

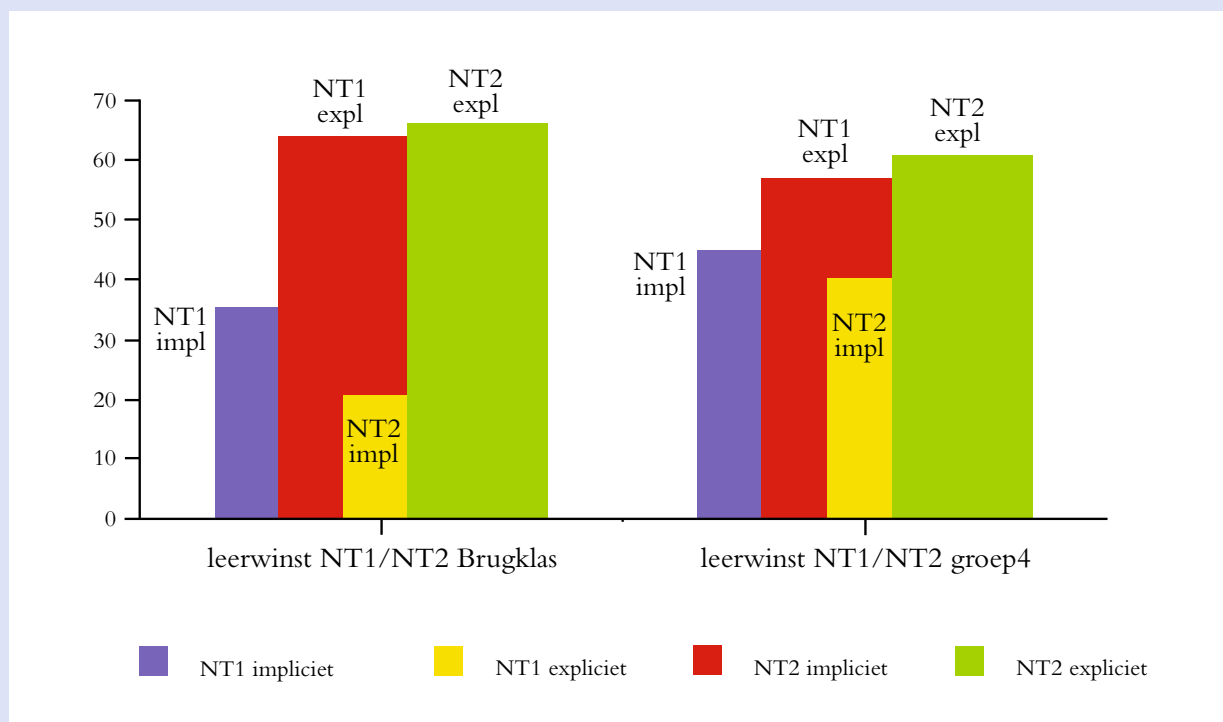
Het onderzoek van Goossens is een van de weinige onderzoeken waarin met eenzelfde onderwijsinhoud en gecontroleerde hoeveelheid onderwijstijd, het effect van verschillende instructiewijzen met elkaar vergeleken wordt. Helaas wordt bij veel zogenaamde vernieuwde onderwijsaanpakken wel geclaimd dat ze beter of effectiever zijn. Maar zij die dat claimen, hebben dat zelden onderzocht. Soms wordt slechts onderzocht in welke mate de leerdoelen aan het eind beheerst worden, zonder dat er eerst in een voormeting wordt nagegaan of de leerlingen misschien die leerdoelen al beheersten vóórdat het onderwijs gegeven werd. Soms wordt slechts gemeten of er vooruit-

gang is, zonder dat nagegaan wordt of een controlegroep in dezelfde tijd niet evenzeer vooruitgegaan is. Daarnaast wordt er zelden onderscheid gemaakt tussen sterke en zwakke leeders of tussen eerste- en tweede-taalverwervers (zie echter Droop et al., 2005). Gegeven de uitkomsten van de onderzoeken naar impliciet en expliciet onderwijs in het algemeen bij sterke en zwakke leerlingen, ligt het in de rede om ook ten aanzien van NT1- en NT2-leerlingen te veronderstellen dat impliciet taalonderwijs minder profijtelijk is dan expliciet taalonderwijs. In de volgende paragrafen wordt in een tweetal onderzoeken in het basisonderwijs voortgezet onderwijs nagegaan wat het effect is van impliciet en expliciet woordenschatonderwijs bij enerzijds allochtone tweetalige leerlingen, en anderzijds autochtone eentalige leerlingen.

## Impliciet en expliciet woordenschatonderwijs bij eerste- en tweedetaalleerders

Van der Ploeg-Feenstra (2000) bood in twee parallelle groepen 4 in het basisonderwijs gedurende zes weken een twintigtal prentenboeken aan. In beide groepen zaten 23 kinderen, waarvan ongeveer de helft thuis geen Nederlands sprak. In de ene groep 4 (met 18 allochtone en 5 autochtone kinderen) werden de doelwoorden bij het voorlezen en daaropvolgende activiteiten (bijvoorbeeld spelletjes rondom woordkaartjes) expliciet aangeleerd: de leerlingen wisten ook welke woorden ze moesten leren. In de andere groep 4 (met 17 allochtone en 6 autochtone

Figuur 2. Grafische weergave van de leerwinst van NT1- en NT2-leerlingen in groep 4 en in de brugklas, in de impliciete en expliciete conditie



kinderen), liet de leerkracht na het voorlezen de woorden impliciet voorkomen in een klassengesprek of knutselopdracht, zonder expliciet op de betreffende woorden te wijzen. De onderwijstijd was in beide groepen ongeveer gelijk. Van de 220 doelwoorden werden er 50 getoetst voor en na het experiment.

In een ander onderzoek in de brugklas vergeleek Matthijssen (1996) bij 48 leerlingen (waarvan 11 autochtone) de impliciete en expliciete aanbieding van 49 schooltaal- en instructiewoorden zoals *overzichtelijk*, *onderverdelen in*, *verklaren*, *streven naar*, *raadplegen*, enzovoorts. In de expliciete conditie werden in tien lessen van 45 minuten de woorden voorbereid, gesemantiseerd, geconsolideerd, en herhaald; in de impliciete conditie werden in dezelfde tijd dezelfde woorden impliciet aangeboden in allerlei verhalende teksten en opdrachten. Alle leerlingen kregen een voor- en een natoets waarin 15 woorden mondeling en 23 woorden schriftelijk getoetst werden.

In Figuur 2 wordt van beide onderzoeken de leerwinst van autochtonen en allochtonen in beide condities grafisch weergegeven. Leerwinst is gedefinieerd als het relatieve aantal woorden dat men heeft geleerd van het aantal bij voormeting onbekende woorden. Vooral bij NT2-leerlingen is het contrast in leerwinst tussen de expliciete en impliciete conditie opvallend.

In alle twee deze onderzoeken zijn de leerlingen uit beide condities significant vooruit gegaan, en in de expliciete conditie significant meer dan in de impliciete.

Bovendien bleek dat de interactie tussen leerwinst, conditie en NT1/NT2-leerlingen significant was: de NT2-leerlingen hebben in vergelijking met NT1-leerlingen significant veel meer baat bij de expliciete conditie (Vermeer, 2006). De NT2-leerlingen presteren dus significant nog beter dan NT1-leerlingen bij een expliciete, directe instructie. Of anders gezegd: voor taalzwakke leerlingen is impliciet onderwijzen nog slechter dan voor taalsterke leerlingen.

## Conclusies en discussie

Veel vernieuwingen in het (taal)onderwijs worden gepropageerd en ingevoerd uit ideologische of modieuze overwegingen, zonder dat eerst nagegaan wordt of het bedoelde effect wel wordt bereikt, en of de betreffende vernieuwing wel voor alle groepen leerlingen zo geschikt is. En dat terwijl het Sociaal Cultureel Planbureau al in 1998 schrijft dat “meer leerlinggericht onderwijs contra-productief kan werken in het bestrijden van onderwijsachterstanden”.



Problematisch is dat zelden of nooit onderzocht wordt of een bepaalde aanpak in het algemeen, of voor zwakke leerlingen in het bijzonder, profijtelijk is of niet. Van het ervaringsgerichte onderwijs is praktisch alleen anekdotische evidentie. Het nieuwe leren moet het doen met “de pseudo-wetenschap van Parker J. Palmer” (zie Graus, 2005). Op de TBLT-conferentie in Leuven in september 2005 wees John Norris op het volstrekte gebrek aan evaluatieve gegevens van de taakgerichte benadering, die inmiddels toch al meer dan tien jaar wijdverbreid wordt ingevoerd.

## VOOR TAAZWAKKE LEERLINGEN IS IMPLICIET ONDERWIJZEN NOG SLECHTER DAN VOOR TAAISTERKE LEERLINGEN

Ook van het wijd en zijd gepropageerde ontwikkelingsgerichte taalonderwijs is nog weinig onderzoeksmatig bewijs geleverd dat het werkt, of beter werkt, dan andere aanpakken. De bovengenoemde aanpakken hebben gemeen dat ze een impliciete aanpak hebben: de lesdoelen, bijvoorbeeld



de te leren woorden, taalfuncties of grammaticale vormen, zijn vaak impliciet. In bovenstaande paragrafen heb ik laten zien dat impliciet onderwijzen met name voor NT2-lerwervers nadelig uitwerkt. Zij worden in vergelijking met NT1-lerwervers significant meer benadeeld door een impliciete aanpak. Het is dus zeer de vraag of de hierboven genoemde onderwijsaanpakken wel zo gunstig zijn voor tweede-taalverwervers en in het algemeen voor zwakke leerlingen.

In oud en nieuw effectiviteitsonderzoek wordt gevonden dat vormen van zelfsturend, ontwikkelingsgericht, procesgericht, indirect en impliciet onderwijs voor zwakke leer-

## VORMEN VAN ZELFSTUREND, ONTWIKKELINGSGERICHT, PROCESGERICHT, INDIRECT EN IMPLICIET ONDERWIJS ZIJN VOOR ZWAKKE LEERDERS DOORGAANS WEINIG PROFIJTELIIK

ders doorgaans weinig profijtelijk zijn. Daarnaast weten we dat de opvattingen over onderwijs gedomineerd worden door de middenklasse, die vaak een voorkeur heeft voor proces- en ontwikkelingsgerichte werkwijzen. Gegeven deze kennis, moeten er bij iedereen die zich bezighoudt met het onderwijs aan leerlingen die om wat voor reden dan ook minder kansen hebben (cognitief, sociaal, fysiek, niet-Nederlandstalig), allerlei bellen gaan rinkelen, als er weer eens een vernieuwing gepropageerd wordt. Is de voorgestelde onderwijsaanpak ook wel zo gunstig voor 'mijn' leerlingen, die veel minder aanbod krijgen, of die zelf minder kunnen structureren, of die van huis uit veel minder sturing en begeleiding meekrijgen? Als we ons steeds maar die vraag blijven stellen, kunnen we ervoor zorgen dat zwakke leerlingen niet de dupe worden van onderwijsvernieuwingen die heel aantrekkelijk of sympathiek of hip lijken, maar die eventueel negatief kunnen uitpakken voor die leerlingen.

### Over de auteur

Dr. Anne Vermeer is als universitair hoofddocent verbonden aan de faculteit Communicatie- en Informatiewetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Voor meer informatie: [www.annevermeer.com](http://www.annevermeer.com)

### Literatuur

- Boer, C. van den. (2003). **Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs.** (diss. UU). Utrecht: CD-8 Press.
- Chall, J.S. (2000). **The academic achievement challenge. What really works in the classroom.** New York: The Guilford Press.
- Denessen, J. (1999). **Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland.** (diss. KUN). Leuven: Garant.
- Dronkers, J., (1998). Het Trouw-rapportcijfer van scholen in het voortgezet onderwijs: een analyse van de inspectiegegevens over de schooljaren 1995-96 en 1996-97. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 23, (2), 159-175.
- Droop, M., S. Peters, C. Aarnoutse & L. Verhoeven (2005). Effecten van stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2. *Pedagogische Studiën* 82, 160-180.
- Elbers, E., & Haan, M. de (2003). Interculturele communicatie op de basisschool. Gesprekken over woordbetekenissen in de rekenles. *Moer*, 2, 54-62.
- Goossens, G., (2003). Effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren: een experiment bij 11/12-jarige NT1- en NT2-leerders. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70, 65-78.
- Graus, J. (2005). Onderwijsleed. *Levende Talen* 92, 7, 4.
- Grossen, B., (1998). **Child-directed teaching methods: a discriminatory practice of Western education.** Oregon: University of Oregon. (<http://darkwing.uoregon.edu/~bgrossen/cdp.htm>).
- Hazenbergh, S. (1994). **Een keur van woorden. De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten.** (diss. VU). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Hofstede, G. (1991). *Allemaal andersdenkenden: Omgaan met cultuurverschillen.* Amsterdam: Contact.
- Mathijssen, C. (1996). **Woordenschatlessen. Het effect van drie typen woordenschataanbieding in de brugklas.** (doctoraalscriptie Letteren, KUB). Tilburg.
- Mondria, J.A., (1996). **Vocabulaire-verwerving in het vreemde-talenonderwijs. De effecten van context en raden op de retentie.** (diss. RUG). Groningen.
- Norris, J. (2005). **The essential roles of assessment, measurement, and evaluation in task-based language teaching.** Lezing TBLT-conference, Leuven, 23 september 2005.
- Ploeg-Feenstra, M. van der (2000). **'Juf, ze geven me een zetje!' Een onderzoek naar het effect van impliciet en expliciet woordenschatonderwijs.** (doctoraalscriptie Letteren, KUB). Tilburg.
- Sociaal Cultureel Planbureau (1998). **Sociaal en cultureel rapport 1998.** Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Studies in Second Language Acquisition** (1999). Special Issue on incidental vocabulary acquisition, volume 21, nr. 2.
- Vermeer, A. (2006). Impliciet of expliciet woordenschatonderwijs bij eerste- en tweede-taalverwervers: hoe NT2 de weg moet blijven wijzen in taalonderwijsland. In J. Coenen & M. Hoefnagel (red.). **NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken.** Amsterdam: Werkverband Amsterdamse Psycholinguïsten (cdrom).
- Vernooij, K. (2001). Onderwijsopvattingen en leerlingresultaten. Wat werkt nou echt in de klas? *Jeugd in School en Wereld*, 85, (5) (januari), 16-17.
- Wolf, J.C. van der, (1984). **Schooluitval: Een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs.** (diss. UvA). Lisse: Swets & Zeitlinger.