ALGEMENE OPMERKINGEN

Streamers: zie geel gearceerde zinnen in de tekst. Altijd afsluiten met punt en plaatsen tussen dubbele aanhalingstekens

Opmerking voor vormgever: graag de voetnoten per artikel opnieuw nummeren.

[cover]

Taalbeschouwing als metacommunicatie

Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin

Een eindtoets taal voor de pabo

Zo leer je kinderen (lezen en) spellen

Jaargang 2, nummer 3, 2011

~~[Colofon]~~

~~**Opmerking voor vormgever: graag de voetnoten per artikel opnieuw nummeren.**~~

Inhoudsopgave ~~Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs, nummer 3, voorjaar 2011~~

Colofon
Van de redactie
Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? Een overzicht van empirisch onderzoek in Nederland | Helge Bonset
Je praat toch ook over het weer? Taalbeschouwing als metacommunicatie | Jan Berenst
Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin | René Berends
Emancipatie van het grammaticaonderwijs | Peter-Arno Coppen
Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas |Sofie Jonckheere
Column: Springen *met zonder* voeten | Els Moonen
Blikvangers
Participatie en gezamenlijke kennisconstructie als basis voor (goed) taalonderwijs | Albert Walsweer
Een eindtoets taal voor de pabo. Verslag van de miniconferentie 'Taal meten' over implementatie en toetsing van de kennisbasis Nederlands | Nanke Dokter en Mathilde van Vliet
Zo leer je kinderen (lezen en) spellen! | José Schraven
Ben ik veranderd met -d of -t? Het Taalbureau van het Departement Lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Limburg | Guido Cajot
Agenda

[Colofon]
Identiek als vorige keer

Van de redactie

In memoriam Rudy Beernink

Begin dit jaar ontvingen we het droeve bericht van het overlijden van Rudy Beernink op 3 februari. Vanaf 1980 werkte hij bij SLO als leerplanontwikkelaar en hield hij zich bezig met het taalonderwijs op de basisschool. Zo was hij onder andere betrokken bij het ontwikkelen van de nieuwe generatie kerndoelen. In 2001 vertrok hij bij SLO. In de jaren daarna bleef hij nog volop bezig met taalonderwijs, onder andere voor educatieve uitgeverijen. Dat dit tijdschrift er is, is mede aan hem te danken. Hij stond aan de wieg van de *Nieuwsbrief voor taalspecialisten van onderwijsbegeleidingsdiensten*, en de *Nieuwsbrief Taal voor Opleiders*, waaruit dit tijdschrift is opgericht. Hij was medeoprichter van het landelijk netwerk van taalspecialisten en van de stuurgroep die de studiedagen van het netwerk voorbereidt en organiseert.
Velen van ons hebben in de afgelopen veertig jaren met hem samengewerkt, zowel in Nederland als Vlaanderen. Met zijn overlijden hebben we niet alleen een ervaren en deskundige taalspecialist verloren, maar vooral en veel te vroeg een gewaardeerde collega met liefde voor taal en hart voor taalonderwijs.

In dit nummer

Taalbeschouwing is een ondergeschoven kindje in het taalonderwijs. Vaak wordt het als apart domein genoemd, naast de vier domeinen spreken, luisteren, lezen en schrijven. In het referentiekader wordt het niet als apart domein genoemd, maar is het min of meer opgenomen in het domein met de opvallende naam 'Begrippenlijst en taalverzorging'. Voldoende aanleiding om in dit nummer speciale aandacht te hebben voor taalbeschouwing.
Wat weten we uit onderzoek naar taalbeschouwing? Helge Bonset geeft een overzicht van al het onderzoek dat in het Nederlandse taalgebied is gedaan. Peter-Arno Coppen gaat in zijn bijdrage in op de zin van het grammaticaonderwijs. Hij ziet een kentering in het belang dat aan grammaticaonderwijs wordt gehecht. Dat taalbeschouwing niet alleen iets is voor leerlingen in de boven- of middenbouw, laat Jan Berenst in zijn artikel zien. Kleuters reflecteren voortdurend op taal. Wanneer leraren daar oog voor hebben, kunnen dit mooie momenten zijn voor taalbeschouwing en het stimuleren van de taalontwikkeling. Guido Cajot beschrijft hoe op de lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Limburg een taalbureau wordt ingericht waar studenten met taalproblemen worden geholpen en docenten worden geprofessionaliseerd. Sofie Jonckheere laat zien hoe via zogenoemde talensensibilisering leerlingen een metatalig bewustzijn ontwikkelen. José Schraven gaat kort in op haar spellingdidactiek en Albert Walsweer bespreekt de centrale rol die taalgebruik in het onderwijs heeft.

Verder bevat dit nummer twee artikelen die zijn geschreven naar aanleiding van netwerkbijeenkomsten. Nanke Dokter en Mathilde van Vliet doen verslag van een miniconferentie van LOPON^2 over de kennisbasis Nederlands. De bijdrage van René Berends is een opiniërend artikel over het onderwijs in begrijpend lezen. Het begrijpend leesonderwijs stond centraal tijdens de twee laatste netwerkdagen van het netwerk taalspecialisten. De kwesties die tijdens die dagen naar voren kwamen, heeft hij verwerkt in deze bijdrage.

De redactie

~~Streamers: zie geel gearceerde zinnen in de tekst~~

Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? Een overzicht van empirisch onderzoek in Nederland

In dit artikel geef ik een overzicht van empirisch onderzoek naar taalbeschouwingsonderwijs in Nederland en Vlaanderen van 1969 tot heden[1]). Eerst omschrijf ik de begrippen taalbeschouwing en taalbeschouwingsonderwijs. Daarna bespreek ik het onderzoek, gegroepeerd rond vier vormen van taalbeschouwingsonderwijs: traditioneel grammaticaonderwijs, alternatieve vormen van grammaticaonderwijs, taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs, en taalkundeonderwijs.

Auteur: Helge Bonset

Wat is taalbeschouwing, en wat is taalbeschouwingsonderwijs?

Beernink, Dam en Van Gelderen (1986) definiëren taalbeschouwing als volgt:
"Taalbeschouwing is reflectie op alle aspecten van de taal. Hiervoor gebruiken we begrippen die afkomstig kunnen zijn uit de taalkunde, maar ze kunnen ook afkomstig zijn uit de gewone spreektaal".
Van Gelderen (1988) omschrijft *reflectie* als "een actief onderzoek van (taal-)verschijnselen waarbij gebruik gemaakt wordt van een (systematische) methode van vergelijking die voor alle participanten duidelijk is". Als *aspecten van de taal* benoemt hij drie taalkundige beschrijvingsperspectieven: het *formele*, het *semantische* en het *pragmatische*. Het formele perspectief richt zich op kennis over de taalstructuur, over regels voor de bouw van zinnen, woorden of teksten. Het semantische perspectief richt zich op de betekenis van woorden, zinnen of teksten. Het pragmatische perspectief richt zich op de functies van woorden, zinnen of teksten in concrete taalgebruikssituaties.
Taalbeschouwingsonderwijs omschrijft Van Gelderen als volgt: "In taalbeschouwingsonderwijs wordt leerlingen geleerd op een systematische wijze talige verschijnselen - formeel, semantisch of pragmatisch - te onderzoeken; ze leren hierbij *met* taal *over* taal te spreken en met behulp hiervan conclusies te trekken over het eigen of andermans taalgebruik". Hij onderscheidt *strategische* en *niet-strategische* vormen van taalbeschouwingsonderwijs. Bij de strategische vormen krijgen de leerlingen oefening in het toepassen van kennis over taal in het (mondeling of schriftelijk) taalgebruik. Nadruk ligt op bewustwording van regels die kunnen helpen bij het oplossen van talige problemen waarmee leerlingen bij hun taalgebruik geconfronteerd worden. Bij de niet-strategische vormen wordt

[1] De inventarisatie is uitgevoerd binnen het kader van *Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht* en *Het Schoolvak Nederlands Onderzocht*; projecten van SLO, SCO-Kohnstamminstituut, Instituut voor de Lerarenopleiding van de UvA en Nederlandse Taalunie. De volledige en uitgebreide inventarisatie waarop dit artikel gebaseerd is, is te downloaden via www.slo.nl/htno en www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek. (Bonset & Hoogeveen 2010).

het leggen van verbanden tussen kennis over taal enerzijds en (problemen met) taalgebruik anderzijds aan de leerlingen overgelaten. Nadruk ligt op het aanleren van begrippen en regels waarmee over taalverschijnselen kan worden gesproken, en het maken van oefeningen waarin deze begrippen en regels aan de orde komen.
Ten slotte onderscheidt Van Gelderen een drietal doelstellingen voor taalbeschouwingsonderwijs. De eerste is het vergroten van de taalvaardigheid in de moedertaal. De tweede is het ondersteunen van het vreemdetalenonderwijs. De derde is het aanbrengen van taalculturele kennis, die onderwezen wordt omdat ze deel uitmaakt van de algemene ontwikkeling die de leerlingen op school moeten opdoen, dan wel omdat deze kennis voor leerlingen verrijkende en interessante inzichten lijkt te bevatten.
De eerste twee doelstellingen vallen te typeren als een *instrumenteel* perspectief: taalbeschouwingsonderwijs als middel tot iets anders, namelijk vergroting van de taalvaardigheid of ondersteuning van het vreemdetalenonderwijs. De derde typeren we als een *cultureel* perspectief: taalbeschouwingsonderwijs als (cultureel waardevol) doel op zich.

Het meeste empirisch onderzoek heeft betrekking op het traditionele grammaticaonderwijs: zinsontleden en woordbenoemen. Dit is formeel, niet-strategisch en instrumenteel van aard.
Verder is in zeer beperkte mate empirisch onderzoek gedaan naar:
- alternatieve vormen van grammaticaonderwijs, zoals zinsopbouwonderwijs en probleemgericht grammaticaonderwijs (formeel, strategisch, instrumenteel);
- taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd met taalvaardigheidsonderwijs, bijvoorbeeld via reflectie op gebruikte taal (formeel/semantisch/pragmatisch, strategisch, instrumenteel);
- taalkundeonderwijs (formeel/semantisch/pragmatisch, cultureel).

Traditioneel grammaticaonderwijs

Vanouds is traditioneel grammaticaonderwijs, in de vorm van zinsontleden en woordbenoemen, voorwerp[MK1] van discussie (Stutterheim 1954, Griffioen 1972, Van den Toorn 1972, ACLO-M 1978). Maar ook wordt er vanouds veel tijd en aandacht aan besteed door leerkrachten. Uit de periodieke peilingsonderzoeken (PPON) einde basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijtstra 1997 en Sijtstra, Van der Schoot & Hemker 2002) blijkt dat aan ontleden door leerkrachten in 1988 gemiddeld 42 minuten per week werd besteed (op een totaal van gemiddeld 7 uur taalonderwijs), dat de gemiddelde leerkracht in 1993 ontleden 32 maal per jaar behandelde, en dat in 1998 54% van de leerkrachten ontleden wekelijks aan de orde stelde. Voor de hoogste groepen van het basisonderwijs rapporteerden Tordoir en Wesdorp (1979) gemiddeld een klein uur per week dat aan zinsontleden besteed wordt.
In onderzoek van Van Roosmalen (1990) gaven brugklasdocenten Nederlands aan 20% van hun lestijd te besteden aan grammaticaonderwijs. Ze voegden aan hun methoden veel lesstof of oefeningen toe voor grammatica, leesvaardigheid en spelling, en sloegen weinig lesstof of oefeningen over voor grammatica, leesvaardigheid, stijl, spelling en woordenschat. Hun overgangscijfers baseerden ze in de eerste plaats op de resultaten van de leerlingen op de onderdelen grammatica en spelling, gevolgd door leesvaardigheid, stijl en schrijfvaardigheid.
Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) rapporteerden gemiddeld bijna twee en een half lesuur in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs voor taalbeschouwing en grammatica, en

een gemiddeld percentage onderwijstijd van 15%. Daarbij waren woordbenoeming en zinsontleding de meest voorkomende activiteiten (vaker dan eenmaal per maand). Taalbeschouwing zonder gebruik van traditionele grammaticale termen, beschouwing van taalgebruik in interacties, en beschouwing van taalgebruik in de massamedia kwamen minder dan eens in de maand aan de orde.
Ook leerkrachten die zeiden meer op te hebben met andere vormen van taalbeschouwingsonderwijs dan met traditioneel grammaticaonderwijs, besteedden in de praktijk toch het grootste deel van hun tijd aan traditioneel grammaticaonderwijs (Kroon 1985, Daems 1988, Hoogeveen & Sturm 1988).

Leerlingen zijn niet zo dankbaar voor deze inspanningen van hun leerkrachten.
Van Meerem en Tordoir (1979) peilden de mening van basisschoolleerlingen uit de hoogste groepen over een aantal typen taaloefeningen. Ontleden werd meestal vervelend gevonden door 30% van de leerlingen, meestal leuk door 32% en soms vervelend/soms leuk door 34%. Het enige type oefening dat ongeveer even negatief scoorde, was overschrijven.
Van Meerem, Berkenbosch en Bun (1979) verzamelden de meningen van mavoleerlingen (eerste, tweede en derde klas) over veel voorkomende taaloefeningen in hun methoden. 39% vond ontleedoefeningen vervelend, 14% leuk, en 29% gaf als mening "gaat wel". Ontleden scoorde het meest negatief van alle bevraagde onderdelen. De vraag naar het nut leverde echter een ander beeld op: 48% vond ontleedoefeningen nuttig, 13% niet nuttig, 20 % zei "gaat wel" en 19% beantwoordde deze vraag niet.
Huizing (1989) vroeg leerlingen uit het derde leerjaar havo en mavo onder meer in hoeverre zij zinsontleden als leuk dan wel als vervelend ervoeren. 51% van de ondervraagde leerlingen vond het onderdeel vervelend tot heel erg vervelend, waarmee grammatica het laagst scoorde van alle bevraagde onderdelen van het vak Nederlands.

Waarom besteden leerkrachten zoveel tijd aan traditioneel grammaticaonderwijs?
In het onderzoek van Tordoir en Wesdorp (1979) noemden de leerkrachten de volgende motieven: het is van belang voor het vreemde talenonderwijs (91%), het bevordert de taalbeheersing (82%), het is van belang voor de scholing van het logisch denken (65%), het maakt de leerlingen taalgevoeliger en taalbewuster (55 %) of het is een zinvol doel op zichzelf (20%). Veel leerkrachten gaven echter ook grammaticaonderwijs omdat het voortgezet onderwijs dat vraagt (59%) of vanwege het leerplan (14%).
Naar de eerste twee motieven is empirisch onderzoek gedaan.

Het eerste motief is onderzocht door Tordoir en Damhuis (1982). Zij gingen na in hoeverre het grammaticaonderwijs in het vak Nederlands aansloot bij het vreemdetalenonderwijs qua omvang van het grammaticale begrippenapparaat, tijdstip van aanbieding van de begrippen, gehanteerde terminologie en didactische aanpak. Daartoe analyseerden ze door leraren Nederlands en leraren moderne vreemde talen bijgehouden logboeken, en de leerboeken Nederlands, Engels en Frans die op de scholen gebruikt werden. Qua omvang van het begrippenapparaat bleken er bij Nederlands zeer veel grammaticale begrippen behandeld te worden die niet in de lessen of de leerboeken vreemde talen voorkomen, en omgekeerd. Het gemeenschappelijke deel van het grammatica-aanbod bestond voornamelijk uit behandeling

van de woordsoorten, de werkwoordsvormen en de soorten werkwoorden. Qua tijdstip van aanbieding was er een duidelijke kortsluiting bij de behandeling van de woordsoorten: deze werden bij Nederlands behandeld nadat ze bij Engels en Frans aan de orde zijn geweest. De bij Nederlands gehanteerde terminologie kwam min of meer overeen met die in het vreemdetalenonderwijs. Wat de didactische aanpak betreft, signaleerden Tordoir en Damhuis dat de uitleg die docenten Nederlands en docenten moderne vreemde talen geven, in veel gevallen niet op elkaar aansloot. "Als we de resultaten van het onderzoek overzien", zo stellen Tordoir en Damhuis, "kunnen we niet anders dan concluderen dat het grammaticaonderwijs, zoals gegeven bij Nederlands, op een aantal belangrijke punten niet aansluit op de grammatica in het vreemdetalenonderwijs, althans in de brugklas. Het geheel overziend, is er eerder sprake van kortsluiting dan van aansluiting."~~.~~
Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) vroegen docenten Nederlands van het derde leerjaar voortgezet onderwijs in hoeverre over grammaticale kwesties overleg werd gevoerd met docenten vreemde talen. Over te behandelen woordsoorten en zinsdelen bleek soms overleg gevoerd te worden, over het behandelen van werkwoordstijden en werkwoordswijzen vrijwel nooit. Het moment van behandeling in het schooljaar bleek voor al de grammaticale kwesties vrijwel nooit een punt van overleg te vormen.

Het tweede motief is uitgebreid onderzocht door Wesdorp (1982, zie ook Tordoir & Wesdorp 1979). Hij bekeek 53 experimenten uit de internationale onderzoeksliteratuur. De meeste van deze experimenten vergeleken groepen leerlingen waaraan een alternatieve vorm van grammaticaonderwijs werd gegeven, met controlegroepen waaraan ofwel traditioneel grammaticaonderwijs werd gegeven, ofwel helemaal geen grammaticaonderwijs. In het laatste geval werd de tijd gebruikt om de leerlingen te laten lezen en schrijven. In de 53 studies werden in totaal 95 interessante vergelijkingen gemaakt tussen bepaalde aanpakken. Wesdorp concludeert uit een schematisch overzicht van deze vergelijkingen het volgende:
- Bij vergelijking van grammaticamethoden onderling blijken alternatieve methoden veel vaker effectief dan de traditionele grammaticale aanpak. Vooral de transformationeel-generatieve methode heeft vaker succes.
- Noch traditioneel, noch transformationeel-generatief grammaticaonderwijs is te prefereren boven direct taalvaardigheidsonderwijs als het erom gaat de taalvaardigheid (in termen van schrijf- en leesvaardigheid, of gemeten via taalgebruikstoetsen) te verbeteren.
Ook in het onderzoek van Van de Gein (1991) bleek traditioneel grammaticaonderwijs geen enkel effect te hebben op (aspecten van) de taalvaardigheid van basisschoolleerlingen: niet op formuleervaardigheid, zinsbesef, beknopt formuleren, globale tekstkwaliteit, en zelfs niet op grammaticale kennis.
Dat grammaticaonderwijs geen positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen, is ook uitgebreid gedocumenteerd in internationale reviews: Hillocks (1984) en Graham & Perin (2007); zie ook Van Gelderen (2010).
##Streamer: "Traditioneel grammaticaonderwijs blijkt geen effect te hebben op schrijfvaardigheid en zelfs niet op grammaticale kennis."##

Welke resultaten worden behaald met het onderwijs in traditionele grammatica?

In de eerste periodieke peiling (Zwarts 1990) bleek zinsontleden en woordbenoemen gemiddeld niet in voldoende mate beheerst te worden door de leerlingen, gemeten aan de verwachtingen van panels van ouders en leerkrachten. In de tweede peiling (-Sijtstra 1997) presteerde slechts 50% van de leerlingen voldoende in plaats van de beoogde 70 tot 75%. In de derde peiling (-Sijtstra, Van der Schoot & Hemker 2002) ging het om 35% in plaats van de beoogde 70 tot 75%.
Leerlingen aan het einde van het basisonderwijs presteerden voor traditionele grammatica al met al gemiddeld ver onder de door panels van beoordelaars verwachte en gewenste prestaties. Opvallend is dat ze in iedere peiling beter scoorden op een toets *Grammaticaliteit*, die kennis toetst op het gebied van syntactische correctheid. Dat roept opnieuw vragen op over de instrumentele, dienende functie van traditioneel grammaticaonderwijs: het doel wordt beter beheerst dan het middel.

Men kan zich op basis van het empirisch onderzoek afvragen waarom er zoveel tijd en aandacht aan traditioneel grammaticaonderwijs wordt besteed, als dat onderwijs de geclaimde instrumentele functies niet waarmaakt en niet leidt tot voldoende leerresultaten. Temeer daar leerlingen het typeren als het vervelendste onderdeel van het taalonderwijs of het vak Nederlands.
Er resteert slechts één reden om tijd en aandacht te besteden aan traditionele grammatica: de instrumentele functie ten dienste van het spellingonderwijs. Deze is echter niet empirisch onderzocht en blijft hier dus buiten beschouwing.

Alternatieve vormen van grammaticaonderwijs

Valt er meer te verwachten van alternatieve vormen van grammaticaonderwijs, als het gaat om het effect op de taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen?
Hiervoor zagen we al dat in de internationale review van Wesdorp (1982) transformationeel-generatief grammaticaonderwijs onder blijkt te doen voor direct taalvaardigheidsonderwijs. Wesdorp stelt echter ook: "Alleen als de zinsstructuur (één aspect van de schrijfvaardigheid) de afhankelijke variabele is, blijken transformationeel getinte methoden betere resultaten te boeken dan traditionele methoden, en ook beter dan directe methoden." Nederlandse methoden als die van Hulshof (1971) en Van Dort-Slijper, Klooster & Luif (1975) zijn transformationeel-generatief van aard, maar hun effecten zijn nooit empirisch onderzocht.

Van de Gein (1991) onderzocht of grammaticaonderwijs leerlingen (uit groep 6) kan helpen bij het aanleren van regels voor schrijftaal, wanneer het de vorm heeft van zinsopbouwonderwijs: het genereren van een basiszin en het daaraan toevoegen van meer en meer informatie. Van drie onderwijsprogramma's heeft zij de effecten op schrijfvaardigheid gemeten: traditioneel grammaticaonderwijs, direct schrijfonderwijs en zinsopbouwonderwijs. Het effect is onderzocht op de aspecten formuleervaardigheid, grammaticale kennis, zinsbesef, beknopt formuleren en globale kwaliteit van de teksten.
Alleen de zinsopbouwcursus bleek effect te hebben op de grammaticale kennis van de leerlingen; de cursus traditionele grammatica liet tegen de verwachting in geen effect zien.

Op het zinsbesef hadden alle drie de cursussen evenveel effect, maar in de teksten bleken de leerlingen uit de zinsopbouwconditie beter in staat om van hun besef van zinnen gebruik te maken in hun teksten: zij produceerden in teksten meer grammaticaal correcte, volledige zinnen dan de andere twee groepen. Bovendien waren hun zinnen gemiddeld iets langer.
Direct schrijfonderwijs had een even gunstig effect op de beknoptheid in teksten als de zinsopbouwcursus. Traditioneel grammaticaonderwijs had hierop helemaal geen effect.
Geen van de drie experimentele condities had effect op de formuleervaardigheid.
De globale tekstkwaliteit bleef voor alle groepen onveranderd. Het toegenomen zinsbesef en het beknopte formuleren van de leerlingen uit de zinsopbouwconditie leidde dus niet tot een betere globale tekstkwaliteit.

Schuurs (1990) onderzocht of probleemgericht grammaticaonderwijs, in de vorm van "expliciete instructie over vormkenmerken van zinnen", kan bijdragen aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen.
Hij ontwikkelde drie cursussen zinsbouwonderwijs, alle gericht op het correcte gebruik van verwijzende uitdrukkingen, voegwoorden en samentrekkingen. In de eerste cursus kregen de leerlingen instructie over de aard van de zinsbouwfouten, over de overschreden grammaticale regels, en over manieren waarop de fouten konden worden verbeterd. Deze cursus representeerde probleemgericht grammaticaonderwijs. De tweede cursus was een oefencursus met minimale instructie: de leerlingen werd niet uitgelegd hoe zinsbouwfouten geanalyseerd kunnen worden, maar via oefeningen kregen zij een beeld van de voorwaarden waaraan, gegeven een specifieke taalgebruikssituatie, een taaluiting moet voldoen. De derde cursus, de revisiecursus, was gericht op het verbeteren van zinsbouwfouten door leerlingen in hun eigen opstellen, vooral van de drie centrale foutsoorten. Op iedere plaats waar zo'n fout zich voordeed, stelde de docent de vraag wat de schrijver met de betreffende zin bedoelde. Gestuurd door deze feedback, en door korte klassikale instructies aan de hand van voorbeeldzinnen, probeerden de leerlingen daarna de bewuste fouten in hun opstel te verbeteren.
De effecten van de cursussen op de schrijfvaardigheid van de leerlingen werden gemeten via voor- en natoetsen in drie vormen: een formeel-betogend opstel, een verbetertoets (in een gegeven verhaal waren fouten aangebracht die de leerlingen moesten verbeteren) en een deeltoets, opgebouwd uit een aantal losse zinnen die een fout bevatten.
Bij de deeltoets boekten de leerlingen uit de instructieconditie weinig tot geen vooruitgang, de anderen wel. Bij de verbetertoetsen vertoonden de leerlingen uit de oefenconditie lichte achteruitgang, die uit de instructieconditie een lichte vooruitgang, en die uit de revisieconditie een grotere vooruitgang. Bij de stelopdrachten deden zich geen significante verschillen tussen de drie condities voor. Probleemgericht grammaticaonderwijs zoals vormgegeven in de instructiecursus was dus niet effectiever, maar ook niet minder effectief dan de andere cursussen. Maar dit beeld verandert, aldus Schuurs, als ook de resultaten op de deel- en verbetertoetsen worden verdisconteerd. Revisieonderwijs leverde immers de beste resultaten zowel waar het de verbetervaardigheid van losse zinnen als de verbetervaardigheid van zinnen in een verhalende context betreft. Schuurs' conclusie: "Grammaticaonderwijs zoals vormgegeven in de instructiecursus is zeker niet de aangewezen weg om leerlingen te leren hoe zij fouten in de zinsbouw kunnen opsporen en verbeteren. Van grammaticaonderwijs in

deze vorm mag dan ook, in tegenstelling tot wat wij bij de start van het onderzoek als uitgangspunt namen, geen bijdrage verwacht worden aan de kwaliteit van de zinsbouw".

Hafkenscheid (2003) onderzocht in hoeverre de formuleervaardigheid bij het schrijven van betogende teksten vergroot wordt door een gerichte cursus grammatica. Formuleervaardigheid werd geoperationaliseerd als het veelvuldige, juiste en gevarieerde gebruik van connectieven (signaalwoorden en -zinnen). De onderzoeksgroep werd gevormd door een vier vwo-klas. Een in omvang vergelijkbare vier vwo-klas vormde de controlegroep.
In de controlegroep kregen de leerlingen les van hun eigen leraar Nederlands, volgens een vooraf opgesteld strikt protocol. In de experimentele groep kwamen aan bod: het beoordelen van een betoog van een klasgenoot op het gebruik van verbindingswoorden, de theorie van de samengestelde zin, het herkennen en gebruiken van markeerders en het begrijpen en maken van een ontleedboom. Ook werden instructies uit het traditionele grammaticaonderwijs gegeven: scheidbaarheid van onderwerp en persoonsvorm voor het vaststellen van de hoofd- en bijzin en ja/nee-vraag voor het vaststellen van onderschikking en nevenschikking. In de laatste les werd uitleg gegeven over verbindingswoordvervangende interpunctie en moesten leerlingen zelf een onderschikkende en nevenschikkende zin genereren op grond van een schema. Als voor- en natoets werd een argumentatieve schrijfopdracht afgenomen, namelijk een commentaar schrijven op een krantenbericht.
Er werd geen statistisch significant verschil in grootte van verandering in het totaal aantal gebruikte connectieven gevonden tussen de onderzoeksgroep en de controlegroep, en evenmin in variatie in het gebruik van connectieven. De onderzochte aanpak werkte, gelet op de onderzoeksvraag, dus niet beter dan de conventionele aanpak.

In welke mate zijn leerlingen in het algemeen gebaat bij expliciete kennis over formele aspecten van taal?
Van Gelderen en Oostdam (2002) onderzochten via welke onderwijsaanpak de 'linguistic fluency' tijdens het schrijven bij basisschoolleerlingen uit de hoogste groepen het beste te verbeteren valt. Daarbij gaat het om snel kunnen ophalen uit het geheugen en het gemakkelijk produceren van woordcombinaties en zinsstructuren.
Vier onderwijsaanpakken werden vergeleken: expliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de vorm; impliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de vorm; expliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de betekenis; en impliciete instructie in regels en terminologie, met accent op de betekenis.
In de impliciete condities deden de leerlingen kennis over grammaticale structuren op alleen via het werken met voorbeelden; in de expliciete condities ging dit vergezeld van uitleg van regels en termen. In de vormcondities werden de leerlingen systematisch gewezen op de vorm van grammaticale structuren, in de betekeniscondities gebeurde dit niet.
Alle deelnemende leerlingen waren na afloop beter in staat zinnen uit te breiden, zinnen te combineren, bijzinnen toe te voegen aan hoofdzinnen en verwijzingen te hanteren dan leerlingen uit een controlegroep die het reguliere schoolprogramma hadden gevolgd. Maar tussen de vier onderwijsaanpakken onderling bleek geen verschil in effectiviteit. Expliciete kennis over taal had dus geen meerwaarde boven impliciete, en kennis over formele aspecten niet boven kennis over semantische.

Ook in onderzoek van Bienfait (2003) en Andringa (2005), uitgevoerd in de context van het tweedetaalonderwijs, bleek expliciete instructie over formele aspecten van taal niet effectiever dan impliciete, betekenisgerichte instructie als het gaat om de verwerving van syntactische structuren. Goossens (2003) vond een kortetermijneffect ten gunste van expliciete instructie, op voorwaarde dat deze is ingebed in een communicatieve context. Dit effect gold echter vooral voor de verwerving van lexicale elementen, minder van syntactische.

De alternatieve vormen van grammaticaonderwijs laten niet meer effect op globale tekstkwaliteit en formuleervaardigheid zien dan (vormen van) schrijfonderwijs. Dit sluit aan bij de conclusie uit een internationale review van Andrews (2005, 91):" (...) that there was no evidence for the assumption (...) that knowledge about sentence grammar helps pupils write more fluently and accurately". In de review van Graham en Perin (2007) worden wel effecten vermeld van zinsbouwonderwijs op de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen, maar interventies als strategie-instructie en peer assistance (tekstbesprekingen door leerlingen onderling) blijken aanzienlijk meer effect te hebben.
Op het formeel-syntactische niveau worden wel positieve effecten gerapporteerd van transformationeel-generatieve methoden in de vorm van zinsopbouwonderwijs.
Grammaticaonderwijs in de vorm van expliciete instructie over formele aspecten van taal lijkt niet per se effectiever dan meer impliciet en betekenisgericht grammaticaonderwijs, noch voor eerste noch voor tweedetaalleerders. Een internationale review van Ellis (2002) laat wisselend effect zien van expliciete en vormgerichte instructie op de verwerving van grammaticale structuren in het tweedetaalonderwijs. In zes van de elf geanalyseerde studies is het effect positief, in de andere vijf afwezig.
Veel is nog onduidelijk. Maar het ziet er niet naar uit dat grammaticaonderwijs, ook in andere vormen dan zinsontleding en woordbenoeming, de eerst aangewezen weg is om de schrijfvaardigheid van leerlingen in hun moedertaal te vergroten (zie ook Van Gelderen 2010).

Taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs

Veel is in het verleden verwacht van taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs, ook als alternatief voor het traditionele grammaticaonderwijs. Dit lijkt een goede manier om de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten: het is breed van aard (zowel formeel als semantisch als pragmatisch), het is strategisch en het is instrumenteel.
Zeer uiteenlopende publicaties als Griffoen (1975), Ankone e.a. (1978), Nieuwenhuijsen (1978) en Van Calcar (1979) hadden deze gemeenschappelijke invalshoek.
Daarvan is alleen de eerste gevolgd door empirisch onderzoek. Damsma, Griffioen en Prins(1985) onderzochten taalbeschouwing als reflectiviteit: "de taalbeschouwing die zich richt op en zich laat bepalen door het actuele taalgebruik van de leerlingen". De lessen worden georganiseerd in werkgroepen, waarin leerlingen met elkaar praten, luisteren, schrijven en lezen (taalgebruik in complete communicatieve situaties). Daarbij vindt expliciete reflectie op dat taalgebruik plaats, zonder dat er van een linguïstische metataal gebruik gemaakt wordt.
Het onderzoek had twee hoofdvragen:
1) Kunnen leerlingen van 12-15 jaar leren reflecteren op eigen en andermans taalgebruik?

2) Kunnen leraren het reflecteren op eigen en andermans taalgebruik onderwijzen aan leerlingen van 12-15 jaar?
Aan het onderzoek namen twee leraren deel. Materiaal werd verzameld via observaties van lessen, analyse van leerlinglogboeken, interviews met leerlingen en besprekingen tussen de leraren en de onderzoekers. De twee hoofdvragen van het onderzoek werden positief beantwoord. Reflecties bleken vooral betrekking te hebben op het samenwerken, en minder op andere aspecten van het vak Nederlands. Reflecties op mondeling taalgebruik bleken in de meerderheid, al werd eveneens gereflecteerd op elkaars schrijfproducten. De wijze van reflecteren werd gekenmerkt door expressief taalgebruik. De reflecties waren deels spontaan van aard, deels ontlokt en gestuurd door opdrachten, vragen en suggesties van de docent (bijvoorbeeld een formulier met aandachtspunten voor het schrijven van een beschouwende tekst). De leraren ervoeren een zekere spanning tussen leiding geven en het geven van ruimte aan de leerlingen. Damsma e.a. zien twee taken voor de leraar: de reflectie op taal en taalgebruik bevorderen, en de leerlingen zodanig begeleiden dat ze het reflecteren zelf steeds beter onder de knie krijgen. Bij het leren reflecteren zouden leerlingverslagen een belangrijke rol kunnen spelen. Het verwoorden van leerervaringen blijkt voor de leerlingen echter een moeilijke opgave.

Van Gelderen (1988) ging na welke alternatieve buitenlandse en Nederlandse programma's (voor 10- tot 15-jarigen) er zijn ter vervanging van het traditionele grammaticaonderwijs. Uit zijn inventarisatie koos hij acht programma’s en één serie met lessuggesties voor een gedetailleerde beschrijving.
In al deze programma’s werd als doel het vergroten van de taalvaardigheid genoemd. Er waren ook verschillen: sommige programma's richtten zich op alle vormen van taalgebruik, andere benadrukten de schriftelijke taalvaardigheid, waarvan sommige meer het lezen en andere het schrijven. Twee van de negen programma's noemden als doel het ondersteunen van het vreemdetalenonderwijs; twee noemden het aanbrengen van taalculturele kennis.
Bij de meerderheid van de programma's was er sprake van een strategische aanpak. Ze legden in het algemeen een sterke nadruk op de volgende aspecten van het taalonderwijs:
- bewustmaken van de communicatieve functies van taal;
- uitgaan van de intuïtieve kennis over taal die leerlingen al bezitten;
- stimuleren van mondeling taalgebruik in de klas;
- gebruik van expliciete kennis over taal voor het verbeteren van het schriftelijk taalgebruik.
Acht programma's boden geïntegreerd taalbeschouwingsonderwijs aan, afgestemd op het taalvaardigheidsonderwijs. Vier boden het materiaal op inductieve wijze aan: de leerlingen ontdekken talige regels en andere kennis zoveel mogelijk zelf, door experimenteren en vergelijken onder leiding van de leerkracht.
Slechts naar twee programma’s is effectonderzoek gedaan. Uit de resultaten daarvan waren geen duidelijke conclusies te trekken.

Al met al is geïntegreerd taalbeschouwingsonderwijs theoretisch veelbelovend, maar empirisch tot op heden niet of nauwelijks ondersteund. Voor zo'n ondersteuning is onderzoek nodig waarin het effect van taalvaardigheidsonderwijs met een taalbeschouwelijke component (bijvoorbeeld in de vorm van reflectie) wordt vergeleken met het effect van

taalvaardigheidsonderwijs zonder die component. Ook zou het wenselijk zijn dat het onderzoek van Van Gelderen werd herhaald met het oog op actuele binnen- en vooral buitenlandse programma's voor taalbeschouwingsonderwijs.

Taalkundeonderwijs

Hier gaat het om taalbeschouwingsonderwijs vanuit cultureel perspectief, als (cultureel waardevol) doel op zich. Taalkundeonderwijs staat in de belangstelling vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw, waarin pogingen zijn gedaan taalkunde in te voeren als verplicht examenonderdeel in de bovenbouw van havo en vwo. Kenmerkende recente publicaties zijn die van De Glopper en Herder (2005) en Hulshof e.a.(2006), waaraan echter geen empirisch onderzoek is gekoppeld.

In zijn dissertatie wilde Hendrix (1997) de vertaalslag van de academische taalkunde naar de taalkunde in het schoolvak Nederlands maken en verantwoorden. Uit zijn experiment met leerlingen uit 5-vwo bleek dat de behandeling van taalkundige leerstof van de drie cursussen (*Taal en taalgebruik. Een kennismaking met de taalkunde*; *Taalvariatie in het Nederlands* en *Taalverwerving*) een duidelijk positief effect had op de toetsresultaten van de leerlingen. (Uit een voormeting bleek overigens dat de leerlingen al over een redelijk brede kennis over taal beschikten). Bovendien bleek uit een enquête onder leerlingen en docenten dat de leerlingen over het algemeen de toetsen met interesse en aandacht gemaakt hadden en dat de docenten positief waren over de inhoud van de toetsen en het lesmateriaal.
Volgens Hendrix kunnen docenten in relatief weinig contacturen een basiscursus taalkunde behandelen en toetsen. Leerlingen kunnen daarna een zelf gekozen onderdeel verdiepen in zelfstandige werkuren door de taalkundige inhoud te combineren met een onderdeel van de taalvaardigheidstraining zoals een mondelinge presentatie, een gedocumenteerd opstel, of een werkstuk. Op die manier wordt een onderdeel taalkunde zonder al te grote extra belasting voor docenten in het schoolvak Nederlands opgenomen en wint het onderwijs in taalvaardigheid aan kracht door een doelgerichte, thematische invulling.

In het onderzoek van Van Disseldorp (2009) bleek het aanbieden van taalkundige kennis in combinatie met oefening in mondelinge vaardigheid effectiever dan in combinatie met schrijfvaardigheid, als het gaat om het opnemen van de kennis in het langetermijngeheugen. Ook in haar onderzoek gaven de leerlingen (uit 5 gymnasium) aan dat zij onderwerpen als taalverandering, standaardtaal en dialect en mannen- en vrouwentaal aantrekkelijk vonden om zich in te verdiepen.

Taalkundeonderwijs heeft het makkelijker qua bewijslast dan de andere varianten van taalbeschouwingsonderwijs. Omdat het niet instrumenteel van aard is, zijn vragen naar het effect ervan op andere variabelen niet aan de orde. Relevant met het oog op de culturele pretentie van dit onderwijs is wel of de leerstof leerbaar en interessant is voor de betreffende leerlingen, en onderwijsbaar door docenten. Dat lijkt het geval te zijn, maar de onderzoeken spelen zich af in 5 vwo, respectievelijk 5 gymnasium, zodat we over de haalbaarheid en relevantie ervan voor havo geen gegevens hebben. Ook valt uit deze positieve resultaten niet

zomaar te concluderen dat taalkundeonderwijs nu verplicht ingevoerd moet worden in het onderwijs en de examens van de bovenbouw, een suggestie die soms gewekt wordt. Daarvoor zou allereerst via doelstellingenonderzoek (bijvoorbeeld een herhaling van De Glopper & Van Schooten 1990) nagegaan moeten worden welke behoeften er bij maatschappelijke groeperingen leven op het gebied van taalbeschouwings- dan wel taalkundeonderwijs. Van daaruit zouden het precieze doel van dit onderwijs en de selectie van leerstof moeten worden bepaald.

Conclusie

In zijn laatste zin van *Taalbeschouwing en Taalbeheersing* (1954) schrijft Stutterheim: "Mede op grond van deze ervaringen met onszelf en met anderen, maar toch vooral op grond van onze, eveneens op ervaringen, op feiten, gebaseerde redeneringen zijn wij ervan overtuigd, dat het onderwijs in een bepaald gedeelte der Nederlandse grammatica, mits op een bepaalde wijze gegeven, de taalbeheersing van Nederlanders kan bevorderen."
Het is wonderlijk dat naar een complex en in ons land zoveel bediscussieerd vakonderdeel als taalbeschouwing zo weinig empirisch onderzoek is gedaan. Daardoor worden de regelmatig oplaaiende discussies over niet alleen grammatica, maar alle hierboven besproken vormen van taalbeschouwing, bijna zestig jaar later nog steeds vooral gevoed door overtuigingen en nauwelijks door empirische gegevens.

##Streamer: "Discussies worden vooral gevoed door overtuigingen en nauwelijks door empirische gegevens."##

Helge Bonset was leerplanontwikkelaar bij SLO. Hij is nu, behalve pensioengerechtigd, interim-voorzitter van de vaksectie Nederlands havo/vwo bij het College voor Examens.

Literatuur

Aclo-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede: SLO.

Ankone, R. (1978), *Taal gebruiken.* DCN-cahier 6. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Andrews, R. (2010). Teaching sentence-level grammar for writing. In: Terry Locke (ed.), *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/Literacy classroom.* New York: Routledge.

Andringa, S. (2005). *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*, Groningen: Groningen Dissertations in Linguistics.

Beernink, R., E. Dam & A. van Gelderen (1986). *Wegwijzer in taalonderwijs: taalbeschouwing.* Enschede: SLO.

Bienfait, N. (2003). Grammaticaonderwijs aan allochtone jongeren. Een onderzoek naar het effect. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (2), 11-17.

Bonset, H. & M. Hoogeveen (2010). Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs. Enschede: SLO.

Calcar, W. van (1979). Grammatica als deel van taalbeschouwing. *Levende Talen* 340, 203-217.

Daems, F. (1988). Two weeks of Dutch in a Flemish school in Belgium. In: R. Delnoy e.a. (Eds.), *Portraits in mother-tongue education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe.* Enschede: VALO-M.

Damsma, H., Griffioen, J. & Prins, B. (1985). *Taalbeschouwing als reflectiviteit.* Studies in leerplanontwikkeling 4. Enschede: SLO.

Disseldorp, J. van (2009). Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden. *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (1), 21-28.

Dort-Slijper, M. van, W. G. Klooster & J. H. J. Luif (1975). *Je weet niet wat je weet, moderne taalkunde voor het eerste leerjaar mavo, havo en vwo 1.* Culemborg: Tjeenk Willink/Noorduijn.

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 24,* 143-188.

Gein, J. van de (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing.* Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.

Gelderen, A. van (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammatica-onderwijs.* SCO-rapport 173. Amsterdam: SCO.

Gelderen, A. van (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In: Terry Locke (ed.), *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/Literacy classroom.* New York: Routledge.

Gelderen, A. van & R. Oostdam (2002). Improving linguistic fluency for writing. Effects of explicitness and focus of instruction. *L1 Educational Studies of Language and Literature,* 2 (3), 239-270.

Glopper, C.M. de & A. Herder (2005). *Modulen taalkunde voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs.* Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.

Glopper, K. de & E. van Schooten (1990). De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo. SCO rapport 243. Amsterdam: SCO.

Goossens, G. (2003). Effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70 (2), 65-78.

Griffioen, J. (1972). Grammatica in het v.w.o.? *Levende Talen* 289, 301-303.

Griffioen, J. (1975). Taalvaardigheid = taalgebruik + taalbeschouwing. *Levende Talen* 315, 478-491.

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

Hafkenscheid, E. (2003). Grammatica als hulpbron voor argumenteren. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (2), 24-30.

Hendrix, T. (1997) *Taalkunde getoetst. Validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands.* Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition. A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.

Hoogeveen, M. & J. Sturm (1988). Low Country school: a portrait of twelve lessons in Dutch. In: R. Delnoy e.a. (Eds.), *Portraits in mother-tongue education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe.* Enschede: VALO-M.

Huizing, K. (1989). Hoera Grammatica? Attitudes van leerlingen over de onderdelen van het vak Nederlands. *Levende Talen* 438, 112-117.

Hulshof, H. (1971). *Taalsysteem en taalbouwsels. Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatica en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag.* Zeist: NIB.

Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Kroon, S. (1985). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.

Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh (1989). *De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs.* Specialistisch bulletin 74. Arnhem: CITO.

Meerem, L. M. van & A. Tordoir (1977). *Descriptieve analyse van leerboeken. Afsluiting van de fase "Taalmethoden basisonderwijs".* Amsterdam: RITP.

Meerem, L. M. van, J. Berkenbosch & B. Bun (1979). *Descriptieve analyse van leerboeken. Voorlopige resultaten van een analyse van leergangen Nederlands en Duits voor het MAVO.* Amsterdam: RITP.

Nieuwenhuijsen, P. M.(1978), *Gerichte taalbeschouwing.* Groningen: Spektator Cahiers 1.

Roosmalen, W. van (1990). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels*. Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs 4. Arnhem: CITO.

Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Dissertatie Universiteit Twente.

Stutterheim, C.F.P. (1954). *Taalbeschouwing en taalbeheersing.* Amsterdam: J.M. Meulenhoff.

Sijtstra, J. (Ed.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON.
Sijtstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep, 2002.

Toorn, M. C. van den (1972). Taalkunde bij het vwo? *Levende Talen* 289, 296-301.

Tordoir, A. & R. Damhuis (1982). *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal-grammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs.* Amsterdam: SCO.

Tordoir, A. & H. Wesdorp (1979). *Het grammaticaonderwijs in Nederland. Een overzicht betreffende de effecten van grammaticaonderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs.* Den Haag: SVO.

Wesdorp, H. (1982). Onderzoek op het gebied van het grammatica-onderwijs. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling.* Muiderberg: Dick Coutinho.

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

Opmerking voor vormgever: de transcripties (1) tot en met (8) moeten op exact dezelfde manier worden weergegeven als in deze versie. Dus hetzelfde lettertype, dezelfde lettergrootte, dezelfde tekens en dezelfde afstand tussen de woorden en de regels.

Je praat toch ook over het weer? Taalbeschouwing als metacommunicatie

Taalbeschouwing zou net zo vanzelfsprekend moeten zijn als praten over het weer in Nederland. Het weer is voortdurend om ons heen, net als de taal: praten over taalverschijnselen kan dan ook tot het normale gedrag gerekend worden.

Auteur: Jan Berenst

Volwassenen praten in het contact met hun kinderen regelmatig over taal en taalgebruik, bijvoorbeeld als ze voorlezen (Berenst 2001). Maar ook kinderen hoef je niet te leren dat ze daarover iets kunnen zeggen. Die doen dat uit zichzelf al, zoals me bijvoorbeeld weer duidelijk werd toen mijn kleindochter Charelle (ze was 3) bij ons thuis aan tafel op een gegeven moment opmerkte, toen iemand 'zei' dat ze de boter graag wilde hebben: "Als je iets wilt hebben, moet je 't niet zeggen, dan moet je 't vragen." Ze formuleerde op dat moment een metacommunicatieve gedragsregel (zelfs een morele regel), en bleek het kennelijk voor haar vanzelfsprekende inzicht te bezitten dat er verschillende 'taalacties' zijn (i.c.'zeggen' en 'vragen') die je niet door elkaar moet halen. Daarbij baseerde ze zich waarschijnlijk op het onderscheid tussen 'stellende' en 'vragende' uitingen, waar kinderen van drie net oog voor beginnen te krijgen. Tegelijkertijd bleek echter dat ze zich nog niet van het fenomeen 'indirectheid' bewust was, dat wil zeggen van het verschijnsel in het gebruik van taal dat niet alle uitingen zijn en betekenen wat ze op het eerste gezicht lijken.

In de volgende paragrafen zal ik laten zien op welke manieren kleuters praten over het taalgebruik van zichzelf en anderen, vooral als ze onder elkaar zijn. Leerkrachten zouden daar oog voor moeten hebben (of krijgen) en dat betrekkelijk natuurlijke gedrag dan kunnen aangrijpen voor een metacommunicatief gesprek om de kinderen een stapje verder te helpen op het pad van de taalbeschouwing. Omdat verschillende van die metacommunicatieve vormen misschien niet zo duidelijk zijn als interessante aanzetten tot taalbeschouwing van en met de kinderen, zal ik eerst toelichten wat we eigenlijk onder metacommunicatie verstaan en vervolgens een paar typen metacommunicatie (in gesprekken tussen kinderen onderling) bespreken aan de hand van voorbeelden. In de slotparagraaf zal ik dan nog kort ingaan op de mogelijkheden voor leerkrachten om het metacommunicatieve gedrag van kinderen te stimuleren in aansluiting bij hun spontane acties en daarmee hun inzicht in aspecten van taalgebruik en zelfs in het taalsysteem te bevorderen.

Metacommunicatief taalgebruik: een globale typering

Een van de meest gebruikte vormen waarin metacommunicatie wordt gerealiseerd, vinden we in *rapportages* over wat anderen gezegd (of geschreven) hebben. In het boek van Lucy (1993) dat over dat rapporterende taalgebruik gaat, vinden we dan ook een eenvoudige maar zeer heldere typering van wat metacommunicatie is: "Using language to speak about the activity of using language." Daarbij gaat het soms om taalgebruik van de spreker zelf, maar vaker om taalgebruik van de gesprekspartner (of van afwezige derden). Alle aspecten van het taalgebruik kunnen in dit verband aan de orde komen, en geven op die manier ook zicht op wat de kinderen zich al eigen hebben gemaakt. Zo kan de metacommunicatie betrekking hebben op de vorm van zinnen of van woorden in de voorafgaande beurt, maar betreft die in veel gevallen (ook) de betekenissen en de interactionele functies van de betreffende uitingen. Daarbij kan het om expliciete karakteriseringen of labelingen gaan van die functies, zoals in het voorbeeld dat ik hiervoor besprak, maar heel vaak gaat het om impliciete behandelingen van wat eerder is gezegd, bijvoorbeeld in vormen van *zelfherstel* (Mazeland 2003) die ook heel jonge kinderen al realiseren. Daarin wordt een oriëntatie op een bepaald vorm- en/of betekenisaspect van de beurt-onder-constructie zichtbaar, bijvoorbeeld in uitingen in gespreksfragmentjes[2] van een paar kleuters (in een kleuterklas) die met auto's spelen en een brandweerkazerne aan het bouwen zijn:

(1) Eef: hou jij es even vast ( )
→ Remco: nee ik si- ik zit t dak d'r op te maken=

(2) → Remco: deze zit va:st met z'n auto (.) vrachtauto bedoel ik=
Leo: =leuk voor 'em

In (1) herstelt Remco de beginklank van het woord *zit* en in (2) herstelt hij de selectie van het woord *auto* door *vrachtauto*. In beide gevallen blijkt hier een impliciete vorm van reflectie op een aspect van de uiting die hij aan het construeren is: in het eerste geval op de fonetische vorm, in het tweede geval op een woord dat de bedoelde betekenis tot uitdrukking brengt. Je ziet hier Remco niet expliciet *zeggen* dat het vorige element niet adequaat was, maar hij maakt het wel zichtbaar in de herstelprocedure: hij breekt in (1) de uiting af en begint dan opnieuw, waarbij hij ook het element dat aan het 'foute' woord voorafgaat weer meeneemt, terwijl hij in (2) het herstel realiseert nadat de beurt in principe al voltooid was, maar dan het herstel duidelijk maakt door na het vervangende woord *bedoel ik* te zeggen. Dus meta-communicatief gedrag hoeft niet alleen in 'labelingen' zichtbaar te worden, maar kan zich ook in bepaalde conversationele praktijken zoals *zelfherstel* manifesteren. Twee andere conversationele praktijken zal ik nu met een paar voorbeelden toelichten.

Spelen met taalvormen

Als jonge kinderen aan het spelen zijn, zien we heel vaak dat ze op basis van voorafgaande woorden vervolguitingen realiseren die laten zien dat ze reflecteren op de klankstructuur maar van daaruit verder fantaseren:

[2] De gebruikte transcriptietekens zijn aan het eind van het artikel toegelicht.

(3) [*jc-4-vi; 2-112; de kinderen werken met klei]*

Geke: eentje is weg.
(.)
Tine: eentja
(.)
Geke: nee beentje=
Tine: =eentje beentje een[tje
Geke: [nee beentje is weg.
(1.3)
Tine: weentje? *((lachen))*(…grote)been van sinter↑klaas
((hier stopt het gesprekje))

We zien hier in de praktijk hoe kinderen uit zichzelf hun fonologisch bewustzijn demonstreren in een soort van rijmend taalspel. Dat hoeft echter niet alleen tot eindrijm, maar kan ook tot beginrijm leiden, zoals in (4).

(4) [np-4-B-50] (de kinderen zijn bezig met letters overtrekken)

Susan: die letter heb ik al gedaan. aap (.) taart (.)
deze ga ik doen (.) deze. mm::ilou en mm::iranda
Manon: en manon. de o.
Susan: en als jij mosamme heet dan heb jij ook een m:: *((tegen Rosanne))*
(.)
en ik musan
Denise: en ik meni.[of menies
?? : [*((lachen))*
Rosanne: nee of een munie
?? : *((lachen))*

Het interessante is dat kinderen zo niet alleen taalvormen als opstap voor een fantasiewereld benutten, maar ook aan het nadenken zijn over wat wel en wat eigenlijk ‘niet kan’ in het Nederlands. Dat laatste zie je met name op de momenten waarop er gelachen wordt.

Becommentariëren van de uitingen van een gesprekspartner

Wat we in de gesprekken tussen kleuters onderling ook regelmatig aantreffen, is dat ze laten zien dat ze op elkaars uitingen reflecteren door die te becommentariëren. Dat gebeurt soms expliciet, zoals in fragment (5), waar Marc het dreigement van Ezra om een blok ver weg te gooien, met een alternatief dreigement reposteert, wat voor Ezra dan weer aanleiding is om die uiting in negatieve zin te karakteriseren als ‘klikken’.

(5) [bh-4^{e} ;311- de kinderen spelen in de bouwhoek]

Ezra: anders ga ik het heel ver doen
Alice: ja
Marc: oh dan zeg ik het tegen juf.
→ Ezra: oh je hoeft niet altijd te klikken!

Iets vergelijkbaars gebeurt in een fragment als (6), maar hier wordt het commentaar eerst minder expliciet gegeven: Marjan herhaalt een uiting van Jelmar (⌫1) . Dat wordt (ook) door Jelmar als een depreciatie beschouwd, getuige zijn reactie (⌫2) waarin hij niet op de inhoud ingaat, maar expliciet de aard van de bijdrage van Marjan afwijst door te zeggen dat ze dat niet moet zeggen. Dat doet hij ook weer in (⌫6) waar hij kennelijk de voorafgaande uiting van Marjan als een sarcastisch commentaar heeft geïnterpreteerd. Niet zo vreemd, als je het hele fragment leest en ziet dat Marjan voortdurend negatief commentaar geeft op wat Jelmar doet en zegt.

(6) [Kleuters-B2-werk-d/s/r/j/m]

```
      Marjan: hoort dit zo?=
      Jelmar: =ga maar weer [weg
      Marjan:               [hoort dit zo?
      Jelmar: je hoeft niet aldoor bij mij te blijven hoor!
      Marjan: maar waarom lukt dat steeds niet (.) dan.
      Jelmar: nou ik doe gewoon zo. vind ik veel beterder.
⌫1    Marjan: vind ik veel beterder.
⌫2    Jelmar: hoef jij niet[te zeggen hoor!
⌫3    Marjan:              [en wij vinden dat niet veel beterder.
      Jelmar: wat?
⌫4    Marjan: da:t. wat hij zegt.
      (?)   : nee ik ook niet=
      Jelmar: =   ik zoek de- ik (.)er zijn toch twee rondjes hier
⌫5    Marjan: rondjes? ik weet- ik weet niet wat je zegt
              hoor. rOndjes?
      Jelmar: en deze bedoel ik. deze moet ik hebben
      Marjan: hè?
      Jelmar: ehm ehm een boogje. zo (.)
              kijk kijken.zo (    )hè (.) deze moet(    ).
      Dory:   wordt mooi hè
      Marjan: nou prACHTIG hoor.
⌫6    Jelmar: hoef je niet aldoor prACHTIG te zeggen hoor!
```

Het is opmerkelijk dat dit type metacommunicatie in de vorm van het becommentariëren van elkaars uitingen, door kinderen voornamelijk wordt gebruikt in een context waarin ze bezig zijn om hun onderlinge relatie te organiseren. In het volgende fragment vind je dat ook, maar dan in een escalatie van beschuldigingen, waarbij Kathleen het format van de voorafgaande beschuldiging overneemt (⌫1), die beschuldiging vervolgens uitbreidt en versterkt, waarop Harald die laatste beschuldiging retourneert (⌫2). Dat is het begin van een reeks van vier herhalingen van dezelfde uiting (⌫3,4,5), met steeds een wisselende referent.

(7) *[JC-paashaas -2]*

```
Harald:    nou de paashaas hee -  heeft ook nog geen armen
Kathleen:  mijne ook niet hè
Howard:    van mij ook niet.
Harald:    paashaas goed blijven staan.
Kathleen:  en maaike heeft geen(.) paashaas
Howard:    die heeft een platte paashaas.
Maaike:    da -ik kreeg wel een paashaas maar die ene hh eh
```

```
                die plakte zo.
    Harald:     [AAAAAah (.) en deze armen
    Howard:     [((lacht))
    Maaike:     ((lacherig)) die's slap van kathleen!
    Kathleen:   nee hoor!
                (2.0)
⌫1  Kathleen:   Maaike is zelf slap(.) Maaike heeft nog niks, alleen
                maar een domme kop en kleine oortjes!
⌫2  Harald:     nou je hebt zelf ook kleine oren!
                ((gelach))
⌫3  Kathleen: jij zElf ook!
⌫4  Harald:   jij zElf ook!
⌫5  Kathleen: jij zElf ook!
    Howard:     nou hele kleine eitjes nog maken
```

Fragmentjes als (5) - (7) zijn in twee opzichten relevant: ze laten zien hoe kinderen hun onderlinge posities bepalen in een 'steekspel' dat sequentieel georganiseerd is, met handelingen die steeds vervolguitingen projecteren. Maar ze laten tevens zien hoe daarbij vormen van metacommunicatie benut worden, waarin vorm (en inhoud) van elkaars uitingen ter discussie worden gesteld.

Metacommunicatie als een vorm van 'relationeel management'

Op het eerste gezicht lijken beide vormen van metacommunicatie tussen kinderen onderling nogal van elkaar te verschillen. Toch zijn die verschillen niet zo groot, als we ons realiseren dat er in beide gevallen sprake is van een soort van 'opnieuw vormgeven' van hoe een ander net iets heeft gezegd en/of van het karakteriseren van die nieuwe vormgeving. Daarbij kan er dan sprake zijn van een nieuwe functie (bijvoorbeeld 'grapje' of 'verwijt'), maar dat is niet noodzakelijk. Wel lijkt het in alle gevallen niet in de eerste plaats om een cognitieve maar om een sociale activiteit te gaan, erop gericht dat kinderen hun onderlinge verhouding nader bepalen. In dat opzicht lijken deze beide vroege vormen van metacommunicatie dan ook een aanzet te zijn tot wat in andere culturen gerapporteerd is over het verbale gedrag van met name pubers en adolescenten, die elkaar verbaal 'bevechten', en daarbij specifieke regels in acht dienen te nemen wat betreft de relaties tussen de opeenvolgende bijdragen, willen ze niet verliezen (Duranti 1998).

Mogelijkheden om metacommunicatie van kinderen wel of niet te stimuleren

Voor leerkrachten die de taalbeschouwing van kinderen willen bevorderen, zouden de hiervoor besproken vormen van metacommunicatie een aanknopingspunt kunnen zijn, zowel om met de kinderen bijvoorbeeld na te denken over *hoe* iets gezegd is en wat het in die vorm 'betekent', of om met kinderen te bespreken wat voor consequenties het 'napraten' of 'benoemen' van wat de ander zegt, heeft. Rondom dat 'herhalen' en 'nabouwen' kun je zo bovendien twee vliegen in één klap slaan, omdat het daarbij zowel om gedragsregels als om taalgebruik gaat. Een onverwachte mogelijkheid van integratie en van 'taal in de vakken'. Op dezelfde manier zou de metacommunicatie in de vorm van 'herstel' natuurlijk prachtig benut

kunnen worden om varianten in manieren van zeggen ten opzichte van elkaar af te wegen. En een labeling van iets wat net gepasseerd is, zou een opstapje kunnen vormen voor een gesprekje over de functie van het betreffende fenomeen. Maar dan moet het vooral niet te schools, want dat slaat dood en haalt het initiatief (wat de basis vormde!) uit de kinderen. Zoiets zie je bijvoorbeeld gebeuren in het volgende fragmentje (8), waar de leerkracht het prachtige prentenboek *Beer is op vlinder* voorlas en een kind een metacommunicatief commentaar levert, dat de leerkracht vervolgens echter laat verzanden, door er een schoolse vraag (*known answer question*) op te laten volgen en daarmee het initiatief naar zich toe te trekken, in plaats van het kind de ruimte te geven om uit te leggen wat het bedoelde en het daarbij te helpen door het laatste fragment bijvoorbeeld nog eens voor te lezen.

(8) *[HK-S-Beer is op Vlinder]*

LKR: *((leest voor))***je moet ze laten staan** (.)
je moet alle bloemen laten staan (.) **want anders geven ze geen honing meer** (.) **°hoe moet ik nou de° winter doorkomen** (.)
°vraagt vlinder°=
LAY: dat is een rijmwoordje
LKR: °wat zeg je°
LAY: een rijmwoordje
LKR: *((leerkracht kijkt in het boek))*
→*1* °wat is een rijmwoordje°
LAY: nou (.) die boek (.) daar zitten rijmwoordjes in
LKR: *((KIB))*
wat voor [rijmwoordjes
MAD: [ja maar ik weet al hoe die dat doet (.)
((imiteert plukbeweging)) dan plukt ie alle bloemen zo
(.)
LKR: *((KIB)) ((KNMAD))*
nee je moet een rijmwoordje bedenken wat voor rijmwoordje hoor je
LAY: nou *((draait gezicht om))*
(0.8)
*((kijkt naar juf))*dat weet ik niet meer

Zo zou het alledaagse taalgebruik van kinderen de meest voor de hand liggende aanzet tot taalbeschouwing kunnen vormen. Als kinderen versterkt worden in hun natuurlijke neiging tot praten over wat er in taal om hen heen gebeurt, en daarin niet op een schoolse manier worden afgestopt, zou de kans wel eens aanmerkelijk groter kunnen zijn dat latere -en meer gerichte- vormen van taalbeschouwing die we bijvoorbeeld van belang vinden in het kader van de geletterdheidsontwikkeling van de kinderen, in vruchtbaarder aarde vallen dan nu veelal het geval is.

Jan Berenst werkt aan de Rijksuniversiteit Groningen als universitair docent in de opleidingen Nederlandse Taal en Cultuur *en* Communicatie- en Informatiewetenschappen *en als onderzoeker bij het* Center for Language and Cognition *en het* Expertisecentrum Taal,

Onderwijs & Comnmunicatie (Etoc). *Hij is tevens lector* Taalgebruik en Leren *aan de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.*

[kader]
Transcriptieconventies (gebaseerd op Mazeland 2003)

(1.5)	Een stilte met een duur van het aantal aangegeven secondes
(.)	Stilte korter dan 0,4 seconden.
tekst=	Er is geen waarneembare stilte tussen de beurten van twee op elkaar volgende
=tekst2	sprekers, of tussen opeenvolgende uitingseenheden van dezelfde spreker.
[spreker1	Deze twee gespreksdeelnemers beginnen tegelijkertijd een beurt.
[spreker2	
sp[reker1	Een tweede spreker begint tijdens de beurt van de huidige spreker, en wel
[spreker2	precies op het punt waarop het haakje staat.
.	De punt wijst op een dalend intonatieverloop aan het eind van het betreffende uitingsdeel.
,	De komma wijst op een licht stijgend intonatieverloop.
?	Het vraagteken wijst op een sterk stijgende intonatie aan het einde van het betreffende uitingsdeel
!	Uitroepteken: de spreker produceert het betreffende uitingsdeel met een uitroepachtige prosodie.
↑	Toonbeweging omhoog van de volgende lettergreep
↓	Toonbeweging omlaag van de volgende lettergreep
accent	De onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd.
re::kken	De betreffende (mede-)klinker is opvallend langer dan ‘normaal’ is voor deze spreker.
LUID	De in hoofdletters geschreven tekst wordt relatief luid uitgesproken.
Vet	Voorgelezen tekst
°zacht°	Relatief zacht uitgesproken uiting(sdeel); als een fragment steeds zachter wordt, dan markering met twee afsluitende rondjes: °steeds zacht°°.
afbre-	De spreker houdt plotseling in, en breekt de productie van een woord of
afbreke-	uitingsdeel abrupt af (er is een duidelijke articulatorische breuk).
>	De tekst die volgt, wordt relatief sneller uitgesproken (afsluitingsteken: <).
<	Idem, relatief langzamer (afsluitingsteken: >).

[einde kader]

Literatuur

Berenst, J. (2006). Metacommunicatieve praktijken van ouders in voorleesinteracties met kinderen. In: H. Hoeken, B. Hendriks, P.J. Schellens (red.), *Studies in Taalbeheersing 2*. Assen: Van Gorcum. pp. 20-31.

Duranti, A. (1998). *Antropological Linguistics*. Cambridge: CUP.

Lucy, N. (ed.) (1993). *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*. Cambridge: CUP.

Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.

Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin

Auteur: René Berends

Als er één taaldomein van belang is bij de discussies over hogere opbrengsten in het onderwijs, is het begrijpend lezen. Terwijl de inspectie de druk op scholen opvoert om de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs in kaart te brengen en te verbeteren en veel scholen daarbij het gevoel hebben op hun Cito-scores afgerekend te worden, vragen taalspecialisten zich steeds meer af hoe ze schoolteams moeten adviseren bij het verbeteren van de leesvaardigheid van leerlingen.
Het Netwerk Taalspecialisten heeft het afgelopen jaar twee goedbezochte studiedagen aan dit thema gewijd, waarbij de onderwijsadviseurs in een open sfeer hun kennis, maar ook hun twijfels hebben gedeeld. In dit opiniërende artikel wordt een aantal van die zorgen in kaart gebracht. Lees het artikel echter niet als een verslag van de twee studiedagen.

Inleiding

Een beest in mijn buik.

Sem moet naar zwemles
Maar hij wil niet.
'Mijn buik doet raar,' zegt Sem.
'Hij zoemt, hoor maar.'
Mama legt haar oor op de buik van Sem.
Brrr, prrr, pfff, psss, hoort ze.
'Er zit een vlieg in je buik, Sem!'
'Niet,' zegt Sem.
'Een mug dan?'
'Van een mug krijg je jeuk,' zegt Sem.
Mama denkt na.
'Dan is het een buik-beest,' zegt ze.
'En weet je wat hij zegt?'

nee, nee, nee.
Ik wil niet mee!
Brrr, brom!
Grrr, grom!
Zwem-les vind ik
Stom, stom, stom.

Uit: Elle van Lieshout en Erik van Os, Veilig Leren Lezen, Tilburg: Zwijsen

Hierboven staat zo maar een tekstje uit zo maar een methode voor aanvankelijk lezen. Het is geschreven voor beginnende lezers op ongeveer niveau Avi-E3.[3] Na een eerste blik zien we dat het over een jongetje gaat, Sem. Heeft Sem een beest in zijn buik?
Leerlingen in groep 3 leren deze tekst technisch te decoderen. Maar zullen ze de tekst ook *begrijpen*? Het verhaaltje begint met een titel, maar die wekt in dit geval eerder de nieuwsgierigheid naar de tekst op dan dat hij een hint over de inhoud geeft. In de tekst staan woorden die wellicht verwarrend kunnen zijn. Weten kinderen wat een 'vlieg', een 'mug' en wat 'jeuk' is? Betrekken de leerlingen tekst en illustraties op elkaar, zodat misschien eerder duidelijk wordt wat er met 'buik' en met 'buik-beest' bedoeld wordt? Verwarrend kunnen de uitroepen zijn: "Brrr, prrr, pfff, psss" en "grrr".
Maar stel dat dit allemaal nog geen problemen oplevert, dan nog is het maar de vraag of leerlingen begrijpen dat Sem geen zin heeft in zwemles, er zelfs zenuwachtig voor is en daarom misschien wel naar de wc moet. Misschien is het 'buik-beest' zelfs een uitvlucht, een verzinsel, om maar niet naar zwemles te hoeven. Misschien komt het Sem wel goed van pas dat zijn buik wat opspeelt en hij het nu kan doen voorkomen alsof hij ziek is en echt niet naar zwemles kan.
De vraag of kinderen van zes à zeven jaar dit allemaal zullen doorzien, heeft alles te maken met hun kennis van de wereld, met hun eigen ervaringen. Ze zullen op die leeftijd de tekst vermoedelijk alleen als een verzonnen uitvlucht interpreteren, als ze soortgelijke ervaringen hebben gehad bij hun eigen moeizame weg tot gediplomeerd zwemmer.

Hoe graag we het ook zouden willen, het is maar de vraag of we didactisch veel invloed kunnen uitoefenen op het beter leren doorzien van tekstbetekenissen door kinderen. Zijn goede lezers niet vooral autodidact, die toch vooral zichzelf leren hoe ze teksten moeten lezen en leren begrijpen?
In dit artikel wordt een aantal vragen gesteld bij de kwaliteit van al onze bemoeienissen met het begrijpend lezen en vooral wanneer daarbij de laatste 'modeverschijnselen' in het geding zijn. Er zijn nogal wat van zulke 'nieuwe waarheden': (1) gebruik een moderne, nieuwe methode; (2) schaf juist methoden af en leer leerlingen met teksten om te gaan die ze in het onderwijs en de maatschappij tegenkomen; (3) ga de overladenheid van het programma te lijf door alleen de 'evidence-based' strategieën aan te leren en doe dat pas vanaf groep 5; (4) benadruk het belang van de leerkracht als model; (5) zet in op samenwerkend leren; (6) zorg voor transfer van vaardigheden; (7) integreer begrijpend lezen in een breder taalonderwijs; (8) gebruik actuele teksten; (9) probeer 'breinvriendelijk' begrijpend leesonderwijs te geven; (10) voer gesprekken over teksten om het denken over teksten te stimuleren en (11) zet vooral in op het opbouwen van 'kennis van de wereld'.
Wie weet nog waar het heen moet met het onderwijs in begrijpend lezen, en dat in een tijd waarin de druk op het verbeteren van de kwaliteit en het verhogen van de opbrengsten alsmaar toeneemt?

[3] De tekst is enigszins herschreven met het oog op het gebruik in dit artikel. De oorspronkelijke tekst is van Elle van Lieshout en Erik van Os, uit: Veilig Leren Lezen, Tilburg: Zwijsen.

Wat is begrijpend lezen?

Stel leerlingen de vraag wat begrijpend lezen is en ze antwoorden: het maken van vragen bij teksten.[4] En daarmee is de wijze waarop leesbegrip in het onderwijs gecontroleerd wordt (namelijk door het stellen van vragen bij teksten) verworden tot de essentie van begrijpend leesonderwijs.
Met al onze goede intenties om leerlingen vaardig om te leren gaan met teksten hebben we ze, door onze drang naar controle van het leesbegrip, wel een verkeerd beeld overgedragen waar het bij het begrijpen van teksten om gaat. Want 'begrijpend lezen' is begrijpen wat je leest, zoals 'begrijpend luisteren' begrijpen van gesproken tekst is en 'begrijpend kijken' het begrijpen van wat je ziet. Het gaat dus om *begrijpen*. Het enige verschil is dat bij begrijpend lezen de informatiestroom via het medium tekst binnenkomt en bij begrijpend luisteren via gesproken taal.
Het zal bevreemding wekken dat leerkrachten op de vraag wat begrijpend lezen is dezelfde antwoorden geven als hun leerlingen.[5] Zijn het hun eigen ervaringen uit de middelbare schooltijd nog die hen voor ogen staat, toen het vooral om tekstverklaring ging? Is het hun opleiding tot leraar, die hier in gebreke is gebleven? Of is het toch vooral de huidige eigen schoolpraktijk met al zijn methoden die hen tot deze antwoorden brengt?
Het zal duidelijk zijn dat zonder goede definitie van begrijpend lezen de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend lezen onder druk staat.

Aarnoutse gaf ooit de mooie omschrijving: "Begrijpend lezen is denken terwijl je leest." Strikt genomen kun je natuurlijk ook zeggen dat voetballen denken is. Maar de omschrijving van Aarnoutse is sympathiek, omdat ermee aangegeven wordt dat er bij het lezen van teksten hypothesetoetsend te werk gegaan moet worden. Actief en denkend worden er tekstverwachtingen opgebouwd, waarbij verder lezend die verwachtingen geverifieerd worden.

Het is overigens maar een rare term: 'begrijpend lezen'! Het is dubbelop, een pleonasme,[6] want het doet vermoeden dat er vormen van lezen zijn waar het *niet* om begrip gaat: *on*begrijpend lezen? Helaas is dat wel de praktijk in het onderwijs met al die aparte lessen voor technisch lezen en leesplezier.

Het doel van begrijpend lezen

Aan het gerecht dat een kok jou in een restaurant voorzet, kun je proeven of hij het recept goed gelezen en begrepen heeft. Het is misschien flauw om te stellen, maar die kok hoeft niet

[4] Manon Schaap schreef in het kader van haar Master SEN-opleiding bij Fontys OSO (locatie pabo Saxion Deventer) een scriptie over de Cito-toetsen begrijpend lezen. Voor de presentatie van haar scriptie deed zij een klein onderzoek naar hoe leerlingen op haar school omschrijven wat begrijpend lezen is. Kinderen gaven voor de camera ook antwoorden als: 'wat we voor de toets moeten doen', 'snappen wat je leest' en 'als we met Goed Gelezen werken'.
[5] In hetzelfde onderzoek gaven collega-leerkrachten spontaan voor de camera ongeveer dezelfde antwoorden.
[6] Annerieke Freeman-Smulders, een bibliothecaresse uit Hilversum, wees hier in de jaren zeventig al op.

eerst tien multiplechoicevragen over de tekst te beantwoorden om te checken of hij het recept begrepen heeft. Het voorbeeld maakt duidelijk dat ‘schools begrijpend lezen’ onderscheiden moet worden van ‘functioneel lezen’.
Het huidige schoolse begrijpend lezen op de basisschool bereidt leerlingen vooral voor op het schoolse begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs en veel minder op het functioneel lezen dat volwassenen in de maatschappij nodig hebben. En het is de vraag of het daar uiteindelijk niet om zou moeten gaan.

Begrijpend lezen is begrijpen van informatie die via tekst tot je komt. Omdat dit proces vooral in het hoofd van de lezer plaatsvindt en we er daar in het onderwijs moeilijk zicht op kunnen krijgen, wordt omwille van de controle frequent gebruik gemaakt van het stellen van vragen. Het traditioneel gebruik van dit tva-model (tekst, vraag, antwoord) leidt ertoe dat leerlingen misconcepties opbouwen over het doel van begrijpend leesonderwijs. Veel leerlingen denken pas dat ze met begrijpend lezen bezig zijn, als er vragen over teksten beantwoord moeten worden. Het lezen van teksten op billboards of de ondertiteling op tv is voor hen geen begrijpend lezen.
De conclusie moet overigens niet zijn dat het stellen van vragen bij teksten afgeschaft moet worden, maar wel dat leerkrachten zich bewust moeten worden dat begrijpend lezen plaatsvindt op elk moment waarop kinderen een tekst voor hun neus krijgen. Dus ook bij het vak rekenen, bij muziek of tijdens de fietstocht van huis naar school, als er verkeersborden gelezen moeten worden.

Hoe leren kinderen begrijpend lezen?

Naast het probleem dat leerlingen en leerkrachten geen helder beeld hebben van wat begrijpend lezen precies is en waar het toe dient, is er nog het probleem dat we onvoldoende weten over hoe kinderen teksten leren begrijpen. Er zijn daarover uiteraard verschillende theorieën ontwikkeld, maar eensluidendheid is er onder wetenschappers niet te vinden. Wat we wel weten is dat een ‘brain-based’ theorie er nog niet is, ondanks het feit dat ‘brain-based’ intussen de nieuwste modegril is. Van den Broek (2010) laat er geen misverstand over bestaan. Een ‘brain-based’ theorie over begrijpend lezen is nog jaren een utopie, laat staan een ‘brain-based’ theorie over het *onderwijs* in begrijpend lezen. Dit, ondanks het feit dat er al reclame gemaakt wordt voor ‘breinvriendelijke’ methoden.
Hoe meer we weten over wat er in het hoofd gebeurt tijdens het lezen, hoe beter we wellicht op termijn in staat zijn onze didactiek daarop af te stemmen. Op den duur zou dat het onderwijs effectiever kunnen maken. Maar het onderzoek naar cognitieve en neurologische processen tijdens het begrijpend lezen staat nog in de kinderschoenen en er wordt pas sinds een aantal jaren gekeken naar eventuele onderwijskundige toepassingen van die kennis. We zijn pas in de fase waarin we de processen geleidelijk leren doorzien, en we weten nog niet hoe we die processen kunnen ondersteunen of aansturen.

Toch is er over hoe kinderen begrijpend lezen leren wel wat te zeggen. Er is veel (correlationeel) onderzoek gedaan, waarin verbanden gelegd worden tussen een groot aantal talige en cognitieve aspecten en het begrijpend lezen van kinderen.

Algemene kennis, ‘kennis van de wereld’ is van groot belang voor het begrijpend lezen. Kinderen met veel ‘levenservaring’ ~~en~~ zullen vaker voorkennis over tekstonderwerpen hebben en daardoor die teksten makkelijker lezen. Kennis van teksten en tekstsoorten is daarvoor van belang.
Ook taalvaardige leerlingen met een goede woordenschat en mondelinge taalvaardigheid zijn bij het begrijpend lezen in het voordeel, als ook leerlingen die nauwkeurig en vlot teksten kunnen decoderen.
Tot slot zijn kinderen in het voordeel die in staat zijn metacognitief te handelen. Dat heeft alles met intelligentie te maken, maar ook met motivatie, het vermogen tot zelfsturing en het actief inzetten van lees- en oplossingsstrategieën.
Een van de moeilijkheden bij het begrijpend lezen is dat leerlingen op drie mentale niveaus tegelijk moeten werken. Ten eerste moet de tekst gedecodeerd worden, ten tweede moet de tekst begrepen worden en ten derde moeten lezers actief monitorend, met een helicopterview het proces overziend, over het eigen lezen en denken nadenken en de eigen denkprocessen aansturen.
Vanwege de benodigde denkprocessen bij het begrijpend lezen wordt steeds vaker een verband gelegd tussen begrijpend lezen en het oefenen en trainen van de HOTS (Higher Order Thinking Skills).[7] Begrijpend lezen is in deze context voor een belangrijk deel niet meer een zaak van een individueel kind met zijn tekst, maar van groepjes die teksten bespreken; er vindt in groepsverband betekenisonderhandeling plaats. Voor dit type opdrachten kunnen verschillende vormen van samenwerkend leren toegepast worden.

Als we op basis van deze kennis verder zouden denken over het verhogen van opbrengsten in het begrijpend leesonderwijs, dan zouden we daarbij wel eens verrassende conclusies moeten trekken. Misschien moet er dan wel meer ingezet worden op wereldoriëntatie, betekenisvol en functioneel taalonderwijs, gesprekken in de klas (onder andere over teksten), systematische aandacht voor woordenschat, het vermogen tot zelfsturing en op het creëren van probleemgeoriënteerde onderwijssituaties met aandacht voor een rijk tekstaanbod.

Lesgeven in begrijpend lezen

Bij het begrijpend lezen dient de lezer een binding te krijgen met een tekst. Hoe die binding bereikt wordt en hoe leerkrachten daarop invloed kunnen uitoefenen is de vraag die in deze paragraaf gesteld wordt. Wat is de bijdrage die leerkrachten in hun begrijpend lees*onderwijs* kunnen leveren? Is daarbij een vaste methode of leerlijn faciliterend of juist belemmerend? Welke teksten moeten er ingezet worden? En kunnen vorderingen in kaart gebracht en gevolgd worden?

Uiteindelijk is het de leerling *zelf* die een tekst wel of niet begrijpt. Leerkrachten kunnen bij wijze van spreken ‘op hun kop gaan staan’, maar ‘als het kwartje niet valt’ wordt de tekst niet

[7] Zoals deze met name door Resi Damhuis in Nederland gepropageerd wordt en dan met name bij het voeren van gesprekken in de klas.

begrepen. Leerlingen construeren hun eigen kennis, halen hun eigen betekenissen uit teksten. De onderwijzer onderwijst, maar het is de leerling die leert (of niet!).
De vaardigheid in begrijpend lezen is minder maakbaar dan leerkrachten wellicht denken. Cito (2007) maakt naar aanleiding van de eindtoets Begrijpend Lezen de opmerking dat de scores door weinig onderwijsvariabelen beïnvloed worden. De reden daarvoor wordt ook aangegeven. Onder de vaardigheid begrijpend lezen zit een stabiele factor: intelligentie.

Strategisch leesonderwijs[a2]
Het huidige begrijpend leesonderwijs draagt in de meeste bronnen de naam 'strategisch leesonderwijs'. Het begrip benadrukt dat er planmatig en intentioneel aandacht gevraagd wordt voor het aanleren van leesstrategieën: het aanpakgedrag voor, tijdens en na het lezen van teksten.
Daarover is weinig discussie. Wel over welke strategieën bedoeld worden en wat leesstrategieën onderscheidt van leesvaardigheden, en ook over de beste wijze van het aanleren van strategieën. Het lijkt erop dat strategieonderwijs een doel op zich geworden is, in plaats van de aangeleerde strategieën als middel beschouwen om tot leesbegrip te komen. Ook de toepassing van strategieën bij bijvoorbeeld het lezen van teksten in de zaakvakken is een bron van gesprek. Guthrie wijst er tot slot nog op dat er een motivatieprobleem ontstaat als strategieën geïsoleerd aangeboden worden.[8] Intrigerend is dat in het begrijpend leesonderwijs gefocust wordt op het aanleren van strategieën, terwijl blijkt dat de meeste goede (volwassen) lezers nauwelijks strategieën bij het lezen gebruiken.[9] Opmerkelijk is ook dat Cito in haar PPON-onderzoek (2007) concludeert dat er nauwelijks sprake is van enige samenhang tussen actieve kennis van leesstrategieën en begrijpen of interpreteren van geschreven teksten.

De bovenstaande discussiepunten hebben er de afgelopen tijd toe geleid dat het gesprek over begrijpend lezen zich verengd heeft tot een discussie over strategieën. Daarbij zijn de andere elementen – zie vorige paragraaf – min of meer uit de discussie verdwenen. Het gaat bij begrijpend lezen, zoals in de volgende paragrafen getoond zal worden, echter om meer dan de inzet van leesstrategieën.

Instructie in begrijpend lezen[a3]
Directe instructie is in het begrijpend leesonderwijs onmiskenbaar in de mode, zonder dat duidelijk is dat deze aanpak voor alle leerlingen de beste resultaten oplevert. De Jager (2002) heeft aangetoond dat differentiatie zinnig is. Zwakke(re) lezers hebben meer baat bij vormen van directe instructie, terwijl voor de andere leerlingen misschien vormen van geleid zelf ontdekken en een probleemoplossende werkwijze te prefereren valt.
Bij die instructie wordt er veel aandacht gevraagd voor strategie-instructie. Leerkrachten dienen daarbij model te staan. 'Modeling' vraagt de nodige vaardigheid van de leerkracht. Het doet velen onnatuurlijk aan, waardoor het (te) weinig in praktijk gebracht wordt.

[8] Mienke Droop en Willy van Elsäcker (2010). Presentatie 'Het Bliksem Onderzoek'.
[9] Joop Stoeldraijer besprak in dit verband een experiment dat hij uitvoert in cursussen, waarbij goede lezers (leerkrachten) zich bewust worden van het gebrekkig inzetten van leesstrategieën bij het lezen van een tekst over claimemissies bij de aandelenhandel van de ING.

De verkaveling van het vakgebied[a4]

Nederlanders zijn goed in het indelen in hokjes. Zo is het onderwijs verdeeld in vakken en het taalonderwijs verkaveld in domeinen en zelfs in subdomeinen. En voor elk vak, domein en subdomein zijn er tegenwoordig methoden op de markt.
Ook al zit er wel enige logica achter die indelingen, voor kinderen zijn ze kunstmatig. De wereld is voor hen een eenheid, een totaliteit.
Door de onnatuurlijke scheiding tussen technisch en begrijpend lezen en het lezen voor je plezier zijn er op het rooster van basisscholen nu momenten waarop het alleen om de techniek van het lezen gaat. Kinderen leren dan te 'blaffen tegen tekst' (barking at print) en er wordt dan geleerd om 'met het verstand op nul' te decoderen. Op andere momenten wordt er voor het plezier gelezen. En op weer andere momenten wordt er aandacht voor het begrijpen van tekst gevraagd.
Deze kunstmatige opdeling van het lezen werkt ver door. Zo hoef je bij Stichting Lezen echt geen informatie te vragen over begrijpend lezen en zullen veel wetenschappers die zich gespecialiseerd hebben in het technisch lezen, weinig kunnen zeggen over het promoten van goede kinderboeken en het stimuleren van leesplezier.
Het is voor kinderen maar een rare vertoning, dat het soms *on*belangrijk is waar een tekst over gaat. Dat het dan om *on*begrijpend lezen gaat en dat het op andere momenten *on*belangrijk is of het een leuke tekst is die gelezen *moet* worden.
Soms leidt deze hokjesmentaliteit ook tot een specifieke vorm van leesproblemen. Subdomeingesplitst leesonderwijs levert jaarlijks een flinke groep kinderen op die goed teksten kunnen decoderen, maar niet snappen wat ze gelezen hebben: de Avi-9 lezers met een E-score op de Cito-toets Begrijpend Lezen.

De voors en tegens van een methode voor begrijpend lezen[a5]

Er is een tijd geweest dat leerlingen teksten leerden begrijpen zonder dat daarbij gebruik gemaakt werd van een methode voor begrijpend lezen. Inmiddels zijn veel scholen ertoe overgegaan om voor het subdomein een aparte methode te gebruiken. Ze hebben daar vaak het idee bij hiertoe door inspectie te zijn gedwongen. Inspectie dwingt echter scholen niet tot het gebruik van methoden, wel tot een verantwoord en beredeneerd onderwijsaanbod.
Het gebruik van methoden is inmiddels algemeen verspreid en voor velen vanzelfsprekend. Dit ondanks het feit dat Cito in zijn onderzoek naar beïnvloedende factoren op scores op de Cito-toets Begrijpend Lezen, geen significant effect vindt voor het gebruik van een methode (2007).

Leerkrachten die de leesles beginnen met "Pak je begrijpend leesboek, want we gaan begrijpend lezen", hebben een belangrijke verantwoordelijkheid, die velen zich niet bewust zijn. Met die opdracht geven zij namelijk impliciet ook het bericht af dat het op andere momenten wanneer leerlingen een tekst lezen, *niet* om begrijpend lezen hoeft te gaan.
Als begrijpend lezen iets is wat je altijd doet wanneer je een tekst voor je neus hebt, is er niets aan de hand. Maar wanneer er gekozen wordt voor het gebruik van een methode, kan het maar zo zijn dat leerlingen en leerkrachten alleen dan aan het gebruik van leesvaardigheden en –strategieën denken. Leerlingen zeggen dan bijvoorbeeld dat begrijpend lezen dat is wat met

Goed Gelezen gedaan wordt. Zo kun je, met alle goede bedoelingen die achter het invoeren van een methode zitten, van de regen in de drup komen.
Het gaat er natuurlijk om dat leerlingen vaardigheden en strategieën toepassen op elk moment wanneer ze een tekst voor hun neus krijgen, bij welk vak of in welke situatie dan ook. Als methoden ertoe leiden dat kinderen dat alleen in de methodelessen doen, moeten leerkrachten expliciet aandacht schenken aan de transfer.

Leerlingen vinden de methodelessen vaak vervelend. Leerkrachten ook. En als na de les begrijpend lezen de leerkracht dan ook in gedachten verzucht: "Dat hebben we ook weer gehad!" en hij vervolgens overgaat tot de orde van de dag en vergeet wat hij net heeft aangeleerd, dan vergeten de leerlingen dat zeker ook!
De keuze om een methode voor begrijpend lezen te gebruiken geeft de leerkracht de inspanningsverplichting om aandacht te schenken aan de transfer. Het gaat er niet om dat leerlingen goed begrijpend lezen in de methodelesjes, maar om het goed omgaan met teksten, liefst in functionele, betekenisvolle situaties.

De methoden hebben nog een andere keerzijde. Methoden zetten leerkrachten aan tot het ‘hoppen’ van bladzijde 24 naar bladzijde 25, zonder dat ze daarbij een goed overzicht opbouwen van het geheel van vaardigheden en strategieën die leerlingen bij het lezen van teksten nodig hebben. Zo’n leerkracht is niet goed in staat om onderwijs te geven dat past bij de onderwijsbehoeftes van de leerlingen.

De valkuil van het denken in een leerlijn begrijpend lezen[a6]
Het gebruik van een methode zet veel leerkrachten op een nog andere manier op het verkeerde been. Onderwijskundigen hebben het begrijpen van teksten taakanalytisch in tal van aspecten uiteengerafeld en vervolgens, vanuit de noodzaak om een lijn in een methode aan te brengen, een methodelijn of leerlijn voor het begrijpend lezen ontwikkeld met voor de onderscheiden aspecten van het begrijpend lezen apart ontwikkelde lessen. Zo zijn in methoden aparte lessen te vinden voor het herkennen van een koppenstructuur in teksten, het zoeken van kernwoorden in een tekst en het herkennen van verwijswoorden.
Lang niet alle leerwegen van A naar B kunnen echter volgens zo’n benadering geanalyseerd worden en lang niet alle onderscheiden stappen uit zo’n taakanalyse kunnen in een sequentie geplaatst worden. Begrijpend lezen is hiervan een voorbeeld. Het is een subdomein dat maar zeer ten dele in een lineaire lijn met te onderscheiden sequenties van te ondernemen stappen uiteen te rafelen is. Er is misschien nog een sequentie te onderscheiden in het zoeken van kernwoorden via het bepalen van de hoofdgedachte naar het samenvatten van een tekst. Maar voor de rest is begrijpend lezen vooral een concentrisch te benaderen subdomein, waarbinnen leerlingen vanaf het prille begin van het aanvankelijk lezen alle te onderscheiden aspecten van het begrijpend lezen gelijktijdig en geïntegreerd nodig *kunnen* hebben. Er valt daarom veel voor te zeggen om bij de didactiek van het begrijpend lezen eerder aan een soort ‘didactisch onderdompelen’ in betekenisvolle onderwijsleersituaties te denken, waarin leerlingen met teksten leren omgaan, dan aan het bieden van een leerlijn waarbij deelvaardigheden in volgorde aangeleerd worden. Een opbouw in moeilijkheidsgraad is dan eerder te vinden in kenmerken als de lengte van de tekst, het gebruik van illustraties, de vereiste technische

leesvaardigheid en de mate waarin het onderwerp van de tekst over alledaagse of juist niet-alledaagse onderwerpen gaat.

Meedoen met alle methodelesjes, waarin deelvaardigheden los aangeleerd worden, is geen enkele garantie dat kinderen de aangeleerde vaardigheden en strategieën geïntegreerd in niet-methodegebonden leessituaties toepassen. Er zijn genoeg kinderen die slecht scoren op Cito-toetsen Begrijpend Lezen, maar goed scoren op de methodegebonden toetsen.
Het aanleren van losse deelvaardigheden en het geïntegreerd toepassen in een transfersituatie zijn twee verschillende zaken. Vermoedelijk is aandacht voor het laatste van groter belang dan het eerste.

Het verband tussen motivatie en begrijpend lezen[a7]
"Als je maar genoeg over strategieën zeurt, gaan leerlingen het vanzelf vervelend vinden."[10]
Het lijkt een waarheid als een koe. Terwijl er in het onderwijs gestreefd wordt naar hogere opbrengsten bij het begrijpend lezen moet er gelijktijdig 'gedeald' worden met een groot motivatieprobleem, zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten.

Motivatie voor lezen is een probleem in het Nederlandse onderwijs. De internationale Pisa- en Pirls-onderzoeken laten op dit terrein zorgwekkende cijfers zien, die bovendien lijken te verslechteren. Maar terwijl er in het Nederlandse leesonderwijs volop ingezet wordt op de 'phonics'-aanpak en op het begrijpend lezen – hoewel we hierop nog heel behoorlijk scoren –, lijkt leesmotivatie in het landelijk beleid een ondergeschoven kindje. Chargerend gezegd: we leren onze kinderen lezen op een manier waarbij we ze *af*leren dat lezen leuk is.
Het is de vraag of we daar verstandig aan doen en of het motivatieprobleem niet onderschat wordt. Motivatie is een krachtig instrument voor het verbeteren van prestaties. Bovendien weten we dat kinderen, maar ook volwassenen, alleen diep nadenken als ze gemotiveerd zijn.[11]
Het voorbeeld van Finland, waar hogere opbrengsten dan in Nederland samengaan met hoge scores voor leesmotivatie – daar hebben leerlingen *geen* bloedhekel aan het lezen –, moet serieus onderzocht worden.

De afgelopen jaren is met veel succes een aanval op de demotivatie voor het begrijpend lezen bij leerlingen en leerkrachten ingezet door scholen te voorzien van actuele teksten. Veel scholen zijn er inmiddels toe overgegaan abonnementen af te sluiten op bijvoorbeeld *Nieuwsbegrip* en gebruiken dit materiaal deels of zelfs geheel als vervanging van de methode. Er zijn geluiden uit de praktijk dat het daarbij beter gaat met de motivatie van de leerlingen. Maar of dit niet ook voortkomt uit de nieuwigheid of uit het enthousiasme van de leerkrachten valt nog te bezien.

[10] Een uitspraak van een van de deelnemers, gedaan tijdens de eerste studiedag van het Netwerk Taalspecialisten op 15 april 2010.
[11] M. Droop en W. van Elsäcker presenteerden op de tweede studiedag hun 'Bliksem Onderzoek' op scholen in Den Haag. Zij citeerden daarbij dit onderzoeksgegeven.

Het bieden van actuele teksten is sympathiek, maar zo'n eendimensionale oplossing moet gewantrouwd worden. Het bieden van actuele teksten alleen is niet *de* oplossing voor het grote motivatieprobleem in het leesonderwijs. Daar is meer voor nodig.
Misschien is naast actualiteit ook functionaliteit, betekenisvolheid en authenticiteit van teksten van belang. En zou ook niet het aanmerkelijk minder frequent toepassen van het vermaledijde TVA-model bij begrijpend lezen de motivatie voor het lezen van tekst doen toenemen? Als kinderen een tekst over een krekel willen lezen zijn ze geïnteresseerd in die krekel en willen ze daar met elkaar over praten. Dan willen ze er misschien ook wel een film over zien. Ze zijn niet geïnteresseerd in het maken van vragen over de tekst en al helemaal niet in het nabespreken van de gegeven antwoorden.

Aanwijzingen voor hogere opbrengsten bij het begrijpend leesonderwijs[a8]
De druk om effectiever te werken en hogere opbrengsten te behalen in het onderwijs in begrijpend lezen leidde de afgelopen jaren tot een scala van[MK9] impulsen.
De afgelopen jaren is er al veel gezegd over 'evidence-based' begrijpend leesonderwijs.
Het klinkt wel mooi om je in het onderwijs ~~je~~ te baseren op wat in onderzoek effectief is gebleken. Toch moet er voorzichtig gehandeld worden.
Veel van dit onderzoek wijst op correlationele verbanden. Dat zijn, voor de duidelijkheid, geen causale verbanden. Bovendien zou elke goede onderwijsonderzoeker er op moeten wijzen dat wat in de ene situatie effectief blijkt, niet zomaar vertaald kan worden naar een ander land, een andere school, een andere situatie, een andere klas of voor andere kinderen.
Bonset en Hoogeveen (2009) hebben fantastisch werk geleverd door het inventariseren van onderzoek dat naar begrijpend leesonderwijs in Nederland gedaan is. De conclusies die zij trekken uit meer dan negentig onderzoeken naar begrijpend lezen zouden ons wat voorzichtiger mogen stemmen. 'Evidence-inspired' klinkt wat dat betreft al heel wat beter dan 'evidence-based'.
De hijgerigheid van politici, die in hun streven naar hogere opbrengsten, het onderwijs aanzetten tot snelle, onoverdachte veranderingen, kunnen maar zo tot grote ongelukken leiden. Zo nemen veel scholen die aan de taalpilots meedoen, het niet zo nauw bij het zich baseren op wetenschappelijke inzichten: ze baseren zich selectief op onderzoek, zijn amper op de hoogte van onderzoek, laat staan dat ze zouden kunnen beoordelen of het onderzoek voldoet aan de normen die je daarvoor zou kunnen stellen. Dat is hen overigens niet kwalijk te nemen, want het is een zeer lastige kwestie.
Scholen wordt geadviseerd, of het advies wordt door schoolteams aldus geïnterpreteerd, dat men bij het begrijpend leesonderwijs zich moet beperken tot het aanbieden van slechts een aantal 'evidence-based' leesstrategieën. Bovendien zou het begrijpend leesonderwijs pas vanaf groep 5 gegeven moeten worden. Dit betekent een onder- en middenbouw zonder begrijpend leesonderwijs en een enorme inperking van wat er in de lessen aan bod zou moeten komen. Dat kan toch niet de bedoeling zijn? En dat alles 'evidence-based'? Laat toch hier het gezonde verstand prevaleren boven (vermeende) evidentie uit onderzoek.
Bij het begrijpend lezen, begrijpend luisteren en begrijpend kijken gaat het om het (leren) begrijpen. Slechts het kanaal waarmee de informatie binnenkomt, verschilt. Als begrijpend lezen op deze wijze gerelateerd wordt aan begrijpend luisteren en begrijpend kijken, wordt al

snel duidelijk dat je daarmee niet in groep 5 pas begint. Leren begrijpen begint al met de geboorte, begrijpend lezen al met het eerste piepboekje in de wieg.
Het op deze wijze relateren van lezen aan luisteren en kijken maakt ook inzichtelijk dat we na groep 3 niet moeten ophouden met begrijpend luisteren en ook dat er met de introductie van nieuwe media, iets nieuws ontstaat als 'multimediaal begrijpen'. Daarbij zouden leerlingen snel moeten leren schakelen tussen verschillende informatiebronnen.

Het meten van de vaardigheid in begrijpend lezen

Methodetoetsen voor begrijpend lezen meten vooral de mate waarin leerlingen met vlijt de leerstof uit de methodelessen tot zich nemen. De vraag of het geleerde ook toegepast wordt in een geïntegreerde functionele situatie, is van een heel andere orde.
Of er voor het meten van die vaardigheid een van de op de markt zijnde methode-onafhankelijke toetsen gebruikt zou moeten worden, zoals de Cito-toets, is ook de vraag. Regelmatig verzuchten leerkrachten, kijkend naar de Cito-toets Begrijpend Lezen: "Dit is toch geen begrijpend lezen?" Voor sommigen meet de Cito-toets vooral de vaardigheid van leerlingen in het maken van Cito-toetsen. Het één-doel-één-toetsprincipe, dat gehanteerd moet worden om psychometrisch valide en betrouwbare toetsen te maken, leidt ertoe dat de opgaven van de Cito-toets voor velen maar een matige representatie vormen van wat er onder waardevol begrijpend leesonderwijs verstaan wordt.
De Cito-toets lijkt echter een gegeven en staat niet ter discussie, zolang de inspectie valide en betrouwbare meetgegevens eist en geen ruimte geeft voor alternatieve toetswijzen.
De eis om valide en betrouwbare meetgegevens op te hoesten, kan er overigens toe leiden dat juist de onderdelen die makkelijk toetsbaar zijn in het onderwijs benadrukt gaan worden. Of dat tot beter begrijpend leesonderwijs leidt, is natuurlijk maar de vraag.

Resumé

De wens om in het begrijpend leesonderwijs hogere opbrengsten te bereiken is uiteraard nastrevenswaardig. In dit artikel zijn echter problemen verkend die opgelost moeten worden voordat er zicht komt op structurele verbeteringen.
Die problemen zijn vooralsnog structureel van aard en hebben te maken met het beeld van leerlingen en leerkrachten wat begrijpend lezen *is* en waar het voor nodig is, met de vooralsnog gebrekkige kennis over hoe leerlingen zich die vaardigheden eigen maken en wat daarbij didactisch effectieve aanpakken zouden zijn die leerkrachten kunnen volgen. Tot slot is erop gewezen dat de manier waarop opbrengsten gemeten moet worden er onbedoeld toe kan leiden dat vooral gefocust wordt op de meetbare aspecten van begrijpend lezen, wat uiteindelijk de kwaliteit van het begrijpend lezen niet zal bevorderen.

René Berends is docent Nederlands aan de lerarenopleiding basisonderwijs Saxion Hogeschool in Deventer

Literatuur

Bonset, H. & M. Hoogeveen (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie.* Enschede: SLO.

Broek, P. van den (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskunige toepassing.* Oratie. Leiden: Universiteit Leiden.

Broek, P. van den (2010). Waarom lezen soms mislukt. *Didaktief*, maart 2010.

Cito (2007). PPON leesstrategieën in het primair onderwijs. In: *PPON informeert*, aug. 2007, nr. 15. Cito: Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau.

Hacquebord, H. & M. Sanders (2010). Leesvaardigheid. Van po naar vo. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid. *Basisschool Management*, 2010, nr. 5.

Hacquebord, H.I., S. Andringa, T.R. Linthorst & M.Pulles (2006). *Dia Taal, toetspakket voor signalering en diagnose van de schoolse taalvaardigheid*. Groningen: Etoc.

Jager, B. de (2002). *Teaching Reading Comprehension*. Groningen: GION.

Emancipatie van het grammaticaonderwijs

Na een lange periode van onderdrukking lijkt het grammaticaonderwijs zich geleidelijk aan te ontworstelen aan de slaafse positie waarin het is komen te verkeren. In een spagaat tussen de totale onderwerping aan de spelling- en taalvaardigheid aan de ene kant (in het rapport ~~Meyerink~~Meijerink, Expertgroep doorlopende leerlijnen, 2008) wordt dit eufemistisch 'het instrumentele perspectief' genoemd) en het ideaal van een te vage notie van taalbeschouwing aan de andere (het 'taalculturele perspectief'), heeft de traditionele grammaticadidactiek zich tientallen jaren op geen enkele manier kunnen ontplooien, voornamelijk doordat elk gesprek daarover in de kiem gesmoord werd door alleen maar de legitimering ter discussie te stellen.

Auteur: Peter-Arno Coppen

De traditionele grammatica zou geen duidelijk doel dienen, en geen enkele legitimering die je zou kunnen verzinnen kan ondubbelzinnig door onderzoek worden onderbouwd (Bonset & Braaksma 2008). Tot overmaat van ramp werd ook in de taalwetenschap de klassieke zinsontleding min of meer gemarginaliseerd, zonder dat er een duidelijk alternatief geboden werd (althans, zonder dat de pogingen daartoe in het onderwijs aansloegen).
Toch is de praktijk zich steeds blijven verzetten tegen traditionele grammatica. Al is deze dan theoretisch dood verklaard, op de meeste scholen voor primair onderwijs en in de onderbouw van het secundair onderwijs wordt nog steeds een basis uit de traditionele taalkundige en redekundige ontleding behandeld, bij gebrek aan beter met gebruikmaking van een didactiek die in feite teruggaat op Den Hertog (1894): leerlingen benoemen woordsoorten en zinsdelen, met gebruikmaking van syntactische manipulaties (zinsdelen omzetten, veranderen, vervangen of weglaten). Het leren gebeurt in feite in de oefeningen, en het onderwijs bestaat voor een groot deel uit het geven van instructies om de oefeningen te maken.
Maar het tij lijkt langzaam te keren. De eerste keurslijven zijn al verbrand: ~~In~~ in België zijn in 2009 en 2010 de doelstellingen en eindtermen voor het primair en secundair onderwijs herzien (Vlaams Ministerie, 2010), en daarin is de behandeling van de grammaticale termen niet langer beperkt tot het primair onderwijs en de onderbouw (zoals in de Nederlandse kerndoelen en eindtermen), maar uitgesmeerd tot in de derde fase van het secundair onderwijs. De termen zijn niet beperkt tot *onderwerp, persoonsvorm,* en *werkwoordelijk gezegde* (zoals in Nederland), maar nagenoeg alle ontleedtermen worden rondweg in de lijsten inbegrepen.
Ook in de onlangs vernieuwde *Kennisbasis voor de pabo* in Nederland lijkt er iets van het benauwde af, en wordt gesteld dat “de leraar boven de stof [moet] staan en ook de woordsoorten [moet] kennen die niet per se aan de leerlingen worden aangeboden.” Weliswaar gaat deze kennisbasis minder ver dan de Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs, en iets van dienstbaarheid zit er nog wel in, maar de eigen waarde van de grammatica wordt ten minste erkend in een (zij het ontsporende) formulering als “Met deze noties heeft de taalbeschouwer cognitief gereedschap in handen om ontdekkingen te doen in de systematiek in taal en dit te gebruiken voor reflectie op zijn eigen taalgebruik” (Van der Leeuw e.a. 2009).

Zelfs didactisch lijkt er een kentering ophanden. De laatste jaren verschijnen er ook weer pogingen om het grammaticaonderwijs op een nieuwe didactische leest te schoeien (T'Sas e.a. 1997, T'Sas 2007, Van den Bossche 2010, Coppen 2009, 2010a, 2010b). Daarbij worden inductieve en constructivistische vormen van didactiek voorgesteld om de leerlingen tot grammaticale beschouwing aan te sporen. Leerlingen zouden op die manier zelf moeten leren wat een onderwerp of een voorzetselvoorwerp is, of wat het verschil is tussen een bijvoeglijk naamwoord en een bijwoord. Maar hier valt nog wel een stap in te maken.

Vuistregeldidactiek

Stelt u zich voor dat u geconfronteerd wordt met de volgende ontleedoefening:

Zoek het onderwerp in de volgende zinnen. Hint: het onderwerp staat schuin gedrukt:

1. *Deze oefening* is erg eenvoudig.
2. Ongeïnteresseerd maakte *de leerling* de ontleedoefening.
3. Mij wordt nooit eens opgedragen *om dit goed uit te leggen*.
4. Maak *jij* nog maar eens een extra oefening!
5. Waarom verbaasden de docent *de vele goede antwoorden*?
6. Goed dat *jullie* de regels ter discussie stellen!

Er is natuurlijk niemand die vindt dat je van deze oefening leert hoe je het onderwerp in een zin moet aanwijzen. Als je de schuin gedrukte zinsdelen aanwijst, is dat in alle gevallen het perfecte antwoord, maar de manier waarop je dit gevonden hebt, is al te eenvoudig, en heeft niets te maken met de relevante eigenschappen van een onderwerp: doorgaans staat in teksten het onderwerp niet schuin gedrukt.
Toch verschilt deze 'oefening' niet zo heel erg veel van de gangbare praktijk van het grammaticaonderwijs. Dat bestaat voor een belangrijk deel uit soortgelijke oefeningen, waarbij het goede antwoord dan wel niet schuin gedrukt staat, maar snel kan worden gevonden met behulp van allerlei hele en halve vuistregeltjes. Ik geef daarvan een paar voorbeelden:

- *Het onderwerp staat vaak op de eerste plaats* (gaat alleen op in zin 1);
- *Het onderwerp staat meestal vlak voor of vlak achter de persoonsvorm* (klopt niet in zinnen 3, 5 en 6)
- *Je kunt het onderwerp vinden door te vragen "Wie of wat + persoonsvorm?"* (vaak kromme vragen, lastig in 3 en 4, en hopeloos in 5);
- *Als je het getal van de persoonsvorm verandert, dan moet het onderwerp ook veranderen* (gaat niet lukken in zin 3);
- *Het onderwerp is datgene waar de zin over gaat* (dit klopt bijna nooit, vrijwel iedereen zal zeggen dat zin 3 over mij gaat en zin 5 over de docent).

Elke schoolmethode bevat wel een variant op een van deze vijf vuistregels, en de vraag kan gesteld worden: Wat heeft een leerling geleerd die met behulp van zo'n regel het onderwerp van een zin kan aanwijzen? Is dat "taalbeschouwing"? Elke vuistregel valt in de eerste de beste tekst in het wild door de mand, en op zijn best zal de leerling in staat zijn om bij het

falen van de ene regel de andere toe te passen. Maar waarom de ene regel soms wel en soms niet opgaat, blijft de leerling - en de leraar - een raadsel.

Ontleden met behulp van metaconcepten

Als er iets kenmerkend is voor de descriptieve taalwetenschap van de laatste halve eeuw, dan is het wel de *modularisering* van de taalkundige kennis. In de Chomskyaanse taalkunde werden de taalverschijnselen niet zozeer geclassificeerd en apart beschreven, er werd juist een poging gedaan om de verschijnselen te verklaren vanuit algemene principes (metaconcepten) die tegelijk aan het werk zijn, en die een breder toepassingsgebied hebben dan dat ene verschijnsel.
Deze modularisering is met vrijwel elke ontleedterm te illustreren, ook met een relatief eenvoudige term als *onderwerp.* Bij deze traditionele term hoort een redelijk groot aantal taalkundige metaconcepten:

- *Predicatie*: het onderwerp is de eerste term in een zogeheten *subject-predicaatverbinding.* Een van de centrale betekenisverbanden in de taal is dat het ene zinsdeel van het andere zinsdeel kan zeggen wat het *doet* of *is.* Dit betekenisverband is veel breder dan alleen bij de traditionele term *onderwerp.* Ook in een woordgroep als *de rappende zanger* zegt de bepaling *rappende* wat de *zanger* doet (namelijk *rappen*), en in *hij zong vals* is er niet alleen predicatie tussen *hij* en *zong,* maar ook tussen *zong* en *vals* (het zingen is vals);
- *Thematische rol*: het onderwerp draagt een van de thematische rollen van het werkwoord. Tenzij er iets bijzonders aan de hand is, gaat het altijd om de eerste thematische rol. Bij een werkwoord als *aanbieden* is het onderwerp de aanbieder (*ik bied jou iets aan*), maar het kan ook het aangebodene zijn (in de lijdende vorm *er wordt jou iets aangeboden*) of zelfs de ontvanger (in het pseudopassief *jij krijgt iets aangeboden*);
- *Congruentie*: het onderwerp is het zinsdeel dat congrueert met de persoonsvorm. Bij deze congruentie gaat het om *getal* (enkelvoud of meervoud) en *persoon* (eerste, tweede of derde); ook de *naamval* van het onderwerp wordt taalkundig verklaard vanuit de persoonsvorm: in zinnen zonder persoonsvorm (beknopte bijzinnen) staat geen onderwerp; deze congruentie gaat echter niet op in naamwoordelijke gezegdes met onderwerp *dat* (*Die verklede carnavalsgangers daar, dat zijn wij*);
- *Basisvolgorde*: in de opbouw van de zin worden eerst de voorwerpen en bepalingen bij het werkwoord gezet, en daarna het onderwerp. Daardoor staat het onderwerp meestal vooraan. Maar bijzondere omstandigheden (vraag, nadruk, lange zinnen) kunnen die positie verstoren.

In de taalkunde wordt de term *subject* in al deze gevallen toegepast. In de traditionele zinsontleding is de congruentie het dominante kenmerk: in een zin als *Door niemand word ik herkend* moet *ik* als het onderwerp worden benoemd, ook al heeft *niemand* de thematische rol van de herkenner, en staat *ik* niet op de eerste plaats in de zin. Congruentie is het dominante kenmerk, omdat hieruit de spelling van de persoonsvorm kan worden beargumenteerd.
De vuistregels sluiten wel aan op deze concepten, maar spreken elkaar tegen. De *Wie/wat*-vraag komt voort uit de thematische rol, en kan vaak slechts met grote moeite in de richting

van de predicatie worden gebogen. De *waar-de-zin-over*-gaat-vuistregel probeert een onderscheid te maken tussen predicatie en thematische rol (en slaagt daar nauwelijks in). De getalsproef is een poging om de congruentie te herkennen, en de eerste-plaats-regel zoomt in op de positionele kenmerken van het onderwerp, die al te gemakkelijk doorkruist kunnen worden door andere factoren.

Leerling en leraar zitten dus met een wonderlijk probleem: ondanks het feit dat iedere moedertaalspreker theoretisch een feilloos gevoel heeft voor het onderwerp van de zin, kan dit zinsdeel alleen bewust aangewezen worden op basis van een afweging van een aantal vuistregels die elkaar vaak tegenspreken of niet altijd toepasbaar zijn. Het onderwerp is niet zo'n eenvoudig zinsdeel.

Hoe kan de didactiek hierop inspelen? Mijns inziens op een aantal manieren. Ten eerste zouden de metaconcepten op zichzelf kunnen worden gedidactiseerd. Conceptueel zijn ze zelfs eenvoudiger dan de ontleedtermen, omdat deze vaak uit een combinatie van factoren bestaan, terwijl de metaconcepten zelf eendimensionaal zijn. Predicatie is wat iemand doet of is, een thematische rol is onveranderlijk, en congruentie is op allerlei manieren aantoonbaar (door verandering, vervanging of verplaatsing van zinsdelen). Het verschil tussen basisvolgorde en afwijkende volgorde biedt interessante aanknopingspunten voor een didactiek op basis van intonatie: afwijking in volgorde is meestal ook gemarkeerd in klank.

Ten tweede zou het beeld van de grammatica zelf geëmancipeerd moeten worden: het ontleden van zinnen is het onderzoeken van de taalvorm, niet het oplossen van een puzzeltje. Grammatica is een manier om erachter te komen hoe de taal in elkaar zit, niet een zekere weg naar de juiste spelling. Bij taalbeschouwing gaat het om het herkennen van relevante eigenschappen van woorden en zinsdelen. Die eigenschappen zitten al in je taalgevoel, dus ze kunnen er met inductieve didactiek uitgehaald worden.

In zo'n ontleding op basis van metaconcepten kunnen de traditionele ontleedtermen worden neergezet als het resultaat van een onderhandeling tussen verschillende metaconcepten. Dat klinkt ingewikkelder dan het hoeft te zijn. Elk metaconcept wijst een zinsdeel als onderwerp aan. De onderhandeling begint als twee metaconcepten verschillende zinsdelen aanwijzen. Op deze manier kan zelfs het aanwijzen van het onderwerp nog tot in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs interessant blijven.

Het lijkt mij geen probleem als een leerling herkent dat in bepaalde gevallen geredeneerd kan worden over een bepaalde ontleding, of zelfs dat leerlingen onderling niet tot overeenstemming kunnen komen over de beste analyse. Eigenlijk is dat juist goed. Als iedereen het met elkaar eens is, wordt er niets meer geleerd.

Peter-Arno Coppen is hoogleraar Vakdidactiek en schoolvakontwikkeling op de wetenschapsgebieden taal, cultuur en geschiedenis en wetenschappelijk directeur van het Instituut voor Leraar en School, aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Literatuur

Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het Schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007. Enschede: SLO.

Coppen, P.A. (2009). Actief Grammaticaal Denken. In: Vanhooren, S. & A. Mottart. *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.

Coppen, P.A. (2010a). De taal is een rommeltje. In: H. Hulshof & T. Hendrix. Taalkunde in het voortgezet onderwijs. *Special Levende Talen Magazine*. Amsterdam: Levende Talen, p. 26-29.

Coppen, P.A. (2010b). Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over? In: Vanhooren, S. & A.

Mottart. *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands.* Gent: Academia Press, p. 174-182.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen.* Enschede: SLO.

Leeuw, B. van der, T. Israël, I. Pauw, A. Schaufeli (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal Lerarenopleiding basisonderwijs.* http://www.kennisbasis.nl

T'Sas J., H. Michielsen , E. Uleners, V. van Dijck & L. van Houtven (1997). *Neejandertaal*. Antwerpen: Wolters/Plantyn.

T'Sas, J. (2007). Wanneer willen leerlingen (grammatica) leren. *Vonk,* 36 (5), 31-35.

Van den Bossche, H. (2010). Taalbeschouwing: spelen om te ontdekken hoe taal in elkaar zit. in: Vanhooren, S. & A. Mottart, *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 226-230

Vlaams Ministerie (2010*). Eindtermen en ontwikkelingsdoelen secundair onderwijs eerste graad, tweede graad, derde graad*. http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.htm

Talensensibilisering in het basisonderwijs:
Op een positieve manier omgaan met talen in de klas

Een derde leerjaar in een school in Brussel. Matteo is van Italiaanse afkomst. Hij spreekt Italiaans met zijn mama, Frans met zijn papa en op school spreekt hij Nederlands. Güven is een Turkse jongen. Hij is nog maar net in België en doet zijn best om het Nederlands onder de knie te krijgen. Camila komt uit Colombia. Abana is geboren in Kenia. Er zijn nog klasgenootjes uit andere landen. Er zitten slechts vijf Vlaamse kinderen in de klas. De leerkracht staat voor een grote uitdaging. Hoe kan je op een leuke manier les geven in een klas met een grote diversiteit? Hoe kan je ervoor zorgen dat deze leerlingen op een open, respectvolle manier met elkaar omgaan?
Een tweede kleuterklas in Varsenare. Er zijn twee anderstalige kleuters. Al de andere kindjes zijn Nederlandstalig. Ook hier staat de leerkracht voor een grote uitdaging. Alle kinderen komen later immers terecht in een multiculturele samenleving. Hoe kan de leerkracht hen daar het best op voorbereiden?
Talensensibilisering biedt een positief antwoord op deze vragen.

Auteur: Sofie Jonckheere

Wat is talensensibilisering?

Talensensibilisering brengt leerlingen via speelse en motiverende activiteiten in contact met verschillende talen en bevordert zo hun openheid en gevoeligheid voor die talen. Door een groeiend inzicht in taal als fenomeen, hoe taal functioneert en door het opsporen van gelijkenissen en verschillen tussen talen en culturen, ontwikkelen de leerlingen langzamerhand een metalinguïstisch bewustzijn en een referentiekader dat hen zal helpen bij het leren van vreemde talen, het verkennen van andere culturen én bij het verder perfectioneren van de moedertaal. Leerlingen ontwikkelen meer openheid en respect voor andere talen en culturen maar krijgen door de taal- en cultuurverschillen ook een rijker, vollediger zelfbeeld. Anderstalige leerlingen worden bevestigd in hun identiteit en gaan precies daardoor op hun beurt meer open staan voor het Nederlands en onze cultuur.

Talensensibilisering onderscheidt zich duidelijk van taalinitiatie, ook al zijn er in de praktijk heel wat raakpunten bijvoorbeeld op het vlak van methodiek. Taalinitiatie is gebonden aan een welbepaalde taal en is een eerste stap in het leren van die taal. Zo kan je in de kleuterklas bijvoorbeeld werken rond taalinitiatie Frans. De kleuters worden op een speelse manier in contact gebracht met Frans door liedjes te zingen, het onthaal in het Frans te laten verlopen of elkaar een gelukkige verjaardag te wensen in het Frans. Ze worden als het ware ingewijd in het Frans, vandaar de term initiatie. Zo raken ze vertrouwd met Frans en kunnen ze die taal later makkelijker leren. Bij talensensibilisering is het daarentegen niet rechtstreeks de bedoeling om een taal te leren maar om via talen iets te leren óver talen. Het gaat dus per definitie om meerdere talen. De leerlingen ontdekken op speelse maar gestructureerde wijze allerlei aspecten van talen die hen uiteindelijk zullen helpen bij het taal leren – ook

Nederlands – en waardoor zij tegelijk meer open zullen staan voor talen. Het belang daarvan kan nauwelijks overschat worden in de huidige context van multiculturaliteit en globalisering die zijn weerspiegeling vindt in een grote diversiteit binnen de schoolmuren. Maar ook voor homogeen Nederlandstalige groepen is het belangrijk goed voorbereid te worden op die realiteit.

Doelen[a10]

Het doel van talensensibilisering situeert zich op drie vlakken. Het belangrijkst is het werken aan **attitudes**, namelijk het creëren van openheid en interesse voor talen en zo ook voor culturen. Het op een speelse manier met talen in contact komen, kan leerlingen motiveren om die talen te leren en hun nieuwsgierigheid en interesse in andere culturen wekken. Ze krijgen plezier in talen en vinden andere culturen steeds minder vreemd. Taal is hét communicatiemiddel en de toegangspoort bij uitstek tot een cultuur. Talensensibilisering is dus zowel voor taalhomogene als voor taalheterogene groepen verrijkend. In multiculturele klassen kan aandacht voor elkaars taal bovendien een sterk bindmiddel zijn. Voor anderstalige leerlingen is het een bevestiging van een belangrijk element van hun identiteit (hun moedertaal), waardoor hun zelfwaardering en leermotivatie – niet in het minst voor het Nederlands – sterk toeneemt.

Een tweede doel is **kennis** verwerven. Leerlingen krijgen meer inzicht in andere talen en culturen. Ze leren bijvoorbeeld dat je niet in elke taal van links naar rechts schrijft, dat niet alle talen dezelfde lettertekens gebruiken, dat er heel veel verschillende feesten zijn maar dat die vaak heel wat gemeen hebben, dat veel talen woorden uit het Nederlands gebruiken,… De confrontatie met andere talen doet leerlingen nadenken over hun eigen taal. De kennis van de eigen taal wordt daardoor versterkt. Voor cultuur geldt net hetzelfde. Het is pas in het contact met andere culturen dat je ten volle ontdekt hoe je eigen cultuur in elkaar zit. Talensensibilisering laat je dus niet alleen andere talen en culturen ontdekken maar leert je ook meer over je eigen taal en cultuur.

Ten slotte wordt gewerkt aan **taalvaardigheden**. Enerzijds gaat het dan over metavaardigheden die het leren van talen en het communiceren bevorderen. Als je omgaat met verschillende talen, wordt het makkelijker om te communiceren met mensen die die talen spreken. Als je in de klas bijvoorbeeld over talenfamilies geleerd hebt en al een aantal keer Frans en Spaans gehoord hebt, wordt het allicht iets makkelijker om ook een woordje te begrijpen als je iemand Italiaans hoort spreken. Daarnaast wordt ook de moedertaal versterkt door talensensibilisering. Door bijvoorbeeld de meervoudsvormen te onderzoeken in verschillende talen, ontdekken leerlingen de verscheidenheid aan regels en de taalgebondenheid van die regels, waardoor ze de regels voor het Nederlands herontdekken, beter begrijpen en bewuster onthouden.

Doelen geconcretiseerd[a11]

In de lesfiche *Oost west thuis best* uit *Talen op een kier* leren leerlingen over spreekwoorden in verschillende talen. Ze spelen een kwartetspel met 14 spreekwoorden in 8 talen. Elk kwartet bestaat uit 4 kaarten: (1) het spreekwoord in de oorspronkelijke taal, (2) het

spreekwoord in de oorspronkelijke taal + de letterlijke vertaling in het Nederlands, (3), het equivalent van dit spreekwoord in het Nederlands en (4) een tekening die verwijst naar de letterlijke vertaling in het Nederlands.

Frans (1)	Frans (2)	Frans (3)	Frans (4)
Quand on parle du loup, on voit sa queue	Quand on parle du loup, on voit sa queue Als je over de wolf spreekt, zie je zijn staart	Wanneer je van de duivel spreekt, trap je op zijn staart	

De leerlingen worden geconfronteerd met taaldiversiteit. Spelenderwijs ontdekken ze andere talen en culturen waar ze voorheen misschien nooit van gehoord hadden. Door hiermee op een leuke manier in contact te komen, ontwikkelen ze onbewust positieve **attitudes** ten opzichte van andere talen Misschien zit er wel een taal tussen die hen aanspreekt en wordt zo de motivatie gestimuleerd om die later zelf te leren.
De leerlingen doen **kennis** op over (aspecten van) talen. Ze worden geconfronteerd met verschillende lettertekens. Kinderen vinden het heel leuk om met andere talen te werken: ‘"Hée, een a met een bolletje op. Grappig! Die letter hebben wij niet."’ "‘Oh, cool, Russisch!"’,… Ze leren dat sommige talen erg op elkaar lijken: ‘"Da’s raar, in het Duits is dat net hetzelfde als bij ons.’ "
De leerlingen ontwikkelen **vaardigheden** die hen makkelijker laten communiceren en die ook de eigen taal bevorderen. De kennis die ze opdoen, kan zich omzetten in vaardigheden. In het kwartetspel leren de leerlingen dat sommige talen op elkaar lijken. Hierdoor kan het makkelijker worden sommige talen te begrijpen. Het versterkt ook spontaan de vaardigheden in de eigen moedertaal. Als ze geconfronteerd worden met andere talen, staan ze immers meer stil bij hun eigen taal. In het kwartetspel komt bijvoorbeeld het Duitse *Wer schweigt, stimmt zu* voor (Wie zwijgt stemt toe). Een van de leerlingen merkte op: ‘"In het Duits is zwijgen met een korte ij, bij ons is dat wel met een lange ij’ij."’ De kennis van de eigen taal raakt op die manier meer verankerd.

Talensensibilisering in Europa

Talensensibilisering als concept bestaat al tientallen jaren, zij het in diverse benamingen en landen. Als voorloper geldt de beweging *language awareness* in Engeland in de jaren zeventig, met als bekendste vertegenwoordiger Eric W. Hawkins. Veel Britse leerlingen bleken taalachterstand te hebben in de moedertaal, toonden weinig interesse voor andere talen en hadden veel vooroordelen naar migranten toe. Daarom wilde deze beweging dat het Britse onderwijs op systematische en vakoverstijgende wijze aandacht zou besteden aan het

fenomeen taal, en dus zou werken aan een overkoepelend taalbewustzijn. Het leidde tot interessante projecten in de jaren tachtig, maar zwakte weer af toen de noodzakelijk geachte curriculumwijzigingen uitbleven.

In de jaren negentig echter kregen de ideeën van Hawkins en anderen elders in Europa een nieuw elan. In Neuchâtel in Zwitserland werd in 1993 op kleine schaal geëxperimenteerd rond de integratie van moedertaal- en vreemdetaalonderwijs. Onder de naam EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école) groeide het in een vijftal jaren echter uit tot een programma dat officieel goedgekeurd werd voor het basisonderwijs in heel Romaans Zwitserland. Frankrijk, Duitsland, Spanje en Oostenrijk volgden en al snel werd talensensibilisering verspreid over heel Europa.

Vanuit Europa wordt meertaligheid bijzonder gestimuleerd. De Europese richtlijn bepaalt dat elke Europese burger minstens twee andere Europese talen spreekt, naast de eigen moedertaal. In verschillende documenten van de Raad van Europa wordt gepleit voor vroeg talenonderwijs en voor een positieve attitude ten aanzien van andere talen en culturen. De Raad van Europa gaf in 1994 uiting aan deze visie met de oprichting van het *European Centre for Modern Languages* (ECML, zie www.ecml.at) in Graz in Oostenrijk. Het hoofddoel van dit centrum is taalonderwijs promoten in Europa. Ze focust op de praktijk van talen leren en onderwijzen, het promoten van onderlinge dialoog, het trainen van leerkrachten en het ontwikkelen van lesmaterialen die meertaligheid bevorderen.

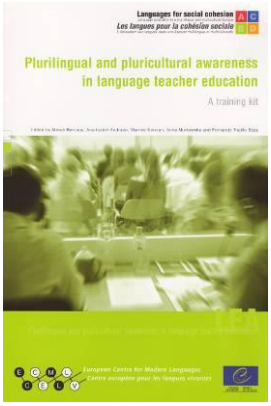
Het ECML heeft een jarenlange ervaring met het ontwikkelen van projecten rond talensensibilisering. Kort na het ontstaan van het Centrum, wilde men de effecten meten van talensensibilisering op de attitude, de kennis en de vaardigheden van leerlingen. Men wilde met andere woorden nagaan of talensensibilisering de doelen die het beoogt en die we hierboven hebben beschreven, ook werkelijk bereikt. Daartoe ondersteunde de Europese Commissie het wetenschappelijk project *Evlang* (1997-2001), een ruim opgezet onderzoek waaraan dertig onderzoekers uit vijf landen meewerkten. Het bestond uit drie luiken: leermiddelen talensensibilisering ontwikkelen, leerkrachten vormen in het werken met deze leermiddelen en een kwantitatieve en kwalitatieve evaluatie uitvoeren. Tweeduizend leerlingen werden bevraagd voor en na deelname aan het project, er werden interviews afgenomen, lessen geobserveerd en gefilmd en vragenlijsten voorgelegd aan ouders en leerkrachten. De resultaten waren onmiskenbaar positief. Uit het onderzoek blijkt vooral dat leerlingen effectief een sterke interesse ontwikkelen voor taaldiversiteit en culturele diversiteit. De leerlingen ontwikkelen een meer open houding ten aanzien van onbekende talen en culturen en de motivatie om talen te leren neemt significant toe. Wat de metalinguïstische vaardigheden betreft, blijkt uit het onderzoek dat talensensibilisering vooral de auditieve discriminatie sterk stimuleert. De leerlingen deden ook heel wat kennis op over de talen waarmee ze geconfronteerd werden.

Nadat de mogelijkheden, de waarde en het effect van talensensibilisering duidelijk aangetoond waren in *Evlang*, wilde men de aanpak verder verspreiden. Daarom werd aan het ECML *Janua Linguarum* (2000-2003, zie: http://jaling.ecml.at) opgestart. Het doel was om

informatie over talensensibilisering te verspreiden, materialen te ontwikkelen, leerkrachten te vormen en evaluatie-instrumenten te produceren. Daarnaast wilde men nagaan wat de voorwaarden zijn om talensensibilisering in te voeren in de verschillende nationale curricula. Uit dit onderzoek blijkt dat er geen enkele contra-indicatie is voor talensensibilisering en dat het effect van deze benadering over het algemeen heel positief is.

Intussen werd in Franstalig België *éveil aux langues* opgestart als pilotproject, op initiatief van Minister voor Jeugdzaken Jean-Marc Nollet. In het schooljaar 2003-2004 nam een zestal Franstalige scholen deel. Materialen en vormingssessies uit *Evlang* en *Janua Linguarum* werden aangepast aan de regionale context. Het project werd gecoördineerd vanuit de Université de Liège.

Van 2004 tot 2007 nam Sofie Jonckheere, medewerker van de Cel Onderwijs en Meertaligheid van het Regionaal Integratiecentrum Foyer in Brussel, aan het ECML deel aan het *LEA*-project rond talensensibilisering (zie: www.foyer.be). LEA[12] staat voor Language Educator Awareness. Binnen dit project werden didactische materialen ontwikkeld voor leerkrachten in opleiding of nascholing met als hoofddoel hen bewust te maken van andere talen en culturen en hoe ermee omgegaan kan worden in de eigen lespraktijk. Er wordt gewerkt binnen vier thema's: de eigen identiteit verkennen, leren over andere talen en culturen, omgaan met interculturele en meertalige communicatie en de eigen attitude ten aanzien van andere talen en culturen verkennen.



~~Van bij~~Bij de aanvang van dit project richtte de Cel Onderwijs & Meertaligheid een LEA-werkgroep op in België. Talensensibilisering was tot dan toe onbekend in Vlaanderen. De Cel Onderwijs & Meertaligheid vertaalde *language awareness* als *talensensibilisering*. Die term werd nadien zo overgenomen in beleidsteksten. Soms wordt ook de term taalsensibilisering gehanteerd, maar naar ons gevoel dekt die minder goed de lading gezien het om meerdere talen gaat en niet om één specifieke taal. De LEA-werkgroep bestaat uit docenten van lerarenopleidingen en nascholingscentra uit Vlaanderen en Brussel. Zij proberen de materialen uit met hun eigen studenten, geven feedback en denken mee ~~na~~ over het verloop van het project. De studenten worden ook gestimuleerd om de materialen te gebruiken op stages. Via de werkgroep worden LEA en de andere talensensibiliserende materialen die door de Cel Onderwijs & Meertaligheid ontwikkeld zijn, verspreid.

[12] Zie http://archive.ecml.at/mtp2/lea/html/LEA_E_pdesc.htm

Pas in 2007 dook de term talensensibilisering voor het eerst op in een beleidstekst, namelijk in de talenbeleidsnota *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken* van toenmalig Vlaams minister van onderwijs Frank Vandenbroucke. In die nota wordt "de diversiteit aan talen in de klas op een pedagogisch-didactische manier aanwenden" sterk aangemoedigd in het kader van vroege vreemdetaalverwerving en interculturele competentie.

Momenteel is Sofie Jonckheere mede-coördinator van een Europees project talensensibilisering in het ECML dat loopt van 2008 tot 2011. Dit project kreeg de naam ConBaT+ ~~mee.~~[13] mee. Dat is een acroniem voor *adding plurilingual and pluricultural dimensions to Content Based Teaching*. Het is een CLIL-project met aandacht voor minderheidstalen, meertaligheid en multiculturaliteit. CLIL staat voor *Content and Language Integrated Learning*. Daarbij is het de bedoeling een vak in een andere taal te geven dan de schooltaal zodat leerlingen de onmiddellijke toepassing van die taal zien. Het eindproduct van ConBaT+ wordt een materialenbundel in het Frans, Engels en Spaans voor het lager en het secundair onderwijs. Ook in dit project zijn de doelstellingen: meertalig en multicultureel bewustzijn ontwikkelen, een positieve houding naar andere talen en culturen creëren, vaardigheden versterken en gebruik maken van andere talen en culturen in de klas.

Talensensibilisering in de praktijk

In België is de Cel Onderwijs & Meertaligheid van het Regionaal Integratiecentrum Foyer in Brussel pionier op het vlak van talensensibilisering. Foyer werd in 1969 opgericht en is momenteel gevestigd in Molenbeek. Foyer werkt aan een samenleving die positief omgaat met diversiteit en waarin etnisch-culturele minderheden volwaardig deelnemen aan het maatschappelijk leven. Foyer bestaat uit verschillende diensten. Je vindt er een juridische dienst, een sociale dienst, een medisch consultatiebureau, een jeugdcentrum, een atletiekclub… Ook de Cel Onderwijs & Meertaligheid maakt sinds 1981 deel uit van Foyer. Na de deelname aan het Europees project LEA aan het ECML in Graz, introduceerde de Cel het concept in België. Nadien ontwikkelde ze heel wat materialen die leerkrachten concreet kunnen helpen bij het integreren van talensensibilisering in de klaspraktijk. Hieronder bespreken we kort de materialen die door de Cel ontwikkeld werden.

Thuis spreek ik ook [a12](Foyer, 2006)

Thuis spreek ik ook! is een materialenbundel voor kinderen van 6 tot 12 jaar. De focus ligt op het didactisch aanwenden van thuistalen. Dit lessenpakket werd ontwikkeld naar aanleiding van de Internationale Dag van de Thuistalen op 21 februari.
Thuis spreek ik ook! wil in uiteenlopende werkvormen positieve aandacht vestigen op taaldiversiteit en meertaligheid van de kinderen in de klas. Taal en identiteit zijn nauw met elkaar verbonden. Aandacht voor thuistaal

[13] Zie http://conbat.ecml.at.

geeft leerkrachten de kans om leerlingen op een andere manier te leren kennen. Ook voor de leerlingen biedt het heel wat voordelen. Het kan het respect voor elkaars taal en leefwereld vergroten. Voor het welbevinden van het kind en de persoonlijkheidsontwikkeling is het belangrijk dat de thuistaal een plaats krijgt op school.

De bundel bestaat uit 20 uitgewerkte activiteiten voor het speels en leerzaam omgaan met verschillende (thuis)talen. De bundel kan gebruikt worden in elk groepsverband, dus zowel in lessen op school als in georganiseerde vrijetijdsmomenten.

Talen op een kier [a13](Plantyn, 2009)

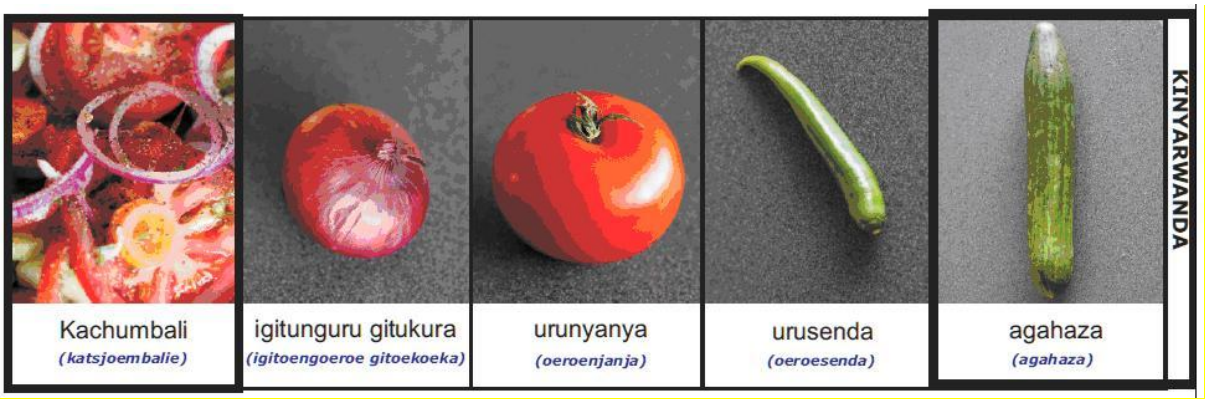
Deze publicatie omvat veertig lesfiches talensensibilisering, opgedeeld in tien thema's, om mee aan de slag te gaan in het basisonderwijs met kleuters en leerlingen van 5 tot 12 jaar. Ze creëren openheid en interesse voor talen. De kleuters en leerlingen leren die talen beter kennen en versterken hun communicatieve vaardigheden. Alle leergebieden komen aan bod en er wordt gewerkt met verschillende werkvormen.
De lesfiches zijn telkens gekoppeld aan eindtermen en ontwikkelingsdoelen[14] zodat leerkrachten precies weten waarbinnen ze de activiteit kunnen plaatsen. Bovendien wordt bij elke lesfiche een alternatieve werkvorm vermeld voor taalhomogene klassen waar er dus minder anderstalige input kan komen van de leerlingen. Bij de publicatie is een audio-CD voorzien waarin moedertaalsprekers een aantal geluidsfragmenten hebben ingesproken die gebruikt kunnen worden bij een aantal lesfiches.

Lego Lingua [a14](Foyer, 2009)

Lego Lingua is ontwikkeld voor leerlingen van het lager onderwijs van 8 tot 12 jaar. Het is een meertalige spellenbox waarmee kinderen speels kunnen omgaan met hun thuistaal, de schooltaal Nederlands en vele andere talen. Via zes spellen leren ze heel wat van en over elkaars talen. Zo is er de meertalige Bingo waarbij de leerlingen geluidsfragmenten beluisteren van moedertaalsprekers. Ze hebben elk een speelkaart met verschillende tekeningen met het woord erbij in de oorspronkelijke taal. Telkens wanneer ze een woord horen dat op hun kaart staat, kruisen ze het aan. Ze komen heel wat grappige woorden tegen. Zo blijkt een kameleon in het Afrikaans een *verkleurmannetje* te zijn en een vogel in het Creools *zwazo*.
Een ander voorbeeld is het kwartetspel waarbij de leerlingen vier kaarten met een ingrediënt erop moeten verzamelen. Samen vormen ze een recept. Zo kan je met *igitunguru gitukura*,

[14] Ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Ontwikkelingsdoelen gelden voor het einde van het kleuteronderwijs. Eindtermen gelden voor het einde van de basisschool.

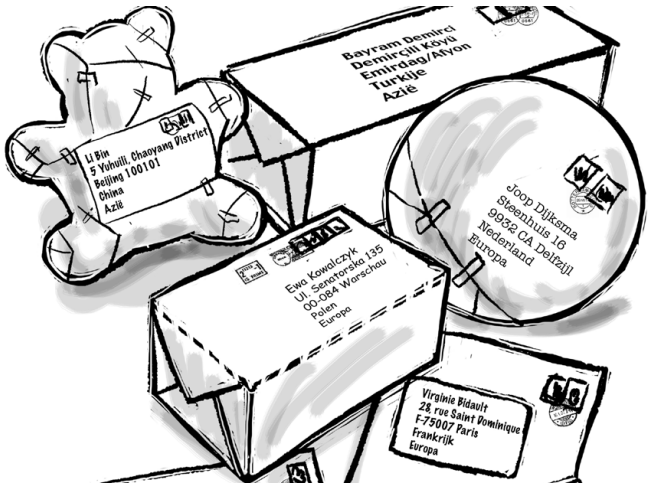
urunyanya, *urusenda* en *agahaza* een heerlijke *kachumbali* maken. Dat is een pikant slaatje in Rwanda en daar spreken ze Kinyarwanda.



Buitengewoon Talig [a15](Foyer, 2010)

In september 2010 startte de Cel Onderwijs & Meertaligheid met een project talensensibilisering voor het buitengewoon secundair onderwijs, type 1. Het gaat om leerlingen vanaf 12 jaar met een lichte mentale handicap. Ze volgen beroepsonderwijs. Deze opleidingsvorm biedt een sociale vorming met het oog op integratie in een gewoon leef- en werkmilieu. Een werkgroep van zeven leerkrachten uit verschillende scholen, werkt lesfiches talensensibilisering uit. De methodiek en de principes zijn hetzelfde als in het reguliere onderwijs maar inhoudelijk zijn de lessen op maat van het buitengewoon onderwijs. Ze worden ontwikkeld voor verschillende opleidingen: kappersmedewerker, logistiek assistent, hoeklasser, interieurbouw, winkelhulp, keukenmedewerker in een restaurant, ...

Zelf aan de slag



Leerkrachten die zelf talensensibiliserende activiteiten willen ontwikkelen, kunnen rekening houden met de volgende principes. Talensensibilisering is steeds **inductief**. Er wordt vertrokken vanuit de leefwereld van de kleuters en de leerlingen. Elke activiteit begint met een waarneming waaruit de leerlingen zelf de conclusies trekken. In de lesfiche *You've got mail* uit *Talen op een kier* bijvoorbeeld, maken de leerlingen spelenderwijs kennis met hoe adressen genoteerd worden in verschillende landen. De leerkracht behandelt dit niet zelf. De leerlingen **ontdekken** het spelenderwijs.

In de les *Sinterklank* uit *Talen op een kier* maken de kleuters een brief voor Sinterklaas. Ze mogen de brief inspreken in hun eigen taal en de andere kleuters raden daarna wie er aan het woord is en wat ze graag willen krijgen van de Sint. In brieven te taalhomogene klassen krijgen ze verschillende dezelfde. zien en te horen op de audio-CD. De opdracht is Deze activiteit vertrekt duidelijk vanuit de leefwereld van de kinderen.

Binnen talensensibilisering wordt vaak **in groepen** gewerkt. Kleuters en leerlingen leren veel van elkaar, zeker als ze een andere taal en cultuur hebben, maar ook door verschillen in karakter, manier van denken, … Op die manier leren ze samenwerken en krijgen ze ook meer respect voor elkaar.

Een grote misvatting rond talensensibilisering is dat het enkel aan bod zou kunnen komen in de lessen taal. Niets is minder waar. Het is per definitie **vakoverschrijdend**. In de lessen wiskunde, lichamelijke opvoeding, wereldoriëntatie, muzische vorming, … kan je net zo goed talensensibiliserend werken. Zo is de les *Motion in the ocean*[15] uit *ConBaT+* een les aardrijkskunde op een talensensibiliserende manier. De leerlingen leren over de vijf oceanen, hun ligging, de continenten, maar ook over talenfamilies. Ze krijgen het woord oceaan aangeboden in verschillende talen. Ze gaan na welke talen op elkaar lijken en waarom dat zo is. Ze vullen de lijst aan met andere talen die ze kennen. Verder in de les komen de verschillende soorten winden en stormen aan bod. De leerlingen proberen het Engelse woord te linken aan het oorspronkelijke woord. *Cyclone* komt van het Grieks *κυκλῶνα*. Dat is afgeleid van *κύκλος* dat cirkel betekent. *Huricane* komt van het Spaanse *huracán*. Spaanse ontdekkingsreizigers namen het woord letterlijk over van de Taíno, een indianenvolk dat rond de Caribische Zee woonde. In het Taíno betekent *huracan* storm. *Typhoon* komt van het Chinese 台风 (*tái-fēng*) dat *grote wind* betekent. *Tsunami* komt van het Japanse 津波 (*tsu-nami*) dat *haven – golf* betekent.

German	ozean
French	océan
Italian	oceano
Russian	океан
Danish	ocean
Dutch	oceaan
Spanish	océano
Portuguese	oceano
Swedish	ocean

English word	original word
Hurricane	κυκλῶνα
Typhoon	津波
Tsunami	*Huracán*
Cyclone	台风

[15] Deze les werd ontwikkeld door Kervran, M. De publicatie van ConBaT+ is voorzien voor 2011.

De activiteiten worden gekoppeld aan de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen zodat ze perfect binnen het **curriculum** passen. In de eindtermen voor muzische vorming staat bijvoorbeeld dat leerlingen moeten openstaan voor hedendaagse muziek, muziek uit andere tijden, andere landen en culturen, en dat ze moeten genieten van zingen en musiceren en dit gebruiken als impuls voor nieuwe muzikale spelideeën of andere aanverwante expressiewijzen. In de lesfiche *Ritme, rijm en rap* uit *Talen op een kier* beluisteren de leerlingen aftelrijmpjes in verschillende talen. Ze kiezen er twee om samen te zingen. De kenmerken worden besproken en uiteindelijk mogen ze zelf een rapnummer schrijven.

In de les *Lettermonster* uit *Talen op een kier* streven we naast het Nederlands ook heel wat ontwikkelingsdoelen lichamelijke opvoeding na. De les gaat over een lettermonster dat ver weg leeft in een grot en alle letters opeet die hij tegenkomt. Op een avond vliegt hij terug naar zijn grot, zo zwaar van al die letters in zijn buik, dat hij nauwelijks nog kan vliegen. Hij kruipt doodziek in bed en spuwt alle letters uit. De klas wordt omgetoverd in de grot van het lettermonster. De kleuters gaan op zoek naar de letters. Er zijn er zes verschillende uit verschillende alfabetten en er zijn zes zakken waarop een van de letters staat. Ze mogen enkel de letter van hun groepje zoeken en ze in de overeenkomstige zak stoppen. Er wordt dus gewerkt aan visuele discriminatie en er is behoorlijk wat bewegingsactiviteit waarbij de kleuters hun grove motoriek kunnen oefenen. Ook de fijne motoriek wordt gestimuleerd want voor elke zak tekenen ze nog een aantal letters bij. De kleuters knippen de kaartjes uit en steken ze opnieuw in de juiste zak.

De activiteiten worden meestal op maat van de klas gemaakt. Als je echter materiaal ontwikkelt dat ook door anderen gebruikt wordt, zorg je ervoor dat het zowel voor **taalhomogene als taalheterogene groepen** geschikt is. De les *Elke dag feest!* uit *Talen op een kier* is geschikt voor alle kleuters en leerlingen. Er wordt in een kringgesprek of een

klasgesprek gesproken over verschillende feesten in verschillende landen. De kleuters, leerlingen en de leerkracht brengen objecten mee naar de klas die typisch zijn voor die feesten. Daarna volgt een muzikaal pak. De leerkracht zet muziek op en de kleuters/leerlingen geven het pak door op maat van de muziek. Als de muziek stopt, moet diegene bij wie het pak beland is, één laag geschenkpapier van het pak scheuren. Er komt telkens een opdracht te voorschijn. Er zijn opdrachten voorzien voor kleuters en voor leerlingen. Voor de kleuters vind je bijvoorbeeld volgende opdracht:

Chinees Nieuwjaar staat altijd in het teken van een dier. Dit jaar is het jaar van de .....
Voor heterogene groepen: Hoe klinkt '.....' in jouw moedertaal?
Voor homogene groepen: 'Beeld het dier uit.'

(Informatie voor de leerkracht: op infoblad 3.1.3 vindt de leerkracht welk dier dit jaar centraal staat. De leerkracht vult dit 2x in in de opdracht.)

De leerkracht knipt de opdracht uit en kleeft ze op het muzikaal pak. De opdracht is zowel voor taalhomogene als taalheterogene klassen geschikt.

Talensensibilisering is oorspronkelijk ontwikkeld voor taalhomogene groepen. Ook al zijn er momenteel geen anderstalige klasgenootjes, elk kind komt later in een diverse, multiculturele samenleving terecht. Een positieve attitude ten aanzien van andere talen en culturen is daarin onontbeerlijk. Talensensibilisering streeft net deze open en positieve houding na. In taalheterogene groepen is het makkelijker om talensensibiliserend te werken omdat je daar een rechtstreekse input hebt van de anderstalige kleuters en de leerlingen. In taalhomogene groepen vraagt het iets meer voorbereiding van de leerkracht. In *Talen op een kier* hebben we een audio-CD voorzien, alternatieve opdrachten in de lesfiches en achtergrondinformatie voor de leerkracht zodat het heel wat makkelijker wordt.

Besluit

Leerkrachten stellen zich vaak de vraag hoe ze het best kunnen omgaan met de taaldiversiteit in hun klas en hoe ze hun leerlingen het best kunnen voorbereiden op een multiculturele samenleving waarin mensen respect opbrengen voor elkaars taal en cultuur. Talensensibilisering biedt hierop een positief antwoord. Leerlingen ontwikkelen een positieve attitude ten opzichte van talen door te werken met talensensibilisering. Ze doen kennis op over andere talen en werken aan hun communicatieve vaardigheden en taalvaardigheden. Binnen elk vak kan op een talensensibiliserende manier gewerkt worden en dit zowel in taalhomogene als in taalheterogene groepen.

Leerkrachten die zelf talensensibiliserend materiaal willen ontwikkelen, doen er goed aan te zorgen dat er inductief gewerkt wordt, dat leerlingen zelf kunnen ontdekken waar de materialen over gaan, dat ze veel in groepen kunnen werken, dat ze vakoverschrijdend werken en dat de activiteiten passen binnen het curriculum. De materialen worden idealiter voorzien voor taalhomogene als taalheterogene klassen zodat iedereen er mee aan de slag kan.

Sofie Jonckheere is medewerker Cel Onderwijs & Meertaligheid van het Regionaal Integratiecentrum Foyer, te Brussel.
sofie.jonckheere@foyer.be

Literatuur

Bernaus, M., Andrade A.I., Kervran M, Murkowska A., Trujillo Sáez, F. (Eds.) (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit.* Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Candelier, M. (ed.) (2003). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek-Duculot.

Candelier, M. (ed.) (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jonckheere, S. (2007). *Comparing proverbs in different languages and cultures.* In Bernaus, M., Andrade, A.I., Kervran, M., Murkowska, A., Trujillo Sáez, F. (Eds) Plurilingual and plurilingual awareness in language teacher education. A training kit. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Jonckheere, S., Kervran, M., Furlong, A. (2008). *L'intégration de la dimension plurilingue dans la formation des enseignants de langues: Principes et activités du projet Language Educator Awareness/ Langues et Langue et Education Au plurilinguisme (LEA).* In Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. et Vasseur, M.-T. (dir.), Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions. Rennes: Presses Universitaires.

Jonckheere, S., De Doncker, H., De Smedt, H. (2009). *Talen op een Kier: Talensensibilisering voor het basisonderwijs*. Mechelen: Plantyn.

Perregaux, C, De Goumoëns C., Jeannot, D., De Pietro, J-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. Volume I en II, SG/CIIP*. Neuchâtel.

Column

Springen *met zonder* voeten

Mijn dagelijkse wereld is er een waar *Sweenitje* de naam van een sprookjesprinses is, waar een *vorkel* soms een lepel soms een vork is, waar aan de buitenkant van beide voeten een *pinkerteen* zit, en waar je kan springen *met zonder* voeten. Spontaan doen mijn kinderen aan taalbeschouwing, al is het dan incidenteel. Ze hebben daarvoor enkel zichzelf, mekaar en de taal nodig waarmee ze *hun* wereld verkennen en op de *mijne* een frisse blik werpen.
Hun taalbeschouwelijke inzichten komen spontaan en vaak erg plots. Zo ontdekte Daan (bijna drie) plots dat "dàt een grote stoel is en dat dààr een *stoelke",* wijzend op een krukje. Of dat "de ezel i-a zegt, en niet *i-o*, hé mama?" Of het nu op morfologisch vlak of fonologisch vlak is, taalbeschouwelijk is het alleszins. Zo zat hij onlangs verwoed te discussiëren met zijn zus Ella (net vier) "of de zon misschien doucht als het regent". Zoals wel vaker gebeurt, mondde het gesprek uit in een eindeloos spelletje welles - *niet thuis*. En toen zijn oma hem een deugniet noemde, repliceerde hij zo snel als de wind: "Ik ben een deugwél!" Ella is meester in het brouwen van spitsvondige samenstellingen. Zij blijft het over *slafruit* hebben als we de glazen kom vullen met ananasblokjes en mandarijnbilletjes, en een snottebel hangt steevast aan haar *gatneus*.
Sinds de komst van hun babybroer is hun taalbeschouwelijke spel nog frappanter aanwezig, bij voorkeur 's ochtends aan de ontbijttafel. Ella besefte vorige week plots: "Ons baby'tje heet Stan, maar als we hem lief vinden noemen wij hem *Stanneke*, hé?" Tussen de boterhamhappen door hoorde ik haar ook zonder twijfel zeggen: "Als je een baby'tje krijgt, kan je babytaal spreken. En als je koekjes eet, kan je *koekjestaal* spreken." Hoe dat klinken moet, ben ik vergeten te vragen.
En soms, heel soms, weten kinderen gewoon meer dan wij. Zo deelde Daan me laatst zomaar uit het niets mee: "Mama, ik vind jou *aangenaam*." Waarop ik: "Maar Daan, toch, waar komt dat moeilijke woord vandaan?" Hij, verbouwereerd: "Maar mama toch, uit mijn mond." Of zoals Ella hartverwarmend vaststelde: "Mama, wanneer ben jij jarig?" Ik: " Op 18 mei." Zij: " Zo tof, mama, op 18 *jou*." Dat ik dàt nooit beseft heb! Daarna begon Daan enthousiast te zingen: "Lang zal ze leven … in de *gorilla*, in de *gorilla*!" Ik kreeg er om verschillende redenen tranen van in de ogen.
Dat kinderen taal verwerven en ontwikkelen door veel te zoeken, te raden en uit te proberen wist ik al, maar dat het vooral om creëren gaat, om taalbeschouwelijke schilderijtjes en melodietjes, dat is een cadeau dat je bij het moederschap krijgt, zomaar, *met zonder* veel moeite.

Auteur: Els Moonen

Blikvangers

Leerstoflijnen lezen beschreven
Door: A. Oosterloo en H. Paus
Uitgave: Enschede, 2010

De invoering van het Referentiekader taal en rekenen stelt het basisonderwijs voor de vraag langs welke weg de eindniveaus 1F en 1S/2F te bereiken zijn. Hoe is de opbouw van de leerstof voor de verschillende domeinen over de groepen 1 tot en met 8? Welke didactiek is geschikt om die leerstof in de verschillende groepen aan de orde te stellen?
De publicatie Leerstoflijnen lezen beschreven van Anita Oosterloo en Harry Paus maakt onderdeel uit van een serie van vier publicaties, elk over één van de domeinen van het taalonderwijs. Dit boek bevat leerstoflijnen voor het leesonderwijs die leiden naar het fundamenteel niveau voor het eind van de basisschool 1F en het streefniveau 1S. De lijnen worden uitvoerig verantwoord en de auteurs geven karakteristieken van het leesonderwijs in de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8.

Taalbeschouwing
Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs
Door: H. Bonset en M. Hoogeveen
Uitgave: Enschede, 2010

In deze publicatie geven de auteurs een overzicht van het empirisch onderzoek in de afgelopen veertig jaar, in het Nederlandse en Vlaamse primair en secundair onderwijs. Het betreft de vijfde literatuurstudie binnen het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO).
Bonset en Hoogeveen omschrijven het domein Taalbeschouwing en beschrijven vervolgens het onderzoek naar traditioneel grammaticaonderwijs (zinsontleding en woordbenoeming), alternatief grammaticaonderwijs (bijvoorbeeld zinsopbouwonderwijs), geïntegreerd taalbeschouwings- en taalvaardigheidsonderwijs, en taalkundeonderwijs.
Daarbij komen vragen aan de orde als: heeft grammaticaonderwijs effect op de taalvaardigheid van leerlingen? Heeft het onderwijs in de moderne vreemde talen baat bij grammaticaonderwijs binnen het eerstetaalonderwijs? Is taalkundeonderwijs in de bovenbouw haalbaar en wenselijk?
Ook wordt beschreven wat leerkrachten in de praktijk doen aan taalbeschouwingsonderwijs, en wat leerlingen op dit gebied presteren aan het einde van het basisonderwijs.

Vakken in samenhang
Een digi(bord)boek voor samenhang tussen kunstzinnige oriëntatie, taal en wereldoriëntatie.
Door: I. Roozen, A. Oosterloo, M. Klein Tank
Uitgave: Enschede, 2011

Vakken in samenhang is een digi(bord)boek voor samenhang tussen kunstzinnige oriëntatie, taal en wereldoriëntatie. In deze publicatie staat de vraag centraal hoe leraren kunnen werken

aan samenhang tussen vakken en hoe een digi(bord)boek daarbij als hulpmiddel gebruikt kan worden. De publicatie geeft een beschrijving van de manier waarop een school gewerkt heeft aan de samenhang tussen kunstzinnige oriëntatie, taal en wereldoriëntatie, vanuit een cultureel thema. Daarnaast bevat de publicatie een aantal instrumenten om een thema voor te bereiden en uit te voeren, en om de verschillende activiteiten te verbinden aan kerndoelen en het referentiekader taal. Ook staan er tips in voor het gebruik van het digi(bord)boek.
Het digi(bord)boek van de projectschool is als voorbeeld te downloaden via www.slo.nl/primair/themas/digibordboek. Daar is ook een voorgestructureerd leeg digi(bord)boek te vinden en de genoemde publicatie met handreikingen.

BijVoorbeeld
Exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool
Door: B. van der Leeuw & J. van den Hauwe (red.), E. Moonen, I. Pauw, A. Schaufeli
Verschijning: augustus 2011

In opdracht van het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED) ontwikkelt een groep Vlaamse en Nederlandse opleiders een exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool . Zij hebben op verschillende opleidingen goede praktijken verzameld en volgens een heldere structuur beschreven. Daarbij staat de samenhang tussen de professionele taalvaardigheid en de vakdidactische deskundigheid van aanstaande leraren centraal. In lessen op de opleiding vormt de eigen taalvaardigheid van studenten het startpunt: deze wordt in taalactiviteiten op eigen niveau aangesproken en geoefend. Via een aantal denkstappen, analyse- en ontwerpopdrachten wordt vervolgens de link gelegd naar de taaldidactiek op de basisschool. Deze exemplarische opleidingsdidactiek kent zeven stappen; een aantal van die stappen doet de student onder begeleiding van de taaldocent, andere voert hij zelfstandig (eventueel met medestudenten) uit.

Participatie en gezamenlijke kennisconstructie als basis voor (goed) taalonderwijs

Wanneer kinderen samen werken en samen praten, kunnen ze gezamenlijk kennis opbouwen. Ze leren samen. De kwaliteit van interactie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling en de kwaliteit van lezen en schrijven, zijn van doorslaggevende betekenis voor al het leren (zie bijvoorbeeld Mercer, 1995 en Wells, 1999). In dit artikel wordt de centrale rol van taalgebruik bij al het leren en taal leren besproken.

Auteur: Albert Walsweer

Leertheorieën als basis voor een model van taal leren en taal gebruiken

Vanuit verschillende vertrekpunten hebben wetenschappers de afgelopen 150 jaar geprobeerd greep te krijgen op leren en/of kennisconstructie. Die vertrekpunten of leertheorieën zijn vaak de bron geweest van felle discussies, bijvoorbeeld over de zin en onzin van het nieuwe leren. Daarentegen worden in de relatief jonge interdisciplinaire wetenschap van de 'Learning Sciences' (zie bijvoorbeeld Sawyer, 2006) de grote paradigma's over leren en kennisconstructie juist gebruikt voor verbinding en voor het creëren van een samenhangend kader voor het onderwijs.
In de lijn van wat Hakkarainen en Paavola (Schwarz e.a., 2009) een 'trialogical approach to learning' hebben genoemd, zijn in het onderwijsverbeteringsprogramma *Ruimte voor leren* de drie grote leertheorieën met betrekking tot leren samengebracht. Ze vormen het fundament voor een interventie, waarin het leren, het taal leren en de rol van taalgebruik bij dat leren centraal staat.

Ruimte voor leren

Vanaf augustus 2007 is op 12 basisscholen in de Friese gemeente Littenseradiel een interventieproject van start gegaan onder de naam 'Ruimte voor leren'. Vanuit een theoretisch kader over taal(gebruik) en leren wordt samen met de leerkrachten het (taal)onderwijs op de vaak hele kleine scholen 'herondekt'. De belangrijkste uitgangspunten zijn:

1. Het theoretisch kader staat centraal in de interventie, maar de leerkracht maakt, als professional zelf een vertaalslag naar de eigen klas. Dit gebeurt via actieonderzoek.
2. ~~'~~*Ruimte voor leren*~~'~~ is in eerste instantie gericht op het verbinden van taal en leren door twee grote projecten per jaar te organiseren (van groep 1-8). Teams leren met die projecten, die steeds drie weken duren, de overgang te realiseren van onderwijs gericht op kennisoverdracht naar onderwijs waarin het draait om samenhang en samen werken.
3. De schoolontwikkeling, of beter gezegd de professionalisering van leerkrachten, verloopt binnen ~~'~~*Ruimte voor leren*~~'~~ ruwweg in drie verandercycli:

- De eerste cyclus is gericht op het creëren van ruimte voor het leren van met elkaar samenwerkende leerlingen. De leerkracht leert om een project voor te bereiden op het

niveau van doelen en niet op het niveau van activiteiten. Ieder project start in de klas vanaf nul. De leerlingen maken onder begeleiding van de leerkracht zelf een plan en voeren dat plan gezamenlijk uit.

- In de tweede cyclus is de leerkracht gericht op de integratie van de domeinen van het taalonderwijs in die projecten (mondelinge taal, lezen, schrijven, taalbeschouwing). De leerkracht doet ervaring op met het werken met een gevarieerde taaldidactiek, als onderdeel van het 'algemene' leren.
- In de derde cyclus draait het om de bewustwording dat taalgebruik (met name de interactie, maar ook het lezen en schrijven) de basis is van al het leren en van taal leren. Leerkrachten focussen zich op de gesprekken die zij voeren met leerlingen en stimuleren de kwaliteit van de gesprekken in peerinteractie.

4. Uiteindelijk is het de bedoeling dat de scholen taalbeleid formuleren, waarin afspraken worden vastgelegd met betrekking tot de wijze waarop het werken in projecten wordt gecontinueerd en hoe het gedachtegoed wordt geïntegreerd in de reguliere lessen. Dat wil zeggen dat een leerkracht in iedere situatie die zich binnen het (schoolse) leren voordoet, in staat is om gebruik te maken van een didactiek van instructie en interactie in een leeromgeving waar individueel- en samenwerkend leren hand in hand gaan.

Dit project vindt plaats in het kader van een promotieonderzoek: een etnografisch onderzoek over de rol van taalgebruik bij het leren.

Bij de start van de interventie in 2007 zijn fundamentele principes van leren geformuleerd, op grond waarvan de deelnemende scholen het (taal)onderwijs zouden kunnen ontwerpen, uitvoeren en evalueren. Na een aantal jaren van onderzoek, experimenteren en discussies over de vraag wat goed (taal)onderwijs is, is de oorspronkelijke lijst van leerprincipes uitgegroeid tot een gezamenlijk denk- en werkkader. Door in de schoolse praktijk te werken vanuit een combinatie van de drie leertheorieën ontstaat een leeromgeving die goed taalonderwijs kan opleveren. Ik ga eerst kort in op de leertheorieën die ten grondslag liggen aan wat ik een 'praktijktheorie voor goed (taal)onderwijs' zou willen noemen.

Bij de oudste leertheorieën draait het om het paradigma van de kennisoverdracht. Binnen de behavioristische en de cognitieve leertheorie staat de gedachte centraal dat we leren door te associëren op prikkels uit de omgeving (Pavlov), dat we in ons gedrag kunnen vooruitlopen op te verwachten prikkels (Skinner) en dat we als intelligente mensen in staat zijn tot het maken van mentale representaties van de werkelijkheid.
Met name de cognitieve leertheorie is tegenwoordig veel meer een theorie waar de actieve en constructieve rol van het individu centraal staat, maar toch kan worden gesteld dat de vertaalslag van de behavioristische en cognitieve leertheorie in het onderwijs heeft geleid tot de aanname dat schools leren het meest succesvol kan worden beïnvloed door kennis over te dragen via een aanbod en (directe) instructie.

In de tweede leertheorie gaat het met name om participatie. De grondlegger, Vygotsky (1978) stelt de idee centraal dat leren altijd plaatsvindt in een dynamische omgeving. Het individu is van jongs af aan in interactie met de omgeving en leert daardoor die omgeving, of situatie steeds beter kennen. Het individu is in staat om zelf keuzes te maken in dat leerproces, maar wordt ook geholpen door anderen (bijvoorbeeld een leerkracht). Omdat het leren zich afspeelt in een specifieke leeromgeving, is ook het product van het leerproces specifiek en gesitueerd van aard: het aangeleerde gedrag, de kennis, maar ook het taalgebruik zijn het resultaat van een historisch ontwikkelde activiteit en zijn geworteld in een specifieke sociaal-culturele context. Voor het onderwijs betekent dit, dat iedere leeromgeving moet worden opgevat als een nieuwe leeromgeving en dat het geloof in een bijna automatische transfer naar allerlei andere situaties op zijn minst moet worden betwijfeld. Het (schools) leren is veel meer een proces, waarbij een leerling langzaam maar zeker leert om een volwaardig deelnemer te worden in de school (Lave & Wenger, 1991). Niet (directe) instructie, maar bijvoorbeeld ‘dialogic teaching’ (Alexander, 2004), ‘scaffolding’ (Bruner, 1956) en ‘exploratory talk’ (Barnes, 1992) zijn daarbij de meest aangewezen didactiek binnen dit leren.

De derde leertheorie heeft betrekking op gezamenlijke kennisconstructie ('knowledge building', Bereiter 2002). In de twee hierboven besproken leertheoretische benaderingen is het product van leren altijd individuele kennis. Bereiter stelt dat die visie op kennis tekortschiet in de 21ste eeuw. Het (schoolse) leren is nu te veel gericht op het doen van activiteiten om kennis te verwerven, maar wat leerlingen met die verworven kennis moeten doen krijgt nauwelijks aandacht en ruimte. Kennis is niet het bezit van een individu en ligt niet besloten in het brein ('mind as a container'), maar kennis moet worden gezien als het bezit van de cultuur. In deze tijd staat informatie, via talloze kanalen, tot onze beschikking en door leerlingen vanuit eigen vragen daar gezamenlijk mee te laten werken, wordt nieuwe kennis gecreëerd.
Voor leerlingen in de basisschoolleeftijd kan de theorie van Bereiter worden samengevat in het streven om leerlingen zoveel en zo vaak mogelijk samen te laten sleutelen aan onderwerpen, vragen en problemen (Walsweer, 2009).

Binnen ‘*Ruimte voor leren*’ vormen de paradigma’s van kennisoverdracht, participatie en gezamenlijke kennisconstructie het fundament voor het ‘algemene’ leren en tegelijkertijd voor een model van taal leren en taal gebruiken. De paradigma’s worden niet opgevat als tegengesteld en sluiten elkaar niet uit, maar vormen gezamenlijk de basis voor goed taalonderwijs.
Het principe van de kennisoverdracht verwijst naar taal die kinderen moeten leren, naar taal die via (directe) instructie wordt geleerd. De belangrijkste basis voor succes zijn heldere doelstellingen, goede methodes, goede toetsen en professionals voor de klas. De kerndoelen, het huidige leerlingvolgsysteem en het Inspectiekader zijn de instrumenten om te controleren of we voldoen aan de normen die aan het onderwijs zijn gesteld.
Zorgelijk is dat door veel betrokkenen bij het (taal)onderwijs in de basisschool kennisoverdracht als de basis van al het taalleren en taalgebruiken wordt gezien. Door een dergelijke nogal eenzijdige benadering van wat goed (taal)onderwijs is, staat op vrijwel iedere school het onderwijs vooral in het teken van het halen van voldoende (gemiddelde) resultaten op de verschillende CITO-toetsen, waarmee scholen onderling vergeleken worden. Als gevolg

van die opbrengstgerichte en op kennisoverdracht gerichte trend, is de kans groot dat leerkrachten, beleidsmakers en onderwijsbegeleiders gaan denken dat de taalvaardigheid van leerlingen uitgedrukt kan worden in een getal en dat de kwaliteit van het (taal)onderwijs valt en staat met het consequent doorlopen van een methode, waarbij de leerkracht gebruik maakt van het model directe instructie en waar leerlingen via periodieke toetsen op de voet worden gevolgd. Het is van belang dat voor alle betrokkenen duidelijk wordt dat deze aanpak een onderdeel kan vormen van het taalonderwijs op school, maar dat het slechts in samenhang met een andere aanpak zal leiden tot kwalitatief hoogwaardig (taal)onderwijs.

Het zou voor de kwaliteit van het taalonderwijs veel beter zijn wanneer naast kennisoverdracht, de principes van participatie en gezamenlijke kennisconstructie de hoofdmoot zouden vormen van het taalonderwijs in scholen. Hier draait het niet om het 'moeten' leren, maar om het mogen, willen en kunnen leren. Het proces van taalvaardig worden wordt dan veel meer ingebed in het gezamenlijk gebruiken van taal in allerlei betekenisvolle, samenhangende en zoveel mogelijk echte situaties. Kinderen leren dan niet alleen via kennisoverdracht, maar ook en vooral door taal (functioneel) te gebruiken en daar op te reflecteren. De onlangs ontwikkelde referentieniveaus lijken een prima kader te zijn om die taalvaardigheidsontwikkeling in kaart te brengen, omdat in het referentiekader vooral doelen met betrekking tot het gebruiken en toepassen van taal in en buiten de school centraal staat.
In de bovenstaande beschrijvingen gaat het primair om het taalleren als doel van het taalonderwijs. Taalgebruik is echter ook het belangrijkste middel voor het algemene leren van leerlingen. Er liggen nog veel mogelijkheden om taalgebruik veel nadrukkelijker een plek te geven in bijvoorbeeld de zaakvakken, maar ook in projecten en bij (actuele) gebeurtenissen.

De vijf principes van goed (taal)onderwijs binnen '*Ruimte voor leren*':

1. De leerkracht is zich bewust van het belang van taal(gebruik) als voorwaarde voor leren en kennisconstructie.
2. De leerkracht creëert rijke taalgebruiksituaties met specifieke taaldoelstellingen en is zich hiervan bewust.
3. Er is aandacht voor het idee dat taal(onderwijs) één samenhangend geheel is. Switch van 'taal als vak en deelvaardigheid' naar 'taal als één geheel, waarbinnen kennis wordt opgedaan'.
4. Er is specifiek aandacht voor mondelinge taalvaardigheid binnen de projecten. Daarin zien we spreekruimte voor leerlingen, ruimte voor 'explorational talk' en ruimte voor 'presentational talk'.
5. Er is specifiek aandacht voor geletterde activiteiten (lezen en schrijven).

Binnen dat (taal)onderwijs maakt de leerkracht gebruik van:

- Dialogic Teaching

Situatie: De leerkracht samen met de klas, of een groepje leerlingen
- Leeractiviteiten worden gezamenlijk bepaald
- Leerkracht en leerlingen luisteren naar elkaar, delen ideeën en staan stil bij alternatieven
- Leerlingen krijgen en nemen de ruimte om ideeën te ventileren (foute antwoorden bestaan niet)
- Als groep wordt er voortgebouwd op ideeën van anderen, of uit voorgaande gesprekken
- De leerkracht werkt doelgericht binnen de ruimte die dialogisch leren biedt

- Scaffolding

Situatie: Leerkracht in gesprek met één leerling of een klein groepje leerling(en)
- Denkproces verwoorden
- Begeleid aan de slag
- Moeilijke stappen vereenvoudigen
- Zelf doen en anderen helpen

- Exploratory Talk

Situatie: Peerinteractie (gesprekken tussen leerlingen zonder leerkracht)
- Alle relevante informatie wordt gedeeld
- Alle leden van de groep dragen bij aan het gesprek (en de activiteit)
- Alle ideeën worden gerespecteerd
- Verschil van mening wordt gewaardeerd en leerlingen leren te onderhandelen
- Je gaat pas door, of neemt pas een besluit als er overeenstemming is

De interventie op een van de 'Ruimte voor leren' scholen

Hieronder geef ik drie voorbeelden van (deel)resultaten van de interventie op een van de onderzoeksscholen[16]. Het gaat om een beschrijving van hoe een project in de bovenbouw wordt georganiseerd (de tekst is gebaseerd op de tekst uit het taalbeleidsplan van de school)

[16] Voor deze voorbeelden heb ik gebruik gemaakt van observaties. Daarnaast zijn er gedurende de interventie data verzameld via vragenlijsten, veldnotities van de onderzoeker/begeleider, video-opnames (van klasseninteracties), verslagen van het actieonderzoek van leerkrachten, verslagen van team- en netwerkvergaderingen en interviews met leerkrachten.

en om twee reguliere lessen in de onder- en middenbouw, waarin zichtbaar wordt dat de leerkrachten meer gebruik zijn gaan maken van een gevarieerde taaldidactiek.

De school is, net als de meeste van de deelnemende onderzoeksscholen, een heel kleine school. Het afgelopen jaar is het aantal leerlingen iets gegroeid tot boven de 30 (!) leerlingen. Er werken in totaal vier leerkrachten in drie klassen. Ieder jaar wordt opnieuw bepaald hoe de groepen worden verdeeld, maar men is gewend om te werken in een combinatie van drie groepen.

Een project in de bovenbouw[a16]

Na een periode van experimenteren heeft het team ervoor gekozen om het werken in projecten verder te borgen in de beleidsperiode 2011-2015. In de bovenbouw ziet een dergelijk project er als volgt uit:

Ruim voordat het project van start gaat, worden ouders, kinderen en eventueel andere betrokkenen geïnformeerd. Tijdens het voorbereiden richt de leerkracht zich op de doelen van het project. Naast doelen voor het algemene leren formuleert zij ook specifieke taaldoelen. Kenmerkend voor de aanpak binnen *'Ruimte voor leren'* is dat er géén activiteiten voorbereid worden, er wordt alleen een werktitel bedacht. Verder richt de leerkracht zich, via actieonderzoek ook op een onderwerp voor de eigen professionalisering. Die doelen zijn bijvoorbeeld gericht op het aandacht schenken aan lezen en schrijven (bij het leren), aan het stimuleren van de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen, aan het 'verbeteren' van de eigen (leerkracht)rol in de interactie met leerlingen, aan het stimuleren van het geven van feedback op elkaars werk, of hoe het geven van een eindpresentatie kan worden verbeterd.

In de eerste week staat 'de tsjetsessie' centraal (voor lezers die het Fries niet machtig zijn: 'tsjetten' is hetzelfde als chatten). Leerlingen maken een plan voor een gezamenlijk uit te voeren onderzoekje. Allereerst bespreken ze het thema in een kringgesprek. Dat gesprek heeft een open en brainstormend karakter. De leerkracht probeert al een soort perspectief te bieden door doelen, procedures en mogelijkheden onder de aandacht van de leerlingen te brengen. Daarna gaan de leerlingen een eigen plan uitwerken. Op dat plan wordt steeds door verschillende leerlingen gereageerd. Al denkend, pratend en schrijvend komen de leerlingen tot een plan. Dat plan heeft eerst een individueel karakter, omdat we hebben gemerkt dat op die manier alle leerlingen een zichtbare bijdrage leveren aan het plan, maar aan het einde van de week is het uitgewerkt tot een groepsplan, waarmee de leerlingen gezamenlijk aan de slag kunnen.

In de tweede week voeren de leerlingen het plan uit. Ze gaan op zoek naar informatie in boeken en internetteksten, maar zoeken bijvoorbeeld ook contact met deskundigen. Ze maken zelf afspraken, ontwikkelen interviews, schrijven brieven, telefoneren, et cetera. De bedoeling is dat de wereld de school binnenkomt en dat de leerlingen de wereld intrekken. Iedere dag wordt een kort groepsverslag vastgelegd in het zogenaamde 'project portfolio', dat aan de leerkracht en de andere groepjes leerlingen wordt gepresenteerd.

In de derde week wordt de periode van verzamelen afgerond en worden de notities, zoals ze steeds in het portfolio zijn vastgelegd, omgebouwd naar een eindproduct en/of een eindpresentatie. De leerlingen bepalen in principe zelf hoe ze het eindproduct willen

vormgeven. De presentatie is een gebeurtenis voor alle leerlingen van de school, hun ouders en andere belangstellenden.

Uit onder andere de observaties blijkt dat de leerlingen over het algemeen gemotiveerd en actief aan het werk zijn. Een valkuil is dat de leerlingen meteen willen starten met produceren en 'vergeten' dat brainstormen, plannen, overleggen en verzamelen belangrijke stappen zijn op weg naar een goed eindresultaat. De rol van de leerkracht is om die fasen voldoende aandacht te geven; het opdelen van het project in verschillende fasen heeft een soort vertragende werking, waardoor er meer tijd is voor bijvoorbeeld gezamenlijke reflectie. De leerkracht maakt daar waar mogelijk de leerlingen bewust van (het belang van) al het taalgebruik tijdens het project, zoals denken, praten en gesprekken voeren, lezen en schrijven. Dat bewust maken is van groot belang, omdat daarmee de rol van het taalgebruik voor de leerlingen als het ware zichtbaar wordt. Er ontstaat – naar we verwachten – door de gezamenlijke reflectie van leerlingen en leerkracht een sterke relatie tussen taalgebruik als basis om taal te leren en om gezamenlijk kennis op te bouwen. Als de leerkracht veel nadruk legt op het belang van het samen delen van alle informatie voor het uitwerken van de onderzoeksvraag, leren de kinderen steeds beter om te werken aan een gezamenlijk product (dat is 'knowledge building').

Door het werken met projecten doet de leerkracht ervaring op met een manier van werken waar leren, taal leren en taal gebruiken samen komen. Ze durft de methode los te laten en leerlingen de ruimte te geven om zelf onderzoeksvragen te bedenken en een plan te maken. In iedere fase van het project maakt ze afwegingen, bijvoorbeeld in hoeverre het nodig is om processen in de klas, of in bepaalde groepjes bij te sturen.

Een voorbeeld uit de onderbouw[a17]
Door ieder project met het team voor te bereiden en te evalueren, hebben de leerkrachten steeds meer greep gekregen op de wijze waarop een gevarieerde (taal)didactiek ook in de reguliere lessen een plek kan krijgen. Ze blijken steeds beter in staat te zijn om instructie te geven op de momenten dat dit noodzakelijk wordt geacht en die momenten worden afgewisseld met het geven van ruimte voor interactie en samenwerkend leren. Ze zijn dan niet alleen gericht op het doel van een (methodische) activiteit, maar durven daarvan af te wijken, omdat ze werken vanuit een perspectief op de langere termijn met betrekking tot de taal- en begripsontwikkeling van de leerlingen.

In de groepen 1, 2 en 3 begint de dag met de kring. Er wordt een liedje gezongen, de namen van alle leerlingen worden door het hulpje 'voorgelezen', de dag en de datum worden genoemd.
Het is net voorjaarsvakantie geweest en het blijkt dat een van de leerlingen in de vakantie met een quad de sloot is ingereden. De jongen krijgt de tijd om zijn verhaal te vertellen en ook de groep mag vrijuit reageren. Vervolgens wordt door de leerkracht het punt dat zoiets "echt heel gevaarlijk is", opgepakt en wordt dat aspect van het avontuur kort belicht.
Na deze korte kringactiviteit heeft de leerkracht ongeveer vijf minuten nodig om de leerlingen van groep 1 en 2 aan het werk te zetten. Ze geeft daarom aan groep 3 in het kader van een

taalleesles een startopdracht, waarin de leerlingen in tweetallen op 'posters' zoveel mogelijk woorden met de letter /a/ moeten opschrijven. De leerlingen werken zelfstandig en snel, want de ‘posters’ worden enthousiast volgeschreven. Wanneer de juf bij groep 3 aanschuift, krijgen de leerlingen allereerst een compliment voor wat ze in zo’n korte tijd hebben bedacht. De woorden die op de posters staan worden aan elkaar voorgelezen en er wordt gereflecteerd op zowel de betekenis als de schrijfwijze. Onder leiding van de juf komen de leerlingen al pratend tot de ontdekking dat woorden als /ja/ en /ka-de/ maar met één /a/ worden geschreven.

Tijdens de observatie wordt duidelijk dat de leerkracht heeft geleerd om niet alleen gesloten, de zogenaamde ‘known-answerquestions’ (Mehan, 1979), maar ook meer open vragen te stellen. Dat zijn de ‘information seekingquestions’, waardoor leerlingen veel meer de kans krijgen om uitgebreid te vertellen wat ze bedoelen.
Door een eenvoudige werkvorm aan het begin van de taalleesles, waarin de leerlingen al denkend en pratend samen mogen werken aan een lijst met woorden, is op een natuurlijke manier een switch gemaakt van taal leren als een vorm van individuele kennisoverdracht naar taal leren als een vorm van participatie en gezamenlijke kennisconstructie. Er wordt de leerlingen de mogelijkheid geboden om te overleggen, ze verkennen samen de opdracht en krijgen daardoor sneller greep op de bedoeling en werken in principe gezamenlijk aan een product. Wanneer de leerkracht de methode had gevolgd, dan zou de les zijn begonnen met een voorleesverhaal, gevolgd door een aantal vragen om het begrip te controleren en zou de les zijn afgesloten met een individuele verwerking. Te vaak had de leerkracht al geconstateerd dat dergelijke lessen onvoldoende aansluiten bij de leerlingen van deze school. Het te strak hanteren van de methode betekende vooral energie steken in het proberen om te gaan met de grote verschillen tussen de leerlingen en de leerkracht moest vrijwel voortdurend aanwezig zijn om de leerlingen als het ware naar de doelstelling van de methode te trekken. Nu zijn de leerlingen actiever, meer betrokken en in een context van samen denken en werken vallen de onderlinge verschillen nog wel op, maar ze staan het succesvol werken in deze activiteit niet in de weg. Er is één tweetal dat gezamenlijk woorden heeft bedacht en zodra er overeenstemming is, wordt het woord door één kind opgeschreven. Zo ontstaat een gezamenlijk product. Bij een ander tweetal worden de verzonnen woorden wel tegen elkaar uitgesproken, maar verwerken ze de opdracht door ieder een eigen woordlijst te maken.
Doordat de leerkracht minder sturend optreedt en daardoor wat afstand kan nemen van de les, is ze in staat om nauwkeurig te observeren op welke wijze de verschillende leerlingen functioneren in de groep. In een les van hoogstens 20 minuten is sprake van interactie, van (samen) schrijven en samen lezen, met taalbeschouwing als een logisch onderdeel.
Een belangrijke ontwikkeling in de onderbouw is geweest dat de leerkracht nu zelf keuzes durft te maken en dat het werken met een groep 3 in een combinatie met de groepen 1 en 2 niet meer wordt geproblematiseerd. In de eerste jaren van de interventie stond namelijk meestal de problematiek van het werken met kleine en zeer heterogene groepen centraal, nu wordt er vooral van de kracht van de kleine school gesproken.

Een voorbeeld uit de middenbouw[a18]

De leerkracht uit de middenbouw (groep 4 en 5) is iemand die werkt vanuit sterk pedagogische motieven. De klas is dankzij haar inspanningen een zeer hechte groep. De leerlingen dragen gezamenlijk verantwoordelijkheid voor al het reilen en zeilen in de klas.

Ze start deze keer met een aardrijkskundeles over 'de plattegrond' in groep 5. Groep 4 is zelfstandig aan het werk.
In het inleidende gesprek tussen de leerkracht en de groep is ruim de tijd voor het ophalen van de voorkennis. Ze zorgt er voor dat alle leerlingen de kans krijgen om iets over het onderwerp te vertellen. Dan introduceert ze de begrippen die in de les centraal staan: legenda, plattegrond en coördinaten. Dat zijn termen die bij een paar leerlingen wel een bel doen rinkelen, maar het is duidelijk dat deze termen niet tot hun dagelijks taalgebruik horen.
De leerkracht kiest er voor om de relatief lange leestekst hardop denkend voor te lezen. Ze stopt af en toe om haar gedachten over de tekst onder woorden te brengen. Het valt op dat de leerlingen allemaal mee lezen, mee kijken en mee doen en op die manier de tekst leren doorgronden. Wanneer de leerkracht bijvoorbeeld nadrukkelijk haar aandacht vanuit de tekst richt op plattegrond a, of kaart b, zie ik dat de leerlingen haar volgen. Na het lezen van de tekst krijgen de leerlingen de opdracht om de tekst nog een keer als groepje te lezen en de bijbehorende verwerkingsopdracht gezamenlijk uit te voeren.
De leerkracht gaat tijdens die verwerking naar de leerlingen van groep 4. Onder leiding van 'de voorzitter' (die rol vervullen de leerlingen bij toerbeurt) werken de leerlingen van groep 5 samen aan dezelfde opdracht. Als er iets niet helemaal duidelijk is, overleggen ze even, of lopen ze naar elkaar toe en wijzen aan wat er precies wordt bedoeld. Ze gaan pas verder als iedereen klaar is en spreken in termen van "zullen we nu…". De voorzitter, maar ook de andere leerlingen stellen elkaar vragen en zijn in staat om elkaars bijdragen kritisch te bespreken:
"Nee, dat is niet het zwembad, want het is geen gebouw. Volgens mij is het de vijver" en~~:~~
~~———~~"Daar staan allemaal parasollen, dus dat is dan niet de receptie".
De leerlingen gaan zo op in hun werk dat ze helemaal geen last hebben van een vrij luidruchtige activiteit in de andere groep en als de leerkracht bij het groepje aanschuift, gaan ze gewoon door met hun werk. Op een gegeven moment grijpt de leerkracht in, omdat ze constateert dat ondanks de goede samenwerking een bepaalde opdracht niet goed is gemaakt. De leerkracht wijst de leerlingen op het feit dat ze bepaalde informatie uit de opdracht hebben genegeerd.
In de nabespreking reflecteren de leerlingen samen met de juf op hun werk.

De integratie van een nieuwe (taal)didactiek in bestaande opvattingen leidt op iedere school en bij iedere leerkracht tot een andere vorm van betrokkenheid bij het proces van verbeteren, en daardoor tot andere resultaten. In de onderbouw van deze school is met name het hardnekkige geloof in een eenzijdige didactiek van instructie ingewisseld voor een didactiek van variatie en samenhang. De leerkracht van de middenbouw leek in het begin van de interventieperiode de ontwikkelingen vooral vanaf de zijlijn te volgen. Wellicht was ze door de druk van het tegelijkertijd moeten werken aan opbrengsten en het verbeteren van het (taal)onderwijs in de breedste zin van het woord nog niet in staat tot de gewenste vertaalslag naar de eigen groep. Aan het einde van de interventieperiode kan worden gesteld dat het haar

goed is gelukt om inhoudelijk vorm te geven aan zowel projecten die de school organiseert, als aan het hanteren van een gevarieerde didactiek bij lessen op het gebied van taal en leren. Zo maakt ze bij ieder nieuw onderwerp gebruik van de vier V's (voorkennis gebruiken, voorspellen, visualiseren en jezelf en anderen vragen stellen), zoals die door Filipiak op verschillende plaatsen is beschreven. Ook het lezen met begrip is nu geen individuele (technische) aangelegenheid meer; het vindt nu vooral plaats via 'hardop denkend voorlezen' (Filipiak, 2006) en het gezamenlijk doorgronden van teksten. In deze klas is het gesprek tussen leerlingen onderling en tussen de leerkracht en leerlingen de spil van het leren geworden (zie Damhuis, 2008 en Sytema e.a., 2010).

Taalgebruik als basis

In het onderzoeks- en interventieproject *'Ruimte voor leren'* vormt een combinatie van drie typen leertheorieën de basis voor een praktijktheorie van goed (taal)onderwijs. Daarmee heb ik, samen met de onderzoeksscholen, geprobeerd de vaak abstracte ideeën over leren te vertalen naar de huidige onderwijspraktijk en daarmee beoogde veranderingen in het taalgedrag van leerkrachten en leerlingen te bewerkstelligen. Een belangrijke bevinding uit mijn onderzoek is, dat er ook omgekeerd geredeneerd kan worden, namelijk dat de kleinste en meest concrete details uit de onderwijspraktijk de basis vormen voor al het schoolse leren. Door in het onderzoek, maar ook in de begeleiding van leerkrachten 'het taalgebruik' als uitgangspunt van veranderingen te nemen ontstaat een krachtig instrument voor het beïnvloeden van veranderingen in de onderwijspraktijk. Ik zal dit aan de hand van het volgende voorbeeld toelichten.

In de onderbouw begon de kring vanuit een duidelijk herkenbare IRF-structuur. Dat wil zeggen dat de leerkracht het initiatief neemt (I), door een vraag te stellen. Een leerling, die de beurt krijgt, geeft een antwoord (Respons), waarna de leerkracht feedback geeft op dat antwoord, of het antwoord evalueert (F).

Leerkracht:	"Welke dag is het dan overmorgen?"
Leerling:	"Vrijdag"
Leerkracht (F):	"Nee, dat is morgen"
Leerling (herstelt het antwoord):	"Dan is het zaterdag".
Leerkracht (F):	"OK"

In dit gesprek komt het paradigma van de kennisoverdracht nadrukkelijk naar voren. Dergelijke gesprekken verlopen via een vast patroon en het gevaar is dat leerlingen niet hun begrip hoeven te demonstreren, maar dat ze kennis kunnen claimen door alleen maar ja of nee te zeggen, door geprefereerde antwoorden te geven in plaats van hun echte, eigen antwoord. Leerlingen kunnen zelfs redelijk onopgemerkt 'besluiten' om maar helemaal niet meer te antwoorden op bepaalde vragen van de leerkracht. De leerkracht geeft de beurt namelijk toch wel aan een ander kind, of hij geeft na een paar seconden zelf het antwoord (MacBeth, 2009). Berenst, Kwant en De Glopper (2007) laten zien dat leerlingen al vanaf heel jonge leeftijd leren hoe ze moeten reageren op vragen van de leerkracht die het juiste antwoord al

projecteren. Ze leren dan vooral te participeren in de ‘educational discourse’ (het taalgebruik van de school), maar die participatie leidt niet automatisch tot het leren van een ‘educated discourse’ (het taalgebruik dat nodig is voor begripsvorming en kennisconstructie).

Veranderingen in de vaak vaste patronen van klasseninteractie blijken van grote invloed op de mogelijkheden voor en de kwaliteit van het leren. Al eerder is in publicaties de relevantie van het gebruik van een zogenaamd conversatie-analytisch kader voor het leren besproken (Berenst, 2009).
Door in de interventie op de onderzoeksscholen de gesprekken met en tussen de leerlingen centraal te stellen, bleken de leerkrachten steeds beter in staat te zijn om naast de typisch schoolse ‘known-answersquestions’, gebruik te maken van de ‘information seekingquestions’. Tijdens de projecten, maar ook in de gewone lessen is sprake van interactie waarin de strakke IRF-structuur doorbroken wordt. De (voor)kennis van leerlingen kan door die andere manier van interactie (‘dialogic teaching’ en ‘scaffolding’) veel nadrukkelijker worden benut, waardoor effecten mogen worden verwacht op het taal leren en op het algemene leren. Open vragen, doorvragen en aanmoedigen om vanuit verschillende invalshoeken een antwoord te geven, vormen de basis van een meer op participatie gerichte leersituatie. In die situaties wordt bijvoorbeeld dankzij de inbreng van de leerkracht de voorkennis van de leerling gewaardeerd en door een passende uitbreiding wordt een vorm van ‘scaffolding’ gerealiseerd binnen de zone van de naaste ontwikkeling. Dit steekt heel nauw: in een te vast IRF-patroon wordt op een zeker moment niet meer, of onvoldoende geleerd, maar het is tegelijkertijd zo dat wanneer alleen maar ruimte wordt gegeven aan uitingen van een kind ook geen sprake van leren kan zijn. De interventie van de leerkracht en met name de manier waarop dat gebeurt, is essentieel voor de begripsvorming.

Op de school die in dit artikel werd beschreven, valt op dat samenwerking tussen de leerlingen van een behoorlijk niveau is. Samen werken is niet meer alleen een werkvorm, maar veel meer een houding geworden. De leerlingen wachten op elkaar, spreken in termen van ‘we’ en af en toe geven vragen die de leerlingen aan elkaar stellen, aanleiding tot vormen van redeneren of argumenteren. Op die momenten krijgt de interactie het niveau van ‘exploratory talk’ (Mercer&Hodgkinson, 2008). Deze vorm van interactie moet worden gezien als de hoogste vorm van peerinteractie, waar leerlingen in staat zijn om zelf door te vragen, te redeneren en te argumenteren, met als resultaat dat via gezamenlijke kennisconstructie bestaande concepten worden verdiept of zelfs herzien.

Tot besluit

Terugkijkend op de bevindingen tot nu toe op de onderzoeksscholen, is het in eerste instantie voor leerkrachten een spannende onderneming om zonder voorbereiding (in termen van activiteiten) een project in de groep op te starten. Toch blijkt het ze vrij gemakkelijk te lukken. Ook lukt het leerkrachten naar verloop van tijd steeds beter om de domeinen van het taalonderwijs op een samenhangende wijze te integreren in de projecten. In die tweede cyclus gaat het in feite meer om het inrichten van een rijke taalleeromgeving en om de bewustwording dat taalonderwijs een functionele plek kan krijgen in al het leren.

Greep krijgen op wat precies wordt bedoeld met ‘de rol van taalgebruik bij het leren’ en hoe vorm te geven aan de stelling dat ‘de kwaliteit van interactie’ van doorslaggevende betekenis is voor het leren van de kinderen, heeft de meeste moeite gekost. Het veranderen van de leeromgeving leidt niet automatisch tot een andere en meer gevarieerde didactiek. Met name het verhogen van de kwaliteit van de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen onderling, is niet eenvoudig. Door videofragmenten te bekijken en door in de teamvergadering vanuit concrete voorbeelden uit observaties steeds opnieuw de rol van taalgebruik centraal te stellen, werken leerkrachten aan de kwaliteit van die interactie. Uit de ervaringen tot nu toe blijkt dat ze daar steeds beter in slagen.

Een kernwaarde in de interventie en daarmee gepaard gaande ontwikkeling op alle betrokken onderzoeksscholen schuilt in het besef dat de leerkracht als professional moet worden benaderd en dat de leerkracht uiteindelijk zelf de keuze moet maken wat er voor zijn groep op dit moment het beste werkt.
Met de ontwikkeling van het referentiekader taal en de uitwerkingen die daarvan momenteel voor het basisonderwijs zijn en worden gemaakt, lijkt een weg te zijn ingeslagen die het mogelijk maakt voor scholen om op gevarieerde wijze aandacht te besteden aan alle aspecten van de taalontwikkeling. Door de verschillende theorieën over leren te verbinden en ze te koppelen aan bevindingen uit de conversatie-analyse is het mogelijk een werkbaar kader te creëren voor het algemene leren en voor goed taalonderwijs.

Albert Walsweer is senior trainer adviseur bij het ECNO (onderdeel van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden). Hij is lid van de kenniskring van het lectoraat Taalgebruik & leren *(lector dr. Jan Berenst) en is bezig met een promotieonderzoek ‘Ruimte voor leren’ (RUG).*

Literatuur

Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos.

Barnes, D. (1992). *From communication to curriculum*. Portsmouth: Boynton/Cook-Heinemann.

Berenst, J., Kwant, A. & Glopper, K. de (2007). Leerzame gesprekken? Interacties met kleuters tijdens voorleessessies. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 78, 85-94.

Berenst, J. (2009). Dialogisch leren: een uitdaging voor gespreksanalytisch onderzoek. In: A. Backus et al. *Artikelen van de Zesde Anéla-conferentie*. Delft: Eburon, 22-31.

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bruner, J. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.

Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Utrecht: Marnix Academie.

Filipiak, P. (2006). De didactiek van het hardop denkend (voor)lezen. *JSW*, jaargang 90.

Macbeth, D. (2009). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics.*

Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners.* Clevedon: MultilingualMatters.

Mercer, N. & S. Hodgkinson (2008). *Exploring talk in school*. London: SAGE.

Sawyer, R.K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwarz, B.B., Dreyfus, T. &Hershkowitz, R. (2009). *Transformation of knowledge through classroom interaction*. London: Routledge.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

Walsweer, A. (2009). Ruimte voor leren. Kennisconstructie en samenhangend taalonderwijs op kleine Friese plattelandsscholen. In: A. Backus et al. *Artikelen van de Zesde Anéla-conferentie*. Delft: Eburon, 396-406.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Een eindtoets Taal voor de pabo
Verslag van de miniconferentie 'Taal meten' over implementatie en toetsing van de kennisbasis Nederlands

Op13 januari 2011 is op initiatief van Lopon² een miniconferentie georganiseerd in samenwerking met het LOBO (overleg pabo directies). De aanwezigen zijn geïnformeerd over de implementatie van de kennisbasis Nederlands en de landelijke eindtoets die in aantocht is. Circa 60 opleiders waren aanwezig op deze miniconferentie, zowel leden als andere belangstellenden

Auteurs: Nanke Dokter en Mathilde van Vliet

Na het welkom van Nanke Dokter (voorzitter Lopon²) die benadrukte dat Lopon² staat voor samen werken aan de kwaliteit van het taalonderwijs, krijgen achtereenvolgens Jan Haan (Fontys hogescholen), Anneli Schaufeli (Hogeschool Arnhem Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands) en Harry Paus (SLO) het woord[17].
Jan Haan is projectleider binnen het project 'Werken aan kwaliteit' en verantwoordelijk voor zowel het ontwikkelen van de toetsen voor Taal en Rekenen als voor het tot stand komen van de kennisbases voor de overige vakken op de pabo. De kennisbases van de andere vakken voor de Pabo zijn inmiddels gereed en werden op 27 januari 2011 aangeboden aan het LOBO. Nu staat de implementatie ervan op de agenda. Bij de implementatie van de kennisbases Nederlands en Rekenen-wiskunde hoort ook een landelijke eindtoets. Jan Haan vertelt dat de redactiegroepen hier nu hard aan werken. Op de vraag hoe deze toets tot stand komt, antwoordt Jan Haan dat de Eindtoets Kennisbasis Nederlandse Taal voor de pabo weliswaar in een breed overleg tot stand is gekomen, echter niet via een democratisch proces waarbij alle opleiders zijn betrokken. Het onderwerp van de toetsing, de Kennisbasis Nederlands, is wel in samenwerking met het veld tot stand gekomen. Jan Haan schetst het kader: Het gaat om een verplichte digitale toets die bestaat uit 120 digitale gesloten vragen. De toets mag bij een onvoldoende resultaat twee maal worden herkanst. De toets is verplicht voor alle studentencohorten vanaf september 2011 en wordt op tevoren vastgestelde momenten afgenomen. Pabo's mogen zelf het moment van aanbieden kiezen, echter: te vroeg inzetten betekent wellicht een kans verspelen.
Wat op dit moment (nog) niet mogelijk is, is het plaats- en tijdonafhankelijk afnemen van de toets. Ook kan de toets nog niet ontwikkelingsgericht (als voortgangstoets) worden ingezet. Daarvoor zijn immers veel meer vragen nodig, dan er op dit moment beschikbaar zijn.
Eind maart worden er op een negental locaties pretesten uitgevoerd door verschillende groepen studenten, door docenten en door leerkrachten in het werkveld. Het doel is de volgende drie vragen te beantwoorden: werkt het systeem goed, is de moeilijkheidsgraad adequaat en zijn de toetsen en toetsvragen valide?
Op de vraag wie het toetsbeleid bepaalt, antwoordt Jan Haan: "Er is hierover overleg tussen

[17] De powerpointpresentaties en de toetsmatrijs die horen bij deze voordrachten zijn te vinden op de website www.lopon2.net

de pabo-directeuren. Men wil naar analogie met het voortgezet onderwijs een CVE (Centraal College Examens) instellen".
De discussie in de zaal richt zich vervolgens vooral op het proces. Men uit zijn onvrede over aspecten als niet weten waar men zijn stem kan laten horen, de lange radiostilte en het niet formatief kunnen inzetten van de toets. Bovendien komt duidelijk de angst naar voren dat de toets switchgedrag van studenten tussen pabo's zal bevorderen en spreekt men bezorgdheid uit over het feit dat straks studenten aan het einde van hun derde jaar van de opleiding gestuurd kunnen worden.
Het antwoord van Jan Haan op het verzoek om voorbeeldvragen is: "Het ontwikkelen van vragen is een moeizaam proces: het is moeilijk om de gelijkwaardigheid van toetsen te waarborgen. De pabo's krijgen de toetsmatrijs op basis waarvan zij zelf toetsen zouden kunnen ontwikkelen, echter niet de vragen zelf.~~"~~"
Na Jan Haan komt Anneli Schaufeli aan het woord. Zij is voorzitter van de toetsredactiegroep en geeft vanuit die rol informatie over de inhoud van de eindtoets. Ze vertelt dat de redactiegroep insteekt op het maken van een toets die weliswaar iets vraagt van de studenten maar door de gemiddelde student gehaald kan worden. Vervolgens schetst ze het proces dat is doorgemaakt. In de toetsopdracht was in eerste instantie sprake van een taalvaardigheidstoets. Uitgangspunten voor het ontwikkelen daarvan waren: Referentieniveau 4F uit het rapport Meijerink (Expertgroep doorlopende leerlijnen 2008) en de publicatie *Dertien doelen in een dozijn* van SLO/NTU. Deze toets bevatte bijvoorbeeld vragen bij een vaktekst (begrijpend lezen) of bij een videofragment van oudergesprekken. Een dergelijke taalvaardigheidstoets zou naar verwachting voor de gemiddelde ~~Havist~~ havist nauwelijks een probleem opleveren. Vanuit LOBO ontstond daarom een nieuwe opdracht~~-~~, namelijk om een toets te ontwikkelen waaraan de kennisbasis (Van der Leeuw e.a. 2009, Kennisplatform Taaldidactiek PO) ten grondslag ligt. Met deze opdracht is de toetsgroep opnieuw aan de slag gegaan. Deze kennis toets zal nu bestaan uit 120 vragen en moet in 2 uur te maken zijn. Deze 120 vragen zijn opgedeeld in 4 blokken. Getoetst wordt kennis over: mondelinge taalontwikkeling, schriftelijke taalontwikkeling, begrijpend lezen en schrijven en taalkunde. De vragen hebben betrekking op kennis over het Nederlands en over taalleerprocessen. Anneli Schaufeli benadrukt dat in de toetsopdracht expliciet genoemd staat dat er geen taaldidactische kennis bevraagd mag worden. De toetsing daarvan blijft aan de instellingen zelf voorbehouden. Tot slot laat ze een set met de allereerste voorbeeldvragen zien (met opzet deze, om de goede niet prijs te geven). Het betreft hier dus ook een aantal afgekeurde vragen, die echter wel een beeld geven van de aard van de vragen en van hoe de toets eruit gaat zien.
Vervolgens reageren Jan Haan en Anneli Schaufeli samen op allerlei vragen, zorgen en suggesties vanuit het publiek.

- De pabodocenten signaleren dat de toets heel veel stof toetst. Men vraagt zich af of een voldoende score per blok niet kan blijven staan tot een volgend toetsmoment. Jan Haan voert aan dat het nadeel daarvan is, dat de studenten dan voor ieder blok een voldoende moeten halen terwijl er nu tussen blokken gecompenseerd kan worden.
- Men vraagt zich af of deelname aan de pre-tests nog mogelijk is. Jan Haan geeft aan dat de pilotlocaties via het LOBO al vastgesteld zijn en dat alleen wanneer er een pilotlocatie afvalt, dit nog mogelijk is.

- Uit de zaal blijkt een sterke behoefte aan voorbereidende/diagnostische toetsen. Jan Haan onderschrijft het belang hiervan maar vertelt dat hier binnen het huidige project (nog) niet aan gewerkt wordt. Op basis van de toetsmatrijs is het mogelijk dat instellingen dergelijke toetsen zelf gaan maken.
- Er komen enkele vragen over het waarborgen van de culturele en talige diversiteit. Jan Haan laat weten dat ~~Hs~~ Hogeschool IPABO (Amsterdam) een van de pre~~s~~testlocaties is en we daarmee zicht krijgen op de scores van studenten van wie Nederlands niet de eerste taal is.
- Over de cesuur kan nog niets gezegd worden. Op basis van pretesten en pilotafnames zal een absolute cesuur worden ingesteld die niet van de uitslagen afhankelijk zal zijn.
- Het publiek wil graag weten welke feedback studenten en opleidingen krijgen na afname van de toets. Hierover zijn nog geen beslissingen genomen.
- Ook vraagt men zich af wat er gebeurt als de pretest faalt. Beide sprekers geven aan dat in het uiterste geval de opdracht teruggegeven wordt.
- Er heerst duidelijk onrust over het aanpassen van bestaande curricula op korte termijn. Anneli Schaufeli maakt duidelijk dat dat alleen op details nodig zal kunnen zijn. Immers, de kennisbasis is bekend. Daarop moet het curriculum worden aangepast.
- Tot slot wordt de vraag gesteld of er overleg is met Rekenen-wiskunde. Jan Haan meldt dat er inderdaad van tijd tot tijd overleg is. Anneli Schaufeli voegt toe dat vanwege het bijstellen van de toetsopdracht voor Nederlands in juni 2010, Rekenen-wiskunde iets verder is in het ontwikkelproces.

Jan Haan geeft ten slotte aan dat voorbeelden van goede vragen altijd bijzonder welkom zijn. Toetsitems die gebruikt kunnen worden, mogen naar hem gestuurd worden. Als laatste suggestie klinkt vanuit de zaal: we zullen meer proactief moeten zijn, we moeten bekijken of we samen een diagnostische toets kunnen maken. Lopon² belooft hier initiatief in te nemen. In de digitale ~~Nieuwsbrief~~ nieuwsbrief die zal verschijnen naar aanleiding van deze dag gaat Lopon² hier verder op in.

Harry Paus krijgt als laatste spreker het woord. Hij is betrokken bij een implementatieproject van de kennisbases taal en rekenen op zeven pabo's. Hij presenteert enkele voorlopige resultaten van deze implementatietrajecten. Daaruit blijkt dat de pabo's blij zijn met de Kennisbasis Nederlands, dat geldt voor zowel de opleiders als voor het management. Er is sprake van een zeer verschillende aanpak op de diverse pabo's. De Kennisbasis Nederlands kan geïntegreerd worden aangeboden in bijvoorbeeld een thematische lijn of in een flankerende vaklijn Nederlands of taaldidactiek. In vergelijking met het vak rekenen is het vak Nederlands meer naar buiten gericht en zoekt het samenwerking met andere vakken.

Harry Paus geeft aan dat dit binnen het curriculum tijdswinst kan opleveren: taal krijgt ook aandacht bij andere vakken en niet alleen binnen de lessen taaldidactiek.

Harry Paus voorspelt dat op opleidingen waar het management het meest betrokken is bij het implementatieproces en dit proces ondersteunt, ook de beste resultaten zullen worden behaald. Hij constateerde dat opleiders een grote werkdruk voelen en dat de landelijke toetsing een knelpunt is.

Volgens Harry Paus geeft de Kennisbasis een kwaliteitsimpuls; de balans gaat weer terug naar vakinhouden en didactiek. ~~De~~ SLO wil onderwijsaanbod ontwikkelen in samenwerking met diverse pabo's. Opleidingen die dit willen, kunnen zich melden bij Harry Paus. En ook

suggesties hierover zijn welkom. Bart van der Leeuw sluit daarop aan door te vertellen dat er een werkboek voor studenten in voorbereiding is (Van der Leeuw en Van den Hauwe) dat de studenten systematisch aan het werk zet met de Kennisbasis. Belangstellenden kunnen zich aanmelden voor de ontvangst van een proefhoofdstuk dit voorjaar.
De dag wordt afgesloten met een korte uitwisseling in groepen. Deze uitwisseling levert opnieuw stof tot discussie. De deelnemers gaan in gesprek over vragen als: Hoe om te gaan met de tijdsdruk? Wanneer kan de toets het beste ingezet worden? Hoe voorkomen we dat studenten alleen gaan leren voor deze toets en vergeten dat ze de kennis moeten toepassen? Hierover kan op het uitwisselingsgedeelte van de website van Lopon² verder gediscussieerd worden door de leden.
Als vereniging kijken we terug op een geslaagde dag. Ons doel: komen tot verbetering van de kwaliteit van ons opleidingsonderwijs lijkt met deze uitwisseling weer een stap dichterbij gekomen.

Nanke Dokter is voorzitter van Lopon² en opleider taal(didactiek) aan de Fontys Pedagogische opleidingen 's-Hertogenbosch.
Mathilde van Vliet voert het secretariaat van Lopon².

Literatuur

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Kennisplatform Taaldidactiek Primair Onderwijs, www.leoned.nl > kennisplatform > kennisplatform taaldidactiek PO.

Leeuw, B. van der, T. Israël, I. Pauw en A. Schaufeli (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*, HBO-raad.

Leeuw, B. van der en J. van den Hauwe (red.) (in voorbereiding). *BijVoorbeeld, Exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool*.Bussum: Coutinho.

Paus, H., R. Rymenans & K. van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen.* Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Zo leer je kinderen (lezen en) spellen!

Hoe leren taalmethodes kinderen spellen? Hoe kan het beter? In dit artikel wordt een spellingdidactiek beschreven waarbij kinderen leren woorden of woorddelen te ordenen in 'mapjes'. Leerlingen en leerkracht reflecteren samen op spelling, zodat er spellingbewustzijn kan ontstaan.

Auteur: José Schraven

Wat is spelling?

Spelling is een technische vaardigheid, waarbij het gaat om het foutloos (leren) schrijven. Spelling is geen logisch geheel, maar bestaat uit een aantal afspraken, die na verloop van tijd ook weer een herziening krijgen. Het doel van het spellingonderwijs is om kinderen te leren woorden om te zetten in correcte schriftbeelden. Deze vaardigheid kent geen enkele speelruimte. Het is goed of fout: aan een boom zitten geen ‘taken’ maar ‘takken' en ‘bomen’ in het bos schrijf je niet als ‘bommen’.

Methodes

In Nederland heeft een taalmethode meestal een aparte spellingleerlijn. De spellingmethode bestaat uit een eigen handleiding, werkboekjes en aanvullende materialen. De meeste methodes hanteren een indeling in *luisterwoorden*, *weetwoorden*, *regelwoorden* en *analogiewoorden*. Daarbinnen valt dan weer een aantal verschillende soorten woorden. Welke soort woorden bij een bepaalde groep hoort, blijkt niet eenduidig te zijn. De ene methode deelt ze anders in dan de andere methode. Bijvoorbeeld: de voorvoegsels staan in de ene methode bij *luisterwoorden* (*Taaljournaal*) en in een andere methode bij *analogiewoorden* (*Taalactief*).

Ordening

Het lees-spellingonderwijs onderscheidt een klankzuivere en niet-klankzuivere periode. Het lees-spellingonderwijs start in de methodes met de klankzuivere periode. De kinderen leren tijdens deze fase woorden te lezen en te schrijven waar alleen maar een eenduidige klanktekenkoppeling bij nodig is. Vervolgens wordt overgegaan naar een fase waarin die eenduidige klanktekenkoppeling niet meer opgaat. Je mag niet meer letterlijk opschrijven wat je hoort. Dat is de niet-klankzuivere periode.
De niet-klankzuivere woorden kunnen geordend worden op overeenkomstige schrijfwijze. In deze periode leren kinderen bijvoorbeeld dat eeuw en ieuw viertekenklanken zijn en wat ze moeten doen om dergelijke woorden goed te kunnen schrijven. Omdat ze de /u/ niet horen, schrijven ze hem ook niet op. Zo hebben we de kinderen opgevoed. Wat je hoort schrijf je op… ~~Deze~~ Ook de niet-klankzuivere periode vraagt om een heldere, ‘sobere’ instructie voor kinderen. ‘Denk bij het schrijven aan de /u/'. Deze instructie moet bovendien voortdurend

herhaald worden.

Hetzelfde geldt voor aai-ooi-oei. Het is een drietekenklank en daar hoort een regel bij om hem goed te schrijven. Dat is ‘je *hoort* een ’j’, MAAR je schrijft een ’i’. Je hoort iets wat je niet mag schrijven of je hoort iets niet wat je wèl moet schrijven. Onduidelijke regels als ‘strooi schrijf je net als 'mooi’, of ‘ik heb hiervoor een regel geleerd en schrijf daarom het woord niet verkeerd’ is allemaal ballast, omdat het kind dan nog niet weet hoe ‘strooi’ geschreven moet worden.
In de praktijk blijkt dat het ordenen van woorden op overeenkomstige schrijfwijze (categorie) en vervolgens aan deze categorie een eenduidige regel of denkwijze koppelen, voor kinderen veel makkelijker en logischer te hanteren is. Kinderen leren de woorden of woorddelen te ordenen en in een ‘mapje’ te plaatsen. De ordening van woorden of woorddelen in een mapje (categorie) is eigenlijk een denksysteem. De leerkracht stelt aan kinderen dan vragen als: ‘"Waar hoort het woord(deel) bij? Hoe moet je denken?"’ Zo leren de kinderen samen met de leerkracht te reflecteren op hun spelling en ontstaat er een spellingbewustzijn. Dat zal echter nooit kunnen zonder goede instructie en inoefening.

Werkboekjes

Een vaardigheid gaat het beste vooruit als de oefening zo dicht mogelijk tegen die vaardigheid aanligt. We zien echter dat leerlingen in de werkboekjes van methodes meestal woordjes moeten invullen die al op die bladzijde staan of een deel van een woord moeten invullen dat boven de oefening staat zoals: ‘ng, ‘nk’, ‘cht’ of ‘gt’ . Dat is overschrijven. Ze leren niet de woorden uit het hoofd op te schrijven, terwijl dat juist het doel van spellingonderwijs is. Daardoor leren de kinderen te weinig actief nadenken en levert dit minder resultaat op.
Een ander nadeel aan de oefeningen in de huidige methodes is dat deze vaak erg geïsoleerd zijn. De eerder aangeleerde categorieën worden zo te weinig herhaald waardoor de informatie weer wegzakt.
De methodes worden veel effectiever als er ook een dagelijks inoefendictee wordt gemaakt met daarin alle aangeleerde categorieën. De methodes oefenen vaak maar een beperkte tijd met een bepaalde categorie. Bij technieken is bekend dat de vaardigheid achteruitgaat als je deze niet meer herhaalt. Dat geldt ook voor eerder aangeleerde categorieën die niet meer herhaald worden. De ervaring leert dat wanneer tijdens de spellingles de ordening en regels telkens hardop verwoord worden (herhaling) het Nederlandse spellingsysteem er beter inslijpt en er een spellingbewustzijn groeit. Door deze dagelijkse herhaling heeft de leerkracht ook een veel beter zicht op de prestaties van de kinderen en kan hij of zij dan ook snel bijsturen.

Opleiding en begeleiding

Voor het geven van een goede instructie en inoefening van spelling is het belangrijk dat leerkrachten gedegen kennis hebben van het spellingsysteem. Hierin speelt de initiële opleiding en ook de onderwijsbegeleiding een belangrijke rol. Dit vraagt ook een goede kennis van opleiders en begeleiders (onderwijsadviseurs). Als je zelf iets niet goed begrijpt, is het moeilijk aan een ander uit te leggen.

Opleiders en onderwijsadviseurs moeten niet te veel aandacht schenken aan allerlei werkvormen, maar in eerste instantie aan de professionele basiskennis van de (toekomstige) leerkracht ten aanzien van de didactiek. Allerlei verhandelingen over dyslexie hebben geen prioriteit. Wel is het belangrijk de (toekomstige) leerkracht duidelijk te maken hoe de opbouw van het Nederlands van makkelijk naar moeilijk er uit ziet. Welke ordening kennen we en hoe geven we daar instructie op? De instructie moet gericht zijn op het voorkomen van fouten, op preventie dus. Deze didactische kennis is onontbeerlijk om onterechte dyslexieverklaringen te voorkomen. Hierbij pleit ik er ook voor om de eerder genoemde indeling in luister- weet- regel- en analogiewoorden te laten vervallen.
Het is ook belangrijk de samenhang tussen lezen en spellen aan (toekomstige) leerkrachten uit te leggen. Kinderen kunnen eerder alle aangeboden woorden lezen dan schrijven. Het is belangrijk dat de student of leerkracht leert dat je bij het lezen de naam van de categorie moet noemen, zodat er een ‘mapje’ met die betreffende woorden aangemaakt wordt. Behalve het leren ontsleutelen van de woorden bij het lezen, gebruikt de leerkracht de naam van de categorie als ‘voorschotbenadering’ voor de spelling. De kinderen leren daarbij ook de categorie in een tekst te herkennen. Op deze manier worden de kinderen al gevoelig gemaakt voor de kenmerken van een categorie. Als de categorie later bij spelling geleerd wordt, hoeft de leerkracht alleen instructie over de schrijfwijze c.q. regel te geven.

Door in de initiële opleiding, bij nascholing en begeleiding veel meer nadruk op de didactiek te leggen, kunnen veel problemen in de dagelijkse lespraktijk voorkomen worden. De leerkrachten krijgen dan een professioneel denkkader om zo kritisch naar methodes, aanvullende materialen en toetsen te kijken en op basis daarvan effectief spellingonderwijs te geven.

José Schraven is gespecialiseerd in lees-spellingonderwijs en auteur van de methodiek Zo leer je kinderen lezen en spellen.

Ben ik veranderd met –d of –t?
Het Taalbureau van het Departement Lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Limburg

Taalwerkplaats, taallounge, taalmaatje, taalcoach, taalloket …dit zijn allemaal benamingen van een of andere 'plek' waar studenten met taalvragen terecht kunnen. Het departement lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Limburg koos voor 'Het Taalbureau (TB)' wat misschien doet denken aan het Politbureau, wat dan weer de afkorting is van Politiek Bureau, het uitvoerende orgaan in de vroegere communistische landen van het Oostblok. Maar zo dictatoriaal is 'Het Taalbureau' niet. In feite gaat het hier ook om twee bureaus, namelijk van Veerle Schuyten en Guido Cajot op Campus Hemelrijk in Hasselt. In hun 'Taalbureau' ondersteunen ze de taalleerprocessen van studenten, professionaliseren ze docenten, ontwikkelen ze workshops en monitoraten en schrijven ze projecten en taaltrajecten uit.

Auteur: Guido Cajot

Op de 'Taalactiedag' van 15 mei 2009 in Antwerpen presenteerde Anne Kerkhoff 'De Taalwerkplaats' van de lerarenopleiding (eerste en tweede graads) in Fontys Tilburg. Aanvankelijk was het de bedoeling om het TB te installeren binnen de lerarenopleiding alleen om enerzijds te werken aan de taalvaardigheden (spreken, luisteren, schrijven, lezen), maar ook aan de professionele taalcompetenties van de leraren zoals deze geformuleerd werden in de '13 doelen in een dozijn' van de Nederlandse Taalunie (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2003). Maar Guido Cajot was voor de helft van zijn opdracht KHLim-taalcoördinator en Veerle Schuyten werd taalondersteuner in het departement Sociaal en Agogisch Werk (SAW). En toen begon de olievlek groter te worden: het bestuur van de hogeschool zette een taalbeleidsstructuur op met taalondersteuners in de zes verschillende KHLim-departementen en aan het TB werd gevraagd om deze structuur op te bouwen en aan te sturen. Voor de financiering wordt er beroep gedaan op het zogenoemde aanmoedigingsfonds[18], dat door de Vlaamse regering is opgericht om het diversiteitsbeleid in het hoger onderwijs te versterken. De eerste concrete realisatie van het TB op hogeschoolniveau was de organisatie van een intensieve cursus taalvaardigheid *Starten met voorsprong*. De instromende studenten van alle KHLim-departementen (ongeveer 2.600) kregen de kans om net voor de start van het academiejaar gedurende een week (elke voormiddag) een stoomcursus *Nederlands in het hoger onderwijs* te volgen. Dit academiejaar schreven ongeveer 150 studenten zich hiervoor in.

[18] De Vlaamse regering voorziet vanaf 2008 door het aanmoedigingsfonds extra middelen om het diversiteitsbeleid in het hoger onderwijs te optimaliseren. Elke instelling bepaalt zelf welke inspanningen zij wil doen om de slaagkansen van kansengroepen te vergroten. In de beheersovereenkomst met de overheid staat dat de instellingen het aan hen toegekende bedrag uit het aanmoedigingsfonds moeten matchen met eenzelfde besteding van eigen middelen.

Maar wat doet het TB concreet? Welke doelgroep kan bij de twee taalondersteuners terecht? Aan welke taalproblemen wordt er met de studenten gewerkt en op welke manier gebeurt deze ondersteuning? Aan de hand van een concreet taaltraject zal duidelijk worden hoe de begeleiding verloopt.

Een veranderingstraject

Kelly B., een student uit de opleiding BaLO(Bachelor Lager Onderwijs), schreef in haar persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) uit hoe zij in de loop van het academiejaar aan haar taalvaardigheid werkte. Haar werkstuk draagt de toepasselijke titel *Ben ik veranderd met –d of –t*.
Haar taalprobleem is erg herkenbaar, namelijk het niet correct spellen van werkwoordsvormen. Zij volgde in de middelbare school het beroeps secundair onderwijs (bso) waarin er binnen het vak PAV (Project Algemene Vakken) aan taalvaardigheden gewerkt werd.

Zelf ben ik nooit sterk in taal en spelling geweest. Tijdens mijn schoolcarrière (lagere school en middelbaar) deed het me ook niets. Ik had nooit gedacht dat mijn taalprobleem in mijn verdere leven een belangrijke hindernis zou kunnen zijn. Dus niet sterk in taal zijn vind ik op zich geen excuus want alles kan je leren! Zoals ik al zei maakte ik als kind geregeld fouten op gebied van het vervoegen van werkwoorden. Eindigen ze nu op –d, –t of –dt?!

Het verhaal van Kelly is niet nieuw en illustreert wat bij heel studenten voorkomt. Hun taalprobleem dragen ze al vele jaren met zich mee en soms wordt hieraan gewerkt of soms helemaal niet. Omdat ze voor eens en voor altijd wilde afrekenen met dit taalprobleem, nam Kelly contact op met het TB en vroeg ze uitdrukkelijk om hulp. Dit is een belangrijk signaal, want als een student deze stap zet, betekent dit dat hij of zij gemotiveerd is en in dat geval is de kans op een succesvolle begeleiding groot. Dat was ook bij Kelly het geval. In het TB is er eerst een intakegesprek waarbij de begeleider het taalprobleem van de student in kaart brengt. Toen bij Kelly duidelijk werd dat dit spelling was, volgde een dictee. Dit was een nulmeting waarbij de uitkomsten als uitgangspunt werden genomen voor later onderzoek. In de eindmeting zou dan blijken of de spelling van Kelly verbeterd was of niet.

Tijdens het maken van het dictee viel het de begeleider al meteen op dat ik steeds dezelfde terugkomende fouten maak. Conclusie die daaruit volgde: ik kende mijn taalregels gewoonweg niet en handelde intuïtief.

Ik vond het zeer nuttig om met hem de nulmeting te bespreken. Ik moest ook telkens uitleggen waarom je het werkwoord op een bepaalde manier schrijft, wat de regel is, … hij stuurde bij waar nodig.

Het begeleiden van een student met een spellingprobleem is op zich vrij gemakkelijk en zeker als dit individueel met de student kan. Kelly kreeg onmiddellijk gepast oefenmateriaal mee,

zowel op papier als digitaal. Binnen de lerarenopleiding werken we met *Software Nederlandse Spelling* (SNS) van Plantyn en Kelly kreeg een login om te kunnen oefenen. Het voordeel van SNS is dat het systeem onmiddellijk feedback geeft aan de student. Ook moest Kelly tekstmateriaal (reflecties, papers, notities) doormailen, zodat de begeleider een beter zicht kreeg op haar spellingvaardigheid in het algemeen.
Gedurende een vijftal sessies van ongeveer een uur werkte de begeleider met Kelly. Ze maakte oefeningen en leerde de spellingregels. Ze kreeg als opdracht een overzicht te maken van de spellingregels op basis van eigen redeneringen en gebaseerd op eenvoudige schema's uit *Spel correct* (uitgave Die Keure).

> 't Taxikofschip – 't sexy fokschaap:
> Als de laatste letter van de stam eindigt op een t, x, k, f, s, c, h, p dan komt in de verleden tijd de uitgang –te/-ten achter de stam te staan.
> Als de laatste letter van de stam niet eindigt op een t, x, k, f, s, c, h, p dan komt in de verleden tijd de uitgang –de/-den achter de stam te staan.
> Vb: snoepen – snoep – ik snoepte: p komt voor in 't taxikofschip dus: -te
> Studeren – studeer – ik studeerde: r komt niet voor in 't taxikofschip dus: -de

Naast deze werkbegeleiding was voor de begeleider vooral de leerbegeleiding belangrijk: reflectie op het eigen handelen speelde hierin een grote rol. Kelly moest meer doen dan alleen werken aan haar spelling; zij moest grondiger onderzoeken waarom zij beter wilde worden in spelling en wat dit dan betekende voor haar als persoon.

> Ik vind het geweldig dat ik ervoor gekozen heb om mij te veranderen op het gebied van spelling, het schrijven van werkwoorden. Het was een heel leerrijke en belangrijke verandering in mijn leven. Ik ben er echt trots op dat ik ondertussen de regeltjes van het spellen van werkwoordsvormen echt kén! Als ik nu teksten lees van andere mensen, valt het mij direct op als er fouten instaan, dat geeft mij een onbeschrijfelijk goed en zeker gevoel. Het is eigenlijk jammer dat ik dat nu pas ontdekt heb! Ik merk dat ik er nu echt als leerkracht sta, ik kan mijn leerlingen tenminste uitleggen hoe je werkwoorden moet spellen, zowel in tegenwoordige tijd, verleden tijd, … ik ben echt trots op mezelf. Er is een last van mijn schouders gevallen.

De individuele begeleiding zoals bij Kelly is erg intensief en tijdrovend. Elke student met een taalprobleem begeleiden is onmogelijk en daarom zal het TB specifieke ondersteuning aanbieden aan groepen en minder aan studenten afzonderlijk.

Van monitoraten…

Contacten met andere hogescholen in Vlaanderen en Nederland leren dat een student werken aan zijn taalvaardigheid niet hoog op de agenda heeft staan. Enerzijds is dat wel te begrijpen, omdat de overgang van het middelbaar naar het hoger onderwijs erg groot is en hij vrijwel onmiddellijk én de nieuwe leerstof moet verwerken én stageoefeningen moet voorbereiden en

uitvoeren. Zijn lesrooster zit propvol en daarnaast nog extra cursussen of begeleiding volgen, is niet haalbaar. Daarom probeert het TB de remediëring te organiseren binnen het normale lesrooster van de verschillende groepen. Zo wordt het spellingmonitoraat ingeroosterd op maandagmorgen.
Binnen de lerarenopleiding basisonderwijs is er in het curriculum het opleidingsonderdeel taalvaardigheid waarbij mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden vooral in het eerste opleidingsjaar geoefend worden. De taalcompetenties van de instromende studenten worden gescreend en gediagnosticeerd aan de hand van verschillende taaltoetsen: een dictee, een motivatietekst schrijven, een uitspraakscreening, een meerkeuzetest met vragen over spelling, tekststructuur, woordenschat en taalproblemen voor NT2-sprekers (lidwoorden, voorzetsels, schooltaalwoorden). Het TB zal zich concentreren op de taalproblemen die zich hier manifesteren; tot de top drie behoren schrijven in academisch Nederlands, begrijpend/studerend lezen en woordenschat. Geregeld komen studenten echter ook langs voor uitspraakoefeningen en expressie, m.b. intonatie.

Zeker voor spelling is extra remediëring nodig: de aanzet gebeurt in de lessen zelf, maar het grote werk moeten de studenten zelfstandig doen. Maar daar wringt vaak het schoentje; de studenten oefenen te weinig, ook al kan iedereen werken met de *Software Nederlandse Spelling* (SNS) en ze hebben intensieve begeleiding nodig. Hiervoor organiseert het TB monitoraten waarbij de verschillende spellingproblemen systematisch aangepakt en geoefend worden. Op basis van een diagnostisch dictee maken twee begeleiders een selectie uit de 320 instromende studenten en stellen zij twee groepen van ongeveer 30 studenten samen. De erg zwakke studenten worden niet toegelaten, maar moeten eerst oefenen met SNS onder begeleiding van hun eigen taaldocent Nederlands. Tussentijds zijn er in het monitoraat opnieuw diagnostische testen en kunnen studenten vrijgesteld worden. De doorverwijzing gebeurt trouwens door de docent Nederlands; de student krijgt het voorstel om het monitoraat te volgen en de begeleiders van het TB noteren de aanwezigheden. De onregelmatige student krijgt geen toegang meer tot het monitoraat.

… en workshops

Naast het spellingmonitoraat organiseert het TB ook workshops, onder andere ‘Nadenken over zinnen’ en ‘Nadenken over woorden’ voor tweedejaarsstudenten. In het eerste opleidingsjaar krijgen de studenten deze leerstof in hun cursus taalvaardigheid, maar in het tweede opleidingsjaar doen zij stage in de 3de [MK19] graad (groep 7 en 8) en zullen zij lessen taalbeschouwing geven. Een extra cursus die gekoppeld is aan de didactische aanpak van deze lessen is daarom hier op zijn plaats.
Daarnaast is er in het laatste opleidingsjaar nog een workshop ‘Academisch schrijven’ waarbij de studenten voorbereid worden op het schrijven van de bachelorpaper. Het TB zal voortdurend soepel inspelen op de taalnoden van studenten en indien nodig bijkomende remediëringssessies organiseren in de loop van het academiejaar.

Van departement lerarenopleiding naar hogeschool-breed

Op vraag van de KHLim-directie wil het TB het werkterrein uitbreiden naar de andere departementen, maar ook daarbuiten. Dit academiejaar kwamen er immers meerdere vragen van onder andere secundaire scholen, maar ook andere hogescholen om een taalbeleid in hun school vorm te geven. Enerzijds is er nood aan ondersteuning om een taalbeleidsvisie uit te schrijven en anderzijds is men op zoek naar remediëringsmateriaal op maat.
Het TB wil daarom in de toekomst werken aan:

- taalopleidingen en communicatietrainingen voor docenten;
- taalondersteuningstrajecten voor studenten;
- consultancy op het vlak van het taalbeleid in hogescholen en secundaire scholen;
- onderzoeksprojecten rond taalonderwijs en –toetsing;
- onderzoekspublicaties en –presentaties;
- wetenschappelijke dienstverlening;
- …

Dit past binnen de opdracht van de hogeschool op het vlak van onderzoek en dienstverlening. Het TB maakt nu reeds deel uit van de KHLim-nascholingscel ‘Quadri’(een kwaliteitskeurmerk dat staat voor QUAlity DRIven) waarin wetenschappelijke en praktische expertise worden samengebracht.

Guido Cajot is docent Nederlands in de Katholieke Hogeschool Limburg, Departement Lerarenopleiding: Bachelor Lager Onderwijs, Campus Hemelrijk.

Literatuur

Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2003). *Dertien doelen in een dozijn. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen.* Nederlandse Taalunie: Den Haag.

Daems, F., & Van der Westen, W. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren, *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100-104). Gent: Academia Press.

De digitale folder: http://edict.khlim.be/taalbureau_folder.pdf

Agenda

Nieuwe datum netwerk van taalspecialisten

De laatste bijeenkomst die plaatsvond op 14 april ging over spelling. Op die dag is ook de tweede bundel Taalspecialisten aan het werk uitgereikt aan de cursisten die dit jaar de Opleiding Taalspecialist hebben afgerond.
De najaarsbijeenkomst van het netwerk zal zijn op donderdag 6 oktober. Mail voor meer informatie en aanmeldingen naar Yvonne Otten: y.otten@slo.nl.

Nieuwe datum netwerk van taalcoördinatoren

Ook voor het netwerk van taalcoördinatoren zijn er elk jaar twee netwerkbijeenkomsten. De voorjaarsbijeenkomst vond plaats op 6 april. Deze bijeenkomst stond in het teken van schrijven. De volgende bijeenkomst is op XXXXX. Mail voor meer informatie en aanmeldingen naar Yvonne Otten: y.otten@slo.nl. Zie voor de digitale nieuwsbrief van het netwerk op www.slo.nl.

Lenteconferentie LOPON²

De Lenteconferentie van NDN (Netwerk Didactiek Nederlands) en LOPON² in samenwerking met CNO UA vindt plaats op vrijdag 13 mei 2011 aan de Universiteit Antwerpen. Thema van de bijeenkomst is taalbeleid in de lerarenopleiding.

Najaarsconferentie LOPON²

De jaarlijkse najaarsbijeenkomst van LOPON² vindt in 2011 plaats op vrijdag 14 oktober in Antwerpen. Thema van de bijeenkomst is cultuureducatie. De gastorganisatoren van deze bijeenkomst, Riet Jeurissen en Mieke Smits, staan garant voor een gedegen programma. Meer informatie volgt in de volgende nieuwsbrief van Lopon².

Opleiding Taalspecialisten opnieuw van start

Eind september 2011 start voor de derde keer de Opleiding Taalspecialisten van de EDventure Academy. Voor meer informatie over de opleiding en het aanvragen van een inschrijfformulier kunt u een mail sturen naar edventure@edventure.nu.

Actuele informatie

www.LOPON2.net
www.edventure.nl
www.slo.nl