

NT2 in Vlaanderen

Taken voor taalvaardigheid

Zowel in Nederland als in Vlaanderen wordt de laatste jaren steeds duidelijker dat onderwijs dat rekening houdt met taalproblemen die anderstalige leerlingen kunnen ondervinden, ook ten goede komt aan andere leerlingen die een grote achterstand hebben op het gebied van taalvaardigheid ten aanzien van de modale leerling. Met andere woorden: NT2-onderwijs wordt niet meer opgevat als onderwijs dat enkel en alleen is gericht op leerlingen die een andere moedertaal hebben dan het Nederlands. In Nederland zijn er mede op grond van die gedachte twee methoden Nederlands ontwikkeld die geschikt zijn voor NT1- en NT2-leerlingen in het voortgezet onderwijs: BVtaal (Kemna 1994) en Instrumentaal (Berlet 1994). In Vlaanderen hebben Bogaert & Goossens Klimop (1992) ontwikkeld.

Daarnaast wordt in Nederland en Vlaanderen steeds meer vooropgesteld dat het NT2-onderwijs gericht moet zijn op de ontwikkeling van de vaardigheid om met schoolse taal en teksten om te kunnen gaan. Die vaardigheid moet dan leiden tot het beter functioneren in het onderwijs (zie ook Schooltaal als struikelblok, Hajer & Meestringa 1995).

In dit artikel beschrijft Greet Goossens, werkzaam bij het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal van de Katholieke Universiteit in Leuven, hoe in Vlaanderen wordt omgegaan met bovengenoemde ontwikkelingen. Zij bespreekt de uitgewerkte taalvaardigheidsaanpak in het voortgezet onderwijs. Zowel het wat als het hoe komen daarbij aan de orde: welke taalvaardigheid wordt van de leerlingen vereist en op welke manier moet die taalvaardigheid dan worden opgebouwd?

In Vlaanderen wordt Nederlands als Tweede Taal (NT2) de laatste jaren niet meer opgevat als onderwijs ingericht voor enkel en alleen leerlingen die een andere moedertaal hebben dan het Nederlands. Het is in de praktijk uit-

gegroeid tot een vorm van onderwijs voor alle leerlingen die een grote achterstand hebben op het gebied van taalvaardigheid ten aanzien van de modale leerling. Het NT2-onderwijs concentreert zich dan ook op het wegwerken van die achterstand. Een uitvoerige bespreking van de argumentatie voor de integratie van NT1- en NT2-onderwijs is te vinden in Jaspert (1996).

Het NT2-onderwijs in Vlaanderen kadert in het Vlaamse Onderwijsvoorrrangsbeleid (OVb) dat in 1991 in werking is getreden om scholen met een zeker percentage migrantenleerlingen (minimum tien procent) de kans te geven aan achterstandsbestrijding en onderwijsstimulering te doen. Voor het secundair of voortgezet onderwijs kreeg het OVb de naam Innovatieproject mee. Het Innovatieproject is in de eerste plaats gericht op de eerste graad van het secundair onderwijs (de twaalf- tot veertienjarigen). Scholen die in het Innovatieproject stappen (in totaal een zestigtal), krijgen een verplichte kennismaking met een aantal domeinen zoals NT2, Intercultureel Onderwijs, Studiebegeleiding, enzovoort, in ruil voor extra lestijden en ondersteuning.

Omdat er in het Vlaamse onderwijs vóór 1991 niet of nauwelijks sprake was van schoolgebonden NT2-initiatieven en er geen schooloverstijgende NT2-projecten liepen, bestond de mogelijkheid om een totaalbeleid voor NT2 uit te stippelen. Het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, door de toenmalige minister van Onderwijs opgericht en ondergebracht bij de Katholieke Universiteit Leuven, kreeg de opdracht dit te coördineren en te ondersteunen door onderzoek, nascholing, materiaalontwikkeling en implementatie.

De doelgroep van het domein NT2 zijn de minder taalvaardige leerlingen binnen de projectscholen. Het gaat hierbij zowel om autochtone leerlingen als allochtone die (het grootste deel van) hun schoolloopbaan in het Nederlands hebben doorlopen. De doelstelling die vooropstaat is de ontwikkeling van de vaardigheid om met de schoolse taal en teksten om te kunnen gaan. Die vaardigheid moet dan leiden tot een beter functioneren in het onderwijs.

De doelstelling van de NT2-werking binnen het Innovatieproject is dus het ontwikkelen

van de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen. Hierbij rijzen onmiddellijk de volgende vragen: op welke manier moeten deze leerlingen taalvaardig gemaakt worden, welk niveau van taalvaardigheid moeten ze uiteindelijk bereiken om goed te kunnen functioneren in het onderwijs en in hoeverre is het de taak van de school om aan die vaardigheid te bouwen?

Ik zal gaandeweg een antwoord op deze vragen proberen te formuleren.

Een wereld van verschil

Kinderen taalvaardigheid laten verwerven is zeker niet alleen het domein van de school. Al vanaf hun eerste levensjaar, als de school nog veraf is, zijn kinderen volop bezig om taal te verwerven. Deze spontane verwerving zorgt ervoor dat kinderen niet als taallose wezens op school aankomen. Op een paar uitzonderingen na kunnen alle kinderen die aan de school beginnen uitdrukking geven aan alles wat ze in hun wereld tot dan toe talig hebben moeten uitdrukken. Maar als ze op school komen, verandert er heel wat. Ze komen als het ware in een nieuwe wereld terecht, een wereld waarin nieuwe, andere dingen tot uitdrukking gebracht moeten worden, waarin de dingen op een andere wijze 'vertaald' moeten worden. Met de taal die ze van thuis uit meebrengen, schieten heel wat leerlingen tekort. Ze beschikken niet over de vaardigheid die nodig is om op school goed te functioneren, om bijvoorbeeld vragen van de leerkracht te begrijpen en er op een adequate wijze op te reageren, of om teksten als die in afbeelding 1 te kunnen begrijpen en er de essentie van te kunnen onthouden en verwoorden.

De kennisboodschappen die in dit soort teksten worden overgebracht hebben een specifiek karakter. Ze zijn zeer abstract, zowel wat de begrippen betreft die erin worden aangebracht als de manier waarop deze begrippen onderling verband houden met elkaar. Het kunnen omgaan met dit soort teksten veronderstelt dus kennis van die begrippen en hun talige etiketten en van die verbanden en de vorm waarin ze in taal worden uitgedrukt.

Verder hebben deze kennisboodschappen ook een heel specifiek doel: de leerlingen moeten niet alleen in staat zijn de begrippen en hun relaties te begrijpen, ze moeten ze ook

Evolutie van het wonen

Door de eeuwen heen kende de woning een enorme evolutie. Dit kwam vooral door de technologische ontwikkelingen.

In de prehistorie was de technische kennis en vaardigheid van de mens erg zwak. De levenssituatie was toen erg hard en de mens moest zich voortdurend verplaatsen om voedsel te vinden. Hij zocht bescherming in natuurlijke schuilplaatsen zoals grotten en holen.

Van zodra de mens gereedschap ging ontwikkelen, kon hij ook natuurlijke materialen gebruiken om een woning te bouwen. Hout, klei en leem waren toen zijn bouwmaterialen.

Doordat de woning groter werd, was het mogelijk er allerlei woonfuncties in te voorzien.

Woningen voor doden en goden werden tot echte kunstvoorwerpen uitgebouwd.

De situering van de woningen ten opzichte van elkaar werd belangrijk. In de klassieke oudheid waren de straten rechtlijnig.

Van natuurlijke materialen werd nadien overgeschakeld op nieuwe bouwmaterialen, zoals gedroogde en gebakken steen.

In de Middeleeuwen verreesen vele nieuwe steden rond burchten en kastelen. In de latere Renaissance keerden elementen uit de Griekse bouwstijl weer.

Afbeelding 1: Fragment uit een handboek technologische opvoeding, eerste jaar secundair onderwijs

kunnen verwoorden en ze moeten ze kunnen gebruiken als basis voor een aantal vaardigheden en voor verdere kennis. Hiertoe is een hoger niveau van cognitieve verwerking vereist: de leerlingen moeten de informatie uit de boodschappen immers kunnen structureren en ordenen, hoofd- en bijzaken scheiden, de informatie vergelijken met andere, reeds beschikbare informatie, enzovoort.

Spijtig genoeg hebben we moeten vaststellen dat een groot deel van de leerlingen dit soort teksten niet aankan, omdat hun kennis van de wereld niet groot genoeg is en omdat ze het schooltaal-Nederlands onvoldoende beheersen.

Als we willen dat leerlingen de school met

MODERN PMS-WERK IS

met U **SAMENWERKEN** en **OVERLEGGEN**

U deskundig adviseren op **OBJECTIEVE** basis

U **PERSOONLIJK** en **VERTROUWELIJK** spreken

VRIJLUVEND en **KOSTELOOS**

Alles moet in het werk gesteld worden om te voorkomen dat een zwaar ongeval zich voordoet bij een industriële activiteit. Maar als het dan toch gebeurt, moet de rampenbestrijding zo goed mogelijk georganiseerd worden. De Provinciegouverneurs hebben daarom rampenplannen voor hulpverlening uitgewerkt voor risicovolle industriële installaties. Die rampenplannen zullen regelmatig uitgetest worden door oefeningen.

De bevolking moet echter weten waarover het gaat.

Deze brochure is een eerste stap in de informatieverstrekking. Tracht nu al de nuttige tips b, het loch gebeurt en elke minuut tell...

EEN DESKUNDIG ADVIES KAN EEN GROTE HULP: ZIJN MAAR IS NOOIT EEN VERPLICHTING.

Individuele begeleiding door een PMS-centrum is een **RECHT**, geen **VERPLICHTING** (BVE 19.12.1991).

Mocht U die individuele begeleiding voor Uw kind of voor U (meerderjarige) **WEIGEREN**, dan gebeurt dit als volgt:

1. U vult een formulier in van "Weigering van individuele PMS-begeleiding" (te verkrijgen op het PMS-centrum of op één van de consultatiekabinetten van het PMS-centrum).
2. U bezorgt het in drievoud aan het PMS-centrum.
3. Uzelf en de school ontvangen elk één hiervan bewijs terug, ondertekend door de PMS-directeur.

Info in het station

- Deze folder bevat slechts enkele van de meest gebruikte verbindingen van en naar Berchem. Er zijn echter nog heel wat meer vlotte verbindingen.
- Achteraan in de folder vindt u enkele prijsvoorbeelden van veelgevraagde bestemmingen.
- Er bestaan echter heel wat meer interessante reismogelijkheden en talrijke voordelen b.v. treinkaarten, 8-Dagtrips, groepsreizen, enz... waarmee met de trein reizen extra voordelig is.
- Ons personeel geeft u hierover graag alle inlichtingen.
- Voor informatie kan u terecht aan de balie van ons inlichtingskantoor te Antwerpen. Dit is geopend: van maandag tot vrijdag van 7.00 tot 22.00 uur, op zaterdag van 8.00 op zon- en feestdagen van 9.00 tot 19.00 uur.
- U kan er eveneens telefonisch INFO bekomen op het nummer: **03/233.39.15**.

ABONNEMENTEN

1) Voordelige jaarabonnements
Met een jaarabonnement bespaart u een halve maand abonnementsgeld en een eventuele prijsverhoging tijdens de betaalde periode. U kan uw factuur ook driemaandelijks of zesmaandelijks vooraf betalen. Met een domiciliëring worden de facturen automatisch betaald. Bij eventuele opzeg wordt uw tegoed teruggestort.

2) Bijkomende aansluitingen
Het abonnements tarief voor een bijkomende aansluiting bedraagt 30% van het hoofdtarief. Informatie en een prijsopgave van de eenmalige aanlegkosten zijn geheel vrijblijvend.

3) Telefonische service
Bijna alle wensen en veranderingen kan u telefonisch regelen. Alleen adreswijzigingen en opzeggingen moet u schriftelijk of persoonlijk melden. In het geval u over een convertor zou beschikken, moet u deze inleveren bij verhuis buiten het Integranverdeelgebied. Bij verhuis naar een woning waar reeds een Integran aansluiting is, mag u de convertor meenemen, maar u moet dit wel melden aan onze diensten.

Waarschuwen Wereld-aids

Geneve.
Reuter.

Op de Wereld-aidsdag hebben medische verzorgers zich gisteren overal ter wereld bedien van de traditioneel geworden oproep tot "veilige seks" en hernieuwde waarschuwingen dat de aidsstijdbom nog steeds tukt, vooral in Azië. Op discussiebijeenkomsten, galavoorstellingen en optochten met kaarsen kwamen activisten met aidspatiënten samen om hun solidariteit tegen de ziekte te tonen. De evenementen varen van wel heel vroege kerstdagen van het jaar tot de Wereld-aidsdag in een komedie-teater in Johannesburg tot een liefdadigheidsdag in een komedie-teater in Moskou. Parijs blonk uit door de ingebruikname van de eerste condoomautomaat op een middelbare school. In China waarschuwt de Arbeidersdagblad dat er voor de bestrijding van de ziekte die in sommige derde-wereldlanden nog steeds wordt gezien als een ziekte van het decadente Westen, strengere wetten moeten komen tegen prostitutie, abortus, seksueel gedrag, drugsverslaving en andere uitwassen van de sar... Op het hoofdkwartier...

Afbeelding 2: Voorbeelden van boodschappen voor de burger

succes doorlopen, dan zullen we ervoor moeten zorgen dat ze wel met dit soort van kennis-overdracht kunnen omgaan.

De taalvaardigheidseisen die de school stelt, zijn niet alleen een voorwaarde om aan het onderwijs te kunnen deelnemen. De school wil de leerlingen ook voorbereiden op het leven in de maatschappij. Om als een volwaardige burger te kunnen functioneren, is een zeker niveau van taalvaardigheid vereist. De maatschappij moet immers de burgers hun rechten en plichten kunnen duidelijk maken en informatie kunnen geven over nieuwe reglementeringen, over politieke en maatschappelijke standpunten. Ze wil ook hulp bieden bij het uitvoeren van taken, of waarschuwen voor mogelijke gevaren.

Hiervoor maakt ze gebruik van tijdschriften, kranten, televisie, informatiebrochures, contracten en overeenkomsten, reclameboodschappen, gebruiksaanwijzingen, enzovoort.

Om gebruik te kunnen maken van informa-

tiekanalen zoals bovenstaande is een vorm van taalvaardigheid vereist die het alledaagse overstijgt. De communicatie in deze situaties verloopt bijna uitsluitend in formele, abstracte standaardtaal, terwijl voor de informele communicatie thuis of op straat het dialect of een andere taal best toereikend en soms zelfs aangewezen zijn.

Als de school of de opleiding mensen kansen wil geven om in die maatschappij een goed geïntegreerde plaats in te nemen, dan zal ze hen daar ook terdege op moeten voorbereiden, onder meer door hun de nodige taalvaardigheid bij te brengen.

Kiezen voor een aanpak

Het werken aan die taalvaardigheid is voor een groot deel de taak van het vak Nederlands. De manier waarop dat gebeurt, hangt af van de wijze waarop men taalonderwijs benadert. Dit taalonderwijs heeft altijd al tussen twee polen gependeld. Ik schets ze hieronder en probeer

er onmiddellijk de voor- en nadelen aan te koppelen. Voor een uitvoerige beschrijving van de twee grote benaderingen van taalonderwijs verwijs ik naar Jaspert (1996).

Het taalonderwijs concentreert zich in veel gevallen hoofdzakelijk op het aanbrengen van het systeem van de taal die moet worden aangeleerd. Nieuwe informatie over bepaalde elementen en regels van dat systeem wordt stapsgewijs overgedragen en de leerders worden aan de hand van oefeningen geholpen bij het combineren en toepassen ervan. In de toepassingsfase moeten de taalleerders in feite niets nieuws meer leren: ze moeten de verworven kennis synthetiseren in een groter gebruiksgeheel. Ik zal dit vanaf hier dan ook *synthetisch taalonderwijs* noemen en baseer mij hiervoor op de door Michael Long en Graham Crookes geïntroduceerde terminologie in verband met de twee basisrichtingen binnen taalonderwijs (Long en Crookes 1992).

Een goed voorbeeld van synthetisch taalonderwijs is het klassieke grammaticaonderwijs: de leerkracht geeft de leerlingen, al dan niet aan de hand van voorbeelden, een aantal nieuwe regels en termen, en de leerlingen oefenen die vervolgens in aan de hand van daarvoor ontworpen oefeningen.

Dit type van taalonderwijs kan succesvol zijn, met name bij gemotiveerde en ervaren taalleerders, die plezier beleven aan het taalleerproces zelf, en die gewoon zijn om met dit soort systeem informatie om te gaan.

Bij een groot aantal taalleerders, waartoe vele minder taalvaardige NT1- en NT2-leerders behoren, blijkt dergelijk taalonderwijs echter heel wat minder vruchten af te werpen. Vaak wordt geprobeerd om hiervoor een oplossing te zoeken door dit type van onderwijs zo communicatief mogelijk op te zetten: de klemtoon komt dan in de eerste plaats op de toepassing van de aangebrachte systeem informatie in reële gebruikssituaties te liggen. Toch zijn hierdoor de problemen niet uit de weg geruimd, want ook in de communicatieve aanpak worden nog altijd bepaalde aspecten van het taalsysteem als uitgangspunt genomen.

Vanuit die vaststelling ging het Steunpunt NT2 op zoek naar een effectievere aanpak van taal-

onderwijs, en kwam terecht bij die vorm van taalonderwijs die de spontane taalverwerving als model en uitgangspunt neemt.

In natuurlijke taalverwervingssituaties leer je taal al doende, door dingen te doen waar je taal bij nodig hebt. De aandacht van de taalleerder is op dat moment gericht op de uit te voeren taak, en niet zozeer op de taal die daarbij wordt gebruikt.

Vertaald naar onderwijs betekent dit dat leerlingen of leerders voortdurend geconfronteerd moeten worden met taken die nieuwe eisen stellen aan hun taalvaardigheid. We spreken dan ook van *taakgericht onderwijs*.

Om die taken succesvol uit te voeren moeten de leerlingen in taal verpakte informatie verwerken die ze nog niet eerder of nog niet op dat niveau verwerkt hebben. Ze moeten hun eigen taalvermogen mobiliseren om te proberen aan de nieuwe uitdaging tegemoet te komen. Wanneer dit vermogen niet voldoende blijkt om het probleem op te lossen, zal hen hulp aangereikt moeten worden om de gestelde taak uit te voeren. De leerlingen worden dan gemotiveerd en geassisteerd om die taken, ondanks hun tekort aan taalvaardigheid, toch tot een goed einde te brengen. Op elke succesvolle uitvoering van een taak volgt dan een soort analyse van de moeilijkheden die ermee gepaard gingen – zowel de talige als de niet talige – en van de stappen die naar een succesvolle oplossing van die problemen hebben geleid. Vandaar dat dit type van onderwijs ook *analytisch taalonderwijs* genoemd wordt (Long en Crookes, 1992).

Door de herhaalde confrontatie met een bepaald type probleem groeit een soort systematisch besef van hoe dat probleem opgelost kan worden. Gaandeweg krijgt die systematisering vastere vorm en kan ze gaan fungeren als onderdeel van het taalvermogen.

Zo zullen leerlingen in een analytische aanpak een brief leren schrijven door eerst geregeld met brieven als leestekst te werken en op een bepaald moment zelf een van die brieven te moeten beantwoorden. In plaats van eerst les te krijgen over de structuur van de brief, gaan ze onmiddellijk aan de slag, gebruik makend van de brieven die ze al hebben gehad en de juiste briefstructuur daaruit destillerend. Rijzen er op dat moment problemen, dan is dat het geschikte moment om daar op in te gaan.

EEN KWESTIE VAN WILLEN Op het Steunpunt NT2 werd dus voor het werken aan taalvaardigheid gekozen voor de hierboven geschetste analytische aanpak. De kans dat met name de minder taalvaardige leerlingen zich betrokken voelen bij een aanpak die vertrekt van het voor hen onbekende, abstracte taalsysteem, is immers niet bijzonder groot. Een aanpak die vertrekt vanuit specifieke taalgebruikssituaties, waarbij leerlingen hun taalvaardigheid verhogen door concrete taken uit te voeren die telkens nieuwe eisen stellen aan hun taalvaardigheid, is veel motiverender en biedt veel meer garanties voor de betrokkenheid van de leerlingen. En het is juist die betrokkenheid die een basisvereiste is om – in dit geval taal – te leren: leren is niet alleen een kwestie van *kunnen* maar evenzeer van *willen*.

OMGAAN MET HETEROGENITEIT Er is echter nog een reden om te kiezen voor een analytische aanpak. Goed onderwijs levert alle individuele leerlingen net die aanvulling op hun taalvaardigheid waar ze op dat ogenblik aan toe zijn. Precies dat is heel moeilijk binnen een synthetische aanpak: de taalelementen of regels die op een bepaald moment worden aangebracht zijn immers voor alle leerlingen dezelfde. De les zal het meest efficiënt verlopen als geen van de leerlingen die elementen of regels al kent, en als bovendien alle leerlingen reeds over de nodige voorkennis beschikken. Men probeert dit onder andere in de hand te houden door groepen met gelijk taalvaardigheidsniveau te vormen. Blijvende homogeniteit is echter een illusie: vroeg of laat heeft men steeds weer te maken met heterogene groepen. Bovendien heeft een ver doorgedreven homogenisering als gevolg dat de taalvaardige leerlingen sneller vooruitgaan dan de niet-taalvaardige, en dat de kloof tussen beide groepen alleen maar groter wordt. In de mate dat allochtone leerlingen de bevolking van die twee groepen uitmaken, zorgt hun taalachtergrond er dus voor dat ze massaal terechtkomen in de zwakke richtingen van het voortgezette onderwijs. En dat is nu net wat men wil voorkomen met het invoeren van het NT2-programma binnen het OVB-beleid.

Bij analytisch onderwijs bestaat taalleren in de eerste plaats uit het verwerken van het taalaanbod dat aan een bepaalde taak gekoppeld

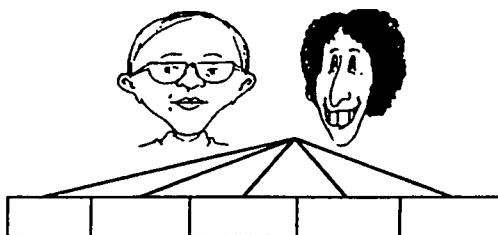
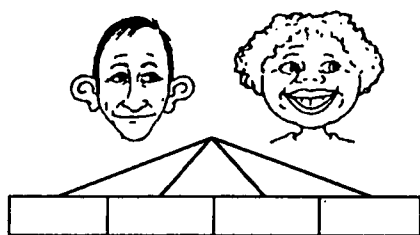
wordt. Hiervoor moet de groep leerlingen niet noodzakelijk homogeen zijn. Een taak kan immers op verschillende niveaus verwerkt worden: elke leerling pikt er die elementen uit die op dat moment aanvullend zijn voor zijn eigen taalvaardigheid. Zo zal de ene leerling het taalaanbod alleen maar in grote lijnen begrijpen en verwerken, een andere leerling zal er daarnaast ook structuur in kunnen aanbrengen en een derde zal de gegeven informatie ook kunnen vergelijken met andere informatiebronnen en er een persoonlijke mening over kunnen vormen.

Concreet: werken met taken

Er zijn dus voldoende argumenten aan te halen om voor een analytische aanpak te kiezen om aan taalvaardigheid te werken in heterogene groepen. Het inbouwen van het natuurlijk taalverwervingsprincipe in het onderwijs is echter geen simpele zaak. Het vereist dat de taken waarmee gewerkt wordt, zeer zorgvuldig geconstrueerd worden. Zij moeten immers niet alleen een opdracht bevatten die de leerling in staat stelt relevante nieuwe elementen te leren, ze moeten de leerling ook motiveren en mogelijkheden tot interactie bieden. Van de leerkrachten vereist een dergelijke aanpak dat ze in staat zijn op te sporen welke leerlingen vastlopen bij het uitvoeren van de taak en dat ze weten hoe ze die leerlingen in moeilijkheden het best kunnen helpen. Het spreekt dan ook voor zichzelf dat de vormgeving van deze didactiek een hele onderneming is.

In wat volgt probeer ik een concrete voorstelling te geven van enkele belangrijke elementen van het analytisch, taakgericht taalvaardigheidsonderwijs en van de criteria waaraan taken moeten voldoen om effectief te zijn. De illustraties hierbij komen uit *Klimop*, een lessenserie taalvaardigheid Nederlands voor de eerste graad van het secundair onderwijs, ontwikkeld op het Steunpunt NT2 in het kader van het OVB.

BETROKKENHEID DOET WONDEREN De eerste vereiste om de taakgerichte aanpak te doen slagen is dat de leerlingen zich betrokken voelen bij de les. De leerlingen moeten dan ook voldoende geïnteresseerd zijn om



Peter



Floor



Jo



Bart



Gert



Sofie



Sara



Frank



Miek

Familiegelijkenissen

DOELSTELLING

Spreken: het formuleren en beargumenteren van redenen en gedetailleerde beschrijvingen.

OPDRACHT

Puzzel de families weer bijeen.

Bekijk de portretten van de ouders aandachtig: het zijn mijnheer en mevrouw Jansens-Reusens (1) en mijnheer en mevrouw Peeters-Willems (2). Het eerste paar heeft vier kinderen, het tweede vijf.

Als je goed kijkt wie op wie gelijkt, kun je precies uitmaken wie de kinderen zijn die bij (1) horen en wie de kinderen die bij (2) horen. Zo kun je dan de twee verschillende families terug samenstellen. Schrijf de namen van de kinderen in de voorziene vakjes.

Leg telkens uit op welke gelijkenissen (en verschillen) je je keuze baseert.

Afbeelding 3: Taalaanbod als middel om een probleem op te lossen

aan een taak te beginnen. Daarom moeten taken zo ontworpen worden dat het taalaanbod verwerkt in de taak geen doel op zich is, maar een middel om iets te bereiken, om een bepaalde handeling uit te voeren of een oplossing te zoeken voor een bepaald probleem, zoals in het voorbeeld hierboven.

Verder moet ervoor gezorgd worden dat de

taken zo worden opgezet dat ze tot een concreet resultaat leiden, zodat de leerlingen er met een welbepaald doel voor ogen aan kunnen beginnen. Zo is het belangrijk dat de opdrachten bij teksten niet enkel bestaan uit het lezen en begrijpen van de tekst in kwestie, maar dat het lezen van teksten heel doelgericht gebeurt, naar aanleiding van specifieke leesopdrachten, waarbij de tekst een nood-

Een tangram maken

DOELSTELLING

Lezen: de instructies uit een tekst kunnen interpreteren om een handeling uit te voeren.

OPDRACHT

Hieronder kun je lezen hoe je een tangram moet maken en wat je ermee kan doen. Proberen maar.

1 Benodigheden

- een stuk dik karton van minimum 10 cm bij 10 cm
- potlood, schaar, meetlat
- (zwarte) verf (maar dat hoeft niet)

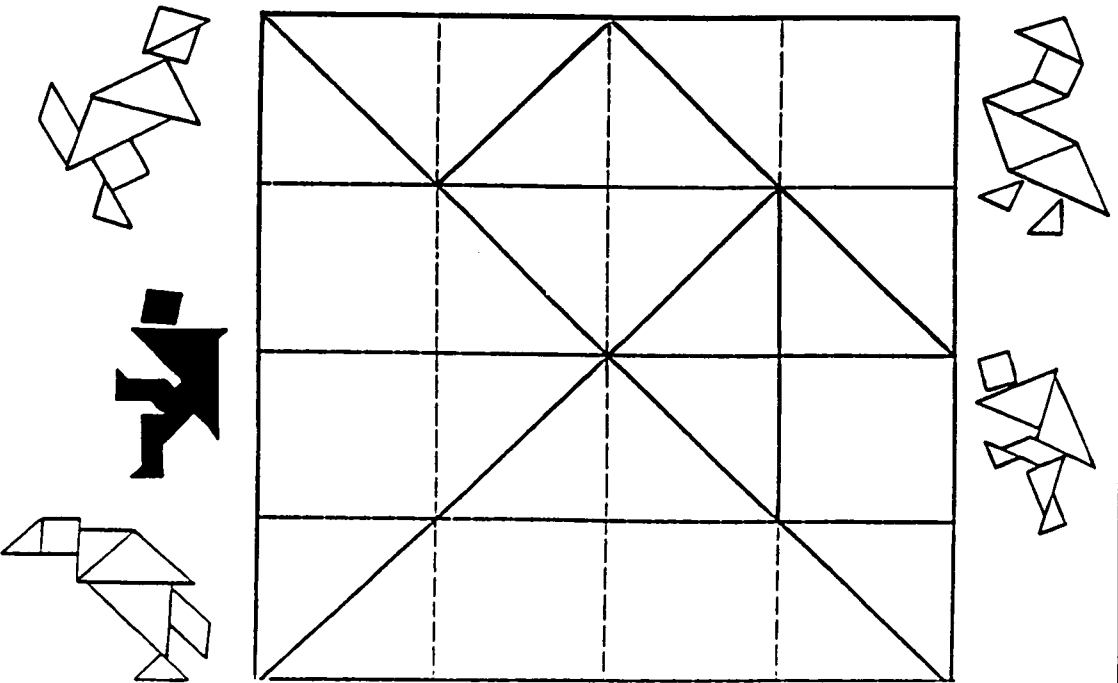
2 Werkwijze

- Eerst teken je een vierkant van 10 cm bij 10 cm. Verdeel het aan elke zijde in vier gelijke delen en verbind die met potlood (zie de stippellijn op onderstaande tekening).
- Dan teken je de volle lijnen over zoals op de afbeelding.
- De overblijvende stippellijnen veeg je weg.
- Tenslotte knip je het vierkant in stukken langs de volle lijnen.

3 Puzzelen

Gooi de stukken door elkaar en tracht zonder de tekening te bekijken het vierkant te maken. Echt niet zo gemakkelijk. Als je het goed kent, kan je je vader, je moeder, broers, zussen of vrienden uitdagen binnen de twee minuten het vierkant te maken.

Buiten het vierkant kan je oneindig veel meer puzzels maken. Je kan ook figuurtjes of cijfers vormen. Je kan de gegeven voorbeelden namaken. Maar het blijft de bedoeling dat je zelf vormen zoekt. En nu puzzelen maar.



Afbeelding 4: Tekst als hulpmiddel voor het uitvoeren van een handeling

Schone slapers

DOELSTELLINGEN

Lezen: gericht informatie verwerken uit een informatieve tekst

Schrijven: antwoorden in volzinnen formuleren op basis van de informatie uit een tekst.

OPDRACHT

Hieronder vind je een aantal vragen in verband met de winterslaap van de beer.

Probeer in groep een antwoord te bedenken op deze vragen en zet dat op een kladbaadje.

1. Waarom houden beren een winterslaap?

2. Hoe ziet de slaappleaats van de beer er van binnen uit?

3. Slapen beren onafgebroken door tijdens hun lange winterslaap?

4. Beren eten enorm veel in de periode voor hun winterslaap. Waarom?

5. Hoe zien pasgeboren beertjes eruit?

6. Tijdens de winterslaap van de beer stoppen zijn spijsverteringsorganen met werken. Er zijn echter nog dingen die anders gaan werken. Welke?

Heb je op alle vragen een antwoord kunnen vinden? Maak gebruik van de onderstaande tekst om jullie antwoorden aan te vullen en te verbeteren. Zet je definitieve antwoorden in volledige zinnen op de stippellijnen onder de vragen.

Beren houden een winterslaap om energie te sparen in de periode dat er weinig te eten en te drinken is. Ter voorbereiding op hun lange rustperiode werken ze enorme hoeveelheden voedsel naar binnen, waardoor ze zo'n 45 kilo zwaarder dan normaal wegen.

Vervolgens maken ze hun schuilplaats klaar: in een hol, een uitgegraven leger van bijvoorbeeld een hert, of zelfs in een holle boom. Ze gebruiken nooit tweemaal dezelfde plaats.

Binnen maken ze een slaappleaats van blad, mos, gras en stukken schors. In het najaar gaan beren steeds langer slapen. Als de winter komt en de temperatuur onder het vriespunt daalt, dommelen ze in, vaak verscheidene weken achter elkaar.

Tijdens hun winterslaap verliezen beren het grootste deel van het gewicht dat ze in de herfst aankwamen. Hun spijsverteringsorganen stoppen met werken en voor hun voedsel tijdens deze periode zijn ze volledig aangewezen op hun verzamelde lichaamsvet. Niemand weet hoe, maar op de een of andere manier breken beren hun lichaamssafvalstoffen af en zetten die om in proteïne.

Hun lichaam heeft blijkbaar ook geen last van de grote hoeveelheden cholesterol die vaak tijdens de winterslaap ontstaan. Bij de mens kan dit verstopping van de slagaders veroorzaken of galstenen, maar beren schijnen daar geen last van te hebben.

Ondertussen vertraagt de hartslag van de beer van het normale aantal van 80 slagen per minuut tot maar 8. Dankzij zijn dikke vacht daalt zijn lichaamstemperatuur maar een paar graden.

Tijdens de winterslaap worden de berejongen geboren. De vrouwtjes worden hierdoor nauwelijks gestoord. De in januari of februari geboren beertjes, gewoonlijk twee of drie in één worp, zijn eerst nauwelijks groter dan ratten, wegen nog geen halve kilogram en hebben geen vacht. De opgroeiende jongen voeden zich met de melk van hun slaperige moeder en kunnen tegen het voorjaar al wel zo'n drieënhalve kilo wegen.

Hoe weet een beer wanneer hij zich op de winterslaap moet gaan voorbereiden? Men heeft vastgesteld dat een aantal hormoonachtige stoffen die de lichaamsfuncties van de beer regelen, tijdelijk ophouden met werken. Maar of beren nu gaan overwinteren omdat de dagen korter worden en het voedsel schaarser wordt of omdat het weer verandert, blijft nog steeds een groot geheim.

Afbeelding 5: Specifieke leesopdracht bij een tekst

zakelijk hulpmiddel is om een probleem op te lossen of, zoals in afbeelding 4, om een handeling uit te voeren.

Wil de tekst een noodzakelijk hulpmiddel zijn voor de uit te voeren taak, dan moet er in die tekst informatie aangeboden worden waarover de leerlingen nog niet beschikken: er moet met andere woorden een informatiekloof zijn die aan de hand van de tekst kan overbrugd worden.

Daarnaast moeten leerlingen ook een motief hebben om de informatie uit de tekst te verwerken: aan de hand van de taak moet een leesbehoefte gecreëerd worden. Afbeelding 5 is hiervan een voorbeeld. Om de betrokkenheid van de leerlingen te verzekeren, moet ervoor gezorgd worden dat de inhoud van de tekst of de taak interessant of uitdagend genoeg is. Tevens moet het om onderwerpen gaan die hun kennis van de wereld uitbreiden. Een greep uit de mogelijke thema's: het uitsterven van de dinosaurussen, de ondergang van Pompeji, de mysterieuze vaardigheden van fakirs en slangenbezweerders, eetgewoonten over de hele wereld, het verschijnsel gezichtsbedrog, enzovoort.

RELEVANT TAALAANBOD Taken en teksten moeten dus in de eerste plaats gekozen worden op basis van hun motiverende waarde. Toch is er nog een ander belangrijk selectie-criterium dat ervoor zorgt dat de keuzemogelijkheden niet onbeperkt zijn. Aangezien het de bedoeling is de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen te ontwikkelen, moeten de taken en teksten zo gekozen worden dat het formele, abstracte taalgebruik eigen aan de schooltaal erin aangeboden kan worden. Zo zal een dialoog in omgangstaal niet geschikt zijn omdat het taalgebruik daarin te sterk afwijkt van het beoogde schoolse taalgebruik.

De belangrijkste toetssteen om na te gaan of het gegeven taalaanbod aan de schooltaalnormen voldoet, is woordenschat. Taal als geheel vertoont namelijk een zodanige samenhang dat een bepaald soort woordgebruik automatisch de andere elementen en structuren oproept die samen met dat woordgebruik bij een bepaald soort taalgebruik horen. Als de woordenschat in een tekst aansluit bij het beoogde soort taalvaardigheid, dan zitten ook

de andere aspecten die eigen zijn aan dat domein mee in de tekst verwerkt.

Op het Steunpunt NT2 werd een inventaris opgemaakt van de zogenaamde algemene schooltaalwoordenschat. Die is het resultaat van een systematische analyse van het taalgebruik in zaakvakboeken die gebruikt worden in de eerste graad van het secundair onderwijs. Deze lijst kan als richtlijn worden gehanteerd voor het selecteren of aanmaken van teksten en taken. Er moet dan voor gezorgd worden dat de geselecteerde woorden geregeld opduiken, in gevarieerde contexten, zodat de verwerving ervan meer kansen krijgt. In de voorgaande voorbeelden geven de onderstreepte woorden een beeld van het soort woorden waar het om gaat. Let wel op: die woorden zijn een middel om het taalaanbod onder controle te houden en in die zin door de leerkracht in het oog te houden, maar binnen de taak zijn ze niet als losse woorden te behandelen, ze zijn zeker en vast geen doel op zich (ze zijn dan ook niet onderstreept in het materiaal bestemd voor de leerlingen).

HET BELANG VAN INTERACTIE Hoezeer er ook geprobeerd wordt om homogene groepen te vormen, het is onmogelijk en ook niet wenselijk om de heterogeniteit in een klas volledig weg te werken. Als je werkt met heterogene klassen, dan betekent dat echter meteen dat taken en teksten moeilijk genoeg moeten zijn en voldoende nieuw taalaanbod moeten leveren, willen alle leerlingen iets bijleren. Dit heeft wel als gevolg dat de kloof die de minder taalvaardige leerlingen moeten overbruggen erg groot kan zijn. Dit toegankelijkheidsprobleem kan grotendeels worden opgelost door voldoende gelegenheid tot interactie in te bouwen. Die interactie kan zowel bevorderd worden door de inhoud van de taak (1) als door de manier waarop ze wordt georganiseerd (2):

- 1 Wanneer verschillende oplossingen mogelijk zijn bij een taak, of wanneer de juiste oplossing heel wat redeneringswerk vraagt, dan zal dit automatisch discussie uitlokken, en dan moeten leerlingen hun antwoord ook verdedigen (zie afbeelding 6).

Het is dan aan de leerkracht om deze ingebouwde interactiemomenten te ondersteunen

en deze als aanleiding te gebruiken om aan betekenisonderhandeling te doen. Leerlingen zullen zich tijdens deze momenten minder geremd voelen om begripsproblemen te signaleren en de leerkracht kan de nieuw gevormde hypothesen over het te verwerven taalaanbod bevestigen of bijsturen.

In het ziekenhuis

DOELSTELLING

Sprekend: formuleren en beargumenteren van redenen in discussie met andere leerlingen.

De moeder van Hans ligt voor een tiental dagen in het ziekenhuis: ze heeft namelijk haar voet gebroken. Op het ogenblik dat ze naar het ziekenhuis werd overgebracht, heeft ze Hans gevraagd van thuis een aantal dingen mee te brengen die ze zeker nodig heeft in het ziekenhuis.

Hier is de lijst van spullen die Hans naar zijn moeder heeft gebracht:

haar tandenborstel - mes, vork en lepel - een nachtkleed - een wekker - lakens en een deken - pantoffels - zeep - een zakmes - handschoenen - haar borduurwerk - geld - een doosje lucifers - een flesopener - ondergoed

OPDRACHT

Wat vind je van de keuze die Hans gemaakt heeft? Zijn al die spullen even noodzakelijk voor een verblijf in het ziekenhuis? Onderstreep de spullen die je wel heel belangrijk vindt en doorstreep de spullen die volgens jou overbodig zijn.

Afbeelding 6: Opdracht die interactie uitlokt

- 2 Daarnaast kunnen leerlingen ook samengezet worden in heterogene groepjes om aan een taak te werken. In dit geval is er volop interactie tijdens het uitvoeren van de opdracht: er wordt onderhandeld over de manier waarop de taak moet aangepakt worden, over de betekenis van moeilijke woorden, over de juiste oplossing, enzovoort.

Uit de praktijk blijkt dat zowel leerlingen met een beperkte als leerlingen met een grote taalvaardigheid hier wel bij varen. Voor de zwakke leerlingen is de drempel om proble-

men te signaleren veel lager dan in een klassieke situatie en de uitleg die ze van hun medeleerlingen krijgen is vaak toegankelijker dan die van de leerkracht, omdat zij ongeveer op dezelfde golfhoogte zitten. De sterke leerlingen brengen hun taalvaardigheid dan weer op een hoger peil doordat ze de dingen waar ze mee bezig zijn niet alleen moeten begrijpen, maar ze ook moeten kunnen uitleggen aan de andere groepsleden.

Het gevaar bij deze manier van werken is wel dat bepaalde leerlingen omwille van hun dominante persoonlijkheid of hun meer ontwikkelde taalvaardigheid de uitvoering van de opdracht volledig op zich nemen. Er zijn echter ingrepen mogelijk die dit vermijden. Het invoeren van het principe van verdeelde informatie is er daar een van: de informatie nodig voor het uitvoeren van de taak wordt in dit geval verdeeld over de leerlingen binnen de groep. Alle leerlingen zijn dan verantwoordelijk voor hun stukje informatie en al die stukjes informatie zijn nodig om de groepsopdracht te kunnen uitvoeren. De eerste fase, waarin elk groepslid individueel een verschillend stukje informatie krijgt te verwerken, kan eventueel in nieuwe groepen uitgevoerd worden, gevormd door de leerlingen uit de verschillende groepen die dezelfde informatie moeten verwerken. Op deze manier kan ook deze eerste fase in interactie gebeuren en zullen de zwakkere leerlingen beter gewapend zijn in de tweede fase, als ze hun taak als expert voor hun stukje informatie moeten waarnemen in hun oorspronkelijke groep. Leerlingen zijn in die tweede fase genooddacht hun informatie uit te wisselen en alle leerlingen hebben daarbij een gelijkwaardige inbreng. Uiteraard bevordert deze manier van werken zowel de kwantiteit als de kwaliteit van de interactie tussen de leerlingen.

De opdracht in afbeelding 7 is een voorbeeld van een taak opgezet volgens het principe van verdeelde informatie.

Tot slot: alles op een rijtje

Sinds 1991 is in Vlaanderen het Onderwijsvoorrangsbeleid in werking getreden om een aantal scholen met allochtone leerlingen de kans te geven aan achterstandsbestrijding en onderwijsstimulering te doen. Nederlands als

Waarom wordt gezegd dat klavertjesvier geluk brengen?

DOELSTELLINGEN

Lezen: verklaringen uit een tekst halen.

Schrijven: losse elementen samenbrengen tot een korte tekst.

OPDRACHT 1

Klavertjes-vier brengen geluk, zegt men. Weet je ook waarom? (brainstorming in groepjes van drie)

OPDRACHT 2

Zoek in je tekst naar mogelijke verklaringen voor het bijgeloof in verband met het klavertje-vier.

(Elke leerling uit het groepje krijgt één van de onderstaande tekstjes en lost bovenstaande opdracht individueel op.)

A Waar komt het idee vandaan dat klavertjes-vier geluk brengen?

Boeren hebben vaak gedacht dat het geluk bracht als er op hun land een stuk was waar klaver groeide. En misschien is dat ook wel zo. Klaver behoort immers tot een kleine groep van planten die het vermogen hebben stikstof uit de lucht te kunnen opnemen. Ze zetten die stikstof om in een stof die de bodem vruchtbaar maakt. Daarom wordt klaver tegenwoordig nog gezaaid als 'groenbemester'.

Klavertjes-vier vind je niet in grote kwantiteiten: ze zijn eerder zeldzaam. Het geluk is m.a.w. niet voor iedereen weggelegd.

B Waar komt het idee vandaan dat klavertjes-vier gelukbrengen?

Het verhaal wordt verteld dat Eva een klaverblad met vier blaadjes meenam toen ze met Adam werd verdreven uit de Tuin van Eden. Sindsdien zegt men vaak dat iedereen die een klavertje-vier weet te ontdekken, iets van het paradijsgeluk terugvindt.

Klavertjes-vier vind je niet in grote kwantiteiten: ze zijn eerder zeldzaam. Het geluk is m.a.w. niet voor iedereen weggelegd.

C Waar komt het idee vandaan dat klavertjes-vier geluk brengen?

Klaver was in Ierland een heilige plant. Dat was zo al meer dan tweeduizend jaar geleden bij de druiden. Een druïde was een man die zowel de kwaliteiten van een onderwijzer, als van een priester en magiër had. Een klavertje-vier heeft de vorm van een kruis en in de druidische godsdienst was een kruis een geluksteken. Daarom ging men er in Ierland van uit dat kruisvormige planten over het vermogen beschikken om geluk te brengen.

Klavertjes-vier vind je niet in grote kwantiteiten: ze zijn eerder zeldzaam. Het geluk is m.a.w. niet voor iedereen weggelegd.

OPDRACHT 3

Zet de verklaring die ieder van jullie gevonden hebben samen op papier.

(De leerlingen maken per drie een tekstje met de verschillende verklaringen die ze hebben gevonden.)

Afbeelding 7: Leesopdracht met verdeelde informatie

Tweede Taal is een van de domeinen waarbinnen dit gebeurt. De doelstelling van de NT2-werking is het ontwikkelen van de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen. De zoektocht naar de meest efficiënte wijze om hieraan te werken heeft ons geleid tot een benaderingswijze van taal die zoveel mogelijk aansluit bij spontane taalverwerving doordat ze

van taalgebruikssituaties vertrekt. We hebben dit analytisch taalonderwijs genoemd. Bij analytisch onderwijs bestaat taalleren in de eerste plaats uit het verwerken van de taal die aan een bepaalde taak gekoppeld wordt. Die taak moet zo worden opgebouwd dat de leerlingen zich er voldoende bij betrokken voelen en voldoende gemotiveerd zijn om de

meestal vrij moeilijke taken toch op te lossen. Daarnaast moet de taak gericht zijn op het aanbieden van de abstracte, cognitief veel-eisende schooltaal. Om de taken toegankelijk te maken voor alle leerlingen en om de taalvaardigheid van de leerlingen in het algemeen nog meer te vergroten, is het noodzakelijk dat er voldoende interactie- en betekenisonderhandelingsmomenten worden ingebouwd. De onvermijdelijke heterogeniteit in een klas kan hieraan een positieve bijdrage leveren.

Ook al is de invoering van analytisch taal-onderwijs geen eenvoudige zaak (zie Duran & Linsen 1994), ik ben ervan overtuigd dat zij de taalvaardigheid en de schoolloopbaan van een groot aantal leerlingen, die met het huidige taalonderwijs niet gebaat zijn, alleen maar ten goede kan komen.

Literatuur

- Berlet, I., e.a., *Instrumentaal*, Lelystad, Stichting IVIO, 1994.
- Bogaert, N., G. Goossens, e.a., *Klimop 1. Reis naar de wereld*, Deurne, Plantyn-Novum, 1992.
- Bogaert, N., G. Goossens, e.a., *Klimop 2. Wereld-reizigers*, Deurne, Plantyn-Novum, 1993.
- Bogaert, N. & G. Goossens, *Klimop 3. Naar andere werelden*, Deurne, Plantyn-Novum, 1994.
- Duran, G., 'Wegen en omwegen naar een grotere taalvaardigheid Nederlands. Een praktijkbe-schrijving uit het secundair onderwijs in Vlaanderen' in: Kroon, J. & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaande-ren*, 's Gravenhage, Taalunie Voorzeten 46, 1994, p. 61-196.
- Hajer, M. & T. Meestringa, *Schooltaal als struikel-blok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bus-sum, Coutinho, 1995.
- Jaspaert, K., 'NT1 en NT2 in Nederland en in Vlaanderen: eenheid of verscheidenheid?' in: Kroon, J. & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. NT1 en NT2 in Nederland en in Vlaanderen*, 's Gravenhage, Taalunie Voorzeten 47, te ver-schijnen in 1996.
- Kemna, S. e.a., *BV Taal. Methode Nederlands voor VBO/MAVO*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1994.
- Linsen, B., 'Met vallen en opstaan: de introductie

van taakgericht taalonderwijs. Een praktijkbe-schrijving uit het basisonderwijs in Vlaanderen' in: Kroon, J. & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. 's Gravenhage, Taal-unie Voorzeten 46, 1994, p. 131-159.

Long, M. & G. Crookes, 'Three approaches to task-based syllabus design' in: *Tesol Quarterly*, vol. 26, nr. 1, voorjaar 1992, p. 27-55.