

### Geert van de Ven: In Nederland lezen ze gans andere boeken *De HSN-conferentie: een breed overzicht van het vak*

De conferentie *Het Schoolvak Nederlands (HSN)* is een longitudinaal opgezette conferentie (BAO, VO, VE, NT1, NT2, Nederlands en Vlaams verenigd) die voor de derde keer te Antwerpen wordt gehouden. VON Nederland en Vlaanderen ondersteunen de conferentie. Daar zal niet vreemd aan zijn dat onderwerpen als longitudinaliteit en latitudinaliteit de beide VON-verenigingen aan het hart gebakken zitten. Het leuke van zo'n breed opgezette conferentie is dat je vanuit diverse perspectieven naar je eigen vakgebied kunt kijken. Dit veroorzaakt hier en daar natuurlijk spraakverwarring, maar geeft nog vaker aanleiding het eigen vakgebied vanuit zeer onverwachte hoek te bekijken. De conferentie inspireerde me verder na te denken over de huidige stand van zaken in het vak.

In de trein op weg naar de HSN-conferentie las ik een hoofdstuk uit een boek met de vervaarlijke titel *Teacher cognition in language teaching*. Woods (1996) beschrijft hierin hoe gevarieerd de gronden zijn waarop leraren besluiten tot een bepaalde aanpak in de les. Er is niet één factor doorslaggevend, het gaat altijd om een conglomeraat van feiten en opvattingen waarmee rekening gehouden dient te worden. Hieronder vallen zeer uiteenlopende zaken zoals: een inschatting hoeveel cursisten er op zullen komen dagen, de tijd geïnvesteerd in de voorbereiding van lessen, het beeld dat de docent heeft van zichzelf en van de groep. Ook bepaalde overtuigingen spelen een rol, bijvoorbeeld: frontaal lesgeven is de dood in de pot of het

is zaak aan te sluiten bij behoeften van de cursisten. Als je de rijtjes ziet waarmee docenten allemaal rekening moeten en willen houden, is het verwonderlijk dat er nog spontaan lesgegeven kan worden of dat beslissingen van de docent in de les positief uitvallen. Woods' lijstje blijkt echter geenszins uitputtend te zijn. Na afloop van de conferentie kon ik de beslispunten van Woods moeiteloos aanvullen.

Hieronder beschrijf ik kort tot welke productieve verwarring de conferentie aanleiding gaf. Ik doe dit aan de hand van een aantal thema's die in de conferentie centraal stonden.

#### **Taakgerichtheid, taalbeschouwing en inductief leren**

Samengevat gaat het bij een taakgericht taalonderwijs om de volgende kenmerken:

- het gaat uit van een natuurlijk en relevant taalaanbod;
- in de taken voor cursisten is een *communication gap* ingebouwd: cursisten hebben elkaar op een natuurlijke manier nodig om de taak goed te volbrengen;
- de taken zijn motiverend;
- er zijn ruime kansen voor interactie en feedback;
- uiteindelijk vindt er explicitering plaats van wat leerlingen gedurende de taak hebben geleerd.

Van Gorp (Steunpunt NT2, Leuven) geeft in zijn workshop 'Achter de coulissen van de taal' aan dat hij vanuit deze filosofie werkt aan een programma taalbeschouwing voor kinderen in het Vlaamse basisonderwijs. Taalbeschouwing ziet hij als reflectie op alle aspecten van taal, op zowel het product als op het proces. Het gaat hem duidelijk niet om kennisoverdracht, maar om inzicht. Hij werkt daarbij vanuit de praktijk naar de theorie (inductief). Voorwaarde aan het inductieve lesmateriaal is dan dat de stof voldoende aanleiding geeft tot nadenken en dat de taken zijn gebaseerd op het zelfontdekkend en probleemoplossend vermogen van de leerlingen. Een zeer geslaagd voorbeeld van zo'n opdracht zijn twee versies van hetzelfde stripverhaal. De oudere versie kent veel archaï-

sche woorden die in een nieuwere versie zijn gemoderniseerd. De leerlingen zoeken in groepjes naar de verschillen en komen met een verklaring voor deze verschillen. Pas als alle verklaringen van leerlingen kritisch zijn besproken, volgt er een explicitering van de inzichten van de leerlingen en van het zoekproces dat aan het resultaat vooraf ging. Een docent neemt er genoeg mee dat deze kennis nog lacunes heeft. Het is namelijk een van de valkuilen van deze manier van onderwijs dat de leerkrachten te vroeg hun stempel drukken op het zoekproces van de leerlingen of dat zij hun eigen oplossing aan de leerlingen opdringen.

In de nabespreking van de workshop vraag ik Van Gorp waarom hij heeft gekozen voor een deductieve (vanuit theorie naar praktijk) aanpak van een workshop die staat voor inductief onderwijs. De beslissing berust bij hem op twee overwegingen:

- de inschatting van de doelgroep die een theoretische (deductieve) benadering gewend is;
- het feit dat de deductieve methode in dit geval tijdsbesparend werkt.

Dat de tijdsinvestering groot is, was merkbaar op workshops die ook in de praktijk een inductieve aanpak hadden. Daar staat tegenover dat deze workshops een zeer levendig karakter hadden.

Ook Van den Branden (Steunpunt NT2, Leuven) is een voorstander van inductief onderwijs. Ook hij heeft zijn workshop deductief opgezet zoals hij van tevoren aankondigt, zodra hij de verslaggever van *Moer* in het publiek ontwaart. In zijn workshop 'Leren schrijven doe je niet alleen' houdt hij een warm pleidooi voor taakgerichte schrijfdidactiek. Dit type schrijfo opdracht is communicatief van aard en vergt een ruime voorbereiding. Zo activeert de docent de voorkennis van cursisten en zorgt hij ervoor zoveel mogelijk motivatieverhogende elementen in de voorbereiding op te nemen. De docent kan er bijvoorbeeld op wijzen dat de schrijfproducten uiteindelijk gepubliceerd zullen gaan worden. Dit betekent dat bij de instructie van de schrijfo opdracht behalve de inhoud automatisch ook het doel en de beoogde lezer aan de orde zullen moeten komen. Ook is het

zinnig al in deze fase duidelijk te maken wat de bijkomende eisen zijn (bijvoorbeeld aan welke mate van grammaticale correctheid de schrijfproducten zullen moeten voldoen). Tijdens het schrijfproces is de docent begeleider: hij ondersteunt cursisten bij het genereren, neerschrijven of reviseren van ideeën. De docent kan zelf feedback geven of feedback laten geven door medecursisten van de schrijver. De evaluatie vindt plaats door middel van een inductief proces: wat leer je nu uit deze schrijftaak? Daarbij komen zowel product als proces ter sprake. In laatste instantie worden deze leerpunten geëxpliciteerd. Volgens een onderzoek van Rijlaarsdam en Couzijn levert deze interactieve vorm van schrijfonderwijs met regelmatige feedback en uiteindelijke explicitering van kennis over product en proces significant betere resultaten op dan andere vormen van schrijfonderwijs.

Dat de inductieve methode veel tijd kan kosten, blijkt uit een workshop van 'T Sas over taalbeschouwing. De deelnemers ervaren wat het betekent een grammaticaregel voor een gefingeerde taal zelf uit een taalcorpus af te leiden. Dit heeft zelfs voor een taalkundig onderlegd publiek heel wat voeten in aarde. Het taalcorpus wordt met weinig introductie – 'het is een indianentaal' – aangeboden en bevat zinnen waar een vergelijkbare grammaticale problematiek aan de orde komt. De regel kent echter uitzonderingen. Interactie tussen deelnemers aan de workshop brengt uiteindelijk regel en uitzonderingen aan het licht. 'T Sas houdt zich daarbij meesterlijk op de achtergrond, maar wijst wel doeltreffend op fragmenten uit het corpus die niet met een hypothese overeenstemmen. Deze manier van werken maakt de tongen los (communicatief) en, eerlijk is eerlijk, je krijgt respect voor de complexiteit van gefingeerde indianentalen (inzicht). 'T Sas geeft aan dat deze manier van taalbeschouwing vooral geschikt is voor NT1-leerlingen. Er ontspringt zich een discussie in de zaal. De algemene teneur is dat je ook NT2-leerlingen hiermee zou kunnen confronteren als je de af te leiden regel maar eenvoudig genoeg houdt.

Waarlijk inductief en taakgericht (ook in opzet) is de workshop 'taakgericht onderwijs' van Lysen e.a. (UAI, Wilrijk). De deelnemers

krijgen een taalaanbod Japans dat voor hen op dit moment relevant is (de taalfunctie 'zich voorstellen') en doen aan de hand van het voorbeeld van de begeleider ('Leysen Jes des') mee met de conversatie ('Van de Ven Geert des'). Als iemand zich met groot enthousiasme aan je voorstelt, ontkom je niet aan een reactie. Misschien zal Krashen steigeren van zo'n snelle productie in de *silent period* van een beginner, maar het werkte en niet alleen bij ondergetekende (die na twee weken deze zin feilloos weet te reproduceren).

Na deze levendige introductie gaan de deelnemers in groepen uiteen. Elke groep krijgt te maken met een andere taakgerichte werkvorm. Uit elk van deze groepen wordt na afronding van de taak vervolgens een vertegenwoordiger afgevaardigd naar een nieuwe groep. Deze afgevaardigde krijgt de opdracht de leden van de nieuwe werkgroep te informeren over de werkvorm waaraan hij heeft meegewerkt. Er is een *communication gap* en meer dan voldoende aanleiding tot discussie. Tekenend is dat ook hier het tijdduiveltje om de hoek komt kijken.

Mijn conclusie is dat zowel taakgerichte als inductieve werkvormen zeer waardevol zijn: het komt over het algemeen relevantie, interactie en inzicht ten goede. Feit is ook dat eigen vondsten beter beklijven dan wetenschap afkomstig uit een boek of van de docent. Daar staat tegenover dat de manier van werken arbeidsintensief is en veel tijd vergt. Het is aan docenten de voor- en nadelen af te wegen. Afhankelijk van het profiel van de lesgroep, de leerstijl van individuele cursisten en de tijdsinvestering kan wel of niet voor taakgerichtheid of inductief lesgeven worden gekozen.

Een relativering tot slot: een traditionele les (bijvoorbeeld een deductieve grammaticales) lijkt soms alleen maar kort. Vaak moet de kennis eindeloos herhaald worden, voordat zij beklijft. Als je deze herhalingen meerekent is de tijdsbesparing tot onder nul gereduceerd.

### **Interactie in vaklessen aan anderstaligen**

Een actieve inbreng van leerlingen/cursisten maakt het taalaanbod in de lessen begrijpelijker en tweedetaalleerders krijgen zo meer

gelegenheid tot het uittesten van eigen hypothesen over de doeltaal. Maar worden de kansen tot communicatie voldoende benut? Wanneer wordt er gepraat en door wie? Het zijn dit soort vragen die in de interessante workshop van Maaïke Hajer (afdeling NT2, Hogeschool van Utrecht) aan de orde komen. Zij presenteert de resultaten van een studie naar interactie in vakonderwijs aan een meerstalige (3 MAVO) klas. Deze resultaten zijn recentelijk in een proefschrift gepubliceerd (KU Brabant, 1996). Zij onderzoekt hierin op welke momenten cursisten een inbreng hebben in de les, van wie het initiatief daartoe komt en hoe groot de intensiteit van de bijdrage is (zijn er bijvoorbeeld veel/weinig beurtwisselingen?). Enkele conclusies uit de workshop:

- Leraren in de zaakvakken zijn veel meer aan het woord dan hun leerlingen (in de lessen natuurkunde bijvoorbeeld is de docent gemiddeld 87 procent van de lestijd aan het woord). Gemiddeld participeren slechts 5 van de 26 anderstalige leerlingen regelmatig in interactie;
- Tijdens het maken van opdrachten en tijdens klassikale verwerkingsopdrachten hebben cursisten de meeste kans op een gesprek (meestal met de docent);
- Een goede structuur in de lessen geeft cursisten de meeste kans een bijdrage in de interactie te leveren, ze kunnen dan gemakkelijker anticiperen op kansen;
- Over kernbegrippen van een vak wordt heel weinig heen en weer gepraat. De intensiteit van de interactie is zeer gering. Globaal onderscheiden zich hierbij twee typen docenten. Ten eerste de *schooltaalvermijder* die in simpele bewoordingen tegen de klas praat, zelf weinig vragen stelt, weinig gelegenheid geeft tot vragen stellen, geen aanzet geeft tot taalproductie en zoveel mogelijk om het schoolboek heen praat. Dit soort docentengedrag maakt cursisten onzeker. Zij citeren los en vast uit het boek of uit aantekeningen, maar ontdekken geen samenhang. Zo reproduceren zij bijvoorbeeld tijdens een toets flarden van kennis die hun duidelijk niet eigen zijn. Naast de *schooltaalvermijder* is er de *schooltaalgids*: deze gaat niet om de complexiteit heen, praat met de klas, stelt vragen, geeft gelegenheid tot vragen stellen, vraagt eigen

productie en vraagt naar een weergave van teksten uit het schoolboek in de eigen bewoordingen van de cursist. Dit laatste type docent vertoont wenselijk gedrag omdat zijn gedrag doorleefde kennis oplevert en geen reproductie is van wezensvreemde feiten;

- Ter verbetering van de interactie in de zaakvaklessen is nascholing en deskundigheidsbevordering noodzakelijk;
- Er moet lesmateriaal komen dat meer op interactie is gericht en dat een integratie van vakonderwijs en vaktaalontwikkeling mogelijk maakt.

Het onderzoek van Hajer strekte zich uit over zaakvaklessen op één school. Interessant zou zijn hoe de resultaten op andere scholen en binnen andere vormen van onderwijs zijn. Nieuwsgierig ben ik ook naar een vergelijkend onderzoek tussen interactie in zaakvaklessen en in taallessen.

## Conclusie

Interactie lijkt het kernwoord te zijn van de conferentie. Het gaat daarbij om interactie binnen de cursistengroep of tussen docent en cursisten. Maar ook interactie binnen de docentengroep en tussen docenten en leiding is van belang. Uit het eerder genoemde boek van Woods blijkt namelijk haarfijn dat beslissingen op lesniveau ook afhankelijk zijn van de geboden mogelijkheden op een school. Het rijtje beslispunten van Woods dat ik aan het begin van dit artikel gaf, kan ik ondertussen moeiteloos aanvullen:

- Kies ik voor een inductieve dan wel deductieve manier van lesgeven?
- Hoe maak ik de taken voor cursisten motiverend en creëer ik een *communication gap*?
- Zijn de lessen zodanig gestructureerd dat er ruimte is voor inbreng van cursisten op hun eigen initiatief? Is deze interactie intensief?
- Vermijd ik schooltaal of ben ik juist een schooltaalgids?
- Hoeveel tijd heb ik nog?

Dit rijtje gevoegd bij al bestaande overwegingen (zie de vragen uit de inleiding) kan gemakkelijk zorgen voor een niet geringe werkdruk. Hoe kun je in godsnaam op al

deze gebieden de juiste keuze maken? Voor mij was het een hele troost te zien dat de workshops op de conferentie geen gestaalde perfectie nastreefden. Het is de combinatie van kennis van zaken, relativerend vermogen en ongegeneerd enthousiasme die de conferentie zo geslaagd maakte. Zo ontwikkelde zich in een van de workshops een discussie over expliciete dan wel impliciete strategietraining (zie daar al weer een vraag voor bovenstaand rijtje). De Vlaamse meerderheid in de zaal wilde het liever impliciet houden. De verslaggever van *Moer* gaf aan dat in zijn omgeving over het algemeen wordt gepleit voor expliciete strategietraining. Vraag uit de zaal: 'Waar komt ge dan vandaan? Ah, ja Nederland. Ach ja, daar lezen ze gans andere boeken.' Is er een betere manier van relativeren in een loodzware discussie?

## Literatuur

- Hajer, M., *Leren in een tweede taal*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1996.
- VON-werkgroep NT2 Vlaanderen (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Antwerpen, Plantyn, 1996.
- Woods, D., *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge, University Press, 1996.