

Taalkunde - cursussen in de vorm van probleemgestuurd onderwijs

Dit artikel bevat een beschrijving van de cursussen Algemene Taalwetenschap zoals die vorm krijgen binnen het programma Nederlands aan de lerarenopleiding van de Stichting Interstudie, voorheen de Gelderse Leergangen geheten, in Nijmegen. Met de door ons gekozen vorm is in Nederland vooral ervaring opgedaan in het onderwijsprogramma van de medische faculteit van de Rijksuniversiteit Limburg in Maastricht; de methode wordt gekenmerkt door twee bijzonderheden: probleemgestuurd onderwijs (PGO) en voortgangstoetsen. In Maastricht wordt probleemgestuurd onderwijs consequent toegepast in het hele studieprogramma; bij ons slechts in een gedeelte ervan. Behalve in de taalkunde-cursussen past men de methode aan onze NLO ook nog toe bij de sectie Geschiedenis en wel bij het onderdeel Maatschappij-geschiedenis.

We geven in dit artikel eerst enige algemene informatie over probleemgestuurd onderwijs. Daarna beschrijven we hoe het onderdeel Algemene Taalwetenschap er vroeger bij ons uitzag; vervolgens hoe het er in de vorm van PGO uitziet en tenslotte hoe de voortgangstoetsen functioneren. Tot besluit volgt er een verzameling evaluatieve opmerkingen en vragen met betrekking tot onze praktijk.

1. De probleemoplossende methode als werkvorm

In Schmidt (1979) wordt betoogd, dat er tot nu slechts matige belangstelling is voor PGO. Er wordt nauwelijks mee geëxperimenteerd en het aantal publikaties is daardoor ook gering. Schmidt vermoedt, dat de matige interesse voor deze aanpak te wijten is aan het feit, dat deze vorm van onderwijs door velen in verband gebracht wordt met het zogenaamde "ontdekkend leren" (learning by discovery), dat onder invloed van de kritiek enigszins in discrediet is geraakt.

Van Schmidt en Bouhuis verscheen een Aula-deeltje met uitvoerige informatie over probleemgestuurd onderwijs en de toepassing ervan aan de Medische faculteit van de Rijksuniversiteit Limburg in Maastricht (Schmidt, Bouhuis 1980). In het Handboek voor de onder-

wijspraktijk schreef H.G. Schmidt een inleiding over PGO (Schmidt 1979). Aan die inleiding ontlelen we enkele gegevens voor deze paragraaf.

Allereerst vraagt het begrip Probleemgestuurd Onderwijs om een nadere afbakening. Schmidt doet dat door uit te gaan van het verzamelbegrip probleemgeoriënteerd onderwijs. Daarbij laten zich grofweg twee varianten onderscheiden: het kunnen oplossen van problemen kan vooral gelden als *doelstelling* van het te geven onderwijs; het probleemoplossend bezig zijn kan ook hoofdkenmerk zijn van de *methode* van onderwijs.

Van de eerste variant is bijvoorbeeld sprake als studenten door middel van hoorcolleges of andere werkvormen inhouden krijgen aangeboden en daarna in practica de verworven kennis en inzichten moeten toepassen bij het oplossen van vraagstukken of praktijkproblemen. De studenten krijgen daarbij dus eerst instructies voor ze met op te lossen problemen geconfronteerd worden.

Bij de tweede variant daarentegen speelt het oplossen van problemen een fundamentele rol bij de vormgeving van het onderwijs. In dat geval spreken we dan van probleemgestuurd onderwijs (PGO). Dat is het onderwijs waarbij men studenten reeds aan het begin van het onderwijsleerproces op te lossen problemen voorlegt. Al werkend aan die problemen verwerft de student kennis en inzichten die voor het oplossen van de problemen nodig zijn. Dit kan een zeer praktisch georiënteerde onderwijsvorm zijn, doordat vanaf het begin (ook voor het bewustzijn van de student) aan het onderwijsproces richting gegeven wordt door praktische gegevens die om een verklaring of oplossing vragen. Deze praktische gegevens of problemen sturen het onderwijsleerproces; vandaar dat de term probleemgestuurd onderwijs op deze variant van toepassing is.

Zoals vermeld heeft men in Nederland nu een aantal jaren ervaring opgedaan met deze onderwijsvorm aan de Medische faculteit van de Rijksuniversiteit Limburg. De problemen die in deze artsenuitvoering het onderwijsproces bepalen, worden ontleend aan de latere beroepspraktijk. Het kunnen functioneren in die praktijk vormt de kern van de onderwijsdoelstellingen. Schmidt wijst erop, dat er daarnaast sprake is van doelstellingen gericht op globale intellectuele, sociale en handvaardigheden. Deze bieden weliswaar weinig houvast bij het beoordelen van de individuele studievoortgang van studenten, maar zijn in hoge mate relevant bij deze onderwijsvorm. Schmidt (1979) noemt de volgende voorbeelden:

- "- het onderwijs moet studenten mogelijkheden bieden vaardigheid op te doen in het oplossen van problemen;
- studenten moeten de mogelijkheid krijgen hun houding ten opzichte van zichzelf en de wereld om hen heen nader te differentiëren (attitude-ontwikkeling);
- studenten moeten studie-activiteiten gaan ontplooiën die niet van buitenaf worden opgelegd, maar die uit een behoefte van de studenten zelf voortkomen (interne gemotiveerdheid tot leren) (...)."

Het is omdat ook wij dit soort doelstellingen serieus willen nemen, dat we als verzorgers van het atw-programma aan onze NLO be-sloten tot een experiment met probleemgestuurd onderwijs.

2. De vroegere atw-cursussen

Het leerplan Nederlands aan de lerarenopleiding in Nijmegen heeft altijd drie cursussen algemene taalwetenschap bevat: in de eerste drie leerjaren elk een cursus van een semester lang (vier college-uren per veertien dagen). De motivering van de opname van dit onder-deel in ons programma was de volgende: we gaan uit van de doe-len die leerlingen in het voortgezet onderwijs op het gebied van de moedertaal moeten bereiken. Die doelen zijn volgens ons:

- a. Ze kunnen prima *communiceren* in taal (spreken, luisteren, schrijven, lezen). Verplicht leerdoel.
- b. Ze zijn in staat tot *directe metacommunicatie*, dat wil zeggen metacommunicatie in de communicatiesituatie zelf. Verplicht leerdoel, want een onmisbaar hulpmiddel voor "prima" communica-tie.
- c. Ze zijn in staat tot *indirecte metacommunicatie* (taalbeschou-wing, taalwetenschap). Verplicht leerdoel voorzover dit onmis-baar is voor het bereiken van de doelen a en b (een omstreden kwestie). Facultatief leerdoel voorzover het doel is: leerlin-gen weten iets over het verschijnsel taal. Facultatief bete-kent: alleen nastreven op verzoek van leerlingen.

In de cursussen algemene taalwetenschap aan onze NLO streven we doelstelling c na, met dien verstande dat de bedoelde indirecte metacommunicatie ondersteunend moet zijn voor het didactisch han-delen. Met andere woorden we plegen geen taalkunde om de taalkun-de, maar beschouwen taalkundige kennis als een legitieme en vaak noodzakelijke handelingsoriëntatie voor de moedertaaldocent die leerlingen begeleidt in het bereiken van de hierboven genoemde doelen a, b en c.

Gedurende een aantal jaren waren de cursussen algemene taalweten-schap als volgt ingericht:

Atw 1 bevatte termen uit de communicatiewetenschap. Weinig leer-werk voor de studenten, veel doe-werk in de lessen; alle mogelijke speelse werkvormen om deze termen uit de communicatiewetenschap toe te passen op de communicatiesituaties die tijdens de lessen gespeeld werden. Veel gehoord commentaar van studenten: het is wel erg leuk, maar je wist alles eigenlijk al lang.

Naast en voor een klein deel in de cursus atw 1 was er nog één miniem onderdeelje grammatica ("allereenvoudigste schoolspraak-kunst"). Het was op verzoek van de studenten ingevoerd.

Atw 2 bevatte een aantal artikeltjes over problemen in het moeder-taalonderwijs (bijvoorbeeld spelling, grammatica, dialect, leren

lezen), vooral vanuit taalkundige invalshoek, zo ongeveer dezelfde stijl als "Moedertaaldidactiek" van de Leidse werkgroep moeder-taaldidactiek. Probleem hierbij werd, dat de inhoud eigenlijk meer didactisch dan taalkundig was. Je kreeg dus overlapping met lessen die primair meer didactisch gericht waren.

Atw 3 heette oorspronkelijk "Taaltheorie en taaldidactiek", ging vooral over de vraag hoe je vanuit taalkundige inzichten kunt oordelen over (vernieuwingen in) de praktijk van het moedertaalonderwijs. Ook hier eigenlijk hetzelfde probleem als bij atw 2: meer didactiek dan taalkunde. De reden daarvoor is, dat puur taalkundige kennis niet zo gemakkelijk te legitimeren is vanuit het moedertaalonderwijs; een probleem dat trouwens blijft bestaan, ook bij de nieuwe opzet die we gekozen hebben.

Op deze, beknopt aangegeven, manier hebben we een aantal jaren gewerkt. Niemand was daar eigenlijk buitengewoon ontevreden over. De taalkundige kennis die in de atw-cursussen aan de orde was, behoorde volgens de betrokkenen zeker tot de bagage -functioneel of niet- van een moedertaalleraar, en deelnemen aan de cursussen was doorgaans erg leuk door de afwisselende werkvormen die we gebruikten.

Redelijke algemene tevredenheid met de bestaande cursussen dus. Toch hebben we ons laten inspireren tot veranderingen door een bezoek aan een van de zogenaamde "bezoekersworkshops", die elk jaar aan de Rijksuniversiteit Limburg gehouden worden.

Wij raakten onder de indruk van een aantal kenmerken van PGO die we ook voor de vormgeving van onze docentenopleiding van belang achtten.

In de eerste plaats waren er de in het werk zo duidelijk herkenbare nevendoelestellingen, gericht op globale intellectuele en sociale vaardigheden, waarvan al sprake was aan het eind van de vorige paragraaf.

Het leek ons bovendien een methode die vanuit zichzelf vraagt om een nog actievere studentenrol dan we tot dat moment in onze cursussen gewend waren.

Ook voor de docentenrol betekent de methode een interessante verandering. Er is sprake van meer variatie in het docentenoptreden; de docent is zeker niet meer de eenzijdige bewaker en richtinggever van het onderwijsproces.

Wat de voortgangstoetsen betreft, oordeelden we positief over de doorzichtigheid van het systeem: een duidelijke classificatie van vragen, die meteen een bezinning op het vak inhoudt; een eenduidig correctiemodel, aangevuld met de vindplaats voor het goede antwoord; een duidelijke diagnose en een heldere selectieve procedure. Tenslotte leverde naar onze mening de combinatie van PGO en voortgangstoetsen een bruikbaar alternatief voor het geschipper tussen open en gesloten onderwijsvormen waartoe we dikwijls genoodzaakt zijn. Onze onderwijsidealen en de formele randvoorwaarden dwingen vaak tot een moeizaam compromis tussen open en gesloten onderwijs. We zagen in deze nieuwe aanpak voor onze atw-cursussen een

mogelijkheid tot een duidelijke keuze voor een positie in het spanningsveld tussen die uitersten.

3. Atw-cusussen als probleemgestuurd onderwijs

Probleemgestuurd onderwijs bestaat in wezen uit zelfstudie door de student. Deze zelfstudie wordt gestuurd door groepsbesprekingen tijdens welke bepaalde problemen centraal staan. Voor het ordenen van die problemen in drie cursussen algemene taalwetenschap zijn gebieden afgebakend, aangeduid met de volgende trefwoorden:

atw 1 - dialect

atw 2 - spelling

atw 3 - grammatica

Deze trefwoorden hebben het voordeel, dat ook de beginnende student zich er direct iets bij kan voorstellen en bovendien dat ze probleemgebieden aanduiden die te maken hebben met de realiteit van het (moedertaal-)onderwijs. We spreken hier van trefwoorden, omdat in alle drie de gevallen het probleemgebied ruimer is dan men bij een beperkte opvatting van de titel zou veronderstellen. Zo bevat atw 1 (dialect) bijvoorbeeld ook opdrachten over taalcompensatieprogramma's, taal en ideologie, vaktalen, taal en sekse. Een tamelijk ruim probleemgebied dus, dat men ook zou kunnen aanduiden met de titel "functionele sociolinguïstiek".

Voor de groepsbesprekingen wordt de groep studenten die les heeft (bij ons meestal 15-20 studenten) verdeeld in twee groepen van 7-10 studenten (acht personen heet een ideaal aantal te zijn). Elk groepje benoemt een eigen (roulerende) voorzitter en notulant. De docent heeft tijdens de bijeenkomsten uitsluitend de rol van procesbewaker en praat dus niet mee over het probleem dat ter tafel ligt. In de meeste gevallen moet de docent trouwens pendelen tussen twee groepen.

De problemen (of taken) waarover het groepje discussieert, zijn opgesteld door het team van atw-docenten. Per cursus zijn het er een stuk of tien. Het belangrijkste doel van de groepsbijeenkomst is alle voorkennis op tafel te krijgen die de studenten al hebben met betrekking tot het gegeven probleem. De studenten gebruiken elkaar dus als leermiddel. Naar onze mening is dit zeer principieel en is hierin ook de belangrijkste onderwijskundige waarde gelegen van deze onderwijsmethode: voorkennis van de lerende wordt niet genegeerd of gecorrigeerd, maar nadrukkelijk serieus genomen. Er is sprake van een methodische bewustmaking en uitwisseling van eigen inzichten, voorkennis en vooronderstellingen. Het zo verkregen beeld wordt daarna getoetst met behulp van bestaande (wetenschappelijke) bronnen.

De bespreking van elke taak verloopt volgens een vaste procedure, de *zevensprong* genoemd. Die bestaat, zoals de naam al doet vermoeden, uit zeven stappen. We zullen die zeven stappen toelichten aan de hand van een van de probleemtaken uit de cursus atw 2.

Het probleem, zoals de studenten dat voor zich krijgen, luidt:

Sommige culturen kennen het (alfabetisch) schrift, andere niet.

Als alles verloopt zoals het de bedoeling is, begint na het lezen van het probleem de voorzitter met stap 1 van de zevensprong:

1. Ga na of je begrijpt wat er staat

Het kan bijvoorbeeld zijn, dat iemand in dit verband eigenlijk niet precies genoeg weet wat "alfabetisch" is of "cultuur". In dat geval even opzoeken, of het onderling eens zien te worden over de afbakening van die begrippen. Daarna verder naar de volgende stap.

2. Definitie van het probleem

Een probleemtaak in het cursusboek is: een zoveel mogelijk neutrale beschrijving van een verschijnsel of aantal verschijnselen, zoals die zich aan de observator kunnen voordoen. Die verschijnselen lijken op het eerste gezicht geen duidelijk verband met elkaar te hebben, maar het feit dat ze in eenzelfde context beschreven staan, werkt als een uitnodiging tot het zoeken van een samenhang.

De groep moet het er over eens worden welke verschijnselen in hun onderlinge samenhang verklaard moeten worden. De groep kiest de samenhang tussen enerzijds verschillende culturen en anderzijds het wel of niet hebben van een schrift, en zo ja, van een bepaald type schrift.

Volgende stap.

3. Analyse van het probleem

Wanneer men een probleemtaak leest en men probeert zich de beschreven situatie zo levendig mogelijk voor te stellen, dan komen er al vlug ideeën en vooronderstellingen op, die ermee te maken hebben. Die ideeën en vooronderstellingen zijn gebaseerd op kennis die men al had voordat men met het probleem geconfronteerd werd, of ze zijn het resultaat van logisch denken. De analyse bestaat nu uit het in de groep nagaan wat de verschillende groepsleden denken, weten of menen te weten over de processen en mechanismen die ten grondslag liggen aan de in stap 2 gedefinieerde probleemstelling. De groep beperkt zich daarbij niet tot het boven tafel brengen van feitelijke informatie ("Ik heb ergens gelezen, dat ...") maar probeert ook en vooral op basis van gezond verstand mogelijke verklaringen te formuleren ("Zou het niet kunnen zijn dat ..."). Het is daarbij essentieel, dat in een soort vrije-associatieronde ieders individuele gedachten ter tafel komen, voordat de geventileerde ideeën, kennis en veronderstellingen kritisch onder de loep genomen, aangevuld of gewijzigd worden; de enige garantie dat de ideeën van ieder onder de aandacht van de anderen komen. In deze brainstormfase is men niet kritisch, maar vooral wel creatief. Het is handig hierbij een bord of flap te gebruiken.

In onze groep verschijnen op het bord hypothesen als:

- a. primitieve culturen kennen geen schrift;
 - b. voor handel is schrift nodig;
 - c. alle culturen kennen schrift of hebben het gekend, maar hier en daar is het weer verdwenen;
 - d. grote wereldrijken vereisen schrift;
 - e. Chinese mandarijnen -waren de baas omdat ze konden schrijven- hangt samen met beeldschrift;
 - f. beeldschrift wordt vanzelf alfabetisch, onafhankelijk van de cultuur;
 - g. bij ons zal het schrift verdwijnen voor magneetbanden, streepjescode;
 - h. ontstaan van schrift hangt samen met uitvinding van schrijfgerei (kleitablet, papier);
 - i. alfabetisch schrift ontstaat door uitvinding typemachine;
 - j. geen verband met cultuur. Ontstaan schrift is puur toeval;
 - k. als de mondelinge overlevering prima werkt, heb je geen schrift nodig;
 - l. bepaalde godsdiensten verbieden schrift;
 - m. sommige talen zijn niet op te schrijven.
4. Systematische uitdieping en ordening van het materiaal van de brainstorm

In deze fase wordt geprobeerd de hypothesen die tijdens de brainstorm van stap 3 geopperd zijn, uit te diepen. Belangrijk is, dat de studenten elkaar vragen stellen in de trant van "Kun je uitleggen, wat je daar precies mee bedoelt?", "Kun je nog iets dieper ingaan op wat je zei?". Deze vragen stimuleren degenen aan wie ze gesteld worden, om al zijn voorkennis naar boven te halen.

Tevens probeert men tijdens deze stap orde te scheppen in het materiaal dat de brainstorm heeft opgeleverd. Men maakt bijvoorbeeld groepen van veronderstellingen die op hetzelfde aspect van het probleem betrekking hebben.

In ons groepje worden de brainstormresultaten eerst wat geordend: er zijn hypothesen die betrekking hebben op een bepaald type schrift (alfabetisch schrift, beeldschrift: de hypothesen e, f, i) en hypothesen die betrekking hebben op het al dan niet ontstaan van schrift (de rest).

Begonnen wordt met het uitdiepen van de laatste groep: zo wordt bijvoorbeeld bij hypothese a gevraagd wat eigenlijk "primitief" precies inhoudt. Er komen suggesties als: geen ingewikkelde maatschappijstructuur, geen ingewikkelde werktuigen. Iemand zegt: "Geen schrift. Het kan ook zijn dat een cultuur primitief is, en blijft, juist doordat er geen schrift is". Dan is het dus geen hypothese maar een definitie.

Door naar b: hoe kan voor handel schrift nodig zijn? Voor contracten, voor de overbrugging van grote afstanden. Daar is dan misschien hetzelfde aan de orde als bij d (grote wereldrijken). Blijkbaar bezit geschreven taal eigenschappen die hem in een

aantal situaties beter bruikbaar maken dan gesproken taal. Hypothese c vindt iedereen onzinnig: het is onvoorstelbaar dat een cultuur zijn taal zou wegdoen. Iemand stelt voor om j maar weg te doen (schrift ontstaan door toeval), maar daar is verzet tegen: grote uitvindingen gebeuren ook vaak door toeval. Het zou de moeite waard zijn eens precies uit te zoeken hoe het schrift ontstaan is.

Hypothese g (ons schrift zal verdwijnen voor magneetbanden). Op magneetbanden staat ook schrift, vindt iemand. Behalve dan bij een cassettebandje, zegt een ander. En cijfers, vraagt iemand, is dat ook schrift? Onduidelijk blijkt te zijn wat nu precies schrift is. Horen morsesekenen er ook bij? En de streepjescode?

Zo worden alle hypothesen uitgediept en afgewerkt. Dat beschrijven we hier verder niet uitgebreid.

Door naar de volgende stap (die overigens vaak verweven is met de vorige).

5. Het formuleren van leerdoelen

In deze fase wordt vastgesteld, welke processen en mechanismen die verondersteld werden tijdens de brainstorm, nader bestudeerd zullen gaan worden. Bij dat studeren zullen echter prioriteiten moeten worden gesteld, omdat niet aan alle aspecten van het probleem veel aandacht gegeven kan worden. Daarom wordt er (op het bord) een lijst van leerdoelen opgesteld. Leerdoelen zijn: de vragen die tijdens of naar aanleiding van de stappen 3 en 4 opkwamen ("Wat is nu precies ...?" "Hoe zit het nu eigenlijk met ...?"). Alle gemeenschappelijke leerdoelen dienen voor ieder groepslid als leidraad bij de individuele studie (stap 6). Er worden dus geen taken verdeeld; iedereen voert alle opdrachten uit, maar is vrij in de keuze van de manier waarop. Onze groep spreekt af dat iedereen:

- a. informatie zoekt over het ontstaan van het schrift;
- b. de eigenschappen probeert te achterhalen waarin geschreven taal verschilt van gesproken taal;
- c. een precieze omschrijving probeert te vinden van wat schrift is, zodat uit te maken is of cijfers, de streepjescode, morsetekens, magneetbanden en cassettebandjes er onder vallen of niet.

(We geven hier alleen de leerdoelen die horen bij het boven beschreven gedeelte van fase 4.)

6. Het zoeken van aanvullende informatie buiten de groep door individuele studie aan de hand van de opgestelde leerdoelen Voor die informatie kan men terecht in of bij:

- a. het studieboek, dat men bij wijze van basis-informatie voor de cursus heeft aangeschaft. Dat is dan voor:
 - atw 1: L. Pietersen: Taalsociologie. Groningen 1976
 - atw 2: G. Boij e.a.: Spelling. Groningen 1979
 - atw 3: ACLO-M/SLO: Over onderwijs in taalbeschouwing. Enschede 1981;

- b. een ordner met geselecteerde artikelen over het grote probleemgebied. Per kleine groep is er één ordner;
 - c. naslagwerken in de instituutsmediatheek. In een speciale atw-kast bevinden zich de meest bruikbare boeken in meer exemplaren; deze worden voor korte tijd uitgeleend;
 - d. videobanden en audiobanden in de mediatheek. Als er bruikbare banden zijn, staat dit bij de problemtaak aangegeven;
 - e. de universiteitsbibliotheek, het Instituut voor Algemene Taalwetenschap (KUN), de Nijmeegse Centrale voor Dialect en Naamkunde (NCDN);
 - f. de atw-docenten. Deze zijn buiten de bijeenkomsten te raadplegen als deskundigen. Tijdens de bijeenkomsten is het beter, dat de aanwezige docent niet als deskundige optreedt.
7. Het bij elkaar brengen en beoordelen van de nieuw verworven kennis

Aan het begin van de volgende bijeenkomst rapporteren de studenten elkaar bondig hun bevindingen, vullen elkaars kennis aan en corrigeren die als het nodig is. Nagegaan wordt in hoeverre de groep nu in staat is minder globale beschrijvingen te geven van de processen die ten grondslag liggen of zouden kunnen liggen aan het probleem. Een dergelijke uitwisseling kan nieuwe vragen opwerpen. Als dat het geval is, kan de groep -nu uiteraard op een dieper niveau- de zevensprong vanaf stap 4 herhalen.

Tijdens de bespreekprocedure zijn enkele functies van bijzonder belang; we vatten ze hier nog eens kort samen.

Eén van de studenten treedt op als *gespreksleider*. Zijn taak is:

- a. ervoor zorgen dat de procedure (zevensprong) goed verloopt. Hij bemoeit zich veel met het proces en zo min mogelijk met de inhoud van het gesprek;
- b. bij stap 3 de groepsleden voortdurend en nadrukkelijk uitnodigen om hun ideeën kenbaar te maken. Het beoordelen van ideeën moet voorkomen worden;
- c. ervoor zorgen (vooral bij stap 4) dat alle kennis die bij de groepsleden verborgen zit, op tafel komt: veel vragen stellen om verduidelijking, en voortdurend proberen samen te vatten wat de anderen zeggen;
- d. er bij stap 5 goed op letten, dat er duidelijke en concrete afspraken gemaakt worden voor de volgende keer;
- e. aan het eind van stap 7 het hele verloop van de behandeling van dit probleem nog eens samenvatten voor de groep.

De taak van de notulant is in het logboek opschrijven:

- a. wie er wel en niet aanwezig was, wie voorzitter was en wie notulant;
- b. het resultaat van stap 2: de definitie van het probleem;
- c. het resultaat van stap 4: de geordende reeks verklaringen;
- d. in elk geval de afspraken voor de volgende keer.

De notulen kunnen per probleem ingevuld worden op een formulier

(zie bijlage 1).

De taak van de *docent* is:

- a. het voorbereiden van het cursusmateriaal, bijvoorbeeld het zorgvuldig formuleren van de probleemtaken;
- b. aanwezig zijn bij de groepsbijeenkomsten, uitsluitend om het proces te bewaken. Als de gespreksleider dit overigens goed doet, kan deze taak van de docent vervallen. De docent bemoeit zich dus nooit inhoudelijk met de discussie;
- c. buiten de groepsbijeenkomsten beschikbaar zijn als deskundige, die door iedereen geraadpleegd kan worden bij moeilijkheden die de inhoud van de cursus betreffen;
- d. vaststellen of de studenten aan de eisen voor de beoordeling voldaan hebben.

4. De voortgangstoetsen

De zelfstudie van de studenten wordt vooral gestuurd door de discussies tijdens de groepsbijeenkomsten. Daarnaast kan een student zich ook nog laten leiden door de resultaten die hij behaalt in een reeks voortgangstoetsen.

Zo'n voortgangstoets bestaat uit een aantal vragen die liggen op het gewenste eindniveau dat een student bereikt moet hebben nadat hij alle drie de atw-cursussen gevolgd heeft. Deze voortgangstoetsen worden drie keer per jaar afgenomen, in september, januari en juni. Alle studenten Nederlands kunnen eraan deelnemen. Ze doen dus als het ware drie keer per jaar "eindexamen". Bij zo'n gelegenheid wordt aan alle studenten dezelfde toets voorgelegd, waarbij dan wel de normering per jaargroep verschilt (zie verder). Elke toets bestaat uit 50 vragen in de vorm van algemene stellingen. Van die stellingen moet de student aangeven of ze juist zijn, onjuist, of dat hij het antwoord niet weet. Die 50 vragen bestrijken het hele gebied van de algemene taalwetenschap zoals wij, de docenten van het atw-team, dat relevant vinden voor de opleiding tot moedertaalleraar. Dat gebied hebben we opgedeeld in 50 deelgebiedjes, en over elk deelgebiedje is er een vraag. In bijlage 2 is een overzicht opgenomen van de deelgebiedjes die we voorlopig onderscheiden.

De voortgangstoetsen hebben een selectieve en ook een diagnostische functie. Ze zijn *diagnostisch* doordat de student eruit kan aflezen (direct na de toets krijgt iedereen de correctiesleutel) van welke deelgebieden van de algemene taalwetenschap hij nog te weinig weet. Dat kan een leidraad zijn bij de zelfstudie.

De voortgangstoetsen zijn ook *selectief*. Dat werkt als volgt: eerst wordt de score bepaald: dat is het aantal goede antwoorden verminderd met het aantal foute antwoorden. Daarna wordt de score beoordeeld als voldoende, twijfelachtig of onvoldoende, door hem te vergelijken met de andere scores van de jaargroep en wel als volgt:

- a. Voldoende krijg je als de score hoger is dan de gemiddelde score van de jaargroep verminderd met $\frac{1}{2}$ standaardafwijking (dit is een statistische spreidingsmaat). Dit betekent met andere woorden dat de bovenste 69% van de scores van een jaargroep als voldoende beoordeeld worden.
- b. Onvoldoende krijg je als de score lager is dan de gemiddelde score van de jaargroep, verminderd met een hele standaardafwijking. Dit komt er op neer dat ongeveer 16% van de studenten van een jaargroep een onvoldoende krijgen.
- c. Twijfelachtig krijg je voor de tussenliggende scores. Dit geldt dus voor ongeveer 15% van de studenten.

We hanteren geen absolute norm voor de bepaling van voldoende, twijfelachtig of onvoldoende resultaat, maar een *relatieve*, omdat het voor ons totaal onmogelijk is gebleken in eer en geweten een absolute norm vast te stellen. Over een aantal jaren is het waarschijnlijk wel mogelijk een absolute norm in te voeren op basis van de resultaten van de relatieve normering in de jaren ervoor. Je krijgt dan iets als: de afgelopen 5 jaar bleken de eerstejaars altijd een voldoende te hebben bij een score hoger dan ongeveer 3 en onvoldoende bij een score lager dan ongeveer 0. Laten we het daarop fixeren. En daarmee is de relatieve norm van vroeger de absolute norm van vandaag geworden. Maar zover is het nu nog niet. Informatief is wellicht een overzicht van de scores bij welke voldoende, twijfelachtig of onvoldoende gehaald werd tijdens de drie toetsen die we tot nu toe hebben afgenomen. Bij toets 1 is het beeld niet overeenkomstig de werkelijkheid, want we hadden in die tijd nog een absolute norm (voldoende bij score > 10 , anders onvoldoende), maar vanwege de vergelijkbaarheid hebben we in de tabel hieronder omgerekend naar de relatieve normen.

toets no.	datum	jaargroep 1 of niveau 1			jaargroep 2 of niveau 3			jaargroep 3 of niveau 3		
		O	T	V	O	T	V	O	T	V
1	sept. 82	-	-	-	≤ 0	1,2,3	≥ 4	≤ 1	2 t/m 5	≥ 6
2	jan. 83	≤ 1	2,3	≥ 4	≤ 6	7,8,9	≥ 10	≤ 5	6,7,8	≥ 9
3	juni 83	≤ 7	8,9	≥ 10	≤ 6	7,8	≥ 9	≤ 8	9,10	≥ 11

Binnen het kader van de atw-cursussen gaat het niet zozeer om het resultaat dat een student haalt bij één toets, maar gaat het meer om de voortgang die er in de studie zit (vandaar de naam voortgangstoetsen). Daarom wordt het toetsresultaat vergeleken met het toetsverleden, en wel op de volgende manier:

bestaande toestand		nieuwe toets		nieuwe toestand	
V	+	V	=	V	
V	+	T	=	T	
V	+	O	=	T	
T	+	V	=	V	
T	+	T	=	T	
T	+	O	=	O	
O	+	V	=	T	
O	+	T	=	T	
O	+	O	=	O	

V = voldoende
T = twijfelachtig
O = onvoldoende

Het selectieve zit er nu in dat de student op bepaalde momenten twijfelachtig of voldoende moet staan, wil hij in aanmerking komen voor de atw-dossierverklaringen (zo heten bij ons de bewijzen dat je een onderdeel van je studie hebt afgerond).

De regeling is als volgt: er zijn 3 atw-dossierverklaringen, voor elk jaar (of niveau) één. Daar heb je recht op als je:

- in dat jaar (of op dat niveau) aan minstens twee voortgangstoetsen hebt deelgenomen;
- voor atw 1 en atw 2: na twee voortgangstoetsen in dat jaar (of op dat niveau) op twijfelachtig of voldoende staat;
- voor atw 3: na twee voortgangstoetsen in dat jaar (of op dat niveau) op voldoende staat.

Daarnaast geldt een verplichting tot minstens 80% presentie bij de bijeenkomsten van de groepjes waarin het probleemgestuurd onderwijs plaatsvindt. Het gaat ons immers niet uitsluitend om de kennis, maar ook om een bepaalde manier van daarmee omgaan.

Bij het samenstellen van zo'n voortgangstoets hebben we vaak onze twijfels over het belang van de vragen voor een moedertaalleraar, en daarnaast ook onzekerheid of de vragen wel duidelijk genoeg geformuleerd zijn. Die problemen proberen we enigszins te onder-
vangen door de volgende maatregelen:

- Per vraag kan een student op het antwoordformulier door middel van een code te kennen geven dat hij de vraag onbelangrijk vindt voor hem als aanstaand moedertaalleraar, of dat hij de vraag onduidelijk geformuleerd vindt. Dat is voor ons een indi-

catie om zulke vragen nog eens kritisch te bekijken.

2. Tot vijf dagen na de afname van de toets kan een student (schriftelijk) protesteren tegen onjuist gestelde vragen, of onjuistheden in de correctiesleutel. Na die vijf dagen beslist het team van atw-docenten welke bezwaren terecht zijn. De betreffende vragen tellen dan niet mee bij de toets.
3. We hebben geprobeerd de toetsen voor te leggen aan een controlegroep van moedertaalleraren die in het veld werkzaam zijn om hun scores te kunnen vergelijken met die van onze studenten, en om hun oordeel te weten over de relevantie van de vragen. Er reageerden echter maar twee docenten, een wat kleine controlegroep dus. In Maastricht werken ze ook met een controlegroep van specialisten en huisartsen, maar die worden voor dit werk betaald. Misschien is dat een oplossing. Een andere mogelijkheid is: de andere docenten Nederlands als controlegroep gebruiken. We zijn er nog niet uit.

Een prettige kant van deze voortgangstoetsen is dat ze praktisch helemaal te automatiseren zijn. Dat geldt met name voor de volgende dingen:

- a. het samenstellen van de toets: je maakt sets van bijvoorbeeld 25 verschillende toetsvragen per deelgebied, en laat de computer er per deelgebied willekeurig één kiezen (met een blokkade voor de vragen die de laatste 10 toetsen gekozen zijn). Het maken van die sets vragen is natuurlijk beestenwerk, maar daarna heb je er geen omkijken meer naar;
- b. het corrigeren van de toets: de studenten kunnen de antwoorden invullen op zogenaamde "schrappkaarten", die leesbaar zijn voor een computer. Per student wordt de toets dan automatisch gecorrigeerd, de score bepaald, voldoende/twijfelachtig/onvoldoende toegekend, vergeleken met de bestaande toestand, dossierverklaring uitgeschreven;
- c. het analyseren van de toetsresultaten: antwoord geven op de vraag hoe moeilijk de verschillende toetsvragen zijn. Daar hebben we nu helemaal geen tijd voor.

Op dit moment is er nog vrijwel niets geautomatiseerd. Alleen de berekening van de gemiddelden en standaardafwijkingen. Maar de plannen zijn er.

5. Evaluatie van de ervaringen tot nu toe

In het studiejaar 1981/1982 is een aarzelend begin gemaakt met het opzetten van atw-cursussen volgens de methode van het probleemge-stuurd leren. Studenten werkten in subgroepen aan opdrachten en zochten zelf naar mogelijke informatiebronnen.

In september 1982 is de eerste voortgangstoets afgenomen, waaraan alle eerste-, tweede- en derdejaars studenten Nederlands hebben deelgenomen. In het studiejaar 1982/1983 is voor alle drie de cur-

sussen de PGO-methode zo consequent mogelijk toegepast. De ervaringen tot nu toe opgedaan geven aanleiding tot heel wat ontevredenheid, zowel bij studenten als bij begeleidende docenten. Er zijn enkele studentengroepen die na een maand al weigerden nog langer op deze manier te werken. Ze eisten door docenten "gegeven" taalkunde-onderwijs of duidelijke afspraken over te bestuderen handboeken. In sommige gevallen is door de begeleidende docenten aan de verlangens voldaan. Tegenover deze ervaringen staan ook de meer positieve. Er zijn wel degelijk groepen die na enige gewenning met toenemende betrokkenheid aan de nieuw opgezette cursus deelnemen.

Op zoek naar de oorzaken van de hier en daaresignaleerde ontevredenheid komen we tot de volgende opsomming van moeilijkheden:

- Studenten waren niet gewend in taakgerichte groepen samen te werken. Het slagen van een groepsbijeenkomst blijkt erg afhankelijk te zijn van het functioneren van de voorzitter. Zeker in het begin blijken de meesten veel moeite te hebben met het vervullen van die voorzittersrol.
- Studenten waren over het algemeen niet gewend vertrouwen te hebben in hun eigen voorkennis, zelf problemen te formuleren en zelf leerinitiatieven te nemen. Dit alles veronderstelt een mate van zelfstandigheid die in het gangbare onderwijs niet gebruikelijk is, of zelfs als hinderlijk wordt ervaren.
- Hiermee hangt samen, dat de aanpak in de atw-cursussen sterk afwijkt van het andere onderwijs dat studenten in dezelfde tijd volgen, zowel bij Nederlands als bij hun andere vak. Dat andere onderwijs, hoe aanvechtbaar misschien ook in zijn methode, wordt als normaal ervaren en daarom geaccepteerd, terwijl het probleemgestuurde leren soms als een merkwaardig experiment overkomt. Als het nieuwe dan ook nog lastig is in bepaalde opzichten, bestaat gemakkelijk het risico, dat men toch liever energie steekt in de studie voor andere programma-onderdelen.
- Ook docenten moeten nog erg wennen aan hun nieuwe rol. Zij dienen het proces te bewaken, dat betekent vaak door middel van goed afgewogen suggesties hulp bieden waar het werken in de groep frustrerend verloopt. Deze functie wijkt nogal af van de gangbare docentenrol en het blijkt moeilijk het juiste midden te vinden tussen terughoudendheid enerzijds en het geven van goede impulsen anderzijds.
- Bij het werken aan de door docenten geformuleerde probleemtaken, blijkt dat de wijze waarop die geformuleerd zijn van grote invloed is op de motivatie van de deelnemende studenten. Soms waren onze probleemtaken te eenvoudig, soms te ingewikkeld, soms te weinig open, soms niet concreet genoeg. Het is gebleken, dat een aantal van de taken die we voor de eerste cursussen formuleerden, te weinig konden leiden tot probleemoplossende of hypothetiserende activiteiten.
- Het formuleren van goede probleemtaken is op zich moeilijk; voor het vakgebied algemene taalwetenschap komt daar nog bij,

dat er over een groot aantal denkbare items wel opvattingen bestaan, maar geen verklarende theorieën. Wij denken, dat door het ontbreken van glasharde verklaringen het PGO in onze cursussen met meer motivatieproblemen gepaard gaat, dan bijvoorbeeld in een natuurkundige of medische opleiding het geval zal zijn.

- Ook met het oog op de samenhang tussen wetenschap en beroepspraktijk lijken de probleem-taak-schrijvers van de artensopleiding in Maastricht het makkelijker te hebben dan wij. Men kan daar als het ware een hele wachtkamer vol patiënten met klachten als vertrekpunt nemen om studenten te laten uitzoeken of medisch wetenschappelijk te laten verklaren, wat er allemaal aan de hand kan zijn. Tussen de praktijk van het moedertaalonderwijs en de algemene taalwetenschap bestaan niet zulke directe koppelingen.
- Ook materiële en organisatorische problemen speelden ons parten tijdens de eerste cursussen volgens de nieuwe opzet. Zo bleek de bereikbaarheid van de voor zelfstudie noodzakelijke literatuur nog lang niet optimaal, hoewel we getracht hadden daarvoor voorzieningen te treffen. Verder bracht het delen van groepen in twee subgroepen met zich mee, dat docent-begeleiders telkens moesten pendelen tussen twee lokalen om daar telkens een gedeelte van het werken volgens de zevensprong mee te maken. Vooral bij groepen waar sprake was van een groeiende weerstand tegen de gevolgde methode, werkte dat als een handicap.

Uit de bovenstaande opsomming van moeilijkheden trekken wij een aantal conclusies die leiden tot voornemens voor de uitvoering van het programma in het volgende studiejaar.

- De studenten die de eerstejaars cursus volgen en dus voor het eerst kennismaken met de methode PGO beginnen met een systematische training in die methode. Gestreefd zal worden naar een goed begeleide kennismaking (in groepswerk) met het zelf formuleren van problemen, het activeren en uitwisselen van eigen voorkennis en het formuleren van leerbehoeften.
- Er wordt gezocht naar mogelijkheden om meer cursussen van het studieprogramma Nederlands (en andere vakken) op deze manier te organiseren. Dat zal de gewinning aan de methode en daardoor de motivatie zeker bevorderen.
- Het formuleren van probleemtaken door docenten vraagt bijzondere aandacht. Elke formulering zal getoetst worden aan de volgende criteria:
 - a. leidt de taak tot probleemoplossende of hypothetiserende activiteiten?
 - b. is de taak concreet?
 - c. is het probleem open, dat wil zeggen zijn vele oplossingen mogelijk?
 - d. is de taak aantrekkelijk, dat wil zeggen heeft deze te maken met de toekomstige beroepspraktijk, of is er sprake van een

aantrekkelijke presentatie, bijvoorbeeld door middel van video?

- De materiaalverzorging door docenten zal nog meer accent krijgen. Als het enigzins mogelijk is, moet ervoor gezorgd worden, dat de noodzakelijke bronnen op korte termijn en op goed bereikbare plaatsen te vinden zijn.

In deze evaluerende paragraaf hebben we geschreven over ontevredenheid en moeilijkheden met betrekking tot een nieuw gekozen onderwijsmethode. Men zou zich kunnen afvragen of het wel zinvol is, nog door te gaan met atw volgens probleemgestuurd leren. Is het niet beter de vroegere werkwijze weer toe te passen? We schreven immers al, dat niemand daar eigenlijk erg ontevreden over was. Er is één, voor ons belangrijke overweging, die ons doet besluiten de moeilijkheden onder ogen te zien, daarvoor mogelijke oplossingen te zoeken en voorlopig nog door te gaan met ons experiment. Die overweging is, dat volgens ons met deze methode een principiële keus gemaakt wordt voor de manier van leren waarbij de eigen inzichten, de eigen voorkennis van het individu volstrekt serieus genomen worden. Dat gaat lijnrecht in tegen onderwijspraktijken waarbij leerlingen en studenten afhankelijk gehouden worden van handboekenkennis en docentenwijsheid. Na de nu opgedane ervaring zijn we van mening, dat men de voor het taalonderwijs noodzakelijke taalwetenschappelijke inzichten op deze manier degelijk kan verwerven. Maar we hechten minstens evenveel waarde aan de attitudevorming van de aanstaande leraar. Wie ervaren heeft, dat "leren" zich kan voltrekken in een autonoom handelen vanuit eigen voorkennis en vanuit zelf gestelde vragen, wie daarvan de waarde heeft kunnen inzien, zal later mogelijk vanuit dat principe ook in de eigen onderwijspraktijk willen opereren. Het bevorderen van die instelling lijkt ons voor een lerarenopleiding alleszins het nastreven waard.

Nijmegen, juni 1983

Bibliografie

Schmidt, H.G., Leren met problemen. Een inleiding in probleemgestuurd onderwijs, in: *Handboek voor de onderwijspraktijk*, afl. 5 (februari 1979)

Schmidt, H.G., en P.A.J. Bouhuis, *Onderwijs in taakgerichte groepen*, Utrecht/Antwerpen 1980

Nieuwe taak, nr.:

Definitie van de taakstelling:
(stap 2)

Ordering brainstorm, voorlopige oplossingen/verklaringen:
(stap 4)

Afspraken (stap 5):

Volgende gespreksleider:

Volgende notulant:

50 deelgebieden in de algemene taalwetenschap

WAT IS TAAL?	
	1 informatietheorie (redundantie, coderen, kanaal ...) 2 analoog - digitaal 3 inhoud - betrekking (complementair, symmetrisch, ...) 4 pragmatiek (taaldaden, illocutie, performatieve ww. ...) 5 overige termen (verbaal/non-verbaal, mondeling/schriftelijk ...)
TAAL ALS MAATSCHAPPELIJK VERSCHIJNSEL	
	6 grote taalfuncties (creërende f, solidariserende f, ...) 7 kleine taalfuncties (fatische f, positionele f, ...) 8 Sapir/Whorf-hypothese, taal en ideologie, ... 9 vaktalen, groepstalen, register 10 hypercorrectie 11 taal en sekse 12 tweetaligheid 13 taalvariatie, taalattitudes 14 ontwikkeling van het schrift 15 betekenis van het schrift
TAAL ALS SYSTEEM	
<u>fonologie</u>	16 definitie foneem 17 identificatie afzonderlijke fonemen 18 relatie grafeem - foneem 19 relatie met spellingregels
<u>morfologie</u>	20 definitie morfeem 21 identificatie afz. morfemen 22 relatie met spellingregels 23 spellingregels 24 woordvorming
<u>taalkundige ontleding</u>	25 definities, kenmerken van woordsoorten 26 identificatie woordsoorten 27 identificatie woordsoorten

<u>rededukun- dige ont- leding</u>	28 definities, kenmerken van zinsdelen 29 kenmerken van zinsstructuur 30 identificatie zinsdelen (enkelvoudige zin) 31 identificatie zinsdelen (samengestelde zin)
<u>TGG</u>	32 DS/OS, competence/performance, boomstructu- ren, ... 33 transformaties, genereren, homoniem/syno- niem, ... 34 vergelijking trad. gramm-struct.gramm-TGG- sociolingu.
<u>semantiek</u>	35 termen (sociaal/referentieel, features, ...) 36 identificatie sem. verschijnselen (polysemie, antonymie, ...)
<u>dialect- kunde</u>	37 taal, dialect, standaardtaal, sociolect. 38 isoglossen, dialectkaarten, ...
<u>historische taalkunde</u>	39 termen (synchroon/diachroon, klankwetten, ...) 40 taalfamilies
TAAVERWERVING	
	41 Vygotsky - Piaget - Skinner - Chomsky 42 kindertaalverschijnselen 43 leren lezen en schrijven 44 dislexie 45 tweede taal verwerving
TAAONDERWIJS	
	46 taalcompensatie (deficiet/differentiehypothese, RC/EC, ...) 47 schooltaal - thuistaal 48 leesleermethoden (globaal, synthetisch, ...) 49 spellingvereenvoudiging 50 didactische conclusies uit de taalwetenschap

N.B. Deze lijst wordt waarschijnlijk binnenkort op details her-
zien; bij het formuleren van vragen over de voortgangstoets
blijkt dat zo hier en daar een andere ordening of tabel no-
dig is.

Uit het draaiboek atw-1:

Taak 3

Mensen in Dinxperlo (Gld.) zullen van zichzelf beweren, dat ze Nederlands spreken. Mensen in Ahaus (Westfalen, BRD) zijn van mening, dat ze Duits spreken. Toch kan iemand uit Dinxperlo, wanneer hij zijn dialect spreekt, zich beter verstaanbaar maken tegenover iemand uit Ahaus, dan iemand uit Sas van Gent (Zeeland) dat kan, die toch ook vindt dat hij Nederlands spreekt.

Taak 7

In het begin van de jaren zeventig werd vastgesteld dat in Kerkrade de resultaten van leerlingen in de zesde klas van de basisschool aanzienlijk onder het landelijk gemiddelde lagen.

Uit het draaiboek atw-2:

Taak 6

In Nederland geldt een leerplicht voor iedereen van 6 tot en met 16 jaar.
Toch bestaat er op dit ogenblik analfabetisme in Nederland. Bovendien geldt voor meer dan de helft van de Nederlanders dat ze nooit of zelden -en dan zeer gebrekkig- schrijven.

Taak 10

Vóór Kollewijn ging de spellingstrijd in Nederland vooral over de -ee- en -oo- in open lettergrepen.
Sinds Kollewijn gaat de spellingstrijd vooral over de werkwoordsvormen.
In Duitsland gaat de strijd vooral over het spellen van hoofdletters bij zelfstandige naamwoorden.
In Engeland en Amerika gaat de strijd vooral om etymologische spellingen.

Taak 4

Dezelfde leerlingen die onder elkaar de lessen "stront-vervelend" en "klote" noemen, zeggen tegen de leraar, dat de lessen "nogal droog" zijn.

Taak 7

In het taalboek staat een lesje over mededelende, vragende en gebiedende zin.

Als de leerkracht aan een leerling om voorbeelden vraagt, noemt deze bij de gebiedende zin de "vraag" van de leraar: "Wil jij daarvan een voorbeeld geven?".

Voorbeeld van een voortgangstoets

Atw - voortgangstoets nr. 3 - toetsformulier

juni 1983

1. Als je op de vraag "*Wanneer stierf Karel de Grote?*", antwoordt met: "*Karel de Grote stierf in 814*", geef je meer redundante informatie dan wanneer je antwoordt: "*In 814*".
2. Als iemand tegen je zegt: "*Zij had beter haar mond kunnen houden*", is dat een voorbeeld van metacommunicatie.
3. Het inhoudsaspect van een uiting bepaalt hoe het betrekingsaspect moet worden opgevat.
4. De pragmatiek houdt er zich onder meer mee bezig, dat je het zinnetje "*Een beetje*" alleen kunt interpreteren als je het in verband brengt met de context (het kan antwoord zijn op de vraag "*Houdt hij nog van jou?*" of op de vraag: "*Hoe heette dat liedje van Teddy Scholten ook al weer?*".)
5. De lay out van een tekst behoort tot het nonverbale deel van de communicatie.
6. Onder de cognitieve functie van taal verstaat men: de kennis die wij hebben over taal in de ruimste zin.
7. Elke taaluiting vervult slechts één van de mogelijk te onderscheiden functies (bijvoorbeeld stuurfunctie; contactleggende, positionele, esthetische functie).
8. De betekenissen die in taal onderscheiden worden, moeten ook onderscheiden worden door de mensen die die taal gebruiken.
9. Literaire stijl is een register.
10. Hypercorrectie komt vooral voor bij de op één na hoogste maatschappelijke klasse.
11. Onderzoek heeft uitgewezen dat mannen een duidelijke voorkeur hebben voor de standaardtaal, terwijl dat bij vrouwen veel minder het geval is.
12. Leenwoorden vormen een voorbeeld van lexicale interferentie.
13. De vormen en structuren van de standaardtaal zijn van een hogere kwaliteit dan die van de meeste dialecten.

14. Sinds het ontstaan van het alfabetisch schrift bestaat er het probleem dat er te weinig tekens voor medeklinkers zijn.
15. In ideografisch schrift (bijvoorbeeld hiërogliefen) zijn alleen concrete begrippen door middel van tekens weergegeven.
16. Het Nederlands kent ongeveer 90 fonemen.
17. Het fonologische verschil tussen de woorden "pil" en "bil" is te formuleren als het respectievelijk niet en wel aanwezig zijn van de distinctieve eigenschap "stem" bij het eerste foneem.
18. De spelling negeert vrije en combinatorische varianten.
19. Dat we "verf" spellen, en niet "verv", is in strijd met de regel van de gelijkvormigheid.
20. Een morfeem heeft altijd een eigen lexicale betekenis.
21. Het woord "Interstudie" bevat, afgezien van de nulmorfemen, 3 morfemen.
22. Het verschil in spelling tussen "lijdt" en "leidt" berust op een morfologisch spellingsprincipe.
23. Als de spellingregel van de etymologie zou worden afgeschaft, zou het aantal homografen in het Nederlands toenemen.
24. Het woord "boekwinkels" is een voorbeeld van een samenstellende afleiding.
25. De persoonlijke voornaamwoorden vormen een gesloten woordklasse, omdat ze niet meer produktief zijn.
26. In de zin: "Je weet niet wat je weet" is "wat" een betrekkelijk voornaamwoord met ingesloten antecedent.
27. In de zin: "Mijn zusje heeft driehonderd vijzenzeventigduizend achthonderdwaalf postzegels van het Vaticaan" staat slechts één telwoord.
28. Een leerling die "de kat" in de zin "De kat werd door de wals platgereden" benoemt als lijdend voorwerp, maakt daarmee een ernstiger fout dan de leerling die "de kat" benoemt als naamwoordelijk deel van het gezegde.
29. Hoofdzinnen kunnen bijzinnen bevatten. Het omgekeerde is ook mogelijk.

30. De zin "*De school is gesloten*" kan zowel een naamwoordelijk als een werkwoordelijk gezegde bevatten. Dat hangt ervan af hoe je de zin opvat.
31. In de zin "*Wie dan leeft, die dan zorgt*" is "*Wie dan leeft*" hoofdzin.
32. In de transformationeel-generatieve grammatica zijn boomstructuren het resultaat van het toepassen van herschrijfgels.
33. De transformationeel-generatieve grammatica probeert via transformaties verbanden te leggen tussen zinnen en zinsstukken als:
 1. De Turken schoten een B-52 neer.
 2. Door de Turken werd een B-52 neergeschoten.
 3. Schoten de Turken een B-52 neer?
 4. Het neerschieten van een B-52 door de Turken.
34. De traditionele, structurele en transformationeel-generatieve grammatica hebben een in deze volgorde afnemende belangstelling voor de oppervlaktestructuur van zinnen.
35. De woorden "*achterwerk*" en "*reet*" verschillen in sociale betekenis, niet in referentiële betekenis.
36. "*Licht*" is van het woordpaar "*zwaar*"/"*licht*" de ongemarkeerde term.
37. Het verheffen van één (taal)variëteit tot standaardtaal heeft geen invloed te hebben op de status van de overige talen/variëteiten.
38. Van een dialectgrens spreken we als er sprake is van een bundel samenvallende isoglossen.
39. Etymologische verklaringen (bijvoorbeeld ned. *straat* mnl. *strate* lat. *strata*) behoren tot het gebied van de diachronische taalkunde.
40. Dat in het Nederlandse muziektermen voorkomen als: "*largo, piano, andante, libretto*", bewijst dat het Nederlands en het Italiaans tot eenzelfde taalfamilie horen.
41. Het maakt voor de taalontwikkeling van een kind niet uit of het voornamelijk praat met leeftijdgenootjes of vooral met volwassenen.

42. In kindertaal komt, vergeleken met taal van volwassenen, veel betekenisverruiming en betekenisverenging voor.
43. Als een kind kan lezen, moet het in staat zijn om auditief en visueel te discrimineren.
44. Dyslectici zijn behalve slecht in spellen, ook slecht in bijna alle andere schoolvaardigheden.
45. In dialectgebieden wordt onderwijs in de standaardtaal ten onrechte moedertaalonderwijs genoemd.
46. Het taalgebruik van het onderwijs en van het bestuurlijk apparaat worden gekenmerkt door de restricted (beperkte) code.
47. Schooltaal en thuistaal zijn varianten van de standaardtaal.
48. Op de meeste Nederlandse basisscholen leren de kinderen lezen volgens de structuurmethode.
49. De moeilijkste werkwoordsvormen (die eindigen op -dt, -dde(n) en -tte(n)) hebben in spontaan taalgebruik een relatief lage frequentie.
50. Het onder woorden brengen van handelingen is voor volwassenen, in tegenstelling tot bij kinderen, niet van belang bij het leren.

Voorbeeld van een correctiesleutel

Atw - voortgangstoets nr. 3 - correctiesleutel

1.	+ Drop 18	26.	+ TOORN 226
2.	+ Taba 20	27.	+ TOORN 179
3.	- Watzlawick 27	28.	- TOORN 27
4.	+ Tervoort 218	29.	- TOORN 104
5.	+ Taba 27	30.	+ TOORN 20
6.	- Aalsvoort 16	31.	- TOORN 104
7.	- Hartveldt 65	32.	+ Dik 112 ev.
8.	+ Appel 147	33.	+ Dik 116 ev.
9.	+ Appel 102	34.	- Walraven 128
10.	+ Appel 217	35.	+ Walraven 25-26
11.	- Brouwer 127	36.	- Dik 267
12.	+ Appel 195	37.	- Hartveldt 89
13.	- Hartveldt 111	38.	+ Appel 139
14.	- Booij 27	39.	+ Toorn 29
15.	- Booij 23	40.	- Toorn 15
16.	- Toorn 118	41.	- Aalsvoort 53
17.	+ Dik 135	42.	+ Taba 123
18.	+ Dik 130	43.	+ Taba 329
19.	+ Booij 35	44.	- videoband college Dumont.
20.	- Walraven 78	45.	+ Hartveldt 89
21.	- Walraven 78, Dik 184	46.	- Hartveldt 106
22.	- Taba 91	47.	- ACLO 75-76
23.	+ Booij 36	48.	+ Taba 341
24.	- Toorn 138	49.	- Booij 128
25.	+ Toorn 141	50.	- Aalsvoort 50

Aalsvoort	=	Aalsvoort & V.d. Leeuw: <i>Leerlingen, taal en school.</i>
ACLO	=	ACLO-M: <i>Schooltaal - thuistaal.</i>
Appel	=	Appel, Hubers, Meijers: <i>Sociolinguïstiek.</i>
Booij	=	Booij e.a.: <i>Spelling.</i>
Brouwer	=	Brouwer e.a.: <i>Vrouwentaal en mannenpraat.</i>
Dik	=	Dik & Kooij: <i>Algemene taalwetenschap.</i>
Drop	=	Drop & de Vries: <i>Taalbeheersing.</i>
Hartveldt	=	Hartveldt: <i>Taal en samenleving.</i>
Taba	=	<i>Taaldidaktiek aan de basis.</i>
Tervoort	=	Tervoort: <i>Wetenschap en Taal, deel 1.</i>
Toorn	=	V.d. Toorn: <i>Nederlandse taalkunde.</i>
TOORN	=	V.d. Toorn: <i>Nederlandse grammatica.</i>
Walraven	=	Walraven: <i>Taalgebruik en taalwetenschap.</i>
Watzlawick	=	Watzlawick e.a.: <i>De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie.</i>

Het goede antwoord kun je nader omschreven vinden op de bladzijde(n) van het boek dat/die achter elke vraag vermeld staat(n).