

Eisen aan taalvaardigheid in de les

In het kader van mijn studie onderwijskunde deed ik in 1986 een onderzoek naar eisen aan taalvaardigheid in de les. Dit artikel is gedeeltelijk een letterlijke weergave en gedeeltelijk een samenvatting van het onderzoeksverslag.

1. Inleiding

In werkcolleges die ik voor een bijvak taalbeheersing volgde, maakte ik kennis met literatuur over de rol van taal bij het leren op school (onder andere: Van der Aalsvoort en Van der Leeuw, 1982; Bonset e.a., 1980; Barnes, 1971). Onderzoek laat zien dat er allerlei schoolse taalgewoonten bestaan, die starre patronen in het onderwijsleerproces veroorzaken. Tweederde van al het gepraat in een les bijvoorbeeld komt van de leerkracht; voor interpretaties en ervaringen van de leerlingen is weinig ruimte. Leerkrachten gebruiken vaktaal waar de leerlingen nog niet of nauwelijks zijn ingewijd. Niet de leerlingen, maar de leerkracht stelt de meeste vragen, vaak vragen waarop maar één goed antwoord past. Als leerlingen schrijven, schrijven zij bijna altijd voor een zeer beperkt publiek en doel: de leerkracht en diens beoordeling. Enz. De vraag of en hoe deze verschijnselen moeten veranderen leek me niet alleen voor taalkundigen en taalbeheersers interessant, maar ook voor de onderwijskunde - ik besloot mijn doctoraal-onderzoek er aan te wijden (De Boer, 1986).

In de hoop bij een bestaand project te kunnen aansluiten, klopte ik bij de sectie Moedertaal van de SLO aan. Deze sectie bleek recent benaderd te zijn door leerkrachten van een grote scholengemeenschap voor mavo, lbo en ibo, met een verzoek om hulp bij het oplossen van problemen rond het vak Nederlands, met name in de 3e klassen van het individueel beroepsonderwijs (ibo). Kern van de problemen leek te zijn dat men niet meer wist wat deze leerlingen bij Nederlands te leren en hoe ze te motiveren. Methoden voldeden niet, een leerplan was er niet.

Een nieuw leerplan en nieuwe doelen voor Nederlands zouden volgens de SLO moeten aansluiten bij primaire taalbehoeften van de leerlingen, bijvoorbeeld voldoende taalvaardigheid om te kunnen leren bij alle vakken op school. De vraag welke eisen er (op deze school) gesteld worden aan de taalvaardigheid van leerlingen bij andere vakken dan Nederlands, werd op verzoek van de SLO het uitgangspunt van mijn onderzoek. Gezien de beschikbare tijd zou ik me beperken tot een verkenning van die taalvaardigheidseisen met behulp van observaties en interviews in twee van de "probleemklassen".

De vraag wat leerlingen op school aan taalvaardigheid nodig hebben stond, voor zover ik kon nagaan, niet eerder centraal in onderzoek. Wel is onderzocht welke eisen het naschoolse leven stelt aan de taalvaardigheid van jonge mensen of nauwkeuriger, van oud-lbo en mavo-leerlingen. Het project Functionele Taalvaardigheid van Blok en De Glopper draaide om die vraag en had als doel het stimuleren van de discussie over doelen voor moedertaalonderwijs (Blok en De Glopper, 1983).

Het ligt voor de hand om het (moedertaal)-onderwijs af te stemmen op naschoolse (taalgebruiks)situaties, maar als leerlingen niet beschikken over de taalvaardigheden om voldoende van dat onderwijs op te pikken, is de hele onderneming weinig zinvol. Minstens even belangrijk lijkt het me daarom om in kaart te brengen welke eisen het schoolse leven stelt aan de taalvaardigheid van leerlingen. Er wordt te weinig bij stilgestaan dat niet alle leerlingen voldoende "schools functionele" taalvaardigheid van de basisschool meebrengen en er dus in het voortgezet onderwijs (weer) expliciet aandacht aan moet worden besteed. Aan de andere kant moet worden nagegaan of de gevraagde taalvaardigheid wel functioneel en onmisbaar is voor het leren. Als blijkt dat slechts 4% van de Nederlandse bevolking in staat is foutloos het aanvraagformulier voor huursubsidie in te vullen, betekent dat volgens mij niet dat de taalvaardigheid van die andere 96% gebrekkig is, maar dat dat formulier te ontoegankelijk is en veranderd moet worden. Verplaatsing van deze redenering naar de onderwijssituatie betekent dat ik een kritische benadering van eisen aan taalvaardigheid in de les voorsta en er niet bij voorbaat van uitga dat als leerlingen niet aan bepaalde taalvaardigheidseisen kunnen voldoen, de betreffende taalvaardigheden bij Nederlands tot doel verheven moeten worden.

Het belang van het onderzoek voor de school kwam vooral te liggen op het vlak van inzicht krijgen in de rol van taal bij "andere" vakken en de rol van taal bij het leren in het algemeen. Zoals ik hierboven heb aangegeven zou het niet mogelijk zijn om rechtstreeks doelen voor Nederlands af te leiden uit de onderzoeksresultaten, ook al omdat het gezien de beperkte tijd van het onderzoek niet mogelijk was om precies aan te geven

aan welke eisen de leerlingen wel en niet voldoen. Eén of meer aspecten van taal in de school in kaart gebracht, is veelal een eye-opener voor docenten, aldus de literatuur over een "taalbeleid" voor de school. Met name in Engeland (NATE, 1976; Marland, 1977; Torbe, 1980) maar op kleine schaal ook in Nederland (Van der Leeuw, 1983) heeft men geëxperimenteerd met het ontwikkelen van een taalbeleid voor de hele school, "a shared set of intentions about how teachers might best assist their pupils to learn: it affirms the central importance of language because it is through language and only through language that many of school learning can occur" (NATE, 1976, p. 14).

Zonder de school waar het onderzoek werd uitgevoerd in de richting van een taalbeleid te willen sturen, leek het mij zinvol om wat licht te werpen op de verwachtingen die leerkrachten impliciet en expliciet, bewust en onbewust hebben van het taalgedrag van hun leerlingen. Discussies, conclusies en beslissingen over de gestelde eisen en over de vraag welke taalvaardigheden bij Nederlands verbeterd zouden moeten worden, liet ik grotendeels over aan de school zelf.

2. Methoden van onderzoek

Het doel van het onderzoek was het in kaart brengen van taalvaardigheidseisen die impliciet en expliciet, bewust en onbewust in de les aan de leerlingen worden gesteld. Hieronder bespreek ik wat onder de termen "in kaart brengen", "taalvaardigheid" en "eisen" verstaan moet worden, om vervolgens de onderzoeksvragen te formuleren en de methode van dataverzameling en -bewerking toe te lichten.

In kaart brengen

Omdat het de bedoeling van het onderzoek was, leerkrachten inzicht te geven in de rol van taal bij het leren, kan niet volstaan worden met het opsommen van gesignaleerde eisen aan taalvaardigheid; ook de context moet beschreven worden. Behalve hetgeen er in de les gebeurt rond de "eisen" versta ik onder context ook de "visie" van leerkrachten en leerlingen op de rol van taal in de les. Het in kaart brengen moet zo gebeuren dat er enigszins over de waarde van de taalvaardigheidseisen voor het leren en de les gediscussieerd kan worden - reacties van leerlingen en indicaties ten aanzien van hun problemen als gevolg van de eisen moeten er dus deel van uitmaken.

Taalvaardigheid

Het begrip "taalvaardigheid" hoort in eerste instantie thuis in het studiedomein van de Taalbeheersing. Ondanks jarenlang onderzoek is het nog steeds niet duidelijk "wat taalvaardigheden zijn, hoe ze structureel in elkaar zitten, welke relaties er tussen de taalvaardigheden bestaan, enz." (Meuffels, 1980, p. 114).

Hoewel Meuffels' artikel vooral de problemen op taalwetenschappelijk niveau behandelt, citeer ik er uit, om aan te kunnen geven met welke beperkte definitie van taalvaardigheid ik in mijn onderzoek uit de voeten kan:

"In de literatuur komt men een groot aantal definities c.q. omschrijvingen tegen van de term *taalvaardigheid*. Ik (Meuffels, mdb) beperk me tot twee voorbeelden. Van Ek (1970) omschrijft taalvaardigheid als "een beknoptere term voor vaardigheid in taalgebruik. Taalgebruik is handelen met taal in een situatie. Luyten (1977) geeft de volgende definitie:

"Taalvaardigheid wordt doorgaans uitgesplitst in produktieve en receptieve vaardigheden. Produktief: spreken en schrijven. Receptief: luisteren en lezen. Het gaat hier *niet* om vier afzonderlijke vaardigheden, maar om vier aspecten van taalgebruik die onderling met elkaar samenhangen".

Beide definities zijn weinig bevredigend, omdat verzuimd wordt het begrip "vaardigheid" te expliciteren (...) (Meuffels, 1980, p. 115). En verderop geeft Meuffels zelf nog de typering:

"Vaardigheden zijn hypothetische constructies; zij zijn niet direct observeerbaar, maar moeten afgeleid worden uit gedragingen en handelingen" (ibid.).

De nadere explicatie van het begrip taalvaardigheid, die Meuffels voor de Taalbeheersing noodzakelijk vindt, is voor mijn onderzoek niet nodig. Het gaat mij namelijk niet om de structuur en onderlinge samenhang van taalvaardigheden, maar om een verkenning van de taalvaardigheden die in een bepaalde situatie gebruikt (moeten) worden.

De definities van Van Ek en Luyten zijn samen met Meuffels' typering van taalvaardigheid het uitgangspunt voor mijn benadering ervan: taalvaardigheid is het schrijf-, lees-, spreek- en luistergedrag dat nodig is voor het handelen met taal in bepaalde situaties.

In navolging van o.a. Blok en De Glopper 1983 noem ik deze situaties taalgebruikssituaties.

Eisen

Onder "eisen" (aan taalvaardigheid) versta ik alles wat leerlingen tijdens de les aan taalvaardigheid nodig hebben. Hieronder valt zowel wat expliciet van leerlingen gevraagd wordt, als wat de lessituatie en de leerkracht impliciet van ze verwachten.

Omdat leerlingen zich moeilijk en zelden zonder sancties aan het onderwijsleerproces kunnen onttrekken, zijn zij in principe gedwongen aan alle onderwijssituaties, inclusief taalgebruikssituaties, mee te doen. Ik ga er vanuit, dat zodra er sprake is van een taalgebruikssituatie in de klas, de leerlingen taalvaardigheid nodig hebben - er is dan dus sprake van "eisen aan taalvaardigheid".

Onderzoeksvragen

Uit het bovenstaande volgt, dat deze vragen beantwoord moeten worden:

1. Welke taalgebruikssituaties komen voor in de lessen?
2. Welke eisen worden er in die situaties gesteld aan de schrijf-, lees-, spreek- en luistervaardigheid van de leerlingen?
3. Hoe ziet de context van taalgebruikssituaties en -eisen aan taalvaardigheid eruit?

Dataverzameling en -bewerking

De bereidheid van twee docenten om mij in hun lessen toe te laten, bepaalde dat het onderzoek in hun lessen plaatsvond. Evert den Boef (verder EdB) gaf les in "koken" aan ibo-klas 3CoA2 (de 3 staat voor het leerjaar, Co voor consumptief, de vakrichting, A voor het niveau en de 2 is ter onderscheid van 3CoA1) en Bert Grutterink (verder BG) gaf "vaktheorie" aan 3CoA1.

In beide klassen observeerde ik vijf lesuren, ik interviewde beide leerkrachten een uur lang, en met zes leerlingen, uit elke klas drie, had ik een kort vraaggesprekje.

Bij de observaties maakte ik opnamen met een cassetterecorder, schriftelijke aantekeningen, en ik schreef alles over wat gedurende de les op het bord verscheen. Van enkele lessen verzamelde ik, vooral ter illustratie, ook het schriftelijke materiaal waarmee de leerlingen werkten.

Op basis van dit materiaal maakte ik een lesbeschrijving van koken en een van vaktheorie. Niet elke geobserveerde les wordt daarin weergegeven, maar voor elk vak een samenvatting van het algemene verloop van de voorkomende lesactiviteiten. Bij beide vakken verlopen de lessen namelijk volgens een zeer regelmatig en steeds terugkerend patroon. Het is overbodig om drie keer te beschrijven wat er gebeurt bij de introductie van een nieuw onderwerp of bij het overschrijven van een recept van het bord - de eisen die daarbij aan de taalvaardigheid van de leerlingen worden gesteld, zijn steeds dezelfde.

De leerkrachten lazen de beschrijving van hun lessen en vonden die een juiste weergave van de gebeurtenissen.

In paragraaf 3 is de lesbeschrijving koken in zijn geheel opgenomen en vat ik wat er bij vaktheorie zoal gebeurde samen. (Voor deze verdeling is gekozen, omdat de gang van zaken bij praktijkvakken over het algemeen minder bekend is dan die bij theorievakken.)

Uit de lesbeschrijvingen van koken en vaktheorie is op te maken dat gedurende de les vrijwel onophoudelijk taal wordt gebruikt. Elk lesonderdeel blijkt te bestaan uit enkele bij elkaar horende en min of meer afgeronde taalactiviteiten. Het lag daarom voor de hand de afzonderlijke lesonderdelen te beschouwen als taalgebruikssituaties. Na de lesbeschrijvingen laat schema 1 zien welke eisen er in welke situaties aan de taalvaardigheid van de leerlingen worden gesteld. De afzonderlijke schrijf- en leesvaardigheden die van de leerlingen verwacht worden, beschrijf ik in paragraaf 4.

Opmerkingen uit de interviews worden daarin toegevoegd aan de observatiegegevens, en tegenstrijdigheden en discussiepunten worden opgevoerd. In verband met de beperkte ruimte worden de spreek- en luistervaardigheidseisen niet in dit artikel opgenomen.

3. Lesbeschrijvingen

Vooraf een beknopte indruk van de geobserveerde klassen, vooral gebaseerd op informatie van de leerkrachten.

De klassen 3CoAl en -2 horen tot het individueel beroepsonderwijs wat inhoudt dat er 12 tot 15 leerlingen in een klas zitten, waardoor er extra aandacht aan de individuele leerling kan worden gegeven. Een aantal leerlingen komt uit het buitengewoon onderwijs en uit "symbiose"-klassen, die een overgang vormen van het buo naar het gewone onderwijs.

In de interviews met de leerkrachten komen de milieus waar de leerlingen uit komen een paar keer ter sprake. Vooral EdB benadrukt een aantal keer dat veel van het totale gedrag op school voortkomt uit "milieu-aspecten". Door vele huisbezoeken heeft hij de indruk dat bij de leerlingen thuis de opstelling tegenover school negatief is; school is niet belangrijk.

De meeste leerlingen spreken dialect (wanneer ze onderling praatte of grapjes maakten, kon ik ze niet of nauwelijks verstaan) en passen hun taal in de klas behoorlijk aan de heersende normen aan. Geen van beide docenten telt taalfouten in het werk van de leerlingen mee in de beoordeling. EdB gaat er vanuit dat deze leerlingen al genoeg met lage cijfers zijn gestraft vanwege hun (lage) taalvaardigheid en hij vindt het onnodig ze daar in de laatste twee jaar van hun (eind)onderwijs nog eens mee te confronteren. Fouten worden verbeterd als het "al te gortig" wordt. Als iemand "keek" schrijft in plaats van "cake", wordt hij daar wel op gewezen. Dit soort fouten zijn belangrijker dan al die d's en t's. EdB benadrukt dat zijn voornaamste doel met deze leerlingen is ze wat omgangsvormen en -taal bij te brengen, zodat ze later in hun werk enigszins de normen kennen. De cijfers die hij geeft, beschouwt hij als pedagogische cijfers.

3.1 Koken

Voor de les begint verkleeden de leerlingen zich in de kleedruimte die grenst aan het kooklokaal. Leerlingen die verkleed zijn, komen een voor een het kooklokaal binnen druppelen. Ze kletsen informeel met elkaar en met de leerkracht over van alles. Een enkeling leest al flarden van het recept dat op het bord staat (de leerkracht heeft dit er voor de les opgeschreven) en reageert er op.

1. Recept overschrijven van het bord

Meestal beginnen de leerlingen uit zichzelf met het overschrijven van het recept; soms moet de leerkracht ze een beetje aansporen. Het recept hoeft niet altijd in het schrift overgeschreven te worden, soms is het een herhaling. Leerlingen die tijdens het overschrijven een woord niet snappen of een "fout" ontdekken (de leerkracht is bijvoorbeeld een woordje vergeten) zeggen dit en vragen uitleg.

De leerlingen werken in ongelijk tempo; als de eersten al op de helft van het recept zijn, komen er nog steeds leerlingen uit de kleedruimte die nog helemaal moeten beginnen.

Er is tijdens de les geen scherpe controle of iedereen het recept werkelijk overschrijft.

Leerlingen die klaar zijn, lopen rond door het lokaal, pakken vaak messen om mee te spelen. Er wordt door de leerlingen onderling en door de leerkracht en leerlingen gemoedelijk gepraat over het recept, over de les, de school en zaken daarbuiten zoals de Elfstedentocht, voetballen, kapsels en kleding van leerlingen en dergelijke. Grapjes maken en een beetje braniegedrag is de meesten niet vreemd.

2. Leerkracht licht het recept toe

Als alle leerlingen klaar zijn met overschrijven, zijn er zeker 20 minuten van de les verstreken. De leerkracht roept de leerlingen bij elkaar om het recept even door te lopen en de werkwijze toe te lichten. Deze uitleg heeft de vorm van een onderwijsleergesprek waarin weliswaar de leerkracht het meest aan het woord is. Hij leest -daarbij wijzend naar de betreffende passage op het bord- stukjes van het recept voor. Vaak breidt hij de verschillende fasen in de werkwijze uit met een kort verhaaltje waarin gewezen wordt op een vergelijkbaar produkt dat de leerlingen al eerder gemaakt hebben ("dit deeg is 't zelfde als pizza-deeg"), waarin vragen worden gesteld ("wat is dat ook al weer, een blonde roux?") en waarin mogelijke mislukkingen en het voorkómen daarvan besproken worden ("als je dat direct bij 't hete vocht doet dan gaat 't gelijk binden en dan krijg je kluunten in de pap"). De leerlingen luisteren naar de uitleg, maken gevraagd en ongevraagd opmerkingen, geven goede en verkeerde antwoorden en praten ook zachtjes onderling, over het

recept maar ongetwijfeld ook over heel andere dingen.

De leerlingen maken veel grapjes naar aanleiding van dingen die in de les ter sprake komen, soms alleen hoorbaar voor een klein groepje, soms voor iedereen. De leraar vraagt bijvoorbeeld: "hoe noemen we die toer?" (bedoeld wordt de Hollandse toer bij het bereiden van korstdeeg) en een leerling zegt zachtjes: "tienertoer", wat aanleiding is voor hilariteit in haar omgeving, die wel een paar minuten doorwerkt.

Soms zit tijdens de uitleg een enkele leerling nog het recept over te schrijven. Af en toe komt er een wat theoretischer verhaal om de hoek tijdens de uitleg van recept en werkwijze (bijvoorbeeld over bacteriën en pasteuriseren) maar dat wordt nooit echt uitgediept, gezegd wordt dan, dat dat onderdeel is van vaktheorie en dat het daar wel behandeld zal worden. Er komt regelmatig vakjargon voor in recept en toelichting: "roux", "salpicon" en dergelijke.

Als leerlingen tijdens de uitleg niet opletten, "dreigt" de leerkracht soms dat ze niet hoeven komen vragen als ze straks aan het werk zijn en niet weten wat ze moeten doen. Op dit soort opmerkingen reageren de leerlingen vrij laconiek.

Tijdens de uitleg onderstreept de leerkracht soms nog belangrijke woorden of stukjes tekst op het bord of hij zet cijfers voor de volgorde er bij ("met garde naast het vuur goed vermengen").

De uitleg wordt afgesloten met de vraag of leerlingen nog iets te vragen hebben, maar meestal verspreiden ze zich op dat moment al door het lokaal. Ze zoeken hun plaats, gaan materiaal en ingrediënten verzamelen en praten en kibbelen met elkaar over de plek in het lokaal die ze uitgezocht hebben, de pannen, de bloem enz.

3. Aan het werk

De leerlingen gaan allemaal vrij zelfstandig en geroutineerd aan het werk. Ze wegen ingrediënten af, snijden uit, maken een roux op het fornuis, kneden deeg enz. Van tijd tot tijd kijken ze op het bord wat ze moeten doen en ook vragen ze aan de leerkracht wat ze willen weten. Ze laten tussentijdse produkten even aan hem zien om te horen of het goed is - soms krijgen ze een aanwijzing om het te verbeteren ("als 't te dun is moet je er gewoon een beetje bloem bij doen").

Op grond van wat hij ziet geeft de leerkracht commentaar en aanwijzingen: "snijen, niet hakken, anders krijg je allemaal splinters bij het vlees". Ook geeft de leerkracht direct en indirect goedkeurende opmerkingen ("kijk maar bij hem hoe het moet, hij doet 't netjes"). Aan leerlingen die iets niet snappen of die niet verder kunnen, vraagt de leerkracht meestal wáár ze zijn, "wijs es aan op het bord waar je bent" en laat hij ze zelf nog eens lezen wat de bedoeling is, voordat hij een vraag beantwoordt. Hij laat ze ook vertellen wat ze nu precies gedaan hebben of moeten gaan doen. De leerlingen overleggen ook wel met elkaar hoe het een en ander

moet en kijken bij elkaar de kunst af. Ze staan in groepjes te werken, een enkeling werkt alleen. Zowel de leerkracht als de leerlingen snijden tijdens het werk behalve lesgerichte, ook heel andere gespreksonderwerpen aan - er is een gemoedelijke, vriendelijke sfeer.

4. Bespreking van het tussenprodukt

Als er tijd voor is, worden de "tussenprodukten" van de leerlingen klassikaal besproken. De salpicon (ragout-vulling) voor de vlees-kroketten bijvoorbeeld, wordt verzameld op een tafel en als alle leerlingen hun bergje daar hebben neergelegd, roept de leerkracht iedereen er bij. Hij bespreekt, voornamelijk in monoloog, waarom de een wat dikker, bruiner of grover is dan de ander. Hij vraagt de leerlingen of ze nog andere soorten kroketten kennen en er ontstaat weer een soort onderwijsleergesprek. Dit verwatert; een paar leerlingen lopen weg en de rest praat tot de pauze nog verder over frikandellen van die en die snackbar en over kattevoer...

Tot zover de gebeurtenissen tot de pauze. Het lesuur na de pauze heb ik om organisatorische redenen nooit meegemaakt en kan ik dus niet beschrijven. De leerkracht vertelde mij dat het meestal gebruikt wordt om de produkten af te maken en te bakken als dat van toepassing is en dat er verder wordt opgeruimd en afgewassen.

3.2 Vaktheorie (samenvatting)

De lessen vaktheorie verlopen volgens een cyclus die ongeveer drie lessen beslaat en afgesloten wordt met een proefwerk. Beginnend bij een nieuw onderwerp ziet die cyclus er als volgt uit.

1. Introductie van een nieuw lesonderwerp

De leerkracht vertelt en betreft de leerlingen bij zijn betoog door vragen te stellen of door ze een stukje uit de werkmop voor te laten lezen. De leerlingen stellen zelf ook vragen en onderbreken de leerkracht als ze iets willen zeggen. Vooral als het onderwerp bekend terrein is (bijvoorbeeld "eieren"), is opvallend hoe intensief de meeste leerlingen meedoen.

2. "Aantekeningen" overschrijven"

De leerkracht schrijft op het bord, de leerlingen schrijven de tekst over. Enkele leerlingen laten met opmerkingen duidelijk merken dat ze een hekel hebben aan schrijven en vragen regelmatig of het al bijna afgelopen is. Tussen het schrijven door geeft de leerkracht toelichting - lang niet alle leerlingen onderbreken het schrijven om te luisteren.

Er komen vrij veel vaktermen en andere lastige woorden in de tekst voor ("gisting", "albumine", "nl.", "bijprodukt" en dergelijke).

Soms vraagt een leerling uitleg hiervan, waarbij opvalt hoeveel problemen het uitspreken van het moeilijke woord oplevert.

3. Vragen beantwoorden

Met behulp van de aantekeningen en van de tekst in de werkmap gaan de leerlingen vragen beantwoorden over het betreffende onderwerp. Soms mogen ze dit twee aan twee doen, soms nadrukkelijk niet. De leerlingen lezen de vraag, zoeken in de tekst en schrijven de antwoorden in klad op een los velletje. Veel vragen hebben de vorm van "aanvulzinnen".

Ook als er niet samengewerkt mag worden, is er hier en daar gefluister, zowel over het lesonderwerp als over andere zaken. De leerlingen werken in verschillend tempo. Wie klaar is krijgt de opdracht om de volgende serie vragen te gaan maken.

4. Antwoorden bespreken

De juiste antwoorden moeten in het net in het schrift komen. De leerkracht laat een leerling de vraag voorlezen of leest hem zelf voor en laat in eerste instantie leerlingen antwoord geven. Vaak is de formulering niet helemaal goed (soms is het hele antwoord verkeerd of komt er helemaal geen antwoord) en dan vraagt de leerkracht door. Ook laat hij leerlingen wel zoeken in de tekst en een stukje voorlezen om ze op het spoor van het antwoord te zetten. De leerkracht schaaft wat leerlingen zeggen een beetje bij, maakt er een lopende zin van of schrijft op wat er in zijn (standaard)-aantekeningen staat. De leerlingen moeten het goede antwoord, zoals het op het bord komt, overschrijven in hun schrift. Tussendoor worden door de leerlingen opmerkingen gemaakt en vragen gesteld. De leerkracht geeft antwoorden en uitleg en weer is het zo dat veel leerlingen dan nog druk met overschrijven bezig zijn.

5. Proefwerk

Vóór het proefwerk mogen de leerlingen nog vijf minuten de stof doorkijken, sommigen willen liever meteen beginnen. De eerste tien minuten van de proefwerkles is het stil en zitten alle leerlingen druk te schrijven. Na een kwartier zijn de eersten klaar en wordt het drukker, hoewel zij de opdracht krijgen met de werkmap vragen bij een tekst te gaan beantwoorden. Als iedereen klaar is met het proefwerk wordt de draad van de laatste les weer opgepakt.

6. Proefwerk nabespreken

De leerlingen krijgen hun blaadjes met cijfer terug en de antwoorden worden besproken op een manier die erg lijkt op het bij 4 beschrevene. De goede antwoorden hoeven nu niet te worden opgeschreven. De meeste leerlingen verscheuren, al dan niet demonstratief, hun proefwerkvel na afloop van de bespreking. De les gaat verder met één van de activiteiten bij 1-4 beschreven.

Schema 1

Van taalgebruikssituaties naar eisen aan taalvaardigheid

TAALGEBRUIKSSITUATIES

EISEN AAN TAALVAARDIGHEID

Koken

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Recept overschrijven van het bord | - lezen om over te schrijven
- overschrijven
- mondeling vragen stellen
- luisteren |
| 2. Leerkracht licht het recept toe | - luisteren
- meelesen
- mondeling vragen beantwoorden
- opmerkingen maken |
| 3. Aan het werk | - lezen om informatie te zoeken
- mondeling vragen stellen
- luisteren
- mondeling uitleg geven
- mondeling vragen beantwoorden |
| 4. Bespreking van het tussenprodukt | - luisteren
- mondeling vragen beantwoorden
- mondeling vragen stellen
- opmerkingen maken |

Vaktheorie

- | | |
|---|--|
| 1. Introductie van een nieuw lesonderwerp | - luisteren
- mondeling vragen beantwoorden
- mondeling vragen stellen
- voorlezen
- meelesen
- opmerkingen maken |
| 2. "Aantekeningen" overschrijven | - lezen om over te schrijven
- overschrijven
- mondeling vragen stellen
- luisteren
- opmerkingen maken |

Vervolg schema 1

TAALGEBRUIKSSITUATIES EISEN AAN TAALVAARDIGHEID

(Vaktheorie)

3. Vragen beantwoorden

- lezen om informatie te zoeken
- schriftelijk vragen beantwoorden met steun van een tekst
- mondeling uitleg geven
- vragen stellen
- luisteren

4. Antwoorden bespreken

- luisteren
- voorlezen
- meelezen
- mondeling vragen beantwoorden
- lezen om over te schrijven
- overschrijven
- mondeling vragen stellen
- opmerkingen maken

5. Proefwerk

- lezen om te leren
- lezen om informatie te zoeken
- schriftelijk vragen beantwoorden vanuit eigen gedachten

6. Proefwerk nabespreken

- luisteren
- voorlezen
- mondeling vragen beantwoorden
- opmerkingen maken

Bij beide vakken vallen twee nog niet genoemde taalgebruikssituaties op door hun speciale karakter: informele momenten voor, na, maar ook tijdens de les en "vaktaalgebruikerssituaties" gedurende de hele les.

1. Informele momenten

- "eigen verhalen" vertellen
- luisteren

2. Vaktaalgebruikssituaties

- lezen van vaktaal
- luisteren naar vaktaal
- spreken van vaktaal

4. Eisen aan de taalvaardigheid

In schema 1 was te zien welke eisen in welke situaties/ les-onderdelen gesteld werden. De meeste eisen komen in meerdere situaties voor. In deze paragraaf geef ik eerst een samenvatting van dat schema, dat wil zeggen een overzicht van alle gestelde schrijf-, lees-, spreek- en luistervaardigheidseisen.

Eisen aan de schrijfvaardigheid

1. Overschrijven
2. Schriftelijk vragen beantwoorden met steun van een tekst
3. Schriftelijk vragen beantwoorden vanuit de eigen gedachten

Eisen aan de leesvaardigheid

1. Lezen om over te schrijven
2. Meelezen
3. Lezen om informatie te zoeken
4. Voorlezen
5. Lezen om te leren
6. Lezen van vaktaal

Eisen aan de spreekvaardigheid

1. Mondeling vragen stellen
2. Mondeling vragen
3. Opmerkingen maken
4. Mondeling uitleg geven
5. Voorlezen
6. "Eigen verhalen" vertellen
7. Spreken van vaktaal

Eisen aan de luistervaardigheid

1. Luisteren
2. Luisteren naar vaktaal

In deze volgorde beschrijf ik hierna de afzonderlijke taalvaardigheidseisen in hun context(en). Zoals eerder gezegd worden de eisen aan spreek- en luistervaardigheid niet weergegeven.

4.1. Eisen aan de schrijfvaardigheid

1. Overschrijven

De leerlingen moeten in de kookles het recept van het bord overschrijven in hun schrift. Van tijd tot tijd wordt dit werk nagekeken en beoordeeld, vooral op volledigheid. "Als de hele klas het nou slecht gedaan heeft dan schrijf ik een keer niks op het bord en laat ik ze dat maken, dan raken ze in paniek want dan hebben ze 't niet (EdB).

De bedoeling van het receptenschrift is dat de leerlingen een overzicht hebben van alles wat ze een keer meegemaakt hebben,

en dat ze dat eventueel thuis of later zullen gebruiken, en in de klas wanneer een gerecht herhaald wordt.

Ook bij vaktheorie is het meeste schrijven overschrijven. De basis voor elke les is de eenvoudige samenvatting die de leerkracht maakt van de tekst in de werkmap. Deze "aantekeningen" worden op het bord gezet en de leerlingen moeten alles overschrijven om tenminste een stuk tekst over de stof te hebben (de tekst in de werkmap is meestal te moeilijk). Bij BG moeten de antwoorden op de vragen die in de klas gemaakt zijn, na bespreking in het net overgeschreven worden van het bord. Dit is te beschouwen als een ander soort overschrijven, omdat de leerlingen zich eerst zelf met het onderwerp van het schrijven hebben beziggehouden en wellicht invloed hebben op de formulering.

De vaktheorieschriften worden ook regelmatig gecontroleerd: is de tekst compleet en een beetje verzorgd, staat er geen nonsens in?

Een gedachte achter al dit overschrijven is, dat de leerlingen de stof waarmee gewerkt moet worden (recept of theorietekst) dan in ieder geval één keer helemaal gelezen hebben (BG) (zie ook in 4.2.1. Lezen om over te schrijven). Bovendien is dicteren in deze klassen onmogelijk: "Dat wordt rommelig".

"Aantekeningen moet je echt wel opschrijven en dan heb je nog dat ze dingen verkeerd overnemen of weglaten (...) dus ik zal ze niet graag dicteren" (BG).

Met het overschrijven van het bord hebben de leerlingen volgens de leerkrachten over het algemeen niet veel moeite, al constateren ze achteraf wel eens dat het te snel ging, als ze zien dat de leerlingen hele stukken hebben overgeslagen. Ook maken de leerlingen wel fouten bij het overschrijven; ze stoppen als het ware spelfouten in een goede tekst. De leerlingen zelf geven aan dat ze bij vaktheorie wel erg veel moeten schrijven en dat het soms te snel gaat.

Bij de observaties van het overschrijven valt op, dat de leerlingen een erg ongelijk tempo hebben. Enkelen schrijven min of meer mee met de leerkracht, een aantal is klaar in de tijd die de leerkracht ze geeft voor hij met een toelichting begint of verder schrijft, maar er zijn altijd een paar leerlingen (en waarschijnlijk steeds dezelfde) die niet zo snel schrijven. Deze leerlingen raken steeds verder achter wanneer er aan een stuk door op het bord geschreven wordt. Vervelender is het, wanneer zij de extra uitleg of herhalingen van de leerkracht en het gesprek met (een deel van) de klas, dat er op volgt, missen. Dát dit gebeurt blijkt uit het feit dat leerlingen, die relatief laat klaar zijn met schrijven, vaak een vraag stellen die pakweg twee minuten daarvoor ook gesteld werd. De vraag is

al uitvoerig beantwoord en in tweede instantie volstaat de leerkracht met een kort antwoord.

Vooraf het gegeven dat het steeds dezelfde leerlingen zijn die het langzaamst schrijven en dus de bovengenoemde nadelen daarvan ondervinden stemt tot nadenken.

2. Schriftelijk vragen beantwoorden met steun van een tekst

Als de leerlingen de vragen uit de werkmap schriftelijk beantwoorden, moeten ze zelf schrijven. De vragen hebben vaak de vorm van aanvulzinnen, maar er zijn ook vragen bij die met een hele zin beantwoord moeten worden. Vooraf bij die laatste vorm komt het er op aan zelf het antwoord te bedenken, te formuleren, op te schrijven, al kan soms een fragmentje uit de tekst overgeschreven worden.

BG zegt over dit schrijven: "Als ze de vragen beantwoorden moeten ze dat zelf in een goed antwoord formuleren en dat lukt vaak niet omdat ze dan één woord als antwoord geven, en ik wil graag dat ze dat in een zin zetten omdat ik dat toch wel belangrijk vind".

Volgens EdB die behalve koken ook vaktheorie geeft, is het beantwoorden van vragen erover, een manier om de tekst door te werken. Vooraf "uitgebreide" vragen dwingen de leerlingen om de tekst te lezen en het antwoord op te schrijven. "De antwoorden staan wel in de les verwerkt, maar anders en dan moeten ze zelf die zinnen maken en dat is ontzettend moeilijk voor de meesten. Persoonlijk ben ik niet zo gek met "open" vragen; naar het niveau kijkend stel je toch eerder "gesloten" vragen (vragen met één-woord antwoord of aanvulzin, mdb)"

Bij EdB worden de antwoorden zoals de leerlingen ze bedacht en opgeschreven hebben, nagekeken en verbeterd. BG doet dit niet. Hij schrijft de goede antwoorden op het bord en laat deze door de leerlingen in het net schrijven. Zijn leerlingen kunnen zich vrij gemakkelijk aan het "vragen maken" onttrekken omdat de goede antwoorden toch later op het bord komen. Zo betekent de eis om die antwoorden zelf op te schrijven in de twee klassen iets verschillends.

3. Schriftelijk vragen beantwoorden vanuit de eigen gedachten

Het proefwerk "eist" van de leerlingen dat ze geheel zelfstandig, het antwoord dat ze in gedachten hebben op papier zetten - zonder de steun van een tekst. De functie hiervan is het toetsen van kennis. Het resultaat wordt beoordeeld met een cijfer.

BG vraagt de leerlingen wel om in een hele zin te antwoorden, maar na hun gesputter gaat hij ook akkoord met het overschrijven van de vraag en een kort antwoord er onder.

BG noemt als reden voor het grote aantal proefwerken (na ieder lesonderwerp, ongeveer één proefwerk per week) dat leerlingen

dan vaker de kans krijgen hun cijfer op te halen. Twee van de zes geïnterviewde leerlingen geven duidelijk aan dat ze problemen hebben met de proefwerken vaktheorie: "Bijna elke les krijg je een proefwerk, da'is niet zo mooi..." en "...Als je dan 't proefwerk krijgt, dan snap ik niet hoe ze 't bedoelen en dan schrijf ik 't een beetje moeilijk op".

Het "vragen beantwoorden vanuit de eigen gedachten" is een schrijfvorm, die nooit beoefend wordt tijdens de les maar alleen bij het proefwerk voorkomt. Het is een onderdeel van een prestatie die met cijfers beoordeeld wordt. De talige aspecten (taalfouten) worden weliswaar niet direct beoordeeld (beide leerkrachten zeggen terdege rekening te houden met het lage taalvaardigheidsniveau van de leerlingen) maar het is toch niet denkbaar dat leerlingen iets niet of niet volledig opschrijven omdat ze de stap van hun gedachten naar de pen-op-papier te moeilijk vinden - en dan wordt indirect hun taalvaardigheid beoordeeld.

Samenvattingen van de eisen aan schrijfvaardigheid

Op de vraag welke basisvoorwaarden hun lessen nu aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen stellen, zeggen beide docenten dat kunnen overschrijven essentieel is. BG voegt er aan toe: "dat ze hun eigen handschrift kunnen lezen", hetgeen inhoudt dat de leerlingen enigszins leesbaar moeten schrijven. EdB heeft het wat omzichtiger over het handschrift als "motorisch probleem".

Niet alle leerlingen kunnen leesbaar schrijven en zonder fouten overschrijven. Overschrijven is een vaardigheid die gevraagd wordt, omdat dicteren in deze klassen onmogelijk is; de tekst die overgeschreven wordt, is de bron waarvan de leerlingen leren; het is dus belangrijk dat die zonder fouten is. Schriften worden vooral op deze motorische vaardigheden gecontroleerd: is het goed overgeschreven en een beetje netjes? In het werk waarbij leerlingen hun gedachten op papier moeten zetten, houden de leerkrachten rekening met de lage taalvaardigheid. De leerlingen krijgen vooral "gesloten" vragen te beantwoorden en zo min mogelijk worden schrijfproblemen meegewogen in de beoordeling.

De "belangrijkste" schrijfvaardigheden in deze lessen, schrijfvaardigheden die serieus worden genomen, waar leerlingen op aangesproken worden en waarover bij problemen met collega's Nederlands overlegd wordt, zijn de vaardigheden van motorische aard: overschrijven en leesbaar schrijven. De schrijfvaardigheid van leerlingen als ze zélf moeten bedenken wat ze opschrijven en hoe ze dat doen, is voor de vakleerkrachten waarschijn-

lijk een te grote kluif om kritisch te benaderen en te proberen er verbeteringen in aan te brengen. De lesmomenten waarin deze laatste vaardigheden gevraagd worden, zijn een soort "extraatjes", al is één daarvan (het proefwerk) in de ogen van de leerlingen wel wat meer: een bron van cijfers (en frustraties).

Hoewel al het schrijven in verband staat met te lezen tekst en/of vragen, wordt nooit voorafgaand aan het schrijven, die tekst klassikaal doorgenomen - dit zou de leerlingen meer greep op de schrijftaak geven en de leerkracht inzicht in het begrip dat de leerlingen van tekst en vragen hebben of juist missen. Enige vorm van "expressive writing" (voor jezelf, associatief in eigen taal schrijven) over een vaktheorie-onderwerp komt in de lessen niet voor. Volgens Rosen (1971, p. 138 is "expressive writing" de enige vorm van schrijven waarop andere vormen kunnen groeien. Toch wordt op school vaak van leerlingen verwacht dat ze direct "transactioneel" (formeel, bedoeld om een ander (de leerkracht) te informeren) schrijven - ook in 3CoAl en 3CoA2. De enige uitzonderingen hierop zijn de vragen die in de les bij BG schriftelijk beantwoord moeten worden; leerlingen maken ze voor zichzelf in het klad. Al deze antwoorden voor 100% als uitgangspunt voor een onderwijsleergesprek en voor de definitieve vorm van de antwoorden worden genomen, dan wordt het beantwoorden van de vragen een serieuze bezigheid voor de leerlingen.

4.2 Eisen aan de lesvaardigheid

1. Lezen om over te schrijven

Zowel bij vaktheorie als bij koken, bestaat een groot deel van het lezen uit het lezen van de tekst op het bord, met als doel de hele tekst onveranderd over te nemen in het schrift. In 4.1.1 bij Overschrijven, heb ik hierover al gezegd, dat dit lezen ook zinvol geacht wordt omdat de leerlingen dan de tekst tenminste een keer helemaal lezen. Een interessante vraag (waar ik overigens niet diep op in kan gaan) hierbij is, hoe deze leerlingen te werk gaan bij dat overschrijven. Lezen ze dan inderdaad met begrip wat er staat, of schrijven ze woord voor woord of misschien zelfs letter voor letter over? Het is de vraag of het overschrijven betekent dat de tekst gelezen wordt. Het overschrijven wordt regelmatig gecontroleerd, maar dit betekent dus nog niet dat tevens gecontroleerd wordt of de tekst goed gelezen, laat staan begrepen is. BG vertelt dat hij in de recepten op het bord expres wel eens "bloem" zet, terwijl dit vaktechnisch gezien nader aangeduid moet worden met "patent" of "Zeeuwse bloem", wat de leerlingen horen te weten. Het komt zelden voor dat een leerling daar wat van zegt. Bij EdB in de klas daarentegen heb ik herhaaldelijk gezien, dat leerlingen opmerkingen maken over details als een ontbrekend

woord of een 6 dat een 8 moet zijn.

Er is dus in het algemeen niet direct iets te zeggen over de aandacht (of het gebrek daaraan) waarmee leerlingen lezen als ze overschrijven.

2. Meelezen

Op verschillende momenten, bij beide vakken, worden de leerlingen geacht "mee" te lezen. Als de leerkracht iets aanwijst op het bord of als hij of een medeleerling een stukje voorleest bijvoorbeeld. Het is geen vaardigheid die gecontroleerd wordt (tenzij steekproefsgewijs, of er opgelet wordt), laat staan beoordeeld.

"Meedoen" in het algemeen is een soort basisvoorwaarde in het onderwijs, die gedeeltelijk in taalgedrag tot uitdrukking komt.

3. Lezen om informatie te zoeken

Tijdens het koken hebben veel leerlingen steun aan de tekst op het bord. Ze kunnen tussendoor steeds kijken wat de volgende handeling is. Dat dit lezen in het vak koken belangrijk kan zijn blijkt uit het volgende. Op het bord staat onder andere:

"Salpicon

50 gr boter

2 gr gesnipperde ui

60 gr "patent".

Leerkracht: "Hein, heb jij niet te veel ui?"

Hein kijkt op het bord en zegt: "Nee, zestig gram".

Leerkracht: "Kijk eens goed... ui".

Hein: "Oh, vijftig gram".

Leerkracht: "Nee, gesnipperde ui, kijk eens op het bord".

Dan dringt het tot Hein door dat het twee gram moet zijn in plaats van de zestig die hij zelf had gelezen. In een kroket proef je dat verschil wel.

Bij het vaktheorie-onderdeel "vragen maken" moeten de leerlingen zelfstandig stukken tekst uit de werkmap en/of de eigen aantekeningen (dit is wat van het bord overgeschreven is)

lezen, om de antwoorden op te sporen. De vraag zelf moeten ze daarvoor natuurlijk ook goed lezen en begrijpen. Tussen het lezen van de vraag, het gaan zoeken/lezen in de tekst, en het opschrijven van het antwoord, is geen controle of de vraag en de tekst begrepen zijn, tenzij een leerling zelf aangeeft dat hij of zij iets niet snapt.

In 4.1.2 heb ik bij "Vragen beantwoorden met steun van een tekst" al gezegd dat het lezen dat daarbij komt kijken naar het idee van EdB dé manier is om tot de tekst door te dringen. Ook was daar te lezen dat de leerlingen bij BG zich, zonder dat dit gevolgen heeft kunnen onttrekken aan het vragen beantwoorden, dus ook aan het lezen van de tekst.

Bij het maken van het proefwerk is het van cruciaal belang dat de leerlingen de vragen goed lezen en begrijpen wat er gevraagd wordt - wanneer hier lees"fouten" worden gemaakt, werkt dat door in het antwoord en in het cijfer.

4. Voorlezen

Uit de werkmap moet soms een stukje voorgelezen worden als onder deel van de introductie van het onderwerp. Geen van beide leerkrachten wist onmiddellijk waarom hij dat liet doen. Na enige tijd zei EdB dat hij het soms doet om de klas "er een beetje bij te houden", maar dat het meestal rommelig wordt; leerlingen gaan elkaar zitten verbeteren. Een van de leerlingen illustreerde dit in het interview: "Een meisje bij mij uit de klas praat heel zacht en dan zeggen we steeds "iets harder" en dan begint ze weer te lachen...".

Een andere leerling zegt over zijn eigen voorlezen: "...akelig om een stukje voor te lezen, als ik iets verkeerd zeg dan zeggen zij: "dàt staat er...".

BG zegt dat leerlingen bij het voorlezen zelf hun tempo kunnen bepalen, als hij leest gaat het vaak te snel. Bovendien is het volgens hem goed als ze het lezen en het ook nog eens horen.

Voorlezen wordt ook gebruikt om een leerling te helpen bij het oplossen van een probleem, zoals in deze les vaktheorie:

Leerkracht: "Joris, lees eens vraag zes".

Joris: "Waarom voegen we soms extra suiker aan het deeg toe?.... voor de smaak".

Leerkracht: "Nee... kijk Joris, lees dat kleine stukje eens dat daar linksonder staat... Joris".

Joris: "Gist voedt zich met opgeloste suiker, glucose, welke in het deeg aanwezig is... moet ik 't helemaal oplezen?".

Leerkracht: "Ja".

Joris: "In de bloem zit namelijk één één tweede ($1\frac{1}{2}$, mdb) procent glucose, dit is echter niet voldoende om de gisting op gang te houden; om aan de vraag naar suiker te voldoen, wordt er in het deeg suiker gevormd, terwijl we soms extra suiker aan het deeg toevoegen".

Leerkracht: "Dus... waarom voegen we nou die extra suiker toe?".

Joris: "... om de gisting op gang te houden".

Leerkracht: "Héél goed".

5. Lezen om te leren

Thuis moeten de leerlingen, voor het proefwerk, hun eigen aantekeningen leren en dus (kunnen) lezen. Hierin ligt het belang van goed "lezen" wat er op het bord staat (en dit goed overschrijven) en ook weer van het kunnen lezen van het eigen handschrift. Bovendien is het nu zaak dat de leerlingen óf echt begrijpen en daarom onthouden wat ze lezen, óf uit hun hoofd leren wat ze lezen. Dit lezen wordt beoordeeld in het proefwerk.

Ook als de leerlingen vlak voor het proefwerk, in de klas nog even de stof door mogen kijken, wordt op een speciale leestech-niek een beroep gedaan. Wie profijt wil hebben van deze extra tijd moet goed gericht kunnen lezen: de essentie nog eens lezen of "dat wat er niet zo goed inzit"; bovendien in een enigszins gespannen situatie zo vlak voor het proefwerk.

Het zou interessant zijn om na te gaan hoe leerlingen thuis de stof voor een proefwerk leren: lezen ze met begrip of alleen om uit hun hoofd te leren? En hoe roepen leerlingen - die nog geen dictée kunnen opnemen - tijdens een proefwerk de geleerde woorden en zinnen uit hun geheugen op?

6. Lezen van vaktaal

Veel van wat de leerlingen lezen en voorlezen in de les, is "vaktaal" te noemen. Termen die niet in het dagelijks leven voorkomen of daar een andere betekenis hebben ("bloem") zijn voor leerlingen die toch al moeite hebben met lezen, erg lastig. De leerkrachten signaleren dat leerlingen de moeilijke stukken uit de werkmap overslaan. BG heeft hier eens aan gewerkt door de leerlingen in groepjes de moeilijke woorden uit een les te laten halen en de betekenis op te zoeken in een woordenboek. De Franse termen die bij koken veel gebruikt worden ("salpicon", "en brunoise", "roux") zijn voor de meeste leerlingen niet te begrijpen en amper te onthouden. Volgens EdB is "uit het hoofd leren" hier toch de enige oplossing, zodat ze er mee kunnen werken als ze het tegenkomen in een recept. Wens van EdB is dat leerlingen zelfstandig een receptenboek kunnen lezen. Maar originele recepten uit de vakbladen die hij in zijn lokaal heeft liggen, kunnen de leerlingen eigenlijk niet lezen: "Daar staat vaak het recept en dan een hele tekst er onder, dat zien ze al niet meer zitten (...) dus ik doe het altijd puntsgewijs".

De werkmap is al aangepast aan het niveau van de leerlingen, maar eigenlijk is dat niet voldoende om de leerlingen echt toegang tot de vaktaal te geven.

Samenvatting van de eisen aan leesvaardigheid

Voorlezen en meelezen zijn vooral bedoeld om de leerlingen "erbij" te houden. Lezen om informatie te zoeken en lezen om te leren is meer bedoeld om kennis te verzamelen en op te slaan. Lezen om over te schrijven spreekt voor zichzelf.

Het lezen wordt als vaardigheid minder gecontroleerd dan het schrijven, het wordt indirect gecontroleerd. Als leerlingen verkeerd lezen werkt dit meestal door in wat ze opschrijven - het gewicht van de eisen aan schrijfvaardigheid wordt hier groter door. Dit pleit er weer voor (zie ook de samenvatting van de eisen aan schrijfvaardigheid) om dat wat leerlingen

gelezen hebben na te bespreken vóór er iets mee gedaan (geschreven) wordt.

Opvallend is, dat de leerlingen zelf, in tegenstelling tot de leerkrachten, zeggen dat ze de tekst uit de werkmapp niet moeilijk vinden en best kunnen lezen. Hier kan een rol spelen dat ze aan mij, een onbekende "onderzoeker", niet snel zullen vertellen hoe moeilijk ze iets eigenlijk vinden. Maar het kan ook zo zijn dat de leerlingen door lastige stukken over te slaan en door zichzelf geen vragen te stellen bij de tekst die ze lezen, zelf de indruk hebben dat het makkelijk is, terwijl de inhoud toch niet op het juiste "niveau" tot ze doordringt.

7. Nabeschuwing

In de vorige paragraaf zijn een aantal eisen aan taalvaardigheid en hun context beschreven. Ter afsluiting ga ik in op de vraag wat het belang van het onderzoek kan zijn.

Het onderzoek was een case-study met een verkennend en exemplarisch karakter. Het geeft geen harde gegevens over "de" eisen die in het Nederlandse onderwijs aan de taalvaardigheid van leerlingen worden gesteld. De resultaten zijn zelfs binnen die ene school niet generaliseerbaar, wellicht worden er in klas 4c bij motorvoertuigentechniek heel andere eisen gesteld. Aan de andere kant zullen veel leerkrachten zaken als "over laten schrijven van het bord", "leerlingen elkaar iets laten uitleggen", "vragen laten beantwoorden" herkennen als onderdelen uit hun eigen lespraktijk, ongeacht hun vak.

Het is niet mijn bedoeling, hier nog eens alle taalvaardigheidseisen na te lopen en van commentaar te voorzien; de bedoeling is juist dat bovengenoemde leerkrachten dat doen. Ik heb daartoe geprobeerd inzicht te geven in de motieven van de leraar voor een bepaalde didactische keus en de gevolgen die die keus kan hebben voor de leerlingen en het leren.

"Over laten schrijven" van tekst van het bord bijvoorbeeld gebeurt op grond van duidelijke motieven. Ten eerste is dictee opnemen te moeilijk voor deze leerlingen en ten tweede wordt de tekst tenminste een keer gelezen als ze hem overschrijven, aldus de leerkrachten. Voor de leerlingen betekent het overschrijven dat ze de tekst zelden foutloos in hun schrift krijgen, dat ze vaak nog zitten te schrijven als een deel van de klas al naar een uitleg luistert of met iets anders bezig is, dat ze de tekst met fouten en al en in hun eigen, soms slecht leesbare handschrift, moeten gebruiken bij het vragen beantwoorden en moeten leren voor een proefwerk... Of de leerlingen de tekst lezen, laat staan begrijpen tijdens het overschrijven is maar zeer de vraag; hoe leerlingen precies te werk gaan bij overschrijven en hoe het komt dat ze daarbij

fouten in een goede tekst stoppen, moet mijn inziens nader onderzocht worden. Houden bovengenoemde motieven nog stand in het licht van de gevolgen voor de leerlingen? Wat zijn precies de voor- en nadelen van een voor de hand liggend alternatief: de tekst op papier aanbieden en op een andere manier met de leerlingen lezen en verwerken?

Analoog aan dit voorbeeld voor overschrijven, kunnen leerkrachten van alle beschreven taalvaardigheidseisen nagaan of motieven opwegen tegen gevolgen, of ze echt onmisbaar zijn voor het leren en in welke mate leerlingen er wel of niet aan voldoen. Afhankelijk van de bevindingen kan dan gekozen worden voor het veranderen van de aanpak in de les, voor het stellen van zinvolle eisen aan de taalvaardigheid, of juist voor het verbeteren van de betreffende taalvaardigheid bij Nederlands.

In dit stadium van kennis over eisen aan taalvaardigheid in de les is aanvullend kwalitatief onderzoek gewenst. Op den duur kan dan evenals taal voor het naschoolse leven ook taal voor het leren op school op grotere schaal onderzocht worden. Dan moet echter niet volstaan worden met het meten van de prestaties van leerlingen op de verschillende eisen om de discussie rond doelen/inhouden van het moedertaalonderwijs te stimuleren, maar moeten ook de verbanden tussen motieven van leerkrachten, onderwijsdoelen van verschillende vakken, prestaties en leerplezier van de leerlingen, didactische keuzen en eisen aan taalvaardigheid onderzocht worden.

Omdat het een onderdeel van de didactiek is, kan van alle leerkrachten en niet alleen van moedertaaldocenten verwacht worden dat ze zich verdiepen in de vraag welke taalactiviteiten ze eigenlijk verwachten van hun leerlingen. Inzicht in de positieve en negatieve aspecten van de rol van taal bij het leren legt de weg open voor veranderingen.

Amsterdam, januari 1988

Bibliografie

Aalsvoort, M. v.d., B. v.d. Leeuw, *Leerlingen, taal en school*. Enschede, 1982.

Barnes, D. e.a., *Language, the learner and the school*. Harmondsworth, 1971 (revised edition).

Blok, H., K. de Gloppe, *Taal voor het leven*. Meningingen van oudleerlingen LBO en MAVO over hun taalgebruik. SVO reeks 74. Harlingen, 1983.

Boer, M.E. de, *Eisen aan taalvaardigheid in de les*. Een beschrijvend onderzoek naar eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen zoals ze gesteld worden in twee klassen bij twee vakken in het individueel beroepsonderwijs. (Afstudeerproject onderwijskunde UvA). Amsterdam, 1986.

Bonset, H. e.a., *Taalgedrag in de klas*. DCN cahier 9. Groningen, 1980.

Leeuw, B. v.d., *Van probleem tot leerplanvernieuwing in een school*.

De rol van taal bij het leren op school 1. Enschede, 1983.

Marland, M. (ed.), *Language across the curriculum*. Londen, 1977.

Meuffels, B., "Onderzoek naar taalvaardigheden". In: Tijdschrift voor taalbeheersing, 1980, nr 2, p. 114-132.

NATE (National Association for the Teaching of English): *Language across the curriculum*. Guidelines for schools. Londen, 1976.

Rosen, H., "Towards a language policy across the curriculum". In: Barnes, D., e.a.: *Language, the learner and the school*. Harmondsworth, 1971 (revised edition), p. 117-160.

Torbe, M. (ed.): *Language policies in action*. Language across the curriculum in some secondary schools. Londen, 1980.

