

Strategisch georiënteerd moedertaalonderwijs

1. Inleiding

Hoezeer de meningen onder moedertaaldocenten ook kunnen uiteenlopen over onderwijsdoelen, lesaanpakken, beoordelingswijzen en wat al niet meer, er bestaat wel een zekere communis opinio omtrent de algemene doelstelling van het moedertaalonderwijs: zorgen dat leerlingen over een goede schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid beschikken met het oog op hun maatschappelijk functioneren, persoonlijke ontwikkeling, latere vervolgopleiding en werk¹. Al is het zeer goed mogelijk deze algemene omschrijving op onderdelen aan te scherpen, duidelijk is dat de notie taalvaardigheid een centrale plaats inneemt. En dit roept de vraag op hoe binnen het onderwijs het beste gewerkt kan worden aan het vergroten van de taalvaardigheid van leerlingen. Waaraan moet aandacht worden besteed en op welke wijze? Of algemener: wat zijn kenmerken van effectief taalonderwijs?

Vanouds ligt het accent in het onderwijs op de leerlingprodukten. Leerlingen krijgen voor hun tekstverklaring, opstel, boekbespreking e.d. een beoordeling uitgedrukt in een cijfer. Dat is een prettige en overzichtelijke routine voor zowel leerling als docent, maar de effectiviteit hiervan wordt tegelijkertijd door menig-een betwijfeld. Van uitsluitend een positieve of negatieve beoordeling zonder verdere toelichting leert een leerling weinig tot niets. Van belang is gerichte feedback²: wanneer een leerling te horen krijgt wat sterke en zwakke kenmerken zijn van een opstel dan kan hij bij het schrijven van een volgend opstel trachten de zwakke punten te verbeteren of te vermijden en de sterke punten uit te buiten. Het wordt echter problematisch wanneer een leerling na veelvuldig oefenen en gerichte feedback dezelfde fouten blijft maken en bijvoorbeeld nog steeds opstellen van twijfelachtige kwaliteit aflevert. Klaarblijkelijk is de leerling in dat geval niet in staat het onderkende probleem voor zichzelf op te lossen. Met andere woorden: het ontbreekt de leerling aan een adequate strategie voor het oplossen van een specifiek taalgebruiksprobleem.

De laatste jaren is binnen de vakdidactische literatuur hernieuwde aandacht voor het aanleren van strategieën³. Het onderwijs moet procesgericht worden: er moet niet alleen gekeken worden naar wat leerlingen presteren, maar ook naar hoe ze tot die prestatie komen. Leerlingen laten reflecteren op het eigen handelen en ze bewust maken van de effectiviteit van gehanteerde strategieën zou van groot belang zijn als het gaat om het vergroten van de taalvaardigheid⁴. Wanneer leerlingen weten hoe ze een bepaald taalgebruiksprobleem moeten oplossen dan kunnen ze de gehanteerde strategie ook toepassen in situaties die afwijken van de

specifieke context waarbinnen de strategie is aangeleerd⁵. Dit impliceert dat bewustmaking en sturing van het onderliggende cognitieve proces bij de perceptie, receptie en produktie van taal een belangrijke voorwaarde is voor effectief moedertaalonderwijs.

Uit reeds uitgevoerd onderzoek naar leergangen moedertaal komt het beeld naar voren dat de aandacht voor het trainen en bewust sturen van strategieën niet groot is en dat de meeste docenten hiervoor zijn aangewezen op eigen expertise⁶. Om een preciezer beeld te krijgen van de mate waarin er sprake is van strategiegericht (moeder)taalonderwijs hebben we een aantal veelgebruikte leergangen voor de bovenbouw van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs geanalyseerd op enkele specifieke aandachtspunten⁷. In het hieronderstaande bespreken wij de belangrijkste uitkomsten van deze analyses. Er worden voorbeelden gegeven van oefeningen in leergangen die gericht zijn op strategisch handelen. Daarnaast doen we voorstellen voor aanpassing en verbetering; gedemonstreerd wordt hoe met eenvoudige ingrepen aan bestaande oefeningen een strategische component kan worden toegevoegd ter verhoging van de effectiviteit. Maar eerst geven we een korte toelichting op wat theoretische uitgangspunten en begrippen⁸.

2. Theoretisch kader

Om aan te geven wat wij onder strategisch georiënteerd taalonderwijs verstaan, bespreken we kort een model voor taalverwerving. Binnen dit model worden vier competenties⁹ onderscheiden die een functie vervullen in het proces van talig handelen en taalvaardigheidsontwikkeling: de linguïstische, pragmatische, tekstuele en strategische competentie¹⁰.

De *linguïstische competentie* doet een beroep op impliciete en expliciete kennis van grammaticale regels, woordbetekenissen, voorschriften voor interpunctie, spelling, uitspraak en articulatie. In hoeverre de linguïstische competentie ontwikkeld is, kan bijvoorbeeld worden afgeleid uit het oordeel van een taalgebruiker over de grammaticale aanvaardbaarheid van een zin, of uit woordkeuze en intonatie. De *pragmatische competentie* betreft kennis omtrent regels voor taalgebruik¹¹, e.g. kennis over hoe taal en woordkeus aangepast wordt aan bepaalde situationele contexten, kennis van beleefdheidsprincipes in taalgebruik¹², kennis over de maatschappelijke context waarbinnen taal functioneert (weten dat bepaalde regels voor interactie kunnen verschillen per cultuur, weten dat bepaalde taalhandelingen niet gepast zijn binnen een bevolkingsgroep, weten dat bepaalde uitdrukkingen per cultuur verschillen). Zo is het in bepaalde landen goed gebruik om naar aanleiding van een vraag (naar de juiste route bijvoorbeeld) altijd informatie te geven, zelfs al weet de informant dat de informatie onjuist is. Vragen naar welke weg dan ook worden door wie dan ook beantwoord. Want de vraag niet beantwoorden, is onbeleefder dan de vraag onjuist beantwoorden. Bij de *tekstuele competentie* gaat het om tamelijk gestandaardiseerde conventies ten

aanzien van mondelinge of schriftelijke teksten. Essentieel daartoe is het besef van coherentie: bij een tekst gaat het niet om een verzameling losse zinnen, maar om een zodanige ordening dat er een geheel ontstaat. Er is sprake van zekere opbouwpatronen¹³. Besef van coherentie is fundamenteel voor het begrip van verschillende tekstenmerken, zoals de opmaak van een brief, de wijze waarop een telefoongesprek wordt afgesloten en diverse tekstschemata's.

De *strategische competentie* tenslotte speelt een belangrijke rol bij de perceptie, receptie en produktie van taal. Op de strategische competentie wordt een beroep gedaan bij het plannen, bewaken en evalueren van de taakuitvoering en het eventueel herzien van de plannen¹⁴.

Bij receptie van taal zullen taalgebruikers bijvoorbeeld, afhankelijk van het type tekst, de context en het onderwerp, meer top down of bottom up lezen. In geval van een top down leesstrategie heeft de lezer al zekere verwachtingen over een tekst en zal hij tijdens het lezen controleren of die verwachtingen kloppen. Kloppen de verwachtingen, dan kan de lezer de top down strategie voortzetten; kloppen ze niet, dan kan de lezer beter overstappen op de bottom up strategie. Bij een bottom up leesstrategie begint de perceptie van een tekst op woord- of zinsniveau: pas tijdens het lezen wordt een representatie van de tekststructuur en tekstinhoud gemaakt.

Bij de produktie van taal kan een taalgebruiker bijvoorbeeld zijn kennis omtrent schrijfprocedures inzetten. Soms kan een schrijver volstaan met een globale strategie om tot tekst te komen (e.g. gegevens verzamelen en ordenen, tekst uitschrijven en nakijken), maar in geval van bijzondere tekstsoorten (een sollicitatiebrief, een beleidstekst) zal de schrijver gebruik kunnen maken van een meer specifiek ingevulde strategie omdat bijvoorbeeld de inhoudselementen en de volgorde min of meer vaststaan.

Het is mogelijk binnen de strategische competentie een onderscheid te maken tussen taalgebruiksstrategieën enerzijds en leerstrategieën anderzijds¹⁵: hoe doe ik X versus hoe leer ik X te doen. Gaat het bij taalgebruiksstrategieën om het gebruiken van taal in een situationele context¹⁶, bij leerstrategieën gaat het om taalverwerving, i.e. het leren van taal. Voorbeelden van leerstrategieën zijn: het observeren van discussiedeelnemers met het expliciete doel te leren van anderen gedrag, het visualiseren van woordbetekenissen ter memorisering en het kritisch evalueren van de effectiviteit van gehanteerde taalgebruiksstrategieën (leren door zelfreflectie).

Het onderwijzen van taalgebruiks- en leerstrategieën¹⁷ kan de effectiviteit van het (moeder)taalonderwijs in belangrijke mate vergroten¹⁸. Het uitsluitend laten uitvoeren van een bepaalde taaltaak (onder het credo 'oefening baart kunst') zonder daarbij aandacht te schenken aan de wijze waarop die taaltaak het beste uitgevoerd kan worden (taalgebruiksstrategieën), leidt er wellicht toe dat een leerling de gestelde taak op een gegeven moment goed uitvoert, maar kan eveneens betekenen dat dezelfde leerling in de problemen komt wanneer een soortgelijke taak moet worden uitgevoerd in een afwijkende context. Er is in dat geval geen sprake van transfer: aangeleerd gedrag wordt niet toegepast in nieuwe contexten.

Naast het aanleren van taalgebruiksstrategieën kan het ook zinvol zijn leerlingen te leren wat voor hen de meest geschikte aanpak is om iets op een efficiënte manier te leren. Dat betekent onder meer dat leerlingen zich bewust moeten worden van leerdoelen (onderwijsdoelen) en mogelijke leerstrategieën om die doelen te bereiken¹⁹. Wanneer het algemene leerdoel het verbeteren van de schrijfvaardigheid is dan kan een leerling voor zichzelf de leerstrategie hanteren van eerst kijken hoe anderen het doen (leren via modellen/voorbeelden)²⁰. Op grond van deze aanpak kan de eigen taalgebruiksstrategie i.c. schrijfstrategie worden aangepast en/of verbeterd²¹.

Kortom, goed (moeder)taalonderwijs moet naar onze mening aandacht besteden aan de vier competenties van het model voor taalverwerving. Het onderwijs zou inhoudelijk vooral baat kunnen hebben bij aandacht voor de strategische competentie. Want strategisch georiënteerd taalonderwijs betekent meer aandacht voor het proces van taalverwerving. Aangereikte leerstof moet erop gericht zijn leerlingen bewust te maken van taalgebruiks- en leerstrategieën. Het expliciteren van leerdoelen en het geven van gerichte feedback op toegepaste strategieën zijn daarbij belangrijke didactische aandachtspunten.

3. Analyse van leergangen

Om na te gaan in hoeverre de verschillende competenties uit ons model aan de orde komen in leergangen, zijn enkele leergangen voor de bovenbouw basisonderwijs (groepen 7 & 8) en onderbouw voortgezet onderwijs (leerjaren 1-3) geanalyseerd²². Voor de bovenbouw BO betreft het *Taalkabaal* en *Taaltotaal*; voor de onderbouw VO gaat het om *Functioneel Nederlands*, *Taalcirkel* en *Nieuw Nederlands*²³.

Per leergang is een representatief aantal opdrachten gescoord, gelijkelijk verdeeld over de verschillende hoofdstukken (afdelingen, blokken)²⁴. Van de leergangen voor de onderbouw VO zijn alleen de delen voor havo/vwo geanalyseerd. Als ook voor het vak Nederlands geldt dat differentiatie naar schooltype qua leerstof vooral kwantitatief van aard is²⁵, geeft een analyse van deze delen een betrouwbare indicatie van de aandacht voor strategisch georiënteerd onderwijs. Mocht er wel sprake zijn van kwalitatieve differentiatie, dan is de verwachting dat in de delen voor havo/vwo de aandacht voor strategisch georiënteerd onderwijs het grootst is. Analyse van deze delen geeft dus de beste indicatie in hoeverre het taalonderwijs strategisch georiënteerd is.

De opdrachten in de leergangen zijn op een aantal kenmerken gescoord, waaronder opdrachttype²⁶, modaliteit (schrijven, lezen, spreken, luisteren)²⁷, domein (linguïstisch, pragmatisch, tekstueel), wel/niet aanleren taalgebruiks- en/of leerstrategie, wel/niet explicitering leerdoel, wel/niet feedback op en sturing van aangeleerde strategieën.

We beperken ons hier tot een weergave van de scoringsresultaten (per leergang) voor de kenmerken taalgebruiksstrategie, leerstrategie, explicitering leerdoel en

feedback/sturing²⁸. Daarbij moet worden opgemerkt dat we bij de scoring een vrij ruimhartig principe hebben gehanteerd. Als een oefening ook maar enigszins een kenmerk van het een of ander vertoonde, vond positieve scoring plaats.

Tabel 1. Totaal aantal gescoorde opdrachten per leergang (n) en aantal opdrachten met kenmerken taalgebruiksstrategie, leerstrategie, explicitering leerdoel en feedback & sturing (absolute aantallen en percentages).

| leergang | n | taalgebruiks- strategie | leerstrategie | explicite- ring leer- doel | feedback & sturing |
|------------------------|-----|----------------------------|---------------|----------------------------------|-----------------------|
| Taalkabaal | 201 | 89 (44%) | 9 (5%) | 11 (6%) | 61 (30%) |
| Taaltotaal | 165 | 8 (5%) | - | - | 1 (1%) |
| Functioneel Nederlands | 497 | 86 (17%) | - | 7 (1%) | 30 (6%) |
| Taalcirkel | 394 | 59 (15%) | 3 (1%) | 10 (3%) | 28 (7%) |
| Nieuw Nederlands | 363 | 103 (28%) | 12 (3%) | 3 (1%) | 39 (11%) |

Uit de tabel is af te lezen dat er grote verschillen zijn tussen leergangen. Van de vijf geanalyseerde leergangen is Taalkabaal het meest georiënteerd op strategisch handelen. In de andere leergang voor het Basisonderwijs, Taaltotaal, is slechts een beperkt aantal oefeningen gericht op strategisch handelen terug te vinden. In leergangen voor VO-1 is de aandacht voor strategiegebruik marginaal. Ter aanvulling hierop moet vermeld worden dat de gescoorde oefeningen, waarbij sprake is van het aanleren van taalgebruiksstrategieën, vooral worden gevonden in de brugklasdelen en veelal betrekking hebben op de linguïstische competentie.

Het expliciteren van leerdoelen komt nauwelijks voor. Feedback op en sturing vindt iets vaker plaats, maar alleen in Taalkabaal is dit vrij frequent. Tenslotte is uit de resultaten op te maken dat slechts heel weinig oefeningen aan de eis van volledigheid voldoen: het aanleren van een strategie met explicitering van leerdoel, waarbij sprake is van sturing en feedback.

4. Voorbeeldoefeningen

In deze paragraaf bespreken we enkele oefeningen uit de verschillende leergangen aan de hand van drie thema's: leerdoelexplicitering, sturing cq. feedback bij taalgebruiksstrategieën en bij leerstrategieën²⁹. Bij de keuze van de te bespreken oefeningen hebben we gestreefd naar een spreiding over de verschillende competenties uit het model voor taalverwerving: de linguïstische, tekstuele en pragmatische competentie. Doel van de bespreking is de verschillende kenmerken die we hierboven behandelden te demonstreren. Daarbij gaan we steeds in drie stappen te

werk. Eerst tonen en bespreken we het gedeelte van de oefening (in veel gevallen de kern) dat vrijwel zelfstandig als oefening zou kunnen worden gepresenteerd. Daarna voegen we de delen aan de oefening toe die de leergangauteurs er zelf aan toevoegden om de oefening kwalitatief te verbeteren. Tenslotte doen wij bij bepaalde oefeningen voorstellen ter verdere verbetering.

4.1 Leerdoe-explicitering

Uit Functioneel Nederlands (deel 2, HV, H1, oef 3 (p. 9-10)) knipten wij een oefening over het betekenisonderscheidend gebruik van de klemtoon (het linguïstische domein). De kern van de opdracht volgt hieronder:

KLEMTTOON

De volgende woorden kun je op twee manieren uitspreken. De klemtoon ligt dan verschillend. Kies ongeveer vijftien woorden. Schrijf die twee keer op en onderstreek de lettergreep met klemtoon. Verzin ook voorbeeldzinnen.

appel - bedelen - beken - beving - dolfijn - doordenken - doorkruisen - doorlezen - doorlopen - kantelen - massagebed - minister - negeren - overdrijven - overleggen - overkomen - overweg - regent - spektakel - stropers - uitstekend - vergooien - verspringen - voorkomen - voornaam - vooruitzicht - voorzeggen

NB: Je mag natuurlijk je woordenboek gebruiken. Misschien heb je daar wel wat aan.

Deze opdracht is duidelijk voor leerlingen. Er wordt een eigenschap van de woorden gegeven en kort wordt in stappen uiteengezet wat leerlingen moeten doen. Minder belangrijk in dit verband is dat niet duidelijk is of de zinnen die leerlingen moeten verzinnen ook opgeschreven moeten worden. In feite wordt leerlingen, op heel impliciete wijze, geleerd hun antwoorden te controleren (als het niet lukt een zinnetje te maken, dan heb je geen vat op de betekenis van het woord).

Wat de schoolboekauteurs voorafgaand aan deze opdracht kern zelf toevoegen heeft de functie van *leerdoelverantwoording*. Het waarom en het belang van de oefening wordt aangegeven en de verwerving van klemtoonkennis wordt aangestipt.

Als Nederlands je moedertaal is, is de klemtoon van woorden bijna nooit een praktisch probleem. Je weet gewoon op welke lettergreep de klemtoon ligt. Dat heb je spelenderwijs geleerd toen je nog klein was en nu pas je die kennis automatisch toe zonder erover na te denken.

Toch is het goed om er wel eens over na te denken. Voor het leren van een vreemde taal is het handig als je een beetje 'klemtoongevoelig' bent. En een beetje spelen met taal kan ook leuk zijn.

Bovenstaande oefening maakt duidelijk dat een explicitering van het leerdoel een extra is: vrijwel altijd kan de passage in de opdracht worden geschrapt zonder de leeractiviteiten voor de leerling te veranderen. Mag uit het oogpunt van fatsoen zo'n leerdoelverantwoording adequaat lijken, uit het oogpunt van effectiviteit is het de vraag of een leerling bij explicitering van het leerdoel nu iets meer of iets

anders leert. Wij denken dat er andere elementen aan een oefening moeten worden toegevoegd, zoals sturing en feedback, wil een leerdoelverantwoording werkelijk functioneren. Bij het bespreken van andere oefeningen komen we daar op terug.

Tenslotte willen we nog opmerken dat de oefening mogelijkheden biedt voor training en sturing van leerstrategieën. Wat de leerling leert, is dat hij de betekenis van een woord kan opzoeken in een woordenboek. Als hij wel de twee wijzen van beklemtoning heeft aangegeven en niet weet welke zin hij zal maken, kan het woordenboek hulp bieden. De auteurs hadden er ook voor kunnen kiezen leerlingen te leren dat zij informatie over klemtonen kunnen vinden in het woordenboek. In dat geval was er sprake geweest van leerstrategisch onderwijs: de leerlingen leren hoe zij taal en kenmerken van taal kunnen verwerven. Het zou daarbij interessant zijn leerlingen ook daadwerkelijk in woordenboeken van andere talen te laten kijken. De aansluiting met en de functie van de leerdoelverantwoording wordt dan helderder en leerlingen leren een algemene regel: voor alle talen is het woordenboek te raadplegen voor informatie over de klemtoon, al wordt soms gebruik gemaakt van verschillende manieren om de klemtoon aan te geven. Door het woordenboek te gebruiken vindt ook gerichte sturing door zelfreflectie plaats: nadat de klemtoon is aangegeven moeten leerlingen in het woordenboek opzoeken of zij inderdaad bestaande onderscheidingen hebben aangebracht.

4.2 Sturing en feedback bij taalgebruiksstrategieën

In een ideale onderwijsleersituatie zou het zo moeten zijn dat een leerling via gerichte (deel-)instructies en adequate feedback als het ware begeleid wordt de leertaak uit te voeren en wel zodanig dat de kans op fouten zo klein mogelijk is. Wij bespreken hieronder de aandacht voor sturing en feedback in het spreek-, lees- en schrijfonderwijs.

4.2.1 Spreekvaardigheidsonderwijs

Uit Taalkabaal haalden we een kringgesprek ter introductie van een thema ('de bewoonde wereld': thema 1, week 1, les 1). We presenteren weer eerst de kern. We willen aantonen dat wat de leergangauteurs aan de kennelijke kern toevoegen, leidt tot een kwalitatief ander leerproces.

De kern van de les is het kringgesprek, waarvoor docenten de volgende aanwijzingen krijgen:

Kringgesprek

Als aanknopingspunten kunnen enkele van de volgende suggesties dienen: Wat vind je van de buurt waar je woont? En van je huis waar je woont? Waarom?

Ben je wel eens verhuisd? Hoe was dat, hoe vond je dat, vertel er eens iets over? Vind je het leuk om tijdelijk ergens anders te wonen als je bijvoorbeeld ergens logeert of op vakantie bent? Wat is dan leuker dan thuis en wat is er minder leuk of zelfs vervelend?

Is het in vakantietijd bij jou in de buurt anders dan anders? Zijn er bijvoorbeeld extra veel kinderen om mee te spelen, of juist niemand? Komen er toeristen? Is dat leuk of niet, en waarom?

Het kringgesprek zou heel goed direct kunnen beginnen met deze beginvragen. Voor het lesverloop zou dat een heel functionele start zijn. De auteurs hebben echter blijkbaar nog iets anders met deze les voor: training van taalgebruiksstrategieën. Het kringgesprek is niet alleen doel, maar ook middel. Daartoe worden procedures uit het geheugen opgehaald: de docent herinnert, in een gesprek met de kinderen, de leerlingen aan enkele taalvaardigheidsprocedures of -strategieën. Samen met de kinderen haalt de docent vaardigheden op die in in voorafgaande jaren aan de orde zijn geweest (gespreksvaardigheden, vaardigheden in het samenvatten en het maken van aantekeningen)³⁰. Docenten krijgen aanwijzingen, die voorafgaan aan de kern van de aanwijzingen voor het kringgesprek:

introductie

onderwerp

doel

Dit eerste themagesprek is een gesprek met de hele klas. de leerkracht (of een leerling die dat graag wil) functioneert als gespreksleider en twee leerlingen maken een samenvatting.

Er wordt deze les gepraat over wonen, op verschillende plaatsen en op verschillende tijden van het jaar.

kern

leergesprek

U herinnert de kinderen aan de gespreksvaardigheden en de vaardigheden in het leiden en samenvatten van een gesprek (zie kaart gespreksvaardigheden en opmerkingen). Deze vaardigheden zijn in de vorige leerjaren herhaaldelijk geoefend. Een belangrijk hulpmiddel bij het samenvatten is het aantekeningen maken. Ook deze vaardigheid bespreekt u even (zie opmerkingen).

Hiermee hadden de auteurs kunnen volstaan; informatie over het thema 'De bewoonde wereld' is verzameld en taken zijn verdeeld in de klas: er zijn samenvatters, er is een gespreksleider en er wordt een oefenmogelijkheid geboden (het kringgesprek zelf). Maar de auteurs gaan blijkbaar uit van het standpunt dat strategietraining zonder reflectie niet waardevol (genoeg) is. Daarom stellen zij ter afronding van de les voor het kringgesprek zelf tot object van reflectie te maken:

afronding

bespreking

Na het kringgesprek geven de samenvatters aan de hand van hun aantekeningen hun samenvatting.

U praat met de kinderen over het verloop van het gesprek. Hield iedereen zich aan de gespreksvaardigheden? Hoe ging het samenvatten?

Opvallend is dat de richtvragen voor de afronding het proces betreffen: er wordt niet gevraagd naar de kwaliteit van de bijdragen of de samenvattingen, maar naar het hoe. Leerlingen verwerven op die manier een leerstrategie: de mogelijkheid naar taalgebruiksprocessen te kijken en over taalgebruiksprocessen te praten.

Het zal duidelijk zijn dat de docent die zich alleen richt op de kern (hij voert het kringgesprek uit over de bewoonde wereld) heel iets anders met leerlingen en leren voor heeft dan de docent die de situatie van het kringgesprek gebruikt om

taalvaardigheidsleerdoelen te bereiken. Met minimale extra tijdsinspanning wordt veel meer geleerd en onderwezen dan de hoofdactiviteit, het kringgesprek zelf, zou doen vermoeden.

4.2.2 Leesonderwijs

In Taalkabaal troffen we de volgende leesles aan (E2, thema 8, week 1, les 7). De kern van de les is een tekst met acht vragen:

1. Wat verkoopt Anton?
2. Is het de eerste keer dat Godfried Klepperbeen een klap krijgt van Anton?
3. Zou de kinderjuffrouw (De Vrome) echt blind zijn? Waaruit kun je dat opmaken?
4. Is het druk op de brug waar Puntje en de kinderjuffrouw staan te bedelen?
5. Waar had Anton het geld voor nodig?
6. Waar stopten Puntje en juffrouw De Vrome het geld dat zij kregen?
7. Wat zou Puntje stiekem in Antons hand gestopt hebben?
8. In de zin (regel 78-79) staat: "Ik draag bottines". Wat zouden bottines zijn?

Een tekst met vragen: kan het traditioneler? Wat leren leerlingen daar van? De leerlingen lezen de tekst en maken de vragen en vervolgens bespreekt de docent de antwoorden op de vragen. De leerlingen verbeteren de foutieve antwoorden en daarmee is de les rond.

In deze les uit Taalkabaal proberen de auteurs echter leerlingen te leren *hoe je antwoorden op vragen kunt vinden*. Daartoe wordt in de docentenhandleiding een tweetal stappen opgenomen. Eerst wordt de tekst geïntroduceerd en gelezen, daarna bespreekt de docent met leerlingen een manier waarop je antwoorden kunt vinden. Deze procedure wordt als volgt geëxpliciteerd:

introdactie
klassikaal

Vertel de kinderen dat ze allemaal een zelfde gedeelte uit een boek gaan lezen.

kern
klassikaal

U leidt het verhaal in. Het boek waar de tekst uit komt, heet *Puntje en Anton*. Puntje is een meisje, Anton een jongen.

Puntje woont in een groot huis; samen met haar vader een druk zakenman; haar moeder die altijd op stap is; juffrouw De Vrome, de kinderjuffrouw van Puntje en Berta, het dienstmeisje.

Puntjes ouders zijn bijna nooit thuis en daar maakt de kinderjuffrouw gebruik van. 's Avonds gaat Puntje mee op bedeltocht. Het geld dat ze verdienen is voor de verloofde van de kinderjuffrouw: voor Robert de Duivel.

individueel

De kinderen gaan nu de tekst lezen op blz. 171-174 van het themaboek. Vertel hen dat u daarna vragen over de tekst gaat stellen.

leergesprek

Voordat u met de vragen begint houdt u eerst een kort gesprek over hoe je snel een antwoord kunt vinden in de tekst.

- ☐ Je herinnert je waar het antwoord ongeveer stond. Dan ga je kijken en lezen.
- ☐ Als je het niet meer weet ga je letten op trefwoorden, wanneer je snel de tekst doorleest.
- ☐ Soms staat het antwoord niet in de tekst. Je kunt wel aanwijzingen vinden in de tekst wat het antwoord zou kunnen zijn, maar je moet het wel zelf bedenken.

De docent stelt dan één voor één een aantal vragen over de tekst. Bij elke vraag stelt de docent hulpvragen, die de procedure betreffen om het antwoord te vinden. Die hulpvragen zijn standaardvragen: leerlingen leren de procedure zelf toe te passen doordat bij elke vraag de drie stappen, voor zover nodig, doorlopen worden.

1. Wat verkoopt Anton?
 - a. Herinner je nog waar dat ongeveer in de tekst stond? Zo ja, dan ga je daar lezen. Als je het niet zo snel ziet dan:
 - b. Op welke woorden ga je letten als de vraag wilt beantwoorden, welke woorden houd je in gedachten? Bijvoorbeeld: "Anton", "verkoppen".
2. Is het de eerste keer dat Godfried Klepperbeen een klap krijgt van Anton?
 - a. Herinner je je nog waar in de tekst dat ongeveer stond? Zo ja, dan ga je daar lezen. Als je het niet zo snel ziet dan:
 - b. Op welke woorden ga je letten als je het antwoord gaat zoeken? Bijvoorbeeld: "Godfried", "Anton", "klap" en "slaan".
 - c. Als het antwoord niet letterlijk in de tekst staat, kan je dan misschien iets vinden over een vechtpartij tussen Anton en Godfried?

Voorgesteld wordt de les af te ronden met een klassikaal gesprek over het verhaal en het zoeken naar antwoorden op vragen bij teksten. Hoewel de aanduidingen wat vaag zijn, is het goed voorstelbaar dat leerlingen in dit gesprek uitgenodigd worden tot reflectie en flexibilisering van de aangeboden strategie: in sommige gevallen moet je de drie stappen volgen, soms kun je met stap 1 of met stap 1 en 2 volstaan. Daarmee wordt dan meer geleerd dan de simpele regel: doe stap 1 tot en met 3.

De les wordt afgesloten met een gezamenlijke reflectie op het proces, waardoor leerlingen leren te kijken naar het eigen oplossingsproces:

Afronding

Klassikaal

U bespreekt met de kinderen het verloop van de les. Was het moeilijk om de vragen te beantwoorden? Vonden de kinderen het verhaal leuk?

Ook andere leergangen besteden aandacht aan het leesproces. In Taalcirkel krijgen leerlingen al meteen de eerste les een overzicht van manieren van lezen en een stappenplan voor het lezen van teksten uit het boek en het beantwoorden van vragen (deel 1, blok 1, 1-3). Dit blokje oefeningen is getiteld "wat is lezen en wat heb je eraan?" Interessant is het contrast met de oefening die we hiervoor bespraken. Leerlingen krijgen eerst enige theorie over lezen voorgeschoteld. Op één pagina wordt uitgelegd welke manieren van lezen er zijn en in welke gevallen je voor een bepaalde leeswijze kiest. Vervolgens wordt een rijtje stappen gegeven

voor het lezen van teksten en het beantwoorden van vragen: een leesstrategie. Daar zit ook een controlevraag in ("Controleer je antwoord door vraag en antwoord na elkaar te lezen. Klinkt het niet zo logisch, dan is het antwoord vast niet goed.").

Wat is lezen en wat heb je eraan?

Wij leven in een informatiemaatschappij en wie niet goed kan lezen, mist heel veel informatie; teletekst en viditel zijn prachtige uitvindingen, maar wat heb je eraan als je niet kunt lezen? Natuurlijk is goed kunnen luisteren even belangrijk, maar daar hebben we het een andere keer over.

Als je gaat lezen heb je altijd een of ander doel voor ogen.

Je wilt je gedachten verzetten, je wilt weten hoe je nieuwe stereo-installatie werkt, je gaat je biologieles voorbereiden...

Nu is het wel zo, dat lezen en lezen twee zijn, m.a.w. er zijn verschillende manieren van lezen.

Je kunt bijvoorbeeld *globaal iets lezen*. Dat wil zeggen: je bekijkt de hele tekst, maar je leest maar een klein gedeelte ervan. Dat doet bijvoorbeeld een krantenlezer. Hij bekijkt de koppen, leest hier en daar een regeltje en loopt zo de hele krant door. Daarna besluit hij een artikel echt te gaan lezen.

Je kunt ook *zoekend lezen*. Dat doe je als je een telefoonnummer in het telefoonboek opzoekt of een woord in een woordenboek. Het grootste deel van het boek zie je niet bewust. Je leest pas goed, als je in de buurt komt van wat je zoekt.

Intensief lezen kun je ook. Dan lees je de hele tekst. Dit zal bij het lezen op school gewoonlijk gebeuren. Globaal lezen kun je eigenlijk pas goed, nadat je intensief heb leren lezen. Bij intensief lezen haal je het belangrijkste uit een tekst en daarbij let je op : titels, illustraties, alinea's, paragrafen en hoofdstukindeling; op woorden die cursief gedrukt zijn of onderstreept. De schrijver heeft met dat alles zijn bedoeling voor de lezer duidelijk willen maken.

Als je iets hardop (voor)leest, spreken we van *technisch lezen*. Daar ben je in de eerste klas van de basisschool mee begonnen maar ook nu kom je nog geregeld woorden tegen die je letter voor letter moet lezen en die je niet meteen kunt uitspreken, bv. omdat je niet weet waar de klemtoon moet liggen. Belangrijker dan de goede uitspraak is natuurlijk begrijpen wat je leest, ofwel *begrijpend lezen*.

Studerend lezen gaat nog weer verder dan intensief lezen: je begrijpt dan niet alleen wat er staat, maar je onthoudt het ook, zodat je een proefwerk erover goed kunt maken. Bij studerend lezen maak je bijvoorbeeld een schema of een uittreksel, je zoekt moeilijke woorden op in een woordenboek, je noteert kernwoorden op een kladblaadje. Bij een proefwerk of examen mag je natuurlijk nooit een spiekbriefje gebruiken, maar spiekbriefjes maken is een goed hulpmiddel bij studerend lezen. Je probeert dan immers alles wat jij erg lastig of belangrijk vindt heel kort en duidelijk op te schrijven; dat betekent dat je goed moet nadenken, goed moet begrijpen waar het over gaat en dat ook nog eens goed in eigen woorden opschrijven!

Tekst

Nu we gezien hebben op wat voor manieren je kunt lezen, gaan we één manier in de praktijk brengen. Je leest een tekst zodat je er vragen over kunt beantwoorden, terwijl je die tekst erbij houdt en telkens weer kunt raadplegen.

We geven nu een aantal vuistregels die je in de gaten moet houden bij het maken van een tekst-met-vragen.

De tekst zelf

1. Lees de tekst eerst goed door.
2. Let op de titel van de tekst. Deze heeft wel eens een speciale betekenis. Vraag je af waarom de tekst die titel heeft.
3. Let op de moeilijke woorden in de tekst. Zoek ze zo goed mogelijk op, ook als ze niet gevraagd worden.
4. Probeer na het lezen van de tekst in een paar zinnen te vertellen wat er in staat.

B. De vragen

1. Lees eerst alle vragen na elkaar rustig door. Soms verraaft de volgende vraag iets van het antwoord op de vorige.
2. Maak de vragen in de volgorde waarin ze staan. Vaak is het antwoord op de eerste vraag te vinden in het begin van de tekst, het antwoord op de tweede even verderop en ga zo maar door.
3. Maak altijd een hele zin van je antwoord.
4. Controleer je antwoord door vraag en antwoord na elkaar te lezen. Klinkt het niet zo logisch, dan is het antwoord vast niet goed.

Voorlopig zijn dit wel genoeg regels! Je hoeft ze echt niet uit het hoofd te leren. Lees ze telkens even door, voordat je een tekst met vragen gaat maken.

Beoogd wordt leerlingen een leesstrategie aan te leren (het maken van vragen bij teksten). Bovendien wordt leerlingen een leerstrategie aan de hand gedaan: leer de stappen niet uit het hoofd, maar sla het lijstje weer even op als er vragen moeten worden beantwoord. Kennelijk wordt er van uitgegaan dat vertellen hoe je iets moet doen voldoende is. De leesstrategie noch de leerstrategie worden verder geoefend: er volgt een tekst met vragen, maar niets in de vragen verwijst naar het lijstje met stappen (zie hieronder). Eén keer, bij de tweede tekst met vragen, wordt de leerling verwezen naar de leesstrategie ("Lees je de aanwijzingen op blz. 11 eerst nog even door?").

Vragen

Lees je de aanwijzingen op blz. 11 eerst nog even door?

1. Zoek de betekenis op van:
(kinder)operette, r. 7
frustratie, r. 16
Executie, r. 44
'fijne' kneepjes, r.71
organiseren, r.77
regie, r.78
grime, r.78
facetten, r.78
activeren, r.84
2. a. Hoe kun je de eerst zin van het stuk noemen?
b. Waarom is dat een goed begin van een artikel?
3. Zeg met eigen woorden: 'Dat is mij bijgebleven' (r. 2 en 3).
4. In regel 5 staat: 'het was al vroeg begonnen'
Wat was al vroeg begonnen?
5. Welke redenen worden genoemd om te gaan toneelspelen?
Nummer ze en zet ze onder elkaar.

6. In regel 23-24 staat: 'Elk dorp had na de oorlog een toneelvereniging'.
 - a. Waarom was dat zo volgens de tekst?
 - b. Vind je dat een goede reden?
 Waarom wel/niet?
7. In regel 45 staat: 'Een groot probleem'.
Er moet dus nog een groot probleem zijn. Welk probleem?

Het is duidelijk dat leerlingen meer zouden kunnen leren van een behandeling zoals hiervoor getoond (Taalkabaal). De gepropageerde leesstrategie zullen leerlingen al gauw verlaten omdat de vragen niet sporen met de strategie en er van leerlingen geen processtappen gevraagd worden. Leerlingen zullen merken dat het niets uit maakt of je nu wel of geen gebruik maakt van de lees- en de leerstrategie: wie het lijstje wel op slaat als een tekst met vragen moet worden beantwoord, zal daar hoegenaamd geen profijt van hebben.

4.2.3. Schrijfonderwijs

In Taalkabaal (E2, thema 9, week 2, les 2) troffen we een les over schrijven aan. In deze les reflecteren leerlingen op de procesmatige kant van het schrijven. Ze noteren uit het hoofd de stappen die je behoort te nemen ("wat moet je doen om een tekst te schrijven"). Deze les bevat een drietal kenmerken van effectief taalonderwijs:

1. Het leerdoel wordt verantwoord en geëxpliciteerd, via een samenvattend gesprekje (achteraf), waarin de docent ingaat op de mogelijke toepassingen van de strategie in vervolgonderwijs;
2. Er wordt een strategie geleerd: een algemene schrijfprocesstrategie (stappenplan). Leerlingen worden uitgenodigd de schrijfstrategie uit hun geheugen op te halen en te vergelijken met de onderwezen strategie (een schrijfkaart);
3. Er is aandacht voor de sturing van het proces (monitor): leerlingen moeten controleren of de zelf gegenereerde strategie overeenkomt met de 'officiële' strategie. Hier wordt niet nagegaan of men de schrijfstrategie goed uitvoert, maar of de declaratieve kennis aanwezig en correct is.

Er is een aanzet tot een leerstrategie. Leerlingen wordt impliciet geleerd dat het goed is eigen kennis over strategieën af en toe op juistheid te controleren. Dit zou je kunnen rekenen tot het domein van de metacognitieve kennis (kennis over kennis): de leerling weet dat ie weet hoe ie een schrijftaak moet uitvoeren³¹. Dat de leerling daarmee ook een schrijftaak uit kán voeren, is nog een tweede. Maar de voorwaarden voor een goede uitvoering zijn in elk geval vervuld.

doelstelling

Het reflecteren op de procesmatige kant van het schrijven.

observatie

Kunnen de kinderen voldoende afstand nemen van de manier waarop ze in de afgelopen schrijflessen hebben gewerkt?

introduce

klassikaal

U vertelt dat de kinderen in deze les terugblikken op de manier waarop ze te werk zijn gegaan bij het schrijven van de tekst over herinneringen aan de afgelopen schooljaren in week 1, les 2 en les 6 (zie opmerkingen).

kern

individueel

U laat de kinderen kort opschrijven wat je moet doen om een tekst te schrijven. De kaart met het schrijfschema mogen ze hierbij niet gebruiken.

leergesprek

Hierna bespreekt u wat de kinderen hebben opgeschreven. u laat hen wat ze hebben opgeschreven, vergelijken met de stappen op de kaart schrijfschema. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen?

individueel

Nadat de kinderen duidelijk is geworden welke stappen volgens de kaart schrijfschema gezet kunnen worden, laat u hen de opdracht maken op blz. 203 van het themaboek. Ze kunnen hierbij eventueel de kaart gebruiken.

bespreking

U bespreekt wat de kinderen bij de verschillende stappen geantwoord hebben. Aan het eind van het gesprek geeft u een samenvatting.

afronding

klassikaal

U vertelt dat de kinderen op de middelbare school misschien een werkstuk moeten maken of een brief moeten schrijven. Het is dan handig om ook te werken volgens de stappen 1 tot en met 4 van het schrijfschema.

opmerkingen

In thema 8, week 2, les 2 hebben de kinderen gereflecteerd op de *produkt* kant van hun schrijfwerkzaamheden. Ze hebben toen de teksten beoordeeld. In deze les reflecteren de kinderen op de *proces*matige kant van hun schrijfwerkzaamheden.

4.3 Sturing en feedback bij leerstrategieën

In Taalkabaal (E1, thema 2, week 1, les 1) vonden we een les waarin sprake is van een leerstrategie. Het betreft hier een themagesprek, waarin naast het introduceren van het thema ook gespreksvaardigheden doel van de les zijn. Er wordt gewerkt met een binnen- en een buitenkring. Deze les lijkt op de hiervoor behandelde les, waarin het kringgesprek als werkvorm centraal stond, maar voegt daar heel duidelijk een component aan toe.

Nadat het gesprek heeft plaatsgevonden, inventariseert de leerkracht klassikaal de observaties van de leerlingen (iedere leerling observeert één vaardigheid). Dit gesprek kan beschouwd worden als het geven van sturing en feedback: de buitenkringkinderen geven de binnenkringkinderen feedback over hun gespreksvaardigheden. De les had daar kunnen stoppen, maar de leergangauteurs laten de kans niet liggen aandacht te vestigen op '*observeren als leerstrategie*'. De leerkracht wordt immers aangeraden het gesprek te vervolgen op grond van de

opgedane ervaringen in binnen- en buitenkring. Een van de vragen is: "Hebben de kinderen uit de buitenkring (observatoren) het idee dat zij iets leren door te observeren?" De leerstrategie die hier geïnduceerd wordt, is leren door observatie: leerlingen leren dat observeren een bijdrage kan leveren aan het verbeteren van de eigen spreekvaardigheid (zie hieronder).

doelstelling

De kinderen vanuit hun eigen kennis en ervaringen motiveren voor het themaonderwerp

Binnenkring: werken aan gespreksvaardigheden en gespreksleidingsvaardigheden.

Buitenkring: observeren van de gespreksvaardigheden in de binnenkring.

observatie

Geven de gespreksvaardigheden nog problemen?

Observeren de kinderen in de buitenkring het gebruik van de gespreksvaardigheden in de binnenkring?

Is de taak van de kinderen in de buitenkring duidelijk?

Hoe verloopt de taak van de gespreksleider en de samenvatter?

introductie

onderwerp

doel

Vertel de kinderen dat zij deze les gaan praten over reizen: vroeger, nu en in de toekomst.

De klas wordt in tweeën gedeeld: een binnen- en een buitenkring worden gevormd. U wijst in de binnenkring een gespreksleider en één samenvatter aan. De binnenkring voert de discussie. De kinderen in de buitenkring observeren hoe de kinderen in de binnenkring de gespreksvaardigheden in praktijk brengen: ieder kind observeert één gespreksvaardigheid (zie opmerkingen).

kern

leergesprek

U behandelt de taak van de leerlingen in de buitenkring. meerdere kinderen observeren dezelfde vaardigheid. Zij doen dit wel afzonderlijk. Het is prettig wanneer u ieder kind in de buitenkring een schrift geeft met de te observeren vaardigheid en een helpend vraagje (zie opmerkingen). U bespreekt de taken van de gespreksleider (zie opmerkingen) en de samenvatter.

discussie

Dan start de gespreksleider de discussie. Het gespreksonderwerp is: Reizen in de toekomst. Stel dat je leeft in de toekomst:

Hoe zou je reizen?

Waarheen zou je dan reizen?

Met wie zou je reizen?

Wat zou je meemaken onderweg?

Het is de bedoeling, dat zich rond deze aanknopingspunten een gesprek ontspint.

U kunt de samenvatter bij het aantekeningen maken helpen, door zelf ook aantekeningen te maken. Dit doet u op het bord (zie opmerkingen).

Na de discussie geeft de samenvatter een samenvatting aan de hand van zijn aantekeningen. De samenvatting wordt in de binnenkring kort besproken; de buitenkring observeert ook dit gesprekje.

klassikale discussie

Dan volgt een verslag van de observaties onder leiding van de leerkracht. U inventariseert de observaties per gespreksvaardigheid. U benadrukt dat de kinderen tijdens de volgende gesprekken extra moeten letten op de dingen die naar voren gekomen zijn bij de observaties.

afronding

nabespreking

Tenslotte bespreekt u de ervaringen van de kinderen. Vond de buitenkring het observeren moeilijk?

Hoe vond de binnenkring het om zo geobserveerd te worden?

Hebben de kinderen uit de buitenkring het idee dat zij iets leren door te observeren?

U kondigt aan dat de binnenkring en de buitenkring volgende week omgedraaid zullen worden.

Zie nu wat Functioneel Nederlands (deel 1, pag. 77) doet met een vergelijkbare opdracht over opbellen. Er wordt een telefoonketen gesimuleerd. Medeleerlingen analyseren de communicatie aan de hand van een viertal vragen: ze analyseren wanneer en waardoor er communicatieproblemen optreden. De vragen helpen de leerlingen hun waarnemingen toe te spitsen. Een van de vragen gaat in op mogelijke communicatiestrategieën: "Hoe kun je dat (de oorzaak van het communicatieprobleem) voorkomen?". Er is hier sprake van leerdoelverantwoording (de zin van de oefening wordt toegelicht in de eerste alinea, die ook weggelaten zou kunnen worden) en het besturen van taalgebruiksprocessen (monitor) wordt geoefend: de medeleerlingen die de telefoonketen waarnemen, fungeren als monitor. Dit is de les:

TELEFOONKETEN

Als je zo met iemand praat, moet je goed luisteren naar de antwoorden die je krijgt. Vaak denk je: "O, dat onthou ik wel" als iemand je iets vertelt, maar je weet hoe moeilijk dat soms is. Hebben jullie in de klas ook een telefoonketen om snel bepaalde berichten te kunnen doorgeven?

We doen nu maar even alsof.

Vier leerlingen gaan straks de klas uit. de docent leest dan een mededeling voor en vraagt daarna aan één van jullie om het bericht door te vertellen aan de eerste van de vier die binnenkomt. Deze moet de boodschap dan weer doorgeven aan nummer twee, die weer aan de volgende... Doe maar net of je elkaar opbelt.

De rest van de klas luistert goed en noteert:

- Wordt de boodschap goed doorgegeven?
- Wat ging er fout?
- Hoe kwam dat?
- Hoe kun je dat voorkomen?

Deze oefening zou op dezelfde wijze uitgebreid kunnen worden als de oefening uit Taalkabaal die hiervoor besproken is. Er zou bijvoorbeeld aandacht kunnen worden besteed aan de leerstrategische component van leren door het nut van dergelijke analyses aan de orde te stellen: is het analyseren van andermans communicatie handig voor de eigen vaardigheid? Wat hebben de observatoren ervan opgestoken? Hebben zij problemen gesignaleerd die in de eigen praktijk ook voorkomen? Het rendement van de oefening zou ook verhoogd kunnen worden door leerlingen eerst zelf te laten bedenken welk type probleem er kan optreden, en welke problemen zij zelf hebben ervaren. Zo'n referentiekader leidt er wellicht toe dat leerlingen de observaties sterker koppelen aan de eigen taalpraktijk en/of gespreksvaardigheid.

5. Slotbeschouwing

Zoals hiervoor betoogd zou in het moedertaalonderwijs meer aandacht moeten worden besteed aan strategie-onderwijs en wel op twee gebieden: 1) leerlingen moeten in de gelegenheid worden gesteld taalgebruiksstrategieën te verwerven waarmee zij taaltaken kunnen uitvoeren (leren communiceren: hoe doe ik X) en 2) leerlingen moeten in de gelegenheid worden gesteld leerstrategieën te verwerven waarmee zij leren hoe ze op een efficiënte manier kunnen leren (leren leren: hoe leer ik X te doen).

Onze analyses van leergangen Nederlands hebben laten zien dat er heel weinig aandacht is voor strategie-onderwijs. Alleen de basisschoolleergang Taalkabaal is op deze uitspraak een aangename uitzondering. Die leergang biedt leerlingen de mogelijkheid om zich *enkele* procedures te verwerven, met de nadruk op enkele. Dat is een heel verstandige keuze: in de veelheid komen leerling en docent om. Tijd en aandacht voor herhaling (inoefenen) en toespitsing op specifieke situaties kan er niet zijn als er veel verschillends wordt aangeboden onder het mom van variatie. Maar, en we hopen dat onze demonstratie in paragraaf 4 daarbij een steun kan zijn, we hoeven niet bij de pakken neer te zitten. Oefeningen in moedertaalleergangen zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk eigenlijk heel makkelijk aan te vullen of om te werken voor strategie-onderwijs. Wanneer een docent die werkt met een leergang zich opstelt als taalvaardigheidscoach, zal hij/zij de strategieën die het boek op zeer naïeve of impliciete wijze probeert bij te brengen, stelselmatig onder de aandacht van leerlingen brengen: bij elke tekst, bij elke vraag wordt dan niet alleen aandacht gegeven aan het produkt maar ook aan het proces³². Voor het zonedig aanpassen (of zelf maken) van leerstof, zijn de volgende overwegingen te geven³³:

Stap 1. Leerdoel selecteren en formuleren.

Formuleer wat leerlingen moeten *leren*, wat niet hetzelfde is als wat leerlingen moeten *doen* noch wat de docent moet/gaat doen). Besteed vooral aandacht aan het onderscheid tussen: a) taalgebruiksstrategie en b) leerstrategie (Gaat het er om dat de leerling een taalgebruiksstrategie leert en/of een leerstrategie?).

(Voorbeeld a: leerlingen leren gegevens te ordenen volgens een bepaald retorisch patroon (e.g. de vaste onderdelen van een tekst waarin een plan wordt verdedigd of aangevallen), zowel bij lezen, spreken, schrijven als luisteren³⁴. Voorbeeld b: leerlingen leren dat dergelijke patronen observeerbaar zijn in andere teksten. Of algemener: leerlingen leren dat nieuwe communicatietaken uitvoerbaar zijn door taakdecompositie (dan blijkt de taak te bestaan uit andere taken die meer bekend voorkomen), analogiedenken, of het observeren/transponeren van verwante taken.)

Stap 2. Proces- en produktcontroles ontwerpen.

Stel in geval van een *taalgebruiksstrategie* vast hoe leerlingen het uitvoeringsproces kunnen plannen, bewaken en evalueren. Ga na hoe leerlingen criteria kunnen vaststellen voor een goed (tussen)resultaat en hoe zij, alleen of met

anderen, met of zonder hulpmiddelen (kaarten etc.), kunnen vaststellen of de opdracht is vervuld en de oplossingsstrategie adequaat was. Dit proces van plannen, bewaken en evalueren moet ondersteund worden door passende onderwijsmaatregelen. Het gaat dan om het beantwoorden van vragen als 'hoe help ik leerlingen het uitvoeringsproces te plannen?', 'Hoe help ik leerlingen na te gaan of ze op de goede weg zijn?', 'Hoe stimuleer ik leerlingen om van de taakuitvoering te leren?'. In geval van een *leerstrategie* gelden dezelfde overwegingen: stel vast hoe leerlingen de uitvoering van de leerstrategie (zoals observeren, analyseren) kunnen plannen en bewaken, en hoe zij kunnen vaststellen of de strategie adequaat is ingezet en in welke situaties de strategie vaker zou kunnen worden gebruikt.

Laten we besluiten met de verontrustende gedachte dat de analyse van de huidige stand van zaken een weinig rooskleurig beeld vastlegt, hoewel de aandacht in de vakdidactiek nota bene al twintig jaar is gericht op procesonderwijs (cf. Griffioen & Damsma 1982). Er is in het algemeen weinig vooruitgang geboekt. De aandacht voor strategie-onderwijs in huidige leergangen Nederlands is te gering, ook als we er van uitgaan dat voor goed onderwijs lang niet elke oefening gericht hoeft te zijn op het aanleren van taalgebruiks- of leerstrategieën. Maar de bevinding van ons onderzoek is ook dat 't *kan*, strategisch taalonderwijs, en dat het ook in een leergang kan (zie daarvoor Taalkabaal). Effectief strategie-onderwijs is geen papieren didactiek, maar een te realiseren onderwijspraktijk.

* Met dank aan Peter Bimmel (ILO/UvA; IVLOS/RU) voor zijn kritisch commentaar.

Noten

1. In gelijke bewoordingen is deze algemene doelstelling terug te vinden in het Advies Kerndoelen voor de Basisvorming (Commissie Herziening Eindtermen 1990).
2. Feedback hoeft niet alleen te gebeuren door de docent; ook feedback door medeleerlingen (peer-evaluation) kan effectief zijn (Rijlaarsdam, 1986).
3. Zie Rijlaarsdam 1989 en Bonset, De Boer & Ekens 1992, waarin aandacht wordt gevraagd voor metacognitief en strategisch georiënteerd onderwijs.
4. Cf. Griffioen & Damsma, 1982.
5. Het betreft hier transfer van aangeleerde strategieën naar nieuwe taalgebruikssituaties (cf. Simons, 1990).
6. Cf. Van Gelderen, 1987; Oostdam & De Gloppe, 1986; Blok & Van Gelderen, 1990.

7. Dit onderzoek maakt deel uit van een strategisch onderzoeksprogramma naar transfer tussen onderwijs in de moedertaal en de moderne vreemde talen (Engels en Frans). Het onderzoek is mogelijk gemaakt door subsidie van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO). Uitvoerend instituut is de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam (SCO) in samenwerking met de vakgroep Toegepaste Taalkunde van de Vrije Universiteit en de universitaire lerarenopleidingen van Amsterdam (ILO) en Utrecht (IVLOS).
8. Een uitvoerige theoretische verantwoording is terug te vinden in Oostdam & Rijlaarsdam, 1993.
9. Competentie is geen synoniem van vaardigheid. Met het begrip competentie wordt verwezen naar kennis én vaardigheden. Kennis hebben van een grammaticale regel betekent nog niet de regel ook kunnen toepassen.
10. Cf. Canale & Swain, 1980; Sijstra, 1991.
11. Cf. Grice, 1981.
12. Cf. Brown & Levinson, 1978; Goffman, 1967.
13. Cf. Drop & De Vroege, 1985.
14. De strategische competentie heeft ook betrekking op het toepassen van zogeheten compensatie- en vermijdingsstrategieën (Bongaerts & Kellerman, 1987; Willems, 1986).
15. Cf. Bimmel, 1992; Van Hout-Wolters, 1992; O'Malley & Chamot, 1990.
16. Binnen een onderwijskundige setting kan hierbij een onderscheid worden gemaakt tussen taaltaken en leertaken (Oostdam & Rijlaarsdam, 1993). Taaltaken worden gedefinieerd binnen een functionele context; hoofddoel is het gebruiken van taal voor communicatie. Bij leertaken is het hoofddoel het leren zelf, e.g. leren wat het verschil is tussen de actieve en passieve vorm.
17. Een strategie wordt door ons gedefinieerd als plan van (mentaal) handelen voor het bereiken van een specifiek doel. Het toepassen van een strategie betekent dus planmatig en doelgericht handelen. Deze definitie betekent niet dat er een één-op-één-relatie is tussen doel en strategie. Eenzelfde strategie kan gebruikt worden om verschillende doelen te bereiken en verschillende strategieën kunnen tot hetzelfde doel leiden.
18. Cf. Baker & Brown, 1984, Oxford, 1990, Salomon & Globerson, 1987, Salomon & Perkins, 1989.
19. Dus niet: we gaan deze les een brief schrijven (noch leerdoel, noch leerstrategie) en ook niet: we gaan deze les kijken hoe je een brief moet schrijven (wel leerdoel, geen leerstrategie), maar wel: we gaan deze les kijken hoe je een brief kunt *leren* schrijven (zowel leerdoel, als leerstrategie).
20. Cf. Janssen & Overmaat, 1990.
21. Het begrip leerstrategie moet goed onderscheiden worden van het begrip onderwijsstrategie. Een onderwijsstrategie is bijvoorbeeld: eerst deelvaardigheidstraining en daarna integrale toepassing van aangeleerde (deel)vaardigheden bij een volledige taaltaak (e.g. het schrijven van een betoog, het lezen van een tekst, het voeren van een discussie). Een leerstrategie is altijd een

- afgeleide van een onderwijsstrategie: het leren via modellen/voorbeelden is vanuit het oogpunt van de docent een onderwijsstrategie (modelaanpak) met als uiteindelijk doel het aanleren van een leerstrategie.
22. Het belangrijkste criterium om uit het grote aanbod enkele leergangen te selecteren was gebruiksfrequentie (cf. Oostdam, 1992, Kuhlemeier, 1989, Kuhlemeier & Van Werkhoven, 1991).
 23. Naast deze leergangen moedertaal zijn eveneens enkele veelgebruikte of veelbelovende leergangen Engels en Frans geanalyseerd.
 24. Bij het scoren van opdrachten is zoveel mogelijk afgestaan op de opdrachtindeling die in de leergang wordt gehanteerd; wat in een leergang als één opdracht of één taalles (zoals in leergangen voor de Basisschool) wordt gepresenteerd is ook als zodanig gescoord. Wel zijn binnen één opdracht-kader (leskader) duidelijk van elkaar te onderscheiden opdrachten als afzonderlijke opdrachten gescoord. Een uitzondering is gemaakt voor de leestekst met vragen: hoewel er vaak sprake is van verscheidene opdrachten (vragen) per tekst, is er voor gekozen dat het steeds één opdracht betreft. Herhalingsopdrachten (-hoofdstukken) of toetsen zijn niet in de scoring betrokken.
 25. Cf. Bouwens & Oud-De Glas, 1991.
 26. Voor een classificatie van opdrachttypen is een dekkend overzicht samengesteld van voorkomende opdrachten (cf. Neuner et al., 1981; Van der Voort & Mol, 1989).
 27. Gescoord is of het leerdoel van de oefening het bevorderen van de schrijf-, lees-, spreek- of luistervaardigheid betreft. Wanneer de modaliteit onduidelijk is of niet expliciet aangegeven (en de docent dus vrijheid van handelen heeft om de taak mondeling of schriftelijk te doen), heeft geen scoring op deze dimensie plaatsgevonden.
 28. Een deel van de opdrachten is door twee beoordelaars gescoord. De beoordelaarsovereenstemming (uitgedrukt in het percentage overeenstemming) per gescoord kenmerk bleek ruim voldoende (modaliteit .88, taalgebruiksstrategie .93, leerstrategie .98, leerdoel .94, feedback .98), zelfs als in ogenschouw wordt genomen dat het percentage overeenstemming soms geflatteerd wordt door een oververtegenwoordiging van nulcores (het niet voorkomen van een genoemd kenmerk).
 29. De oefeningen zijn om redenen van lay-out niet facsimile opgenomen.
 30. De auteurs geven de docent een lijst met gespreksvaardigheden die eerder aan bod zijn geweest: een lijst met taken voor de gespreksdeelnemers en de gespreksleider, aanwijzingen voor het maken van een samenvatting en richtlijnen voor het maken van aantekeningen.
 31. Cf. Van Parreren, 1981; Rijlaarsdam, 1989; Oostdam & Rijlaarsdam, 1993.
 32. We gaan er daarbij van uit dat het leermateriaal zich in beginsel leent voor strategie-onderwijs.
 33. Van de weeromstuit zouden we bijna spreken van een constructiestrategie!
 34. Cf. Braet & Berkenbosch, 1989.

Bibliografie

- Baker, L. & A.L. Brown (1984), Metacognitive skills and reading. In: P.D. Pears on, *Handbook of reading research*. New York, Longman, 353-394.
- Bimmel, P. (1992), Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen. In: *Levende Talen*, 472 (september), 297-304.
- Blok, H. & A. van Gelderen (1990), Methoden voor stelonderwijs hard aan vernieuwing toe. In: *Didaktief*, mei, 15-17.
- Bonset, H., M. de Boer & T.Ekens (1992), *Nederlands in de basisvorming; Een praktische didactiek*. Muiderberg, Coutinho.
- Bongaerts, Th. & E. Kellerman (1987), Onderzoek naar compensatiestrategieën; Enige implicaties voor het vreemde-talenonderwijs. In: *Levende Talen*, 426 (december), 698-704.
- Bouwens, F. & M. Oud-De Glas (1991), *Het vreemde-talenonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Braet, A. & R. Berkenbosch (1989), *Debatteren over beleid; Beknopte hand-leiding voor academisch debatteren*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Brown, P. & S. Levinson (1978), Universals in language use; Politeness phenome-na. In: E.N. Goody, *Questions and politeness*. Cambridge, Cambridge Univer-sity Press, 56-311.
- Canale, M. & M. Swain (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Commissie Herziening Eindtermen (1990), *Advies kerndoelen voor de basis-vorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Zoetermeer, O&W/DOP.
- Drop, W. & A.P.J. Vroege (1985), *Leeslijnen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Gelderen, A. van (1987), *Taalbeschouwing bij het begrijpend lezen; Een beschrij-ving van programma's en suggesties*. Enschede, SLO.
- Goffman, E. (1967), *Interaction ritual; Essays on face-to-face behaviour*. Garden City, Anchor Books.
- Grice, H.P. (1981), Logica en gesprek. In: F.H. van Eemeren & W.K.B. Koning, *Studies over taalhandelingen*. Meppel, Boom.
- Griffioen, J. & H. Damsma (1982), *Zeggenschap; Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Hout-Wolters, B.H.A.M. van (1992), *Cognitieve strategieën als onderwijsdoel*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Janssen, T. & M. Overmaat (1990), *Tekstopbouw en stelvaardigheid; Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstop-bouw*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Kuhlemeier, H. (1989), *Inventarisatie van leergangen in mavo, havo en vwo*. Arnhem, CITO.
- Kuhlemeier, H. & R. van Werkhoven (1991), Inventarisatie van leergangen talen in het voortgezet onderwijs. In: *Levende Talen*, 457, 34-37.

- Neuner, G., M. Krüger & U. Grewer (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, Langenscheidt.
- Oxford, R.L. (1990), *Language learning strategies; What every teacher should know*. Boston, Heinle & Heinle.
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot (1990), *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oostdam, R.J. (1991), *Argumentatie in de peiling; Aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, SCO.
- Oostdam, R.J. & K. de Gloppe (1986), Leerstof voor teksopbouw in methoden Nederlands voor het mavo, havo en vwo. In: *Spiegel*, 1(4), 31-67.
- Oostdam, R.J. & G.C.W. Rijlaarsdam (1993, in druk), *Towards a cognitive approach of language learning*. Amsterdam, SCO/ILO.
- Parreren, C.F. van (1981), Onderwijs als vorm van oriëntering van de leerlingen. In: *Handboek Onderwijspraktijk*. Meppel, Van Loghum Slaterus.
- Rijlaarsdam, G.C.W. (1986), *Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelsvaardigheid*. Amsterdam, SCO.
- Rijlaarsdam, G.C.W. (1989), *Basisvorming Nederlands*. Leiden, Martinus Nijhoff.
- Salomon, G. & T. Globerson (1987), The role of mindfulness in learning and transfer. In: *International Journal of Educational Research*, 11, 623-637.
- Salomon, G. & D.N. Perkins (1989), Rocky Roads to Transfer; Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. In: *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Sijstra, J. (1991), *Doel en inhoud van taalonderwijs; De ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs*. Arnhem, CITO.
- Simons, P.R.J. (1990), *Transfervermogen*. Nijmegen, KUN.
- Van der Voort, P.J. & H. Mol (1989), *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Willems, G. (1986), Communicatiestrategieën en hun rol in het vreemde-talen-onderwijs. In: *Levende Talen*, 409 (maart), 170-174.

(manuscript binnengekomen 10 december 1992)

(manuscript aanvaard 10 december 1992)