

Met de trots van de vele overwinningen in de ogen lonkten de Romeinen naar het oosten dat straalde van de Griekse beschavingen.

“Bij ons op school spreken ze geen Nederlands”

Het verhaal over Nederlands als instructietaal

Greet Goossens en Nora Bogaert

Heel wat leerlingen hebben problemen met het Nederlands dat op school wordt gehanteerd en vallen daardoor uit de boot in het onderwijs. Logischerwijze wordt dit probleem aangepakt in de lessen Nederlands. Maar ook in de andere vakken is het Nederlands voortdurend de voertaal en presteren deze leerlingen onvoldoende. In dit artikel wordt nagegaan wat het schooltaalprobleem voor de zaakvakken en de zaakvakleerkrachten precies betekent en wat er aan gedaan kan worden.

En aantal vragen komen hierbij aan de orde:

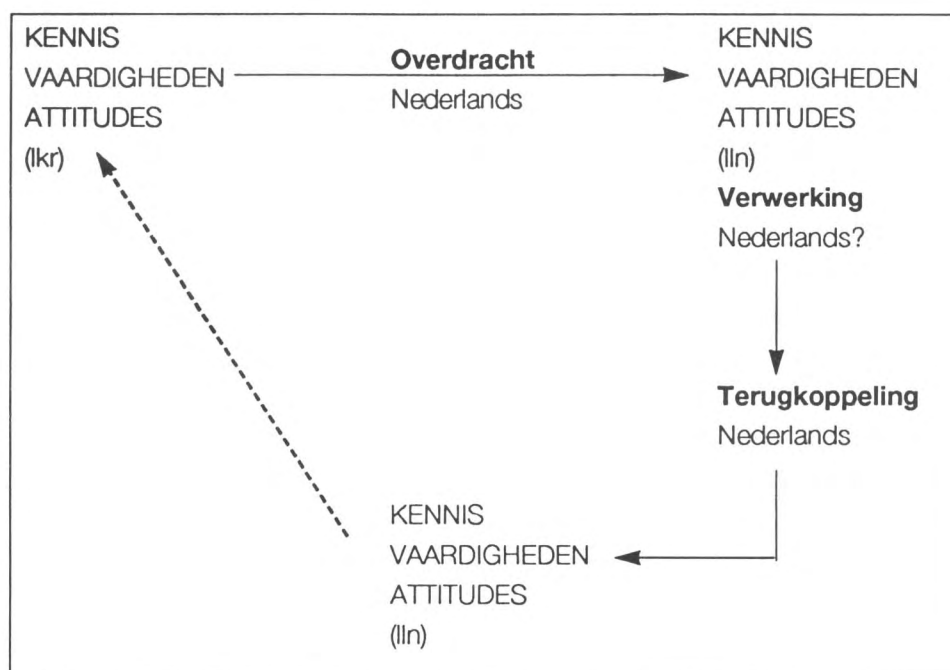
- wat verstaan we onder instructietaal?
- welke problemen zijn er in verband met instructietaal?
- welke problemen kunnen opgevangen worden in de lessen Nederlands?
- welke problemen niet?
- hoe kunnen die dan aangepakt worden?

Instructietaal, wat is dat?

De doelstelling van elk vak, van elke les is een hoeveelheid kennis, vaardigheden en attitudes over te brengen. Bij het thema 'bevolking' (aardrijkskunde) moeten de leer-

lingen bijvoorbeeld weten wat de begrippen 'migratie', 'immigratie', 'emigratie' en 'bevolkingsdichtheid' betekenen (kennis), ze moeten de relatie tussen de bevolkingsconcentratie en de ligging van de industrie kunnen interpreteren (vaardigheid) en ze moeten waardering en eerbied leren opbrengen voor mensen van andere culturen, andere rassen en andere levensovertuigingen (attitude). Een les kan succesvol genoemd worden als de leerkracht erin slaagt om de vooropgestelde kennis, vaardigheden of attitudes over te brengen naar elke individuele leerling.

Schematisch voorgesteld ziet deze overdracht er als volgt uit:



We krijgen drie grote stappen in dit model: eerst zorgt de leerkracht voor de overdracht van kennis, vaardigheden en attitudes (vanaf nu gemakshalve K, V en A). Vervolgens is het aan de leerling om die K, V en A te verwerken. Tenslotte wordt gecontroleerd in hoeverre de leerling erin geslaagd is die verwerking tot een goed einde te brengen. Dit gebeurt meestal aan de hand van een toets. Deze laatste stap noemen we de terugkoppeling, omdat de leerling in dit proces idealiter zou moeten eindigen met dezelfde K, V en A als de leerkracht. Uiteraard gaat het in de praktijk om een gedeeltelijke terugkoppeling.

Belangrijk in dit model is dat voor deze drie operaties het Nederlands nodig is: als vervoermiddel voor K, V en A bij de overdracht, als instrument voor mentale verwerking en integratie in het aanwezige kennis-

bestand van de leerling, en als vervoermiddel voor de terugkoppeling d.i. bij de controle van de verwerking.

Het Nederlands is dus de taal waarin K, V en A worden verpakt, het is de **instructietaal** in ruime zin. Onder instructietaal verstaan we dus alle boodschappen en teksten, mondeling of schriftelijk, die de leerling verwacht wordt te begrijpen.

De leerlingen moeten in de eerste plaats in staat zijn deze instructietaal te begrijpen. Het gaat dus om **interpretatievaardigheid**; productievaardigheid kan pas ontwikkeld worden als de overgebrachte zaken begrepen zijn. Spijtig genoeg is de terugkoppeling in het overdrachtsmodel maar al te vaak volledig gericht op (re)productievaardigheid, ook al zijn de leerlingen daar op talig vlak nog niet rijp voor. Dergelijke toetsresultaten zijn dan ook vaak zeer slecht,

wat niet wil zeggen dat de leerlingen totaal niets hebben begrepen. Er zijn ook alternatieve toetsmogelijkheden om op een receptieve manier te controleren of de leerlingen de leerstof goed verwerkt hebben. De interpretatievaardigheid van de leerlingen wordt dan getest, niet hun produktievaardigheid. Hierop wordt verder nog ingegaan.

Het Nederlands speelt een belangrijke rol in het overdrachtsmodel. Is dat Nederlands niet gekend, dan kan de 'verpakking' niet geopend worden en kunnen K, V en A bijgevolg niet verworven worden. Met dit probleem kampen heel wat leerlingen, vooral kinderen met een andere moedertaal dan het Nederlands en kinderen uit sociaal armere milieus (of een combinatie van beide). Het zijn die kinderen die op school problemen hebben met alle vakken waar het Nederlands een belangrijke rol speelt als instructietaal (en dat is in bijna alle vakken het geval). De problemen die zij hebben, zijn niet te wijten aan domheid, maar hebben voor een groot stuk te maken met hun gebrek aan schoolse taalvaardigheid. Door de democratisering van het onderwijs zijn er heel wat leerlingen die niet zijn voorbereid op het schoolse taalgebruik (in tegenstelling tot vroeger, toen enkel kinderen uit de hogere milieus deelnamen aan voortgezet onderwijs; die kinderen kregen de schooltaal voor een stuk van thuis uit mee). De klassieke aanpak om die taalvaardigheid te verhogen, blijkt geen of onvoldoende resultaat te hebben en daarom is onder andere het taalvaardigheidsproject Nederlands opgestart (zie het artikel van Jan Lecocq in dit nummer, nvdr).

Het domein van taalvaardigheid Nederlands

In het vak Nederlands kan zoveel mogelijk gewerkt worden aan de verhoging van de taalvaardigheid van de leerlingen, met name de verhoging van de schoolse taalvaar-

digheid. De groep leerlingen waar het om gaat, is wel taalvaardig genoeg buiten de school, of op de speelplaats, wanneer er in concrete contexten gepraat wordt over dagelijkse bezigheden of problemen. De schoolse taalvaardigheid vraagt echter veel meer van de leerlingen. Het gaat om de taalvaardigheid die nodig is om moeilijke, cognitief veeleisende boodschappen verbaal over te brengen of te begrijpen (mondeling of schriftelijk) in situaties waarin er weinig of geen sprake is van ondersteunende contexten, in formele gebruikssituaties dus. De taal die op school wordt gebruikt om informatieoverdracht te laten plaatsvinden, de instructietaal dus, beantwoordt volledig aan deze kenmerken. Het volgende voorbeeld illustreert de moeilijkheidsgraad van dit soort taalvaardigheid: iemand wil het kaartspel (kleuren)whist of bridge uitleggen aan mensen die de regels van het kaarten niet kennen, zonder een kaartspel bij de hand te hebben...

SCHOOLTAALWOORDENSCHAT

Schooltaal of instructietaal heeft een specifieke woordenschat. Deze woordenschat neemt een belangrijke plaats in het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in. Om boodschappen te begrijpen moet je immers in de eerste plaats de woorden uit de boodschap verstaan en is het van secundair belang of het werkwoord uit die boodschap met -d of -dt wordt geschreven en of het nu *directie* of *direktie* is.

De schooltaalwoordenschat is moeilijker dan andere woordenschat. De betekenis van alledaags taalgebruik is vaak af te leiden uit de concrete, dikwijls ook zichtbare werkelijkheid: de betekenis van woorden als *fietsen*, *speelgoed* of *uitgaan* is af te leiden uit de concrete ervaring met of het zien van de desbetreffende handelingen of voorwerpen. In het geval van schooltaalwoorden/begrippen als *samenhangen met*, *nauwkeurig*, *het heden*, *communicatie*,... moeten leerlingen zich vaak alleen op basis van taal

een voorstelling vormen van een hele reeks nieuwe en meestal abstracte woorden en de daarachter liggende begrippen.

TYPISCHE 'SCHOOLSE' TAALFUNCTIES

Schooltaal heeft niet alleen een specifieke, veeleisende woordenschat, ook de taalfuncties die erin worden gebruikt zijn complex en vragen aandacht. Wat zijn taalfuncties eigenlijk? In taal worden voortdurend relaties gelegd tussen woorden, zinnen of nog grotere tekstgehele. In schooltaal zijn die relaties heel complex; er is immers geen houvast aan een concrete context, de verbanden op zich zijn vaak heel complex, de relaties zijn dikwijls slechts impliciet aanwezig (onder andere door de afwezigheid van signaalwoorden). De volgende zinnen tonen bij voorbeeld aan op hoeveel manieren causale verbanden uitgedrukt kunnen worden:

- *Omdat uit de kolonies goedkope graan-
gewassen werden ingevoerd, werd in het
moederland de teelt van die gewassen
teruggedrongen.*
- *Toen Hannibal uiteindelijk verder zuid-
waarts trok, verlegden de Romeinen het
oorlogsterrein naar Noord-Afrika.
Hierdoor werd Hannibal gedwongen
Italië te verlaten.*
- *Door de te hoge kosten van die energie-
bron werd de ontginning echter te duur,
zodat eerst alle mijnen in Wallonië en
later in de Kempen werden gesloten.*
- *Om aan deze bedreigingen een einde te
maken, werd omstreeks 200 v. Chr.
Noord-Italië onderworpen.*

Leerlingen moeten de achterliggende cognitieve processen inzien om de gebruikte taalfuncties te kunnen begrijpen en om de juiste verbanden te kunnen leggen. Hiervoor zijn kennis van de wereld en van impliciete manieren om bepaalde relaties uit te drukken nodig. Dit geldt ook voor een op het eerste gezicht heel eenvoudig voorbeeld als het volgende: *Hij zweeg. Hij wilde geen*

lawine veroorzaken. Deze zinnen zijn enkel interpreteerbaar indien je weet dat lawaai in besneeuwde bergen een lawine kan veroorzaken, en dat in het Nederlands een reden op deze manier kan worden uitgedrukt.

De lijst van taalfuncties die op school worden gebruikt, is enorm lang. Een aantal taalfuncties die tot die lijst behoren, zijn *definiëren, beschrijven, specificeren, opsommen, illustreren, chronologische volgorde uitdrukken, causale verbanden uitdrukken*, enz.

Een aantal van de taalfuncties wordt expliciet uitgedrukt door signaalwoorden, de zogenaamde functiewoorden. Deze hebben geen betekenis op zich, maar leggen relaties tussen verschillende (stukken) zinnen. Het zijn woorden zoals *als gevolg van, tenslotte, dus, zoals, met name, als,...*

In het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands wordt er best zoveel mogelijk naar gestreefd deze functiewoorden en de daarbij horende taalfuncties aan te leren. Ze zijn echter veel te talrijk en vaak ook veel te complex om ze allemaal aan bod te laten komen. Algemeen is het belangrijk dat leerlingen leren letten op bindwoorden, signaalwoorden, titels, ondertitels, paragraafindelingen, enz.

Het domein van de zaakvakken

Het probleem van een gebrekkige taalvaardigheid beperkt zich echter niet tot het vak Nederlands, ook in vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, technologische opvoeding, biologie, enz. wordt het Nederlands als voertaal gebruikt. En dan blijkt dat de aanpak taalvaardigheid Nederlands alleen niet voldoende is om kennis, vaardigheden en attitudes vlot over te dragen. Hieronder volgt een overzicht van de meest voorkomende problemen.

ALGEMENE SCHOOLTAALWOORDEN EN VAKTAALWOORDEN

Het is onmogelijk om in het vak Nederlandse taalvaardigheid alle schooltaalwoordenschat aan bod te laten komen. Naast de **algemene schooltaalwoorden** zijn er bijvoorbeeld nog heel wat woorden die diezelfde abstracte, cognitief veeleisende kenmerken vertonen, maar die vakspecifiek zijn, de zogenaamde **vaktaalwoorden** (b.v. *grondstoffen, vierkantsvergelijking, staatsinrichting, verspanen*). Daarbij horen ook een aantal woorden die in het dagelijks taalgebruik voorkomen maar die als vaktaalwoord een nieuwe betekenis krijgen, die soms ver weg ligt van de oorspronkelijke (b.v. *massa, ruit, punt, relatie*).

TRADITIONEEL TE HOGE TAALVAARDIGHEIDSEISEN

Er is een traditie van te complex taalgebruik in zaakvakken, waardoor de taalvaardigheidseisen te hoog zijn. De volgende voorbeelden uit een geschiedenisboek illustreren dit:

- opeenstapeling van functies:
Te vergeefs probeerden sommigen zoals Spartacus, een Thracische slaaf die opgeleid was tot gladiator, het tij te doen keren.
- metaforisch taalgebruik:
Maar Carthago bleef als bloeiende handelsstad een doorn in het oog van de Romeinen.

Er moeten aanpassingen in twee richtingen gebeuren: enerzijds moet de taalvaardigheid van de leerlingen verhoogd worden, maar anderzijds moeten de taalvaardigheidseisen ook haalbaar zijn. Het te bereiken niveau moet dan ook verlaagd worden indien het overdreven hoog is. Het niveau mag echter nooit te laag worden: wetenschappelijke inhouden kunnen nu eenmaal niet uitgedrukt worden in dagelijkse omgangstaal en toch

willen we bereiken dat leerlingen deze inhouden aankunnen.

Bovendien is een zekere taalvaardigheid nodig om in de maatschappij te kunnen functioneren: onze samenleving wordt gekenmerkt door teksten waarin het taalgebruik erg complex is (b.v. reglementen, contracten, informatieve brochures).

CULTURELE BEPAALDHEID VAN ELEMENTEN UIT DE INSTRUCTIETAAL

Heel veel begrippen zijn cultureel bepaald, en wij zijn ons daar vaak niet van bewust. Ook dit kan voor problemen zorgen, vooral als de leerlingen in kwestie uit een andere cultuur komen. Zo zijn begrippen als *polder* en *dijk* veel minder evident dan leerkrachten soms denken. Leerlingen die de Belgische of Nederlandse kuststreek niet kennen, kunnen zich hier meestal geen voorstelling bij maken.

Niet alleen de kennis van begrippen kan voor problemen zorgen, er kunnen ook op een minder tastbaar niveau communicatiestoornissen optreden. Een andere cultuur kan ook gepaard gaan met een andere kijk op de wereld, met een andere mentaliteit. Een leerling die nooit uit zichzelf iets zegt in een klasgesprek is daarom niet dom of apathisch; in bepaalde culturen is het nu eenmaal niet de gewoonte je mening te uiten in het publiek. Zo kunnen er honderd en één dingen verkeerd geïnterpreteerd worden, zowel door de leerkracht als door de leerling. Meestal gaat het om zo'n subtiele dingen dat de werkelijke reden ervan niet doorgrond wordt. En soms kan dit tot 'veroordelingen' van leerlingen leiden, die vaak onterecht zijn.

VERWERKING VAN DE LEERSTOF (K, V EN A)

De manier van overdracht leidt niet altijd tot een goede verwerking van het aangeboden. De voorziene verwerkingsopdrachten

zijn niet altijd op verwerking gericht, maar eerder op reproductie, waarbij de antwoorden letterlijk uit de tekst kunnen worden overgenomen, zelfs zonder dat de vraag echt begrepen is. De overdracht gebeurt ook vaak te eenzijdig, zonder onmiddellijke feedback. Nabesprekingen bij opdrachten durven er wel eens 'overschieten'.

CONTROLE OP DE VERWERKING

Spijtig genoeg is er vaak een discrepantie tussen de verwerking van de leerstof en de controle daarop (de toets). Het is dan ook normaal dat leerlingen impliciete, open vragen niet kunnen beantwoorden als zij enkel aan reproductie hebben gedaan tijdens de verwerking. In andere gevallen, waarin er wel reproductieve vragen worden gesteld (*de definitie geven van, hernemen van vraag drie uit de verwerkingsopdracht, enz.*), wordt er dan weer niet getoetst of de leerlingen de leerstof wel echt begrepen hebben. Op dat moment wordt enkel nagegaan hoe goed ze uit het hoofd kunnen leren. In eerste instantie moet dus de manier van verwerken aangepakt worden: een aanpassing van toetswijzen zal hier vanzelf uit volgen.

Het toegankelijk maken van instructietaal

Hierboven werden de problemen geschetst die zich in verband met instructietaal op school voordoen. Als we die problemen overlopen, komen we tot drie punten die we als richtsnoer kunnen gebruiken bij de aanpak om een toegankelijker onderwijs te creëren.

1. Werken aan de verpakking

K, V en A zijn verpakt in ontoegankelijke schooltaal. Door die verpakking aan te passen (dit kan gedeeltelijk vooraf gebeuren, door er in de lessen Nederlands en in de

lesvoorbereiding van het betreffende zaakvak al aan te werken) zullen K, V en A veel begrijpelijker worden en dus toegankelijker. Een aantal dingen kunnen van tevoren aangepast worden, maar er blijven altijd dingen die op het moment zelf uitgelegd moeten worden: de leerkracht moet in elk geval steeds zijn eigen taalgebruik bewaken en zorgen voor een maximale begrijpelijkheid.

2. Werkvormen veranderen

De verwerking van K, V en A gebeurt niet altijd op de goede manier. Bij de verwerkingsvormen moet erop gelet worden dat het soort opdrachten dat gegeven wordt, ook werkelijk ervoor zorgt dat K, V en A beter verwerkt worden. Vaak blijkt dit alleen zelfs nog onvoldoende: een speurtocht naar leerling- en verwerkingsgerichte werkvormen is dan ook noodzakelijk.

3. Toetsen aanpassen

De aanpassing van werkvormen en verwerkingsvormen impliceert ook een aanpassing van toetsen (terugkoppeling). Er moet gestreefd worden naar het gebruik van meer receptieve toetsen (waarmee de interpretatievaardigheid van de leerlingen wordt getest in plaats van de produktievaardigheid).

Samengevat betekent dit dat om de instructietaal toegankelijk te maken K, V en A anders verpakt moeten worden, niet alleen op het niveau van taalgebruik, maar ook wat de manier van werken betreft, de werkvormen dus. Hieronder bespreken we wat die andere verpakking inhoudt op het gebied van taalgebruik, en dan gaat het zowel over het taalgebruik van de leerkracht als dat van de typische zaakvakteksten. Verder wagen we ons heel beperkt op het gebied van de werkvormen die dit aangepast taalgebruik moeten ondersteunen: hoe moet er met zaakvakteksten worden omgesprongen, wat moet er aan voorafgaan en welke vorm van feedback moet erop volgen?

Onontbeerlijk voor dit alles en voor het onderwijs in het algemeen is dat de overdracht van K, V en A op een interactieve manier gebeurt, dat er werkelijk onderhandeld wordt over de betekenis van de lesinhouden. Met dit belangrijk punt ronden we af en tonen we aan dat dit artikel eigenlijk nog maar een begin is.

HET TAALGEBRUIK VAN DE LEERKRACHT

Je eigen taalgebruik als leerkracht moet heel de les door aandacht krijgen, zowel (en vooral) tijdens het leergesprek als in het voor- en nagesprek bij een tekst, als bij de bespreking van opdrachten. Twee elementen waar je op moet letten, brengen we hier aan de orde:

1. Maak je taalgebruik niet te complex

Druk taalfuncties zo expliciet mogelijk uit: gebruik signaal- of functiewoorden waar mogelijk, maak de taalfuncties niet te ingewikkeld, geef aan wat je bedoelt met bepaalde taalfuncties, signaleer het verband tussen wat je zegt en het voorgaande (gaat het om de oorzaak ervan of het gevolg? is het een voorbeeld of concretisering ervan? enz.).

Gebruik geen te ingewikkelde zinnen, zet niet teveel moeilijke, abstracte begrippen in één zin, spring voorzichtig om met metaforisch of figuurlijk taalgebruik, gebruik niet teveel moeilijke nominalisering en personificaties, enz.

Leg niet alle nieuwe begrippen zelf uit, maar let erop dat je in je uitleg bij de begrippen die je zelf verklaart, enkel gekende woorden en begrippen gebruikt; woorden of begrippen met een duidelijk afleidbare betekenis (zoals *regelrecht*) kunnen leerlingen zelfstandig behandelen; de (schooltaal) woorden die in de taalvaardigheidslessen

Nederlands worden behandeld, kunnen overgeslagen worden; nieuwe vakbegrippen en begrippen die nodig zijn om die vakbegrippen te kaderen, moeten wel expliciet behandeld worden.

2. Vermijd een te ethnocentrische invalshoek

Indien je leerlingen uit verschillende culturen in je klas hebt, betrek dan niet alleen de Vlaamse invalshoek bij het onderwerp van je les, maar laat ook de ervaringswereld van de andere leerlingen aan bod komen (zonder hierdoor een scherp wij/zij-contrast te creëren). Zelfs als je enkel autochtone leerlingen in de klas hebt, is het veel interessanter om alles zoveel mogelijk open te trekken naar andere culturen.

HET TAALGEBRUIK VAN SCHOOL-BOEKTEKSTEN

In zaakvakken vormen geschreven teksten een belangrijk onderdeel van de les. Leerlingen hebben het meestal erg moeilijk met die geschreven informatie. Wanneer (schoolboek)teksten begeleid worden door een goede 'voorbereiding' op de tekst en een nabespreking waarin voldoende feedback wordt gegeven op het leesproces, dan zullen leerlingen veel gemotiveerder aan hun lectuur beginnen en er veel meer van opsteken.

1. Het voorgesprek/leergesprek

Een voorgesprek is heel belangrijk bij een moeilijkere tekst voor de opvang van een aantal problemen, zoals lacunes in de voorkennis over het onderwerp, onbekende begrippen die voorwaarde zijn voor het begrijpen van de vakinhoud, en de bijsturing van een te ethnocentrische invulling van de tekst (liever voorkomen dan genezen).

Het leergesprek dient voor het overbrengen/uiteenzetten van de inhoud van de les in functie van de geformuleerde doelstellingen. De inhoud van die mondelinge uiteenzetting stemt niet totaal overeen met de inhoud van de geschreven tekst. In het leergesprek moeten meer expliciete betekenisverduidelijking, meer informatie over de begrippen en meer voorbeelden gegeven worden. Anderzijds mag niet alle informatie uit de tekst al aan bod komen. Er moet steeds nog bepaalde informatie zijn die de leerlingen zelf via de tekst moeten achterhalen. Dit geeft meer zin aan de lectuur: nieuwe informatie ontdekken in de tekst is veel interessanter dan alles wat je net gehoord hebt nog eens te moeten 'herlezen'. Een vooropdracht bij de tekst zorgt voor nog een beter motief om de tekst te lezen: je hebt een doel voor je lectuur (zoeken naar bepaalde informatie) en tegelijkertijd lees je de tekst in zijn geheel.

Het leergesprek moet zowel inhoudelijk als organisatorisch aan een aantal voorwaarden voldoen:

- Het moet gericht zijn op eigen ervaringen en echt aanwezige voorkennis van alle leerlingen. Maar al te vaak worden enkel de beste leerlingen met veel algemene ontwikkeling in dit gesprek betrokken; andere kinderen gaan gokken of vallen stil als ze voelen dat ze niet meer mee kunnen.
- Er moet een duidelijke structuur in zitten waar zo weinig mogelijk van wordt afgeweken. Tevens moet ernaar gestreefd worden niet teveel in niet-relevante details te treden: zwakkere leerlingen raken dan gemakkelijk de draad kwijt.
- Het leergesprek moet zo interactief mogelijk verlopen: door een goede vraagstelling kan deelname aan het gesprek uitgelokt worden. Belangrijk hierbij is dat er genoeg variatie is in het soort vragen dat wordt gesteld. Meestal worden bijna enkel gesloten vragen met slechts één goed antwoord gesteld. Het is belangrijk meer open vragen te stellen: de inbreng

van de leerlingen wordt dan groter. Bovendien mogen de vragen elkaar niet te snel opvolgen, zodat de leerlingen voldoende tijd hebben om na te denken.

2. De lectuur van de tekst

Hoe blijft er bij de leerlingen het meeste bij van de lectuur van de tekst?

De leerlingen lezen de zaakvakteksten bij voorkeur individueel in stilte: zo gaat het immers ook als je een artikel leest in een boek of tijdschrift. In bepaalde gevallen kan de leerkracht de tekst ook voorlezen, maar het is in elk geval uit den boze dat leerlingen de tekst hardop lezen. De technische leesvaardigheid van de leerlingen is hiervoor meestal te beperkt en de teksten hebben meestal een hoge moeilijkheidsgraad en zijn niet voor hardop lezen gemaakt. Hardop lezen is dan een tijdrovende bezigheid die bovendien het begrip van de tekst bemoeilijkt.

De lectuur wordt liefst niet onderbroken voor bijkomende uitleg: moeilijke cruciale begrippen of woorden uit de tekst kunnen beter vooraf behandeld worden in een voor-gesprek en problemen op tekstniveau kunnen opgevangen worden in een nagesprek. Het onderbreken van de lectuur zorgt voor vertragingen waardoor de leerlingen de structuur van de tekst uit het oog verliezen.

3. Het nagesprek

In het nagesprek kunnen problemen aangepakt worden in verband met complex taalgebruik (ingewikkelde taalfuncties, metaforisch taalgebruik, nominalisering, impliciete verwijzingen, enz.). Dit kan door ze in vragen of opdrachten op een bepaalde manier aan te brengen, namelijk in een gemakkelijker te begrijpen vorm (geen reproductievragen of impliciete, complexe open vragen). Er kunnen kleinere opdrachten gegeven worden die de begrips- en leesvaardigheid verhogen. Denk hierbij

aan opdrachten als *waar of niet waar, welke uitspraak is juist, vul aan, een kruiswoord-raadsel, onderstreep in de tekst waar gezegd wordt dat, enz.*

De bespreking van de begripsondersteunende opdrachten en opdrachten in het algemeen moet gericht zijn op het denkproces dat leerlingen daarbij doormaken: hoe heeft de leerling haar/zijn antwoorden gevonden? Meestal wordt de bespreking teveel gericht op het produkt, de juistheid van het antwoord.

Er moet ook naar gestreefd worden de leerlingen zo weinig mogelijk uitleg te geven: leerlingen moeten zelf leren lezen en tekstproblemen oplossen. Geef pas uitleg nadat de leerlingen zelf hebben geprobeerd hun probleem op te lossen. Leer hen wel waar ze moeten zoeken en leer hen gebruik maken van de context.

INTERACTIE EN BETEKENISONDERHANDELING

Enkel werken aan de verpakking zal niet voldoende zijn om de instructietaal toegankelijk te maken voor de leerlingen. De manier waarop dit gebeurt, is minstens even belangrijk. Als er niet echt onderhandeld wordt over de betekenis, in interactie met de leerlingen, dan is het goed mogelijk dat alles wat er gezegd wordt nog steeds over de hoofden van de leerlingen heen verloren gaat.

1. Betekenisonderhandeling in natuurlijk taalgebruik

Betekenisonderhandeling wordt op gang gebracht om communicatiemoeilijkheden op te lossen. Beide partijen kunnen, al dan niet verbaal, hun begrip en onbegrip te allen tijde aan elkaar signaleren. De reagerende partij is bereid om daar op ieder moment van de interactie op in te spelen en zijn/haar taalge-

bruik aan de behoeften van de andere partij aan te passen. Een aantal taal- en kennisproblemen kunnen wel voor een gedeelte op voorhand ingebouwd worden, maar het grootste deel moet in interactie voortdurend gecheckt en bijgestuurd worden.

2. Betekenisonderhandeling op school

In de klas vindt er ook betekenisonderhandeling plaats maar veel minder en op een minder effectieve manier:

- Een leerkracht die op het einde van een les expliciet vraagt of iedereen alles heeft begrepen, of er nog vragen zijn, besluit vaak uit het zwijgen van de klas dat alles in orde is. Een toets bewijst dan maar al te dikwijls het tegendeel.
- Tijdens een begripscontrole of leergesprek kan de leerkracht de indruk krijgen dat de klas geen problemen heeft met de les. Daarbij wordt soms uit het oog verloren dat het altijd dezelfde leerlingen zijn die (goed) antwoorden. Hoe het zit met de rest van de klas weet je niet.
- Minder goede leerlingen worden al gauw als lui bestempeld omdat ze nooit hun vinger opsteken om te antwoorden of om een vraag te stellen. Het zou echter ook kunnen dat voor de leerling de stap naar het spreken voor heel de klas te groot is, wetende dat het antwoord waarschijnlijk toch niet juist is, of de vraag te evident.

Dit alles heeft te maken met de klassieke onderwijssituatie. Tussen leerkracht en leerlingen is er een asymmetrische verhouding: de leerkracht is de allesweter, hij/zij bezit het schoolse kennisbestand en is de taal machtig om die kennis te verwoorden. De leerling is de leek of niet-weter: hij/zij heeft als taak het schoolse kennisbestand op te sloppen en te reproduceren in de gevraagde formulering.

In deze situatie is er weinig ruimte voor echte betekenisonderhandeling: eigen ervaringen moeten vaak overboord gegooid worden, de zienswijze van de leerkracht is

de enige juiste en de instructie wordt vaak opgebouwd rond niet-aanwezige voorkomenis waardoor heel wat leerlingen afhaken.

Verder zet de opstelling van de klas ook niet aan tot een goede interactie: de leerkracht staat vooraan en alle leerlingen zijn naar haar/hem toegekeerd. De leerlingen antwoorden met hun rug naar andere leerlingen toe, wat de interactie tussen leerlingen onderling belemmert. Daarnaast zorgt deze opstelling ook voor het zogenaamde **audience effect**: antwoorden gebeurt haast altijd voor de hele klas en als het mis gaat, kan heel de klas dat horen...

De communicatieve rol van de leerlingen is in de eerste plaats luisteren: twee derde van de geproduceerde taaluitingen komen van de leerkracht. De lengte, de functie en de vorm van hun taaluitingen worden bepaald door de eisen van één toehoorder: de leerkracht. De leerkracht heeft het alleenrecht om aandacht te vragen, leerlingen aan de beurt te laten en beurten af te breken. Leerlingen weten dan vaak niet wat zij fout hebben gedaan, raken ontmoedigd en geven het na verloop van tijd op om nog te antwoorden.

3. Optimale interactie en betekenisonderhandeling op school

Om een optimale interactie en betekenisonderhandeling tot stand te brengen zijn een aantal dingen vereist:

- Leerkracht en leerling moeten willen in interactie treden. Een voor beide partijen interessant, bespreekbaar onderwerp kan dit bevorderen.
- De informatie-overdracht moet begrijpelijk zijn: leerlingen moeten hun onbegrip leren en kunnen signaleren, leerkrachten moeten oog leren hebben voor signalen die op onbegrip wijzen.
- Leerlingen moeten de kans krijgen hun taalvaardigheid en kennis te laten zien. Ze moeten voldoende tijd krijgen om een antwoord te formuleren en ze moeten feedback krijgen op hun antwoorden,

zowel op succes als op falen. Hierdoor verhoogt hun taalvaardigheid en worden K, V en A beter vastgezet.

- Leerlingen moeten hun onbegrip kunnen uiten zonder dat het als onkunde wordt gezien. Alle leerlingen, ook (en vooral) de zwaksten, moeten kunnen deelnemen aan de interactie. In dit opzicht is het belangrijk te werken naar minder klassikaal en meer individueel onderwijs en onderwijs in kleinere groepjes, waarbij de leerkracht circuleert en makkelijker 'aanspreekbaar' wordt. In elk geval moet er geprobeerd worden de asymmetrische structuur die er in de klas heerst, gedeeltelijk te doorbreken en zo het audience-effect weg te werken: er moet meer leerling-leerling-gericht gewerkt worden. De leerkracht kan dan ook informeler aangesproken worden en leerlingen kunnen en moeten dan zelfs met elkaar onderhandelen.

Leerkrachten moeten dan wel hun leerlingen leren omgaan met het complexe taalgebruik dat in schoolboekteksten wordt gehanteerd, zodat ze een grotere zelfstandige leesvaardigheid krijgen en minder afhankelijk worden van de leerkracht. De traditionele aanpak in schoolboeken maakt deze manier van werken niet altijd mogelijk. In dit artikel beperkten we ons echter tot het werken aan instructietaal aan de hand van bestaand materiaal. Het verhaal is echter niet ten einde: er zal moeten worden gezocht naar alternatieve werkvormen die interactie en betekenisonderhandeling bevorderen en die de natuurlijke communicatie en leersituatie meer in de hand werken. Maar dit wordt dan weer een verhaal op zich ...

Greet Goossens & Nora Bogaert
Steunpunt NT2 - KUL
Blijde Inkomststraat 7
3000 Leuven

Bibliografie

Appel, R. (red.): **Minderheden: taal en onderwijs**. Muiderberg: Coutinho, 1986.

Bogaert, N.: **Schooltaal**. In: **Prikbord. Tijdschrift voor onderwijs aan migranten in Vlaanderen**, september 1989, p. 11-15.

Dietvorst, C., C. van de Guchte e.a. (red.): **Handboek Intercultureel Onderwijs**. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samson, 1986.

Gerritsma, H.: **Problemen bij tekstbegrip van allochtone leerlingen**. Enschede: SLO, 1987.

Hofmans-Okkes, I.: **Schoolboeken leren lezen**. Muiderberg: Coutinho, 1987.

Jaspaert, K.: **Nederlands als tweede taal: een programmatekst**. Leuven: Steunpunt NT2, 1991.

Kusters, T. & H. Bonset: **Vaktaal op school: een literatuuronderzoek met consequenties**. In: **Tijdschrift voor Toegepaste Taalwetenschap in Artikels**, jg.8, p. 231-245.

Litjens, P. & J. Jongerius: **Schoolse taalvaardigheid in de zaakvakken**. Enschede: SLO.

Riley, P.: **Social identity and intercultural communication**. In: **Levende talen**, nr. 443, september 1989, p. 488-493.

Van den Branden, K.: **Tweede-taalverwerving: de rol van betekenisonderhandeling**. Leuven, Intern document Steunpunt NT2, 1992.

Van der Aalsvoort, M. & B. van der Leeuw: **Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties**. Enschede: SLO/VALO-M/ Nederlandse Taalunie, 1992.