

# Interactie en taalvaardigheid

## Ideeën voor het basisonderwijs

Ilse Humblet, Inge Schuurmans,  
Piet Van Avermaet & Kris Van den Branden

Tot voor enkele jaren waren de begrippen taalvaardigheid en taalvaardigheidsonderwijs nauwelijks ingeburgerd in het Vlaamse onderwijs. Sinds geruime tijd valt er in het denken rond taalonderwijs echter een duidelijke verandering waar te nemen. Van een klassieke aanpak van taalonderwijs - een aanpak waarbij taalkennis centraal staat en die zowel bij veel autochtonen als bij de meeste allochtone kinderen weinig of geen resultaten oplevert - kan een verschuiving worden vastgesteld naar een aanpak waar taalvaardigheid centraal staat. Ook in de huidige onderwijspraktijk zijn tekenen van deze verschuiving merkbaar.

### Waarom taalvaardigheid?

Hierbij dringt zich direct een tweede vraag op:

Voor de meeste mensen in het onderwijs is deze keuze en de verantwoording ervan bekend (zie o.a. andere bijdragen in *Vonk*). Wij willen alles toch nog even op een rijtje zetten. De voornaamste reden voor het niet slagen van leerlingen is een onvoldoende beheersing van het Nederlands. Het taalonderwijs dat leerlingen krijgen, heeft in te hoge mate het vergroten van de kennis van die taal tot doel, terwijl de eerste doelstelling het vergroten van het begrip en het gebruik van de taal die op school en in de klas gebruikt wordt, moet zijn. Er wordt echter bijna nooit de vraag gesteld welk Nederlands een leerling dan wel moet beheersen om op school en in het onderwijs te kunnen functioneren. Dit is nochtans onontbeerlijk en zou de prioritaire vraag moeten zijn.

### Wat is taalvaardigheid?

Stel, ik wil me vestigen als kolenhandelaar en ik beschik over een uitgebreid adressenbestand dat ik van mijn voorganger heb overgenomen. Mijn voornaamste opdracht bestaat erin de kolen die door klanten besteld worden, ter bestemming te brengen. Wat heb ik in eerste instantie nodig om deze opdracht te kunnen uitvoeren? Een **vervoermiddel**: een vrachtwagen met losse opligger is een efficiënter voertuig om kolen rond te voeren dan een kruiwagen. Dezelfde vraag kunnen we nu met betrekking tot het onderwijs stellen. Als leerkracht beschik ik (b.v. in de vorm van een leerplan) over een ruim pakket van kennis-, vaardigheids- en attitudinele aspecten die ik op één of andere manier wil overbrengen aan

de leerlingen. Deze aspecten kunnen op het terrein van het Nederlands (taalbeschouwende componenten) of op het terrein van zaakvakken (b.v. aardrijkskunde) liggen. De vraag is dan wat er in eerste instantie nodig is om de overdracht van deze kennis, vaardigheden en attitudes mogelijk te maken? Dus met andere woorden, waaraan heeft een leerling in eerste instantie behoefte? Hij heeft behoefte aan die taal die gebruikt wordt om de voornoemde kennis- en vaardigheidscomponenten te kunnen verwerken en opslaan. De leerling moet de taal dus niet zozeer kennen, maar hij moet ze kunnen gebruiken. Hij moet vaardig zijn in die taal. Dit impliceert dat taalvaardigheid de vaardigheid is om taal te gebruiken, om informatie (allerlei boodschappen) te begrijpen (input) en te interpreteren en om informatie te kunnen versturen (output).

Wanneer we bij de optimalisering van het taalonderwijs uitgaan van taalvaardigheid, is de volgende vraag:

### Hoe moet die taalvaardigheid eruit zien? Hoe bouw je taalvaardigheid op?

Twee mogelijke wegen kunnen daarbij worden onderscheiden. De eerste noemen we - bij gebrek aan een betere term - de 'weg van de deeltjes naar het geheel'. Taal wordt daarbij opgebroken in haar verschillende deelcomponenten, en van die deelcomponenten wordt er (minstens) één geselecteerd die als ingang dient tot het verwerven van de taal als geheel.

Mogelijke deelcomponenten die op deze manier dienst kunnen doen zijn o.a. woordenschat, de regels van de grammatica, of taalfuncties. (Om het toch wel abstracte begrip 'taalfuncties' wat concreter in te vullen, hebben wij als bijlage een lijst van cognitieve taalfuncties toegevoegd.)

De basisidee is in alle gevallen dezelfde: leerlingen worden intensief geoefend op

afzonderlijke deelcomponenten (bijvoorbeeld op het verwerven van de syntactische regels rond de vorming van de verleden tijd, of op het verwoorden van een oorzakelijk verband), en doen in een tweede, zgn. 'toepassingsfase', een poging om die 'verleden tijds-regels', of 'die zinnetjes met omdat' in een echte taalgebruikssituatie aan te wenden.

Die stap van de deeltjes naar het geheel lijkt in de praktijk echter bijzonder moeilijk voor een taalleerder. Het is dus niet zo dat, omdat een taalleerder binnen een drill-oefening drie keer een voltooid tegenwoordige tijd perfect heeft geproduceerd, hij dat ook spontaan zal doen als zijn moeder hem 's avonds vraagt wat hij die dag op school heeft gedaan. Als we afzonderlijke woorden vergelijken met bouwstenen, en de regels van de grammatica met de cement die die bakstenen in een bepaalde schikking bijeenhoudt, dan is de parallel duidelijk: het is niet omdat iemand cement kan maken, of met een enkele baksteen allerlei kunsten kan uithalen, dat hij ook zomaar een gebouw kan neerzetten.

Een alternatieve weg loopt in de tegenovergestelde richting: van het geheel naar de deeltjes. Taalleerders worden daarbij geconfronteerd met taal zoals die in een reële taalgebruikssituatie voorkomt, en worden ook aangezet om produktief aan deze taalgebruikssituatie deel te nemen. Taalleerders wordt dus niet gevraagd om eerst afzonderlijke woorden of bepaalde syntactische regels in te oefenen; zij worden aangezet om in een concrete en betekenisvolle interactie met een andere gebruiker van de doeltaal, hun intenties te verwoorden, en om in diezelfde situatie de intenties van hun gesprekspartner te ontrafelen.

Basisidee hier is dat precies door succesvol in interactie te treden met andere gebruikers van de doeltaal (door te ervaren hoe taal werkt en niet werkt), de taalleerder automatisch de deeltjes binnen het geheel zal gaan onderscheiden. Dat is trouwens

wat ieder kind vermag te doen binnen zijn/haar eerste taalverwerving, en wat ook ongestuurde tweede-taalverwerving kenmerkt. De afzonderlijke componenten die daarstraks werden vernoemd (woordenschat, grammatica, taalfuncties) komen dus binnen deze weg niet afzonderlijk en expliciet aan bod, maar vloeien impliciet voort uit het concrete gebruik van de doeltaal in een betekenisvolle situatie. Wel is het zo, dat indien deze weg van het geheel naar de deeltjes wil leiden naar succesvolle taalverwerving, de interactie waarin de taalleerder wordt betrokken, moet voldoen aan een aantal voorwaarden:

1. De interactie moet interessant en betekenisvol zijn voor de taalleerder; ze moet de aandacht van de leerder letterlijk en figuurlijk trekken. Daartoe sluit ze idealiter aan bij de leefwereld van de taalleerder, en sluit ze die leefwereld ook niet uit.
2. De interactie moet tweezijdig zijn. Dit betekent dat alle gesprekspartners gelijke rechten hebben om hun zeg te doen, en dat geen der beide gesprekspartners het gesprek monopoliseert; dit impliceert bovendien dat beide partijen in mekaar informatie zijn geïnteresseerd.
3. De gesprekspartners moeten mekaar helpen om de interactie succesvol te laten verlopen: indien er onduidelijkheden of begripsproblemen zijn, moeten alle gesprekspartners de kans krijgen om die te signaleren, en moet op deze signalen voldoende worden ingegaan; gesprekspartners die het moeilijk hebben om hun intenties te verwoorden, moeten genoeg tijd krijgen om een uiting te produceren, en moeten indien nodig hierbij geholpen worden.
4. De interactie moet verlopen in een ontspannen sfeer. Geen der gesprekspartners mag zich geremd voelen om een bijdrage tot de conversatie te verlenen, om zijn onbegrip duidelijk te maken, of om zijn mening te verkondigen...

Vraag is echter of, en hoe deze kenmerken te realiseren zijn in een concrete lessituatie. In wat volgt stellen wij twee werkvormen voor waarin (minstens) een aantal van deze kenmerken structureel zijn ingebakken. Het gaat om twee vormen van groepswork, namelijk een tweezijdige taak en een carrousel-opdracht. De hiernavolgende voorbeelden zijn toegespitst op de basisschool, maar het is perfect mogelijk ze in het voortgezet onderwijs toe te passen (cf. Nora Bogaert & Greet Goossens in dit nummer).

## Werkvormen

### TWEEZIJDIGE TAAK

Het betreft hier een taak die een uitwisseling van informatie vereist tussen alle deelnemende partijen. Dit houdt in dat alle deelnemers (slechts) over een deel van de totale informatie beschikken, en dat zij de informatie van alle anderen nodig hebben om de opdracht tot een goed einde te brengen. Zij zijn met andere woorden afhankelijk van elkaar en worden daardoor wel gedwongen tot interactie. Als we deze taak bezien in termen van **communicativiteit** en **coöperativiteit** (cf. Nora Bogaert & Greet Goossens) kan gesteld worden dat aan beide aspecten voldaan wordt.

We geven een voorbeeld. Het onderwerp van de opdracht luidt 'schrijf een verhaal'.

*Het verhaal gaat over een meisje, dat bij toeval in een verkeerd huis terecht is gekomen, en daar voorlopig ook niet meer weg kan. Ze moet dus o.a. in haar levensonderhoud voorzien. Ze wil frietjes met biefstuk en salade gaan maken. Het is de bedoeling dat de leerlingen hierover gezamenlijk een verhaaltje verzinnen. Hiertoe wordt vervolgens de klas ingedeeld in groepjes van elk drie leerlingen. De leerlingen uit de groepjes krijgen echter ieder een ander deel van de informatie; zo heeft de één informatie over*

*de inhoud van de ijskast, de ander over de inhoud van de keukenkastjes, en de derde over het recept. Ze hebben dus elkaars informatie nodig om het verhaaltje tot een goed einde te brengen. Er zal dus druk gediscussieerd en geargumenteerd moeten worden over de opbouw van het verhaal.*

*Voor een goed verloop van deze opdracht is het belangrijk dat een en ander in een ontspannen sfeer verloopt. Een situatie waarin de kinderen zich op hun gemak voelen draagt logischerwijs bij tot een meer succesvolle communicatie.*

In bovenstaand voorbeeld is gekozen voor een indeling van de klas in kleine groepjes. Deze taak kan echter op verschillende manieren uitgevoerd worden:

- van leerkracht tot de gehele klas;
- in grotere groepen;
- of in groepjes van 2 à 3 personen.

Aan deze laatste vorm wordt in veel situaties de voorkeur gegeven omdat blijkt dat leerlingen in kleine groepjes eerder geneigd zijn tot interactie, o.a. doordat ze zich meer op hun gemak voelen. In grotere groepen dreigt ook het gevaar dat minder mondige of minder vaardige kinderen oversneeuwd worden door mondiger klasgenootjes.

Voor kleuters ligt de situatie iets anders. Meestal is een kleuterklas al in groepen verdeeld, en is de kleuterleidster telkens met één groepje bezig. De tweezijdige taak zal hier dus vaak uitgevoerd worden met de kleuterleidster als participant.

De rol van de leerkracht in deze taak is helemaal afhankelijk van de klas waar hij of zij mee werkt. In het voorbeeld werd uitgegaan van leerlingen die taalvaardig genoeg zijn om de opdracht gezamenlijk uit te voeren. In dit geval is het de taak van de leerkracht erop toe te zien dat een en ander goed verloopt, dat wil zeggen dat iedereen zich aan zijn of haar deelopdracht houdt. In het geval van minder taalvaardige leerlingen echter, zal de leerkracht er wellicht voor

moeten kiezen om, zoals bij kleutergroepen, zelf deel te nemen aan de opdracht. Hij of zij kan dan natuurlijk maar met één groepje tegelijkertijd bezig zijn. Duidelijk moet zijn dat de rol die de leerkracht heeft in deze taak, afhangt van het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen in zijn of haar klas.

### CARROUSEL-OPDRACHT

Een carrousel-opdracht is een tweezijdige taak waarbij de samenstelling van de groepjes tijdens het uitvoeren van de taak wisselt. We verduidelijken dit met een voorbeeld. Als onderwerp van de carrousel-opdracht kiezen we het samenstellen van een krant.

*De leerlingen vormen groepjes van zes en krijgen elk van de leerkracht een steekkaart met een deelopdracht (stap 1). De ene krijgt gegevens voor een sportbericht, de andere informatie over het weer, een derde krijgt binnenlands nieuws, een andere ontvangt gegevens over het buitenland, een vijfde over een culturele gebeurtenis en een zesde krijgt een roddel over één of andere ster. De leider van de groep legt de bedoeling van de opdracht uit, nl. het samenstellen van een krant aan de hand van de verschillende gegevens. Iedereen leest in stilte zijn steekkaart. Vervolgens vormen alle leerlingen met éénzelfde deelopdracht (b.v. sport) een nieuwe groep (stap 2). In die groep bespreken ze hun steekkaart; er wordt nagegaan of iedereen de informatie begrepen heeft (moeilijke woorden worden besproken en/of opgezocht), vervolgens wordt op basis van de informatie op de steekkaart een tekstje opgesteld voor de krant. Daarna keren de leerlingen terug naar hun oorspronkelijke groep waar ze één voor één hun artikel voorstellen en een suggestie doen voor de plaats in de krant waar het zal verschijnen (stap 3). Als elke leerling zijn/haar artikel voorgesteld heeft, wordt er gediscussieerd over de plaats en de ruimte die het zal krij-*

gen in de krant. Elke leerling vindt zijn bijdrage natuurlijk het belangrijkste, maar er moet een consensus bereikt worden. De beste krant zal later opgehangen worden in de klas.

Door de manier waarop deze activiteit is georganiseerd, zijn de leerlingen genoodzaakt met elkaar te communiceren om de opdracht tot een goed einde te brengen. Elke leerling beschikt over informatie die de anderen niet hebben en die ze nodig hebben om de taak uit te voeren (cf. stap 3). Daarnaast is het ook belangrijk dat alle groepsleden toegang hebben tot de informatie. De leerlingen moeten elkaar dus helpen als er onduidelijkheden of begripsproblemen zijn (cf. stap 2). Door het werken in kleinere groepjes zijn de leerlingen minder geremd om te praten en komen ze ook meer aan bod dan bij een activiteit waarbij de hele klas betrokken is. Uit onderzoek blijkt dat bij dergelijke taken de beste resultaten gehaald worden als de groepen heterogeen samengesteld zijn. Heterogeen qua etnische achtergrond, sekse, taalvaardigheidsniveau, leiderschapskwaliteiten en vriendschapsbanden. De rol van de leerkracht is bij een dergelijke activiteit niet te onderschatten. Hij/zij dient het materiaal goed voor te bereiden en tijdens het werken in groepjes moet hij/zij ervoor zorgen dat de samenwerking vlot verloopt.

### Het laatste woord

De bovenstaande voorbeelden zijn niet heilig. Er zijn, ongetwijfeld, duizend andere (en betere) invullingen te verzinnen van tweezijdige taken en carouselopdrachten. Belangrijk is echter dat de principes die aan de basis van deze voorbeelden liggen, worden in acht genomen: als wij leerlingen willen aanzetten om met elkaar en met hun leerkracht in interactie te treden, dan moeten werkvormen worden opgezet die leerlingen een reden, een dosis plezier, en een

uitdaging bieden om dat te doen. Het verdelen van informatie onder verschillende deelnemers, en het verzinnen van opdrachten waarbij die informatie noodzakelijk moet worden uitgewisseld, kan daar alleen maar toe bijdragen.

*Ilse Humblet e.a.  
Steunpunt Nederlands als Tweede Taal  
Blijde Inkomststraat 7  
3000 Leuven*

### Bibliografie

In deze bijdrage zijn geen bibliografische verwijzingen opgenomen. Er is wel uit o.a. volgende literatuur geput:

Galton, M., & Williamson, J.: **Group Work in the Primary Classroom**. London/New York: Routledge, 1992.

Sharan, S., e.a.: **Cooperation in Education**. Brigham Young, University Press, 1980.

Sharan, S.: **Cooperative Learning**. New York: Praeger, 1990.

## BIJLAGE: Taalfuncties

### I. COGNITIEF/CONCEPTUEEL

- |                    |  |
|--------------------|--|
| <i>descriptief</i> | 1. benoemen/beschrijven hier-en-nu   |
|                    | 2. informeren/beschrijven geheugen   |
|                    | 3. specificeren  |
| <i>analytisch</i>  | 4. sequentiëren  |
|                    | 5. illustreren   |
|                    | 6. vergelijken/contrast  |
|                    | 7. classificeren   |
|                    | 8. expliceren (middel-doel)  |
|                    | 9. condities (voorwaarde)  |
|                    | 10. argumenteren (reden-verklaring)  |
|                    | 11. concluderen  |
|                    | 12. samenvatten  |
|                    | 13. generaliseren (oorzaak-gevolg)   |
|                    | 14. toepassen van inzichten, problemen<br>signaleren/oplossen, alternatieven geven |
| <i>projectief</i>  | 15. informeren/redeneren toekomst  |
|                    | 16. zich inleven (in gevoelens, ervaringen, capaciteiten<br>van anderen)           |

### II. EXPRESSIEF

1. eigen mening geven, oordeel formuleren, gevoelens uiten
2. fantaseren (rollenspel, verhaaltjes verzinnen, doen alsof)