# **Taal om te leren ... leven**

# **Doelbewust en doelgericht onderwijs in de vakken Nederlands en PAV**

Nora Bogaert[[1]](#footnote-1) en Jan Lecocq[[2]](#footnote-2)

*De vakken Nederlands en Project Algemene Vakken (PAV) zijn een belangrijke hefboom voor het realiseren van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen, ongeacht hun socio-economische status en ter bevordering van hun kansen op de arbeidsmarkt en in de samenleving. De essentie van het vak Nederlands is niet zozeer dat de leerlingen dingen weten over het Nederlands, maar wel en in de allereerste plaats dat zij het Nederlands efficiënt kunnen gebruiken om voor hen relevante doelen te realiseren in voor hen relevante communicatieve situaties, op school en (nu en later) in de samenleving.*

*Om er voor te zorgen dat deze vakken effectief bijdragen tot de realisatie van gelijke kansen voor alle leerlingen hebben de leerkrachten nood aan een diepgaand inzicht in de betekenis van elk doel dat moet worden bereikt (wat een doel inhoudt en met welke doelen het samenhangt) én vooral ook in de relevantie ervan (waarom het doel belangrijk is met het oog op gelijkheid van kansen). Daarnaast zouden leerkrachten meer ondersteund moeten worden in de vertaling van doelen in motiverende leeractiviteiten die naar die doelen leiden en hun samenhang weerspiegelen.*

Ik herinner mij nog erg goed mijn verbazing toen ik het las. Heel wat leerlingen uit de derde graad hebben het moeilijk om de bedoelingen van een tekst correct in te schatten, zo bleek uit de peiling Nederlands van mei 2010. Ik neem de brochure er nog eens bij en zet hieronder op een rij welke conclusies mij het meest troffen:

* Bij reclameteksten en opiniestukken denken veel leerlingen nog te weinig na over het tekstdoel en de tekstsoort. Er is nog te weinig sprake van een kritische basishouding bij deze activerende en persuasieve teksten. Een te groot deel van de leerlingen doorziet de bedoeling van de auteurs van deze teksten niet (p. 54).
* Nog te veel leerlingen beschouwen een wervende tekst als een zuiver informatieve tekst (p. 55).
* Voor een aantal leerlingen is het moeilijk om bij ontspannende programma’s op radio en televisie een onderscheid te maken tussen amusement en informatie. Een te grote groep gaat ervan uit dat radio- en televisieprogramma’s een (louter) informatief doel hebben (p. 55).
* Anderzijds blijken de meeste leerlingen er wel goed in te slagen om informatie letterlijk uit een tekst te halen.

Deze resultaten worden bevestigd door de conclusies die werden geformuleerd bij de peiling functionele taalvaardigheid en functionele informatieverwerving en -verwerking in Project Algemene Vakken: leerlingen hebben het erg moeilijk om uit gelezen of beluisterde informatie de essentie te halen en de bruikbaarheid en betrouwbaarheid ervan in te schatten[[3]](#footnote-3).

Dat is bijzonder pijnlijk, want uit deze vaststellingen blijkt dat beide vakken te kort schieten in de realisatie van hun basisdoelen en zo onvoldoende beantwoorden aan de verwachtingen die de maatschappij stelt om de leerlingen kritisch en creatief te laten participeren aan het maatschappelijk leven en een essentiële bijdrage te leveren aan de realisatie van gelijke onderwijskansen en van de kansen tot sociale emancipatie van leerlingen met lagere socio-economische status.

Nederlands (als afzonderlijk vak of onder de koepel van PAV) behoort tot het pakket van vakken dat men de basisvorming noemt omdat ze bepalend zijn voor het functioneren in de situaties waarin leerlingen (zullen) terechtkomen, als deelnemers aan de (multiculturele) samenleving in informele en formele contexten, als levenslange leerders (op school en in andere vormen van onderwijs), als beroepsuitoefenaars, als cultuurbelevers.

Hoe komt het dat, alle inspanningen van onze leerkrachten ten spijt, een groot deel van de leerlingen er niet in slaagt de eindtermen te halen, en daardoor minder goed zijn uitgerust om hun plaats in de samenleving te zoeken en in te nemen ?

**Inzicht in de doelen**

Als begeleider heb ik heel wat ervaring in het ondersteunen van leerkrachten bij de realisatie van de leerplannen Nederlands voor de verschillende graden van het secundair onderwijs van het GO. Meestal krijgt die ondersteuning vorm in studiedagen waarin de doelen worden toegelicht en geconcretiseerd.

Net als in de officiële Eindtermen Nederlands worden de doelen in de leerplannen gepresenteerd in zeven rubrieken (luisteren en kijken, spreken en gesprekken voeren, lezen, schrijven, strategieën, taalbeschouwing en (inter)culturele gerichtheid). In de rubrieken *luisteren - kijken, spreken – gesprekken voeren, lezen en schrijven* worden de respectieve ‘taaltaken’ opgesomd die de leerlingen zullen moeten kunnen uitvoeren aan het eind van de eerste, tweede en derde graad. Het gaat om *vaardigheden* als deelnemen aan een gedachtewisseling in de klas, instructie- en studieteksten structurerend lezen, informatieve programma’s volgen in de media, gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen meedelen); de taaltaken die op een zelfde verwerkingsniveau (kopiërend, beschrijvend, structurerend of evaluerend) moeten worden uitgevoerd zijn in een zelfde subrubriek ondergebracht. De rubriek *strategieën* verwijst naar de vaardigheid om taaltaken gerichter en efficiënter uit te voeren en naar de kennis en attituden die leerlingen in dit verband moeten ontwikkelen. De rubriek *taalbeschouwing* geeft aan wat de leerlingen aan het eind van een graad via reflectie te weten moeten komen (‘*kennis’)* over taalgebruik, taalsysteem en communicatiestrategieën. De rubriek *attituden* somt *d*e houdingen op die de leerlingen zullen moeten ontwikkeld hebben ten aanzien van taal, strategieën, taalsysteem en -gebruik[[4]](#footnote-4).

Deze vorm van presentatie lijkt helaas te leiden naar een gefragmenteerde kijk op de doelen: veel leerkrachten interpreteren de rubrieken (en zelfs de doelen binnen een rubriek) als los van elkaar staande componenten. Ze komen niet toe aan de ontdekking van het verband tussen doelen die ten dienste staan van elkaar (bijvoorbeeld tussen de vaardigheid om een bepaalde taaltaak uit te voeren en kennis en/of een strategie en/of (een) attitude(n) die daarbij relevant zijn) en die dus best in samenhang met elkaar tot ontwikkeling worden gebracht. Strategische kennis en vaardigheden, taalkennis en taalattituden ontstaan en groeien immers vanuit het oefenen van taalvaardigheid en de reflectie hierop, en dragen op hun beurt bij tot verdere ontwikkeling van taalvaardigheden.

Al evenmin zien leerkrachten de verbanden tussen doelen die in de werkelijkheid samenhoren (bijvoorbeeld een bepaalde soort van receptieve taaltaak en haar productieve tegenhanger) en waarvoor de respectieve vaardigheden, kennis en attituden geheel of gedeeltelijk samen met elkaar kunnen worden ontwikkeld, of tussen taaltaken die qua taalgebruik (type woordenschat, tekstorganisatie, ...) dicht bij elkaar liggen en dus relatief minder aparte aandacht (en dus leertijd) behoeven.

Leerkrachten hebben behoefte aan een ondersteuning die hen in de leerplannen betekenisvolle gehelen van doelen op taalvaardigheid-, taalkennis-, strategieën- en attitudenniveau doet ontdekken en die hen helpt om deze combinatie als uitgangspunt te gebruiken voor het opzetten van sterke en motiverende leeractiviteiten waarmee het gestelde doel kan worden bereikt. Het presenteren (en schrijven?) van leerplannen vanuit dit perspectief[[5]](#footnote-5) komt overigens niet alleen leerkrachten ten goede. Ook auteurs van schoolboeken die het sjabloon van eindtermen en leerplannen vaak trouw volgen, kunnen door deze andere vorm van presentatie worden geïnspireerd tot het ontwerpen van zinvollere en motiverender leeractiviteiten die de samenhang tussen doelen weerspiegelen.

**Vertaling van doelen in krachtige leeractiviteiten**

Geregeld neem ik op scholen deel aan werkvergaderingen waarin leerkrachten hun examenopdrachten voorleggen zodat we samen kunnen nagaan in hoever ze aansluiten bij de leerplannen. Tijdens deze samenkomsten stel ik telkens weer vast dat in de voorgelegde lees- en luistertoetsen vaak vragen worden gesteld die eerder peilen naar kennis van de wereld dan naar de lees, luister- en/of kijkvaardigheid die de leerlingen in de voorafgaande periode hebben ontwikkeld. Nog een veelvoorkomende vorm van toetsing is het stellen van vragen die gericht zijn op reproductie van de inhoud van de teksten. Wat getoetst wordt, is dus overwegend de vaardigheid om informatie letterlijk uit de tekst over te nemen (d.i. de informatieverwerking op ‘beschrijvend niveau’ uit de eindtermen), terwijl in eindtermen en leerplannen ook hogere doelen worden vooropgesteld zoals het onderscheiden van hoofd- en bijzaken of het expliciet maken van verbanden binnen een tekst (structurerend niveau) en het beoordelen van informatie in een tekst (beoordelend niveau). Deze vaststellingen bevestigen wat de resultaten van de peiling Nederlands van mei 2010 (met name de goede prestaties op het beschrijvend niveau en aanzienlijk zwakkere op de hogere niveaus van informatieverwerking) ook al toonden: namelijk dat zowel in de toets- als in de onderwijspraktijk weinig tijd wordt besteed aan het ontwikkelen van de hogere vaardigheidsdoelen. Luister- of leessituaties waarin tekstinhoud en taakstelling de leerling verplichten tot het toepassen van een luister-, lees- of kijkwijze op hoger niveau worden in het vak taal blijkbaar niet vaak gecreëerd.

Uit mijn gesprekken met leerkrachten blijkt ook hoe sterk luisteren, lezen en kijken in de klas afwijkt van dezelfde activiteiten in het werkelijke leven, waar je luistert, leest of kijkt met een specifiek doel (iets te weten komen, iets te maken, een beslissing te nemen, ...) en waarbij je dat doel enkel kan bereiken met behulp van de informatie die je verzamelt door te luisteren, te kijken, te lezen. In de les Nederlands staan het receptieve luisteren/kijken/lezen niet ten dienste van een productief doel. Leerlingen luisteren en lezen omdat de leerkracht het oplegt, niet vanuit een behoefte aan informatie die ze bij zichzelf ervaren of die de leerkracht hen doet ervaren. Doorgaans dient de informatie die de leerlingen verzamelen verder nergens toe en wordt ze zelden gebruikt als basis voor een activiteit waarin (een) andere vaardigheid/vaardigheden moet(en) worden ingezet. Op het vlak van motivering is dat een gemiste kans. Het opwekken van een behoefte aan informatie en het ontwerpen/toepassen van motiverende luister-/lees-/spreek-/schrijftaken is nochtans in de didactische vakliteratuur sinds geruime tijd een veelbesproken thema dat leerkrachten zou kunnen inspireren.

**‘Doelenverenigende’, krachtige leeractiviteiten: een voorbeeld**

Een van de eindtermen van het vak Nederlands (zie graad 2 aso) stelt dat leerlingen de *vaardigheid* moeten ontwikkelen om op beoordelend niveau informatieve teksten, informatiebronnen, reclameteksten en advertenties die bestemd zijn voor onbekende leeftijdgenoten te lezen. De rubriek *strategieën* geeft aandat de leerlingen in functie van leesdoel en tekstsoort een geschikte leesstrategie moeten kunnen kiezen en toepassen, en dat ze de verschillende strategieën moeten kunnen aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. In de rubriek *taalbeschouwing* wordt onder meer *kennis* met betrekking tot bepaalde aspecten ophet tekstuele en het pragmatische niveau vermeld. Op *attituden*niveau wordt verwezen naar de bereidheid om lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp en om de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht en informatie uit andere bronnen te toetsen.

Een leeractiviteit die de genoemde doelen in zich verenigt vertrekt best vanuit een uit het leven gegrepen en voor de leerlingen herkenbare situatie, bijvoorbeeld de aankoop van een nieuwe gsm. Hieronder volgt een omschrijving van de verschillende handelingen die in de context van de leeractiviteit moeten worden gesteld om het beoogde leren tot stand te brengen.

Omdat van de leerlingen wordt verwacht dat ze een gefundeerde gsm-keuze maken, zet de leerkracht de klas aan de slag met informatiebronnen van uiteenlopende aard. Die legt hij de leerlingen (of beter nog: teams van leerlingen) voor, zonder ze als tekstsoort te benoemen en de auteurs ervan aan te geven: geschreven gebruiksaanwijzingen, gsm-ervaringen van gebruikers op het internet, informatiefolders van gsm-producenten, een overzichtsartikel in Testaankoop, een tekst uit Wikipedia over telefonie, ...

‘Zijn alle teksten even relevant voor het aankopen van een nieuwe gsm?’ De leerlingen krijgen de opdracht een selectie uit te voeren van bruikbare teksten.

‘Moeten de leerlingen daartoe alle teksten grondig doornemen?’ De klas wordt uitgenodigd tot een poging tot omschrijving van de leeswijze die geschikt is voor vlugge selectie.

‘Op basis waarvan nemen de leerlingen nu een beslissing over de (niet-)bruikbaarheid van een tekst uit het aanbod van de leerkracht?’ De leerkracht geeft de opdracht hierover in twee of drietallen te brainstormen en gaat hierna met de klas een gesprek aan waarin hij/zij vragen stelt over de afkomst van de teksten, het doel dat de schrijver ervan beoogt, om vervolgens uit te komen bij het begrip *tekstsoort* en de voor deze opdracht geschikte tekstsoorten te benoemen.

Vervolgens wordt de stap gezet naar het verwerken van de informatie uit de selectie van geschikte teksten. Ook hier moet geselecteerd worden: wat is relevante informatie om de juiste gsm-keuze te maken en wat is overbodige informatie? Gaat bepaalde informatie in tegen mijn voorkennis en ervaringen? Vind ik die overtuigend genoeg om toch mee te nemen in mijn beslissing. Wat maakt dat de auteur van de tekst me heeft kunnen overtuigen?

Eindopdracht is een persoonlijk terugblik op de gemaakte keuze. ’Welke criteria heb ik kunnen verzamelen en tot welke keuze heeft dat geleid? Heb ik mijn beslissing wel op onbevooroordeelde wijze genomen of heb ik eigen voorkennis en voorkeuren laten meespelen? Wat is het gevolg hiervan? Zijn er situaties denkbaar waarin ik dat zeker niet mag doen?’

Een klasgesprek dat alle belangrijke ‘lering’ en ‘ervaring’ expliciteert sluit de leeractiviteit af.

1. Nora Bogaert was medewerker van het Centrum voor Taal en Onderwijs en is bestuurslid van het Netwerk Didactiek Nederlands [↑](#footnote-ref-1)
2. Jan Lecocq is pedagogisch begeleider Nederlands van het Gemeenschapsonderwijs en bestuurslid van het Netwerk Didactiek Nederlands [↑](#footnote-ref-2)
3. Peiling Project Algemene Vakken, Secundair onderwijs, derde graad, AKOV, 2015 [↑](#footnote-ref-3)
4. De rubriek (inter)culturele gerichtheid wordt weliswaar apart gerubriceerd, maar wel als geheel gemarkeerd als een attitude. [↑](#footnote-ref-4)
5. Bijvoorbeeld in de vorm van *competenties*, clusters waarin een welbepaalde vaardigheid verbonden wordt met de voor die vaardigheid relevante strategieën, kennis/taalbeschouwing en attituden. [↑](#footnote-ref-5)