
INHOUD GEVEN AAN TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Hans Hulshof & Ton Hendrix

Het zag ernaar uit dat taalkunde onder de noemer 'kennis over taal en taalverschijnselen' deel zou gaan uitmaken van de eindtermen van het nieuwe examenprogramma Nederlands voor havo en vwo. De opstellers van de kerndoe-
len voor de basisvorming boden als eersten onder domein B 'Kennis over taal en taalverschijnselen' een nieuw panorama met ruimere perspectieven voor het taalkundeonderwijs. Langzaam maar zeker begint het besef door te drin-
gen dat er bij taalkunde voor leerlingen een belangwekkende hoeveelheid boeiende en relevante leerstof voor het grijpen ligt, geen 'afschrikwekkende' Chomskyaanse structuurdiagrammen, maar toegankelijke informatie over eer-
stetaalverwerving, begripsvorming, taalvariatie, taalverandering, (vermeende) taalverloedering, spellingperikelen enzovoort.

1 VERNIEUWING VAN DE EXAMENPROGRAMMA'S IN NEDER- LAND

Na de invoering van de basisvorming in Nederland in 1993, is nu een groot-
scheepse aanpassing van het bovenbouwprogramma van het voortgezet
onderwijs aan de beurt. Voor elk vak zijn er nieuwe examenprogramma's ont-
wikkeld. Voor het vak Nederlands is dit gedaan door de zogenoemde
Vakontwikkelgroep Nederlands (VOG-N). Deze commissie heeft de taalkunde-
lijn vanuit het CVEN-rapport en de basisvorming met twee eindtermen voor
'kennis over taal en taalverschijnselen' doorgetrokken in haar voorstellen voor
de examenprogramma's van havo en vwo.

Voor het havo-programma is één eindterm geformuleerd en die luidt:

*De leerling bezit elementaire kennis over tenminste een onderwerp binnen het
gebied taalgebruik en heeft binnen dat kader een opdracht uitgevoerd.*

Voor het vwo-programma, dat iets meer speelruimte heeft, zijn twee eindter-
men opgesteld:

- (1) *De leerling bezit elementaire kennis over taalgebruik en taalsysteem en
heeft een opdracht uitgevoerd handelend over een taalkundig onderwerp.*
- (2) *De leerling heeft met behulp van deze kennis oordelen gegeven over actu-
ele taalkwesties.*

De staatssecretaris voor OC&W in Nederland heeft het belang van deze eindtermen niet begrepen en aan het eind van de rit anders beslist. Het Schoolvak Nederlands wordt vooral afgestemd op de training van de taalvaardigheden, en voor taalkunde wordt er geen plaats ingeruimd. Tegen alle adviezen in, zij het slechts voor een deel zichtbaar in de pers: Antoine Braet, 'Schoolvak Nederlands dreigt een schrale cursus te worden' in: *NRC Handelsblad* 30-08-1996; Liesbeth Koenen, 'Mooi, slim en nuttig. Zeven redenen om van taalkunde een schoolvak te maken' in: *NRC Handelsblad* 21-09-1996; en van de redactie Onze Taal, 'Taalkundeonderwijs in de knop gebroken' in: *Onze Taal* 10, oktober 1996. Voor buitenstaanders onzichtbaar zijn de dringende adviezen in de herfst om taalkunde alsnog op te nemen in een gezamenlijk schrijven van de Vakgroepen Nederlands van de vijf Nederlandse universiteiten en in een brief van de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU).

Tot nu toe is in het (toch al overbeladen) programma Nederlands nauwelijks aandacht besteed aan taalkunde – en natuurlijk is nu *niet* bedoeld 'grammatica-onderwijs'. Het ontbreken van een hanteerbare didactiek taalkunde, van systematisch geordend lesmateriaal en bijbehorende toetsen voor het voortgezet onderwijs heeft tot nu toe de bevordering van het taalkunde-onderwijs in de weg gestaan. Het opnemen van een herkenbare eindterm 'taalkunde autonoom', hoe bescheiden ook, zou een stimulans geweest zijn voor de didactisering van een zo belangwekkend onderdeel in het schoolvak Nederlands.

Hoewel er formeel-politiek nog geen vooruitgang is geboekt, is er inhoudelijk wel degelijk veel gebeurd. In het verleden hebben wij het argument van neerlandici dat de training van de taalvaardigheden zoveel ruimte in beslag neemt dat er geen ruimte is voor een nieuw en pittig vakonderdeel als taalkunde, serieus genomen. We hebben er ons niet bij neergelegd. Vanuit de rotsvastе overtuiging dat de belangwekkende *inhoud* van het vakgebied Nederlands ten onrechte op een zijspoor is gerangeerd, hebben wij gezocht naar een oplossing.

Het ligt dan voor de hand die ruimte binnen het taalvaardigheidsonderwijs te zoeken; de training van de taalvaardigheden combineren met de inhoud van het vak: onderwijs leesvaardigheid aan de hand van teksten die handelen over een taalkundig onderwerp. Het ei van Columbus, dachten we, maar het heeft ons een aantal jaren gekost om een didactiek te ontwikkelen die zowel de taalvaardigheid als de taalkunde herkenbaar kon verenigen.

Hoewel in bijvoorbeeld het *Leerplan Rijkssecundair onderwijs – eerste, tweede, derde graad* in Vlaanderen, veel meer dan in Nederland, aandacht aan taalkunde geschonken wordt en die doelen soms ook behoorlijk 'disciplinair' geformuleerd worden, berust de motivatie om taalkunde-onderdelen op te nemen toch vooral op het nut ervan voor de taalvaardigheidstraining. En daarbij past

naar ons oordeel een relativerende, zelfs kritische kanttekening. In veel gevallen levert dat didactisch gezien een ongericht en verwaterd taalonderwijs op, dat wij graag proberen te verbeteren door beide onderdelen direct herkenbaar in de didactiek van het schoolvak Nederlands onder te brengen. Daar gaan we nu nader op in.

We hebben tijdens de conferentie een videoband laten zien met een sterk ingedikte opname van drie lessen leesvaardigheid (150 minuten teruggebracht tot één kwartier).¹ Leesvaardigheidsonderwijs wordt gecombineerd met een taalkundig onderwerp. Het is zeker niet zo dat het lezen van teksten over taal(kunde) zonder meer zal leiden tot beter lezen en tot grotere kennis over het onderwerp, in dit geval taalkundige kennis. Het verschijnsel dat leerlingen na de behandeling van een tekst (vaak het beantwoorden van vragen) zich niets meer herinneren van de inhoud is menig docent bekend. Het leesproces zelf en de verwerking van de tekstinhoud verdienen beide onze expliciete aandacht. Uitgangspunt is het door ons uitgewerkte vijfstappenplan (Hendrix & Hulshof 1994) dat we in paragraaf 3 nader toelichten.

Het gaat ons erom in de didactiek de combinatie van enerzijds taalvaardigheidstraining en anderzijds taalkunde te verhelderen. Daartoe willen wij een bouwsteen aanreiken in de vorm van een toelichting op het stappenplan (Hendrix & Hulshof 1994). Het onderwijs aan de hand van dit stappenplan representeert de docentbegeleiding en moet uiteindelijk leiden tot een leesprocedure, tot een zelfstandige aanpak van lees- en studieteksten.

2 EEN SAMENHANGENDE PROCEDURE VOOR LEZEN

In 'het studiehuis', zoals de vernieuwde Tweede Fase van het voortgezet onderwijs in Nederland getypeerd wordt, zullen docenten hun instructie zo moeten inrichten dat leerlingen op een gegeven moment voldoende kennis en houvast hebben gekregen om zelfstandig verdiepende activiteiten uit te voeren. Als docenten gerichte, tekstafhankelijke vragen stellen, zullen die afwijken van de vragen die de leerlingen zich in eerste instantie zelf zouden hebben gesteld bij de lezing van de tekst.

In dat opzicht wijkt het door vragen gestuurde lezen af van de weg die de leerling 'als onbevangen lezer' zelf zou hebben afgelegd. Dat is niet bezwaarlijk, mits de leerlingen vooraf duidelijk wordt gemaakt dat dergelijke vragen bestanddeel zijn van een procedure om teksten zelfstandig te (leren) lezen. De vragen bij een tekst moeten gezien worden als deelhandelingen, als een stapsgewijze voorbereiding op het leren hanteren van een leesprocedure. Uiteindelijk worden dergelijke vragen naar deelvaardigheden onderdelen van de innerlijk, in het hoofd uitgevoerde interpretatie, analyse en beoordeling van een tekst.

Een docent moet in de instructiefase zijn vragen zo kiezen en formuleren dat leerlingen die vragen en opdrachten als een ondersteuning ervaren voor een zorgvuldige interpretatie en analyse en uiteindelijk de beoordeling van de tekst. Voor de weg naar het zelfstandig (leren) lezen van referentiële teksten zullen we vijf elkaar opvolgende stappen onderscheiden:

- (1) Probleemgevoelig maken – voorbereiding
- (2) Eerste lezing
- (3) Studerend lezen en samenvatten
- (4) Verwerking en beoordeling
- (5) Andere taalactiviteiten

Hieronder zullen we deze stappen kort toelichten. De stappen 1 tot en met 3 worden gezet op de weg van een sterke docentenbegeleiding naar een zelfstandig opererende leerling: van de tekst met vragen naar door de leerling verrichte interactieve analyse van de tekst en de samenvatting. De overgang van stap 3 naar 4 betekent ook inhoudelijk op de tekst ingaan (thematisch). De stappen 3 en 4 zijn samen van groot belang voor de studievaardigheid. Stap 5 is vooral van betekenis vanwege de verdiepende werking die moet worden toegekend aan het werken met een tekstthema vanuit de ene vaardigheid in de andere.

2.1 Probleemgevoelig maken – voorbereiding

Stap 1 behelst eigenlijk twee activiteiten. Om te beginnen moeten leerlingen gevoelig worden gemaakt voor het te behandelen probleem door ze bijvoorbeeld een opdracht te geven, een videofragment te laten zien of een bandopname te laten beluisteren. Het belang hiervan moet niet worden onderschat, omdat hier immers een belangrijke bron ligt voor de nieuwsgierigheid en de motivatie.

Bij de voorbereiding op het lezen van een tekst moet de docent allerlei aanvullende achtergrondinformatie geven over:

- de communicatieve context van de tekst; een tekst is immers nooit in een vacuüm geschreven en gepubliceerd;
- bron van de tekst; veel leerlingen weten nog weinig van de aard en het karakter van de verschillende bronnen;
- de achtergrond van de auteur;
- aanvullende (achtergrond)informatie over het onderwerp;
- informatie over een aantal belangrijke begrippen.

2.2 Eerste lezing

Het eerst eenmaal aandachtig lezen van de tekst is louter bedoeld als een eerste kennismaking met de inhoud van de tekst, eerder 'decoderen' dan interpre-

teren. Omdat het leesdoel – begrijpend/studerend lezen – vaststaat, is de oriëntatie op de tekst ook al min of meer bepaald: moeilijke passages in de tekst kunnen voorlopig worden gelokaliseerd. Zo'n eerste lezing van de tekst biedt de docent de gelegenheid de noodzakelijke voorbereidende activiteiten te verrichten, en heeft tenslotte vooral een functie bij het verkrijgen van aanknopingspunten voor de bij 'studerend lezen' te verrichten werkzaamheden. De woordenboekbetekenis van moeilijke woorden kan eventueel worden opgezocht en genoteerd. Complexe zinnen kunnen – indien noodzakelijk – syntactisch geanalyseerd worden. Kortom, de eerste lezing van de tekst is te zien als een oriëntatie, een eerste voorbereiding op de reeks nog te verrichten leestaken.

2.3 Studerend lezen en samenvatten

Deze fase houdt in: doordringen in de wereld van de tekst door intensief lezen aan de hand van gerichte vragen, vooral afgestemd op de interpretatie, analyse en beoordeling van de tekstgegevens. Naarmate de noodzaak om zorgvuldig kennis te nemen van de inhoud van bepaalde tekstdelen groter is (zorgvuldige interpretatie en analyse dus gewenst is), zal de te lezen tekst zelf al voor een (belangrijk) deel de vakinhoudelijke keuze van de vragen bepalen. Deze zullen vooral gericht zijn op 'betekenis van uitspraken' en 'relaties'. De vraagstelling zal in dat geval veelal zo concreet mogelijk op de tekst toegesneden en daarmee tekstafhankelijk zijn. De antwoorden van de leerlingen moeten zoveel mogelijk toetsbaar blijven aan de gegevens in de tekst. De vragen dienen zo gekozen te zijn dat de beantwoording ervan gegevens oplevert voor het schrijven van een samenvatting van de tekst.

2.4 Verwerking en beoordeling

Beoordelen kan bij lezen op verschillende niveaus plaatsvinden: op lokaal niveau in de tekst en dan is er sprake van de trits *interpretatie-analyse-beoordeling*. In dat geval gaat het om het opsporen en inschatten van (de geldigheid van) argumenten zonder de tekst eerst te hebben samengevat. Het beoordelen van de totale argumentatie vooronderstelt min of meer eerst samenvatten van de tekst. Deze wijze van beoordelen behoort tot de deelvaardigheden die zijn onder te brengen onder de categorie 'relaties' (logische structuur van de tekst).

Daarenboven is er nog een andere vorm van oordelen die nader aangeduid zou kunnen worden als *een oordeel geven naar aanleiding van*. Deze vorm van beoordelen hoort thuis onder de categorie 'communicatieve aspecten' en speelt een belangrijke rol voor het verwerken van de tekstinhoud, dat wil zeggen het opnemen in, uitbreiden of aanpassen van reeds bestaande kennis.

Beide vormen van beoordelen schieten er in de praktijk van alledag in het voortgezet onderwijs meestal bij in. De voornaamste reden daarvan is dat de

voorgelegde teksten veelal op zichzelf staan. Het leesonderwijs blijft doorgaans beperkt tot het werken met geïsoleerde teksten. Voor deelvaardigheids-training (het leren vaststellen van een tekstthema of hoofduitspraak, stelling etc.) is dat niet zo'n probleem, maar als een leerling zelfstandig een tekst inhoudelijk wil leren verwerken, kan dat pas als thematisch (-cursorisch) gewerkt wordt. Dan is de noodzaak pas echt aanwezig inhoudelijk bij de tekst stil te staan.

Op dit niveau van verwerking en beoordeling zal de vraagstelling moeten verschuiven van de principes rond tekstopbouw en tekstkenmerken naar de thematiek, tegen het licht van de inhoud van andere teksten die de leerling over het thema gelezen heeft. We kunnen daartoe twee einddoelen formuleren:

- het kunnen onderkennen en kunnen benoemen van (wezenlijke) eigenschappen, ontwikkelingen, opinies en dergelijke met betrekking tot het gekozen thema in nieuw voorgelegd tekstmateriaal;
- het kunnen geven van een oordeel/standpunt over een aantal belangrijke kwesties rondom het thema.

De aandacht concentreert zich nu vooral op de tekstinhoud. Het gaat er daarbij om dat leerlingen aan de hand van (nieuw) aangeboden tekstmateriaal, dat in het verlengde ligt van reeds eerder in de lessen verwerkt materiaal, op verantwoorde wijze uitspraken kunnen doen over aspecten van het gekozen thema.

2.5 Andere taalactiviteiten

Het leesvaardigheidsonderwijs dat wij voorstaan, moet gericht zijn op communicatieanalyse, moet de deelvaardigheidstraining bundelen in een procedure, en moet ertoe leiden dat een leerling boven de tekstinhoud uitstijgt (beoordelen). Dergelijk onderwijs zou aan samenhang en diepgang kunnen winnen niet alleen door thematisch(-cursorisch) te werken, maar zeker ook door andere taalactiviteiten (spreken/luisteren en schrijven) daaraan te verbinden, vooral met het oog op verdere verwerking en nadere uitdieping van het thema.

Een thema als eerstetaalverwerving kan heel gemakkelijk ingebed worden in schrijfvaardigheidstaken (of een mondelinge presentatie). Alvorens het thema aan te pakken kan een leerling een conceptualiserende tekst maken en daarin zijn reeds aanwezige kennis over taalverwerving verwoorden. Na het lezen van de verschillende teksten kan een gerichte schrijfopdracht de werkzaamheden rond het thema afronden. De meest intensieve verwerkingsopdracht is natuurlijk het maken van een werkstuk.

3 EEN LEESPROCEDURE: SCHEMA VOOR INTERACTIEVE ANALYSE

Om te laten zien wat leerlingen zelfstandig moeten kunnen doen, staat in tabel 1 *in extenso* de schematische weergave van het proces van tekstanalyse. Een leesvaardige leerling zal dit alles *in verkorte vorm* en voor een belangrijk deel uit het hoofd kunnen uitvoeren.

TABEL 1: Aandachtsturende richtvragen bij de interactieve analyse

TOP DOWN BOTTOM UP	AANDACHTSTURENDE RICHTVRAGEN
TITEL	Welke informatie biedt de titel (en ondertitel)? Welke informatie bieden eventuele tussenkoppen: zijn het aandachttrekkers of markeerders van de inhoudelijke structuur?
INLEIDING	Tot welke voorlopige bepaling van de thematiek kom je op basis van gegevens in titel en eerste alinea's? Tot welke voorlopige probleemstelling kom je nu?
SLOT	Waarop wijzen de laatste alinea's ten aanzien van thema, probleemstelling en conclusie c.q. oplossing? Sluiten de gegevens uit de eerste en laatste alinea's duidelijk op elkaar aan ten teken van een juiste markering van inleiding en slot, of is herlezing c.q. herindeling noodzakelijk?
MIDDENDEEL	Welke zijn de grote, inhoudelijke delen van het middengedeelte van de tekst? Ondersteunt het middengedeelte van de tekst de bevindingen uit titel-inleiding-slot? Welke consequenties moet een nadere analyse van het middengedeelte eventueel hebben voor de formulering van de probleemstelling en de typering van de tekst?
EVALUATIE	Welke bijzonderheden vertoont de tekst na analyse met betrekking tot inhoud-opbouw-samenhang-tekstsoort? Welke consequenties heeft dat voor de samenvatting?

OPDRACHT:

Maak een interactieve analyse van de tekst.

TOELICHTING BIJ DE OPDRACHT:

- Lees om te beginnen de tekst een keer aandachtig.
- Aan de hand van de titel, de inleiding en het slot moet vervolgens worden vastgesteld wat de thematiek, het centrale probleem en de conclusie (c.q. oplossing) zijn van de tekst. Daarnaast moet enerzijds ter controle van de voorlopig vastgestelde thematiek, probleemstelling en conclusie (c.q. oplossing) en anderzijds met het oog op noodzakelijke gegevens voor een samenvatting, het middengedeelte van de tekst in de analyse worden betrokken.
- Geef aan het einde van de analyse een (korte) evaluatie van de bevindingen.
- Schrijf de samenvatting in maximaal xxx woorden.

Let op: De opdracht heeft betrekking op een doorsnee tekst die – zoals zoveel teksten – wel eens geen perfecte opbouw kan hebben. Laat dat dan in je analyse ook duidelijk zien.

4 TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS EN TAALKUNDIGE THEMA'S

Tot nu is er vooral aandacht geweest voor een systematische opzet van het onderwijs in leesvaardigheid. Het belangrijkste perspectief op dit terrein is het zelfstandig leren hanteren van een procedure voor lezen, zoals dat is weergegeven in het schema hierboven. Maar lezen heeft natuurlijk vooral een inhoudelijke component. Het gaat er ons eigenlijk om het onderwijs in taalvaardigheden voor een substantieel deel te combineren met taalkundige thema's. Daartoe zien we in eerste instantie (bij leesvaardigheid) twee aanbiedingsvormen:

- (1) *Taalkunde als taalvaardigheidsonderwijs: studerend lezen en samenvatten*
Dit stemt overeen met de stappen 1 tot en met 3 uit de genoemde stappenprocedure. Aan de orde is vooral een functionele aanpak van het leesvaardigheidsonderwijs. Het tekstthema is daaraan volledig ondergeschikt.
- (2) *Taalkunde als inhoud: studerend lezen, samenvatten, verwerken en beoordelen*
Deze aanbiedingsvorm leunt zwaar op het taalvaardigheidsonderwijs, maar het perspectief is verlegd naar de tekstinhoud; de aandacht verschuift van de aandachtsturende richtvragen voor de analyse naar het begrijpen, verwerken en beoordelen van de taalkundige inhoud van de teksten. Het

accent ligt in die fase vooral op de stappen 3 en 4 en voor een klein deel op 5. De taalvaardigheidstraining is hier veel meer dienstbaar aan het greep proberen te krijgen op de aangeboden (taalkundige) inhoud.

Er is nog een derde aanbiedingsvorm, die eventueel kan voortvloeien uit de stappen 4 en 5, maar in feite op zichzelf staat:

- (3) *Taalkunde autonoom: verwerken en verdiepen op basis van (voor)kennis*
In deze aanbiedingsvorm gaat het om verwerken en toepassen van eerder opgedane taalkundige kennis. Het meest voor de hand liggende voorafgaande traject van deze aanbiedingsvorm is niet de taalvaardigheidstraining, maar het onderwijzen (en bestuderen) van een bepaalde taalkundige leerstof over een deelgebied van de taalkunde. Daarna volgen er activiteiten ter verwerking en verdieping van de aangeboden leerstof, die de leerling zoveel mogelijk zelfstandig kan verrichten.

Het is heel goed mogelijk naar deze aanbiedingsvorm toe te werken vanuit het traject van de taalvaardigheidstraining, waarbij de stappen 4 en 5 de wissels zijn van het taalvaardigheids- naar het taalkundespoor. Het presenteren van een mondeling betoog over een taalkundig onderwerp, het maken van een gedocumenteerde tekst of, in de meest uitvoerige vorm, het schrijven van een werkstuk: de taalvaardigheid staat in het teken van de taalkundige verwerking, verdieping en presentatie.

Wie het taalvaardigheidsonderwijs uit de sfeer van het droogzwemmen wil halen en het wil combineren met een degelijke inhoudelijke invulling – en wij kiezen voor taalkunde – moet zich wel behoorlijk rekenschap geven van zowel de leerdoelen van de taalvaardigheidstraining als van de gewenste eindtermen van het taalkundige thema. Beide trajecten moeten voor docent én leerling overzichtelijk blijven. Ook als taalkunde officieel geen onderdeel van het examenprogramma uitmaakt, is te overwegen om toch met behulp van taalkundige thema's inhoud te geven aan het taalvaardigheidsonderwijs.

NOOT

- 1 De videoband is ontwikkeld bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Rijksuniversiteit Leiden, in het kader van een onderzoek naar leesvaardigheid Nederlands, Frans, Duits, Engels en klassieke talen. Voor Nederlands is de tekst *Vreemdeling in eigen land* van Mieke Julien (*Intermediair* 22 juli 1988 en Hendrix & Hulshof 1994, p. 91-99) het uitgangspunt.

LITERATUUR

Hendrix, T. & H. Hulshof: *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Coutinho, 1994.

Hulshof, H. & T. Hendrix: *Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*. Bussum: Coutinho, 1996.