

DERTIEN DOELEN IN EEN DOZIJN: EEN REFERENTIEKADER VOOR TAALCOMPETENTIES VAN LERAREN

Harry Paus, Rita Rymenans & Koen Van Gorp

Inleiding

Als we de berichten mogen geloven die via de media op gezette tijden op ons afkomen, is het slecht gesteld met de taalvaardigheid van de studenten die de lerarenopleiding starten: "Docenten Nederlands beheersen hun moedertaal niet meer. 'We moeten steeds van nul beginnen', klagen Vlaamse lerarenopleiders. In Nederland moeten eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding zelfs een taaltoets doorstaan om te kunnen starten." (De Laet, 2004). De beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke (2004) verwoordt het wat voorzichtiger: "Ook aan verzorgd taalgebruik van jonge leraren moet meer aandacht besteed worden." (p. 93). Of die klacht al dan niet terecht is, laten we in het midden. Maar het gaat alvast om gevoelens en indrukken die zeker niet nieuw zijn. In de zomer van 2001 signaleerde het *Platform Onderwijs Nederlands* van de Nederlandse Taalunie dat de taalvaardigheid van aankomende leraren in het basis-/primair en secundair/voortgezet onderwijs in alle schoolvakken en leer- en vormingsdomeinen om een bijzondere aanpak in de lerarenopleidingen vraagt. Het Platform verwoordde deze zorg in een brief aan het Comité van Ministers van de Nederlandse Taalunie. De ministers deelden deze zorg en daarom heeft de Nederlandse Taalunie het initiatief genomen om functionele taalvaardigheidsdoelen te beschrijven in een *Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen* (Paus e.a., 2003).

1 Leraren aan het werk: taal de hele dag door

Alle leraren van alle vakken zetten tijdens hun werk tal van competenties in. Die liggen op het gebied van vakinhouden, vakdidactiek, pedagogiek en algemene onderwijskunde. Maar bij de taken die de leraar dagelijks uitvoert, spelen ook zijn taalcompetenties een belangrijke rol. En die omvatten veel meer en ook andere zaken dan alleen formeel correct taalgebruik zoals spelling en uitspraak. Voor effectief onderwijs speelt de leraar in zijn lessen in op de mate waarin de taalcompetenties van zijn leerlingen ontwikkeld zijn. Omgekeerd draagt hij door zijn lessen ook bij aan de verdere ontwikkeling van hun taalvaardigheid.

In de klas treedt de leraar voortdurend in interactie met zijn leerlingen. Om het leren in de best mogelijke omstandigheden te laten verlopen, is een gunstig leefklimaat vereist. Van de leraar wordt verwacht dat hij goed kan observeren, aandacht heeft en open staat voor verbale en non-verbale signalen van zijn leerlingen, en er op een gepas-

te talige manier op reageert. Ook voert hij vaak informele gesprekken met zijn leerlingen. Denken we bijvoorbeeld aan regelingen die getroffen moeten worden voor een schoolreis, of een gesprek met een leerling die thuis problemen heeft. De taalvaardigheid die hier van de leraar verwacht wordt, situeert zich dus vooral in de socio-emotionele en relationele sfeer.

Naast een gunstig leefklimaat moet de leraar een gepaste leeromgeving creëren waarin het leren gestimuleerd wordt. Idealiter zorgt hij voor een balans tussen instructie en constructie. Daartoe is het belangrijk dat hij zijn leerlingen motiveert en bij hen de behoefte schept om te leren. Zijn mondeling en schriftelijk taalaanbod aan zijn leerlingen moet rijk, gevarieerd en begrijpelijk zijn, en aangepast aan zijn leerlingen; de taken en opdrachten waarmee hij de leerlingen confronteert, uitdagend. De leeromgeving moet uitnodigen tot interactie, zowel tussen de leraar en de leerlingen als tussen de leerlingen onderling. De leraar moet kunnen omgaan met de taalheterogeniteit die zich nagenoeg in elke Nederlandse en Vlaamse klas voordoet. Om alles in goede banen te leiden, moet hij bovendien over heel wat organisatietalent en vaardigheden beschikken die zich situeren op het vlak van klasmanagement. Doel van dat alles is een gunstig werkklimaat te scheppen en een efficiënt en effectief lesverloop te creëren. De taalvaardigheid die de leraar hierbij inzet, staat volledig ten dienste van onderwijs en leren.

Buiten de klas, maar als lid van het schoolteam, treedt de leraar in interactie met volwassen gesprekspartners. Hij nodigt ouders uit voor een gesprek, spreekt hun toe tijdens een ouderavond, stelt een jaarplan op, neemt actief deel aan een vakvergadering of een leerlingenbespreking, staat een inspecteur te woord enzovoort. Tot slot, maar niet onbelangrijk, is hij degene die leert in het kader van zijn persoonlijke professionalisering, die reflecteert over zijn eigen onderwijsgedrag, het onderwijs en de maatschappelijke ontwikkelingen. Hij houdt zijn vakliteratuur bij, volgt een nascholingscursus, discussieert met collega's over de nieuwste onderwijsvernieuwingen enzovoort. Het behoeft geen betoog dat ook daarvoor een hoge mate van taalvaardigheid vereist is.

De hoogste tijd om al die taalvaardigheidseisen die aan leraren dag in dag uit gesteld worden, in kaart te brengen. Maar eerst staan we in deze bijdrage stil bij een aantal inhoudelijke keuzes waar we als auteurs voor stonden.

2 Waarom een referentiekader?

2.1 Waarom een beschrijving van doelen?

De beschrijving van doelen – los van een specifieke didactische keuze – ziet de Nederlandse Taalunie als een eerste noodzakelijke stap om tot een verbetering te komen van het onderwijs en daarmee van de taalvaardigheid van aankomende leraren. Doelstellingen zijn immers het centrale ankerpunt waarmee alle andere aspecten van onderwijs zijn verbonden. Het uitwerken van didactische aanwijzingen, evaluatie-ins-

trumenten of andere middelen voor de verbetering van het onderwijs zijn stappen die kunnen volgen op een heldere beschrijving van doelen. Slechts als duidelijke doelstellingen voorhanden zijn, kunnen er uitspraken gedaan worden over de kwaliteit van het onderwijs, en kunnen gerichte initiatieven tot bijsturing en optimalisering genomen worden. Een kader van doelen overstijgt bovendien de didactische keuze die een opleidingsinstituut hanteert.

Heldere doelen voor de taalvaardigheid van beginnende leraren ontbreken zowel in Nederland als in Vlaanderen. In Nederland kent men wel de Startbekwaamheden voor leraren primair en secundair onderwijs, en in Vlaanderen zijn er in 1998 Basiscompetenties omschreven, maar deze documenten bieden op het vlak van taalvaardigheid onvoldoende houvast voor het onderwijsveld. Zo spreken de Vlaamse Basiscompetenties enkel en alleen over een aangepast, adequaat en correct taalgebruik.

2.2 Functionele doelen voor alle leraren van alle vakken

De taalvaardigheidseisen die her en der reeds bestaan, zijn niet toegespitst op de taken of rollen van de leraar, maar zijn meer een algemene beschrijving van een vaak onvoldoende gespecificeerd taalvaardigheidsniveau. Het nadeel hiervan is dat het taalonderwijsaanbod binnen de lerarenopleiding te weinig gericht is op de toekomstige werksfeer. In dit referentiekader worden *functionele doelen* beschreven, dat zijn doelen die gerelateerd zijn aan de verschillende domeinen waarin een leraar functioneert en de verschillende taken of rollen die hij daarin opneemt. Hoewel er natuurlijk verschillen te noemen zijn tussen de talige eisen waaraan een goed functionerende leraar in het basis-/primair onderwijs moet voldoen en de eisen voor iemand werkzaam in het secundair/voortgezet onderwijs, zijn de soorten rollen en taken voor een groot deel gelijk of vergelijkbaar. In dit referentiekader worden dan ook die taken en rollen die gelden voor *alle leraren* als uitgangspunt genomen. Op die manier komt men tot een lijst algemene taalvaardigheidseisen die overzichtelijk en werkbaar is. Opdat vertaling (en toepasbaarheid) voor de praktijk gegarandeerd blijft, worden de algemene taalvaardigheidseisen door middel van voorbeelden geconcretiseerd voor kleuteronderwijs/onderbouw van de basisschool, lager onderwijs/midden- en bovenbouw van de basisschool en secundair/voortgezet onderwijs.

In het secundair/voortgezet onderwijs zijn het natuurlijk niet alleen de leraren Nederlands voor wie taalvaardigheidseisen gelden. Het is nadrukkelijk de bedoeling van de Nederlandse Taalunie om doelen op te stellen die gericht zijn op leraren van *alle vakken*, vooral ook op leraren van de niet-taalklassen. Zij hebben immers niet alleen specifieke vakgebonden doelen, maar ook eenzelfde soort taken/rollen als de vakleraren Nederlands maar dan in het kader van hun vak. Verder gelden deze taalvaardigheidsdoelen in gelijk welke onderwijs- of klascontext, bij het onderwijs aan *alle leerlingen*. Voor de leraar die lesgeeft aan een klas met veel anderstalige leerlingen zijn in wezen geen andere taalcompetenties in het geding. Hij moet uiteraard wel rekening houden met en inspelen op het taalvaardigheidsniveau van zijn leerlingen, maar moet niet elke leraar dat doen?

2.3 Minimumdoelen voor beginnende leraren

De taalvaardigheidsdoelen die in dit referentiekader beschreven worden, moeten gezien worden als minimumdoelen waaraan elke beginnende leraar moet voldoen. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk dat elke leraar in interactie kan treden met ouders, collega's en externe deskundigen. Men kan zich echter de vraag stellen of elke beginnende leraar een stukje moet kunnen schrijven voor de schoolkrant of een lezersbrief over een onderwijskundig onderwerp. Moet hij kunnen debatteren met de minister van Onderwijs? Of een presentatie kunnen houden op een studiedag? Wij denken van niet. Bij de situatieschets die voorafgaat aan elke doelstelling, hebben we een indicatie gegeven van wat wij als minimaal beschouwen.

2.4 Voor wie is dit referentiekader bestemd?

In de eerste plaats kunnen de lerarenopleiders en degenen die verantwoordelijk zijn voor het curriculum van de lerarenopleiding dit referentiekader gebruiken. Daarbij denken we aan beleidsmakers, onderwijsmanagers en leerplanontwikkelaars. Verder kunnen de geformuleerde doelstellingen ook alle leraren-in-opleiding en leraren-in-functie handvatten geven om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van hun eigen taalcompetenties en om deze desgewenst bij te sturen.

3 Wat zijn taalcompetenties?

In Nederland en Vlaanderen zijn begrippen als *competenties*, *bekwaamheden*, *minimumdoelen* en *sleutelvaardigheden* erg in de mode. Deze begrippen worden vaak door elkaar gebruikt, soms als synoniem, soms met subtiële nuances in betekenis. Er bestaan tal van definities die geen eenduidig beeld opleveren. In dit referentiekader sluiten we aan bij de volgende definitie van een *competentie*: "een onderliggend vermogen (bestaande uit een cluster van kennis, vaardigheden en houding) om taken in de beroepspraktijk adequaat te verrichten" (Van Berkel e.a., 2003).

3.1 Vaardigheden, kennis en attitudes

In dit referentiekader worden taalcompetenties voor leraren beschreven. Wat dat concreet inhoudt, illustreren we aan de hand van een voorbeeld: een gesprek voeren. Om een goed gesprek te kunnen voeren, moet de leraar over vaardigheden, kennis en attitudes beschikken.

Wat *vaardigheden* betreft, houdt de leraar rekening met zijn publiek (zijn het leerlingen of volwassen gesprekspartners?) en met zijn doel om over een bepaald onderwerp van gedachten te wisselen (wil hij informeren, overtuigen of amuseren?). Hij luistert naar wat zijn gesprekspartners zeggen en spreekt duidelijk verstaanbaar. Hij kan adequaat inspelen op verbale en non-verbale signalen van zijn gesprekspartners, is in staat hun ruimte te geven, kan om verduidelijking vragen, past zijn taalregister aan, for-

muleert zinnen die begrijpelijk zijn voor zijn gesprekspartners, kan de onduidelijke zinnen van zijn gesprekspartners bevragen en herformuleren, kan het passende woord op het juiste moment inzetten...

In de loop van het gesprek boort de leraar voortdurend allerlei *kennis*bronnen aan. Hij beschikt over klanken, woorden, zinnen, inzicht in tekststructuren,... om een gesprek vorm te geven. Hij heeft een brede kennis van de wereld, hij beschikt over verschillende taalregisters (formele en informele in schrijftaal en spreektaal), hij is op de hoogte van gespreksconventies en taalnormen, hij weet hoe een argumentatie opgebouwd wordt, hij kent strategieën om het gesprek vorm te geven en bij te sturen indien nodig,... In klassieke taalkundige termen zouden we kunnen spreken over fonologische, morfologische, syntactische, lexicale, pragmatische en sociolinguïstische kennis. Uiteraard gaat het hier niet om declaratieve kennis, kennis die je kunt opzeggen, maar om het vermogen die kennis passend in te zetten naargelang van de situationele context.

Aan de wijze waarop de leraar het gesprek voert, liggen bovendien allerhande *attitudes* ten grondslag. Zo is hij bereid om te luisteren naar zijn gesprekspartner en hem te laten uitspreken, zijn taalgebruik aan te passen aan de context en aan zijn gesprekspartner, om een correcte en verzorgde taal te hanteren indien vereist,... Belangrijk is ook dat hij open staat voor en zich respectvol opstelt in communicatie met gesprekspartners die een andere taalvariëteit spreken, een andere culturele achtergrond hebben, er andere ideeën of opinies op nahouden,...

In dit referentiekader worden niet alle vaardigheden, kennis en attitudes die aan de grondslag liggen van de onderscheiden taalcompetenties expliciet en exhaustief beschreven. Dat zou de hanteerbaarheid ervan niet ten goede komen. Het is wel belangrijk om het samenspel van deze drie componenten in het achterhoofd te houden bij het lezen van de doelstellingen.

3.2 Taalcompetenties of (vak)didactische competenties?

Het is lang niet altijd mogelijk om taalcompetenties en (vak)didactische competenties uit elkaar te trekken. Als een leraar aardrijkskunde een gesprek voert met zijn leerlingen, worden de aard en het verloop van dat gesprek verantwoord vanuit de inhoud en de didactiek van het vak. Maar de leraar kan ook inschatten welke woorden struikelblokken vormen, hij polst bij zijn leerlingen of begrippen problemen opleveren en is in staat via betekenisonderhandeling tot begripsverduidelijking te komen. Bij bepaalde vaktaalwoorden weet de leraar welke betekenis in welke contexten aangebracht moet worden. Hij heeft zicht op begripsontwikkeling en kan die ook stimuleren bij de leerlingen. Daarenboven zorgt de leraar voor een begrijpelijk en interactief taal-aanbod, stimuleert hij de taalproductie van zijn leerlingen en geeft hij adequate feedback. In de klas vloeien taalcompetenties en didactische competenties in elkaar over en spelen ze voortdurend op elkaar in. Ook in dit referentiekader was het niet altijd mogelijk om de scheidingslijn tussen deze competenties strak te trekken.

3.3 Zijn de taalcompetenties wel te begrenzen?

Naast (vak)didactische competenties spelen voor leraren ook andere competenties een belangrijke rol. Denk maar aan competenties op het gebied van informatieverwerking en -verwerking, sociale competenties, competenties die liggen op het vlak van het motiveren van leerlingen,... Al deze competenties uit elkaar halen is een onmogelijke zaak. Zeker omdat taal een middel is om een bepaald (meestal niet talig) doel te realiseren. Taal staat altijd ten dienste van andere aspecten en kan dan ook niet geïsoleerd worden. Zelfs het isoleren van verschillende taalcompetenties is hachelijk. Zoals altijd in taal zijn grenzen bijzonder vaag. Bij taalgebruik in de klas loopt de ene didactische situatie in de andere over: een gesprek wordt een korte uiteenzetting, die onderbroken wordt door een vertelling enzovoort. Bij het uitwerken van dit referentiekader zijn we analytisch tewerk gegaan, maar zoals elke indeling is ook deze arbitrair. Waar loopt de grens tussen een uiteenzetting geven en vertellen bijvoorbeeld? En waarin verschillen de taalcompetenties die nodig zijn voor vertellen en interactief voorlezen? Ook het uit elkaar halen van mondelinge en schriftelijke competenties is een artificiële ingreep. Vandaar kiezen we in het referentiekader soms voor een geïntegreerde benadering van competenties zoals 'een mondelinge uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning'. De onderwijsrealiteit is – gelukkig maar – zoveel complexer dan wat wij hier gefragmenteerd weergeven.

3.4 Hoe goed is als er 'goed' staat?

Een leraar kan een goed gesprek voeren, hij kan adequaat inspelen op de taaluitingen van zijn leerlingen, hij kan een duidelijke opdracht formuleren,... Maar wat is een goed gesprek? En wanneer is een opdracht voor de leerlingen duidelijk genoeg geformuleerd? Wat is correct taalgebruik? En wanneer verloopt een gesprek effectief? Een volledige beschrijving van al die criteria zou ons te ver voeren. Sommige daarvan hebben te maken met voorwaarden voor effectieve communicatie, andere met de eisen van een gepaste didactische aanpak. In de uitwerking van de doelstellingen geven we enkele aanzetten tot kwaliteitscriteria. En ook uit de concretisering voor de verschillende onderwijsniveaus kan afgeleid worden wat we onder aanduidingen als 'effectief', 'goed', 'adequaat' en 'correct' verstaan.

3.5 Het gaat toch om de leerling?

Wie alleen de doelstellingen en de subdoelen bekijkt, kan de indruk krijgen dat we de leraar sterk centraal zetten. Het kan erop lijken dat we een aanpak voorstaan die sterk gericht is op het overdragen van kennis door de leraar. Dat is niet zo. We zijn ervan overtuigd dat leerlingen door actief exploreren, problemen oplossen, informatie verwerken en verwerven, in interactie met *peers* en volwassenen, zelf kennis kunnen construeren. De leraar heeft daarbij een erg belangrijke, maar flexibele rol: vaak is hij de facilitator, ook begeleider van leerlingen, en soms instructor, afhankelijk van de situatie, de behoefte van de leerlingen, de aard van de inhoud. In een didactiekboek zou de wijze waarop leerlingen kennis construeren, worden uitgewerkt. Maar dit refe-

rentiekader gaat over de taalcompetenties van de leraar, vandaar de nadrukkelijke focus op hem.

4 Dertien doelen in een dozijn doorgelicht

4.1 Drie domeinen

Dit referentiekader heeft tot doel taalcompetenties te beschrijven voor alle leraren van alle vakken. Deze taalcompetenties zijn gerelateerd aan de verschillende domeinen waarin een leraar functioneert en de taken of rollen die hij daarin opneemt of vervult. Centraal staat het *eerste* domein: de leraar in interactie met zijn leerlingen. Hiervoor zijn acht doelstellingen geformuleerd. De leraar treedt daarnaast in interactie met volwassenen in en buiten de school. Voor dit *tweede* domein werken we vier doelstellingen uit, wat het dozijn mooi vol maakt. Het *derde* domein is getiteld: 'de leraar als lerende'. De leraar is voortdurend bezig te reflecteren op zijn beroep en vanuit die reflectie verbeteringen aan te brengen in zijn werk. De taalvaardigheden die daarbij in het geding zijn, willen we apart benoemen vanwege het belang van dit domein in het kader van de persoonlijke professionalisering van de leraar. Twaalf plus één dus.

Domein 1: De leraar in interactie met zijn leerlingen

Doelstelling 1: Gesprekken voeren met leerlingen

Doelstelling 2: Beoordelen en toegankelijk maken van teksten

Doelstelling 3: Mondeling opdrachten geven

Doelstelling 4: Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren

Doelstelling 5: Een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning

Doelstelling 6: Een schriftelijke evaluatie geven

Doelstelling 7: Vertellen

Doelstelling 8: Voorlezen

Domein 2: De leraar in interactie met volwassenen in en rond de school

Doelstelling 9: Gesprekken voeren

Doelstelling 10: Een presentatie houden met schriftelijke ondersteuning

Doelstelling 11: Schrijven

Doelstelling 12: Lezen

Domein 3: De leraar als lerende

Doelstelling 13: Innoveren en professionaliseren

4.2 Doelstellingen en subdoelen

De dertien doelstellingen zijn alle op een onderling vergelijkbare manier uitgewerkt. De algemeen geformuleerde doelstelling is gespecificeerd in drie subdoelen. Belangrijk is dat die subdoelen niet bedoeld zijn als een stappenplan van fasen die achtereenvolgens uitgevoerd moeten worden. Het is veeleer een weergave van een dynamisch proces. In het taalgedrag van de leraar grijpen de onderscheiden acties voortdurend op elkaar in en zijn ze in de tijd niet altijd te onderscheiden. We illustreren een en ander aan de hand van doelstelling 1: 'gesprekken voeren met leerlingen'. Het *eerste* subdoel doet een beroep op het analytisch vermogen van de leraar met betrekking tot de betreffende inhoud: de leraar kan analyseren welke vragen, antwoorden en feedback aan het gespreksdoel voldoen. Het *tweede* subdoel heeft betrekking op de uitvoering van de taak: de leraar kan goede gesprekken voeren met zijn leerlingen. Het *derde* subdoel ten slotte slaat op de gewenste bijstelling tijdens de uitvoering: de leraar kan gesprekken bijsturen in functie van het gespreksdoel, de gesprekpartners en de situatie.

4.3 Uitwerking van elk doel volgens een vast stramien

Elk doel is volgens hetzelfde stramien uitgewerkt. Eerst is de *setting* geschetst waarin het belang van de doelstelling voor de praktijk van de leraar aangegeven wordt. Daarnaast dient deze setting om scherp af te lijnen wat we onder de doelstelling verstaan. De doorkijkjes uit didactische bronnen willen de lezer vooral motiveren en inspireren. De fictionele doorkijkjes hebben vaak een ironische ondertoon en hebben tot doel de lezer te amuseren. Daarna is de algemene *doelstelling* geformuleerd en gespecificeerd in de drie hierboven aangeduide *subdoelen*. Vervolgens is de doelstelling *geconcretiseerd* aan de hand van enkele mogelijke realiseringen voor drie onderwijsniveaus: (1) kleuteronderwijs/groep 1-2 van de basisschool; (2) lager onderwijs/middenbouw en bovenbouw van de basisschool; (3) secundair/voortgezet onderwijs. Naast een drietal uitgewerkte concretiseringen volgen nog een tweetal toemaatjes. Tot slot volgt een beknopte geannoteerde *referentielijst* waarin leraren en opleiders handige, bruikbare informatie vinden met betrekking tot de doelstelling. Volledigheid hebben we hierbij zeker niet nagestreefd.

5 Een voorbeeld

Om het voorgaande te illustreren, laten we zien hoe doelstelling 1 uit domein 1 concreet is uitgewerkt.

• • •

DOELSTELLING 1: GESPREKKEN VOEREN MET LEERLINGEN

Setting

's Morgens als de leraar de eerste leerlingen ziet, begint hij met hen te praten over de meest uiteenlopende onderwerpen. Tot 's middags na schooltijd heeft hij honderden gesprekken gevoerd. Vaak vluchtig, tussen de activiteiten door, op de speelplaats, bij de overgang van de ene naar de andere les. Maar ook in de onderwijscontext spelen gesprekken een uiterst belangrijke rol. Door middel van gesprekken motiveert de leraar de leerlingen, zet hij ze aan tot denken en discussiëren, draagt hij leerinhouden aan, en speelt hij in op allerlei socio-emotionele behoeften van leerlingen. In gesprekken kunnen zowel leraar als leerlingen hun gedachten, gevoelens en verlangens kwijt. Dat gebeurt in allerlei soorten gesprekken: het kringgesprek waarbij leerlingen zelf onderwerpen kunnen aanbrengen, leergesprekken die min of meer gestructureerd zijn door de leraar en die de leerlingen leiden tot het begrijpen van leerinhouden, gesprekken in de kleine kring.

Gesprekken voeren mag wel als dé centrale bezigheid van onderwijs gezien worden. Belangrijk is dat alle deelnemers aan het gesprek zoveel mogelijk als volwaardige gesprekspartners behandeld worden. Dat betekent dat de leraar ook de kunst van het luisteren en het zwijgen beheerst, terwijl de leerlingen spreken. De leraar is zich voortdurend bewust van de rol die gesprekken spelen. Drie elementen staan centraal: de leraar zorgt voor een begrijpelijk taalaanbod, hij zorgt ervoor dat de leerlingen zelf zoveel mogelijk met elkaar en met de leraar aan de praat komen in een kwaliteitsrijke interactie, en hij geeft zo goed mogelijk doelgerichte feedback.

De leraar vraagt zich af welke (leer)inhoud/onderwerp geschikt is voor het voeren van gesprekken. Hij initieert gesprekken in het onderwijs en gebruikt de initiatieven van de leerlingen om gesprekken op te enten. Tijdens de gesprekken let hij voortdurend op de reacties en signalen van leerlingen. Hij zorgt ervoor dat de gesprekken voor iedereen begrijpelijk zijn en dat iedereen de kans krijgt om deel te nemen aan de interactie. Hij geeft, indien nodig, feedback zodanig dat het natuurlijk en soepel verloop van het gesprek niet in gevaar komt. Hij houdt zicht op de totale lijn van het gesprek. De leraar is bereid om zich respectvol op te stellen en elke leerling als een volwaardige gesprekspartner te beschouwen, ook bij communicatie met leerlingen die een andere taal of taalvariëteit gebruiken dan hijzelf.

Doorkijkje 1: Bint

Bints hand kwam plat op tafel.

Ik eis van de leraar dat hij zich niet inleeft in het kind, dat hij niet daalt. Ik eis van het kind dat het zich inleeft in de leraar, dat het klimt. Ik eis dat het zich inleeft in tien leraren. Ik eis dat het tienmaal gehoorzaamheid zal kennen, tienmaal tucht, dat het door tien volwassenen zal worden getuchtigd.

(...)

Dit alles, zei Bint, is niet nieuw. Maar het is nodig om wat volgt.

En hij ging door:

Ik waardeer het vanavond gevoerde debat. Het was precies, concies. Maar ik weet dat er onder jullie zijn die in de klas nog te veel spreken. Ieder woord in de klas moet een bevel zijn. Het bevel is kort. Het woord in de klas kan korter zijn.

(Uit: Bordewijk, F. (1971). *Blokken. Knorrende Beesten. Bint*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, tweede druk, p. 86-87.)

Doorkijkje 2: Dialoog met Erik, 8 jaar

- Leraar: Zou je in de natuur willen leven?
Erik: Nee.
Leraar: Waarom niet?
Erik: Ze gooien er afval en dat stinkt.
Leraar: Dus als er geen afval is, wil jij wel in de natuur leven?
Erik: Nou, toch niet helemaal.
Leraar: O?
Erik: Je hebt er geen huis en geen kleren om je warm te houden.
Leraar: Je kan toch vuur maken en in een grot leven?
Erik: In grotten leven beren.
Leraar: Dan dood je die beren toch?
Erik: Ik heb geen zwaard en geen mes.
Leraar: Mag je eigenlijk wilde dieren doden?

(Naar: www.wijsneus.org)

Doelstelling 1

De leraar kan gesprekken voeren met leerlingen als volwaardige gesprekspartners, zowel individueel als in een groep, over onderwerpen die door alle partners aangebracht kunnen worden, en in het bijzonder over leerinhouden. De gesprekken komen de totale ontwikkeling van de leerlingen, en in het bijzonder hun taalontwikkeling, ten goede.

Subdoelen

- 1.1 De leraar kan analyseren welke talige acties van hem (zoals het stellen van vragen en het geven van antwoorden en feedback) aan het gespreksdoel voldoen.

Mogelijke doelen zijn:

- realiseren van een bepaalde leerinhoud in een betekenisonderhandelingsgesprek;
- dieper ingaan op een gespreksonderwerp dat de gedachten en emoties van de leerlingen beheerst;
- bereiken dat iedereen gemotiveerd deelneemt aan het gesprek;
- inspelen op specifieke behoeften en op de totale ontwikkeling van de leerlingen.

- 1.2 De leraar kan goede gesprekken voeren in functie van het doel en de inhoud van het gesprek én aangepast aan het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen.

Goede gesprekken voeren betekent:

(1) zorgen voor een begrijpelijk en interactief *taalaanbod*:

- aangepaste inhoud, vorm en contextuele inbedding;
- gericht op volwaardige communicatie en met oog voor betekenisonderhandeling;

(2) *taalproductie* stimuleren:

- ruimte scheppen voor veel bijdragen en initiatieven van leerlingen;
- praten over voor alle partners zinvolle inhoud die de totale ontwikkeling (socio-emotionele ontwikkeling, taal- en denkontwikkeling, kennisverwerving,...) stimuleren;

(3) *feedback* geven op de talige uitingen, de schriftelijke producten en de leerprocessen van leerlingen:

- verschillende soorten feedback geven (zowel impliciet en/of expliciet als gericht op inhoud en/of vorm), afhankelijk van het doel en de situatie;
- aangepaste feedbackstrategieën hanteren zoals bevestigen, om verduidelijking vragen, verbeterd herhalen, uitbreiden van de inhoud,...

1.3 De leraar kan gesprekken bijsturen in functie van het gespreksdoel, de gesprekspartners en de situatie.

Concretisering

Kleuteronderwijs - Groep 1/2 van de basisschool

(1) De juf roept zes kleuters bij zich. Ze heeft op voorhand bepaald wie er mag meedoen. Het is een heterogeen samengesteld groepje. Op de tafel ligt een grote spiegel. De juf heeft een zak met allerlei voorwerpen bij zich. De kleuters kijken naar de spiegel en zijn meteen nieuwsgierig. Eentje begint met zijn vingers op de spiegel te stappen. Een andere kleuter kijkt onder de tafel.

Juf: Wat is er te zien?

Dorien: De vloer.

Juf: Ja, onder de tafel is de vloer. Zeg, en kijk nu eens in de spiegel, is dat ook diezelfde vloer die je ziet?

Margit: Nee!

Juf: Nee, dat is het plafond!

Dorien: He, dat is ondersteboven!

Juf: Ja, je ziet jezelf nu ondersteboven he.

Kleuters bekijken zichzelf nu allen 'ondersteboven' in de spiegel.

Juf: Zou alles ondersteboven zijn? He, die vaas, zou die ook ondersteboven zijn?

De juf pakt de vaas en zet die op de spiegel. De kleuters kijken en beginnen zelf van alles te halen om op de spiegel te zetten en te bekijken.

(Naar: Steunpunt NT2 (1999). *Vormersmateriaal*. Intern document.)

(2) Sadiye krijgt haar jas niet dicht, want het is een jas met een moeilijke rits. Daarom doet de juf het voor haar. Ze gaat op haar hurken zitten om de rits dicht te doen en ziet dan een speldje op haar jas met een mooie goudvis erop. "Wat een mooie vis", zegt ze, en ze wijst het speldje aan. Sadiye knikt en lacht. Ze wijst naar zichzelf en lacht nog eens. "Heb je thuis ook een vis?" vraagt de juf, ze wijst daarbij weer de vis aan. Sadiye knikt niet-begrijpend. De juf staat op en wijst op de vissen in het aquarium dat in de klas staat, daarna wijst ze Sadiye aan. "Heb jij, Sadiye, thuis ook een vis?" Sadiye knikt nu en lacht. "Ja", zegt ze. Ze wijst vervolgens op het aquarium. "Nee", zegt ze nu. De juf raadt. "Heb je thuis een kom?" Ze maakt een gebaar met haar handen alsof ze een vissenkomp vasthoudt. "Ja", reageert Sadiye stralend en ze herhaalt het gebaar van de juf.

(Naar: Paus, H. (red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Pullens, T. & Smits, M. (2002). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, p. 258.)

(3) Anneke heeft een tekening gemaakt over de kinderboerderij. De juf zit bij Anneke en stelt haar vragen bij de tekening die ze gemaakt heeft. Ze vraagt wat ze gedaan heeft op de kinderboerderij, waarom de dieren die ze getekend heeft in de stal staan, wat de dieren eten,... Na het gesprek wil Anneke nog wat aanvullen op de tekening. Het hooi stond er nog niet op.

- (4) In een gesprek met Merijn reconstrueert de juf hoe hij een hoge blokkentoren heeft gemaakt.
- (5) De juf troost een bedroefde kleuter en probeert te achterhalen wat er precies gebeurd is.

Lager onderwijs - Midden- en bovenbouw van de basisschool

- (1) Sander vertelt over zijn ervaringen in het ziekenhuis. De leraar geeft feedback en stelt vragen om duidelijkheid te krijgen over de keuze die het kind had gemaakt.
 Sander: Toen ging ik daar... hadden ze hadden ze... ging ik zo in een kamer. Die zeiden een prik of van die ding, juf (*met gebaar*) in je mond. Ik zei ik wil van die ding in mijn mond.
 Leraar: In je mond? Dat is een kapje wat je krijgt.
 Sander: Een kap en dan...
 Leraar: En als je een kapje krijgt, wat gebeurt er dan?
 Sander: Dan ga je net zo slaperig worden, juf.
 Leraar: En als je een prikje krijgt, wat gebeurt er dan?
 Sander: Dan ga je ook weer inslapen.
 Leraar: En wat had jij genomen?
 Sander: Had ik van kapje genomen, juf.
 (Naar: Paus, H. (red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Pullens, T. & Smits, M. (2002). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, p. 285.)
- (2) Een leraar biedt een leerling hulp bij een rekenprobleem.
 Leraar: Reken $27 + 45$ eens hardop uit.
 Els: ... (*korte stilte*) ... 22
 Leraar: Hoe heb je dat uitgerekend?
 Els: Ik denk dat het fout is, maar $7 + 5$ is 10 en $20 + 40$ is ... (*korte stilte*) ... 60 (*lange stilte*).
 Leraar: Waarom denk je dat het geen 22 moet zijn?
 Els: Het is plus en daarom wordt het veel meer. Ik had eerst min gedaan, dan is het wel 22. Ik vind die som moeilijk.
 Leraar: Jij rekent de tien en de enen van deze plussom apart uit, hé? Nou zag ik laatst een kind dat hield het eerste getal heel, dus eerst $27 + 40$, en dan zo verder. Is dat een goede manier, denk je?
 (Naar: Jansen, J. (1993). Toepassing van itemresponsmodellen bij het toetspakket Rekenen/Wiskunde 1 van het leerlingvolgsysteem. *Tijdschrift voor Nascholing en Onderzoek van het Reken/wiskunde-onderwijs*, 12/1, p. 38.)
- (3) In een klassikaal gesprek activeert de leraar de voorkennis van negenjarige leerlingen over typische herfstverschijnselen. Via weloverwogen vragen (eerder 'Hoe komt het dat in de herfst de bladeren van de bomen vallen?' dan vage vragen als 'Wat weet je over de herfst?') probeert hij de dieper liggende voorkennis gestructureerd naar boven te halen en laat hij de leerlingen inspelen op elkaars antwoorden. De leraar noteert enkele trefwoorden op het bord. Door goed te luisteren ontdekt de leraar de leervensen van de leerlingen en kan hij, vertrekkende vanuit de notities op het bord, onderzoeksvragen formuleren waarmee de leerlingen aan de slag kunnen.
- (4) In een groepje zoekt een aantal leerlingen op wat kenmerkend is voor een tropisch klimaat. De leraar observeert het groepje en luistert af en toe naar de gesprekken van de leerlingen. Indien nodig, stimuleert hij de leerlingen tot een gestructureerde en duidelijke verwoording. Hij bevraagt begrippen waarvan hij vermoedt dat de leer-

lingen ze niet volledig begrijpen of beantwoordt vragen van de leerlingen. De leraar stelt vragen om de leerlingen naar de essentie van de gevonden informatie te leiden.

- (5) De leraar evalueert na afloop hoe de klas een forumopdracht uitgevoerd heeft. De opdracht draaide rond meningen formuleren over een onderwerp uit een krant. De leraar gaat na of de leerlingen het een zinvolle discussie vonden, of ze weten wat voor argumenten er boven tafel zijn gekomen en of ze op grond van de discussie hun eigen mening hebben aangepast. Ook de manier waarop het forum de discussie geleid heeft, komt aan de orde.

Secundair onderwijs - voortgezet onderwijs

- (1) De leraar geschiedenis bespreekt met een groepje van twee leerlingen een informatieve tekst over Anne Frank en de vervolging van de Joden tijdens de Tweede Wereldoorlog.

Sven: Ik snap da niet van die ster.

Leraar: Welke ster?

Wout: Er staat hier: 'Anne Frank moest een ster dragen'.

Leraar: Waarom moest ze die ster dragen, denk je?

De leerlingen zwijgen.

Leraar: Wat is dat eigenlijk voor een ster? Stond er in het begin van de tekst niets over die ster?

Sven: Ja...

Wout: Ja, uhm, van de Joden, die moesten een ster dragen.

Leraar: En waarom moesten ze die ster dragen?

Wout: Uhm..., van de Duitsers.

Leraar: En waarom moesten ze een ster dragen van de Duitsers?

Wout: Om te zien, om te zien, om ze te kunnen zien hè.

Leraar: Ja, precies, zo konden de Duitsers zien wie er een Jood was en wie niet.

Wout: Ja, dan konden de Duitsers da zien.

Leraar: Alle Joden...

Sven: Maar... maar... was Anne Frank een Jood?

Leraar: Wat denk je? Staat dat niet in het begin van de tekst?

De leerlingen lezen in stilte.

Wout: Ja, ik denk van wel want haar vader en moeder waren ook Joden
(leest zin voor uit de tekst).

Sven: Moest Anne Frank een ster dragen?

Leraar: Ja. Want ze was Jood en alle Joden moesten een ster dragen.

Sven: En draagde ze die ster echt?

Wout: Dat is toch dom, juf.

Leraar: Waarom vind je dat dom?

Wout: Omda... omda... dan verraadde ze zich.

(Naar: Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.)

- (2) De leraar fysica bespreekt met leerlingen de verschillen en overeenkomsten tussen de wijze waarop de leerlingen de begrippen 'warmte' en 'temperatuur' gebruiken en de wetenschappelijke begrippen 'warmte' en 'temperatuur'.

Er is een dagelijkse wijze waarop we over warmte en temperatuur denken, en er is een wetenschappelijke. Wat vooral verwarrend is, is dat zowel jullie als wetenschappers dezelfde woorden 'warmte' en 'temperatuur' gebruiken. Nochtans betekenen 'warmte' en 'temperatuur' iets anders voor jullie dan voor de wetenschappers.

De leerlingen en de leraar besluiten om twee termen te gebruiken: 'warmte-D' en 'warmte-

W' ('dagelijkse warmte' en 'wetenschappelijke warmte'). Hierop volgt een discussie aan het bord, waarbij de leerlingen lijsten maken van begrippen, opvattingen en verschijnselen die bij één van de twee termen horen. 'Koude' wordt ondergebracht bij de dagelijkse opvatting en niet bij de wetenschappelijke zienswijze. De leerlingen formuleren het onderscheid zelf als: 'Koude is een gevoel. In fysica is koude warmte die afgegeven wordt.'

(Naar: Wiser, M. & T. Amin (2001). "Is heat hot?" Inducing conceptual change by integrating everyday and scientific perspectives on thermal phenomena. *Learning and Instruction*, 11, p. 331-355.)

- (3) Terwijl de leerlingen hun eerste onbedrukte T-shirt strijken, loopt de leraar praktijkvakken rond en houdt per twee leerlingen een gesprekje: over hoe de leerlingen denken dat ze best het T-shirt op de strijkplank leggen, wat er gebeurt als je het iets strakker legt, of als het wat losser op de plank ligt,... Hij vraagt ook naar hun ervaringen:

Heb je al eens geprobeerd om eerst de mouwen te strijken en daarna pas de rest? Hoe was dat resultaat? En als je het omgekeerd deed? Heb je het T-shirt vochtig gemaakt voor je het begon te strijken? Ging dat goed? Was het T-shirt nog nat of droog toen je het hebt weggelegd? Wat vond je het beste? Hoe heb je het T-shirt opgevouwen? Was dat een goede manier of waren er nog problemen?

Naar aanleiding van wat de leerlingen vertellen en doen, reikt de leraar de vaktermen 'averechts' en 'rechts' strijken aan, 'bedrukking' en 'toebehoren', legt verbanden met de vorige lessen over het strijken van zakdoeken en komt in de tweetallen tot goede manieren om te strijken.

(Naar: Steunpunt NT2 (2003). *Vormersmateriaal*. Intern document.)

- (4) De leraar lichamelijke opvoeding vraagt na het weekend naar wetenswaardigheden. Een aantal leerlingen vertelt dat er in hun voetbalteam een aantal spelers geblesseerd is geraakt. De leraar vraagt hoe dat gekomen is en er ontstaat een gesprek over blessures en de hardheid van het voetbalspel.
- (5) De leraar Nederlands bevraagt de leerlingen over welke jeugdboeken zij zouden aanraden aan jongere leeftijdsgenoten. Daarna maken de leerlingen gezamenlijk een top-10 van te lezen jeugdboeken en stellen ze dat lijstje aan hun jongere leeftijdsgenoten voor.

Referenties

Damhuis, R. (1998), *LIST – Leerkracht-interactievaardigheden voor het stimuleren van taalverwerving. Docentmateriaal*. 's-Hertogenbosch: KPC.

Is een cursus voor leraren basisonderwijs over hoe ze conversaties met leerlingen kunnen inrichten om de taalverwerving van die leerlingen optimaal te stimuleren. Deze cursus bevat heel wat handige tips voor een kwaliteitsvolle conversatie.

Damhuis, R., Litjens, P., Bronkhorst, J. & Paus, H. (2000), *Aan de praat... goede gesprekken in de klas*. (MILE-Nederlands, deel 3.) Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Deze cd-rom brengt voor leraren basisonderwijs activiteiten en leerkrachtvaardigheden in beeld via videofragmenten met toelichtingen. De onderwerpen zijn: interactie in kleine kring (samen denken en praten, praten over het gesprek); verhalen vertellen; gesprekken om te leren. Tevens is er theorie opgenomen, onder andere het artikel 'Wat een leraar moet weten van interactievaardigheden' van Resi Damhuis.

Paus, H. (red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Pullens, T. & Smits, M. (2002), *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Dit handboek taaldidactiek voor het basisonderwijs is in eerste instantie bedoeld voor studenten aan de Pabo (lerarenopleiding). Alle aspecten van interactief taalonderwijs op de basisschool komen aan de orde. Ook taal leren in andere vakken en meertaligheid worden uitvoerig belicht. Het boek bevat veel voorbeelden van schriftelijk en mondeling taalmateriaal uit de dagelijkse praktijk.

Verhallen, M. & Walst, R. (2001), *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

De auteurs bieden een aanpak om in de interactie de taalontwikkelingskansen van kinderen optimaal te benutten. Geschreven voor studenten aan de Pabo (lerarenopleiding) en basisschoolleraren. Bevat observatie- en beoordelingsformulieren en werkbladen.

• • •

5 Besluit: Een bruikbaar instrument?

Opvallend is dat de deelnemers van HSN 18 de vraag of beginnende leraren de geschetste taalcompetenties voldoende beheersen, overwegend negatief beantwoordden. Hiermee gaven ze te kennen dat ze het eens zijn met wat in zekere zin de aanleiding was voor dit document. De cirkel is daarmee rond. Gelukkig vonden de deelnemers ook dat *Dertien doelen in een dozijn* een document is dat toelaat om de discussie over de al dan niet aanwezige taalvaardigheid van studenten en daarop voortbouwend de belangrijke vraag 'Hoe vergroten we die taalvaardigheid?' op een gestructureerde en positieve wijze te voeren. Om de taalcompetenties van beginnende leraren tijdens de lerarenopleiding en wanneer ze lesgeven te ondersteunen, kan *Dertien doelen in een dozijn* heel wat inspiratie bieden, en leraren, lerarenteams en lerarenopleiders op weg zetten. Denken over doelen is belangrijk om op goede wijze uit de startblokken te geraken. Maar om het parcours volledig af te leggen zijn er meer ondersteunende instrumenten nodig, denk aan allerlei assessmentinstrumenten zoals een portfolio of denk aan verdere concretisering in de vorm van videofragmenten die studenten greep doen krijgen op wat de beschreven taalcompetenties echt inhouden. Deze instrumenten zijn er nu nog niet. Maar dat er behoefte aan is, bevestigen zo goed als alle workshopdeelnemers.

Bibliografie

De Laet, A. (2004), Taalgebruik leerkrachten Nederlands baart zorgen. *Taalschrift. Tijdschrift over taal en taalbeleid*, 23 april 2004.

<http://taalschrift.org/reportage/>

Paus, H., Rymenans, R. & Van Gorp, K. (2003), *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/taalcompetenties/>

Van Berkel, A., Hofman, K., Kinkhorst, G. & Te Lintelo, L. (2003), *Competentie-assessment. De ontwikkeling en toepassing van self-, peer- en expert-assessments in het HBO: een praktijkvoorbeeld*. Utrecht: Lemma.

Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, december 2004.