

4. Kijken en luisteren

We willen dus kijken en luisteren om vaardig met de eigen taal om te springen en om na te gaan welke taal in allerlei communicatiesituaties gebruikt wordt.

Hoe kan je als zender je boodschap verpakken voor een welbepaalde ontvanger? En natuurlijk moet ook die boodschap voldoen aan de regels van het taalsysteem.

Best wel leuk, om samen op die manier taal te beschouwen!

Tijdens de sessie is het taalgebruik dat leerlingen in een fragment observeren de start voor een boeiende les over het zelfstandig naamwoord.

Referenties

Callebaut, I., S. de Jonckheere & M. Stevens (1999). *Taalbeschouwing op de basisschool: basisboek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Daems, F., K. Van den Branden & L. Verschaffel (red.) (2004). *Taal verwerven op school*. Leuven: Acco.

Ten Brinke, S. (1976). *The complete mother-tongue curriculum*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longmann.

Ronde 7

Hans Hulshof & Ad van der Logt
ICLON, Universiteit Leiden
Contact: Logt@iclon.leidenuniv.nl

8

Taalkunde taalkundig getoetst

1. Een doorlopende leerlijn taalkunde

In de onlangs door Levende Talen uitgegeven special *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* droeg Hulshof (2010) bouwstenen aan voor een doorlopende leerlijn taalkunde in het voortgezet (secundair) onderwijs. Met inachtneming van het niveauverschil tussen leerlingen uit de onderbouw (12-15 jarigen) en bovenbouw (16-18 jarigen) deed hij enkele voorstellen van hoe zo'n doorlopende leerlijn eruit zou kunnen zien. In figuur 1 wordt het niveauverschil voor taalvariatie en taalverwerving uitgewerkt. Tussen haakjes wordt bij elk onderwerp de doelstelling vermeld.

Niveau	Taalvariatie	Taalverwerving
onderbouw (12-15 jr.)	Taalvariatie 1 (Je weet dat er taalverschillen zijn binnen de taalgemeenschap en je kunt er enkele noemen)	Taalverwerving 1 (Je weet dat kinderen hun taal gefaseerd verwerven en je kunt de fasen met een voorbeeld noemen)
bovenbouw (16-18 jr.)	Taalvariatie 2 (Je weet welke taalverschillen er kunnen zijn binnen een taalgemeenschap en je weet waardoor taalverschillen binnen een taalgemeenschap veroorzaakt worden).	Taalverwerving 2 (Je kent de drie theorieën die zich bezighouden met het probleem van kindertaalverwerving, je kent de perioden van taalverwerving met bijbehorende kenmerken en je weet wat tweetaligheid is).

Figuur 1: Niveaus taalvariatie en taalverwerving.

De vraag is nu hoe docenten leerlingen van niveau 1 naar niveau 2 kunnen begeleiden. In de meeste methodes voor het vak Nederlands komt niveau 1 steeds meer aan bod, maar we moeten vaststellen dat de ophoging naar niveau 2 veelal achterwege blijft.

Een voorbeeld voor het onderdeel ‘taalverwerving’. In *Nieuw Nederlands 4/5 Havo* (Steenbergen e.a. 2007) komt het onderwerp taalverwerving aan de orde via een fase-ring die als een eenvoudig OVUR-model (oriëntatie, voorbereiding, uitwerking en reflectie) getypeerd kan worden. Het begint met een oriëntatie in de vorm van een kort woord vooraf, een beschrijving van de studielast en van de doelen. Als voorbereiding volgt beknopte informatie (met opdrachten) over twee onderwerpen: ‘kindertaalverwerving’ en ‘tweedetaalverwerving’. Twee daarbij aansluitende onderzoeksopdrachten vormen de beoogde uitvoeringsfase. Het terugvragen naar de realisatie van de doelen kan als reflectie worden beschouwd. Dat geldt uiteraard ook voor de bespreking van de resultaten van de onderzoeksopdrachten. Het gaat dus duidelijk om vier te onderscheiden onderdelen, die niet te ingewikkeld zijn en geschikt zijn voor de tweede fase van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo). De ‘O’ en de ‘R’ uit het OVUR-model zijn wat aan de beknopte kant, evenals de voorbereidende informatie. Is een dergelijke opzet de enige vorm om taalkundige onderwerpen te behandelen? Neen, er zijn meer variaties mogelijk, ook naar niveau, zoals we in deze bijdrage kort zullen toelichten.

2. Didactische modellen taalkunde

In dezelfde special van *Levende Talen* beschreven Hulshof & van der Logt (2010) vier didactische modellen die zowel bij directe instructie als bij vraaggestuurd onderwijs

ingezet kunnen worden. Omdat het OVUR-model ten grondslag ligt aan de meeste methodes Nederlands die in het Nederlandse voortgezet onderwijs worden gebruikt, ligt het voor de hand om dat model in verschillende varianten ook bij het onderwijs in taalkunde te gebruiken. Uit evaluaties van docenten en studenten die met onderstaande modellen hebben gewerkt, concluderen we dat het OVUR-principe ook bij onderwijs in de taalkunde toepasbaar is.

2.1 Model 1: OVUR

Bij het OVUR-model gaat het om de stapsgewijze benadering bij het uitvoeren van complexe taaktaken. Niet alleen het te leveren product staat centraal, maar ook de verantwoording van de gemaakte keuzes die tot dat product hebben geleid. Zo worden de leerlingen in staat gesteld zelf vorm te geven aan het leerproces en wordt zelfstandig leren bevorderd. Het leerproces is dan het doorlopen van een vast handelingsschema, waarmee het denken zichtbaar en inzichtelijk kan worden gemaakt. De bevindingen uit de reflectiefase worden meegenomen als leereffect naar een volgende taak. Zo wordt het leren een cyclisch proces op een steeds hoger niveau (Projectgroep Nederlands V.O. 2002). We gaan ervan uit dat het uitvoeren van de onderzoeksopdrachten het doel vormt.

2.2 Model 2: Vanuit verwondering en vraagstelling werken

Wil er van leren sprake zijn, dan dient de docent ervoor te zorgen dat er bij leerlingen een leerbehoefte of leervraag wordt gecreëerd. Bijkomend effect is dat door het stellen van een ‘echte’ vraag tevens de motivatie wordt bevorderd. In dit tweede model gebeurt dat vooral in de oriëntatiefase. Leerlingen verkennen de leerstof door verschillende vragen, die meestal van buiten de lesmethode afkomstig zijn, te verkennen of te bestuderen. Aan de hand van een vraag van de docent – of in een later stadium: van de leerlingen – worden interessante aspecten van de leerstof uitgelicht.

2.3 Model 3: Vanuit tekst(en) werken

In het derde model streven we ernaar dat leerlingen teksten met taalkundige onderwerpen niet vanuit geïsoleerde deelvaardigheden lezen, maar dat met de leerlingen wordt toegewerkt naar een samenhangende leesprocedure. Het studerend lezen en de samenvatting fungeren hier als tussenstadium voor het uiteindelijke doel: de verwerking en beoordeling van de taalkundige stof. Leerlingen ervaren de vragen en opdrachten als ondersteuning voor een zorgvuldige interpretatie en analyse – en uiteindelijk voor de beoordeling van de tekst (Hendrix & Hulshof 1994).

2.4 Model 4: Onderzoekend leren en uiteenzetting schrijven

Onderzoekend leren kan het schoolvak Nederlands verrijken. Vooral het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) heeft de taak om leerlingen te laten kennismaken met onderzoek doen en met de wetenschappelijke methode.

Leerlingen krijgen over het onderwerp ‘taalverwerving’ data voorgeschoteld en gaan gedurende enkele lessen aan de slag met die data om de (gegeven) onderzoeksvraag te beantwoorden. Aan het einde van de lessenreeks schrijft elke leerling een uiteenzetting, waarin de bevindingen worden uitgelegd voor een publiek van niet-ingewijden. Hier kan volgens het OVUR-principe gewerkt worden.

3. Taalkundig toetsen

In het handboek voor 5/6 vwo van de methode *Talent* (Ravesloot e.a. 2008) wordt de cursus ‘taalbeschouwing’ afgesloten met een aantal onderzoeksopdrachten. Leerlingen verrichten onderzoek naar msn-taal, sms-taal of gebarentaal en maken een posterpresentatie. Of, na het lezen van een tekst waarin het onterecht gebruik van ‘hun’ als onderwerp aan de kaak wordt gesteld, kunnen leerlingen een grammaticaregel uitkiezen waarvan ze vinden dat die mag verdwijnen. In een betoog van 200 woorden geven ze een onderbouwing van hun standpunt.

Aardige opdrachten, maar hoe toetst de docent het taalkundige niveau van de posterpresentatie en het betoog? Het gevaar bestaat dat de beoordeling snel gericht wordt op spreek- en schrijfvaardigheid en dat een taalkundige beoordeling haast onmogelijk wordt. Dat is enerzijds toe te schrijven aan het feit dat leerlingen in de voorbereiding van de onderzoeksopdrachten niet – of nauwelijks – geconfronteerd zijn met taalkundige theorieën of concepten, maar wel met zakelijke teksten over diverse taalkundige onderwerpen, waarvan het niveau van begrijpen gecheckt wordt met geëigende vragen als: ‘Welk argument tegen het geklaag over leenwoorden kun je uit de tekst afleiden?’ Anderzijds is het de vraag of docenten voldoende toegerust zijn om opdrachten taalkundig te toetsen. In een door ons verzorgde nascholingscursus bleek dat een taalkundedidactiek (nog) niet iets vanzelfsprekends is.

Bij een taalkundige toetsing moeten leerlingen verantwoorde uitspraken kunnen doen over een taalkundig onderwerp, die door een deskundige (de docent in de rol van vakspecialist) als adequaat binnen de vakwetenschap (de taalkunde) wordt beschouwd. Wanneer docenten hun leerlingen artikelen met betrekking tot een taalkundig onderwerp laten lezen of schrijven, stellen ze de fase na het studerend lezen en samenvatten centraal (Hulshof & Hendrix 1994). Leerlingen moeten de inhoud van de gelezen of geschreven artikelen op een taalkundig verantwoorde wijze verwerken en beoordelen. In het antwoord moet kennis van bijvoorbeeld ‘taalverwervingstheorie’ gedemonstreerd worden. Bij taalvaardigheid gaat het erom dat leerlingen een instrument effec-

tief kunnen hanteren, waarbij ze dat gedrag niet hoeven te kunnen funderen. In het eerste geval gaan docenten uit van een intellectueel perspectief (een objectieve visie op taal); in het tweede hanteren ze een functioneel perspectief (een instrumentele visie op taal). Hulshof & Hendrix (1996) gaan dieper in op het verschil tussen tekstbegripvragen en taalkunde vragen.

In wat volgt beschrijven we hoe een taalkundige toetsing gerealiseerd zou kunnen worden. Leerlingen krijgen na bestudering van hoofdstuk 3 uit *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* (Hulshof e.a. 2006) het hoofdstuk over kindertaalverwerving (doelgroep: ouders) uit *De taal van je kind* (Verrips 1999) ter lezing aangeboden. Verrips (1999) gaat ervan uit dat kinderen over een aangeboren taalvermogen beschikken. De vraag die leerlingen in een schrijfpdracht moeten beantwoorden, luidt als volgt: ‘Hoe zou het hoofdstuk over kindertaalverwerving (doelgroep: ouders) geschreven moeten worden als je uitgaat van de opvattingen van Tomasello over de oorsprong van menselijke communicatie en taalverwerving?’ Een andere mogelijkheid is dat leerlingen een gesprek voeren naar aanleiding van een werkstuk of van bestudeerde teksten over de ‘Big Bang versus evolutie’: Chomsky versus Pinker en Tomasello. Ter voorbereiding van de opdracht hebben diezelfde leerlingen de hoofdstukken 1 en 3 in *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* bestudeerd.

Ook op een eenvoudiger niveau is een meer taalkundige toetsing mogelijk. Leerlingen zouden bijvoorbeeld commentaar met specifieke aandacht voor taalkundig verantwoordende uitspraken kunnen geven op een casus die betrekking heeft op een taalkwestie.

In onze workshop willen we met de modellen 3 en 4 (een tekst als uitgangspunt en onderzoekend leren) het taalkundig toetsen op een productief niveau van denken onderzoeken.

Referenties

- Hulshof, H. (2010). “Van grammatica naar taalkunde. Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, special Taalkunde, p. 12-19.
- Hulshof, H. & T. Hendrix (1994). *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Coutinho.
- Hulshof, H. & T. Hendrix (1996). *Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*. Bussum: Coutinho.
- Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Hulshof, H. & A. van der Logt (2010). “Didactische modellen taalkunde voor de tweede fase”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, special Taalkunde, p. 43-46.
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase: Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Ravesloot, C., I. Mallant & F. 't Hart (2008). *Talent: Nederlands voor de tweede fase*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Steenbergen, W. e.a. (2007). *Nieuw Nederlands 4/5 havo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verrips, M. (1999). *De taal van je kind*. Utrecht: Kosmos.

Ronde 8

Jan Van Coillie
HUB, Brussel
contact: jan.vancoillie@hubrussel.be

Schrijven met stijl

1. Wat is (een goede) stijl?

Van Dale definieert stijl als “wijze van zich in geschifte uit te drukken”, een omschrijving die wat mij betreft weinig stijl heeft. Wikipedia geeft een iets uitgebreidere definitie: “Stijl is de benaming voor het bijzondere taalgebruik waarvan een bepaalde gesproken of geschreven tekst blijkt geeft”. Renkema (2004) definieert stijl in zijn *Introduction to Discourse Studies* als volgt: “It is possible to say approximately the same thing in any number of different ways. The word style is used to denote these different ways” (145). Hierbij verwijst hij naar de *Exercises de style* (1947) van Robert Queneau, die in zijn werk 99 verschillende versies van eenzelfde verhaal vertelt.

Zo gesteld is stijl iets heel persoonlijks. Als dat zo is, kan je dan wel oordelen over stijl? Bestaat er zoiets als een goede stijl? Wie er stijlboeken of websites op nakijkt, vindt in elk geval tal van tips. Doorgaans worden aan een goede stijl adjectieven gekoppeld, zoals ‘helder’, ‘klaar’ of ‘vlot’ met richtlijnen die behoorlijk absoluut klinken: ‘vermijd naamwoordstijl’, ‘schrijf actief’... Toch is een ‘goede’ stijl per definitie relatief, dat wil zeggen afhankelijk van doel, publiek en medium. Hoewel het medium niet los te zien is van lezer en doel, verdient het extra aandacht, zeker met de opkomst van Twitter, chat en sms. Ouders, maar ook leerkrachten blijken zich daar zorgen over te maken.