

*Astrid Wijnands*  
*Hogeschool Utrecht / Radboud Universiteit Nijmegen*  
*Contact: Astrid.Wijnands@hu.nl*

## **Controle over onzekerheden? Reflectief leren denken over taalkwesties**

### **1. Inleiding**

Om te kunnen werken aan taalbewustzijn in de klas is het belangrijk dat leerlingen hun creativiteit en nieuwsgierigheid naar taal kunnen inzetten. Ze moeten kritisch vragen kunnen stellen en kunnen reflecteren op hun leerprocessen. Bewust kritisch kunnen denken vraagt om een reflectieve houding bij leerlingen. Leerlingen moeten tot het inzicht komen dat niet elke taalkwestie een pasklaar antwoord heeft, maar dat het antwoord het resultaat kan zijn van een subjectief redeneerproces vanuit verschillende perspectieven, zoals ‘de taalnorm’, ‘de taalwerkelijkheid’ en ‘het individuele taalgevoel’ (Van Rijt & Wijnands 2017).

In deze presentatie laat ik zien hoe ik met een docentontwikkelteam in Vlaanderen gewerkt heb aan het reflectief leren denken over taalkwesties in de voorbereidende klas van het pre-universitaire onderwijs. Focus ligt daarbij op reacties van docenten op de lessen.

### **2. Reflectief denken over taalkwesties**

Een model dat de ontwikkeling in reflectief denken beschrijft, is het model van King & Kitchener (2004). Dat model onderscheidt grofweg drie ontwikkelingsfasen: van pre-reflectief denken, naar quasi-reflectief denken naar reflectief denken (zie ook: Verhelst, Van Laere en Wijnands 2018; Wijnands & Van Echten 2019). Het denkvermogen kan ontwikkeld worden door in aanraking te komen met een kwestie die geen eenduidige oplossing kent en waardoor een situatie gecreëerd wordt van twijfel en onzekerheden die noopt tot het maken van een eigen afweging.

Veel taalkwesties kennen geen pasklare oplossing (Coppen 2010). Wie in aanraking komt met een ‘rommelige’ taalkwestie kan, afhankelijk van zijn reflectief denkvermogen, dus op drie manieren met de kwestie omgaan. Een pre-reflectieve denker zoekt naar een eenduidige regel, bijvoorbeeld door een taaladvies te interpreteren als de norm, of – in het geval van een leerling – door de docent of het lesboek te volgen. Een

quasi-reflectieve denker raakt in de war omdat de regel niet eenduidig is en kan op twee manieren reageren: (a) redeneren dat ‘dan alles mogelijk is’ of (b) een geforceerde regel formuleren die in alle contexten lijkt te kloppen. Een reflectieve denker probeert vanuit verschillende perspectieven grip te krijgen op het probleem om vanuit de analyse tot een weloverwogen oplossing te komen. Een reflectieve denker laat in die oplossing ook zien wat de spanningsvelden zijn tussen taalnorm, taalwerkelijkheid en het individuele taalgevoel, zal oog hebben voor contextverschillen en zal vergelijkingen kunnen maken met aanverwante taalkwesties. Dat de zekerheid van een eenduidige oplossing ontbreekt, is voor reflectieve denkers geen probleem, maakt hen niet onverschillig of aan het twijfelen, maar triggert juist hun creatief en kritisch denken.

Hoe kun je leerlingen nu stimuleren in hun ontwikkeling van reflectief denken? Ten eerste door taalkwesties voor te leggen die niet eenduidig op te lossen zijn. Denk bijvoorbeeld aan het onduidelijke verschil tussen adjectief-nomen-samenstellingen (*rodekool*) naast adjectief-nomen-woordgroepen (*witte kool*) of aan beknopte bijzinnen als *hard mauwend hoorden wij de kater naar ons toekomen*, die volgens strikte taalregels afgekeurd worden, maar gevoelsmatig kloppen (Coppen 2006). Ten tweede moeten leerlingen zelf ervaren dat dit soort kwesties vanuit meer perspectieven dan alleen vanuit het perspectief van de taalnorm onderzocht moeten worden. Leerlingen kunnen hun eigen taalgevoel onderzoeken door zichzelf de vraag te stellen: wat zeg/schrijf ik eigenlijk? In groepen kunnen zij hun taalgevoel vergelijken met het taalgevoel van klasgenoten en kunnen ze de taalwerkelijkheid uitgebreider onderzoeken door bijvoorbeeld [www.delpher.nl](http://www.delpher.nl) of de ANS te raadplegen, waarin veel voorbeeldzinnen uit de werkelijkheid te vinden zijn. De docent mag denkstimulerende vragen stellen, maar moet als autoriteit juist op de achtergrond blijven.

### 3. Methode

In een docentenontwikkelteam in Vlaanderen hebben we lesmateriaal ontwikkeld over de spelling van adjectief-nomen-samenstellingen (bv. *rodekool*, *fijnstof*), met behulp van het didactisch templaat van Wijnands, Van Rijt & Coppen (2021) (zie: Figuur 1).

Cognitief denken Reflectief denken	Voelen: <i>Wat weet ik al over het probleem?</i>	Vatten: <i>Hoe kan ik het probleem manipuleren zodat ik grip krijg op het probleem?</i>	Verwerken: <i>Hoe kan ik dit probleem beschouwen?</i>
Pre-reflectief	Vakje 1	Vakje 2	Vakje 3
Quasireflectief	Vakje 4	Vakje 5	Vakje 6
Reflectief	Vakje 7	Vakje 8	Vakje 9

Figuur 1 – Het didactisch templaat voor de ontwikkeling van reflectief en cognitief denken.

In dit model zijn de drie niveaus van reflectief denken gecombineerd met drie niveaus van cognitief denken, te weten ‘voelen’, ‘vatten’ en ‘verwerken’ (Coppen 2011). De negen ontstane vakjes karakteriseren elk een niveau van cognitief én reflectief denken. Voor elk vakje zijn er opdrachten gemaakt over adjectief-nomen-samenstellingen, maar elk dus op een ander niveau van cognitief en reflectief denken. Door middel van slotvragen aan het eind van elk vakje konden de leerlingen kiezen of zij een vakje naar rechts of naar beneden wilden doorschuiven voor de volgende opdrachten. Alle leerlingen zijn gestart in het eerste vakje.

Via de methode van *Lesson Study* (De Vries, Verhoef & Goei 2016) hebben we het materiaal uitgetest en verfijnd in twee cycli. De leerlingen werkten in groepjes van 3 leerlingen met behulp van Backchannelchat.com (een instrument, vergelijkbaar met *WhatsApp*) aan de opdrachten. Omdat de leerlingen geen mondeling overleg konden hebben over de opdrachten, en dus alle discussies over de opdracht via deze tool verliepen, konden achteraf, bij de evaluaties, de onderlinge discussies nauwgezet gevolgd worden.

Het uiteindelijk gereviseerde materiaal hebben we getest in twee verschillende klassen.

#### 4. Onzekerheden en controle

Tijdens de evaluatie in de eerste cyclus zagen docenten dat de leerlingen worstelden met de opdrachten. Al in de eerste opdracht waren de leerlingen onzeker over de juiste spelling van de woorden. De docenten besloten dat de eerste opdracht moest selecteren tussen leerlingen die de regel wel en leerlingen die de regel niet kennen. De vrije keuze na opdracht 1 werd veranderd in een verplichte route: als leerlingen de spellingsregel niet kenden, moesten zij verdergaan met vakje 2, anders moesten zij door met vakje 4. In de tweede cyclus zagen de docenten echter dat de doorgevoerde herziening niet werkte. Waar in cyclus 1 opdracht 1 inspeelde op de onzekerheden van de leerlingen, was in cyclus 2 de opdracht een keuze tussen goed en fout gespelde woorden geworden. Deze taak wisten de meeste leerlingen feilloos uit te voeren waardoor de meeste groepen doorgingen met vakje 4.

De docenten twijfelden echter of de leerlingen nu daadwerkelijk de spellingsregels kenden of niet en besloten de opdracht weer zo te herzien dat de onzekerheden weer aangewakkerd zouden worden in de eerste opdracht. De controle op de kennis van de leerlingen werd nu gezocht in voorstellen om de stapkeuze aan te scherpen, bijvoorbeeld door een *multiplechoicetest*. In de herziening is uiteindelijk niet gekozen voor deze test, maar de vragen voor de keuze van een nieuwe opdracht zijn aangescherpt.

In lessen daarna bleek dat de herzieningen van cyclus 2 resulteerden in meer discussie in de opdracht van vakje 1. Ook bleken negen van de twaalf groepen te kiezen voor de opdrachten van vakje 2 en 3 groepen voor de opdrachten van vakje 4.

#### 5. Conclusie

Uit deze studie bleek het in de lessen vooral te gaan om de balans tussen de onzekerheid van de leerlingen en de behoefte aan controle door de docent. Leerlingen moeten leren hoe te redeneren over ‘rommelige’ taalkwesties; docenten moeten leren om leerlingen hierin min of meer vrij te laten. Een docent of het lesmateriaal kan ondersteuning bieden door relevante begrippen uit te leggen, maar zal de leerlingen ook zelf moeten laten worstelen met hun onzekerheden.

#### Referenties

- Coppen, P.A. (2006). “Strikt genomen”. Online raadpleegbaar op: <https://taalprof.blogspot.com/2006/10/strikt-genomen.html#more>.
- Coppen, P.A. (2010). “De taal is een rommeltje”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 26-28.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mortart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.

- De Vries, S., N. Verhoef & S. Goei (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- King, P.M. & K.S. Kitchener (2004). "Reflective judgement: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood". In: *Educational Psychologist*, 39 (1), p. 5-18.
- Van Rijt, J. & A. Wijnands (2017). "Taalnorm, taalwerkelijkheid en taatgevoel: de casus 'hun hebben'". In: *Levende Talen Magazine*, 104 (7), p. 4-8.
- Verhelst, K., A. van Laere & A. Wijnands (2018). "Gedifferentieerd denken over taalkwesties in de vooreindexamenklassen". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 228-232.
- Wijnands, A. & K. Echten (2019). "Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 267-270.
- Wijnands, A., J. van Rijt & P.-A. Coppen (2021). "Learning to think about language step by step. A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education". In: *Language Awareness*. Online raadpleegbaar op: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2021.1871911>.