

Astrid Wijnands
Hogeschool Utrecht
Contact: astrid.wijnands@hu.nl

Leren redeneren over taalkwesties met linguïstische bronnen in de klas. Welke ‘steiger’ is hiervoor nodig?

1. Inleiding

Nieuwe ontwikkelingen in grammaticaonderwijs richten zich meer op het redeneren over taal dan op het vinden van het juiste antwoord. Vakdidactisch onderzoek laat zien dat deze nieuwe aanpak leidt tot meer taalbewustzijn bij leerlingen (Wijnands e.a. 2023; van Rijt 2024). Om te leren redeneren over taal zijn linguïstische bronnen heel geschikt (Coppen 2013; van Rijt & Wijnands 2019; Dielemans & Coppen 2020). Primaire linguïstische bronnen zoals taalcorpora kunnen leerlingen laten zien dat de taalwerkelijkheid gevarieerder is dan de voorgeschreven taalnorm doet vermoeden. Dit kan leerlingen tot het inzicht brengen dat hun eigen taalgevoel misschien eerder overeenkomt met het taalgevoel van andere mensen dan met die taalnorm. Secundaire linguïstische bronnen, zoals taaladviesites van bijvoorbeeld Onze Taal of Renkema, beschrijven vaak ook die spanning tussen de voorgeschreven taalnorm en de wijze waarop mensen in werkelijkheid taal gebruiken. Zulke bronnen geven vaak eerst aan wat de taalnorm over een bepaalde kwestie zegt; daarna volgt de nuancering hiervan (Wijnands & Echten 2019).

Het redeneren over taal vanuit deze verschillende invalshoeken, zoals de taalnorm, de taalwerkelijkheid en het eigen taalgevoel, kan leerlingen doen inzien dat over taal niet alleen gedacht kan worden in termen van ‘hoe het moet’, maar ook in termen van ‘hoe het kan’. Dit zet het reflectief denken over taal bij leerlingen in gang (Verhelst e.a. 2018; Wijnands e.a. 2021). Iemand die nog een weinig ontwikkeld reflectief denkvermogen ten aanzien van taal heeft, zal de taalnorm of een autoriteit (bijvoorbeeld de docent) als houvast nemen. Iemand die wel reflectief kan denken over taal, bijvoorbeeld een taalexpert, begrijpt dat taalnormen juist bestaan omdat de taalwerkelijkheid diffuus is door taalvariatie en -verandering, en zal bij taalkwesties een beredeneerd standpunt innemen. Tijdens de ontwikkeling naar dit reflectief denken moet een leerling leren om verder te kijken dan alleen naar de taalnorm of naar wat autoriteiten beweren. Leerlingen moeten onzekerheden durven te omarmen, maar hierbij ligt het gevaar op de loer dat leerlingen dan een houding aannemen dat ‘alles mogelijk is’ en dat ‘hun mening gelijk is aan de mening van een ander’. Wanneer leerlingen hun standpunt

leren onderbouwen met argumenten, bewegen zij zich richting het reflectieve denken (King & Kitchener 2004).

2. Authentieke linguïstische bronnen

Uit onderzoek dat ik heb uitgevoerd in België en Nederland (Wijnands 2023) blijkt dat het raadplegen van authentieke bronnen door leerlingen niet spontaan leidt tot reflectief denken. Zo blijkt bij het raadplegen van Delpher dat leerlingen de meest voorkomende variant beschouwen als normvariant, zonder verder te redeneren over alle andere gevonden varianten. In taaladviesdiensten, zoals die van Onze Taal, gaan leerlingen op zoek naar de officiële norm of zoeken ze bevestiging van wat zij zelf meenden ontdekt te hebben in voorafgaande opdrachten. Dat taaladviezen, naast de taalnorm, ook de taalwerkelijkheid beschrijven, ontgaat het merendeel van de leerlingen. De keuze van leerlingen voor de voorgeschreven variant is verklaarbaar. Op school staat immers de taalnorm centraal. Het kiezen voor deze taalnorm is dus voor leerlingen de veiligste optie, maar deze keuze staat dus wel het onderzoeken van de taalwerkelijkheid in de weg. Zolang leerlingen blijven vasthouden aan de taalnorm bij het onderzoeken van een taalkwestie, zal hun reflectief denkvermogen over taalkwesties niet tot ontwikkeling komen.

3. Conflicterende linguïstische bronnen

Er is dus meer nodig dan alleen het aanbieden van linguïstische bronnen. In een experimentele studie hebben we leerlingen laten werken met (fictieve) linguïstische bronnen die elkaar expliciet tegenspreken. De ene bron keurt de voorgeschreven variant goed en keurt de natuurlijke variant af, de andere bron doet het tegenovergestelde. Aan deze studie hebben 113 leerlingen uit 5-vwo deelgenomen. De leerlingen hebben in drie condities (met verschillende niveaus van ondersteuning) gewerkt aan opdrachten met deze conflicterende linguïstische bronnen (zie: Figuur 1).

In conditie 1 kregen de leerlingen bij de opdrachten in les 1 en 3 geen ondersteuning – steiger genoemd – aangereikt. De leerlingen in conditie 2 en 3 kregen bij deze opdrachten een invulschema om de informatie uit de teksten te vergelijken en de betrouwbaarheid van de bronnen te beoordelen. De leerlingen in conditie 3 kregen in les 2 bovendien een ‘meta-strategische’ steiger over het belang van het verzamelen van argumenten vanuit verschillende perspectieven. Hiervoor speelden de leerlingen eerst een rechtszaak na. Daarna werd in een klassikaal gesprek de vergelijking gemaakt tussen de verschillende partijen in een rechtszaak en de verschillende perspectieven om een taalkwestie te onderzoeken. Na afloop van deze TOGA-les¹ vulden de leerlingen een exit-ticket in dat zij als ‘spiekbriefje’ mochten gebruiken in les 3.

In de nameting lazen leerlingen opnieuw twee conflicterende linguïstische bronnen over een nieuwe taalkwestie. Ze scoorden deze bronnen op betrouwbaarheid en argumentatie. Vervolgens schreven ze een stukje voor de schoolkrant over deze kwestie van maximaal 100 woorden, waarbij ze de bronnen mochten gebruiken.

	Conditie 1 Geen steiger (39 leerlingen)	Conditie 2 Strategische steiger (41 leerlingen)	Conditie 3 Meta-strategische steiger (40 leerlingen)
Voorafgaand aan les 1	Pre-test		
Les 1	Taalkwestie 1	Taalkwestie 1 met een invulschema	Taalkwestie 1 met een invulschema
Les 2	Leesvaardigheid	Leesvaardigheid	TOGA-les
Les 3	Taalkwestie 2	Taalkwestie 2 met een invulschema	Taalkwestie 2 met een invulschema en een exit-ticket
Direct na les 3	Post-test		
Drie weken na les 3	Uitgestelde post-test		

Figuur 1 – Het onderzoeksdesign.

In de analyse van dit schoolkrantstukje werden de volgende soorten redeneringen zichtbaar. Leerlingen deden een beroep op autoriteit (zoals de taalnorm of de schrijver van een bron), op eigen taatgevoel of op de taalwerkelijkheid. Daarnaast gebruikten sommige leerlingen ook linguïstische argumenten om hun mening te onderbouwen, zoals het taalsysteem, de context, de betekenis, taalvariatie of taalverandering.

Uit statistische analyse kwam naar voren dat leerlingen die gebruik gemaakt hebben van het invulschema (conditie 2 en 3) meer linguïstische argumenten gebruikten in hun schoolkrantstukje dan leerlingen die geen ondersteuning kregen. Het gebruik van meer linguïstische argumenten kan gezien worden als een indicator dat leerlingen beter kunnen redeneren over taal, wat weer kan duiden op een ontwikkeling in hun reflectief denken over taal (van Rijt 2024). Ook ontdekten we dat leerlingen in conditie 3 (de meta-strategische conditie) minder een beroep deden op het autoriteitsperspectief dan leerlingen uit de andere condities. Dit kan een effect zijn dat veroorzaakt is door de meta-strategische les. In die les ervoeren de leerlingen namelijk in het rollenspel hoe het is om zelf claims te evalueren en kwamen ze tot het besef dat experts ook verschillende perspectieven kunnen innemen op basis van hetzelfde ‘bewijs’. Door het rollenspel te vergelijken met hoe experts over taal denken, kunnen leerlingen ook tot het besef zijn gekomen dat ook over taal op deze wijze gedacht kan worden, wat een positief effect kan hebben gehad op hun reflectieve denken over taal.

We zien dus dat in dit experiment het werken met een strategische steiger, een invulschema, het reflectief denken over taal kan stimuleren en dat een meta-strategische steiger, zoals de TOGA-les, deze ontwikkeling verder versterkt. Het werken met linguïstische bronnen lijkt dus belangrijk voor de ontwikkeling van het reflectief denken over taal. Echter, leerlingen kunnen pas stappen zetten in die ontwikkeling wanneer zij op een passende wijze worden ondersteund.

Referenties

- Coppen, P.A. (2013). “Tegen het leed dat grammatica heet”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (eds). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXXIV-XXXIX.
- Dielemans, R. & P.A. Coppen (2020). “Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain”. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9 (1-2), p. 182-206.
- King, P. & K. 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. (2024). “Learning how to think like a linguist: Linguistic reasoning as a focal point in L1 grammar education”. In: *Language and Linguistics Compass*, 18 (3), p. 1-17.
- Van Rijt, J. & A. Wijnands (2017). “Taalnorm, taalwerkelijkheid en taalgevoel: de casus ‘hun hebben’”. In: *Levende Talen Magazine*, 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.). *Tweëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 228-232.
- Wijnands, A. (2023). “Brakke bronnen in de grammaticales. Hoe reageren leerlingen wanneer zij linguïstische bronnen raadplegen?”. In: *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2023/08/brakke-bronnen-in-de-grammaticales>.
- 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: Academia Press, p. 267-271.
- 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*, 30 (4), p. 317-335.

Wijnands, A., J. van Rijt, G. Stoel & P.A. Coppen (2022). “Balancing between uncertainty and control: Teaching reflective thinking about language in the classroom”. In: *Linguistics & Education*, 71, p. 1-19.

Noot

- ¹ TOGA is een acroniem, waarbij de ‘T’ staat voor ‘Tegenstrijdige informatie’, de ‘O’ voor ‘Opponenten onbevooroordeeld beoordelen’, de ‘G’ voor ‘Geschil onderzoeken’ en de ‘A’ voor ‘Argumenten verzamelen en evalueren’.
-