Rijke contexten voor taalonderwijs

René Berends

Kinderen zijn bij het leren van een taal actief. Ze verwerven de taal in interactie met mensen in hun directe omgeving, die de taal machtig zijn, binnen rijke, betekenisvolle contexten, waarbinnen het geleerde functioneel kan worden uitgeprobeerd, geoefend en kan worden toegepast. Op de basisschool gaat de taalontwikkeling van leerlingen voort op deze weg. Het eigen taalaanbod van leraren en de creatie van een rijke leeromgeving zijn daarbij cruciaal. Uitgevers van taalmethodes kiezen er daarom voor hun materiaal thematisch te structureren, met als doel leraren te ondersteunen bij het creëren van zulke rijke taalleersituaties. De vraag is echter of uitgevers daarin met hun methodes voldoende slagen.

Een filmposter maken in een werkschrift

Veel recente taalmethodes maken gebruik van een thematisch-cursorische opbouw (Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp, 2004). De ontwikkelaars van de methode Taaljournaal kozen bijvoorbeeld voor thema's uit de communicatiewereld, die van de methode Taal Actief voor thema's uit de sociale wereldoriëntatie.

Ook in de nieuwste versie van Taal Actief (versie 4, uit 2014) is er voor een thematische aanpak gekozen, waarbinnen de leerstof op een cursorische manier aan bod komt. Zo komt in deel 7B het thema 'film' aan bod. Op zich een prachtig thema, waarbij je in een eerste opwelling tot prachtige ideeën voor betekenisvol onderwijs kan komen: leerlingen die verhalen bedenken, teksten met 'cliffhangers' en filmscripts leren schrijven, teksten uit hun hoofd leren en leren acteren. Leerlingen die op pad gaan met camera's en geluid, leren monteren en digitale effecten leren toepassen en die een 'sneek preview' leren maken van hun film en die de première van hun film in de hal van de school organiseren, inclusief het maken van uitnodigingen en filmposters en het uitnodigen van de pers, van ouders en van leraren en leerlingen van de eigen school.

Helaas is bijna niets van dat alles terug te vinden in de uitwerking van dit thema in de methode. Het meest teleurstellende is misschien wel, dat leerlingen in hun werkschriftje in een hokje van 5 bij 7 cm uiteindelijk nog hun eigen filmpostertje mogen tekenen.

Als taalmethode is er niet veel mis met Taal Actief. Laat dat vooraf gezegd zijn. Soortgelijke en misschien nog wel teleurstellender voorbeelden zijn ook uit Staal, Taal in Beeld, Taal op Maat, Taalverhaal en Zin in Taal te geven. Het is nu eenmaal zo dat voor alle moderne taalmethoden wel geldt dat het vermoedelijk wel de bedoeling is dat kinderen betekenisvol leren en dat leerstof in herkenbare en zinvolle contexten aangeboden wordt – zo legt uitgeverij Zwijsen (n.d.) dat bijvoorbeeld uit aan ouders –, maar dat die contexten bij een kritische beschouwing bijna altijd teleurstellend armoedig, vaak niet motiverend, zeker niet betekenisvol en functioneel en nooit actueel zijn. Van Koeven en Smits (2015) stellen zelfs dat de thema's in taalmethodes alleen betekenis hebben in het kader van de methode en dat werkelijke betrokkenheid bij leerlingen doorgaans ontbreekt.

De gevolgen van AVI en CLIB voor teksten

Ook veel AVI-leesboekjes en teksten uit methodeboekjes zorgen voor kunstmatig en inhoudsloos taalonderwijs. Jager-Adams (2011) toont bijvoorbeeld aan dat veel methodeteksten onvoldoende rijk zijn voor woordenschatonderwijs, omdat ze op basis van AVI- en CLIB-richtlijnen geschreven zijn en omdat ze meestal gemaakt zijn vanuit de gedachte dat teksten met korte zinnen, met een magere woordenschat en met weinig verbindingswoorden gemakkelijker voor leerlingen te lezen zouden zijn. Het omgekeerde blijkt echter waar. Land (2009) en Van Silfhout (2014) tonen aan dat teksten die kunstmatig 'gemakkelijker' zijn gemaakt, juist moeilijker zijn om te lezen. Uitgevers kiezen er echter vaak voor om boeken specifiek uit te geven om bepaalde doelwoorden aan bod te laten komen, alsof boeken over één zaakvakonderwerp een uitstekende en rijke context voor woordenschatontwikkeling zouden bieden (Van Koeven en Smits, 2015). Mede door het gebruik van de vele AVI- en CLIB-boekjes is weinig variatie in leesstof kenmerkend voor het onderwijs in Nederland, zoals de PISA- en PIRLS-onderzoeken de afgelopen jaren hebben aangetoond.

Thematisch of cursorisch of thematisch en cursorisch?

Van Gelderen (2013) beschrijft een tiental mythes over goed taalonderwijs. Eén ervan is de mythe dat taalonderwijs thematisch zou moeten zijn. Van Gelderen

schrijft dat in de jaren tachtig van de vorige eeuw het thematisch onderwijs het ware geloof van de onderwijsvernieuwers was. Hij stelt vervolgens dat er weliswaar wat te zeggen is voor het thematisch onderwijs als context voor taalonderwijs, omdat het een goede basis biedt voor zinvol taalgebruik, maar dat de ervaring heeft geleerd dat leraren het heel moeilijk vinden om in zulke inhoudsrijke contexten oog te blijven houden voor het taalgebruik van de leerlingen en aandacht te blijven schenken aan de systematische groei in taalvaardigheden van leerlingen en aan de uitbreiding van hun taalrepertoire (zowel stilistisch als grammaticaal). Thema's zouden daarom mooi zijn als functionele groeibodems, maar zouden volgens Van Gelderen het meer systematische taalonderwijs niet kunnen vervangen.

De analyse van Van Gelderen lijkt leraren voor de keuze te stellen: òf kiezen voor thematisch onderwijs met de voordelen van betekenisvolle, rijke en actuele leercontexten, maar met de nadelen van een chaotische opbouw van taalvaardigheden, met te weinig aandacht voor de logisch consistente opbouw van een leerlijn, òf de keuze voor systematisch cursorisch onderwijs.

De vraag is echter of die keuze zo zwart-wit moeten worden. Daar waar er bij taalverwerving van een systematische leerlijn met een daarbij behorende logische opbouw sprake is, moet die zeker gevolgd worden, maar daar waar er van zo'n opbouw nauwelijks sprake is, zou dat zeker niet hoeven.

Taaldomeinen verschillen op dit aspect enorm van elkaar. Ten aanzien van de (sub)domeinen spelling, grammatica, interpunctie en technisch lezen is er sprake van een redelijk systematische leerlijn. Bij begrijpend lezen, althans het aanleren van leesstrategieën, is dat al veel minder het geval, maar bij de (sub)domeinen woordenschat, mondelinge taalvaardigheid (spreken, luisteren en gesprekken voeren) en bij het stellen en de nog niet genoemde aspecten van taalbeschouwing is dat zeker niet het geval. Wat taalmethodes daarvoor als 'de' leerlijn bieden, is zelden meer dan een betrekkelijk willekeurige verzameling doelen en activiteiten die door de methodeontwikkelaars op een lijn geplaatst zijn, ware het de leerlijn die leerlingen per se zouden moeten volgen.

Samenvattend betekent dit dat voor het onderwijs in de (sub)domeinen spelling, technisch lezen, grammatica en interpunctie en misschien voor het subdomein begrijpend lezen het werken vanuit een methode een goede optie zou kunnen zijn, maar dat voor de andere domeinen net zo goed gewerkt kan worden aan taalontwikkeling vanuit rijke betekenisvolle leersituaties, maar wel met expliciete aandacht voor woordenschat, mondelinge taalvaardigheid en stellen.

In de volgende paragrafen wordt kort nagegaan wat de gevolgen zouden zijn voor het geven van onderwijs in deze (sub)domeinen zonder taalmethode.

Woordenschat

Van Koeven en Smits (2015) verwijzen naar onderzoek van Emmelot, Van Schooten & Timman (2001) en van Ford-Connors & Paratore (2015) waaruit blijkt dat kinderen hun woordenschat vergroten door rond rijke contexten te werken, te lezen, te praten, te schrijven en te denken. Het gaat er bij het leren van woordbetekenissen vooral om dat kinderen rond gekozen thema's voorgelezen worden, filmpjes bekijken en relevante activiteiten uitvoeren, dat er frequent zelf gelezen wordt en naar boeken geluisterd wordt. Het gaat er niet om dat leraren uitleg moeten geven. Leraren moeten voorwaarden scheppen voor een rijke leeromgeving, waarin kinderen woordbetekenissen en betekenisnuances kunnen verwerven, ze moeten modelgedrag vertonen als het gaat om lezen en het is van belang dat ze hun plezier in taal overdragen in rijke gesprekken met kinderen.

Op basis van dit onderzoek moet woordenschatonderwijs vanuit een taalmethode dan ook kritisch beschouwd worden. Het is niet zinvol om tien of twintig woorden aan te leren rond contexten uit taalmethoden. Die contexten zijn te weinig rijk voor woordenschatonderwijs.

Van Koeven en Smits (2015) wijzen er ook op dat de woordselectie in de woordenschatlijnen in taalmethodes arbitrair is. De keuze van woorden wordt in methodes weliswaar verantwoord door te verwijzen naar woordfrequentielijsten, maar die lijsten zelf zijn voor een belangrijk deel weer samengesteld op basis van het verarmde taalgebruik in methodes. Het vormt volgens de auteurs een gevaarlijke vicieuze cirkel dat methodes armoedige taal bevatten en dat deze armoedige taal dan ook nog eens tot norm verheven wordt in woordfrequentielijsten die zich baseren op deze armoedige taal. Het woordenschatonderwijs dat het aanleren van losse woorden tot doel neemt, legt te veel de nadruk op de woorden zelf, terwijl juist een extreem rijke context het uitgangpunt zou moeten zijn. Van Koeven en Smits stellen ook dat er ten onrechte van wordt uitgegaan dat het inroosteren van 'woordenschat' en het wekelijks uitleggen van woordbetekenissen wil zeggen dat woordenschatverwerving een vak zou zijn. Het omvat onderwijs in alle vakken. Woorden zijn geen doel, maar een middel om de wereld te leren begrijpen en woordbetekenissen bestaan slechts bij de gratie van een rijk ontwikkeld kennisnetwerk. Thema's uit de actualiteit, uit de beleving van de kinderen en uit de zaakvakonderwerpen bieden kansen te over om zulke kennisnetwerken te ontwikkelen.

Mondelinge taalvaardigheid

Voor spreken, luisteren en het voeren van gesprekken zijn in taalmethodes aparte lessen ingeroosterd, maar als leraren zich bijvoorbeeld (de uitwerkingen van) de referentieniveaus eigen zouden maken en zich daarvan zouden blijven vergewissen tijdens het zaakvakonderwijs en bij het voeren van gesprekken over onderwerpen uit de actualiteit of over onderwerpen waar kinderen zelf mee komen, dan is het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid efficiënter vorm te geven. Zinloze en armoedige opdrachten uit de taalmethoden uitvoeren over onderwerpen die nauwelijks leven of er met de haren bijgesleept zijn, kunnen dan overgeslagen worden.

Schriftelijke taalvaardigheid

Hetzelfde kan gezegd worden over het taalonderwijs in het domein stellen. Als leraren specifieke aanpakken voor tekstgenres zouden kunnen instrueren en/of die aanpakken in de vorm van handelingswijzers, instructiefilmpjes of –posters voor leerlingen in de klas beschikbaar zouden hebben, dan is het ook goed mogelijk om de stellessen uit methodes af te schaffen. De moderne steldidactiek vraagt verder nog wel om een procesgerichte aanpak, waarbij leerlingen door feedback en reflectie tot verbeteringen in hun teksten komen, als ook om te werken aan functionaliteit. Het moet een dwingende noodzaak zijn om leerlingen niet te laten schrijven 'voor de prullenbak'. Als er dan geschreven wordt over betekenisvolle onderwerpen uit de zaakvakken, uit de actualiteit of over eigen onderwerpen, dan bieden die meer kansen op (intrinsieke) motivatie dan de stelopdrachten uit de taalmethoden.

Thematisch taalonderwijs

Ondanks de grote kansen op rijk en gevarieerd taalonderwijs twijfelt Van Gelderen (2013), zoals gezegd, toch over het thematisch taalonderwijs. Zijn bezwaren kunnen echter voor een groot deel ondervangen worden. Taalonderwijs dat gegeven wordt rond thema's uit de actualiteit, uit de zaakvakken of die door leerlingen zelf gekozen worden en die met leerlingen samen vormgegeven worden, bieden

grote kansen op rijkere, betekenisvolle en functionele contexten, op taalonderwijs in zinvolle verbanden en samenhangen en op gemotiveerde leerlingen. Alleen deelvaardigheden als spelling, interpunctie, grammatica en technisch lezen en het onderdeel strategieonderwijs uit het begrijpend lezen zouden op een meer cursorische manier gegeven moeten worden.

Zo (thematisch) taalonderwijs bieden, geeft het grote voordeel dat taalontwikkeling doelgericht de hele dag door plaats kan vinden, ook buiten de specifieke taallessen.

Voor dit type onderwijsbenaderingen worden overigens verschillende benamingen gebruikt, met uiteraard nuanceverschillen in betekenissen: taalgericht zaakvakonderwijs, vakgericht taalonderwijs, inhoudsgericht taalonderwijs, thematisch taalonderwijs, of in het Engels sheltered instruction en de content based approach.

De macht van de uitgevers

Hoe je het wendt of keert de Malmbergen, Thiemes en Zwijsens van deze wereld zijn commerciële bedrijven en er uiteindelijk op uit om materialen uit te geven, waaraan verdiend kan worden. Daar is natuurlijk niets mis mee, maar het is wel zo, dat economische impulzen niet automatisch tot het beste onderwijs leiden. Er worden eerder materialen op de markt gebracht waar een meerderheid van de leraren behoefte aan heeft, dan materialen die echt vernieuwend zijn. Als zo'n vernieuwende aanpak, zoals in dit artikel beschreven is, ertoe leidt dat er minder (omvangrijke) taalmethodes nodig zijn, dan zal om economische redenen het animo bij uitgevers voor zulke uitgaves gering zijn.

Het is dan ook reëel te veronderstellen dat leraren niet op uitgevers moeten wachten om hun taalonderwijs meer aan te laten sluiten bij vormen van betekenisvoller onderwijs.

Literatuur

Emmelot, Y., Van Schooten, E., Timman, Y. (2001). Determinanten van succesvol NT2-onderwijs. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Jager-Adams, M. (2011). Advancing Our Students' Language and Literacy. The Challenge of Complex Texts. American Educator, winter 2010-2011.

Land, J.F.H. (2009). Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

Smits, A., Van Koeven, E. (2015). Woordenschatonderwijs bestaat niet. Geraadpleegd via: http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/search/label/Woordenschat.

Van Gelderen, A., Hoogeveen, M., Zijp, I. (2004). 25 jaar Leerplanontwikkeling Onderwijs Nederlandse Taal in de Basisschool. Met een Blik op de Toekomst. Studies in leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.

Van Gelderen, A. (2013). Tien mythes over goed taalonderwijs. Geraadpleegd via: http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/blogs/MvE_AvanGelderen_060114.htm.

Van Silfhout, G. (2014). Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Stichting Lezen Reeks nr. 23. Delft: Eburon.

Zwijsen (n.d.). Taalonderwijs. Geraadpleegd via: http://www.zwijsenouders.nl/Artikel/Taalonderwijs-1.htm