

Taalvaardigheidsonderwijs: meer dan een dubbele opdracht?

Reinhilde Haest

1. Inleiding

Dat er de laatste jaren veel onderzoek verricht werd naar taalvaardigheid, dat er nieuwe inzichten gegroeid zijn en dat er heel wat gepubliceerd is, verheugt eenieder die met taalvaardigheidsonderwijs belast is. De taak van de docent taalvaardigheid is echter niet gemakkelijker geworden. Wij weten nu wel beter wat er onder taalvaardigheid verstaan wordt en ook methodologisch is er vooruitgang geboekt, maar met de publicaties over onderwijs in taalvaardigheid ben ik eigenlijk niet zo gelukkig. Ik geef dat eerlijk toe en ik hoop dat de auteurs ervan mij dat niet kwalijk nemen. Wat ik over taalvaardigheidsonderwijs te lezen krijg, blijft soms vrij vaag en theoretisch; en waar het dat niet is, is de tekst meestal gericht op de basisschool en/of het middelbaar onderwijs. (Dat is overigens begrijpelijk, want in die jaren immers moeten de leerlingen hun taalbeheersing ontwikkelen.)

De situatie die ik hier wil schetsen, is echter een heel andere. Verwacht niet dat ik hier met pasklare voorschriften kom; veeleer kom ik mijn licht opsteken. Mijn collega's en ikzelf verstrekken taalvaardigheidsonderwijs aan studenten economie. Taalvaardigheid behoort tot de verplichte vakken van de studenten van de eerste en de tweede kandidatuur Toegepaste Economische Wetenschappen (UFSIA, Universiteit Antwerpen). Ik spreek hier uitsluitend over de Universitaire Faculteiten St.-Ignatius te Antwerpen, want ik weet dat de situatie elders anders is.

Onze studenten hebben twaalf jaar moedertaalonderwijs achter de rug, maar van zeer verschillend niveau omdat hun vooropleiding verschillend is. Moedertaalonderwijs is eigenlijk niet de juiste term, omdat het Nederlands voor de meesten niet hun moedertaal is, maar de schooltaal. Slechts een minderheid spreekt thuis de standaardtaal; meestal spreken onze studenten thuis dialect, voor enkelen is de moedertaal zelfs een andere taal, zoals Frans, Jiddisch, Engels, Spaans ... Onze studenten hebben dus het algemeen vormend onderwijs achter de rug, zij hebben hun studierichting al gekozen en dat is geen talenstudie. Ik beklemtoon dat, omdat taalbeheersing voor studenten filologie op een heel andere manier kan worden aangepakt.

2. Taalvaardigheidsonderwijs voor economie-studenten

De cursus voor de studenten economie is een cursus *zakelijk schrijven* van slechts één uur per week. In de eerste kandidatuur is dat nog vrij algemeen gehouden, in de tweede kandidatuur is het schrijven meer gericht op de praktijk van de economie, dus op de correspondentie en het rapport. In dat ene uur per week – per jaar betekent dat ± 26 uur – moeten wij die studenten leren schrijven. Is dat mogelijk? Ik wil hier niet uitweiden over praktische problemen, zoals het grote aantal studenten – dit jaar in de eerste kandidatuur meer dan 700 –, wat het aantal schrijfoefeningen noodzakelijk beperkt houdt omdat anders efficiënt nazien helemaal onmogelijk wordt.

Nu bestaat er over schrijfonderwijs wel een uitgebreide literatuur en er verschijnen nog altijd boeken met schrijfadviezen. Onze cursus behandelt slechts een paar aspecten van het schrijven, waaronder leesbaarheid, binding, woordgebruik, concreet schrijven, logisch formuleren en het verwerken van losse gegevens tot een zakelijke tekst de voornaamste zijn. Maar bij de eerste oefeningen al blijkt dat voor velen een gebrek aan taalkennis een hindernis voor het schrijven vormt, ondanks de twaalf jaar moedertaalonderwijs. Dat gebrek aan taalkennis is niet nieuw. Ik meen ook niet dat het een typisch Vlaams verschijnsel is: ook in de ons omringende landen horen wij voortdurend klagen over de kennis van de eigen taal. In een recent artikel over taalvaardigheid en cultuur verbindt professor G. Geerts (K.U.L.) de crisis in de taalbeheersing, waarover algemeen geklaagd wordt, met de algemene crisis in de Westeuropese cultuur¹. Vlaanderen ontsnapt daar niet aan en, naar ik vermoed, Nederland evenmin.

De herkenning van het fenomeen betekent echter niet dat wij ons voetspoots daarbij moeten neerleggen. Moeten wij dan het onderwijs in de schrijfvaardigheid uitstellen en eerst Nederlands leren? Dat is uiteraard geen oplossing. In de Verenigde Staten zou men in het hoger onderwijs ook eerst *business communication* geven en daarna *remedial teaching*. Bij ons blijft er echter geen tijd voor remedial teaching. Daar het probleem niet nieuw is, hebben wij al vroeger oplossingen gezocht. Tot voor enkele jaren behandelde wij in de cursus ook spelling, taaleigen, taalzuivering, enzovoort. Dat ging echter ten koste van het schrijven zelf. Daarom hebben wij een jaar of vijf geleden die onderdelen van het vak opgelegd als verplichte leerstof voor het examen, maar wij behandelde ze niet meer tijdens de colleges. Ook met die oplossing waren wij niet gelukkig: studenten laten zo'n verplicht studieonderdeel al te vaak tot het einde van het jaar liggen, en in de examenperiode hebben ze er dan onvoldoende tijd en aandacht voor. Bovendien was het examencijfer niet meer de weergave van hun schrijfvaardigheid en daar hadden we toch het hele jaar aan besteed.

Dit jaar hebben wij de zaak anders aangepakt. Enerzijds wilden wij op het examen uitsluitend het schrijven toetsen, anderzijds wilden wij de eisen in verband met spelling, taaleigen, taalzuivering, dus correcte taal, niet laten afzakken. Omdat de studenten al twaalf jaar moedertaalonderwijs achter

de rug hebben, gingen wij ervan uit dat de school (theoretisch toch) de leerlingen geleerd heeft correct Nederlands te schrijven. Aan de universiteit bieden wij hun de kans die kennis nog even op te frissen of ze eventueel voor het eerst op te doen: in de syllabus staat de leerstof daarvoor in een apart deel.

In het begin van het academisch jaar hebben wij een toets over die aspecten georganiseerd (dus over spelling, taaleigen, taalzuivering en woordvolgorde). De toets was voor iedereen verplicht en bestond uit honderd multiple-choice-vragen. Wie 70% behaalde, werd van die leerstof vrijgesteld voor het examen; wie dat niet behaalde, moest die stof voor het examen opnieuw bestuderen. Een week voor de toets hebben wij de studenten wel de gelegenheid gegeven vragen te stellen. Toen is gebleken hoe ernstig de meesten zich op de toets voorbereid hebben: sommigen hadden bijvoorbeeld voor spelling met twee, drie woordenboeken gewerkt en hadden de spelling daarin vergeleken. Ik geloof dat de studenten van de vorige jaren dat niet al te vaak gedaan hebben.

De meeste studenten hebben 70% of meer behaald, wat ik eigenlijk heel normaal vind: het gaat grotendeels over wat zij in de basisschool en de middelbare school geleerd hebben; zij hebben die stof nu nog eens herhaald (of gestudeerd). *Theoretisch* zouden zij zelfs allemaal 100% moeten kunnen behalen.

3. De taalvaardigheidstoets

Iets meer over de toets zelf: zoals gezegd bestond die uit honderd meerkeuzevragen. Wij hebben er maar gestreefd bij elk item tenminste drie, liefst vier alternatieven aan te bieden. Dat hebben wij niet voor alle vragen kunnen doen: waar er werkelijk maar twee alternatieven mogelijk zijn, heeft het niet veel zin een derde vorm uit te vinden omdat die toch niet aantrekkelijk is. Verder hadden wij drie reeksen vragen (1. Duid de vorm aan die in de standaardtaal de meest gebruikelijke is. 2. Welke bewering is juist? (oordeelsvragen) 3. Kies de juiste vorm.) en werden spelling, taaleigen, taalzuivering en woordvolgorde door elkaar ondervraagd.

Een ontleding van de antwoorden leert ons dat niet de spelling het grote struikelblok is. Op slechts één vraag over spelling zijn veel foutieve antwoorden binnengekomen: meer dan de helft van de groep studenten zou *uitweiden* met *ij* schrijven. Op de andere vragen over spelling is over het algemeen goed geantwoord, wat bewijst dat studenten meestal wel *weten* hoe het moet (tenminste als zij de regels nog eens opgefrist hebben). Het is alleen maar jammer dat zij die kennis niet altijd gebruiken.

Ook taalzuivering is niet het grote probleem, hoewel het al iets moeilijker blijkt dan spelling. Bijvoorbeeld naast *de vraag rijst* hebben toch nog veel studenten *de vraag stelt zich* als het juiste antwoord aangeduid. De meeste vragen waarop veel foutieve antwoorden gegeven werden, betreffen het taaleigen, zoals het verschil tussen *fungeren* en *functioneren*, *genieten* en *genieten van*, *moraal* en *moreel*, de betekenis van *instaan voor*, van *kuisen*, het

gebruik van *aanzien* (scheidbaar werkwoord), het juiste voorzetsel na *refereren*, na *tevreden* (met/over) en dergelijke meer. Mijn stelling van daarstraks, dat de studenten te weinig Nederlands kennen, blijkt juist te zijn. Taalvaardigheidsonderwijs moet dus naast schrijfvaardigheid ook een grotere taalbeheersing (in de letterlijke zin van het woord) beogen. *Dat is meer dan een dubbele opdracht!*

4. De resultaten van de taalvaardigheidstoets

Uit het experiment met de toets over remediërend studiemateriaal in het begin van het jaar kunnen wij enkele conclusies trekken:

1. De ernst waarmee de studenten die leerstof gestudeerd of herhaald hebben en de aandacht die ze eraan besteed hebben zijn zeker positieve resultaten. Dat hebben we alvast bereikt.
2. Op het examen hebben wij niet meer over taalzuivering enzovoort ondervraagd, het examencijfer geldt alleen de schrijfvaardigheid: dat doel is ook bereikt.
3. Daardoor hebben wij tijdens het mondeling examen ook veel tijd gespaard, wat op het ogenblik toch belangrijk is (denk aan de meer dan 700 eerstejaars).

Daarnaast rijst echter de vraag of de studenten hun taal nu beter kennen. Een groot aantal onder hen heeft er zeker veel van onthouden. Bovendien kunnen wij in de loop van het jaar, wanneer een student één van de gewraakte fouten begaat, gewoon naar het betreffende deel van de syllabus verwijzen. Maar in die syllabus staan ook maar een beperkt aantal moeilijkheden. Studenten maken nog andere fouten.

Anderzijds stel ik vast dat de studenten nog altijd veel spelfouten schrijven. Ik heb de indruk dat ik nog nooit zoveel spelfouten in de werkwoordsvormen in het schriftelijk examen heb gevonden als dit jaar. Misschien is dat omdat ik dit jaar veel meer examens nagelezen heb dan vorige jaren. Laten wij dit maar als reden aannemen. Maar er is ook nog het feit dat studenten als het ware met 'vakjes' werken: als de toets over taalzuivering en spelling voorbij is, als ze die stof voor het examen niet meer moeten studeren, mogen ze alles vergeten. Dat is waarschijnlijk ook de reden waarom in schriftelijke examens over andere vakken nog veel meer taalfouten voorkomen dan in het examen taalvaardigheid. Voor die andere vakken hoeft het niet correct te zijn.

5. Conclusie

Dat de verplichte toets over remediërend studiemateriaal een verbetering is tegenover vroeger, is duidelijk. Maar is dat de beste oplossing? Is de 70%-drempel niet te laag? Het zou mij zeer interesseren te vernemen of in andere instellingen gelijksoortige toetsen bestaan en wat daar de eisen zijn.

Als we de formules om de betrouwbaarheid van een toets te berekenen op

onze honderd vragen toepasten, zouden de cijfers waarschijnlijk te hoog liggen. Is onze toets dan te gemakkelijk? Misschien wel. Anderzijds vind ik het verkeer zo'n toets alleen over spitsvondigheden en uitzonderingen op te stellen. En als ik spelling wil toetsen, krijg ik uiteraard een aantal 'te gemakkelijke' vragen - een groot aantal spellingsregels is immers gemakkelijk, ze worden alleen niet toegepast! Hier raak ik dus een ander punt: in dit verband moet niet alleen de kennis vergroten maar moet ook de attitude veranderen. Dan kan ik echter onmogelijk met één toets meten. Hiervoor moet ik helemaal vooraan opnieuw beginnen.

Zo gezien is taalvaardigheidsonderwijs veel meer dan een dubbele opdracht!

Noten

1. G. Geerts, 'Enkele beschouwingen over taalvaardigheid en cultuur'. *Onze Alma Mater* 38 (1984) 2, 87-99.

Wat leren leerlingen ervan volgens eigen zeggen?

Effecten van leerlingrespons, gemeten aan zelfrapportages¹

Gert Rijlaarsdam

1. Inleiding

In deze bijdrage wil ik u verslag doen van een klein deelonderzoek binnen het project 'Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen (peer evaluation) op aspecten van stelvaardigheid'. In dit project willen we nagaan wat de effecten zijn van een steldidactiek die gebaseerd is op 'peer evaluation', of beter nog op 'peer teaching'. In ons project betekent dit dat leerlingen elkaars opstellen lezen en commentariëren en op basis van dit commentaar hun opstellen herschrijven.

In deze cursus werd op de Scholengemeenschap Noorddijk² in Dordrecht proefgedraaid met een didactiek die is gebaseerd op leerlingrespons. Vijf keer per jaar schreven leerlingen in vier derde klassen een opstel, lazen en commentarieerden elkaars opstellen, verwerkten het commentaar en herschreven hun opstel. Tijdens dit cursusjaar vulden leerlingen diverse vragenlijsten in om na te kunnen gaan hoe bruikbaar de reactie- en commentaarformulieren en -procedure in hun ogen was. Aan het eind van dat cursusjaar schreven leerlingen een zelfevaluatie, een verslag waarin zij over zelfgeconstateerde leereffecten rapporteren.

In deze bijdrage wil ik aandacht schenken aan twee theoretische grondslagen van leerlingrespons in het stelonderwijs en daarna ingaan op de resultaten van dit deelonderzoekje: de analyse van de zelfrapportages van leerlingen.

2. Theoretische grondslagen: rolwisseling

Lezen en schrijven

Schrijven mag dan een produktieproces zijn, het zorgvuldig lezen van tijdens het schrijven ontstane tekstfragmenten, het beoordelen van die fragmenten, het schatten of ze voldoende in het geheel van de tekstfragmenten en in het vage plan dat schrijvers in hun hoofd ontwikkelen, is een belangrijk onderdeel van dat produktieproces. Duidelijk is dat te zien in het hieronder gepresenteerde model van het schrijfproces, dat Hayes & Flower (1980) ontwikkelden en beproefden. Voor een uitgebreide beschrijving van het model verwijs ik naar Bocharde (1984b). Ik zal hier slechts kort de hoofdprocessen bespreken.