

UITDAGEND EN FUNCTIONEEL
TAAALONDERWIJS

©2017, Dolf Janson, Hengelo Gld.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

NUR 190
ISBN 978-94-6342-576-6
Eerste druk 2017

Redactie:	Marita Weener, www.redactiebureaumaritaweener.nl
Ontwerp en vormgeving:	Sabrina Wakker, www.wakkerdesign.nl
Illustraties omslag:	Shutterstock
Illustraties en foto's binnenwerk:	Dolf Janson
Uitgever:	Sabine Kokee, www.leuker.nu
Druk:	Maak je eigen onderwijsboek, www.maakjeeigenonderwijsboek.nl

Dolf Janson

UITDAGEND EN FUNCTIONEEL
TAA隆ONDERWIJS

*Wat je
moet weten als
je taalonderwijs
wilt koppelen
aan de
thema's van
wereldoriëntatie
...*

Inhoud

Voorwoord	8
Deel 1 – Waarom? Waartoe?	
Taalonderwijs anders?	11
▶ Taal leren gaat door op school	12
▶ Op weg naar samenhangend taalonderwijs	14
▶ Veranderen: van visie naar praktijk	15
▶ De kansen vanuit wet- en regelgeving	18
▶ Executieve vaardigheden	19
▶ Valkuilen moeten dicht...	20
Samengevat	21
Deel 2 – Wat?	
Het ‘wat’ van taalonderwijs	25
▶ Het belang van Nederlandse taal als schoolvak	26
Wettelijk kader	28
▶ De Wet op het primair onderwijs	28
▶ Kerndoelen	30
▶ De Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen	31
▶ Complexiteit van de inhoud	32
▶ Ontwikkelen van strategisch leren	33
▶ Taalniveaus en leerstoflijnen	34
▶ Praktisch belang van het vak Nederlands	35
Vakinhoudelijke aspecten	36
▶ Woordenschat	36
▶ Taalsensibiliteit	37
Mondelinge taalvaardigheid	38
▶ Taalvaardigheid versterken	39
▶ Soorten gesprekken	41
Schriftelijke taalvaardigheid	43
▶ Lastige tradities	43
▶ Leren lezen	43
▶ Denkend lezen	45
▶ Leren lezen in samenhang	47
▶ Schrijfvaardigheid	49
▶ Teksten schrijven	50
▶ Spelling	51
▶ Verzorging	51

Taalbeschouwing	52
▶ Taalgebruik	52
- De taalgebruiker	52
- De bedoeling van het taalgebruik	53
- De context van het taalgebruik	54
- De gelaagdheid van taalgebruik	54
▶ De systematiek van de taal	56
- De formele kenmerken van de taal	57
- Klemtoon	57
- Lidwoord	58
- Werkwoorden	58
- Gezegde	58
- De tijd in een zin	59
- Woordvolgorde	60
- Zinskern	61
- Samenstelling van zinnen	61
- De semantische effecten	63
- De zinsstructuur	65
- De tekststructuur	65
▶ Relaties met andere talen	66
- Taalgeschiedenis	68
- Nieuwe taal	68
Samengevat	69
Deel 3 - Hoe?	
Hoe pak je thematisch taalonderwijs aan?	71
Vorbereiding	71
▶ Uitbreiden woordenschat	72
Thematisch oefenen	75
Mondelinge taalvaardigheid en de reflectie daarop	77
▶ De rol van de leraar	78
▶ Verdiepen van ervaringen	79
▶ Luisteren bij interactief voorlezen	80
▶ Frequentie	81
▶ Taalvaardigheid als een leerproces	82
Schriftelijke taalvaardigheid en de reflectie daarop	85
▶ Leren lezen	85
▶ Willen lezen	87
▶ Taalkwesties bij het lezen	88
▶ Kritisch lezen	89
▶ Lezen en talent	90
▶ Leren schrijven	91
▶ Spelling	91
▶ Werkwoordspelling	93
▶ Teksten maken	95
▶ Schrijven op social media	97
Taalbeschouwing	98

Tot slot	105
Bijlagen	107
1. Bronnen	108
a. Links	108
b. Literatuur	110
2. Kenmerken van thematisch leren	114
3. Toelichting op de Kerndoelen en de referentieniveaus	115
4. Inhoud referentieniveaus 1F, 2F en 3F	116
5. Taaldoelen, uitgesplitst naar domeinen en bouwen	117
6. Spelling	127
a. Doelen	127
b. Fasering	128
7. Woorden met als lidwoord 'het'	130
8. Mannelijke of vrouwelijke woorden?	131
9. Versvormen	132
10. Een werkvorm: voor wie alles al weet van het naamwoordelijk gezegde	135
11. Spelling van persoonsvormen: enkele weetjes	137
a. Jij achter de persoonsvorm	137
b. Stam of ik-vorm?	137
12. Voorbeeld van betekenisverschil door woordkeuze	139
13. Samenvatting van aanbevelingen n.a.v. een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen	140
Over de auteur	142

Voorwoord

Leraren die kiezen voor thematisch werken bij wereldoriëntatie vragen zich vervolgens af of hun taalonderwijs nog wel effectief is. In zo'n thema komen al allerlei talige activiteiten aan de orde. Hoe mooi hun taalmethode ook is, vergeleken met die thematische taalgebruikssituaties blijven de lesjes daaruit toch wat kunstmatige en min of meer geïsoleerde activiteiten. Bovendien is een taalles uit een methode bijna altijd verbonden met schriftelijk werk, waarin de vorm dikwijls dominant is dan het leerproces dat ermee wordt beoogd. Deze constatering maakt het voor teams overigens nog niet vanzelfsprekend om dan direct zo'n methode los te laten...

Aangezien een toenemend aantal teams kiest voor het clusteren van vakken buiten taal en rekenen, is dit een actuele kwestie. Of clustering in thema's nu gebeurt onder de noemer wereldoriëntatie of kosmisch onderwijs, of op zijn minst door gedurende enkele weken te werken met één thema uit geschiedenis, aardrijkskunde of natuur & technologie in plaats van losse lesjes van drie vakken per week, men zoekt naar betekenisvolle samenhang. Deze keuze voor focus op verbinding biedt kansen voor verdieping en een meer actieve rol van de leerlingen. Daarmee ontstaan er allerlei functionele taalgebruikssituaties en in het verlengde daarvan aanknopingspunten voor taalonderwijs.

Het is daardoor niet vreemd dat steeds meer scholen die beide ontwikkelingen willen combineren. Zij streven ernaar de taalmethode (steeds meer) los te laten door hun taalonderwijs te verbinden met hun thematisch onderwijs. Daardoor hebben die leraren nog meer dan voorheen behoefte aan overzicht van de leerinhouden en aan ideeën om die aan de orde te stellen. Bovendien moeten leraren dan zelf situaties waarin zich die kansen voordoen voor mooie taalactiviteiten leren herkennen en benutten. Vervolgens gaat het erom dergelijke aanleidingen te vertalen naar de behoeften van hun leerlingen op dat moment. Het gaat dan om taalactiviteiten die leerlingen nieuwsgierig maken en uitdagen (ander) taalgebruik uit te proberen. Ook kan het doel zijn hen bewust te maken van hun eigen taalvaardigheid of van hun inzicht in de kenmerken en functies van de taal. Vanuit het actuele thema ontstaan dan mogelijkheden om dit verder te stimuleren en ondersteunen.

Om te bevorderen dat zij deze kansen voldoende leren uitbuiten is het van belang dat leraren zicht hebben op al die aspecten van taal die met zo'n thema zijn te verbinden. Vervolgens is het nodig dat die kansen niet worden vertaald in – al dan niet zelfgemaakte – invullesjes of identieke werkbladen, maar in opdrachten die onderzoekende, ontwerpende en reflecterende activiteiten bij de leerlingen uitlokken, die vervolgens kunnen leiden tot oefenen-op-maat.



Deze benadering kan leiden tot min of meer ingrijpende veranderingen van de bestaande praktijk. Het helpt dan als leraren hun school kunnen ervaren als een 'lerende organisatie'. In een niet-lerende organisatie willen leraren vooral doen wat voorheen werkte. In een lerende organisatie willen leraren leren doen wat ertoe doet. Ook als ze (nog) niet precies weten hoe het werkt. Daarom is voor de indeling van dit boek gekozen voor een variant op de driedeling van The Golden Circle (Sinek, 2006), namelijk voor

de volgorde waarom/waartoe, wat, hoe. Deze volgorde is binnen het onderwijs essentieel, doordat het waarom steeds richting geeft.

Het zijn de visie op onderwijs en de inhoudelijke theorie die bepalen waaruit het wat bestaat: wat moeten de leerlingen zich dan eigen maken? Welke doelen bepalen het taalonderwijs en daarmee de activiteiten van de leerlingen? Pas daarna kunnen leraren een verantwoorde keuze maken uit de mogelijkheden om dit vorm te geven. Die keuze zal vooral bepaald worden door de effectiviteit en door de aansluiting bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. Niet voor iedere leerling geldt dan hetzelfde 'wat' en zeker niet hetzelfde 'hoe'. Dit gaan ervaren en in de praktijk met collega's ontwikkelen is de essentie van de school als lerende organisatie.

Het is daarom voor leraren belangrijk om eerst te zorgen dat ze 'boven de stof' staan en pas op basis van de combinatie van visie en inhoudelijke kennis te kiezen voor daarbij passende vormen.

Via de website www.hettaallab.nl zal ik, ook na het verschijnen van dit boek, ideeën voor passende activiteiten beschikbaar blijven stellen. Wie mooie ervaringen opdoet en/of inspirerende ideeën heeft, nodig ik hierbij uit die door te geven, zodat die ook op de site vermeld kunnen worden.

Na een periode waarin taalverbeteringsprojecten waren gericht op het behalen van hogere toetsscores, is het nu tijd om de inhoud als geheel weer centraal te stellen en het belang van de leerlingen als uitgangspunt te nemen.

In dit kader is een citaat van de Chinees-Amerikaanse onderwijsexpert Yong Zhao (2012) wel typerend: *"PISA is one of the most destructive forces in education today. It creates illusory models of excellence, romanticizes misery, glorifies educational authoritarianism, and most serious, directs the world's attention to the past instead of pointing to the future."*

Deze uitgave bedoelt een bijdrage te leveren aan (taal)onderwijs dat wel toekomstgericht is...

Hengelo (Gld.), mei 2017

Dolf Janson



deel

Waarom? Waartoe?

- ▶ Waarom zou je taalonderwijs anders inrichten?
- ▶ Waartoe helpt het als je taalonderwijs verbindt met thematisch leren?



Taalonderwijs anders?

Wat is de reden om taalonderwijs in een basisschool een andere plek te geven en anders in te richten? Waarom zou je dat als leraar moeten willen? Nu is ‘moeten’ en ‘willen’ een lastige combinatie, maar toch formuleer ik het zo. Wie leraar in het primair onderwijs is, heeft in bijna alle gevallen dit vak gekozen vanwege het werken met de leerlingen.

Juist vanwege die leerlingen, die in een basisschool op taalgebied nog volop in ontwikkeling zijn, steekt het nauw hoe zo’n vak inhoud en vorm krijgt. Natuurlijk zijn er tal van taalmethoden die dat ieder op hun eigen wijze al hebben beschreven. Ook gebruiken zulke methoden onderwerpen als een soort thematische rode draad waaraan de oefeningen worden opgehangen. Maar dat is dan al af en dat is nu net het probleem als je de leerlingen als uitgangspunt wilt nemen.

De taalontwikkeling van kinderen verloopt niet bij iedereen op dezelfde manier. De manier waarop ouders met taal bezig zijn en hun kind(eren) in die taalontwikkeling stimuleren en voorleven, verschilt. Dat geldt al als gezinnen tot een vergelijkbaar opleidingsniveau en/of sociaal-economische groep behoren. Dit geldt dan zeker als het opleidingsniveau en/of de sociaal-economische status in de diverse gezinnen verschilt. Daarnaast verschillen de leeftijd en de aanleg van kinderen binnen dezelfde groep, leren zij niet allemaal in hetzelfde tempo en worden zij niet allemaal door dezelfde omgevingsfactoren getriggerd.

Het gevolg is dat de leerlingen van een leerjaar weliswaar hun geboortjaar delen, maar qua taalontwikkeling met allerlei aspecten op elk moment sterk kunnen en zullen verschillen (De Hoog, 2015). Dat hoeft helemaal niet erg te zijn, als hun leraar daarop maar inspeelt. Daarop inspelen betekent dat leraren niet meer blijven proberen hun leerlingen te laten passen bij wat in een methode staat. Het betekent ook dat zij niet een etiketje opgeplakt moeten krijgen als zij zich niet ‘gemiddeld’ gedragen.

Aandachtspunt

De toetsen van het Cito-lvs zijn bedoeld om te discrimineren: ze moeten onderscheid maken tussen hoge scores en lage scores. Het is niet de bedoeling dat veel leerlingen hoge scores halen, want de eindtoets moet qua percentielverdeling enerzijds overeenkomen met die van de lvs-toetsen en anderzijds met de ruimte in het aansluitend voortgezet onderwijs (Heij, 2017). Dat is een van de redenen dat de normen regelmatig worden aangepast. Het gebruik van relatieve (vergelijkende) scores is een statistische truc, maar zegt niet zoveel over het rendement van het onderwijs. Als iedereen beter wordt, blijft de verdeling intact. Bovendien kunnen meerkeuzetoetsen niet alleen maar een beperkt deel van de leerstof toetsen, in deze vorm kunnen ze ook maar een beperkt deel van de kennis en mogelijkheden van leerlingen beoordelen. Het is eigenlijk wat merkwaardig dat leerlingen moeten leren omgaan met dit soort toetsen en hun antwoorden daarop moeten afstemmen. Beter zou zijn een manier van evalueren te gebruiken die in kaart brengt wat een leerling echt allemaal kan, weet en begrijpt en dat als aantoonbare kwaliteit te beschouwen.

Het zou leraren erom moeten gaan dat alle leerlingen kunnen laten zien dat zij zich op school ontwikkelen en elke dag iets leren. Om dat te bereiken is taalonderwijs nodig dat alle leerlingen uitdaagt tot verder leren en stimuleert tot genieten van taalgebruik. Dit is ander taalonderwijs dan op veel

scholen nog gebruikelijk is. Dit boek wil daartoe mogelijkheden schetsen. Om taalonderwijs betekenisvol te maken voor de leerlingen, is een thema nodig dat een bredere reikwijdte heeft dan alleen de taallessen. Door zo'n thematische inbedding ontstaat op allerlei gebieden meerwaarde, waarvan in ieder geval ook het taalonderwijs profiteert.

Taal leren gaat door op school

Om te begrijpen waarop deze keuze voor thematisch leren is gebaseerd, is het goed even stil te staan bij hoe kinderen een taal leren buiten de school. Kinderen leren vanaf hun prille begin taal, doordat anderen taal gebruiken in situaties waarbij zij betrokken of op zijn minst aanwezig zijn: wassen, eten, spelen, voorlezen, op bezoek gaan, enzovoort. Daardoor heeft taal voor hen altijd betekenis. Die betekenis wordt onderstreept doordat zij de dingen waarnaar die taal verwijst zien en eraan meedoen. Ervaringen en beelden zijn essentieel voor die beginnende taalontwikkeling. Zij leren zo niet alleen de woorden bij al bekende betekenissen, maar ook nieuwe betekenissen van al bekende woorden.

Voorbeeld

Jasper (4) kent de woorden '(tafel)poot' en 'beker'. Als hij op een dag een wijnglas ontdekt, zegt hij: "Ik wil ook een pootbeker!"

Daarnaast zijn er natuurlijk ook steeds geheel nieuwe woorden en betekenissen, die horen bij nieuwe ervaringen, beelden en verhalen.

Voorbeeld

De driejarige Boris is met zijn ouders naar een kasteel geweest. Hij heeft blijkbaar goed naar die bouwstijl gekeken, want als ze een week later in de stad dit gebouw (zie foto) passeren, zegt hij enthousiast: "Een kasteel!"



Bovendien ontdekken kinderen steeds meer hoe woorden bij elkaar horen, in een bepaalde volgorde staan en kunnen veranderen als de betekenis wat verandert.

Feedback en voorbeeldgedrag van de ouders (en anderen) zijn daarbij stimulerend en nodig voor een goede voortgang van de taalontwikkeling. Recent onderzoek bracht aan het licht dat kinderen veel opsteken van het 'afluisteren' van gesprekken van volwassenen (Boderé & Jaspaert, 2016). Voorlezen is al bij heel jonge kinderen een belangrijke en verbindende activiteit, waardoor zij kennis maken met nog weer andere taal. Taal leren binnen zulke herkenbare situaties werkt zo goed, doordat de taaluitingen daarin betekenis hebben en binnen die context begrepen kunnen worden. Bovendien werkt het goed doordat kinderen in zo'n veilige situatie kwetsbaar durven zijn. Het steeds weer blijven vragen van peuters ("Waarom?") zou je kunnen zien als een uiting van zich veilig voelen. Iets niet weten is niet erg, je mag het gewoon vragen.

Dit principe stopt niet ineens als die kinderen leerling van een basisschool worden. Ook dan helpt het als leerlingen ervaren dat iets niet weten of kunnen niet erg is. Sterker nog, daarvoor was die school nu juist uitgevonden! En ook dan helpt het als taal gebruikt kan worden binnen voor de leerlingen betekenisvolle situaties. Steeds vaker zullen zulke contexten het hier en nu overstijgen en de leerlingen confronteren met nieuwe 'werelden'.

Aandachtspunt

Op school veranderen dikwijls de rollen die zo'n vragende peuter gewend was. Niet de leerling is dan degene die vragen stelt, maar de leraar. Alleen vraagt die leraar in veel gevallen niet omdat zij/hij het antwoord niet weet, maar slechts om te checken of de leerling het antwoord weet. Dit rollenspel went snel, maar daarmee ontstaat het risico dat leerlingen niet meer zo snel zelf nieuwsgierige vragen stellen. Leraren die zich dit bewust zijn, zullen dat patroon doorbreken en leerlingen uitdagen tot eigen vragen. Bovendien zullen zij zelf ook echte vragen gaan stellen: vragen waarop niet vooraf al het goede antwoord bekend is.

Door langer dan een les met een thema bezig te kunnen zijn en door dit samen met andere leerlingen te doen, krijgt zo'n nieuw onderwerp, juist via de taal, steeds meer betekenis en samenhang. Die samenhang is van belang, juist doordat die vragen oproept. Daardoor kunnen de kinderen allerlei relaties gaan herkennen en onderzoeken. Dat kunnen causale relaties zijn, waarin het een de oorzaak is van iets anders. Het kunnen ook parallelle relaties zijn, doordat iets lijkt op wat elders ook gebeurt of ergens in het verleden al gebeurd is. Relaties kunnen er zijn op het gebied van natuur, technologie of geografie en op het gebied van cultuur of geschiedenis.

Voorbeeld

Een subthema in de middenbouw is 'vroeger'. De leraar vraagt: "Kennen jullie mensen die iets over vroeger zouden kunnen vertellen?" Al gauw worden opa's en oma's genoemd. De leerlingen krijgen de opdracht om in tweetallen vragen over vroeger te bedenken die ze aan opa's en oma's zouden kunnen stellen.

Een van de vragen die zijn bedacht, luidt: "Wisten jullie vroeger, toen jullie jong waren, al dat de aarde niet plat, maar rond was?"

Zo kunnen de leerlingen ook de samenhang met zichzelf gaan herkennen en ervaren. Hun eigen ervaringen en gewoonten, hun eigen beeld van hoe de wereld in elkaar zit, hun eigen dromen en fantasieën, maar ook hun eigen emoties, spelen dan een rol. Al deze persoonlijke aspecten kunnen worden verbonden met of beïnvloed door wat zij binnen zo'n thema tegenkomen.

Aandachtspunt

Als het gaat over het verschil tussen de wereld binnen en buiten de school, lijkt er vaak sprake van gescheiden werelden. Kinderen leren al heel vroeg in hun schoolloopbaan dat er zo'n scheiding is. Op zichzelf is het een goede zaak dat kinderen ervaren dat er meer variatie bestaat dan zij thuis gewend zijn. Het is echter niet de bedoeling dat de inhoud waarmee kinderen op school bezig zijn, door hen niet herkend worden als behorend bij de wereld buiten de school. Het is essentieel dat die verbinding steeds herkenbaar is en zelfs expliciet door hen zelf gelegd kan worden.

Daarom is het zo belangrijk dat leerlingen via de taal hun voorkennis nadrukkelijk koppelen aan de thema's waarmee zij aan de slag gaan. Al die activiteiten binnen een thema gaan gepaard met taal, met woorden, met betekenissen, met uitdrukkingen. Er horen ook verhalen bij, gedichten en liedjes, en vormen van theater (drama, poppenspel, film en muziek). Door op allerlei manieren actief bezig te zijn binnen zo'n thema, krijgt het voor de leerlingen steeds meer inhoud en leiden die ervaringen tot duurzame kennis, inzichten en/of vaardigheden en emotionele betrokkenheid.

Voorbeeld

In het kader van een thema rond muziek was een groepje bezig met 'kamermuziek'. Ze hadden door die naam al snel door dat het dan niet om grote orkesten kon gaan. Bij het zoeken naar voorbeelden van zulke muziek, kwamen ze allerlei namen tegen: kwartet, kwintet en trio. Bij de besprekkende die om de dag werd gehouden met de hele groep, brachten zij dat in. Ze hadden wel door dat die namen iets zeiden over het aantal instrumenten. Waar komen die namen vandaan en hoeveel van die verschillende namen zouden er zijn?

Dit leidde ertoe dat ze de volgende dag daaraan een taal-moment wijdden. Samen kwamen ze erachter dat er een hele serie namen was, die ze voor een deel al kenden, maar niet alleen vanuit de muziek: solo, duo, trio, enzovoort. "Oh, daarom heet die pasta Duo Penotti!" herkende een leerling ineens, "door die twee kleuren!"

Enkele leerlingen die dit leuk vonden, mochten op internet opzoeken uit welke taal die muzieknamen afkomstig zijn en of die in bijvoorbeeld het Engels ook zo heten. Daarover zouden ze dan later aan de groep verslag uitbrengen.

Zonder dat daarover iets was afgesproken kwamen verschillende leerlingen de dagen daarna met voorbeelden. Veel van zulke woorden (Latijnse voorvoegsels) waren ze gaan herkennen buiten de muziek, in woorden zoals kwartetten en octopus.

Door zulke taalaspecten uit te lichten en even centraal te stellen kunnen de leerlingen nieuwe mogelijkheden gaan herkennen. Dat kan gaan om manieren om hun woordenschat uit te breiden, om effectiever met teksten om te gaan, of om hun taalgebruik te verbeteren of meer te variëren. Ook kunnen ze zo gaan ontdekken wat de achtergronden en effecten zijn die bij bepaalde taalgebruik-situaties horen. Grote kans dat dit ook leidt tot genieten of waarderen van taalaspecten.

Op weg naar samenhangend taalonderwijs

Taal leren doen leerlingen in die (thematische) taalgebruikssituaties. Over taal leren doen ze in specifieke taallessen die leraren daarmee kunnen verbinden, zoals in het voorbeeld hierboven. Zo krijgen zij de kans verbanden binnen de Nederlandse taal te ontdekken. Er zijn bijvoorbeeld relaties tussen de vorm en de functie van woorden en woordgroepen. Ook bestaan die tussen de volgorde van woorden en de bedoeling van de gebruikers. Dergelijke verbanden kunnen de leerlingen leren herkennen en verder onderzoeken. Daaruit kunnen dan weer nieuwe aandachtspunten voortkomen, waarmee leerlingen verder gaan oefenen of die ze meteen kunnen toepassen. Oefenen is altijd gericht op een – voor henzelf – herkenbaar en concreet doel of afgestemd op het bereiken van – met hen – afgesproken criteria. De cultuur van lesjes maken en zorgen dat de opdracht af is, behoort daarmee tot het verleden. 'Af' is niet richtinggevend, wel ervoor zorgen dat de zelf afgesproken doelen of criteria gehaald zijn. Dit inzicht is een van de belangrijkste redenen om taalonderwijs en thematisch leren met elkaar te verbinden.

Een tweede, daaruit voortvloeiende reden is dat taallessen dan niet meer 'saai' zijn. Saai is in dit verband zoiets als 'niet betekenisvol'. Zonder een voor de leerlingen zelf herkenbare bedoeling is het immers lastig om voor de inhoud gemotiveerd te zijn. Dit blijkt anders als taalactiviteiten functioneel zijn en leerlingen die als uitdagend en/of zinvol kunnen ervaren.

Voorbeeld

Bij het met een groepje bespreken van een zelfgeschreven verslag, kwam de vraag naar voren: hoe maak je deze zin duidelijker? Dit was aanleiding om daarop later in een taalles terug te komen en in tweetallen op hun tablet te experimenteren met verschillende zinnen. Wat maakt een zin 'duidelijk'? Moet je dan andere woorden gebruiken? Moet je dan meer woorden gebruiken? Moeten de woorden in een andere volgorde staan? Al die mogelijkheden werden uitgetoetst met verschillende zinnen en over verschillende onderwerpen.

Ten slotte werden de verschillende zinnen vergeleken. Het aardige was dat ze gewoon zelf bleken te kunnen herkennen welke zinnen duidelijker waren dan andere en ook waardoor. Tegelijk bleek ook dat er niet een oplossing was die overall werkte. Soms gaven wat meer woorden de doorslag, soms andere woorden en in andere zinnen hielp het als de volgorde anders was, of een combinatie van twee van die oplossingen.

Een derde en niet minder belangrijke reden om het taalonderwijs anders aan te pakken, is de noodzaak in te spelen op de grote verschillen in de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Door aan te sluiten bij hun voorkennis binnen betekenisvolle onderwerpen, kunnen die behoeften echt worden gehonoreerd. Dit blijkt ook uit zo'n voorbeeld als hierboven: er is niet slechts één oplossing. Ook zijn het niet enkele leerlingen die het goed doen tegenover de anderen die het niet kunnen.

Een prettig neveneffect van deze aanpak is dat die (vaste) driedeling van groepen leerlingen hierdoor ook verleden tijd is. Uit onderzoeken is immers gebleken dat de geboortemaand van grote invloed is op schoolsucces. Wie lager scoort, heeft niet meer instructie nodig, maar moet in veel gevallen wat meer tijd krijgen en eerst aan andere doelen werken. Dit maakt ook duidelijk hoe vreemd het is dat gemiddelde Cito-scores (als vorm van summatieve evaluatie) richting zouden geven aan de concrete taalactiviteiten. Leraren en leerlingen gebruiken formatieve evaluaties van wat dagelijks aan de orde is, om de voortgang in inzichten, kennis en vaardigheden vast te stellen. Alleen op basis daarvan kunnen zij samen volgende doelen bepalen. Die doelen sluiten dan altijd aan bij zowel de voortgang van het leerproces van de leerlingen als bij de actuele taalaspecten binnen de (sub)thema's die aan de orde zijn.

Een vierde reden om het over een andere boeg te gooien is het perspectief waarmee leerlingen onderwijs volgen. De voornaamste zekerheid die leerlingen hebben over hun toekomst is dat deze anders zal zijn dan op dit moment en ook zal blijven veranderen. Dit vraagt van de huidige leerlingen competenties (kennis, vaardigheden en houding) die nodig zijn om je bij veranderingen prettig te voelen. Leerlingen moeten initiatief durven nemen, kunnen samenwerken en afstemmen, zelfvertrouwen hebben, kritisch kunnen denken en flexibel zijn, zonder daarbij zichzelf ondergeschikt of tot slachtoffer te maken (Fischer, 2015). De manier waarop zij leren met (hun) taal om te gaan, kan aan dit soort competenties een belangrijke bijdrage leveren. Het taalgebruik staat dan als het ware model voor de manier waarop deze competenties een rol spelen.

Veranderen: van visie naar praktijk

Dit uitdagende perspectief realiseren, lukt meestal niet van de ene op de andere dag. Toch kiezen sommige teams er bewust voor wel in een keer een volledige omslag te maken. Zij zetten de taal-methode aan de kant en springen zo samen als het ware in het diepe. Zij doen dat juist om te voorkomen dat ze blijven werken vanuit hun comfortzone of weer terugvallen in oude gewoontes. Dit kan alleen als er in een team nauwelijks verschillen zijn, noch over het waarom, noch in de beheersing van het wat.

Andere teams kiezen juist bewust voor een wat geleidelijker weg. Zij doen dat bijvoorbeeld omdat zij zich realiseren dat er een ingrijpend leerproces voor henzelf nodig is om zo te kunnen werken.