



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Vreemd talenonderwijs

*Over vernieuwing, samenhang, didactiek en onderzoek*

Rijlaarsdam, G.C.W.

#### Publication date

2001

#### Document Version

Final published version

#### License

CC BY

[Link to publication](#)

#### Citation for published version (APA):

Rijlaarsdam, G. C. W. (2001). *Vreemd talenonderwijs: Over vernieuwing, samenhang, didactiek en onderzoek*. s.n.

#### General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Voor Tine & Arie

2

Vreemd talenonderwijs

Over vernieuwing en samenhang didactiek en onderzoek

Rede

Uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar in de didactiek van het Nederlands, in het perspectief van het vreemdetalenonderwijs, vanwege de Vereniging van Leraren in Levende Talen, in de Faculteit der letteren aan de Universiteit Utrecht op 12 september 2001, door Gert Rijlaarsdam

Mijnheer de Rector Magnificus,  
Gewaardeerde aanwezigen,

Vandaag wil ik u deelgenoot maken van een excursie door het talenonderwijs in Nederland. Met frisse blik weer eens de eigen omgeving bekijken, alsof je kennissen en vrienden van buiten door je eigen stad leidt. Opeens zie je stegen, gevels, doorkijkjes waarvan je niet wist dat ze er waren. Ze waren er wel, maar je zag ze niet meer. Zo wil ik ook met u door talenonderwijsland lopen. Ik heb de route voorgelopen, en het werd een zoektocht. Hier eens wat proberen, terugkeren en weer een ander pad gekozen. Dit zoekende karakter van excursie, zoeken naar mogelijkheden tot samenhang, heb ik in de uiteindelijke route proberen te bewaren. Afijn, we beginnen de route bij de verwondering over taalonderwijspolitiek. Daarna duiken we de praktijk van het talenonderwijs in, aan de hand van archiefgegevens, ter beschikking gesteld door de inspectie VO. We nemen een korte rust bij het uitzicht op de toekomst: meertalig onderwijs in Nederland. Verkwikt vervolgen we dan het pad, we doen en passant het schoolvak Nederlands aan, en gaan dan op zoek naar contouren van nieuw talenonderwijs. Inmiddels is het dan waarschijnlijk duidelijk geworden dat de taallandschappelijke samenhang ontbreekt. Misschien moeten er weer dijken doorgebroken worden om het sterk gecultiveerde, ruilverkavelde talenlandschap terug te geven aan de creativiteit van de goed opgeleide docenten? We staan stil bij een maquette van het taalleren, die ons mogelijkheden geeft om de inhoud en didactiek van het taalonderwijs te herzien. We bezoeken ten slotte een onderzoeksterrein, dat verschillende mogelijkheden biedt voor fraaie, bloemrijke taaldidactiek-tuinen.

Ik ben me ervan bewust dat de route nogal lang is voor de toegemeten tijd. Niet voor wie de route – deze rede – in geschreven vorm leest. Wel voor deze bijeenkomst, waarin u van mij verwacht dat u op tijd weer huiswaarts kunt keren. Daarom bied ik u hier mondeling een verkorte route aan, met lichtbeelden, en geef ik u de uitgebreide routebeschrijving mee naar huis.

## 1 TALENONDERWIJS? VREEMD!

Vreemd talenonderwijs, daarover wil ik het met u hebben. Vreemd niet in de betekenis van *'foreign'*, het onderwijs in weliswaar moderne, maar toch vreemde talen, maar vreemd in de betekenis van *'strange'*, raar. Het gaat dus niet zozeer om de taal die vreemd is, maar om het onderwijs dat vreemd is. Vreemd onderwijs in de talen, daar gaat het over.

Want er is heel wat vreemds te bespeuren in het talenonderwijs. Om te beginnen: dat er talenonderwijs is. Voor ons Nederlanders is dat misschien gewoon, maar we zijn daarin wel een buitenbeentje. Voor veel buitenlanden was het tot voor niet zo kort geleden vreemd om talenonderwijs verplicht te stellen. Pas nu de Europese Commissie heeft voorgeschreven dat in alle lidstaten naast het moedertaalonderwijs vreemde talen moeten worden onderwezen, zie je inhaalmanoeuvres. In die landen was er geen enkele noodzaak om vreemde talen te leren. Zelfs binnen het relatief kleine Europa had men naast het plaatselijk dialect ruim voldoende aan de landstaal,

Spaans of Italiaans of Frans of Engels. Dergelijke talen overspannen grote regio's, en zijn dan ook voor veel kinderen standaardtalen die zij niet thuis leren: zij moeten in het onderwijs de stap van dialect naar standaardtaal maken. Eenheidsvorming is het belang van dat talenonderwijs, culturele samenhang bewerkstelligen, geografische bewegingsvrijheid of arbeidsmobiliteit.

Dat we in Nederland een lange historie kennen van onderwijs in moderne vreemde talen is niet zo vreemd. Als handelsnatie, en klein taalgebied, moesten we wel vreemde talen spreken wilden we wat verdienen. Op de HBS deed je dan ook examen in drie vreemde talen, het bekende rijtje Frans, Duits en Engels. Sindsdien is er wel wat veranderd. De globalisering is toegenomen. Engels is inmiddels de *lingua franca* in onze contreien.

Die twee ontwikkelingen verleiden me tot nog twee taalonderwijspolitieke opmerkingen. Ten eerste, over de vreemdheid van talen. Engels is voor veel leerlingen in het voortgezet onderwijs niet zo'n vreemde taal. Niet alleen omdat zij al Engels hebben gehad op de basisschool, in groep 7 en 8. Maar vooral omdat hun hele kinder- en jeugdcultuur Engelstalig is. Zij pikken buiten school heel veel op, al doende, al spelletjes – 'My gameboy! My gameboy!' – spelend, films kijkend, popsongs zingend. Je zou verwachten dat in het onderwijs daar veel rekening mee gehouden wordt: dat het niet zozeer een vreemde taal is die onderwezen wordt, maar een tweede taal. Toch vertoont de didactiek van het vak, ook in de bovenbouw van het vo waar leerlingen toch al heel wat kunnen met die taal, nog steeds sterk de kenmerken van vreemde talendidactiek. Ik denk dat dit de kwaliteit van het leren en de animo van leerlingen voor Engels niet bevordert. Inhoud en didactiek van het schoolvak Engels zou veel meer gelijkenis kunnen vertonen met de inhoud en didactiek van het schoolvak Nederlands. Vreemd dat dat nog niet zo is. Ik kom daar nog op terug.

Dat leerlingen Engels leren op onze scholen is gezien de status van *lingua franca* niet vreemd. Dat ze het op een beetje vreemde manier leren in het voortgezet onderwijs, allà, maar over de positie van het schoolvak hoeven we niet te discussiëren. Onder de Mammoetwet was Engels een keuzevak, net als Frans en Duits, maar de praktijk was dat vrijwel alle leerlingen Engels kozen. Nu is Engels verplicht, voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs. Maar dan komt de vraag: welke vreemde talen moeten leerlingen nog meer leren, en waarom? Wie bepaalt dat en op grond waarvan? De situatie is deze. In de basisvorming horen alle leerlingen Frans, Duits en Engels te krijgen<sup>1</sup>. Als scholen creatief zijn, kunnen ze ook Spaans aanbieden. In de bovenbouw – de Tweede Fase – van het voortgezet onderwijs, hebben leerlingen in Nederland de keuze uit weer deze drie moderne vreemde talen – Engels, Frans, Duits. Over Engels waren we het al eens: Engels moet. Maar waarom Duits en Frans? En voor wie? Omdat we dat al jaren doen? Gelden die 'historische gronden' soms voor onbepaalde tijd? Je kunt cultuurpolitieke redenen aanvoeren – Duitsland en Frankrijk zijn leidende naties in onze Europese gemeenschap, of macro-economische redenen – handelsbelangen maken contacten met Duitsland belangrijk,

---

<sup>1</sup> De praktijk is anders: op het vbo slaagt men er niet altijd in om drie vreemde talen op het lesrooster te plaatsen.

maar het blijven toch arbitraire gronden. Zeker nu Duitsers en Fransen zich ook bekwamen in het Engels, het lingua franca immers van de Europese Unie.

Als we dit echt belangrijke redenen hadden gevonden, hadden we er wel voor gezorgd dat bij de herinrichting van de tweede fase van het voortgezet onderwijs *alle* leerlingen in havo en vwo ten minste *een* vreemde taal zouden leren, naast Engels. Vreemd genoeg is dat helemaal niet het geval. Ten opzichte van de HBS, en ook ten opzichte van de Mammoetwet, is er een duidelijke verslechtering opgetreden. Nederland kan niet langer prat gaan op ‘bij ons leren ze drie vreemde talen’. Alleen de leerlingen die voor het profiel Cultuur en Maatschappij *kunnen* kiezen drie vreemde talen te leren in hun volle omvang, schriftelijk en mondeling. Ze hoeven echter naast het verplichte Engels er slechts één bij te kiezen. En dat gebeurt het meest. Daarom is er ook zoveel commotie onder leraren Frans en Duits in Nederland: zij zien met lede ogen aan wat de onderwijspolitiek teweegbracht, zij zien hoe weinig leerlingen sinds de entree van de Tweede Fase voor de studie van een vreemde taal kiezen. En de docenten Spaans, die al jaren knokken voor een gelijkwaardige positie als de ‘traditionele talen’, zien ook steeds minder kansen dat dit doel bereikt wordt: scholen moeten heel creatief met hun docentenuren omgaan, willen zij naast Frans en Duits ook Spaans aan kunnen bieden. Waarmee ik maar wil zeggen: we moeten elkaar niet langer wijsmaken dat wij Nederlanders veel belang hechten aan onderwijs in vreemde talen.

Nu noemde ik het vak Spaans. Spaans is een officieel schoolvak, met examens op havo- en vwo-niveau. Maar ook Italiaans, Russisch, Arabisch en Turks zijn officieel erkende examenvakken. Waarom bieden we leerlingen op scholen in Nederland geen echte keuze? Waarom moeten zij genoegen nemen met de gedwongen winkelnering die de school aanbiedt: kies Frans, kies Duits, of kies niets? Want als je leerlingen echt de keus zou geven tussen bijvoorbeeld Frans, Duits en Spaans, dan kiest het merendeel voor Spaans. Vanuit globaliseringsoogpunt bepaald geen slechte keuze, en ook vanuit taaldidactisch standpunt niet slecht, omdat het om een lid van een andere taalfamilie dan de Germaanse gaat. In dat opzicht is Italiaans ook een goede keuze: heb je eenmaal Italiaans geleerd, maak je je sneller Spaans eigen. Macro-economisch gezien is het niet zo gek om voor Russisch, Arabisch of Turks te kiezen. De beperkte keuze die wij onze leerlingen bieden is dus echt heel ‘vreemd’. Er zijn maar heel weinig scholen die kans zien om meer vreemde talen op het rooster te plaatsen<sup>2</sup>. Ik ben bang dat er maar één oplossing in zicht is: het tekort aan leraren Duits – dat almaar oploopt, en ook niet voor niets ontstaan is – zal veel scholen ertoe brengen na te gaan of zij in plaats van Duits geen Spaans, Italiaans, Russisch Arabisch of Turks zullen aanbieden. Genoeg over deze kwesties. Ik ga over op een nog veel vreemder terrein, de didactiek van het talenonderwijs.

---

<sup>2</sup> *Dat scholen daar niet in slagen, is gedeeltelijk toe te schrijven aan de onderwijspolitieke randvoorwaarden. Toch zijn er flink wat (en steeds meer) scholen die kans zien ook andere talen aan te bieden dan het bekende rijtje Frans, Duits & Engels.*

## 2 WAT IS ER DAN ZO VREEMD?

Aan het eind van het vorige decennium trok een stoet van onderwijsinspecteurs door het talenlandschap van Nederland. Ze bezochten scholen, interviewden docenten en leerlingen en keken nauwkeurig naar lessen. De bevindingen van hun reisverslag staan hierna centraal. Vreemd talenonderwijs te over.

De inspecteurs Frans bijvoorbeeld hebben 372 lessen bijgewoond (Frans in de basisvorming, 1999). In tabellen en grafieken tonen de inspecteurs een gedetailleerde momentopname van het taalonderwijs. Het beeld dat uit hun verslag oprijst, is niet wat je over talenonderwijs zou willen lezen. Een paar saillante observaties zal ik uit hun ruiker plukken. Maar laat me beginnen met een algemeen portret van een modale les in een vreemde taal in de basisvorming. De doorsnee les Frans gaat volgens de inspectie als volgt.

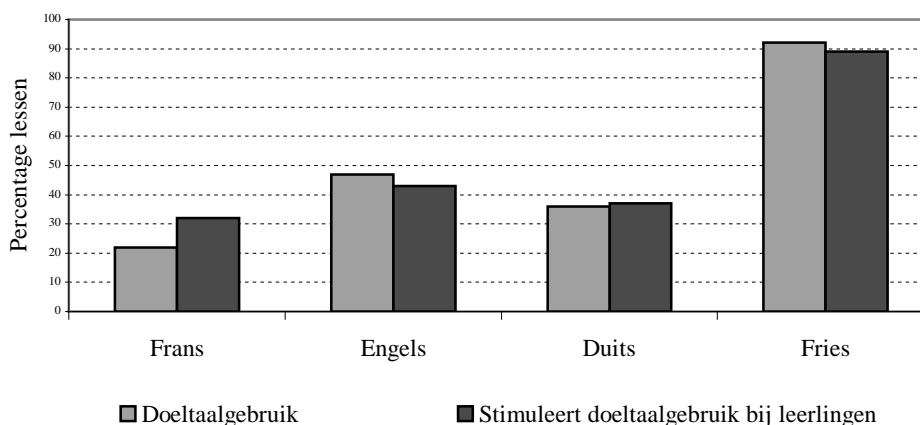
Leerlingen komen het leslokaal binnen en gaan zitten, meestal in de traditionele 'busopstelling'. Zij pakken hun leerboeken en werkboek. De leraar noteert absentes en vraagt in het Nederlands aandacht voor het begin van de les: controle van het huiswerk. Bij leerwerk worden enkele leerlingen individueel overhoord. Schriftelijk werk wordt klassikaal nagekeken. Dit gebeurt productgericht: het gaat om het goede antwoord (het wat), veel minder over het hoe en waarom.

Dan volgt een korte, klassikale instructie, doorgaans weer in het Nederlands, over het volgende gedeelte uit het leerboek. Bijvoorbeeld een schriftelijke tekst of een luistertekst in de vreemde taal. Leerlingen beantwoorden zelfstandig vragen of mogen in tweetallen werken. Het laatste leidt tot functioneel leergedruis. De leraar loopt rond en begeleidt en helpt de leerlingen. Bij te veel lawaai grijpt hij/zij in.

Als het huiswerk is opgegeven, vijf minuten voor het einde van de les, wint het gezellige geklets het van de leeractiviteiten. (Frans in de basisvorming, 1999: 27).

Voor Duits (Duits in de basisvorming, 1999: 27) en Engels (Engels in de basisvorming, 1999: 27) is de beschrijving behoudens een enkele stilistische variatie precies hetzelfde. Het rapport over Nederlands bevat zo'n beschrijving helaas niet. Dat van Fries wel: het lesverloop is zoals bovenstaand, met één groot verschil: er wordt tijdens de hele les uitsluitend Fries gesproken (Fries in de basisvorming, 1999: 44).

Figuur 1. Doeltaalgebruik in taallessen



De inspectie is niet erg tevreden over het resultaat. Slechts 38 procent van de lessen Duits kreeg van de inspectie een voldoende als het ging om vakdidactische kenmerken<sup>3</sup>. De inspectie wijt die lage score aan het kleine aantal lessen waarin docent en leerlingen Duits gebruiken. Dat is te zien in figuur 1: het percentage lessen waarin de inspectie het gebruik van de doeltaal waarnam, is net aan 20 bij Frans, bij Engels nog niet in de helft van de lessen, bij Duits in ongeveer eenderde<sup>4</sup>. De vreemde taal wordt weinig gebruikt in de klas. Dat is toch een opmerkelijk, ja, ‘vreemd’ verschijnsel.

Sceptici – geen vrienden van het (taal)onderwijs – beweren wel dat het maar goed is dat docenten de vreemde taal niet als doeltaal in de klas gebruiken: leerlingen zouden vooral slecht Engels, Frans en Duits horen. Maar dat heeft de inspectie niet geconstateerd: in 80 tot 90% van de gevallen was het gebruik van de vreemde taal als doeltaal correct en goed geïntoneerd<sup>5</sup>. Dus de vaardigheid van de leraren kan de oorzaak er niet van zijn dat er zo weinig Engels, Frans of Duits op school wordt gesproken<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Bij Frans was 35%, en bij Engels 43% van de lessen vakdidactisch in orde.

<sup>4</sup> Merk op dat het hier om een gemiddelde gaat: op HAVO wordt de vreemde taal vaker in de les gebruikt dan in het VBO.

<sup>5</sup> Leraren bevorderen ook een correcte uitspraak bij leerlingen (bij Frans bijvoorbeeld in twee op de drie lessen). Maar weet wel dat Nederlandse leraren strenger zijn in het beoordelen van de uitspraak dan doeltaalsprekers zelf (Koster & Koet, 1993).

<sup>6</sup> Ik zal de scepticus niet geheel overtuigen met deze vaststelling. Die zal tegenwerpen dat het toch voor de hand ligt dat docenten die hun eigen L2-kwaliteiten vertrouwen, er eerder toe zullen overgaan die taal dan ook tijdens de les te gebruiken. Met andere woorden, onder de docenten die geen L2 in hun lessen gebruiken kan het percentage ‘geen vertrouwen in de eigen vaardigheid’ een flink stuk groter zijn dan onder de docenten die wel L2-gebruiken.

Kennelijk is de weerstand tegen het gebruik van de doeltaal groot. Twee voorbeelden van hoe goede bedoelingen worden getemperd door de bestaande gewoontes in Nederland. Een docente Engels, tweedegraads bevoegd, studerend voor de eerste-graads bevoegdheid, en, relevanter, een *native speaker* van het Engels, werkzaam aan een MAVO, wordt bij de directeur geroepen. Hij had klachten gehad, zei hij, van ouders. Ouders hadden gezegd dat zij de lessen Engels te moeilijk vonden. Nu moest die nieuwe docente goed begrijpen: lessen Engels geven in het Engels, dat was voor tweede klassers *not done*. Te moeilijk, een extra handicap voor deze toch al niet rijkelijk toegeruste kinderen. Ook al is het voor deze leerlingen al het vierde schooljaar waarin zij Engels krijgen. De docente, niet op haar mondje gevallen, was *flabbergasted*. Wanneer ze dan wél mocht overgaan op Engels in haar lessen, vroeg ze maar niet meer. Ze werkt nog op die school...

Het tweede voorbeeld herhaalt zich elk cursusjaar op onze universitaire lerarenopleiding in Amsterdam. Daar leiden we studenten op tot eerstegraads leraar, studenten met een heel goede beheersing van de vreemde taal, de meeste hebben hun doctoraal op zak. In de opleiding hoeven we deze studenten er niet van te overtuigen dat blootstelling aan en verwerking van de taal belangrijke elementen in de taalverwerving zijn. Leerlingen moeten nu eenmaal veel taal horen en cognitief verwerken. Enthousiast proberen zij die didactiek uit in hun praktijk. En veel te vaak komen ze van een koude kermis thuis: het is op de school waar zij lessen geven absoluut geen gebruik om de vreemde taal in de klas te gebruiken. 'Doe maar gewoon', krijgen ze te horen. Niet aanstellen. De andere docenten doen het ook niet, juf, zeggen leerlingen. En daardoor, zegt de stagedocent, doet hij het ook maar niet, of nauwelijks.

Dat het te moeilijk is, of dat het niet zou kunnen, wordt in figuur 2 gelogenstraft: er zijn wel degelijk leraren die de doeltaal gebruiken in de les, al zijn ze ver in de minderheid. Vorig jaar, in november, zag ik nog een leraar Engels aan het werk in een brugklas, die de hele les lang Engels sprak en op het bord schreef, en geen leerling die dat gek vond (zijn collega's wel!). Waarom zijn er zo weinig leraren die zo'n belangrijke didactische vereiste niet realiseren? Geen Engels in de les gebruiken, omdat het te moeilijk zou zijn, is zoiets als de leraar natuurkunde die tegen de klas zegt: 'Nou, dames en heren, dit vak heet natuurkunde, maar we doen echt geen natuurkunde tijdens de les hoor, dat is veel te moeilijk.' Dus geen proefjes, geen waarnemingen, geen regels formuleren, geen hypothesen checken, niet natuurkunde *doen*, niet de echte natuurkunde, maar erover praten, sommen maken, abstracties, in de hoop dat er ooit een dag komt dat een leerling een probleem tegenkomt dat ie spontaan met natuurkundige begrippen kan oplossen.

Die weerstand is waarschijnlijk een culturele weerstand, diepgeworteld in het Nederlandse onderwijsdom. In Engeland bijvoorbeeld, zul je veel meer het gebruik van Frans in de les zien, vanaf het allereerste begin dat er Frans gegeven wordt<sup>7</sup>. Dat zou kunnen betekenen dat een voor de hand liggende verklaring minder aannemelijk is dan hij op het eerste gezicht lijkt: de Nederlandse volksaard. Gewoon doen. Niet aanstellen. Engels praten in een Nederlandse klas, dat is raar, dat is aanstellerij. Maar als Engelsen wel Frans spreken in de les, kun je niet volhouden dat het onze volksaard is: je kunt veel van Engelsen zeggen, maar toch niet dat zij extroverter

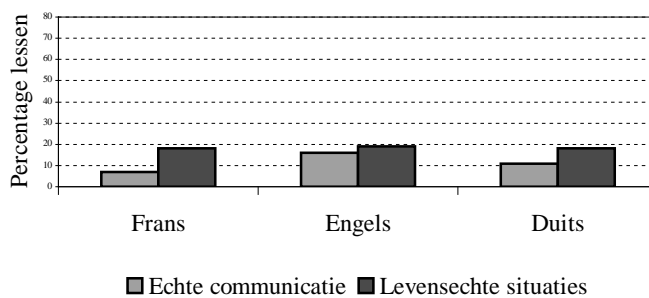
<sup>7</sup> Een mooi voorbeeld biedt de videobandopname in Buchanan, Vater, Vogel & Ides (1997).

zijn dan Nederlanders. Ik ben eerder geneigd de verklaring te zoeken in onze lange traditie van vreemdetalenonderwijs. Die traditie wortelt in het grammatica-vertaalonderwijs. Het onderwijs was van oudsher gericht op de taalvormen, de grammatica. En de vaardigheid die men oefende was het vertalen, het zo letterlijk mogelijk vertalen. De didactiek van het moderne – levende - vreemdetalenonderwijs was geheel en al geschoeid op de leest van de didactiek van de Klassieke – dode – Talen.

Wat de vreemde taalleraar ('vreemde' taalleraar?) in ieder geval in de weg zit, is het schoolboek. De inspectie constateerde dat het schoolboek in het algemeen op de voet gevolgd wordt. Docenten kiezen ervoor het schoolboek te volgen, omdat zij verwachten dat er goed over nagedacht is, dat er een lijn in is aangebracht, en dat leren van een taal lineair en cumulatief verloopt<sup>8</sup>. Het gekke is dat vrijwel geen docent het schoolboek uitkrijgt in een leerjaar, en dat evenzogoed in het volgende leerjaar begonnen wordt in het nieuwe schoolboek, alsof hoofdstuk 8, 9 en 10 die niet aan bod gekomen zijn in het vorige schooljaar, er niet meer zo toe doen. Hooguit wordt een klein sprintje getrokken om de grammatica uit die hoofdstukken nog even te behandelen. Dan hebben ze dat in elk geval gehad<sup>9</sup>.

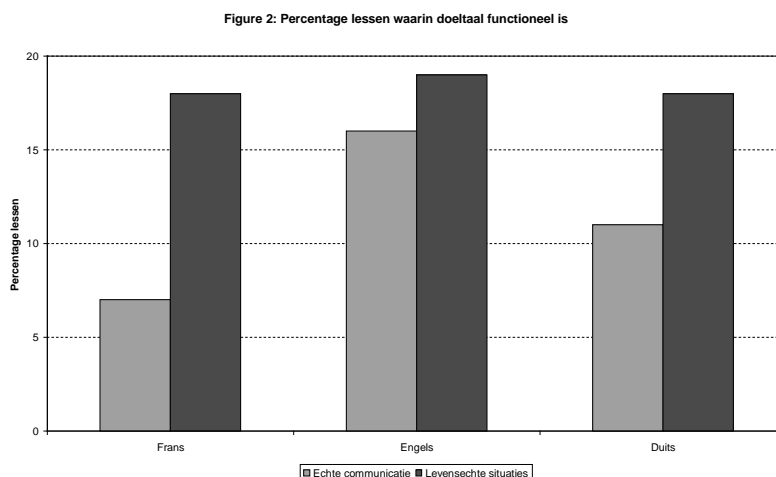
Schoolboeken zijn weliswaar handige hulpmiddelen, maar het zijn nu niet de meest geëigende middelen om communicatie in de klas op gang te brengen. De bevindingen van het inspectieonderzoek schragen deze analyse. Echte communicatie, wat in het jargon heet *negotiation of meaning* komt namelijk in de klas nauwelijks voor (zie figuur 2).

Figuur 2: Percentage lessen waarin doeltaal functioneel is.



<sup>8</sup> De tragiek is dat schoolboekauteurs juist zullen zeggen dat niet het laatste woord in de lessen willen hebben. Zij rekenen op de inbreng en het vermogen van de docent om het taalonderwijs ook echt te laten 'leven', en niet slaafs hun boek na te volgen.

<sup>9</sup> Waarschijnlijk is grammatica nog steeds het enige leerstofonderdeel dat inderdaad lineair geordend wordt aangeboden, en kunnen veel van de andere onderdelen gemakkelijk van plaats verwisselen.



In tien procent van de lessen komt het voor dat de docent met de leerlingen, of de leerlingen onderling het echt ergens over hebben. In nog geen vijfde van de lessen zijn leerlingen iets aan het opzoeken in de vreemde taal, wat er toe zou kunnen doen.

Taallessen zijn dus geen lessen waarin vooral taal gebruikt wordt. Blijkens het inspectieonderzoek zijn het lessen waarin leerlingen allerlei structuurtjes en andere taaleenheden verwerven – ik denk even aan de woordenschat- en idioomverwerving, waar veel tijd mee heen gaat. Droogzwemlessen zijn het. Men hoopt dat leerlingen die structuurtjes en die woorden toepassen als het erop aan komt in het echte taalverkeer. Het zijn lessen waarin leerlingen teksten moeten lezen die over onderwerpen die hen maar matig interesseren, met informatie waarmee ze weinig betekenisvol moeten doen, of klassikaal naar bandjes moeten luisteren met teksten waarover *out of the blue* vragen worden gesteld.

De voorafgaande beschrijving begint al wel het karakter van een karikatuur te vertonen. Ik loop daarmee het gevaar dat de doelgroep zich daar niet in herkent, waardoor ik mij ver‘vreemd’ van de doelgroep, leraren in levende talen, temeer daar ik tot de bloedgroep der neerlandici behoor, en niet zomaar bij voorbaat geaccepteerd zal worden als vreemdetalendidacticus. Twee dingen daarover. De beschrijving die de inspectie presenteerde van het talenonderwijs, bleek valide: de panels van docenten die Levende Talen organiseerden, onderschreven de bevindingen<sup>10</sup>. Ten tweede, een vreemde-talendidacticus ben ik niet, en zal ik niet zijn. Wat ik wil, en wat ik misschien kan, en waar mijn leeropdracht ligt, is bruggen te bouwen tussen de didactieken, tussen de didactiek van het Nederlands – L1-didactiek – en vreemdetalendidactiek. Daarom wil ik zo dadelijk de stand van zaken bij Nederlands onder de loep nemen. Het zal blijken dat het in L1-land ook geen rozengeur en maneschijn is. Ook geen fijne boodschap, maar gedeelde smart is halve smart.

<sup>10</sup> Zie Rijlaarsdam, Den Hartog, Van Gool, Van Schooten & Riemersma 1999.

### 3 VREEMD WORDT HEEL GEWOON

Hoewel het in Nederland heel gewoon is dat er onderwijs in vreemde talen gegeven wordt, moeten we beseffen dat de toekomst niet aan de *vreemdtaligheid*, maar aan de *meertaligheid* is (zie vooral Van Essen, 2001). Het aantal meertalige leerlingen neemt vanzelf toe, daar hoeven we niets voor te doen. De globalisering – fysiek en virtueel – schrijdt voort. Daardoor zal het aantal meertaligen alleen maar toenemen, als Europa zich verenigt en Engels de lingua Franca ten minste in Europa wordt. Zelfs in Frankrijk kun je nu vaak al terecht met Engels: voor vakantiedoeleinden hoef je geen Frans meer te leren. Europa stevent recht op de situatie af dat Engels de Europese taal wordt en dat Europeanen daarnaast de eigen landstalen blijven spreken. In zo'n toekomst kan Nederland zijn oorspronkelijke voorsprong op het gebied van talenonderwijs kunnen herstellen. Hoe? Door nu al over te gaan op tweetalig onderwijs, en daarnaast leerlingen een andere taal te laten leren. Tweetalig onderwijs moet dan niet beginnen in het universitaire onderwijs, wat nu zo'n beetje de trend is, maar zo vroeg mogelijk, bij voorkeur in het basisonderwijs.

Uiteraard werpt dit meteen de vraag op of tweetalig onderwijs de kwaliteit van de lessen, van het contact tussen leraar en leerling niet schaadt. Wat weten we inmiddels daarover? In Nederland groeit het aantal scholen voor tweetalig onderwijs (Huijbregste, 2001a&b). Huijbregste onderzocht o.a. de vraag of het Engels van leerlingen op tweetalig onderwijs beter was dan dat van leerlingen op 'gewoon' Nederlandstalig onderwijs, en of de resultaten bij andere schoolvakken, zoals Nederlands en Geschiedenis, niet leden onder het tweetalige onderwijs. Het antwoord op de hoofdvraag was dat leerlingen die tweetalig onderwijs genoten beter waren in Engels dan leerlingen uit het ééntalige onderwijs, en dat tweetalig onderwijs niet ten koste ging van de prestaties op andere vakken, waaronder Nederlands<sup>11</sup>.

Waarom zou je vroeg beginnen met tweetalig onderwijs? Omdat uit het onderzoek dat voorhanden is, blijkt dat vroege tweetaligheid meer of grotere positieve effecten teweegbrengt dan latere tweetaligheid. Zelfs als er gecorrigeerd wordt voor achtergronden – tweetaligheid hangt samen met milieu waarin men is opgegroeid – hangt het kenmerk tweetaligheid samen met schoolprestaties. Hakuta (1986) concludeert in een overzicht dat tweetaligheid cognitieve voordelen heeft. In een recent artikel laten Ransdell, Arecco & Levy (2001) zien dat tweetaligen beter in staat zijn dan eentaligen om irrelevante gegevens buiten beschouwing te laten. Zij functioneren beter in verscheidene cognitieve taken zoals o. a. het toepassen van nieuwe strategieën in specifieke taken, verbale vaardigheid, divergent denken (Ransdell, Arecco & Levy, 2001; Nayak, Hansen, Krueger, & McLaughlin, 1990; Sasaki, 1993; Hammers, 1996). Bialystok (1992) veronderstelt dat de betere prestaties van tweetaligen toe te schrijven zijn aan de vaardigheden die zij moeten ontwikkelen tijdens de

---

<sup>11</sup> *Het meest opvallende resultaat – dat in feite alle andere analyses hinderde – was dat leerlingen uit het tweetalig onderwijs al bij de entree in het voortgezet onderwijs gemiddeld beter waren in het Engels: zij hadden al een fikse voorsprong, en die voorsprong bleef tot in de derde klas ongewijzigd. Dit fenomeen – het onderwijs verandert in feite niets aan de gemiddelde scoreverschillen van groepen leerlingen, tref je ook in het basisonderwijs aan, als de stelvaardigheid van autochtone en allochtone leerlingen vergeleken wordt (Jongen, in voorbereiding).*

blootstelling aan twee talen. Zij zijn eraan gewend dat dingen ten minste twee namen hebben, en zijn zich daarom vroeger bewust van de toevalligheid en flexibiliteit van object-woord relaties, situationele kenmerken die van invloed zijn op pragma-linguïstische effecten.

Tweetaligheid heeft ook talige voordelen omdat tweetaligen meer metalinguïstische kennis hebben (Bialystock, 1992). Dat wil zeggen, dat tweetaligen zich meer, uit eigener beweging, bewust zijn van kenmerken van taal, van taalgebruik, en van het leren van taal. Uit studies van Mohanty en Babu onder tien- tot zestienjarigen (Mohanty & Babu, 1983), Nayak, Hansen, Krueger and McLaughlin onder jong volwassen (Nayak, Hansen, Krueger, & McLaughlin, 1990) en Thomans onder universitaire studenten (Thomas, 1992), blijkt dat tweetaligen gemakkelijker een nieuwe taal leren, en cognitief flexibeler leren: zij passen een grotere verscheidenheid aan strategieën toe tijdens het leren.

Arecco & Ransdell (in druk) onderzochten of er inderdaad een effect van leeftijd is waarop de tweetaligheid werd verworven. Zij tonen aan dat proefpersonen die voor hun twaalfde levensjaar tweetalig waren betere essays schreven, zowel in hun L1 als L2, dan proefpersonen die op latere leeftijd tweetalig werden.

Dus wat let ons? Laten we zo vroeg mogelijk beginnen om de helft van de weeklessen in het Nederlands en de andere helft in het Engels te geven. Dan is voor het vak Engels het gebruik van de doeltaal in het onderwijs in elk geval geen probleem meer. De schoolvakken Nederlands en Engels kunnen dan allebei gegeven worden volgens L1-didactiek, met inachtneming van de omstandigheid dat een aantal leerlingen een andere moedertaal hebben dan het Engels of het Nederlands. En op zeker moment leren leerlingen een Europese vreemde taal: Spaans, Italiaans of Russisch bijvoorbeeld. Dat doen zij sneller dan de huidige leerlingen, omdat tweetaligen gemakkelijker een vreemde taal blijken te leren. Het doeltaalgebruik in de klas levert niet al teveel problemen op bij het onderwijzen van die vreemde taal, omdat het toch een beetje vreemd zou worden om Engels als instructietaal te gebruiken, als je Spaans aan leerlingen in Nederland wil leren. Er is veel voor te zeggen om in Nederland te investeren in vroeg en goed, tweetalig onderwijs. Algehele invoering zal tijd kosten, maar is zeker de moeite waard. We kunnen de tussentijd benutten om de didactiek in het talenonderwijs te optimaliseren.

Een heel recent voorbeeld uit Friesland kan ons inspireren tot navolging (Ytsma & Beetsma, 2001). Op zeven Friese basisscholen wordt drietalig onderwijs ingevoerd, niet alleen als vak, maar ook als voertaal in de lessen. In groepen 1-6 wordt de helft van de lestijd Fries gesproken, de andere helft Nederlands. In groep 7 en 8 zijn die percentages 40% voor Fries en Nederlands, en 20% (twee lesmiddagen) Engels. En, in een pilot van drie maanden, dan ook echt Engels door *native speakers*. Bijna 80% van de leerlingen wilde deze vorm van lessen wel het hele jaar door hebben, ook al vond 30% de lessen van *native speakers* moeilijk. Eerste onderzoeksresultaten laten zien dat de Friestalige leerlingen aan het eind van groep 2 inderdaad volledig tweetalig zijn, en even hoog scoren op de toetsen Nederlands als de Nederlandstalige kinderen, maar dat de vaardigheid Fries bij Nederlandstalige kinderen nog achterblijft. De ouders onderschrijven de doelstellingen van het project sterk: slechts 6% denkt dat het leren van drie talen in het basisonderwijs te moeilijk is. Als Friesland zo doorgaat, en de veronderstelling houdt stand dat tweetaligheid cogni-

tieve winst betekent, dan komen de knappe koppen voor taal binnenkort uit Friesland!

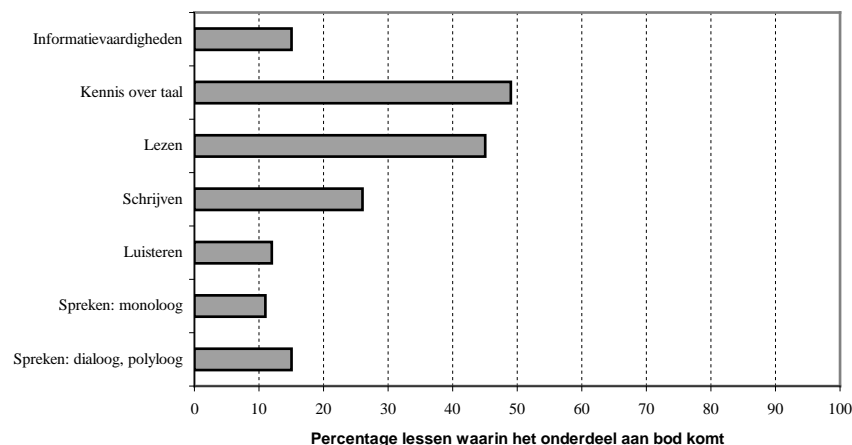
#### 4 IS HET ONDERWIJS NEDERLANDS OOK NIET EEN BEETJE VREEMD?

Tot zover mijn beeld van het vreemde talenonderwijs. De leerstoelopdracht gaat immers niet zozeer over het vreemde talenonderwijs. De opdracht geldt de didactiek van het moedertaalonderwijs, zij het in het perspectief van het vreemde talenonderwijs. Heel duidelijk is die opdracht niet: moet nu vooral de didactiek van het Nederlands aangepakt worden, opdat die de didactiek van de vreemde talen ondersteunt? Gaat het hier om het aloude idee dat kennis van L1 de vaardigheid in L2 beïnvloedt? Ik laat het hier nog even in het midden wat ik onder de opdracht zal verstaan: deze rede is een immers poging om de opdracht te duiden, en we zijn nog niet halverwege. Eerst wil ik enkele kwaliteiten van het schoolvak Nederlands in beeld brengen.

Zijn er interessante ontwikkelingen in het schoolvak Nederlands die ten goede zouden kunnen komen aan het vreemdetalenonderwijs? Laten we een paar voorbeelden onder de loep nemen. Ik teken er dan meteen bij aan dat ik me zal beperken tot voorbeelden voor de taal Nederlands. Dat er ook buiten Nederland erg interessante ontwikkelingen zijn in het onderwijs in L1 (de moedertaal of de standaardtaal), blijft in deze paragraaf buiten beschouwing. Dat is eigenlijk onterecht, want als er een schoolvak is dat overal ter wereld wordt gegeven, dan is het onderwijs in de landstaal, of de regiotaal: in L1 (Rijlaarsdam & Kooy, 2001, p. 1). Om inspiratie te vinden voor goede moedertaal didactiek moeten we in de toekomst dus zeker ook over onze landsgrens kijken.

Maar laten we ons nu beperken tot de kwaliteit van het onderwijs Nederlands in Nederland. Ik licht er twee aspecten uit: de inhoud en een didactisch aspect, differentiatie.

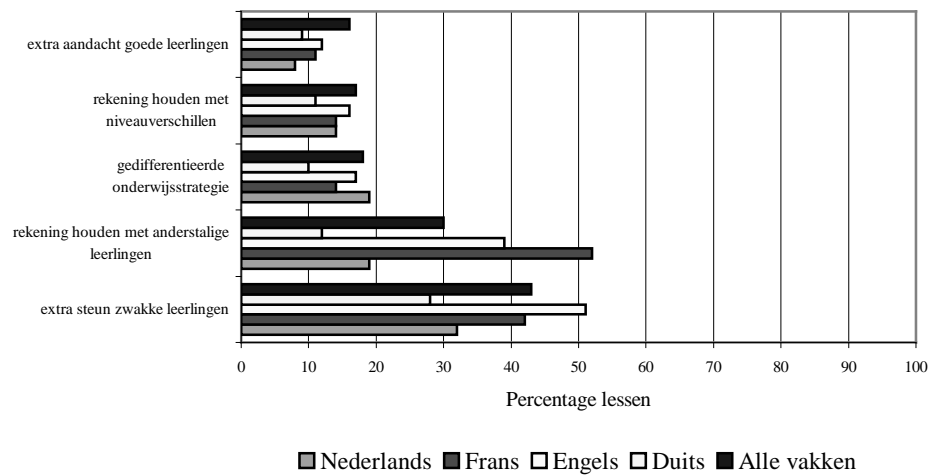
Figuur 3: Onderdelen die aan de orde komen in lessen Nederlands



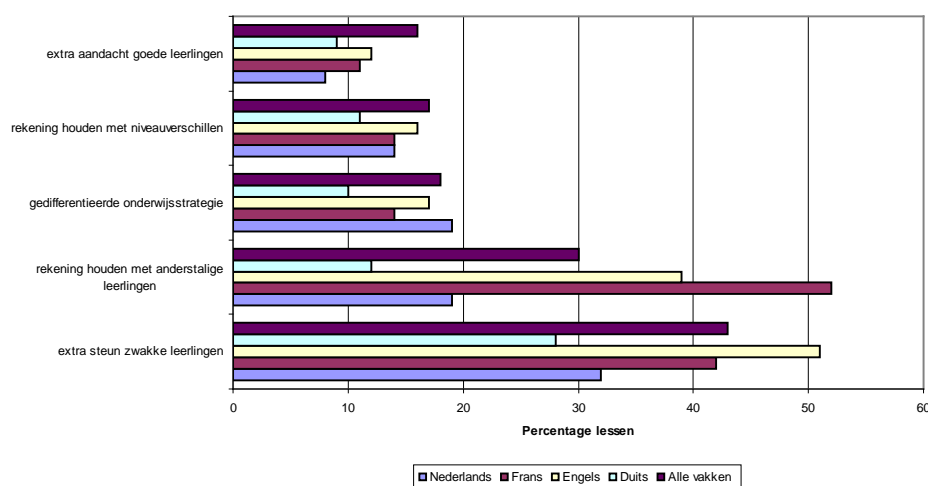
Uit figuur 3 blijkt dat het onderwijs wordt gedomineerd door kennis over taal (lees: spelling en zinsontleding; zie Nederlands in de basisvorming, 1999: 27). De inspectie rapporteert dat vooral de klassieke spreekbeurt aan de orde komt bij het onderdeel spreken; als het om een lessituatie ging waarin sommige leerlingen een actieve rol kregen toebedeeld tijdens zo'n spreekbeurt, dan werd deze lessituatie ondergebracht in de categorie Spreken: dialoog. Luisteren wordt vooral geoefend aan de hand van te beluisteren cassettebandjes. Lezen wordt geoefend aan de hand van teksten uit het schoolboek, maar er worden ook heel veel additionele functionele teksten behandeld in de klas.

Al met al is dit resultaat niet erg bemoedigend. Ook bij Nederlands, een schoolvak waarin de leerlingen al een zekere vaardigheid in de taal kunnen demonstreren, komt onderwijs in communiceren niet goed tot zijn recht, terwijl het leerplan dat wel beoogt.

Figuur 4: Lessen waarin differentiatie voorkomt (Percentage).



Figuur 4: Lessen waarin differentiatie voorkomt (Percentage).



Voor een didactische vergelijking tussen de talenvakken heb ik voor het aspect differentiatie gekozen. Differentiatie blijkt keer op keer een moeilijk te realiseren onderwijsdoel te zijn. Hoewel we allemaal weten dat leerlingen op verschillende wijze leren, dat hun persoonlijke omstandigheden sterk verschillen, hun interesses, hun doorzettingsvermogen, hun motivatie, hun leersnelheid, toch moeten leerlingen in veel gevallen in de pas lopen van de rest van de klas. Wie langzaam leert of een poosje problemen heeft, loopt achter, en de achterstand loopt daarna op. Wie wel eens een bijlesleerling heeft, weet hoe moeilijk het is om die leerling bij te spijkeren in de talen, omdat je kunt bijspijkeren wat je wilt, er ontstaan steeds weer nieuwe dode sporen omdat de klas alweer naar een volgende repetitie en een volgend hoofdstuk spoedt<sup>12</sup>. Wat differentiatie betreft, kunnen de talenvakken nog wel het een en ander van elkaar opsteken., gezien de verschillen hier en daar, en kunnen ze met elkaar proberen er lage scores te verbeteren. In de instructie wordt maar in weinig gevallen rekening gehouden met niveauverschillen; een gedifferentieerde onderwijsstrategie werd zelden waargenomen. Grote verschillen tussen de vakken doen zich

<sup>12</sup> Ik put hier uit eigen ervaring: tussen kerst 2000 en zomervakantie 2001 hielp ik Boudewijn, een zoon van kennissen, die vieren en vijven voor de talen stond met kerst in vwo-2, en zevens of hoger voor alle andere vakken, en naar havo zou moeten overstappen, wilde hij niet blijven zitten. Samen bereidden we repetities voor en schriftelijke overhoringen. Er ging een wereld voor mij open hoe weinig een intelligente knaap kan weten over wat en hoe hij moet leren. En inderdaad: als hij nieuwe stof had geleerd en kende, vielen de gaten als hij de repetitie maakte in de oude stof. Tenminste, als daar grammatica en woordenschat in voorkwam: voor luister- en leestoetsen haalde hij gemakkelijk goede voldoende. Hij had op zijn flair de talen in de brugklas kunnen doen, maar nooit begrepen dat het eigenlijk allemaal regeltjes waren die je moest kennen en toepassen. In die praktijk viel het me ook op dat er qua stof, tempo en ondersteuning geen verschil werd gemaakt. De enige differentiatie die de leerling werd geboden was de keuze om op vwo- of havoniveau beoordeeld te worden.

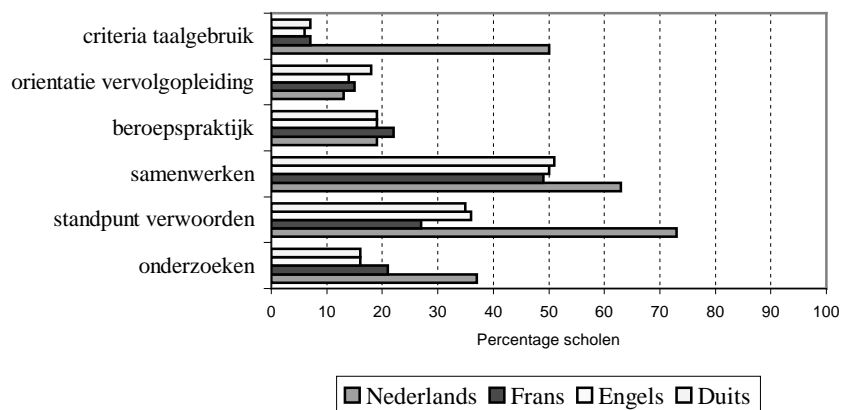
voor als het gaat om de mate waarin docenten qua taalniveau bij de instructie en verwerking rekening houden met anderstalige leerlingen: Bij Duits en Nederlands gebeurt dat veel minder vaak dan bij de andere schoolvakken, terwijl dat bij Engels en Frans juist (veel) vaker gebeurt. Het meest opmerkelijke is misschien wel dat juist Nederlands zo tegenvalt in dit opzicht. Dat is heel erg vreemd: van Nederlands zou je toch juist verwachten dat er bijzondere inspanningen waar te nemen zouden zijn als het gaat om onderwijs Nederlands aan anderstalige leerlingen. Kennelijk heeft de inspectie dat in de praktijk niet waargenomen. Ook zwakke Nederlandstalige leerlingen krijgen bij Nederlands minder steun dan bij de andere vakken (alleen Duits scoort bijna even laag).

*Deze korte exercitie langs twee aspecten van het vak Nederlands, een inhoudelijk en een didactisch aspect, maakt in elk geval duidelijk dat Nederlands niet het didactische gidsland is. Als we, vanuit Levende Talen en het wetenschappelijk onderzoek willen bijdragen aan de verbetering van de inhoud en didactiek van het talenonderwijs, zullen we uit moeten gaan van een ander referentiepunt, een ander perspectief. Misschien moeten we proberen de huidige vakinhouden en didactieken eens even los te laten. We gaan in de volgende hoofdstukken het talenonderwijs vanuit verschillende perspectieven bekijken om te zien of we contouren van samenhang kunnen ontwaren.*

## 5 VREEMD PERSPECTIEF 1: ALGEMENE DOELEN

In de basisvorming zijn niet alleen vakspecifieke maar ook algemene doelen geformuleerd (zie figuur 5). Op dit niveau van het leerplan zijn waarschijnlijk eerder mogelijkheden tot samenhang te vinden, dan op het taalspecifieke niveau.

Figuur 5: Percentage scholen waarin algemene doelen voldoende aan de orde komen.



Alle schoolvakken worden geacht bij te dragen aan de algemene vaardigheidsdoe-

len. Hier scoort Nederlands op een paar aspecten beter dan de moderne vreemde talen, die elkaar weinig ontlopen op dit punt. Ten eerste is er het gebruik van criteria voor goed taalgebruik. Zoals later nog aan de orde komt, is kennis van criteria voor een goede taakuitvoering, al is maar kennis van wat een goede spreekbeurt is, van erg groot belang voor vaardigheidsverwerving. Op 50% van de scholen komt dit aan de orde in die minimale vorm – een lijstje punten waaraan een spreekbeurt moet voldoen. Absoluut gezien is dat nog steeds een belabberd lage score, gezien het didactische belang, maar het is in elk geval wat, en het is in elk geval beter dan bij de moderne vreemde talen. In dit opzicht zouden de taalvakken – inhoudelijk en didactisch – veel sterker op elkaar kunnen aansluiten, en naar elkaar kunnen verwijzen. (Zie verder par 7.3.1.)

Een tweede interessante mogelijkheid biedt het algemene doel ‘Onderzoeken’: leerlingen moeten alleen of in samenwerking met anderen een eenvoudig onderzoek kunnen verrichten. Dat komt op veel te weinig scholen op voldoende wijze aan de orde, maar bij Nederlands toch nog wat vaker dan bij de moderne vreemde talen. Een onderzoek doen biedt de gelegenheid veel verschillende vaardigheden aan bod te laten komen. Onderzoek doen interesseert leerlingen: zelf onderwerpen en vragen bedenken, lezen, informatie verzamelen en antwoorden genereren en presenteren. Het mooie is dat de inhoud eindelijk voorop staat: het onderwijs gaat ergens over, leerlingen krijgen de gelegenheid een betekenisvolle taak ter hand te nemen. De taalvaardigheden – lezen, spreken, luisteren, schrijven – komen vanzelfsprekend, in een natuurlijke samenhang aan bod: ze worden echt, maar niet al te nadrukkelijk geoefend. En hier zijn allerlei vormen van samenwerking tussen schoolvakken heel goed mogelijk (zie verder par. 7.3.1).

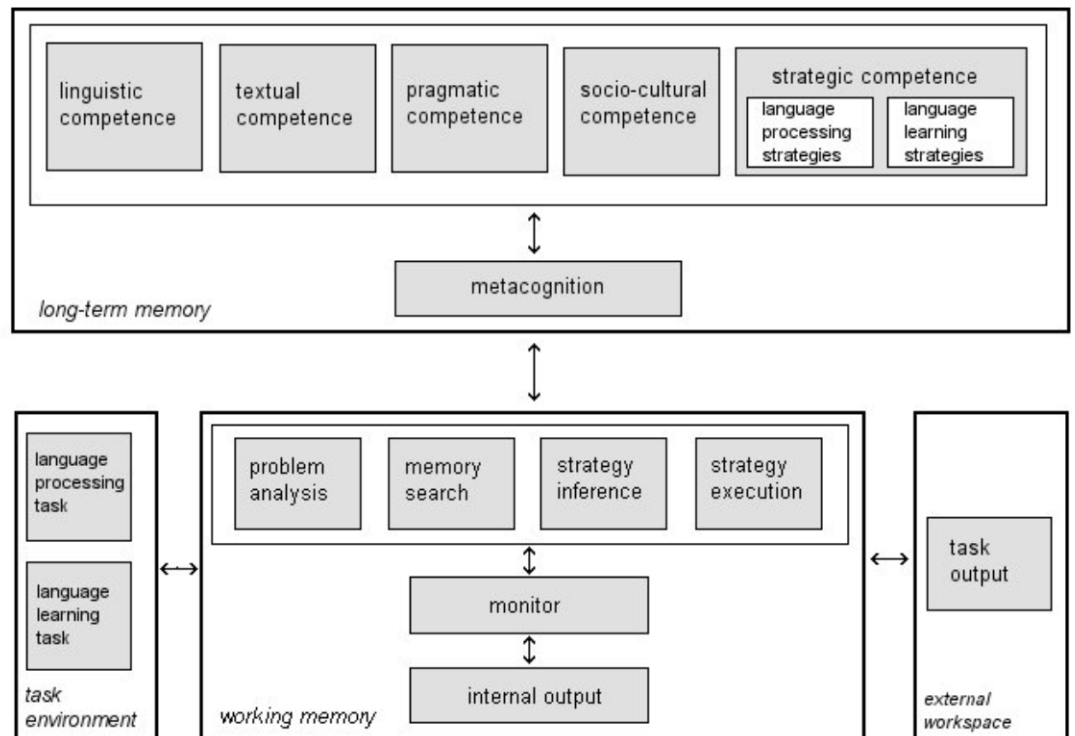
Een laatste mogelijkheid die aan de algemene onderwijsdoelen in figuur 5 ontleend kan worden, is het samenwerken. Volgens dit algemene doel moeten leerlingen in de basisvorming leren samenwerken aan opdrachten; zij moeten kunnen werken op basis van een zelfgemaakt plan, onderling taken kunnen verdelen, iets uit kunnen leggen aan een mede-leerling en het resultaat gezamenlijk kunnen presenteren. Dat samenwerken gebeurt op bijna de helft van de scholen in voldoende mate, volgens de inspectie. Samenwerken betekent: communiceren. Het betekent overleggen over een plannetje, overleggen over het verloop, overleggen over het resultaat, overleggen over bijsturen. Dit zijn communicatieve situaties die bij Nederlands geleerd moeten worden; wat goed samenwerken is, hoe dat gaat, welke problemen er kunnen ontstaan en hoe die opgelost kunnen worden, dat zijn prachtige situaties die bij Nederlands kunnen worden ervaren en onderwezen, vanuit verschillende talige perspectieven, bijvoorbeeld het tekstuele, het pragmalinguïstische en het strategische perspectief. Omdat dergelijke lessituaties zich ook in andere vakken voordoen, is afstemming een interessant streven. Maar voor moderne vreemde talen zou het ook het streven moeten zijn dat leerlingen aan het eind van de basisvorming samenwerkingstaken in de vreemde taal kunnen uitvoeren: het overleg over een samenwerkingstaak wordt in de doeltaal gevoerd, voorzover dat gaat. De rol van de docent als moderator en rolmodel in zo’n proces is dan van eminent belang (zie par 9.1 voor zo’n samenwerkingsopdracht: in het eerste protocol stommelen leerlingen samen zo’n beetje door de taak heen, ze doen maar wat, er is geen sprake van samenwerken).

## 6 VREEMD PERSPECTIEF 2: EEN COGNITIEF PERSPECTIEF

In dit hoofdstuk benader ik de verwantschap tussen de verschillende taalvakken vanuit een taaldidactisch perspectief. Om greep te krijgen op de verwantschappen ontwierpen Ron Oostdam en ik, op basis van literatuur en eigen inzichten, een model voor het gebruiken en voor het leren van taal (Oostdam & Rijlaarsdam, 1995). We baseerden ons op twee theoretische kaders. Het eerste kader is de verkaveling van de talige competentie. Er zijn verschillende voorstellen gedaan voor competenties die een rol spelen bij communiceren en bij het verwerven van die communicatieve competentie (zie Bachman 1990, Canale & Swain 1980, Van Ek 1986, Sijstra 1991). Het tweede kader is de theorie over het taalgebruiks- en taalleerproces. In onze synthese vatten wij communicatieve handelingen en het verwerven van communicatieve competentie beide op als een probleemoplossingsproces (zie Van Dijk & Kintsch 1983, Levelt 1989, Hayes & Flower 1980, McLaughlin 1987). We veronderstellen dat communicatief handelen en het verwerven van communicatieve handelingsbekwaamheid dezelfde systematiek benut.

We hebben getracht samenhangen in het taalonderwijs bloot te leggen door schoolboeken te analyseren: enkele veelgebruikte leergangen Nederlands en moderne vreemde talen. Uitgaande van de veronderstelling dat bepaalde vormen van strategie-onderwijs transfer binnen en tussen talen kan faciliteren, wilden we weten in welke mate deze leergangen kenmerken van dit soort strategie-onderwijs vertoonden. Deze leerganganalyses lieten zien in hoeverre binnen het talenonderwijs aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van strategische competentie.

Ik ben hier uiterst kort over het model zelf en verwijst voor een uitgebreide toelichting naar Oostdam & Rijlaarsdam, 1995; Rijlaarsdam, Oostdam & Bimmel, 1995; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000a&b). In de volgende paragraaf komt de kenniscomponent aan de orde (lange-termijngeheugen) en bespreek ik de schoolboekanalyses op dit punt. Daarna ga ik in op het procesdeel van het model, het werkgeheugen, en ga na in hoeverre schoolboeken daar aandacht aan besteden. Veel later in deze zoektocht kom ik terug bij de rol van de monitor in dit model (zie hoofdstuk 8).



Figuur 6. Wat komt er kijken bij het uitvoeren van communicatieve taken en leertaken (oorspronkelijk in Oostdam & Rijlaarsdam, 1995; hier overgenomen uit Rijlaarsdam & Couzijn, 2000b<sup>13</sup>).

### 6.1 Eerste invalshoek: Communicatieve competentie

We veronderstellen dat een taalgebruiker een beroep doet op verschillende soorten kennis, bij het interpreteren of produceren van taaluitingen. Die kennis ligt opgeslagen in het lange-termijngeheugen.

We onderscheiden vijf competenties die een functie vervullen in zowel het proces van communicatief handelen als het proces van taalvaardigheidsontwikkeling. Het zijn de linguïstische, tekstuele, pragmatische, socio-culturele en strategische competentie (Bachman 1990, Canale & Swain 1980, Sijstra 1991). Het kan daarbij zowel gaan om declaratieve kennis als om kennis in gecompileerde vorm. Declaratieve kennis is in de regel goed expliciet te verwoorden, terwijl dit bij gecompileerde

<sup>13</sup> Met dank voor de toestemming van Kluwer Academic Publishers.

kennis niet perse (meer) het geval hoeft te zijn. Er is sprake van een continuüm: naarmate declaratieve kennis gecompileerder wordt, verandert kennis in vaardigheid. Over hoe kennis tot vaardigheid wordt, heeft Anderson (1983; 1987; 1990) veel zinnigs geschreven. Zie voor een heldere samenvatting van diens inzichten Couzijn (1995).

De *linguïstische competentie* bevat impliciete en expliciete kennis van grammaticale regels, woordbetekenissen, voorschriften voor interpunctie, spelling, uitspraak en articulatie. Aan de ontwikkeling van deze competentie wordt in het taalonderwijs veel tijd besteed (zie bijvoorbeeld figuur 3).

Bij de *tekstuele competentie* gaat het om tamelijk gestandaardiseerde conventies ten aanzien van mondelinge of schriftelijke teksten. Essentieel is het besef van coherentie: een tekst is niet een verzameling losse zinnen, maar een zodanige ordening van talige elementen dat er een geheel ontstaat. Zonder kennis van patronen in teksten en conversaties, zou elk element door elk ander element kunnen worden gevolgd. Taalgebruikers bouwen een enorme ervaringskennis op over patronen in schriftelijke teksten en conversaties, die hen helpt bij het begrijpen en produceren van teksten.

De *pragmatische competentie* behelst kennis over regels voor taalgebruik en talige interactie, kennis over hoe taal en woordkeus aangepast worden aan bepaalde doelen of situationele contexten, zoals kennis van beleefdheidsprincipes en indirectheid in taalgebruik.

Met de *socioculturele competentie* betreden we het terrein van de maatschappelijke context waarbinnen taal functioneert. De taalgebruiker weet dat bepaalde handelingen wel, en ander niet gepast zijn binnen een linguïstisch-cultureel bepaalde bevolkingsgroep. Zo is het in Frankrijk niet gepast iemand feestelijk te verrassen met een boeket witte chrysanten. Deze bloemen zijn alleen gepast bij begrafenissen. ‘Ne venez pas trop tard’ bij een uitnodiging door Fransen voor een diner, betekent niet dat je om vijf of zes ‘s middags moet aanbellen. Grote kans dat je dan niemand aantreft. De etenstijden in Frankrijk beginnen nu eenmaal later.

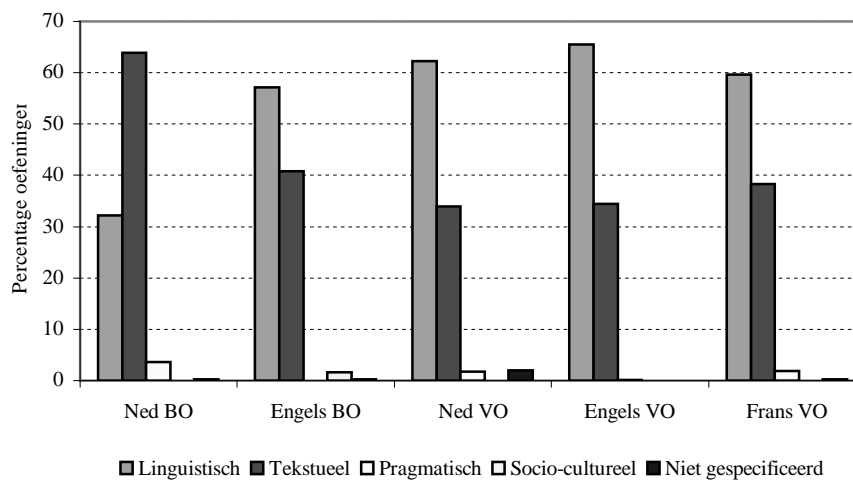
Via een schoolboekanalyse kunnen we erachter komen, in hoeverre de onderscheiden competenties aan bod komen en kunnen we misschien samenhangen tussen de schoolvakken construeren (zie figuur 7)<sup>14</sup>. Dan blijkt ten eerste dat van de meeste oefeningen wel kan worden vastgesteld om welk van de vier domeinen het in hoofdzaak gaat. Ten tweede valt op dat er maar heel erg weinig aandacht wordt besteed aan pragmatische en sociaal-culturele aspecten van communicatie. Verder is er in het voortgezet onderwijs geen verschil tussen de vakken Nederlands, Engels en

---

<sup>14</sup> De gegevens die ik hier presenteer, zijn afkomstig uit een onderzoek dat Ron Oostdam en ik in 1994 afsloten (Oostdam & Rijlaarsdam, 1995). De schoolboeken die we toen onderzochten waren bijna allemaal schoolboeken die stamden uit de pre-basisvorming. De invoering van de basisvorming heeft zeker consequenties gehad voor de inhoud van de schoolboeken: de gepresenteerde gegevens bieden dus geen afspiegeling van de huidige situatie, maar moeten beschouwd worden als een voorbeeld van een exercitie hoe – nu de basisvorming gestalte heeft gekregen – de inhoudelijke en didactische samenhang tussen de talenvakken kan worden onderzocht. Een herhaling van het onderzoek voor de tweede generatie schoolboeken in de basisvorming zou een mooi *Levende Talen* project kunnen zijn.

Frans: in alle drie de vakken gaat verreweg de meeste aandacht uit naar linguïstische oefenstof. Dat is opmerkelijk voor Nederlands. Je zou verwachten dat er meer aandacht wordt besteed aan tekstuele en pragmatische aspecten van communicatie, omdat leerlingen in die leeftijd 'klaar' zijn om genrekennis te verwerven. Het gekke is dat in het basisonderwijs die nadruk op tekstuele kennis er wel is: daar leren leerlingen vaker iets over het tekstuele domein dan het linguïstische domein.

Figuur 7. Aandacht in schoolboeken aan verschillende kennisdomeinen.



Nadere analyses lieten zien dat er wel degelijk verschillen zijn tussen Nederlands en de moderne vreemde talen als het over vaardigheidsonderwijs gaat. Bij Nederlands gaat het bij lezen, luisteren, schrijven en spreken overwegend om de tekstuele competentie (respectievelijk 91, 95, 74 en 94%); bij Engels en Frans ligt de nadruk sterker dan bij Nederlands op linguïstische taken (bij luisteren, schrijven en spreken voor Engels respectievelijk 38, 54 en 27%, bij Frans 27, 43 en 51%). De zinsoverstijgende vaardigheden die bij Nederlands wel aan bod komen, komen dus bij de vreemde talen minder aan bod. Het impliceert ook dat veel van de linguïstische kennis die bij Nederlands wordt aangeboden, niet in het teken van vaardigheidsonderwijs staat.

Als we op zoek zijn naar benutbare inhoudelijke verwantschappen tussen de taalvakken, dan zou je concluderen dat in het voortgezet onderwijs Nederlands, Engels en Frans duidelijke raakvlakken vertonen. Hoewel de verhoudingen verschillen, beperken de schoolboeken zich tot de linguïstische en tekstuele competentie. De pragmatische en sociaal-culturele competentie komt nauwelijks aan bod. De nadruk op linguïstische competentie in het VO bij de vreemde talen duidt op de didactische leest 'eerst taalmateriaal verwerven, dan communiceren'. Maar het gekke is dat in

het basisonderwijs wel vaker gecommuniceerd wordt bij Engels<sup>15</sup>, en dat dezelfde aanname voor Nederlands in het voortgezet onderwijs niet op lijkt te gaan. Immers, daar beheersen leerlingen het taalmateriaal allang, maar toch blijft de nadruk onwrikbaar op de linguïstische en tekstuele competentie liggen. Vreemd. De geringe aandacht voor sociaal-culturele competentie zou erop kunnen duiden dat taalonderwijs nergens over gaat<sup>16</sup>. Of, dat een kans om taalverwerven en leren communiceren te binden aan inhoudelijk interessante onderwerpen als kennis van land en volk, niet benut wordt. Ook vreemd.

*De inhoudelijke analyse zou in principe veel raakvlakken tussen de taalvakken bloot kunnen leggen. In bovenstaande zijn er echter meer verschillen dan raakvlakken tevoorschijn gekomen. Een nieuwe doordenking van het vaardigheidsonderwijs vanuit het tekstuele kennisdomein zou interessante mogelijkheden kunnen bieden: er wordt al wel veel aandacht aan dit domein besteed, maar in de vreemde talen niet in het vaardigheidsonderwijs. Veel vaardigheidsonderwijs is linguïstisch georiënteerd. Daarnaast zou een bezinning op de onderbedeelde pragmalinguïstische en sociaal-culturele competenties een nuttige verrijking kunnen zijn. Het zou prachtig zijn als daar een à twee onderwijsinspectierondes verder al iets van te merken is.*

## 6.2 Tweede invalshoek: Strategische competentie

De vier competenties die we hiervoor behandelden, hebben hun pendanten in de Taalkunde. De volgende niet: de *strategische competentie*. Deze speelt een belangrijke rol bij doelgerichte communicatieprocessen, bij de receptie en productie van taal. Op de strategische competentie wordt een beroep gedaan bij het plannen, bewaken, uitvoeren en evalueren en het eventueel herzien van plannen van twee soorten processen: van communicatie- en leerprocessen.

Bij receptie van taal zullen taalgebruikers bijvoorbeeld, afhankelijk van onder meer het type tekst, de context, het onderwerp en de eigen voorkennis, meer of minder betekenis kunnen voorspellen (Smith 1988, Westhoff 1981). In geval van een voorspellende leesstrategie heeft de lezer al zekere verwachtingen over een tekst en zal hij tijdens het lezen controleren of die verwachtingen kloppen. Kloppen de verwachtingen, dan kan de lezer de voorspelstrategie voortzetten; kloppen ze niet, dan kan de lezer beter overstappen op een leesstrategie waarbij de perceptie van de tekst op woord- of zinsniveau begint: door preciezer te lezen wat er staat wordt dan met wat meer moeite een goede representatie van de tekststructuur en tekstinhoud gemaakt.

Bij de productie van taal kan een taalgebruiker bijvoorbeeld zijn kennis over schrijfprocedures inzetten. Soms kan een schrijver volstaan met een globale strategie om tot tekst te komen (gegevens verzamelen en ordenen, tekst uitschrijven en nakij-

<sup>15</sup> In het basisonderwijs is een op de twee taken een communicatieve taak; in het VO is dat slechts een op de vier.

<sup>16</sup> Een boude bewering, die meer ondersteuning behoeft. De teksten (lezen, luisteren, kijken) gaan wel degelijk ergens over: over dagdagelijkse dingen in het leven van een leerling van dezelfde leeftijd als de leerling in de basisvorming. Zie bijvoorbeeld *Ça bouge* (1998).

ken), maar in geval van bijzondere tekstsoorten (een sollicitatiebrief, een beleids-tekst) zal de schrijver gebruik kunnen maken van een meer specifiek ingevulde strategie omdat bijvoorbeeld de inhoudselementen en de volgorde min of meer vaststaan, of omdat er tussentijdse consultatie- en revisierondes nodig zijn.

In navolging van Selinker (1971), Faerch & Kasper (1983 a & b) en Tönshoff (1992) is er binnen de strategische competentie een onderscheid te maken tussen *taalgebruiksstrategieën* en *taalleerstrategieën*: hoe doe ik X versus hoe leer ik X te doen. Bijvoorbeeld ‘hoe verloopt een debat?’ versus ‘wat kan ik het beste doen om zelf te leren debatteren?’. Gaat het bij taalgebruiksstrategieën om het gebruiken van taal voor communicatieve doeleinden, bij leerstrategieën gaat het om verwerven van vaardigheden in taalgebruik. Voorbeelden van taalleerstrategieën zijn: het observeren van discussiedeelnemers met het expliciete doel te leren van andermans gedrag, het vormen van hypothesen over regelmatigigheden in een taal en het toetsen van zulke hypothesen (Faerch & Kasper 1983 a & b), het mentaal visualiseren van woordbetekenissen om ze beter te kunnen onthouden, en het kritisch evalueren van de effectiviteit van gehanteerde strategieën (leren door reflectie).

*Tabel 1: Relatief aantal oefeningen met taalgebruiksstrategie en/of taalleerstrategie in leergangen Nederlands, Engels en Frans (Percentages).*

	Ned BO	Engels BO	Ned VO	Eng VO	Frans VO
Taalstrategie (1)	26,5	5,1	19,8	0,8	
Taalleerstrategie (2)	2,3	0,3	1,4		
1 + 2	1,5	0,3	0,3		
Aantal oefeningen	366	304	1254	1096	371
Aantal schoolboeken	2	2	3	3	2

In hoeverre verwerven leerlingen taal- en/of taalleerstrategieën? Werd er een strategie aangeboden om een taalverkeersprobleem op te lossen (taalstrategie) of werd er een strategie aangeboden om een leerprobleem op te lossen (leerstrategie)? De resultaten in tabel 1 laten zien dat leerlingen alleen in leergangen Nederlands taalgebruiksstrategieën krijgen onderwezen: in het basisonderwijs bevat 27% van de oefeningen een taalgebruiksstrategie en in het voortgezet onderwijs 20%.

Aandacht voor leerstrategieën is vrijwel alleen in leergangen Nederlands aangehouden, en wel in een zeer beperkte mate: 2.3% van de oefeningen in het basisonderwijs en 1.4% in het voortgezet onderwijs.

We zijn ook nagegaan welke strategieën leerlingen kunnen verwerven in de leergangen Nederlands. Opvallend resultaat was het verschil tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Leerlingen in het basisonderwijs krijgen vooral taalgebruiksstrategieën aangeboden over tot het tekstuele domein zoals anticiperen, tekststructuren bepalen en het genereren van ideeën (bij schrijven). In het voortgezet onderwijs blijkt een aanzienlijk deel van de taalgebruiksstrategieën te liggen op het terrein van de linguïstische kennis: het oplossen van zinsbouwproblemen. Deze ver-

schillen duiden erop dat de didactische uitgangspunten tussen basis- en voortgezet onderwijs sterk verschillen.

*Als het gaat om het aanbod aan taal- en leerstrategieën, dan is het opvallend dat in alle taalvakken zowenig leerstrategieën worden aangeboden aan leerlingen, en dat er een enorm verschil tussen Nederlands en de vreemde talen is wat taalstrategieën betreft. Maar de taalstrategieën die bij Nederlands worden aangeboden, blijken dan weer sterk beperkt te zijn tot het linguïstische domein. Het grotere gehalte aan taalstrategieën bij Nederlands is waarschijnlijk een schijnvoordeel.*

*Als kennis over strategieën van belang geacht wordt in het talen onderwijs, dan kunnen we dus flink aan de slag om het talenonderwijs te verbeteren.*

### 6.3 Derde invalshoek: Dynamisch probleemoplossingsmodel

Het leren dat leerlingen dag in dag uit op school doen, kun je opvatten als het voortdurend, systematisch, en zo nodig met hulp oplossen van een lange reeks problemen of probleemtaken. We veronderstellen dat de uitvoering van een taak door een leerling in het werkgeheugen plaatsvindt, met gebruikmaking van de competenties die we hierboven de revue lieten passeren. Verschillende – interagerende – componenten spelen daarbij een rol: probleemanalyse, geheugensearch, strategie-constructie, strategie-uitvoering, de monitor en interne output. De vraag is nu in hoeverre het talenonderwijs de belangrijkste cognitieve activiteiten ondersteunt die met dit probleemoplossingsmodel gemoeid zijn. Ik behandel in deze paragraaf kort twee vragen: de mate waarin leerdoelrepresentatie wordt ondersteund ('probleemanalyse'), en de mate waarin leerlingen hulpmiddelen krijgen aangeboden om de taakuitvoering te controleren, tijdens of na de taakuitvoering. Eerst omschrijf ik de belangrijkste componenten van het model.

Via een *probleemanalyse* onderkent en ontleeft de leerling het probleem in de taak. Dat kan een communicatietaak zijn waarin de een of andere communicatieve handeling moet worden verricht: iemand iets uitleggen, een formulier invullen, een standpunt verdedigen in een discussie. Het kan ook om een leertaak gaan, waarin niet de communicatie, maar het verwerven van de een of andere competentie aan de orde is ('leer deze woordjes'; 'zet deze zinnen om van lijdende naar bedrijvende vorm')<sup>17</sup>. De leerling maakt zich een beeld van wat er van hem gevraagd wordt (representatie), diagnosticeert, ontleeft het probleem eventueel in functionele eenheden. Bij een complex probleem zal de diagnose zich moeten richten op ontleding van het probleem in mogelijke deelproblemen. De probleemanalyse verschaft al enige aanwijzing voor een plan van aanpak. Resultaat van een probleemanalyse is een decompositie van het probleem in de gegeven taak en het stellen van een doel (het criterium waar de oplossing aan moet voldoen). Daartoe worden zowel de taak- als de situatiekenmerken (is er bijvoorbeeld een tijdslimiet aan de taakuitvoering) in ogenschouw genomen (Miller, Galanter & Pribram 1960).

De *geheugensearch* is erop gericht na te gaan wat 'er in huis is' om het probleem op te lossen: na de vraag 'wat willen ze eigenlijk van me' komt nu de vraag

---

<sup>17</sup> Zie voor het onderscheid tussen taaktaak en leertaak (Breen, 1987a&b) (Zie noot **Error! Bookmark not defined.**).

‘heb ik de oplossing voorhanden?’ Wanneer de taalgebruiker uit het voorbeeld hierboven bijvoorbeeld niet beschikt over vaardigheden om woordbetekenissen af te leiden, dan stelt dit beperkingen aan zijn leesproces: hij zal zich er dan toch beter aan doen het woordenboek te raadplegen).

Tijdens de *strategieconstructie* staan verschillende opties open. Een strategie is een plan van mentale acties om een doel te bereiken (Bimmel, 1999; in druk). Na analyse van het probleem, zal een taalgebruiker op basis van zijn cognitieve condities een (in het geheugen) beschikbare strategie kunnen toepassen, een beschikbare strategie kunnen modificeren, of een nieuwe strategie kunnen samenstellen of componeren.<sup>18</sup>

In hoeverre wordt de leerling ondersteund als het gaat om een *probleemanalyse*, of taakrepresentatie? We zochten in de oefeningen naar de aanwezigheid van een formulering die het onderwijsdoel aangaf, die een aanwijzing bevatte over de toepassingscontext. Uit onze analyses bleek dat het voor leerlingen niet eenvoudig is om in te zien waar zij nu eigenlijk mee bezig zijn in het talenonderwijs. Bijna de helft in het basisonderwijs tot meer dan de helft van de oefeningen in het voortgezet onderwijs maken niet duidelijk of een oefening in dienst staat van spreken, schrijven, lezen of luisteren (de percentages ongespecificeerde oefeningen zijn 42% (Nederlands BO), 42% (Engels BO), 63% (Nederlands VO), 60% (Engels BO) en 52 % (Frans VO). Dat betekent dat leerlingen weinig steun geboden wordt bij de probleemanalyse. Die niet gespecificeerde oefeningen bevatten vrijwel allemaal taken om de linguïstische competentie te vergroten. Die oefeningen staan dus niet, in elk geval niet in voor leerlingen directe wijze, in relatie tot de vaardigheden. Dat betekent waarschijnlijk ook, dat het communicatieve belang van deze oefeningen niet erg vanzelfsprekend is.

Het percentage taken met een expliciet verwoord leerdoel of toepassingscontext is gering (3%). Het percentage taken waarin leerlingen op de een of andere wijze steun krijgen bij de taakuitvoering is weliswaar groter (17% in het basisonderwijs en 8% in het voortgezet onderwijs), maar toch verwaarloosbaar klein. Als er dus al strategiegericht onderwijs is qua inhoud, dan bevordert de didactiek de transfer naar andere taal- en leertaken waarschijnlijk niet.

### *De monitor*

---

<sup>18</sup> Als een taalgebruiker bij het lezen van een tekst bijvoorbeeld op een onbekend woord stuit en kennis van het betreffende woord is een noodzakelijke voorwaarde voor een goed begrip van de tekst en de betekenis van het woord is morfologisch afleidbaar en de taalgebruiker beschikt over de relevante morfologische kennis, dan is het mogelijk om een morfologische afleidstrategie toe te passen. Als de morfologische kennis slechts ten dele aanwezig is, moet de taalgebruiker beslissen zijn strategie te modificeren of op een andere strategie over te gaan. Modificatie van de strategie kan eruit bestaan dat de morfologische afleidstrategie gecombineerd wordt met een raadstrategie. Deze raadstrategie kan de morfologische afleidstrategie verdringen zodra blijkt dat deze onder de gestelde cognitieve condities niet kan voldoen. Indien blijkt dat de morfologische afleidstrategie niet uitvoerbaar is dan kan een taalgebruiker beslissen de condities te heranalyseren. Dit heranalyseren kan bijvoorbeeld gebeuren via het toepassen van een (nieuwe) deelstrategie om de cognitieve condities voor het uitvoeren van een morfologische afleidstrategie te optimaliseren (e.g. nagaan of bepaalde kenmerken van de woordbetekenis uit de context zijn af te leiden die de morfologische analyse kunnen ondersteunen).

De *monitor* in het model is de cruciale schakel tussen uitvoering van een taak en leren van zo'n uitvoering (zie Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn, 2001; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000a&b). De monitor observeert het probleemoplossingsproces om de effectiviteit ervan te bewaken en het proces eventueel bij te sturen. Dit bewaken en sturen verloopt recursief en interactief. Wanneer de geheugensearch bijvoorbeeld geen goede strategie genereert, kan worden teruggegaan naar de probleemanalyse. Wellicht kan een heranalyse van het probleem plaatsvinden op grond waarvan opnieuw een geheugensearch kan plaatsvinden. Ook wanneer het uitvoeren van een gegenereerde strategie op problemen stuit, kan worden teruggegaan naar eerdere stappen in het probleemoplossingsproces. Dit proces van observatie en bijstellen kan zowel een communicatie- als een leerproces betreffen. Een taalgebruiker moet in de gaten hebben dat een schrijfproces, een leesproces, een discussie, een vergadering minder goed verloopt dan zou kunnen en op grond van die waarneming kunnen besluiten het proces te veranderen. Een taalleerder kan merken dat het leren van woordjes, het maken van een oefening niet efficiënt verloopt: bijsturing is dan gewenst.

Merk op dat begrippen als 'monitoring' en 'zelfregulatie' vaak geplaatst worden onder de paraplu van metacognitie (Elshout-Mohr 1992). Wij maken onderscheid tussen monitoring (proces) en metacognitie (kennis). In het model duidt de monitor op het proces van zelfregulatie/monitoring. De configuraties volgens welke de monitor werkt, liggen opgeslagen in de metacognitie, in het lange termijn geheugen (zie Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996). Nieuwe configuraties die aldoende worden ontwikkeld, kunnen als metacognitieve kennis worden opgeslagen. Ik kom daar op terug in hoofdstuk 8.

De bijstellingen van het proces kunnen worden opgeslagen in de strategische competentie: er is een nieuw inzicht ontstaan. Er zijn nieuwe strategieën ontdekt, of nuanceringen van strategieën. Nieuwe 'if-then' regels (Anderson, 1983; 1987; 1990): Als (er een spreker een discussie met een brainstormachtig karakter domineert) dan (moet ik proberen andere sprekers uit te nodigen deel te nemen).

In hoeverre leert de leerling zijn taakuitvoering te controleren? Het gaat hier om de aanwezigheid van interne controle-opdrachten, die onderwijs in controlestrategieën of metacognitie kunnen indiceren. Aanwezigheid van dit kenmerk duidt erop dat de leergang de leerling steun biedt bij het uitvoeren van de taak. Krijgen leerlingen de kans om hun taakuitvoering te beschouwen, te controleren, te observeren? Leren leerlingen de taakuitvoering te besturen? Van elke oefening bepalen we of de oefening aanwijzingen bevatte waarmee leerlingen de taakuitvoering kon beoordelen, zowel tijdens als na het uitvoeringsproces: planningsaanwijzingen, decompositieaanwijzingen of -opdrachten, tussentijdse controles, eindcontroles, reflectieopdrachten.

De leeractiviteiten die begeleid worden via de leergang in het basisonderwijs verschillen van die in het voortgezet onderwijs: in het basisonderwijs betreft het de activiteiten communiceren en kritisch reflecteren, in het voortgezet onderwijs betreft het vooral recombineren. In het basisonderwijs hebben begeleidende teksten voor taakuitvoering vooral betrekking op het tekstuele domein, in het voortgezet onderwijs vooral op het linguïstische domein. Wederom lijken deze gegevens een verschil in didactische opvatting te reflecteren: het voortgezet onderwijs richt zich in kwanti-

tatieve zin meer op kleinere eenheden (zinnen) en eenvoudige cognitieve activiteiten (recombineren), terwijl het basisonderwijs aandacht schenkt aan grotere gehelen (teksten) en complexere cognitieve activiteiten (reflecteren).

*Tabel 2: Relatief aantal oefeningen met transfercontext en/of monitoringactiviteiten in leergangen Nederlands), Engels en Frans (Percentages).*

	Ned BO	Engels BO	Ned VO	Eng VO	Frans VO
Leerdoel	2,8		1,6		0,2
Metacognitieve controle	16,9	0,3	7,7	0,1	
<i>Combinaties:</i>					
<i>Taalstrategie en ....</i>					
Leerdoel en controle	1,3		0,6		
Leerdoel	0,8		0,5		
Controle	7,8		3,7	0,1	
Leerstrategie en controle			0,1		
Beide strategieën, leerdoel en controle	0,3		0,3		
Leerdoel en controle	0,3		0,1		

Als we de beoogde leereffecten en didactische kenmerken combineren (zie tabel 2, tweede helft) dan kunnen we ten aanzien van de vraag naar transfer drie conclusies trekken.

- 1) In het basisonderwijs wordt in de leergangen Nederlands in een flink aantal gevallen waarin leerlingen een *taalgebruiksstrategie* wordt aangeboden ook aandacht besteed aan zelfregulatie: 9.4% van het totaal aantal oefeningen of ongeveer in eenderde van de gevallen waarin een taalgebruiksstrategie wordt aangeboden. In het voortgezet onderwijs komt dat veel minder vaak voor: 4.6% van het totaal of eenvierde van de gevallen waarin een taalgebruiksstrategie wordt aangeboden. Het aantal gevallen waarin leerlingen een leerstrategie wordt aangeboden met ondersteuning (monitoring) is verwaarloosbaar klein.
- 2) In het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs krijgen leerlingen maar heel zelden taal- of leerstrategieën aangeboden met een toepassingscontext. In het basisonderwijs betreft dat nog geen tiende van de gevallen waarin een strategie wordt aangeboden, in het voortgezet onderwijs nog veel minder.
- 3) Het aantal opdrachten waarin leerlingen zowel een taalgebruiks- als een leerstrategie verwerven, is klein. Dit zijn oefeningen waarin leerlingen dus niet alleen bijvoorbeeld een lees- of schrijfstrategie verwerven, maar ook leren een dergelijke strategie te verwerven.

*Ik stel vast dat er in het vreemdetalenonderwijs erg weinig aandacht besteed wordt aan strategische onderwijs: noch in de zin van inhoud (het onderwijzen van communicatie- en taalleerstrategieën), noch in didactische zin (transfervoorwaarden:*

*leerdoelexplicitering, transfercontext, monitoring). Dat is opmerkelijk, vooral omdat leerlingen geen taalleerstrategieën aangereikt krijgen. Dat wil dus zeggen dat al die oefeningen over vocabulaire, woordenboekoefeningen, uitspraak oefeningen etc vooral 'doen'-oefeningen zijn: oefening na oefening zijn leerlingen ergens mee bezig, maar de kans dat het geoefende tot een leerstrategie wordt, is heel erg gering. Bij Nederlands zijn de leerlingen wat taalstrategieën betreft beter af. In elk geval worden bij Nederlands taalgebruiksstrategieën aangeboden, manieren om communicatie tot stand te brengen; tevens krijgen leerlingen ondersteuning om de taakuitvoering te controleren op effectiviteit (monitoring). Gek genoeg is de aandacht hiervoor in het basisonderwijs groter dan in het voortgezet onderwijs. Dat zou kunnen betekenen dat we hier – eindelijk? – een kwaliteit hebben ontdekt van het vak Nederlands die het onderwijs in de vreemde talen ten goede zou kunnen komen, als we mogen aannemen dat het onderwijs in de moderne vreemde talen gebaat is bij strategiegericht, op transfer gericht onderwijs.*

## 7 VREEMD PERSPECTIEF 3: HET LAND DER ACADEMIA

Als we op zoek gaan naar een perspectief voor samenhang in de inhoud en didactiek van het talenonderwijs, dan is het misschien het beste om naar het onderwijs te kijken vanuit de leerling. Welke vragen stelt een goede leerling zich?<sup>19</sup>

- 1) *Wat willen ze me leren?* Om wat voor communicatie gaat het? Wat moet het eindproduct zijn van de communicatie? Waaraan kan ik aflezen dat de communicatie geslaagd is? Leer mij wat een goede tekst is, wat een goede discussie is, wat een goed vraaggesprek is, wat een goede samenvatting van een tekst is. Wat de leerling hier vraagt is kennis en inzicht: pragmatisch, tekstuele en linguïstische kennis.
- 2) *Hoe pak ik dat aan?* Hoe breng ik dergelijke communicatie in de praktijk? Welke activiteiten moet ik, in welke volgorde ondernemen om effectief te communiceren? Met andere woorden: wat zijn de kenmerken van een effectief schrijfproces? Wat zijn de kenmerken van een effectief leesproces? Wat zijn de kenmerken van een effectieve voorbereiding op een mondelinge presentatie? Hoe zit je een vergadering voor? Hoe creëer je effectieve samenwerking in de groep? Wat de leerling hier vraagt is inzicht in communicatiestrategieën om communicatieprocessen te beïnvloeden. Hieronder vallen ook de zogeheten compensatiestrategieën: als je ergens niet uitkomt, is er altijd wel een vangnet te creëren, door bijvoorbeeld gebaren te maken, een woord uit een andere taal te gebruiken.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Een leerling die maximaal is opgevoed volgens de principes van zelfstandig leren in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, zou zich minimaal de volgende vragen moeten stellen (Bonset & Rijlaarsdam, 1996): *Wat willen ze dat ik leer? Hoe willen ze dat ik dat leer? Moet ik alles doen, en per se in deze volgorde? Hoe merk ik straks of ik het ken of kan? Waar zou ik dit ooit voor kunnen gebruiken? Wat kan ik er dus zelf van leren?*

<sup>20</sup> Poulisse (1986), Poulisse, Bongaerts & Kellerman (1987), Willems, (1986).

Deze twee vragen geven al heel wat voer voor onderwijsontwerpers: de gewenste inhoud van de het onderwijs lijken hiermee wel zo'n beetje bepaald. Maar een leergierig type zal op zijn minst nóg een vraag stellen, omdat hij niet alleen zijn taal- of communicatievaardigheid wil vergroten, maar ook zijn leervaardigheid. Deze leerling vraagt:

- 3) *Hoe kan ik het beste leren?* Hoe leer ik me die kennis en vaardigheden handig en verstandig eigen te maken? Hoe bekwaam ik mij erin dat ik nieuwe communicatietaken, buiten en na mijn schooltijd, zelfstandig kan aanpakken? Met andere woorden: wat zijn effectieve en efficiënte leerprocessen als het om leren communiceren gaat? Hier vraagt de leerling om onderwijs in taalleerstrategieën (zie figuur 6).

Als het onderwijs in het schoolvak Nederlands en vreemde talen vaker van deze vragen zouden uitgaan dan de gepresenteerde schoolboekanalyse suggereert, dan is er veel te winnen op het gebied van samenhang en synergie. Niet de specifieke taal staat dan voorop, maar het leren communiceren in die taal. Dat wat een leerling weet over communiceren vanuit de ervaringen in de moedertaal, kan geëxpliciteerd en benut worden bij moderne vreemde talen. Dat wat vanzelfsprekend is in het Nederlands – het voeren van een telefoongesprek – kan gemunt worden als een bewuste sequentie van handelingen, overeenkomstige, maar ook nieuwe, andere, in de vreemde taal.

Als deze drie vragen het uitgangspunt kunnen zijn voor het vormgeven van het schoolvak Nederlands, laten we dan kijken uit welke academische disciplines we kunnen putten, stilletjes hopen dat deze disciplines ook weer belangstelling zullen krijgen voor de talen-schoolvakken. De talendidactiek kan baat hebben bij het aanhalen van de band met de faculteiten. Hoewel de band van het schoolvak Nederlands met de academie veel zwakker is dan 30 jaar geleden, toen bijvoorbeeld in *Levende Talen* academici artikelenreeksen over het meewerkend voorwerp schreven, is het aantoonbaar dat een aantal inhoudelijke vernieuwingen in het voortgezet onderwijs in de schoolboeken zich baseren op wat uitgevonden is in de Neerlandistiek - zij het een klein deel daarvan, de taalbeheersing en het lezersgericht literatuuronderzoek.

Illustratief is in dit geval de beoordeling van nieuwe schoolboeken voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs, een project van de Vereniging voor Leraren in *Levende Talen* in de tweede helft van 1998 (zie het themanummer van januari 1999: Rijlaarsdam, Mulder, Tholey & Witte, 1999). Een van de vele beoordelingsaspecten waarop een team van beoordelaars de schoolboeken voor de laatste leerjaren van het havo en vwo bekeek, was de mate waarin het schoolboek de wetenschappelijke begrippen correct en adequaat gebruikte. Daarom ook maakten twee wetenschappers deel uit van het beoordelingsteam. Vragen die gesteld worden om dit aspect te beoordelen waren (Rijlaarsdam, Mulder, Tholey & Witte, 1999, p. 8):

Vaststelling: de leergang is wetenschappelijk aanvaardbaar, dat wil zeggen

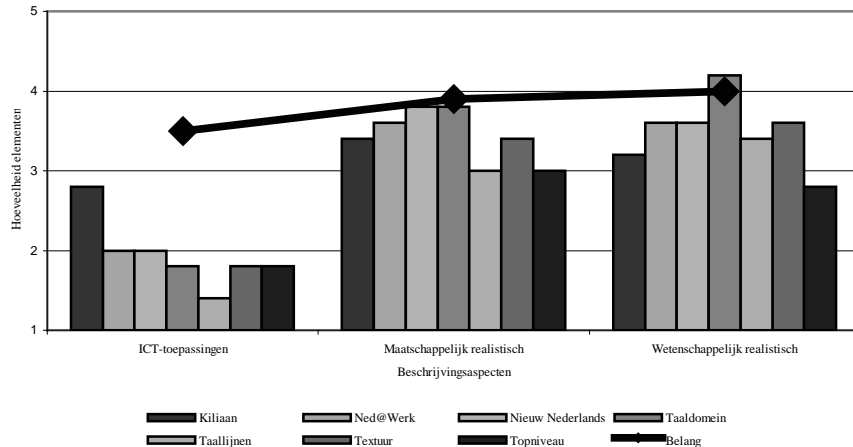
de inhoud is wetenschappelijk correct: definities van tekstsoorten, uitleg bij argumentatiekunde en grammatica en dergelijke zijn wetenschappelijk verantwoord;

de inhoud is wetenschappelijk actueel: de inhoud sluit aan bij de huidige inzichten in het vakgebied. Voor Nederlands bijvoorbeeld: kennis en inzichten uit de Neerlandistiek (taalbeheersing en taalkunde, bijvoorbeeld kennis over schrijfprocessen, kennis over argumentatie);

de inhoud is illustratief/functioneel/representatief: de teksten, oefeningen, voorbeelden en illustraties zijn illustratief voor het verschijnsel dat behandeld wordt. Wordt bij Nederlands bijvoorbeeld het verschijnsel 'drogredenen' behandeld, dan zijn de voorbeelden en de oefeningen correct en illustratief. Hetzelfde geldt taalkundige verschijnselen, aspecten van vaardigheden (leesstrategieën).

Uit figuur 8<sup>21</sup> hieronder blijkt dat vijf van de zeven schoolboeken aardig in de buurt komen van het door het team gewenste niveau; een ervan haalt dat hoge niveau zelfs (Taal domein; ik kom daar nog op terug). Het meest frappante is, dat bij deze schoolboekbeoordeling zo'n vraag bij Moderne Vreemde Talen niet gesteld kon worden: met welke wetenschap heeft het schoolvak Frans, Duits of Engels een band? Ja, met de literatuurwetenschap, maar als het om taalvaardigheidsonderwijs gaat, dan kunnen deze schoolvakken zich alleen nog baseren op de toegepaste taalkunde, die zich vooral richt op het onderzoek naar taalverwervingsprocessen in engere zin en niet zozeer op communicatieve effectiviteit.

Figuur 8. Nederlands: Kwaliteit van de vakinhoud van schoolboeken  
VOII



In deze rede wil ik tonen hoe het wetenschappelijk onderzoek het taalonderwijs zou kunnen bedienen. Laten we daarom eens een korte excursie maken in academia om te zien waar we antwoorden op de genoemde drie hoofdvragen kunnen vinden. De taalbeheersing en de tekstwetenschap doen onderzoek naar kenmerken en effecten van teksten, de taalbeheersing en cognitieve en sociale psychologie doen onderzoek

<sup>21</sup> Overgenomen uit Rijlaarsdam, Mulder, Tholey & Witte, 1999, p. 103.

naar effectieve schrijfprocessen, en de (vak)didactiek doet onderzoek naar effectieve didactische ingrepen.

### *7.1 Taalbeheersing en tekstwetenschap: tekstuele en pragmatische competentie*

De vakdiscipline Taalbeheersing in Nederland bestrijkt een gevarieerd palet aan onderzoeksterreinen (zie voor de variatie bijvoorbeeld de congresbundels van het driejaarlijkse congres van de Nederlandse Taalbeheersers, het VIOT congres (zie Neutelings, Ummelen & Maes 2000 voor een overzicht in de breedte van het vak; zie Braet 2000 voor een thematisch overzicht)

Teruggebracht tot de kern gaat het om descriptieve vragen als ‘wat zijn de bestanddelen van tekst X met een bepaald communicatief doel (bijvoorbeeld een betoog)’, ‘wat zijn effectieve introducties in onderzoeksartikelen?’, ‘welke patronen zijn er in arts-patiënt-gesprekken’, ‘wat zijn effectieve klachtbehandeling’, ‘wat zijn goede instructieteksten’, ‘wat zijn goede handleidingen bij bijvoorbeeld belastingformulieren?’ Verder komen normatieve vragen aan de orde als ‘wat zijn onoirbare argumentatiestrategieën in discussies?’, ‘Hoe behoort een redelijke discussie te verlopen?’, ‘wat zijn effectieve overtuigingsmiddelen’ (Hoeken, 1989). Het onderzoek wordt gevoed door de klassieke retorica, de pragmalinguïstiek, de tekstwetenschap, en *discourse analysis*. Krachtige centra van de taalbeheersing zijn te vinden in Amsterdam, Utrecht en Enschede. Aan de UvA hebben Van Eemeren en Grootendorst een vrucht aan internationaal onderzoek gerealiseerd. Stelselmatig voortbordurend op hun gezamenlijke proefschrift, over de redelijkheid in discussies, hebben zij veel inzichten gepubliceerd over de wat een goede argumentatieve tekst is, met een nadruk op hoe betogende teksten zijn te analyseren. Het handboek dat zij samenstelden, met anderen, is een bron waaruit het onderwijs Nederlands kan putten (Van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans e.a., z.j.). De laatste jaren besteden zij ook meer aandacht aan hoe schrijvers dergelijke teksten kunnen produceren (Van Eemeren en Grootendorst, 2000).

Een tweede belangrijke Nederlandse traditie is wat we nu kunnen noemen de Twentse school, die oorspronkelijk uit de Utrechtse school afkomstig is, geworteld in het werk van Drop en de Vries. Taalbeheersers aan de Universiteit Twente brachten rond 1980 hun eerste handboek voor schriftelijke en mondelinge communicatie uit, dat in 1999 de vierde druk beleefde en in veel instellingen wordt gebruikt. Een van de belangrijkste bijdragen in dit boek is het inzicht dat studenten verwerven in wat genoemd wordt ‘vaste patronen’, en de flexibele, contextafhankelijke toepassing daarvan. Vaste patronen zijn inhoudsdomeinen die in bepaalde teksten aan bod (moeten) komen, of vragen die beantwoord (moeten) worden<sup>22</sup>. Voor gebruikers zijn dit heel prettige handvatten, omdat juist het verwerven van genrekennis zo’n langdurige geschiedenis kan zijn. Het is ook des te handiger als de inhoudsschema’s flexibel zijn: niet in alle situaties hoeven alle domeinen aan bod te komen, en de volgor-

<sup>22</sup> *Waarschijnlijk is het best uitgewerkte inhoudsschema het schema van een onderzoeksartikel: wat moet er allemaal aan de orde komen als je verslag doet van een experimenteel onderzoek? (Zie bijvoorbeeld Borg & Gall, 1983, p. 859 en verder voor een uitgewerkte inhoudsstructuur, die aan menige afstudeerscriptie ten grondslag zal hebben gelegen.)*

de van de behandeling van de antwoorden op de vragen kan ook verschillen. Dit soort vaste structuren wordt geboden voor teksten waarin maatregelen worden voorgesteld, problemen worden geanalyseerd, waarin iets wordt beoordeeld, of waarin wordt geïnstrueerd. Een mooi voorbeeld is dat van de beleidstekst, een tekst waarin nieuw beleid wordt gepresenteerd en verdedigd, of juist wordt aangevallen (Braet en Berkenbosch, 1990). Dit boekje is een heel handig hulpmiddel om lessen in discussiëren, debatteren en betogende teksten vorm te geven. De auteurs spreken van ‘standaardgeschilpunten’: als twee partijen van mening verschillen, bijvoorbeeld omdat een van beide een voorstel voor nieuw beleid wilt doen (of: een maatregel wil voorstellen), dan heeft de partij die het voorstel doet de verplichting om dat beleid aannemelijk te maken, en de andere partij bijvoorbeeld om twijfel aan de voordelen te uiten. De vier standaardgeschilpunten zijn: 1) er zijn problemen, 2) die problemen zijn onlosmakelijk oorzakelijk verbonden met het huidige beleid, 3) de mogelijke oplossing, en 4) de afweging van mogelijke voor- en nadelen. Voor elk van deze hoofdpunten worden concrete inhoudschema’s en subinhoudschema’s geboden.

Een onderwijskundige toepassing van dergelijke kennis werd getoetst in onderzoek van Overmaat en Janssen, gerapporteerd in Overmaat (1996). Dit soort schema’s bleken een enorme steun te zijn voor leerling-schrijvers, omdat ze hen helpen om de inhoud te genereren voor hun stukken. Zo’n schema biedt in zekere zin ‘gestolde ervaringskennis’: wie veel van dergelijke stukken heeft geschreven en gelezen, beschikt op een zeker moment over intuïtieve kennis over wat er in zo’n stuk moet staan. Vroegtijdig kennismaken met dergelijke schema’s betekent dat je veel eerder dan door ervaring alleen tot het inzicht komt welke eisen de communicatieve gemeenschap stelt aan een taalhandeling als ‘iemand van nieuw beleid overtuigen’ of ‘een formele klacht indienen’. Het schoolboek Taaldomein<sup>23</sup> zou weleens de hoge score in figuur 8 voor wetenschappelijke adequaatheid gekregen kunnen hebben, omdat dit schoolboek juist gebouwd is volgens de hoofdlijnen van de taalfuncties. In de bovenbouw-, en sterker nog in de onderbouwmethode staat in elk hoofdstuk een taalhandeling centraal, zoals ‘instructies geven’, ‘uitleggen’, ‘overtuigen’ enzovoort, die dan in elk van de vaardigheidsparagrafen in receptieve en produktieve zin wordt behandeld en geoefend. Dat bevordert de samenhang en transfer tussen de vaardigheidsmodi. Zonder de wetenschappelijke resultaten uit de vakdiscipline zou een dergelijk boek niet geschreven kunnen zijn<sup>24</sup>.

Ik laat het hier bij, noodgedwongen, en haast me te zeggen dat de taalbeheersing nog veel meer te bieden heeft ten behoeve van het lees-, schrijf- en spreekonderwijs.

---

<sup>23</sup> *Het is misschien niet onverstandig hier te melden dat sommige auteurs van sommige delen van dit schoolboek op een bepaald moment in mijn loopbaan collega’s zijn geweest, of nog collega’s zijn. Met de totstandkoming van dit schoolboek heb ik echter niets van doen gehad.*

<sup>24</sup> *Daarnaast ontleende dit boek een aantal didactische kenmerken aan wetenschappelijke inzichten, zoals de leerdoelbeschrijving, oriëntatieopdrachten en de voorbeeldaanpak, het gebruik van stappenplannen als procesbegeleiders, en tussentijdse reflecties op het leren, die resulteren in herhaling, verdieping of integratie.*

### 7.2 Taalbeheersing en cognitieve psychologie: kennis over strategieën

Van de disciplines die zich met de cognitieve processen bezighouden die ten grondslag liggen aan schrijven, spreken, lezen en luisteren, heeft de cognitieve psychologie sterk de overhand. Leesprocesonderzoek is vanoudsher het domein van de psychologie. Ook spreekprocessen zijn het terrein van de psychologie (Levelt, 1989). Schrijfprocesonderzoek kwam pas veel later dan het leesprocesonderzoek op gang, eind jaren zeventig (Levy, 1997). Schrijfprocesonderzoekers vormen een bont gezelschap van disciplines, taalbeheersers, tekstwetenschappers, onderwijskundigen, maar toch vooral cognitief psychologen. Een representant daarvan is John Hayes (1996), die aanvankelijk veelvuldig samenwerkte met een linguïste met belangstelling voor schrijven (Linda Flower, bijvoorbeeld in Hayes en Flower, 1980). Hun schrijfonderzoek deden zij steeds in de context en ten behoeve van het schrijfonderwijs. Ook ontwikkelingspsychologen zoals Bereiter en Scardamalia (1987) hebben zich intensief beziggehouden met schrijfprocessen, vooral met de longitudinale ontwikkeling van schrijfprocessen.

De laatste jaren heeft een aantal onderzoekers de focus verbreed naar sociale aspecten van schrijfprocessen<sup>25</sup>. Zo komen veel stukken in bedrijven tot stand in teamwerk, en verloopt de productie en vaststelling van beleidsteksten via complexe onderhandelingsprocessen binnen de organisatie (zie bijvoorbeeld de dissertaties van de Utrechtse taalbeheersers Janssen (1991) en Van der Mast 1999)).

Ter illustratie beperk ik me in deze paragraaf tot de vaardigheid schrijven. Het is me er immers om te doen te laten zien welk soort onderzoeksvragen in het taalvaardigheidsonderzoek aan de orde komt; schrijfvaardigheidsonderzoek kan daarvan een goed voorbeeld tonen. En, eerlijk gezegd, van die vaardigheid weet ik ook het meest.

Het vroege onderzoek was vooral descriptief/comparatief van aard: schrijfprocessen van verschillende proefpersonen, bijvoorbeeld experts en eerstejaars, werden vergeleken. Ook in het afgelopen decennium is er ook veel experimenteel onderzoek verricht (zie bijvoorbeeld Kellogg, 1994).

Het onderzoek is erop gericht inzicht te krijgen in hoe schrijfprocessen verlopen, en wat de kenmerkende verschillen zijn tussen zwakke en goede schrijvers<sup>26</sup>. Het onderzoek kan gaan over wat men noemt hogere orde vaardigheden, zoals de rol van het plannen in schrijfprocessen, – vooraf of tijdens het proces – de rol van tussentijds reviseren etc. Uit zulk onderzoek blijkt vooral op welke cognitieve vaardigheden schrijven een beroep doet, en hoe betere schrijvers schrijfprocessen organiseren. Onderzoeksvragen die aan de orde komen zijn o.m.

1. Hoe verlopen schrijfprocessen?

---

<sup>25</sup> De relevantie voor het 'samen schrijven' en het leren commentariëren en herschrijven van bijvoorbeeld werkstukken, zoals dit nu in de bovenbouw onderwezen moet worden, is daarom niet moeilijk in te zien.

<sup>26</sup> Voor een overzicht van onderzoek naar modellen van schrijfprocessen verwijs ik naar Alarmargot & Chanquoy (2001), Levy & Ransdell (1996) en Rijlaarsdam, Van den Bergh en Couzijn (1996) bieden een caleidoscopisch overzicht van onderzoek naar schrijven.

2. Wat zijn de verschillen tussen effectieve en minder effectieve processen?
3. Wat zijn funderende cognitieve activiteiten waaruit een schrijfproces is opgebouwd?

Deze drie onderzoeksvragen zijn onder meer onderzocht bij leerlingen van 15 jaar (vwo-havo) die een gedocumenteerde tekst schreven. Tijdens het schrijven dachten leerlingen hardop, zodat we enig inzicht kregen in wat zij op welk moment deden. Tabel 3 bevat een samenvatting van de resultaten, die laten zien dat het verstandig is om op een bepaald moment in het schrijfproces meer aandacht te besteden aan de ene activiteit (bijvoorbeeld: in het begin aandacht voor het bestuderen van de opdracht en de documentatie), terwijl diezelfde activiteiten een negatief verband vertonen met de kwaliteit van de tekst op een ander moment (Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1994).

Tabel 3: De invloed van cognitieve activiteiten op de kwaliteit van de tekst per episode.<sup>27</sup>

Cognitieve activiteit	Episode		
	1	2	3
Lezen opdracht, documentatie	+	-	
Zelfinstructies			+
Doelen stellen	-	+	+
Genereren ideeën		+	
Structureren	-	+	
Commentaar op opdracht		-	
Pauzes		-	
Tekstproductie			+
Herlezen			+
Evalueren	+	-	
Reviseren van tekst	-	-	

In deze tabel staat niets meer of minder dan dat leerlingen die in het begin (episode 1) van het schrijfproces betrekkelijk vaak de opdracht of de documentatie las, betere opstellen schreven dan leerlingen die dat minder vaak deden; leerlingen die deze activiteit veelvuldig uitvoerden tijdens het tweede deel van het proces (episode 2), schreven minder goede opstellen dan leerlingen die in de tweede episode juist niet zo vaak de documentatie lazen. Of leerlingen het nu vaak of minder vaak in het laatste deel deden, maakt voor de kwaliteit van het opstel niet uit.

De kennis die we hiermee opdoen over het verloop van schrijfprocessen bij bepaalde communicatieve taken, bij bepaalde schrijvers, kunnen we gebruiken voor onderzoek naar vragen als:

4. In hoeverre zijn schrijfprocessen taakafhankelijk? Verandert de positie van plusjes en minnetjes in tabel 3 als het om verhalende teksten in plaats van argumentatieve gaat? Of het schrijven van hypertext, het ontwerpen van websites?

<sup>27</sup> Overgenomen uit Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam (1994).

5. In hoeverre worden schrijfprocessen bepaald door individuele kenmerken, zoals kennis van het onderwerp, de mate waarin men zich naar de lezer toeschrijft (Galbraith, 1999), de vaardigheid in het plannen of reviseren (van der Hoeven, 1997), de taalvaardigheid?
6. In welk opzicht beïnvloedt het schrijfmedium (pen en papier, computer) het schrijfproces? (Van Waes, 1991).
7. In welk opzicht beïnvloedt de taal waarin men schrijft (Nederlands, Engels) het schrijfproces (Couzijn, van den Bergh, Rijlaarsdam, in voorbereiding)?

Deze onderzoeksvragen kunnen alle taalvaardigheden betreffen. Vul voor schrijfprocessen leesprocessen in, en je hebt een onderzoeksprogramma voor leesvaardigheid. Vul voor schrijfprocessen literaire leesprocessen in, en je hebt een onderzoeksprogramma over hoe leerlingen literaire teksten lezen, en wat de kenmerkende verschillen zijn tussen zwakkere en betere leerlingen (zie bijvoorbeeld Andringa, 1990; 1995, Rijlaarsdam en Janssen, 2000). En het zijn allemaal onderzoeksvragen die alle talen betreffen, of het nu om Nederlands als moedertaal, Nederlands als tweede taal of Engels als min of meer vreemde taal gaat.

Die laatste vraag, naar de relatie tussen de taalvaardigheidsprocessen in verschillende talen, bindt het schoolvak Nederlands en de moderne vreemde talen natuurlijk vrij sterk. Zoveel weten we nog niet over de mate waarin leerlingen een beroep doen op hun moedertaalgewoonten als zij lezen of schrijven in een vreemde taal. En we weten zeker nog niet onder welke omstandigheden, en met welke adviezen welke leerlingen zich beter of slechter weten te redden in de vreemde taal.

*Kortom, als het gaat om onderwijs in communicatieve vaardigheden, dan is er veel gemeenschappelijks aan te duiden in de talenvakken: schrijfstrategieën, spreekstrategieën, leesstrategieën: er zijn grote overeenkomsten, en waarschijnlijk uitermate interessante verschillen. Zonder goed onderzoek daarnaar blijft het gissen. En nu kunnen docenten in het algemeen heel behoorlijk gissen, maar daarmee heb je nog geen goed onderwijs waarmee aan verschillen tussen leerlingen recht wordt gedaan.*

De brug van dit type onderzoek naar didactische implicaties is lang niet altijd snel te slaan. Maar er zijn ook uitkomsten die gemakkelijker aanleiding geven tot didactiseren. Zo bleek uit een studie van Huub van den Bergh en mij dat leerlingen die in het begin van het schrijfproces veel aandacht besteden aan de documentatie die zij tot hun beschikking hadden, betere teksten schreven dan leerlingen die de documentatie gedurende het hele schrijfproces gebruikten (Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1999). In het middendeel van het schrijfproces was het juist belangrijk dat leerlingen al schrijvend nieuwe ideeën over het onderwerp genereerden. Een didactische maatregel om schrijvers te leren zich eerst goed in de documentatie te verdiepen, en niet tijdens het schrijven zwaar te leunen op die documentatie, is de documentatie op een bepaald moment weg te halen. En leerlingen kunnen dan ervaren dat ze zich vanaf dat moment op eigen kompas ook heel goed kunnen redden.

Een andere didactische toepassing geldt niet zozeer de bevindingen van dit soort onderzoek, maar de didactische benutting van de onderzoeksmethoden. In 1984 stelden Andeweg en Jaspers al voor om hardopdenkprotocollen te gebruiken in het onderwijs. Maar nu veel van het schrijfwerk op de computer plaats vindt, wordt de

computer ook in het onderzoek toegepast. Via speciale programmatuur wordt dan via de logfiles de tekstproductie, de pauzes, de revisies en dergelijke vastgelegd. Het is zelfs mogelijk om de schrijvers achteraf hun schrijfproces terug te laten zien: op het scherm zien zij langs welke weg hun tekst ontstaan is. Dergelijke programmatuur is minder ingewikkeld dan het klinkt, en kan op school steun bieden om schrijvers zich bewust te laten worden van wat er eigenlijk allemaal gebeurt tijdens het schrijven, en in welk opzicht er ineffektieve en inefficiënte elementen in het schrijfproces zijn ingeslopen (zie voor een overzicht Olive & Levy, in druk).

### *7.3 Toegepaste taalwetenschap en cognitieve psychologie: hoe verwerf je communicatieve vaardigheden?*

Weten hoe communicatieprocessen verlopen, en de verschillen tussen experts, *novices* en *good novices* kennen, is één ding, maar er rijzen dan meteen nieuwe vragen. Hoe komt het dat de ene leerling beter schrijft of leest dan een andere leerling? Hoe zijn die verschillen ontstaan? Dezelfde vraag geldt de taalleerstrategieën: hoe komt het dat de ene leerling een rijtje woordjes gemakkelijker leert dan een andere leerling? Als we zouden weten welke leerervaringen en leerstrategieën betere leerlingen benutten en tot stand brengen, kunnen we die kennis didactiseren. Welke leerstrategieën moeten op school worden geleerd opdat een leerling na de opleiding zich verder kan bekwamen in het taalverkeer in Nederland en daarbuiten?

De toegepaste taalkunde, en hier en daar de algemene taalwetenschap, houdt zich bezig met taalverwervingsprocessen van (vooral tweede en vreemde taal), maar ook, net als ontwikkelingspsychologen, met bijvoorbeeld de verwerving van het schrift door jonge kinderen in L1 (zie voor een internationaal overzicht bijvoorbeeld Tolchinsky, 2001). De discipline Taalbeheersing in Nederland besteedt er eigenlijk geen aandacht aan. De cognitieve psychologie bestudeert, onder andere, leervaardigheden. Nauwkeurig onderzoek naar hoe leerlingen communicatietaken uitvoeren is er wel (zie de vorige paragraaf), maar onderzoek naar hoe leerlingen leertaken uitvoeren in het taalonderwijs, taken waarin zij iets nieuws moeten doen, is schaars<sup>28</sup>. Toch is dit wat ons als taalleraren interesseert: hoe verloopt het leren van communicatietaken eigenlijk, waarin verschillen goede en minder goede leerlingen in dergelijke leerprocessen, en kunnen we daarvan iets opsteken voor de didactiek, voor het onderwijzen van communicatie?

Veel van wat wij erover weten, komt via didactisch onderzoek tot ons; dat geldt voor L1, maar ook voor L2 (zie bijvoorbeeld Ellis, 2000: 563). In dergelijk onderzoek worden dikwijls de effecten van verschillende didactieken met elkaar vergeleken: als ik leerlingen een gesprekje leer voeren via aanpak A, dan werkt dat beter dan aanpak B. Helaas is de theoretische fundering van aanpak A en aanpak B vaak zwak. Want over leren communiceren weten we niet veel. Althans, we weten niet

---

<sup>28</sup> *Leerpsychologen zullen het er misschien mee eens zijn, toch houd ik de bewering staande. Er wordt weliswaar veel onderwijspsychologisch onderzoek gedaan, maar dat betreft vooral onderzoek naar 'studietaken', wat in 90% van de gevallen neerkomt op begrijpend/studerend lezen*

veel over dergelijk leren uit onderzoek. We weten wel veel uit de onderwijspraktijk. Want elke leraar die het goed meent met zijn leerlingen, en wie doet dat niet, is bewust of onbewust voortdurend bezig met kleine experimentjes om leerlingen tot betere prestaties te brengen. In al die experimentjes zitten aannames over hoe leren verloopt. En uit die experimentjes groeit langzamerhand een patroon, voor de experimenterende leraar: hij heeft zich een beeld opgebouwd over hoe leren van communicatie waarschijnlijk verloopt.

*Het domein van deze paragraaf, het domein van de leervaardigheid, is het waarin de didactiek van L1 en L2 elkaar kunnen ontmoeten, waar we bruggen kunnen bouwen, ondanks de verschillen in taal en taalniveau.*

In deze paragraaf illustreer ik op twee wijzen hoe we onderzoeksmatig meer te weten kunnen komen over het leren van communiceren: via analyse van didactisch onderzoek, en via leertaakonderzoek. Ik illustreer het didactisch onderzoek weer aan de hand van onderzoek over het vakonderdeel 'schrijven', en abstraheer dan vervolgens tot het hele vak Talen. Ook de illustratie van leertaakonderzoek gaat over schrijven: schrijven in L1 en schrijven in L2.

### 7.3.1 De bijdrage van de didactiek

Er is, vooral in de V.S., veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van didactische interventies voor het schrijven van allerhande teksten. In Europa en in Nederland is dergelijk onderzoek vanaf 1980 beschikbaar. Ik baseer me voor deze inleiding op een overzichtsstudie van Hillocks (1986), en stip kort wat uitkomsten van recenter, Nederlands onderzoek aan.

George Hillocks rapporteert een metastudie, waarin hij al het experimentele schrijfonderzoek opnam dat hij kon vinden, en dat aan bepaalde criteria voldeed. Ik geef drie van de belangrijkste resultaten weer (zie Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn, 1996: IX-XI voor de gegevens). Achtereenvolgens komen aan de orde: het type instructie, het geven van feedback, en de keuze van de leerstof.

Hillocks onderscheidt vier typen instructie: de presentatievorm (laten zien wat voor tekst er geschreven moet worden, analyse van de tekst, en dan oefenen, veelal als huiswerk), natuurlijke ontwikkeling (veel laten schrijven, veel versies van een tekst maken met tussentijdse feedback van docent en/of studiegenoten, zonder veel instructie, veelal in een workshopachtige *setting*), de interactionele vorm (de docent en/of het instructiemateriaal ondersteunt en gidst de leerling door de schrijftaak, waarbij een leerling niet alleen de opgave zelf tot een goed einde brengt, maar ook leert hoe ie zo'n taak kan aanpakken) en de individuele vorm. Verreweg het meest effectief bleek de interactionele vorm.

Veelal bestaat schrijfonderwijs vooral uit oefenen en commentaar: er wordt een taak opgeven, de leerling doet er zijn best op, levert de tekst in, en krijgt commentaar. Van dat commentaar moet de leerling dan leren, en dat lukt het beste als ie een kans krijgt de tekst te herschrijven. In zo'n geval is alle instructie over wat een goede tekst is in de feedbackfase ondergebracht. Maar ook als er wel sprake is van instructie vooraf en tijdens het schrijven, is er vaak een feedbackfase waarin de schrijver commentaar krijgt. Uit Hillocks' gegevens trek ik de volgende conclusies: 1)

zomaar commentaar van de docent op een tekst, niet gestuurd door kenmerken van de opdracht, levert niets op; 2) als docent en medeleerlingen commentaar geven, dan schiet de schrijver er iets meer mee op: wellicht omdat dan de schrijver uit alle commentaar die hij kreeg, het beste eruit kan pikken, en ook ziet dat er verschillende perspectieven op de kwaliteit van een tekst kunnen bestaan hetgeen zijn bewustzijn voor doel- en publiekgerichtheid verscherpt; en 3), zodra er een duidelijke relatie is tussen de commentaartaak en de kenmerken van de schrijfpdracht (de schrijfdoelen en de leerdoelen), dan is er flinke vooruitgang te boeken door de leerling-schrijver<sup>29</sup>.

Een derde aspect waarop de experimenten zijn vergeleken, is de keuze van de leerstof. Wat we weten is dat veel grammatica aanbieden, leerlingen laten schrijven aan de hand van voorbeelden, of leerlingen vooral expressief laten schrijven, geen, nauwelijks of zelfs een negatief effect heeft. Wat wel werkt, is leerlingen zinnen laten bouwen, leerlingen tekstschalen laten gebruiken en leerlingen onderzoek laten doen. Bij tekstschalen moet men denken aan onderwijs waarbij leerlingen teksten van verschillende kwaliteit met elkaar moeten vergelijken; soms zijn die teksten door de docent aangeleverd, soms zijn het teksten van medeleerlingen. Belangrijk kenmerk is dat de vergelijking gebaseerd is op criteria. Die bieden de kennis die na afloop van de oefening in de hoofden van leerlingen kan beklijven. Zinscombineeroefeningen zijn oefeningen waarbij leerlingen leren verschillende informatie-eenheden tot zinnen aan elkaar te smeden<sup>30</sup>. Onderzoek laten doen is een vorm van onderwijs waarin leerlingen gegevens verzamelen en verwerken die zij door de docent aangereikt krijgen of waarnaar zij zelf naar aanleiding van een vraag hebben gezocht. Zij observeren, analyseren, categoriseren, generaliseren, stellen hypothesen op, en schrijven een rapport of een argumentatief stuk. In feite leren leerlingen structuur te vinden in een verzameling gegevens, zoals een collectie schelpen die zij moeten beschrijven. Ze oefenen in cognitieve vaardigheden als analyseren, categoriseren etc., komen tot een structuur, en benutten die vervolgens als zij een tekst schrijven. Dezelfde soort cognitieve activiteiten worden benut als leerlingen een argumentatieve tekst leren schrijven: zij krijgen een simulatie voorgelegd over een actueel maatschappelijk probleem, krijgen gegevens (tabellen, figuren), en terwijl zij daarmee bezig zijn beoefenen zij strategieën die van pas komen bij het schrijven van argumentatieve teksten: het analyseren van een communicatieve situatie, het onderbouwen van generaliserende uitspraken, het genereren en weerleggen van tegenargumenten (Hillocks, 1986: 184).

Een recente studie is het proefschrift van Marianne Overmaat (1996). In dit proefschrift worden twee experimentele studies beschreven. In de eerste studie manipuleerde Overmaat twee variabelen: de leerstof (kennis over de globale opbouw van een argumentatieve tekst versus kennis over de opbouw van alinea's) en de didactiek (leren via het analyseren en navolgen van tekstmodellen, of leren door on-

<sup>29</sup> *Effecten van docenten- versus peerfeedback zijn in Nederland onderzocht door Rijlaarsdam (1986): docentenfeedback en peerfeedback waren even succesvol als het gaat om tekstkwaliteit en attitude. Aangetekend zij dat de feedback sterk gespecificeerd werd door criteria.*

<sup>30</sup> *In Nederland zijn effecten van zinscombineeroefeningen onderzocht door Schuurs (1990), die geen effect bij middelbare scholieren vond, en Van der Gein (1991), die wel een effect van dit type onderwijs op zinsbouw in teksten aantrof maar geen effect op de globale tekstkwaliteit*

dersteuning van het schrijfproces). Wat lesstof betreft, bleek kennis over globale tekstorganisatie meer op te leveren dan alineakennis, als de algehele kwaliteit van de uiteindelijke opstellen werden vergeleken. Qua didactiek scoorde de modeldidactiek beter dan de procesdidactiek als het ging om de uiteindelijke kwaliteit van de opstellen. Het is wel opmerkelijk dat de procesdidactiek in de beleving van de leerlingen meer effect leek te hebben op de schrijfprocessen van leerlingen. In het tweede experiment ging Overmaat het effect na van twee manieren om leerlingen beleids teksten (een maatregeltekst) te leren schrijven. Een van die manieren maakte gebruik van wat ik hierboven noemde 'vaste patronen voor een teksttype. Beide manieren bleken erg effectief, in gelijke mate. Niet alleen produceerden leerlingen veel betere teksten dan voorheen, zij waren ook beter in staat dergelijke teksten te begrijpen en de hoofdlijn ervan te onthouden. Een sterk staaltje van transfer, dus.

*Welke aanwijzingen over het leren communiceren levert zo'n overzichtje op? Zullen we het erop wagen de bevindingen voor schrijven in L1 te generaliseren naar alle taalvakken, alle taken? Ik waag het erop.*

*We keren terug naar het leerlingperspectief, de leerling/student/leerder die inzicht wil hebben in het leerproces opdat hij te zijner tijd het leren zelfstandig ter hand kan nemen. Ik breng de vragen die zo'n leerling stelt nog even in herinnering:*

*Hoe leer ik me die kennis en vaardigheden eigen te maken? Hoe bekwaam ik mij erin dat ik nieuwe communicatietaken, buiten en na mijn schooltijd, zelfstandig kan aanpakken? Met andere woorden: wat zijn effectieve en efficiënte leerprocessen als het om leren communiceren gaat?*

*Wat een leerling doet, in zo'n geval, is het pad van de probleemanalyse en strategiekeuze aflopen (figuur 6). In abstracto – want zo gaat het in werkelijkheid waarschijnlijk helemaal niet – zal haar eerste vraag zijn: heb ik zo'n taak al eens uitgevoerd (en heb ik dus een strategie voorhanden)? Zo niet, lijkt deze taak op een andere taak, en kan ik die dus – deels – gebruiken? In elk geval moet de leerling zich een goed beeld vormen over het eindresultaat: waaraan moet een goede tekst voldoen? Dat betekent: zich verdiepen in de kwaliteit van dergelijke teksten; soortgelijke teksten met elkaar vergelijken (Hillocks' 'tekstschalen')<sup>31</sup>; Criteria voor effectieve communicatie ophalen en aanvullen/toepassen op de nieuwe situatie: nagaan wanneer er sprake is van effectieve communicatie. Dat betekent: communicatiedoelen leren stellen. Dat betekent ook: communicatie hebben leren ervaren. Zorgen dat je kunt vaststellen of je in je opzet bent geslaagd: daar heb je de bepaling van het gewenste effect voor nodig. Dat kan ook betekenen: hulp inroepen van andere lezers (Hillocks' 'peer feedback'). Zorg ervoor dat je de inhoudelijke materie in je vingers hebt: categoriseer, orden, hiërarchiseer, breng verbanden en lijnen aan (Hillocks' 'inquiry'). Nagaan of een tekst binnen de categorie 'vaste structuren' valt; zien of het om een variant daarop zou kunnen gaan.*

*Zo'n volkomen taalgebruiker als ik in de vorige alinea schetste, is een ideale leerder, die zelf zijn boontjes kan doppen. Van zulke leerlingen zijn er uiteraard*

<sup>31</sup> Teksten voor een dergelijke aanpak kunnen docenten ontlenen aan de eigen onderwijspraktijk: bewaar opstellen, brieven, spreekbeurten, discussies en benut ze als 'educatieve springplanken' voor leerlingen in andere en toekomstige leerjaren.

maar weinig, dat heb je met idealen. Maar het is wel het type leergedrag waarnaar we kunnen streven, aan het eind van het havo en het vwo. Net zoals menig voetballertje zich door Marco van Basten kan laten inspireren zonder zelf dat niveau te halen. En in de didactiek die we aanbieden, zit dit beeld in feite besloten. We moeten hem dus leren communicatiedoelen te stellen, te zoeken naar vergelijkbare communicatieve situaties om criteria voor geslaagde communicatie te genereren, vaste inhoudspatronen te benutten en naar de hand te zetten, inhoud in de greep te krijgen<sup>32</sup>, feedback te organiseren, communicatieve effectiviteit vast te stellen en vervolgens afwegen of het zin heeft om een nieuwe, verbeterde poging te wagen. In het volgende hoofdstuk, *Demonstraties*, kom ik op dit onderwerp terug als ik laat zien hoe zeer leerlingen kunnen leren van het observeren van communicatieve effectiviteit en observeren van taakgedrag.

### 7.3.2 Onderzoek naar leerstrategieën: een begin

Met Michel Couzijn (UvA) en Huub van den Bergh (UU) ben ik me de laatste jaren sterker gaan interesseren voor *leren communiceren*. Het is begonnen als een uitbreiding van ons schrijfprocesonderzoek, waarin we zoeken naar didactisch overbrugbare verschillen tussen goede en minder goede leerlingen, tussen ‘good novices’ en ‘weak novices’. Tot nu toe keken we naar verschillen in effectieve schrijfprocessen, om daaruit didactische hulpmiddelen te destilleren voor zwakkere schrijvers. Een nieuwe vraag die bij ons opkwam was waarin leerlingen van elkaar verschillen als zij *nieuwe* taken voorgelegd krijgen, taken waarin zij niet onderwezen zijn, maar die zij, zij het met soms grote moeite, toch kunnen uitvoeren. Die verschillen laten namelijk niet het verschil in beheersing zien, maar in leervermogen (Van der Sanden, 1997). Al langer zijn we geïnteresseerd in de vraag naar transfer<sup>33</sup>. Maar we kenden geen empirisch onderzoek naar hoe leerlingen in het taalonderwijs worstelen met de transfervraag.<sup>34</sup> Daarom besloten we ons in die materie te verdiepen. We bleven dicht bij huis – bij schrijfvaardigheid – omdat we daarover redelijk wat wisten. We nodigden tien leerlingen uit om opstellen te schrijven; we vroegen docenten zowel zwakke als sterkere leerlingen te verzoeken om hun medewerking. Deze leerlingen schreven gedocumenteerde, argumentatieve opstellen: zij kregen documentatie van ons. Ze schreven de opstellen hardopdenkend, zodat we hun denkprocessen op band konden opnemen, en later konden bestuderen<sup>35</sup>. In totaal kwam elke leerling vier keer een opstel schrijven: de eerste twee sessies in het Nederlands, en vanaf de derde sessie vroegen we het de leerling in het Engels te doen. Leerlingen waren daar niet op voorbereid; ze waren ook niet getraind in het schrijven van Engels. Het waren derdeklassers HAVO/VWO, zonder enige ervaring met het schrijven van teksten in

<sup>32</sup> *Dat is vooral: analyseren in delen, en delen kunnen onder-, neven- of bovenschikken.*

<sup>33</sup> Zie het proefschriften van Van de Gein (1991), (Overmaat 1996), Couzijn 1995) en de artikelen van Rijlaarsdam, Van den Bergh & Zwarts (1992) en Braaksma, Rijlaarsdam, Couzijn, & Van den Bergh (in druk) en het boekje Rijlaarsdam, 1989).

<sup>34</sup> *Het wordt trouwens ook tijd dat de analyse van de waaromvraag onder handen wordt genomen: waarom blijft dat worstelen van leerlingen met transfer op school achterwege?*

<sup>35</sup> *Zie voor het effect dat hardopdenkend schrijven kan hebben op het proces Janssen, Van Waes, & Van den Bergh (1996).*

het Engels. De schrijftaakopdracht en de documentatie kregen ze in het Engels. De onderwerpen waren willekeurig over de vier sessies verdeeld. De protocollen werden uitgetypt en gecodeerd zoals we dat ook in ander onderzoek deden (zie de resultaten in tabel 3 bijvoorbeeld)<sup>36</sup>.

Dat leerlingen er in slaagden om de hindernis te nemen, met verschillende resultaat, blijkt wel uit de volgende twee Engelsachtige teksten:

Leerling A (Begin fragment): Homework: sense or nonsense?

I'm think that home work not nonsense is, wenn you make it evryday in the week. Hoem work is nessecery beaucas how must you learning your tests or examsn? But homework is not fine and its is evry day very big. You sit a long time to school, and when you are home, you must doing your homework  
Homework is not nonsense beaucas you must learning verry lot, and that can't not to school, than sit you a long time at school.  
You sit than from 8.30 to 19.00 at school. And you have not free time, when you are home.  
Bud many peoples make not their homework Beaucaus, she nicer to play out of watching t.v.  
There are children come achter to learning and go not to school.

Leerling B (Beginfragment):

Well, I think that it's good for later, so much home work, Because if you woulden't practice at home, wou will forget what you learned that day and when you have a test, you don't understand it. And if you pay attention in class, it won't be too hard to do your homework. What is very important is that when you don't understand what your teacher says you ask what he's saying. There are always students who say they have much homework, when they only have to do one thing, and also studends who say that they have too less homework, because he thinks it's easy.

Wat wilden we weten? Ten eerste natuurlijk of de processen in L1 en L2 verschillen, en welke cognitieve activiteiten een ander verloop zouden kennen. In tabel 4 staat een overzicht van de verschillen: als er een van de beschrijvingselementen verschilde (de mate waarin de activiteit voor kwam in het begin van het proces, en het verloop daarna), dan tekenden we dat aan als een verschil.

*Tabel 4. Significante verschillen in het verloop van cognitieve activiteiten in L1 en L2 schrijfprocessen.*

Cognitieve activiteit	Significant verschillende distributie
Monitoring	nee
Genereren	nee
Structureren	nee
Metacommentaar	nee
Lezen van taak en documentatie	ja
Doelbepalen	ja

<sup>36</sup> De gegevens zijn verzameld met een subsidie van het Instituut voor de Lerarenopleiding UvA, door Hein Broekkamp, Lonneke Frie, Michel Couzijn en Ineke Jongen. De bestaande Nederlandstalige schrijfoopdrachten, de opsteldocumentatie en de beoordelingsschalen voor de opstellen werden vertaald door Hester Ringnalda. Huub van den Bergh analyseerde de voorlopige dataset.

Pauzeren	ja
Tekstproductie	ja
Herlezen van reeds geschreven tekst	ja
Evalueren van reeds geschreven tekst	ja
Wijzigen van reeds geschreven tekst	ja

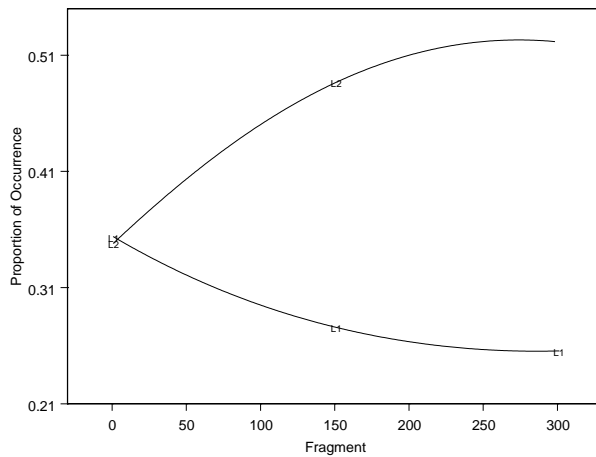
Tabel 4 laat zien dat zeven van de elf activiteiten als gevolg van de L2-taak een ander patroon vormen. We weten dus dat de taak ertoe doet. Vervolgens is de vraag: hoe zien die verschillen eruit? Daartoe maakten we tabel 5. Deze tabel toont voor ieder van de zeven relevante activiteiten de verschillen op tijdens drie episodes van het schrijfproces. De proportie cognitieve activiteiten in L1 is het referentiepunt. Dus voor ‘Lezen van taak en documentatie’ is er geen verschil in L1 en L2 in de eerste episode, en in de tweede en derde periode komt in de L2-taak deze activiteit minder vaak voor dan in L1. Evalueren van geschreven tekst en het wijzigen van geschreven tekst krijgt in L2 minder aandacht dan in L1. Maar in L2 wordt er vaker gepauzeerd, en is er meer tekstproductie dan in L1. Kijken we per episode, dan is het duidelijk dat in het begin van het L2-proces er evenveel aandacht is voor de documentatie als in L1, en dat de aandacht vooral gericht is op tekstproductie. In de tweede episode blijft die grotere aandacht voor tekstproductie, en neemt t.o.v. L1 het gebruik van de documentatie af. In de derde episode wordt er in L2 meer dan in L1 aandacht besteed aan doelbepalen, en herlezen van al geschreven tekst.

*Tabel 5. Vergelijking van de relatieve verdelingen van cognitieve activiteiten in L1 en L2-schrijfprocessen: het dominante proces (L1 or L2) wordt in de cel vermeld.*

	Episode		
	1	2	3
Lezen van taak en documentatie	–	L1	L1
Doelbepalen	L1	–	L2
Herlezen van reeds geschreven tekst	L1	–	L2
Evalueren van reeds geschreven tekst	L1	L1	–
Wijzigen van reeds geschreven tekst	L1	L1	L1
Pauzeren	L2	L2	–
Tekstproductie	L2	L2	L2

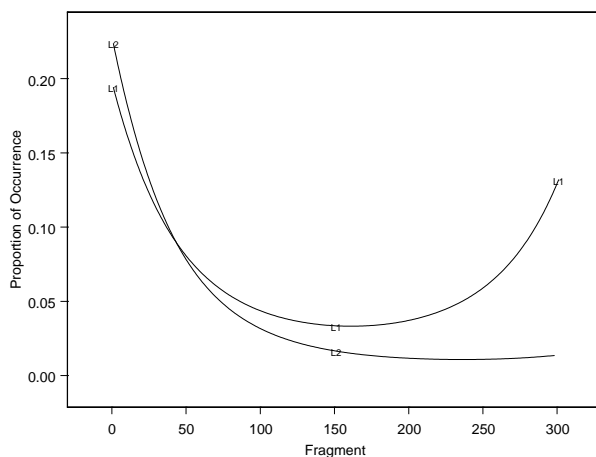
Laten we, ter illustratie, kijken hoezeer de processen van tekstproductie uiteenlopen (zie figuur 9).

*Figuur 9. Cognitieve activiteiten in L1 and L2: Tekstproductie (logit scores).*



De verschillen zijn duidelijk. In L1 is het voorkomen van Tekstproductie-activiteiten nogal egaal, er is een kleine daling te zien, in L2 is er sprake van een sterke toename, tot aan circa 50%: in de tweede helft van het schrijfproces is ongeveer een op de twee activiteiten een tekstproductieactiviteit. Van L1-schrijfprocesstudies weten we dat veel tekstproductie aan het einde van het proces samenhangt met een betere kwaliteit van de uiteindelijke tekst (zie tabel 3 hiervoor): zou dit ook opgaan voor L2-processen? Een tweede illustratie van de verschillen tussen L1 en L2-processen biedt figuur 10, waarin we het verloop van het lezen van de taakinformatie en de documentatie laten zien. Je zou verwachten dat leerlingen in het L2-proces meer tekst ontlenen aan de beschikbare documentatie, en al knippend en plakkend tot een tekst komen. Maar dat blijkt niet zo te zijn. Het is zo dat de patronen vrij sterk overeenkomen, maar dat juist de aandacht voor de documentatie in L1 aan het einde van het proces toeneemt (zie figuur 10).

*Figuur 10: Cognitieve activiteiten in L1 en L2: Lezen van taakinformatie en documentatie.*



Tot nu toe hebben we gekeken naar gemiddelde verschillen. We deden dat om enig zicht te krijgen op het algemene effect van het uitvoeren van een nieuwe taak, een L2-taak, op het schrijfproces. Hoewel deze leerlingen niet getraind zijn in het schrijven in L2, en ook niet erg veel ervaring hebben in het schrijven van gedocumenteerde, argumentatieve teksten in L1, lukte het hen toch om een tekst in het Engels te schrijven. Het algemene beeld is dat die taak zo zwaar was, dat leerlingen zich vooral concentreerden op het zichzelf dicteren van tekst, en dat andere, plannende en controlerende cognitieve activiteiten minder aan bod kwamen.

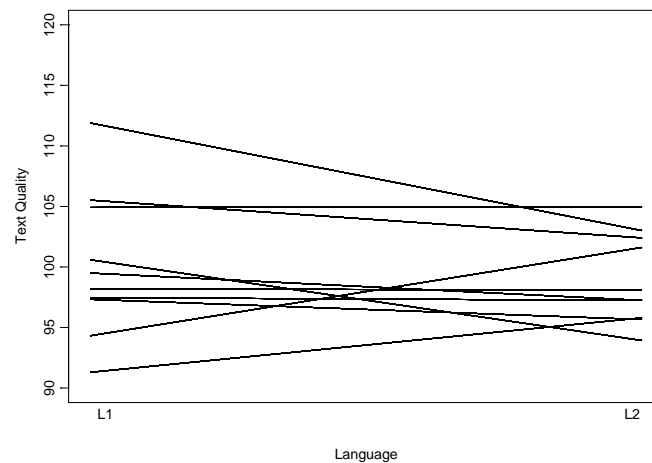
Maar het ging ons om iets anders. Het ging ons erom uit te vissen of sommige leerlingen er beter in slaagden om hun opstelkwaliteit in stand te houden dan andere leerlingen. Als het inderdaad zo is dat de ene leerling behoorlijk veel kwaliteit verliest als hij een nieuwe taak uit moet voeren, terwijl een andere leerling erin slaagt min of meer zijn oude niveau te halen – hoe goed of slecht dat ook was – dan is het interessant om te zien hoe dat verschil zich openbaart in de aanpakken van die leerlingen. Het kan verstandig zijn om zo veel mogelijk je oude, vertrouwde L1-aanpak te volgen, maar het kan ook verstandig zijn om juist de L1-aanpak te verlaten. Is het zo dat de leerlingen die goed zijn in L1 ook goed zijn in L2? Of is de mate waarin leerlingen zich een nieuwe taak verwerven niet afhankelijk van L1-schrijfkwaliteit maar van andere factoren?<sup>37</sup> Ik zou nu het liefst twee tabellen tonen zoals tabel 3, één voor de opstellen in het Nederlands, en een voor de opstellen Engels, maar onze data-analyses zijn nog niet zover. Ik volsta hier met een vergelijking van twee leerlingen, die relatief verschillend presteren op L1 en L2.

In figuur 11 zien we dat de kwaliteit van de opstellen in L1 en L2 niet dezelfde is. Ten eerste zijn de verschillen in kwaliteit in L1 groter dan in L2: L2 heeft een

<sup>37</sup> Vanzelfsprekend moet ook de vraag gesteld worden in hoeverre de L2-vaardigheid hier een rol speelt bij 'Performance loss' in L2-taken. We beschikken wel over indicaties van L2-vaardigheid van de tien leerlingen, maar hebben die nog niet in de analyses betrokken.

zeker dempingseffect op de verschillen tussen leerlingen. Maar we zien ook dat de lijnen niet parallel lopen: sommige leerlingen dalen op de kwaliteitsladder, andere stijgen. Er is een leerling wiens beide opstellen nogal laag scoren op L1 (tweede van onder), maar wiens opstellen in L2 tot de top vier behoren; een andere leerling scoort in L1 de vierde plaats, maar is op L2 de zwakst scorende leerling.

*Figuur 11. Posities van tien leerlingen op tekstkwaliteit L1 (linkeras) en L2 (rechteras)*



Als we die twee leerlingen nu eens nader bekijken, kunnen we wellicht wat te weten komen over handige en onhandige aanpakstrategieën als het om leren van nieuwe, maar verwante taken gaat, of transfer.

*Tabel 6. Veranderingen in schrijfprocessen als gevolg van taakverzwaring (L2-taak) in twee schrijvers: Schrijver 5 (Relatief kwaliteitsverlies in L2) en Schrijver 10 (Relatief kwaliteitswinst in L2).*

	Verandering		
	Verandering	Richting	Dominantie
Lezen van taakinformatie en documentatie	Nee	–	10
Monitoring	Nee	–	10
Herlezen van al geschreven tekst	Nee	–	–
Doelen stellen	Nee	–	–
Pauzeren	5 & 10	Tegengesteld	5: L2 10: L1
Structureren	5 & 10	Zelfde	L1
Tekstproductie	5 & 10	Zelfde	L2: 5>10
Evalueren van al geschreven tekst	5 & 10	Zelfde	L1
Reviseren van al geschreven tekst	5	–	L1
Genereren	10	–	L1

Wat doet leerling 10 als hij een nieuwe taak aanpakt? Net als leerling 5 structureert en evalueert hij minder in L2 dan in L1 en is hij vaker bezig om tekst te produceren, het eigenlijke schrijven. Hij blijft, ten opzichte van de sterkere L1-schrijver (schrijver 5), meer gebruik maken van de documentatie, en besteedt ook meer aandacht aan het monitoren van het proces. Hij genereert minder vaak dan in L1, en pauzeert minder in L1.

De leerling die in L2 relatief zwakker presteert, begint in L2 veel vaker te pauzeren, en opmerkelijk veel minder te reviseren (zie figuur 12 hieronder). Het L2-proces van deze leerling wordt gedomineerd door tekstproductie en pauzes; andere cognitieve activiteiten komen erg weinig voor. Vooral het revisiegedrag verandert sterk: in L1 reviseerde deze schrijver relatief veel vaker de gemiddelde leerling – met een frequentie van meer dan 25% aan het eind van het proces – maar in L2 daalt het revisiegedrag aanzienlijk. Leerling 5 lijkt zoveel moeite met de L2-taak te hebben dat hij in L2 veel kortere opstellen schrijft, en niet aan andere cognitieve activiteiten toekomt dan tekstproductie. Leerling 5 heeft waarschijnlijk een L1-strategie die sterk steunt op revisie-activiteiten, op het herstellen, verbeteren van tekst. Die strategie is vrij uitzonderlijk, vergeleken bij de andere leerlingen vertoont deze leerling erg veel revisieactiviteiten. In het algemeen is het geen sterke strategie: veel reviseren tijdens het schrijven is geen algemeen sterkte strategie (zie tabel 3, waaruit blijkt dat reviseren zelfs negatief correleert met de uiteindelijke tekstkwaliteit). Uit het protocol van leerling 5, bij een van zijn L1-opstellen, blijkt dit revisiepatroon vaak voor te komen:

Schrijft: Als je

Wijzig: Krast 'Als je' door

Schrijft: Ik vind

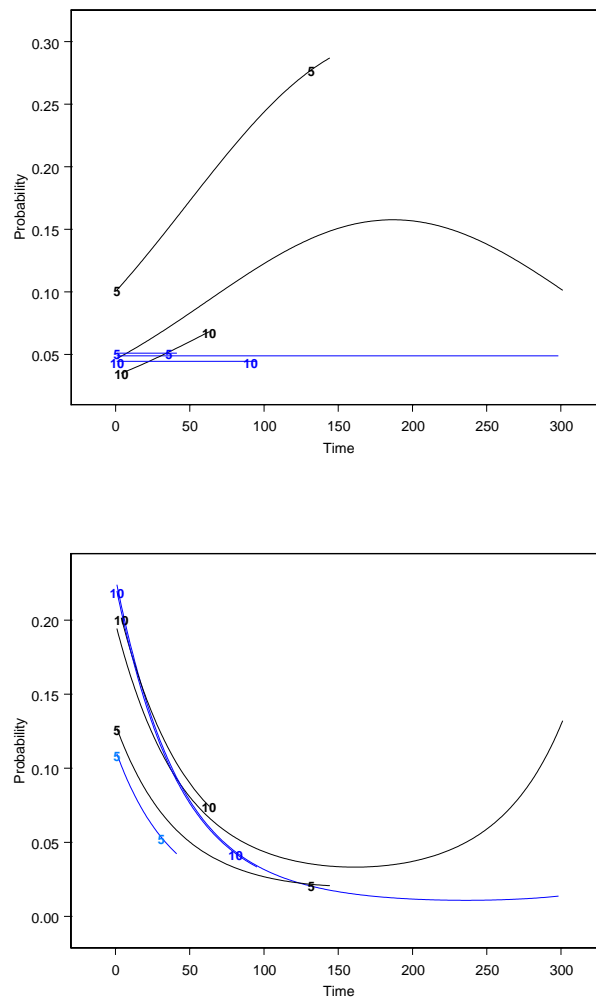
Wijzig: Krast 'Ik vind' door

Schrijft: Als je gaat samenwonen, hoef je niet altijd meteen te gaan trouwen ....

Het genereren van tekst is een lokaal proces, met veel valse starts: leerling 5 gaat alvast uit de startblokken, keert op zijn schreden terug, en begint opnieuw.

In L2 kan leerling 5 die strategie kennelijk niet volhouden, en kan hij geen hulpstrategie ontwikkelen om het probleem het hoofd te kunnen bieden. Wat leerling 10 in L1 al veel meer deed dan leerling 5, en ook blijft doen in L2, is het doornemen van de taakinformatie en de documentatie, zeker in het begin van het schrijfproces een goede strategie (zie tabel 3). En leerling 10 stopt vaker – zowel in L1 als in L2 – om zichzelf instructies te geven ('monitoring': 'even kijken ehm wat zou ik nou eens doen').

Hoewel leerling 10 ook het schrijfproces verandert, lijkt leerling 10 in L2 meer getrouw te blijven aan de L1-strategie, terwijl leerling 5 vrij extreem verandert (veel meer pauze- en veel meer tekstproductieactiviteiten).



Figuur 12. Het effect van een L2-schrijftaak op het reviseergedrag (A) en pauzeergedrag (B) van leerling 5 (relatief kwaliteitsverlies) en leerling 10 (relatief kwaliteitswinst).

Deze demonstratie toont de werkwijze die we voorstaan om erachter te komen welke strategieën leerlingen gebruiken als zij een nieuwe, maar niet geheel onoverkomelijke communicatieve taak uitvoeren. Een direct helder resultaat biedt de eerste verkenning nog niet: daarvoor moeten we eerst voor alle tien de leerlingen nagaan wat hun procesveranderingen zijn, en hoe die samenhangen met de mate waarin zij hun oude L1-opstelniveau konden handhaven in de L2-situatie. Dit soort onderzoek,

*waarin de verschillen tussen leerlingen centraal staan, zullen we in de toekomst ook met andere taken uitvoeren (zie hieronder bijvoorbeeld de onderzoeken van Kremers over spreekvaardigheid Spaans en Janssen & Braaksma over het lezen van literaire teksten door leerlingen). Directe resultaten voor de onderwijspraktijk biedt dit type onderzoek niet, niet voor de les van vandaag of van morgen. Wat het wel, als bijproduct, oplevert, zullen aanzetten zijn die wij geven hoe dergelijke verschillen tussen leerlingen benut kunnen worden in de klas. Want leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn ervaren leerders: vanaf het moment dat ze ter wereld komen leren zij zich te pletter, en zij gaan al school vanaf hun vierde. Zij leerden via vallen en opstaan, kregen hier en daar een handige tip die hen paste, lieten andere tips aan zich voorbij gaan. De ene leerling leert anders dan de andere; de ene leerling heeft meer of op andere punt succes dan de andere. De ene slaagt wel, waar de andere nog niet slaagt. We zien dat als we leerlingen voor moeilijke, onverwachte taken plaatsen, die zij toch, ieder op hun wijze tot een enigszins redelijk einde kunnen brengen. Die ervaring moeten we in de klas kunnen gebruiken: ontwerp moeilijke taken, kijk samen met leerlingen terug hoe zij die taken volbrachten, en destilleer, met leerlingen, handige overlevingsstrategieën. En geef leerlingen de kans om die moeilijke taak nog eens uit te voeren, maar dan met kennis over oplosstrategieën in de rugzak. Doen, denken, kijken en vergelijken, en nog eens doen. Ik wil dit punt nog wat verder uitdiepen door de rol van de monitor in het probleemoplosmodel van pagina 19 nader uit te werken.*

## 8 VREEMD PERSPECTIEF: DEELNEMEN OF BESCHOUWEN IN COMMUNICATIE

In paragraaf 6.2 besteedde ik aandacht aan de kennis waarover taalgebruikers beschikken. Ik wijdde enige woorden aan de strategische kennis, die een beslissende rol zou spelen in communicatieleren. Nu, het eind naderend van de verkennings-tocht, kom ik terug op de strategische kennis, in aansluiting op de vorige paragraaf: hoe kom je aan die kennis? Hoe verwerf je die? Wat voor onderwijs zou die verwerking kunnen beïnvloeden? Die vragen komen hieronder aan de orde. De kern zal zijn dat ik stel dat het uitvoeren van communicatietaken het leren in de weg kan staan: een echt stuk schrijven of een gesprek voeren kost zoveel aandacht dat er voor leren tijdens de uitvoering van die taak weinig capaciteit beschikbaar is.

Zoals gezegd, allerlei soorten kennis spelen een rol in communicatietaken: bewuste of automatische kennis, declaratieve of procedurele kennis (Anderson, 1983; 1987; 1990). Een ander domein van kennis is niet per se nodig om een communicatietak te volbrengen, maar speelt een rol bij het uitbreiden van kennis. *Metacognitieve kennis over communicatie* is kennis die taalgebruikers hebben over zich zelf als taalgebruikers en taal-leerders: hun vaardigheid, hun competenties, gewoonten, voorkeuren, ervaringen. Van metacognitie is bekend dat zij een belangrijke rol speelt bij het leren van complexe taken zoals wiskunde en het schrijven van teksten (Schunk & Zimmerman, 1998) (zie tabel 1 hieronder).

*Metacognitie* heet de kennis die iemand heeft over de eigen kennis en vaardigheden, over zichzelf en anderen als taalgebruiker en -leerder, evenals kennis over de moeilijkheidsgraad van taken in relatie tot de eigen capaciteiten. Metacognitie ontstaat op basis van metacognitieve ervaringen (Flavell 1976, 1978, 1981, Garner 1987, Elshout-Mohr 1992). Wanneer een taalgebruiker zich bewust wordt dat bijvoorbeeld eigen teksten verbeteren door gebruik te maken van een strategische aanpak, dan verkrijgt hij kennis over de waarde van zijn strategische kennis. Wanneer een taalgebruiker weet dat een bepaalde strategie voor haarzelf wel effectief is in de ene situatie, maar niet in een andere, dan is dat ook metacognitieve kennis. Tussen metacognitieve ervaringen, metacognitie en de cognitieve competenties bestaat een intensieve wisselwerking (zie voorbeelden bij Garner 1987, Elshout-Mohr 1992).]]

Metacognitieve kennis beïnvloedt de regulatie van communicatieprocessen. Tegelijkertijd dient zij als invoer voor het leerproces: door het *monitoren*, het in de gaten houden van het eigen communicatieproces – het schrijfproces, het leesproces, het gesprek - en door het *evalueren* van dat proces en de opslag van die evaluatie in het geheugen, voedt de lerende taalgebruiker de strategische kennis. Als de lerende taalgebruiker de nieuwe kennis als ‘interessant’, ‘nuttig’, of ‘onverwacht’ beoordeelt, is het des te waarschijnlijker dat de kennis zo wordt opgeslagen dat die benut wordt in een volgende communicatietask. Op deze wijze bouwt de lerende taalgebruiker zijn metacognitie over ‘leren communiceren’ op.

Tabel 7. Vier soorten kennis in communicatieonderwijs.

Type taak	Type kennis	
	Cognitief	Metacognitief
Communiceren	Welke kennis stelt me in staat deze communicatietask te volbrengen?	Wat weet ik over de beschikbaarheid van mijn eigen kennis op dit gebied, over mijn communicatievaardigheden, mijn kennis over schrijven, mijn voorkeuren, gewoonten, schrijfvaardigheid, schrijfgeschiedenis? Wat merk ik tijdens de communicatietask over het adequaat zijn of tekortschieten van deze kennis?
Leren	Welke kennis stelt me in staat deze ‘leer-te-communiceren’-task te volbrengen?	Wat weet ik over mijn leervaardigheid, mijn kennis over leren, voorkeuren, gewoonten, geschiedenis?

We stelden dat het uitvoeren van communicatietaken en het uitvoeren van leertaken in grote lijnen een beroep doen op dezelfde cognitieve en meta-cognitieve activiteiten (Rijlaarsdam 1989, Couzijn 1999; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000a&b), namelijk

- 4) *uitvoerende activiteiten*: 1) *orientatie* op de communicatie- of de leertask, 2) *uitvoerende activiteiten* t.b.v. de communicatie (zoals het genereren van ideeën, ordenen, categoriseren, hiërarchiseren, formuleren, coderen) of leren (waarne-

- men, betekenisstoekenning, verbinden, labeling, opslaan, integreren) en 3) *revisie* van communicatie of leren (detecteren van fouten, diagnose, herzien en herstellen);
- 5) *monitoring* activiteiten (*waarneming van het eigen taak- of leergedrag, evalueren van en reflecteren op communicatie, informeren van het regulatieve systeem over de voortgang van de communicatie- of het leerproces*);
  - 6) *regulatieve* activiteiten (*strategische controle van de activiteiten onder 1. en 2 hierboven genoemd*).

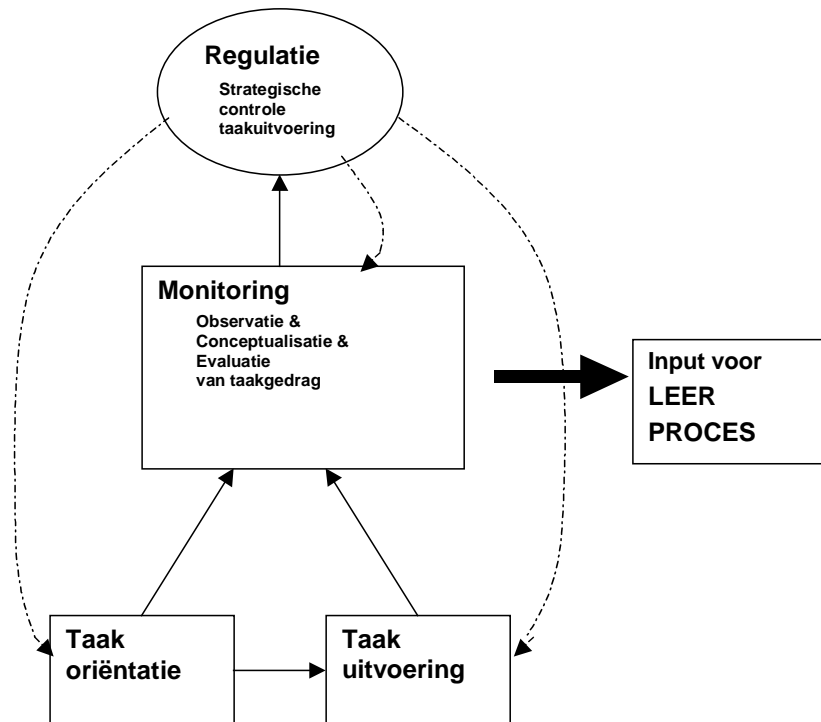
In figuur 13 schematiseren we de ontwikkeling van strategische kennis (zie ook Couzijn, 1995: 66-67, 1999; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Oostdam & Rijlaarsdam, 1995; Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn, 2001). Uitvoerende en monitoring activiteiten worden aangestuurd door een *regulator*, die gevoed wordt door strategische kennis over het communicatieproces en de verwerving en vastlegging van kennis (leren). In deze voorstelling van zaken alterneert de aandacht van de regulator effectief tussen het uitvoeren van de communicatietaak, en het monitoren ervan, zowel ten behoeve van de effectieve communicatie als van het leren.

Om communicatieve en leertaken goed te laten verlopen, is oriëntatie op de taakeisen de eerste stap. Een onzuivere oriëntatie op de communicatietaak kan leiden tot inefficiënt of ongepast gedrag: er zijn geen duidelijke doelen gesteld, de beschikbare strategieën worden niet geactiveerd, er wordt geen realistisch plan gegenereerd. Voor effectief leren geldt hetzelfde procédé: een goede oriëntatie verhoogt de kans op succes. Leerlingen die zich oriënteren op de leeragenda, richten hun aandacht bij de taakuitvoering sterker op het leerproces, en leren effectiever dan leerlingen die zich uitsluitend oriënteren op de communicatietaak.

Als dan de uitvoering van de complexe communicatietaak start, dan moet de leerling allerlei uitvoerende cognitieve activiteiten onder controle, onder zijn regie houden. Schrijven of lezen bijvoorbeeld doet een beroep op een veelheid aan cognitieve vaardigheden. Het succes van de taakuitvoering hangt dan ook mede af van de *strategische organisatie* van die subprocessen gedurende de taakuitvoering. Daarom is het heel wenselijk dat de regulator niet zomaar willekeurig het ene subproces afsluit en het andere start, maar dat de orkestratie van die subprocessen door een goede strategie bepaald is. Om efficiënt te kunnen werken, zal veel van de organisatorische keuzes geautomatiseerd zijn; anders zou er al gauw sprake zijn van cognitieve overbelasting. Leerlingen verschillen sterk in de orkestratiepatronen die zij gebruiken bij schrijven bijvoorbeeld, en die verschillen blijken ertoe te doen (Breetvelt et al, 1994; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996).

Hoe komen die orkestratiestrategieën tot stand? Wij denken dat *monitoring* een sleutelactiviteit is in de ontwikkeling van strategische kennis. Ten eerste, taalgebruikers die observeren en zich bewust worden van wat zij aan het doen zijn, hebben een grotere kans dat zij cognitieve representaties opbouwen van hun aanpak, die opgenomen kunnen worden in het geheugen: zij monitoren, reflecteren en conceptualiseren. Ten tweede, als zij zich bewust worden van hun aanpak en die evalueren, zullen ze waarschijnlijk betere werkmethoden ontwikkelen en minder bruikbare methoden afzweren. Het is de ervaring van velen in het onderwijs dat leerlingen niet uit zichzelf stilstaan bij hun communicatieve gedragingen, zeker niet als externe feedback

op dat handelen afwezig is, of als de evaluatieve capaciteit van de leerling niet wordt gestimuleerd door de leertaak, als zij kunnen volstaan met het inleveren van de taak of met het vertoonde gedrag.



*Figuur 13. De structuur van subprocessen in communicatie-leergedrag. Gewone pijlen geven de informatiestromen aan, onderbroken pijlijnen duiden op activerende invloeden.*

De verbinding tussen communicatietaken en leertaken vormen de communicatie-ervaringen waaruit leerlingen lering kunnen trekken. Wil communicatieonderwijs vruchten afwerpen, dan moeten communicatietaken niet alleen worden uitgevoerd, wat tot op heden in veel onderwijs nog wel de overheersende gewoonte is: doen, doen, doen. Taakje, taakje, taakje. Soms met, vaker zonder onderling verband. Taakuitvoering moet ook gemonitord worden, geconceptualiseerd, en verbonden met de positieve en negatieve effecten van die bepaalde taakuitvoering. Autonomoos lerende taalgebruikers hergebruiken de communicatieve gebeurtenis: het communicatieve bewustzijn – het resultaat van het monitoring proces – is invoer voor het leren. Dit bewustzijn bestaat uit geconceptualiseerd communicatief gedrag ('Waar ben ik nu mee bezig? Is dit een handig plan? Deed ik al eens zoiets?') en de evaluatieve *labelling* ('Zoals ik het nu doe, kost het wel erg veel tijd; de voorbereiding in de vorm van de brainstorm leverde eigenlijk weinig op; de vorige keer was dat veel beter'). Zo gezien investeren autonoom lerende taalgebruikers in hun leren en in hun

communicatief handelen. Zij hanteren, in onze terminologie, een dubbele agenda. Dit doet een sterk beroep op de capaciteiten tot zelfwaarneming en regulatie. De regulator moet de balans tussen de uitvoerende en de *monitoring* activiteiten voor ieder van de twee agenda's in de gaten houden.

Het is al aangestipt: veel leerlingen hebben zozeer hun handen vol aan de uitvoering van de communicatieve taak, dat zij onvoldoende cognitieve vermogens beschikbaar hebben om tegelijkertijd van die taak te leren. Het gaat hen er allereerst om de taak tot een goed einde te brengen – hoe onduidelijk het vaak ook is wat een goed einde is. Het opstel moet af, de samenvatting gemaakt, de vragen bij de tekst beantwoord: klaar! En als de taak klaar is, dan is er weinig animo om terug te blikken. Waarom zou je? De volgende taak wacht! En wat schiet je ermee op? De volgende taak is toch weer van een ander type. De communicatieagenda overheerst dus heel sterk de leeragenda. Alleen leerlingen die beide agenda's tegelijkertijd kunnen hanteren, – wij noemden deze leerlingen eerder 'good novices' – kunnen profiteren van de communicatieve ervaring, wat nog weer iets anders is dan een goed cijfer in de wacht slepen.

*Wat wij in het taalonderwijs zouden moeten proberen, is naast communicatietaken ook communicatieleertaken aan te bieden. In deze taken richten we de aandacht van leerlingen niet alleen, of niet zozeer op het uitvoeren van een schrijf-, lees- of gesprekstaak, maar op het bekijken en reflecteren op hoe dergelijke leertaken zelf, of door anderen worden uitgevoerd. We verwachten dat dit ertoe leidt dat leerlingen meer aandacht voor communicatie-leren hebben. Als we het uitvoeren en het bekijken van taken regelmatig afwisselen, dan zouden we daarmee de dominantie van taakuitvoeren kunnen verminderen. Het betekent dat de communicatie-agenda niet meer in plaats van, of naast de communicatie-leeragenda wordt gehanteerd, maar dat de uitvoeringsagenda 'genest' is in de leeragenda. In observatie- en evaluatietaken leren leerlingen criteria voor effectief communicatief gedrag te ontwikkelen en toe te passen. Zelfs als het gaat om het bekijken van andermans gedrag – teksten of processen – bouwen ze een repertoire op van communicatiestrategieën en leeractiviteiten via impliciete vergelijkingen: 'zou ik hetzelfde gedaan hebben? Zou ik het beter doen? Wat moet ik onthouden van wat ik zag en dacht?' Door uitvoering, evaluatie en reflectie te alterneren, wordt het leren gestimuleerd.*

## 9 ENKELE DEMONSTRATIES

In dit slothoofdstuk presenteer ik enkele demonstraties van ons onderzoek. Verbindend element in het onderzoek waaraan ik bijdraag, is deze drieslag:

- 1) onderzoek naar effectief taakgedrag: onderzoek de verschillen tussen leerlingen: hoe voeren zij taken uit, met welk succes?
- 2) didactisering van de bevindingen: met welke didactische ingrepen kunnen we leerlingen stimuleren tot effectief taakgedrag?
- 3) onderzoek naar het effect van de didactisering: in welke mate benadert het taakgedrag de gewenste effectiviteit? En resulteert dit gedrag inderdaad in betere communicatie of betere leerprestaties?

Het eerste type onderzoek is vrij fundamenteel onderzoek naar cognitieve processen in communiceren en leren communiceren. In ons geval is dat het schrijven van teksten, in het Nederlands en in het Engels. We zoeken vooral naar patronen in de processen waarin zwakkere en betere leerlingen van omstreeks vijftien van elkaar verschillen. Op basis van die verschillen kunnen we voorstellen doen over didactische ingrepen om de ontwikkeling van zwakkere schrijvers te versnellen. Bij dit onderzoek gaan we ook na hoe leerlingen met nieuwe, onverwachte leersituaties omgaan, zoals het schrijven van een tekst in een vreemde taal, wat zij niet gewend zijn. Ook dan zijn we op zoek naar verschillen tussen leerlingen: wat doen leerlingen die zo'n nieuwe leertaak min of meer goed doorstaan, vergeleken met leerlingen die daar kennelijk veel meer moeite mee hebben? Vervolgens kunnen op basis van die inzichten leerlingen didactische ingrepen bedenken om leerlingen te helpen zich te wenen in nieuwe leersituaties. Over dit onderzoek zullen we hier verder niet uitweiden, maar volstaan met verwijzingen naar hoofdstuk 7.2 van deze tekst, en de daar genoemde kernpublicaties<sup>38</sup>.

Het tweede type onderzoek kan voortbouwen op het eerste type, maar ook starten vanuit theoretische uitgangspunten over het leren van communicatieve vaardigheden (zie hoofdstuk 7.3.2 en 8): die zetten we in didactiek om en we stellen de effecten van die didactiek vast. Ik zal daar drie voorbeelden van geven in dit hoofdstuk.

Ten slotte de derde soort. Die kan voortkomen uit de eerste en de tweede, maar ook op zichzelf staan. En dat doet dit onderzoek dan ook vaak. Want de onderwijspraktijk kan niet wachten op al dat onderzoek van de eerste en tweede soort: morgen moet er immers weer onderwijs gegeven worden. Daarom zoek ik – in het kader van de Levende Talen leerstoel – de onderwijspraktijk op, en probeer aan de hand van praktijkvragen van docenten tot praktijkonderzoek te komen, dat wil zeggen, min of meer experimentele lessen in een schoolpraktijk, die we min of meer systematisch evalueren, die een verbeterde didactiek opleveren en op basis waarvan we weer nieuwe experimenten opzetten. Hierover gaat het laatste voorbeeld van dit hoofdstuk.

### 9.1 *Spaans benauwd*

Spreekonderwijs is nog steeds een probleem voor veel docenten. Gelukkig zijn schoolboeken in dit opzicht flink vooruit gegaan. Er wordt aanzienlijk meer spreekonderwijs aangeboden in schoolboeken, en leerlingen en docenten wordt flink wat steun geboden. Toch is de praktijk – zie het inspectieonderzoek in hoofdstuk 2 van deze tekst – zo dat deze oefeningen de eerste zijn die sneuvelen onder de tijdsdruk. Het boek moet uit, er vallen veel lessen uit, het boek is te dik, er zijn gemeenschappelijke toetsen afgesproken waartoe moet worden voorbereid en spreken maakt daarvan geen deel uit... kortom, laten we spreekoefeningen dit keer maar overslaan.

Nu is het ook geen sinecure om spreekonderwijs te geven, in klassen van dertig leerlingen, of een paar minder. Dergelijk onderwijs drijft op de motivatie en 'braaf-

---

<sup>38</sup> *Andere publicaties over dit onderwerp van de onderzoeksgroep: Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam (1996), Van den Bergh & Rijlaarsdam (1996), Van den Bergh & Rijlaarsdam (1999).*

heid' van leerlingen en die is er gewoon niet overal en altijd, om het zacht uit te drukken. Soms hebben leerlingen er geen zin in, en dan begin je weinig. Soms is dat terecht: zoveel interessante en goede oefeningen zijn er nou ook weer niet. Want al te vaak zijn het eigenlijk grammatica-oefeningen, vermomd als spreekopdrachten. Een voorbeeld.

In het bekende leerboek Spaans, Intercambio, voor beginners, staat in module 20 de volgende oefening:

**6**  U ziet hier een paar namen, telefoonnummers en straatnaambordjes. Kies voor iedere naam een telefoonnummer en een straatnaam en stel elkaar vragen zoals in het voorbeeld.

— Juan Ariza Gomis	213 65 47
— Isabel Yáñez Villar	354 88 97
— Ramón Deza Codina	453 65 77
— Iñigo Beltrán Pozo	221 34 67
— Úrsula Cano Pinto	257 97 50
— Jacinto Ballesta Más	678 99 01
— Teresa Salinas Zamora	798 22 45



- Oiga, ¿tiene el teléfono de Juan Ariza?
- Si, tome nota: es el 221 34 67.
- Oye, ¿en qué calle vive Ramón?
- En la Plaza de la Cruz Verde.









Het is een redelijk vooruitstrevende oefening, want leerlingen moeten deze oefening samen doen<sup>39</sup>. Laten we ons eerst aan een voorspelling wagen. Wat denkt u dat leerlingen hier in de klas doen? ‘

De ene leerling stelt een vraag – ‘Heb je het telefoonnummer van Juan?’

De ander antwoordt: ‘Ja, dat is 213 65 47.’

Maar dan in het Spaans, natuurlijk. Een soortement Spaans. In elk geval geeft de leerling een nummer uit het rijtje. De vragensteller heeft datzelfde rijtje ook voor zich. Een reden om de vraag te stellen heeft hij niet: de informatie heeft hij immers zelf al. Het is dan ook geen echte spreekoefening: wat leerlingen hier oefenen is het opsommen van een rij getallen. In een soort van toneelstukje, niet zozeer een ge-

<sup>39</sup> Hier en daar is wel waargenomen, bijvoorbeeld door de inspectie, dat dergelijke oefeningen niet worden overgeslagen, maar schriftelijk worden gemaakt. In eerste instantie denk je dan ‘Vreemd! Spreekonderwijs in schriftelijke vorm!’ Maar zo vreemd is het niet: het is eigenlijk helemaal geen spreekonderwijs, dus waarom zou je zo’n oefening sprekend en vluchtig doen?

sprekjes. De leerling in de sprekersrol oefent het uitspreken van die getallen, de luisteraar hoeft niet te luisteren en leert niets, want de getallen staan al voor zijn neus in het boek.

Deze oefening levert het volgende ‘dialogje’ op<sup>40</sup>:

S1: O.K. Moet ik nou wat vragen?

S2: Nee, ik moet nog ...wat zeggen ... Ove ¿en que calle Vivo Jacinto?

S1: Moet ik dat zelf bedenken?

S2: Nee, dat staat eronder hoor.

S1: O, moet ik daar gewoon uit kiezen. Ehm....en la Plaza de Sssantiago...Nou moet ik, hè?

S2: Ja.

S1: Ehm.....Oiga ... ¿tiene el telefono de ...Isable Janjes via?...Wat is dat nou zeg...Ja het is toch zo.

S2: Si tome nota, es el trescientos eh...cin..cincuenta y cuatro ...ehm...ochenta y ocho...en ...noventa y seis.

S1: Eh...oye... ¿en que calle vive Isabel?

S2: Ehm...en ...la calle de Segovia.

S1: Gracias. Nou moet jij wat vragen.

Weinig sporen van natuurlijk taalgebruik, van conversationele strategieën. Iemand vraagt iets, of liever: doet alsof hij iets vraagt, en iemand geeft een van tevoren aan een ieder bekend antwoord. Er is geen check op begrip, er is geen enkele reactie van de luisteraar als die het antwoord krijgt: kennelijk schrijft ie het telefoonnummer niet eens op, want anders had ie wel gecheckt bij de spreker of ie het goede nummer heeft genoteerd.

Toch kan met eenvoudige middelen zo'n oefening verbeterd worden: zorg ervoor dat er echte vragen gesteld worden, in elk geval vragen waarop de vraagsteller het antwoord niet heeft. Iris Maas, destijds leraar-in-opleiding aan het ILO, veranderde een aantal van deze oefeningen om te zien of die verandering ook interessantere gesprekjes op gang bracht. Wat zij deed was de informatie die beschikbaar is voor beide leerlingen te splitsen in tweeën: een deel voor de ene, en een deel voor de andere leerling. Zie haar bewerking van bovenstaande oefening hieronder (Maas, 1998).

Werkblad voor leerling A

<sup>40</sup> Verzameld door Iris Maas (Maas, 1998).

<b>Nombre</b>	<b>Juan Ariza Gómez</b>	<b>Isabel Yáñez Villar</b>	<b>Ramón Deza Codina</b>	<b>Iñigo Beltrán Pozo</b>	<b>Jacinto Ballesta Más</b>	<b>Teresa Salinas Zamora</b>
<b>Número de teléfono</b>		354 88 97	453 65 77		678 99 01	
<b>Dirección</b>	Calle de Lepanto, 34	Calle de Calderón de la Barca, 4				Plaza de Santiago, 46

## Werkblad voor leerling B

<b>Nombre</b>	<b>Juan Ariza Gómez</b>	<b>Isabel Yáñez Villar</b>	<b>Ramón Deza Codina</b>	<b>Iñigo Beltrán Pozo</b>	<b>Jacinto Ballesta Más</b>	<b>Teresa Salinas Zamora</b>
<b>Número de teléfono</b>	213 65 47			221 34 67		798 22 45
<b>Dirección</b>			Plaza de la Cruz Verde, 11	Calle de Segovia, 55	Pasaje del Obispo, 12	

De didactische truc is bijna te simpel voor woorden: neem de oude oefening en knip die in tweeën. Beide leerlingen hebben nu een deel van de informatie, beide kampen ook met een zogenaamde 'information gap', en beide gaan proberen om de informatie volledig te krijgen. Als ze klaar zijn, vergelijken ze hun schema's om na te gaan of ze de gegevens correct verstaan, begrepen en genoteerd hebben. Het effect van een dergelijke, simpele ingreep op de conversatie is onmiddellijk zichtbaar in het volgende dialoogje (zie Kremers, 2000).

S1: Ehm... ¿tienes el teléfono de Juana?

S2: ¿De Juana...? Ehm...

S1: Sí.

S2: Sí, es el ocho...

S1: Ocho.

S2: Tres...

S1: Tres.

S2: Siete...

S1: ¿Siete?

S2: Sí. Eh... cuatro...

S1: Cuatro.

S2: Ehm... seis.

S1: Seis.

S2: Ehm... nueve

S1: Nueve.

(...)

S2: Y un..o.

S1: Y uno.

In regel 2 gebeurt er al meteen iets dat duidt op een gesprek: S2 checkt door het herhalen van de naam of ie het goed begrepen heeft en/of verschaft zich door die herhaling enige opzoek- of nadenktijd, terwijl het gesprek gaande gehouden wordt. S1 bevestigt in regel 3, en dan kan de beantwoorder starten met het verstrekken van het nummer. Verder valt op dat de vragensteller het nummer herhaalt, om te checken of ie het goed gehoord en begrepen heeft. Dat moet nu wel, in tegenstelling tot het vorige fragment, omdat hij het nummer zelf niet voor zijn neus heeft. In regel 9 gebeurt er dan nog wat moois: de vragensteller checkt nu weer, maar nu duidelijk op vragende toon: hij wil een bevestiging of hij het nummer goed verstaan heeft, en hij krijgt die bevestiging ook<sup>41</sup>.

De vergelijking tussen deze twee fragmenten is duidelijk: een kleine didactische ingreep in de oefening vergroot de kans op echtere interactie, waarin leerlingen interactiestrategieën die zij kennen uit hun praktijk als Nederlandse taalgebruiker moeiteloos transfereren naar de Spaanstalige situatie. Ze hoeven dat dus kennelijk niet te leren. Maar wat ze in deze oefening wel moeten leren, getallen doorgeven, is nu wel veel minder een oefening 'getallen' geworden.

Nina Kremers (ILO) heeft tal van onvolkomen spreekoefeningen in recente schoolboeken Spaans verzameld en daar de didactische schaar ingezet. Ze onderzoekt nu of leerlingen die de *information gap* oefeningen maken een andere spreekvaardigheid opdoen dan leerlingen met de 'oude' oefeningen. Ze verwacht dat leerlingen in de 'information gap'-oefeningen meer gewone conversatiestrategieën zullen oefenen, en dat die waarneembaar zullen zijn in de spreekvaardigheid van deze leerlingen in naturalistische toetsituaties. Ze vergelijkt de gesprekken in de experimentele lessen met de gesprekken in lessen waarin de onbewerkte spreekoefeningen worden gebruikt, en toetst beide groepen leerlingen op gespreksvaardigheid. Belangrijk

---

<sup>41</sup> Zie Kremers (2000) voor een uitgebreidere verantwoording.

kenmerk van deze onderzoeksopzet is dat niet alleen het leerresultaat – de scores op de gespreksvaardigheidstoetsing – wordt vastgelegd, maar ook het leerproces – de oefengesprekken in duo's. Het onderzoek vindt plaats onder leerlingen in VWO-5 die Spaans in het pakket hebben gekozen.

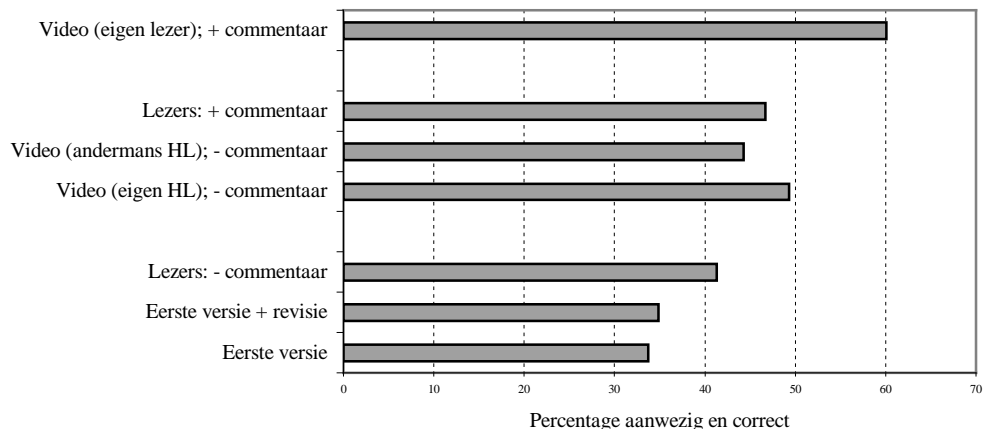
Overwogen wordt om ook een leerconditie te creëren waarin leerlingen de gesprekstaken niet zelf uitvoeren, maar de uitvoering ervan door andere leerlingen observeren en van commentaar voorzien. We hebben reden om van dit 'leren communiceren door observeren' resultaat te verwachten.

### 9.2 Leren door observeren: drie studies

De didactiek 'Leren communiceren door observeren' is in Nederland uitgevonden door Michel Couzijn (ILO), en theoretisch en empirisch verfijnd door Martine Braaksma (ILO). De bestudering van deze didactiek wordt voortgezet door Marleen Kieft (ILO).

Couzijn voerde twee experimenten uit (Couzijn 1995, Couzijn & Rijlaarsdam, 1996 a & b; Couzijn 1999). Het eerste experiment ging over het schrijven van instructies. Hij toonde aan dat leerlingen erg veel opsteken van hun lezers. Hij leerde leerlingen een natuurkundeproefje uit te voeren, vroeg hun vervolgens om voor medeleerlingen die het proefje niet kenden een handleiding te schrijven, en legde deze handleidingen voor aan medeleerlingen. Die voerden het proefje aan de hand van de veelal gebrekkige handleidingen uit, terwijl zij op video werden opgenomen. Door die video-opnamen konden de schrijvers zien hoe 'hun' lezers op de tekst reageerden, waarna zij de gelegenheid kregen om hun handleiding te herzien, zonder enige nadere instructie. In totaal onderscheidde Couzijn zeven condities. De resultaten staan afgebeeld in figuur 14.

Figuur 14. Percentage correcte elementen in handleiding.



Als referentiepunt maakte Couzijn een 'ideale handleiding', waarin alle benodigde aanwijzingen, uitleg en voorzorgsmaatregelen aanwezig waren. In de eerste versie van de leerlingen bleek iets meer dan 30% van deze aanwijzingen aanwezig. Leerlingen die een paar weken later hun eerste versie zelf reviseerden (Eerste versie + revisie) verbeterden hun tekst niet significant; kennelijk zagen ze weinig aanleiding of mogelijkheden tot verbetering. Leerlingen die alleen als lezer optraden, dat wil zeggen een handleiding van een andere leerling uitvoerden, schreven daarna zelf geen betere teksten (Lezers: - commentaar). Maar als leerlingen startten met het uitvoeren van andermans tekst, en er dan kritisch commentaar op schreven (Lezers: + commentaar gegeven), waren de resultaten al wat beter dan de schrijf- en schrijf/herschrijf-conditie. Wellicht resulteerde het onder woorden brengen van het commentaar in enkele bruikbare aanwijzingen voor zichzelf.

In figuur 14 staan ook de resultaten van drie condities waarin leerlingen een tweede versie schreven nadat zij de uitvoering van de eigen versie (Video (eigen HL)) of een uitvoering van andermans handleiding (Video (andermans HL)) hadden gezien; soms schreven zij alleen op basis van de video hun tweede versie ('geen commentaar' condities), in een andere conditie met commentaar van de lezers. Alle drie de observatiecondities scoorden significant hoger dan de eerste versie of de eerste versie met herschrijving. De conditie waarin de leerlingen de eigen versie uitgevoerd zagen worden, en commentaar kregen van de gebruikers, scoorde het allerbeste resultaat.

Een interessante aanvulling op dit experiment was een kennistoets die Couzijn drie weken later afnam: hij vroeg leerlingen een adviesbrief te schrijven aan een nieuwe leerling in de klas, over hoe je het best een handleiding voor een natuurkunde-proefje kon schrijven. Daarmee probeerde Couzijn vast te leggen of de verschillen in condities ook verschillen in kennis tot gevolg hadden. En dat was duidelijk zo: de conditie waarin leerlingen de eigen handleiding uitgevoerd zagen worden en commentaar kregen van de uitvoerders scoorde verreweg het beste; de conditie waarin leerlingen commentaar gaven op een andere handleiding was een goede tweede.

Couzijn laat in dit experiment zien dat een eenvoudige didactische ingreep veel kan opleveren: als je leerlingen nadat ze een eerste versie hebben geschreven een video laat zien van een leerling die een van de handleidingen daadwerkelijk uitvoert, dan is de tweede versie significant beter. Je kunt er ook voor kiezen dat leerlingen elkaars eerste versie lezen en er commentaar op geven: ook die aanpak werkt beter dan alleen maar laten schrijven, of laten schrijven en herschrijven. *Observeren* van processen, en *commentaar* leveren, leveren beide een specifieke bijdrage aan de leerwinst.

In een ander experiment leerde Couzijn vijftienjarigen argumentatieve teksten schrijven (Couzijn, 1995, 1999; Couzijn en Rijlaarsdam, 1996a). Op basis van de theorie van Van Eemeren en Grootendorst stelde hij een lessenserie op van vier klokuren (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 1996: 351-402). Hij bracht daar twee didactische varianten in aan. In de ene maakten de leerlingen de oefeningen op de gebruikelijke manier: zij lazen wat theorie, maakten zich die eigen via opdrachten, en pasten die toe in korte schrijfopdrachten. In de andere variant maakten leerlingen de toepassingsopdrachten niet zelf, maar keken ze op video hoe

twee andere leerlingen de opdrachten maakten. Daarna moesten de leerlingen kiezen welke leerling de taak het beste had uitgevoerd, en hun keuze verantwoorden. Hij schreef ook een lessenserie waarin leerlingen de argumentatieve teksten niet leerden schrijven, maar leerden analyseren. Ook hier waren er twee didactieken: ofwel zelf analyse-oefeningen maken, ofwel observeren hoe andere leerlingen dat doen en de beste manier eruit kiezen.

Ten slotte bleek dat observeren van andere leerlingen een veel grote effect had dan het zelf maken van de oefeningen, niet alleen op het schrijven van argumentatieve teksten, maar ook op het analyseren van dergelijke teksten<sup>42</sup>. Hieruit zouden we kunnen opmaken dat het niet altijd zo hoeft te zijn dat je zelf schrijfoopdrachten moet uitvoeren om ervan te leren: observeren van schrijfprocessen kan zelfs meer opleveren, en wat het oplevert transfereert ook nog eens beter naar de leesvaardigheid.

*Tabel 8. Leren Argumenteren door Oefenen versus Leren Argumenteren door Observeren: Leereffecten en transfereffecten (effectgrootten).*

Conditie	Leereffect		Transfereffect	
	Op lezen (referentieconditie = Oefenen Lezen)	Op schrijven (referentieconditie = Oefenen Schrijven)	Op lezen (referentieconditie = Oefenen Lezen)	Op schrijven (referentieconditie = Oefenen Schrijven)
Oefenen Schrijven			-.70	
Oefenen Lezen				-.52 <sup>43</sup>
Observeren schrijven		.78	.92	
Observeren lezen	1.00			.04

<sup>42</sup> Vergelijk in tabel 2: Observeren Schrijven scoort .78 standaarddeviatie (sd) hoger dan Oefenen Schrijven; Observeren Lezen scoort 1 sd hoger dan Oefenen Lezen. Wat transfer op lezen betreft is Observeren Schrijven veel beter dan Oefenen Schrijven: Observeren Schrijven scoort op Lezen zelfs stukken beter dan Oefenen Lezen zelf (.92 sd) Observeren Lezen doet het qua transfer op schrijven ook beter dan Oefenen Lezen, maar het effect is veel minder groot.

<sup>43</sup> Over transfer van schrijven naar lezen (v.v.) is het laatste woord nog niet gezegd. Braaksma vond in een soortgelijk experiment waarin leerlingen korte hypertexten schreven of analyseerden juist een omgekeerd transfereffect: het leren analyseren van dergelijke tekstjes had een groter effect op het schrijven ervan dan omgekeerd (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn, in druk).

Braaksma verricht op dit moment nadere studies. Zo analyseerde zij het leerlingmateriaal van Couzijn's tweede experiment op dit gebied, en zij stelde o.a. vast dat leerlingen vooral leren van de observatietaak door goed te verantwoorden waarom de ene geobserveerde leerling de schrijftaak beter uitvoerde dan de andere leerling (Braaksma, Van den Bergh, Rijlaarsdam & Couzijn, 2001). Maar er is nog veel uit te zoeken over de effectiviteit van observeren:

- wat zijn de effectieve elementen in de observatietaak?
- wat is de meest effectieve observatietaak, voor welk type leerling, onder welke omstandigheid?
- voor wie geldt, onder welke omstandigheden, de positieve werking van observeren?

Dat we af moeten van grove didactische uitspraken als 'observeren is goed', wordt steeds duidelijker. In een experiment onder tweede klassers in het vo, van niveau variërend van vbo tot vwo, zocht Braaksma uit welke observatiedidactiek voor zwakkere, en welke voor betere leerlingen het meest geschikt is. Leerlingen kregen steeds, net als in Couzijns studie, een stukje theorie, en moesten dan kijken hoe twee leerlingen – op video – zich van de toepassingstaak kweten. In de ene conditie vroeg Braaksma de leerlingen op de zwakkere leerling te letten (Wie deed het minder goed, en waarom vind je dat?), in de andere conditie op letten leerlingen op de betere leerling ('Welke leerling deed het het beste? Waarom vind je dat?'). Zij herhaalde dit experiment bij dezelfde leerlingen. Zij vond dat zwakkere leerlingen het meeste leerden door vooral op de zwakkere leerling te letten, terwijl de sterkere leerling meer leerden door te letten op de betere leerling van het te observeren duo. Toen de taak niet meer nieuw was, in het tweede experiment, bleef het effect van 'overeenkomstig model'<sup>44</sup> bestaan. Maar nu was er geen effect meer van observeren bij zwakke leerlingen: van het zelf maken van de oefeningen leerden ze evenveel als het observeren van een zwakke leerling; van observeren van goede leerlingen leerden zij nog steeds het minst. Goede leerlingen hadden in de tweede onderzoekssessie het meeste baat bij het reflecteren op de sterkere leerling van elk te observeren duo.

Dat resultaat verleidt ons ertoe te denken dat er een bepaalde ideale volgorde is, te differentiëren naar type leerling<sup>45</sup>:

1. een zwakke leerling leer een nieuwe taak door hem de taakuitvoering van twee leerlingen te laten observeren en te vergelijken en een uitspraak te laten doen over het gedrag van de zwakste leerling;
2. Als de taak niet nieuw meer is, observeert de leerling niet meer, maar leert door zelf te oefenen, eventueel afgewisseld door observatietaken, waarin de aandacht gericht blijft op de zwakkere leerling.
3. Een goede leerling kan een nieuwe taak leren door zelf te oefenen of taakuitvoeringen te observeren en te vergelijken en zich daarbij richten op de sterkere leerling.

---

<sup>44</sup> De 'similarity hypothesis' luidt: 'weak learners learn more from focusing their observations on weak writers, while better learners learn more from focusing their observations on good writers.' (Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh, submitted)

<sup>45</sup> Ik haast me eraan toe te voegen: en taak, waarschijnlijk.

4. Als de taak niet nieuw meer is, oefent de goede leerling niet meer, maar leert door observatietaken, met de aandacht gericht op de sterkere leerling.

We gaan de komende jaren door op dit onderzoeksthema: Marleen Kieft zal in een aantal experimenten onder andere gaan uitzoeken of dit werkelijk het geval is, en in hoeverre de eigen keuze van een leerling voor een bepaalde leerroute, een bepaalde 'optimale leerroute' een rol speelt.

We veronderstellen dat het aanpakgedrag van observerende leerlingen verandert: zij zien hoe anderen een taak uitvoeren, en slaan kennis over die aanpak op: zij conceptualiseren die aanpak, en breiden zo hun strategische competentie uit. Om erachter te komen of dit klopt keek Braaksma niet alleen naar het effect van observeren op de schrijfvaardigheid van leerlingen, maar onderzocht zij of de schrijfprocessen van leerlingen door observatiedidactiek anders werden beïnvloed door de 'gewone' oefeningen-makendidactiek. En inderdaad: leerlingen die observeerden, bleken veelvuldiger te plannen en te analyseren, vooral in het begin van hun schrijfproces. Dat betekent dat hun aanpak kennis is gewijzigd: want plannen kan alleen als je kennis hebt van de aanpak (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters (aangeboden).

Om meer inzicht te krijgen in hoe leerlingen observatietaken aanpakken, bestudeerde Braaksma een aantal leerlingen heel gedetailleerd tijdens de uitvoering van hun observatietaken. Daaruit bleek onder meer dat leerlingen inderdaad het taakgedrag observeren en hun oordeel niet laten afhangen van het resultaat (het tekstje dat de geobserveerde leerling produceert); ook bleek dat leerlingen het moeilijk vinden iets over het goede model te zeggen: ze zoeken naar mogelijkheden om zich onder die taak uit te wurmen door iets over de zwakke leerling te zeggen. Het is kennelijk makkelijker om fouten aan te wijzen die vermeden moesten worden – het gedrag van het goede model als referentiepunt – dan om 'goed aanpakgedrag' te benoemen.

Kortom, observatiedidactiek heeft zo zijn voordelen onder bepaalde omstandigheden. Het effect ervan is onder andere afhankelijk van de aanleg van de leerling voor de te verwerven vaardigheid, de mate waarin de te verwerven taak voor leerlingen nieuw is en de instructie voor de leerling.

We zetten deze onderzoekslijn voort door een eenvoudige schrijffomgeving op de computer te maken, die in scholen gebruikt kan worden voor het schrijven en analyseren van recensies over gelezen boeken en verhalen, voor leerlingen in de vierde en vijfde klas van HAVO en VWO. Ze krijgen een korte cursus over hoe je zo'n tekst schrijft en hoe je een recensie leest. We vatten de recensie op als een bijzondere vorm van een argumentatieve tekst (Grootendorst, 1999). Leerlingen zullen kunnen keuzen uit het zelf maken van oefeningen, of het kijken naar videofragmenten (op CD-Rom) van hoe andere leerlingen zich redden als zij de oefentaken uitvoeren. We zullen nagaan welke paden voor welk type leerling het meeste vrucht afwerpen. We onderzoeken ook of de cursus een transfereffect heeft op het lezen en schrijven van dergelijke teksten in een vreemde taal, en op het schrijven van recensies over andere kunstuitingen dan literatuur (CKV). In deze studie zullen we verschillende factoren in ogenschouw nemen: de relevante kenmerken van de leerling zelf, de wijze waarop die leerling gebruikt maakt van de didactiek (leerproces), het effect daarvan op het uiteindelijke gedrag: de wijze waarop een leerling de taak aanpak (schrijf- of

leesproces) en de kwaliteit van het uiteindelijke product: de kwaliteit van de geschreven tekst, of het begrip van de gelezen tekst.

De koppeling naar vreemdetalendidactiek wordt gemaakt door ook recensies in de vreemde taal te laten maken, en vergelijkbare programma's te ontwikkelen voor andere typen communicatieve taken in het talenonderwijs.

### 9.3 *Leren door vragen: onderzoek verdiept de praktijk*

In september 2001 beginnen we met een onderzoek naar effectieve didactische ingrepen in het literatuuronderwijs (Janssen & Braaksma, ILO)<sup>46</sup>. Ook hierin leggen we een verband tussen procesonderzoek en didactisch onderzoek. We weten namelijk heel weinig over het lezen van literatuur door leerlingen: hoe zij lezen, en waarin goede leerlingen van zwakke leerlingen verschillen in het lezen en het al lezend interpreteren van literaire teksten, hetzij in L1 of L2, dat weten we niet. We willen daarover meer te weten te komen door leerlingen nauwkeurig te observeren terwijl zij bepaalde, literaire teksten aan het lezen zijn. We gebruiken daarvoor korte verhalen, en vragen leerlingen, net zoals we dat bij schrijfprocesonderzoek doen, de taak hardopdenkend uit te voeren. Door dan verschillen in processen te verbinden aan de kwaliteit van het resultaat (het begrip van de tekst), willen we komen tot een inzicht zoals we dat ook over schrijfprocessen tot stand hebben gebracht (zie tabel 3, bijvoorbeeld). Vervolgens zetten we een aantal didactische experimenten op, rondom de didactiek van het leren stellen van vragen. Er is veel onderzoek over effecten van zelf vragen stellen op het begrijpen van zakelijke teksten (zie Janssen, in voorbereiding): veelal heeft het zelf stellen van vragen aan de tekst, en vooral het stellen van echte, authentieke vragen, een positief effect op het begrip van de tekst. Frank van Dixhoorn, een docent Nederlands in Bergen (NH), heeft deze techniek in allerlei varianten verfijnd in zijn literatuurlessen. Met hem gaan we een aantal experimenten opzetten om te zien onder welke omstandigheden en bij welke leerlingen, en welke teksten de didactiek te beste werkt. Een van de grote voordelen van het zelf vragen stellen aan een tekst, is dat er min of meer communicatie ontstaat met de auteur van de tekst. Hoewel het lezen nog steeds een schoolse taak is, is het schoolse karakter toch minder sterk. Als leerlingen met elkaar in gesprek raken over elkaars vragen, is de betrokkenheid waarschijnlijk sterker, het leerproces intensiever, de opbrengst groter. We verwachten de volgende experimenten op te zetten:

- het effect van het genereren van vragen: ofwel leerlingen bedenken zelf vragen bij de tekst, ofwel ze werken met vragen van de docent;
- het effect van de communicatieve situatie: leerlingen bedenken individueel hun vragen bij de tekst of ze doen dat samen;
- het effect van observeren bij het leren vragen stellen: ofwel de docent die voordoet welke vragen je bij een tekst zou kunnen stellen, ofwel leerlingen die dat op verschillende manieren voordoen.

Intussen werkt Couzijn aan een onderzoek waarbinnen hij zijn praktijk van docent Nederlands in Amsterdam combineert met die van vakdidacticus en onderzoeker aan het ILO. Geïnspireerd door een onderzoek dat een oud-student aan het ILO samen

---

<sup>46</sup> Dit onderzoek wordt gesubsidieerd door NWO (2001-2005).

met hem deed, is hij begonnen emaildiscussies te organiseren in zijn klas over gelezen literaire teksten. Leerlingen vormen kleine groepjes die hetzelfde werk hebben gelezen, stellen een paar ‘echte’ vragen op over dit werk of dit verhaal of dit gedicht, en gaan met elkaar aan de slag. Ze vormen gedrieën een emailgroep, leggen ieder hun vragen voor aan de rest van de groep, en gaan dan over die vragen via e-mail discussiëren. Ook hier een poging om min of meer echte communicatie op gang te brengen over min of meer echte vragen. Nu de werkwijze uitgekristalliseerd is, gaan we er onderzoek aan koppelen. Couzijn verwacht dat het discussiëren via e-mail meer oplevert dan het face-to-face discussiëren, omdat en omdat tijdens e-mail discussies allerlei sociale interpersoonlijke aspecten minder een storende rol hoeven te spelen dan bij een mondelinge discussie. Een niet te onderschatten voordeel van e-maildiscussies is bovendien dat de inhoud van de discussie na afloop tot ieders beschikking is, voor de leerlingen zowel als de docent. Dat maakt reflectie op de discussie, en hergebruik van de resultaten ervan, gemakkelijker. Via een experiment gaan we dat uitzoeken. Daarin kijken we wederom naar het verschil in leergedrag binnen en tussen beide condities, het type vragen dat leerlingen elkaar stellen, het verschil in de kwaliteit van de discussies en de leeropbrengst. Als het inderdaad zo is dat e-maildiscussies meer opleveren dan face-to-face-discussies, gaan we de e-maildiscussiedidactiek verfijnen via nieuwe experimenten, waarin we ook uitkomsten van het onderzoek van Janssen & Braaksma kunnen benutten: wat werkt beter: met of zonder discussievragen vooraf? Wat voor soort hulp moet je welk soort leerling bieden?<sup>47</sup> Welke rol kan de docent innemen in de begeleiding en feedback?

#### *9.4 Lisez sans text: onderzoek in de praktijk*

Een nieuw fenomeen in het taalonderwijs is het deelvak: alle leerlingen in de tweede fase in het havo en vwo krijgen naast Engels ook Frans en Duits. Dat wil zeggen: zij volgen een deelvak Frans en Duits. In het havo leren ze Spreken en luisteren, in het vwo Lezen. Docenten noch leerlingen zijn er erg tevreden over. Niet alleen onwennigheid speelt daarbij een rol, maar ook de eentonigheid. Als het onderwijs gericht moet zijn op de leesvaardigheid, in de veronderstelling dat deze leerlingen even goed leren lezen als getalenteerde leerlingen die voor het hele vak Frans kiezen (studielast 360 uur; studielast deelvak 160x uur), dan moet er vooral veel gelezen worden. Leerlingen moeten een leesdossier aanleggen aan de hand waarvan zij kunnen aantonen dat zij de vereiste aantal studieuren nuttig besteed hebben. Is dat dossier in orde, dan mogen leerlingen deelnemen aan het schoolexamen. Dat bestaat uit een door de school zelf gemaakte toets, wat vaak neerkomt uit een keuze uit CITO-toetsen. In het havo moeten de leerlingen met een deelvak Frans de studietijd exclusief aan spreek- en luisteroefeningen besteden, en de eentonigheid daarvan komt de motivatie ook al niet ten goede.

Natuurlijk voorziet de schoolboekenindustrie scholen van schoolboeken, waarin veel teksten, luister- en leesopdrachten staan, Leerlingen krijgen nogal wat internet-

---

<sup>47</sup> Ook het lopende onderzoek van Theo Witte (UCLO, RUG) zal hierbij worden betrokken. Witte doet onderzoek in een aantal klassen naar de literaire ontwikkeling van leerlingen, en hoe docenten, opdrachten en literaire werken daarop invloed uitoefenen.

opdrachten, soms staan er ook lijstjes ‘leestategieën’ in, soms is er zelfs een cursusje ‘leren leesstrategieën toe te passen’. Het grote probleem is natuurlijk dat vwo-leerlingen vrijwel alleen maar lezen, zonder een communicatief doel. Hup, weer een tekst in het dossier, met een of andere opdrachtuitwerking waaruit blijkt dat de tekst gelezen is, en hup, naar de volgende tekst. Weliswaar mogen teksten van tijd tot tijd zelf gekozen worden, maar er is geen enkele motivatie om een interessante tekst te kiezen, want het vinkje van de leraar taalt daar niet naar. Dat vinkje geeft aan dat de taak volbracht is, over de kwaliteit ervan wordt niet meer gesproken.

Veel talenleraren laten het er niet bij zitten, ze gaan op zoek naar de marges van het beleid. Ook hebben zij maar weinig tijd, zij willen prettig, leerzaam onderwijs geven. In november belde zo’n leraar mij op: hij wilde weleens met me praten over het leesonderwijs, want hij was er helemaal niet tevreden over, en zijn leerlingen evenmin. Hij had het idee dat hij de leerlingen niets kon leren, dat juist de leerlingen die veel te leren hadden er de kantjes afliepen.

We gingen aan de slag. De eerste les die ik bijwoonde was een tussentoets, om de leerlingen inzicht te geven in hoe zij ervoor stonden. Ik maakte die toets mee, en het viel me eerlijk gezegd nog mee wat ik ervan kon bakken, met mijn HBS-B Frans. Grote stukken tekst gingen aan me voorbij, maar essentiële informatie kon ik wel vinden. Als ervaren lezer maak je gebruik van allerlei structuursignalen in de tekst, die de macro- en mesostructuur van de tekst aanduiden. Het is ook precies die manier van lezen, die de Cito-toets probeert te meten. Bij leerlingen in vwo-5 is die vaardigheid ook aanwezig – anders waren ze niet op dat niveau terechtgekomen – maar meestal zijn leerlingen zich niet bewust van het gebruik van allerlei tekstuele hulpmiddelen, waardoor ze er in probleemsituaties ook geen gericht beroep op doen. Ze worden wel onderwezen, inmiddels, in de basisvorming bij Nederlands bijvoorbeeld, maar optimale benutting is voor leerlingen geen noodzaak. Juist voor zwakkere lezers is het gebruik van deze strategieën heel bevorderlijk voor het begrijpend lezen (Hacquebord, 1989). Kortom, hier was een mooie gelegenheid om een didactische uitvinding bij Nederlands te beproeven bij Frans.

Wat we deden was leerlingen blind leren lezen (Rijlaarsdam, 1993). Dat wil zeggen: leren de belangrijkste boodschap uit een tekst te krijgen in de vorm van een minisamenvatting, zonder dat zij de tekst kunnen inzien. Dat gaat zo. Leerlingen werken in tweetallen. Ze zitten tegenover elkaar. De ene leerling heeft de tekst in handen, deze leerling speelt de rol van leesmachine. Het enige wat deze leesmachine kan, is het decoderen van tekst, het is het perceptuele systeem van het complex dat lezen heet. De andere leerling kan de leesmachine sturen en heeft dus de rol van dirigent. Hij geeft de leesmachine opdracht om ergens in de tekst te beginnen, om een sprong naar de laatste alinea te maken, te zoeken naar titels en tussenkoppen, diagrammen en illustraties. Het gaat er om dat leerlingen zo bewust worden van de routes die zij door teksten bewandelen, dat die routes afhankelijk zijn van wat de tekst biedt, dat zij zo hun strategieën verbeteren, onder andere door oefenen, vallen en opstaan, bewustwording. Zij beginnen te merken dat zij niet alle woorden hoeven te kennen om een tekst globaal te begrijpen, en krijgen daardoor meer zelfvertrouwen. De opdracht aan alle leerlingen was om vijf keer tijdens een les in wisselende tweetallen te werken: elk lid leerling had een tekst uitgezocht. Elk duo probeerde de tekst blind te lezen: de tekstleverancier was het leesapparaat, de andere leerling de diri-

gent van het leesapparaat: binnen 15 minuten moest die leerling tot een schriftelijke samenvatting van de tekst komen. Vervolgens wisselden de leerlingen van tekst en rol.

Uit interviews met leerlingen en het bestuderen van de dossiers van leerlingen blijkt dat leerlingen het een eye-opener vonden om op deze manier met teksten bezig te zijn. Maar ook blijkt uit de dossiers dat veel leerlingen eigenlijk niet goed weten wat signaalwoorden zijn, dat zij soms heel goede teksten vinden waarvan het zonde is dat zij geen centrale rol in de klas spelen, dat zij onvoldoende goed in staat zijn om zelfstandig de link te leggen naar het schoolvak Nederlands, en de hulpmiddelen die het schoolboek Nederlands al biedt.

De schoolleiding heeft de docent Frans inmiddels voor het cursusjaar 2001-2002 enige taakverlichting geboden om de experimentele didactiek verder uit te werken en uit te proberen. We gaan zeker weer een mooi jaar van proberen en vallen en opstaan tegemoet. Want eerlijk gezegd, alle modellen ten spijt, wat is onderwijs meer dan enthousiast blijven proberen wat werkt, voor wie, en onder welke omstandigheden? Zo zie ik mijn bijdrage aan de leeropdracht voor deze bijzondere leerstoel het liefst: naast mijn onderwijs- en onderzoekswerk in A'dam en Utrecht vertrek ik eens per week naar heinde en verre om docenten met didactische vragen bij te staan, om samen te plussen en te minnen, didactisch te knippen en te plakken, en wel op zo'n manier dat er wat ontstaat dat we weer door kunnen geven aan andere docenten, bijvoorbeeld via de Levende Talen website.

## 10 SLOT

Dankwoord

Zeer gewaardeerde toehoorders,

Ik benut deze gelegenheid graag om me aan het eind van deze rede tot enigen onder u te richten en enkele welgemeende dankwoorden uit te spreken.

Laat ik beginnen met het College van Bestuur van deze universiteit. Het heeft het mogelijk gemaakt dat de Vereniging voor Leraren in Levende Talen een bijzondere leerstoel mag vestigen. Die Vereniging, en in het bijzonder het hoofdbestuur ben ik veel dank verschuldigd voor het vertrouwen dat het stelde in mijn benoeming. Ik vind het een grote eer deze bijzondere leerstoel te mogen bekleden, omdat die zo duidelijk de spreidstand markeert die ik een groot deel van mijn loopbaan heb gemaakt: de spreidstand tussen onderwijspraktijk en onderzoek naar en ten behoeve van die praktijk. In die zin is de vervulling van deze leerstoel een proef op mijn vermogen tot een dubbele spreidstand gedurende vier of vijf jaar: een volle baan in onderzoek, onderwijs en management op de universitaire lerarenopleiding in Amsterdam, een opdracht t.b.v. de Vereniging voor Leraren in Levende Talen die ook het een en ander verwacht van zo'n leerstoel, en de Faculteit der Letteren van deze Universiteit Utrecht, die ook eens zal willen weten wat een bijzonder hoogleraar nu

eigenlijk opbrengt voor zo'n faculteit, ook al is het een onbezoldigde leerstoel. Die dubbele spreidstand is wat ik ambieer. Ik ambieer te pendelen binnen de driehoek Onderwijspraktijk (de vakvereniging Levende Talen), Didactiek (Amsterdam) en Taalbeheersing (Utrecht). Ik denk dat de talendidactiek er baat bij heeft zich weer te oriënteren op wat de taalbeheersing (in dit geval Utrecht) te bieden heeft. Het is uitermate plezierig dat men hier in Utrecht een afstudeermogelijkheid Onderwijstaalkunde kent. Ik stel me er veel van voor om binnen die afstudeerrichting te kunnen gaan functioneren met werkgroepen en afstudeerscripties. Ik zal er het beste van maken, dat beloof ik u.

Dat ik hier kan staan, is voor een deel eigen verdienste, een groter deel geluk. Maar vooral is het de verdienste van velen op wier schouders ik mocht staan. In alle fasen van mijn loopbaan is er wel iemand geweest die mijn leerproces blijvend heeft beïnvloed. Op de lagere school was dat juffrouw De Groot, van de eerste en tweede klas, van wie ik met mijn linkerhand mocht schrijven, en die mij de leesplank leerde en me mij het plezier in lezen bijbracht, tot verregaande en nogal plotselinge bijziendheid toe. In het voortgezet onderwijs waren dat drie docenten. In de eerste plaats mijn docent Nederlands in de vierde en vijfde klas van de HBS-B, meneer Laureijsen, die eigenlijk geen onderwijs gaf, maar vooral vertelde hoe hij het klooster was ontvlucht, in goede buien Gregoriaans zong, en vertelde dat zijn vrouw onze opstellen nakeek. Vanaf de vierde klas wist ik dat ik Nederlands zou gaan studeren. Twee andere docenten riepen in mij de didactische belangstelling wakker: meneer Wijdeveld van wiskunde en meneer Vredenburg van natuurkunde. Wijdeveld was de meester van het procesgerichte leren: hij maakte samen met een van ons de sommen op het bord, liep mee doodlopende wegen in, en hielp ons dan weer de goede koers te zetten. Hij stelde hoge eisen aan ons, maar tegelijkertijd wist hij je ervan te overtuigen dat je niet zou falen. De meeste aandacht besteedde hij aan de grootste minukukels, die vanzelf wel steeds harder gingen werken. Zijn bijzondere didactische jargon heeft mij jaren later als leraar Nederlands lang geïnspireerd. Meneer Vredenburg gaf natuurkunde. Uit hard kartonnen schriftjes. Daaruit dicteerde hij zijn opgaven: uit het boek leerden we alleen wat theorie. Vredenburg's sommen maken: daar ging het om. In een perfecte opbouw van moeilijkheidsgraad en toenemende complexiteit werden we toegeleid naar de repetitie en het examen. En echt, als je je uiterste best had gedaan de sommen uit het hard kartonnen schrift te maken, thuis, dan had je de repetitie binnen, en het eindexamen ook<sup>48</sup>.

In mijn opleiding Nederlands, wekte de heer Meindersma mijn belangstelling voor het onderzoeken van structuren. Of het nu om fonologie, morfologie – we lazen de prachtige dissertatie van Van der Lubbe over woordvolgorde in het Nederlands – of syntaxis ging, Meindersma was erin thuis en gidste ons langs Socratische weg door de taaltuin. Op die opleiding kregen we ook al didactiek, van Jacques Vos, die ons inspireerde tot heel vreemde lessen, die creativiteit in lesplanning veel belangrijker vond dan het gortdroge model Didactische Analyse dat in de syllabus stond. Ik weet zeker dat ik aan zijn lessen veel te danken heb.

---

<sup>48</sup> *Het spijt mij zeer dat de heren Wijdeveld en Vredenburg de oratieplichtigheid niet meer mee hebben kunnen maken.*

Op de school waar ik al heel snel na mijn eerste jaar studie kwam te werken, kwam ik terecht in een sectie Nederlands die bestond uit vakidioten van het goede soort. Veel discussie over het vak, veel samenwerking, soms flinke tegenwerking, in het begin. Als jongste – ik was toen ruim twintig, werd ik meteen serieus genomen. Leidende figuren waren Henk Kreeft – de systematicus – en Henk Esseboom, de pedagoog. Een grotere tegenstelling kun je niet bedenken. Toch werkte het, werkten we met progressieve schoolboeken, en gingen we steeds meer eigen didactieken en materiaal ontwerpen. Binnen de school was het een beetje een Gideonsbende, maar via het sussende leiderschap van Esseboom en het welwillende vernieuwingsbeleid van de toenmalige rector, Schoppen, kwam er veel moois tot stand. De samenwerking met Henk Esseboom, en later Wilma Groeneweg en Tom Weijers, is in die periode van mijn leven heel vormend geweest.

Mijn didactische vorming heb ik vooral te danken aan mijn lidmaatschap – sinds 1976? – van de destijds vermaarde Didactiek Commissie Nederlands (DCN) van Levende Talen. De vergaderingen waren een perfecte vorm van nascholing. Het was een hele eer dat ik als broekie de DCN-cahiers mocht gaan redigeren; ik heb dat met erg veel plezier gedaan. Onder de bezielende leiding van eerste klas leraar Nederlands Willem van Paassen uit Zierikzee, organiseerden we vele nascholingen door het hele land. Willem was mijn rolmodel als leraar: veel experimenteren in de klas, niet bij de pakken neerzitten, veel lezen en nadenken over didactiek, kritisch en praktisch. De autoritten van Amersfoort – waar Levende Talen toen al vergaderde – tot Zierikzee – met Dordrecht als halte voor mij – waren de levendigste en leerzaamste die ik ken. Lang mocht het niet duren: Willem overleed toen hij even tussendoor met zijn klas aan het fietsen was in Noord Frankrijk.

Onderzoek heb ik leren doen bij Cor van Bree en Hildo Wesdorp. Cor van Bree (Leiden) gaf onder andere dialectologie, en met hem trok de hele doctoraal werkgroep de buurt van Winterswijk door, om dialectsprekers te vinden die ‘Ik heb de band lek’ of ‘Ik heb de vrouw ziek’ zeiden in plaats van ‘Ik heb een lekke band’, of ‘Mijn vrouw is ziek’. Zonder dat ik het wist heb ik daar de empirische cyclus geleerd door hem gewoon te doen: enige theorie bestuderen en bespreken, instrumenten ontwerpen, gegevens verzamelen in het veld, en daarna proberen iets van al die data te bakken. Hildo Wesdorp was mijn leermeester aan het RITP, later SCO. Hij nam het risico iemand aan te nemen als onderzoeker die nauwelijks onderzoekservaring had, zoals ik, die als leraar aan een school werkte, zij het met meer dan buitengewone belangstelling voor didactische vragen. Hij heeft mij onderzoekssubsidievoorstellen leren schrijven en onderzoeksrapporten. Bovenal heeft ie me geleerd dat onderwijsonderzoek dienstbaar moest zijn aan de praktijk: je moet ermee de boer op, op studiedagen van Levende Talen. Hij heeft me optimaal begeleid bij mijn promotieonderzoek. Hij was hard, direct, maar ook betrokken en collegiaal. De sfeer die hij in zijn onderzoeksgroep creëerde, heb ik nergens meer ervaren. Ik was zijn eerste promovendus; Henk Blok, mijn toenmalige kamergenoot, was de tweede, maar ook de laatste. Ik betreur het heel erg dat het hem niet gegeven was langer te leven dan die schamele 51 jaar.

Het Instituut voor de Lerarenopleiding, de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam, is mijn thuishaven, sinds jaar en dag. Toch ook weer een sfeer van een Gideonsbende, zoals ik kende van mijn vaksectie op school en de

onderzoeksgroep Taal bij het RITP/SCO-Kohnstammstituut. Samen uit, samen thuis. Geen gedoe: leuk aan het werk, leuk werk creëren. Ik heb het voorrecht dat ik in de sterkste groep Talendidactici verkeer van Nederland. Nooit zijn we tevreden over onderwijsprogramma's, elk jaar kan het beter. Kwaliteit staat voorop, de discussie en het debat dienen steeds dat doel. Hard werken, niet verzaken, hart voor de zaak en het onderwijs. Mensen naar mijn hart. Dat ik het management van het ILO bedank, in de naam van de rector, Geert ten Dam, omdat die toelaat dat ik mijn vrije tijd aan Levende Talen wijd, en niet aan het ILO, spreekt welhaast voor zich, maar mag daarom nog niet uitblijven. Dank Geert.

Ten slotte Huub, Tanja, Michel & Martine. Met hen heb ik het meeste van mijn werk geschreven. Huub en Tanja ken ik al zeker vijftien jaar, als collega-onderzoeker, en ook toen ik naar het ILO verhuisde zijn zij dichtbij gebleven. Huub van den Bergh overtuigde me van het nut van heel ingewikkelde statistiek – 'maar dat moet je natuurlijk met een multilevelanalyse doen', en blijft tot vandaag uiterst geduldig uitleggen, bij elke dataset die ik hem weer aan de hand doe, hoe het werkt, en wat het zegt. Huub, ik blijf mijn best doen, dat beloof ik. Maar liever begrijp ik het niet helemaal, en blijf ik bij je langs komen, en blijf ik samen met je artikelen schrijven over schrijfprocessen en al dat moois. Blijf vooral in Utrecht, dan heb ik daar in elk geval een vaste plek. Tanja Janssen is de stille kracht. Autonoom, collegiaal, toegewijd aan het literatuuronderwijs, waarover zij een prachtig proefschrift schreef. We gaan nu samen met anderen in de ILO-club onderzoek doen naar het effect van het leren vragen stellen door leerlingen aan literaire teksten op hun literaire leesproces en de kwaliteit van de recensies die zij schrijven. Een buitengewoon ambitieus Tanja-project, dat knap allerlei elementen van de onderzoeken die al lopen verbindt. Inhoudelijk is Tanja de spin in ons web. Ik ben blij dat je er bent, Tanja. Michel en Martine waren ooit aio's op ILO-projecten; Michel Couzijn mag ik wel de uitvinder van leren door observeren in het schrijf- en leesonderwijs noemen. Martine Braakma volgde in zijn spoor, en bracht verdieping en nuancering in de theorie. Als je van het begeleiden van een proefschrift veel kunt leren, dan waren het de proefschriften van deze twee. Hier ging het om het allengs ontdekken van de theoretische complexiteit van een in wezen simpele didactische ingreep. Empirisch onderzoek en didactische relevantie, daar staan we voor. Hart voor onderzoek, hart voor onderwijs, dat hebben ze allebei, en dat bindt ons. Michel en Martine, het is een grote luxe om met zijn drieën aan het schoolvak Nederlands te kunnen werken, en *en passant* ook samen te proberen een internationale gemeenschap van vakdidactici in L1 te vormen. Het is een groot genoegen om met deze vier mensen samen te werken.

De sterkste schouder, waarop ik leun, al die jaren: mijn lief.

Dank u voor uw gewaardeerde aandacht.

## LITERATUUR

- Alarmargot, D. & Chanquoy, L. (2001). Through the models of writing. [Studies in Writing, vol. 9]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*, Cognitive Science Series, 5. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1987). Skill acquisition. Compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.
- Anderson J.R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. (3rd ed.) New York: Freeman.
- Andringa, E. (1990). Verbal data on literary understanding: A proposal for protocol analysis on two levels. *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, 20(2), 157-172.
- Andringa, E. (1995). Strategieën bij het lezen van literatuur. *Spiegel*, 13(3), 7-32.
- Arecco, M.R., & Ransdell, S. (in press). The relationship between early vs. late L2 exposure on L1 and L2 writing. In G. Rijlaarsdam (Series ed.) & M.L. Barbier & S. Ransdell (Vol. Eds.), *Studies in Writing*, Vol. 11, Psycholinguistic approaches in L2-writing. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bachmann, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford etc: Oxford University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E. (1992). Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge. In R.J. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, (pp. 501-513). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leestategieën*. (Diss UU). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Bimmel, P. (in druk). Effects of reading strategy instruction in secondary education - A review of intervention studies. *L1-Educational studies in language and literature*, 1 (3).
- Bonset, H & G. Rijlaarsdam (1996). Leren leren bij Nederlands in de Tweede Fase. *Moer*, 6. (Thema-nummer De Tweede Fase). p. 278-290.
- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1983). *Educational Research. An Introduction*. Longman: New York.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H., (submitted). Observational Learning and the Effects of Model-Observer Similarity.
- Braaksma, M. A. H., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education*, (1), 33-48.
- Braaksma, M., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., (submitted). Observational learning and the effects on orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*.
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., & Van den Bergh, H. (in press). Learning to Compose Hypertext and Linear Text: Transfer or Interference? In: R. Bromme & E. Stahl (eds.), *Writing Hypertext and learning: Conceptual and empirical approaches*.
- Braet, A. (Red.) (2000). *Taalbeheersing als communicatiewetenschap. Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen*. Bussum: Coutinho.
- Braet, A., en Berkenbosch, R. (1990). *Debatteren over beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Breen, M. (1987 a). Contemporary paradigms in syllabus design. Part 1. *Language Teaching* (April).
- Breen, M. (1987 b). Contemporary paradigms in syllabus design. Part 2. *Language Teaching*, (July).
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12, (2), 103-123.
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1996). Rereading and generating and their relation to text quality. An application of multilevel analysis on writing process data. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models & methodology in writing research* (pp. 10-21). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Buchanan, J., Vater, B., Vogel, B. & Ides, J. (Vol. Eds.) (1997). In G. Rijlaarsdam, D. Sword, & E. Fiedler, Eckhard (Series Eds.). *Language Alive! Professional Development guidelines and Activities for Language Teacher trainers- A European Approach*. Volume II., Choice; Autonomy; Creativity; Learner-Centred approaches to differentiation. Amsterdam: ILO.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam (1995). Lees- en schrijfstrategieën: leren door doen of leren door kijken? *Vonk*, 25, 1, (sept.-okt), p. 42-53.

- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. Learning to read and write argumentative text by observation. Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den & Couzijn, M. (eds.) (1996). *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Pp 253-273.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. Learning to write by reader observation and written feed back. Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den & Couzijn, M. (eds.) (1996). *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Pp 224-253
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 2, 109-142.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer*. Unpublished dissertation. University of Amsterdam.
- Couzijn, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (in voorbereiding). *Writing and learning-to-write processes in L1 and L2*.
- Van Dijk, T. & W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Duits in de Basisvorming. *Evaluatie van de eerste vijf jaar* (1999). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Engels in de Basisvorming. *Evaluatie van de eerste vijf jaar* (1999). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Fries in de Basisvorming. *Evaluatie van de eerste vijf jaar* (1999). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Nederlands in de Basisvorming. *Evaluatie van de eerste vijf jaar* (1999). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar* (1999). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Durgunoglu, A.Y. (1997). Bilingual reading: Its components, development and other issues. In de Groot, A.M B. and Judith F. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistics Perspectives*. (pp. 255-276). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst (2000). From analysis to presentation: A pragma-dialectical approach to writing argumentative texts. In G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds) & J. Andriessen & P. Coirier (Vol. Eds.), *Studies in Writing, vol 5. Foundations of argumentative text processing*. pp 59-74. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, F. (Red.) (z.j.). *Handboek argumentatietheorie. Historische achtergronden en hedendaagse ontwikkelingen*. Groningen: Martinus Nijhoff Uitgevers.
- Ellis, R. (2000). *The study of second language acquisition*. Oxford, N.Y.: Oxford University Press.
- Elshout-Mohr, M. (1992). Metacognitie van lerenden in onderwijsleerprocessen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 17, 273-289.
- Essen, A. van (2001). Het Engels als lingua franca. *Leven Talen Tijdschrift*, (1), 3-10.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983a). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983b). Procedural knowledge as a component of foreign language learner's communicative competence. H. Bolte, W. Herrlitz (Eds.), *Kommunikation im (Sprach-)Unterricht*. Utrecht: Rijksuniversiteit.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L.B. Resnick (Ed.): *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 231 -235.
- Flavell, J.H. (1978). Metacognitive development. In: J.M. Scandura & C.J. Brainerd (Eds.): *Structural/process models of complex human behavior*. Alphen aan den Rijn: Sijthoff & Noordhoff, 213-245.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. W.P. Dickson (Ed.): *Children's oral communication skills*. New York etc.: Academic Press, 35-60.
- Frans in de Basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a Knowledge-Constituting Process. In: Rijlaarsdam, G. & Espéret, E. (Serie Eds.) & Torrance, M. & Galbraith, D. (Vol. Eds.) (1999). *Studies in Writing: Vol. 4. Knowing What to Write. Conceptual Processes in Text Production* (pp. 139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Grootendorst, R. (1998). *Crisis in de kritiek. Argumentatietheorie en literaire recensies*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Hacquebord, H. (1989). Tekstbegrip van turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dordrecht: Foris Publications.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language*. New York: Basic Books.

- Hamers, J. F. (1996). Cognitive and language development of bilingual children. In Ila Parasnis (Ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience* (pp. 51-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartog, G. den, Hoeflaak, A., Jansen, H. & Bouchet, V. (1998). *Ça Bouge*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief bv.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods individual differences and applications* (pp. 1-28). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: new directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Hoeken, H. (1998). *Het ontwerp van overtuigende teksten. Wat onderzoek leert over de opzet en effectiviteit van effectieve reclame en voorlichting*. Bussum: Coutinho.
- Huibregtse, I. (2001a). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland* [proefschrift UU]. Utrecht: W.C.C.
- Huibregtse, I. (2001b). Onderwijs in twee talen. *Leven Talen Tijdschrift*, (1), 11-20.
- Janssen, D. M. L. (1991). *Schrijven aan beleidsnota's; schrijfprocessen van beleidsambtenaren empirisch-kwalitatief onderzocht*. Diss UU. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Janssen, D., Van Waes, L., & Van den Bergh, H. (1996). Effects of thinking aloud on writing processes. In C. M. Levy, & S. Ransdell, (Eds.), *The science of writing: Theories, methods individual differences and applications*. (pp 233-250). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Jongen, I. (in voorbereiding). *De ontwikkeling van schrijfvaardigheid in het Nederlands: L1 vs. L2*. Promotieonderzoek UvA.
- Kellogg, R. T. (1994). *Psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Koster, C.J., & Koet, T. (1993). The evaluation of accent in the English of Dutchmen. *Language learning*, 43(1), 69-92.
- Kremers, M.F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. In Esch, van & Steenmeijer, (Ed.), *11e Symposium Spaans in Onderwijs, Onderzoek en Bedrijfsleven*.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levy, C. M. (1997). The 'R' that psychology forgot: Research on writing processes. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 29, 137-145.
- Levy, C.M & Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing: Theories, methods individual differences and applications*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Maas, I. (1998). *Het effect van het gebruik van taakbladen op de kwaliteit van de gespreksvaardigheid. Een experimenteel onderzoek*. Afstudeerwerkstuk ILO. Amsterdam: ILO.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London/New York: Edward Arnold.
- Miller, G., Galanter, E. & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York.
- Miquel, L. & Sans, N. (1997). *Intercambio I. Spaans voor beginners*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Mohanty, A. K., & Babu, N. (1983). Bilingualism and metalinguistic ability among Kond tribals in Orissa, India. *Journal of Social Psychology*, 121, 15-22.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(2), 221-244.
- Neutelings, R., Ummelen, N., & Maes., F. (Red.) (2000). *Over de grenzen van de taalbeheersing. Onderzoek naar taal, tekst en communicatie*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Olive, T. & Levy, C.M. (in druk). *Studies in Writing. Volume 10: Methodology in Writing Studies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oostdam, R., & Rijlaarsdam, G. (1995). *Towards strategic language learning*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Overmaat, M. (1996). *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Diss. UvA. SCO: Amsterdam.
- Poullisse, N. (1986). 'Niet leren, maar stimuleren!'. *Levende Talen* 410, 229-231.
- Poullisse, N., Bongaerts, Th. & Kellerman, E. (1987). Onderzoek naar compensatiestrategieën: enige implicaties voor het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen* 426, 698-704.
- Ransdell, S., Arecco, M. R., & C. M. Levy (2001). Bilingual long-term working memory: The effects of working memory loads on writing quality and fluency. *Applied Psycholinguistics*, 22, 113-128.

- Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. (Diss UvA). SCO-rapport 88. Amsterdam: SCO.
- Rijlaarsdam, G. (1989). *Basisvorming Nederlands*. Leiden: Stenfort Kroese/Martinus Nijhoff (Hooymayers, H.P./J.J.Peters, C.J.M. Schuyt, red. Serie Basisvorming).
- Rijlaarsdam, G. (1993). Leren het leesproces te besturen. *Levende Talen*, 485, (dec), 575-576.
- Rijlaarsdam, G. (eindredactie), Gerda den Hartog, Christien van Gool, Erik van Schooten & Alex Riemersma (1999). Talen in de basisvorming. Voer voor discussie. *Levende Talen*, 545 (dec. 1999). [694-787].
- Rijlaarsdam, G. (eindredactie), Mulder, H., Tholey, M. & Witte, Th. (red). (1999). Leergangen wegen. *Levende Talen*, 536 (jan. 1999). [1-120].
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (1996). Leren leren bij Nederlands in de basisvorming. De dubbele bodem van het onderwijs. *Levende Talen*, 510 (Mei 1996). [Themanummer Leren leren in het talenonderwijs, Bimmel, P. & Oostdam, R., Eds.] pp 301-306.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000a). Stimulating awareness of learning in the writing curriculum. In G. Rijlaarsdam, & E. Espéret (Serie Eds.) & A. Camps, & M. Milian (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 6. Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 167-202). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000b). Writing and learning to write: a double challenge. In R. J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy. (Eds.), *New Learning*. (pp. 157-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rijlaarsdam, G., & Janssen, (T.) (2000). *Learning to Interpret Literary Texts in 'het Studiehuis': Effects of Self-questioning Approaches*. Subsidieaanvraag NWO.
- Rijlaarsdam, G., & Kooy, M. (2001). Editorial. *L1-Educational studies in language and literature*, 1(1), 1-8.
- Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (1996). The dynamics of composing – an agenda for research into an interactive compensatory model of writing: many questions, some answers. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 107-125). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Couzijn, M. (1996). *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Couzijn, M. (1996). *Effective teaching and learning of writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijlaarsdam, G., H. van den Bergh & M. Zwarts (1992). Een base-line voor transferonderzoek Nederlands. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 1, 55-66.
- Rijlaarsdam, G., R. Oostdam & P. Bimmel (1995). Het leren en onderwijzen van taal- en leerstrategieën: een onderzoek naar leergangen Nederlands en moderne vreemde talen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* (Themanummer Het leren en onderwijzen van taal- en leerstrategieën). 215-228.
- Sasaki, M. (1993). Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: A protocol analysis. *Language Learning*, 43(4), 469-505.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman. (Eds.), *Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). New York: The Guilford Press.
- Schunk D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.) (1998). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Diss. UU. Enschede: Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen.
- Selinker, L. (1971). The psychologically relevant data of second language learning. In: Pimsleur, P. & Quinn, T. (Ed.), *The psychology of second language learning*. Cambridge: At the University Press.
- Sijstra, J. (1991). *Doel en inhoud van taalonderwijs; De ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs*. (Diss Katholieke Universiteit Brabant). Arnhem, CITO.
- Simons, P.R.J. (1988). Leren doen ze zelf. L.F.W. de Klerk, P.R.J. Simons & J. Zuylen (Red.), *Huiswerkbeleid*. Heerlen: Mesoconsult, 70-105.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading*. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second and third language learning. In R. J. Harris (Ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*, (pp. 531-545). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

- Tolchinsky, L. (Vol. Ed.) (2001). *Developmental aspect in learning to write*. [Studies in writing, vol. 8]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tönshoff, W. (1992). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovács.
- Van de Gein, J. (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Diss UU.
- Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1996). The dynamics of composing: Modeling writing process data. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 207-232). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1999). Generating in Documented Writing. In G. Rijlaarsdam, & E. Espéret (Series Eds.) & M. Torrance & D. Galbraith (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 3. Knowing what to write: Cognitive perspectives on conceptual processes in text production* (pp. 99-120). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (in press). Changes in cognitive activities during the writing process, and relations with text quality. *Educational Psychology*, 21,(4).
- Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Breetvelt, I. (1994). Revision process and text quality: An empirical study. Eigler, G. & Th. Jechle. *Writing: Current Trends in European Research* (p. 133-148). Freiburg: Hochschul Verlag.
- Van der Hoeven, J. (1997). Children' composing. A study into the relationships between writing processes, text quality, and cognitive and linguistic skills. (Diss UU). Amsterdam: Rodopi BV.
- Van der Mast, N. (1999). Woordenwisselingen. Een onderzoek naar de manier waarop schrijvers consensus over beleidsstukken bewerkstelligen. Diss UU. Amsterdam: Thela thesis.
- Van der Sanden, J.M.M. (1997). Duurzame ontwikkeling van leervermogen. Leren leren in het technische domein. Intreerede. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven
- Van der Voort, P.J. & H. Mol (1989). *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Waes, L. (1991). *De computer en het schrijfproces; de invloed van de tekstverwerker op het pauzen revisiegedrag van schrijvers*. Diss UT. WMW-publikatie 6. Enschede: Faculteit der Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen.
- Westhoff, G.J. (1981). *Voorspellend lezen*. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Willems, G. (1986). Communicatiestrategieën en hun rol in het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen* 409, 170-174.
- Ytsma, J., & Beetsma, D. (2001). Drietalig basisonderwijs in Fryslân. *Moer*, 3, 3-10.

## LOOPBAAN

Gert Rijlaarsdam (Alblasserdam, 1952) wilde Nederlands studeren. Dat kon destijds alleen met een gymnasiumdiploma. Met zijn HBS-B belandde hij daarom op de experimentele dagopleiding MO aan de School voor Taal- en Letterkunde in Den Haag. In het tweede cursusjaar kreeg hij een kleine baan aan SG Noordendijk, te Dordrecht, de school die hij net een jaar eerder had verlaten. Tot oktober 1988 zou hij als leraar Nederlands aan die school verbonden blijven. Na het MO-A-examen (1974) vervolgde hij de opleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit Leiden (doctoraal 1978), en stapte over naar de studie Onderwijskunde, aan dezelfde universiteit (doctoraal 1983). Inmiddels gaf hij ook les aan de Avondscholengemeenschap (tot 1984) en aan de Volksuniversiteit (tot 1980) in Dordrecht. Vanaf 1976 werkte hij mee aan de totstandkoming van luistertoetsen Nederlands bij het CITO (tot 1986). Voor het CITO ontwikkelde hij met anderen de nieuwe schrijfvaardigheidsexamens Nederlands voor VBO-MAVO, de zogenaamde functionele schrijftoetsen (1982-1985).

Vanaf 1981 combineerde hij zijn onderwijstaak aan SG Noordendijk met een deeltijdaanstelling bij het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP) van de Universiteit van Amsterdam, dat later opging in de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO), nu bekend als het SCO-Kohnstammstituut. Daar kreeg hij, na enkele onderzoeksprojecten over onder meer de toetsing van discussievaardigheid, van zijn leermeester Hildo Wesdorp de gelegenheid een subsidieaanvraag voor een promotieonderzoek te schrijven. Die aanvraag sloot nauw aan bij de onderwijspraktijk die aan de SG Noordendijk was ontstaan, mede door het liberale vernieuwingsbeleid op die school. Het onderzoek Effecten van leerlingenrespons op aspecten van schrijfvaardigheid (NWO 1983-1986) werd afgerond met een proefschrift.

Inmiddels was hij al jaren lid van de Didactiek Commissie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, redigeerde hij delen van de DCN-cahiers, en publiceerde hij artikelen over didactische onderwerpen in vakbladen als Moer en Levende Talen sinds 1980.

In 1988 werd hij naast onderzoeker bij de SCO universitair hoofddocent aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Samen met Geert ten Dam en Fred Korthagen (later IVLOS, Utrecht), directeur Joost van Gelder en onderwijscoördinator Bettina Rijksschroef droeg hij bij aan de totstandkoming van de Amsterdamse universitaire lerarenopleiding. De combinatie van die twee functies in Amsterdam vielen niet zinvol meer te combineren met het lesgeven aan SG Noordendijk: snel de eerste twee lesuren lesgeven en dan fluks de trein in van Dordrecht naar A'dam (v.v.), dat had geen zin. Hij nam met pijn afscheid van het voortgezet onderwijs. Maar via bijdragen aan schoolboeken, het verzorgen van nascholingscursussen, werk voor Levende Talen en onderzoek in schoolklassen bleef hij, zij het indirect, contact houden met de onderwijspraktijk.

Vanaf 1987 was hij betrokken als medesupervisor bij promotieonderzoek, bij (oud-)collega's aan de SCO (Van de Gein, 1991; Schoonen, 1991; Van Gelderen,

1992; Overmaat, 1996) en collega's aan het ILO (Couzijn, 1995; Janssen, 1998). Momenteel is hij betrokken bij promotie-onderzoek naar effectief spreekvaardigheidsonderwijs (Kremers), effectief schrijfonderwijs via observatieoefeningen (Braaksma), effectief leren schrijven in het Engels (Van Baalen), taakrepresentaties van leerlingen en van hun docenten (Broekkamp), differentiatie naar taak en literaire competentie in het literatuuronderwijs Nederlands (Witte), het effect van hypertextmarkeringen op woordenschatverwerving en leesbegrip (De Ridder, België), en de invloed van school en thuis op de ontwikkeling van geletterdheid bij jonge kinderen (Rigo-Toth, Australië). Daarnaast participeert hij in postdoc-onderzoek naar effectieve schrijfprocessen in L1 en L2 (Couzijn) en het effect van leren vragen stellen op literair begrip (Janssen & Braaksma), en effectieve discussies over literaire teksten (Couzijn). Hors concours werkt hij met Van den Bergh aan onderzoek naar schrijfprocessen, in het verleden ook met Breetvelt.

Met Mary Kooy vormt hij het redactiekoppel van het internationale tijdschrift *L1-Educational Studies in Language and Literature* (Kluwer Academic Publishers). Hij was coördinator van de EARLI SIG WRITING (1995-1999), is eindredacteur van de boekserie *Studies in Writing* (Amsterdam University Press/Kluwer Academic Publishers, 1996-heden), en eindredacteur van *Studies in Language & Literature. International Perspectives on Mother Tongue Education* (Amsterdam University Press). Met Ken Watson (Australië) richtte hij in 1994 een internationale vereniging over moedertaalonderwijs op: International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE).