

EEN TAXONOMIE VOOR HET VREEMDETALENONDERWIJS

Op een aantal scholen wordt RTTI ingevoerd. Ook talensecties krijgen er dan mee te maken. Maar het RTTI-instrument past slecht op taalvaardigheidsonderwijs. Hoe komt dat? Waarin onderscheiden de doelen van de taalvakken zich van andere vakken? En is er een alternatief voor een taxonomie als RTTI? Stof voor discussie met schoolleidingen, collega's van andere vakken en onderwijskundigen. Ook voor lerarenopleiders en nascholers is de vraag van belang: waarover gaat taalvaardigheidsonderwijs?



Foto: Anda van Riet

ERIK KWAKERNAAK

Het bureau Docentplus.nl uit Bodegraven traint docententeams met RTTI, een afkorting die staat voor

- Reproductiegericht;
- Toepassingsgericht niveau 1 (getrainde toepassing);
- Toepassingsgericht niveau 2 (transfer naar een andere context);
- Inzicht.

Hiermee wordt beoogd docenten een instrument in handen te geven waarmee ze hun doelen en toetsen doorzichtiger kunnen maken, voor zichzelf maar ook voor hun leerlingen. Het idee met RTTI is dat ieder toetsonderdeel gelabeld wordt met een van deze begrippen, om een idee te krijgen van de cognitieve niveaus en de spreiding van de vakdoelen.

Een vergelijkbaar doel heeft OBIT (Onthouden – Begrijpen – Integreren – Toepassen) van APS, waarop ik kortheidshalve niet dieper inga.

Voorbeelden

Enkele voorbeelden van doelstellingen uit inhoudelijke vakken – de leerling kan:

- het bedradingschema tekenen van een fietskoplamp met drie 4,5 V-ledjes en drie batterijen van elk 1,5 V;
- op grond van inkomen en vaste lasten berekenen of een gezin onder of boven de armoedegrens zit;
- verklaren waarom ten tijde van de industriële revolutie de steden sterk groeiden.

De cognitieve eisen die bijpassende toetsopgaven stellen, zijn afhankelijk van de didactische context. Als in de natuurkundeles net een vergelijkbaar bedradingschema

met meerdere energiebronnen en -verbruikers gepresenteerd en behandeld is, is de opgave minder veeleisend dan als dat niet het geval is. Idem als in de economieles een armoedegrensberekening al of niet compleet voorgedaan is. De geschiedenisopgave over de industriële revolutie kan in de RTTI-taxonomie hoger of lager ingeschaald worden al naargelang de voorwaarden: wordt in het antwoord alleen reproductie van een rijtje uit het hoofd geleerde factoren verwacht, of een betoog dat blijkt geeft van zelfstandigheid in het leggen van verbanden en van dieper inzicht in historische processen? Naarmate leerlingen vorderen in het vak, krijgen 'reproductie', 'toepassing' en 'inzicht' steeds andere inhouden met een hogere complexiteit en moeilijkheidsgraad.

Taaldocenten lopen echter tegen problemen aan. Wat wordt in taalvaardigheidsonderwijs 'gereprodu-

ceerd' en 'toegepast', wat is 'inzicht'? Zijn oefeningen en toetsopgaven eenduidig onder te brengen onder deze begrippen?

Taxonomie

Taxonomie is een term voor ordening, categorisering, classificatie. De eerste taxonomie die in de onderwijswereld onder deze naam gelanceerd werd, was die van Bloom et al. (1956). Krathwohl (2002, p. 213) bericht dat de onbekendheid van deze term in onderwijskringen de verbreiding ervan aanvankelijk flink vertraagde. Dat verhinderde niet dat de taxonomie van Bloom later internationaal bekend, bediscussieerd en gebruikt werd, en bijna een halve eeuw later grondig herzien (Anderson & Krathwohl, 2001).

De Amerikaanse toetsdeskundigen die onder leiding

1. KNOWLEDGE
2. COMPREHENSION
3. APPLICATION
4. ANALYSIS
5. SYNTHESIS
6. EVALUATION

Kader 1. Hoofdbegrippen van de taxonomie voor het cognitieve domein van Bloom et al. (1956)

van Benjamin S. Bloom vanaf 1949 aan het werk gingen, wilden een classificatie van onderwijsdoelen ontwerpen die als standaard voor alle disciplines en vakken zou kunnen dienen (zie kader 1 voor de hoofdbegrippen van Blooms taxonomie van het cognitieve domein). Later verschenen aparte taxonomieën voor het affectieve en het psychomotorische domein, maar die kregen veel minder bekendheid.

Ondertussen zagen en zien allerlei varianten het licht. Een van de meer recente is die van Marzano (2000). RTTI en OBIT zijn vereenvoudigde taxonomieën met maar vier begrippen. Ze hebben het voordeel van grotere overzichtelijkheid. Nadeel is uiteraard dat de vier begrippen onvoldoende kunnen blijken om alle doelen c.q. types toetsopdrachten van een vak te omvatten, en/of dat de vier begrippen flink opgerekt moeten worden. In het laatste geval dreigen onduidelijkheid, uiteenlopende interpretaties en misverstanden.

Een ander nadeel van RTTI en OBIT kan zijn dat een weliswaar vaak effectieve, maar ook eenzijdig deductieve onderwijsaanpak overbelicht wordt. Bij beide wordt een leerproces verondersteld die begint met een presentatie door docent en/of leerboek van feiten, verbanden, regels, procedures, stappenplannen en dergelijke. Meer inductieve en onderzoekende aanpakken blijven daarvoor buiten beeld.

RTTI en taalonderwijs

De Docentplus.nl-uitgave *Toetsen* (Drost & Verra, 2011) gaat over problemen en technieken van toetsen en beoordelen zoals die algemeen, dus ook voor de taalvakken gelden. De RTTI-taxonomie maakt in feite slechts

een klein, maar wel gezichtsbepalend deel uit van het geheel.

RTTI kan verhelderend werken – althans in de vakken met doelen waarop de RTTI-begrippen goed passen. Drost en Verra geven voorbeelden uit de zaakvakken, natuurwetenschappelijke vakken en wiskunde. Ik kan niet beoordelen of alle doelen en toetsopdrachten in al die vakken logisch, transparant en dekkend onder de RTTI-begrippen in te delen zijn. Maar het is goed voorstelbaar dat ze docenten een beter overzicht geven van wat ze van leerlingen vragen – bijvoorbeeld relatief veel reproductie, onvoldoende toepassing in verschillende contexten of (te) weinig complexe opdrachten die inzicht vragen.

Dat de talen bijzondere problemen opleveren, laten Drost en Verra blijken in hun bijlage C (p. 62-63). Die biedt gericht hulp aan taaldocenten, in de vorm van beschrijvingen van verschillende toetsopdrachten uit het taalonderwijs. Deze lijken vooral van de moedertaalkant te komen, maar zijn blijkbaar ook voor het vreemdetalenonderwijs bedoeld.

Voor tekstbegrip (leesvaardigheid) en luistervaardigheid plaatsen Drost en Verra vragen naar woordenschat, vragen op zinsniveau, alinea-niveau en tekstniveau in deze volgorde op de vier RTTI-niveaus. Woord-, zins-, alinea- en tekstniveau omvatten inderdaad telkens meer elementen en nemen toe in inhoudelijke complexiteit. Maar een vraag op woord- of zinsniveau kan ook ‘inzicht’ eisen. En wat wordt op zins- en alinea-niveau ‘toegepast’? De RTTI-begrippen zijn kennelijk van een andere orde.

Voor spreekvaardigheid blijven de beschrijvingen dicht bij de RTTI-begrippen, maar er worden steeds voorbeelden gegeven uit het literatuuronderwijs. Vanuit het vreemdetalenonderwijs gezien bevreemdt dat, omdat daar de band tussen spreekvaardigheid en literatuur al lang verbroken is (Kwakernaak, 1993). Dat literatuur een apart onderdeel van de taalvakken met andersoortige doelen is (zie ook verderop in dit artikel), wordt genegeerd.

De schrijfvaardigheid pakken Drost en Verra anders aan. Onder ‘reproductie’ staat er niets over. Onder ‘toepassing niveau 1’ worden beoordelingscriteria genoemd: ‘hierbij geef je punten voor het terugzien van de geleerde frames. Bijvoorbeeld adressering/aanhef/slot etc.’. Onder ‘toepassing niveau 2’: ‘je geeft punten voor uitwerking van alinea’s, argumenten, subargumenten, passende toon, grammatica, etc.’. Meer complexiteit in de beoordeling, maar het begrip ‘transfer naar een andere context’ is zoek. Onder ‘inzicht’ gaat het opeens

Taalvaardigheidsdidactiek is een aparte tak van sport, die zich duidelijk onderscheidt van de algemene didactiek, maar weinig belangstelling ondervindt van onderwijskundigen

om de mate van sturing of geleiding: ‘de leerling krijgt bij een schrijfofdracht slechts een kader en moet zelf bedenken welke vorm (betoon, beschouwing, etc.), welk publiek, etc.’.

De RTTI-begrippen zijn niet geschikt om de doelen van taalvaardigheidsonderwijs helder op een rijtje te krijgen.

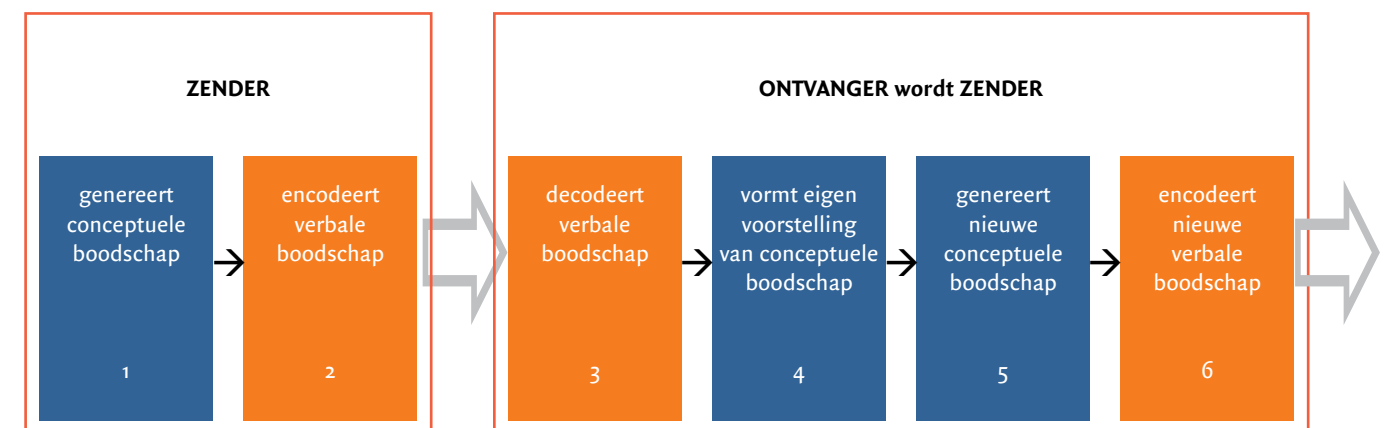
Taalvaardigheidsonderwijs heeft andere doelen

RTTI en andere taxonomieën, ontwikkeld door algemeen didactici en onderwijskundigen, zijn bedacht voor de cognitieve schoolvakken. Lichamelijke opvoeding en de muzische vakken horen daar niet bij. Maar taalvaardigheidsonderwijs, hoewel ook een cognitief vak, heeft een ander soort doelen dan inhoudelijke vakken. Taalvaardigheidsdidactiek is een aparte tak van sport, die zich duidelijk onderscheidt van de algemene didactiek, maar weinig belangstelling ondervindt van onderwijskundigen – dat mag ik misschien zeggen na drie decennia als vreemdetalendidacticus in de lerarenopleiding. In al die tijd ben ik ook nog geen bevredigende poging tegengekomen om de taxonomie van Bloom toe te passen op taalvaardigheidsonderwijs.

Dat moet komen door een verschil in focus.

Inhoudelijke vakken (zaakvakken, natuurwetenschappelijke vakken, wiskunde) registreren, definiëren, abstraheren en analyseren verschijnselen uit de sociale en natuurlijke werkelijkheid, leggen verbanden, trekken conclusies. Ze houden zich bezig met conceptvorming en (cognitieve) handelingen en procedures. Dit speelt zich af in de conceptuele sfeer. Denken wordt wel sterk gevoed en gevormd door taal, maar gaat volgens de meeste psycholinguïsten niet in taal (vergelijk bijvoorbeeld het taalproductiemodel van Levelt, 1989). Een gedachte kan op verschillende manieren in taal uitgedrukt worden. Wat iemand zegt of schrijft, wordt door de luisteraar of lezer zelden letterlijk onthouden, maar onmiddellijk verwerkt en in een andere, niet-talige vorm opgeslagen.

Taal is een communicatiemiddel, een code. Een spreker of schrijver codeert conceptuele inhoud in taal. Deze talige boodschappen worden door de luisteraar of lezer weer gedecodeerd tot conceptuele inhoud (zie kader 2 voor een schematische voorstelling van de totstandkoming en uitwisseling van boodschappen). Taalvaardigheidsonderwijs traint en perfectioneert het hanteren van die code. Het concentreert zich op de oranje rechthoekjes in het schema, de inhoudelijke vakken op de blauwe.



Kader 2. Communicatiemodel: totstandkoming en uitwisseling van boodschappen

		CATEGORIE	DOELSTELLING: DE LEERLING ...
RECEPTIEVE VAARDIGHEDEN	R1	ZOEKEN	vindt zoekend (selectief) luisterend/lezend specifieke informatie vanuit een van tevoren vaststaande informatiebehoefte en geeft die informatie weer
	R2	PARAFRASEREN, VERTALEN	geeft de inhoud van een luister-/leestekst(-element, -gedeelte) weer met ongeveer evenveel (eigen) woorden
	R3	STRUCTUREREN	analyseert de structuur van een luister-/leestekst, legt logische verbanden tussen tekst(gedeel)ten
	R4	SAMENVATTEN	vat een luister-/leestekst(gedeelte) samen, dat wil zeggen bepaalt en verwoordt de inhoudelijke kern(en)
	R5	INTERPRETEREN	kent een tweede, niet onmiddellijk aan de oppervlakte liggende betekenis toe aan een luister-/leestekst(gedeelte)
PRODUCTIEVE VAARDIGHEDEN	P1	REPRODUCEREN	reproduceert sprekend c.q. schrijvend taal; inhoud en vorm voorgegeven; zonder formuleringsvrijheid (bijvoorbeeld uit het hoofd geleerde woorden, uitdrukkingen, zinnen)
	P2	PRODUCEREN: GESTUURD	produceert sprekend c.q. schrijvend taal; inhoud voorgegeven; zonder formuleringsvrijheid (bijvoorbeeld vertaal- of invuloefeningen)
	P3	PRODUCEREN: GELEID	produceert sprekend c.q. schrijvend taal; inhoud voorgegeven; met formuleringsvrijheid (bijvoorbeeld geleide briefopdrachten, geleide dialogen/monologen)
	P4	PRODUCEREN: OPEN	produceert sprekend c.q. schrijvend taal; inhoud niet (of hoogstens globaal) voorgegeven; met formuleringsvrijheid (bijvoorbeeld open briefopdrachten, open dialogen/monologen)

Kader 3. Voorstel voor een taxonomie voor leerdoelen en toetsopdrachten in het vreemdetalvaardigheidsonderwijs

Taalvaardigheidsonderwijs kan niet zonder inhouden, maar stelt zich niet tot doel om inzicht in de kennisdomeinen waar woorden, zinnen en teksten betrekking op hebben, te verbreden of verdiepen. Een lees- of luistertekst kan over fietskoplampen, de armoedegrens of de industriële revolutie gaan, maar de taalvaardigheidsdocent beoordeelt alleen hoe goed de leerlingen die specifieke tekst begrepen hebben, niet wat ze aan kennis en inzicht over het onderwerp verworven heb-

ben. Als leerlingen in het taalvaardigheidsonderwijs iets over zo'n onderwerp zeggen of schrijven, zal de inhoud misschien marginaal, maar vaak helemaal niet beoordeeld worden. Bij de inhoudelijke vakken gaat het juist daarom.

Inhoudelijke onderdelen van de taalvakken

Taal kan ook zelf als verschijnsel in de werkelijkheid gezien en geanalyseerd worden. Dat doet de taalkunde. In

het moedertaalonderwijs is dat een apart, inhoudelijk domein genaamd taalbeschouwing, met eigen doelen. Daarvoor lijken RTTI en andere algemeen didactische taxonomieën bruikbaar. Inzicht in taal is dat wat de taalkunde verschaft. Maar leerlingen moeten geen taalkundigen worden, maar taalgebruikers.

Een onderdeel van taalkunde en taalbeschouwing is grammatica. In de moedertaal didactiek heersen tegenstrijdige opvattingen over het nut ervan voor verbetering van de taalvaardigheid. In de vreemdetalendidactiek bestaat meer consensus dat grammatica – onder bepaalde voorwaarden – het vreemdetal leerproces kan vergemakkelijken en versnellen. Grammatica en spelling zijn voor een deel in regels te vatten. Daarop passen de RTTI-begrippen. Maar binnen het taalvaardigheidsonderwijs hebben grammatica en spelling slechts een ondergeschikte, dienende functie.

Literatuur is een apart, inhoudelijk onderdeel van de taalvakken. Dat geldt eveneens voor kennis van land en volk (klv) in het vreemdetal onderwijs. Literatuur en klv hebben aparte doelen waarop algemeen didactische taxonomieën beter passen dan op taalvaardigheid – zij het dat klv in het vreemdetal onderwijs zo weinig status heeft dat er weinig doelstellingen voor bedacht, laat staan getoetst worden. Maar klv valt qua didactiek onder de zaakvakken.

Ook taalvaardigheidsonderwijs kan niet zonder inhouden. Maar woorden, zinnen en teksten kunnen over alle mogelijke onderwerpen gaan. Het heeft geen eigen inhoudelijk domein zoals de andere vakken, maar heeft tot doel de taalvaardigheid daar en in het maatschappelijk leven te verbeteren. De gedachte dat taalvaardigheidsonderwijs veel dichter moet zitten op voor de leerling relevante inhouden, kan leiden tot integratie van moedertaalonderwijs in de niet-taalvakken, en voor de vreemde talen tot meertalig onderwijs (CLIL). Maar ook dan blijft er nog steeds behoefte bestaan aan aparte aandacht voor taalvaardigheid, met aparte, eigen doelen.

Een taxonomie voor taalvaardigheid in het vto

Taxonomieën moeten, om in een vak heilzaam te kunnen werken, aansluiten bij de didactische kennis en praktijk van docenten, en liefst ook dat vak in een zinvolle richting sturen. Het taalvaardigheidsonderwijs heeft een eigen taxonomie nodig, gebaseerd op de doelen van het vak en op de daarbij passende, eigen didactiek. Zaak is dus om een samenhangend en overzichtelijk stelsel van begrippen te vinden waaronder concrete opdrachten in

taalvaardigheidstoetsen redelijkerwijs ingedeeld kunnen worden.

Een voorstel. Voor de receptieve vaardigheden is een begrippenstelsel af te leiden uit de eindtermen Nederlands en moderne vreemde talen (cf. Kwakernaak, 2009, 2012). Dat resulteert in een taxonomie voor de receptieve vaardigheden zoals in kader 3.

De productieve vaardigheden in het vreemdetal onderwijs kennen een didactisch grondpatroon: de scheiding tussen vorm en inhoud van de talige boodschap. De cognitieve capaciteit van de taalleerder is beperkt, de aandacht voor de inhoud gaat ten koste van de taalvorm en omgekeerd. In het vreemdetal onderwijs wordt regelmatig gefocust op nog niet beheerste taalelementen; die worden geoefend met voorgegeven inhoud, met focus op de vorm. Als zulke taalelementen min of meer geautomatiseerd ter beschikking staan, kan meer aandacht naar de inhoud gaan en ten slotte naar verwoording van zelf gegenereerde inhoud. Dat leidt tot het voorstel voor de productieve vaardigheden in kader 3.

Ik kan niet goed inschatten in welke mate dit voorstel ook bruikbaar is voor het moedertaalonderwijs. Aansluiting lijkt voor de receptieve vaardigheden makkelijker dan voor de productieve. Wat het vreemdetal onderwijs betreft, meen ik dat de belangrijkste doelen en meest voorkomende toetsopdrachten met de begrippen uit deze taxonomie te labelen moeten zijn. Maar uiteraard is ook de bruikbaarheid in het vreemdetal onderwijs afhankelijk van het oordeel van degenen die er mee zouden moeten of willen werken. ■

LITERATUUR

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Red.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Drost, M. & Verra, P. (2011). *Toetsen: Handboek voor docenten – Sturen van leerprocessen met RTTI* (6e ed.). Bodegraven: Docentplus.nl.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Kwakernaak, E. (1993). Literatuur in het vto: Gaat ze het huis uit? *Levende Talen*, 479, 202–205.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetal onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2012). Samenvatten in het vreemdetal onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 16–21.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT.
- Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.