

Denken én handelen in motiverende NT2-schrijftaken

GEERT VAN DE VEN

Dit artikel geeft de taaldocent eerst een overzicht waaraan een goede schrijftaak volgens de theorie inhoudelijk en didactisch zou moeten voldoen. Vervolgens spitst het artikel zich toe op het ontwikkelen van zulke schrijftaken. De docent-ontwikkelaar dient onder meer de centrale vraag binnen de schrijftaak af te stemmen op het taal- en denkniveau van de (anderstalige) leerlingen. De auteur laat zien dat het Common European Framework of Reference goede handreikingen biedt bij de vaststelling van het vereiste (denk)niveau van de leerlingen. Om leerlingen te motiveren voor het schrijven van een tekst dient de docent-ontwikkelaar bovendien geschikte pre-writingactiviteiten te organiseren. Hierbij biedt het Knowledge Framework van Mohan aanknopingspunten.

Schrijfvaardigheid is in veel NT2-lesmethodes stiefmoederlijk bedeed als je de hoeveelheid aandacht ervoor vergelijkt met die voor de andere taalvaardigheden. Ook kwalitatief valt er nogal wat op de gemiddelde NT2-schrijftaak aan te merken. Hoewel opdrachten steeds vaker thematisch goed zijn ingebed in een (functioneel, notioneel) hoofdstuk, komt een instructie als: 'Schrijf

waarover je net gesproken hebt' nog steeds voor. Feedbackcriteria (als die al genoemd staan) focussen veelal op het lokale (zins-)niveau waarbij aandacht voor het schrijfproces en peerreview zich beperkt tot een enkele herschrijfpdracht.

Ontwikkelingen uit de algemene schrijfdidactiek gaan blijkbaar geheel voorbij aan de NT2-leerder. Hoe staat het bijvoorbeeld met de relatie tussen schrijfvaardigheid en (kritisch) denken die in menig theorieboek over schrijfvaardigheid naar voren komt (Bean, 1998; Flower, 1998)? Wat gebeurt er met belang, motivatie, nieuwsgierigheid, verbazing? Docenten die hun leerders hier van dienst willen zijn, zullen zelf met (aanvullend) materiaal moeten komen. Daarbij gaat het zowel om een inhoudelijk goede invulling van de eisen waaraan de tekst van een schrijftaak dient te voldoen, als om didactische randvoorwaarden. In dit artikel staat daarom de vraag centraal hoe NT2-of VT-docenten verantwoord zelf schrijftaken kunnen ontwikkelen die voldoen aan het niveau en het belang van hun leerders.

Het eerste deel van dit artikel geeft de NT2- (en VT-docent) een overzicht waaraan een goede schrijftaak volgens de theorie inhoudelijk en didactisch zou moeten vol-

doen. Vervolgens spitst het artikel zich in het tweede en derde deel toe op twee belangrijke vragen bij materiaalontwikkeling. Enerzijds: hoe stemt de docent-ontwikkelaar de centrale vraag binnen de schrijftaak af op het taal- en denkniveau van de leerder? Het is namelijk een kostbaar evenwicht dat NT2- (en VT-) docenten in het oog moeten houden: breng leerders tot de grenzen van hun kunnen (pushed output), maar overvraag niet. Tenslotte gaat het bij anderstaligen niet alleen om de beheersing van de taal, maar ook om de verwerving ervan. Het Common European Framework of Reference (CEFR) biedt goede handreikingen bij de vaststelling van het vereiste (denk)niveau.

Anderzijds: hoe brengt de docent-ontwikkelaar het belang van de opdracht voor het voetlicht om zo de motivatie van de leerders te stimuleren? Goede prewritingactiviteiten zijn daarbij onmisbaar. De ervaring leert namelijk dat motivatie en belang leerders pas echt uitdagen en ervoor zorgen dat zij het beste in zichzelf naar boven halen. De docent die vanwege belang en motivatie leerders ook wil laten handelen aan het lesmateriaal vindt bij de ontwikkeling van prewritingactiviteiten aanvullende ondersteuning in het Knowledge Framework van Mohan.

Belang in leerhandeling als leidraad voor motivatie

In een schrijfpdracht horen volgens de algemene schrijftheorie een aantal vaste elementen die al te vrije expressie bij de leerder voorkomen. Daarbij noemen de meeste zaakvak- en taaldocenten al vrij snel: *centrale vraag, doel en doelgroep*. Na enig aandringen volgen wellicht ook *beoordelingscriteria en randvoorwaarden*. Niet vaak genoemd worden als inhoudelijke elementen: *bronnen, setting (de context van de schrijfsituatie: bijvoorbeeld de hiërarchie tussen lezer en schrijver) en genre*. Ook kansen voor een

goede schrijfdidactiek worden zelden in de beschouwing betrokken: geeft de opdracht ruimte voor peerreview en tijd voor herschrijven? *Prewritingactiviteiten* worden vrijwel niet genoemd. Gottschalk en Hjortshoj (2004) vullen het lijstje aan met nog een belangrijk punt: maakt de instructie wel duidelijk hoe de schrijftaak past binnen het curriculum? Dit roept de vraag naar *motivatie en belang* op.

Veel taalgebruik in schrijfpdrachten is duidelijk 'writerbased' (Hillocks, 1995) en focust op een tekst die laat zien dat de leerder weet wat de docent wil dat hij weet (displaykennis). Het is ook lastig. Wat de docent ziet als een duidelijk concreet doel voor zijn leerder: 'schrijf twee alinea's over wat je zojuist hebt gelezen met de themazin op de voorkeursplaats', is voor de leerder mogelijk volstrekt oninspirerend. Maar komt de docent met een betekenisvoller doel dan ligt overschatting van de taalvermogens van zijn leerder weer op de loer. Een docent gaf bijvoorbeeld de volgende opdracht aan een cursisten op CEFR-niveau A2: 'Je kunt terugverlangen naar de mensen die je hebt achtergelaten in je eigen land. Maar naar welke landschappen uit je land van herkomst verlang je terug? Beschrijf er drie en geef de verschillen met het Nederlandse landschap daarbij goed aan.' Inderdaad: deze opdracht was een stuk motiverender als de opdracht uit het boek, maar de beschrijving van drie landschappen is al te veel van het goede op dit niveau, laat staan ook nog eens het drieledige contrast met Nederlands landschap. Bovendien is het nog maar de vraag of de abstracte formulering op papier ook de concrete herinnering oproept. Hillocks (1995) concludeert daarom: 'het <abstracte> doel moet vertaald worden in concrete (klas-)activiteiten (leerhandelingen) en ervaringen die resulteren in betekenisvol(le) discussie en schrijven.' Westhoff (2002) komt tot eenzelfde conclusie: 'Er wordt niet zo zeer geleerd door informatie te krijgen over wat je moet leren, maar door te handelen aan (cursief van mij, GvdV) wat je moet leren. Dat hande-

len aan kan uit allerlei vormen van activiteit bestaan. Waar het om gaat is dat de leerder door die (liefst verschillende) activiteiten dat wat hij moet leren (het leerobject) van allerlei kanten leert kennen.' Juist die flexibiliteit brengt de 'losheid' met zich mee om van competence tot vrije performance te kunnen komen (zie voor een vergelijkbare conclusie bij gespreksvaardigheid Van de Ven 2006).

Hillocks (1995) en Gottschalk/Hjortschoy (2004) en Hand, Prain en Yore (2001) vatten de motiverende onderdelen van schrijftaken samen:

- Het gaat om een curriculum dat ook op onderzoek en ervaring is gebaseerd en niet alleen op overdracht van kennis. Nieuwsgierigheid en verbazing vormen immers de bron van alle werkelijk motiverende wetenschap.
- Van belang zijn docenten die investeren in ontwikkeling en daarom een reeks schrijftaken over een thema uitwerken waar allerlei vormen van schrijven (freewriting; mind-mapping; aantekeningen maken naast 'officiële' teksten) en genrewisseling (zie John Bean 1998 voor tientallen ideeën) die verzaamd zijn rond een (beperkt) thema.

Het eerste aandachtspunt krijgt later in dit artikel aandacht bij het ontwerp van prewritingactiviteiten.

Eerst volgt nu een nadere uiteenzetting over het tweede punt: het ontwerp van schrijftaken in een reeks. Van cruciaal belang is daarbij de vaststelling van een goede centrale vraagstelling die leerders flink uitdaagt maar niet overvraagt. Zeker als het gaat om een reeks van aansluitende schrijftaken mag het CEFR niet uit het oog worden verloren.

De centrale vraag: aansluiting op het taal- en denkniveau

Het Common European Framework of Reference geeft een Europees overzicht aan taalbeheer-

sings-niveaus voor anderstalige leerders. Het eenvoudigste niveau is A1, en via A2, B1 en B2, reikt het framework naar de hoogste niveaus C1 en C2. Bij de beheersingsniveaus voor schrijfvaardigheid valt daarbij op dat beschrijvende centrale vragen (hoe ziet ...eruit?) vooral domineren binnen het A1- en A2-niveau. Vanaf B1 komen betogende, argumentatieve vraagstellingen (verklarend: hoe komt het...?; evaluerend: hoe beoordeel je?; en adviserend: hoe kun je het beste...?) meer in beeld. Voor wat betreft de mate van vertrouwdheid bij A1 en A2 is sprake van dagelijks algemeen taalgebruik (DAT), vanaf B1 moet meer en meer de sprong gemaakt worden naar cognitief academisch taalgebruik (CAT). Genres sluiten hierbij aan: van een beschrijvende ansichtkaart met eenvoudige frase en een simpel excuusbriefje gaat het naar (reacties op) complexe klachtenbrieven en evaluatie- en stageverslagen. Het CEFR bepaalt de moeilijkheidsgraad aan de hand van het type centrale vraag, de mate van vertrouwdheid met de situatie en de aard van het genre. Als docenten inzien dat het principe van dit CEFR grotendeels berust op de centrale vraagstelling, hebben ze meer houvast bij de ontwikkeling nieuwe schrijftaken. Zie voor de samenhang tussen type centrale vraag en CEFR-niveau Tabel 1.

In de praktijk bestaan er in lesmethodes helaas maar weinig opdrachten die leerders op een flexibele manier leren omgaan met hun schrijfvaardigheid. Vaak gaat het om schrijftaken waarbij leerders eenmalig met een bepaalde centrale vraag worden geconfronteerd. Toch vraagt juist variatie op een thema (in een reeks van opdrachten) van leerders flexibiliteit en verdiepende toepassing van het geleerde. Natuurlijk betekent flexibiliteit daarbij op het eenvoudige A2-niveau wel iets geheel anders dan op het complexere B2-niveau. Waar de docent op A2-niveau genoeg neemt met het feit dat veel gebruikte zinnen uit een hoofdstuk van de methode met kleine wijzigingen in een andere situ-

SOORT CENTRALE VRAAG	CEFR-NIVEAU
Beschrijvend of inventariserend , zoals <i>Wat zijn de kenmerken van ...?</i> <i>Hoe ziet ... eruit?</i>	Vanaf A1
Verklarend , zoals in: <i>Wat zijn de oorzaken van ...?</i> <i>Hoe komt het dat ...?</i>	Verklaringen in alledaags gebruik: vanaf A2 Verklaringen die argumentatie vereisen: vanaf B1
Adviserend , zoals in: <i>Welke maatregelen zijn nodig om ...?</i> <i>Hoe kan ... het beste aangepakt worden?</i> <i>Wat is de beste manier om ...?</i>	Vanaf B1
Toetsend of evaluerend , zoals in: <i>Hoe moet ... beoordeeld worden?</i> <i>Wat is de kwaliteit van ...?</i>	Vanaf B1

Tabel 1: samenhang tussen type centrale vraag en CEFR-niveau

atie kunnen worden toegepast, gaat het op B2-niveau om een wisseling van doelgroep of zelfs van genre. Maar in beide gevallen kan het geleerde op meer dan één manier worden toegepast (zie voor een vergelijkbare aanpak bij spreekvaardigheid Van de Ven 2006).

Een eenvoudig voorbeeld (B2-niveau) komt uit de herziene versie van *Nota Bene* (Bakx & Zijlmans, 2007). Uit de taak blijkt hoe eenzelfde centrale vraag aanleiding kan geven tot twee opdrachten in een kleine reeks. De verklarende centrale vraag: *waarom stop ik met mijn studie?* geeft in twee brieven aanleiding tot een andere toon, register, inhoud. De schrijvers krijgen de opdracht een dergelijke brief eerst aan hun ouders te schrijven, daarna aan de studieadviseur. Zo stemmen ze eenzelfde boodschap af op een andere lezer en ontwikkelen flexibiliteit in hun woordkeus en aanspreking.

Niet alleen wisseling van lezer maar ook wisseling van genre geeft op dit niveau aanleiding tot een andere invulling van eenzelfde vraag. Bovenstaand voorbeeld uit *Nota Bene* leent zich goed voor zo'n genrewisseling. De taak luidt dan: schrijf een korte notitie van de studieadviseur aan zijn management waarin deze verklaart waarom zeer veel studenten uit zijn opleiding om dezelfde reden(en) stoppen met hun studie. De oorzaak-gevolg redenering komt dan uit de persoonlijke sfeer en krijgt een zakelijk karakter. Dit eenvoudige voorbeeld geeft aan dat het omwille van flexibiliteit bij het schrijven goed is eenzelfde vraag op meer dan een manier uit te werken.

Zo'n lessenreeks kan natuurlijk ook gebaseerd zijn op verschillende typen centrale vragen. De schrijvers werken dan op een natuurlijke manier van probleembeschrijving, via een verklaring van de problemen, naar een

advies. Inventariserend/beschrijvend luidt de vraagstelling bijvoorbeeld: Hoe is de verhouding tussen jongens en meisjes als het gaat om de keuze voor een B-pakket (beschrijf grafiek X)? Verklarend wordt het: Hoe komt het dat er zoveel meer jongens voor een B-pakket kiezen?

Adviserend: Wat kan middelbare school XYZ het beste doen om de belangstelling van meisjes voor een B-pakket te vergroten?

Hoe gevarieerd en gedifferentieerd een reeks schrijftaken ook is opgebouwd, het succes staat of valt met de motivatie van de leerders voor de gestelde taak. Afstemming op het niveau alleen voldoet dan niet meer. Zodra het gaat om motivatie en belang, is een blik op het CEFR niet langer afdoende. Docenten hebben dan ook middelen nodig om leerders te laten ervaren wat hun persoonlijke belang is bij (een reeks van) schrijftaken.

Prewriting activiteiten: afstemming op concreet belang

Motiverende schrijftaken werken vanuit alledaagse ervaring, vanuit concrete klasactiviteiten, vanuit handelen aan wat je moet leren. Dit betekent dat schrijvers hun onderwerp actief onderzoeken: categoriseren, rangordening aanbrengen, structureren, abstraheren, toepassen, verder uitwerken. Alles het liefst in leerzame en rijke taken. Dit type *prewritingactiviteiten* (bijvoorbeeld (rollen)spel: simulatie; discussies; problem solving; brainstorming) sluit schrijven niet uit. Schrijven bestaat namelijk niet alleen uit werken aan definitieve versies, maar brengt ook explorerend denken (*freewriting*; *mindmapping*) met zich mee. Een goed voorbeeld van zo'n activiteit vormt de schrijfvariant van de 'Elevator Pitch', een oefenvorm die momenteel in veel gesprekstrainingen opgeld doet. Het gaat er in de taak om dat leerders vanuit een zeer korte ontmoeting

met hun lezer (bijvoorbeeld in een lift) komen tot een lezersgericht, direct verzoek in een e-mail. Ze ervaren door met elkaar samen te werken dat schriftelijke communicatie niet mijlenver wegstaat van concrete, dagelijkse ervaring. Zinswendingen als 'naar aanleiding van uw schrijven d.d.' of 'Hierbij deel ik u mede' staan vaak juist directe communicatie in de weg. Daarnaast is het prettige van de werkvorm dat cursisten vanaf niveau A1 CEFR het gehele schrijfproces doorlopen: van plan, idee tot en met de verzorging op detailniveau. (zie voor een uitgewerkt voorbeeld: Claessens 2008)

Vanuit dit concrete belang werken leerders toe naar abstractere vraagstellingen. Het CEFR geeft echter niet aan welke leerhandeling (rangordenen; categoriseren, structureren, abstraheren, toepassen) past bij welk type centrale vraagstelling. Het Knowledge Framework (KF) van Mohan (1986) laat zien hoe de transfer van alledaags naar abstract wel kans van slagen heeft. Het schema (dat zich niet specifiek richt op schrijfvaardigheid) wordt veel gebruikt binnen het taalgericht vakonderwijs om taal en vakinhoud op een geïntegreerde manier samen te brengen. Rondom twee kennisniveaus uit het schema kunnen (taal)handelingen worden gecentreerd. Er bestaan handelingen in het schema om een alledaagse praktijk te beschrijven met dagelijks algemeen taalgebruik (DAT). Daarnaast bestaan er handelingen die deze praktijk op een abstracter niveau brengen aan de hand van cognitief academisch taalgebruik (CAT).

Om kennis op een alledaags ervaringsniveau te beschrijven is het voldoende observaties op papier te kunnen zetten of verschillende ervaringen te kunnen vergelijken (zie Tabel 2 onder 1). Willen leerders diezelfde kennis echter in een abstract concept onderbrengen (Tabel 2 onder A), dan zullen ze moeten definiëren en rubriceren. Enkel een beschrijving voldoet dan niet meer, ze zul-

BESCHRIJVEND DAT	ALLEDAGSE ACTIVITEITEN	BETOGEND CAT	THEORETISERENDE ACTIVITEITEN
Classificatie (1)	Observeren Vergelijken Lokaliseren	Concepten (A)	Definiëren Rubriceren
Sequentie (2)	Veranderingen zien en chronologie aanbrengen	Principes (B)	Hypothesen opstellen: oorzaak-gevolg
Keuze (3)	Keuzes maken op basis van alledaagse ervaring	Evaluatie (C)	Keuzes maken op basis van algemene principes en criteria

Noot. DAT= dagelijks algemeen taalgebruik; CAT= cognitief academisch taalgebruik.

Tabel 2: Knowledge Framework van Mohan toegespitst op beschrijvende en betogende schrijftaken

len moeten verklaren hoe ze tot definities/rubrieken gekomen zijn. Het gaat daarbij dus om een betogende verklarende centrale vraagstelling.

Natuurlijk maakt het op een alledaags niveau uit of je een meer statische situatie, stillevens (1), beschrijft of verschillende stadia in een proces: sequentie (Tabel 2 onder 2). Bij sequenties zullen leerders de stadia moeten onderscheiden en een chronologie moeten aanbrengen. Op het abstracte niveau is het dan noodzakelijk de chronologie op basis van onderliggende principes te verklaren (Tabel 2 onder B).

Weer een stap moeilijker is het om op alledaags niveau keuzes (Tabel 2 onder 3) te beschrijven die leerders op basis van hun ervaring maken. De abstracte pendant gaat daarbij weer een stapje hoger en vraagt om een evaluatie met algemene criteria (Tabel 2 onder C). Bij de verschillende kennisniveaus passen dus beschrijvende (alledaagse) centrale vraagstellingen met dito activiteiten/

handelingen, die alle een betogende en theoretiserende pendant hebben. In schema ziet het er als volgt uit.

Het schema brengt zowel van links naar rechts als van boven naar beneden een verhoging van de handelings- en denkvaardigheid van de leerders met zich mee. Van links naar rechts stelt de indeling steeds grotere eisen aan de abstractiegraad (van DAT naar CAT). Van boven naar beneden worden de handelingen steeds complexer. Zowel horizontaal als verticaal hebben leerkrachten bij de planning van hun lessen dus kans een geleidelijke opbouw aan te brengen waarbij de rechterkolom in een academische (school) context steeds het uiteindelijke doel zou kunnen vormen (Janssen-Van Dielen, 2000).

Er is dus niet alleen een moeilijkheidsgraad in denken (van beschrijving naar argumentatie) maar ook in handelen (van beschrijving van 'stillevens', via sequentie in 'bewegende beelden' naar de beschrijving van persoonlijke emoties/voorkeuren bij keuzes. Aan de

DAT BESCHRIJVEND	PRAKTIJKGERICHTE TOEPASSING BIJ HET STRESS-THEMA	CAT BETOGEND	THEORIEGERICHTE TOEPASSING BIJ HET STRESS-THEMA
Beschrijving als stilleven	Beschrijving van stressverschijnselen	Classificatie en definitie Waarom deze indeling? Betoog met argumenten	Soorten stress: lichamelijk/geestelijk/beide? Positief/negatief?
Beschrijving in sequentie	Opbouw van stress Eerst... Daarna...	Principes Hoe komt het dat...? Betoog met argumenten	Karakter? Omgeving maatschappij?
Beschrijving persoonlijke keuze	Ik kies bij deze negatieve stress voor deze oplossing omdat ... (alledaagse ervaringen)	Evaluatie/Advies Wat is het beste...? Betoog met argumenten	Bij deze vorm van stress kun je het beste... omdat...

Noot. DAT= dagelijks algemeen taalgebruik; CAT= cognitief acaemisch taalgebruik.

Tabel 3: Aanpak volgens Knowledge Framework toegepast op thema 'stress' in NT2-methode Code 2

hand van het schema zijn docenten nu in staat lessenreeksen te ontwerpen die niet alleen rekening houden met de mate van abstractie in het denken, maar ook met complexiteit in handelen. Ook prewritingactiviteiten kunnen zo oplopen in moeilijkheidsgraad. Hieronder volgt een concreet voorbeeld.

Een NT2-docent die werkt met Code 2 (Boers, Olijhoek & Van der Voort, 2004) wil zijn cursisten een opbouw bieden in schrijftaken met het thema stress. In Tabel 3 een opsomming van de uitgangspunten van het KF met concrete voorbeelden bij het thema.

Met dit schema in de hand heeft de docent veel mogelijkheden als het gaat om prewritingactiviteiten. Ik geef een aantal niet geheel uitgewerkte suggesties:

- Verzamel uit opdracht 1, 2, 3, 4, 5 (hoofdstuk 26, taak 4) van Code zoveel mogelijk stressverschijnselen. Maak een woordweb. Vul het woordweb aan met stressverschijn-

selen die je zelf kent, maar die het boek niet noemt.

- Speel een rollenspel arts/stresspatiënt. De arts is heel geïnteresseerd in hoe stress zich bij de patiënt opbouwt. Wat gebeurt er eerst? Wat daarna? Zijn de verschijnselen psychisch of lichamelijk? De arts schrijft de gebeurtenissen in steekwoorden op (Eerst; Daarna; Dan; Ten slotte). Wissel van rol.
- Maak met vieren een drie minuten durend radiospotje voor de Stichting Ideële Reclame en geef daarin advies aan anderstaligen met angst voor het Staatsexamen NT2. Wat te doen tegen stress bij examenvrees? Als ik jou was... Schrijf de oplossing in steekwoorden op. Geef daarna een overtuigende presentatie voor de groep.

Merk op dat de eerste twee punten aan de beschrijvende linkerkant van de tabel blijven. Bij punt drie gaat de aandacht van de beschrijvende linkerkant naar de betogende

rechterkant van het schema. In alle activiteiten komt schrijven voor als voorbereidende activiteit. Afhankelijk van de mate van vertrouwdheid van de cursisten met een onderwerp, hun taalniveau, de aard van de tekst waarop de activiteiten voorbereiden, kiezen docenten hun weg door de KF-tabel. Officiële schrijftaken sluiten vervolgens aan bij deze activiteiten. Wederom wat grof geschetste suggesties:

Bij de punten 1 en 2:

Schrijf de flaptekst van een boek over stress bij taalleerders. Maak de lezer met goede voorbeelden duidelijk welke stress-soorten er zijn. (Optioneel: Maak ook het verschil tussen lichamelijke en psychische stressverschijnselen duidelijk). Kies je voorbeelden goed uit. Schrijf dan een tekst van (... woorden). Zorg ervoor dat de lezers het boek willen lezen!

Bij de punten 2 en 3

Op de site van de organisatie van het Staatsexamen NT2 komt een korte tekst (... woorden) met een advies aan examenkandidaten. Daarin staat hoe zij examenstress kunnen voorkomen. De organisatie vraagt om een tekst van de studenten NT2 zelf. Omdat bij het onderdeel spreekvaardigheid de meeste stress voorkomt, is dit het voornaamste onderwerp van je tekst. Kom in tweetallen tot drie goede adviezen en schrijf de tekst. Teksten op het internet hebben goede kopjes en tussenkopjes. De zinnen zijn nooit lang. Lezers willen hun informatie snel kunnen lezen. Schrijf de tekst samen. Een deskundige jury uit je groep bepaalt later wie het advies het beste op papier heeft gezet.

Conclusie

Omdat schrijftaken in veel lesmethodes lang niet altijd flexibel en motiverend uitnodigen tot schrijven is het aan docenten hun leerders

wel van wervende opdrachten te voorzien. Het volstaat daarbij niet het lijstje met criteria voor de 'schrijftaak' in te vullen. Docenten zullen de eigen ervaring van studenten, hun belang dichterbij moeten brengen. Daarbij gaat het om flexibiliteit (wisseling in doelgroep, generewisseling) en recursiviteit (schrijftaken in een reeks).

Docenten die aan de slag willen gaan met het ontwerp van dergelijke schrijftaken hebben niet voldoende aan de niveaubepaling van het CEFR. Het Knowledge Framework (KF) van Mohan geeft een goede aanvulling. Waar het CEFR vooral kijkt naar de abstractiegraad (de manier van denken en verwoorden), laat het KF zien welke handelingen daarbij passen. Prewritingactiviteiten vormen de basis voor eigen ervaringen, eigen beslissingen van de schrijver en brengen zo abstracte vraagstellingen dichterbij.

Goede schrijvers stemmen hun tekst af op hun lezerspubliek. Docenten die hun leerders tot dit goede schrijversschap willen brengen, dienen zelf het goede voorbeeld te geven. Hun schrijftaken zijn dan ook niet writer- maar readerbased: ze zijn geschreven met het niveau en het belang van de leerder voor ogen. Het is practice what you preach.

LITERATUUR

Bakx, J., Zijlmans, L., Bernaards, M., & A. de Vries (2007). *Nota Bene. Cursus schrijfvaardigheid voor hoogopgeleide anderstaligen*. Bussum: Coutinho.

Bean, J. C. (1998). *Schrijvend leren en andere didactische werkvormen voor actief leren*. Leiden: SMD Educatieve Uitgevers.

Boers, T., Olijhoek V., & Van der Voort, C. (2004). *Code 2*. Utrecht: Thieme Meulenhoff.

Claessens, M. (2008). *De springprocessie. Levendige lessen in zakelijk schrijven*. Bohn Stafleu van Loghum.

Elbow, P. (1998). *Writing with power; techniques for mastering the writing process*. Oxford University Press.

Flower, L. (1998). *Problem-Solving Strategies for Writing in College and Community*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Gottschalk, K., & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston / New York : Bedford/St. Martin's.

Hand, B., Prain, V., & Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science learning. In: G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P. Tynjala, L. Mason, & K. Lonka (Volume Eds.) *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a Learning Tool: Integrating Theory into Practice*, pp. 105-129. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hillocks, G., Jr. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College Press.

Janssen-van Dielen, A. (2000). Sleutelen aan de leerling of sleutelen aan de les? Twee invalshoeken voor Content Based Language Instruction nader bekeken. *Moer 2000/4*, 232-240.

Mohan, B.A. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Ven, G. van de (2006) Kennis en/of Fingerspitzengefühl? *LES 142*, sept 2006

Westhoff, G.J. (2002) Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs. Zie: www.nabmvt.nl/publicaties/00008

GEERT VAN DE VEN studeerde Nederlands aan de toenmalige Katholieke Universiteit te Nijmegen en ontwikkelde zich tot een ervaren docent NT2. Momenteel is hij als senior medewerker NT2 actief bij het Universitair Taal- en Communicatiecentrum van de huidige Radboud Universiteit te Nijmegen. Als trainer (op de werkvloer), docentenopleider, materiaalontwikkelaar en publicist werkt hij vanuit eenzelfde visie: in communicatief taalonderwijs gaat het om meer dan de vaste patronen. Inventiviteit en inlevingsvermogen zijn onmisbare competenties in interacties die zelden 'volgens het boekje' verlopen. Sinds vijf jaar is Geert van de Ven ook actief als trainer schrijfvaardigheid binnen de afdeling communicatie (NT1). Specialisatie: juridisch schrijven. Correspondentieadres: Geert van de Ven, Radboud Universiteit Nijmegen. Erasmusplein 1, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen. E-mail: <G.v.d.Ven@let.ru.nl>.

Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkunde- onderwijs met behulp van de taalvaardigheden

JESSICA VAN DISSELDORP

Vanaf het schooljaar 2007 - 2008 kan een school besluiten een vakonderdeel taalkunde bij het vak Nederlands in te voeren en te toetsen in het school-examen. De auteur van dit artikel is op zoek naar een antwoord op de vraag hoe taalkunde als vakonderdeel gegeven kan worden zonder dat het weinig of geen extra tijd kost.

Taalkunde mag vanaf vorig schooljaar als vakonderdeel gegeven worden binnen het vak Nederlands. Vele docenten zullen echter vast moeten stellen dat er geen tijd is voor zo'n apart vakonderdeel. In mijn afstudeeronderzoek heb ik de mogelijkheid onderzocht om taalkunde aan te bieden in combinatie met schrijfvaardigheid dan wel mondelinge taalvaardigheid. In plaats van een betoog over bijvoorbeeld de zeehondjes in de Noordzee schrijven de leerlingen een betoog over taalverandering of taalverloeding. De twee belangrijkste conclusies zijn de volgende: ten eerste is het aanbieden van taalkunde met behulp van de mondelinge vaardigheid het meest effectief en ten tweede vinden leerlingen de eigen taal een aantrekkelijk onderwerp om zich verder in te verdiepen.

Vanaf het schooljaar 2007 - 2008 kan een school besluiten een vakonderdeel taalkunde

bij het vak Nederlands in te voeren en te toetsen in het schoolexamen. Stel dit echter aan tien docenten Nederlands voor en negen van de tien zullen zeggen dat er geen tijd voor is: "Het PTA zit te vol". Tijdens mijn afstudeeronderzoek voor de Master Nederlands aan de lerarenopleiding ben ik daarom op zoek gegaan naar een oplossing voor dit probleem, in de zin van mogelijkheden die weinig of geen extra tijd kosten.

Het startpunt van het onderzoek was het proefschrift van Ton Hendrix (Hendrix, 1997). Hij deed onderzoek naar de effectiviteit van een vakonderdeel taalkunde. Zijn conclusie was dat een vakonderdeel taalkunde effectief is, maar dat er weinig tijd voor is. Hendrix suggereert daarom om taalkunde te combineren met de taalvaardigheden, met name leesvaardigheid.

In mijn onderzoek heb ik gezocht naar mogelijkheden om taalkunde te combineren met schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid. (Voor leesvaardigheid is bewust niet gekozen, omdat leesvaardigheid hier al ingebed is in de andere vaardigheden. De leerlingen moeten namelijk een gedocumenteerde opdracht maken, waardoor ze bij zowel schrijven als spreken informatie verzamelen en dus bezig zijn met leesvaardigheid).