

# GREEP KRIJGEN OP TAALLEERDOELEN VOOR DE 21<sup>STE</sup> EEUW

Van behoeftebepaling naar eindtermen, leerplannen en leertaken in de klas

Nora Bogaert

Een uitgave van

**N**etwerk

**D**idactiek

**N**ederlands

## Voorwoord

L.S.,

Het **Netwerk Didactiek Nederlands**, kortweg **NDN**, wil een bijdrage leveren aan de vakdidactiek Nederlands en het onderwijs Nederlands in het algemeen in Vlaanderen en Nederland.

NDN richt zich in eerste instantie tot vakdidactici Nederlands aan hogescholen en universiteiten, maar wil zeker ook de leerkrachten Nederlands aan secundaire scholen niet uit het oog verliezen. Ook zij behoren tot het doelpubliek van NDN.

NDN wil in het onder druk staande onderwijslandschap een informatieve en organiserende rol vervullen, zijn expertise als gesprekspartner inzetten en internationale contacten in verband met vakdidactiek smeden en verder uitbouwen.

NDN wil nieuwe didactische inzichten en publicaties vanuit de Nederlandse TaalUnie, de wetenschappelijke didactiek en de overheid helpen verspreiden en toegankelijk maken onder andere door de driemaandelijke *Nieuwsbrief*, waarvoor duizend maal dank aan erevoorzitter Ghislain Duchateau, en de jaarlijkse *Lenteconferentie*. Op die manier hoopt NDN intermediair en facilitator te kunnen zijn naar docenten toe, die dan op hun beurt de inzichten en publicaties onder het oog van hun studenten, de toekomstige leerkrachten Nederlands kunnen brengen.

Nieuw is dat NDN nu ook een meer directe lijn naar de studenten wil bouwen door initiatieven zoals *SOL* (Studenten Ontmoeten Leerkrachten) en de *DIVA*-prijs (Didactisch VAardig).

Ook nieuw is dat NDN er vanaf het huidige academisch jaar naar zal streven om jaarlijks een didactische publicatie in eigen beheer uit te geven. Die zal zowel op papier als digitaal, via [www.netdidned.be](http://www.netdidned.be), te raadplegen zijn.

Ik mag in naam van het voltallige NDN-bestuur spreken wanneer ik stel dat we zeer blij zijn dat Nora Bogaert de taak op zich heeft willen nemen om dit nieuwe initiatief voor de eerste keer vorm te geven. We danken Nora van harte en kijken met een tevreden gevoel terug op de vele uren van intense discussie die we met het voltallige bestuur bij het tot stand komen van deze publicatie gevoerd hebben.

José Vandekerckhove  
Voorzitter Netwerk Didactiek Nederlands

# GREEP KRIJGEN OP TAALLEERDOELEN VOOR DE 21<sup>STE</sup> EEUW

## Van behoeftebepaling naar eindtermen, leerplannen en leertaken in de klas

Onderwijs heeft de opdracht om alle leerlingen in staat te stellen volwaardig te participeren aan de samenleving en toegang te hebben tot *alle instrumenten die het mogelijk maken zich blijvend te ontwikkelen en ontplooien*.<sup>1</sup> Volwaardige deelname vereist van burgers van de 21<sup>ste</sup> eeuw de beheersing van een steeds breder wordend gamma van *algemene competenties*. Het merendeel van die competenties doet een beroep op taal, zo stelt de Taalunie in het document *'Iedereen taalcompetent'*, en dat maakt van taal een van de belangrijkste instrumenten voor volwaardige deelname.

Wil het onderwijs Nederlands aansluiten bij deze realiteit en de leerlingen voorbereiden op de uitdagingen die de 21<sup>ste</sup>-eeuwse samenleving aan hen stelt, dan zal het doelgericht en consequent moeten inzetten op de ontwikkeling van de brede waaier aan *taalcompetenties* die volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk maken.

Het spreekt voor zich dat onderwijs daarbij rekening dient te houden met de verschillende startposities van leerlingen: hun afkomst en sociale achtergrond is bepalend voor de talen, taalvariëteiten en taalregisters waarmee ze in hun primaire leefomgeving (buiten de school) in aanraking komen. Kinderen van de (hogere) middenklasse komen vaak van jongs af aan thuis in aanraking met de standaardtaal en met taalregisters en tekstsoorten die in de samenleving van de 21<sup>ste</sup> eeuw in tal van situaties een belangrijke rol spelen. Voor andere kinderen is die voedingsbodem wat betreft het Nederlands minder of niet aanwezig: zij zijn grotendeels aangewezen op het onderwijs om zich de vereiste competenties in het Nederlands eigen te maken. Om die taak naar behoren te kunnen vervullen moet het onderwijs zich een duidelijk beeld kunnen vormen van de taalcompetenties die het bij de leerlingen dient te ontwikkelen.

Deze tekst stelt zich tot doel de talige kennis, vaardigheid en attitudes die het onderwijs daartoe als fundament voor volwaardige deelname bij de leerlingen moet ontwikkelen, zo goed mogelijk in kaart te brengen, te expliciteren en een plaats te geven in het curriculum. Hij is in eerste instantie gericht op een publiek van lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders en materiaalontwikkelaars, maar hij kan ook zeer relevant zijn voor leerkrachten in het algemeen.

---

<sup>1</sup> Zie TU 2017

## Deel 1 - DE BEHOEFTE BEPALEN

Om kennis, vaardigheid en attitude te kunnen omschrijven en concretiseren in doelen voor onderwijs, is het in eerste instantie nodig om zicht te krijgen op de verschillende typen van situaties of '**domeinen**' waarbinnen de leerlingen tijdens hun schoolloopbaan en in hun toekomstig leven met grote waarschijnlijkheid zullen functioneren en op de **rollen** die ze binnen die domeinen moeten kunnen opnemen. Dat is het onderwerp van deel 1.1.

Gedegen doelenomschrijving vereist daarnaast een afdoend antwoord op de vragen

- welke **taalcompetenties** cruciaal zijn voor volwaardig functioneren in de respectievelijke domeinen: dat wordt uiteengezet in deel 1.2. '**taalcompetenties voor de 21<sup>ste</sup> eeuw**';
- **wat taalcompetent zijn precies inhoudt**: daarover gaat deel 1.3. '**de functies van taal**';
- **waartoe** de leerlingen taal zullen moeten kunnen gebruiken om volwaardig te functioneren in die respectievelijke domeinen: dat wordt toegelicht in deel 1.4: '**taalcompetent zijn**'.

### 1.1 OVER DOMEINEN EN ROLLEN<sup>2</sup>

Om goed te gedijen in 21<sup>ste</sup> eeuw is het belangrijk dat burgers kunnen functioneren in de volgende domeinen:

- het **intrapersoonlijk** domein: het *functioneren als individueel persoon*, die *binnen de samenleving* waarvan hij/zij deel uitmaakt een eigen identiteit, gevoels- en verbeeldingswereld, waardenpatroon en zelfbeeld ontwikkelt, zelfstandig kan denken en handelen, opkomt voor eigen rechten en belangen en interesses, en competenties verwerft die zelfontplooiing, zelfbewustzijn, zelfvertrouwen, zelfredzaamheid, zelfreflectie, zelfacceptatie, zelfbeschikking en zelfsturing in de hand werken;
- het **interpersoonlijk** domein: (1) het *functioneren als participant aan het sociale leven*, die zelf het initiatief neemt tot interactie binnen de eigen sociale netwerken, communiceert over gebeurtenissen, gevoelens, ideeën, meningen, behoeften en belangen, en die actief bijdraagt aan het realiseren van gemeenschappelijke doelen ter bevordering van verbondenheid, en (2) het *functioneren als participant aan het publiek maatschappelijk gebeuren*, voor interactie met medeburgers met verschillende sociale en etnische achtergronden, dienstverleners en overheden, en voor constructieve deelname aan processen ter bevordering van een democratische en naar verdraagzaamheid en duurzaamheid strevende samenleving;
- het **cognitief** domein: het *functioneren als lerende*, die van jongs af aan en een leven lang via formeel en informeel onderwijs vooropgestelde leerdoelen duurzaam realiseert

---

<sup>2</sup> Zie Europees Parlement 2006; VLOR Advies 2015; OECD Council of Europe 20015a.

en de nodige competenties ontwikkelt om complexe informatie te verwerken, kritisch en probleemoplossend te denken, met anderen samen te werken, te communiceren in diverse vormen en contexten, leerprocessen te reguleren, adequate keuzen te maken;

- het **professioneel** domein: het *functioneren als uitoefenaar van een beroep* die beroepsgerelateerde informatie verwerft en verwerkt en overdraagt aan collega's, medewerkers, klanten ...;
- het **cultureel** domein: het *functioneren als cultuurdrager/cultuurmaker*, die betekenis geeft aan cultuuruitingen en met anderen over cultuur en cultuurbeleving communiceert.

## 1.2 TAALCOMPETENTIES VOOR DE 21<sup>ste</sup> EEUW

In haar publicatie *'Iedereen taalcompetent'* (2017) definieert de Taalunie het begrip *taalcompetentie* als

*'(...) het geheel aan talige kennis, vaardigheden en attitudes dat nodig is om geschreven, gesproken en multimodale teksten te begrijpen, te evalueren en te gebruiken zodat (a) volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk wordt; (b) de eigen doelen gerealiseerd kunnen worden; (c) de eigen kennis en mogelijkheden levenslang en duurzaam kunnen worden ontwikkeld.'*

Wat zijn de cruciale taalcompetenties voor functioneren in de 21<sup>ste</sup> eeuw? Hieronder volgt een poging om ze op een rij te zetten en verder toe te lichten.

### 1.2.1 Competenties voor informele communicatie

Een deel van de contexten waarin taalgebruikers moeten functioneren behoort tot de **privésfeer**. De omgang met bekende en vertrouwde mensen waarbij informatie wordt uitgewisseld, gevoelens en meningen kenbaar worden gemaakt en gedrag wordt gestuurd, vereist de beheersing van informeel taalgebruik, met linguïstische, pragmatische, socioculturele, discursieve en strategische conventies die daaraan eigen zijn. Ook in contexten waar wordt gecommuniceerd in dialect, tussentaal, sociolect, sms-taal e.a. is het van belang om gepast en adequaat te communiceren. Kennis, vaardigheid en attitudes die de helderheid van taalgebruik verhogen, sociale verbondenheid bevorderen, aantasting van autonomie beperken en vorming van positieve imago's in de hand werken zijn voor de fopbouw van een vreedzame en meer inclusieve samenleving van essentieel belang. Dat betekent niet noodzakelijk dat deze variëteiten als zodanig op school moeten worden aangeleerd, maar wel dat de functionaliteit ervan erkend en tot voorwerp van reflectie gemaakt wordt.

### 1.2.2 Competenties voor formele communicatie

Communiceren met mensen buiten de eigen vertrouwde omgeving en in contexten die behoren tot de **publieke ruimte** (de media, de rechtspraak, het bestuur, het onderwijs, professionele contexten) vereist beheersing van conventies die eigen zijn aan formele communicatie. Formele communicatie speelt zich vaak af tussen gesprekspartners met ongelijke status. Statusverschil impliceert ongepastheid van bepaalde taalhandelingen die in informele situaties wel gepast zijn en vereist het gebruik van een afstandelijke, indirecte stijl (zie 1.3.1). De uitdrukking van gepaste en adequate taalhandelingen in formele situaties vereist bovendien een andere taalvariëteit, namelijk het *Standaardnederlands (met een eigen lexicon, grammatica en uitspraak)*.

### 1.2.3 Competenties voor informatieverwerving en –verwerking ('functionele geletterdheid')

Geletterdheid is de vaardigheid om via teksten (handgeschreven of digitaal, al dan niet in combinatie met geluid en/of beeld) gepast en adequaat met anderen te communiceren. Dat vereist het beheersen van de conventies die gelden in de verschillende communicatievormen en teksttypen (e-mail, sms, Whatsapp, instagram, Facebook, tweets ...). Die conventies variëren sterk al naargelang het medium,

het vooropgestelde doel en de sociale relatie tussen de zender en de geadresseerde. Voor het gebruik van standaardtaal is vooral deze laatste factor meer bepalend dan bij informeel taalgebruik.

Geletterdheid is daarnaast ook de vaardigheid om teksten, documenten en databestanden (cijfertabellen, grafische gegevens ...) actief te kunnen opsporen en gebruiken als informatiebron (1) voor de realisatie van intenties in het leven van alledag (organisatie van het huishouden, opvoeding van kinderen, gebruik van maatschappelijke voorzieningen ...), als gebruiker van de media, als consument en als actieve burger, en (2) voor succesvol functioneren in het cognitief, professioneel en cultureel domein. Van groot belang in de omgang met teksten is de kritische benadering van de achterliggende intentie (informatief of persuasief?), de aangeboden inhoud en de wijze waarop die inhoud wordt uitgedrukt.

### 1.2.4 Competenties voor expressief-affectieve communicatie

De ontdekking van zichzelf en het 'ontplooiën, positioneren, duiden en relativëren' van het eigen ik krijgt grotendeels vorm door intrapersonlijke interactie of door interactie met anderen, vaak naar aanleiding van een interne behoefte of van een externe stimulus (een gebeurtenis, een incident, een confrontatie, ...). waarop het individu reageert met de uiting van een emotie, een zelfreflectie, een mening, een attitude, een verlangen, een ambitie, en vaak ook met duiding ervan t.a.v. zichzelf en/of (een) aanwezige gesprekspartner(s)/(luisteraar(s)/lezer(s). Expressie van gemoedstoestand ('affect') vereist de beheersing van een specifiek register, een specifieke stijl en specifieke genres. Afhankelijk van context en van de relatie tussen de gesprekspartner(s) gebeurt de communicatie *in standaardtaal of in een informele taalvariëteit*.

### 1.2.5 Competenties voor algemene cognitief-academische communicatie

Het onderwijs confronteert leerders voortdurend met werelden die niet via directe beleving in het hier-en-nu kenbaar zijn, maar door middel van taal worden 'gerepresenteerd'/voorgesteld of 'geconstitueerd'/opgebouwd. Leerders moeten taal dus kunnen gebruiken als een autonoom betekenisstelsel, d.w.z. los van een hier-en-nu-context die betekenisgeving faciliteert. Het creëren van kennis gaat gepaard met verwerking en uitwisseling van grote hoeveelheden talige informatie en met de uitvoering van complexe (in taal uitgedrukte) denkoperaties.

Om effectief te communiceren in formele educatieve contexten moeten taalgebruikers (1) een algemeen-academisch lexicon beheersen waarmee vakgebonden concepten worden gerepresenteerd en geconstitueerd, (2) betekenis kunnen geven aan een breed gamma taalhandelingen en (mondelinge en schriftelijke) genres en deze zelf kunnen produceren, (3) kunnen omgaan met de typisch autoritatieve en afstandelijke stijl van leerboekteksten en (4) kennis hebben van de conventies die de ordening van de informatie op tekst- en zinsniveau regelen.

Om kennis te verwerven en te demonstreren moeten leerders aan de slag met orale en geschreven boodschappen die worden geformuleerd in *a formal standard variety* (Edwards 1976) en die zich in meerdere opzichten sterk onderscheiden van teksten waarmee leerders buiten de onderwijscontext te maken krijgen. Die verschillen hangen samen met de functie van academische taal, namelijk *'communication and thinking about disciplinary content'* en dat vereist van het taalgebruik *'to be able to convey abstract, technical, and nuanced ideas and phenomena of the disciplines'* (Nagy & Townsend 2012: 92).

### 1.2.6 Competenties voor vakgebonden/professionele communicatie

*Functioneren op de werkvloer vereist vlotte en eenduidige (mondelinge, geschreven en digitale) uitwisseling van beroepsgerelateerde informatie met vakgenoten en medewerkers. Dat impliceert gebruik van een specifieke vaktaal, met eigen conventies voor wat betreft taalhandelingen en genres, registers en stijlen. De relatie tussen de gesprekspartners is bepalend voor de keuze tussen standaardtaal of een informele taalvariëteit. Bepaalde beroepen vereisen daarnaast ook de competentie voor klantgerichte communicatie, met eigen conventies voor gepast- en adequaatheid, en een voorkeur voor het gebruik van de standaardtaal.*

### 1.2.7 Competenties voor culturele communicatie

Deelname aan cultuur blijkt sterk bij te dragen aan de ontwikkeling van eigenschappen als inlevingsvermogen en mensenkennis, en speelt daardoor een belangrijke rol in de persoonlijke (emotieve, morele, sociale, psychologische) ontplooiing van het individu en in het bijdragen aan positieve maatschappelijke verhoudingen. Het vermogen om deel te nemen aan cultuur is dan ook een onontbeerlijke sleutelcompetentie voor deelname aan de samenleving. Culturele communicatie dient veel verschillende doelen waarbij taal te pas komt, (1) als primair medium in fictie- en non-fictie-literatuur, (2) als medium voor

informatieoverdracht met betrekking tot (literair en niet-literair) cultureel erfgoed, (3) als medium voor actieve deelname in processen van cultuurproductie, (4) als medium voor actieve cultuurconsumptie .... In elk van deze functies dient zich een waaier aan genres, registers en stijlen aan, waarvan het merendeel in de eerste plaats op het receptieve niveau moet worden beheerst. *De context en relatie tussen de gesprekspartners zijn bepalend voor de keuze tussen standaardtaal of een informele taalvariëteit.*

### 1.2.8 Competenties voor metalinguïstische communicatie

Het verwerven van bewuste kennis over taal(gebruik) is een belangrijke component van algemene taalcompetentie. Taal(gebruik) kunnen benaderen als een 'object' van kennis schept de mogelijkheid om (linguïstische, pragmatische, sociolinguïstische, discursieve en strategische) conventies van taalsysteem en taalgebruik helder te krijgen, tot voorwerp van reflectie (taalbeschouwing) en bewuste kennis te maken, deze kennis op een hoger niveau van abstractie te tillen en vanuit dat abstractere perspectief talen/taalvarianten/teksten/registers/stijlen te vergelijken en gelijkenissen en verschillen te benoemen en te expliciteren. Communicatie over taal op metaniveau heeft een positief effect op de ontwikkeling van taalvaardigheid, taalkennis en taalattitudes en draagt ook bij aan de algemeen-culturele vorming.

Communicatie over taal vereist beheersing van 'metataal', het begrippenapparaat waarmee taalfenomenen en het denken daarrond worden benoemd en beschreven. Afhankelijk van de context en van de relatie tussen de gesprekspartner(s) gebeurt de communicatie *in standaardtaal of in een informele taalvariëteit.*

## 1.3 OVER DE FUNCTIES VAN TAAL

Binnen de genoemde domeinen en over de domeinen heen heeft taal zich in de (westerse) samenleving gaandeweg ontwikkeld tot een instrument waarmee de taalgebruiker onderstaande intenties kan uitdrukken (zie o.m. de classificaties in een aantal publicaties van het Europees Parlement<sup>3</sup>).

- a. *verbondenheid met medemensen scheppen en bevorderen*  
Taalkundigen spreken in dit verband over de *socialiserende functie* van taal.  
Verbondenheid scheppen gebeurt door het stellen van *taalhandelingen* zoals groeten en afscheid nemen, naar welzijn informeren, nieuwtjes uitwisselen, complimenteren en feliciteren, zich excuseren, bedanken ...;
- b. *informatie over de werkelijke wereld geven en vragen*  
Dit noemen taalkundigen de *representerende functie* van taal, concreet gerealiseerd door taalhandelingen zoals het weergeven van feiten, het beschrijven van mensen/dieren/voorwerpen/feiten/situaties, het weergeven van belevenissen of ervaringen, het vragen naar inlichtingen . . . ;
- c. *emoties en gevoelens uiten* met betrekking tot de werkelijkheid, tot zichzelf of tot anderen  
Dit is de *expressieve functie* van taal.

---

<sup>3</sup> Zie European Parliament (2006).



- d. *persoonlijke opvattingen en houdingen kenbaar maken*  
Dit is de *persuasieve functie* van taal, gerealiseerd door taalhandelingen zoals een bekommernis of een overtuiging uitdrukken, om iemands mening vragen, een oordeel in twijfel trekken, verschil van mening uitdrukken, afkeuring uiten ...;
- e. *intellectuele informatie uitwisselen*  
Dit wordt de *heuristische functie* genoemd, die vorm krijgt in taalhandelingen zoals betekenis geven aan intellectuele informatie, intellectuele informatie uitdrukken, intellectuele informatie kritisch beoordelen, cognitieve processen voltrekken en kennis construeren ...;
- f. *betekenis en uitdrukking geven aan verbeelding:*  
Dit is de *esthetische functie* van taal, gerealiseerd in taalhandelingen zoals het lezen/beluisteren/interpreteren/evalueren van literaire en andere fictieteksten, het (na)vertellen van verhalen ...;
- g. *anderen tot bepaald handelen aanzetten*  
Dit wordt de *gedragsturende functie* genoemd, die vorm krijgt in taalhandelingen zoals gebieden of verbieden, toestemming tot handelen verlenen of weigeren, om een handeling verzoeken, een handeling afraden, een bedreiging uiten ...;
- h. *het eigen handelen sturen*  
Dit wordt de *commissieve functie* genoemd, gerealiseerd door taalhandelingen zoals een belofte doen, een dienst aanbieden of weigeren, om toestemming tot handelen vragen ... ;
- i. *over taal en over (eigen of andermans) taalgebruik communiceren:*  
Dit noemen taalkundigen de *metalinguïstische functie* van taal, gerealiseerd in taalhandelingen zoals taalbeschouwend reflecteren en taalconventies onder woorden brengen, de kwaliteit van een taalproduct beoordelen ... .

## 1.4 OVER TAALCOMPETENT ZIJN

Succesvol talig functioneren vereist van taalgebruikers dat ze de nodige **linguïstische conventies** beheersen, d.i. 'regels' van fonologische, morfologische, syntactische, semantische, orthografische aard. Maar aan talige communicatie komen naast linguïstische ook andere soorten conventies te pas die de **gepastheid** en de **adequatheid** van talige communicatie regelen.<sup>4</sup>

In wat volgt worden de concepten *gepastheid* en *adequatheid* uiteengezet. In de uiteenzetting zal duidelijk worden dat de gepastheid- en adequaatheidregels (net als de linguïstische regels) variëren al naargelang de context waarin communicatie plaatsvindt.

---

<sup>4</sup> zie Canale & Swain 1980; Canale 1983; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel 1995.

### **1.4.1. 'Gepast communiceren': conventies rond wenselijkheid, (on)toelaatbaarheid en talige uitdrukkingsvorm van taalhandelingen**

In de samenleving(en) van vandaag zijn bepaalde taalhandelingen gaan behoren tot de vaste rituelen van interactie tussen mensen. Ze hebben een verplicht karakter. Andere taalhandelingen zijn dan weer ongewenst of ontoelaatbaar of vereisen een omzichtig gekozen vorm van verpakking waardoor ze binnen bepaalde situaties of sociale contexten wel toelaatbaar worden geacht. Gepastheidsconventies hebben betrekking op de *wenselijkheid* en *(on)toelaatbaarheid van taalhandelingen* binnen de situaties waarin leden van een samenleving met elkaar communiceren en op de *talige vorm waarin deze moeten/mogen uitgedrukt worden*.

#### **Gewenste taalhandelingen**

In de (westerse) samenleving zijn bij een ontmoeting tussen bekenden een begroeting, een wederzijdse vraag naar het welzijn van de ander en een afscheidsgroet verplichte taalhandelingen. Zo ook vereist de komst van een onbekende in een gezelschap een introductie van de nieuweling ter attentie van de groepsleden en een voorstellingsronde ter attentie van de nieuweling. Ook feliciteren, bedanken, condoleren zijn taalhandelingen die verplicht moeten worden gesteld. Daarnaast zijn er taalhandelingen, gerealiseerd door een persoon A, die de aangesproken persoon B tot een welbepaald 'wederwoord' verplichten: op een vraag moet een antwoord volgen, op een groet een wedergroet, en ook op een compliment, een advies, een klacht, een aanbod of een verzoek wordt een welbepaalde talige reactie verwacht.

Conventies met betrekking tot verplicht te stellen taalhandelingen gelden ook in bepaalde soorten mondelinge conversaties (o.m. klachtengesprekken, sollicitatiegesprekken) en in bepaalde schriftelijke tekstsoorten (bijvoorbeeld in formele zakelijke briefwisseling, in verhalende teksten).

#### **(On)toelaatbare taalhandelingen**

(On)toelaatbaarheid van taalhandelingen hangt samen met de sociale relatie tussen gesprekspartners. Zo mag een gedragsturende intentie niet geuit worden als een *bevel* of een *verbod*, tenzij de spreker een hogere status heeft dan de aangesprokene: binnen die asymmetrische relatie zijn een bevel en een verbod voor de hogergeplaatste spreker gepaste taalhandelingen maar niet voor de lagergeplaatste. Wil die een gedragsturende intentie overbrengen aan een hogergeplaatste gesprekspartner, dan moet hij/zij dat als een *verzoek* (en niet als een bevel) formuleren.

## Gepaste talige vorm van taalhandelingen

Ook de wijze waarop taalhandelingen mogen worden uitgedrukt is onderworpen aan conventies. Hogere sociale status geeft sprekers niet alleen het recht om te gebieden of te verbieden, maar ook de permissie om die taalhandelingen uit te drukken in zeer directe vormen (als imperatief of als verbod: 'je moet', 'ik wil (niet) dat').

Dat ligt geheel anders in communicatie tussen gesprekspartners met ongelijke status, waar uitdrukking van intenties in directe vorm voor de lagere status-taalgebruiker geheel ongepast is. Zelfs ten aanzien van gesprekspartners met gelijke of lagere status is (in de westerse cultuur) de gewoonte ontstaan om o.m. gedragsturende intenties eerder niet dan wel op directe wijze uit te drukken (*'Zou je misschien de tafel kunnen dekken'* vs. *'Dek de tafel.'*) (zie verder).

Dergelijke conventies binnen sociale interactie zijn ontstaan vanuit de spanning tussen twee fundamentele menselijke behoeften:

- enerzijds de behoefte aan waardering en sympathie van 'de ander': die zet de mens ertoe aan zich in sociale interactie positief te presenteren door in zijn talige uitingen verbondenheid met de ander uit te drukken;
- anderzijds de nood aan autonomie en vrijheid om aan persoonlijke verlangens te kunnen voldoen: die brengt de mens ertoe om in sociale interactie intenties na te streven die de autonomie van anderen aantasten (o.m. sturing van gedrag, uiten van meningsverschil/kritiek/wantrouwen/negatieve emoties, maar ook: aanbieden van hulp, complimenten geven ...) of de door anderen uitgeoefende dwang afwenden (bijvoorbeeld door de gevraagde dienst te weigeren, kritiek af te wijzen, een vraag te negeren, een mening tegen te spreken ...)

In conflicten tussen de twee basisbehoeften dreigt vaak gezichtsverlies voor beide gesprekspartners. Verwoordt spreker A een gedragsturende intentie op directe wijze (*'Dek de tafel'*), dan pleegt hij in feite een aanslag op de autonomie van aangesprokene B, schaadt daardoor het eigen zelfbeeld door verlies van de waardering vanwege B en riskeert bovendien ook een weigering van B om de tafel te dekken. Weigert B inderdaad om de tafel te dekken, dan tast ook hij het eigen zelfbeeld aan door verlies aan waardering vanwege A.

Gezichtsverlies kan worden voorkomen of beperkt met behulp van strategieën die communicatieve intenties minder bedreigend maken ('politeness strategies'<sup>5</sup>). Indirecte verwoording van intenties (*'Wil/kun je de tafel dekken?'*), het gebruik van 'schokdempers' (*'alsjeblieft'/'misschien'/'even'*) en/of het uitdrukken van inleving in de situatie van aangesprokene (*'Ik weet dat je het druk heb en ik val je niet graag lastig, maar kun je straks misschien de tafel dekken?'*) zijn voorbeelden van strategieën die A in de tafeltje-dek-je-interactie zou kunnen toepassen.

Wenst B niet in te gaan op het verzoek om de deur te sluiten, dan kan ook hij de schade die dat aan het eigen imago toebrengt beperken, o.m. door voor die weigering een

---

<sup>5</sup> Zie Brown & Levinson 1978; Goffman 1967.

verzachtende omstandigheid of een dwingend beletsel in te roepen ('Ik heb op dit moment al mijn aandacht nodig voor een andere karwei' of 'Ik doe dat natuurlijk graag voor jou, maar nu direct is dat niet mogelijk.').

Hoe groter het verschil in status en de sociale afstand tussen gesprekspartners en hoe ernstiger de aanslag op de autonomie, hoe meer zorg taalgebruikers moeten besteden aan de verpakking van hun intentie aan de hand van solidariserende of respectbetuigende wellevendheidsstrategieën.

#### 1.4.2 'Adequaat communiceren (1): conventies voor samenhang

Communicatie is adequaat als de intentie die door de zender in een talige boodschap wordt verpakt door de ontvanger van de boodschap op de bedoelde wijze wordt geïnterpreteerd. Adequaat communiceren veronderstelt dus bij de verzender het vermogen om intentie(s) met de nodige duidelijkheid uit te drukken en bij de ontvanger het vermogen om in de boodschap de beoogde intentie(s) te herkennen.

Voor het interpreteren van grotere gehelen van *mondelijke discourse* (klacht- of adviesgesprekken, sollicitatiegesprekken, onderwijsleergesprekken, sprookjes en verhalen, presentaties ...) geldt dat luisteraars zowel de globale communicatieve intentie als de intenties in de elkaar opvolgende onderdelen en de samenhang hiertussen moeten kunnen herkennen. Dat is in nog grotere mate ook het geval bij *geschreven discourse*.

Om het proces van expressie en interpretatie van intenties succesvol te laten verlopen hebben zowel de spreker/schrijver als de luisterende/lezende gesprekspartner(s) dan ook behoefte aan inzicht in de heersende conventies voor de organisatie van taaluitingen in 'coherent discourse' en voor het markeren (d.i. expliciet uitdrukken) van relaties tussen informatieve elementen binnen dat discourse: dit wordt 'cohesie' genoemd.

Een tekst is **coherent** wanneer de auteur ervan de conventies met betrekking tot de macrostructuur van het betreffende type tekst respecteert door de geijkte inhoudelijke onderdelen in te brengen in de geijkte volgorde. De organisatie van de intenties/taalhandelingen en daarmee verbonden topics varieert van genre tot genre. Descriptieve, narratieve, argumentatieve, prescriptieve, zakelijk-informatieve, wetenschappelijk-informatieve en esthetische teksten worden gekenmerkt door een eigen structuur waarin elk deel een welbepaalde functie vervult. Zo bestaat bijvoorbeeld een wetenschappelijk rapport uit een vaste volgorde van de onderdelen probleemstelling/beschrijving van onderzoeksmethode/onderzoekresultaten/discussie. In prescriptieve teksten (keukenrecepten, handleidingen, werkinstructies) komt eerst een opsomming van de benodigdheden en daarna een beschrijving van de opeenvolgende handelingen.

Een tekst is **cohesief** wanneer de auteur ervan samenhang uitdrukt met aanwijsbare taalelementen

- door op zinsniveau (1) de thema-rhemastructuur en (2) het links-rechtsprincipe toe te passen: de conventie is dat eerder geleverde of als bekend beschouwde informatie ('thema') vooraan in de zin wordt geplaatst, en nieuwe informatie ('rhema') daaraan

wordt toegevoegd in het vervolg van de zin; en het links-rechtsprincipe betekent dat de informatiewaarde oploopt naarmate een zinsdeel meer rechts in de zin staat.

- door de (chronologische, causale, conditionele, e.d.m.) relaties tussen proposities te markeren aan de hand van functiewoorden ('doordat', 'nadat', 'als', 'net zoals', 'om te' en 'hier/daartoe' en 'hier/daarna) en deiktische woorden die verwijzen naar aanwezige of reeds vernoemde personen, ruimte, tijd ...

### 1.4.3. 'Adequaat communiceren (2)': problemen voorkomen en genezen

Adequate communicatie vereist ook de beheersing van strategieën (en van de conventionele taalvormen waarin ze worden gerealiseerd) die niet-begrip en miscommunicatie voorkomen of herstellen en zo de kans op effectieve overdracht van de bedoelde intenties vergroten.

In *interactieve situaties* kan succesvolle overdracht van intenties worden bevorderd door toepassing van preventieve en/of curatieve strategieën.

Zo kan een spreker begripsproblemen bij toehoorders *voorkomen* door o.m. de volgende **preventieve strategieën**:

- onontbeerlijke voorkennis vanwege de ontvanger oproepen of aanleveren, nieuwe informatie expliciet linken aan eerder aangeleverde informatie, eerder gerealiseerde uitingen in vereenvoudigde of explicietere vorm herfraseren, concretiserende of exemplifiërende informatie toevoegen;
- hiaten in woordenschat compenseren met uitleg en parafrases;
- een beroep doen op gesprekspartner(s) om het eigen gebrek aan taalvaardigheid te compenseren ('Hoe zeg je dat?', 'Hoe noem je zo'n xxx...?').

**Curatieve strategieën** zijn bijvoorbeeld het verifiëren van begrip bij de toehoorders ('Begrijpen jullie wat ik bedoel? 'Kunnen jullie mij volgen?'), **het verifiëren** van adequaatheid van eigen communicatie ('Is dat het juiste woord?', 'Zeg ik het goed op die manier?', 'Is dat juist uitgedrukt?', 'Ik bedoel daarmee ...'), het signaleren van niet-begrip en het verzoeken om herhaling, verheldering of confirmatie.

In het geval van *niet-interactief* (zowel *mondeling* als *schriftelijke*) *discourse* kan succesvolle overdracht worden bevorderd met behulp van onderstaande taalgerelateerde invulling van de bekende cognitieve strategieën plannen/uitvoeren/evalueren/herstellen/herevalueren/reflecteren (een wat uitgebreidere versie van de bekende 'OVUR'<sup>6</sup>-methode):

---

<sup>6</sup> OVUR: Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren, Reflecteren

### Voor luisteren en lezen:

- 1 bij *Plannen*: 'kaderen'/'situeren' van de taak door relevante kennis en attitudes te activeren; scherp stellen van de luister-/leesdoel en verwachtingen over inhoud en organisatie van de tekst; kiezen van een gepaste luister/leeswijze;
- 2 bij *Uitvoeren*: *opbouwen van* een mentale representatie van de uitgedrukte betekenis en opbouwen en monitoren/bewaken van de communicatieve intentie door (a) aanwijzingen binnen de (talige) context en verwachtingen die door opgeroepen kennischema's zijn gecreëerd te gebruiken om betekenis af te leiden en tekststructuur te achterhalen; (b) markeerders van tekststructuur en communicatieve intenties van het geheel en van de onderdelen te identificeren; (c) woordvormen te analyseren (stam, affixatie, afleiding, samenstelling); (d) signaal- en verbindingswoorden te traceren, de relatie die ze uitdrukken en de elementen van de relatie te identificeren; (e) naamwoorduitdrukkingen om te zetten in onderwerp-werkwoord-voorwerpzin; (f) verwijswwoorden te linken aan hun referent; (g) thema-rhema te identificeren;
- 3 bij *Evalueren* (d.i. de gerealiseerde betekenis-hypothese(n) op juistheid controleren): nagaan van de overeenkomst tussen talige aanwijzingen en geactiveerd(e) kennischema's;
- 4 bij *Herstellen* (d.i. hypothesen herzien): kiezen van een ander kennis- of affectief schema dat de inkomende aanwijzingen beter verklaart;
- 5 bij *Herevalueren*: *controleren van* de nieuw gerealiseerde betekenis-hypothese(n) op juistheid;
- 6 bij *Reflecteren* (d.i. terugblikken op proces en op product): voor zichzelf en met anderen expliciteren van de verworven kennis.

### Voor spreken en schrijven:

- 1 bij *Plannen* (d.i. de taak 'kaderen'/'situeren'): bepalen van het beoogd publiek en inschatten van de 'common ground'<sup>7</sup>; scherpstellen van doel (genre) en te geven informatie; oproepen van relevante linguïstische elementen en pragmatische, sociolinguïstische en discursieve kennis m.b.t. academisch discours;
- 2 bij *Uitvoeren* (d.i. de opbouw van de tekst monitoren/bewaken): tekst formuleren waarvan de inhoud is afgestemd op doel en op publiek (medeleerling, leerkracht, onbekende ontvanger); consequent toepassen van linguïstische, pragmatische, sociolinguïstische en discursieve conventies; begrip monitoren;
- 3 bij *Evalueren* (d.i. de gerealiseerde tekst beoordelen op aangepastheid aan publiek en doel): uitvoeren van 'herlezing' of/en verzoeken om feedback m.b.t. inhoud en consequente toepassing van linguïstische, pragmatische, sociolinguïstische en discursieve conventies;

---

<sup>7</sup> De term 'common ground' verwijst naar de kennis (in de brede zin van het woord) waarvan communicatiepartners aannemen dat ze die gemeenschappelijk hebben en die ten aanzien van elkaar dus niet moet worden uitgedrukt in taal.

- 4 bij *Herstellen* (d.i. de formulering aanpassen): herwerken van tekst op basis van eigen herlezing of feedback van de beoordelaar;
- 5 bij *Herevalueren* (d.i. de herwerkte tekst opnieuw beoordelen op aangepastheid aan publiek en doel);
- 6 bij *Reflecteren* (d.i. terugblikken op proces en product): expliciteren voor zichzelf en met anderen van de verworven kennis.

## DEEL 2- VAN TAALBEHOEFTE NAAR TAALLEERDOELEN

In deel 1 hebben we gepleit voor een onderwijs dat inspeelt op de talige eisen die de 21<sup>ste</sup> eeuw aan burgers stelt en bij alle leerlingen de vereiste taalcompetenties ontwikkelt om hen in staat stellen in de maatschappij te functioneren als individuele persoon, als participant aan sociaal verkeer, als actieve burger, als consument van informatie, als deelnemer aan het onderwijs, als werknemer, als participant aan cultuur en als bewust taalgebruiker (1.1). Aansluitend hebben we een poging ondernomen om, vanuit de rollen die 21<sup>ste</sup>-eeuwse burgers in hun leven moeten kunnen opnemen, hun taalbehoeften nader toe te lichten: in 1.2 door de talige competenties die daartoe onontbeerlijk zijn in algemene termen te omschrijven, in 1.3 door de verschillende soorten intenties die in taal kunnen worden uitgedrukt op een rij te zetten, en in 1.4. door de verschillende soorten conventies die talige communicatie regelen toe te lichten (1.4).

Op dit punt gekomen stelt zich de vraag op welke van de hiervoor beschreven taalbehoeften het leerplichtonderwijs moet inspelen.

### 2.1 EINDTERMEN BEPALEN

Niet alle voor de 21<sup>ste</sup> eeuw onontbeerlijke talige competenties uit de bovenstaande lijst kunnen volledig of in voldoende mate verworven worden tijdens de schoolloopbaan van de leerlingen (en moeten dus de nodige aandacht krijgen in het hoger onderwijs of op de werkplek<sup>8</sup>).

Welke zijn dan de taalleerdoelen die de leerlingen bij uitstroom uit het leerplichtonderwijs moeten bereiken? Dat wordt bepaald door de overheid, die ze via een proces van consultatie en consensus, vastlegt in **eindtermen**. De eindtermen vatten de te verwerven taalcompetentie in de componenten taalvaardigheid, taalkennis en taalattitude.

**'Taalvaardigheid'** verwijst naar het niveau van het *kunnen*. Taalvaardig zijn betekent: in de contexten<sup>9</sup> en situaties waarin je als taalgebruiker terecht komt, op gepaste en adequate wijze je intenties in taal kunnen uitdrukken en in de taaluitingen van anderen de intentie kunnen herkennen-

---

<sup>8</sup> Zie VLORadvies, oktober 2015

<sup>9</sup> Zie deel 1.2.2, waar de belangrijke contexten (formeel, informeel, professioneel, cognitief academisch, ...) van communicatie en de daarvoor vereiste competenties op een rij worden gezet.

**'Taalkennis'** staat voor *inzicht* in taal als een systeem, geregeld door conventies van verschillende aard (linguïstisch, pragmatisch/socio-cultureel, discursief en strategisch) die leiden tot gepast en adequaat *taalgebruik* voor communicatie via verschillende kanalen en ten aanzien van verschillende soorten communicatiepartners.

**'Taalattitude'** verwijst naar *houdingen, emoties* en *motivaties* ten aanzien van taal en talig communiceren die positief bijdragen aan de ontwikkeling van (een) competentie(s).

Zowel de vaardigheden, kennis en attitudes die leerlingen moeten hebben verworven bij uitstroom uit het leerplichtonderwijs als de tussenstappen (in eerste, tweede en derde graad) op de weg naar de eindmeet worden door de overheid in eindtermen gevat.

## **2.2. - VORM GEVEN AAN DE EINDTERMEN IN LEERPLANNEN**

Met het conceptuele kader dat de overheid voorlegt kunnen leerplanontwikkelaars vervolgens aan de slag om

(1) doelen te formuleren in de vorm van competenties, voor de componenten vaardigheid, kennis en attitudes (2.2.1);

(2) op basis van solide complexiteitscriteria beredeneerde leerlijnen uit te tekenen in de opbouw van een taalcurriculum;

(3) leerdoelen te vertalen in betekenisvolle leeractiviteiten met herkenbare relevantie voor de leerlingen.

### **2.2.1 Doelen voor de drie componenten**

#### **2.2.1.1 Doelen met betrekking tot TAALVAARDIGHEID**

In deel 1 van dit document hebben we de mogelijke communicatieve intenties georganiseerd in negen **macro-functies**, namelijk de socialiserende, de representerende, de expressieve, de persuasieve, de heuristische, de esthetische, de gedragsturende, de commissieve en de metalinguïstische. In het proces van ordening en representatie van leerdoelen in leerplannen zijn intenties/taalfuncties<sup>10</sup> een pertinent en goed hanteerbaar uitgangspunt voor de concretisering van de component 'vaardigheid'. Om verder greep te krijgen op de vaardigheidsdoelen moeten de intentie-categorieën in de leerplannen geconcretiseerd worden in teksttypes. Onderstaand overzicht heeft allerminst de ambitie volledig te zijn (en hier en daar wordt eenzelfde teksttype in meer dan één categorie ondergebracht/weergegeven: vroeger werden teksten immers benoemd vanuit andersoortige dan functioneel-intentionele criteria).

---

<sup>10</sup> Het concept intentie wordt ook vaak benoemd door de termen 'taalfunctie' en 'tekstsoort' of 'genre' (zie bijv.. *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands*).



<b>Intenties</b>	<b>Voorbeelden van teksttypen</b>
<b>Socialiserend</b>	uitnodigingen; informele correspondentie; nieuwtjes/berichten (mondeling/per brief/telefonisch); 'koetjes-en-kalfjes'-conversaties ...
<b>Representerend</b>	mededelingen; gedachtewisselingen; journalistieke teksten (televisie- of radio-nieuwsbericht, krantenartikel); feitenverslagen; reportages; populairwetenschappelijke teksten; lezingen/presentaties; recepten, handleidingen en gebruiksaanwijzingen <sup>11</sup> ; powerpointpresentaties; informatiebrochures; naslagwerken; formulieren; tabellen; schema's; notities ...
<b>Expressief</b>	persoonlijke reacties op feiten/incidenten/uitspraken; gevoelens/emoties uitdrukken/beschrijven in gesprekken/dagboekteksten/weblogs ...
<b>Persuasief</b>	discussies; pamfletten; opiniestukken; recensies; betogen; adviesgesprekken ...
<b>Heuristisch</b>	onderwijsleergesprekken; leerboekteksten; essays; hoorcolleges; notities; lezingen; presentaties; discussies; vakliteratuur; populairwetenschappelijke teksten; instructies voor handelings- en denkopdrachten; powerpointpresentaties; informatiebrochures; naslagwerken; formulieren; tabellen; schema's ...
<b>Esthetisch</b>	narratieve teksten (verhalen, (jeugd)romans); gedichten; toneelstukken; boek- en filmrecensies; commentaren op een artistiek product ...
<b>Gedragsturend</b>	adviesgesprekken; handleidingen en gebruiksaanwijzingen; pamfletten; instructies; veiligheidsvoorschriften; advertenties ...
<b>Commissief</b>	beloften; engagementsverklaringen ...
<b>Metalinguïstisch</b>	analyse van taalgebruik in literaire teksten of in (eigen of andermans) schrijfproducten ...

Van de vermelde teksttypes wordt in de leerplannen best aangegeven of ze moeten beluisterd en/of gelezen worden, mondeling en/of schriftelijk geproduceerd dienen te worden, interactief en/of niet-interactief gerealiseerd moeten worden.

Daar waar teksttypes in de werkelijke wereld in combinatie met elkaar (moeten) voorkomen (in interactieve discoursevormen) of onder verschillende vormen worden gerealiseerd (bijvoorbeeld mondeling en schriftelijk), worden ze in het leerdoelenoverzicht bij voorkeur gekoppeld.

Voor het scherpstellen van leerdoelen is het verder ook aan te bevelen de volgende preciseringen in de leerplannen toe te voegen:

<sup>11</sup> Deze teksttypes kunnen zowel een representerende als een gedragsturende intentie hebben.

- (a) de contexten waarin leerlingen in de verschillende fasen van hun schoolloopbaan de geselecteerde teksttypes moeten kunnen realiseren:

De (fysische of symbolische) plaats waar wordt gecommuniceerd, de fysische aan- of afwezigheid van de ontvanger en de relatie tussen zender en ontvanger (zijn ze bekenden of onbekend voor elkaar, zijn ze van gelijke of ongelijke status, is de ontvanger mede-insider of leek wat betreft het onderwerp (topic) waarover wordt gecommuniceerd, ...) zijn bepalend voor de keuze van de taalhandelingen die toegelaten/wenselijk/verplicht zijn en van de taalvariëteit, het register en de stijl waarin de intentie moet worden uitgedrukt.

- (b) de 'werelden' of topics die in deze teksten worden opgeroepen:

Teksten met betrekking tot werelden die gesitueerd zijn in het concrete hier-en-nu geven aanleiding tot een heel ander soort taalgebruik (o.m. een alledaagse en hoogfrequente woordenschat) dan 'daar-en-toen'-teksten die verwijzen naar niet aanwezige werkelijkheden. Teksten die werelden vanuit een beschouwend perspectief benaderen vereisen het gebruik van abstracte specialistische terminologieën en conventionele tekststructureringen.

- (c) de cognitieve handeling die moet worden gesteld om de beoogde intentie te begrijpen/over te dragen:

De volgende niveaus kunnen hierbij worden onderscheiden'

1: identificeren of bepalen van onderwerp en globale inhoud van teksten;

2: opnemen van informatie zoals ze zich aandient en identificeren van de door de spreker/schrijver uitgedrukte gedachtegang; (bij *productieve taken*) de informatie weergeven zonder er een welbepaalde structuur aan te geven;

3: afhankelijk van het beoogde doel (her)structureren of herformuleren van aangeleverde informatie (selectie, (her)ordering, aanvulling, precisering van informatieve elementen); (bij *productieve taken*) coherentie en cohesie bij het verwoorden van de informatie nastreven;

4: informatie uit een bepaalde bron toetsen aan informatie uit andere bronnen, aan de eigen mening of kennis van de wereld, en die informatie beoordelen op juistheid, betrouwbaarheid, bruikbaarheid/waardevolheid/relevantie; (bij *productieve taken*) juistheid, betrouwbaarheid en relevantie nastreven in eigen teksten;

5: zich bewust zijn en herkennen van de (esthetische) kwaliteit van narratieve, fictionele, literaire teksten (woordgebruik, opbouw en structuur, stijl/register, ...); (bij *productieve taken*) esthetisch taalgebruik nastreven bij het creëren van eigen teksten van narratieve, fictionele en literaire aard.

### 2.2.1.2 Doelen met betrekking tot KENNIS

Deze component betreft kennis van verschillende aard<sup>12</sup>:

- a. kennis van de linguïstische (fonologische, morfologische, syntactische, semantische, orthografische) regels van een taal en van de conventies die (a) de gepastheid en (b) de adequaatheid van taalgebruik regelen (zie 1.4.);
- b. kennis van de concepten en van de terminologie aan de hand waarvan (in)correct, (on)gepast en (in)adequaat communiceren wordt beschreven (woordsoorten, zinsdelen, betekenisrelaties, functies van teksten, relaties binnen teksten, ...)
- c. metakennis: inzicht in het eigen communicatief functioneren.

### 2.2.1.3. Doelen met betrekking tot ATTITUDE

Attitudes die positief bijdragen tot de ontwikkeling van (een) competentie(s) zijn bijvoorbeeld openheid voor/interesse in aspecten van taal en taalgebruik/taalproducten, bereidheid tot gepast en adequaat talig handelen en tot reflectie op taal, interesse voor/plezier in talig handelen en reflectie op taal, bewustzijn van het belang/effect van talige conventies, kritische houding ten aanzien van taaluitingen/taalproducten, inleving in/gerichtheid op gesprekspartner-lezer-luisteraar.

Om de verbondenheid van de drie componenten te garanderen<sup>13</sup> verdient het aanbeveling die onderlinge samenhang ook zichtbaar te maken in de manier waarop de taalleerdoelen worden gerepresenteerd, o.m. in de leerplannen die ten behoeve van de pedagogische begeleiding, de handboekauteur en de leerkracht binnen de onderwijskoepels worden uitgewerkt. Auteurs en leerkrachten moeten in leerplannen betekenisvolle clusters van bij elkaar horende vaardigheden, kennis en attitude(s) kunnen terugvinden zodat ze die combinaties kunnen gebruiken als uitgangspunt voor het opzetten van 'leeractiviteiten' die de leerlingen de relevantie van te ontwikkelen vaardigheid, kennis en attitude(s) doen ervaren en herkennen.

### 2.2.2.- Representatie van de samenhang in leerplannen

Samenhang tussen vaardigheid en de componenten kennis en attitudes kan in de leerplannen vorm krijgen door bij elk vaardigheidsdoel precies die *kennis* en die *attitudes* aan te geven/uit te drukken die voor de ontwikkeling van (een) bepaalde competentie(s) onontbeerlijk of bevorderlijk worden geacht. Onderstaand sjabloon brengt de samenhang tussen de beschrijvende elementen voor een leerplan in beeld.

---

<sup>12</sup> Zie o.m. Krathwohl 2002

<sup>13</sup> Zie ook het pleidooi van de Taalunie in 'Iedereen taalcompetent' (2017)

Vaardigheid					Kennis	Attitude(s)
<b>Intentie A</b>	<b>Teksttype A'</b>	<b>Context waarin intentie wordt gerealiseerd A''</b>	<b>Vereiste cognitieve handeling A'''</b>	<b>Wereld/ topic</b>	<b>conventie(s)</b> die gelden voor het teksttype A' in context A'' en bij handeling A''': <i>linguïstisch niveau</i> en/of <i>gepastheidniveau</i> en/of <i>adequaathedsniveau</i> + te verwerven <b>metataal</b> om conventies uit te drukken	te ontwikkelen <b>houding(en)</b> die vaardigheid en kennis m.b.t. teksttype A', context A'' en cognitieve handeling A''' bevorderen

Het volgende schema vult het bovenstaande aan met een overzicht van de macrofuncties van communicatie, en kan gebruikt worden als sjabloon op basis waarvan taal-leerdoelen, in overeenstemming met de officiële eindtermen, in een bepaald leerjaar of een bepaalde graad

- (1) kunnen worden geselecteerd en geconcretiseerd en
- (2) in een onderlinge samenhang van de drie niveaus kunnen worden uitgedrukt.

Om de opzet te verduidelijken wordt hieronder (bij wijze van voorbeeld) de samenhang vaardigheid-kennis-attitudes geïllustreerd voor 4 van de 9 eerder genoemde tekstsoorten. Voor de als voorbeeld uitgewerkte teksttypen wordt/worden de sociale context(en)<sup>14</sup> vermeld waarin de leerlingen die teksttypen (receptief en/of productief) zullen moeten kunnen gebruiken, evenals de cognitieve handelingen die ze daartoe moeten kunnen stellen, (indien relevant) de soorten werelden/topics die ze moeten aankunnen, de conventies en de metataal die ze moeten beheersen en de attitudes die ze moeten ontwikkelen.

<sup>14</sup> Met 'informeel' wordt in deze voorbeelden bedoeld 'communicatie met bekenden'; formeel' verwijst naar communicatie met onbekenden en hogergeplaatsten.

Vaardigheid				LEZEN & SCHRIJVEN		Kennis-/inzicht	Attitude
intentie/ tekstsoort	teksttype	Context zender en ontvanger niet face-to- face	cognitieve handeling <sup>15</sup>	Wereld	conventies en metataal	te ontwikkelen houdingen	
<b>Socialiserend</b>	uitnodiging voor deelname aan gezamenlijke activiteit	Informeel	Lezen: 2 Schrijven: 3	'daar en toen'-topics	gepaste/vereiste taalhandeling(en), hun volgorde en de gepaste vormen om ze te realiseren  gepast register	bereidheid tot gepast en adequaat talig handelen  bereidheid tot reflectie op taal	
<b>Representerend</b>	feitenslag populair- wetenschappelijke tekst in jongerentijdschrift informerend krantenartikel informatiebrochure (...)	Formeel	Lezen: 4 Schrijven: 3	'daar en toen' topics	coherentieconventies: volgorde van tekstonderdelen eigen aan teksttype  cohesiebevorderende middelen: thema-rhema, links/rechtsprincipe, functie- en deiktische woorden  gepast register	Idem	
<b>Persuasief</b>	opiniestuk (...)(	Formeel	Lezen: 4 Schrijven: 4	'daar en toen' topics	gepaste/vereiste taalhandeling(en), hun volgorde en de gepaste vormen om ze te realiseren  gepast register	bewustzijn van het belang van talige conventies	
<b>Gedragsturend</b>	handelings- instructie (...)	informeel en formeel	Lezen: 3 Schrijven: 4	'daar en toen' topics	coherentieconventies: volgorde van tekstonderdelen eigen aan teksttype  cohesiebevorderende middelen: thema-rhema, links/rechtsprincipe, functie- en deiktische woorden  gepast register	bewustzijn van het belang van talige conventies	

<sup>15</sup> De nummers verwijzen naar de niveaus van cognitieve verwerking die in 1.6.1. onderdeel 'taalvaardigheid' worden uiteengezet.

### 2.2.3 - Beredeneerde leerlijnen uittekenen

Vanuit de leer- en ontwikkelingspsychologie<sup>16)</sup> wordt met betrekking tot het uittekenen van leerlijnen steeds vaker gepleit voor een **concentrische** benadering van leren, waarbij doelen niet zozeer consecutief (het ene na het andere) worden aangepakt, maar met het verloop van de leerjaren worden herhaald, verbreed of verdiept, waardoor de grenzen van het leren telkens weer worden verlegd.

Voor het taalonderwijs betekent dit dat de soorten taaltaken binnen en over de leerjaren heen herhaald aan bod komen, maar dat ze in de loop van de tijd een **groeïend niveau van beheersing** vereisen en **gaandeweg complexer** zijn.

Dat laatste is een gevolg van toenemende complexiteit op het niveau (1) van de te beheersen **genres en teksttypes**, en (2) van **kenmerken** die de aangeboden of te produceren teksten vertonen: de aard van het onderwerp (enigszins bekend versus totaal nieuw), de omvang van de tekst, het ingenomen perspectief (werkelijkheidsgebonden en gesitueerd versus abstraherend/beschouwend), de woordenschat (dagelijkse taal versus specialistische registers), de informatiedichtheid (redundantie versus compactheid), de tekststructuur (gemarkeerde versus impliciete coherentie en cohesie), de verwachte (talige) output (aangereikt vanuit de taak vs. zelf te construeren en onder woorden te brengen). Een derde factor die voor een grotere complexiteit van taaltaken zorgt, is de **mate van zelfstandigheid/zelfredzaamheid** die bij uitvoering van taken van de leerlingen wordt verwacht.

De toename van complexiteit in termen van genres en teksttypes, onderwerp, taal-/tekstkenmerken en autonomie geldt niet alleen voor zakelijke teksten. Ook voor literaire teksten kan de opgaande lijn op een heldere manier worden omschreven<sup>17</sup>.

De leerdoelen dienen zo gekozen en gedefinieerd te worden dat leerkrachten factoren van complexiteit en de toename ervan kunnen herkennen en hun taaltakenaanbod daarop kunnen afstemmen, vanuit het principe dat minder complexe taken de fundering leggen voor meer complexe taken en dat de complexere taak net boven het niveau ligt dat de leerling zelfstandig aankan: ze is **inhoudelijk en cognitief grensverleggend maar toch haalbaar** want (1) voldoende aansluitend op eerder verworven vaardigheid-kennis-attitudes en (2) bij voorkeur uitgevoerd in coöperatief verband, d.w.z. in goed georganiseerde<sup>18</sup> samenwerking met groepsgenoten en met ondersteuning door een mediërende leerkracht.

---

<sup>16</sup> Zie VLOR-advies 2015

<sup>17</sup> ..Zie Witte 2008

<sup>18</sup> ..Onderzoek wijst uit dat samenwerking het meest rendeert wanneer groepjes heterogeen zijn samengesteld. Zie ook Bogaert, N. & K. Van den Branden (2011), pp71-78.

## DEEL 3- VAN LEERPLANNEN NAAR CONCRETE EN EFFECTVOLLE TAALTAKEN VOOR HET VAK NEDERLANDS<sup>19</sup>

Vertrekkend vanuit het doelenkader, gericht op de ontwikkeling van cruciale taalcompetenties (opgesomd en toegelicht in deel 1.4), kunnen materiaalontwikkelaars en leerkrachten concrete, levensechte taaltaken ontwerpen die leiden naar de verwezenlijking van de door de overheid vooropgestelde doelen.

Een taaltaak kan best omschreven worden als een geheel van talige handelingen die moeten worden uitgevoerd om een bepaald **doel** te bereiken.

Als dat doel

- (1) **aantrekkelijk** is en **op motiverende manier wordt geïntroduceerd** en
- (2) een **tastbaar eindproduct** moet opleveren (een keuze, een beslissing, een handeling, het antwoord op een vraag, de oplossing voor een gesteld probleem, een waardeoordeel), dan ontstaat bij de leerlingen een sterke **behoefte** om, met het oog op dat doel, te luisteren en/of te lezen en/of te schrijven en/of met elkaar in interactie te gaan.

Taaltaken zijn des te uitdagender als ze interessante kennis van de werkelijke wereld aanreiken die niet in andere schoolvakken aan de orde is of die (in het geval van literaire teksten) een aantrekkelijke ‘verzonnen’ of herkenbare wereld opvoeren.

Hieronder volgen enkele voorbeelden van taken en thema’s voor de les Nederlands die in functie van de bovengenoemde eisen werden ontwikkeld<sup>20</sup>. In elk van die taken worden de leerlingen geconfronteerd met een vraag waarop een afdoend antwoord slechts kan gegeven worden na lectuur van (een) informatieve tekst (en).

- |                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Wist je dat er naast rechts- of linkshandigheid ook zoiets bestaat als linksogigheid en rechtsogigheid? Of jijzelf links-of rechtsogig bent, kun met een heel eenvoudig testje bepalen. Eens proberen? |
| 2. De lijnen en patronen op je vingertoppen hebben heel wat te vertellen over jou. Wil je dat te weten komen?                                                                                             |
| 3. Klopt de bewering dat Columbus Amerika heeft ‘ontdekt’? Nee. Was het dan Amerigo Vespucci misschien? Nee. Wie dan wel?                                                                                 |

<sup>19</sup>..In eerste instantie richten we ons hier op taalleerkrachten, maar vakleerkrachten zouden hun voorbeeld kunnen volgen en op vakdoelgerichte wijze taalontwikkende leertaken kunnen inzetten in het onderwijs van hun vak. Zie ook de visietekst van het NDN.

<sup>20</sup> Voor meer toelichting rond ‘taken’ en meer voorbeelden: zie Bogaert & Vandenbranden 2011 en de websites <http://www.cteno.be/?idMenu=186&q=materiaal> en <http://www.geletterdheid.be/index.php?idMenu=103>

4. De fakir ontmaskerd. Wil je weten hoe een fakir het voor de ogen van zijn publiek klaarspeelde naar boven te klimmen langs een touw dat hij net voordien zelf in de lucht had gegooid?
5. Een man in de VS heeft jarenlang geleefd met een gat in zijn schedel. Wil je weten wat hem precies is overkomen?
6. Wat te denken over de bewering dat ook dieren beschikken over intelligentie en over inlevingsvermogen? Klopt dat of is het een verzinsel?
7. Het Inca-leger van keizer Atahualpa dat uit tachtig duizend manschappen bestond werd verslagen door een handjevol Spaanse veroveraars. Hoe is dat te verklaren? Waren de Spanjaarden misschien slimmer dan de Inca's?
8. Hoe komt het dat farao Tutanchamon in de XXIste eeuw nog steeds zo beroemd is?
9. Woon jij nog op de plaats waar je (groot)ouders zijn geboren? Dan ben je een uitzondering op de regel. Zoek eens uit waarom zoveel mensen hun geboorteplek verlaten?
10. Een Belg op tien heeft last met lezen en schrijven (2000) en in Nederland zijn anderhalf miljoen mensen laaggeletterd (2008). Is dat niet ongelooflijk? Toch is het waar. Hoe komt het en wat heeft dat voor gevolgen?

Taken die belangstelling en nieuwsgierigheid opwekken scheppen een motiverende context voor aanbod van nieuwe taalelementen en -structuren (input) en voor productie van (al verworven of nieuw aangeboden) taal (output). De vier vaardigheden worden op natuurlijk-functionele en vaak geïntegreerde wijze ingezet, ten dienste van en onontbeerlijk voor het te bereiken eindproduct.

Het rendement van taken wordt verhoogd door ze in **grotere samenhangende gehelen** (een thema, een project) te bundelen, waardoor herhaald voorkomen van dezelfde woorden, uitdrukkingen, vormen, zinspatronen en tekststructuren, in de hand wordt gewerkt. Inhoudelijke samenhang en zorgvuldige opbouw van de activiteiten binnen een thema zorgen ervoor dat de leerlingen, naarmate het thema/project vordert, in staat zijn ook (cognitief en talig) complexere opdrachten succesvol uit te voeren: doordat ze vertrouwd raken met een bepaald topic of een bepaalde wereld kunnen ze de opgedane kennis inzetten in daarop volgende activiteiten, om betekenis te geven aan nog meer woorden en zo nog meer kennis over die wereld te verwerven.

Met het oog op het scheppen van samenhang tussen vaardigheid, kennis en attitude is het belangrijk dat gekozen taken op natuurlijke wijze aanleiding geven tot **reflectie op vorm** en **op strategieën** en tot **ontdekking van relevante conventies** van het teksttype (zie overzicht in deel 2.2.1) dat voorligt. Aanleidingen tot reflectie kunnen 'incidenteel' zijn, bijvoorbeeld



doordat leerlingen in een taak vastlopen op een talig element (vormconventie, strategie) dat essentieel is voor succesvolle uitvoering (de betekenis of de keuze van woorden, de wijze van uitdrukken van een verband, de aanpak van de taak ...). Taken/thema's kunnen ook 'intentioneel' gekozen worden omdat de uitvoering ervan het begrijpen en/of produceren van welbepaalde taalvormen en het respecteren van pragmatische, sociale e.a. conventies impliceert, waarop de aandacht van de leerlingen tijdens of na uitvoering kan worden gevestigd en waarover gezamenlijke reflectie kan worden opgezet.

Zo zal bijvoorbeeld een thema rond het verdwijnen van diersoorten natuurlijkerwijze een groot aantal uitdrukkingsvormen bevatten voor oorzakelijk verband tussen het uitsterven en de factoren die daartoe leiden. In de gevormde teams krijgt elk lid meerdere verdwijncasussen te lezen. Vervolgens krijgen de teams de opdracht om een artikel (voor de schoolkrant?) te schrijven 'Waarom dieren uitsterven: alle oorzaken op een rij'. *Hoe hebben de leerlingen die oorzakelijke verbanden uitgedrukt in hun tekst? Is er niet meer variatie mogelijk in de manieren om die verbanden te verwoorden?* In samenspraak met de leerkracht stelt de klas een lijst van uitdrukkingswijzen op. De teams gaan terug aan de slag om de eerste versie van hun tekst te herschrijven en voor publicatie in te dienen.

Succesvolle ontwikkeling van taalcompetenties vergt een weldoordacht aanbod van uitdagende functionele taken, cursorisch opgebouwd in een stijgende lijn van complexiteit en bij voorkeur uitgevoerd in coöperatieve verbanden in allerlei vormen en kleuren. Een cruciale factor voor het welslagen van het taalcompetentie-ontwikkelingsproces is uiteraard ook de leerkracht, wanneer die erin slaagt de taken op motiverende wijze aan te brengen, gunstige condities te scheppen voor hun uitvoering, teamwerk te organiseren en op te volgen, de opbrengst voor elke leerling te maximaliseren en voor de hele klas de lat hoog te leggen.

Nora Bogaert, maart 2019

## BRONNEN

- Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie (2017). *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21<sup>ste</sup> eeuw*: <http://taalunieversum.org/publicaties/iedereen-taalcompetent>.
- Bogaert, N. & K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: ACCO.
- Brown, P. & S. Levinson, S. (1978) in: Goody, E. N. [Hrsg.]. *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-311.
- Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei & S. Thurrel (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Vol.6, 2, pp 5-31. California: Regents of the University of California.
- European Parliament (2006). Key competence for Lifelong Learning: A European Reference Framework, in: Official Journal of the European Union, op <http://eur-lex.europa.eu>
- Goffman, Erving (1967): On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: Ders.: *Interaction Ritual*. New York: Doubleday. 5-45.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch, E (ed.), *Second language acquisition: A book of readings*. Rowly Mass: Newbury House.
- Krahtwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, in *Theory into Practice*, Volume 41 nr.4. College of Education, The Ohio State University, pp.212-218.
- Nagy, W. & D. Townsend (2012). Words as tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition, in *Reading Research Quarterly*, 47(1), pp.91-108.
- Netwerk Didactiek Nederlands (2015). *Visietekst*, op <http://www.netdidned.be>
- OECD (2015a). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Van den Branden, K. (ed.) (2006). *Task based language education: From Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Vlaamse OnderwijsRaad (2015). *Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies*, op [www.vlor.be/adviezen/sites/www.vlor.be/files/ar-ar-adv-1516-004\\_0.pdf](http://www.vlor.be/adviezen/sites/www.vlor.be/files/ar-ar-adv-1516-004_0.pdf)
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Eburon.