

CAMPUS HANDBOEK

KOEN JASPAERT & CAROLIEN FRIJNS

Taal leren

Van kleuters tot volwassenen

D/2017/45/300 – ISBN 978 94 014 4442 2 – NUR 842

Vormgeving omslag: Keppie & Keppie
Vormgeving binnenwerk: Karakters, Gent

© Koen Jaspaert, Carolien Frijns & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2017.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van
Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediateam
van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.
Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of
openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie,
microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder
voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Erasme Ruelensvest 179 bus 101
3001 Leuven
België
www.lannoocampus.be

INHOUD

INLEIDING: EEN GIDS VOOR GROEI	11
HOOFDSTUK 1 VISIETEKST	15
<i>Koen Jaspaert</i>	
1.1 Uitgangspunt	15
1.2 Analyse	17
1.2.1 Het belang van wereldbeelden	17
1.2.2 Beeld van onderwijs	19
1.2.3 Probleemremediëring	21
1.2.4 Taalvaardigheid	22
1.2.5 Taalvaardigheid en sociale achtergrond	25
1.2.6 Impliciet taal leren	26
1.2.7 Kenmerken van impliciet leren	27
1.2.8 <i>Critical age</i>	29
1.2.9 Falend taalvaardigheidsonderwijs <i>revisited</i>	29
1.2.10 Het talige democratiseringsprobleem samengevat	30
1.3 Concretisering: eerste worp	31
1.3.1 Leerstofselectie	31
1.3.2 Taken	33
1.3.3 Veilige omgeving	35
1.3.4 Differentiatie	37
1.3.5 (Taal)beleid	38
1.4 Tot slot	41
HOOFDSTUK 2 HET KWIK VAN DE KINDEREN: OVER HET STIMULEREN VAN TAAL LEREN IN DE KLEUTERKLAS	45
<i>Carolien Frijns & Koen Jaspaert</i>	
2.1 Inleiding	46
2.1.1 De dubbele rol van de school	46
2.1.2 Onderzoeksopzet	47
2.2 De motoren van impliciet taal leren bij kleuters	50
2.2.1 Een sociaal gedreven proces	50
2.2.2 Praten met kleuters: vijf motoren	51

2.3 Meertaligheid: in het hoofd, het hart en in de klas?	65
2.4 Wereldbeelden van leerkrachten over meertaligheid	68
2.5 Het kwik van de kinderen	72
2.6 Naar een krachtige school- en klasomgeving voor maximaal taal leren	73

HOOFDSTUK 3 **TAALBELEID IN VLAAMSE BASISCHOLEN: TERUGBLIK, BALANS EN VOORUITBLIK** **79**

Kris Van den Branden

3.1 Een misleidend begrip?	79
3.2 Principes van taalbeleid	82
3.2.1 De leerling als startpunt en eindpunt van taalbeleidsmaatregelen	82
3.2.2 Van bovenuit?	84
3.2.3 <i>Do's-and-don'ts</i>	88
3.3 Onderwijs in de 21ste eeuw	91
3.3.1 Mee met de 21ste eeuw?	91
3.3.2 Talenbeleid: welk meervoud?	95
3.4 Conclusie	99

HOOFDSTUK 4 **IK LEES IK LEES WAT JIJ NIET LEEST: LEESPLEZIER EN BEGRIJPEND LEZEN IN HET BASISONDERWIJS (EN DAARNA)** **101**

Carolien Frijns & Koen Jaspaert

4.1 Inleiding	101
4.2 Onderzoek naar begrijpend lezen in het basisonderwijs	103
4.3 Het aanwakkeren van leesplezier: autonomie, competentie en verbondenheid	105
4.4 Groeispiralen in een krachtige leeromgeving	109
4.5 Praktijkvoorbeelden	113
4.5.1 Betekenisvolle luister- en leestaken voor kleuters	113
4.5.2 Betekenisvolle leestaken voor jonge lagereschoolkinderen	114
4.5.3 Betekenisvolle leestaken voor oudere lagereschoolkinderen	117
4.5.4 Betekenisvolle leestaken voor pubers	119
4.6 Conclusie	120

HOOFDSTUK 5 **DAT MOOIE, IRRITANTE NEDERLANDS: OVER DE ZOEKTOCHT VAN LEERLINGEN EN LEERKRACHTEN IN DE ONTHAALKLAS VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS** **123**

Eva Jaspaert

HOOFDSTUK 6 GRENZEN VERLEGGEN: WERKEN AAN STUDIEKEUZE EN EEN GROWTH MINDSET IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS **129**

Sue Goossens

6.1 Inleiding	129
6.2 <i>HorizonTaal</i> : studiekeuze als ontdekking	132
6.3 Werken aan studiekeuze met <i>HorizonTaal</i>	134
6.3.1 Tien thema's met elk zes opdrachten	135
6.3.2 De kaartenset en het portfolio	136
6.3.3 Synthese na tien thema's: de film <i>Mont Aigoual, een woud herleeft</i>	138
6.4 Begeleid zelfstandig werken aan uitdagende en interessante opdrachten	139
6.5 Groeien en de <i>growth mindset</i>	140
6.6 Expliciet werken aan een <i>mindset</i>	142
6.7 Impliciet werken aan een <i>mindset</i> met <i>HorizonTaal</i>	144
6.8 Het belang van leerkrachtstijl	146
6.9 Begeleiding, ondersteuning en interactie tijdens discussiemomenten, uitwerking en presentaties	148
6.9.1 Interactie tijdens de introductie van een thema	148
6.9.2 Ondersteuning en interactie tijdens de uitwerking van de opdrachten	151
6.9.3 Interactie tijdens de presentaties	152
6.9.4 Belangrijke pijlers voor de praktijk	153
6.10 Conclusie	154

HOOFDSTUK 7 WOLKEN EN WATERGOLVEN: OVER EMANCIPERENDE KENNIS- EN TAALONTWIKKELING IN DE NIET-TAALVAKKEN VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS **157**

Nora Bogaert

7.1 Inleiding	157
7.2 Perspectieven op leren	160
7.2.1 Een <i>structure</i> -gericht perspectief op leren	160
7.2.2 Een <i>agency</i> -perspectief: leren is een actief en sociaal proces	166
7.3 'Constructivistische' praktijken	172
7.4 Groeiende consensus over het constructivistische wereldbeeld	174
7.5 Emancipatorisch vakonderwijs en taalontwikkeling	175
7.5.1 Voorwaarde 1: begrijpelijk en betekenisvol taalaanbod?	176
7.5.2 Voorwaarde 2: veelvuldige kansen tot betekenisvolle output met feedback?	178
7.6 Taalontwikkelen vakonderwijs: onmisbare voorwaarde voor emancipatie	179

HOOFDSTUK 8 DE NT2-KLAS IN HET VOLWASSENENONDERWIJS: KRUISPUNT VAN UITEENLOPENDE WERELDBEEDEN	185
<i>Katrien Bultynck & Marieke Vanbuel</i>	
8.1 Inleiding	185
8.2 De eerste schooldag	187
8.3 Het wereldbeeld van de hooggeschoolde NT2-leerkracht	189
8.3.1 Leren via onderwijs in een individueel proces van steeds verdere abstrahering	189
8.3.2 De implicaties van dat wereldbeeld voor NT2-instructie	191
8.4 Het wereldbeeld van een ongeschoolde volwassen nieuwkomer in Vlaanderen: leren is deelnemen aan praktijken in een gemeenschap	193
8.4.1 Leren bestaat en ontstaat uit observatie van en deelname aan sociale praktijken	194
8.4.2 Leren is gesitueerd: het wordt uitgelokt in en hangt samen met een concrete situatie	197
8.4.3 Natuurlijke (moeder)taalverwerving: uniek aan de mens als intentioneel wezen	197
8.5 Het leslokaal van de CBE's: een kruispunt van verschillende wereldbeelden	198
8.6 Verschillen tussen wereldbeelden overbruggen in de NT2-les	200
8.6.1 Ongeschoolde NT2-cursisten op het abstraherende leerpad: een doodlopend spoor, een nodeloze omweg of een stap waar elke leerder recht op heeft?	200
8.6.2 Inschatting van beginsituatie en vooruitgang: vanuit welk wereldbeeld?	204
8.6.3 Zijn die verschillen wel overbrugbaar?	206
8.7 Leercondities die het aanvankelijk leren van ongeschoolde niet-Nederlandstalige volwassenen kunnen faciliteren	208
8.7.1 Voorstel 1: aansluiten bij de behoeften van de cursisten	208
8.7.2 Voorstel 2: een goede timing van bepaalde praktijken	210
8.7.3 Voorstel 3: een laagdrempelige locatie	210
8.7.4 Voorstel 4: een gelijkwaardige leerkracht-leerder relatie	212
8.7.5 Consequenties voor het evalueren van het leren	213
8.8 Wat ontbreekt er nog om die leercondities te scheppen?	213
8.8.1 Een volwaardige opleiding voor docenten	214
8.8.2 Een flexibele organisatie en financiering van het aanbod	215
8.9 Conclusie: geen simplistische recepten maar een wederzijds, intensief proces binnen een aangepast onderwijskader	217

HOOFDSTUK 9 MOPJE IN MIJN MOEDERTAAL: EEN PORTRET VAN LEER-KRACHT IN HET VOLWASSENENONDERWIJS	221
<i>Carolien Frijns & Marloe Mentens</i>	
9.1 Mop	221
9.2 Een portret van leer-kracht in het volwassenenonderwijs	223
9.2.1 Inleiding	223
9.2.2 Behoeftegericht werken en gespreid evalueren	224
9.2.3 Taal op school tegenover taal in de buitenwereld	225
LITERATUURVERWIJZINGEN	227
EINDNOTEN	237

INLEIDING: EEN GIDS VOOR GROEI

Hoe leren kinderen, jongeren en volwassenen Nederlands, al dan niet als tweede taal (NT2)? Hoe kunnen we een leeromgeving creëren waarin zij tot de beste leerresultaten komen? En op welke wijze stimuleren (of verhinderen) onze ideeën over taal en onderwijs zo'n leeromgeving?

In dit boek wordt taal leren beschreven als een sociaal gedreven proces waarvan het succes afhankelijk is van een aantal factoren. Die factoren omvatten onder andere de wijze waarop we taal en onderwijs percipiëren, de manier waarop interactie in de klas wordt opgezet en de mate waarin er sprake is van een leeromgeving waarin het goed gedijen is en veel geëxperimenteerd mag worden. Maar hoe zorgen we voor zo'n leeromgeving?

Dit boek probeert, aan de hand van negen hoofdstukken, een antwoord te bieden op die vraag. Het bevat zowel veeleer informatieve hoofdstukken, die aan de hand van wetenschappelijk onderzoek en praktijkvoorbeelden laten zien hoe taal leren werkt, als meer beschouwende hoofdstukken, waarin een doorgewinterde leerkracht praktijkervaringen deelt.

In het eerste hoofdstuk zet Koen Jaspaert, professor aan de KU Leuven en oprichter van het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) aan diezelfde universiteit, de bakens uiteen in een visietekst over taal leren, gebaseerd op zijn wetenschappelijke werk en onderwijservaring vanaf de jaren negentig tot vandaag. Hij breekt daarbij een lans voor de emancipatorische rol van de school bij het ondersteunen van kwetsbare leeders in onze maatschappij. In de daaropvolgende hoofdstukken bespreken we de toepassing van die visie op het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, het middelbaar onderwijs en het volwassenenonderwijs.

In hoofdstuk twee komt het kleuteronderwijs aan bod. Daarin bespreken Carolien Frijns, doctor-onderzoeker aan het CTO, en Koen Jaspaert hoe leerkracht-klasinteractie en NT2-verwerving met elkaar samenhangen, op welke wijze leer-

krachten het best met (meertalige) kleuters gesprekken kunnen voeren en hoe zij daarbij de eigen inbreng van kleuters een volwaardige plaats kunnen geven.

In hoofdstuk drie maakt Kris Van den Branden, professor aan de Specifieke Lerarenopleiding (SLO) Talen van de KU Leuven en academisch promotor van het CTO, een balans op van het taalbeleid op Vlaamse basisscholen. Hij heeft daarbij bijzondere aandacht voor de implementatie van taalbeleid, en de uitdagingen waarvoor we ons gesteld zien.

In hoofdstuk vier bespreken Carolien Frijns en Koen Jaspaert op welke wijze begrijpend lezen in het basisonderwijs versterkt kan worden zodat alle leerlingen, en met name kwetsbare leerders, over de nodige leesvaardigheid beschikken voor hun verdere onderwijsloopbaan en voor geletterdheidsuitdagingen in de bredere samenleving.

In hoofdstuk vijf zoomt Eva Jaspaert, docent in de Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN), in op het onderwijs aan nieuwkomers en het belang van het blijven kijken en luisteren naar wat zij nodig hebben om te groeien.

In hoofdstuk zes bekijkt Sue Goossens, oud-meesterproefstudent aan het CTO en doctoraatsonderzoeker aan de ULB, hoe er aan studiekeuze en taalvaardigheidsontwikkeling in het middelbaar onderwijs gewerkt kan worden aan de hand van de methode *HorizonTaal*. Ze vestigt daarbij de aandacht op het belang van een onwrikbaar geloof in het leerpotentieel van leerlingen.

In hoofdstuk zeven bespreekt Nora Bogaert, voormalig onderzoeker aan het CTO, de wijze waarop kennis- en taalontwikkeling in niet-taalvakken van het middelbaar onderwijs het best verloopt. Ze heeft daarbij bijzondere aandacht voor de emancipatorische functie van de school voor de ontwikkeling van academische taalvaardigheid bij alle leerlingen.

In hoofdstuk acht beschrijven Katrien Bultynck, NT2-docent voor niet-Nederlandstalige ouders, en Marieke Vanbuel, doctoraatsonderzoeker aan het CTO, hoe de NT2-klas een kruispunt van wereldbeelden vormt en op welke wijze de docent een nabije relatie met cursisten kan opbouwen. De auteurs formuleren daarbij aanbevelingen voor zowel leerkrachten als beleidsmakers.

In hoofdstuk negen beschrijft Marloe Mentens, NT2-docent en docent in het tweedekansonderwijs, haar ervaringen met het begeleiden van haar cursisten naar werk. In een gesprek met Carolien Frijns deelt ze vervolgens haar visie op

taal leren en allerlei praktische tips over het aanbieden van behoeftegerichte activiteiten.

Een ding is duidelijk: met deze negen hoofdstukken heeft u geen slaafs te volgen recept in handen maar een gids. Een gids die gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek en jarenlange ervaring in het Vlaamse onderwijslandschap, een gids die u de weg kan wijzen naar emancipatorisch(er) taalonderwijs, een gids die antwoorden biedt maar ook vragen stelt. Zodat we blijven kijken naar wat kwetsbare leerders in verschillende tijden en contexten nodig hebben om te groeien. Zodat zij de gids zijn.

**HOOFDSTUK 1
VISIETEKST**

**HOOFDSTUK 2
HET KWIK VAN DE KINDEREN:
OVER HET STIMULEREN VAN TAAL
LEREN IN DE KLEUTERKLAS**

**HOOFDSTUK 3
TAALBELEID IN VLAAMSE
BASISSCHOLEN: TERUGBLIK, BALANS EN
VOORUITBLIK**

**HOOFDSTUK 4
IK LEES IK LEES WAT JIJ NIET LEEST:
LEESPLEZIER EN BEGRIJPEND LEZEN IN
HET BASISONDERWIJS (EN DAARNA)**

**HOOFDSTUK 5
DAT MOOIE, IRRITANTE NEDERLANDS:
OVER DE ZOEKTOCHT VAN LEERLINGEN
EN LEERKRACHTEN IN DE ONTHAALKLAS
VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS IN
HET SECUNDAIR ONDERWIJS**

**HOOFDSTUK 6
GRENZEN VERLEGGEN: WERKEN
AAN STUDIEKEUZE EN EEN *GROWTH*
MINDSET IN HET SECUNDAIR
ONDERWIJS**

**HOOFDSTUK 7
WOLKEN EN WATERGOLVEN: OVER
EMANCIPERENDE KENNIS- EN
TAALONTWIKKELING IN DE NIET-
TAALVAKKEN VAN HET SECUNDAIR
ONDERWIJS**

**HOOFDSTUK 8
DE NT2-KLAS IN HET
VOLWASSENENONDERWIJS: KRUIPUNT
VAN UITEENLOPENDE WERELDBEELDEN**

**HOOFDSTUK 9
MOPJE IN MIJN MOEDERTAAL: EEN
PORTRET VAN LEERKRACHT IN HET
VOLWASSENENONDERWIJS**

1.1 Uitgangspunt

1.2 Analyse

1.3 Concretisering: eerste worp

1.4 Tot slot

HOOFDSTUK 1

VISIETEKST

Koen Jaspaert

1.1 UITGANGSPUNT

Uitgangspunt van deze tekst is dat democratisering een kernwaarde en een belangrijk doel van onze hedendaagse maatschappij is. Vooral na de Tweede Wereldoorlog en de daarmee gepaard gaande dekolonisering is men tot het besef gekomen dat een maatschappij waarin iedereen kansen kreeg, ongeacht zijn of haar achtergrond, te verkiezen was boven een maatschappij waarbij uitgegaan werd van vaste indelingen in standen, een maatschappij waarin wat iemand kon bereiken door dat standenlidmaatschap ingeperkt werd. Het idee van de meritocratie werd nieuw leven ingeblazen: iedereen moest de mogelijkheden krijgen om zijn/haar talenten te ontwikkelen en om het te brengen tot die maatschappelijke posities waar die talenten het best konden renderen. Een dergelijk maatschappelijk bestel was belangrijk voor elk individu. Op die manier kon voor iedereen aannemelijk gemaakt worden dat sociale mobiliteit mogelijk was en vooral afhing van de eigen inbreng. Het bracht mensen ertoe te investeren in de eigen ontwikkeling, in het geloof dat die investering hen in staat zou stellen om sociaal mobiel te worden.

De democratiseringsgedachte was echter ook belangrijk voor de maatschappij als geheel. Enerzijds ging men ervan uit dat het perspectief dat op die manier aan eenieder geboden werd, mensen ertoe aan zou zetten om in dat sociale mobiliteitstraject te investeren, en dus om minder energie te stoppen in trajecten die veel destructiever waren voor de maatschappij. Anderzijds hadden moderne maatschappijen snel in de gaten dat ze niet meer mee zouden kunnen in de vaart der geïndustrialiseerde volkeren als ze verder bleven bouwen op de ontwikkeling van de talenten van een beperkte geprivilegieerde klasse. Iedereen moest meedoen, alle talenten moesten worden aangesproken om de welvaart van de maatschappij op peil te houden en verder uit te bouwen.

Een belangrijke vraag in dit verband is natuurlijk hoe de maatschappij ervoor kon zorgen dat die democratisering, die meritocratie ook effectief gerealiseerd

werd. Daarvoor keek de naoorlogse maatschappij in eerste instantie naar het onderwijs. De leerplicht werd ingesteld of verlengd. Het basisidee was dat de school iedereen de kansen bood om zijn/haar talenten op het spoor te komen en te ontwikkelen, en op die manier op de meest optimale wijze aan zijn carrière als volwassen deelnemer aan de maatschappij kon beginnen. De democratiseringsopdracht werd in hoge mate doorgeschoven naar het onderwijs.

Als we de situatie vandaag bekijken, kunnen we constateren dat die democratisering door onderwijs ten dele gelukt is. In het verleden was er sprake van de ‘mythe van de sociale mobiliteit’. Daarmee bedoelde men dat sociale machtsverhoudingen werden geobjectiveerd: de dominante klasse gaf wel aan dat haar positie het gevolg was van de inspanningen die ze in de meritocratische maatschappij had geleverd, en dat het eenieder vrij stond om diezelfde inspanningen te leveren en toe te treden tot de dominante klasse. In werkelijkheid accepteerde men nieuwkomers uit de gedomineerde klasse echter louter op individuele basis, waarbij de aanwezigheid van die nieuwkomers dan een bewijs moest vormen van de meritocratische basis van de machtsverdeling. Wanneer grote groepen nieuwkomers zich aanmeldde om toe te treden tot de dominante groep, werd hen die toegang geweigerd, meestal door een wijziging van de normen die tot toegang leidden.

De afgelopen tijd hebben we een grote sociale mobiliteit gezien vanuit de gedomineerde groepen. De vraag kan worden gesteld hoe het mechanisme vandaag werkt. We zien dat die sociaal mobiele (op enkele uitzonderingen na) vooral een middenklasse zijn gaan vormen die zich ten aanzien van de gedomineerde klasse opstelt zoals de dominante klasse dat vroeger deed. Echte doorstroming van die middenklasse naar de dominante klasse is er evenmin in uitgebreide mate.

Het onderwijs mag dan al op enig succes kunnen bogen, we kunnen er niet aan voorbijgaan dat er nog steeds een groot democratiseringsprobleem overblijft. Onderwijs heeft zijn rol als meritocratiemachine maar ten dele waargemaakt. Er zijn nog altijd duidelijke signalen dat onderwijs sociaal reproducerend werkt: als we bijvoorbeeld kijken naar de vroegtijdige schoolverlaters in ons onderwijs, zien we dat ongeveer 6% uit de hogere sociale klasse komt, en 18% uit de lagere sociale klasse (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). Als we naar de verdeling van leerlingen over de verschillende stromen van het secundair onderwijs kijken, merken we een oververtegenwoordiging van de hogere klasse en middenklasse in het algemeen secundair onderwijs (ASO) en een oververtegenwoordiging van de lagere klasse in het beroepssecundair onderwijs (BSO). En wat deelname aan het hoger onderwijs betreft, stellen we dezelfde

oververtegenwoordiging van de hogere klasse en de middenklasse vast. Voor het hoger onderwijs presteren met name vrouwelijke studenten die het ASO hebben gevolgd, van een Nederlandstalige afkomst zijn en een hoogopgeleide moeder hebben, het best (Glorieux, Laurijssen & Sobczyk, 2015). Met andere woorden: onderwijs werkt wel ten dele als verspreider van gelijke kansen, maar er is zeker nog heel veel ruimte voor verbetering.

1.2 ANALYSE

Hoe komt dat, en hoe zou de situatie verbeterd kunnen worden? Om die vraag te beantwoorden, moeten we grondig analyseren hoe onze maatschappij tegen onderwijs aankijkt, en waar ze, vanuit die visie, ruimte voor verbetering ziet. We zullen ons ook moeten afvragen of die visie op onderwijs wel met de realiteit overeenstemt. Als we dat niet doen, lopen we het risico om te snel naar oplossingen over te stappen die niet de mogelijkheid bieden om de fundamentele mechanismen die aan die ongelijkheid ten grondslag liggen, om te buigen. Een en ander betekent dat we de wijze raad van Einstein willen volgen:

‘Als ik een uur had om de wereld te redden, zou ik 55 minuten besteden aan de analyse van het probleem, en 5 minuten aan de uitwerking van de oplossing.’

1.2.1 Het belang van wereldbeelden

Voor we aan de analyse beginnen, is het belangrijk om stil te staan bij het concept *wereldbeeld*. Als we van onderwijs een beter instrument voor de meritocratie willen maken, zullen we ongetwijfeld mensen moeten adviseren om op een bepaalde wijze met dat onderwijs om te gaan, om zich op een bepaalde wijze in dat onderwijs te gedragen. Het leidt vaak tot veel frustratie bij de introduceerders van nieuwe ideeën dat hun toehoorders een bepaald gedrag voorgehouden krijgen, aangeven dat ze het ermee eens zijn, en dat ze vervolgens iets anders doen dan wat werd bedoeld. Het is belangrijk zich steeds te realiseren dat het hieruit volgende lage rendement van veranderingsprocessen niet noodzakelijk een gevolg is van onwil of onvermogen van de personen in kwestie, maar alles te maken heeft met hoe mensen als handelende wezens in de wereld staan. Mensen handelen immers niet met de wereld zoals hij is, maar met de mentale representatie van de wereld die ze in hun hoofd hebben opgeslagen.

We eten bijvoorbeeld op wat eetbaar is, en gooien weg wat we niet als eetbaar beschouwen, zonder eerst de eetbaarheid van de weggegooiden elementen te controleren. Op zichzelf is dat een goed kenmerk van ons handelend in de wereld staan: mochten we dat niet doen, dan zouden we nauwelijks aan actie toekomen. Wanneer er echter problemen zijn met de actie die we ondernemen, dan speelt dat wereldbeeld ons wel parten, omdat het de marge waarbinnen naar alternatieven gezocht kan worden, drastisch inperkt. Of, zoals Einstein het formuleert: *'we cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them'* (wij kunnen onze problemen niet oplossen met hetzelfde denkpatroon dat we gebruikten toen we die problemen creëerden).

In de gevallen waarbij dat wereldbeeld deels fout of achterhaald is, zorgt het er zelfs voor dat de remedies die we kunnen bedenken, het probleem niet kunnen oplossen. We kunnen dan niet meteen overgaan tot het aanreiken van oplossingen, maar zullen eerst de problemen van het wereldbeeld moeten analyseren en de resultaten van die analyse met de doelgroep bediscussieren. Nu we ons bijvoorbeeld zorgen maken over de beschikbaarheid van gezond voedsel, gaan wetenschappers op zoek naar alternatieven en ontdekken ze dat insecten een prima aanvulling op ons dieet zouden kunnen vormen. Insecten zijn in ons (westerse) wereldbeeld echter geregistreerd als oneetbaar. Het kost dan ook ontzettend veel moeite en tijd om mensen met dat wereldbeeld ervan te overtuigen om insecten anders te categoriseren.

Een vergelijkbare redenering kan worden gemaakt met betrekking tot onderwijs als instrument voor democratisering. Onderwijs is niet voor die functie ontworpen, is dus in ons wereldbeeld terechtgekomen met een ander doel. We zetten onderwijs nu wel in voor democratisering, maar hebben niet noodzakelijk ons wereldbeeld aangepast aan die nieuwe functie. Vandaar dat wetenschappers wel met oplossingen kunnen komen om onderwijs beter te kunnen inzetten als democratiseringsinstrument, maar dat ze, in de mate dat die oplossingen stoelen op andere wereldbeelden dan het algemeen gangbare ten aanzien van onderwijs, er niet in slagen om mensen die acties uit te laten voeren zoals zij ze voor ogen hadden. Dat leidt tot begrijpelijke frustratie. Toch is het niet-uitvoeren van de vernieuwing meestal niet te wijten aan onwil of onvermogen van de onderwijsgeevenden. Zij interpreteren de acties vanuit hun gangbare wereldbeeld en voeren ze vanuit dat beeld naar best vermogen uit.

Om verder te komen, zal dat wereldbeeld evenwel ter discussie gesteld moeten worden, zal aangegeven moeten worden waar handelen vanuit dat beeld spaak loopt, en zal samen met de onderwijsgeevenden niet alleen gezocht moeten wor-

den naar effectieve acties, maar ook naar een aangepast wereldbeeld van waaruit die acties ondernomen moeten worden. Voor die aanpak schrikken veel wetenschappers en beleidsmakers terug. Mensen hebben nogal de neiging om hun wereldbeeld met hand en tand te verdedigen, en ertegen ingaan betekent in veel gevallen stevige discussies, die soms ook een bitse kant kunnen krijgen. Het alternatief is echter om dat wereldbeeld niet ter discussie te stellen en daardoor het rendement van de hervormingsinspanningen serieus te hypothekeren. Laten we dus eerst het wereldbeeld verkennen dat we in onze cultuur van het onderwijs hebben, en van daaruit bekijken wat er zou kunnen gebeuren om ons onderwijs tot een beter instrument voor democratisering te maken. Verderop in het verhaal komt ook het wereldbeeld van taal aan bod.

1.2.2 Beeld van onderwijs

Wat is het wereldbeeld van onderwijs dat in onze maatschappij gehanteerd wordt? Een beetje oneerbiedig zouden we kunnen stellen dat onderwijs in onze maatschappij gezien wordt als een aannemersbedrijf, gespecialiseerd in de opbouw van discrete kennis. Officieel heet het weliswaar dat onderwijs zich bezighoudt met de opbouw van kennis, vaardigheden en attitudes. Als we echter naar de componenten vaardigheid en attitude in onderwijs gaan kijken, dan zien we dat kennisopbouw daarbij een cruciale rol speelt: de vaardigheden die men wil laten verwerven, worden eerst in afzonderlijke kenniselementen vertaald, die kenniselementen worden volgens de regels van de kunst van kennisopbouw overgedragen, en daarna wordt de opgebouwde kennis ingeoeffend, om ze in vaardigheid te laten omzetten. Bij attitudeopbouw gebeurt iets vergelijkbaars: eerst worden de kenniselementen waarop de attitude gebouwd is, verspreid, en daarna wordt van de leerlingen verwacht dat ze zich volgens die attitudes zullen weten te gedragen. Nagenoeg elk leerdoel wordt nagestreefd in een proces dat begint met de bewuste verwerving van de relevante, discrete kennis. Mensen kunnen van mening verschillen over de aard en de relevantie van bepaalde stukken kennis, maar het uitgangspunt, dat kennis het beginpunt is van kennis-, vaardigheids- en attitudeopbouw, wordt zelden ter discussie gesteld.

We kunnen stellen dat het succes van onderwijs dat op deze wijze vormgegeven wordt, afhankelijk is van vier factoren:

Factor 1: vakkennis van de leraar

Om overdracht van relevante kennis te bewerkstelligen, is er iemand nodig die weet welke kennis op welk moment relevant is, die die kennis weet te

selecteren uit een groter vat vol kennis, en die weet hoe hij/zij die kennis op een verwerkbaar wijze kan overdragen naar de leerling, die weet hoe hij/zij kan controleren of de kennis daadwerkelijk is overgedragen, en die in staat is om, als dat nog niet het geval is, te remediëren en te differentiëren.

Factor 2: cognitief vermogen van de leerling

Van kennisverwerving weten we dat die afhankelijk is van het cognitieve verwerkingsvermogen van leerlingen: leerlingen met een groot verwerkingsvermogen zijn in staat meer kennis binnen een bepaalde tijd te verwerken en te integreren met andere, reeds verworven kennis. Leerlingen van wie dat verwerkingsvermogen kleiner is, verwerven in dezelfde tijd minder kennis. In de ogen van veel onderwijsbetrokkenen is dat cognitieve vermogen aangeboren. Vandaag zijn er verschillende wetenschappers die erop wijzen dat dat vermogen niet vastligt maar door leren juist ook ontwikkeld kan worden.

Factor 3: tijd

Opbouw van kennis is een proces dat mee bepaald wordt door de twee voorgaande factoren. De consequentie van de invloed van de vakkennis van de leraar en van het verwerkingsvermogen van de leerling, is dat elke combinatie van leraar-leerling een bepaalde hoeveelheid kennis in een bepaalde tijd kan verwerken. Dat wil dan ook zeggen dat, als men meer tijd kan besteden, men in die configuratie meer kennis kan laten verwerken.

Factor 4: taalvaardigheid

De kennisoverdracht die de basis vormt van het onderwijs zoals het in het maatschappelijke wereldbeeld zit vervat, maakt intensief gebruik van taalvaardigheid, zowel van de leraar als van de leerling. Die kennis wordt immers door de leraar verpakt in taal: in die vorm wordt kennis naar de leerling overgedragen. Het is dan aan de leerling om die kennis weer uit te pakken en te integreren met andere, aan taal gekoppelde kennis. Dit overdrachtsmechanisme vereist dat zowel de leraar als de leerling kunnen omgaan met een expliciterende taalbenadering. Die taalbenadering is fundamenteel anders dan de benadering die veel mensen in het dagelijkse leven hanteren. Daar wordt enkel in taal gevat wat niet duidelijk is vanuit de context. Maar aangezien de context van de school in de meeste gevallen erg ver verwijderd is van de context van wat geleerd moet worden, moet die context van de leerstof in de klas ingebracht worden via talige explicitering. Natuurlijk kan er ook ander didactisch materiaal een rol spelen, maar in de meeste gevallen is de talige explicitering de motor van het hele leerproces.

1.2.3 Probleemremediëring

Dat bovenstaande beschrijving de gangbare visie op onderwijs vormt, zien we het best wanneer er ergens een probleem in dat onderwijs opduikt. We zien steeds dat dat probleem niet uitgebreid geanalyseerd wordt, maar dat er vrij snel naar de uitwerking van een oplossing overgegaan wordt. Die oplossing wordt dan doorgaans gezocht bij een van de vier besproken factoren (vakkennis van de leraar, cognitief vermogen van de leerling, tijd, taalvaardigheid), die het succes van onderwijs bepalen. Een vaak voorkomende oplossing is dat leraren op bijscholing gestuurd worden. Op die manier probeert men hun vakkennis te vergroten. Die bijscholing kan zowel betrekking hebben op de vakkennis van de leraar als indeler en selecteerder van de relevante leerstof, als op de pedagogische of didactische kennis van de leraar wat de overdracht naar de leerling betreft. Of men probeert de leraar op een andere wijze bij te staan, door zijn behoefte aan vakkennis te omzeilen. Men introduceert nieuwe methodes, curricula waar de selectie van leerstof al voor de leraar gemaakt is, methodes om de kennis te testen en te remediëren enzovoort. Een laatste manier om op dit aspect in te grijpen, is het versterken van de controle op wat leraren doen. Als er inspectie komt, en die wil weten welke leerstof onderwezen wordt, waarom en hoe die dan overgedragen wordt, is dat vooral bedoeld als een extra element dat de leraar ertoe moet aanzetten om alles uit de kast te halen.

Een tweede manier waarop met problemen omgegaan wordt in het onderwijs, is meer tijd zoeken voor de leerlingen die er niet in slagen de leerstof in de daartoe bestemde tijd te verwerken. In deze rubriek horen allerlei activiteiten en maatregelen: remediëring, zittenblijven, verlengde schooldag, extra huiswerk, ouders aanzetten om thuis schooltje te spelen enzovoort. Elk van die gevallen kan getypeerd worden als een ingreep om extra tijd te zoeken om kennis over te dragen.

Voor wie ervan uitgaat dat de cognitieve verwerkingscapaciteit van de leerling aangeboren is, biedt dat aspect natuurlijk weinig ruimte voor probleemoplossing. Als alle middelen die samengaan met de vorige twee effectiviteitsbepalende aspecten zijn uitgeput, vervallen mensen met een dergelijke visie op de cognitieve verwerkingscapaciteiten daarom doorgaans onbewust in een klaagzang over het niveau van de leerling. Sommigen gaan er ook van uit dat er een aangeboren bovengrens aan dat niveau zit of dat de omgeving ervoor zorgt dat die bovengrens niet gehaald wordt. In dat geval wordt niet geklaagd over het niveau van de leerling, maar over de steun die vanuit het thuismilieu voor de ontwikkeling van dat niveau geboden wordt. Aangezien problemen in het

onderwijs, en dus ook de achterstanden waar iets aan gedaan moet worden, meestal niet bij individuen maar bij groepen met aanwijsbare kenmerken optreden, ontaardt deze klaagzang weleens in een soort negatieve houding tegenover een bepaalde groep: als we er alles aan gedaan hebben om een groep allochtone leerlingen beter te laten presteren (zes bijscholingen, introductie van een nieuwe methode, tijd gezocht waar we die kunnen vinden), en het heeft allemaal weinig effect gehad, dan is de conclusie dat deze groep leerlingen niet slim genoeg is om de kennis te verwerken op het tempo dat wij hiervoor in gedachten hebben. Op die manier ontstaan beelden over groepskenmerken die vervolgens negatief kunnen doorwerken op andere leden van de groep die in dezelfde onderwijssituatie terechtkomen. Mensen die ervan uitgaan dat cognitieve verwerkingscapaciteit wel gemanipuleerd kan worden, stellen werkvormen en pedagogische ingrepen voor die leerlingen in staat moeten stellen hun cognitieve mogelijkheden te ontwikkelen. Vooralsnog is het evenwel niet duidelijk of die werkwijzen ook met succes in het onderwijs ingevoerd kunnen worden.

1.2.4 Taalvaardigheid

Er is nog een vierde factor die het succes of het falen van kennisonderwijs bepaalt: taalvaardigheid. Ook deze factor wordt algemeen erkend en in een verbeteringstraject opgenomen. Opvallend daarbij is dat het bijna altijd gaat om de taalvaardigheid van de leerling, en dat die van de leraar buiten beeld blijft. Opvallend is ook dat het probleem in de meeste gevallen geïnterpreteerd wordt op grond van het gangbare beeld dat in onze maatschappij over taal leeft. Het probleem wordt niet zozeer vertaald als een onvermogen van de leerling om kennis talig te verpakken of uit te pakken. Nee, het probleem is dat de leerling te weinig Nederlands kent. Daarmee krijgt het probleem een *structure*-invulling (leerlingen kennen te weinig van het taalsysteem waar het onderwijs mee werkt), waar een *agency*-invulling (er zijn dingen die ze nog niet in en met taal kunnen) veel meer op haar plaats zou zijn. Door die *structure*-invulling ontstaan er twee grote problemen. Het eerste is dat men het probleem situeert bij de discrete kennis (woordenschat, spellingregels, syntaxis) van het Nederlands. Als die opgebouwd moet worden, heb je daar, volgens de gangbare ideeën, tijd voor nodig. Die tijd moet ergens vandaan komen. De makkelijkste manier om aan die tijd te komen, is te proberen om die af te nemen van het gebruik van andere talen. Vandaar het verbod om op school van een andere taal gebruik te maken, of de dringende raad aan de ouders om thuis zoveel mogelijk over te schakelen op het gebruik van het Nederlands.