

**DEEL I**  
**Achtergronden**

# 1

## Belangrijke begrippen

### 1.1 Vaardigheden en deelvaardigheden

#### 1.1.1 De vier vaardigheden

Om een beetje greep te krijgen op dat zeer complexe geheel dat 'taalvaardigheid' heet, is het handig om een onderverdeling te hebben. Eén verdeling is die in de bekende vier vaardigheden: luisteren, spreken, lezen, schrijven. Ze zijn op twee manieren in groepjes van twee in te delen:

- naar communicatiekanaal: mondelinge tegenover schriftelijke vaardigheden;
- naar communicatierichting: receptieve tegenover productieve vaardigheden.

Vroeger werd voor het begrippenpaar 'receptief-productief' ook wel 'passief-actief' gebruikt, maar in vakkringen gebruikt men deze termen al enkele decennia niet meer, omdat ermee gesuggereerd wordt dat iemand die luistert of leest passief is. Dat is natuurlijk niet zo. De activiteit is alleen niet 'aan de buitenkant' te zien of te horen.

Je kunt de vier vaardigheden mooi in de matrix van dit schema zetten (vul zelf maar in).

	receptieve vaardigheden	productieve vaardigheden
mondelinge vaardigheden		
schriftelijke vaardigheden		

Schema 1.1 De vier taalvaardigheden

Een terminologische opmerking is hier op haar plaats: er kunnen eindeloos veel 'vaardigheden' onderscheiden worden. In vto-verband bedoelt men met 'vaardigheden' zonder voorvoegsel de vier taalvaardigheden. Als andere vaardigheden bedoeld worden, mag het voorvoegsel niet ontbreken; bijvoorbeeld onderzoekvaardigheid, woordraadvaardigheid of andere hulpvaardigheden bij het omgaan met de vreemde taal.

In het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen (ERK) van de Raad van Europa (2001) is sprake van vijf taalvaardigheden, doordat 'spreken' opgedeeld wordt in 'oral production' (monologisch spreken) en 'oral interaction' (dialogisch spreken). In de examenprogramma's havo en vwo van 2007 wordt de term 'spreken' gebruikt voor monologisch spreken (presenteren) en 'gesprekken voeren' voor dialogisch spreken.

### 1.1.2 Deelvaardigheden

In de taalwetenschap zijn onderverdelingen gebruikelijk die ook voor het taalvaardigheidsonderwijs van belang zijn. Eén onderverdeling gaat uit van de elementen van taal van klein naar groot:

- 1 klank (in het schrift weergegeven door een of meer letters)
- 2 woord
- 3 zin
- 4 tekst

Een taalkundige verdeling in elementen van klein naar groot staat in schema 1.2.

element	definitie	tak van taalwetenschap
<b>foneem</b>	kleinste betekenisonderscheidende eenheid bijv. <i>ie</i> en <i>oe</i> in <i>mieren</i> – <i>moeren</i>	<b>fonologie:</b> bestudeert en beschrijft het fonologisch systeem van talen (welke klanken zijn wel/niet betekenisonderscheidend?) <b>fonetiek (klankleer):</b> bestudeert en beschrijft op welke verschillende manieren hetzelfde foneem wordt uitgesproken, hoe klanken gevormd en gehoord worden, hoe klanken samen woorden vormen enzovoort
<b>morfeem</b>	kleinste betekenisdragende element van taal bijv. in <i>mieren</i> : <i>mier</i> = bepaald insect + <i>-en</i> = meervoud. <i>Mier</i> is een ongebonden morfeem (kan zonder <i>-en</i> of ander achter-/voorvoegsel voorkomen), <i>-en</i> is een gebonden morfeem (kan alleen samen met een ander woord, bijv. <i>mier</i> , voorkomen).	<b>morfologie (vormleer):</b> bestudeert hoe woorden gevormd worden.

<b>lexeem</b>	ongebonden morfeem zoals <i>mier</i> , of het gemeenschappelijk betekeniselement LOOP in ( <i>ik</i> ) <i>loop</i> , ( <i>wij</i> ) <i>liepen</i> , <i>gelopen</i> enzovoort	<b>semantiek (betekenisleer):</b> bestudeert en beschrijft betekenis(sen) van woorden in contexten.
<b>syntagma</b>	woordgroep als eenheid in zinnen, bijv. <i>is aangekomen</i> , <i>het eerste huis</i>	<b>syntaxis (zinsleer):</b> bestudeert en beschrijft hoe woorden woordgroepen (en zinnen) vormen. De (gebonden) morfemen spelen daarbij een rol, vandaar: <b>morfosyntaxis (grammatica):</b> bestudeert en beschrijft hoe woorden onder andere met behulp van (gebonden) morfemen woordgroepen en zinnen vormen.
<b>zin</b>	eenheid van woorden met ten minste een gezegde	<b>syntaxis (zinsleer):</b> bestudeert en beschrijft hoe woorden (woordgroepen en) zinnen vormen.
<b>tekst</b>	eenheid van zinnen	<b>tekstgrammatica:</b> bestudeert en beschrijft hoe zinnen teksten vormen.

Schema 1.2 Elementen (niveaus) van taal met takken van taalwetenschap

Een vergelijkbare indeling voor het vto is die in deelvaardigheden (zie schema 1.3).

element	deelvaardigheid	andere benamingen	opzoekmogelijkheden
<b>klank</b>	uitspraak		spelling in woordenboeken en in speciale spellingwoordenboeken, spellingregels vaak in grammatica's, uitspraak (in fonetisch schrift) in sommige (uitgebreide) woordenboeken
<b>letter</b>	spelling		
<b>woord</b>	woordenschat	woord(en)kennis, vocabulaire, idioom, lexicon, lexicaal aspect, lexicaal niveau	woordenboeken, woordenlijsten
<b>woord-vorm</b>	grammatica	evt. onderverdeling in morfologie (vormleer) tegenover syntaxis (zinsbouw, woordvolgorde)	grammatica's, grammatica-overzichten
<b>zin</b>			
<b>tekst</b>	tekststructuur, tekstopbouw	bij geschreven taal: tekststructuur, -opbouw; bij gesproken taal: gespreksstrategieën, discussietechnieken; cohesie, coherentie, logische structuren	

Schema 1.3 Deelvaardigheden

Het laatstgenoemde niveau, dat van de tekst, krijgt in het vto traditioneel weinig tot geen aandacht. Bij lezen en luisteren wordt er tegenwoordig meer aan gedaan dan vroeger: leerlingen moeten naar de tekst als geheel kijken, de tekst kunnen onderverdelen, samenvatten en dergelijke. Bij spreken en schrijven stelt men weinig of geen eisen aan de tekststructuur. Men gaat ervan uit dat de leerling in het moedertaalonderwijs leert wat bijvoorbeeld een recensie is en hoe je die opbouwt. Men komt niet vaak boven het zinsniveau uit en legt het accent heel sterk op de deelvaardigheden uitspraak/spelling, woordenschat en grammatica. Dat is jammer, onder andere omdat leerlingen niet automatisch bij andere vakken toepassen wat ze bij Nederlands leren, met andere woorden: de transfer van het ene naar het andere vak gaat niet vanzelf.

### 1.1.3 Vaardigheden en deelvaardigheden

In welke verhouding staan nu de vier vaardigheden tot die deelvaardigheden? Als je de vaardigheden en de deelvaardigheden dwars op elkaar zet, namelijk in een matrix, komt er wat meer helderheid. De matrix in het schema hierna geeft een idee hoe de mogelijke onderwijsleeractiviteiten in het vto (zij het niet 'waterdicht') kunnen worden 'verkaveld'.

	luisteren	spreken	lezen	schrijven
uitspraak / spelling	1	5	9	13
woordenschat	2	6	10	14
grammatica	3	7	11	15
tekststructuur	4	8	12	16
	↓	↓	↓	↓
	luister- vaardigheid	spreekvaardigheid / gesprekvaardigheid	leesvaardigheid	schrijf- vaardigheid

Schema 1.4 Vaardigheden en deelvaardigheden in een matrix

In deze matrix zijn allerlei onderwijsleeractiviteiten te plaatsen. Een voorbeeld: als de leerlingen een grammatica-invuloefening aan het maken zijn, in welk(e) vakje(s) van de matrix zijn ze dan voornamelijk actief? Antwoord: in vakje 15: 'schrijven' x 'grammatica'. Wel gebeurt er ook in de kolom 'lezen' iets (behalve op het niveau 'tekststructuur', omdat de oefening uit losse zinnen bestaat), want zonder de zin lezend te begrijpen kun je niet goed invullen. Maar de aandacht van de leerling wordt toch in hoge mate op het grammaticale probleem gericht. Het is een typische deelvaardigheidsoefening, want de leerling is voornamelijk in één vakje bezig.

Ander voorbeeld: waar zijn de leerlingen actief als ze een tekst stil doorlezen? Misschien in vakje 10: 'lezen' x 'woordenschat'? Inderdaad ligt bij het begrijpen van een tekst een flinke nadruk op woordenschat, omdat woorden nu eenmaal erg belangrijk zijn voor de overdracht van betekenis. Maar als je goed analyseert, blijkt er meer nodig. De leerlingen moeten ook uit de letters opmaken welke woorden er staan. Ze moeten grammaticale verschijnselen interpreteren, bijvoorbeeld begrijpen dat er een enkel- of meervoudsvorm staat, en de samenhang van de woorden in zinsverband begrijpen. Ook moeten ze de betekenis van zinnen zo combineren dat er begrip op tekstniveau ontstaat. Niet alleen op letterniveau is de leerling actief, ook op zins- en tekstniveau is hij intensief bezig om betekenis te construeren, onder andere door uit de context te raden naar de betekenis van onbekende woorden en niet (goed) begrepen zinnen. De leerling is op alle niveaus tegelijk en integrerend bezig, in dit geval in de kolom 'lezen'. Dat is typisch voor een echte vaardigheidsoefening en voor echte communicatie.

Een derde voorbeeld: in het boek staat een dialoog, en de docent zegt: 'X en Y, lezen jullie maar.' Bedoeld is: de twee leerlingen lezen een (geschreven/gedrukte) tekst voor. Is dat een gespreksvaardigheidsoefening? De leerlingen zijn toch aan het spreken? In zekere zin wel, maar bij nadere analyse valt het tegen. Heel veel werk is al gedaan door de schrijver van de tekst. Die heeft de woorden geproduceerd, gezorgd voor grammaticaal kloppende zinnen, voor onderlinge samenhang daarvan. De voorlezende leerlingen zijn alleen bezig met het omzetten van letters in klanken. Het voorlezen van een geschreven tekst legt de hoofdactiviteit in de vakjes 9 en 5: ('lezen' + 'spreken') x 'uitspraak/spelling'. Een echte gespreksvaardigheidsoefening is het nog lang niet. Dat is het pas als de leerlingen in alle vakjes van de kolom 'spreken' actief zijn, niet alleen in een of twee. Wat ze hier doen, is een deelvaardigheidsoefening met een zwaar accent op lezen.

Als nu een leerling zelf een dialoog geschreven heeft? Dan is het voorlezen ervan nog steeds een deelvaardigheidsoefening. Het schrijven was een schrijfvaardigheidsoefening, maar dan in een tekstsoort die in het normale leven nooit geschreven wordt, maar (spontaan) gesproken. Eerst opschrijven en dan voorlezen wat je zeggen wilt, is een weinig natuurlijke gang van zaken.

De voorbeelden geven aan dat een haarscherpe verkaveling of precisering van activiteiten bij taalvaardigheidsoefeningen niet mogelijk is. Wel kan de matrix helpen om iets nauwkeuriger te analyseren wat een docent zijn leerlingen met een bepaald type oefening eigenlijk laat oefenen.

## 1.2 Situaties, rollen, tekstsoorten, (taal)functies, taalhandelingen, taalmiddelen

In de jaren zeventig van de twintigste eeuw begon men bij het bepalen van doelen van het vto en bij het plannen van curricula (programma's) voor de mvt gebruik te maken van begrippen en termen uit de sociolinguïstiek en de pragmalinguïstiek – dat zijn de takken van taalwetenschap die taal bekijken en onderzoeken als communicatiemiddel in een maatschappij en cultuur. Wat zegt wie in welke situatie, dus hoe bepaalt de situatie wat een persoon zegt? Een simpel voorbeeld: persoon A zegt in situatie 1 'u' tegen een hem onbekende persoon B; in situatie 2 zegt A tegen dezelfde persoon B 'jij'. Hoe kan dat? Het verschil moet liggen in de situatie. Situatie 1 speelt zich af in een kledingwinkel; A is verkoper, B is klant. Situatie 2 vindt plaats in een café; A en B zijn beiden klant, twee cafébezoekers die aan de bar met elkaar in gesprek raken. Het zijn dezelfde twee mensen, maar in verschillende situaties spelen ze verschillende (sociale) rollen. Die rollen hebben gevolgen voor hun taalgebruik, en niet alleen voor het gebruik van 'u' of 'jij'.

### 1.2.1 Situaties

Bij teksten voor het trainen van receptieve vaardigheden lijkt het nogal vergezocht om in situaties te denken: 'Je bent op vakantie bij een gastgezin en ziet het Franse jeugdtijdschrift X op tafel liggen. Je leest daarin het volgende artikel.' Dat kan ook wel korter: 'Lees het volgende artikel uit het Franse jeugdtijdschrift X.' Maar bij andere tekstsoorten kan de situatie duidelijker van belang zijn: 'Je bent in Zuid-Frankrijk op vakantie. Je wilt morgen gaan windsurfen. Lees/luister naar het weerbericht en stel vast of dat een goed plan is.'

Bij de productieve vaardigheden is nog veel sterker te merken dat je in het vto vaak bent aangewezen op gefingeerde, gesimuleerde situaties. De echte situatie is namelijk die van leerlingen met een docent in een schoollokaal. In deze schoolse situatie kun je de doeltaal als voertaal gebruiken voor alle communicatie: instructies als 'Neem je boek voor je op bladzij 54', ge- en verboden als 'Graag stilte nu' en 'Wim, niet met je achterbuurman praten', uitleg, *social talk* over het afgelopen weekend, een discussie over een videofragment of een actueel probleem, enzovoort. In de klas oefenen ze zo een flinke hoeveelheid taalmiddelen, maar nog niet de taal die ze nodig hebben om iemand de weg te wijzen, te instrueren hoe een bepaald digitaal apparaat werkt, per e-mail of sms afspraken te maken voor een ontmoeting enzovoort. Bij schrijfvaardigheid zijn opdrachten in gesimuleerde situaties heel normaal, gezien de vele brief- of e-mailopdrachten aan fictieve correspondentiepartners die je in leer- en gangen tegenkomt. Ook bij gespreksvaardigheid moet je leerlingen situaties laten naspelen, om taalgebruik dat niet van nature in het klaslokaal aan de orde komt, toch de vreemdetaalles binnen te halen.

### 1.2.2 Rollen

Omdat de klant in de kledingzaak een andere (sociale) rol heeft dan de verkoper, moet hij ook (deels) andere taalmiddelen beheersen dan de verkoper. Een verkoper zal bijvoorbeeld vaak zeggen: 'Kan ik helpen?' of 'Kan ik u van dienst zijn?' Een klant (zeker de Nederlandse) kan dan zeggen: 'Dank u, ik kijk alleen even.' Om te kiezen welke taalmiddelen relevant zijn voor een bepaalde groep leerlingen, moet je kijken naar hun rollen in de doeltalige situaties waarop je ze wilt voorbereiden. Zo is de rol van verkoper geen leerdoel voor het algemeen vormend onderwijs, maar weer wel voor leerlingen in de afdeling Retail in een beroepsopleiding.

### 1.2.3 Tekstsoorten

Een gesprek in de kledingwinkel heeft andere inhoud en een ander verloop dan een gesprek in het café. Het zijn verschillende tekstsoorten, in dit geval (ver)koopgesprek en smalltalk of conversatie. Naast zulke mondelinge tekstsoorten zijn er ook schriftelijke, zoals (kranten)bericht en (tijdschrift)reportage, en audiovisuele, zoals (televisie)reportage en talkshow. Bij literatuur gebruikt men meestal niet de term 'tekstsoorten', maar 'genres', bijvoorbeeld roman, novelle, sonnet, heldendicht, tragedie, klucht.

Welke tekstsoorten (kijk)luisterend, lezend, sprekend en schrijvend geïntend moeten worden, verschilt per schooltype en het niveau daarbinnen.

### 1.2.4 Taalfuncties, taalhandelingen, communicatieve intenties en taalmiddelen

Onder taalfuncties, taalhandelingen en communicatieve intenties wordt ongeveer hetzelfde verstaan. Voorbeelden: informatie geven, om informatie vragen, om een dienst vragen (verzoeken), aanmoedigen, twijfel uitdrukken, hoop uitspreken, enzovoort.

Een taalfunctie (taalhandeling, communicatieve intentie) kan met verschillende taalmiddelen gerealiseerd worden. Stel, ik zit met iemand in een café op een plek waar het vreselijk benauwd is. Mijn communicatieve intentie is gedaan te krijgen dat we ergens anders gaan zitten. Ik kan kiezen voor de taalfunctie of taalhandeling 'verzoeken'. Daarvoor staan verschillende taalmiddelen ter beschikking, bijvoorbeeld: *Kunnen/Zullen we ergens anders gaan zitten?* Maar afhankelijk van de situatie en de sociale rol die ik daarin speel (misschien bevind ik mij in het gezelschap van een heel aardige, maar wat kouwelijke oude dame) kan het zijn dat ik het zo geformuleerde verzoek te direct vind en dat ik in elk geval de reden moet meedelen, bijvoorbeeld: *Het is hier (wel) erg benauwd*, of wat sterker: *Ik stik hier zowat*, of juist wat afgezwakt: *Het is hier een beetje aan de benauwde kant*. Ik kan het bij een derge-

lijke opmerking laten en hopen dat die als hint voldoende is. Ze heeft dan de talige vorm van een constatering of een beoordeling, maar de (achterliggende, indirect uitgedrukte) functie is een verzoek.

Ook al is er dus geen een-op-eenverhouding tussen taalfuncties en taalmiddelen, toch kun je bij elke taalfunctie een keus maken voor het meest gebruikelijke woord of de handigste uitdrukking om de leerlingen mee te laten oefenen (zie ook paragraaf 6.4 *Drempelniveaus en Europees Referentiekader*).

### 1.3 Strategieën

Strategieën zijn manieren waarop de leerling taken aanpakt. In dit geval gaat het om taken in de vreemde taal, die receptief of productief van aard kunnen zijn, mondeling of schriftelijk. Er zijn talloze strategieën te noemen, maar we beperken ons hier tot strategieën die:

- bijzonder nuttig zijn voor vreemdetaallearners;
- niet vanzelf door iedere vreemdetaallearder gebruikt worden;
- in het vto gericht geoefend kunnen worden.

Je kunt een onderscheid maken in:

- taalleerstrategieën;
- taalgebruiksstrategieën, onderverdeeld in taalreceptiestrategieën (dus bij luisteren en lezen) en taalproductiestrategieën (dus bij spreken en schrijven).

*Taalleerstrategieën* bevorderen het leren van een vreemde taal. Voorbeelden zijn: situaties opzoeken waarin de vreemde taal gebruikt wordt (zoals tijdschriften kopen en lezen, films zonder ondertiteling bekijken, contact zoeken met sprekers van de vreemde taal), in contacten met vreemdetal sprekers naar woordbetekenissen en om herhaling vragen, eigen woordenlijsten aanleggen, taalleerdagboeken bijhouden als je in het buitenland bent, enzovoort. Deze strategieën zijn zinnig en nuttig, maar deels maken ze sowieso deel uit van het vto (deelname daaraan is op zich al een taalleerstrategie), deels kun je er niet veel meer mee dan ze als tip aan de leerlingen meegeven. Daarom worden ze hier verder niet uitgewerkt.

Anders is het met *taalgebruiksstrategieën*, onder te verdelen in taalreceptie- en taalproductiestrategieën.

Belangrijke taalreceptiestrategieën:

- anticiperend lezen en luisteren;
- concentrisch lezen;
- woordbetekenissen raden uit de context en met behulp van woordanalyse;
- woordbetekenissen opzoeken.

Belangrijke taalproductiestrategieën:

- omschrijven en herformuleren;
- plannen en reviseren;
- woorden, uitdrukkingen en grammaticale structuren opzoeken.

Sommige leerlingen passen dit soort strategieën uit zichzelf al toe. Voor hen is gericht onderwijs erin in feite overbodig, al kunnen ook zij vaak profiteren van bewustmaking ervan, voor een nog effectievere toepassing. Heel wat anderen komen uit zichzelf niet of pas na heel veel getob af van naïeve en inefficiënte strategieën, zoals altijd alleen maar woord voor woord en zin voor zin lineair door leesteksten heen gaan en stoppen bij elk onbekend woord, of steeds eerst in het Nederlands een zin formuleren en die vervolgens letterlijk vertalen in de vreemde taal.