

Basisgeletterdheid

Of hoe het verzet tegen laaggeletterdheid een daling van het taalniveau zou kunnen veroorzaken

Jordi Casteleyn

Als op 1 september 2019 de nieuwe eindtermen voor de eerste graad geïntroduceerd worden, veranderen niet enkel de leerdoelen voor een hele generatie leerlingen, maar sluipt er ook een nieuw begrip in het taalonderwijs van Vlaanderen. Vanaf dan moet elke leerling bij het verlaten van de eerste graad voldoen aan de vereisten van ‘basisgeletterdheid’, en dat is een duidelijk verschil met de vorige versie van de eindtermen. Voordien werden de eindtermen op populatieniveau gedefinieerd. Dit betekende dat ongeveer drie vierden van de leerlingen die eindtermen moest bereiken, en dat een school vooral moest aantonen dat de nodige inspanningen geleverd werden opdat elke leerling hieraan kon beantwoorden. Dit verandert met ‘basisgeletterdheid’. Vanaf nu moet elke leerling verplicht enkele specifieke competenties uit die lijst van eindtermen verwerven, en misschien kan dit enkele stevige problemen opleveren. In deze bijdrage wil ik eerst het begrip ‘basisgeletterdheid’ bespreken, daarna enkele mogelijke gevolgen van deze introductie analyseren, en uiteindelijk enkele richtlijnen formuleren zodat het taalonderwijs in Vlaanderen voor elke leerling slagvaardig blijft.



Een concept dat ruimte voor interpretatie laat

Ondanks dat er nog steeds afwijkende stemmen zijn, begint er langzaam een consensus onder onderzoekers te ontstaan dat, vergeleken met een tiental jaar geleden, de taalvaardigheid van de gemiddelde Vlaamse leerling gedaald is. Het nieuws wordt erger als we naar de laagpresteerders kijken; een op de zes leerlingen verlaat namelijk functioneel ongeletterd het onderwijs, waardoor die niet ten volle kan deelnemen aan de samenleving. Basisgeletterdheid kan als een antwoord van de Vlaamse regering op deze dramatische resultaten beschouwd worden. Vanaf nu moet elke leerling aan enkele sleutelcompetenties beantwoorden, niet enkel voor Nederlands, maar bijvoorbeeld ook voor economische competenties en de wiskundige component. De gedachtegang is dat men met taal, cijfers,

ICT en grafische gegevens moet kunnen omgaan zodat men zelfstandig in de maatschappij kan functioneren, zich persoonlijk kan ontwikkelen en kan bijleren.

Voor de competenties in het Nederlands werden de volgende leerdoelen voor basisgeletterdheid eruit gelicht: (1) De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie; (2) De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie; (3) De leerling neemt deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie. Een eerste lezing van deze omschrijving van basisgeletterdheid levert bij taalexperts vaak instemmend gemompel op. Soms hoor je hen zelfs verklaren dat de lat gerust wat hoger mocht liggen; veertienjarigen zouden toch meer met teksten moeten kunnen doen dan ‘dit’? Toch kan de introductie van dit nieuwe concept binnen het taalonderwijs van Vlaanderen enkele negatieve maar hopelijk onbedoelde consequenties hebben.

De problemen starten al met de definiëring van het concept. Intussen zijn er al voldoende meta-analyses gepubliceerd over hoe *geletterdheid* verbeterd kan worden, maatregelen over hoe de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen kan groeien. ‘Basis’*geletterdheid* echter is een onbekend begrip binnen de wetenschappelijke literatuur, want het minimale niveau van succesvol communiceren hangt vooral af van de context. Ook de befaamde niveaus van the Common European Framework (CEF) helpen hier niet. Nu is er al grondige kritiek op het B2-niveau, dat overal in Europa gepropageerd wordt als toelatingsvoorwaarde voor studeren aan de universiteit, want niet iedereen interpreteert dit niveau op dezelfde manier, en niet elke academische context vereist dat elke competentie op hetzelfde niveau zit (bijvoorbeeld, in de eerste maanden van een academische studie is luisteren vaak belangrijker dan schrijven). Bovendien zijn deze niveaus voor tweedetaalverwerving ontwikkeld, en kan je die dus niet zomaar inzetten als het over ‘majority language’ gaat, dus over een taal die als lingua franca van een samenleving dient.

Maar de Vlaamse regering heeft toch enkele competenties uit die eindtermen gelicht en die als ‘basisgeletterdheid’ bestempeld, ondanks het feit dat de empirische basis hiervoor beperkt is. Dit wordt snel duidelijk als je een van die eindtermen van basisgeletterdheid erbij neemt, bijvoorbeeld ‘De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.’ Nieuw in deze versie van eindtermen is namelijk dat de kenniscomponent expliciet gedefinieerd wordt. Hier lezen we dat deze eindcompetentie vooral gebruikt maakt van ‘frequente woorden’ en ‘heel eenvoudig figuurlijk taalgebruik’. In Nederland bestaan zulke corpora, wel slechts tot 14 jaar, maar zo’n lijst van woorden die in Vlaanderen gebruikt worden, is niet beschikbaar, en er is zeker geen lijst die deze woorden in frequentietabellen verdeelt. Hoe kan men dus oordelen of een tekst bij de doelstellingen van basisgeletterdheid past? Wat is een ‘frequent woord’? Andere criteria die vermeld staan, zoals ‘lage informatiedichtheid’ en ‘concrete en

herkenbare inhoud', helpen ook niet. Een zin als 'Voor mensen uit Lochristi is brasserie Elliot als de Eiffeltoren' is grammaticaal misschien heel eenvoudig, maar veronderstelt een uitgebreid wereldbeeld en een inzicht in hoe vergelijkingen taal kunnen verrijken. Het is dus onduidelijk wat met het concept 'basisgeletterdheid' exact bedoeld wordt.

Wat als het concept verkeerd geïnterpreteerd wordt?

De vorige versie van de eindtermen verdeelde de leerlingenpopulatie in twee groepen, een A-stroom en een B-stroom, elk met zijn eigen leerdoelen, waarbij de A-stroom steeds hoger inzette dan de B-stroom. Door de introductie van basisgeletterdheid zou deze tweedeling echter in een vierstromenland kunnen veranderen. A- en B-stroom bestaan namelijk nog steeds, maar hebben elk uitbreidingsdoelen erbij gekregen. Die van de B-stroom zijn echter wel identiek aan de reguliere leerdoelen van de A-stroom. Op die manier zouden vier groepen in het secundair onderwijs kunnen ontstaan: (1) A-stroom met uitbreidingsdoelen, (2) A-stroom (of B-stroom met uitbreidingsdoelen), (3) B-stroom, en (4) basisgeletterdheid. Scholen zouden namelijk naar het huidige niveau van hun leerlingen kijken, beseffen dat de eindcompetenties van de B-stroom niet haalbaar zijn, en dan maar voor de zekerheid kiezen door naar het laagste niveau te zakken. Terwijl basisgeletterdheid net een stok achter de deur was om ervoor te zorgen dat niemand meer laaggeletterd het onderwijs hoefde te verlaten, zou het onbedoelde effect kunnen zijn dat de ondermaat voor te veel leerlingen net de enige maat wordt. Ook druist zo'n vierstromenland in tegen het basisidee van de hervorming van het secundair onderwijs, dat de schotten tussen de niveaus net wou wegwerken.

Daarnaast kan men zich afvragen of het spel wel ooit zo hard gespeeld zal worden. Volgens het decreet moet elke leerling aan de criteria van basisgeletterdheid beantwoorden, maar hoe kan men dit toetsen? Zoals daarnet aangetoond, is het construct van basisgeletterdheid voorlopig te wankel om hiervoor een sterk evaluatie-instrument te ontwikkelen. Bovendien is het niet duidelijk wie de eindverantwoordelijkheid draagt. Moet de school schuld bekennen als de leerlingen het vereiste niveau niet bereiken? Of is de leerling net de schuldige? In het laatste geval zou er een tweede averechts effect van basisgeletterdheid kunnen ontstaan. Wie namelijk niet voldoet, krijgt volgens het decreet geen getuigschrift van de eerste graad, en wordt dus niet toegelaten tot de volgende graden. Zullen we leerlingen al op hun veertien jaar afschrijven en ze zonder vangnet het onderwijs uitduwen?

Maar zelfs al worden deze mogelijke kwalijke gevolgen afgevlakt, dan nog kan de klaspraktijk hiervan negatieve invloeden ervaren. Wie basisgeletterdheid namelijk strikt interpreteert, zou ten onrechte kunnen vermoeden dat taallessen vanaf nu vooral eenvoudige woorden moeten bevatten. We weten echter al een tijdje dat beschrijvingen van zelfs banale handelingen vol met moeilijke woorden en complexe grammaticale constructies zitten. Het is bijvoorbeeld een bijna onmogelijke taak om te vertellen hoe je met de trein van Gent naar Brussel hebt gereisd zonder het te hebben over 'openbaar

vervoer', 'overstappen', en 'lawaaierig'. Wie een authentieke taalles voor basisgeletterdheid wil ontwerpen, moet dus vooral inzetten op die zogenaamde moeilijke woorden, en niet op 'frequente woorden'. Net voor die leerlingen moet het niveau voor woordenkennis dus hoog maar bereikbaar worden gelegd.

Wat een leerkracht kan doen

Als beursgenoteerde bedrijven gewassen genetisch beginnen te modificeren, ontstaat er de nodige controverse. Waarschijnlijk proberen deze bedrijven op die manier de oogst resistent te maken tegen allerlei bacteriën, maar sommige consumenten vrezen voor mogelijke langetermijngevolgen. Een gelijkaardig verhaal krijg je bij basisgeletterdheid. De oorsprong van het concept mag dan wel lovenswaardig lijken te zijn, maar we moeten ervoor waken dat er geen nadelige effecten ontstaan. Een leerkracht kan hierin een belangrijke speler zijn. Hieronder lijsten we kort enkele richtlijnen op, maar die gelden niet altijd, en niet voor iedereen. Elke klascontext is uniek en elke leerling heeft een eigen profiel. Een bepaalde opdracht kan in de ene groep perfect werken, maar kan in een andere groep veel minder succes oogsten. Bovendien beperken we ons hier tot een samenvatting van de belangrijkste richtlijnen. Voor de volledige wetenschappelijke onderbouw en praktische invulling van deze richtlijnen verwijzen we graag naar de praktijkgids *Extra kansen voor nieuwkomers: Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers* (Trioën & Casteleyn, 2018).

Zoals daarnet vermeld, vormt de expliciete instructie van woordenschat de basis van een goede taalles voor leerlingen die met basisgeletterdheid worstelen. Daarnaast is het belangrijk om op mondelinge taalvaardigheid in te zetten. Geletterdheid wordt soms gelijkgesteld met lezen en schrijven, maar mondelinge taalvaardigheid (woordenschat, grammatica én verhalen kunnen vertellen) is een sterke voorspeller van succes in leesvaardigheid. Geletterdheid proberen te verbeteren hoeft dus niet altijd via het station van geschreven teksten te passeren, maar kan dus ook via praktijken die mondelinge interactie waarderen. Bovendien gaan we er steeds meer van uit dat lezen en schrijven twee emmers zijn die uit een gemeenschappelijke waterput gehaald worden. De basis van deze twee vaardigheden is vermoedelijk identiek. Als men focust op die interactie tussen schrijven en lezen, stijgt de algemene taalvaardigheid van de leerlingen. Daarnaast zijn er enkele interventies die steeds opduiken in analyses van succesvol taalonderwijs: coöperatief leren, tutoring (zowel een-op-een, als in kleine groepjes), en een grotere focus op de relatie en motivatie tussen leerling-leerling en leerling-leerkracht. Het is echter vooral belangrijk om eerst deze maatregelen in de praktijk te brengen, voordat men naar andere ideeën grijpt. Al te vaak lopen zelfverklaarde profeten de deuren van scholen plat om eenvoudige oplossingen voor complexe problemen op te dringen, maar blijkt het dat diezelfde personen vijf jaar later een compleet nieuw verhaal klaar hebben. Spijtig genoeg loont investeren in ICT dus meestal niet. Zelfs extra vrije uren voor lezen of schrijven leveren heel vaak niets op, want leerlingen worden dan zonder enige begeleiding met hun beperkingen geconfronteerd, en kiezen dan liever voor een gemakkelijke uitweg. Zelfs een

nieuwe schoolbibliotheek is niet voldoende, behalve als die past in een grotere herziening van het taalonderwijs, want het probleem van laaggeletterd zijn ligt uiteraard niet enkel bij het gebrek aan goeie boeken.

Besluit

In het begin van de film *Jurassic Park* (1993) verwachten de eerste bezoekers van het park een tyrannosaurus rex te zien, maar die komt ondanks alle planning niet opdagen. Een van de personages, de wiskundige Ian Malcolm, legt daarna uit dat chaos een belangrijk deel van het leven uitmaakt. Als een nieuw element in een complex systeem geïntroduceerd wordt, kan men niet met 100% zekerheid voorspellen wat de consequenties ervan zullen zijn. Net zoals men niet kon voorspellen dat de tyrannosaurus rex zeker zou verschijnen, kunnen we nu niet beloven dat alles rond basisgeletterdheid op de manier zal verlopen zoals het in deze bijdrage beschreven staat. We kunnen echter wel beweren dat iedereen met een hart voor taal, tekst en communicatie de evolutie van dit concept door het Vlaamse taalonderwijs het best op de voet volgt. De gevolgen kunnen namelijk groot zijn.

Literatuur

- Casteleyn, J., & Vanhooren, S. (2018). Leren lezen in Vlaanderen. Van aankomende kredietcrisis naar duurzame oplossingen. *TORB - Tijdschrift voor Onderwijsrecht- en beleid*, 1-2, 83-89.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide* (NCEE #2008-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Opgehaald van <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- Trioen, M., & Casteleyn, J. (2018). *Extra kansen voor nieuwkomers: Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. Opgehaald van uantwerpen.be/extra-kansen.

Prof. dr. Jordi Casteleyn is verantwoordelijk voor de opleidingsonderdelen Didactiek Nederlands, Didactiek Nederlands aan anderstaligen, en Talenbeleid bij de Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen). Hij doet onderzoek naar het verbeteren van lees- en spreekvaardigheid bij adolescenten. Daarnaast is hij betrokken bij leerplancommissies Nederlands en organisaties zoals het Vlaams Fonds voor de Letteren en de Nederlandse Taalunie.

e-mail: jordi.Casteleyn@uantwerpen.be