

boek- besprekingen

Els Schellekens

DCN-CAHIER 20: GROTE NIVEAUVERSCHILLEN ROND ANDERSTALIGEN

Met het DCN-cahier *Nederlands als tweede taal op school* willen de samenstellers de stand van zaken rond anderstaligen in het voortgezet onderwijs beschrijven. De laatste jaren is de aandacht gegroeid voor de specifieke problemen van het leren *van en in* een tweede taal. In de inleiding melden de samenstellers van dit cahier, Ed Olijkan en Carola van der Voort, dat de auteurs erop uit zijn de problemen te identificeren en docenten suggesties te geven voor werkwijzen en benaderingen. Tot de doelgroep rekenen ze niet alleen *alle* docenten in het voortgezet onderwijs, maar ook andere betrokkenen.

De theoretische gedeeltes zijn bijna een hommage aan Jim Cummins. Zijn onderscheid tussen BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) en CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) figureert op de achtergrond in nauwelijks iedere bijdrage. Geen wonder: het onderscheid appelleert aan een intuïtieve notie van beheersingsverschillen. Maar in geen van de bijdragen wordt concreet aangegeven waar BICS overgaan in CALP en hoe je dat kunt bepalen. Het gevaar lijkt me niet denkbeeldig,

dat Cummins' BICS/CALP-dichotomie een al te mythische draagwijdte krijgt.

Niveauverschillen is een goede noemer voor deze bundel artikelen. Niet alleen vanwege het onderwerp: de onderwijspraktijk in de meertalige klas, maar ook omdat de bijdragen van zeer uiteenlopende kwaliteit zijn. De eerste drie hoofdstukken (Salverda, Hofmans-Okkes, Hager/Meestringa) zijn van zeer goed tot goed. De hoofdstukken 4 en 5 (Olijkan/Van der Voort en Van Laarschot) zijn zwak. Gelukkig maakt Bienfait met het laatste hoofdstuk weer veel goed.

Betske Salverda schreef hoofdstuk 1: 'Het leren van een tweede taal, terwijl je in die taal moet leren'. Ze wijst erop dat leerlingen in het onderwijs te weinig gebruik kunnen maken van hun taalvaardigheid in de eerste taal. De school zet hen op achterstand.

Zodra de leerlingen het Nederlands communicatief redelijk beheersen, moeten ze 'gewoon' meedoen. 'Het taalaanbod wordt minder op hen afgestemd, ze krijgen minder tijd en gelegenheid antwoorden te formuleren en de verdere uitbreiding van hun taalvaardigheid wordt niet meer gericht begeleid.' Vooral schoolse prestaties op het gebied van (aanvankelijk) lezen en schrijven blijven struikelblokken. De BICS die in de eerste taal zijn ontwikkeld worden niet gebruikt. In de tweede taal zijn ze nog onvoldoende aanwezig. In de loop der schoolloopbaan groeit het aandeel van schoolse, minder contextgebonden kennis. Toch waarschuwt Salverda tegen een te sterk accent op CALP-vaardigheden: BICS en CALP blijven zich naast elkaar ontwikkelen. 'Elk nieuw onderwerp, elke nieuwe leerfase vereist een verankering in eigen ervaringen, dagelijkse situaties en alledaagse taal.'

In de praktische paragraaf noemt Salverda enkele nieuwere benaderingen, zoals de communicatief-interactieve en de audio-lexicale aanpak, en bespreekt ze de taal van schoolboeken, vaktaal en conceptvorming.

Ten slotte roept Salverda op tot het ontwikkelen van een intercultureel beleid en een taalbeleid van de school.

Het tweede hoofdstuk, van de hand van Inge Hofmans-Okkes, behandelt schoolboeken en (tweede-)taalonderwijs. De auteur levert te rechte kritiek op de formulering van instructies en inhouden van schoolboekteksten.

In paragraaf 2 staan de leerlingen centraal. Tekstverklaren is voor allerlei leerlingen een hele opgave; zeker voor de allochtone leerling die 'bijna altijd een relatieve achterstand (zal) vertonen, met name in de ontwikkeling van zijn CALP (...)'. Dat maakt gedifferentieerde begeleiding nodig, met veel aandacht voor de (CALP-achtige) specifieke leesvaardigheden die het lezen en leren van een schoolboektekst vereist. De meeste leraren zijn zo sterk gericht op vakinhouden, dat ze vaak niet in staat zijn schoolboeken op hun begrijpbaarheid te beoordelen. Van belang is hierbij het onderscheid dat Hofmans maakt tussen *nodeloos* moeilijk en *functioneel* moeilijk taalgebruik (waaronder vaktaal, jargon). Ook korte en bondige formuleringen kunnen hun doel voorbijschieten, als daardoor de informatiedichtheid toe- en de redundantie afneemt. Leerlingen hebben, naast uitleg, ook behoefte aan begeleiding bij het zelfstandig lezen van studieteksten en ondersteuning bij de verwerking. Het hoofdstuk sluit af met een aantal adviezen (voor *alle* leerkrachten), vooral op het gebied van de mondelinge instructie, zoals: structureren, helder zijn over de status van wat je zegt, geregeld (laten) samenvatten, leerlingen stimuleren altijd eerst te raden naar de betekenis van een woord.

Over 'begrijpelijk lesgeven in een multi-etnische klas' gaat hoofdstuk 3, door Maaïke Hajer en Theun Meestringa. Ze bespreken struikelblokken in vaktaal: het lezen van een kledingpatroon, de grammaticale opbouw (relaties tussen zinnen en zinsdelen), cultuurgebonden taal (zoals uitdrukkingen en spreekwoorden) en de specifieke kenmerken van communicatie in de klas (bijvoorbeeld pseudo-vragen).

In de relatie leerkracht-leerling is er sprake van een dubbele machtsongelijkheid. Leraren hebben soms de neiging de allochtone leerlingen te ontzien. Ook door de druk tot aanpassing horen ze snel tot de risicogroep der 'onzichtbaren'.

De leraar behoeft een *onderzoekende* houding. Aansluiten bij bestaande kennis betekent dat de leerkracht weet moet hebben van de taal- en leefwereld van de leerling. De auteurs zien mogelijkheden in het activeren van voorkennis, het werken vanuit eigen vragen van de leerlingen en het relateren van nieuwe kennis aan die voorkennis.

Verderop poneren de auteurs de stelling, dat

een leerkracht allochtone leerlingen niet mag ontzien vanuit 'begrip voor cultuur'. Uit deze opvatting vloeit voort, dat bijvoorbeeld Molukse leerlingen directe vragen moeten leren beantwoorden. Waar is dan de ruimte voor culturele eigenheid, vraag ik me onmiddellijk af. Hajer en Meestringa bepleiten wel een onderscheid in leerweg, maar niet in leerdoel. Jammer dat de doelstellingendiscussie vanuit intercultureel perspectief in de lucht blijft hangen.

Ed Olijkan en Carola van der Voort behandelen in hoofdstuk 4 'Taalgebruik van gevorderde tweede-taalleerders en diagnostisering'. Ze signaleren ontoereikende functionaliteits- en correctheidsnormen en problemen die voortkomen uit interferentie en het ontbreken van een 'native' intuïtie.

Bij de beschrijving van taal-kenmerken/fouten van allochtone leerlingen trof ik de volgende merkwaardige uitspraak aan: 'Een *gebrekkige* (curs. ES) uitspraak kan behoorlijk communicatieverstorend werken. Dit geldt zeker wanneer men niet aan de uitspraak van een leerling gewend is. Daar komt bij dat de native speakers een hoge mate van intolerantie hebben ten opzichte van een gebrekkige uitspraak.' Vertaald in mijn eigen woorden: Ook als de allochtoon begrijpelijk is (geen communicatieprobleem) kan de leerkracht een gebrekkige uitspraak signaleren. Waar je je grenzen stelt heeft, denk ik, inderdaad met tolerantie te maken: iek (ik), sijl (stil) en vlaakbij (vlakbij) — volkomen duidelijk, als je maar *wilt* horen en begrijpen. Deze varianten zijn te vergelijken met streek-taaleigen als: werkn (werken), feel (veel), skool (school) en sèèkert (zeikerd). Dan ben je er niet met de constatering van Olijkan en Van der Voort: 'Waarschijnlijk zal de standaardtaal (het "ABN") de algemene norm zijn.'

Over de intolerantie van de 'native speakers': Zo'n stellingname kan gemakkelijk verdoezelen dat veel autochtonen intolerant zijn tegenover anderen uitsluitend *vanwege* hun allochtoon zijn, en dat het spreken met een accent een negatieve reactie legitimeert. Het is de vraag of 'perfect' Algemeen Nederlands sprekende allochtonen minder intolerantie ontmoeten. Terug naar de tekst. Veel van de geciteerde 'fouten' botsen niet met mijn native taalgevoel: 'Mijn moeder kan geen Nederlands praten' (*praten* zou niet in deze context passen); en: 'We hebben van de week CP's gehad.

Sommige waren best rottig. Zoals die van Engels. Die hebben we vanochtend gehad' (hoezo: 'Het verband tussen zinnen wordt niet aangegeven'?)). De auteurs ontdekken bij anderstaligen 'een type Nederlands dat, hoewel het misschien grammaticaal correct is, niet erg overtuigend klinkt. De taal is wat "mager", ongenueanceerd, en klinkt soms net niet als "echt" Nederlands.' Gebrekkig Nederlands, soms? Met dit soort uitspraken laden de auteurs de verdenking op zich dat ze zich scharen achter de eerder aangehaalde 'native speakers' van het Nederlands met hun geringe tolerantie ten opzichte van varianten. Even verderop maken ze het nog bonter: 'Wanneer iemand nu de formulering "Geef me een kilo spinazie" gebruikt (wat je wel hoort bij Surinamers), kan hieruit de conclusie getrokken worden dat de gesprekspartner *onbeleefd* is.' Nee, mevrouw, meneer, dat zeg je zo: In Suriname is: 'Geef me een kilo spinazie' een gebruikelijke wijze van groente bestellen. In Nederland kan een dergelijke manier van spreken als *onbeleefd overkomen*.

Olikan en Van der Voort vervolgen hun betoog zonder blikken of blozen met: 'Juist van leerlingen met een "gevoordeerde" taalvaardigheid (...) wordt verwacht dat ze ook de taalgebruiksregels beheersen (toepassen? ES). Wanneer dat niet zo is, ontstaat er al gauw irritatie.' Tja, zo ben je gauw genoeg bij de conclusie dat leerlingen zonnodig en zo mogelijk in het gebruik van bepaalde regels getraind moeten worden. Hoe heette dat vroeger ook al weer? Iets met compensatie? Mijn conclusie bij de kilo spinazie zou zijn: het is van belang dat taalgebruikers inzicht krijgen in hoe hun uitingen kunnen overkomen. Dat geldt voor iedereen; ook voor medisch specialisten en burgermeesters. Door op eigen en andermans taalgebruik te reflecteren kunnen taalgebruikers besluiten tot het al dan niet handhaven van hun variant, bijvoorbeeld het Surinaams-Nederlands. Het gaat dus niet om training, maar om bewustwording, oftewel: taalbeschouwing.

Bij hun ontstaat minder gauw irritatie als (anders)staligen andere taalgebruiksregels hantieren, dan wanneer auteurs in dergelijke organen als dit DCN-cahier op grond van onuitgesproken puristische normen, het taalgebruik van anderen aan een training Algemeen Nederlands willen onderwerpen.

De verdere tekst over toetsen, doelstellingen

en diagnose is van een ongezonde magerte. Monique van Laarschot schreef het vijfde hoofdstuk: 'Tweede-taalonderwijs aan gevorderde leerlingen'.

Taalvaardigheidstraining acht zij een verantwoordelijkheid van alle docenten. Die dienen vakinhouden te koppelen aan beginniveaun van de leerling, eisen van de school en het taalgebruik dat van de leerlingen wordt verwacht. De deelgebieden (lezen, luisteren, spreken, schrijven en woordenschat) komen in dit hoofdstuk één voor één aan de orde. Veel wijzer word ik er niet van. Wat moet je bijvoorbeeld met een uitspraak als: 'Een grotere woordenschat maakt het interpreteren van het gezegde gemakkelijker.' Het ligt er maar net aan welke woorden in 'het gezegde' worden gebruikt, lijkt mij. Bij 'luisteren op school' ontbreekt de taalgebruikssituatie: luisteren naar elkaar. Volgens de auteur werkt het geven van een luisteropdracht motiverend, alleen al omdat de leerlingen weten waarom en waarnaar ze moeten luisteren. Ik ben perplex: hoezo, *waarom*? En *waarnaar*: de tekst toch? Enne... zijn tekstverklaringsvragen dus ook motivatiebevorderend in het leesonderwijs?

Zo ademt het hele hoofdstuk een sfeer van schoolsheid en droogzwemmen. Wie bedenkt een luistervraag als: 'In welk seizoen groeit de aster?' (volgens mij alleen in de winter *niet*, ES). En deze: het luisteren naar een politiek debat met als opdracht: 'Wat is het onderwerp van het debat? De leerlingen moeten globaal luisteren. De details en feiten hoeven ze niet te begrijpen.' Wat een inspirerende les zal dat worden.

Ik keek nog even onder paragraaf 2, naar leesvaardigheidstraining. Daar leer ik dat de lezer intensief, gericht of globaal leest. 'Wanneer hij zich ook een duidelijke mening over de tekst wil vormen, leest hij de tekst *kritisch* (alle gegevens toetsend aan zijn eigen mening).' Gegevens toetsen aan een mening? Ik geef het op.

In het slothoofdstuk bespreekt Nanette Bienfait de mogelijkheden tot 'Geïntegreerd onderwijs Nederlands in een klas met meertalige leerlingen'. Zij gaat uit van taalvaardigheid die nodig is voor het dagelijks functioneren in school en daarbuiten. De eisen aan oefenvormen zijn didactisch juist en in een zinvol perspectief gezet: een stapsgewijze opbouw, gevarieerde aanpak (aansluitend bij de leerstijl

van de leerling) en een ormale, reële context. In paragraaf 2 gaat Bienfait in op het gebruik van een methode Nederlands in een meertalige klas. Ze geeft een paar praktische en eenvoudige handreikingen, zoals: een inleidend klasgesprek voorafgaand aan de introductie van een tekst rond hetzelfde thema; woorden aanbieden in zinvolle contexten, zo mogelijk met gebruikmaking van voorkennis; taalbeschouwende activiteiten relateren aan voorkomende teksten. Bij het verwerven van basisvaardigheden gaat het allereerst om het proces, minder om het produkt.

In het tweede deel van de praktijkuitwerking geeft Bienfait een beschrijving van Intercultureel Thematisch-Cursorisch onderwijs, een geïntegreerde aanpak die de heterogeniteit van de leerlingen als uitgangspunt voor het totale onderwijsleerproces neemt. Een prikkelende afsluiting van het boek. Deze ideeën liggen overigens ook ten grondslag aan de methode *Anders Nederlands* waaraan Bienfait ook meewerkte. Het siert haar dat ze er in dit DCN-cahier geen reclame voor maakt. Voor de geïnteresseerde lezer: Over de achtergronden van *Anders Nederlands* verscheen in *Moer* 1988/3 een artikel van Sylvia Nanning. In hetzelfde nummer staat een bespreking van het materiaal door Peter Dekkers.

En verder?

De auteurs zijn er, volgens de inleiding, op uit geweest om problemen te identificeren. In de eerste drie hoofdstukken komt aan de orde, hoe leerkracht en leerboek een aanspraak doen op de taalvaardigheid van de leerling. De problemen betreffen vooral het onderwijsaanbod. Dat is een goede ontwikkeling. Helaas blijven de voorbeelden gemakkelijk in de anecdotische sfeer.

In plaats van weer nieuwe onderzoeken naar waar leerlingen en leerkrachten falen (want dat schijnen ze voornamelijk te doen), groeit de behoefte aan systematische analyse van taalvaardigheidseisen die in de klas aan leerlingen worden gesteld.

Elders in dit nummer beschrijft Martien de Boer een dergelijk onderzoek. Ze inventariseert wat twee ibo-vakleerkrachten nu precies aan taalgedrag vereisen, en wat de didactische motieven daarachter zijn. Dat is een eerste stap die in het denken en schrijven over anderstalige leerlingen nog te consequent ont-

breekt. Systematische analyses van schoolse taalgebruikssituaties kunnen mogelijk ook materiaal leveren waarmee de BICS-CALP-onderscheiding van Cummins verder verfijnd en daardoor concreter kan worden.

Ed Olijkan & Carola van der Voort (red.)
Nederlands als tweede taal op school
DCN-cahier 20

's-Hertogenbosch 1988. Prijs: f 14,—.

Els Schellekens

DYSLEXIE, OOK MAAR EEN WOORD

Het 'leerprobleemdenken' van orthopedagogen en andere specialisten is veel alfabetiseringswerk(st)ers een doorn in het oog. De discussie is al jaren oud. Fie van Dijk bespreekt in *Moer* 1980/6 de prikkelende stelling: Dyslexie bestaat niet. Eliaan Schoonderman (PVE) noemde dyslexie een nevenprodukt van ons lees- en schrijfonderwijs. (*Moer* 1984/3). Beide publikaties leggen, meer of minder expliciet, de nadruk op de relatie wetenschap-maatschappij en politieke onderzoeksverantwoordelijkheid. Toch trekken dyslexie-congressen volle zalen. Geen wonder. Alleen al de term dyslexie suggereert duidelijkheid: het probleem is benoemd, de wereld is weer geordend, ook al weet niemand precies wat dyslexie nu eigenlijk is. Maar één ding is zeker: als je er last van hebt (en dat moet al haast, wil je onder die categorie vallen), dan ben je niet langer gek: er zit geen steekje aan je los maar je hersenen werken volgens een ander patroon. Dat is onhandig voor het onderwijs, dus gooit de leerkracht er wat extra-hulp tegenaan. Over de manier waarop dat moet gebeuren touwtrekken onderwijskundigen, psychologen, orthopedagogen en gewone verstandige leraren en ouders wat af. En verder blijft alles bij het oude: *Veilig Leren Lezen* op 80% van de scholen, techniek boven inhoud.

Dat gaat maar door. In *Didaktief* van juni 1988 (dat blad heeft de vervelende gewoonte, onderzoeken vooral door de onderzoekers zelf te laten presenteren) houdt een logopediste een pleidooi voor leestrainingen: 'Herhaalde