

**Wietske Miedema  
&  
Sibe Soutendijk**

**BEGRIJPEND LEZEN  
IN DE MEERTALIGE KLAS**

**meertaligheid  
basisonderwijs**

---

*Deze werkgroep hield zich bezig met 'begrijpend lezen in de meertalige klas' in de bovenbouw van het basisonderwijs.*

*Sibe Soutendijk van het Advies- en BegeleidingsCentrum voor het onderwijs in Amsterdam (ABC) verzorgde de ochtendsessie, waarin hij de Amsterdamse begrijpend leesaanpak plaatste in het kader van de noodzaak tot veelzijdige democratisering van het onderwijs, juist in multi-etnische onderwijssituaties. Onderstaande tekst opent met zijn verslag.*

*Wietske Miedema, werkzaam bij het Centrum voor Etnische Studies van de Universiteit van Amsterdam (CRES) en Mildred de Baas, medewerkster van het ABC, verzorgden het middagprogramma. Ze gingen in op de achtergronden van meertaligheid en zetten de werkgroepleden zelf aan het werk met een project-activiteit. Wietske Miedema schreef het verslag.*

---

**Sibe Soutendijk:  
Verslag ochtendsessie**

**Vooraf**

De werkgroep telde veertien deelnemers: zes uit onderwijsbegeleiding e.d., veelal betrokken bij 'onderwijsvoorrang', vijf PABO-docenten, drie BAO-docenten. Hieronder eerst een weergave van de algemene inleiding over de Amsterdamse aanpak, voortgekomen uit het Innovatieproject Amsterdam (IPA). Het van te voren noteren van eerste gedachten bij 'democratisering van het onderwijs' en bij 'lees/taal-

onderwijs in de méertalige klas' en het na de inleiding verzamelen en ordenen van deze gedachten in een schema als uitgangspunt voor discussie, bleek een onbevredigende en tijdrovende werkwijze te zijn; in dit verslag volgt een korte samenvatting van de notities. Tot slot komen enkele specifieke aspecten van begrijpend lezen in multi-etnische onderwijssituaties aan de orde.

**De Amsterdamse aanpak**

'Begrijpend lezen in de meertalige klas' is de noemer waaronder het ABC in samenwerking met CRES een aantal ontwikkelings- en bege-

leidingsactiviteiten uitvoert in de bovenbouw van basisscholen en de brugjaren van v.o.-scholen met een multi-etnische leerlingbevolking. Overleg en planning vinden plaats in de 'ABC Begrijpend Leesgroep'. Naast enkele varianten van de begrijpend leesaanpak, komen daar ook aan de orde: het thematisch werken met interculturele en mondiale teksten en de aanpak voor 'zij-instromers' in de bovenbouw basisonderwijs, gericht op het effectief deelnemen aan het reguliere lees/taalonderwijs van leerlingen die nog geen Nederlands verstaan.

De Begrijpend Leesgroep wil komen tot een geïntegreerd kader voor lees/taalonderwijs aan meertalige leerlinggroepen in het basisonderwijs tot en met de basisvorming in het voortgezet onderwijs, toegespitst op 'begrijpend lezen' als moeilijkste en voor verdere studie belangrijkste bundeling van taalvaardigheden. Dit lees/taalkader in wording is gebaseerd op een algemener kader van gemeenschappelijke uitgangspunten, geconcretiseerd in het *didactisch schema* voor een thematisch-cursorische begrijpend leesaanpak.

Het algemenere kader is kenmerkend voor 'de Amsterdamse aanpak'. Voor de beschrijving ervan moeten we een paar stappen terug in de tijd. De eerste stap leidt naar Claire Hülsenbeck, initiator van de begrijpend leesaanpak vanaf groep 5 en de voortzetting daarvan in de brugjaren van het vervolgonderwijs. In 1985 ontwierp zij het *didactisch schema*, een schematisch overzicht van lesdoelen en daarbij passende leeractiviteiten voor een reeks van vier tot zes lessen toeleidend naar de verwerking van verhalende en zakelijke teksten rond een thema dat wordt verbonden met de eigen ervaringen en referentiekaders van onderscheiden taal- en etnische groepen in de klas. Het didactisch schema vertegenwoordigt een uitgewerkte vorm van thematisch-cursorisch onderwijs waar 'alles' inzit. Begrijpend lezen als cursorische ruggegraat, een communicatieve taal-aanpak met een toespitsing op méertalig onderwijs, ondersteund door bewuste anti-racistische opvoedingsdoelen gericht op gelijkwaardigheid van etnische groepen. Een nadere uitwerking van deze aanpak geeft Wietske Miedema in het verslag van de middag sessie.

Deze opzet is een specifieke uitwerking van 'de Amsterdamse aanpak'. Voor de herkomst

van de daarin verwerkte ideeën en uitgangspunten moeten we een tweede stap terug zetten: naar het IPA (Innovatieproject Amsterdam, met Co van Calcar als initiator), dat van 1970 tot 1978 werd ontwikkeld en uitgevoerd met basisscholen in Amsterdamse arbeiderswijken.

### Verbreiding van democratiseringsdoelen in het IPA

Het IPA beoogde democratisering van het onderwijs. Daarbij stond het *gelijkheidsdoel* voorop: het met voorrang verbeteren van de onderwijsresultaten van arbeiderskinderen. In het IPA werd ervan uitgegaan, dat het daarbij om meer gaat dan alleen 'gelijke kansen'. Het *gelijke kansen* doel werd (en wordt) in de regel opgevat als het compenseren van achterstanden, gemeten naar maatstaven die zijn afgeleid van de statusladder van beroepen en diploma's. Ongelijkheid volgens de statusladder van hoog naar laag wordt echter niet alleen bepaald door werkelijke ongelijkheid in rechten, materiële omstandigheden en algemeen ontwikkelingspeil. De maatstaven van de statusladder zijn vermengd met de klassicistische, etnicistische en sexistische vooroordelen van de economische en culturele elites met betrekking tot de minderwaardigheid van handarbeid, niet-westerse volken, culturen en talen en al het werk dat in meerderheid door vrouwen wordt gedaan (onbetaald 'moeder'werk komt in de hele statusladder niet voor). Deze vooroordelen vinden hun neerslag in de leerstof en eisen van het onderwijs als selectiestelsel. Alleen compenseren gaat niet verder dan het beter aanpassen van de leerlingen aan de heersende maatstaven en betekent dus tegelijk versteviging van de maatstaven voor ongelijkheid volgens de statusladder. Maatschappelijke ongelijkheid binnen en na het onderwijs kan op deze manier niet worden bestreden.

De bredere IPA-opvatting van democratisering leidde tot een aantal uitgangspunten, die kenmerkend zijn voor 'de Amsterdamse aanpak', zoals:

- bestrijden en uitstellen van selectie, tegengaan van de 'ratrace';
- verbreiding van onderwijsaanbod binnen het lees/taalonderwijs gericht op versterking van de hoofddoelen: begrip, expressie, communicatie, realistische toepassing;

- invoering van een grotere verscheidenheid van maatstaven;
- uitgaan van en aansluiten bij eigen ervaringswereld en eigen taalgebruik van de leerlingen;
- opvoedingsdoelen in overeenstemming met opleidingsdoelen: gelijkwaardigheid, samenwerking in plaats van prestatiecompetitie;
- naast prestatiedoelen ook zeggenschapsdoelen: mondigheid, weerbaarheid, maatschappijkritische kennis.

Deze brede opvatting van democratisering leidde tot een voortdurend zoeken naar 'oplossingen' waarin gelijkheids- en zeggenschapsdoelen, beide uitgewerkt in zowel opleidings- als opvoedingsdoelen, elkaar kunnen ondersteunen in plaats van afbreuk te doen aan elkaar. Dergelijke integrerende 'oplossingen' moeten in de eerste plaats hun toepassing vinden in het kernprogramma en dus in het lees/taalonderwijs, daar democratisering in ruimere zin anders een randverschijnsel blijft zonder invloed.

De IPA-'uitvinding' van *thematisch-cursorisch* (lees/taal)-onderwijs is zo'n integrerende oplossing. Het *thematische* beoogt 'zeggenschap' door het werken aan een thema of projectonderwerp, waarbij wordt uitgegaan van de eigen inbreng van leerlingen en hun eigen verkenning van de dagelijkse ervaringswereld. De *cursorische* aspecten op lees/taalgebied beogen de gelijkere kansen te garanderen, met zoveel mogelijk nadruk op de hoofddoelen van onderwijs. Het koppelteken staat voor het streven het cursorische te verbinden met het thematische onderwijs, zodat het werken aan het thema kan motiveren tot het leren van de volgens het leerplan beoogde kennis en vaardigheden en tevens de mogelijkheid biedt voor functionele oefening van het geleerde door realistische toepassing.

### **Democratisering in multi-etnische onderwijssituaties**

De brede opvatting van democratisering kan in schema worden gebracht (zie pagina 155), waarbij het tweevoudige doel, gelijkheid en zeggenschap, wordt gekruist met de opleidings- en opvoedingsdoelen die men met de leerlingen nastreeft (Soutendijk 1989). De 'eerste gedachten' over 'democratisering' van de deelnemers aan de werkgroep zijn ingedeeld in de vier vernieuwingsvelden (1a t/m

2b) van dit schema. De inventarisatie liet zien dat alle vier de velden ruim waren ingevuld. Het *gelijke kansen* doel kreeg veel nadruk, maar ook *gelijkheid* in ruimere zin, *zeggenschap* of emancipatie en de bijpassende opvoedingsdoelen werden tot democratisering gerekend. Zou deze werkgroep democratiserend onderwijs ontwerpen, dan zou dat gebeuren op basis van de veelzijdige opvatting van democratisering, die overeenkomt met de uitgangspunten van 'de Amsterdamse aanpak'.

De noodzaak tot zo'n veelzijdige aanpak is des te klemmender in de multi-etnische school en klas. In de multi-etnische onderwijssituatie grijpen de onderscheiden democratiseringsdoelen nog veel sterker in elkaar, het één kan niet zonder het ander. Gegeven de extreme achterstelling van immigranten-kinderen in het selectiestelsel van het Nederlandse onderwijs, beheerst door witte middenklas maatstaven, dient het *gelijke kansen* doel prioriteit te krijgen, in de zin van verbetering van de schoolloopbanen binnen het bestaande stelsel, toelidend naar hogere diploma's.

Dat vereist echter tegelijk een sterke relativering van de selectie maatstaven. In de selectie voor het voortgezet onderwijs worden juist meertalige leerlingen extra sterk gesorteerd volgens formele kenmerken van hun Nederlandse taalvaardigheid, zelfs op mondeling gebied, terwijl deze kenmerken voor hun begrijpen van Nederlands en hun schriftelijke studievaardigheden, die voor hun schoolsucces binnen het voortgezet onderwijs het sterkst tellen, juist van weinig belang zijn (zoals blijkt uit binnenkort te publiceren eigen onderzoek naar het brugklasssucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen op twee avo-scholengemeenschappen). Vandaar onze keus voor *begrijpend lezen*, gevat in een communicatieve taalaanpak. Het gaat daarbij om een duidelijk hoofdoel waar deze leerlingen de school voor nodig hebben, dat tegelijk van doorslaggevend belang is voor hun kansen in het vervolgonderwijs.

*Gelijke kansen* worden voor veel immigrantenkinderen echter vroegtijdig afgesneden als niet tegelijk wordt gewerkt aan het bevorderen van *gelijkwaardigheid* tussen Nederlands(talige) leerlingen en leerlingen uit andere taal- en etnische groepen in de klas. Dit wijst naar anti-racistisch onderwijs, in de zin van het afbre-

**Schema: Democratisering van onderwijs, gericht op gelijkheid en zeggenschap**

democratiserings- doelen	scholingsdoelen	
	a. opleiding (qualificatie)	b. opvoeding (socialisatie)
<b>1. gelijkheid</b> (tegengaan van reproductie van ongelijkheid)	<b>1a</b> * gelijke kansen * begrip, inzicht, expressie * verscheidenheid maatstaven	<b>1b</b> * samenwerking * sociale integratie * gelijkwaardigheid
* openbaarheid		
<b>2. zeggenschap</b> (bestrijding van onderdrukking en achterstelling)	<b>2a</b> * dagelijks leven, funct.vaard. * kritische kennis * persoonlijke interesses	<b>2b</b> * gelijke rechten, solidariteit * democratische vaardigheden * identiteit, autonomie

ken van de dominantie-verhoudingen die reeds zijn voorgegeven in de dominante positie van het schoolse Nederlands in de klas en van de Nederlandse of Westerse referentiekaders in de leerstofinhouden en leesteksten. Deze Nederlands(italg)e dominantie kan slechts worden rechtgetrokken door te zoeken naar mogelijkheden om meertalige leerlingen in de onderwijspraktijk een voorsprong te geven. Aan de ene kant vereist *gelijkwaardigheid* een aanpak gericht op *coöperatie, communicatie en sociale integratie*, opdat geen enkel kind uit de boot valt of in een geïsoleerde of verworpen positie terecht komt. Aan de andere kant is *gelijkwaardigheid* niet mogelijk zonder een grotere *verscheidenheid van maatstaven*: een meertalige aanpak om voor alle kinderen de volwaardigheid van de andere thuistalen dan Nederlands te kunnen demonstreren; uitgaan van andere dan Nederlands-witte referentiekaders om een gelijkwaardige vergelijking mogelijk te maken.

Daar de andere referentiekaders in het Nederlandse onderwijs niet gegeven zijn, moeten ze

worden opgeroepen. Het noodzaakt tot een thematische onderwijsaanpak, waarin de gekozen thema's en tekstonderwerpen verbonden kunnen worden met het *dagelijkse leven* en de inbreng vanuit de eigen ervaringswereld van de onderscheiden etnische leerlinggroepen. De meertalige aanpak is hierbij *functioneel*, omdat de eigen referentiekaders in eerste instantie meestal slechts goed verwoord kunnen worden in de eigen talen. Vergelijking van referentiekaders betekent dan tegelijk 'vertaling' in het Nederlands, wat voor de kinderen functioneel is, daar Nederlands de gemeenschappelijke omgangstaal is in de klas. In psycholinguïstische zin draagt dit 'vertaal'proces bij aan versterking van de rol van de eigen taal op het gebied van de algemene taalbekwaamheid (zie ook onderstaand verslag van de middagsessie). In begripsmatige zin draagt het 'vertaal'-probleem bij aan bewustwording van het 'eigene' van het referentiekader, waardoor dit een houvast kan bieden om het 'vreemde' van het Nederlandse 'schema' te kunnen benoemen en begrijpen.

Een meertalige aanpak verwijst tevens naar het *gelijke recht* van elke leerling op het toepassen van de eigen taal in de klas en in de lespraktijk; een recht dat in het gangbare onderwijs beperkt blijft tot de Nederlandstalige leerlingen. In de Begrijpend Leesaanpak wordt dit benoemd als *ruimte geven* aan de andere talen en referentiekaders, wat ertoe moet leiden dat meertalige leerlingen hun recht gaan waarmaken door de *ruimte te nemen*. Het eist *solidariteit* van de Nederlandstalige leerlingen, daar zij moeten leren *ruimte te laten*. Het kan leiden tot confrontaties in de klas, doordat ééntalige Nederlandse kinderen de dominantie-omkering niet accepteren. Een vertrouwde en nonconformistische groepssfeer, verkregen door samenwerking, sociale integratie en verscheidenheid van maatstaven, vormt de basisconditie waaronder dergelijke confrontaties tot bewuste en positieve leermomenten zijn te maken. Op deze wijze kan een antiracistische aanpak leiden tot *kritische kennis* omtrent de bestaande ongelijkwaardigheid in etnische verhoudingen en tot oefening in *democratische vaardigheden* op het punt van weerbaarheid van meertalige leerlingen en het rekening leren houden met 'minderheids'-rechten door Nederlandstalige leerlingen.

*Persoonlijke interesses en identiteit autonomie* ten slotte, verwijzen naar verder liggende individuele doelen. Bewustwording van eigen (etnische) identiteit is een voorwaarde voor de ontwikkeling tot autonomie, tot iemand die in staat is bewust en kritisch te kiezen uit de diverse 'Nederlandse' en 'eigen' culturele mogelijkheden tot inrichting van het eigen leven. De Begrijpend Leesaanpak kan daaraan bijdragen door bewustwording van eigen referentiekaders en de volwaardigheid van de eigen taal. Ontwikkeling van persoonlijke interesses is van doorslaggevend belang voor de zeggenschap over eigen leven en voor het vinden van werk of bezigheden die het leven zinvol maken. Het stelt aan de Begrijpend Leesaanpak in de meertalige klas de voorwaarde, dat deze motiverend moet zijn, interesse moet wekken en levend houden en niet mag ontmoedigen door het stellen van 'vreemde' eisen, waarop leerlingen niet zijn voorbereid. Vandaar de uitvoerige aandacht voor de *leesvoorwaarden*.

## Weerstanden in het onderwijs verelsen praktijkontwikkeling

Uit de inventarisatie van 'eerste gedachten' van de deelnemers aan de werkgroep bij 'lees/taalonderwijs in de méertalige klas' blijkt, dat de nadruk sterk ligt op de opleidingsdoelen; de mogelijke opvoedingsdoelen komen minder uitdrukkelijk naar voren. Dat de opleidingsdoelen breed worden opgevat blijkt uit de nadruk op begrip, communicatie, functionele toepassing en het verbinden met de eigen ervaringen van leerlingen. Bovendien bestaat er duidelijke voorkeur voor een multi-etnische en/of meertalige aanpak en daarin liggen de opvoedingsdoelen wel besloten.

Bij invoering in scholen van 'Begrijpend lezen in de meertalige klas' blijkt het aspect van de *meertalige* aanpak op weerstand te stuiten. De dominantie van de Nederlandse taal is in het onderwijs een moeilijk aanvechtbaar gegeven. Dat een meerderheid van de werkgroep kiest voor een meertalige opzet, is geen vanzelfsprekendheid.

De weerstand in de praktijk is nog sterker als het er om gaat opvoedingsdoelen als gelijkwaardigheid, gelijke rechten en solidariteit serieus te nemen. De daartoe vereiste *antiracistische* onderwijsopzet, of in andere woorden een onderwijsaanpak die zich richt op het afbreken van de bestaande dominantieverhoudingen tussen de Nederlands(talige) groep en andere etnische groepen, blijkt het moeilijkst verteerbare aspect te zijn van de Begrijpend Leesaanpak.

Het in de regel ontbreken van een concrete didactiek en bijpassende middelen, maakt het moeilijk dergelijke weerstanden te overwinnen, ook als de goede wil aanwezig is. Daarom is er in de ontwikkelingspoot van het ABC/CRES-project 'Begrijpend lezen in de meertalige klas' voor gekozen om sterke nadruk te leggen op het ontwikkelen van praktisch uitvoerbare werkwijzen voor een meertalige aanpak en een antiracistische opzet van het begrijpend leesonderwijs.

## Wietske Miedema: Verslag middagssessie

### Vooraf

Nadat tijdens de ochtendsessie is gewerkt aan de invulling van een democratiserend taal/leeskader voor de meertalige klas, richtte de aandacht zich 's middags op de specifieke uitwerking daarvan voor het begrijpend leesonderwijs.

Beide begeleidsters, Wietske Miedema en Mildred de Baas, werken al meerdere jaren aan de antiracistische opzet van het Begrijpend Leesproject, zowel aan de ontwikkeling ervan als aan onderzoek naar de effecten van de aanpak. Om de informatieverschaffing niet uitsluitend te beperken tot cognitief gerichte kennisoverdracht, werd ervoor gekozen de middag in twee delen te splitsen. Het eerste deel bestond uit een inleiding van Wietske Miedema, waarin zij de onderwijskundige en linguïstische uitgangspunten van het project verhelderde, toegespitst op het aspect van de meertaligheid. In het tweede deel zou Mildred de Baas twee werkvormen uitvoeren met de groep om de processen die zich in de klas afspelen ook daadwerkelijk te doen voelen en op die manier duidelijk te maken hoe de verschillende doelen van het project worden gerealiseerd door de uitgevoerde activiteiten en werkvormen. Het is bij één werkvorm gebleven, vandaar dat de tweede geplande werkvorm in dit verslag slechts kort wordt aangestipt.

### Antiracisme-optiek en meertaligheid

Zoals hiervoor door Sibe Soutendijk is opgemerkt, komt de begrijpend leesopzet voort uit 'de Amsterdamse aanpak' die in de jaren zeventig is gegroeid. Vooral de ideeën over het nijpende dilemma, dat elke progressieve vernieuwingsbeweging tegenkomt — de noodzaak tot aanpassing van de leerlingen aan de selectiematstaven van de middenklasse, terwijl de kinderen door diezelfde selectienormen worden uitgeschakeld — zijn vruchtbaar gebleken. Deze ideeën zijn destijds uitgewerkt voor de witte arbeiderskinderen. Met de komst van immigranten in de Nederlandse samenleving kregen dit dilemma en de bijpassende ideeën en problemen niet alleen een andere invulling, ook

kwamen er geheel nieuwe dilemma's en problemen bij die aanvankelijk slechts mondesmaat aandacht kregen.

De problematiek van de etnische verhoudingen, van de ongelijkheid en de achterstelling van immigranten op bijna alle maatschappelijke terreinen, ook in het onderwijs, deed zijn intree. Binnen de school komt deze tot uiting in de dominantie van het witte Westerse leerplan en de Nederlandse taal, maar ook in de daaruit voortvloeiende dominantie van de witte Hollandse (arbeiders)kinderen. Dit vereist een geheel nieuwe aanpak. Onze manier van kijken werd de antiracisme-optiek, waarin ruimte wordt geëist voor de eigen talen en referentiekaders en de statusverdeling in de klas ter discussie wordt gesteld.

Vanuit deze optiek keken we ook naar tweede taalverwerving. Vooral groeide de aandacht voor de context waarbinnen de verwerving van het Nederlands moest plaatsvinden: een veilig klimaat, een rijk taalaanbod, een communicatieve aanpak, samenwerking tussen kinderen onderling, onderzoek doen, denken en handelen koppelen. De ervaringen met het thematisch werken en de ideeën van de Amerikaan Krashen (1982), die daar goed bij aansloten, vormden ons ontwikkelingskader. Daarnaast moesten we het denken over tweede taalverwerving koppelen aan inzichten omtrent het belang en de positie van de eerste taal. Aan de ene kant het belang dat de eigen taal heeft voor de betrokkenen zelf, aan de andere kant de betekenis voor gelijkwaardiger verhoudingen en een goede tweede taalverwerving. Ons uitgangspunt voor het ontwikkelingswerk werd, dat meertaligheid moet worden gezien als een positief kenmerk, zowel van de multi-etnische klas als van de individuele leerling. Deze principiële keus is nodig om duidelijk te kunnen breken met het deficiet-denken, dat het probleem van schools falen in de eerste plaats toeschrijft aan het sociale milieu van leerlingen, aan hun thuissituatie en hun taalgebruik.

Nu was door sociolinguïsten aangetoond dat de eigen talen van etnische groepen in alle opzichten volwaardige talen zijn, ook waar het gaat om niet geschreven talen. Maar sommige linguïsten bleven het ons behoorlijk moeilijk maken door met een denkbeeld te komen, dat in lekenkringen maar al te graag werd aanvaard: er zou een bepaald reservoir voor taal-

vaardigheid bestaan met een vaste omvang, waarbinnen de ene taal de andere taal in de weg zit. Wat de ene taal aan ruimte vult in dit reservoir, zou de andere taal niet meer kunnen innemen. Grof gezegd: als je je eigen taal ontwikkelt, heb je minder mogelijkheden om een tweede taal te ontwikkelen. En omgekeerd: als je de tweede taal goed wil leren, kan je maar beter je eigen taal vergeten. In hun vulgaire vorm blijken dit soort opvattingen sterk verbreid te zijn, niet alleen in de onderwijspraktijk, maar ook op het niveau van onderwijsbeleid (het nieuwe WRR-rapport 1989 over minderhedenbeleid getuigt daar weer van). Gelukkig wordt deze theorie binnen de taalwetenschappen als achterhaald beschouwd. Gelukkig, want het ongeldig verklaren van iemands moedertaal brengt grote sociale en psychische schade met zich mee, zeker als het gaat om etnische groepen voor wie de eigen taal welhaast een noodzaak is om te overleven.

### **De samenhang tussen eerste en tweede taal**

Taalwetenschappers als Tove Skutnabb-Kangas en Jim Cummins (1988) hebben de laatste jaren onderzoek gedaan, dat geheel nieuwe inzichten opleverde in de samenhang tussen de eerste en de tweede taal. Deze inzichten boden de broodnodige wetenschappelijke basis voor ons ontwikkelingswerk en waren buitengewoon stimulerend voor het invullen van de taalkundige kant van het meertaligheidsbegrip.

Cummins stelde als hypothese, dat het denken zowel meerdere talen kan stimuleren als zelf ook wordt gestimuleerd door meertaligheid. De verklaring hiervoor ligt in het bestaan van een onderliggende algemene taalbekwaamheid ('Common Underlying Language Proficiency'), die de ontwikkeling van twee of meer talen mogelijk maakt. De ontwikkeling van conceptuele en academische vaardigheden ondersteunt de ontwikkeling van beide talen en kan omgekeerd ook plaats vinden door gebruik van één of meerdere talen. Het gaat daarbij om de ontwikkeling van algemene basisvaardigheden, die alle taaluitingen voeden, zoals: schematiseren, analyseren, synthetiseren, categoriseren en begripsvorming.

Op grond hiervan formuleerde Cummins de interdependentie-hypothese: taalvaardigheden, geleerd in de ene taal, kunnen worden overge-

dragen op de andere taal. Als je bijvoorbeeld tijdens begrijpend leeslessen leert samenvatten of kritisch met teksten leert omgaan, dan verwerf je vaardigheden die ook in de andere taal kunnen worden toegepast. Dit veronderstelt wel een evenwichtige meertalige onderwijsaanpak. De andere kant van de medaille is namelijk, dat het niet functioneren van één of van beide talen kan leiden tot beperking van de cognitieve (taal)-ontwikkeling. Dit zou bijvoorbeeld het gevolg kunnen zijn van de druk die wordt uitgeoefend om de thuistaal te vervangen door de tweede taal, of van motivatieproblemen leidend tot een hoge affectieve drempel die de tweede taalverwerving blokkeert (vgl. Krashen 1982).

De cognitieve ontwikkeling hangt dus samen met het karakter van de meertalige ontwikkeling. Op basis van studies van o.a. Skutnabb-Kangas en Toukomaa, suggereerde Cummins dat een belangrijke verklaring voor het ontstaan van een negatief verband tussen meertaligheid en cognitieve ontwikkeling gezocht moet worden in een gebrekkige beheersing van één van de talen. Deze gedachtengang mondde uit in de drempel-hypothese: het bereiken van een bepaald drempelniveau van taalbeheersing is voorwaardelijk voor een positieve cognitieve ontwikkeling. Daarbij onderscheidt hij drie mogelijkheden. Ten eerste: in geen van de talen ontstaat een redelijke taalbeheersing ('halfstaligheid' of 'semilinguisme'). Ten tweede: in één van de talen is het beheersingsniveau goed, terwijl de andere taal (bijna) niet wordt beheerst. Ten derde: beide talen worden goed beheerst. In het eerste geval zien we negatieve gevolgen voor de cognitieve ontwikkeling, in het tweede geval noch positieve noch negatieve, terwijl in het derde geval duidelijk sprake is van een positief effect op de cognitieve ontwikkeling, gemeten met bijvoorbeeld intelligentietests voor probleemoplossen.

In verband met de cognitieve taalontwikkeling introduceerde Cummins de begrippen BICS en CALP ('Basic Interpersonal Communicative Skills' en 'Cognitive Academic Language Proficiency'), door René Appel in het Nederlands benoemd als DAT (dagelijkse algemene taal) en CAT (cognitief academische taal). Een kind zou er bij tweede taalverwerving ongeveer twee jaar over doen om DAT te verwerven, terwijl het zeker vijf tot zeven jaar nodig heeft om CAT te verwerven. De ontwikkeling van

DAT, zowel mondeling als schriftelijk, vangt aan in een contextrijke leeromgeving, waarin cognitief weinig eisende taken worden gesteld. Gaandeweg worden in het onderwijs cognitief hogere eisen gesteld, waarbij reductie plaats vindt van de informatie uit de context. Dan wordt er beroep gedaan op taalvaardigheden van een veel hoger niveau, zoals bij het lezen van abstracte teksten. Het blijkt een hardnekkige misvatting te zijn, dat het bij kinderen die DAT goed beheersen, ook met CAT wel goed zal zitten. Deze aanname kan leiden tot een zekere didactische verwaarlozing, waarvan met name meertalige leerlingen veel schade ondervinden voor hun onderwijskansen. De gerichte ontwikkeling van CAT moet in de bovenbouw van de basisschool dan ook krachtig ter hand worden genomen.

### **Een didactiek die de doelen integreert**

Ons begrijpend leesproject is gebaseerd op bovengenoemde linguïstische begrippen ('de meertaallijn'), op inzichten omtrent etnische verhoudingen ('de antiracisme-lijn': ruimte eisen voor eigen referentiekaders en voorsprong geven aan kinderen met lage status), op inzichten in het proces van tweede taalverwerving (goed en begrijpelijk taalaanbod, aandacht voor de inhoud in plaats van de vorm, lage affectieve drempel) en op ideeën over de didactiek van begrijpend lezen (veel aandacht voor tekstvoorbereiding, integratie van taalbeheersingsgebieden, oefenen van verschillende leesstrategieën, stimuleren van leesplezier). Ons didactisch schema, dat van verkennen via verzamelen naar ordenen opklimt, trachten wij te vullen met zodanige activiteiten, dat de onderscheiden leerdoelen ook inderdaad worden gehaald.

Mildred de Baas heeft met de werkgroep één activiteit gedaan uit les 1 van het 'Oma'-project (Baas e.a. 1988): rubriceren aan de hand van zes korte leesteksten over oma's. Het zijn tekstjes uit zeer verschillende referentiekaders, die handelen over oma's in zeer verschillende posities: oma is op bezoek, oma in het bejaardentehuis, oma zorgt voor je, en dergelijke. Er werden ook zes foto's verstrekt en een lijstje met de titels van de verhaaltjes. De opdracht was om bij elk verhaaltje de titel en de foto te zoeken, deze in de juiste volgorde aan elkaar te plakken en daarna aan de muur

te hangen. De groeperingsvorm hierbij bestond uit het werken in zelfgekozen tweetallen. De activiteit duurde ongeveer twintig minuten, waarna er werd nagepraat over ieders ervaringen met deze opdracht. Daarbij ging het om de vraag welke verschillende leerdoelen worden behartigd met één zo'n activiteit. Omdat de teksten uit verschillende referentiekaders afkomstig zijn, kon men zich voorstellen dat in een multi-etnische schoolklas de leerlingen uit (bijna) elke etnische groep zich kunnen herkennen in één of meer van de oma-teksten. Dit maakt het 'gezamenlijk' maken van het thema mogelijk, doordat iedereen zich erbij betrokken voelt: de eerste voorwaarde voor een goede startactiviteit. De werkgroep bestond voornamelijk uit witte Nederlanders. Dit gaf er meteen zicht op hoe moeilijk het is teksten te snappen die uit een ander referentiekader komen. Dat dit wel degelijk nodig was, werd duidelijk toen bij elk verhaaltje de goede titel moest worden gezocht. Je moet dan eerst globaal lezen om een overzicht van alle teksten te krijgen, en daarna zeer nauwkeurig, bijna studerend, lezen om de exacte inhoud van het verhaal in de vingers te krijgen. Omdat je dat in tweetallen doet, ontstaat er veel overleg. Zo wordt de samenwerking tussen leerlingen gestimuleerd. Teksten en taakverdeling geven aanleiding tot veel gepraat en dus tot een rijk taalaanbod. Omdat de activiteit zich zowel afspeelt op handelingsniveau (knippen en plakken) als op organisatieniveau (hoe verdelen we de taken? wat moet eerst en laatst gebeuren? hoe pakken we het aan?) en verklarend niveau (waarom juist deze titel of foto bij dit verhaal?), zitten er in het taalaanbod ook verschillende aspecten en niveaus: doelgerichte taal, beschrijvende taal, verklarende taal.

De tweede geplande werkvorm sloot meer aan bij de meertaallijn en het antiracisme doel: het met behulp van meertalige woordenlijsten vertalen van meertalige menggedichten die door de kinderen waren gemaakt. Helaas zijn we hier niet meer aan toegekomen.

We hebben de middagssessie met plezier verzorgd en hadden de indruk dat we iets van ons enthousiasme over de meertalige antiracisme aanpak hebben kunnen overdragen. Bij deze onze dank voor de stimulerende deelname van de werkgroepleden.



## *Literatuur*

Baas, M. de, B. Mungra, W. Miedema, M. Jessurun & L. Felter *Oma laat je niet in de steek* Project: Begrijpend lezen in de meertalige klas (Projectschrift en Fotoboek). Amsterdam, ABC, 1988

Krashen, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Oxford, Pergamon, 1982

Miedema, W., m.m.v. M. de Baas 'Begrijpend lezen in de meertalige klas' in: 'Special' bij *School* 1988, nr 9, p. 31-46

Skutnabb-Kangas, T. & J. Cummins (eds.) *Minority Education: From Shame to Struggle* Clevedon, Multilingual Matters, 1988

Soutendijk, S. 'Equality and participation: the two-fold goal of democratization' in: K. Jensen & S. Walker (eds.) *Towards democratic schooling* Milton Keynes, Open University Press, 1989, p. 174-192

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid *Allochtonenbeleid* Den Haag, SDU, 1989