

**Pieter Batelaan
Ina Berlet
Nelleke Duin
Connie van Gelder
&
Anne van der Hout**

meertaligheid voortgezet onderwijs

BASISVORMING EN MEERTALIGHEID

De ochtendbijeenkomst van deze werkgroep werd geleid door Pieter Batelaan. Met de werkgroepsleden wisselde hij van gedachten over het verschijnsel meertaligheid en de mate waarin de onlangs voorgestelde eindtermen voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs ruimte bieden voor de talen van leden uit etnische minderheidsgroepen. Onderstaande vragen en stellingen vormden het uitgangspunt voor de discussie.

In de middagbijeenkomst presenteerden leden van de projectgroep voortgezet onderwijs van het Amsterdams Begeleidingscentrum (ABC) ideeën over onderwijs in het vak Nederlands in meertalige klassen. In hun bijdrage geven de inleidsters inzicht in die ideeën en in de activiteiten die door de projectgroep worden ondernomen om te komen tot een betere aanpak van het vak Nederlands op scholen met leerlingen met een uiteenlopende taalachtergrond.

Vragen en stellingen over basisvorming en meertaligheid

0 Onderwijs gaat er (mede) van uit dat kinderen opgroeien in een multiculturele samenleving.

Opgroeien in een multiculturele samenleving impliceert opgroeien in een meertalige samenleving.

Wat betekent dat nu dat we Nederland dienen te beschouwen als een meertalige samenleving en wat zijn de consequenties daarvan voor de eindtermen Nederlands?

1 Anders dan in België of Zwitserland en met uitzondering van Friesland is er één nationale, officiële taal: het Nederlands. Iedereen is voor het functioneren in de Nederlandse samenleving van zijn of haar kennis van het Nederlands afhankelijk. Dat betekent, en daarover geen misverstand, dat iedereen in Nederland het Nederlands dient te kunnen hanteren in situaties waarin het gebruik van die nationale taal het meest geëigend is. Zolang Nederlands de enige of belangrijkste voertaal is in alle vormen van onderwijs, is schoolsucces in belangrijke mate afhankelijk van de kennis van het Nederlands.

2 Het communicatieve bereik van het Nederlands is over het algemeen beperkt tot Nederland en België. Vergroting van het communicatieve bereik is pas mogelijk door het onderwijs in andere talen dan het Nederlands.

Ook het wetenschappelijk bereik van het Nederlands is beperkt. Wetenschapsbeoefening impliceert kennis van andere talen.

3 In Nederland wonen veel mensen voor wie het Standaard Nederlands niet de eerste of enige taal is:

a sprekers van regionale talen, het gaat dan om groepen die van oudsher in een bepaalde regio wonen;

b sprekers van niet-Nederlandse talen en/of dialecten, het gaat dan om zogenaamde etnische minderheidsgroepen die hoogstens gedurende enkele generaties in Nederland wonen;

c buitenlanders die voor hun werk tijdelijk in Nederland verblijven (werkend voor buitenlandse bedrijven, ambassades e.d.). De groepen a en b zijn voor hun onderwijs aangewezen op Nederlandse scholen. Voor de laatste groep zijn er vaak mogelijkheden op internationale scholen. Zij kunnen zich ook (in tegenstelling tot mensen uit groep b), zeker als ze Engelstalig zijn, gemakkelijker onttrekken aan situaties waarin het gebruik van het Nederlands het meest geëigend is. Ik laat deze groep in het vervolg dan ook buiten beschouwing, al zullen in een toekomstig Europa meer scholen 'internationaliseren'. Te verwachten valt dat de ontwikkeling van meertalige scholen een stimulans zal krijgen door de Europese integratie. De positie van de groepen a en b zal daardoor kwetsbaarder worden, omdat hun moedertalen in tegenstelling tot officiële Europese talen in de Europese verhoudingen een geringe status hebben.

4 D.P. Pattanayak, directeur van het Central Institute of Indian Language in Mysore (India), beschrijft in *Multilingualism and Multiculturalism: Britain and India* hoe hij zelf opgroeide met twee dialecten: dat van zijn vader en dat van zijn moeder in een land met 3.000 verschillende moedertalen en 10 schriftsystemen, hoe hij na verhuizingen en in verschillende situaties telkens weer met andere talen geconfronteerd werd. Richard Tucker, directeur van het Amerikaanse Center for Applied Linguistics, begint in een paper over taalplanning in de Verenigde Staten met de constatering

dat er meer meertalige dan eentalige mensen zijn en dat het aantal kinderen dat onderwijs krijgt in een later geleerde taal, groter is dan het aantal kinderen dat in hun moedertaal wordt onderwezen. De Nederlandse meertalige situatie mag dan voor Randstad-Nederland een beperkt jong verschijnsel zijn, maar meertaligheid in het onderwijs is als zodanig niets nieuws. In het advies van de eindtermencommissie Nederlands voor 12- tot 16-jarigen wordt bij de beschrijving van de problematiek van 'leerlingen voor wie het gebruik van de Nederlandse taal niet probleemloos is', nergens verwezen naar situaties of literatuur van buiten de grens.

5 Van dialectsprekers weten wij dat zij in familie of vriendenkring het liefst gebruik maken van hun moedertaal: het dialect. Dat dialect maakt deel uit van hun culturele identiteit en het heeft dan ook meer dan een louter communicatieve functie in kleine kring: het heeft heel duidelijk een culturele functie. Datzelfde geldt uiteraard voor sprekers van niet-Nederlandse talen uit etnische minderheidsgroepen. Voor hen heeft de 'eigen' taal een communicatieve functie binnen hun eigen gemeenschap en voor hun contact met verwanten in het land van herkomst van henzelf of van hun (groot)ouders. De communicatieve functie zal wellicht na verloop van enkele generaties minder worden (tenzij het om een wereldtaal als Arabisch, Chinees of Maleis gaat). De culturele functie zal over het algemeen veel langer blijven bestaan, zoals dat ook het geval is met het Nederlands voor velen van Nederlandse afkomst in Canada of Australië.

6 De eindtermencommissie noemt in paragraaf 2.1. vier functies van taal:

- de conceptualiserende functie
- de expressieve functie
- de communicatieve functie
- de esthetische functie

zonder aan de beschrijving van die functies veel woorden vuil te maken. Lees je verder dan blijkt dat voor de commissie *taal* synoniem is met *Nederlands* en dat lijkt mij een schoolvoorbeeld van 'etnocentrisme'. Voor een minderheid in Nederland geldt dat voor verschillende functies verschillende talen gebruikt worden. Om op grond van deze functies een algemene doelstelling voor het vak Nederlands te formuleren is dus op zijn minst voor-

barig. Je kunt hoogstens een algemene doelstelling voor 'taalonderwijs' proberen te formuleren, waarin het vak Nederlands een belangrijke plaats heeft in samenhang met de verschillende moedertalen. Dat is niet eenvoudig, maar je kunt de zaken niet versimpelen door net te doen alsof het Nederlands voor iedere inwoner van Nederland dezelfde functies heeft.

Bij de formulering van affectieve doelen en procesdoelen in paragraaf 2.4. maakt de commissie dezelfde fout. Daar wordt voortdurend van *de taal* gesproken, waarmee bedoeld wordt *Nederlands*. Juist die doelen lenen er zich voor om vanuit het perspectief van meer-taligheid geformuleerd te worden. Waar in deze doelstellingen gesproken wordt van *de leerlingen*, worden kennelijk weer leerlingen bedoeld voor wie het (Standaard) Nederlands de moedertaal is.

7 In het WRR-rapport worden zeven doelen van basisvorming onderscheiden:

- a het pedagogische doel (gedoeld wordt op ontwikkeling van eigenschappen als doorzettingsvermogen, zelfstandigheid, belangstelling voor cultuur, leergierigheid, kritisch oordeelsvermogen, creativiteit, originaliteit en inventiviteit)
- b het ontwikkelingsdoel (niveau afstemmen op ontwikkelingspotentieel)
- c het wetenschappelijk doel (leerlingen op hun niveau leren om wetenschappelijk te denken)
- d het cultuurpolitieke doel (leerlingen toegang geven tot de cultuur van een samenleving, de WRR doelt met name op 'gemeenschappelijk cultuurbezit'; onderwijs in de Nederlandse taal speelt hierbij volgens de commissie een belangrijke rol)
- e het oriënterende en determinerende doel
- f het integratief-sociale doel (leren omgaan met leerlingen van verschillende herkomst, cultuur of begaafdheid)
- g het voorbereidende doel.

Hoe het vak Nederlands kan bijdragen aan de realisering van deze doeleinden beschrijft de commissie niet. Wie de pretentie heeft om een *algemene doelstelling* voor het vak Nederlands in de basisvorming te formuleren, kan niet aan het betoog van de WRR voorbijgaan, hoe aanvechtbaar misschien ook bepaalde uitspraken zijn.

8 Voor verschillende functies van taal worden door veel mensen verschillende talen gebruikt. De doelstellingen voor het onderwijs in het vak Nederlands kunnen dan ook niet los gezien worden van doelstellingen voor het taalonderwijs in het algemeen. De consequentie daarvan kan zijn dat doelstellingen voor taalonderwijs op een abstract niveau weliswaar voor iedereen gelijk zijn, maar dat, afhankelijk van de moedertaal, gedifferentieerd kan worden naar talen. Die differentiatie zou dan consequenties kunnen hebben voor de *anderstalige* leerling. Een aanbeveling tot nader onderzoek zou niet misstaan hebben.

9 De omstandigheid dat leerlingen opgroeien in een meertalige samenleving heeft echter ook consequenties voor leerlingen wier moedertaal het Nederlands is. De commissie heeft dat ook wel willen aangeven met de formulering van een van de affectieve doelstellingen waarin gesproken wordt over de gelijkwaardigheid van verschillende talen. Ik mis echter een doelstelling als 'de leerling is in staat en bereid om te communiceren met mensen die het Nederlands (nog) niet geheel beheersen'. Dat is een doelstelling die zelfs als eindterm kan fungeren.

10 Bij de beoordeling van de *eindtermen* dienen we te bedenken dat eindtermen slechts op een beperkt deel van het totale onderwijsaanbod betrekking hebben, althans zo moeten we eindtermen opvatten. Ik ga nu niet in op die keuze. Dat is elders al gebeurd. Ik verwijs hiervoor graag naar het VALO-moedertaal advies en naar het artikel van Resy Delnoy in het *Moer*-nummer over basisvorming. Bezien we de eindtermen voor *taalgebruik* dan komen die neer op doelstellingen die betrekking hebben op het functioneren in min of meer *formele situaties*, in ieder geval situaties waarin het gebruik van het Nederlands het meest geëigend is. Het gaat dan om de *communicatieve functie* en om de *conceptualiserende functie* in vooral schoolse situaties. Het lijstje geeft kennelijk de stand van zaken weer in de vakdidactiek. In zoverre kun je daar vrede mee hebben.

11 Anders ligt het bij het ratjetoe van doelstellingen die geformuleerd zijn onder het kopje *taalbeschouwing*. *Spelling* hoort thuis bij schrijven en zoals ook Clemens en Hofmans

terecht opmerken: de *spellingproblemen* in het v.o. zijn niet beperkt tot de spelling van de werkwoordsvormen, *grammaticale problemen* blijven niet beperkt tot persoonsvormen, onderwerpen en gezegdes. Kennis van *schrijfprocessen* en *schrijfprocedures* is een aspect van schrijfvaardigheid. Het heeft geen enkele zin zo'n eindterm los van eindtermen voor schrijfvaardigheid te formuleren. Je wrijft dan ook je ogen uit als je dergelijke eindtermen ziet staan onder hetzelfde kopje als eindterm 22: 'De leerlingen kennen het onderscheid tussen dialecten, groepstalen, talen van etnische groepen en standaardtalen. Zij hebben inzicht in de achtergronden van verschillen in gesproken taal, in het ontstaan van talen, in stand blijven en veranderen ervan.' In de toelichting van deze laatste eindterm wordt expliciet verwezen naar de 'multiculturele samenleving': 'Het eerste deel van deze eindterm is van belang om in het onderwijs aan leerlingen duidelijk te maken dat wij in een multi-culturele en multi-etnische samenleving leven waarin de verschillende talen die gesproken worden een gelijkwaardige positie dienen in te nemen.' Reden om deze eindterm en de gegeven toelichting wat preciezer te bekijken.

De formulering '...onderscheid tussen talen van etnische groepen en standaardtalen' suggereert dat talen van etnische groepen geen standaardtalen kunnen zijn. De werkelijkheid zit echter ingewikkelder in elkaar dan deze formulering doet vermoeden. Door 'talen van etnische groepen' als een aparte categorie op te nemen, bevordert de commissie het 'wij-zij-denken' en levert ze geen bijdrage aan intercultureel onderwijs. Men zal daartegenover stellen dat de commissie in de toelichting toch maar spreekt van 'een multi-culturele en multi-etnische samenleving', 'waarin de verschillende talen die gesproken worden een gelijkwaardige positie dienen in te nemen'. Je wrijft dan opnieuw je ogen uit, want als de commissie dit echt zou menen, dan zou ze van het begin af aan onderwijs in het Nederlands in een meertalige context geplaatst hebben en zou ze in haar adviezen gepleit hebben voor de ontwikkeling van meertalig of tweetalig onderwijs. In Nederland nemen de verschillende talen geen gelijkwaardige positie in: het leren van Nederlands is belangrijker dan het leren van Turks. Met loze kreten als in de toelichting gegeven worden, berokken je de zaak van intercultureel onderwijs alleen maar schade.

Linguïstische gelijkwaardigheid van talen is iets heel anders dan een *gelijkwaardige positie*. Opnieuw: de werkelijkheid zit ingewikkelder in elkaar dan de commissie zou willen, en wat zou dienen te gebeuren is een (taal)politieke kwestie. Ook hier wreekt zich dat de commissie onvoldoende heeft nagedacht over de functies van talen.

12 Moeten eindtermen voor leerlingen voor wie het Nederlands de eerste taal is en voor leerlingen voor wie het Nederlands de tweede taal is gelijk zijn? De commissie vindt terecht van wel.

Terecht, als het gaat om het functioneren in situaties waarin binnen de Nederlandse samenleving het gebruik van het Nederlands het meest geëigend is. De eindtermen zoals die voor 'taalgebruik' geformuleerd zijn, hebben betrekking op die situaties. De commissie ondergraaft haar eigen stellingname door een tolerante houding te bepleiten van leerkrachten in het onderwijs dat voorbereidt op deze eindtermen. Die *tolerantie in toets- en examensituaties* kan namelijk leiden tot een *onderwaardering van diploma's*. Onderwijs kan wel bijdragen aan een tolerante houding tegenover taalgebruik van mensen voor wie het Standaard Nederlands niet de moedertaal is in het algemeen.

13 De commissie stelt tweede-taalleerders meer in een achterstandspositie dan nodig is. Ze gaat er voortdurend van uit dat ze (vergeleken met 'Nederlandse' leerlingen) bepaalde dingen *niet* kunnen en houdt te weinig rekening met wat ze wel kunnen. De aanbeveling om bij ontheffing van eindtermen bij andere vakken (bijv. van één van de moderne vreemde talen) tweede-taalleerders extra onderwijs in het Nederlands te geven, is daar een voorbeeld van. Een aanbeveling die meer recht doet aan wat deze leerlingen voor hebben op Nederlandse leerlingen, is om leerlingen de gelegenheid te geven zich voor te bereiden op een examen in de taal van hun 'land van herkomst'. De commissie zou daarmee haar eigen uitspraak over gelijkwaardigheid van talen ook wat meer gestand doen.

Onderwijs in het vak Nederlands in meertalige klassen in het voortgezet onderwijs

Vooraf

De veel gehoorde klacht, dat taalproblemen tegenwoordig groot zijn, komt voort uit een pedagogisch-didactische aanpak en materialen, die niet zijn toegesneden op de situatie van grote groepen leerlingen in het Amsterdamse onderwijs. Inzicht in de achtergronden van de bedoelde problematiek is nodig om adequate oplossingen te vinden.

Problematiek

Scholen hebben te maken met leerlingen met zeer uiteenlopende taalachtergronden, die samen in een klas zitten en Nederlands moeten leren. Naast schoolvak is het Nederlands ook instructie- en communicatietaal.

De traditionele methodes houden over het algemeen geen rekening met de verschillen in taalachtergrond en met de verschillen in referentiekader van leerlingen.

In het werk van het ABC-project 'Taalvaardigheden Nederlands in meertalige klassen' worden individuele leerlingen, die te maken hebben met verschillende talen in thuis-, buurt- en schoolsituaties, als *meertalig* gekenmerkt.

Schoolklassen, waarin meertalige leerlingen naast eentalige Nederlandse leerlingen zitten, noemen we *meertalige klassen*.

Daarmee maken we een keuze binnen de discussie over de term 'meertaligheid'. Deze term wordt ook wel gebruikt om een onderwijssituatie te schetsen, waarin instructie in verschillende talen wordt gegeven en het Nederlands niet de dominante instructietaal is. Om twee redenen kiezen we niet voor deze laatste invulling. In de eerste plaats lijkt het utopisch een dergelijke aanpak in de huidige onderwijs-situatie te realiseren. In de tweede plaats is een flink niveau van receptieve en produktieve taalvaardigheid in het Nederlands nodig om maatschappelijk een positie te verwerven.

Een gerichte pedagogisch-didactische aanpak van het taalvaardighedenonderwijs in meertalige klassen moet er anders uitzien dan de traditionele aanpak, zowel wat de *talige* als wat de *inhoudelijke* kant betreft.

De volgende punten zijn voor een dergelijke gerichte aanpak van belang:

- tekstinhoud en oriëntatie op de tekst,
- strategieën om een tekst aan te pakken,
- woordbetekenissen verwerven via gerichte strategieën,
- taalbeschouwing als middel tot herkenning van structuren in de taal en als middel om de gebruiksmogelijkheden te leren kennen,
- werken aan eindtermen via leerwegen in een samenhangend onderwijsprogramma.

Door de projectgroep worden deze punten in een samenhangend geheel van teksten, lessen, didactische schema's en leerlijnen, zowel ten behoeve van het vak Nederlands als ten behoeve van andere vakken, uitgewerkt. In deze bijdrage wordt op de punten achter het eerste, tweede en vijfde streepje ingegaan.

Begrijpend lezen

De reden om begrijpend lezen als eerste toepassingsgebied voor een (te ontwikkelen) taal-aanpak voor meertalige (groepen) leerlingen te kiezen, ligt in het bijzondere belang van deze vaardigheid voor de hele schoolloopbaan. In meertalige en multi-etnische onderwijs-situaties dient daarbij speciaal gelet te worden op de volgende hoofdpunten:

- De verschillen in referentiekader van leerlingen; deze worden principieel als gelijkwaardig beschouwd. Deze gelijkwaardigheid wordt slechts ten dele binnen de school bepaald. Ze moet buiten de school bevochten worden. Rekening houden met verschillende referentiekaders verwijst naar bewuste en zorgvuldige tekstkeuze.
- Voorafgaand aan het werken met teksten vinden zogenaamde *voorbereidende activiteiten* plaats. Onder andere oriëntatie op het thema en op de tekst. Deze is van wezenlijk belang, omdat voorkennis, woorden en betekenissen, die tot het referentiekader van de leerling horen, moeten worden geactiveerd, voordat er instructie wordt gegeven. Instructie geven zonder rekening te houden met de woorden en betekenisgeving van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen leidt tot ontkenning van de verschillen tussen leerlingen.
- Leerlingen worden uitgenodigd om actief een bijdrage te leveren vanuit hun eigen taal.
- Er wordt gewerkt aan training van leesstrategieën, die zoveel mogelijk tekstonafhankelijk zijn.

Teksten

Het belang van het ordenen van teksten naar moeilijkheidsgraad is evident, wanneer het gaat om het onderwijs en zeker dat aan meer-talige leerlingen. Echter, waarop het bepalen van de moeilijkheidsgraad is gebaseerd, is lastiger aan te geven. Naast de 'technische' aspecten als lengte van woorden en zinnen, mate van samengesteldheid van zinnen en gra-fische vormgeving, speelt de tekstinhoud een belangrijke rol. Het project maakt gebruik van de volgende openvolging in moeilijkheids-
graad wat betreft de inhoud:

	concreet	abstract
dichtbij		
veraf		

The diagram shows a path starting from 'dichtbij' (top left), moving down to 'concreet' (bottom left), then up to 'veraf' (bottom right), then up to 'abstract' (top right), and finally down to 'dichtbij' (top left) again, forming a closed loop.

Het is misschien goed de gehanteerde invullin-gen van de hier gebruikte begrippen kort aan te geven. Bij *dichtbij* gaat het om teksten die aansluiten bij de directe ervaringen van leerlin-gen. Teksten, die voor de ene leerling dichtbij zijn, zijn voor de andere veraf. In dit verband kan gekozen worden voor verschillende teksten voor verschillende leerlingen, onder-werpen waarmee alle leerlingen te maken heb-ben en teksten waarin uiteenlopende invalshoeken worden gehanteerd. *Veraf* slaat op teksten, die niet aansluiten bij de directe erva-ringen van leerlingen. Bij *concreet* wordt ge-doeld op teksten, die dichtbij het ervarings-en/of handelingsniveau van leerlingen liggen. En *abstract* ten slotte heeft betrekking op teksten die niet op het ervarings- en hande-lingsniveau van leerlingen liggen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs moeten teksten die veraf/abstract zijn kunnen lezen, beluisteren en de informatie die deze bevatten kunnen gebruiken. Om dat te leren is het no-dig eerst met teksten die concreet/dichtbij, abstract/dichtbij en concreet/veraf zijn te heb-ben gewerkt. De meeste instructieteksten in het Nederlandse onderwijs zijn voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen niet concreet. Er kan gesteld worden, dat een fase in het le-ren lezen en beluisteren van teksten wordt overgeslagen voor die kinderen uit deze groe-pen. Oplossingen voor dit probleem zoekt het

Taalvaardighedenproject in verbetering van de tekstkeuze en in tekstvoorbereidende activitei-ten. Samen met het VADO-project van de Her-vormde Stichting Jeugd- en Jongerenwerk in Amsterdam zijn verhalende leesteksten van schrijvers uit etnische minderheidsgroepen uit-gegeven. Per boekje, waarin interculturele-mondiale teksten te vinden zijn, is een uitge-breide handleiding voorhanden.¹ Daarin zijn werkbladen te vinden, die te kopiëren zijn en bovendien bevatten de handleidingen veel mondiale informatie rondom het thema van de teksten. Het VADO-project doet zijn werk op basis van een subsidie van het Ministerie van Ontwikkelingssamenwerking.

Voorafgaand aan het lezen van de tekst vindt oriëntatie op de tekst plaats in de vorm van twee korte opdrachten:

- het oproepen van al aanwezige kennis over het onderwerp bij de individuele leerling,
 - het voorspellen van de inhoud van de teksten aan de hand van vormkenmerken.
- Na het lezen van de tekst wordt via een
- woordveld en een ordening naar thema's die de lezer aanspreken het referentiekader van leerlingen opgeroepen.

De handleidingen vormen de neerslag van de ervaringen van een leerkrachtengroep met de teksten. De meeste van deze leerkrachten werken in ibo, lbo en mavo met veel meertali-ge leerlingen.

Strategieën

Strategieën zijn nodig om in de talige wereld nu en in de toekomst staande te blijven. Leerlingen wordt geleerd bewust een leesstra-tegie te kiezen en toe te passen bij het lees-doel dat ze hebben bij een tekst. Leesstrategieën zijn bedoeld om op den duur teksten, die veraf en abstract zijn te kunnen lezen of beluisteren. Het programma dient daarom opgebouwd te zijn uit de onderdelen: onderkennen van leesdoel en -aanpak, de juiste vragen aan de tekst stellen beginnend bij teksten die dichtbij en concreet zijn. Uiteinde-lijk moeten leerlingen vaste procedures kennen en kunnen toepassen op voor hen nog onbe-kende teksten. In het project is een opzet uit-gewerkt, waarbij in een aantal lessen in de brugperiode de strategieën voor oppervlakkig, precies, gericht, kritisch en ontspannend lezen worden ingeoefend. Deze strategieën bestaan steeds uit drie groepen activiteiten. *Voor het*

lezen wordt het leesdoel bepaald en vindt de tekstoriëntatie (vaak in de vorm van een voor-spelling over de inhoud) plaats. *Tijdens het lezen* wordt afhankelijk van het leesdoel op een daarop aansluitende manier gelezen. Zo leren leerlingen zich bij 'precies lezen' steeds per fragment vragen te stellen aan de vervolgens te lezen tekst. *Na het lezen* volgt een verwerkingsopdracht.²

Eindtermen en leerwegen

In het voorgaande is ingegaan op aspecten van het leesonderwijs. Het blijkt noodzakelijk om systematisch strategieën aan te leren ook voor het schrijf-, luister- en spreekonderwijs. Hetzelfde geldt voor instructie-, studie- en werkingsactiviteiten in andere vakken. Consequentie is dat er een samenhangend programma voor het vak Nederlands moet komen, waarin systematisch wordt toegewerkt naar 'eindtermen' basisvorming, zodanig dat leerlingen vaardigheden en kennis in nieuwe situaties kunnen gebruiken.

In de programma-opzet waarmee in één van de projectscholen wordt geëxperimenteerd, zijn per leerjaar negen blokken van ieder vier schoolweken opgenomen. Centraal staat steeds een project, dat ongeveer vijf lessen beslaat.³ In dit project wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan:

- Thema-oriëntatie (eerst individueel, dan bij anderen).
- Woorden en emoties bij het thema, waarin de eigen concepten (in uiteenlopende talen) en de eigen waarden en normen (uit uiteenlopende referentiekaders) een plaats hebben.
- Tekstoriëntatie bij een verhalende en een informatieve tekst.
- Werken met schriftelijke bronnen.

Daarnaast wordt in ieder blok op onderdelen van lezen, schrijven, luisteren en spreken stapsgewijs gewerkt aan het bereiken van 'eindtermen' basisvorming. Voor de groepen leerlingen waarover we het in deze bijdrage hebben, kunnen deze eindtermen een belangrijke rol spelen. Ze zouden vooral moeten bewerkstelligen, dat het onderwijs systematischer en doelgerichter werkt. De eindtermen die nu zijn geformuleerd moeten echter nog eens kritisch worden beschouwd. De makers hebben helaas de situatie van meertalige leerlingen niet betrokken in hun uitwerking. Een gemiste kans en ook een ernstige tekortkoming. Daardoor is de problematiek, en zijn dus ook de mogelijkheden van leerlingen met een meertalige achtergrond buiten de invulling gehouden. In onze visie zijn eindtermen vooral nodig om de rechten van leerlingen in achterstandssituaties vast te leggen. Een ethnocentristische keuze bij het opstellen van de eindtermen past daarbij zeker niet.

Noten

- 1 Informatie over deze teksten en handleidingen is te verkrijgen bij:
Nelleke Duin, ABC-projectgroep Voortgezet Onderwijs, Jan Tooropstraat 101,
1061 AA Amsterdam, tel. 020 — 110981, of:
VADO-project, Oranje Nassaulaan 51,
1075 AK Amsterdam, tel. 020 — 798876. Op beide adressen kunnen ook bestellingen worden gedaan.
- 2 Het werken met dit materiaal bevindt zich nog in de experimentele fase. Het is dan ook nog niet te verkrijgen.
- 3 Dit schema vormt een vrije bewerking en aanpassing aan het voortgezet onderwijs van een eerder voor het basisonderwijs ontwikkeld didactisch schema. Zie: *Kijk op Taal in de Meertalige Klas* (een serie katernen over Amsterdamse ervaringen met onderwijs in het Nederlands in de IPB-serie).

Literatuur

Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs. Deel 8 Nederlands. Zie: *termen*, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989

Clemens, Jeroen & Inge Hofmans *Opdracht eindtermen per vak: Nederlands* Utrecht, HMN, Instituut voor Educatieve beroepen SOL/COCMA, 1988

Delnoy, Resy 'Eindtermen basisonderwijs' in: *Moer* 1989/1-2, p. 27-36

Pattanayak, D.P. *Multilingualism and Multiculturalism: Britain and India* Occasional Paper No. 1. International Association for Intercultural Education, 1987

Tucker, G. Richard *Developing a Language Competent American Society: The Role of Language Planning* (Draft-)paper prepared for McGill Conference on Bilingualism: A tribute to Wallace E. Lambert. May 1989

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid *Basisvorming in het onderwijs. Rapport aan de Regering* 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1986