

- ganisation of Writing Processes' in: L.W. Gregg, & E.R. Steinberg, (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1980.
- Hoogeveen, M., & M. Verkampen, *De Regenschool; een case-study naar de ontwikkeling van een schrijfdidactiek*. Nijmegen, KUN, z.j.
- Hoogeveen, M., & M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk*. Doctoraalscriptie KUN. Enschede, SLO, 1985.
- Lentz, L., J. Sturm & H. van Tuijl, *Schrijfonderwijs onder het mes*. Enschede, SLO, 1986.
- National Assessment of Educational Progress, *Write/rewrite: An assessment of revision skills: selected results from the second national assessment of writing*. U.S. Government Printing Office, 1977. ERIC Document No. ED196043.
- Nold, E.W., 'Revising' in: C.H. Frederiksen & J.F. Dominic, *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication*. Vol. 2, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1981.
- Pettigrew, J., R.A. Shaw & A.D. van Nostrand, 'Collaborative Analysis of Writing Instruction' in: *Research in the Teaching of English* 1981/15-4, p. 329-341.
- Scardamalia, M., & C. Bereiter, 'The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing' in: M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language*. Chichester, John Wiley & Sons, 1983.
- Scardamalia, M., & C. Bereiter, 'Research on Written Composition' in: M.C. Wittrock (ed.), *Third Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, 1986.
- Sunflower, C., & L.W. Crawford, *How Frequently Are Elementary Students Writing*. 1985. ERIC Document No. ED272895.
- Sunflower, C., & Crawford, L.W., *What Instructional Support Do Elementary Students Receive for Writing?* 1986. ERIC Document No. ED273962.
- Wesdorp, H., *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau*. Den Haag, SVO, 1985.
- Weterings, A.C.E.M., & Aarnoutse, C.A.J., 'De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen' in: *Pedagogische Studiën* 1986/63, p. 387-400.
- Zwarts, M. (red.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem, Cito, te verschijnen.

## Frederice van Faassen & Theun Meestringa

### Taaldrukken en onderwijs in eigen taal en cultuur

*Het politieke draagvlak voor onderwijs in eigen taal en cultuur wordt breder. Onlangs stelde Wallage, staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, zich achter een concept beleidsnotitie over onderwijs in eigen taal van zijn voorganger, mevr. Ginjaar-Maas. Op de beleidsnotitie is ook door minderhedenorganisaties zoals het NCB en vakorganisaties als de ABOP positief gereageerd. In zo'n notitie wordt alleen een kader geschetst en niet ingegaan op praktische vragen: hoe ziet dat onderwijs eruit en hoe kan bevorderd worden dat het bijdraagt aan de tweetalige ontwikkeling van allochtone leerlingen? In dit artikel bespreken Frederice van Faassen van de Taaldrukwerkplaats in Amsterdam en Theun Meestringa van het Instituut voor leerplanontwikkeling (SLO) in Enschede het belang van taaldrukken voor het onderwijs in eigen taal en cultuur.*

#### Inleiding

Leerlingen die thuis een andere taal geleerd hebben dan Nederlands, leren naast hun eerste taal Nederlands gebruiken buiten en binnen de school. Taalonderwijs op school heeft als doel de kinderen vaardiger te maken in het gebruiken van taal. Dit geldt voor onderwijs in Nederlands, maar ook voor OETC, Fries en andere talen. Daarvoor moeten de leerlingen ook iets over de taal leren, om die goed te kunnen gebruiken. Dit valt onder taalbeschouwing en grammatica, en is maar een deel van het taalonderwijs.

Taalonderwijs bestaat daarnaast voor een belangrijk deel uit woordenschatverwerving. Je moet de woorden eerst geleerd hebben, wil je ze kunnen gebruiken, of je moet je 'behelpen'

met omschrijvingen, met 'handen en voeten' of eigen gemaakte nieuwe woorden. Veel woorden leren de kinderen buiten school en bij het vak taal. Maar ook bij de andere vakken gebruiken de leerlingen taal en leren ze nieuwe begrippen. Juist daar lijkt het mis te gaan voor te veel leerlingen voor wie het Nederlands een tweede taal is. Nadat ze door Nederlands te leren de eerste barrière genomen hebben, lijken gevorderde tweede-taalleerders te struikelen bij de volgende: het is niet genoeg dat ze Nederlands in de dagelijkse omgang goed beheersen, ze moeten ook zogenoemde schoolse taalvaardigheden of cognitief academische taalvaardigheden ontwikkelen. Die vormen van iets abstracter taalgebruik komen met name aan de orde bij zaakvakken in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs. In het LEGIO-project<sup>1</sup> van de SLO zijn onder andere lesmethoden voor zaakvakken geanalyseerd en zijn lessen geobserveerd om een beter zicht te krijgen op de eisen die er aan het Nederlands van de leerlingen gesteld worden. Bij de zaakvakken blijkt soms nauwelijks gerefereerd te worden aan reeds opgedane kennis en ervaringen. Daarbij worden soms terloops metaforen gebruikt, zoals de 'loop' en de 'monding' van de rivier, en dat maakt de lessen voor leerlingen met een andere taalachtergrond moeilijker te volgen en dus te onthouden. Bovendien worden hogere eisen gesteld aan produktieve taalvaardigheden. Van de leerlingen wordt bij voorbeeld gevraagd samenvattingen te maken en korte teksten te schrijven die het niveau van de methoden Nederlands te boven gaan (Litjens, te verschijnen).

Terwijl in het basisonderwijs een klasseleerkracht die zijn leerlingen goed kent en direct begeleidt, al te veel schade weet te voorkomen, lijken veel leerlingen bij de barrière van het voortgezet onderwijs helemaal plat te gaan: sommigen lukt het zelfs niet de hindernis te nemen. Ze worden uitvaller en sluiten het onderwijs zonder diploma af.

## Leerlijn

Een van de doelen die het LEGIO-project zich gesteld had, was een globale leerlijn voor het Nederlands als tweede taal (NT2) vast te stellen om activiteiten voor intercultureel onderwijs, OETC en onderwijsvoorrang beter op elkaar te

kunnen afstemmen. Daartoe zijn met een bepaalde procedure een flink aantal leerkrachten, opleiders, materiaalontwikkelaars en onderzoekers bevestigd (Litjens & Salverda 1989). Daaruit komt hetzelfde beeld naar voren als hierboven is geschetst. Voor het opstellen van een leerlijn is ook gekeken naar onderzoeksgegevens die aanwijzingen geven over de inrichting van het taalonderwijs. Een van de bronnen van het onderzoek is het rapport *Tweede-taalverwerving bij kleuters* (Damhuis 1988). Damhuis heeft onderzocht in hoeverre er daadwerkelijk interactie met de tweede-taalleerders plaatsvindt tijdens een aantal typen activiteiten: vrij kringgesprek, onderwijsleergesprek, gesprekken tussen leerlingen onderling (in een groepje), groepje met leerkracht en de aparte NT2-les. 'Een van haar constateringen is dat de NT2-les en het *groepje met leerkracht*, gerekend per kwartier van ieder type activiteit [...] de meest waardevolle activiteit voor T2-verwerving is. Zowel het taalaanbod, de produktie als de feedback zijn in deze onderwijssituatie het meest gunstig. Het werken in een groepje is waardevol omdat leerlingen gericht taalaanbod krijgen en ruimschoots de gelegenheid krijgen om op eigen initiatief te spreken.' (Litjens & Salverda 1989, deel 2, p.6 – de cursivering is van ons.)

Voorals er echt en direct met elkaar gepraat wordt, leren de kinderen taal en dat vindt meer in kleine groepjes plaats dan in grote. Nu wordt er in het onderwijs heel veel gepraat, met name door de leerkracht. Litjens constateert dan ook dat de leerkracht met name in kring- en onderwijsleergesprekken de mogelijkheden moet uitbuiten om de ontwikkeling van de complexere taalfuncties of manieren van taalgebruik bij niet-Nederlandstalige leerlingen te stimuleren (Litjens & Salverda 1989, deel 3, p.16 en 17). Om welke 'cognitief academische' manieren van taalgebruik zou het dan kunnen gaan?

## Taalfuncties

Een systematisch overzicht van manieren van taalgebruik is gemaakt door Verhallen (1987) voor haar onderzoek naar taalgebruiksfuncties (in het Nederlands) van anderstalige en Nederlandstalige kinderen in het kleuteronderwijs. Daar kunnen we gebruik van maken. Haar *des-*

criptieve en *analytische* hoofdcategorieën bevatten manieren van taalgebruik die de andersstalige kleuters in haar onderzoek minder gebruiken dan de Nederlandstalige kleuters. Ten aanzien van de *descriptieve* categorieën geldt dat de anderstalige kleuters meer 'minimale antwoorden' geven en vaker 'benoemen'. Benoemen is de eenvoudigste *descriptieve* taalfunctie. Het gaat dan om commentaar geven, constateren of om het identificeren van iets in een hier-en-nu situatie. De andere *descriptieve* taalfuncties zijn: 'informer' (het beschrijven van iets dat niet geobserveerd kan worden, uit het geheugen), 'specificeren' (nadere details geven van iets), 'elaboreren' (uitweiden over iets).

Verhallen onderscheidt negen *analytische* taalfuncties. Het gaat dan onder andere om handelingen als het aangeven van een tijdsrelatie ('sequentiëren': eerst dit en later dat), 'associëren', 'vergelijken', bij voorbeeld van heden en verleden, 'expliceren' door het formuleren van bedoelingen of van het functioneren van bepaalde zaken, 'argumenteren' of redenen geven, 'concluderen' op grond van argumenten of door het hoofdidée te destilleren en het 'generaliseren' door algemene principes te formuleren of logisch van premissen naar conclusies te redeneren.

De moeilijkheidsgraad neemt in deze opsomming toe en het gaat steeds meer om manieren van taalgebruik die in de dagelijkse omgang minder gebruikelijk zijn. Bovendien zijn de eerstgenoemde functies min of meer voorwaardelijk voor laatstgenoemde: je moet kunnen informeren en eventueel specificeren, elaboreren, vergelijken en sequentiëren om te kunnen argumenteren, concluderen of te generaliseren. De stap van alledaags naar schools taalgebruik vereist dat leerlingen veel praten en veel met taal bezig zijn en gestimuleerd worden tot het gebruik van andere taalfuncties dan benoemen en het geven van minimale antwoorden. Leerlingen dienen zich te oefenen in het bewust gebruiken van taal. De vraag doet zich voor hoe dit eventueel aangepakt zou kunnen worden. Want het is (kennelijk) niet vanzelfsprekend dat de mogelijkheden uitgebuit worden. Sommige werkvormen zijn daartoe meer adequaat dan andere. Zowel bij het onderwijs in het Nederlands als bij OETC zullen de verschil-

lende taalfuncties aan de orde dienen te komen. Het is juist een van de waardevolle aspecten van de globale leerlijn, dat het de mogelijkheid biedt van afstemming tussen OETC en NT2- en NT1-onderwijs. Volgens ons is taaldrukken een goede mogelijkheid om met de meer adequate vormen te werken en zo deze aspecten van taalgebruik aan de orde te laten komen. We zullen in dit artikel proberen na te gaan of dit klopt. In het volgende leggen we uit wat taaldrukken is en hoe een school het OETC daarbij betrokken heeft.

### Taaldrukken en OETC op de Bron

We maken in dit artikel gebruik van ervaringen op de Bron. De Bron is een r.k.-basisschool met een hoog percentage (ongeveer 80%) 'buitenlandse' leerlingen. De leerlingen en hun leerkrachten hebben de beschikking over een mooi, redelijk nieuw gebouw. Johan Spitteler en zijn team zijn doordrongen van het centrale belang dat aan de taalverwerving en -ontwikkeling gehecht moet worden. In de jarenlange contacten met de Taaldrukwerkplaats Amsterdam hebben alle leerkrachten geleerd met taalfuncties, drukwerkvormen en druktechnieken te werken.<sup>2</sup> De medewerkers van de Taaldrukwerkplaats geven op de school nog steeds ondersteuning. De leerkrachten krijgen om de beurt gelegenheid hun vaardigheid weer op te halen en te verbeteren, door een tijd lang een dagdeel in de week samen te werken met de taaldrukkers. 'Taaldrukkers zijn beter in staat precies uit het kind te trekken wat erin zit,' geeft Johan als verklaring voor de betrokkenheid van de school bij taaldrukken.

Het schoolwerkplan is ook opgebouwd rond taal. De leerkrachten hebben eerst gekeken wat ze met taal willen gaan doen en wat ze daarvan bij de andere leergebieden in konden passen. 'In rekenen zit immers de helft van de tijd taal. In aardrijkskunde, geschiedenis, biologie zit allemaal taal. Ga dan ook iets zinnigs doen. Geef een opdracht die met taal te maken heeft en niet een domme overschrijfpdracht.' Om er nu voor te zorgen dat de manier waarop de kinderen Turks en Arabisch leren meer overeenkomt met hoe ze Nederlands leren, wordt op de Bron besloten dat beide ETC-leerkrachten opgenomen worden in de cyclus van ondersteuning door medewerkers van de Taaldrukwerkplaats.

Op zo'n manier, is de verwachting, leren zij veel meer van de werkwijze van de school dan door te praten en te vergaderen. Tot dan toe was OETC te geïsoleerd op school; veel leerkrachten hadden niet het idee dat ze wisten wat er 'in die kamertjes' gebeurde.<sup>3</sup> Dit betekent dat Vera van Popta en Frederice van Faassen van de Taaldrukwerkplaats een dagdeel per week zullen samenwerken met Lutfi Güleç, de Turkse meester en Rhimou Marso-Chounga, de Marokkaanse juffrouw. Vera doet het drukken en Frederice doet het taalwerk met Lutfi en Rhimou. Op dinsdagmiddag werkt Frederice met de kinderen. Op vrijdag is Vera op school. Dan kunnen de teksten van dinsdag bij haar gedrukt worden. In dit artikel zullen we gebruik maken van lesbeschrijvingen van Frederice. Zij is de ik-figuur in die beschrijvingen.

### Taaldrukken in de praktijk

Hoe het taaldrukken in de praktijk gaat beschrijven we aan de hand van een aantal belangrijke principes.

- 1 Van belang is een veilig klimaat om je te durven uiten.
- 2 Het proces kan in vier stappen beschreven worden:
  - a aanleiding, bij voorbeeld voorlezen uit een prentenboek;
  - b expansie, eigen ervaringen genereren en valideren: mondelinge taalproductie;
  - c schrijven en tekenen, het omzetten van de ervaringen in een tekst, rekening houden met de lezer;
  - d drukken, benadrukt het belang en de waarde van de geschreven tekst.
- 3 Waardering voor de taal van de kinderen.

**VEILIG KLIMAAT** Bij het taaldrukken gaat het erom dat de leerlingen leren te zeggen wat ze willen zeggen, waardoor ze weerbaarder worden. Het is de bedoeling dat ze leren vertellen, mondeling en schriftelijk, wat ze op hun hart hebben. Soms is dat moeilijk. Omdat je het niet gewend bent, omdat je je niet vertrouwd voelt in het groepje, omdat je niet weet wat je wel of niet mag zeggen. Taaldrukken omvat een heel divers aantal taalwerkvormen en drukwerkvormen, waarmee op veel verschillende niveaus gewerkt kan worden. Roos Hoogendoorn, een taaldrukster van de Werkschuit uit

Amsterdam, vertelt wat ze daar gedaan hebben om een aantal Turkse kinderen in de Taaldrukwerkplaats op gang te helpen.

'...en daarna kwamen de kinderen bij ons. Opvallend was dat ze veel minder over de brug kwamen, dan de kinderen die al vaker bij ons komen taaldrukken. Je zag wel aan hun kopjes dat ze wat hadden, maar ze kwamen er niet mee. Dan doen we een stapje terug. We gaan bij voorbeeld tekeningen maken over verkeersborden. Weet je een bord waarop staat dat je iets niet mag? Dat weten ze wel. Teken maar eens iets wat niet mag, thuis of op school. Dan wordt er een aantal tekeningen gemaakt en je kiest daar één uit om over te vertellen. Dat werkt dan gemakkelijker dan zo in de kring, als iedereen op je zit te wachten. Je bent al een tijdje bezig, je werkt ernaar toe om dat verhaal te kunnen vertellen. Op zo'n manier hebben we een aantal keren gewerkt, beginnend vanuit een beeld, waar je wat over vertelt. Op een gegeven moment is het vertrouwen er dan wel: de andere kinderen pakken mijn verhaal niet af, of reageren niet negatief. Dat is een van de regels bij taaldrukken. Je mag wel op elkaar reageren, maar alléén op basis van herkennen én als je iets wilt inbrengen vanuit jezelf. Niet iets afdoen aan het verhaal van een ander, dat is verboden.'

**DE VIER STAPPEN** Voor het illustreren van de onderscheiden stappen volgen we een les met Turkse kinderen uit groep 6, meester Lutfi, juffrouw Ria<sup>4</sup> en Frederice. Ze zitten om praktische redenen op een dinsdagmiddag in het handenarbeidlokaal. Buiten is de lucht blauw, zegt Frederice, of is ie wit? Blauw, zeggen de kinderen. Dan vertelt Frederice het verhaal van *De beer in de boot*. Dit prentenboek is in het Turks en in het Nederlands op school. Taaldrukkers werken heel vaak met en vanuit prentenboeken, 'omdat het een hulpmiddel kan zijn om kinderen over hun eigen ervaringen te laten praten en schrijven. [...] De belangrijkste spelregel daarbij voor taaldrukkers is dat je het verhaal na het voorlezen niet nog eens dunnetjes over hoeft te doen in schriften en op tekenblaadjes. Het staat allemaal al prachtig in het boek, dus waarom zou je dat opnieuw gaan schrijven of tekenen?' (Dellensen & Lentz 1987, p. 16).

*Stap a: aanleiding.* De beer in de boot begint met de vraag of de lucht wit of blauw is. Nadat ik het verhaal verteld heb, leest Lutfi het begin van het verhaal in het Turks. Buiten is het nog steeds mooi weer.

*Stap b: expansie.* Ik vertel dat ik laatst een blauwe lucht zag met losse wolken erin, en die wolken waren heel donker. Dan wil Melat iets vertellen. Vrijdagmorgen kwam ze het huis uit om naar school te gaan. Ze zag de lucht. De lucht was roze. Helemaal roze. Toen ze op school gekomen was, keek ze uit het raam en de lucht was nog steeds een beetje roze. Melat straalt helemaal, terwijl ze het vertelt. Het is alsof we allemaal even de roze lucht van Melat hebben gezien.

Ik vertel dat als het regent, dat ik dan een gele muts opzet. Mijn benen worden nat, en mijn broek, maar mijn hoofd niet. De gele muts heet een zuidwester. De kinderen kennen het woord niet. Ze weten wel wat een oliejas is. Juffrouw Ria legt precies uit hoe een zuidwester in elkaar zit. Van achteren loopt hij lang door, zodat het water niet in je nek loopt. Habibe zegt dat haar vader een regenpak heeft. De vader van Habibe houdt van fietsen. Hij had een racefiets. Daarom heeft hij ook een oranje regenpak, voor als het regent. Maar de fiets is gestolen. Net als de fiets van meester Lutfi, zeggen de kinderen. Meester Lutfi heeft alweer een nieuwe fiets. Het oranje regenpak van de vader van Habibe hangt nu in de kast.

*Stap a.* Meester Lutfi leest verder voor, in het Turks. De stoomboot komt eraan en de beer komt helemaal in de stoom te zitten. *Stap b.* Buiten komt er een straaljager over, hij laat een witte streep achter in de lucht. Habibe zegt: 'Het vliegtuig mag wel uitkijken, straks laat hij het regenen.' Ze praten over de witte streep in de lucht, over witte stoom, over waterdamp. Ufuk vertelt dat ze thuis een auto hebben. Ik heb geen auto, zeg ik. Ufuk zegt dat ze bij haar thuis allemaal een auto hebben. En als de auto bij haar thuis weggrijdt, dan zie je van achteren rook aan de onderkant. Ria en ik besluiten dat het uitlaatgassen zijn. Daar heeft Ufuk nog nooit van gehoord. Sudya vertelt over stoom bij haar thuis in de keuken. Als haar moeder aan het koken is en je haalt een deksel van de pan, dan zie je stoom. Als je je hand er boven houdt, 'dan kriebelt het', roept Habibe. Sudya gaat verder:

dan word je hand warm en ineens veel te heet. Dan moet je je hand gauw wegtrekken.

*Stap a.* Meester Lutfi leest in het Turks voor hoe de twee beren elkaar aardig vinden. *Stap b.* Ik vertel dat de moeder van een vriendinnetje van mij, mijn kamers thuis aan het schilderen is. Ik denk dat ze dat doet omdat ze mij aardig vindt. Ik vraag Reyhan of er iemand is die haar aardig vindt, en waaraan merk je dat? Reyhan vertelt hoe haar moeder een speldje kocht voor Reyhan voor in haar haar. Reyhan draagt het speldje. Het is wit en zit boven op haar hoofd.

*Stap c: schrijven en tekenen.* Dan pakken de kinderen pen en papier en onderleggettjes en gaan schrijven. Ze schrijven in het Turks. Ufuk schrijft over de uitlaatgassen als de auto start; Habibe over het oranje regenpak van haar vader; Melat over de roze lucht op vrijdagmorgen; Reyhan over het haarspeldje dat ze van haar moeder kreeg en Sudya over de stoom uit de pan, als haar moeder kookt. Meester Lutfi helpt bij het schrijven. Ria en ik hebben even tijd om tegen elkaar te zeggen hoe goed Habibe vertellen kan, hoe jammer het is dat Sevinc ziek is, hoe mooi de roze lucht van Melat was. De kinderen trekken zich daar niets van aan, ze schrijven gewoon en luisteren naar Lutfi. Het is rustig en gezellig.

Wie klaar is, tekent over wat hij geschreven heeft. Als iedereen klaar is met schrijven, maken ze een rondje waarin de kinderen in het Nederlands vertellen wat ze in het Turks hebben geschreven. Sudya heeft geschreven over de stoom van de ketel en de pan. In haar tekst is er nog bij gekomen, dat als haar hand zo warm geworden is dat het pijn doet, dan gaat ze naar de koude kraan. Ufuk heeft ook nog geschreven dat de auto bij het starten lawaai maakt. Habibe schrijft dat haar vader het regenpak niet meer kan dragen omdat zijn fiets gestolen is. Habibe schrijft mooi en logisch. Ze ziet er streng uit, met een bril op en een hoofddoek stijf omgeknoopt.

*Stap d: drukken.* Op vrijdagmiddag gaan de kinderen met de teksten naar Vera om die in een kleine oplage te drukken. De gedrukte teksten worden gebundeld en verspreid. Net als de Nederlandse bundeltjes krijgen deze Arabische en Turkse teksten een plaats in de klas van de kinderen bij de andere boeken en worden ze opgenomen in de schoolbibliotheek. De taaldruk-

# **Sabah kalktiğimda annem masa ya bir ekmek koymuştu. Sabah ayağa kalktığım da baktım ki bir tabağın içine koymuştu. içine baktım ki salam varmış. Salami çok severim' ] bölünmüş ekmek küçük ten yemiştım.EROL**

werkplaats in Amsterdam krijgt ook een exemplaar, zodat andere kinderen ze daar kunnen lezen. Soms nemen de leerlingen een exemplaar mee naar huis.

**WAARDERING VOOR DE EIGEN TAAL** Bij de opeenvolgende stappen wordt de ervaring steeds preciezer verwoord en komen er meer details naar boven. Deze kinderen zijn vlot in het Nederlands en vlot in het Turks, maar niet in het vertalen. Soms weten ze opeens een Turks woord niet meer. Het woord 'ketel' bij voorbeeld bij Sudya. Dan overleggen de kinderen even en dan komt het woord van alle kanten. Ze zijn wel weer vlot in het tolken, want dan hoeven ze niet letterlijk te vertalen.

Al werkende leren Lutfi en Rhimou hoe taaldrukken werkt en wat de waarde ervan is, en Frederice leert de waarde van het ETC kennen. Langzamerhand is het verkennen van woorden in twee talen vast onderdeel geworden van het vertellen. Dan vraagt Frederice steeds: wat is dat in het Turks/Arabisch? Dat doet ze om na te gaan of ze weten wat verteld wordt. Dan komen er gesprekjes over woorden, over taal, over hoe het Arabisch, het Turks en het Nederlands in elkaar zitten. Bij voorbeeld bij het verhaal over Uil (van Lobel), die bobbels ziet op zijn bed. Zouden ze wel weten wat bobbels zijn? Dan vindt er een gesprek plaats van Rhimou met de kinderen en dan vinden ze uit dat een bobbel in de weg heet ..., en een bobbel op de arm is een ... Dan lijkt het Arabisch veel rijker dan het Nederlands. Dan zie je de kinderen glunderen. Het verhelderen van concepten in twee talen kan een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de woordenschat leveren.

## **Vragen**

We zien dat in de kleine groepjes bij het taaldrukken bij OETC op verschillende momenten met elkaar gecommuniceerd wordt: er worden ervaringen en betekenissen uitgewisseld. Het leidt tot een grote taalproductie, mondeling en schriftelijk. Bovenstaande beschrijving roept twee vragen op.

- Hoe vanzelfsprekend is dit echt en direct met elkaar praten?
- Is het een goede voorbereiding op het schoolse taalgebruik?

Voor een antwoord op de eerste vraag hebben we een voorbeeld van een onderwijsleergesprek in het Turks met kleuters. Het voorbeeld is niet specifiek voor Turks of OETC, het had ook een andere les kunnen zijn.

Voor een antwoord op de tweede vraag zullen we een aantal voorbeelden geven van taaldrukken met Turkse leerlingen binnen OETC, waaruit blijkt in hoeverre daar aan schoolse taalvaardigheden gewerkt wordt.

## **Een onderwijsleergesprek**

In het kader van een onderzoekstage naar woordenschatverwerving heeft Van Veen (1988) opnamen gemaakt en getranscribeerd van een paar Turkse ETC-lessen, waar we hier gebruik van kunnen maken. Als voorbeeld zou ook een andere lessituatie gekozen kunnen worden, omdat de wijze van interactie die hierin naar voren komt, niet bepaald uniek is voor het OETC. Maar omdat we in dit artikel ingaan op de mogelijke waarde van het taaldrukken voor het OETC, hebben we het in de bijlage opgenomen fragment gekozen. Driemaal per week komt de Turkse juf op deze school een half uur met de Turkse kleuters werken. Er is vooraf-

gaand aan het fragment een verhaaltje over een poes voorgelezen.

In dit fragment is voornamelijk de leerkracht aan het woord. Ze neemt twee derde van de (69) taaluitingen in haar eentje voor haar rekening, terwijl twee kinderen ruim de helft van de andere uitingen verwoorden of verbeelden. De kinderen antwoorden voornamelijk op vragen, maar nemen twee keer het initiatief tot een beurt: Murat komt met het konijn (31), als de leerkracht even aarzelt en Özgür brengt het 'branden' van de katten in (58). De vragen van de leerkracht zijn te karakteriseren als vragen-naar-de-bekende-weg, een typisch schoolse activiteit. Voor Nederlandse kinderen lijkt het zo te zijn dat leerlingen uit lagere sociale milieus thuis veel minder op dit type activiteit voorbereid worden dan leerlingen uit hogere sociale milieus. Ook het concurreren om een beurt te krijgen lijken kinderen uit hogere milieus vaker thuis te leren (Huls 1982, p.122 en 332). Hoe zou dat zijn in Turkse gezinnen?

### Welke taalfuncties?

Het gesprekje dat volgt op de interruptie van Özgür is illustratief voor de communicatie in zulke onderwijsleergesprekken. De leerkracht heeft daarin als doel voor zichzelf vastgesteld bepaalde kennis te behandelen, en eigen ervaringen van kinderen mogen daarbij wel geuit worden, maar ze mogen er niet toe leiden dat van het onderwerp afgedwaald wordt. Het fragment gaat als volgt: een kat kan goed zien in het donker, en op de vraag 'wat nog meer?' (zie bijlage p.62, nr.57 e.v.) antwoordt Özgür:

Branden zo.

*Ja, ze geven licht, hè?*

Mijn moeder was een keertje bang, [ogen poezen] brandden.

*Ja, Özgür, ga door. [laat plaatje zien] Wat is er nog meer?*

Eh...?

*Wat is er nog meer?*

Eh, eh, z'n neus.

*Ja, z'n neus. En verder?*

...?

*Wat zit er onder z'n neus?*

...?

*Wat zit er onder z'n neus?*

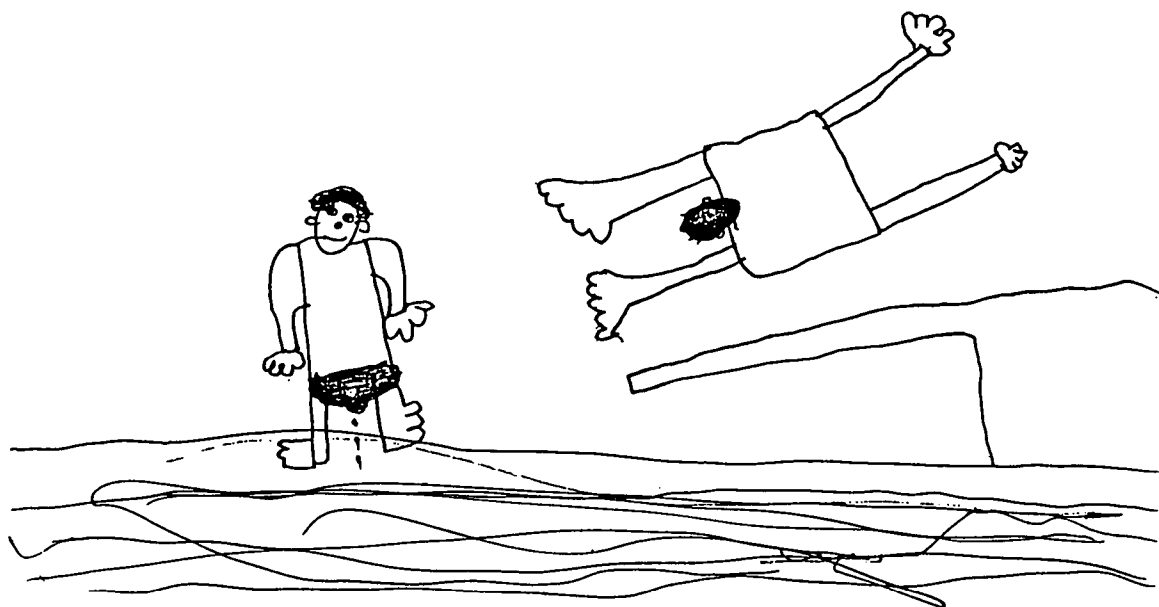
...?

De leerling is volledig van slag, lijkt het. Op zijn mededeling, zijn belevenis wordt niet doorgegaan; er moet doorgegaan worden met de les. Ja, en wat is er dan nog meer? Özgür heeft moeilijkheden met de omschakeling en je ziet het hem denken: waar wil de juffrouw nu naar toe? Welk antwoord wil ze horen? En die neus, dat bedoelde ze dus niet, maar wat dan wel?

Als we letten op het taalgebruik in het in de bijlage opgenomen fragment, dan wordt de leerlingen gevraagd te 'benoemen': het becommentariëren, constateren en identificeren van observaties in de hier-en-nu situatie. Van daaruit wordt het geheugen van de leerlingen zo nu en dan op de proef gesteld door kennisvragen: welke dieren leven nog meer in huis, houden poezen van muizen, leven konijnen ook in huis, hoeveel ogen heeft hij, zien de ogen veel of juist heel weinig? Op dat moment moeten de leerlingen 'specificeren' en 'elaboreren': een nadere specificatie geven of ingaan op het voorafgaande. Dat levert hier niet direct veel taalgebruik op. Özgür doet een poging te 'informer': iets te beschrijven vanuit zijn geheugen, maar dat is een subjectief gegeven van de poes en daarom krijgt hij weinig aandacht. De leerkracht wil de objectieve kenmerken behandelen. Snorharen en felle ogen zijn kenmerkend voor poezen.

Mensen die met taaldrukken bezig zijn, benadrukken juist de subjectieve betekenissen van wat er gezegd en geschreven wordt. Bij het taaldrukken staat de uiting van het kind voorop. Het heeft dus andere doelen dan een onderwijsleergesprek als hierboven. Kunnen we nu misschien iets meer zeggen over de waarde ervan voor de taalverwerving?

Bij een vergelijking van het bovenstaande fragment van het onderwijsleergesprek met de lesbeschrijving eerder in dit artikel valt op dat die kinderen veel meer vertellen. Ze zijn uitvoerig aan het woord, vertellen iets of over iets dat ze weten of meegemaakt hebben. 'Benomen' is nauwelijks aan de orde. De leerlingen 'informer' vooral, waarbij ze moeten 'specificeren' en 'elaboreren'. Ze nemen het initiatief, zoals Habibe, en dat wordt gehonoreerd. Nu zijn die kinderen ouder, maar het gaat ook op bij kleuters.



### Taaldrukken met kleuters

Op de Bron is ook met kleuters gewerkt bij OETC. Ter illustratie een uitstapje naar zo'n les.

Na een ronde waarbij het boek *Swimmy* van Leo Lionni de aanleiding was tot praten, zitten de kleuters in het handenarbeidlokaal te tekenen (stap c). Lutfi en ik gaan van de een naar de ander. De kinderen vertellen wat ze tekenen en wij schrijven wat ze zeggen op het blaadje van de tekening. Het schrijven bij een tekening is een van de taalwerkvormen die in het handboek beschreven zijn: 'In de kring laten we dan niet te uitgebreid vertellen. Het precieze verhaal komt in de tekening en in het gesprekje daarna. [...] Het benoemen van losse woorden (boom, schaap, koe) door de kinderen van wat ze getekend hebben, is leuk voor de kinderen en heeft ook een functie. Het schrijven bij de tekening zoals wij dat gebruiken, heeft een andere functie. De vragen die we stellen, moeten daarom zorgvuldig gekozen worden. Als aan Bas gevraagd zou zijn: «Wat heb je getekend?» zou hij geantwoord hebben: «Een ruimteschip». Bij de vraag: «Wat gebeurde er?» kan hij zijn hele verhaal kwijt. De vragen moeten open zijn en iets uitlokken over de belevenis die achter de tekening schuil gaat.' (Dellensen & Lentz 1987, p. 31 e.v.)

Tegen Lutfi spreken de kleuters in deze les Turks, tegen mij vertellen ze in het Nederlands. Soms zeggen de kinderen ongeveer hetzelfde

als wat ze in de kring zeiden, maar meestal gaan ze er dieper op in.

Yasmine zegt tegen mij over het water van de zee dat het wel warm was, maar ook een beetje koud. Het strand was van zand en van steen. Grote stenen, van die blokken. Rotsblokken, concludeer ik. Yasmine vertelt Lutfi dat haar broer er was en haar moeder. Ze speelde bij de zee met water. Ze had ook speelgoed bij zich.

Suheyla met haar lange haren is een apart geval. Ze vertelt aan Lutfi en aan mij hetzelfde. De kleine hond in huis huult en blaft. Buiten is een grote hond. Daar blijft het bij. Ik geloof niet dat ze echt volgt waar het over gaat, en toch heeft ze wel iets te melden.

Sabri kan goed tekenen. Hij tekent zo duidelijk wat hij bedoelt. Hij vertelt mij over zwemmen met zijn hoofd naar achteren en een toekijkende badmeester. Tegen Lutfi zegt hij in het Turks: ik zwom op mijn rug in het water, ik zou naar de andere kant zwemmen, de leraar zou nog iets vertellen en zo ging het. Onder het tekenen wordt Sabri preciezer over de badmeester en zichzelf. Bij Lutfi gaat hij daarop nog verder door.

Deniz tekent een woester zwembad dan Sabri. Druppels druipen uit de zwembroek. Er is een duikplank en er zoekt iemand door de lucht. Hij tekent niet precies zichzelf, maar meer het zwembadleven. Over zichzelf zegt hij tegen mij dat hij met het water gaat beuken. Dat kan ik me goed voorstellen. Bij Lutfi praat hij over



in het water vallen, een kind dat in het water is en een badmeester die naar hen kijkt.

Met het tekenen zijn de kinderen doorgegaan op wat ze te vertellen hadden in de kring. Ze zien nog duidelijker wat ze meegemaakt hebben en praten erover in het Nederlands en in het Turks. De liefdevolle aandacht van Lutfi houdt de kinderen goed op gang.

### Schoolse taalvaardigheden

We komen nog even terug op de vraag op welke wijze abstractere manieren van taalgebruik bij het taaldrukken aan bod komen. We hebben al laten zien dat daarbij van de beschrijvende functies van taal, het 'benoemen' een ondergeschikte positie inneemt. Het gaat vooral om het 'informer', het 'elaboreren' en het 'specificeren'. De kinderen vertellen over wat ze weten en meemaken. Ze moeten daar meer over vertellen, anders is het niet duidelijk voor de luisteraars en lezers. Ze werken het verder uit als ze tekenen en schrijven en daar weer over vertellen.

Bij het taaldrukken komen ook de analytische functies van taal aan bod. Met name is het soms van belang dat ze aangeven hoe een of meer bepaalde gebeurtenissen in de tijd verlopen zijn ('sequentiëren') of 'vergelijken' van hoe het vroeger en nu is. Bij de beschrijving van de les met *De beer in de boot* en bij de les naar aanleiding van *Swimmy* komt duidelijk naar voren dat de kinderen uitgedaagd worden te 'associëren'. Naar aanleiding van een deeltje van de prentenboeken mogen de kinderen hun eigen gedachten verwoorden. Een blauwe lucht doet denken aan de roze lucht van afgelopen vrijdag. De stoom van de stoomboot doet denken aan de witte rooklijn achter aan een straalvliegtuig. Van de grote vis die andere vissen opeet, komen de kinderen op hun angst voor grote honden waarvoor ze maken dat ze wegkomen, en vandaar op hun angst voor aanstormende auto's, waarvoor ze snel de weg moeten oversteken.

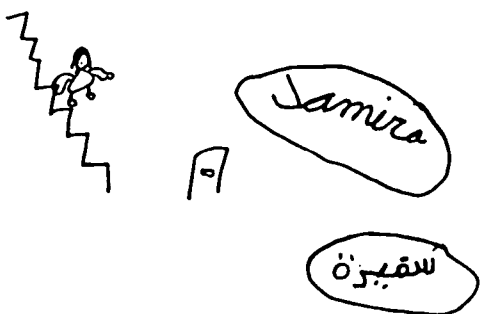
Andere, ingewikkelder manieren van taalgebruik komen veel minder aan de orde. De kinderen hoeven bij voorbeeld niet aan te geven waarvoor of waarom de dingen zo zijn als ze zeggen dat ze zijn. Ze worden niet gevraagd te argumenteren, of op grond van argumenten tot een conclusie te komen. Bij taaldrukken gaat

het er niet om dat de kinderen proberen algemene principes te formuleren, waarbij ze logisch redenerend een conclusie trekken. Ze schrijven geen essays, maar proza en poëzie. Dat betekent wel dat de kinderen moeten analyseren. Ze moeten nadenken over wat voor hen het belangrijkste was, of waar ze wel of niet iets over willen vertellen. Ze leren bij voorbeeld heel expliciet te 'sequentiëren' en daar vervolgens een keuze uit te maken. Dit vindt bij voorbeeld plaats bij een door taaldrukkers geliefkoosde taalwerkvorm: de lijstjes. 'Een lijstje is een reeks trefwoorden onder elkaar die in betrekkelijk korte tijd bij de schrijver opkomen naar aanleiding van een precieze vraag. [...] Een lijstje maken is binnen een bepaald kader je gedachten de vrije loop laten gaan en ze ongecensureerd noteren. Lijstjes maken is materiaal verzamelen waaruit later gekozen wordt om over door te schrijven. [...] Een lijstje maken is bedenktijd krijgen en even met rust gelaten worden. [...] Een lijst met ideeën is dé oplossing voor de ik-weet-niets-ziekte die veel kinderen (en volwassenen) zeggen te hebben.' (Dellensen & Lentz 1987, p.37-39)

Frederice vindt het werken met lijsten bij OETC heel goed gaan, omdat ze dan compleet van de ballast af is dat ze in een Turkse of Marokkaanse groep zit. Iedereen is gelijk. Allemaal hebben ze een dag gehad en zij is net zoveel waard als de kinderen, meester Lutfi en juffrouw Rhimou, ook al spreekt ze geen Turks en Marokkaans. Het gevolg is wel dat er allemaal verhalen komen over bij voorbeeld de Amsterdamse voordeuren. Maar dat is ook reëel. Is de stoep in de buurt niet net zo belangrijk voor de kinderen als het schuurtje in Turkije waar Erol op zit te wachten op brieven uit Nederland? Frederice heeft een lichte voorkeur voor de Amsterdamse voordeur, want bij het dak van het schuurtje komt er gelijk zo'n heimweesfeer in de groep. Het is net of de kinderen dan iets aan het cultiveren zijn. Met dagboeklijstjes lukt het te voorkomen dat er zo'n nostalgische saus over de teksten heen gegoten wordt.

### Conclusie

We kunnen concluderen dat het taaldrukken ook zijn beperkingen heeft. De moeilijker taal-functies komen niet expliciet aan bod. De leer-



كانت أمي فائبة من المنزل  
 فقلت يا حارون ان ابق واقفة  
 في الدرج - لكي مع الامم سقط

mijn moeder was niet thuis  
 ik zei tegen mezelf op de  
 trap "blijf staan".  
 maar ik viel van de trap  
 af

lingen hoeven niet te zeggen waarvoor en waarom de dingen zo zijn, ze hoeven geen conclusies te trekken of te argumenteren. We kunnen ook concluderen dat taaldrukken leerlingen uitnodigt tot de moeilijkere descriptieve taalfuncties: informeren, elaboreren en specificeren, en tot de basale analytische taalfuncties: sequentiëren, vergelijken en associëren. Taaldrukken leidt tot een grote taalproductie, mondeling en schriftelijk en in vergelijking met een willekeurig onderwijsleergesprek valt het verschil op al deze punten in het voordeel van taaldrukken uit. Bovendien spreekt taaldrukken vooral aan op betekenis. Dat is de manier van informatie uitwisselen. Door te taaldrukken leren de kinderen dat het goed is elkaar heel gewone dingen te vertellen, daarbij goed te luisteren en op te letten wat het vertelde voor de verteller betekent. Ze leren serieus te nemen wat er verteld wordt: ook al lijkt het banaal, er kan veel emotie achter zitten, het kan heel zinvol zijn. Ze leren niet op elkaars verhalen af te dingen of te katten. Ook al lijkt een verhaal hun onwaarschijnlijk, voor de ander kan het wel heel waar zijn of een verborgen betekenis hebben.

En dat is een vaardigheid, die in dit artikel niet centraal staat maar die in het kader van intercultureel onderwijs, of het leren van verdraagzaamheid, zeker niet nutteloos is.

## Noten en literatuur

- 1 LEGIO staat voor Leerplanontwikkeling voor Etnische Groepen, Intercultureel onderwijs en Onderwijsvoorrang. Een andere activiteit van dit project, dat in augustus 1989 afliep, betrof taaldrukken en OETC.
  - 2 Zie voor een uitgebreid overzicht Dellensen & Lentz 1987.
  - 3 In een ander artikel (Van Faassen & Meestringa 1989) geven we weer in hoeverre deze activiteit het OETC op de school uit het isolement haalt.
  - 4 Tijdens het eerste jaar is juffrouw Ria Sloep erbij om ervoor te zorgen dat het geen aangelegenheid blijft tussen Vera, Frederice en Lutfi, en het hele team verslag te doen. Lutfi kan, net als Frederice, de teamvergaderingen niet bijwonen, hij geeft ook op een andere school les, en Ria is zijn contactpersoon. Ria is nog niet lang geleden op school komen werken, zodat het voor haar tevens een scholing in het taaldrukken is.
- Damhuis, R., *Tweede-taalverwerving bij kleuters*. Amsterdam, SCO, 1988.
- Dellensen, P., & L. Lentz (red.), *Taaldrukken, verder dan zeggen en schrijven. Een handboek*. Baarn, Bekadidact, 1987.
- Faassen, F. van, & T. Meestringa, 'Taaldrukken haalt onderwijs in eigen taal en cultuur uit isolement' in: *Trends*, december 1989, p. 29-31.
- Huls, E., *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid*. Nijmegen, 1982. Dissertatie KUN.
- Litjens, P., 'Schriftelijk formuleren in taal- en zaakvakkenonderwijs in basis- en voortgezet onderwijs' in: L. Verhoeven (red.), *Etnische minderheden en geletterdheid*. Swets en Zeitlinger, te verschijnen.
- Litjens, Piet, & Salverda, Betske, *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties (derde en voorlaatste versie)*. 3 dln., Enschede, SLO, 1989.
- Veen, K.M. van, *Onderwijs in eigen taal en cultuur in de onderbouw van de basisschool; de woordenschatontwikkeling. Verslag stage*. Utrecht, RUU/Enschede, SLO, 1988.
- Verhallen, M., *Taalgebruiksfuncties van anderstaligen en Nederlandse kinderen in het kleuteronderwijs*. Amsterdam, SCO, 1987. SCO-rapport nr. 134.

## Bijlage

Protocol van een ETC-les (naar Van Veen 1988)

- 1 lk.: Bu hikayenin içinde hayvanın adı neydi?  
*Wat is de naam van het dier in dit verhaal?*
- 2 lk.: Kim biliyor? *Wie weet het?*
- 3 ll.: Ben. *Ik.*
- 4 lk.: Evet. *Ja.*
- 5 ll.: (Bilmiyorum.) *(Ik weet het niet.)*
- 6 lk.: [laat plaatje zien]: Neydi bu? *Wat is dit?*
- 7 ll.: Kedi. *(Een) poes.*
- 8 lk.: Kedi. Rengi nasıldı? *(Een) poes. Wat is zijn kleur?*
- 9 ll.: [antwoordt in het Nederlands]: Zwart!
- 10 lk.: Kara. *Zwart.*
- 11 lk.: Ya da siyah. *Ofte wel zwart.*
- 12 lk.: Kara ya da siyah. *Zwart ofwel zwart.* [In het Turks twee verschillende woorden]
- 13 lk.: Siyah bir kedi vardı. *Er was een zwarte poes.*
- 14 lk.: Kedi, bir evcil hayvan(ı), değil mi? *De poes is een huisdier, hè?*
- 15 lk.: Başska hangi evcil hayvanlar var? *Welke huisdieren zijn er nog meer?*  
[...]
- 19 lk.: Evde başska hangi hayvanlar yaşayabilirler? *Welke andere dieren kunnen in huis leven?*
- 20 lk.: Kim biliyor? *Wie weet het?*
- 21 ll.: (şeyler.) *(dingen.)*
- 22 lk.: [vragend]: Evet. *Ja?*
- 23 Murat: Muisler. [Ned. met Turkse uitgang]
- 24 lk.: Fareler. *Muizen.*
- 25 Mu.: Fare. *Muis.*
- 26 lk.: Fareler. *Muizen.*
- 27 lk.: Kediler fareler severler mi? *Houden katten van muizen?*
- 28 Mu.: Yemek istiyor, kedi. *Hij wil (hen) eten, de poes.*
- 29 lk.: Kedi (onları) yemek istiyor. *De poes wil (hen) eten.*
- 30 lk.: Peki. Fareler // *Goed. Muizen //*
- 31 Mu.: [onderbreekt lk. en begint met Nederlands woord]: Konijnı de yemek istiyor. *Hij wil ook konijnen eten.*
- 32 lk.: Konijn ne, türkçesi? *Konijn, in het Turks?*
- 33 lk.: [geeft eerste lettergreep]: Tav- Ko-
- 34 ll.: [vullen woord aan]: şan! *nijn!*
- 35 lk.: Tavşan. Tavşanlar da evde yaşarlar mı, Mete? *Konijn. Leven konijnen ook in huis, Mete?*
- 36 lk.: Yaşarlar mı? *Leven ze (in huis)?*
- 37 ll.: [bevestigend]: Eh, eh. Mm, mm.
- 38 Mu.: Yaşar! *Ze leven er!*
- 39 lk.: Evet, Murat, yaşayabilirler. *Ja, Murat, ze kunnen er leven.*
- 40 lk.: Çünkü öğretmeniz size anlattı, değil mi? *Want jullie juffrouw heeft jullie dat verteld, hè?*
- 41 ll.: [bevestigend]: Mm, mm.
- 42 lk.: Tavşanlar da evde yaşarlar. *Konijnen leven ook in huis.*
- 43 lk.: Bazı insanlar tavşanları severler. *Sommige mensen houden van konijnen.*
- 44 lk.: [laat een plaatje zien]: Bu resimde kedinin neyini görüyorsunuz, siz? *Welke dingen zien jullie van de poes op dit plaatje?*
- 45 lk.: Kim bana anlatabilir? *Wie kan mij dat vertellen?*
- 46 Mu.: b1- [geeft met z'n hand een snor aan; lk. ziet het niet]
- 47 Öz.: Ben. *Ik.*
- 48 lk.: Özgür.
- 49 Öz.: Gözünü. *Z'n ogen.*
- 50 lk.: [bevestigend]: Gözünü. *Z'n ogen.*
- 51 lk.: Kaç tane gözü var? *Hoeveel ogen heeft hij?*
- 52 ll.: İki tane. *Twee.*
- 53 lk.: [bevestigend]: İki tane. *Twee.*
- 54 lk.: Kedinin gözü iyi mi görür, çok az mı görür? *Zien de ogen van een poes goed/veel of juist heel weinig?*
- 55 ll.: Çok az görür. *Ze zien heel weinig.*
- 56 lk.: Aslında çok iyi görür, kedinin. *Ze zien juist heel goed, de kat (z'n ogen).*
- 57 lk.: Karanlıkta bile görebilir. Başka neyi // *Hij kan zelfs in het donker zien. Wat nog meer //*
- 58 Öz.: [onderbreekt lk.]: (agta, agta gözde) yanıyor böyle. [knijpt ogen samen met duim en wijsvinger] (...?...?) *branden zo.*
- 59 lk.: Evet. Işık satıyor, değil mi? *Ja, ze geven licht, hè?*
- 60 Öz.: Annem bir kere korkmuştu, (gözler kedinin) yanıyormuştu. *Mijn moeder was een keertje bang, (ogen poezen) brandden.*
- 61 lk.: Evet, Özgür, devam et. *Ja, Özgür, ga door.*
- 62 lk.: [laat plaatje zien]: Başka ne var? *Wat is er nog meer?*
- 63 Öz.: Eh...?
- 64 lk.: Başka neyi var? *Wat is er nog meer?*
- 65 Öz.: Eh, eh, burnu. *Eh, eh, z'n neus.*
- 66 lk.: Burnu var. Başka? *Z'n neus. En verder?*
- 67 lk.: Burnunun altında ne var? *Wat zit er onder z'n neus?*
- 68 lk.: Burnunun altında ne var? *Wat zit er onder z'n neus?*
- 69 Öz.: ...?