

compromissen is er nu eindelijk een voorstel. Alleen, welk voorstel ligt er nu precies en wanneer wordt het uitgevoerd? Het CDA wil de basisvorming tot 1993 uitstellen gezien de controverses rond verschillende onderdelen van het wetsvoorstel. De fractie van het CDA blijft grote twijfels houden omdat ze zich nog steeds afvraagt of de voorstellen niet tot een apart schooltype voor de basisvorming leiden. De christendemocraten zijn er niet gerust op of de vrije ruimte, waarin godsdienstles gegeven moet worden, niet te veel wordt gevuld met de vakken uit het verplichte programma (NRC-Handelsblad 15 maart 1991). Hier spreekt de politiek niet maar fluistert zij. Men zegt niets, maar men vraagt zich af, blijft twijfels houden en is er niet gerust op.

Waar ik niet gerust op ben is dat de politiek het zo laat afweten. Dat de mensen die in de praktijk gestalte moeten geven aan de basisvorming met de brokken blijven zitten. In Enschede hebben ze dat ook in de gaten en op de gemeentelijke Scholengemeenschap Zuid voeren leraren dan ook actie tegen de basisvorming. *De Volkskrant* (15 maart 1991) laat G. Veneman, docent Nederlands, aan het woord:

‘Vorig najaar, vertelt Veneman, zijn hen de ogen pas goed opengegaan. Om meer duidelijkheid te krijgen over de komende veranderingen was E. Schüssler, lid van het coördinerende Projectmanagement Basisvorming, op school uitgenodigd. «Op onze vragen over wat een en ander nou in de praktijk gaat betekenen, kregen we geen of een onbevredigend antwoord.» Veneman: «Je krijgt een structuurschema voorgeschoteld, en dat is het.»’

Kan Veneman dat structuurschema niet zelf verder uitwerken? Natuurlijk wel. Maar welke garantie is er dan dat die uitwerking ook acceptabel is, dat er achteraf niet gezegd wordt: ‘Dit was eigenlijk niet de bedoeling?’ Geen enkele. Ik hoor het de minister al zeggen: ‘Ik houd vol, dat als u de plannen voor de basisvorming heel goed leest, u ziet wat ik bedoelde. Maar ik heb u kennelijk overschat.’

Literatuur

Orwell, G., ‘Politics and the English language’ (1946) in: G. Orwell, *Inside the whale and other essays*. Harmondsworth, Penguin, 1968, p. 143-157.

Schooltaalbeheersing Een zaak voor het taal- én het zaakvakkenonderwijs

Leerlingen voor wie het Nederlands niet de thuistaal is, hebben vaak moeilijkheden met de vakken waarin het Nederlands voor- en instructietaal is. Ze hebben problemen met de schooltaal. Hetzelfde geldt in veel gevallen voor minder taalvaardige Nederlandse leerlingen. Piet Litjens vraagt zich af of het onderwijs deze leerlingen voldoende in staat stelt om deze schoolse taalvaardigheden te ontwikkelen. Welke bijdrage levert het onderwijs eigenlijk aan de ontwikkeling van de veronderstelde schooltaal? En wordt de schooltaal nu dankzij of ondanks het onderwijs beheerst?

Probleemschets

De afgelopen tien jaar is steeds duidelijker geworden dat de aanwezigheid van twee- en meertalige leerlingen in het basisonderwijs vraagt om maatregelen. Niet alleen maatregelen voor de eerste fase van het tweede-taalverwervingsproces, waarin het vooral gaat om het ontwikkelen van vaardigheden om te kunnen communiceren en het verwerven van de daarvoor noodzakelijke Nederlandse woorden en grammaticale structuren, maar eveneens voor de fase waarin de taalvaardigheden toegepast moeten worden.

In de eerste fase ligt het accent vooral op de *verwerving* van vaardigheden om mondeling en schriftelijk met succes te kunnen communiceren. Centraal staan de processen van aanvaankelijke mondelinge en schriftelijke taalverwerving. In de tweede fase gaat het vooral om de *verdere ontwikkeling en toepassing* van schoolse taalvaardigheden. Vaardigheden als begrijpend en studerend lezen en mondeling en schriftelijk formuleren in formele, schoolse situaties, waarbij het accent minder ligt op communicatie en meer op kennis- en informatie-overdracht.

Bij het invoeren van de zaakvakken in groep 5, maar vooral vanaf groep 6 en volgende wordt van leerlingen verwacht dat zij voldoende taalvaardig zijn om kennis en informatie te verwerven over inhoud die niet meer direct aansluit bij de dagelijkse werkelijkheid en die in hoge mate talig overgedragen worden. In vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en biologie is mondelinge en schriftelijke beheersing van het Nederlands een cruciale voorwaarde. Voor veel leerlingen, allochtone én autochtone, zijn dergelijke vakken struikelblokken, omdat er te hoge eisen gesteld worden aan de beheersing van de typische schoolse taalvaardigheden. Veel leerlingen beheersen deze taalvaardigheden niet op het niveau dat verondersteld wordt in de methoden voor het zaakvakkenonderwijs. Allochtone leerlingen onderdompelen en van meet af aan deel laten nemen aan het 'gewone' onderwijsprogramma, aangevuld met extra lessen Nederlands als tweede taal, is een wat al te optimistische en gemakkelijke benadering gebleken. Sommige leerlingen lopen al in de bovenbouw vast, de meesten in het voortgezet onderwijs. Een ander feit is dat een onevenredig klein percentage allochtone leerlingen doorstroomt naar hogere vormen van het v.o.

Bij het ontwikkelen van leermiddelen voor het proces van voortgezette tweede-taalverwerving kon geen gebruik gemaakt worden van duidelijk omschreven doelen en uitgewerkte leerstoflijnen. Deze waren niet beschikbaar op het moment dat aangevangen werd met materiaalontwikkeling. De praktijk is dat ontwikkelaars de einddoelen vaststellen door de taaltaken waarvoor leerlingen in het onderwijs worden gesteld te analyseren. De NT2-programma's vullen de leemtes in de reguliere taalmethoden en de methoden die in andere leergebieden worden gebruikt.

Het is interessant te constateren dat we met het analyseren van de knelpunten die twee- en meertalige leerlingen ondervinden met het taalonderwijs en de leergebieden, waarin beheersing van school- en vaktaal voorwaardelijk is, met een ander oog zijn gaan kijken naar de inhoud en opzet van leermiddelen. Niet alleen naar de leermiddelen voor het onderwijs in de zaakvakken, maar eveneens naar de methoden voor het onderwijs Nederlands als moedertaal (in het vervolg NT1). Ook is in het bijzonder gelet op het verband tussen het taalonderwijs

en de veronderstelde taalvaardigheden in de zaakvakken.

Bij de ontwikkeling van methoden voor de zaakvakken is onvoldoende rekening gehouden met de cursorische inhoud van de NT1-methoden. Omgekeerd is bij de ontwikkeling van leermiddelen voor het onderwijs Nederlands als moedertaal onvoldoende geanticipeerd op de *schooltaal* beheersing die nodig is om met succes de methoden voor de zaakvakken te kunnen volgen. Ook is er onvoldoende rekening gehouden met de talige en culturele achtergrond van NT2-leerlingen. Ontwikkeling van speciale leermiddelen voor het proces van voortgezet tweede-taalverwerving is gelegitimeerd omdat er een groot gat gaapt tussen het taalonderwijs en het onderwijs waarin het Nederlands voor- en instructietaal is.

In de praktijk wreekt zich dit gebrek aan samenhang en afstemming. Vooral twee- en meertalige leerlingen, maar ook de minder taalvaardige Nederlandse leerlingen hebben moeite met deze vaak al te grote overgang. Onderwijsgevenenden moeten nogal wat 'reparatiewerkzaamheden' verrichten en didactische kunstgrepen toepassen om toch te komen tot een optimale relatie tussen beide leergebieden.

In het project *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken* wordt het zaakvakkenonderwijs geconfronteerd met het NT1-onderwijs vanuit het perspectief van enerzijds minder taalvaardige NT1- en NT2-leerlingen en anderzijds onderwijsgevenenden (Litjens & Jongerius 1990). Er wordt verslag gedaan van analyse van verschillende leermiddelen en van de opbrengst van een kleinschalig experiment dat uitgevoerd werd met het doel te kijken naar de samenhang tussen taalonderwijs (NT1- en NT2-onderwijs) en de zaakvakken. Hierbij is gekeken naar leermiddelen voor groep 6, met als belangrijkste reden dat vanaf dat moment de zaakvakken een steeds formeler en schoolser karakter krijgen.

In dit project stonden de volgende vragen centraal.

- 1 Welke cognitieve dan wel *schoolse taalvaardigheden* worden verondersteld in de zaakvakken aardrijkskunde, geschiedenis en biologie?
- 2 Hoe staat het met de *beheersing van deze schoolse taalvaardigheden* door niet-Nederlandstalige leerlingen en zijn er fundamentele verschillen tussen Nederlandstalige (NT1-) en niet-Nederlandstalige (NT2-) leerlingen op dit punt? Hoe

staat het met de ontwikkeling van deze vaardigheden in de eigen taal (de T1) en in het Nederlands (de T2)?

- 3 Is er een positieve *transfer* mogelijk van het taalonderwijs naar het onderwijs in de zaakvakken en vindt deze transfer ook plaats? Is het reëel te streven naar een afstemming tussen het taalonderwijs en het zaakvakkenonderwijs? Kan in het onderwijs in de zaakvakken systematisch gewerkt worden aan de ontwikkeling van (cognitief-schoolse) taalvaardigheden en op welke wijze kan dit?
- 4 Hoe staat het met de kennis, vaardigheden en attitude van onderwijsgegenden ten aanzien van het onderwijs aan meertalige leerlingen?

De vragen die onder 1, 2 en 4 genoemd worden, komen uitgebreid aan de orde in Litjens & Jongerius (1990) en Litjens (1989/90). Daarom ga ik in het volgende op deze vragen alleen kort in. De onder 3 genoemde vragen komen uitgebreider aan bod.

Veronderstelde schoolse taalvaardigheden

Om antwoord te krijgen op de eerste vraag zijn leermiddelen geanalyseerd die in vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en biologie gebruikt worden in groep 6. Bovendien is bekeken of en hoe deze leermiddelen in de onderwijspraktijk gebruikt worden. Er zijn gesprekken gevoerd met onderwijsgegenden die het onderwijs verzorgen in groep 6 aan groepen met een heterogene leerlingpopulatie, waarbij de verhouding Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige leerlingen ongeveer gelijk was.

ANALYSE VAN METHODEN Bij de analyse van leermiddelen voor het zaakvakkenonderwijs is gekeken naar de wijze waarop de vier taalvaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven) aan bod komen. Voorts is er gekeken naar het tekstaanbod, de inhoud van de teksten, de voorstellen die er in de handleiding bij de methoden gedaan worden voor het behandelen en verwerken van deze teksten.

Een eerste constatering is dat in de zaakvakken de taalvaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven door elkaar heen en vaak binnen een en dezelfde les aan bod komen. De meeste methoden geven tot op zekere hoogte aan welk

beroep gedaan wordt op de mondelinge taalvaardigheden luisteren en spreken, omdat er naast schriftelijke werkvormen ook voorstellen worden gedaan voor mondelinge introductie, instructie, behandeling en verwerking en nabespreking. Het accent ligt toch vooral op de (in de meeste gevallen informatieve) leestekst met de daarbij behorende schriftelijke vragen en opdrachten.

Een andere constatering is dat de meeste taalactiviteiten cognitief inspannend zijn, dat er in veel gevallen nauwelijks of onvoldoende sprake is van contextuele ondersteuning, dat er hoge eisen worden gesteld aan het reflectieve vermogen van leerlingen en dat het accent vooral ligt op kennis- en informatie-overdracht (De Haan 1985, Appel 1989, Litjens 1989, Litjens & Jongerius 1990). Leerlingen worden dus vaak in een kort tijdsbestek geconfronteerd met lange en relatief moeilijke teksten, zinnen en woorden (met een lage frequentie), inhouden en verwerkingsvormen (mondeling en schriftelijk beantwoorden van vragen naar aanleiding van een tekst). Met name het aantal en de moeilijkheid van zulke woorden valt zelfs zonder nauwkeurige analyse op. Informatieve teksten zitten vaak vol met de typische laag-frequente vaktalwoorden (industrie, aardappelmoeheid, stadhoudersloos tijdperk, uiterwaarde, zoogdieren, kramsvogel, en dergelijke). Daarnaast bevatten dergelijke teksten de typische schrijftalwoorden (menig, verscheidene, echter, wiens, elders, voltooien, nimmer, reeds, voorts, en dergelijke) of algemene begrippen (functiewoorden als meestal, verschillende, vooral, terwijl, zonder). Woorden die voor NT1-lerenden nog wel enigszins betekenis hebben, maar die door NT2-lerenden vaak niet zonder meer gekend worden. Bovendien bevatten zowel de verhalen- als de informatieve teksten veel idiomatische uitdrukkingen (last krijgen van, niet voor niets, de deur uitgaan, te maken hebben met, met het oog op, op één na). Al met al is het percentage vaktalwoorden, schrijftalwoorden en de typische idiomatische uitdrukkingen binnen het bestek van een tekst of een les te groot om er nog iets zinvol mee te kunnen doen. Deze woorden bepalen de moeilijkheid van de tekst in hoge mate.

Daarnaast is de informatie die in deze lessen veelal door middel van mondelinge instructie (leergesprekken) en schriftelijke teksten aange-

boden wordt, niet alleen sterk contextloos, maar heeft ze ook steeds minder betrekking op de direct waarneembare omgeving of op de eigen ervaringen van leerlingen. Wellicht het meest complex zijn de productief-schriftelijke verwerkingsopdrachten die in veel gevallen niet gekoppeld zijn aan de verhalende teksten, maar aan de informatieve. Bij het analyseren van de verwerkingsopdrachten in recent ontwikkelde zaakvakmethoden komen we veel opdrachten tegen die in mindere of meerdere mate een beroep doen op schrijfvaardigheid op tekstniveau. Enkele voorbeelden:

- schrijf eens op wat je allemaal te weten kunt komen over Lascaux of over Altamira (Den Otter 1986, p. 27)
- zoek eens wat op over gladiatoren of wagenrennen. Maak daarvan een kort verslagje. Misschien kun je het voor de groep komen vertellen? (Den Otter 1986, p. 75)
- over Romeinse goden zijn veel kinderboeken geschreven. Ook voor jullie. Zoek zo'n kinderboek en lees daaruit een verhaal. Schrijf in het kort een verslagje over dat verhaal (Den Otter 1986, p. 77)
- zoek enkele namen van missionarissen op die in die tijd in ons land hebben gewerkt. Probeer van een van hen wat meer te weten te komen. Maak er een goed verhaal van (Den Otter 1986, p. 97)
- maak een advertentie, waarin je de moslims oproept om naar Jeruzalem te gaan (Van der Vlis 1985, p. 71).

We stellen vast dat reeds in groep 6 regelmatig complexe 'open' schriftelijke opdrachten verstrekt worden. Hieronder verstaan we opdrachten waarin een beroep wordt gedaan op de cognitieve functies van taal (bij voorbeeld: uitleggen, verklaren, samenvatten, vergelijken, argumenteren) die met behulp van informatie uit de tekst, vaak aangevuld met informatie uit het geheugen (kennis van de wereld) uitgevoerd moeten worden. Het antwoord op dergelijke opdrachten bestaat in de meeste gevallen uit meerdere zinnen (een tekst), waarbij eisen gesteld worden aan de precieze formulering. Leerlingen moeten loskomen van de letterlijke formuleringen in de leestekst. Van hen wordt verwacht dat ze *in eigen woorden* een zinvol stukje tekst (re)produceren. Dergelijke 'open' vragen zijn mogelijk voor Nederlandse leerlin-

gen geschikte verwerkingsvormen, maar zijn dit niet per definitie ook voor NT2-lerenden. De produktieve taalvaardigheden vragen van NT2-lerenden veel meer inspanning dan van NT1-leerlingen.

Als we vanuit intercultureel perspectief naar de onderwijshouding van de leermiddelen voor het geschiedenisonderwijs kijken, dan valt op dat de mogelijkheden om intercultureel bezig te zijn niet worden benut. De meeste teksten zijn vanuit West Europees perspectief geschreven en leiden in veel gevallen tot onvermijdelijke stereotyperingen. Een enkel voorbeeld van hoe in de handleiding voor de leerkracht van *Mensen maken geschiedenis* de bronstijd wordt geïntroduceerd:

'Enerzijds vormt het feit dat de gebeurtenissen zich voor het begin van onze jaartelling afspelen misschien een probleem: er moet als het ware teruggeteld worden. Anderzijds staat juist een les over de prehistorie dicht bij de kinderen: de maatschappij is dan nog tamelijk ongecompliceerd en veel toestanden in het verhaal doen het kind denken aan indianenspelletjes.' (Grondijs 1977, p. 24)

Wellicht bedoelen de auteurs het goed, maar toch enkele kanttekeningen. Of het leven van de mensen in de prehistorie ongecompliceerd is, wagen we te betwijfelen en dat 'de toestanden in het verhaal doen denken aan indianenspelletjes', eveneens. Maar als het de bedoeling van de auteurs is de prehistorie als eenvoudig en ongecompliceerd af te beelden, dan proberen zij op een verkeerde, historisch onjuiste manier de leerlingen te boeien. Als zij daarbij nog de vergelijking maken met indianenspelletjes (hierbij laten we even buiten beschouwing dat in de les ook de volstrekt ongepermitteerde verbinding tussen Indianen en indianenspelletjes gemaakt werd), dan kunnen we spreken van een gemiste kans om respect voor een bepaalde cultuur aan te bieden.

Sommige teksten zijn met alle beperkingen van dien bruikbaar, mits de onderwijsgevende er in slaagt om deze etnocentrische inhoud er enigszins te becommentariëren en relativeren. Andere teksten laten zich nauwelijks relativeren en kunnen beter in het geheel vermeden worden. Verouderde methoden die reeds tien,

twintig of zelfs dertig jaar oud zijn spannen vaak de kroon als het gaat om etnocentrisme. Toch is het niet overbodig scholen te wijzen op het achterstallig onderhoud op het gebied van leermiddelen voor het zaakvakkenonderwijs.

Hiermee is overigens niet gezegd dat de recent ontwikkelde methoden ontkomen aan etnocentrisme en stereotyperingen. Een belangrijke conclusie is in ieder geval dat bij de ontwikkeling van leermiddelen voor het zaakvakkenonderwijs onvoldoende rekening is gehouden met leerlingen die van huis uit het Nederlands niet als moedertaal spreken en met leerlingen die van huis niet gewend zijn te communiceren zoals in deze methoden.

Op basis van de analyse van het taal en tekst-aanbod in de methoden voor de zaakvakken, kom ik tot de vooronderstelling dat dit aanbod voor veel NT2-leerlingen, maar wellicht ook voor veel NT1-leerlingen, te moeilijk is, niet aansluit bij hun taalvaardigheidsniveau en hun culturele achtergrond. Dit geldt evenzeer voor de productief-schriftelijke verwerkingsopdrachten die vaak gekoppeld zijn aan informatieve teksten. Ik stel hiermee nog maar weer eens vast dat in de zaakvakken maar al te snel een beroep gedaan wordt op de beheersing van de schooltaal. De vraag is nu of leerlingen die schooltaal zich ook op school eigen kunnen maken, of dat er in feite impliciet van uit wordt gegaan dat zij deze in het taalonderwijs ontwikkelen. Of komen de schoolse taalvaardigheden buiten het onderwijs tot ontwikkeling en accepteren we dat het onderwijs op het punt van de beheersing van de schoolse taalvaardigheden selectief is?

GEBRUIK VAN METHODEN Hoe worden deze methoden nu in de praktijk gebruikt? Uit gesprekken met schoolleiders en -begeleiders blijkt dat vooral op scholen met een hoog percentage twee- en meertalige leerlingen enorme concessies gedaan worden aan het oorspronkelijke leerdoel in de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en biologie. Er wordt soms vrijwel niets meer gedaan aan dergelijke vakken, omdat de meeste tijd besteed wordt aan het taalonderwijs. Wat ook veel gebeurt is dat onderwijsgeven in de bovenbouw het wereldoriëntatie-onderwijs terugbrengen tot enkele projecten, waarbij zij zelf geschikte materialen selecteren en ontwikkelen.

Op scholen met een ongeveer gelijke verhouding tussen Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige leerlingen zijn de didactische problemen vanwege de grote niveaueverschillen tussen leerlingen eigenlijk het grootst. Ook dit bleek in het project dat we uitvoerden in groep 6 (zie boven). Een deel van de leerlingen heeft weinig problemen met de zaakvakmethoden en de daarvoor vereiste schoolse taalvaardigheden, een ander deel kan er niet mee uit de voeten. Vandaar dat we in de vorm van een kleinschalig experiment vooral scholen hebben geobserveerd met een zeer heterogeen samengestelde schoolpopulatie.

OBSERVATIES In veel methoden wordt een lesopzet voorgesteld die ertoe leidt dat in de zaakvakken de volgende vormen van instructie domineren. Het onderwijsleergesprek, de mondelinge instructie gegeven door de onderwijsgevende, het lezen van de (meestal informatieve) tekst en beantwoorden van de vragen naar aanleiding van een tekst.

Het onderwijsleergesprek vormt een belangrijk onderdeel van het onderwijs in de zaakvakken. Het vindt op aanwijzing van de methoden vaak plaats aan het begin van een les, ter introductie van een onderwerp.

Een van de belangrijkste observaties is dat in onderwijsleergesprekken vaak kennis van de leerlingen wordt verondersteld die in feite tot de kerninformatie van de les behoort. Leerlingen met veel algemene ontwikkeling krijgen veel beurten. Leerlingen met een beperkte kennis van deze specifieke werkelijkheid komen onvoldoende aan bod. De vragen die in leergesprekken gesteld worden, zijn (te) vaak toegespitst op nieuwe woorden en begrippen. Leergesprekken hebben bovendien nogal eens gebrek aan structuur. Sommige onderwijsgeven geven in een leergesprek hun gedachten de vrije loop. Het gaat soms al associërend alle kanten op, er worden allerlei zijpaden bewandeld en er wordt soms relatief lang ingegaan op details. In sommige gevallen gaat de onderwijstijd vrijwel geheel op aan taalinstructie (het uitleggen van de voor het zaakvakkenonderwijs kenmerken specifieke vaktaalwoorden, het lezen en uitleggen van de (te) lange en complexe zinnen en teksten).

Onderwijsgeven maken in de meeste gevallen toch gebruik van de in de methoden

opgenomen teksten. Een enkele, zeer vertelvaardige leerkracht schuift de leesteksten en de verwerkingsopdrachten opzij en vertelt een boeiend verhaal. De meeste leerkrachten houden toch vast aan de methode en geven de leerlingen de opdracht de tekst direct te gaan lezen en de bijbehorende vragen (schriftelijk) te maken. Anderen besteden veel aandacht, meer dan in de handleiding wordt voorgesteld, aan de mondelinge voorbereiding door de belangrijkste (onbekende) woorden vooraf toe te lichten.

Voor de verwerking van de informatie in de tekst gebruiken de onderwijsgeevenden in de regel de vragen die in het leerlingmateriaal van de methoden opgenomen zijn. In het algemeen zijn zij over de aard van de vragen weinig content. Desondanks leggen de meeste onderwijsgeevenden de vragen ongewijzigd voor aan de leerlingen. Soms worden vragen vooraf mondeling toegelicht zonder dat al ingegaan wordt op het antwoord. De nabespreking van gemaakte opdrachten komt nogal eens in het gedrang.

Het meest opvallende bij het nabespreken van de antwoorden van leerlingen is dat de onderwijsgevende vooral gericht is op de *inhoud* van het antwoord. Vanuit het (tweede-)taalverwervingsperspectief is het echter van belang dat niet alleen gereageerd wordt op de inhoud van de antwoorden, maar ook op de *formulering* (de vorm). Onderwijsgeevenden zijn meestal tevreden als zij een of meerdere kernwoorden in een antwoord horen. Zonder enige nadruk op de vorm herhaalt de onderwijsgevende meestal wel het antwoord zoals het in goed Nederlands geformuleerd dient te worden. Ook wanneer onderwijsgeevenden antwoorden van leerlingen achteraf nakijken en beoordelen, wordt vrijwel niet aangegeven hoe zij een antwoord hadden moeten formuleren. We constateren dat leerlingen in het onderwijs onvoldoende gelegenheid krijgen om te *leren formuleren*, alleen al omdat onderwijsgeevenden onvoldoende feedback geven op formuleringen van antwoorden. Dat dit niet gebeurt komt mijns inziens omdat het specifieke kennis van het proces van voortgezette (tweede-)taalverwerving vraagt en vaardigheden om goed te kunnen reflecteren op taal. Leerkrachten beschikken niet per definitie over dit reflectief vermogen.

Het zal duidelijk zijn dat er nogal wat improvisatievermogen, creativiteit, inzet en deskun-

digheid van onderwijsgeevenden gevraagd wordt om met behulp van de methoden voor de zaakvakken toch zinvol onderwijs te geven aan minder taalvaardige NT1- en NT2-leerlingen.

De beheersing van schoolse taalvaardigheden

Op basis van de analyse van het taal- en tekstaanbod in de methoden voor de zaakvakken kwamen we tot de vooronderstelling, dat dit aanbod voor veel tweede-taallerenden te moeilijk is en niet aansluit bij hun taalvaardigheidsniveau.

Door middel van een steekproef hebben we geprobeerd een indruk te krijgen van de feitelijke prestaties van leerlingen in het zaakvakkenonderwijs. We hebben een informatieve tekst voorgelegd met daarbij een aantal schriftelijke verwerkingsopdrachten. Zowel de tekst als de vragen waren een afspiegeling van de teksten en opdrachten zoals we die aantreffen in de methoden voor het zaakvakkenonderwijs.

Op basis van deze beperkte steekproef kunnen we concluderen dat vrijwel alle leerlingen meer moeite hebben met de open vragen. Bij open vragen moet in tegenstelling tot de gesloten vragen op eigen kracht en in eigen woorden een antwoord geformuleerd worden. De vragen die niet letterlijk in de tekst stonden, maar waarbij het antwoord wel uit de tekst kon worden opgemaakt, leverden over het algemeen problemen op.

Ook konden we enkele in het oog vallende verschillen zien tussen Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige leerlingen. Deze laatste hebben niet alleen meer moeite hebben met de inhoud (denk aan het etnocentrische karakter) en structuur (lengte, complexiteit van zinnen, vak- en schrijftaalwoorden, idiomatische uitdrukkingen) van de tekst en de vragen, maar zeker met het formuleren van antwoorden. Zij hebben dus relatief veel meer moeite met schriftelijk-produktieve taken, hetgeen, zoals hierboven reeds opgemerkt, verklaarbaar is.

IN DE EIGEN TAAL Om een betere diagnose te kunnen stellen ten aanzien van de feitelijke beheersing van de schoolse taalvaardigheden in het Nederlands is het nodig te weten of leerlingen in hun eigen taal *wel* in staat zijn om informatieve teksten te lezen en vragen te beantwoorden. We hebben geprobeerd ook een indruk te

krijgen van de beheersing van dergelijke schoolse taalvaardigheden in de eigen taal, in dit geval de moedertaal van de Turkse leerlingen.

In samenwerking met enkele Turkse leerkrachten hebben we geprobeerd antwoord te krijgen op deze vraag. Een beperkte steekproef en gesprekken met leerkrachten leverden op dat de leerlingen in hun moedertaal Turks geen moeite hebben met het lezen van een informatieve tekst. Ook hebben ze veel minder problemen met het formuleren van de antwoorden in het Turks dan in het Nederlands. Deze steekproef is echter te klein om er harde conclusies aan te verbinden. We hadden in dit kleine experiment geen mogelijkheden om gerichter onderzoek te doen naar de beheersing van de moedertaal. We hebben er, met alle beperkingen van dien, toch aandacht aan besteed, om onderwijsgevenden te stimuleren met elkaar samen te werken.

Het is van belang dat Nederlandse onderwijsgevenden een genuanceerd beeld hebben van het beheersingsniveau van de moedertaal van twee- en meertalige leerlingen. Alleen al om een betrouwbaardere diagnose te kunnen stellen bij het presteren van deze leerlingen tijdens de zaakvakken. Maar ook om in samenwerking met de leerkracht eigen taal te werken aan de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheden. Het is jammer dat het experiment met de Turkse leerkrachten te beperkt is geweest om er duidelijke uitspraken over te doen. Deze probleemstelling verdient nadere uitwerking en onderzoek.

Is transfer mogelijk?

Om antwoord te krijgen op de vraag of er een positieve transfer mogelijk is van het taalonderwijs naar het zaakvakkenonderwijs, moet het onderwijsaanbod in het taalonderwijs afgezet worden tegen de veronderstelde taalvaardigheidseisen in de zaakvakken.

Hierboven heb ik enkele conclusies getrokken over de aard van de methoden van de zaakvakken en de wijze waarop deze gebruikt worden in heterogeen samengestelde (zesde) groepen. Een belangrijke conclusie is dat er hoge eisen worden gesteld aan schriftelijke vaardigheden lezen en schrijven. De vraag dringt zich nu op of het taalonderwijs daadwerkelijk voorbereidt op deze eisen.

Om te kijken wat er in het taalonderwijs aangeboden en geoefend wordt, hebben we een aantal veelgebruikte NTI-methoden voor groep 6 geanalyseerd, te weten: *De nieuwe taaltuin*, *Taal actief*, *Jouw taal mijn taal*, *Taalkabaal* en *Taal totaal*.

Het gaat er om een goed beeld te krijgen van wat er vooral in de leergangen lezen en schrijven aan de orde wordt gesteld en in hoeverre deze vaardigheden aan elkaar gekoppeld zijn. De vraag is vooral of schrijfvaardigheidstraining op eenzelfde wijze als in het zaakvakkenonderwijs sterk gerelateerd is aan het lezen van informatieve teksten of in sommige gevallen aan een (mondeling) leergesprek. Dit omdat duidelijk is geworden dat in de zaakvakken de vier basistaalvaardigheden voortdurend met elkaar gecombineerd worden en in afwisseling op elkaar aan de orde komen. In de leergangen lezen hebben we eveneens gelet op de verhouding tussen informatieve en verhalende teksten en de wijze waarop deze verwerkt worden. De leergangen schrijven (stellen) zijn vooral bekeken op de aard van de schrijfopdrachten en de onderliggende systematiek.

De nieuwe taaltuin Deze methode draagt vooral bij tot het verwerven van een aantal vaardigheden dat onmisbaar is voor het bevorderen van een juiste leeshouding. Voor aanvankelijk en voortgezet lezen wordt verwezen naar afzonderlijke methoden. Er wordt niet gezegd welke methoden dit kunnen zijn. Andere vormen van leesvaardigheid worden niet genoemd.

Kijkend naar de schrijfopdrachten, komen we tot de conclusie dat er onvoldoende sprake is van een opbouw naar moeilijkheidsgraad. Men heeft het meer in de variatie aan werkvormen gezocht dan in een systematische oefening van vaardigheden om zinnen te formuleren en teksten te construeren. Het is de vraag of leerlingen die over onvoldoende woorden en grammaticale constructies kunnen beschikken op deze wijze leren schrijven. Er wordt toch min of meer verondersteld dat ze dat kunnen. Op deze wijze geoperationaliseerd heeft schrijfonderwijs meer het karakter van toetsen dan van ontwikkelen van schrijfvaardigheid. Het zijn vrijwel allemaal schrijfopdrachten op het niveau van de tekst (verslag, verhaal, brief, enzovoort), waarbij ervan uitgegaan wordt dat het formuleren op een lager niveau geen problemen meer

oplevert. Er wordt onvoldoende rekening gehouden met het feit dat de ene schrijfpdracht simpelweg op het niveau van het formuleren van zinnen makkelijker of moeilijker is dan de andere. De leerlingen krijgen ook geen enkele aanwijzing hoe ze een schrijfpdracht moeten aanpakken: je kunt het of je kunt het niet.

Taal actief Omdat deze methode geen leesmethode pretendeert te zijn, kunnen we over dit aspect geen generaliserende opmerking maken. Wel wordt er gedegen aandacht besteed aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. De deelvaardigheden die systematisch geoefend worden zijn: materiaal verzamelen, selecteren en ordenen, uitschrijven en presentatie.

Uit de doelstellingen voor het onderdeel stellen, uitgesplitst in creatief en zakelijk stellen, blijkt dat er zowel geoefend wordt op het niveau van de zin (formuleervaardigheid op zinsniveau) als op het niveau van de tekst. Toch zijn de schrijftaken in de lessen over het stellen qua niveau niet te vergelijken met de schrijfpdrachten waarvoor leerlingen gesteld worden in de zaakvakmethoden. In het doelstellingsoverzicht wordt slechts één doel ('schriftelijk beantwoorden van vragen, je mening geven') genoemd dat voorbereidt op het lezen en schrijven in de zaakvakken en deze doelstelling komt slechts in twee lessen aan de orde (Van Duren e.a. 1983, handleiding p. 21).

Jouw taal mijn taal Over de leergang lezen kan ik opmerken dat er vrijwel geen aandacht is voor het lezen van informatieve teksten. Het accent ligt geheel op het bevorderen van de motivatie om te lezen. De teksten zijn niet voor niets gehaald uit de jeugdliteratuur.

Uit de schrijftaken in het onderdeel zakelijk en creatief stellen blijkt dat er vrijwel geen aandacht is voor het leren formuleren van schriftelijke antwoorden op vragen bij een leestekst. In het schrijfonderwijs worden geheel andere dingen gedaan. De meeste schrijftaken voor zowel creatief als zakelijk stellen liggen op tekstniveau. Bij het creatief schrijven staat het schrijfplezier centraal: het spelen met taal en de intrapersonlijke communicatie. Het zakelijk stellen is overwegend produktgericht, met de nodige aandacht voor het schrijfproces, en richt zich vooral op de lezer, hetgeen consequenties heeft voor de opbouw van het verhaal en de verzor-

ging (spelling en interpunctie). Er worden vijf fasen onderscheiden: verzamelen, selecteren en ordenen van materiaal, uitschrijven, verzorgen, presentatie. Het onderdeel zakelijk schrijven zou het meest in aanmerking komen om speciale aandacht te besteden aan het formuleren van schriftelijke antwoorden. Het doel van deze leergang is echter meer dat leerlingen de stadia in het schrijfproces bewust doorlopen om tot een produkt (tekst) te komen.

Taalkabaal In deze methode wordt het leesonderwijs uitgesplitst in vijf deelvaardigheden, die in aparte deelleergangen geoefend worden: voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen, gericht lezen, kritisch lezen, en leesbeleving. De manier waarop leesvaardigheid aangepakt wordt is zeer grondig te noemen. De vraag is of deze geïsoleerd geoefende deelvaardigheden geïntegreerd toegepast worden op het moment dat dit nodig is. Het is de vraag of er positieve transfer is naar leestaken in het zaakvakkenonderwijs, waarbij leerlingen vaak zelf de beste leesstrategie moeten bepalen. De leergang gericht lezen lijkt me een zinvolle voorbereiding op het taalgebruik in de zaakvakken. In deze leergang staan in ieder geval ook informatieve teksten centraal en worden leerlingen voorbereid op het omgaan met teksten in andere situaties dan het taalonderwijs.

In de leergang schrijven wordt evenals in *Jouw taal mijn taal* en *Taal actief* aandacht besteed aan de vijf stadia die het schrijfproces kenmerken: onderwerp, doel en publiek bepalen, materiaal/gegevens verzamelen, materiaal ordenen, schrijven en afwerken. In veel lessen staan de eerste drie stadia centraal. Echter: stadium vier, het schrijven, krijgt relatief weinig aandacht. Schrijven wordt niet als in de zaakvakken direct gekoppeld aan het lezen van teksten. Bij het materiaal verzamelen speelt leesvaardigheid natuurlijk een rol, maar op een andere manier dan bij het schriftelijk beantwoorden van vragen bij teksten. Een andere belangrijke conclusie is dat leerlingen in de schrijfflessen vrijwel niet geoefend worden op zinsniveau te formuleren. In deze lessen is het doel toch al snel het schrijven van een stukje tekst, waarbij in feite uitgegaan wordt van voldoende vaardigheid om zinnen te formuleren.

Taal totaal In deze methode wordt veel aandacht besteed aan begrijpend lezen. In de leergang begrijpend lezen staan doelstellingen centraal die vooral gericht zijn op het opnemen en verwerken van informatie uit teksten. Een belangrijk onderdeel in het totaal van schoolse taalvaardigheden. Er wordt echter overwegend gewerkt met verhalende teksten en het is aan de onderwijsgevende om erop toe te zien dat de overgang naar informatieve teksten in de zaakvakken niet te groot is. In de leergang lezen wordt naast andere deeldoelen aandacht besteed aan het begrijpen van de letterlijke tekst en het afleiden van begrippen uit de tekst. Dit zijn vaardigheden die zeer frequent toegepast moeten worden in verwerkingsopdrachten bij informatieve teksten in de zaakvakken. Ook voor tweede-taallerenden zijn dit belangrijke doelstellingen. Het achterhalen van de betekenis van onbekende woorden, een voor NT2-lerenden zeer belangrijke deelvaardigheid, wordt echter steeds geoefend aan de hand van een verhalende tekst. De vraag is nu hoe groot het rendement van het oefenen van deze vaardigheden aan de hand van verhalende teksten is voor het lezen van informatieve teksten. Wellicht heeft deze vorm van oefenen in ieder geval enig rendement en verkleint het de overgang naar informatieve teksten in de zaakvakken.

De leergang schrijven wordt onderverdeeld in spellen (vloeiend en zonder fouten spellen) en stellen ('gedachten en gevoelens op begrijpelijke wijze schriftelijk tot uitdrukking brengen' en 'gebeurtenissen, ervaringen, belevingen en situaties op begrijpelijke manier beschrijven'). Het is de vraag of de leergang schrijven voldoende voorbereidt op de schrijfopdrachten die verstrekt worden bij de informatieve leesteksten in de zaakvakken. De meeste schrijftaken liggen op het niveau van de tekst, waarbij de aandacht vooral uitgaat naar het schrijven van verschillende tekstsoorten (brief, telegram, verhaal, stukje, verslag).

De relatie tussen taal- en zaakvakmethoden

Welke conclusies kunnen er nu getrokken worden? Wanneer we vanuit het perspectief van NT2-leerlingen én met de kennis van de taalvaardigheidseisen die gesteld worden in de zaakvakken, nauwkeuriger naar de leergangen lezen en schrijven kijken, vallen eigenlijk alleen

maar verschillen op. Ik kom tot de conclusie dat de (deel)leergangen lezen in sommige taalmethoden nog enigszins aansluiten bij de taalvaardigheidseisen in de zaakvakken, maar de leergangen schrijven geenszins. Leesvaardigheid is in veel gevallen uitgesplitst in een aantal deelvaardigheden. Deze deelvaardigheden zijn op hun beurt weer uitgewerkt in series doelstellingen die vaak zeer concreet en opvallend goed uitgekristalliseerd zijn. De vraag of deze manier van leesvaardigheidstraining ook daadwerkelijk leidt tot een positieve transfer naar andere toepassingsgebieden blijft hiermee onbeantwoord.

Een ander opvallend verschil is dat in de meeste NTI-programma's in de lessen begrijpend lezen *verhalende teksten* centraal staan, terwijl in de zaakvakken het accent vooral ligt op het lezen van informatieve teksten. Allereerst moet ik opmerken dat verhalende teksten voor NTI-leerlingen een eenvoudiger tekstsoort mogen zijn dan informatieve teksten, maar voor NT2-leerlingen geldt dit niet per definitie. Zij kunnen ook in de verhalende teksten moeilijkheden hebben met de werkelijkheid die erin wordt weergegeven, de zinsconstructies, de woorden en de idiomatische uitdrukkingen. *Taalkabaal* stelt als een van de weinige methoden in de leergang gericht lezen ook informatieve teksten centraal en legt een duidelijk verband met het wereldoriëntatie-onderwijs. Hierin wordt ook enige aandacht besteed aan de vaardigheid om het goede antwoord in een tekst op te zoeken, hetgeen een strategie is waar twee- en meertalige leerlingen, maar eveneens Nederlandse leerlingen veel baat bij hebben. Ook leren leerlingen de context in een tekst te gebruiken bij het beantwoorden van vragen en het achterhalen van woordbetekenissen.

Een andere constatering is dat de leesteksten in alle leergangen begrijpend lezen veel eenvoudiger zijn qua opzet, lengte, onderwerp, taalgebruik, aantal (laag-frequente) nieuwe woorden enzovoort, dan de teksten in de zaakvakmethoden. Dit geldt ook voor de informatieve teksten die voorkomen in het taalonderwijs: deze zijn over het algemeen eveneens eenvoudiger. Het is natuurlijk heel goed mogelijk dat leerlingen tijdens het taalonderwijs voldoende vaardigheden ontwikkelen om de complexe teksten in de zaakvakmethoden aan te pakken, maar of het verschil zo groot moet zijn vraag ik me af.

Naar mijn stellige overtuiging leidt het schrijf-onderwijs zoals dat vorm krijgt in de meeste NTI-methoden niet per definitie tot een positieve transfer naar schrijftaken in het zaakvakkenonderwijs. In vrijwel alle methoden die de laatste tien, vijftien jaar zijn ontwikkeld of grondig gereviseerd, wordt onderscheid gemaakt tussen creatief en zakelijk stellen. Het accent ligt vrijwel zonder uitzondering op het schrijfsproces. Hierbij baseert men zich vervolgens op het procesmodel van Hayes & Flower (1980), waarin de vijf stadia aangegeven worden (doel, onderwerp, publiek bepalen, materiaal verzamelen, materiaal ordenen, schrijven, afwerken en verzorgen). Leergangen schrijven worden echter niet gekenmerkt door duidelijke doelstellingen binnen deze vijf stadia. Ook het vierde stadium, het schrijven, is onvoldoende uitgewerkt in deeldoelstellingen. Vergelijken met het leesvaardigheidsonderwijs en het leesproces is er te weinig bekend over het schrijfvaardigheidsonderwijs en het proces van schrijven. In de meeste NTI-programma's wordt het beantwoorden van vragen naar aanleiding van een tekst over het algemeen geoefend aan de hand van verhalende teksten. In sommige gevallen vindt deze oefening schriftelijk plaats, in de meeste gevallen mondeling. Wellicht zijn dergelijke mondelinge oefeningen bij verhalende teksten toch een goede voorbereiding op de schriftelijke taken in het zaakvakkenonderwijs. De voorbereiding vanuit de leergangen schrijven op het schrijven bij andere vakken lijkt me onvoldoende, omdat er vrij weinig opbouw en structuur zit in het leren formuleren van antwoorden op open en gesloten vragen naar aanleiding van een informatieve tekst.

Een ander punt betreft de koppeling van lees- en schrijftaken. De leergangen lezen en schrijven zijn in de vijf geanalyseerde NTI-programma's voor groep 6 (nog) niet of nauwelijks aan elkaar gerelateerd, dat wil zeggen dat leerlingen deze vaardigheden los van elkaar oefenen. Dit terwijl in de zaakvakken de schrijfoopdrachten steeds gekoppeld zijn aan een informatieve leestekst. Het is zelfs een verwerkingsvorm bij uitstek. Ook wordt er te weinig systematisch gewerkt aan het gebruiken van textuele en buitentextuele context bij het achterhalen van woordbetekenissen en aan de ontwikkeling

van strategieën om te moeilijke teksten aan te pakken – een deelvaardigheid waar leerlingen in de zaakvakken, maar ook in het vo veel baat bij hebben. Aan dergelijke deelvaardigheden wordt in recent ontwikkelde methoden voor begrip-pend en studerend lezen wel systematisch gewerkt, namelijk *Balans* (Corjanus e.a. 1988 e.v.), *Lees je wijzer* (Werkgroep Bol 1988) en *Wie dit leest* (Aarnoutse & Van der Wouw 1990). Of deze methoden tegemoet komen aan de problemen die NT2- en minder taalvaardige NTI-leerlingen hebben met het lezen en schrijven in andere leergebieden dient nader bestudeerd en onderzocht te worden.

Transfer van taal- naar zaakvakkenonderwijs

De vraag hoe de transfer is van hetgeen onderwezen en geoefend wordt in de leergang begrip-pend lezen en schrijven naar lees- en schrijftaken in zaakvakken, kunnen we op basis van de leermiddelen alleen natuurlijk niet beantwoorden. Het was dan ook een van de aandachtspunten in een kleinschalig experiment dat volgde op deze analyse van leermiddelen. In zes groepen 6 hebben we een informatieve tekst voorgelegd met daarbij een aantal gesloten en open vragen. Uit het percentage niet beantwoorde vragen blijkt dat NT2-leerlingen meer moeite dan de NTI-leerlingen hebben met zowel de inhoud als de formulering van antwoorden. Niet-Nederlandstalige leerlingen hebben vooral moeilijkheden met het formuleren van antwoorden op open vragen, zeker wanneer het nodig is dat zij los komen van formuleringen in de leestekst. (Zie voor een uitgebreider bespreking van de resultaten van dit experiment Litjens 1990.) Ondanks het feit dat ik op basis van deze beperkte steekproef geen harde conclusies kan trekken, handhaaf ik mijn hierboven geformuleerde vooronderstelling dat de transfer van het taalonderwijs naar het zaakvakkenonderwijs voor veel leerlingen (NT2, maar ook minder taalvaardige NTI-leerlingen) problematisch is. Verder stel ik dat de moeilijkheden die minder taalvaardige leerlingen hebben met de zaakvakken verkleind kunnen worden door verbetering van het taalonderwijs en door in de zaakvakken meer dan nu gebeurt rekening te houden met de feitelijke taalvaardigheden van leerlingen. Het niveau van het taalaanbod in de zaakvakken mag hoger zijn dan dat in het

taalonderwijs en het niveau van de leerlingen zelf, maar niet vele niveaus hoger of te hoog. In termen van Krashen (1983): liever $y+1$, dan $y+2$, $y+3$, of nog hoger.

Mij intrigeert bovendien de vraag wat de overeenkomsten zijn tussen leerlingen die met deze kloof geen moeilijkheden hebben. Ook is het van belang te onderzoeken wat de leerlingen gemeen hebben die wel moeite hebben met een gebrekkige afstemming tussen bij voorbeeld leergangen lezen en schrijven (stellen) in de taalmethoden en lees- en schrijfvaardigheid in die vakken waarin kennis- en informatie-overdracht door middel van taal centraal staan. Ook ben ik zeer nieuwsgierig of een oplossing voor bovengeschetste aansluitingsproblematiek wordt geboden door de recent ontwikkelde en meestal nog in te voeren programma's voor het proces van voortgezette NT2-verwerving, namelijk *Allemaal taal* (Projectbureau OVB, te verschijnen), *Buurtkinderen* (Werkgroep De kleine Vagebond 1987/8) en *Verder met Nederlands* (Schooladviescentrum Utrecht 1986). Ook zou verder bestudeerd en onderzocht moeten worden in hoeverre een betere aansluiting op en verdere ontwikkeling van de thuistaal bijdraagt tot de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheden die nodig zijn om in het onderwijs (zeker het VO) te kunnen functioneren.

Verbetering van leerkrachtvaardigheden

Uit het bovenstaande blijkt weer eens duidelijk dat het onderwijs in meertalige groepen veel van onderwijsgevendens vraagt. Zolang de leerboeken voor de zaakvakken onvoldoende tegemoet komen aan minder taalvaardige leerlingen, moeten verbeteringen gerealiseerd worden door de onderwijsgevendens. Duidelijk is geworden dat wanneer in het onderwijs, waarin het Nederlands de voer- en instructietaal is, een beroep gedaan wordt op schoolse taalvaardigheden, deze systematisch onderwezen dienen te worden. Dit is een zaak voor het taalonderwijs maar eveneens voor het zaakvakkenonderwijs. Er moet systematiek komen in de wijze waarop

- teksten aangeboden (lengte, aard/soort en inhoud) worden
- deze teksten behandeld worden
- de informatie in deze teksten vervolgens verwerkt wordt.

Leerkrachten dienen te beschikken over kennis van het T2-verwervingsproces en over didactische vaardigheden om het aanbod goed af te stemmen op de beginsituatie van de leerlingen. Dit veronderstelt vaardigheden om te kunnen reflecteren op het taalgebruik van leerlingen, op het taalaanbod en de taaltaken in de methoden en vaardigheden om hun eigen taalgebruik aan te passen. Om met de beschikbare, doch te kort schietende methoden, goed onderwijs te kunnen geven, moeten zij voortdurend leerstof selecteren, plannen en op een goede manier overdragen. Het onderwijzen *van* en *in* een tweede taal is een vorm van voortdurend experimenteren en reflecteren.

Om antwoord te krijgen op de vraag of het reëel is dit van leerkrachten te verwachten, hebben we een tweede experiment uitgevoerd, nu dus niet gericht op de leerlingen, maar op de *onderwijsgevendens*. We hebben ons daarbij vooral laten leiden door de vraag of de inzichten die de laatste jaren uitgewerkt zijn in de tweede-taal-didactiek over te brengen zijn naar het zaakvakkenonderwijs. In de vorm van een kleinschalig experiment hebben we leerkrachten van groep 6 gevraagd om lessen en teksten zoals die voorkomen in de zaakvakkenmethoden aan te passen. Dit om te kijken of er door aanpassingen op het niveau van de didactiek verbeteringen aangebracht kunnen worden ten behoeve van minder taalvaardige leerlingen. Het doel is dus niet om zelf lessen te gaan ontwikkelen, maar bestaande lessen aan te passen, uit te breiden. Daartoe hebben we een aantal suggesties op een rijtje gezet voor het selecteren, behandelen, aanbieden en verwerken van teksten, die eigenlijk, gezien het taalvaardigheidsniveau van sommige leerlingen te moeilijk zijn. Onze voorzichtige conclusie is dat het door middel van scholing en met behulp van intensieve begeleiding mogelijk is om leerkrachtvaardigheden te ontwikkelen om zo nodig leerstof beter te kunnen selecteren, plannen en overdragen.

Voorwaarden voor een verbeterde transfer

Op grond van de ervaringen en de resultaten in het hierboven beschreven experiment, stel ik vast dat er verbeteringen noodzakelijk, maar ook mogelijk zijn. Om tegemoet te komen aan tweede-taallerenden en minder taalvaardige NT1-lerenden zal het *taalonderwijs*, meer dan tot

nu toe het geval is, een goede voorbereiding moeten vormen op taaltaken in andere vakken. Dit betekent dat niet later maar eerder dan in de zaakvakken, systematisch gewerkt moet worden aan de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheden. Dit kan door middel van aanpassing van de NTI-methoden en van invoering van recent ontwikkelde NT2-programma's. De hierboven genoemde methoden voor voortgezette T2-verwerving hebben namelijk het doel om het gat op te vullen tussen het NTI-onderwijs en het onderwijs in andere leergebieden. In de toekomst zal door middel van onderzoek moeten blijken of deze doelstelling bereikt wordt.

Niet alleen het taalonderwijs zal veranderingen moeten ondergaan, ook het *onderwijs in de zaakvakken* zal op een aantal punten aangepast moeten worden, wil zij aansluiten bij de beginsituatie van leerlingen. Er kan met het tekstmateriaal in de zaakvakken zinvol gewerkt worden, mits de onderwijsgevende beschikt over vaardigheden om aanpassingen te plegen.

Onderwijsgeven dient de inhoud die in de methoden worden voorgesteld te toetsen op relevantie. Vervolgens moeten zij zich afvragen of de inhoud, zoals die gepresenteerd wordt in de methode vanuit intercultureel perspectief verantwoord zijn. Tot slot is het van belang de tekst te beoordelen op het daarin gebezigde taalgebruik. Hierbij gaat het om de aard van de tekst, de lengte, het aantal voor de leerlingen onbekende woorden, de complexiteit van de zinnen. Op grond van genoemde criteria kan een onderwijsgevende besluiten: een tekst integraal voor te leggen, mondeling dan wel schriftelijk; aan te vullen; onderdelen weg te laten of onderdelen te vervangen of de tekst in zijn geheel te laten vallen.

Het beleid op scholen zal de komende jaren dan ook gericht moeten zijn op het vergroten van de deskundigheid van onderwijsgeven en het invoeren van leermiddelen die speciaal ontwikkeld zijn voor het werken in meertalig samengestelde groepen. Dit kan niet zonder dat daartoe faciliteiten geboden worden. Net zo min als men er in het onderwijs van uit mag gaan dat leerlingen beschikken over vaardigheden die niet systematisch onderwezen zijn, kan van onderwijsgeven verlangd worden dat zij beschikken over vaardigheden die zij zich niet eigen hebben kunnen maken.

Dat dit alles mogelijk is, laat een van de scholen zien, die intensief meewerkte aan genoemd project: basisschool Het Deppenbroek te Enschede. De schoolleider is erin geslaagd om het team inhoudelijk zodanig te begeleiden en organisatorisch te ondersteunen dat er na jaren van inspanning sprake is van deskundige onderwijsgeven. Groepsleerkrachten werken in nauwe samenwerking met de leerkrachten eigen taal aan een verantwoord taalbeleid. Zowel Nederlandstalige als niet-Nederlandstalige leerlingen krijgen onderwijs dat aansluit bij hun beginsituatie en dat hun individuele mogelijkheden optimaal benut. Een inspirerend voorbeeld.

Literatuur

- Aarnoutse, C., & J. van de Wouw, *Wie dit leest*. Tilburg, Zwijssen, 1990.
- Appel, R., 'Tweede-taalonderwijs en onderzoek naar tweede-taalverwerving' in: M. Kienstra (red.), *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht, Foris, 1989.
- Berken, N. van, & W. Drost, *Jouw taal mijn taal* (serie geel A). Baarn, Bekadidact, 1982.
- Corjanus, J., e.a., *Balans*. Gorinchem, De Ruiter, 1988 e.v.
- Dam, E., & C. Goede, *Taal totaal*. Groningen, Jacob Dijkstra, 1981.
- Duren, B. van, e.a., *Taal actief 4*. 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1981.
- Gerritsma, H., *Problemen bij tekstbegrip van allochtone leerlingen*. Enschede, SLO, 1987. Legioproject.
- Grondijs, H., e.a., *Mensen maken geschiedenis*. Leiden, Spruyt, Van Mantgem & De Does, 1977.
- Haan, D. de, 'Cognitive academic skills: an attempt to operationalize the concept' in: G. Extra & T. Vallen (eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht, Foris, 1985.
- Haan, D. de, 'De verwerving van het Nederlands als schooltaal: kenmerken van taalgebruik van Surinaamse en Nederlandse kinderen' in: G. Extra, R. van Hout & T. Vallen (red.), *Etnische minderheden. Taalverwerving, taalonderwijs, taalbeleid*. Dordrecht, Foris, 1987.
- Hayes, J.R., & L.S. Flower, 'Identifying the organization of writing processes' in: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1980.
- Krashen, S.D., & T.D. Terrell, *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon/Alemany Press, 1983.

Voorspellend lezen met de computer *Ervaringen met het vullen van een raamwerkprogramma*

Dick Prak en Tiddo Ekens maakten een leerpakket voor het IBO waarin het voorspellend lezen wordt geoefend met behulp van de computer.

Ze maakten de oefeningen in een zogenaamd raamwerkprogramma. Met zo'n raamwerkprogramma kan de docent zelf gemakkelijk een mooi leerpakket samenstellen, zo wordt door de verkopers vaak beweerd. Maar is dat wel zo? Met welke zaken wordt je geconfronteerd, als je aan zo'n karwei begint? De ervaringen van de auteurs met het vullen van hun raamwerkprogramma staan centraal in dit artikel.

Het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO in Enschede ontwikkelt leerplannen en publiceert experimenteel lesmateriaal voor vrijwel alle onderwijstypen in Nederland. Aanvragen vanuit het onderwijsveld worden door projecten uitgevoerd. Een van deze projecten is het project Nederlands VO-1 dat zich richt op de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Binnen dit project is er ook aandacht voor de integratie van informatietechnologie in het vak Nederlands. In opdracht van PRINT (PProject Invoering Nieuwe Technologie) hebben we in het kader van het project Nederlands VO-1 een reeks oefeningen ontwikkeld waarin voorspellend lezen met de computer centraal staat. Het materiaal bestaat uit een docentenboek plus een diskette met de oefeningen. Het docentenboek geeft niet alleen een handleiding voor het gebruik van de oefeningen maar ook een kader waarin de oefeningen kunnen worden ingezet. Daartoe is ook een (papieren) introductieles opgenomen die de leerlingen laat kennis maken met voorspellend lezen.

Litjens, P., 'Ontwikkeling van schoolse taalvaardigheden in de bovenbouw van het basisonderwijs' in: M. Kienstra (red.), *Onderwijs aan anders-taligen*. Dordrecht, Foris, 1989.

Litjens, P., 'Geschreven taal en wereldoriëntatie' in: L. Verhoeven (red.), *Etnische minderheden en geletterdheid*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1990.

Litjens, P., & J. Jongerius, *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken*. Enschede, SLO, 1990.

Nijdam, S.J., e.a., *De nieuwe taaltuin*. Deel 1 en 2. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

Otter, J. den (eindred.), *Bij de tijd*. Deel 2: *Geschiedenis voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1986.

Project Onderwijs en Sociaal Milieu Rotterdam, *Taalkabaal* C. Tilburg, Zwijssen, 1981.

Projectbureau ovb Rotterdam, *Allemaal taal* C. Tilburg, Zwijssen, te verschijnen 1991.

Schooladviescentrum Utrecht, *Verder met Nederlands*. Rotterdam, SWSL, 1986.

Verhallen, M., *Taalgebruiksfuncties van anderstalige en Nederlandstalige kinderen in het kleuteronderwijs*. Universiteit van Amsterdam, 1987. SCO-rapport nr. 134.

Vlis, W. van der, e.a., *Spoorzoeken in de tijd*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985.

Werkgroep Bol, *Lees je wijzer*. Zeist, Dijkstra, 1988.

Werkgroep De 'kleine Vagebond, *Buurtkinderen*. Intercultureel taalprogramma voor jaargroep 7 en 8. Tilburg, Zwijssen, 1987, 1988.