

# Thomas Jager Immelien Kramer & Mart Visser

---

## Taalbeleid *Een poging tot concretisering*

---

*Sinds enige tijd wordt in discussies over onderwijs geregeld het begrip 'taalbeleid' gebruikt. Scholen worden aangespoord zo'n beleid te voeren. Deze mogelijkheid om nijpende problemen in het taalonderwijs te ondervangen, mogen zij niet langer onbenut laten. Willen scholen aan de oproep gehoor kunnen geven, dan is een duidelijker omschrijving van de notie taalbeleid noodzakelijk. In dit artikel geven de auteurs aan wat taalbeleid kan inhouden.*

---

Voor een concretisering van het begrip 'taalbeleid', baseren we ons op een eerste omschrijving die in het Project Taalbeleid van het Onderwijsvoorrangsgebied 7 in Amsterdam is opgesteld. Dit project werd geïnitieerd door de scholen voor voortgezet onderwijs in dat gebied en op een aantal scholen worden momenteel deelonderwerpen verder uitgewerkt.<sup>1</sup>

Voor een school houdt taalbeleid in dat zij vormt geeft aan concreet onderwijs, dat zo goed mogelijk een aantal onderwijsdoelen realiseert. Dergelijke doelen worden echter voor een belangrijke deel door anderen dan de onderwijsgevers geformuleerd en uitgewerkt in leermiddelen en materialen. Daarom moet bij de uitwerking van het begrip taalbeleid de context waarin de school functioneert, haar 'beleidsruimte', in het oog worden gehouden. Eerst wordt daarom ingegaan op een aantal factoren die de grenzen bepalen waarbinnen de school een taalbeleid kan voeren. Daarna wordt een overzicht geschetst van onderwerpen die onder het taalbeleid van een school kunnen vallen. Vervolgens komen de werkwijzen waarmee de school in de praktijk een taal-

beleid kan voeren, aan de orde. Afgesloten wordt met een aantal aanbevelingen en conclusies. Daarbij komt de vraag aan de orde hoe een school met het expliciet voeren van een taalbeleid kan starten.

### De context

Het hangt van verschillende factoren af in hoeverre een school of sectie een eigen taalbeleid kan voeren. Soms zijn de grenzen die gesteld worden duidelijk en knellend, dan weer vaag en elastisch. Hier worden vijf factoren aangestipt die de grenzen bepalen. Bij elk daarvan wordt een ontwikkeling beschreven die de mogelijkheden voor het voeren van een eigen beleid beïnvloedt of een reactie van de school vereist. Achtereenvolgens komen aan de orde:

- kenmerken van de leerlingen die instromen
- inhoud en organisatie van het vigerende onderwijs
- leerplanontwikkeling op de vakgebieden
- regelgeving van hogerhand
- eisen en verwachtingen die door vervolgonderwijs en 'samenleving' worden gesteld.

**KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN** Er bestaan meerdere indicaties (af- en uitstroom, schoolverzuim) dat een flink aantal leerlingen niet in staat of bereid is vigerende onderwijsprogramma's met succes te volgen. Met de gangbare vormen van differentiatie en extra hulp kan deze problematiek blijkbaar niet voldoende worden ondervangen.

Uitgaande van de kenmerken van leerlingen die instromen, kunnen we oorzaken zoeken op het vlak van: onvoldoende ondergrond (mogelijk door een minder goede aansluiting basisonderwijs-voortgezet onderwijs, een te 'hoge' schoolkeuze), meertaligheid, werkhouding en interesses, manier van leren, sociale situatie van de leerling. Het verschijnsel 'meertaligheid' gaat een steeds grotere rol spelen. Men verwacht dat in sommige stadswijken het percentage meertalige leerlingen zal stijgen tot boven de 70 procent. Er zijn nu al scholen voor voortgezet onderwijs met een nagenoeg volledig meertalige populatie. Met de invoering van de basisvorming komen veel scholen voor de vraag komen te staan of zij een bredere populatie leerlingen zullen toelaten. Een overwe-

ging daarbij kan zijn dat de toelating van een bredere leerlingpopulatie meer mogelijkheden voor leerlingbegeleiding kan scheppen.

Een illustratief voorbeeld bij de huidige indeling van scholen, vormen de leerlingen die van de basisschool komen met het advies LBO/MAVO. Veel ouders melden hun kind aan op een scholengemeenschap met MAVO/HAVO/VWO, zodat een hogere vorm van algemeen vormend onderwijs mogelijk blijft. Voor het vormen van brugklassen heeft dat grote consequenties. Wil men homogene of heterogene groepen, kiest men voor een gedifferentieerd klassemmodel of juist voor een ongedifferentieerd?

**HET VIGERENDE ONDERWIJS** Het formuleren en doorvoeren van veranderingen stuit op beperkingen die uit de huidige onderwijspraktijk voortvloeien. Niet alleen vergen veranderingen tijd en energie, maar ook tasten zij de status en belangen van direct betrokkenen aan. Men hoeft alleen maar te denken aan het verdelen van taakuren, om een idee te krijgen welke spanningen betrekkelijk kleine ingrepen al kunnen oproepen. De basisvorming creëert nu de 'vrije ruimte'. Wordt die ruimte besteed aan zaken die de identiteit van de school betreffen, studielessen of het behandelen van zaakvakteksten?

**LEERPLANONTWIKKELING** Het is ondenkbaar dat een school zelf alle ideeën voor haar onderwijs opstelt en uitwerkt. Men moet dus aansluiten bij leerplanontwikkeling die voldoende geconcretiseerd en bruikbaar voor de school is. De keuzemogelijkheden zijn beperkt en niet altijd even overzichtelijk. De school kan in beperkte mate zelf iets vorm geven, aanpassingen maken of verzoeken daartoe op bepaalde plaatsen deponeren. Een weg die op wat kortere termijn sociaal kan bieden, vormt uitwisseling van ideeën en materialen met scholen die in eenzelfde situatie verkeren.

Zo wordt in Amsterdam gestreefd naar een bundeling van krachten van de voortgezet-onderwijsscholen. Veel scholen kennen eenzelfde problematiek en hebben behoefte aan nieuwe materialen en werkwijzen. In gezamenlijke projecten kan gebruik worden gemaakt van de op deelnemende scholen al gestarte initiatieven. Onderzoeks- en begelei-

dingsinstellingen worden om een gerichte bijdrage op een aantal onderwerpen verzocht. Middelen die beschikbaar komen in het kader van het Onderwijsvoorrrangsbeleid en Sociale Vernieuwing worden gebundeld.

**REGELGEVING** Enerzijds is de regelgeving van hogerhand heel algemeen geformuleerd en laat zij een aantal keuzemogelijkheden open, anderzijds is zij specifiek uitgewerkt en dwingend voorgeschreven. Een school kan hier beleidsruimte creëren door goed ingevoerd te raken in relevante overlegcircuits en het bevoegde gezag stappen te laten ondernemen. Maar is het bevoegd gezag goed op de hoogte van de problemen en wensen van de school, de wegen waarlangs dit gezag kan opereren? Wie kent bij voorbeeld de regeling VO/AVV/OB/AOB-102695? Deze regeling stelt de scholen in staat extra uren aan te vragen voor het begeleiden van individuele leerlingen.

De invoering van het Formatiebudgetsysteem lijkt de scholen een grotere ruimte te gaan bieden. Letterlijk staat er: 'De centrale regelgeving (op het gebied van bekostiging en arbeidsvoorwaarden van het personeel) wordt verminderd ten gunste van de beleidsvrijheid van het bevoegd gezag.' De regeling wordt in de loop van het voorjaar 1992 administratief ingevoerd. Per 1 augustus 1992 is de regeling volledig ingevoerd. Als men uiteindelijk overgaat tot Lumpsum-financiering gaan andere, meer commerciële factoren een rol spelen.

**EISEN EN VERWACHTINGEN** De eisen ten aanzien van het voortgezet onderwijs liggen voor een deel vast in kerndoelen, exameneisen en dergelijke. Het aantal vervolgopleidingen dat geen duidelijk omlijnende en vaste voorwaarden stelt, neemt echter toe. Gecombineerd met keuzemogelijkheden en ontheffingsmogelijkheden levert dat een scala van mogelijke programma's en leerroutes. Bij sommige opleidingen zal rekening moeten worden gehouden met wensen van bedrijven, stageplaatsen, subsidiegevers en projectplannen die door anderen worden opgesteld.

Daarnaast leven er minder duidelijk omlijnende verwachtingen bij ouders, leerlingen en anderen. Ook al hoeft een school daar formeel gesproken dan misschien niet aan te voldoen, deze kunnen toch invloed uitoefenen. De wijze

waarop de school zich presenteert, 'haar PR', biedt misschien mogelijkheden hier rekening mee te houden.

Een onderwerp waar het onderwijs veel kritiek op krijgt vormt de schooluitval. De school zou een aantal voorzieningen kunnen treffen, zodat zij er garant voor staat dat leerlingen ook bij voortijdig verlaten van de school naar een andere opleiding of vorm van begeleiding worden verwezen. Dit vergt in de eerste plaats een leerlingvolg- en verzuimregistratiesysteem. Daarnaast samenwerking met andere opleidingsinstituten en instellingen voor buitenschoolse opvang.

## Het taalbeleid

Nu we wat meer zicht hebben op de grenzen van het taalbeleid, zullen we hieronder nader ingaan op de inhoud ervan.

Taalbeleid heeft betrekking op het formuleren en concretiseren van de doelstellingen van het taalonderwijs en de middelen waarmee wordt geprobeerd deze te realiseren. Daarbij is al het taalonderwijs dat op school gegeven wordt van belang. Dit onderwijs omvat:

- het Nederlands, dat op drie manieren een rol speelt, als school/examenvak, als instructietaal en als tweede taal voor een grote groep leerlingen
- de moedertaal van meertalige leerlingen en, als dat een andere is, de taal waarin al eerder onderwijs genoten werd
- de vreemde talen.

De beschrijving hier richt zich in eerste instantie op het Nederlands. We maken een onderscheid tussen de inhoud van het taalonderwijs en de organisatie van het taalonderwijs.

**INHOUD** De inhoud van het taalonderwijs voor Nederlands als schoolvak vloeit voor officiële diplomaprogramma's voor een flink deel voort uit de kerndoelen of exameneisen. De gehanteerde methoden en materialen belichamen in zekere mate de concrete uitwerking waar de school voor heeft gekozen. Op het moment van methodekeuze zou dan ook duidelijk moeten kunnen worden waargenomen welk taalbeleid een school voert. Maar taalmethoden verschillen in concreto vaak minder van elkaar dan de beschrijving van de uit-

gangspunten doet vermoeden. Op dit moment ligt er een duidelijke keuzemogelijkheid voor methoden die preluderen op de invoering van de basisvorming. Een ander belangrijk verschil ligt in de wijze waarop de hoofdaspecten van taal—luisteren, spreken, lezen en schrijven—worden onderscheiden en aangeboden. Sommige methoden maken een taakgerichte werkwijze mogelijk. Door een opbouw in afzonderlijke deelleergangen, onderverdeeld in blokken, kunnen leerlingen meer of minder aandacht aan de verschillende aspecten van taal besteden.

Interessanter vanuit het oogpunt van taalbeleid wordt het als scholen delen van de methode laten vallen en in plaats daarvan andere materialen gebruiken. Zo lijkt een toenemend aantal scholen te kiezen voor een aparte leergang begrijpend lezen, waarmee middels gerichte instructie de problemen op dit terrein kunnen worden aangepakt.

Naast de leerlingen die een regulier diploma-programma volgen (bij voorbeeld MAVO), komen er steeds meer leerlingen voor wie dat niet opgaat. Van sommige leerlingen is dat op voorhand bekend, anderen stromen na een bepaalde periode uit zo'n diplomaprogramma af of verlaten de school. Dit schept voor de school twee taken. Ten eerste invoeren van onderwijsprogramma's die niet zelf op een officieel diploma gericht zijn, maar op doorstroom naar andere instellingen of latere instroom in een diplomaprogramma. Ten tweede invoering van een leerlingvolgsysteem dat de school in staat stelt mogelijke afstroom of uitval op grond van de taalvorderingen, vroegtijdig te signaleren. Dat systeem zal moeten aansluiten op voorzieningen voor extra hulp en differentiatie. In zo'n situatie kan vrijwel nooit één methode worden gevolgd, maar is een combinatie van materialen vereist. Voorbeelden hiervan vindt men binnen de eerste en tweede fase van de opvang van zij-instromers.

Bij het onderwijs in het Nederlands moet ook aandacht geschonken worden aan het Nederlands als instructietaal bij andere vakken. Dit veronderstelt niet in de eerste plaats aparte lessen Nederlands, maar een duidelijke inhoudelijke lijn voor dit aspect: welke inhoudelijke begrippen, taalconstructies, niveau van lees-,

schrijf- en luistervaardigheid moeten de leerlingen beheersen om bij andere vakken de uitleg te kunnen volgen en de opdrachten te kunnen uitvoeren? Deze aandacht voor Nederlands als instructietaal is zowel nodig bij leerlingen van wie Nederlands de moedertaal is, als bij meertalige leerlingen. Dit facet van het onderwijs in het Nederlands zal zijn weerslag moeten vinden in de werkwijze bij de zaa- vakken (Aardrijkskunde, Geschiedenis et cetera).

Op een aantal scholen is voor dit aspect een vaste vorm van overleg geschapen tussen de sectie Nederlands en andere secties. Onderwerpen die daarin aan de orde komen zijn:

- de behandeling van vaktaaltermen, de extra uitleg die naast de omschrijving in het leerboek wordt gegeven
- het bepalen van de voorkennis bij de leerlingen; veel termen en begrippen worden door leerboekauteurs bij een bepaald onderwerp bekend verondersteld
- typische leerboektaal; extra aandacht hiervoor door alle docenten
- de verhouding van de opdrachten tot de leerteksten. Vaak wordt in opdrachten het afleiden van in de tekst impliciet beschreven verbanden gevraagd
- het gebruik maken van de organisatiekenmerken van een tekst en het zoekend lezen.

*Nederlands als tweede taal* kan op verschillende manieren aandacht behoeven:

- een schakelperiode voor zij-instromers die niet starten met het leren van Nederlands
- extra lessen Nederlands als tweede taal in een reguliere onderwijsstroom
- toepassing van een tweede-taaldidactiek in lessen waarin het Nederlands als schoolvak of instructietaal een rol speelt.

Op veel scholen met meertalige leerlingen worden aan deze leerlingen extra uren Nederlands gegeven. Worden deze lessen besteed aan een apart programma voor Nederlands als tweede taal of aan extra uitleg bij de stof uit de klas?

De vormgeving aan het onderwijs in de *eigen taal* vergt een antwoord op een aantal specifieke vragen:

- in hoeverre wordt de eigen taal als leer- en instructietaal gehanteerd?

- hoe wordt de rol van de eigen taal gezien bij het ontwikkelen van de identiteit, de culturele ontplooiing van meertalige leerlingen?
- kan de eigen taal als examenvak worden gekozen? (Dit is voor Arabisch en Turks op MAVO-niveau nu mogelijk.)

Voor een vreemde taal waarin een leerling al langer onderwijs heeft genoten, kunnen soortgelijke vragen worden gesteld.

De (moderne) *vreemde talen* kunnen over het algemeen als schoolvak worden beschouwd. Ten aanzien van deze talen is vooral van belang welke vreemde talen worden onderwezen en wanneer men daarmee start. De vraag hoe een vreemde taal vanuit een niet-moedertaal (het Nederlands) kan worden aangeleerd, zou op veel meer scholen aandacht moeten krijgen.

Bij al deze vormen van taalonderwijs speelt het vraagstuk van de *toetsing en beoordeling*. Waar wordt een leerling op beoordeeld, welke toetsen worden gehanteerd, wat zijn de normen en wat kunnen de consequenties inhouden bij bepaalde prestaties? In welke mate moet toetsing zijn gericht op het geven van cijfers, zakken/slagen-beslissingen en in welke mate op het opsporen van hiaten, behoefte aan extra hulp? Voor leerlingen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is, zouden gedurende een bepaalde periode aparte normen kunnen gelden.

DE ORGANISATIE Ook de organisatie van het taalonderwijs wordt natuurlijk in belangrijke mate bepaald door de (diploma)programma's die worden aangeboden. Op een aantal punten bestaan echter keuzemogelijkheden:

- karakter van de brugperiode en de doorstroom daarna
- lessentabel en rooster
- opzet van de extra hulp
- opvang van zij-instromers.

De *brugperiode* kan variëren qua duur en de groepering van de leerlingen. Met de invoering van de basisvorming zal dit zich omvormen tot de vraag welke leerlingen deze vorming sneller of langzamer doorlopen. Van belang is daarbij waar het keuzemoment valt en hoe definitief de beslissing is. Ook of die keuze het hele pakket betreft of dat deze voor ver-

schillende vakken verschillend kan luiden. De besteding van de vrije ruimte kan hierbij een rol spelen.

In de *lessentabel* en het *rooster* kan worden geschoven, zo, dat in een bepaalde periode meer aandacht aan een vak wordt geschonken of dat sommige leerlingen meer of minder aandacht aan een vak besteden. Zo bestaat de mogelijkheid alle lessen met vijf minuten in te korten. De tijd die hiermee vrijkomt kunnen leerlingen op verschillende manieren besteden, afhankelijk van hun vorderingen op de verschillende vakken. Een andere mogelijkheid vormt de invoering van keuze-uren, naast voor elk vak een aantal verplichte uren. Op eigen initiatief of advies van een docent, kan een leerling voor bepaalde vakken dan meer lessen volgen.

In de opzet van *hulplessen* heeft de school veel vrijheid. Een heel praktisch maar belangrijk punt vormt het tijdstip waarop die lessen worden ingeroosterd. Dat kan van grote invloed zijn op het verzuim en de inzet van de leerlingen bij die lessen.

Er kan een onderscheid worden aangebracht tussen hulplessen, waarin een vast aanvullend programma gegeven wordt en lessen voor individuele hulp, waarvoor afhankelijk van de problemen van de leerling een programma wordt samengesteld. Het een en ander zal in een overzicht van wat op school-, klasse en individueel niveau aan extra hulp kan worden geboden, moeten worden samengevoegd. Duidelijke afspraken over de coördinatie van de hulp en het doorgeven van informatie over de vorderingen van de leerlingen zijn hierbij van groot belang. Naast de hulplessen kan huiswerkbegeleiding worden gegeven. Deze kan inhouden dat er aan het eind van de schooldag ruimte is voor zelfstandig studeren onder begeleiding in vakgerichte lokalen. Maar men kan ook denken aan een zogenaamde inloophuiswerkkلاس, waar leerlingen in een soort huiskamersituatie kunnen werken.

Bij het invoeren van een leerlingvolgsysteem kan gebruik worden gemaakt van computerprogramma's. Leerlingen die een extra risico vormen omdat zij al eens zijn blijven zitten of omdat er problemen (te verwachten) zijn, kunnen nog voor er daadwerkelijk verzuim plaats-

vindt, worden opgevangen. Ook maakt registratie van verzuim snel duidelijk of het verzuim veroorzaakt wordt door tijdstip, populariteit van een leerkracht of door buitenschoolse zaken.

Buitenschoolse instellingen kunnen in sommige situaties betere begeleiding bieden dan de school zelf. Met een aantal zullen regelmatige contacten moeten worden onderhouden en afspraken gemaakt over moment van en werkwijze bij verwijzing.

Het onderwijs aan *zij-instromers* heeft in sterke mate het gebruik van het begrip taalbeleid gestimuleerd. In dit overzicht kan dit onderwerp echter slechts worden aangestipt. Als ergens officiële diplomaprogramma's blijken te knellen, dan is het wel voor deze categorie leerlingen. Het is nog niet duidelijk of de basisvorming daar verbetering in zal brengen. Aan de ene kant biedt de vrije ruimte mogelijkheden, maar aan de andere kant roept de uitbreiding van het aantal vakken twijfels op. Zijn deze leerlingen niet juist meer gebaat met een 'versmald' pakket, op een voldoende hoog niveau voor vervolgstudie of beroep? Scholen zouden veel meer mogelijkheden moeten krijgen om voor deze leerlingen individuele leerwegen uit te kunnen stippelen.

## De praktijk

Het overleg over het taalbeleid zal zowel binnen als tussen secties, jaargroepen en stromen en op directieniveau moeten plaatsvinden. Hoe kan het overleg, waarin sommige zaken vrij gedetailleerd aandacht vragen, beperkt worden gehouden? Er zullen verschillen van inzicht en hier en daar botsende belangen met elkaar verzoend moeten worden. Wat zijn de consequenties van een ander taalbeleid voor de verhoudingen tussen secties en geledingen? Een taalbeleid is ook niet iets dat je één keer invoert en dat dan verder draait. Het moet steeds opnieuw geëvalueerd, bijgesteld en uitgevoerd worden. Dat levert een reëel gevaar van overbelasting van het overleg en het management op. De oplossing moet worden gezocht in een andere agendering van bestaand overleg, het verzamelen van andere of het anders behandelen van al aanwezige informatie en dergelijke. Het opstellen van werkwijzen

vormt bij uitstek een zaak die in de praktijk van de school haar vorm moet krijgen; de specifieke situatie bepaalt 'wat werkt'.

Bij het voeren van een taalbeleid kunnen een aantal stappen worden onderscheiden:

- formulering
- uitvoering
- evaluatie
- bijstelling.

Onder *formulering* valt niet alleen de eerste expliciete formulering die een school van haar taalbeleid opstelt, maar ook meer ingrijpende herzieningen naderhand. Voor deze stap zullen de meeste afspraken moeten worden gemaakt over een verdeling van taken, 'hoor en wederhoor' en besluitvorming. In eerste instantie zullen de secties de onderwerpen moeten inventariseren die naar hun idee aandacht behoeven. De directie kan sturend optreden door, op basis van gegevens over bij voorbeeld afstroom, bepaalde vragen aan de secties voor te leggen. Veel nuttige informatie kan via de studielessen verkregen worden. Bij voorbeeld door een docent Nederlands deze te laten geven en de leerlingen de mogelijkheid te bieden daar met vragen over zaakvakteksten te komen. Op die manier kan een beeld ontstaan van mogelijke knelpunten in het taal- en zaakvakkenonderwijs.

Na de inventarisatie zal er in de secties een eerste meningsvormende ronde plaatsvinden. De uitkomst daarvan wordt voorgelegd aan de directie die dan vervolgens aangeeft:

- welke zaken in de secties, jaargroepoverleg en dergelijke afgehandeld kunnen worden
- welke onderwerpen in sectie-overstijgend overleg aan de orde moet komen
- over welke zaken zij advies aan de secties vraagt maar zelf een besluit neemt.

Voor het een en ander moet een planning worden gemaakt en agendapunten voorbereid. De uitwerking hiervan kan het beste door één persoon worden gecoördineerd, waarbij voor elke sectie en andere geleding duidelijk is wie welke taak behartigt. Uiteindelijk zal een jaarplanning voor dit hele terrein het handigste werken.

De verantwoordelijkheid voor het voeren van een taalbeleid zal echter bij een 'zware' functie of groep binnen de school moeten lig-

gen! Zo zal het niet zinnig zijn een docent een aantal uren voor het onderwerp Taalbeleid te geven en deze persoon vervolgens geheel alleen te laten opereren. Bij de minste of geringste weerstand staat zo iemand machteloos. Ook zal de directie zich duidelijk moeten binden aan een bepaald taalbeleid, zodat zij ook gehouden is een bepaalde lijn door te voeren. Bij onvermijdelijke teleurstellingen en mislukkingen moet er niet een onduidelijk schuiven met de verantwoordelijkheid kunnen plaatsvinden.

Voor de *uitvoering* is het nuttig bij het begin van het schooljaar te herinneren aan in te voeren veranderingen. Studie- en voorlichtingsbijeenkomsten moeten zo vallen, dat relevante informatie op het juiste moment vers in het geheugen ligt. Op agenda's voor vergaderingen zal ruimte moeten bestaan voor uitwisseling van ervaringen met nieuwe materialen en werkwijzen, zodat ook eventuele bijstellingen al lopende het schooljaar kunnen plaatsvinden. Duidelijk moet zijn op welke ondersteuning collega's een beroep kunnen doen bij het invoeren van de veranderingen en hoe de directie op de hoogte blijft van de voortgang.

Belangrijke vraag is hier in welke mate docenten vrij worden gelaten in de uitvoering van hun onderwijs. Kunnen zij een beroep doen op ondersteuning in de lespraktijk en voor de invoering van nieuwe materialen en werkwijzen? Op dit vlak vallen zaken moeilijk af te dwingen, hangt veel af van de 'sfeer' en 'collegialiteit' op een school. Het doorwerken van de 'Taallijn als plan' naar de praktijk van het les geven, 'de Taallijn als onderwijswerkelijkheid', is natuurlijk wél de essentie waar het om draait. Een 'niet zo bedreigende' manier om de werkwijze van een docent eens onder de loep te laten nemen, vormt de inzet van stagiairs. Deze moeten in hun stagejaar vaak een aantal lessen observeren. De observatiepunten zouden kunnen worden toegesneden op bij voorbeeld de wijze waarop een docent teksten behandelt.

Bij de *evaluatie* kan gebruikt worden gemaakt van de leerresultaten van individuele leerlingen tot en met de resultaten die de school als geheel behaalt. Hiertoe kan gebruik worden gemaakt van informatie die op de een of andere wijze toch al beschikbaar komt:

- scores op bepaalde toetsen en schoolonderzoeken
- rapportcijfers, beoordelingen van leerlingen
- gemiddelden en spreiding voor klassen, jaargroepen, docenten et cetera
- gegevens over door- en afstroom et cetera
- indicatie van de 'werklust' voor docenten.

Voor de vorderingen op verschillende vakken en onderdelen kan gelden dat men vooral verbeteringen op sommige onderdelen, bij sommige categorieën leerlingen op het oog heeft en mogelijk enige achteruitgang elders voor lief neemt. Om de veranderingen in de gegevens naar waarde te schatten, is het gewenst zo mogelijk een objectieve maatstaf te hanteren. Anders kunnen eventuele effecten schuilgaan achter verschijnselen als een constant blijvend voldoende/onnvoldoendes-verhouding, ongemerkte verschuivingen in zakken/slagen-beslissingen. De interpretatie van al deze informatie en de conclusies die eraan worden verbonden, kan op heel verschillende manieren verlopen. Daarom is het zaak hier duidelijke afspraken over te maken.

*Bijstelling* van het taalbeleid houdt in dat veranderingen worden aangebracht die geen consequenties hebben voor de meer algemene uitgangspunten en organisatie van het taalonderwijs. Er hoeven ook geen andere werkwijzen te worden gevolgd of andere afspraken tussen secties en dergelijke te worden gemaakt. Wel is bespreking op sectievergaderingen noodzakelijk, alleen al om van elkaars ervaringen te kunnen profiteren. Een 'centraal meldpunt' voor bijstellingen is gewenst voor behoud van het overzicht.

## Conclusies en aanbevelingen

Ontwikkelingen als het toenemen van het aantal meertalige leerlingen, schooluitval, de invoering van de basisvorming, maken een meer expliciet taalbeleid van de school noodzakelijk. Er moet echter niet de indruk ontstaan dat taalbeleid iets totaal nieuws vormt en evenmin dat dit oplossing van een aantal problemen vrijwel garandeert. Op iedere school zijn al min of meer elementen van een taalbeleid aanwezig: informatie, discussie en overleg over allerlei onderwerpen die onder de noemer van taalbeleid vallen. Een start met een meer

expliciet taalbeleid kan het beste worden gemaakt met het systematiseren en op elkaar afstemmen van deze zaken. Dan lijken twee benaderingen aanbevolen te kunnen worden.

De *eerste benadering* zou een probleemgeoriënteerde kunnen worden genoemd. De problemen, of een aantal daarvan, die binnen het taalonderwijs bestaan, worden geïnventariseerd. Allerlei ook praktische overwegingen zullen bepalen, welk van deze problemen het eerst aangepakt moet worden. Op de gebruikelijke manier wordt voor dat probleem naar een oplossing gezocht. Aan een aantal aspecten moet nu bijzondere aandacht worden geschonken om al doende het taalbeleid te kunnen formuleren.

- De overwegingen op grond waarvan voor een bepaalde oplossing wordt gekozen. Kunnen deze overwegingen ook worden toegepast op andere problemen?
- De knelpunten waar in de bestaande vormen van overleg en coördinatie op wordt gestoten bij het oplossen van dit probleem. Wat is de aard ervan en welke alternatieven zijn denkbaar?
- Het maken van een goede schriftelijke rapportage, zodat overwegingen en afspraken makkelijk kunnen worden teruggevonden en op een gegeven moment kunnen worden samengevoegd tot een schriftelijke neerslag van het taalbeleid.
- Maken van een plan voor de komende periode: welke onderwerpen moeten aan de orde komen, welke mogelijke veranderingen op hun merites onderzocht of ingevoerd?

Sommige scholen starten met een aanpak als deze door in het begin van het eerste brugjaar het niveau van de leerlingen op een aantal taalonderdelen vast te stellen. Afhankelijk van het schooltype kunnen dat zijn: Technisch Lezen, Spelling, Begrijpend Lezen, Schrijfmotoriek en Luistervaardigheid. Vervolgens wordt gekeken hoe het onderwijs op de geconstateerde niveaus en problemen kan worden afgestemd.

Welk tempo een school bij deze benadering aanhoudt, moet zij van haar specifieke situatie laten afhangen.

De *tweede benadering* begint met een beschrijving van het taalonderwijs of een substantieel deel daarvan, zoals dat op de school wordt gegeven. Dit kan het beste vanuit de sectie Nederlands worden gestart, waarbij deze sectie ook

aan de onderdelen van het Nederlands die voor andere secties van speciaal belang zijn, aandacht schenkt. De beschrijving moet van dien aard zijn dat zij als basis kan dienen voor een discussie over mogelijke hiaten en andere feilen. Dezelfde aspecten als in de probleemgeoriënteerde benadering moeten weer aandacht krijgen.

Zo'n beschrijving moet binnen een afzienbare termijn uitgevoerd kunnen worden, omdat anders de kans van verzanden van de hele onderneming vrij groot wordt.

Een school kan bij voorbeeld het schrijfonderwijs in de onderbouw in kaart brengen. De conclusie die bij beschouwing daarvan wordt getrokken, zou kunnen luiden dat er naar verhouding te veel aandacht aan deelaspecten als spelling, grammaticale correctheid van de zinnen en stilistisch juiste woordkeuze wordt besteed. Oefening in en hulp bij het maken van afgeronde schrijfofdrachten als het maken van een verslag, maken en verwerken van aantekeningen blijft daarentegen onderbelicht. Zou dat ook kunnen samenhangen met klachten van docenten van andere vakken, dat leerlingen zoveel moeite hebben met het maken van een verslag van uitgevoerde proefjes en dergelijke?

Taalbeleid is niet meer dan een noemer voor een werkwijze waarbij de verschillende aspecten van het taalonderwijs in samenhang worden gezien en veranderingen doelbewust worden doorgevoerd. Op zich niets nieuws, alleen bezitten de problemen nu voor een deel een nieuw karakter. Allerlei ideeën over taalonderwijs, verandering in organisaties kunnen een nuttige rol vervullen bij het voeren van een taalbeleid. Maar taalbeleid moet door de school in haar specifieke situatie worden gevoerd. Op een school die vraagt om een kant en klare beknopte blauwdruk van taalbeleid, lijken de voorwaarden voor het voeren van een goed taalbeleid nog niet aanwezig.

## Noot

- I Met dank aan Gerhard van Vilsteren (Coördinator Onderwijsvoorrangsgebied 7) voor zijn steun aan dit project en Joop Wammes (docent Hogeschool Holland) en Dick Kaijser (docent Berlage-scholengemeenschap) voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

## RECENSIE

### Selma Gordijn: Lezende kinderen en kinderboeken

---

M. Chorus, *De leeswereld van kinderen. Een beschrijving van het leesproces bij kinderen uit de bovenbouw van de basisschool aan de hand van boekbesprekingen in de klas*. Den Haag, NBLC, 1991. 140 blz. f 39,50

---

Over het lezen van kinderen is inmiddels al veel geschreven, maar in die literatuur werd tot nog toe weinig aandacht besteed aan de motieven die voor kinderen een rol spelen bij het lezen en het kiezen van een boek. Daarom onderzoekt Margriet Chorus in *De leeswereld van kinderen* wat voor kinderen van belang is bij het lezen van boeken. Zij doet dat aan de hand van – wat zij noemt – ‘de cirkel van het lezen’: het beleven en waarderen van een boek en het op grond van deze ervaringen kiezen van een nieuw boek. Daarbij maakt ze gebruik van de fenomenologische methode.

Chorus legt de door haar gehanteerde methode als volgt uit. Het is geen kwantitatief onderzoek in de zin van het uitzetten van een vragenlijst en het turven van de verschillende antwoorden. Fenomenologisch onderzoek is kwalitatief onderzoek ‘waarbij uitgegaan wordt van de ervaring en beleving door de onderzochte personen in hun dagelijkse leefwereld’. Er wordt niet beschreven volgens een van tevoren vastgesteld model. De onderzoeker dient zijn eigen perspectief zo waardevrij mogelijk te houden en oordelen in eerste instantie uit de weg te gaan. Chorus schrijft verder: ‘Het gaat er niet om hoe een boek in het algemeen door kinderen beoordeeld wordt, het gaat erom wat een kind vindt van een boek, hoe hij het lezen ervaart’, en ‘De vele verschillen die er te zien zijn in de leeswereld van kinderen, maken het mogelijk ze te vergelijken, om zo de kern van de zaak beter te doorzien’ (p. 14 en 15).