

## Vaardigheden tweede-taaldidactiek in het reguliere lesrooster *Enkele thema's uit een effectieve training van docentvaardigheden*

---

*Is het mogelijk de kloof tussen eentalige en meertalige leerlingen enerzijds en teksten anderzijds te verkleinen zonder lagere eisen aan de leerlingen te stellen? Harm Knijpstra beweert van wel. Hij beschrijft in dit artikel de inhoud van een vaardigheidstraining voor groepsdocenten in het basisonderwijs, door de begeleidingsdienst Amsterdam. De docenten leren in deze training om te gaan met tweede-taaldidactiek voor leesvaardigheid, waardoor het taalaanbod voor zo veel mogelijk leerlingen toegankelijk wordt.*

---

### Inleiding

Meertalige leerlingen en hun docenten worden vaker dan nodig is opgezaald met NT2-programma's, die qua niveau onderdoen voor het reguliere curriculum. Men stelt zich te weinig de vraag of de mogelijkheden tot participatie aan relevante onderdelen van het reguliere curriculum voldoende beproefd zijn. Een scherpe scheiding tussen NT1- en NT2-leerlingen brengt het gevaar met zich mee, dat zowel leerlingen als docenten te weinig gestimuleerd worden.

Het ontsluiten van ontoegankelijke, relevante curriculum-onderdelen voor leerlingen met Nederlands als tweede taal is ambitieuzer, maar lukt het ook? In dit artikel over de NT2-vaardigheidstraining voor groepsdocenten in het basisonderwijs geef ik aan, hoe de begeleidingsdienst (ABC) te Amsterdam heeft geprobeerd docenten te leren NT2-didactieken di-

rect toe te passen in het reguliere lesrooster. Eerst ga ik kort in op de voorgeschiedenis en de inhoud van de training. Daarna schenk ik aandacht aan het toegankelijk maken van het taalaanbod voor zo veel mogelijk leerlingen in de groep. Aan de hand van zes markante momenten in de trainingen 1992-1994 laat ik zien dat docenten (zowel individueel als in een schoolteam) hun effectiviteit ook in meertalige situaties drastisch kunnen (leren) verhogen.

### Voorgeschiedenis en doel

De ABC-vakgroep Taal beschikte eind jaren tachtig over een bijgestelde cursus Nederlands als tweede taal voor groepsdocenten. Die cursus voor schoolteams was sterk gericht op informatie-overdracht; hij bood de docenten een aantal recente inzichten in problemen in de meertalige klas, nam de eigen taalmiddelen onder de loep en gaf ten slotte zicht op een aantal alternatieve middelen en materialen op de educatieve markt.

Voor een aantal scholen had deze cursus de bedoelde informerende functie. Vanaf het begin klonk echter ook de kritiek dat de inhoud te weinig de dagelijkse praktijk van de groepsleerkracht raakte. Onderzoek van Kuiken e.a. (1990) bevestigde dat en leidde tot voorstellen voor verandering van Meijerink (1991).

De ervaringen met trainingen van tweede-taalspecialisten in schoolteams deden vermoeden dat we deze kritiek en suggesties niet beter konden beantwoorden dan door een nieuw op te zetten cursus het karakter te geven van een *vaardigheidstraining* voor docenten (Knijpstra 1992). Doel van de training moest zijn het realiseren van de gevraagde 'opstijging van theorie naar praktijk' (Schaff). En waarmee zou je dan beter kunnen beginnen dan met de docenten te vragen, welke knelpunten zij in de praktijk ervaren?

### Problemen en antwoorden

Elke leerkracht die meedoet aan de cursus voor het schoolteam, stelt voorafgaand aan de training een lijst op van problemen met de Nederlandse taal die hij in de lespraktijk bij de leerlingen ziet. De cursusleiding clustert voor de eerste teambespreking alle lijsten tot een lijst van tien tot twintig punten.

Twee probleemgebieden komen bij dat clusteren duidelijk naar voren. Ten eerste zijn dat problemen met het begrijpen van het taalaanbod in het reguliere programma; bij doorvragen blijkt dat men dit het scherpst ervaart bij activiteiten waarbij *lezen met begrip* wordt gevraagd. Ten tweede constateert men problemen met *tijd*, vanwege de vele aandacht voor uitleg en dergelijke; daardoor ervaren de docenten het programma als overladen.

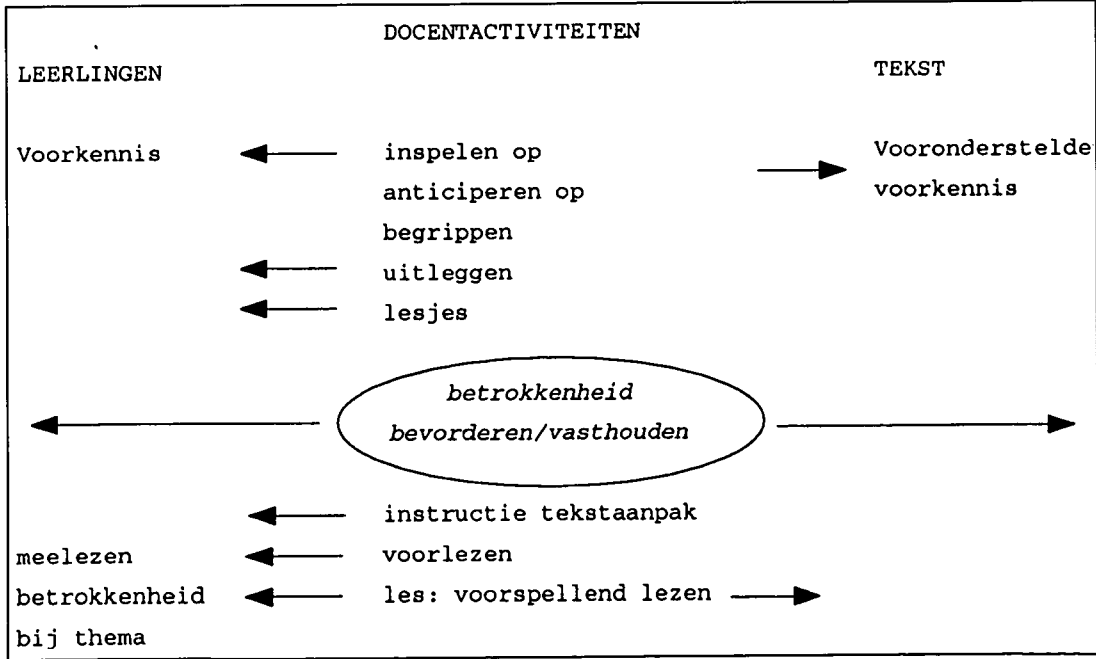
De docenten geven aan dat ze de leerlingen vooral meer betrokken willen zien bij allerlei talige activiteiten. Het bereiken van doelstellingen van de reguliere lessen blijkt te vaak een illusie.

De bedoeling van de training is om zodanig in te spelen op de dagelijkse problemen van de docenten, dat ze na de cursus meer elementen uit het reguliere programma binnen het bereik van de leerlingengroep kunnen brengen. Het knelpunt 'tijd' leidt ertoe dat wij in de training vrijwel uitsluitend relevante elementen uit de reguliere leerstof behandelen. Dat maakt de training voor de leerkrachten weliswaar zwaarder, maar het vergroot de kans op langduriger effecten (Ausubel 1963, Garner 1988).

We benaderen de problemen in de training dus nadrukkelijk niet met vereenvoudigde teksten: nieuwe begrijpend-lezenteksten, 'NT2-teksten', voorbeeldlessen en dergelijke. Het aanschaffen van meer of andere teksten voor de leerlingen is namelijk geen oplossing voor het tijdprobleem. Soutendijk en Miedema (1992) toonden bovendien aan dat leerkrachten vaak niet kunnen selecteren uit dit grotere aantal teksten: zij doen dan vaak alles, en daardoor meestal alles half. Moet een meertalige groep dan altijd maar half onderwijs krijgen?

### Bruggen slaan met voorkennis

De training is *methode-onafhankelijk* en reikt de docent didactische instrumenten aan om het reguliere lesrooster toegankelijk te maken (Chaudron 1988). Ik neem de aangegeven problemen van leerlingen met begrijpend lezen als voorbeeld. De leerlingen ondervinden problemen bij veeleisende programma-onderdelen, zoals verhalen, voorleesverhalen, schoolvideo's en teksten uit wereldoriëntatieboeken. Op de keper beschouwd kan men de inhoud van onze training van NT2-didactieken samen-



Afbeelding 1: Verfijnder inspelen van de docent op voorkennis van de leerlingen vergroot de kans dat meer lesdoelen worden gehaald.

vatten met de term 'tekstvoorbereidende activiteiten'. Deze term verwijst expliciet naar de door ons gelegde verbinding tussen tweede-taal- en moderne begrijpend-lezendidactiek. De relevante toepassingsgebieden van de training motiveren docenten extra om de in te voeren didactieken serieus aan te pakken (Be-reiter 1984).

Bruggen slaan tussen de voorkennis en vaardigheden van leerlingen en voorkennis en vaardigheden die worden voorondersteld in de tekst (mondeling of schriftelijk), behoort in alle gevallen tot de kern van de tweede-taal-professionaliteit van de docent. Hoe breder de kloof is, hoe uitvoeriger en gevarieerder tekstvoorbereidingen aan de orde moeten komen. Schematisch weergegeven ziet het eruit als in afbeelding 1.

In wezen overlapt dat wat men doorgaans aanduidt met NT2-didactiek grotendeels het genoemde leesdomein. NT2-didactiek wordt zodoende niet beperkt tot NT2-lessen, maar wordt toegepast in elke les van elk vak die zonder deze didactiek niet ontsloten zou worden. Wereldoriëntatievakken komen bijvoorbeeld in de training vaak in beeld. Onderzoek als dat van Soutendijk e.a. (1989) rechtvaardigt deze brede toepassing: begrijpend-leesvaardigheid is slechts dan een betrouwbare voorspeller voor succes van meertalige leerlingen in het voortgezet onderwijs, als ze kan worden toegepast op het terrein van de wereldoriëntatie.

Om deze leesdidactiek te kunnen hanteren, moeten de docenten beschikken over een serie vaardigheden die ze kunnen aanwenden in elke dagelijkse (tekst)situatie die dat nodig heeft. Hoe belangrijker de docenten een programma(onderdeel) vinden, hoe belangrijker het is dat ze inspelen op de leerlingen (zie pijlenrichting afbeelding 1). De brugfunctie van de docent staat daarom in de trainingen centraal. Algemener (min of meer klassieke) informatie over tweede-taalverwerving (betreffende woordenschat, semantiek, formuleervaardigheid, input → output, ontwikkelingsgerichtheid,  $T_1 \longleftrightarrow T_2$ , geïntegreerde taalvaardigheden, et cetera) wordt zo veel mogelijk gegeven op deze cruciale momenten. 'Betrokkenheid' van de leerlingen bij zowel thema als tekst is het fenomeen waaraan men het slagen van overbruggingen afleest.

## Praktijktraining (werkwijze)

Tijdens de eerste bijeenkomst bieden de geclusterde lijsten van problemen van docenten gelegenheid tot vragen en toelichtingen. In de eerste bijeenkomst staat de herkenning en erkenning van elkaars (gedeelde) problemen en wensen centraal, opdat de weg vrij raakt voor een open gesprek en eensgezindheid.

De cursusleiding sluit met het cursuswerkplan aan bij de aangegeven problemen; met betrekking tot vrijwel alle thema's is voldoende ervaring, theoretisch inzicht, praktijkonderzoek en op grond daarvan veelbelovende didactiek voorhanden. Alle belangrijke knelpunten van het schoolteam plaatsen we in dat kader. Vervolgens bieden wij een logisch daaruit voortvloeiend voorstel voor werkhema's, inclusief praktijkopdrachten (didactieken die tegen de problemen kunnen worden ingezet), voor de zes werkbijeenkomsten.

Van de tweede tot en met de zesde bijeenkomst ruimen we daarna veel tijd in voor de praktijk: ervaringen met de uitgevoerde praktijkopdrachten vormen de zenuw. Elke docent rapporteert over de experimentele toepassing van de in de cursus aangedragen didactiek in zijn groep. Zowel het lukken als het niet lukken ervan wordt op grond van ervaring, theorie en onderzoek verklaard. Een en ander mondt uit in een follow up-afpraak: hetzij voor bestending en uitbouw, hetzij voor bijstelling, om gestelde doelen alsnog te bereiken. Tussen de bijeenkomsten zitten daarom twee tot drie weken. Daardoor heeft iedereen voldoende kans om uit eigen ervaring te rapporteren over voortgang in de praktijk.

De beoogde ontwikkeling in de manier van spreken over de eigen praktijk in de training is samen te vatten in de achtereenvolgende stappen:

- 1 benoemen van problemen;
- 2 bespreken van verklaringen voor succes of falen;
- 3 opties voor andere praktijk;
- 4 discussiëren over invoeringsconsequenties;
- 5 rapporteren over succeservaringen met de afgesproken didactieken in de klas.

Laten we zien wat daarvan terecht kwam.

## Vroege bevindingen

Elke docent rapporteert vanaf de tweede bijeenkomst over de pogingen om bruggen te slaan tussen de leerlingen en teksten uit het reguliere curriculum. Richtlijn daarbij vormen de samen afgesproken praktijkopdrachten, waarmee men werkt aan de in de beginlijst genoemde knelpunten (zie afbeelding 2). De probleemvakken en -activiteiten waarover de docenten rapporteren, variëren van voorlezen tot de veel gevreesde wereldoriëntatieteksten.

Praktijkervaringen die vanaf de tweede bijeenkomst naar voren komen zijn:

- de docenten selecteren de teksten bewuster anticiperend op de problemen van de leerlingen;
- nadrukkelijker dan voorheen tasten de docenten de voorkennis van de leerlingen af met betrekking tot het thema van de tekst (zonder dat de tekst zelf al in beeld is). Eigen inschattingfouten komen regelmatig naar voren;
- de leerlingen blijken meer betrokken te raken bij teksten die worden benaderd vanuit hun eigen ervaringen;

- onverwacht niet aanwezige voorkennis blijkt explicieter de oorzaak te zijn voor het mislukken van eerdere lessen, of voor het niet lopen van een themagesprek. Dit punt leidt in vrijwel elke situatie tot het herinvoeren van het geven van lesjes in het kader van de lessen en thema's. Daarmee brengt de docent eerst de noodzakelijke voorkennis aan (vergelijk Floyd & Carrell 1994, p. 309 e.v.). De lesvoorbereiding blijkt het geven van zo'n lesje relatief eenvoudig te maken;
- het voorlezen van de teksten terwijl de leerlingen meelesen blijkt bij de meeste vakken nieuw. Direct wordt duidelijk, dat het eenvoudiger is om op deze manier de betrokkenheid (dus: de gerichtheid op de inhoud) van de leerlingen vast te houden, terwijl het tempo van de les er aanzienlijk hoger door wordt.

## Benutten van woordvelden

In alle schoolteams krijgt het werken met woordvelden (een in kernwoorden op het bord geschreven semantische kaart van een thema) een duidelijker plaats. Uit de beginlijst-

### ABC Cursus Nederlands als tweede Taal: Tekstvariant (1994)

Nederlands als tweede taal ———> Praktijkopdracht 1

- Tekstkeuze en tekstvoorbereiding (woordvelden als deel van contextualiseren)

- 1 Je kiest een tekst van belang uit je gewone weekprogramma (taal, lezen, aardrijkskunde, geschiedenis).
- 2 Lees de tekst snel door en noteer welke problemen je verwacht.
- 3 Maak voor jezelf een woordveld van de begrippen die je in het gesprek over het thema in ieder geval aan bod wilt laten komen (voorafgaand aan het lezen).
- 4 Schrijf er de lidwoorden bij.
- 5 Themagesprek: ervaringen van de leerlingen met betrekking tot het thema.
- 6 Noteer het woordveld dat uit de ervaringen van de leerlingen naar voren komt.
- 7 Herformuleer (vat samen) wat aan bod is gekomen.
- 8 Vul aan met de eigen ervaringen en informatie (zie het eigen woordveld).
- 9 Geef de aanvullingen expliciet aan in het woordveld op het bord.
- 10 Noem de titel van de tekst die gelezen zal worden en vraag suggesties over welk verhaal daar bij zou kunnen horen.
- 11 Tekstintrodactie. Leerlingen lezen tekst: stil of hardop, samen of individueel, lezen voor of lezen mee.

Noteer kort enkele bevindingen voor de volgende cursusbijeenkomst: over jouw initiatieven, betrokkenheid en reacties van leerlingen, je conclusie.

*Afbeelding 2: Successieve stappen te nemen bij de geselecteerde tekst.*

ten blijkt namelijk dat er in vrijwel elke meer-talige groep aandacht is voor semantiseren voorafgaand aan het lezen van teksten, maar duidelijk werd dat het repertoire didactieken dat de docenten gebruikten vaak nogal eenzijdig was. De docent heeft bijvoorbeeld een favoriete manier van moeilijke woorden uitlegen: een synoniem bieden, een tegenstelling, een korte omschrijving, een scène dramatiseren en dergelijke, en laat het daar in grote lijnen bij. Al deze semantiserings technieken hebben echter een mondeling karakter. Het (veel) vaker benutten van een woordveld als schriftelijke aanvulling daarop blijkt even werkbaar als gewenst te zijn. Aan de al vaker benadrukte wenselijkheid van de intensievere integratie van de vier taalvaardigheden (mondeling en schriftelijk) wordt zo op een bescheiden maar relevante manier gewerkt (O'Malley. e.a. 1990, McCarthy 1994).

Het herhalen van de stof, dat vanwege het tijdprobleem vrijwel altijd in het gedrang komt, vindt in het gebruiken van het woord-

veld ook een oplossing. De leerlingen nemen het schema van het bord over. Daarmee komt naast het mondelinge en schriftelijke aspect ook het motorische aspect in de herhalingsactiviteiten aan bod. Docenten melden dat de leskernen waarbij woordvelden toegepast worden merkbaar beter door de leerlingen worden onthouden.

### Centrale rol van de docent

Vanaf de derde bijeenkomst wordt steeds duidelijker hoe belangrijk de rol van de docent is. Door een les goed voor te bereiden met behulp van schema's (in de cursus: over onder andere dinosaurussen, het heelal, de baron van Münchhausen, ridders, et cetera) hebben de docenten het gevoel meer greep te hebben op het groepsgebeuren. Dat neemt veel stress weg, waardoor zij ook meer ruimte *durven* te geven aan de inbreng van de leerlingen.

Door het eigen voorbereide woordveld van de les te leggen naast de inbreng van de leer-

#### Enkele beoogde leerlingvaardigheden/instructiepunten:

- Eigen schema (woordveld) opstellen bij het thema van de tekst.
- Nieuwe kennis relateren aan eigen voorafgaande kennis (in gesprek/les).
- Benutten van de titel van de tekst.
- Skimmen: snel kijken of je al (veel) bekende woorden vindt.
- Voorspellend lezen (lezen op zoek naar beantwoording van je vraag bij het thema van de tekst).
- Zoeken naar de structuur van de tekst: introductie, kern, afronding.
- Identificeren handelingen.
- In volgorde plaatsen van gebeurtenissen (uitlijnen van het verhaal).
- Zoeken naar de belangrijkste gedachte in de tekst (hoofdgedachte).
- Herformuleren: 'Hij koos een ander vervoermiddel.' —> 'Oh, hij ging niet op de fiets.'
- Herlezen (voor bevestiging of bijstelling: checken van begrip (vaker bij een lastige tekst).
- Begrippen en verwijswaarden uit de tekst afleiden.
- Schema van tekst opstellen.
- Onderstrepen kernwoorden.
- Onbekende woorden, synoniemen, homoniemen.
- Raadplegen woordenboek of/en leerkracht.
- Relaties leggen in het tekstschema.
- Relaties leggen met het eigen schema ('Wij eten nooit varkensvlees.').
- Samenvatten tekst.
- Uitbreiden schema.

*Afbeelding 3: Tijdens lessen wordt vaak een beroep gedaan op dergelijke vaardigheden. Zo'n lijstje betrekken in de lesvoorbereiding biedt de docent een handelingsperspectief; vaker vindt instructie plaats op een moment dat het nodig is.*

lingen, komt er een helderder structuur in de les. Dat draagt bij tot een heldere uitleg, samenvattingen, vergelijkingen, enzovoort.

De initiatieven van de docent maakten de leerlingen merkbaar alerter. Bij Cito-toets-systemen (de toets kruiste de cursus) merkten de leerlingen bijvoorbeeld op dat als zij de toets geconstrueerd zouden hebben, zij in een zeker item een waarom-vraag zouden opnemen, terwijl zij die in de bestaande toets misten. Kortom: de directe instructie over manieren om elkaar en teksten te bevragen op strategieën om verschillende elementen uit teksten te leren relateren aan het eigen schema (zie onder andere het lijstje te bereiken vaardigheden afbeelding 3), blijkt goed te werken. Directe feedback hierop in de cursus maakt dat zulke winstpunten helder aan het licht komen.

De toenemende inzichten liggen alle op het vlak van de *maakbaarheid* van schoolsucces. Leidden geringe successen eerder vooral tot frustraties, tijdens de training merkt men langzaam maar zeker dat investering in de eigen vaardigheden loont.

### **Toenemend instrumentarium**

Het hiervoor genoemde inzicht en toenemend professioneel zelfvertrouwen wordt concreet weerspiegeld in twee zaken. Ten eerste is de kwaliteit van de teksten die men behandelt hoger en worden er steeds meer met succes door de leerlingen verwerkt (bij voorkeur kozen de docenten juist die teksten die ze anders met enige spijt als te moeilijk terzijde zouden schuiven). Ten tweede kan men de professionele groei aflezen aan de lijst van 'concrete maatregelen die de docenten met succes hebben weten in te voeren.

Per bijeenkomst leggen de docenten de (groeierende) lijst met onder andere semantiserings technieken, tekstvoorbereidende activiteiten, instructiepunten, tekstverkenningen, leesstrategieën en verwerkingsactiviteiten naast cursuslijstjes, -schema's en -overzichten die ter vergelijking worden aangeboden (als bijvoorbeeld in afbeelding 3).

De lijst met beoogde leerlingvaardigheden vormt samen met de geselecteerde teksten uit het lesrooster het directe handelingsperspectief voor de leerkracht. De praktijkopdrachten (als

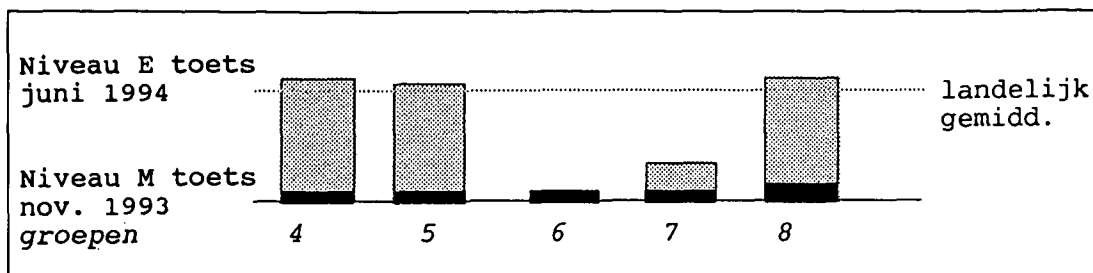
in afbeelding 2) sturen stapsgewijs de handelingen in de concrete situatie: in welke mate moet de docent bij een bepaalde tekst tekstvoorbereidende activiteiten realiseren, om bij zijn groep tekstbegrip te bewerkstelligen? Wij motiveren en onderbouwen voortdurend de daarbij gemaakte stappen en keuzen.

De inzet van het groeiende repertoire tweede-taaldidactieken in het reguliere curriculum levert, een genuanceerdere praktijk op. Omdat regulier geldende streefdoelen zo namelijk geen moment uit het oog verloren worden, ontdekt men bepaalde dingen. Bijvoorbeeld: het is in een (meertalige) groep lang niet altijd nodig om een zogenoemde tweede-taalmethode als *Allemaal Taal* te gebruiken. En: het kan je met goed ontwikkelde didactische vaardigheden (bijvoorbeeld woordenschat-onderwijs geïntegreerd in het schematiseren) lukken om in dezelfde tijd lastigere reguliere teksten voor leerlingen toegankelijk te maken. De docent die zo zelfstandiger tweede-taaldidactieken als relevant instrumentarium in de praktijk direct leert te verbinden met de hoogst gewaardeerde doelstellingen van het basisonderwijs (begrijpend lezen, wereldoriëntatie), heeft een goed deel van de cursusdoelen al bereikt. Dat 'experimenteren' in dit geval erg weinig meer met roekeloosheid te maken heeft, lijkt een goede indicatie te zijn van de toenemende (NT2-)professionaliteit van docenten.

De docenten moeten wel overtuigd raken van de veelzijdige effectiviteit van de toegepaste didactieken uit het repertoire tekstvoorbereidende activiteiten. Zij rapporteren als team immers uit elke groep, vanuit geheel verschillende vakgebieden en activiteiten, dat op deze manier bij de leerlingen die vaardigheden versterkt worden, die nodig zijn om meer te kunnen profiteren van het reguliere lesrooster. Bij de afrondende bijeenkomsten wordt steeds duidelijker dat iedere docent met ongeveer drie praktijkoefeningen per week een goed begin kan maken met het oplossen van de zelf aangekaarte knelpunten.

### **Vooruitgang hard maken**

Vanaf de vierde en vijfde bijeenkomst merken enkele docenten op dat als men zou meten, men 'ongetwijfeld al vooruitgang' zou zien bij



Afbeelding 4

de leerlingen op het punt tekstbegrip. Bij later gestarte cursussen wordt daarom het thema 'toetsen' vroeg in de cursus als mogelijkheid geopperd. Gegevens van één van de deelnemende scholen die in november 1993 gebruik maakt van de Cito-begrijpend-lezentoetsen M (Midden van het jaar), en in juni 1994 van een E-toets (Einde van het jaar), onderbouwen de intuïties van een aantal docenten omtrent het rendement van de geleverde investeringen. Afbeelding 4 toont hoe zo'n toets (ook al is er wellicht nog van alles op aan te merken) een relevant beeld kan bieden van de actuele schoolontwikkelingen (vergelijk Wesdorp 1974, p. 150):

Het beeld in afbeelding 4 is sterk vereenvoudigd. De 'basislijn' geeft aan dat het niveau van alle groepen in november onder het landelijk gemiddelde ligt. De groepen 4, 5 en 8 realiseren de praktijkopdrachten minstens twee keer per week integraal. Zij komen in juni boven het landelijk gemiddelde. In groep 6 zijn de afgesproken teksten niet aan de orde geweest, en zijn bij de andere teksten, die wel aan bod kwamen, de afgesproken (NT2-)didactieken nauwelijks toegepast. Dat blijkt over een periode van ruim een half jaar al dramatische verschillen tot gevolg te hebben (geen vooruitgang). In groep 7 schat de docent in, dat het voldoende is om één maal per week de cursusdidactieken toe te passen. De gegevens tonen inderdaad dat enige aandacht beter is dan geen, maar aandacht voor begrip laat zich duidelijk niet ongestraft marginaliseren. In de betreffende situatie wordt de cursus dan ook afgesloten met de afspraak de geleerde didactieken frequenter en breder toe te passen.

Deze verschillen binnen een schoolteam lijken overigens eerder regel dan uitzondering. Daarom is blijvend speciale aandacht nodig

voor continuïteit en verbreding van de invoering.

### Grenzen leren verleggen

Pas als de docenten de basisdidactieken van de training in voldoende mate toepassen, kunnen ze een reëel antwoord geven op de vraag: lukt het me om met een aantal extra didactische ingrepen alle leerlingen bij deze tekst te betrekken? Duidelijk wordt dat elke docent kan leren om bij alle vakken meer leerlingen te betrekken bij meer teksten. Individuele grenzen blijken te verleggen te zijn.

De vraag of het mogelijk is om ook zij-instromers die al wat langer in Nederland verblijven bij de teksten te betrekken, kan in dit kader niet worden beantwoord. Op grond van de vrij beperkte ervaringen in de training met zij-instromers, kunnen we echter melden dat deze leerlingen, die tot in de zogenoemde vervolgpvang tussen wal en schip dreigen te vallen, met enige aandacht vaker toegang kunnen krijgen tot de teksten van het programma.

Daarnaast blijkt echter dat het aantal speken-bonen-momenten drastisch reduceerbaar is (vergelijk Meijerink & Appel 1993, Knijpstra 1993b). De docent kan namelijk concluderen dat de voorkennis van een leerling met betrekking tot de les nog onvoldoende is en dat hij er beter (nog) niet bij kan zijn; dat de leerling meer zal profiteren van een parallelle individuele activiteit of van een tijdig ingeschakelde taakleerkracht (NT2-mentor). Het bewust reduceren van het aantal improductieve momenten van de zij-instromer leidt dus ook tot een scherper beeld van de noodzakelijke aanvullingen op het werk van de groepsleerkracht.

## Conclusies

In de cursus wordt afrondend benadrukt dat je je eigen effectiviteit kunt controleren en hoe je dat kunt doen. Want in de trainingsmomenten ging het niet om toevalstreffers. Toerusting van de leerlingen loopt immers heel aanwijsbaar via (de toerusting van) de leerkracht. Individueel en als team kan men leren om van improductieve en frustrerende situaties meer succesvolle te maken. De docent moet gerichte aandacht geven waar dat nodig is, het aantal momenten per week opvoeren bij meer verschillende vakken, met meer gevarieerde didactieken. Zodoende komen in de klassen de beoogde relevante ontwikkelingen op gang (vergelijk Garner 1988).

De landelijke gemiddelden (een controleerbaar te stellen doel) kunnen bij voldoende continuïteit ook gehaald worden, door tweede-taaldidactiek te vlechten in het reguliere lesrooster, en daarbij de blik expliciet gericht te houden op begrijpend leesdoelen, toegepast op die teksten die tot de kern van het basisonderwijs worden gerekend.

De conclusies weerspiegelen in elk team het bewuster omgaan met de knelpuntenlijst. Docenten zien beter wanneer er wel en wanneer er niet geleerd en geprofiteerd wordt tijdens lessen. En vooral: op welke momenten in de lessen welke noodzakelijke ingreep dient te worden gedaan (vergelijk Gass & Selinker 1994, p. 295). De beoogde theorie in praktijk brengen blijkt haalbaar.

Het knelpunt 'tijdgebrek' ziet er in dit licht beschouwd anders uit. Immers, als behandeling van kernleerstof met of zonder tweede-taaldidactiek tamelijk rechtlijnig betekent: wel of geen rendement, dan lijkt een discussie gewenst rond de (NT2-)teksten (inhouden) die op het programma drukken: welke zijn de nodige didactische investering waard?

Het voordeel van de methode-onafhankelijkheid van de training is de brede toepasbaarheid ervan. Die breedte vraagt echter ook om nadrukkelijke extra aandacht voor een even brede consolidering van de succesvol ingevoerde didactieken.

Met dank aan Bea Pompert (HSA) voor haar commentaar op de eerste versie van dit artikel.

## Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J. & A.C.E.M. Weterings, 'De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen' in: *Pedagogische Studiën*, 1986.
- Ausubel, D.P., *The psychology of Meaningful verbal learning*. New York, G&S, 1963.
- Bereiter, C., 'How to keep thinking skills from going the way of all frills' in: *Educational Leadership* 1984/42, p.75-77.
- Carrell, P.L., J.Devine & D.E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, C.U.P., 1984.
- Chaudron, C., *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge, C.U.P., 1988.
- Cicurel, F., *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1991.
- Floyd, P. & P.L.Carrell, 'Effects on ESL reading of Teaching cultural content schemata' in: A.H.Cumming, *Bilingual performance in reading and writing*. Ann Harbor, John Benjamins P.C., 1994.
- Frazer, H. e.a., *Reactie op Concept Evaluatierapport ABC cursus Nederlands als tweede taal* (zie: Kuiken e.a.). Amsterdam, A.B.C., 1991.
- Garner, R., *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey, Ablex, 1986.
- Gass, S.M. & L.Selinker, *Second language acquisition*. New Jersey, LEA, 1994.
- Knijpstra, H., *Zij-instromers in de meertalige klas*. Tilburg, Zwijzen, 1993 (1993a).
- Knijpstra, H., 'NT2-onderzoek en -praktijkontwikkeling' in: *Samenwijs*, juni 1993 (1993b).
- Knijpstra, H., 'NT2 mentortraining in ontwikkeling' in: *Samenwijs*, april 1992.
- Knijpstra, H., 'Beklijfp Problemen in de meertalige klas: actieplannen nodig' in: *Samenwijs*, februari 1990.
- Kuiken, F.e.a., *Concept Evaluatierapport ABC cursus Nederlands als tweede taal*. Amsterdam, UVA/ATW, 1991.
- McCarthy, S.J., 'Authors, text and talk: The internalization of dialogue from social interaction during writing' in: *Reading Research Quarterly*, 1994/3, p.201-231.
- O'Malley, J.M. & A.U.Chamot, *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, C.U.P., 1990.
- Meijerink, J., *Voorstel voor veranderingen in ABC cursus NT2*. Amsterdam, ABC/ATW, 1991.



- Meijerink, J. & R. Appel, 'Voor spek en bonen' in: *Samenwijs*, februari 1993.
- Soutendijk, S. & W. Miedema, *Bijspijkeren of vernieuwen?* Amsterdam, SCO, 1992.
- Soutendijk, S. e.a., *Problemen Marokkaanse kinderen bij overgang naar voortgezet onderwijs*. Amsterdam, UVA/ABC, 1989.
- Wagner, J., 'Innovation in foreign language teaching' in: *Revue de l'aila, Aila review*, 1988/5, p.99-117.
- Wesdorp, H., *Het meten van productief-schriftelijke taalvaardigheid*. Purmerend, Muusses, 1974.

Elise van der Erve,  
Thomas Jager &  
Wietske Miedema

---

## Taalbeleid moet er zijn!

### NT2 en basisvorming

---

*In de cursus Taalcoördinator Taalbeleid VO van de Hogeschool van Amsterdam, de Hogeschool Holland en het Amsterdamse begeleidingscentrum legt men, onder andere, een koppeling tussen de veranderingen die nodig zijn in verband met de meertalige leerlingen op school (taalbeleid) en die voor de invoering van de basisvorming. In dit artikel leggen docenten van die cursus uit wat die koppeling inhoudt.*

---

Scholen voor voortgezet onderwijs, met name die in de randstad, worden bezocht door een toenemend aantal meertalige leerlingen. In een stad als Amsterdam maakt het aantal meertalige leerlingen in het v.o. zo'n 55% van de leerlingpopulatie uit.

De aanwezigheid van meertalige leerlingen op een school, hoe gering het percentage ook is, brengt de noodzaak met zich mee op enigerlei wijze op die meertalige leerlingen toegespitste taalactiviteiten te ontwikkelen. Zo zal elke docent in de school die te maken heeft of krijgt met deze groep leerlingen er rekening mee moeten houden, dat niet alle leerlingen dezelfde culturele achtergrond hebben en het Nederlands niet op dezelfde manier geleerd hebben en in dezelfde mate machtig zijn. Zij zullen hun lessen dus (enigszins) daaraan moeten aanpassen. Idealiter wordt *elke* docent een beetje taaldocent en houdt rekening met de taalontwikkeling en de achtergronden van de verschillende leerlingen. De aandacht voor taal komt overigens zeker ook ten goede aan taalzwakke Nederlandstalige leerlingen. Om te bereiken dat voor meertalige en taalzwakke leerlingen taalactiviteiten ontwikkeld worden, zou het ontwikkelen van een taalbeleid voor