

- 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

veel scholen noodzakelijk zijn. Daarnaast vormt vooral de basisvorming voor elke school in het voortgezet onderwijs de belangrijkste inhoudelijke verandering van dit moment.

In dit artikel doen wij een poging taalbeleid en basisvorming inhoudelijk met elkaar te verbinden. We beschrijven allereerst wat wij onder taalbeleid verstaan, geven dan aan hoe binnen een sectie de verbinding tussen taalbeleid en basisvorming kan uitpakken en beschrijven vervolgens hoe een individuele docent in de klas die verbinding tot stand kan brengen. Tenslotte zullen we uitwerken welke talige eisen op grond van basisvorming en taalbeleid aan alle docenten gesteld worden.

Wat is taalbeleid?

De afgelopen jaren heeft menig een het fenomeen *taalbeleid* gedefinieerd. Zo spreken Hajer en Meestringa (1992, p.4) van 'de weloverwogen wijze waarop de school omgaat met het gebruiken en onderwijzen van de verschillende talen'. Zij geven daarmee aan dat het er bij taalbeleid om gaat, de diverse vormen van taalonderwijs en het gebruiken van taal als 'medium of instruction' zorgvuldig op elkaar af te stemmen. Van der Geest, vertegenwoordiger van het voortgezet onderwijs in de landelijke Projectgroep Nederlands als tweede taal, beschrijft meer de schoolorganisatorische kanten van het fenomeen en definieert taalbeleid als volgt: 'De formulering van de permanente, systematische en strategische poging van beleidsmakers en beleidsuitvoerders om - op alle voor het onderwijs relevante niveaus - de taalproblemen van leerlingen een bron van permanente aandacht en zorg te laten zijn in de dagelijkse praktijk van het onderwijs.' (Van der Geest 1994, p.1). Volgens hem moet een taalbeleid scholen ertoe brengen op een planmatige en systematische wijze bepaalde stappen te zetten op het gebied van verbetering van het taalonderwijs, maar niet eerder dan nadat de school grondig geanalyseerd heeft welke doelen zij zich wil stellen.

In de cursus coördinator taalbeleid, die de Hogeschool Holland, de Hogeschool van Amsterdam en het Advies- en Begeleidings Centrum (ABC) voor v.o.-scholen in Amsterdam organiseren, gaan wij er ook van uit dat een succes-

vol taalbeleid een structurele ontwikkeling vormt die de school als geheel betreft. Weliswaar kan een school ervoor kiezen 'klein' te beginnen, bijvoorbeeld met een andere invulling van de extra lessen Nederlands, maar het gaat er uiteindelijk om dat *alle* docenten in hun lessen rekening gaan houden met de veranderende leerlingpopulatie.

En wat is nu de inhoud van zo'n taalbeleid per school?

Voor het voeren van een taalbeleid is het van belang dat *alle* docenten in de school betrokken zijn (of raken) bij de taalproblemen van meertalige leerlingen. Dat betekent dat zij enig inzicht moeten krijgen in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen en moeten kunnen bepalen in hoeverre de leerstof en hun eigen taalgebruik is afgestemd op dit taalvaardigheidsniveau. Waar het bij taalbeleid nu op aankomt is dat gestreefd wordt naar een gezamenlijke taalaanpak binnen alle vakken. Docenten zaakvakken, docenten exacte vakken en docenten van alle overige vakken in de school zullen net als docenten Nederlands en docenten steunlessen een bijdrage moet leveren aan het verder ontwikkelen van de op school benodigde taalvaardigheid. Elke docent zal daarbij dus een actieve rol moeten spelen.

Nu we op het niveau van de school het begrip taalbeleid hebben afgebakend, willen we laten zien hoe op het niveau van de sectie en op micro-niveau, dus in de klas, met taalbeleid kan worden omgegaan. Voor het niveau van de sectie hebben we voor wiskunde gekozen, een vak waarbij velen zich moeilijk kunnen voorstellen hoe taalproblemen hier een rol spelen. Voor we echter iets kunnen zeggen over de beslissingen op sectie-niveau, moeten we ingaan op de rol van taal in de wiskunde-les.

In de vaksecties: wiskunde

Ook in een vak als wiskunde zal men in het kader van een taalbeleid gericht om moeten gaan met de talige aspecten van het vak. Zo vroegen Lubbers en Muthert (1990-1991) aandacht voor de talige problemen die wiskunde-A inhoudt voor de meertalige leerling. Het gebruik van verwijs- en signaalwoorden, een overvloed aan deels nutteloze informatie, slechte structurering van de opgaven en derge-

lijke zijn enkele voorbeelden van veelvoorkomende valkuilen. Nu was wiskunde-A altijd al met name gericht op verwerking en presenteren van gegevens, en daarom in principe een talige aangelegenheid. Maar met de invoering van de basisvorming is de gehele wiskunde, dus ook in de onderbouw, een talige aangelegenheid geworden. Dit kan voor meertalige leerlingen op drie terreinen problemen geven.

Taal in de wiskunde-les Dat wiskunde zo talig is geworden, heeft te maken met één van de uitgangspunten van de basisvorming, namelijk dat wiskundige problemen geplaatst dienen te worden in alledaagse situaties. Het moet realistische wiskunde worden. Zo worden bijvoorbeeld evenwijdige lijnen geïllustreerd aan spoorrails, waarbij de vraag gesteld wordt waarom die evenwijdig moeten lopen. Op deze wijze wordt vanaf het begin aan leerlingen de zin en het doel van het vak wiskunde duidelijk gemaakt, met de bedoeling de motivatie van de leerlingen voor het vak wiskunde te verhogen. Voorts vereist het onderdeel toepassing binnen de basisvorming, dat de wiskundige kennis wordt verankerd in het geheugen door toepassing van het geleerde in verschillende situaties en in verschillende contexten. Dit verhoogt bovendien het wendbaar omgaan met wiskundige inzichten en begrippen, en houdt de truccendoos (leerlingen toveren een formule uit de hoge hoed omdat ze vermoeden dat deze formule toepasbaar is binnen een bepaalde opgave, en niet omdat ze begrijpen waarom ze deze formule gebruiken) buiten de deur.

Realistisch wiskunde-onderwijs maakt dat de wiskundeleraar ook een taaldocent moet zijn. De volgende vragen zijn in deze nieuwe situatie van belang: Is de vereiste woordenschat bij de leerlingen aanwezig? Welke opdrachten moeten te lijf worden gegaan met begrijpend lees-strategieën (Wat staat hier eigenlijk? Wat is gegeven en wat wordt gevraagd?). Moet de informatie in de opgave opnieuw gerangschikt worden om hierachter te komen? Maar ook: kunnen de leerlingen de schematische voorstellingen lezen? Daarmee is wiskunde iets heel anders dan bijvoorbeeld het oefenen met de abc-formule en deze toepassen in diverse sommetjes met net even verschillende waarden.

Deze opmerkingen over het belang van de talige kant in het wiskunde-onderwijs, zijn met de invoering van de basisvorming op elk vak van toepassing. Het gaat daarbij om problemen op woord-, zins- en tekstniveau. Het gaat om vaktermen, om minder frequente woorden, en om het begrijpen van woorden binnen het verband waarin ze staan. Met het woord 'figuur' kan afhankelijk van de context bijvoorbeeld tekening, afbeelding in een studieboek (zie figuur...), iets wat je vast kan pakken of iemands uiterlijk bedoeld worden. Wat specifiek is voor de taal van het vak wiskunde is dat deze de taal is van het logisch redeneren. Als lastig wordt met name aangemerkt de noodzakelijke nauwkeurigheid van het taalgebruik. Bij een fout gebruik van een woord kan het hele antwoord fout zijn.

Ook in andere landen wordt gerekend Ten tweede zouden wiskundeleraars, met name op scholen waaraan een internationale schakelklas is verbonden, ook op de hoogte moeten zijn van de rekenmanieren in de verschillende landen van herkomst van de leerlingen. Zo kunnen notatiesystemen verschillen, en kunnen andere voorschriften gelden voor het uitvoeren van bepaalde berekeningen. Wie beseft dat het bekende *Meneer Van Dalen Wacht Op Antwoord* (eerst machtsverheffen, dan vermenigvuldigen, dan delen, dan worteltrekken, dan optellen en dan aftrekken) een westers algoritme is? In Iran bijvoorbeeld geldt het volgende algoritme: *Mevrouw Wonderland Oogst Altijd Veel Dadels* (machtsverheffen, worteltrekken, optellen, aftrekken, en dan pas vermenigvuldigen en delen). Dat algoritme levert een heel andere uitkomst op een som op.

Contextgebonden onderwijs Ten derde doet het plaatsen van wiskunde problemen in de werkelijkheid een beroep op de wiskundeleraar. Hij moet wendbaar omgaan met verschillen in referentiekaders. De contexten waarin de wiskundige problemen zijn geplaatst doen immers een beroep op voorkennis en ervaringen. Echter, de contexten in de wiskundemethodes blijken sterk te worden geënt op het welvarende gezin in dorpen en buitenwijken. Zo wordt in 'Moderne wiskunde 2 MAVO-HAVO' een tuin met een vijver van acht bij vier meter opgevoerd. De leerlingen moeten be-

denken hoe groot de met kroost bedekte oppervlakte is. Even later moeten de leerlingen de lengte van het vlaggelijntje op een tjalk uitrekenen, waarbij de lengte van de masten en de afstand tussen de masten is gegeven. Voor de leerlingen van driehoog achter in de Amsterdamse negentieneeuwse buurten zijn dit geen sprekende contexten. De werkelijkheid moet dus ook nog eens de werkelijkheid van de leerlingen zijn.

Beslissingen op sectie-niveau Niet alle bovengenoemde problemen zullen in gelijke mate in alle wiskundelessen voorkomen. De problematiek rondom het omgaan met referentiekaders is er één die aandacht vraagt, evenals het aanleren van strategieën om met teksten in de wiskundige opgaven om te gaan. Het redeneren en bewijzen zal eerder worden aangetroffen in de bovenbouw en vraagt om een benadering op het punt van de voortgezette taalverwerving.

Een in het schoolwerkplan neergelegd taalbeleid zal dan ook door de wiskundesectie vertaald moeten worden naar het vakwerkplan en in jaardoelen moeten worden uitgesplitst. Hier kunnen secties nog voor interessante discussies komen te staan. In hoeverre worden eisen gesteld aan de leerling met betrekking tot het talige gehalte van de wiskunde? Houd je bij toetsen en beoordelingen ook rekening met taalproblemen of niet? Vaak hebben docenten hierover uitgesproken meningen, die zich niet onmiddellijk vertalen in passende onderwijsaanpakken. Zo werd onlangs in een school een wiskundetoets afgenomen in de onderbouw waarbij taalfouten werden meegeteld. De leerlingen moesten in volledige zinnen antwoorden en elke keer als zij daarin faalden werd er een punt van het cijfer afgetrokken. Maar dat de docent zijn leerlingen nu hierop getraind had kon niet gezegd worden. Op een andere school werd in de wiskundesectie het hierboven genoemde artikel van Lubbers over taalproblemen bij wiskunde-A besproken. Was de sectie nu van mening dat dus de wiskunde-A opgaven zouden moeten worden herschreven, of vond men dat leerlingen die HAVO-eindexamen doen verondersteld werden deze teksten te kunnen lezen? Het laatste, was men van mening. Maar werden leerlingen dan daarop getraind? Ja, dat zou moeten. Maar het gebeurde niet.

Vakwerkplan-ontwikkeling Dit soort discussie zou een aangrijpingspunt kunnen zijn voor vakwerkplanontwikkeling. Het team zou eerst in kaart kunnen brengen hoe de stand van zaken rondom de talige aspecten van het wiskundige onderwijs is. Waar lopen individuele docenten tegenaan? Wat is gemeenschappelijk? Dit is de fase van het bewustworden en het inventariseren van de problemen. Daarna zou het team gewenste vernieuwingen kunnen formuleren, iedereen hierover informeren en bijvoorbeeld een studiemiddag kunnen beleggen. Dan zou men de plannen op haalbaarheid en op draagvlak kunnen beoordelen en kijken wat er in het vakwerkplan kan worden opgenomen. Bij het uitvoeren van de vernieuwing is begeleiding met intervisie-achtige activiteiten en vormen van deskundige coaching, bijvoorbeeld door de taalcoördinator van de school zeer gewenst. In deze fase is het belangrijk met andere vaksecties te praten over waar de wiskundedocenten in hun nieuwe aanpak tegen aan lopen. Zo kan men tot verdere afstemming op de school en tot een geïntegreerde uitvoering van het schoolwerkplan komen. Met name van wat in het schoolwerkplan vermeld staat over het taalbeleid van de school.

Nu zullen wiskundesecties wellicht reageren met de kreet: ja, we hebben wel wat anders aan ons hoofd. We moeten eerst maar eens zorgen dat we na de fusie onze nieuw samengestelde sectie goed organiseren. Of: laten we eerst maar eens zorgen dat we de kerndoelen van de basisvorming goed in de vingers krijgen. En inderdaad, het is niet verstandig om met meerdere onderwijskundige dan wel organisatorische vernieuwingen tegelijkertijd bezig te zijn. Maar is het werken aan de basisvorming echt een andere vernieuwing dan het per sectie invoeren van een taalbeleid? Als we zien dat er in de doelen van de basisvorming zaken worden genoemd als kritisch beoordelen van gegevens, samenwerken, een standpunt verwoorden, dan zijn dat met name talige doelen die ook voor de wiskundesectie een nieuwe aanpak inhouden. Of denk aan het feit dat veel van de onderwerpen die bij wiskunde een rol spelen ook bij andere vakken aan de orde komen, zoals: verhoudingen, percenten, schaal, snelheid, grafieken, formules, aanzichten (voorkant, zijkant, perspectief), plattegronden. Dit vraagt om een nadere afstemming met die vakken waarbij

deze begrippen worden behandeld. Een afstemming op het talige aspect daarvan ligt bij dit overleg voor de hand. Dat zou ook voor de Nederlandstalige leerlingen geen overbodige luxe zijn.

Op microniveau: geschiedenis

In het voorgaande is ingegaan op de invloed van taalbeleid op de ontwikkeling van een vakwerkplan bij het vak wiskunde. Kort gezegd het meso-niveau.

Hieronder bekijken we het micro-niveau. Bij de basisvorming gaat het erom de verschillende vakonderdelen met elkaar te integreren. Het accent komt daarbij te liggen op de procesmatige kant van het leren en minder op het produkt. Hoe die gedachte uitgewerkt kan worden in een meertalige klas illustreren we aan de hand van een fragment uit een geschiedenisles.

Bij opgravingen aan de Hoekse Kade bij Bergschenhoek is een 6000 jaar oude kampplaats ontdekt. De meest spectaculaire vondsten zijn twee complete visfuike. Ze zijn in de vette klei opmerkelijk goed bewaard gebleven. De fuike zijn gemaakt van wilgetenen en touw.

Het is het begin van het schooljaar; de geschiedenisleraar kijkt enigszins verbaasd zijn meertalige klas rond. Het aantal meertalige onderinstromers lijkt groter dan ooit; naast Ghanezen, Marokkanen en Turken ziet hij nu ook Bosniërs en zelfs Russen. Bovendien heeft de klas meer leerlingen dan vorig jaar in de eerste klas.

'Jongens', begint hij, 'wij gaan deze les zesduizend jaar terug in de tijd'. Hij vervolgt met een improvisatie op het lesthema en stelt in een onderwijsleergesprek naar aanleiding van zijn verhaal en de tekst een aantal vragen. 'Wie weet wat «visfuike» zijn?', 'en «wilgetenen»? 'Waar ligt «Bergschenhoek» eigenlijk?' Als de antwoorden uitblijven legt hij de begrippen uit en wijst Bergschenhoek aan op de landkaart.

Als de docent inzicht had in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen had hij ook een andere didactiek kunnen gebruiken, waarbij hij de leerlingen meer zelf naar oplossingen liet zoeken. Een Nederlandse leer-

ling weet misschien niet waar Bergschenhoek precies ligt, maar hij weet vaak wel dat het om een plaatsnaam gaat. Hij kan dat afleiden uit de plaats waar de naam staat en uit het feit dat het woord dikgedrukt staat. Voor de meertalige leerling zijn deze gegevens allemaal veel minder vanzelfsprekend. Juist die vaardigheden die voor een groot deel natuurlijk met taal te maken hebben, zullen op school verder ontwikkeld moeten worden, omdat ze in de hogere leerjaren bij het verwerken van de stof als bekend worden verondersteld.

Binnen een les Nederlands had de docent dezelfde tekst of een tekst over hetzelfde onderwerp kunnen behandelen. Een probleem daarbij is dat de docent Nederlands natuurlijk niet alle moeilijke woorden bij alle vakken aan de orde kan laten komen; de vakdocent zelf moet zich daar vanzelfsprekend ook mee bezighouden. Juist daarom is het zo belangrijk dat hij over de didactische vaardigheden beschikt om de leerlingen te helpen bij het oplossen van de problemen met de taal. Daarmee beweegt hij zich op het terrein van de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheden, waaraan ook de docent Nederlands werkt, en meer in het bijzonder op het terrein van het gebruik van vak- en instructietaal. Zo wordt niet alleen historisch bewustzijn ontwikkeld en toegepast, maar ook gericht gewerkt aan de voortgezette ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid. Het zo op elkaar afstemmen van lesinhouden is één van de basisvoorwaarden voor een succesvolle transfer; onderwijs in schoolse taalvaardigheden wordt gekoppeld aan een relevante onderwijsinhoud. Het leerresultaat van de geschiedenisles zal daardoor positief beïnvloed worden.

Schoolboekschrijvers houden hier veelal nog geen rekening mee. Ze gaan er ten onrechte van uit dat zij hun boeken schrijven voor van huis uit Nederlandstalige leerlingen. Overigens vindt ook die groep leerlingen de teksten vaak knap ingewikkeld. Meertalige leerlingen vinden teksten meestal ingewikkeld omdat ze een veel geringere woordenschat hebben dan Nederlandse kinderen. Dat geldt in dit geval voor woorden als 'visfuike' en 'wilgetenen', maar ook voor een woord als 'uniek'. Daarnaast ontbreekt het meertalige leerlingen aan overigens goed aan te leren leesstrategieën die noodzakelijk zijn om het gebrek aan woordkennis te

compenseren. Een ander probleem betreft de verschillen in referentiekader. Schoolboek-schrijvers veronderstellen een referentiekader dat lang niet bij alle leerlingen aanwezig is. In de kerndoelen is er slechts minimale aandacht voor intercultureel onderwijs. Geschiedenis-onderwijs blijft nog (te) vaak westerse geschiedenis.

TVS en taalbeleid

In de inleiding stonden we al stil bij wat het voeren van een taalbeleid op een school in theorie in kan houden. Hieronder laten we aan de hand van deze geschiedenisles zien dat de rvs-karakteristiek van de basisvorming (toepassing, vaardigheden en samenhang) en taalbeleid in elkaars verlengde kunnen liggen. Daarbij staat de vraag centraal hoe de docent de kerndoelen kan halen ofwel kan voldoen aan de eisen die de basisvorming aan hem en de leerlingen stelt en tegelijkertijd rekening kan houden met het bereikte niveau van taalvaardigheid van de leerlingen.

Op de achtergrond speelt het gegeven mee dat het aantal onderinstromers in de grote steden nog steeds toeneemt en dat de schoolresultaten van deze groep sterk achterblijven bij die van eentalige leerlingen.

Op het eerste gezicht heeft de algemene doelstelling van de basisvorming voor het vak geschiedenis weinig te maken met taalproblemen van meertalige leerlingen. Volgens deze doelstelling is het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting erop gericht jongeren toe te rusten met historische en politiek-bestuurlijke kennis, inzichten en vaardigheden, waarmee zij nu en later in hun rol als lid van diverse leefverbanden, als consument en producent, en als staats- en wereldburger kunnen participeren in historisch gegroeide maatschappelijke verbanden. Hoe kan een docent geschiedenis nu concreet werken aan taalbeleid rekening houdend met de achterliggende principes en doelstellingen van de basisvorming.

Toepassing De bedoeling van de les over de visfuis en wilgetenen is dat er bij de leerling historisch bewustzijn wordt ontwikkeld. De leerling ontwikkelt de vaardigheid om te denken in tijdsdimensies en veranderingen. Of dat doel met de verhelderende vragen hierboven

gehaald zal worden, kan worden betwijfeld. Zeker is dat de docent in deze les niet gewerkt heeft aan de vaardigheid de leerling zelfstandig eenvoudige (historische) onderzoeksactiviteiten te laten verrichten ten behoeve van verwerving en/of toepassing van kennis en inzicht op het terrein van voornoemde aspecten.

De tekst en de illustraties bij het hoofdstuk 'Zesduizend jaar terug in de tijd' vormen een uitnodiging voor een groepsactiviteit; leerlingen kunnen gezamenlijk een plan maken voor een opgraving en bijvoorbeeld een lijst opstellen van alle spullen die ze daarvoor nodig hebben. Het zou helemaal fantastisch zijn als er een soort van opgraving zou kunnen plaatsvinden.

Om een dergelijke opdracht te kunnen uitvoeren moet de leerling een aantal (talige) activiteiten uitvoeren. Hij moet met medeleerlingen overleggen over de beste manier om die taak te verrichten. Wat daarbij gebeurt is dat de receptief verworven woordenschat, de kernwoorden van de les, door de leerling productief gebruikt moet worden om met zijn medeleerlingen over de opdracht te kunnen communiceren. De kernwoorden uit de geschiedenisles moeten daarvoor in een ander zinsverband en ook in een andere context worden gebruikt. En dat is nu juist één van de bindende voorwaarden die gesteld worden aan de uitbreiding van de woordenschat.

Vaardigheid De invulling van het taalbeleid en de vaardigheidsdoelstelling van de basisvorming ontmoeten elkaar uiteraard bij de aandacht voor de gerichte ontwikkeling van de taalvaardigheid. Het ontwikkelen van de schoolse taalvaardigheid is daarbij een taak die met name op het bord van de docent Nederlands terecht komt, maar de docenten van andere vakken zullen zich steeds meer moeten realiseren dat alle docenten in feite ook taaldocenten zijn.

Als de docent eenmaal inzicht heeft gekregen in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen, is de volgende opgave vanzelfsprekend gericht te werken aan de ontwikkeling van de benodigde taalvaardigheid; in eerste instantie voor het eigen vak, maar daarnaast ook vakoverstijgend.

Door bij het aanbieden van de stof rekening te houden met het bereikte niveau van taal-

vaardigheid van de leerling zal de (geschiedenis)docent zijn lesdoel eerder bereiken.

Samenhang Eén van de voorwaarden voor het voeren van een effectief taalbeleid is het op elkaar afstemmen van de lesinhoud en het gevraagde niveau van schoolse taalvaardigheid. Dat betekent in feite dat de geschiedenisdocent over de kennis beschikt om van te voren te kunnen bepalen welke talige problemen de leerlingen met de stof zullen hebben. Hij moet zich dan tegelijkertijd afvragen of hij gezien de doelstelling van zijn les over een voldoende groot didactisch repertoire beschikt en over de vereiste docentvaardigheden om woordenschatproblemen bij woorden als 'visfuij', 'wilgeteen' en 'uniek' op te kunnen lossen. In overleg met de sectie Nederlands kan men bepalen welke van die woorden hij tijdens zijn lessen nog aan de orde zal stellen. Over het belang van de ligging van de plaats Bergschenhoek en sowieso het belang van de ligging van plaatsen op de kaart van Nederland kunnen er wellicht met de aardrijkskundedocent afspraken gemaakt worden. Om een veel voorkomende angst weg te nemen: dergelijke afspraken hoeven beslist niet te leiden tot minimalisering en verschraling van het programma. Integendeel, door gemeenschappelijke leerdoelen vast te stellen wordt het onderwijsaanbod verrijkt en neemt de kans op beklijving van de lesinhoud toe. De vaardigheden worden immers zo binnen verschillende contexten aangeleerd, waardoor aan ten minste één van de voorwaarden voor transfer van vaardigheden is voldaan.

Ten slotte Tot slot van onze beschrijvingen van de talige kant van wiskunde en geschiedenis willen we aandacht vragen voor één van de algemene vakdoelstellingen van de basisvorming die aan elk vak is gekoppeld: leerlingen leren gevoel te ontwikkelen voor wiskundige/historische denkwijzen en plezier te beleven aan het ondernemen van wiskundige/geschiedkundige activiteiten.

Plezier. Elke onderwijzer en elke docent Nederlands weet dat hij geen leerling aan het lezen krijgt als je niet eerst het leesplezier hebt helpen ontwikkelen. Je moet plezier hebben aan zaken als het creatief bedenken van oplossingen, aan het verwerven van de wiskundige taal als communicatiemiddel en aan het ont-

wikkelen van een voor de zaakvakken noodzakelijke leesstrategie. Laten we de leerlingen dat plezier dan ook laten beleven door ze de talige middelen hiervoor te gunnen. Voor de school zijn de taalproblemen van leerlingen vaak informatieproblemen; voor de kinderen zelf zijn het ook emotionele en sociale problemen. Hoe minder 'unieke wilgetenen' de leerling tegenkomt hoe minder hij de school als 'fuij' zal zien.

Talige eisen aan alle docenten

We vatten nog even samen welke talige eisen op grond van basisvorming en taalbeleid aan alle docenten binnen een school gesteld kunnen worden.

- *Gericht werken aan taalontwikkeling*
Willen docenten in staat zijn tijdens hun lessen optimaal rekening te houden met hun meertalige klassen dan zullen zij allereerst voldoende inzicht moeten hebben in de ontwikkeling van de taalvaardigheid en het taalverwervingsproces van al hun leerlingen. Pas dan zullen zij in staat zijn echt aan te sluiten bij het taalvaardigheidsniveau van de diverse leerlingen en hun lesaanpak en de lesinhoud daaraan kunnen aanpassen. Zo weten zij bij elke les welke passages uit het door hen gebruikte schoolboek extra toegelicht moeten worden en weten ze welke woorden vooraf behandeld moeten zijn wil een bepaalde lesinhoud begrepen kunnen worden door de leerlingen. En zij zullen leerlingen in kleine voor hen 'beheerbare' stapjes moeten laten werken.
Ook zullen zij naast het overbrengen van de vakinhoud juist plaats in hun lessen moeten inruimen voor een gerichte verdere taalontwikkeling van de leerlingen: door bijvoorbeeld te zorgen voor een voortdurend relevant en begrijpelijk taalaanbod of door actief te bewerktstelligen dat leerlingen dat aanbod ook werkelijk 'opnemen' of door zorgvuldige feedback te geven bij het toetsen van begrip (van de teksten en van de erbijbehorende vragen) en bij het strategie-gebruik van de leerlingen.
- *Scheppen intercultureel lesklimaat*
Alle docenten zullen zich erin moeten verdiepen hoe zij de West-Europese lesinhoud kunnen omvormen naar een inhoud die beter

aansluit bij meertalige klassen. Dat betekent dat zij zich enigszins zullen moeten verdiepen in de achtergronden van hun leerlingen en lesinhouden op grond daarvan moeten uitwerken vanuit een intercultureel perspectief. Zij zullen moeten zoeken naar raakvlakken tussen de West-Europese geschiedenis, levensstijl, beleving en die van hun meertalige leerlingen. Daarbij zullen ze eerder de nadruk leggen op 'het migrantenbestaan in Nederland' dan op culturen uit herkomstlanden. Pas dan sluit de lesinhoud beter aan bij hun meertalige klas.

Ook op talig gebied zullen zij enig bewustzijn van de achtergronden van hun leerlingen moeten hebben. Door zinvol groepswork en werken in tweetallen laten docenten leerlingen reflecteren op taal in het algemeen en op hun eigen taalgebruik in het bijzonder.

Voor het zelfvertrouwen van leerlingen is het daarnaast van het grootste belang dat elke docent in staat is een veilig, intercultureel pedagogisch klimaat in de klas te creëren, waarbinnen gewerkt kan worden aan zo gelijkwaardig mogelijke sociale verhoudingen. In zo'n situatie kunnen optimale samenwerkingsrelaties ontstaan en zullen docenten, die mede door de basisvorming 'communicatiever' les moeten gaan geven, leerlingen met meer succes kunnen stimuleren tot zinvolle onderlinge interactie en reflectie. (zie onder andere Elkerbout en Batelaan, en Hooijberg in dit themanummer).

• *Zelfstandig leren bevorderen*

Docenten moeten zelf goed geschoold zijn om hun leerlingen te 'leren leren', minder produktgericht, meer procesgericht. Zij moeten hun leerlingen trainen in het gebruiken van strategische vaardigheden en ze die laten gebruiken in allerlei verschillende situaties en in verschillende contexten en ze telkens bewust maken van het doel van deze strategie-training.

Docenten zullen hun lessen zo moeten gaan structureren dat leerlingen zich werkelijk uitgenodigd voelen verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces.

Leerlingen moeten er daarbij toe gebracht worden zelfstandiger, en in onderlinge samenwerking, (taal-)taken uit te werken. Het kan daarbij zeker positief uitwerken als zij zorgvuldig hun strategieën weten te kiezen, kunnen

reflecteren op het wel of niet juiste strategiegebruik en daarin 'gecoacht' worden door hun docent en door elkaar. Zo zullen zij beter tot die van hen gevraagde zelfstandigheid in staat zijn. Wel is het dan zeer van belang dat docenten de leerlingen ook 'anders' gaan beoordelen en leerlingen tevens tot een zekere mate van zelfbeoordeling weten te brengen.

Om tot een gezamenlijke taalaanpak en samenhang tussen de diverse vakken te kunnen komen zal elke docent vakoverstijgend moeten leren werken. Secties en individuele docenten zullen gestuurd door de achterliggende principes van de basisvorming op zoek moeten gaan naar zinvolle invullingen. In ieder geval is het met het oog op taalbeleid uiterst waardevol dat vakken nauw gaan samenwerken en hun (taal)aanpak 'uniformer' maken.

Kortom, elke docent is ook taaldocent en daarnaast organisator, begeleider, controleur, beoordelaar en rapporteur van het (taal-)leerproces van de leerlingen.

Noten

- 1 Zie voor een verdere beschrijving van de cursus het artikel Taalaanpak in cursus op maat; Opleiding Taalbeleid vo in Amsterdam, in: *Stimulans*.
- 2 Onderschrift bij illustratie in *Sporen, Geschiedenis voor de onderbouw 1*, A. Wilschut, e.a. Groningen, 1990, pag. 14. De methode Sporen is een veelgebruikte BAVO-methode geschiedenis.
- 3 Op enkele scholen voor Voortgezet Onderwijs in Amsterdam startte men in het schooljaar 1994/1995 met groepen die samengesteld waren uit uitsluitend onderinstromers. In de praktijk zal zo'n situatie zich vaker voordoen in een klas met neveninstromers.

Literatuur

- Aa, J. van der, *Onderwijsplan 1994-1998 gemeente Amsterdam*, 1994.
- Bergwald, I., 'Buitenlandse rekenmethoden'. In: *Nieuwe Wiskrant*, 1988.
- Geest, T. van der, *Taalbeleid in het vo*. Den Bosch: KPC, 1994.
- Hacquebord, H., *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*, Dordrecht: Foris, 1989.
- Hajer, M., T. Meestringa & E. Wagemans (red.),

- Taal in de klas, Tien tips voor docenten geschiedenis*, Enschede/Lelystad: SLO/IVIO, 1993.
- Hajer, M. & P. Litjens, 'Gedeelde doelen, verdeelde taken'. In: *Map Nascholing Schoolse Taalvaardigheden*, Enschede: SLO, 1992.
- Hajer, M. & T. Meestringa, 'Nederlands in andere schoolvakken, taalbeleid moet maar kan het ook?' In: *Map Nascholing Schoolse Taalvaardigheden*, Enschede: SLO, 1992.
- Hajer, M. & T. Meestringa, *Schoolse taalvaardigheden in de basisvorming; een leerplan*, Enschede/Lelystad: SLO/IVIO, 1994.
- Halm, H. van, M. Jansen, B. van Hilst & A. Cox, NT2 en basisvorming. Wiskunde. 's-Hertogenbosch: KPC, 1994
- Hoofdpijnen van een Taalaanpak in het Amsterdams Voortgezet Onderwijs*, Amsterdam, 1992.
- Humme, H., 'Taalaanpak in cursus op maat; Op-leiding Coördinator Taalbeleid vo in Amsterdam'. In: *Stimulans* 1994.
- Jager, T., e.a., NT2 en Basisvorming. Geschiedenis en staatsinrichting, Den Bosch: KPC, 1994.
- Laarschot, M. van de, e.a., *Leren in een tweede taal*, Materiaalontwikkelproject PROVO. Hogeschool Midden Nederland, Utrecht, nog te verschijnen.
- Ledoux, G. & B. Triesschijn, *Taalbeleid en meertaligheid in het Amsterdamse Voortgezet Onderwijs*, Amsterdam: SCO, 1993.
- Lubbers, J. & J. Muthert, 'Cijferen of ontcijferen, Wiskunde A of teksverklaring?'. In: *Euclides*, jaargang 66, 1990-1991.
- Meestringa, T. e.a., *Nederlands zonder etnische grenzen*, Den Bosch: KPC, 1994.
- Mulder, F., *Wiskunde, een wereldvak*, Utrecht/Enschede: Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht/SLO, 1992.
- Platform van vo-scholen, *Speerpunten v.o.* Amsterdam, 1992.
- Staal, H., *Vakwerkplan wiskunde*, APS, Utrecht, 1994.
- Wilschut, A. e.a., *Sporen, Geschiedenis voor de onderbouw 1*, Groningen, 1990.

Dirkje Ebbers & Marijke Asscheman

Werken met Instrumentaal

Momenteel zijn er twee methoden in Nederland die geschikt zijn voor het lesgeven aan klassen met een-talige en meertalige leerlingen, 'Instrumentaal' en 'bv Taal'. In dit artikel beschrijven Dirkje Ebbers en Marijke Asscheman de methode 'Instrumentaal'. Eerst komen de specifieke problemen van klassen bestaande uit meertalige en eentalige leerlingen aan de orde. Vervolgens zetten de auteurs uiteen dat de methode niet alleen inhoudelijk vernieuwend is, maar dat ook een nieuwe didactiek wordt gepresenteerd: vaardigheden worden in stappen aangeleerd en er is aandacht voor de voortgezette taalverwerving van meertalige leerlingen. Daarnaast vindt leren in interactie plaats en hebben leerlingen een actieve rol bij het leren. In een aantal paragrafen komt aan de orde hoe deze punten concreet zijn uitgewerkt in de methode. Tot slot is er aandacht voor de ervaringen van docenten en leerlingen met 'Instrumentaal', opgedaan tijdens de proefinvoering op verschillende scholen voor (i) VBO-MAVO in Amsterdam.

De invoering van de basisvorming en de veranderde leerlingpopulatie hebben consequenties voor het vak Nederlands. De tijd is voorbij dat één aanbod voor allen, klassikaal-frontaal gegeven, voldeed. De ideeën achter de basisvorming rekenen daar al mee af. Er moet meer nadruk komen te liggen op taal als communicatiemiddel. De kerndoelen Nederlands leggen het accent ook op de procesmatige kant van taalvaardigheidstraining (het schrijffproces, leesstrategieën).

Een andere realiteit is die van klassen met meertalige leerlingen. Kenmerkend voor veel klassen in het voortgezet onderwijs is op dit moment de diversiteit. In één klas zitten leerlingen die uit de eerste opvang komen, meertalige leerlingen die in Nederland geboren zijn en leerlingen die van huis uit Nederlandstalig zijn. Veel meertalige leerlingen zijn