

Enthousiast geworden door het succes van *Overstap* zijn we zelf een project aan het ontwikkelen voor groep 4 dat we *Verstappen* hebben genoemd. Ouders en kinderen zijn er erg mee ingenomen. Maar niet alleen aan het begin van het leesonderwijs zien we verbetering, ook in de hogere groepen gaat de leeftijd waarop de kinderen het technisch lezen beheersen omlaag. We streven ernaar het technisch lezen voltooid te hebben aan het einde van groep 6. Nu ligt dat ongeveer halverwege groep 7.

Ook andere cijfers tonen aan dat we op de goede weg zijn. Volgens de gegevens van het Prima cohortonderzoek zijn we gestegen van een school in de laagste categorie naar de één na laatste categorie. Dit geeft aan dat we er weliswaar nog niet zijn, maar het biedt hoop voor de toekomst.

Noot

- I Een deel van deze tekst is een bewerking van hoofdstuk 2 uit de brochure *Rotterdamse scholen doen het zó. Deltaplan taalbeleid primair onderwijs*, door W.-J. de Vroom. (Rotterdam, Fonds Achterstandsbestrijding Onderwijs Rotterdam, 1995.)

Piet Litjens

Selectie en planning van leerstof: *leerkrachtvaardigheden in meertalig onderwijs*

Leraren op scholen met een heterogene leerlingenpopulatie hebben grote moeilijkheden met het selecteren en plannen van leerstof. Als de verschillen tussen leerlingen groot zijn, het aanbod omvangrijk is en de tijd zoals vaak beperkt, dan valt er veel te beslissen. Op dat proces van het kiezen van lesinhouden en van het opstellen en bijstellen van een planning is de cursus 'Selectie en planning van leerstof' gericht. In het kader van het project Meertaligheid hebben Piet Litjens en Akke de Blauw in nauwe samenwerking met schoolbegeleiders en scholen deze (na)scholingsmodule ontwikkeld. In Moer (1994 • 6) is een artikel opgenomen over het combineren van NT1- en NT2-methoden. Op verzoek van veel scholen hebben de auteurs in het kader van het project Meertaligheid deze combinatievoorstellen uitgewerkt. De cursus 'Selectie en planning van leerstof' is samengesteld op basis van de ervaringen met deze combinatievoorstellen.

Meertalige onderwijssituaties

Op scholen met meer dan 25 procent meertalige leerlingen kan NT2-onderwijs niet beperkt blijven tot een voorziening buiten de klas. Het NT2-onderwijs moet in deze situatie niet alleen buiten de klas gegeven worden, maar eveneens in de klas. Dit betekent integratie van NT1- en NT2-onderwijs. Dit betekent niet dat vanaf dat moment *alle* leerlingen NT2-onderwijs krijgen. In het project 'Combinatievoorstellen NT1-NT2' hebben we gezien dat leraren er vaak niet in slagen adequaat te differentiëren tussen meer taalvaardige en minder taalvaardige leerlingen of tussen eentalige en meertalige leerlingen. Leraren beschouwen een

heterogene groep leerlingen veelal als een homogene groep die min of meer hetzelfde aanbod krijgt (Lijens & Jacobs 1994).

Er zijn in de loop der jaren op verschillende gebieden los van elkaar goede producten verschenen ten behoeve van het onderwijs aan meertalige leerlingen: methoden, leergangen, cursussen, voorbeelden, modules, enzovoort. Het blijft lastig voor scholen om hier een samenhangend geheel, een mooi mozaïek van te maken. Scholen slagen er maar zelden en met veel moeite in om een samenhangend aanbod te realiseren. Zelfs binnen een leergebied – zoals bijvoorbeeld Nederlandse taal – is het moeilijk om een aanbod te presenteren waarin van groep 1 tot en met 8 sprake is van samenhang en balans en waarin efficiënt en effectief gewerkt wordt aan de realisering van de kerndoelen. De behoefte aan een geïntegreerde NT1-NT2-methode voor de gehele basisschoolperiode is groot. Zo'n methode is weliswaar in ontwikkeling, maar deze is voorlopig nog niet voorhanden. Het zal nog enige jaren duren voordat scholen hierover kunnen beschikken. Verder willen we benadrukken dat het goed is dat zo'n methode er komt, maar dat het een illusie is te denken dat er dan geen selectie- en planningproblemen meer zijn. Ook een geïntegreerde methode zal mikken op een gemiddelde groep leerlingen.

Waarom een cursus selectie en planning?

Veel scholen maken in het taalonderwijs gebruik van methoden. In sommige gevallen maakt men gebruik van een taalmethode en een losse leesmethode, in andere gevallen van een complete taal-leesmethode. Ook al is op een school sprake van een zorgvuldig samengesteld onderwijsprogramma, er valt nog veel te beslissen. Bijvoorbeeld in het geval van combinatieklassen, of als twee leraren – elk in deeltijd – de verantwoordelijkheid voor één groep hebben. De aanwezigheid van meertalige leerlingen in een groep maakt dat er beslissingen genomen moeten worden over het gebruik van NT2-methoden. Een leraar is dagelijks bezig een compositie te maken van lessen uit het soms ruime aanbod in NT1- en NT2-methoden. Deze cursus is gericht op het proces van selecteren, combineren, organiseren en plannen.

Elke leraar neemt elke dag beslissingen over de leerstof en de wijze waarop zij of hij deze aanbiedt. Leraren besluiten lessen over te slaan, in te korten, in een andere volgorde te geven of op een andere wijze uit te voeren dan in de handleiding staat aangegeven. Zij doen dit op grond van factoren als het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen in een groep, de bewerkelijkheid van de les en de tijd die ze ervoor moeten uittrekken. Het bepalen van wat wel en wat niet aan de orde komt en voor wie, gebeurt soms met een zekere willekeur. In deze cursus willen we leraren enkele beslissings- en planningprocedures aanreiken.

VOOR WIE IS DE CURSUS BEDOELD?

De cursus is bedoeld voor leraren op meertalige scholen die met behulp van een begeleider verbetering willen aanbrengen in het taalonderwijs. De cursus is gericht op basisscholen waar al wel aanvullende leermiddelen voor het tweede-taalonderwijs in gebruik zijn, maar waar zich problemen voordoen bij de implementatie ervan. Veel leraren hebben moeite met het combineren van lessen uit NT1-methoden met (onderdelen uit) NT2-methoden.

Scholen die nog moeten beginnen met na te denken over de aanschaf en inzet van NT2-materiaal, die zich dus in de adoptiefase bevinden, kunnen zich het beste eerst oriënteren op de voor hun situatie meest geschikte methoden. Zij kunnen het implementatietraject volgen zoals beschreven staat in Lijens e.a. (1993). Dit is een programma dat in het bijzonder gericht is op het adopteren van nieuwe leergebieden als Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal, en het selecteren van methoden voor deze gebieden.

De cursus 'Selectie en planning van leerstof' is vooral nuttig voor leraren die NT2-onderwijs willen integreren in het reguliere taalonderwijs. Als meer dan een kwart van de leerlingen in een groep meertalig is, dan is apart NT2-onderwijs buiten de groep niet voldoende. In zo'n onderwijssituatie moet niet alleen extra NT2-onderwijs verzorgd worden buiten de groep, maar ook binnen de groep. Meestal betekent dit dat onderdelen (lessen, oefeningen) uit NT1-methoden komen te vervallen of aangepast moeten worden, omdat deze voor meertalige leerlingen te moeilijk of zinloos zijn.

WIE GEEFT DE CURSUS? We hebben de cursus ontwikkeld voor leraren op scholen met een heterogene leerlingenpopulatie. Deze cursus wordt verzorgd door schoolbegeleiders. Zij zijn de experts bij uitstek die door schoolteams geraadpleegd worden als zij veranderingen willen aanbrengen in hun leerstofpakket, als zij problemen hebben met het selecteren van leerstof. Het ligt voor de hand dat de schoolbegeleiders/cursusgevers bij het voorbereiden en uitvoeren van deze cursus nauw samenwerken met interne begeleiders op school. Interne begeleiders coördineren in veel gevallen de inhoud van het taalonderwijs in de verschillende groepen. Zij hebben een goed overzicht van welk materiaal er in de verschillende groepen wordt gebruikt en waar de knelpunten precies liggen.

DOEL VAN DE CURSUS Wat willen we bereiken? Het centrale doel van deze cursus is het vergroten van de vaardigheid van leraren basisonderwijs in het selecteren en plannen van leerstof in het taalonderwijs. Leraren leren richtlijnen toe te passen voor de keuze van leerstof, voor leerstofordening, didactiek en planning in de eigen onderwijs situatie.

Het doel van de cursusonderdeel *selectie van leerstof*: leraren ontwikkelen vaardigheden om te kunnen bepalen of leerstof in beschikbare NT1- en NT2-methoden relevant, geschikt, begrijpelijk, interessant en intercultureel is.

Het doel van de cursusonderdeel *planning van leerstof*: leraren ontwikkelen vaardigheden om de geselecteerde leerstof te programmeren in tijdseenheden van: een schooljaar, een periode van tien weken, een week, en een lesuur.

OPZET VAN DE CURSUS We hebben deze cursus opgezet volgens de didactische cyclus van Joyce & Showers (1988). Dit model wordt veel gebruikt bij het opleiden van aspirant-leraren in opleiding en bij het nascholen van leraren die al werkzaam zijn in het onderwijs. Het is een effectief model gebleken voor het behalen van cursusdoelen. In dit model worden zes fasen onderscheiden: instapactiviteiten, achtergrondinformatie, demonstratie, oefening, toepassing in de praktijk en evaluatie.

Teamgerichte nascholingen in het basisonderwijs bestaan meestal uit acht tot tien bijeenkomsten van elk ongeveer twee uur. Deze

cursussen worden meestal na schooltijd of op woensdagmiddagen verzorgd. Het ligt voor de hand om rekening te houden met deze scholingspraktijk. We stellen voor dat de cursus bestaat uit tien bijeenkomsten van twee uur. De precieze lengte van de bijeenkomsten hangt af van de vergader- en overlegtraditie op de betreffende school.

Leerstofselectie en leerstofplanning

In deze nascholingsmodule besteden we aandacht aan vier aspecten van selectie en planning van leerstof. Deze vier aspecten (stappen) komen in alle fasen van de cyclus van Joyce & Showers aan de orde. We werken van macro-niveau (de methode in de volle breedte) naar micro-niveau (de lessen en oefeningen).

- 1 Allereerst bieden we een procedure om een methode in zijn geheel te bekijken. Leraren moeten met behulp van de (algemene) handleiding proberen vast te stellen welke visie in een methode centraal staat. Het gaat om vragen als: hoe wordt het taalonderwijs benaderd? Uit welke onderdelen bestaat een methode? Hoeveel tijd moet voor de verschillende onderdelen gereserveerd worden? Om op deze vragen een antwoord te kunnen formuleren, zullen de leraren de handleiding bij een methode globaal en gedeeltelijk intensief moeten bestuderen. Om in het taalonderwijs in heterogene groepen goed te kunnen selecteren en differentiëren is het belangrijk om na te gaan wat de gebruikte methoden bieden aan leerstof en op welke manier de leerstof aangeboden wordt. Taalmethoden verschillen in aanpak. Enig inzicht hierin is belangrijk bij de keuze voor combinaties van methoden en voor de selectie van leerstof.
- 2 Na deze globale oriëntatie op de methode in zijn geheel gaan we iets gedetailleerder kijken. In deze fase biedt de cursusgever informatie over de domeinen van het taalonderwijs (luisteren en spreken, lezen, schrijven, spellen en taalbeschouwing) die in een methode aan de orde komen en de doelstellingen die in een jaarprogramma centraal zouden moeten staan. Daarbij is het van belang allereerst goed op de hoogte te zijn van wat er in een jaargroep in het NT1- en in het NT2-onderwijs aan de orde zou moeten komen. Hierbij maken we gebruik van de kerndoelen basisonderwijs Beernink en

Letschert (1993). Voor het NT2-onderwijs in de verschillende groepen hebben we de inhoudselementen in schema gezet die al in enkele andere publikaties zijn beschreven (Litjens 1990, Sijtsma 1994).

- 3 Als aan de twee hierboven beschreven aspecten aandacht is besteed, komt de factor 'tijd'. We geven een richtlijn voor de tijd die per week gereserveerd kan worden voor de verschillende domeinen. Ook nu weer houden we rekening met het onderscheid tussen eentalige en meertalige leerlingen.
- 4 De vierde stap in deze procedure is het beoordelen van lessen op hun geschiktheid voor leerlingen. Bij het beoordelen van lessen kan men op heel veel aspecten letten. In de beoordelingsprocedure die wij voorstellen letten we in het bijzonder op de volgende vijf punten: het belang van een les, de moeilijkheidsgraad, het onderwerp, de mogelijkheden om te differentiëren en het interculturele aspect.

Hieronder werken we deze vier stappen verder uit.

STAP 1: ORIËNTATIE Een globale oriëntatie op de benadering van het taalonderwijs houdt in:

- dat leraren zich bewust worden van de uitgangspunten van de door hen gebruikte methoden (NT1- en NT2-methoden);
- dat leraren weten uit welke hoofdbestanddelen (domeinen) de methoden bestaan;
- dat leraren weten uit hoeveel onderwijseenheden (leergangen, blokken, thema's, lessen, oefeningen en dergelijke) de gebruikte methoden bestaan; dit om later de tijd adequaat te kunnen indelen.

NT1- en NT2-methoden zijn produkten die geschreven zijn vanuit een bepaalde visie op taal. In *Taaldidactiek aan de basis* (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1992, p. 19 e.v.) worden de benaderingen in het NT1-onderwijs kort en overzichtelijk beschreven. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen deelvaardigheidsonderwijs, communicatief taalonderwijs en functioneel taalonderwijs.

Hoe zit het met de NT2-methoden? Het is niet verwonderlijk dat de meeste NT2-methoden, alle ontwikkeld in de loop van de jaren tachtig, vooral vertegenwoordigers zijn van de communicatieve of functionele benadering. Er is echter een interessant verschil tussen

NT2- en NT1-methoden. De benadering van het NT2-onderwijs heeft vaak meer overeenkomsten met het (moderne) vreemde-talen-onderwijs dan met het NT1-onderwijs. Meer informatie over verschillende benaderingen in het tweede-taalonderwijs vindt u in Appel en Vermeer (1994).

Als er weinig overeenkomsten zijn tussen NT2- en NT1-methoden, dan kan dat de combineerbaarheid van methoden bemoeilijken. Hierop moeten leraren bedacht zijn. Bij de selectie en ordening van leerstof uit een NT1-methode in combinatie met een NT2-methode moeten leraren dus rekening houden met de uitgangspunten, doelstellingen en wijze van leerstofaanbod van de in gebruik zijnde methoden. Het zal duidelijk zijn dat combinaties verschillen in de mate van uitvoerbaarheid. Veel NT2-methoden zijn niet afgestemd op de opbouw van de NT1-methoden. Een uitzondering hierop vormt de NT2-methode *Allemaal Taal* die ontwikkeld is in aansluiting op de moedertaalmethode *Taalkabaal*.

Het is in sommige gevallen lastig om precies aan te geven op welke manier het taalonderwijs in een methode benaderd wordt. Er zijn methoden die in de begeleidende handleiding heel duidelijk zijn over hun visie op taal en hun uitgangspunten. Er zijn ook methoden die niet zo expliciet aangeven welke uitgangspunten zij nastreven. Waar het om gaat is dat leraren zien dat de uitgangspunten van de methoden die op een school gecombineerd worden, duidelijk wel of duidelijk niet met elkaar corresponderen. Het is niet de bedoeling dat leraren exact kunnen aangeven tot welke benadering hun methode behoort. Zij hoeven geen methoden-analysici te worden! Als zij maar een globale indruk hebben van de uitgangspunten van de door hen gebruikte methoden en als zij zich maar bewust zijn van het feit dat methoden wel of niet bij elkaar 'passen'. De enige manier om dit te ontdekken is het algemene gedeelte van de handleiding ter hand te nemen en te kijken of daarin uitspraken gedaan worden over de visie op taal, op de aanpak van het taalonderwijs.

STAP 2: DOELEN EN DOMEINEN Als leraren een globale indruk hebben van de methoden, wordt er nauwkeurig gekeken naar de doelstellingen binnen de verschillende

domeinen. Deze oriëntatie op doelstellingen en inhoud van het NT1- en NT2-onderwijs is een belangrijke stap in de cursus. Voor het NT1-onderwijs zijn kerndoelen geformuleerd. Ondanks het feit dat deze een vrij open karakter hebben, geven ze toch enige richting aan het taalonderwijs in een jaargroep. We hebben de overzichten zoals opgenomen in Beernink (1993) per groep in schema gezet (zie Litjens en De Blauw 1995, p. 27-32).

Voor het NT2-onderwijs zijn geen kerndoelen geformuleerd. Wel zijn de inhoudselementen en accenten in een NT2-curriculum globaal beschreven Litjens (1990) en ligt er een uitgewerkt raamplan voor een NT1-NT2-methode Sijtsma (1994). Om leraren enig houvast te geven bij het selecteren van leerstof voor een bepaalde jaargroep, hebben we de kerndoelen voor het NT1-onderwijs en de inhoudselementen voor het NT2-onderwijs per groep naast elkaar gezet.

Overeenkomsten en verschillen NT1 en NT2

Bij het bepalen van de inhoud van het NT2-onderwijs stuiten we onherroepelijk op de vraag wat Nederlands als tweede taal precies is en hoe NT2 zich verhoudt tot het onderwijs Nederlands als moedertaal. In genoemde overzichten komen de verschillen en overeenkomsten tussen NT1 en NT2 aardig tot uitdrukking. Ook hier benadrukken we nogmaals dat de kerndoelen weliswaar voor het NT1-onderwijs zijn opgesteld, maar dat deze eveneens gelden voor NT2-leerlingen. Taalonderwijs aan meertalige leerlingen betekent niet dat we het niveau van de doelstellingen systematisch door de groepen heen verlagen, dat we concessies doen aan het niveau van taalvaardigheid op het einde van de basisschool. Taalonderwijs aan meertalige leerlingen houdt in dat er doelstellingen worden toegevoegd om de reguliere NT1-doelen te kunnen halen. In veel gevallen loopt ook de weg naar het gewenste eindniveau anders, is er meer (onderwijs)tijd nodig en moet de didactiek aangepast worden.

Als we goed naar deze overzichten kijken, dan zien we dat vooral in het NT2-onderwijs het accent sterk ligt op de ontwikkeling van de basis van taal: begrijpen en produceren van woorden, zinnen (uitingen), teksten (langere uitingen). Meertalige leerlingen hebben bij

binnenkomst op school (meestal) een achterstand binnen de domeinen luisteren en spreken en daar binnen weer op het niveau van betekenissen (woordenschat), vormen (grammatica) en gebruik (functie). De NT2-leermiddelen besteden dan ook zonder uitzondering veel aandacht aan de ontwikkeling van luister- en spreekvaardigheid, aan woordenschat. In feite gaat het binnen deze domeinen om extra NT2-doelen.

Onderzoek naar de taalvaardigheid van meertalige leerlingen van de laatste jaren heeft het belang van woordenschatonderwijs voldoende onderstreept. In de overzichten voor de groepen 3 tot 8 voor het NT2-onderwijs is woordenschatontwikkeling een centraal doel binnen alle domeinen. Voor de domeinen lezen, schrijven en taalbeschouwing ligt het weer wat anders. Meertalige leerlingen hebben meestal ook een achterstand op het niveau van lees- en schrijfvaardigheid en in veel mindere mate op de technische varianten daarbinnen: technisch lezen en spelling. Echter, de achterstand die zich aftekent bij lezen en schrijfvaardigheid komt in veel gevallen voort uit een achterstand van kennis van woorden, idiomatische uitdrukkingen, grammatica en specifieke taalfuncties. Meertalige leerlingen hebben moeite met reguliere leergangen NT1, niet zozeer vanwege de doelstellingen die erin worden nagestreefd, maar vanwege de manier waarop aan het bereiken ervan wordt gewerkt. De complexiteit van het taal- en oefenaanbod staat het bereiken van de doelstellingen in de domeinen lezen, schrijven en taalbeschouwing vaak in de weg.

In de methoden voor NT2 zijn vooral de domeinen luisteren en spreken anders ingevuld dan in NT1-methoden. Het accent ligt sterk op de *verwerving* van woorden, structuren en functies. De domeinen lezen, schrijven en taalbeschouwing vertonen op het niveau van de doelen redelijke overeenkomst met dezelfde domeinen in het NT1-onderwijs. Het verschil zit hem hier meer in de didacticisering ervan: het tekst- en oefenaanbod, de verwervingsvorm. Voor technisch lezen en spelling zijn ten behoeve van meertalige leerlingen geen extra NT2-leergangen ontwikkeld. Eigenlijk beschikken we over te weinig gegevens om uitspraken te doen over het rende-

ment en de effectiviteit van de NTI-leergangen technisch lezen en spelling voor meertalige leerlingen. Totdat anders blijkt, houden we het er maar op dat de ontwikkeling van deze technische vaardigheden naar verhouding weinig problemen oplevert.

Ten slotte: in deze cursus leren leraren voor hun groep een leerstofoverzicht te maken. Hierin moeten zij aangeven welke methode of leergang zij gebruiken voor het taalonderwijs in hun groep. Hierbij moeten zij proberen onderscheid te maken tussen het aanbod bestemd voor eentalige leerlingen en voor meertalige leerlingen (of zo men wil voor meer en minder taalvaardige leerlingen). Zo'n schema ziet er uit als bij afbeelding 1.

STAP 3: HET GEBRUIK VAN TIJD Het programma dreigt bij het combineren van NTI- en NT2-methoden overladen te worden. Het gevolg is dat leraren in tijdnood raken. Goed onderwijs in heterogeen samengestelde klassen waarin regelmatig in verschillende groepen gewerkt wordt en veel leerstof op het programma staat, vraagt om bewaking van de tijd. De ervaring van veel leraren in meertalige groepen is dat zij de voor het schooljaar bestemde leerstof niet af krijgen. Een goede planning vergroot de efficiëntie en komt daarmee ook de effectiviteit ten goede.

Ook op lesniveau is bewaking van de tijd belangrijk. Wanneer de leerstof niet goed afgestemd is op het niveau van de leerlingen in de groep, duren de lessen langer dan in de handleiding staat aangegeven. Dit is dan ook

vaak een probleem in de praktijk van het onderwijs in meertalige groepen. De leerstof kan niet verwerkt worden in de daartoe ter beschikking staande tijd.

Hoe is dit te veranderen? Er komt de laatste jaren steeds meer belangstelling voor effectieve en efficiënte wijzen van lesgeven in relatie tot leerlingprestaties. Zie bijvoorbeeld Creemers (1991) en Veenman e.a. (1992) en denk aan de stroom van artikelen die gepresenteerd worden op de jaarlijkse conferenties over effectief onderwijs en effectieve scholen. Leraren kunnen leren om effectief onderwijs te geven en de beschikbare tijd zo efficiënt mogelijk te gebruiken. Registratie van behandelde leerstof en bestede lestijd kan leraren helpen de beschikbare tijd optimaal te gebruiken. Daarnaast is het zinvol om ook op lesniveau ervoor te zorgen dat de geplande tijd goed besteed wordt.

Het is dus belangrijk dat leraren een goede planning maken, dat ze ervoor zorgen dat de leerstof goed verdeeld wordt over de beschikbare tijd: het schooljaar, een trimester, een week, een les.

Jaarplanning Als leraren NTI- en NT2-methoden met elkaar moeten combineren is het verstandig om een jaarplanning te maken, waarin de hoofdbestanddelen geprogrammeerd worden in perioden van bijvoorbeeld tien weken. We hebben gekozen voor eenheden van tien weken, omdat de meeste NTI-methoden eenvoudig in te delen zijn in vier perioden van tien weken. Het is dus vooral

Groep	Eentalige leerlingen	Meertalige leerlingen
spreken en luisteren		
technisch lezen		
begrijpend lezen		
schrijven		
spellen		
taalbeschouwing		

Afbeelding 1: Een blauwdruk voor een leerstofoverzicht

	groep 3		groep 4		groep 5		groep 6		groep 7		groep 8	
	NT1	NT2	NT1	NT2	nt1	NT2	nt1	NT2	nt1	NT2	nt1	NT2
spreken en luisteren	0,5	I	0,5	I	0,5	I	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,5	I	0,5	I	0,5	I	0,5	I	0,5	0,5	0,5	0,5
technisch lezen begrijpend lezen	3	3	I	I	I	I	I	I	—	—	—	—
	I	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
schrijven	2	2	2	0,5	I	0,5	I	I	I,5	I,5	I,5	I,5
spellen	0,5	0,5	I	I	I	I	I,5	I,5	I,5	I,5	I,5	I,5
taalbeschouwing	0,5	0,5	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
uren per week	8	9	8	8,5	8	8,5	8,5	9	8	8	8	8

Afbeelding 2: Richtlijnen voor een weekplanning in lesuren

een pragmatisch motief. Als scholen echter gewend zijn in grotere eenheden (het trimester, twaalf weken) of in kleinere eenheden (zes weken) te plannen, dan is daar niets op tegen. Het gaat ons om het onderverdelen van de veertig onderwijsweken in hanteerbare, kleinere eenheden.

Tien-weken-planning Bij het maken van een jaarplan moeten de leraren het materiaal dat voor een groep beschikbaar is op school indelen in vier perioden. Ook moeten zij proberen hierbij onderscheid te maken tussen leerlinggroepen. Waarom moeten de docenten een planning voor tien weken maken als ze al een jaarplanning hebben gemaakt? De belangrijkste reden om dit te doen is de volgende. Veel methoden nemen in hun aanbod van thema's en lessen voor een schooljaar een aantal 'margeweken' op. In sommige methoden worden dit 'roostervrije' weken genoemd, in andere 'parkeerweken' of 'pas-op-de-plaatsweken'. Het is van belang om ook deze margeweken goed in te plannen en te benutten. Het verdient aanbeveling om in elke periode van tien weken een of twee weken marge te houden en niet – zoals soms het geval is – een marge van zes weken op het einde van het schooljaar te plannen.

De planning voor een periode van tien weken is vanzelfsprekend gedetailleerder dan een jaarplanning. Met behulp van een tienwekenplanning zijn leraren beter in staat om

planmatig te werken, tijdig te versnellen of te vertragen en om hun planning periodiek bij te stellen. Het zal duidelijk zijn dat een planning voor de vier perioden van tien weken het best gemaakt kan worden voorafgaand aan een schooljaar. Voor leraren die in deeltijd een groep hebben is het een zeer nuttig planningsdocument.

Weekplanning Scholen verschillen nogal in het aantal uren dat zij per week besteden aan het taalonderwijs en de verdeling van deze uren over de verschillende domeinen. In het project Meertaligheid hebben we gemerkt dat leraren behoefte hebben aan een richtlijn bij het indelen van de tijd. Uit de evaluatiegegevens uit het experiment 'Combinatievoorstellen NT1-NT2' Litjens en Jacobs (1994) bleek dat sommige domeinen door tijdsdruk in de verdrukking komen. We hebben vastgesteld dat leraren onder tijdsdruk eerder domeinen als taalbeschouwing, luisteren en spreken verwaarlozen dan bijvoorbeeld technisch lezen en spelling. In de cursus moet leraren leren inzien dat het van groot belang is dat er een goed evenwicht is tussen de verschillende domeinen. Voor meertalige leerlingen is de verhouding tussen mondelinge en schriftelijke en tussen receptieve en productieve onderdelen van cruciaal belang. Om ervoor te zorgen dat leraren zorgvuldig letten op de verhouding tussen de verschillende domeinen hebben we een tabel samengesteld (zie afbeelding 2).

Bij het opstellen van deze tabel hebben we gebruik gemaakt van verschillende bronnen. De belangrijkste zijn: Letschert en Beernink (1993), Sijtsma (1994), Van Dongen en Van der Pluijm (1992). Een overzicht als dit geeft richting bij het plannen. Scholen kunnen goede motieven hebben om aan bepaalde onderdelen meer en aan andere minder tijd te besteden. Waar het om gaat is dat leraren dit indelingsvoorstel zien als een minimale of gemiddelde tijdsbesteding voor de verschillende domeinen in de groepen 3 tot en met 8. Er zijn altijd marges mogelijk. Het gaat ons in dit planningsproces meer om de trends, de verhoudingen tussen bijvoorbeeld mondeling en schriftelijk, tussen technisch lezen en begrijpend lezen, tussen taalonderwijs aan eentalige en aan meertalige leerlingen.

Planning van een les In het project Meertaligheid hebben we gemerkt dat veel leraren moeite hebben met het plannen van een les, met het bewaken van de tijd. Om allerlei redenen verloopt een les niet zoals vooraf gepland is. Ook dit stellen we in deze cursus aan de orde.

Het eerste probleem dat zich in de praktijk voordoet bij het werken met methoden is dat in sommige handleidingen wel een tijdsduuraanduiding bij lessen is opgenomen en in andere niet. Bovendien ervaren leraren dat lessen in de praktijk nogal eens langer duren dan in de handleiding staat aangegeven. Als er helemaal geen tijdsduuraanduidingen in de handleiding staan, wordt het plannen en combineren van lessen er meestal niet eenvoudiger op. Reden te meer om zorgvuldig stil te staan bij het plannen van lessen.

Het is van belang dat leraren zich bewust worden van hun eigen planningvaardigheid en die relateren aan de inschattingen in de handleiding. Ons voorstel is dat leraren zich voorafgaand aan een les enkele zaken afvragen over de duur van de les in zijn geheel, over de duur van specifieke onderdelen van een les. Ook leren zij te bepalen of de lesinhoud, de didactiek of de organisatievorm aangepast moeten worden. Vervolgens evalueren zij achteraf hoe dit allemaal feitelijk is verlopen. Het beoogde doel is dan dat leraren een conclusie trekken die gericht is op planning van (vergelijkbare) lessen in de toekomst. We hebben

ervaren dat de planningvaardigheid van leraren verbetert als zij deze planningprocedure gedurende enige tijd consciëntieus doorlopen.

STAP 4: GESCHIKTHEID VAN LESSEN

Hierboven hebben we al aangegeven dat we voorstellen om op vijf manieren naar een les te kijken: naar het belang ervan, de moeilijkheidsgraad ervan voor de leerlingen uit de betreffende groep, het onderwerp ervan, de differentiatiemogelijkheden en het interculturele karakter ervan. Hieronder gaan we kort in op deze vijf criteria.

Het belang van een les Bij het bepalen van het belang van een les letten we vanzelfsprekend op het doel dat in die les centraal staat. In methoden die de laatste tien jaar zijn ontwikkeld, is het gebruikelijk om bij elke les expliciet aan te geven waar het in die les om gaat. Vroeger was dit wat minder gangbaar. Als in een les een of meer doelstellingen centraal staan, dan kunnen leraren deze toetsen aan de kerndoelen NT1 en aan de inhoudselementen NT2 (Litjens en De Blauw 1995, p. 27-32). In de wat oudere methoden zullen leraren de les goed moeten bekijken om te kunnen bepalen welke cursorische inhoud in feite aan de orde is. Dit vraagt dus enig analytisch vermogen.

De moeilijkheidsgraad van een les Hoe kunnen we de moeilijkheidsgraad van een les bepalen? De complexiteit van een les is relatief. Om een indruk te krijgen van de moeilijkheid van een les voor een individuele leerling, moeten we eerst iets weten over het taalvaardigheidsniveau van die leerling. Het is dus onmogelijk absolute uitspraken te doen over de moeilijkheid van een les. De geschiktheid van een les voor een groep leerlingen moet steeds opnieuw bepaald worden door de leraar. Een en dezelfde les zal voor sommige leerlingen te moeilijk en voor anderen te makkelijk zijn.

Onderwijsgevendens moeten nogal wat beslissingen nemen. In de meeste gevallen bepalen zij op grond van ervaring en intuïtie of een les al dan niet te moeilijk is voor een groep leerlingen. Ervaring en intuïtie leveren vaak een behoorlijk betrouwbaar oordeel op en leiden in het gunstigste geval tot een goede beslissing. Om te kunnen bepalen welke lessen

Oriëntatie op de geschiktheid van lessen	Geschikt		Aanpassen	
	ja	nee	ja	nee
1 Belang van het doel? <ul style="list-style-type: none"> • vanuit NT1-perspectief (kerndoelen) • vanuit NT2-perspectief 				
2 Moeilijkheidsgraad <ul style="list-style-type: none"> • mondeling - schriftelijk • taalbegrip - taalproductie • soort interactie • cognitieve inspanning (laag-hoog) • contextuele ondersteuning (wel-niet) • reflectie (lage - hoge eisen) 				
3 Is het onderwerp/het thema <ul style="list-style-type: none"> • interessant • leuk • sluit aan bij beleving • •? 				
4 Differentiatiemogelijkheden <ul style="list-style-type: none"> • wel aanwezig • niet aanwezig 				
5 Interculturaliteit <p>denk aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • negatief taalgebruik • stereotypische karakterisering • selectieve en eenzijdige representatie • fragmentatie en isolatie 				

Afbeelding 3: Criteria om lessen te selecteren

wel en welke niet geschikt zijn voor een groep leerlingen, kunnen leraren letten op de volgende punten: de verhouding mondelinge en schriftelijke taaltaken; tussen receptieve en produktieve taaltaken; de aard van de interactie; de cognitieve eisen die gesteld worden; de contextuele ondersteuning en de mate waarin eisen gesteld worden aan (bewuste) kennis van taal en taalgebruik (zie voor een uitwerking Litjens en De Blauw 1995, p. 41-54).

Als een leraar de moeilijkheid van een les afzet tegen het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen zijn er twee mogelijkheden. Ten

eerste kan hij besluiten de les niet te geven. Ten tweede kan hij besluiten de les wel te geven, maar deze aan te passen. Daarbij moet hij dan letten op de factoren die de moeilijkheid bepalen (en die hierboven zijn besproken). Afhankelijk van de aard van het probleem past een leraar een taak aan op enkele of desnoods op alle zes niveau(s).

Oriëntatie op het onderwerp /thema Vanzelfsprekend is het ook van belang dat leraren zich steeds opnieuw afvragen of het onderwerp van een les interessant is voor de leerlin-

gen. Ook om deze reden kan een leraar besluiten een les achterwege te laten of aan te passen. We achten leraren voldoende in staat om vast te stellen wat de interesses van leerlingen zijn. Zij kunnen bij uitstek inschatten of de onderwerpen en thema's die in de methoden gepresenteerd worden, aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Zij kunnen ook het beste bepalen of leerlingen over de voorkennis beschikken die nodig is in een les.

Over dit aspect kunnen we dus kort zijn: we laten het aan leraren over op grond van welke criteria zij bepalen of het onderwerp van een les interessant is voor de leerlingen.

Differentiatiemogelijkheden In het experiment 'Combinatievoorstellen NT1-NT2' hebben we vastgesteld dat leraren in heterogene groepen zich bewust zijn van de grote verschillen tussen eentalige en meertalige leerlingen en tussen leerlingen binnen deze groepen. Toch zijn er maar weinig leraren die adequaat weten om te gaan met deze verschillen. Slechts een enkele leraar differentieert (Litjens en De Blauw 1994). Als het percentage meertalige leerlingen gering is, zijn leraren geneigd deze leerlingen te beschouwen als zouden het eentalige leerlingen zijn. Als in het omgekeerde geval het percentage eentalige leerlingen laag is, dan worden deze leerlingen, terecht of onterecht, behandeld als NT2-leerlingen. Leraren zijn dus over het algemeen geneigd tot homogenisering.

Uit het onderzoek van Reezigt blijkt dat leraren in het algemeen moeite hebben met differentiëren. Zij laat zien dat leraren in het algemeen de voorkeur geven aan klassikaal onderwijs. Niet alleen op scholen met een heterogene leerlingenpopulatie, maar ook op scholen met alleen eentalige leerlingen Reezigt (1993). Terecht stelt zij dat menigeen sinds de Wet op het Basisonderwijs te optimistisch is geweest over de differentiatiemogelijkheden van leraren. Gedifferentieerd onderwijs geven gaat niet vanzelf. In het perspectief van deze cursus willen we leraren niet leren om in niveaugroepen te werken, of om leren gaan met het differentiatiemodel BHV: basisstof, herhalingsstof, verrijkingsstof.

Wat we leraren willen leren is een gedifferentieerd leerstofaanbod te presenteren waarbij rekening gehouden wordt met het verschil

tussen meertalige (en/of minder taalvaardige) en eentalige (en/of meer taalvaardige) leerlingen. Voor de ene groep moet het leerstofpakket bestaan uit onderdelen uit NT1- en NT2-methoden, voor de laatste groep bestaat de leerstof uit (onderdelen uit) NT1-methoden. Het kan nogmaals nooit de bedoeling zijn dat voor meertalige leerlingen lagere doelen nagestreefd worden. Het onderwijspakket mag dus niet alleen bestaan uit NT2-leermiddelen, eenvoudigweg omdat deze zonder uitzondering lagere doelen nastreven dan NT1-methoden. In het kader van deze cursus gaat het erom dat leraren vaststellen of de methoden die zij tot hun beschikking hebben, differentiatiemogelijkheden bieden of niet.

Volgens de Commissie Evaluatie Basisonderwijs gebruiken nog veel leraren (ongeveer 60 procent) materialen die zich niet of nauwelijks lenen voor differentiatie. Ingeval zij wel gebruik maken van dergelijke leermiddelen, dan benutten zij vaak de differentiatiemogelijkheden niet of onvoldoende. In klassen met meertalige leerlingen is het van belang dat leraren zowel over geschikte leermiddelen beschikken als ook over de vaardigheden om de differentiatiemogelijkheden te benutten. Van belang is ook dat leraren voortdurend reflecteren op het (tweede-)taalontwikkelingsproces van individuele leerlingen. Het evalueren van leerlingen en het registreren van vorderingen zijn vaardigheden die leraren onder de knie moeten hebben, om doelgericht een gedifferentieerd onderwijsaanbod te kunnen presenteren. Het lijkt simpel, maar dat is het niet.

Oriëntatie op interculturele aspecten In Van der Vegt (1987) worden vier invalshoeken gegeven waaraan lessen getoetst kunnen worden: negatief taalgebruik; stereotypische karakterisering; selectieve en eenzijdige representatie; fragmentatie en isolatie. Deze bron wordt veel gebruikt bij het bepalen van het interculturele gehalte van materialen en leermiddelen.

Bij het bepalen van de moeilijkheid van lessen, oefeningen, taaltaken enzovoort kunnen leraren letten op de criteria die we hierboven hebben uitgewerkt. Hieronder nemen we een afbeelding op waarin deze criteria opgeno-

men zijn. In de cursus 'Selectie en planning van leerstof' leren leraren hiermee te werken totdat het beoordelen van de complexiteit van taaltaken routine is geworden.

Enkele ervaringen met de cursus

Basisschool Ru Paré in Amsterdam is een school die al sinds halverwege de zeventiger jaren ervaring heeft met de opvang en begeleiding van meertalige leerlingen. Op dit moment is 95 procent van de leerlingen meertalig. In de loop der jaren zijn allerlei onderwijsleerpakketten in gebruik genomen. Voor groep 5 zijn de volgende methoden beschikbaar: *Leeskist Het plein*; de leergangen 'Creatief stellen' en 'Spellen' in *Balans*; *De Taalbakken*; verdiepingsmateriaal uit *Jouw taal mijn taal*, *Letterstad* en *Taalpalet*; *Allemaal Taal B*. Met dit materiaal kunnen ruim 800 lessen verzorgd worden in groep 5! Sommige pakketten zijn gebaseerd op een deelvaardigheidsbenadering en dateren uit de jaren zeventig, andere verschenen in de jaren tachtig en staan een communicatieve benadering voor. Deze school legde de schoolbegeleider de vraag voor een nieuwe geïntegreerde NT1-NT2-methode in te voeren. Het team had behoefte aan een overzichtelijke en samenhangende taal-leesmethode die al het nu beschikbare materiaal overbodig zou maken. Omdat het nog enkele jaren duurt voordat men over een geïntegreerde NT1-NT2-methode kan beschikken, is besloten om de cursus 'Selectie en planning van leerstof' te volgen. Deze cursus is door de leraren van groep 3 tot en met 8 gevolgd. Zij hebben de cursus uitgespreid over twee schooljaren.

De cursus heeft de leraren – zowel de ervaren als de onervaren leraren in het team – enkele nuttig routines aangereikt. Men wilde niet te afhankelijk worden van leerstof en methoden. Vooral de tijdplanningstabel (zie afbeelding 2) heeft veel discussie losgemaakt en heeft een sturende functie gehad bij het blootleggen van de hiaten en het herstellen van evenwicht. De schoolbegeleider heeft de indruk dat de leraren onafhankelijker zijn komen de staan van de methoden. Zij zijn beter in staat om te reflecteren op de taalbehoefte van leerlingen en op hun eigen onderwijsaanbod.

Noot en literatuur

- 1 Zie voor een goed overzicht van woordenschatonderwijs Verhallen & Verhallen (1994).
- Appel, R., F. Kuiken & A. Vermeer, *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1995 (te verschijnen).
- Appel, R., & A. Vermeer, *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum, Coutinho, 1994.
- Beernink, R., *Nederlandse taal. Handreikingen bij de kerndoelen basisonderwijs*. Enschede, SLO, 1993.
- Beernink, R., & J. Letschert, *Kerndoelen voor het basisonderwijs*. Enschede, SLO, 1993.
- Creemers, B., *Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag, SVO, 1991.
- Dongen, D. van & J. van der Pluijm, *De gevolgen van de verbreding van het vormingsaanbod in het basisonderwijs*. Tilburg, Instituut voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek IVA, 1992.
- Joyce, B. & Showers, *Student achievement through staff development*. New York, Longman Inc., 1988.
- Letschert, J. & R. Beernink, *Een kijk op de verdeling van tijd in het basisonderwijs*. Enschede, SLO, 1993.
- Litjens, P., *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijs-situaties*. Enschede, SLO, 1990.
- Litjens, P., P. Prins & A. de Blauw, *Oriëntatie op taalprogramma's NT2 en ET. Meertaligheid en Taalbeleid 5*. Enschede, SLO, 1993.
- Litjens, P. & A. de Blauw, *Combinatievoorstellen NT1- NT2-methoden. Meertaligheid en Taalbeleid 9*. Enschede, SLO, 1994.
- Litjens, P. & M. Jacobs, 'Het mooiste mozaïek. Het combineren van NT1- en NT2-methoden' in: *Moer* 1994•6 p. 235-241.
- Litjens, P. & A. de Blauw, *Selectie en planning van leerstof. Ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden in meertalige onderwijs-situaties. Meertaligheid en taalbeleid 8*. Enschede, SLO, 1995.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek. *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1992.
- Reezigt, G. *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Academisch proefschrift (Monografieën onderwijsonderzoek nr. 16). Groningen, RION, 1993.
- Sijstra, J., *Doel en inhoud van het taalonderwijs. De*

ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijving van taalonderwijs. Dissertatie. Arnhem, Cito, 1991.

Sijstra, J., *Taal voor iedereen. Raamplan voor een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisschool*. 's Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, 1994.

Vegt, N. van der, *Op vooroordelen bekeken. Het toetsen van leermiddelen voor intercultureel onderwijs*. Enschede, SLO, 1987.

Veenman, S., P. Lem, E. Roelofs & F. Nijssen (red.), *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1992.

Veenman, S. (red.), *Effectieve Instructie. Leren onderwijzen met behulp van het Directe-Instructie-model*. Hoevelaken, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1993.

Verhallen, M. & S. Verhallen, *Woorden leren woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken, CPS, 1994.

Henny Uiterwijk & Ton Vallen

Hoe worden toetsen minder partijdig voor allochtonen?

De schoolresultaten van allochtone leerlingen in het basisonderwijs en hun doorstroming naar MAVO/HAVO/VWO ontwikkelen zich langzaam maar zeker in positieve zin. Dat neemt niet weg dat hun onderwijspositie nog steeds beduidend ongunstiger is dan die van hun autochtone leeftijdgenoten. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat er voor de minder voorspoedig verlopende schoolloopbanen van allochtone leerlingen vele en zeer uiteenlopende oorzaken zijn aan te wijzen. Vooral de volgende, veelal niet onafhankelijk van elkaar opererende factoren komen daarbij veelvuldig naar voren: migratiegeschiedenis, sociaal-economische, sociaal-culturele en talige kenmerken van het gezin, kenmerken van de processen van leren en instructie op school, en kenmerken van de keuzeprocessen die zich op cruciale momenten in de schoolloopbaan afspelen. Aan de laatstgenoemde factor, en dan met name aan de vraag of de toetsen die ter ondersteuning bij de te maken keuzes worden gebruikt, allochtone leerlingen onbedoeld bevoordelen dan wel benadelen, wordt slechts weinig aandacht geschonken. In dit artikel staat die vraag echter centraal. Een eerste aanzet tot beantwoording ervan gebeurt aan de hand van de resultaten van een door de auteurs uitgevoerd onderzoek naar de bruikbaarheid van de CITO Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen.

Onderzoeksopzet

Het onderzoek dat het Werkverband Taal en Minderheden van de Letterenfaculteit van de KUB en het CITO in verband met de Eindtoets Basisonderwijs gezamenlijk uitvoeren, bestaat uit twee onderdelen. Het eerste heeft betrek-