

# Esther Hafkenscheid & Mariëlle Bieleman:

## Andere woordaanpak voor overschatters *Taalbeleid in het VO*

---

*Op het Rølingcollege in Groningen startte in 1995 het experiment 'de taalklas'. In de taalklas van Esther Hafkenscheid, docente Nederlands en coördinator taalbeleid, onderzocht Mariëlle Bieleman de effecten van de woordenschatlijn van Weet wat je leest. Met name 'zelfoverschatters' – leerlingen die hun woordkennis te hoog inschatten – bleken baat te hebben bij de stapsgewijze aanpak van het programma.*

---

Dagelijkse gesprekken voeren en televisieprogramma's volgen is voor veel allochtone leerlingen geen enkel probleem meer. Toch vormt taal voor een aanzienlijke groep allochtonen een struikelblok. Dit wordt in verschillende publicaties bevestigd (Appel & Vermeer 1994, Hacquebord, 1995). Overigens, niet alleen allochtonen, maar ook Nederlandse taalzwakke leerlingen ondervinden dagelijks de moeilijkheden van een achtergebleven taalontwikkeling. Hun *schoolse taalvaardigheid* laat vaak te wensen over: ze hebben moeite met het begrijpen van schoolboekteksten. Bij veel vakken moeten ze hun kennis echter juist uit deze teksten verwerven.

Een beperkte *schooltaalwoordenschat* is vooral een probleem voor leerlingen die weinig zicht hebben op hun eigen woordkennis. Inschatten van de eigen woordkennis is dan ook een belangrijke stap in de woordverweringsstrategie die gehanteerd wordt in *Weet wat je leest*, een begrijpend-lezenmethode met een geïntegreerde woordenschatlijn (De Boer e.a. 1996). Leerlingen moeten bij elk woord bewust nagaan of ze het wel of niet

kennen, zo vergroten ze hun *metalinguïstische* kennis.

### Taalzwakke leerlingen

Het Rølingcollege in Groningen wilde erachter komen hoe achterstanden in de taalontwikkeling van zowel allochtone als autochtone taalzwakke leerlingen aangepakt zouden kunnen worden. Daartoe startte het Røling in 1995 het experiment *de taalklas*. Drie jaren trok de school uit voor dit experiment. Verschillende lespakketten werden bekeken op bruikbaarheid en effectiviteit. Een van die lespakketten was *Weet wat je leest*.

Het percentage leerlingen dat thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt, ligt op veel scholen hoger dan het percentage officieel als allochtoon aangemerkte leerlingen waarvoor de school faciliteiten ontvangt. Dat geldt ook voor het Rølingcollege.

Het tweede probleem waarmee de school kampte, was dat van leerlingen 'aan de onderkant' die onvoldoende resultaten behaalden. In de brugklas stroomden leerlingen met een VBO-advies in, die nauwelijks aan het minimumniveau bleken te voldoen. Toch kwamen zij uit de testen niet naar voren als IVBO- of speciaal onderwijs-leerlingen. Hun achterstand uitte zich vooral bij Nederlands en bij de meer 'talige' vakken zoals geschiedenis en verzorging.

### Extra begeleiding

In de voorgaande jaren begeleidde de schoolsgemeenschap al deze leerlingen, allochtone en autochtone, onderinstromers (vanuit de basisscholen) en neveninstromers (rechtstreeks van de Internationale Schakelklas), voornamelijk buiten het lesrooster. In de extra uren stond het vergroten van de woordenschat en het trainen van begrijpend-lezenstrategieën op het programma. Leerlingen gebruikten de uren zelf vaak liever voor hulp bij ad-hoc problemen (het controleren van een werkstuk, het voorbereiden van een toets en dergelijke). De verleiding was groot om op die directe hulpvraag in te gaan. Geleidelijk groeide echter het besef dat de school op deze manier – ondanks de goede bedoelingen en de grote inzet – onvoldoende structureel werkte.

Huiswerkbegeleiding en studielessen gaven niet het gewenste resultaat. Het was duidelijk dat naar een andere oplossing gezocht moest worden. Deze werd gevonden in het opzetten van taalklassen.

### **Naar een andere aanpak**

Voordat het Rölíngcollege van start ging met de taalklassen, liet de school een analyse maken met hulp van het Katholiek Pedagogisch Centrum. Het KPC werkt al enkele jaren aan een effectievere taalaanpak, oftewel taalbeleid. Hiervoor ontwikkelde het centrum onder meer het *Diagnose-instrument taalbeleid in het VO* (Van der Erve e.a 1994), waarmee middelbare scholen hun beginsituatie inzake taalbeleid- en problematiek kunnen vaststellen.

Taalbeleid houdt vooral in dat docenten zich bewust worden van de problemen die leerlingen kunnen hebben met de talige kant van hun vak. In samenwerking met het vak Nederlands worden schoolse taalvaardigheden aangepakt, waaronder uitbreiden van de basiswoordenschat, het leren hanteren van vaktaal en voorspellend en studerend lezen van vakteksten.

De analyse van de school bood voldoende aanknopingspunten voor concrete maatregelen, zoals de aanschaf van lesmateriaal en het ontwikkelen en overdragen van expertise. Een belangrijk punt bleek de betrokkenheid van de directie bij een uit te stippelen taalbeleid. De corrector Onderwijs van het Rölíngcollege, Suzan Rohde, nam het experiment onder haar hoede en bovendien werd een coördinator Taalbeleid aangezocht (Hafkensheid). Na de drie jaren van het experiment moest de *know-how* zodanig aan het brugklasteam zijn overgedragen, dat in principe elke docent weet wat een taalzwakke leerling is en wat hij/zij aan begeleiding nodig heeft.

### **De taalklas**

'Dé' taalklas is eigenlijk geen juiste aanduiding. Het eerste jaar ging van start met maar liefst drie taalklassen: twee VBO/MAVO-brugklassen en een MAVO/HAVO/Atheneumbrug-

klas waarin taalzwakke leerlingen zaten. In de loop van het project zijn nog uitsluitend VBO/MAVO-klassen ingericht voor taalzwakke leerlingen, aangezien de achterstanden op vooral het VBO-niveau duidelijk naar voren kwamen.

Het was geenszins de bedoeling groepen in een uitzonderingspositie te plaatsen, maar zolang taalzwakke leerlingen over verschillende klassen verspreid zitten, zijn hun problemen moeilijk waarneembaar. Wanneer de klas als geheel het goed doet, zullen docenten de noodzaak van een gerichte aanpak waarschijnlijk minder snel onderkennen. Door taalzwakke leerlingen te clusteren snijdt het mes aan twee kanten:

- Docenten krijgen meer inzicht in de problematiek van taalzwakke leerlingen en de aanpak daarvan;
- Leerlingen hebben een extra kans om zich in een aangepaste leeromgeving beter te ontwikkelen.

### **Doelgroep van de taalklas**

Zoals al gezegd, niet alleen allochtone, maar ook Nederlandse taalzwakke leerlingen in het eerste leerjaar behoren tot de doelgroep voor taalbeleid. Voor beide categorieën kan taal immers een drempel vormen. Om praktische redenen is een selectie gemaakt van circa 30 VBO/MAVO-leerlingen verdeeld over twee klassen en circa 25 MAVO/HAVO/Atheneum-leerlingen in één klas.

Voor de selectie van leerlingen voor de taalklas hanteert de school drie indicatoren:

- 1 Aankomende brugklasleerlingen met een lage CITO-toetsscore en een verhoudingsgewijs hoog advies worden altijd voorbesproken met de lesgevende aan groep acht van de basisschool. Soms blijkt taalzwakke de (of een) oorzaak van die discrepantie te zijn.
- 2 Bij de voorbespreking wordt aan de basisschoolleraar of -lerares expliciet gevraagd welke leerlingen een kleine woordenschat hebben en/of moeite hebben met begrijpend lezen. Voor de zekerheid worden ook enkele gedragskenmerken aan de orde gesteld die soms het zicht op taalachterstanden ontnemen: druk praten, opdrachten niet voltooien,

talige taken vermijden, snel afgeleid zijn.

- 3 Aan het begin van het cursusjaar wordt voorts een begripjend-lezentoets (gatentekst) en een woordenschattoets (met bestaande en niet-bestaande woorden) afgenomen. In het overgrote deel van de gevallen bevestigen de resultaten de vooraf gegeven inschatting van de basisschoolleerkracht.

De toetsen vormen in feite een controle op de selectie.

### Inrichting van de taalklas

De taalklassen hebben een lessentabel die grotendeels identiek is aan die van de andere eerste klassen. De leerlingen hebben echter een extra uur Nederlands per week, waarin met name begripjend en studerend lezen worden getraind.

De meerwaarde van de taalklassen zit 'm dus niet zozeer in méér begeleiding, maar vooral in een beter afgestemde. Andere vakken bouwen voort op de strategieën waarmee de leerlingen tijdens de vijf uren Nederlands worden toegerust. De docent geschiedenis komt in zijn lessen terug op woorden die bij Nederlands worden aangeboden en hij hanteert de daar getrainde leesaanpak wanneer leerstof zich aandient in de vorm van een tekst. Nieuwe woorden die de leerlingen tijdens verzorging in een woordenschrift noteren, worden in de Nederlandse les nader toegelicht en voorzien van (andere) context-zinnen.

Het team docenten dat lesgeeft aan de taalklassen, wordt elk jaar gedeeltelijk vernieuwd. Dit om zoveel mogelijk docenten in de onderbouw de kans te geven zicht te krijgen op de problematiek en zich de gerichte taalaanpak eigen te maken. De voortgang in de taalklassen vormde een vast agendapunt op de (al bestaande) teamvergaderingen, zodat deelname aan het taalteam op dit punt geen extra belasting vormde.

### Materialen in de taalklas

In het eerste jaar van het experiment werd voor de woordaanpak gebruik gemaakt van een woordenschrift en voor de leesaanpak van de proefversie van *Weet wat je leest*.

In de praktijk leverde het woordenschrift (nog) niet op wat ervan werd verwacht. Leerlingen vergaten het mee te nemen en ook docenten vonden het moeilijk de routine van het noteren van nieuwe woorden te pakken te krijgen. Daarom besloot de leiding van het taalklasexperiment in het tweede jaar een gestructureerde aanvulling te zoeken in het zogeheten *Posterproject* (Bots 1997).

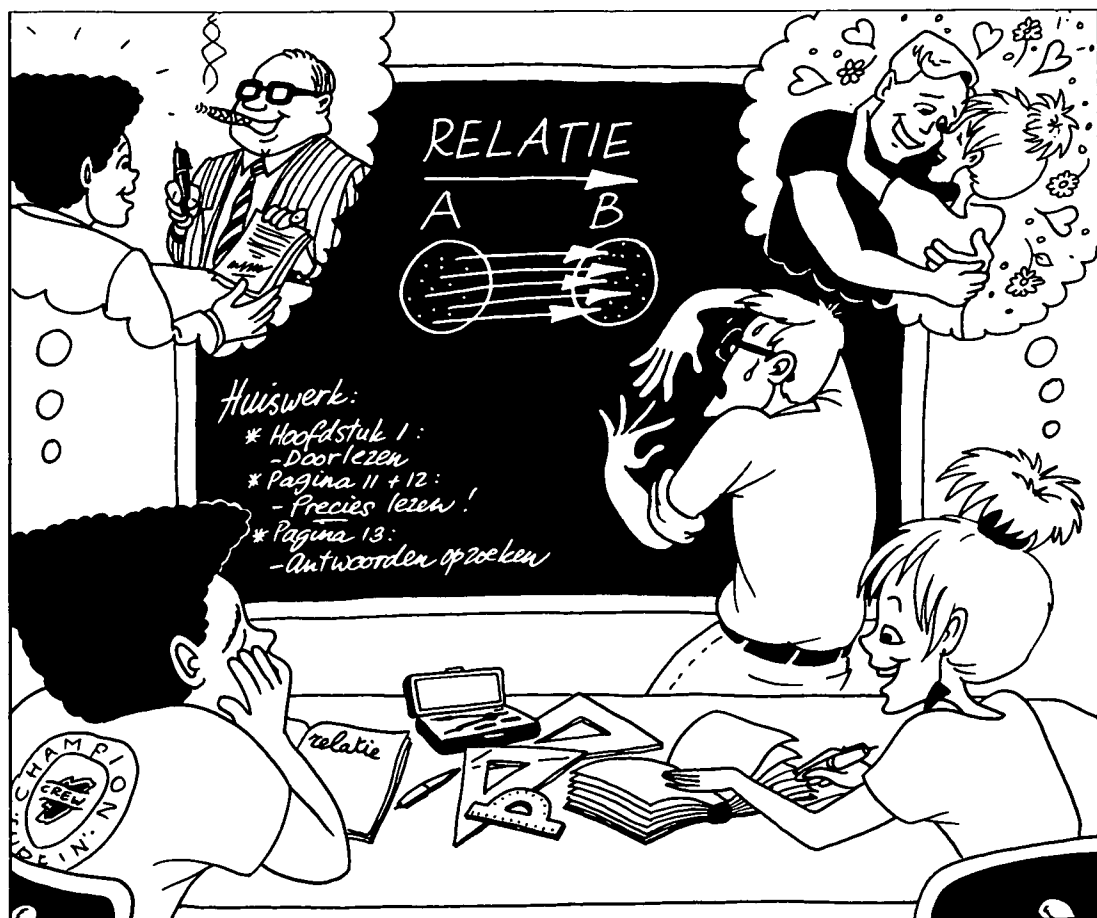
Elke week hangen posters met tien woorden, hun betekenissen en uitlegzinnen op zichtbare plaatsen in lokalen waar de taalklassen les hebben. De bedoeling van de bedenkers was om elke ochtend een tot twee nieuwe woorden aan te bieden tijdens het eerste lesuur (ongeacht tijdens welk vak), maar gezien de lessentabel van de taalklassen was het handiger alle woorden in het extra uur Nederlands op de maandag aan te bieden. Zo was er bovendien de garantie dat het daadwerkelijk gebeurde. De rest van de week zouden docenten moeten terugkomen op de woorden van die week.

De proefversie van *Weet wat je leest* bestond uit losse katernen, die elk een afgerond thema bevatten. Van elk thema was een woordenschatdeeltje en een begripjend lezendeeltje beschikbaar. Aanvankelijk werd alleen de leeslijn gevolgd – een woordenschrift zou moeten volstaan, was de gedachte – maar in het kader van het onderzoek van Bieleman werd de woordenschatlijn in een van de taalklassen alsnog ter hand genomen. Zie voor het onderzoek van Bieleman pagina 26.

De definitieve versie van de methode was het tweede jaar van het experiment beschikbaar. Naast het *Posterproject* werd ook de woordenschatlijn van *Weet wat je leest*, die inmiddels in de leeslijn was geïntegreerd, gebruikt. Het woordenschrift deed nu vooral dienst voor woorden uit het *Posterproject* en uit *Weet wat je leest*.

### Woorden in *Weet wat je leest*

De methode *Weet wat je leest* vormde in het tweede en derde jaar van het experiment het hoofdbestanddeel. De methode bevat een begripjend lezenprogramma en een woordenschatprogramma, die zowel qua inhoud als qua aanpak op elkaar zijn afgestemd.



Afbeelding 1: Het woord 'relatie' betekent voor de leerling iets anders dan de leraar!

Vooraf de woordaanpak is vernieuwend vanwege zijn dwingend stapsgewijze karakter.

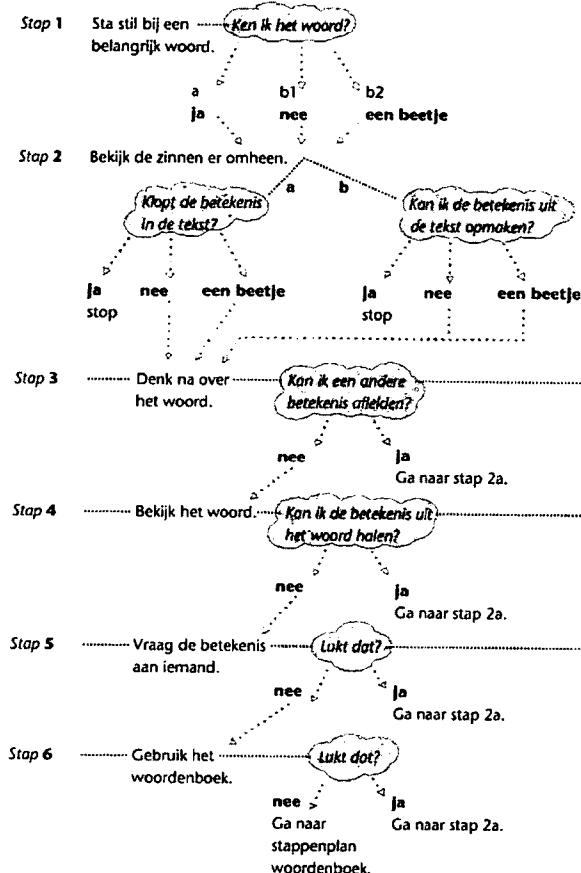
Met behulp van deze woordenschatting kunnen taalzwakke leerlingen hun kennis van schooltaalwoorden vergroten. Het programma bevat zo'n 300 woorden die allemaal uit basisvormingsmethoden komen en verantwoord zijn ten opzichte van een streefwoordenlijst. Het merendeel van deze woorden kan worden ondergebracht in drie categorieën:

- **Polyseme woorden.** Dit zijn woorden met meerdere betekenisaspecten die dicht bij elkaar liggen. Van deze woorden kennen de leerlingen meestal wel één betekenis, de dagelijkse, meest gebruikte, maar juist niet de 'schoolboekenbetekenis' die ze nodig hebben in de klas. Zo betekent het woord *relatie* voor een

verliefde leerling heel wat anders dan voor de wiskundeleraar die het onderdeel verzamelingen uitlegt (zie afbeelding 1).

- **Abstracte woorden** vormen een tweede belangrijke categorie die in veel schoolboekteksten voorkomen. Leerlingen hebben meestal wel eens van deze woorden gehoord, maar ze kennen de exacte betekenis er niet van. Voorbeelden van dergelijke woorden zijn: *voorwaarde*, *motivatie*, *normen*.
- **Structureringswoorden** vormen de derde categorie. De woorden die hieronder vallen zijn zeer belangrijk voor het tekstbegrip van de leerlingen omdat ze de verschillende delen van de tekst aan elkaar verbinden of verwijzen naar eerder in de tekst genoemde elementen. Voorbeelden van woorden uit deze

## Stappenplan woorden



## Tips bij stappenplan woorden

**Tip 1** Als je een woord kent, kun je de betekenis ervan uitleggen. Daarbij kun je een voorbeeldzin uit de tekst gebruiken.

**Tip 2** De verschillende betekenissen van een woord hebben vaak wat met elkaar te maken. Als je één betekenis kent, kun je de andere betekenissen vaak afleiden.

**Tip 3** Vaak kun je de betekenis achterhalen als je een woord in kleinere stukken verdeelt. Let op voor- en achtervoegsels.

**Tip 4** De betekenis van een woord kun je vragen aan een klasgenoot of aan je docent. Met een voorbeeldzin uit de tekst is uitleggen vaak gemakkelijker.

108

Afbeelding 2: Stappenplan voor het leren van woordleerstrategieën

categorie zijn: ten eerste-ten tweede, doordat, eruit en waarvan.

## Stappenplan

De verschillende categorieën woorden worden de leerlingen in authentieke of slechts licht aangepaste teksten gepresenteerd: ze staan dus altijd in een context. De betekenissen worden niet direct gegeven; de leerlingen moeten die zelf achterhalen met behulp van een aantal woordleerstrategieën. Deze woordleerstrategieën maken ze zich eigen aan de hand van het Stappenplan in afbeelding 2.

De eerste stap is direct een heel belangrijke: de leerlingen gaan bij ieder woord na of ze het wel of niet kennen. De achterliggende gedachte hiervan is dat het belangrijk is dat

leerlingen zich bewust zijn van hun eigen woordkennis. Als zij namelijk denken een woord al te kennen terwijl dat niet het geval is, zullen ze er bij het leren geen aandacht aan besteden en het dus ook niet écht leren. Het kunnen inschatten van de eigen woordkennis is dus een belangrijke voorwaarde voor woordverwerving (zie ook Schouten-van Parreren e.a. 1995).

Als leerlingen aangeven dat ze een woord al kennen, is de stap die hier op volgt ook van groot belang: het controleren van de betekenis in de tekst. Dat dit belangrijk is, blijkt uit de observaties van de lessen van de taalklas met het woordenschatprogramma. Op een gegeven moment werd de leerlingen gevraagd wie het woord 'organisme' kende. 'Ik!' riep

één van de overschatters enthousiast. 'Als je iets georganiseerd hebt, heet dat een organisme.' Had ze de veronderstelde betekenis in de tekst gecontroleerd, dan was haar duidelijk geworden, dat haar veronderstelling niet klopte. Ze had vervolgens met behulp van één van de andere woordleerstrategieën die het Stappenplan biedt, de juiste betekenis kunnen achterhalen.

Het uiteindelijke doel van dit Stappenplan is dat de leerlingen er zelfstandig mee kunnen werken en het ook gaan toepassen op moeilijke woorden die ze zelf in schoolboeken tegenkomen. Uiteraard kunnen ook docenten van andere 'talige' vakken hierbij een stimulerende rol spelen.

### Obstakels in het leerproces

Tijdens het werken met *Weet wat je leest* moesten we verschillende moeilijkheden overwinnen.

Een paar ervaringen uit de praktijk in de klas. We zijn bezig met een woordenschatles. Eveline steekt enthousiast haar vinger op: ze weet wat 'in kennis stellen' betekent. Bij navraag blijkt dat ze geen idee heeft. 'Iets met kennen', antwoordt ze vaag. Als Eveline in een oefening uit *Weet wat je leest* 'presteren' moet verklaren noteert ze in haar woordenschrift 'presenteren', daar weet ze de betekenis immers wel van. Eveline is een typische overschatter.

Patricia en Isabel, Chinese tweelingzusters, vragen weinig aandacht. Als een woord wordt behandeld, geven ze geen blijk van herkenning. Je krijgt de indruk dat ze weinig woorden kennen, maar als Isabel uiteindelijk de beurt heeft, geeft ze een juiste voorbeeldzin én de betekenis.

Leerlingen als Patricia en Isabel hebben weliswaar een wat kleinere woordenschat, maar ze zijn zich van dat hiaat (te) zeer bewust. Snel en geluidloos werken ze de stof door. Vooral niet opvallen, lijkt hun devies, terwijl de overschatters 'veel lawaai en weinig wol' produceren. De vraag is: hoe ga je met die verschillen om?

Maar er waren nog meer problemen. De eerste paar weken werd in de taalklas die

meedeed aan het onderzoek, gewerkt met een korte instructie, gevolgd door een voorbeeld, waarna de leerlingen individueel – in de praktijk vaak met een buurman of -vrouw – de oefeningen uitwerkten. Deze aanpak bleek onvoldoende effectief. De lessen verliepen traag en rommelig: telkens dezelfde leerlingen hadden het huiswerk vaak niet af, omdat ze de uitleg in het boekje niet begrepen. Ze bleven zwaar leunen op de docente.

De spontaan gevormde tweetallen (buren) verschilden onderling sterk van niveau: overschatters zaten naast elkaar of juist twee onderschatters, zoals de zusjes. Hierdoor traden al snel aanzienlijke tempoverschillen op, die het klassikaal controleren van de oefeningen bemoeilijkten. Tijd om in te grijpen.

### Sterk/zwakkoppels

De heterogeniteit van de klas was een gegeven dat tot dan toe niet was uitgebuit. Het was zaak te zoeken naar een didactische werkvorm waarin gebruik gemaakt kon worden van de tempo- en niveaoverschillen in de klas. Daartoe werden 'sterk/zwak-paren' geformeerd: een taalzwakke leerling met een kleinere woordenschat en/of een beperkt zelfinschattend vermogen werd gekoppeld aan een leerling die op dat gebied meer in huis had. Ook voor de sterkere helft van het duo viel er in deze werkvorm voordeel te halen: wie hardop formulerend uitleg geeft aan een medeleerling controleert zijn eigen keuzes op juistheid.

De gekozen ingreep bleek goed uit te pakken. Het werktempo nam over de gehele groep toe en er werd minder vaak een beroep gedaan op de leerkracht. Een bijkomend voordeel was dat deze nu de handen vrij had om de koppels te observeren en in te grijpen waar dat nodig was. Zodoende kon het vooraf bepaalde programma tijdig worden doorgewerkt. Aan het einde van het woordenschatprogramma bleken duidelijke resultaten te zijn geboekt.

### De toekomst van het taalbeleid

In het laatste jaar van het experiment dringt de vraag zich op of je taalzwakke leerlingen, vaak leerlingen 'aan de onderkant', bij elkaar

## Het onderzoek

*Drie fasen* Het onderzoek naar het werken met en de effecten van de woordenschatlijn is uitgevoerd in twee vbo/mavo-klassen van het Röltingcollege en besloeg een cursusjaar. De taalklas vormde de onderzoeksgroep; de controlegroep bestond uit een gewone vbo/mavo-klas, waarin over het algemeen iets sterkere leerlingen zaten. Het onderzoek werd uitgevoerd in drie fasen:

- fase 1: Pre-toetsen in de onderzoeks- en controlegroep
- fase 2: Woordenschatprogramma + observaties in de onderzoeksgroep
- fase 3: Post-toetsen in de onderzoeks- en controlegroep

In de eerste fase zijn er twee toetsen afgenomen: een om de door de leerlingen zelf geschatte woordkennis te meten en een om hun daadwerkelijke woordenschat mee vast te stellen.

In de tweede fase van het onderzoek werkte alleen de onderzoeksgroep met het woordenschatprogramma. Deze lessen werden geobserveerd en er werden *case-studies* gemaakt van een aantal leerlingen (Bieleman 1996).

In de derde fase ten slotte zijn opnieuw de beide toetsen bij zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep afgenomen, om de mogelijke effecten van het woordenschatprogramma te meten.

## Onderzoeksresultaten

Uit de analyse van de resultaten op de eerste toets bleek dat in beide vbo/mavo-klassen relatief veel leerlingen zaten die hun eigen woordkennis overschatten: zij hadden dus een geringe *metalinguïstische kennis*. Tijdens de observaties van de onderzoeksgroep waren deze leerlingen vaak gemakkelijk te herkennen: het waren doorgaans drukke, zeer aanwezige leerlingen die moeite hadden zich te concentreren. Bij de woordenschatoefeningen riepen ze vaak zonder na te denken dat ze een woord kenden, terwijl bij doorvragen bleek dat ze niet verder kwamen dan: '... nou gewoon, dat betekent dat ehh ... nou gewoon, je weet wel ...'

De analyse van de resultaten op de tweede toets wees uit dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep grote vooruitgang hadden geboekt op het onderdeel metalinguïstische kennis. Een grotere vooruitgang zelfs dan de in principe iets sterkere leerlingen uit de controlegroep.

Voor het meten van de progressie op het onderdeel *woordkennis* zijn de gerichte toetsen gebruikt. Op de eerste toets scoorde de taalklas beduidend minder dan de controlegroep.

Bij de post-toets bleek dat de taalklas deze achterstand bijna had gehalveerd: het verschil was nog slechts zes punten (zie voor meer details Bieleman 1996). Gezien het feit dat deze klas toch zwakkere leerlingen bevat – dit blijkt ook duidelijk uit de resultaten op de eerste woordkennistoets – een heel goede prestatie. Deze resultaten wijzen erop dat het werken met de woordenschatlijn er toe bijdraagt dat de woordkennis van de leerlingen verbetert.

De woordkennis van de *overschatters* uit de taalklas was het meest vooruitgegaan, zo bleek uit analyse van de resultaten van beide post-toetsen. Deze overschatters boekten gemiddeld meer vooruitgang dan de leerlingen die hun eigen woordkennis juist inschatten of onderschatten. In de controleklas boekten de leerlingen die zichzelf erg overschatten daarentegen juist minder vooruitgang dan hun klasgenoten.

Deze bevinding verbindt als het ware de andere twee onderzoeksresultaten en ondersteunt de aanname dat het goed kunnen inschatten van de eigen woordkennis een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerving. De overschatters die door het werken met *Weet wat je leest* geleerd hebben hun eigen woordkennis beter in te schatten, hebben inderdaad veel vooruitgang geboekt op het gebied van woordverwerving. De overschatters uit de controlegroep, waarin dus geen aandacht is besteed aan het inschatten van de woordkennis, zijn wat woordverwerving betreft juist achtergebleven op hun klasgenoten.

moet blijven plaatsen of niet. De conrector Onderwijs, de coördinator en de mentoren van de huidige taalklassen hebben gemeend in elk geval enkele VBO/MAVO-brugklassen met een extra uur Nederlands te moeten handhaven. Zowel uit de dagelijkse schoolpraktijk als uit het onderzoek van Bieleman blijkt immers dat leerlingen baat hebben bij een gerichte taalaanpak.

Bovendien: onderbouwdocenten mogen dan in theorie zijn toegerust om de taalaanpak te hanteren, de noodzaak die kennis in de praktijk toe te passen verdwijnt, zodra de taalzwakke leerlingen weer verspreid zitten over verschillende brugklassen en daar nauwelijks meer opvallen.

Aan de andere kant bestaat er het gevaar, dat je tegen de oorspronkelijke bedoelingen in, probleemklassen creëert door leerlingen met aanwijsbare taalachterstanden en zwakke leerlingen met meer diffuse (taal)problemen bij elkaar te zetten. Daarom zal de discussie over de meerwaarde van taalklassen elk cursusjaar opnieuw gevoerd moeten worden.

Ondertussen staat de volgende onderwijsvernieuwing alweer op stapel: het vaardighedenonderwijs.

Met het vaardighedenonderwijs zullen leerlingen in de onderbouw worden voorbereid op de Tweede Fase. Een van de (vele) onderwerpen is de schoolse taalvaardigheid. De kans dat taalbeleid ondergesneeuwd raakt onder de zoveelste verandering is groot. Maar tegelijk geldt: als we er binnen het vaardighedenonderwijs in slagen om schoolse taalvaardigheid hoog op de agenda te houden, liggen mogelijk daarin de kansen voor verankering van taalbeleid.

## Conclusie

Taalzwakke Nederlandse en allochtone leerlingen hebben op de middelbare school vooral een achterstand in schoolse taalvaardigheden. Een onvoldoende ontwikkelde woordenschat is daarvan een belangrijk onderdeel. Het ontbreekt dergelijke leerlingen aan kennis van schooltaalwoorden die essentieel zijn voor een goed begrip van schoolboekteksten. In de woordenschatlijn van *Weet wat je leest*

wordt aandacht besteed aan het verwerven van schooltaalwoorden en aan het ontwikkelen van woordverwervingsstrategieën.

Een onderzoek toonde aan dat leerlingen door het werken hiermee hun metalinguïstische kennis bevorderen en daarbij ook hun woordkennis vergroten (zie bladzijde 26). Het feit dat met name de leerlingen die zichzelf op de pre-toetsen erg overschatten – de leerlingen met minder metalinguïstische kennis – veel vooruitgang boekten op de woordenschattoets, bevestigt de veronderstelling dat een goed inschattingsvermogen een essentiële voorwaarde is voor woordverwerving.

## Literatuur

- Appel, R. & A. Vermeer, *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum, Coutinho, 1994.
- Bieleman, M., *Woorden leer je zelf. De woordenschatontwikkeling van allochtone leerlingen en Nederlandse achterstandsléerlingen in het v.o.* Groningen, RUG (Toegepaste Taalkunde), 1996.
- Boer, J. de e.a., *Weet wat je leest*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996.
- Bots, R., *Het posterproject. Handleiding en posters*. Rotterdam, Partners Training & Innovatie, 1997.
- Erve, E. van der e.a., *Diagnose-instrument taalbeleid in het v.o.* 's Hertogenbosch, KPC, 1994.
- Hacquebord, H., *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht, Foris Publications, 1989.
- Hacquebord, H., 'Leesstrategieën van anderstalige en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs' in: *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 20, 1995, blz. 256-270.
- Schouten-van Parreren, C., K. de Gloppe & M. van Daalen-Kapteijns, 'De rol van strategieën en metacognitie bij het leren van woorden in moedertaal- en vreemde-talenonderwijs' in: *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 20, 1995, blz. 229-244.
- Verhallen, M., *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse leerlingen: een vergelijkend onderzoek naar betekenistoekenning*. Amsterdam, IFOTT, 1994.