

Boekbespreking

Korrie van Helvert

Docent als drempelverlager

Een bespreking van:

M. Hajer & T. Meestringa, *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho, 1995, ISBN 90-6283-976-2, 285 blz., Fl. 39,50.

1. Globale structuur en inhoud

Geheel conform de meest recente didactische aanwijzingen met betrekking tot leesstrategieën voor begrijpend lezen, bekeek ik eerst de 'buitenkant' van de tekst. Op de voorkaft staat als hoofdtitel: 'Schooltaal als struikelblok', in een voor Coutinho-uitgaven verfrissende opmaak. De ondertitel is wat curieus, althans voor een argeloze lezer: didactische wenken voor alle docenten. Hoezo voor *alle* docenten? Deze markering roept iedere docent die dit boek onder ogen krijgt als het ware toe: ja, jij ook! Verder vermeldt de voorkaft de auteurs: Maaïke Hajer en Theun Meestringa. Kortom de buitenkant is prikkelend genoeg om het boek open te slaan en nader te beschouwen.

De inhoudsopgave geeft een snel en globaal inzicht in de structuur van de tekst. Na uitleg over *Doel en inhoud van dit boek* (hoofdstuk 1) volgen drie delen: Deel I: *Oriëntatie op schoolse taalvaardigheden*, Deel II: *Schoolse taalvaardigheden onderwijzen* en Deel III: *Schooltaal hanteren*.

Deel I: *Oriëntatie op schoolse taalvaardigheden* legt uit wat nou zo specifiek en lastig is aan schooltaal (par. 2.2), waarom bepaalde (groepen) leerlingen problemen ondervinden met schools taalgebruik (par. 2.3) en wat gunstige condities zijn om (school)taal te leren (par. 2.4).

In hoofdstuk 3 *Vragen van docenten* trachten de auteurs de algemene problematiek meer toe te spitsen op de eigen waarnemingen, ervaringen en handelingen van de docent en leggen zij een alternatief voor: bewust omgaan met schoolse taalvaardigheid (par. 3.3). Tot slot van dit hoofdstuk gaan de auteurs in op de gekozen *Taalaanpak en algemene didactiek* (par. 3.4) waarbij de volgende sleutelbegrippen worden genoemd: communicatieve werkvormen, zelfstandig leren leren, opbouw receptief naar productief, feed-back en taalaanbod versus taalopname.

In hoofdstuk 4 *Oplossingen door middel van taalbeleid* wordt uitvoerig beschreven wat taalbeleid is, wat de (sub)doelen van taalbeleid zijn en tot slot hoe taalbeleid kan worden geïmplementeerd in de school.

Deel II: *Schoolse taalvaardigheden onderwijzen* is met name geschreven voor docenten Nederlands. Zij hebben een specifieke verantwoordelijkheid. Tijdens de lessen Nederlands dient aandacht besteed te worden aan schoolse taalvaardigheden zoals:

- schooltaal aanleren (hfst. 5);
- schooltaalwoorden verwerven (hfst. 6);
- vakteksten begrijpen en analyseren (hfst. 7);
- vragen bij teksten begrijpen (hfst. 8);
- antwoorden formuleren (hfst. 9);
- luisteren en praten bij vaklessen (hfst. 10).

De hoofdstukken bevatten steeds een uitleg van de aard en het belang van de besproken schoolse taalvaardigheden en concrete lessuggesties en literatuur.

In Deel III: *Schooltaal hanteren* staan de vakdocenten centraal die in meertalige klassen door middel van taal hun vakspecifieke leerinhouden overdragen. De volgende talige aspecten die aan de orde zijn binnen de vaklessen worden besproken:

- kernbegrippen selecteren en aanleren (hfst. 11);
- structuur geven aan de les (hfst. 12);
- werken met schoolboekteksten (hfst. 13);
- werken met vragen bij vakteksten (hfst. 14);
- praten en schrijven in de les (hfst. 15);
- schooltaal als bouwsteen voor de lessen (hfst. 16).

De hoofdstukken bevatten praktische wenken, concrete lesvoorbeelden en soms verwerkingssuggesties voor docenten in alle vakken bij het talig overbrengen van leerstof in de (meertalige) klas.

2. Drie centrale begrippen

Zonder dit te ondersteunen met een woordfrequentie-analyse, kan gesteld worden dat het boek drie centrale concepten kent: schooltaal of schoolse taalvaardigheid, de leerlingen en de docent. In deze driehoek speelt het verhaal zich af. Deze in Deel I beschreven centrale begrippen worden nu kort besproken.

Schooltaal of schoolse taalvaardigheid

Deel I van het boek biedt een *Oriëntatie op schoolse taalvaardigheden*. Wat nou zo specifiek en lastig is aan schooltaal wordt globaal uiteengezet en het begrip schoolse taalvaardigheid wordt besproken vanuit twee aspecten "wat vergt dit taalgebruik van de taalvaardigheid van leerlingen en wat maakt het anders dan dagelijkse taal?" (p. 22). Bij de bespreking van schooltaal of schoolse taalvaardigheid mis ik enkele essentiële elementen: de functie van schooltaalvaardigheden, de afbakening van schooltaal en vaktaal, de beheersing van schooltaal en vaktaal als noodzakelijke linguïstische vaardigheden in een complexe gespecialiseerde samenleving. Het geheel blijft teveel descriptief met DAT (Dagelijks Algemene Taalvaardigheid) en CAT

(Cognitief Abstracte Taalvaardigheid) als globale en niet echt verhelderende referentiekaders (Koch, 1995). Het is jammer dat geheel voorbij gegaan wordt aan de relatie tussen schooltaal en vaktaal, juist wanneer ook vakdocenten worden aangesproken. Het lijkt erop dat de auteurs de verwerving van vaktalen beschouwen als een onderdeel van schoolse taalvaardigheid, waarbij het begrip vaktaal vooral voorkomt in de zin van 'vaktaalwoorden'. Dat vaktaal veel meer is dan een set woorden die in frequentie, toepassing en betekenis afwijken van homoniemen in de dagelijkse taal wordt uitvoerig besproken in Sauer (1990) waarnaar ik een verwijzing mis in deze publicatie.

Terecht wordt schoolse taalvaardigheid niet gepresenteerd als de vaardigheid in een bepaalde taalvariant maar als de vaardigheid in het uitvoeren van een scala aan schoolse taaltaken (het luisteren naar mondelinge uitleg, het lezen van (vak)teksten, het lezen van vragen en opdrachten, het schrijven van antwoorden en korte teksten) waarbij de inhoud weinig contextuele steun bevat en voor de leerlingen cognitief complex is.

De leerlingen

Over de leerlingen komen we meer te weten in paragraaf 2.3.: 'Waarom ondervinden sommige leerlingen problemen met het schools taalgebruik?' Wie zijn nu deze 'sommige leerlingen' van wie de problematiek alle docenten moet aanspreken? Uiteraard worden als specifieke groep de allochtone, ook wel meertalige leerlingen genoemd. Helder wordt uiteengezet wat het betekent om het Nederlands niet als moedertaal via de primaire socialisatie in het gezin maar als tweede taal te hebben verworven en geleerd via de secundaire socialisatie in de school. Aandacht voor de afstand tussen thuistaal en schooltaal is geen nieuw verschijnsel en zeker niet alleen van toepassing op allochtone leerlingen. Ook voor dialectsprekende leerlingen (Stijnen & Vallen, 1981) en leerlingen uit 'lager' sociaal economische milieus (Huls, 1982) bestaat er een afstand tussen thuistaal en schooltaal en kan daardoor schooltaal een struikelblok vormen. Vanuit dit perspectief gezien is aandacht voor de verwerving van schoolse taalvaardigheid voor een grote groep leerlingen van belang en niet alleen voor klassen met allochtone leerlingen. Het verschil tussen onderinstromende en neveninstromende allochtone leerlingen wordt uitgelegd, waarbij naar mijn mening de problematiek van de neveninstromers meer nadruk had mogen krijgen. De constatering dat zij 'met een DAT-zwemband om in het CAT-meer worden gegooid' is een aardige beeldspraak maar geeft geen waarheidsgetrouw beeld van de toerusting van de meeste neveninstromende leerlingen wanneer zij het regulier voortgezet onderwijs binnenstromen. De DAT-zwemband zit in het algemeen nog vol gaten; in de eerste opvang legt de aandacht voor de mondelinge vaardigheden luisteren en spreken het ruimschoots af tegen de meer CAT-georiënteerde onderdelen zoals technisch en begrijpend lezen, spelling, grammatica en functioneel schrijven (Berenst e.a., 1995). Ik wil hiermee zeker niet beweren dat de overgang van eerste opvang naar regulier voortgezet onderwijs door neveninstromende leerlingen probleemloos is, maar het gevaar van beeldspraak blijkt hier maar weer eens.

Verder wordt ingegaan op verschillen tussen groepen leerlingen, niet alleen in termen van taalvaardigheid Nederlands, maar ook milieu, etniciteit en culturele oriëntatie worden in één adem als beïnvloedende factoren genoemd. Juist de vaak impliciet vooronderstelde kennis van de wereld en meer specifiek van de Nederlandse cultuur in sommige zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, economie) kan een hoge drempel betekenen bij het doordringen tot vakinhouden die onderwezen worden. In de latere delen worden docenten er herhaaldelijk op gewezen hier alert op te zijn, maar op de aard en oorzaken van mogelijke hiaten in voorkennis bij (groepen) leerlingen wordt in de inleiding nauwelijks ingegaan, in tegenstelling tot de aard en oorzaken van mogelijke hiaten in taalvaardigheid.

De docent

Wie de docenten zijn weten we al uit de ondertitel maar wordt nog eens nader toegelicht in paragraaf 1.1.: 'Voor wie is dit boek bedoeld?' Hieruit blijkt dat het boek bedoeld is voor docenten van alle schoolvakken die Nederlands gebruiken in hun les. In dit boek wordt vooral tegen de docent gesproken en veel minder over de docent. De docent komt zelf in beeld in hoofdstuk 3 *Vragen van docenten* en her en der verspreid over het boek in de vorm van praktijkvoorbeelden en citaten. Dat een gedegen en empirische beschrijving van wat docenten *doen* in de klas ontbreekt als natuurlijke opstap naar een nieuwe aanpak is de auteurs nauwelijks te verwijten omdat dergelijke informatie niet voorhanden is. Verder is het de vraag of een dergelijke benadering zou werken in een didactiekboek. Het belangrijkste doel daarvan is de docent tot het inzicht brengen dat zijn of haar eigen aanpak mogelijk bijstelling behoeft en om via de weg van probleem(h)erkenning, informatie, inzicht en vaardigheden te komen tot gedragsverandering. Hoofdstuk 3 geeft de toon goed weer: er is iets mis, de huidige oplossingen voldoen niet en er is een alternatief, het kan anders! Dat alternatief zijn uiteraard de concrete suggesties en aanbevelingen in Deel II en Deel III van het boek.

Kortom in Deel I wordt geprobeerd de problematiek voor de lezer tot leven te wekken, wat onder andere blijkt uit de vaak vragende vorm van de paragraaftitels. Dit deel lijkt mij het lastigste geweest om te schrijven. Hoe ver moet je gaan? Zal de docent scheikunde of biologie niet afhaken bij zoveel talig en intercultureel geweld? En hoe leg je uit wat de relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en het begrijpen en gebruiken van schooltaal is, wanneer binnen de kring van deskundigen hierover nog nauwelijks empirisch gefundeerd inzicht bestaat? Vooral in hoofdstuk 3 wordt de docent aangesproken en gestimuleerd zijn eigen ervaringen en observaties te activeren als oriëntatie op de rest van het boek.

Geheel buiten deze lijn valt naar mijn smaak het vierde hoofdstuk van Deel I over taalbeleid. Moeten individuele (vak)docenten die hier aanbeland en net warm gemaakt zijn voor de geschetste problematiek die henzelf en hun leerlingen direct aangaat, nu eerst lastig worden gevallen met allerlei kommer en kwel op schoolniveau om te weten te komen 'Waar staat mijn school?'. Uiteraard is taalbeleid in de hele school een essentiële voorwaarde om tot structurele veranderingen binnen de school te

kunnen komen. Natuurlijk is het niet genoeg als docenten binnen een team alleen blijven staan in hun pogingen het onderwijs te verbeteren. Wanneer ik het boek in nascholing zou gebruiken, zou ik dit hoofdstuk echter liever als laatste behandelen.

Het hart van het boek wordt gevormd door de delen II en III. Deze delen zullen in het volgende globaal worden besproken en van commentaar voorzien. Bij Deel II is ervoor gekozen één onderdeel ter illustratie meer inhoudelijk en uitvoeriger te bespreken. Het betreft paragraaf 7.3 'Het leesproces', omdat problemen met schooltaal duidelijk zichtbaar worden bij het lezen van cognitief complexe en weinig redundante vakteksten.

3. Schoolse taalvaardigheden onderwijzen

In Deel II, *Schoolse taalvaardigheden onderwijzen* wordt primair de docent Nederlands (als tweede taal) aangesproken. De toevoeging '(als tweede taal)', duikt regelmatig (p. 84 en 90) maar zeker niet altijd op. Wordt hiermee verwezen naar de situatie waarin de klas vrijwel uitsluitend bestaat uit tweede-taalleerders en de docent Nederlands feitelijk docent Nederlands (als tweede taal) wordt of is de toevoeging bedoeld als verwijzing naar enigerlei vorm van geïntegreerd NT2/NT1-onderwijs? In beide gevallen blijft deze verwijzing wel erg impliciet.

De auteurs beginnen dit deel met de constatering dat het onderwijs in (schoolse) taalvaardigheid (1) rekening dient te houden met de (voortgezette) taalverwerving en (2) leerlingen moet leren (schoolse) taaltaken strategisch aan te pakken.

Met betrekking tot het eerste punt stellen de auteurs dat er bij het vak Nederlands nog maar weinig oog is voor de (voortgezette) taalverwerving, waarmee de meeste leerlingen nog bezig zijn. De traditionele opvatting binnen het onderwijs Nederlands lijkt te overheersen: de leerling kent de taal al, maar moet die verfijnen in het gebruik. Uiteraard is het verfijnen van het gebruik van taal evengoed te bestempelen als (voortgezette) taalverwerving, het probleem is echter dat het beheersingsniveau van de taal in traditionele methoden te hoog wordt ingeschat en geheel voorbij gaat aan de aanwezigheid van niet-moedertaalsprekers.

Met betrekking tot het tweede punt wordt terecht verwezen naar de recente vernieuwingen binnen het vak Nederlands in het kader van de basisvorming. Dat deze vernieuwing gekenschetst kan worden als "een kleine revolutie" (p. 88) laat ik voor rekening van de auteurs, maar duidelijk is de verschuiving in de richting van meer aandacht voor functioneel taalgebruik en een meer communicatieve benadering daarvan. Hierbinnen is volgens de auteurs ruimte voor de strategische benadering, het aanleren van taalleerstrategieën en het bevorderen van transfer hiervan naar taalgebruik in andere schoolvakken. Het pleidooi om docenten Nederlands over de grenzen van hun vak heen te laten kijken en hen te wijzen op het instrumentele karakter van taal in andere vakken is terecht. Gemist wordt echter enig houvast met betrekking tot de omvang van 'lessen schooltaal' ten opzichte van de andere vakonderdelen Nederlands en duidelijke eindtermen hiervan in de verschillende

leerjaren. Het zou voor docenten en materiaalontwikkelaars verhelderend zijn geweest als er behalve een aantal zeer zinvolle didactische aanwijzingen op lesniveau ook op leerplanniveau een meer-jarenlijn zou zijn uitgezet met daarin een duidelijke omschrijving van omvang en opbouw van de leerstof. In dit verband wordt weliswaar verwezen naar het leerplan *Schoolse taalvaardigheden in de basisvorming* (Hajer & Meestringa, 1994) (p. 91), echter een korte weergave hiervan om het geheel in een duidelijk 'ontwikkelingskader' te plaatsen, zou zinvol zijn geweest.

Dit doet echter niets af aan de zeer grondige wijze waarop in het boek docenten wordt uitgelegd welke problemen leerlingen kunnen tegenkomen en hoe het onderwijs Nederlands daar een belangrijke steunfunctie in heeft. Systematisch wordt er steeds weer op een concreet en herkenbaar niveau geproblematiseerd en worden oplossingen aangereikt. Dit zal zeker leiden tot een betere bewustwording bij de docent over zijn handelen in de les. Maar het vergt ook veel van de docent om alle aanwijzingen in het boek ook daadwerkelijk in zijn of haar onderwijs toe te passen. De docent zal zelf in de door hem of haar gehanteerde methode moeten gaan zoeken naar leerstofeenheden/teksten die bruikbaar zijn binnen deze nieuwe strategische en taaltaak gerichte aanpak. Gezien het al overvolle programma van de meeste docenten betekent dit onvermijdelijk ook schrappen of vervangen. De paragraaf 'Selecteer taalproblemen die in de lessen Nederlands behandeld moeten worden' geeft drie globale criteria en één voorbeeld, maar een vertaling hiervan naar de dagelijkse lespraktijk zal ondanks alle concrete uitwerkingen in de hoofdstukken 6 tot en met 10 voor veel docenten(teams) een lastige opgave zijn. Er wordt erg veel tegelijk op de schouders van de docent gelegd zonder dat daarin door de auteurs prioriteiten worden aangegeven als steun bij een meer geleidelijke invoering van onderwijs in schoolse taalvaardigheden.

Het leesproces

Paragraaf 7.3 'Het leesproces' opent als volgt: "Om leerlingen te helpen bij het omgaan met zulke leesproblemen moet men zicht hebben op het leesproces. Het onderwijs in tekstbegrip zal immers daarbij moeten aansluiten" (p. 149). Lezen leidt als alles goed gaat tot tekstbegrip. We moeten leerlingen dus goed leren lezen. De frase: 'onderwijs in tekstbegrip' is wat eigenaardig. Globaal gezien komt tekstbegrip op twee manieren tot stand: bottom-up en top-down. In de beschrijving van het bottom-up proces stellen de auteurs dat de lezer gebruik maakt van kennis die hij heeft op verschillende linguïstische niveaus: orthografisch niveau, lexicaal niveau, syntactische niveau, tekstueel niveau en semantisch niveau. Het tekstbegrip wordt van bottom (grafemen) naar top (tekstueel/semantisch niveau) opgebouwd. Bij het top-down proces activeert de lezer vanuit zijn algemene cognitieve schemata en scripts verwachtingen ten aanzien van het onderwerp van een tekst en worden al lezende deze verwachtingen geëvalueerd en zonodig bijgesteld op basis van expliciete of impliciete betekenisrelaties die in de tekst worden verwoord.

De auteurs vervolgen: "De mogelijke leesproblemen voor tweede-taalleerders volgen uit de hierboven aangeduide interactieve modellen van het leesproces"

(p. 150) om hierna de verschillende taalniveaus die een rol spelen bij lezen door tweede-taalverwervers te bespreken.

De uitleg bij het syntactisch niveau die zich vooral toespitst op de rol van functiewoorden is rommelig en zeer beperkt. Aan morfo-syntactische aspecten (congruentie, tijdmarkeringen, nominalisaties) en het herkennen van zinsstructuren (SVO, tangconstructies, passieve zinnen, vraagzinnen) wordt geen enkele aandacht besteed. Verder worden de functiewoorden op één hoop gegooid: vlotte lezers staan vaker stil bij functiewoorden dan niet vlotte lezers. Wanneer ik onder 'vlotte lezers' moet verstaan 'ervaren of goede lezers' is dit maar ten dele waar: dit geldt uitsluitend voor die functiewoorden die een duidelijke semantische inhoud uitdrukken (verwijs- en relatiewoorden). Op semantisch niveau worden er verschillen gepostuleerd tussen (groepen) leerlingen met betrekking tot inhoudelijke en formele schemata die geactiveerd kunnen worden om teksten te begrijpen. 'Socio-culturele betekenis', 'cultuur-specifieke waarden' en 'verborgen informatie' worden hier als begrippen genoemd die semantische problemen kunnen opleveren. Samenvattend is de strekking dat tweede-taalleerders op vrijwel alle niveaus van tekstverwerking specifieke problemen kunnen tegenkomen. Met name tijdens het lezen waarin het geheel aan taalkennis op alle niveaus gelijktijdig wordt aangesproken, culmineren deze hiaten in deelvaardigheden zodanig dat dit ernstige begripsproblemen op kan leveren. Lezen is een interactief proces en de lezer kan gebreken op het ene niveau mogelijk compenseren met vaardigheden op een ander niveau. Dit wordt vaak beweerd wanneer het gaat om globale leesvaardigheid: "Gevorderde lezers ten slotte zijn op *strategisch* niveau mogelijk actief meer gebruik gaan maken van top-down-strategieën om hun mindere kennis van de taal te compenseren" (p. 151). Wat *strategisch* niveau is, wordt nergens uitgelegd, maar kennelijk wordt bedoeld het gebruik van top-down strategieën. Dat gevorderde (tweede-taal)lezers op deze wijze hun 'mindere kennis van de taal' moeten compenseren komt mij wat curieus voor. Het blijft onduidelijk in hoeverre het actiever inzetten van (non-verbale) voorkennis werkelijk compenserend kan werken voor hiaten in lagere linguïstische niveaus, wanneer zich blijkens de voorgaande beschrijving juist daar specifieke problemen kunnen voordoen. Dit is alleen mogelijk wanneer de gepresenteerde teksten optimaal aansluiten bij de aanwezige schemata van de leerling. Wanneer zich negatieve evidentie op een lager niveau (bijvoorbeeld dubbele ontkenning, complexe relatiewoorden, anaforen, metaforen, verwijswoorden) voordoet die niet of moeizaam wordt opgepikt, belandt de leerling van de regen in de drup. Zeker wanneer het gaat om cognitief complexe vakteksten waarin nieuwe (vak)schemata worden aangeleerd, en slechts ten dele wordt voortgebouwd op bestaande schemata zal deze overigens effectieve top-down strategie weinig compenserende waarde hebben. Het is vanuit deze optiek jammer dat in de volgende paragraaf over het leren begrijpen en analyseren van vakteksten de meeste aanwijzingen voor de leerlingen gericht zijn op het semantisch niveau (onbekende woorden opzoeken, eigen kennis gebruiken, voorspellingen doen) en er geen aandacht is voor morfo-syntactische taalaspecten. Onder het kopje: *voorspellingen toetsen* worden leerlingen op dit punt niet veel wijzer gemaakt: "Ga na of je voorspellingen kloppen. Eventueel moet je tijdens het lezen je voorspelling

bijstellen. Zo blijf je tijdens het lezen actief met de inhoud van de tekst. Dit helpt je de tekst te begrijpen en te onthouden" (p. 154). Maar hoe dan? Ook later bij de lessuggesties komen bij de "oefeningen die gericht zijn op de analyse" (p. 156) geen oefeningen voor die leerlingen ondersteunen bij zinsanalyse of het interpreteren van morfologische aspecten van taal. Alleen de 'vaktermen en andere mogelijk onbekende woorden' worden op micro-niveau genoemd.

Helaas zal de hier voorgestelde aanpak dan ook nauwelijks effectief leiden tot een betere leesvaardigheid op zinsniveau, waardoor de leerlingen niet zoals een competente lezer doet, effectief en interactief leren switchen tussen het macro-, meso- en micro-niveau van een tekst.

Het leesproces wordt te eenzijdig vanuit een semantische invalshoek benaderd, waarmee leerlingen essentiële vaardigheden op meer taalstructureel niveau worden onthouden.

4. Schooltaal hanteren

In Deel III '*Schooltaal hanteren*' wordt veel duidelijker dan in Deel II aangesloten bij de concrete situatie van de docenten.

De inhoudelijke doelen binnen het zaakvakonderwijs worden niet ter discussie gesteld en op naar mijn mening overtuigende wijze wordt beargumenteerd dat deze doelen beter bereikt kunnen worden door meer aandacht te besteden aan de talige aspecten van kennisoverdracht in de les. Hier zijn de concrete suggesties op lesniveau zeer zinvol en voor veel docenten zal een directe vertaling naar hun eigen lessituatie zonder meer mogelijk zijn. Door de 'uit het leven gegrepen' voorbeelden zal de herkenning optimaal zijn en de lessuggesties zijn helder en uitvoerbaar. Nergens wordt de foute suggestie gewekt dat de vakdocent taalonderwijs moet geven (dat moet de docent Nederlands maar doen) maar steeds wordt aannemelijk gemaakt dat met de voorgestelde aanpassingen van de lespraktijk in de eerste plaats de kwaliteit van het vakonderwijs zelf is gediend. Veel vakdocenten weten en ervaren dat vaktaal lastig kan zijn, dat schoolboekteksten (onnodig) gecompliceerd zijn, dat formuleringen van antwoorden op proefwerken vaak veel te wensen overlaten, maar ontberen vaak de vaardigheden om hier daadwerkelijk iets mee te doen. Voor vakdocenten die zich steeds de vraag stellen 'waarom is dat een probleem?' wordt herhaaldelijk verwezen naar achtergrondinformatie in Deel II. Voor docenten die praktisch willen weten hoe ze een en ander aan kunnen pakken is het lezen van Deel III voldoende. Dit is een uitstekende oplossing en hierdoor houdt Deel III zelf voldoende vaart.

De huidige empirische inzichten met betrekking tot de rol van taal bij schoolse kennisoverdracht en de evaluatie daarvan in proefwerken en toetsen worden in dit deel van het boek op optimale wijze omgezet naar didactische aanwijzingen voor de docent.

Het succes in de praktijk zal voor een deel afhangen van de mate waarin docenten binnen en tussen vaksecties gezamenlijk deze aanpak gaan invoeren. Het effect van

deze aanpak zal in belangrijke mate gediend zijn bij een school-brede invoering ervan en hier komt het taalbeleid in de school als essentiële factor naar voren.

5. Conclusie

Zoals in het voorwoord wordt aangegeven is dit boek tot stand gekomen door selectie, bewerking, herordening, aanvulling en uitbreiding van een experimentele map voor nascholing. En dat geeft precies aan waar het boek optimaal tot zijn recht komt: in de bredere context van scholing. Enkele zeer gemotiveerde docenten daargelaten, denk ik dat dit boek op zichzelf de meeste docenten onvoldoende houvast biedt om daadwerkelijk aan de slag te gaan. Dit geldt met name voor de docenten Nederlands (Deel II) en in mindere mate voor de vakdocenten (Deel III). Het boek is een uitgesproken aanwinst voor al diegenen die in na- of bijscholing en in de reguliere lerarenopleidingen aandacht willen besteden aan schooltaal, schooltaal onderwijzen en schooltaal hanteren in alle vakken en dus -inderdaad- voor *alle* docenten.

Bibliografie

- Berenst, J., e.a. (1995). *Met één hand kun je niet klappen*. Eerste opvang van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs: beschrijving, evaluatie en aanbevelingen. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Hajer, M. & T. Meestringa (1994). *Schoolse taalvaardigheden in de basisvorming. Een leerplan*. Enschede/Lelystad: SLO/Stichting IVIO.
- Huls, E. (1982). *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Koch, M. (1995). Schoolsucces en taalvaardigheid. Kanttekeningen bij een veelgebruikte theorie. *Spiegel* 13, 1, 61-75.
- Sauer, C. (1990). *Vak Taal Kennis. Inleiding tot het onderzoek naar taalgebruik in vakken en beroepen*. Leiden: Uitgeverij Alpha.
- Stijnen, S. & T. Vallen (1981). *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs*. SVO-reeks. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

