

### Lesgeven in meertalige klassen: probleem of uitdaging?

Een bespreking van:

Monique van de Laarschot, *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1997, ISBN 90-01-36320-2

#### 1. Inleiding

Ieder van ons heeft wel eens een handboek ter hand genomen. Persoonlijk bezit ik het zeer instructieve en indrukwekkend dikke boek 'Klussen in huis', een handboek voor de doe-het-zelver, dat ik kan raadplegen wanneer mijn huis functionele gebreken vertoont: een kapotte stekker, een gat in de muur, een vervelous kozijn. Het huis moet verbeterd worden en het handboek vertelt mij in begrijpelijke taal en voorzien van overzichtelijke afbeeldingen hoe te handelen. Toch gebruik ik dit op zich handige handboek zelden. Veel effectiever is mij de strategie gebleken om naar een goed voorziene bouwmarkt te gaan. In dergelijke zaken staan grote informatiemolens met honderden actuele informatieve folders over specifieke klussen in huis, waarin mij precies wordt verteld welke materialen ik moet aanschaffen en hoe ik ze moet toepassen. Wanneer de klus geklaard is, verdwijnt de folder met de verpakking in de afvalbak.

Voegt mijn handboek dan geen extra's toe die de aanschaf ervan rechtvaardigen? Legt het handboek niet veel beter uit hoe ik de gebreken aan mijn huis kan voorkomen? Legt het handboek dan niet de verbanden tussen de verschillende onderdelen van het huis zodat ik niet alleen mijn problemen oplos maar ook meer begrijp van de totale samenhang? Kortom, wat is een handboek eigenlijk of wat zou het moeten zijn?

Allereerst is een handboek een integraal en praktisch naslagwerk, waarin een beknopt overzicht wordt gegeven van een specifiek kennisgebied en dat daarnaast een leidraad biedt voor effectief professioneel handelen. Niet een boek dat bedoeld is om van A tot Z gelezen te worden. Een handboek wordt geraadpleegd. De lezer zoekt gericht naar informatie en advies. Dit vereist een duidelijke opzet en een register is onontbeerlijk. In deze zin voldoet het boek *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal voor het voortgezet onderwijs* aan de verwachtingen.

Wel heeft het handboek het risico van ieder handboek in zich dat het snel verouderd kan zijn. Zoals er steeds nieuwe gereedschappen, lijmsorten en hulpmiddelen de bouwmarkt overspoelen, zo kunnen drastische onderwijsvernieuwingen en nieuwe toetsmethoden en leermiddelen het onderwijsveld in enige jaren een nieuw aanzien

geven. In een zich snel ontwikkelend vakgebied kan dan ook niet verwacht worden dat een handboek steeds de meest optimale bron voor professioneel handelen zal zijn. Dit handboek geeft docenten echter voldoende inzicht in de bronnen die nageslagen kunnen worden om de vakliteratuur bij te houden, naast het raadplegen van het handboek zelf.

Het boek is ontstaan vanuit de ervaringen binnen het Pro-vo project en sluit hier op aan. Het Pro-vo project, dat startte in 1993 en in 1996 is afgerond, was een samenwerkingsverband tussen de Hogeschool van Utrecht, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Holland en de Hogeschool Rotterdam & Omstreken en werd gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, velddirectie HBO. Het project kwam voort uit de behoefte bij nascholers en opleiders aan concreet voorbeeld- en oefenmateriaal op het terrein van onderwijs aan meertalige klassen.

In het Pro-vo project is een aantal videobanden ontwikkeld van lessituaties met daarbij behorende verwerkingsopdrachten die in de opleiding en nascholing naast *Lesgeven in meertalige klassen* kunnen worden gebruikt. Het boek is geschreven met financiële steun van de Projectgroep Nederlands als tweede taal.

## **2. Globale structuur en inhoud**

Naast het Woord vooraf en het Register, omvat het boek 5 delen die ieder worden afgesloten met de paragrafen Samenvatting en Literatuur. De 5 delen zijn als volgt kort te omschrijven:

Deel 1: Taalvaardigheid en taalontwikkeling (8-48). In dit deel vindt vooral een oriëntatie plaats op een aantal kernbegrippen die in het boek veelvuldig aan de orde komen: Meertalige klassen; Wat is taalvaardigheid?; Aspecten van taalvaardigheid; Taalverwerving. Deze inleiding lijkt vooral bedoeld voor lezers die niet (meer) op de hoogte zijn van recente inzichten met betrekking tot meertaligheid, taalvaardigheid en taalverwerving.

Deel 2: Leren in een tweede taal (48-164). Dit deel is bedoeld voor *alle* docenten die lesgeven aan NT2-leerders en meertalige klassen. Centraal staat het leren in een tweede taal. Na een inleiding over functioneel, intercultureel en taalverwervingsgericht (vak)onderwijs, wordt een aantal lesonderdelen nader uitgewerkt: Begin van de les of nieuw onderwerp; Huiswerk; Het schoolboek; Mondelinge uitleg; Vragen en opdrachten; Het proefwerk; Afronding van de les. De vakdocent zal in al deze lesonderdelen rekening moeten houden met uiteenlopende niveaus van taalvaardigheid in de meertalige klas en zijn onderwijs zo moeten inrichten dat naast kennisverwerving ook aandacht besteed wordt aan de verwerving van de taal die nodig is om het vak te beheersen. Tot slot volgt een kort hoofdstuk over Specifieke problemen en oplossingen in het vreemde-talenonderwijs.

Deel 3: Nederlands in meertalige klassen (164-334). Dit veruit omvangrijkste deel van het boek richt zich specifiek op de docent Nederlands in meertalige klassen. Ook dit deel begint met een inleiding over de uitgangspunten voor goed onderwijs Nederlands in meertalige klassen: functioneel, intercultureel en taalverwervingsgericht zijn de trefwoorden. In dit deel wordt niet, zoals in Deel 2, een didactische invalshoek

gekozen maar worden de verschillende deeltaal-vaardigheden centraal gesteld: Lezen; Luisteren; Spreken; Schrijven; Woordenschat; Taalbeschouwing. Binnen de hoofdstukken over lezen, luisteren, spreken en schrijven komen de volgende onderdelen aan de orde: problemen, uitgangspunten, aanleren van strategieën, stappenplan, leerling bewust maken van eigen taalgedrag, suggesties voor oefenen, suggesties voor taalverwerving en, bij de productieve vaardigheden, aandacht voor correctie en feed-back.

Deel 4: Steunlessen (334-422). Dit deel richt zich vooral op de wijze waarop scholen de extra faciliteiten kunnen inzetten die bedoeld zijn voor het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstanden van anderstalige leerlingen. Na een oriëntatie op de steunlessen in de vorm van een viertal praktijkbeschrijvingen, komen achtereenvolgens aan de orde: Probleemsignalering, selecteren van leerlingen voor steunlessen; Diagnostiek; Invulling steunlessen; Opzet en organisatie van steunlessen.

Deel 5: Taalbeleid (422-470). In dit deel wordt uitvoerig ingegaan op de vraag: Wat is taalbeleid? en worden concrete hulpmiddelen en een stappenplan aangereikt voor het opzetten van taalbeleid. Deze algemene informatie wordt omlijst met een praktijkomschrijving van het taalbeleid op het Floriantcollege. De informatie in dit deel is niet alleen van belang voor de docenten, maar vooral ook voor de schoolleiding. Taalbeleid in de school heeft een vak- en klasoverschrijdend karakter en het opzetten, aansturen en evalueren ervan vormt bij uitstek een taak van het schoolmanagement.

*Lesgeven aan meertalige klassen* is een breed georiënteerd boek waarin beurtelings verschillende actoren die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan meertalige klassen op de voorgrond worden geplaatst. De lay-out van het boek is ruim opgezet en de hoofdstukken zijn voorzien van een duidelijke paragraafindeling en verdeeld in korte tekstfragmenten met informatieve kopjes. Dit maakt het boek toegankelijk en prettig leesbaar. Het register is uitvoerig, hoewel de ingangen uitsluitend inhoudelijk zijn ('afronding van de les' 134; 'informatiedichtheid' 20, 187; 'schoolse taalvaardigheid' 19, 20) en de besproken leermiddelen/methodes er niet in opgenomen zijn. De illustraties bestaan vooral uit voorbeelden van leerlingproducten en fragmenten uit lesmaterialen, steeds voorzien van een bronvermelding.

### 3. Stand van zaken: lesgeven aan meertalige klassen

Dit handboek is uiteraard niet het eerste en laatste boek over het lesgeven aan meertalige klassen. De eerder verschenen publicaties: *Nederlands zonder etnische grenzen* van Meestringa e.a. (1994), *Tweede-taal verwerving en tweede-taalonderwijs* van Appel & Vermeer (1994) en *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten* van Hajer & Meestringa (1996) alsmede de indrukwekkende reeks SLO-publicaties in het kader van het project Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalleerders in VO-1 geven een goed beeld van de stand van zaken van de afgelopen jaren.

Wat voegt *Lesgeven in meertalige klassen* hieraan toe? Allereerst brengt het boek informatie bij elkaar vanuit alle verschillende invalshoeken: taalvaardigheid en taal-



verwerving, leren in een tweede taal, onderwijs Nederlands in meertalige klassen, steunlessen (Nederlands als tweede taal) en taalbeleid. Het accent ligt daarbij op het onderwijs Nederlands (als tweede taal); aan bijvoorbeeld Onderwijs in de Allochtone Levende Talen (OALT) wordt alleen kort binnen het kader van taalbeleid aandacht besteed. Verder wordt bij ieder deel een uitgebreid literatuuroverzicht gegeven, met een korte omschrijving van de genoemde publicaties: voor de lezer een bruikbaar hulpmiddel om op specifieke onderwerpen nadere informatie te vergaren. Verder kenmerkt het boek zich door een zeer praktische benadering. Concrete leerlingproducten, uitgewerkte lesfragmenten, oefeningen uit lesmaterialen of casussen van tweede-taalleerders worden als uitgangspunt genomen om dieper op bepaalde verschijnselen in te gaan. Dit verhoogt de herkenbaarheid van de besproken aandachtspunten voor de docent (in opleiding) en daardoor de motivatie om adequate oplossingen te zoeken.

Het boek maakt echter niet helemaal waar wat het belooft. In het Woord vooraf stelt de auteur: "Daarbij had ik de docent voor ogen die aan de ene kant geconfronteerd wordt met verschillende taal- en cultuurachtergronden in zijn klas en aan de andere kant moet aansluiten bij recente onderwijsontwikkelingen zoals de basisvorming, nieuwe leerwegen voor vbo/mavo en concepten als 'leren leren' en 'studiehuis'. De adviezen voor het onderwijs aan meertalige klassen passen binnen deze onderwijsontwikkelingen en sporen met principes van taalverwerving." Van de hier genoemde onderwijsvernieuwingen komt de Basisvorming expliciet aan de orde.

De overgang naar meer functioneel en toepassingsgericht onderwijs wordt als positief beoordeeld en is in de aanpak die het boek voorstaat ook volledig geïntegreerd. Voor de overige genoemde onderwijsvernieuwingen blijft de aandacht vooral steken in retoriek, zoals voor 'leren leren' (54, 235-236).

De genoemde 'leerwegen vbo/mavo' komen helemaal niet aan de orde, evenals het 'studiehuis' in de tweede fase havo/vwo. In het boek wordt sowieso volledig geabstraheerd van de verschillende schoolniveaus en fasen in het voortgezet onderwijs, wat impliciet tot de stereotype indruk leidt dat aandacht voor meertalige klassen beperkt is tot de leerjaren 1-3 vbo/mavo. De ondertitel *Handboek Nederlands als tweede taal in de basisvorming* zou duidelijker zijn geweest.

Inhoudelijk biedt het boek een goed inzicht in de recente didactische ontwikkelingen met betrekking tot het onderwijs Nederlands (NT1/NT2). Na het lezen van het boek staan de kernbegrippen: functioneel/toepassingsgericht, intercultureel en taalverwervingsgericht in het geheugen van de lezer gegrift. Duidelijk wordt uitgelegd waarom deze uitgangspunten van belang zijn in de meertalige klas. De feitelijke uitwerking laat hier en daar te wensen over. Zo wordt functioneel/toepassingsgericht onderwijs Nederlands wel in relatie gebracht met het onderwijs in andere dan taalvakken onder het steeds terugkerend kopje: Transfer (lezen 202, luisteren 221, spreken 235 en schrijven 261), maar op een zodanig globale en beknopte wijze dat het de vraag is of de docenten Nederlands deze suggesties serieus zullen nemen en in staat zullen zijn ze ook daadwerkelijk toe te passen.

De beeldvorming rondom en de uitwerking van het interculturele uitgangspunt is mager. Uit de volgende voorbeelden komt naar voren dat de auteur vooral de verschillen tussen groepen leerlingen benadrukt en veel minder de overeenkomsten en

gezamenlijkheid. In paragraaf 1.2.2 Deel 3 'Interetnische communicatie bevorderen' (174), wordt dit onderwerp op een erg stereotype en welhaast negatieve wijze besproken: "Het komt vaak voor dat deze (interetnische KVH) communicatie moeizaam verloopt of zelfs uitloopt op misverstanden of ruzie". Niet bepaald een aanbeveling om dit nu eens in de klas te gaan stimuleren. Erg eenzijdig gericht is de argumentatie in paragraaf 1.2.3 Deel 3 'Aandacht voor taalleerervaringen': "Wanneer de docent leerlingen de ruimte geeft om te praten over de ervaringen met tweetaligheid (...) en ervaringen met het leren van een tweede taal (...) krijgen zij aandacht voor hun taalproblemen en situatie." Een mooi meegenomen neveneffect van dit alles is: "Immers, taalleerstrategieën van NT2-leerders kunnen Nederlands-talige leerlingen gebruiken bij het uitbreiden van de moedertaal en het leren van vreemde talen." Toch handig om een paar meertalige leerlingen in de klas te hebben! Ook in hoofdstuk 9 Deel 2 'Specifieke problemen en oplossingen in het vreemdetalenonderwijs', worden docenten gewezen op de kansen die de aanwezigheid van meertalige leerlingen in klas biedt: "NT2-leerders kunnen vanwege hun ruimere taalleerervaring een belangrijke rol spelen bij het aanleren van taalleerstrategieën in de klas. Laat de leerlingen vertellen wat zij doen als zij bijvoorbeeld een moeilijk woord niet kennen, niet op een woord kunnen komen, iets niet duidelijk kunnen maken of spreekangst hebben." Geen woord over de positieve effecten van meertaligheid voor de tweede-taalleerder, maar vooral het problematiseren ervan.

Van de drie genoemde didactische uitgangspunten wordt taalverwervingsgerichtheid het meest concreet uitgewerkt: rijk, gevarieerd en begrijpelijk taalaanbod, gelegenheid geven tot taalproductie, van receptief naar productief (ABCD-model, Neuner 1981) en effectieve feedback komen stelselmatig aan de orde.

Zoals eerder gezegd, is de aandacht voor onderwijsvernieuwend didactische principes zoals 'leren leren' fragmentarisch en beperkt. In paragraaf 8.2 Deel 2 'Reflectieopdrachten' (134-136) komt dit aspect nog enigszins concreet aan de orde, maar de manier waarop doet dit belangrijk didactisch principe weinig recht. Wanneer er 5 à 10 minuten aan het einde van de les 'over zijn', kan de docent deze tijd zinvol besteden door bijvoorbeeld leerlingen te laten reflecteren op de les en hun eigen leerproces. Dit klinkt niet bepaald als een centraal aandachtspunt. Verder eindigt deze paragraaf met een opmerking waaruit spreekt dat leerlingen die tot zelfreflectie worden gestimuleerd, geneigd zijn daar niet zo serieus mee om te gaan: "Wanneer u de indruk heeft dat de leerling zomaar wat opschrijft...". Leerlingen moeten leren 'leren leren' door te reflecteren op het eigen leerproces, en daar heeft de docent een belangrijke taak. Volstrekt onduidelijk blijft wat reflectie op het eigen leerproces daadwerkelijk oplevert en waarom de docent hier aandacht aan zou moeten besteden.

Steeds weer doemt bij het lezen van het boek de vraag op over welke klassen en welke leerlingen het boek nu precies gaat? Dit geldt vooral wat het laatste aspect betreft voor Deel 4 'Steunlessen'. De vier praktijkbeschrijvingen in Hoofdstuk 1 betreffen: Latifa, brugklas vbo/mavo, 4,5 jaar in Nederland; Hasan, tweede brugklas mavo/havo, 10 jaar in Nederland; Murat, brugklas vbo/mavo, 7 jaar in Nederland en Fatima, 3 mavo, geboren in Nederland. Allemaal onderinstromers vanuit het basisonderwijs en allemaal leerlingen in de basisvorming. In dit deel geen woord over recent vanuit de eerste opvang Basisonderwijs of de Internationale Schakelklas (ISK) ingestroomde



neveninstromers binnen het reguliere voortgezet onderwijs die zeker nog voor extra NT2-ondersteuning in aanmerking komen. Dat steunlessen erg beperkt worden opgevat blijkt ook uit de bespreking van de selectie van leerlingen voor steunlessen. Alle genoemde selectiegerichte toetsinstrumenten met behulp waarvan beslist zou kunnen worden of leerlingen wel of niet voor steunlessen in aanmerking komen, zijn volgens opgave van de auteur alleen bruikbaar in brugklassen, behalve de instaptoets Anderstaligen voortgezet onderwijs. Dat er vrijwel geen selectie-instrumenten beschikbaar zijn voor leerlingen in hogere leerjaren, wordt niet geïmplementeerd. Verder krijgt de docent wel te lezen: "Omdat geen van de toetsen optimaal voldoet, doet u er goed aan ook andere gegevens in de signaleringsfase te betrekken, zoals resultaten en bevindingen bij andere vakken." Er wordt geen enkele onderbouwing gegeven voor deze negatieve beoordeling en de lezer vraagt zich af: Waarom worden deze instrumenten dan toch zo uitvoerig beschreven? Hoe en wanneer moet ik ze toepassen? Welk gewicht zouden de toetsresultaten moeten hebben t.o.v. de andere verzamelde gegevens?

Zelfs ervan uitgaand dat de auteur in deze het gelijk aan haar kant heeft - de genoemde toetsen hebben inderdaad hun beperkingen - dan zou het toch juist van groot belang zijn hier heldere en concrete suggesties te doen voor selectief gebruik in directe samenhang met de andere genoemde selectiemethoden zoals: informatie van het basisonderwijs (met name de Cito-eindtoets), rapportcijfers, algemene observatiegegevens en gerichte taalobservaties.

#### **4. Gebruiksoordeel**

Tijdens de keuzecursus 'NT2 in het voortgezet onderwijs' in studiejaar 97/98 (Faculteit der Letteren KUB) heb ik het boek als leidraad gebruikt om studenten te onderwijzen over de huidige uitgangspunten en praktijk van het onderwijs Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs in al zijn aspecten. Daarbij bleek het boek, in combinatie met de video-banden uit het Pro-vo project een goed middel om kritische discussies op te roepen over de rol van de docent in meertalige klassen, de kenmerken van leermiddelen in alle vakken, de diagnostiek voor en invulling van steunlessen en het opzetten van taalbeleid in de school. De studenten waren vooral enthousiast over de combinatie van handboek met video-materiaal, zoals ook door het handboek zelf wordt geadviseerd. Uit de vele discussies in de cursus over uiteenlopende onderwerpen in het boek, wil ik er hier twee naar voren brengen.

Uiteraard roept het boek de discussie op over wat 'goed' onderwijs is aan meertalige klassen. Belangrijke didactische uitgangspunten zoals aandacht voor heterogeniteit binnen klassen, differentiatie en samenwerkend/zelfstandig leren (studiehuis) kwamen uit de discussies over 'goed' onderwijs in meertalige klassen steeds weer naar voren. Hoewel de slechts 20 regels lange paragraaf 1.4 Deel 1 de titel 'Heterogene klassen' draagt en daarin wordt uitgelegd dat meertalige klassen om een hoeveelheid van redenen en op een aantal verschillende aspecten vaak zeer heterogeen van samenstelling zijn, wordt hieraan verder in het boek hoegenaamd geen expliciete aandacht meer besteed. Differentiatie vormt geen trefwoord in het register, en daar waar in de

tekst de mogelijkheid van groepswork wordt geopperd (76-77, 115, 118) wordt dit voorzichtig gedaan, met veel begrip voor de problemen die dit blijkbaar in de klas en voor de docent kan opleveren. Als advies voor de samenstelling van de groepjes wordt gegeven: "Het is aan te bevelen zelf groepjes samen te stellen. U kunt bijvoorbeeld vriendjes, drukke leerlingen en NT2-leerders over de groepjes verspreiden." (77). Het voortgezet onderwijs kenmerkt zich blijkbaar nog steeds, zeker in de fase van de basisvorming, door klassikaal gericht onderwijs en dit wordt in het boek eigenlijk niet kritisch ter discussie gesteld. Dit is temeer schrijnend omdat veel studenten in de cursus het idee hebben dat er binnen het basisonderwijs veel meer ruimte is voor differentiatie en samenwerkend/zelfstandig leren en dat de daar verworven vaardigheden van leerlingen in het voortgezet onderwijs niet lijken te worden benut. Gevolg is, dat het beeld dat de studenten uiteindelijk kregen van de huidige lespraktijk in het voortgezet onderwijs niet bepaald positief was.

Uitvoerig is ook stilgestaan bij de strategie-gerichte aanpak van het taalonderwijs waarbij de stappenplannen voor de verschillende deelvaardigheden (lezen, luisteren, spreken en schrijven) een belangrijke plaats innemen. Uit de discussie die de studenten over dit didactisch hulpmiddel hadden, kwam de zorg naar voren dat het weliswaar tijdelijk een zinvol hulpmiddel kan zijn, maar dat ook hier meer met individuele leerstijlen en verschillen in vaardigheden van leerlingen rekening gehouden zou moeten worden. Het lijkt allemaal wat 'geforceerd verplicht' en de steeds terugkerende paragrafen: 'Demonstratie en opdrachten met afnemende sturing' (voor lezen, luisteren, spreken en schrijven) zijn meer retorisch dan dat ze de docent duidelijk inzicht verschaffen op welk moment en hoe de leerlingen 'verkorte routines' kunnen worden aangeleerd die het tijdrovend steeds weer doorlopen van een stappenplan kunnen vervangen.

Overigens waren de studenten enthousiast over de vele praktijkvoorbeelden in het boek die hen een goed beeld gaven van de taalvaardigheid van leerlingen, de leermiddelen die worden toegepast in het voortgezet onderwijs en de wijze waarop taalbeleid in een school kan worden opgezet en geëvalueerd.

## **5. Tot slot kunt u bijvoorbeeld...**

Het schrijven van een handboek impliceert enerzijds het bieden van praktische aanwijzingen (zoveel mogelijk 'mankementen' in en om de meertalige klas adequaat verhelpen) en anderzijds het presenteren van achtergrondinformatie zodat de lezer kan beoordelen en begrijpen op basis waarvan bepaalde suggesties en aanbevelingen worden gedaan. Dit onvermijdelijk 'hinken op twee gedachten' is treffend zichtbaar in de gehanteerde aanspreekvormen. Een veel voorkomende aanspreekvorm in het boek is de directe u-vorm: "Het komt voor dat u nog 5 à 10 minuten over heeft" (134), "Wanneer u de indruk heeft dat de leerling zomaar wat opschrijft of inconsequent gedrag vertoont (de leerling geeft bijvoorbeeld aan dat hij het een moeilijk vak vindt en dat hij het niet kan volgen, maar hij zit wel de hele tijd te klieren), dan kunt u hem hierop aanspreken" (136), "Wanneer u zelf een dergelijke oefening maakt, denk er dan aan dat u alleen die woorden vervangt die ook daadwerkelijk af te leiden zijn uit de

tekst" (200). Hier spreekt de auteur de lezer direct toe in zijn rol als docent en geeft concrete aanwijzingen. Daar waar de lezer wordt voorzien van nieuwe achtergrond-informatie, is de aanspreekvorm neutraal: "Het is van belang dat de docent zich bewust is van..." (82), "Ook moet de docent in de meertalige klas zich afvragen of..." (83), "Docenten gaan verschillend met deze problematiek om" (80). Hier spreekt de auteur de lezer niet direct toe, hoewel deze zich wel aangesproken kan voelen. Persoonlijk vind ik het gebruik van de u-vorm in het boek regelmatig storend en soms rondt betuttelend: "Het is helemaal afhankelijk van de klas en van de vraag of u zelf een dergelijke administratie ziet zitten of u dit wel of niet doet.

Wanneer u denkt dat het voor uw leerlingen en voor u veel te ingewikkeld is, dan moet u aan een dergelijk puntensysteem niet beginnen. De kans is dan groot dat het zijn doel voorbij schiet." (paragraaf 8.2 'Reflectieopdrachten' (135). Mij lijkt het beter dergelijke introspecties aan de docent zelf over te laten. In het boek *Schooltaal als Struikelblok* (Hajer & Meestringa, 1995) worden docenten bij voortduring concreet aangespoord tot specifieke didactische handelingen zonder dat de auteurs in deze directe u-vorm vervallen, hetgeen de duidelijkheid zeker niet aantast: "Laat de leerlingen zich oriënteren op de taak", "Lees de vragen met de leerlingen", "Geef aanwijzingen voor het maken van de vragen" (Hajer & Meestringa, 1995: 262).

U begrijpt dat dit laatste punt slechts van betrekkelijk gewicht is en u zelf vindt het misschien prettig dat u op een directe manier wordt aangesproken. Hoe dan ook u zou *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs* bij gelegenheid eens ter hand moeten nemen en u ook zelf een oordeel moeten vormen. Hopelijk zult u dan als opleider, docent aan een (meertalige) klas in het voortgezet onderwijs of gewoon als geïnteresseerde leek tot de conclusie komen dat lesgeven aan meertalige klassen geen eenvoudige maar wel een uitdagende aangelegenheid is.

## Bibliografie

- Appel, R. & A. Vermeer (1994). *Tweede-taal verwerving en tweede-taal onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. & T. Meestringa (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Meestringa, T. e.a. (1994). *Nederlands zonder etnische grenzen. Een onderzoek naar de gewenste inhoud van een leerplan en een leergang voor geïntegreerd eerste- en tweede-taalonderwijs in het voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Neuner, G. e.a. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.