

## Een taalbeleid in elke school: varianties op een thema

**Rita Rymenans**

*"Het onderzoek heeft aangetoond, dat in vele scholen talrijke activiteiten georganiseerd of initiatieven genomen worden die aansluiten bij het taalonderwijs, het versterken of een bijkomende dimensie geven. [...] Deze activiteiten zijn doorgaans het resultaat van vele inspanningen – hoofdzakelijk van de leraren Nederlands – en ze vormen onbetwistbaar een meerwaarde voor het taalonderwijs. Het gaat hier echter in hoofdzaak toch om occasionele initiatieven en niet om een beleid." (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie 2000, p. 74) Tot die bevindingen kwam de inspectie secundair onderwijs op basis van een proefproject rond taalbeleid op school, dat ze in het schooljaar 1999-2000 uitgevoerd heeft. Dat onderzoek heeft nogal wat kwaad bloed gezet: de inspectie werd kwalijk genomen dat ze bij de doorlichtingen een nieuw thema introduceerde zonder dat de scholen tijd en ruimte hadden gekregen om het te implementeren.*

E meerderheid van de 'reguliere' scholen is zich helemaal niet bewust van het belang van een taalbeleid. Als belangrijke verklaring daarvoor voert de inspectie aan dat er nog veel onduidelijkheid bestaat over wat het begrip precies inhoudt (zie de bijdrage van Ellen Van Ceulen). De hoogste tijd dus voor een themanummer van VONK. En omdat over taalbeleid het laatste woord nog niet gevallen is, zetten we de discussie in het volgende nummer verder.<sup>1</sup> Bedoeling is om alvast de leraren Nederlands te informeren over de verschillende aspecten van taalbeleid en over de implicaties voor hun vak en hun taakbelasting. Dat zij daarbij slechts een – weliswaar niet onbelangrijke – schakel zijn in het hele proces en dat een schoolbrede aanpak de enige voorwaarde tot succes is, wordt in de diverse bijdragen dik in de verf gezet.

Dat we uitsluitend aandacht besteden aan het secundair onderwijs heeft te maken met de introductie van het thema door de

inspectie Nederlands en moderne vreemde talen.<sup>2</sup> Verspreid over de twee themanummers komen zoveel mogelijk verschillende aspecten van taalbeleid aan de orde, maar dan uitsluitend met betrekking tot het onderwijs *van* en *in* het Nederlands. Aan het moderne vreemdetalenonderwijs wordt geen aandacht besteed, hoewel ook daarmee een afstemming wenselijk en noodzakelijk is. Wel wordt veel plaats ingeruimd voor de implementatie van taalbeleid, want daarmee staat of valt de hele opzet.

Elke school moet een taalbeleid voeren, ook de 'reguliere': dat is een boodschap die we in deze themanummers willen laten doorklinken. Die 'reguliere' scholen vormen dan ook onze primaire doelgroep. Dat neemt natuurlijk niet weg dat we veel kunnen leren uit de ervaringen van scholen die al veel langer de behoefte aan een taalbeleid ervaren hebben: OVB-scholen met veel anderstalige leerlingen (OVB = onderwijsvoorrangsbeleid) en scholen uit het Brussels Nederlandstalig onderwijs bijvoorbeeld. Die krijgen een

forum in het volgende nummer (zie de bijdrage van Veerle Boyens over een OVB-school en die van Werner Schrauwen & Johan van Braak over de Brusselse Nederlandstalige scholen). En omdat we in Vlaanderen niet steeds opnieuw het wiel moeten uitvinden, steken we ook ons licht op in Nederland, waar taalbeleid een tiental jaren geleden geïntroduceerd is met het oog op de verbetering van de onderwijskwaliteit van meertalige scholen (zie de bijdrage van Maaïke Hajer e.a. in de volgende VONK).

### TAALBELEID: WAT IS HET?

Zonder ons aan een zoveelste definitie te willen bezondigen, maken we even een linguïstisch uitstapje: de term 'taalbeleid' is een samenstelling van 'taal' en 'beleid'. In de schoolse context staat het tweede lid 'beleid' voor de strategische en systematische uitwerking van een bepaalde onderwijsvisie in functie van een bepaald doel, namelijk de verhoging van het leerrendement van alle leerlingen (zie ook de bijdrage van Mark Van Bavel). Bij taalbeleid is die beleidsvoering – zoals de term het zelf zegt – toegespitst op taal. Dat *alle* scholen, met wat voor leerlingenpopulatie dan ook, een dergelijk beleid moeten voeren, zal – naar wij hopen – duidelijk worden uit de volgende talige analyse.

In de taalwetenschap worden ruwweg twee functies van 'taal' onderscheiden.<sup>3</sup> De *communicatieve* functie houdt in dat taal een middel is om met anderen in contact te treden, om gedachten en ideeën uit te wisselen enz. De *conceptuele* functie verwijst naar het feit dat de mens met behulp van taal greep krijgt op de werkelijkheid, door elementen te benoemen, classificeren enz. Dit is echter een puur analytisch onderscheid, want in concrete taalgebruikssituaties treden beide functies gelijktijdig op: er wordt nooit alleen maar gecommuniceerd of alleen maar aan begripsontwikkeling gedaan. Bovendien oefenen ze een invloed op elkaar uit: men kan greep krijgen op de werkelijkheid of zijn eigen ideeën bijsturen door er met anderen over te praten, en de communicatie tussen twee gesprekspartners wordt vergemakkelijkt als beiden over een gemeenschappelijk conceptenkader beschikken.

Ook op school komen beide functies van taal ruimschoots aan bod. In de verschillende vakken wordt taal gebruikt om kennis over de werkelijkheid over te dragen of – volgens de sociaal-constructivistische leertheorie – om (samen) kennis te construeren. De focus ligt hier op de rol die taal speelt bij het leren op school: de conceptuele functie van taal dus. Het gaat hier zowel om mondeling (de (instructie)taal die gebruikt wordt tijdens de les) als

#### Kijk, hier staat: epidermisch

Zo herinner ik me dat ik tijdens een toezicht in een studiomoment net vóór een proefwerk de vraag kreeg van een bijna wanhopige leerling: 'Mijnheer, ik versta een woord in mijn schrift niet. Kijk, hier staat: *epidermisch*. En ik weet niet wat dat betekent.' Als volleerd leesvaardig leraar vroeg ik hem of hij ooit gehoord had van *dermatologie*. Nooit van gehoord. Vervolgens vroeg ik hem of hij dat woord niet tegengekomen was in zijn schoolboek. De leerling beweerde dat hij alleen moest kennen wat in zijn schrift stond en dat ze dat schoolboek niet zo vaak gebruikt hadden in de klas. Ik stelde hem voor dat hij toch maar eens zou proberen dat woord te vinden.

De leerling sloeg prompt zijn ... inhoudstafel open, zonder succes: geen *epidermisch*! Ik vroeg hem of hij niet geleerd had om 'losse woordjes' achteraan in het boek te vinden. Nooit van gehoord. Hij sloeg de index open en jawel hoor, daar stond het: *epidermisch*, met bladzijdeverwijzing en al. Daar vond hij zowaar ook *endodermisch*, met een tekening en een wat moeilijk geformuleerde definitie. Met wat moeite kon hij tekening en formulering met elkaar verbinden en *epidermisch* en *endodermisch* perfect verstaan.

Hoe dat met het proefwerk afgelopen is, weet ik niet. Hopelijk was er een vraag over *epidermisch* en heeft de leerling in zijn antwoord dat moeilijke woord niet verward met *endodermisch*...

Mark Van Bavel

### Mijn favoriete vragen op de proefwerken

*Genoteerd tijdens een les aardrijkskunde in 4 aso:*

LKR Vergelijkingen maken tussen beide continenten, dat zijn zo, beide streken, beide landen, dat zijn zo mijn favoriete vragen op de proefwerken ook, hè. Hè, dus voortdurend naast elkaar leggen.

In het gesprek dat we na de les met de leerkracht hebben gevoerd, vertelde ze ons dat ze nooit expliciet heeft uitgelegd hoe zo'n vergelijking-vraag moet worden beantwoord, omdat het dan geen moeilijke vraag meer is. De meeste leerlingen kunnen dan wel alle gegevens van a en b opsommen, maar de vergelijking zelf blijft meestal achterwege, en dat is dan onvoldoende, aldus de leerkracht. 'Vergelijken' is een taalhandeling waarvan de leerlingen niet weten hoe ze die moeten uitvoeren. Ze hebben de vakinhouden cognitief afzonderlijk verwerkt. Om die vakinhouden te kunnen vergelijken, moeten ze niet alleen een doeltreffende leesstrategie hanteren, maar ook weten hoe ze die vergelijking moeten verwoorden.

UIT:  
*Geudens, Rymenans &  
Daems (1992),  
p. 81 & 21*

schriftelijk taalgebruik (de taal van schoolboeken en toetsen bijvoorbeeld). Dat de communicatieve situatie hierbij een belangrijke rol speelt, hoeft geen betoog: zo zullen leerlingen bijvoorbeeld anders leren tijdens groepswork dan wanneer de leerkracht doceert.

Los daarvan wordt op school nog heel veel gecommuniceerd. Voorbeelden legio: mondeling (in de klas bijvoorbeeld tussen leerlingen en de leraar, op de speelplaats tussen leerlingen onderling, tijdens de klassenraad tussen leraren en de directie, bij oudercontacten tussen leraren en ouders) en schriftelijk (in briefwisseling van de directie naar ouders, in de schoolagenda, het schoolreglement, het schoolwerkplan, ja zelfs de schoolkrant). Tijdens al die communicatieve situaties bedienen de verschillende participanten zich van taal.

Taalbeleid kan zich op die twee verschillende functies van taal toespitsen. Hieronder geven we enkele voorbeelden ter illustratie, zonder exhaustiviteit te willen nastreven. Uit deze opsomming mag blijken dat taalbeleid een parapluuterm is die heel veel verschillende ladingen dekt. Verspreid over deze bijdrage vindt u in gerasterde kaders concrete voorbeelden van deze 'probleemgebieden', allemaal mogelijke aandachtspunten voor een taalbeleid. Stuk voor stuk uit het klas- en schoolleven gegrepen.

### CONCEPTUELE FUNCTIE VAN TAAL

- Op welke manier wordt er aandacht besteed aan de taal die in de zaakvakken, technische vakken en praktijkvakken gehanteerd wordt, zowel mondeling als schriftelijk? In het licht van de nieuwe zelfstandigheidsdidactiek spreekt men in die context over 'taalgericht vakonderwijs' (zie de bijdrage van Maaïke Hajer e.a. in de volgende VONK) of 'taakgericht vakkenonderwijs' (zie de bijdrage van Nora Bogaert in dit nummer).<sup>4</sup> In het kader van het OVB zijn leraren van de niet-taalvakken verplicht zich hieromtrent bij te scholen. De problematiek stelt zich echter op alle scholen, maar leraren zijn er zich niet altijd van bewust (Geudens, Rymenans & Daems 1992, Daems 1994; ook *Klasse* (nr. 98, oktober 1999) heeft er een 'vizioer' aan gewijd, met de sprekende titel: *De leraar spreekt Chinees*).
- Worden de vaardigheden en strategieën die in het vak Nederlands aangeleerd worden, ook toegepast in de zaakvakken, technische vakken en praktijkvakken? En worden in het vak Nederlands vaardigheden en strategieën aangeleerd die nodig zijn in de niet-taalvakken?

- Wordt bij Nederlands en de moderne vreemde talen dezelfde terminologie gehanteerd?
- Op welke manier wordt omgegaan met verschillen in taalvaardigheid van leerlingen? Worden er didactische werkvormen gehanteerd die inspelen op de specifieke noden en behoeften van taalzwakke leerlingen, of ruimer: van leerlingen die niet voldoende schools functioneren?
- Hoe wordt de remediëring van taalzwakke leerlingen uitgebouwd? (zie de bijdrage van Luc Vercammen & Gerd Cornelissen in de volgende VONK).
- Is er in het taalonderwijs van de eerste graad secundair onderwijs aandacht voor de aansluiting met het taalonderwijs in de basisschool?

#### COMMUNICATIEVE FUNCTIE VAN TAAL

- Is er aandacht voor het taalgebruik van de leerlingen en leraren op school, niet alleen tijdens de lessen, maar ook in alle andere communicatieve situaties (op de speelplaats, tijdens klasuitstappen, op de werkvloer,...)? Welke houding wordt er aangenomen ten opzichte van dialect en standaardtaal?
- Wordt er zorg besteed aan het taalgebruik in de externe communicatie (b.v. met ouders, stagebedrijven, inspecties)?
- Specifiek met betrekking tot anderstalige leerlingen (zie de bijdrage van Veerle Boyens in de volgende VONK) of in de Brusselse context (zie de bijdrage van Werner Schrauwen & Johan van Braak in de volgende VONK): Hoe gaat de school om met meertaligheid?
  - Welke houding neemt de school aan tegenover de eerste taal van de leerlingen?
  - Wordt er aandacht besteed aan de eigen taal en cultuur van de anderstalige leerlingen? Wordt er intercultureel onderwijs gegeven of *Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC)*?
  - Welke taal wordt op school gesproken (b.v. tijdens groepswork, op de speelplaats)? Wordt er tolerant omgesprongen met de verschillende talen?
  - Welke taal wordt gehanteerd in de communicatie met de ouders (b.v. in Brussel Frans, bij migranten hun eigen taal)?

#### En wat is dat nu eigenlijk die akineet?

*Een mondelinge overhoring tijdens een les biologie in 4<sup>aso</sup>:*

LKR Dave, wat is een akineet?

DAVE Eum, een cel met verdikte wand die gaat ontkiemen in gunstige omstandigheden.

[gelach] En die gunstige omstandigheden dat zijn temperatuur, licht en vochtigheid.

LKR En wat is dat nu eigenlijk die akineet? En geef nu niet, alsjeblief, hetzelfde antwoord... Dat is juist wat je zegt... dat treedt dus alleen op in gunstige omstandigheden...

DAVE Een cel met verdikte wand die gaat ontkiemen in... [gelach]

LL Dat staat zo in je schrift!

DAVE Een grote cel...

LKR Dave, waar en wanneer verschijnt die cel?

Na de les vertrouwde een van de leerlingen ons toe:

*"Die dingen leer ik van buiten. Anders kan je daar geen punten op krijgen. Dat was heel raar voor ons tijdens die mondelinge overhoring, want bij een schriftelijke moet je dat wel letterlijk geven en nu begon ze door te vragen van wat is dat en zeg dat eens anders."*

UIT: *Geudens, Rymenans & Daems (1992), p. 82-83*

### Geen tekeningetjes maken

*Een mondelinge overhoring tijdens een les biologie in 4 aso:*

- LKR Kan jij me zeggen hoe de virussen zich voortplanten? En dan vraag ik eigenlijk naar de lythische cyclus.
- LL Euh, de virussen? Dat is, eum, eerst... [tekent in de lucht]
- LKR Probeer er rekening mee te houden dat je geen blad hebt, geen papier, en dus geen tekeningetjes moet maken, ook niet in de lucht.

Het doel dat hier wordt nagestreefd en de taalvaardigheidseisen die daarmee gepaard gaan, zijn helemaal niet in overeenstemming met het proces van kennisoverdracht dat eraan vooraf is gegaan. Leerlingen worden nu niet alleen in staat geacht om kennis te kunnen reproduceren (wat ze normaal doen op een schriftelijke toets), maar ze moeten ook kunnen aantonen dat ze inzicht hebben verworven. En dat wordt dan weer getest aan de hand van hun formuleervaardigheid.

UIT: *Geudens, Rymanans & Daems (1992), p. 20-21*

- Hoe worden anderstalige nieuwkomers opgevangen (b.v. Kosovaren, Albanezen)? Deze problematiek is recentelijk nog versterkt door de spreiding van asielzoekers over heel Vlaanderen.

### WAAR KOMT HET VANDAAN?

Taalbeleid is helemaal niet zo nieuw als men wel zou vermoeden, althans niet met betrekking tot de conceptuele functie van taal.<sup>5</sup> Zijn 'roots' gaan terug naar twee toonaangevende empirische onderzoeken, uitgevoerd rond de decenniumwissel '60-'70 in Engeland: 'Writing Across the Curriculum' (Barnes e.a. 1971, Britton e.a. 1975) en het zogenaamde Bullock Report (Bullock 1975) (zie ook de bijdrage van Mark Van Bavel in dit nummer). In beide onderzoeksverslagen werd als conclusie het belang van een taalbeleid voor de hele school onderstreept.

Via moedertaalendidacticus Steven ten Brinke heeft Nederland kennis genomen van dit Angelsaksische gedachtegoed. In de allereerste *Moer* (een gestencilde editie uit 1969) publiceerde hij een bijdrage met de inmiddels bijna spreekwoordelijke titel: *Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands*. Vanuit de vaststelling dat een leraar Nederlands en een leraar wiskunde bijvoorbeeld vergelijkbare doelstellingen nastreven – "*leerlingen leren adequate informatie te verstrekken, in een adequate vorm*" (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1992, p. 147) – formuleert Ten Brinke een aantal uitgangspunten voor samenwerking.

Ongeveer gelijktijdig hebben ook de Nederlandse scheikundigen zich op het thema gestort: in 1963 werd de *Werkgroep Empirische Inleiding (WEI)* opgericht. In de WEI hield een aantal scheikundeleraren zich bezig met de ontwikkeling van een didactiek die sterk op taal georiënteerd was (Ten Voorde 1977). En later hebben ook de Nederlandse natuurkundigen een didactiek ontworpen die nagenoeg op dezelfde principes gebaseerd was (Lijnse 1990).

De Nederlandse VON heeft in haar beginjaren op diverse conferenties aandacht aan het thema besteed: in 1972, 1973 en 1974. Overigens, de naam van de vereniging – *Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands* – geeft duidelijk aan dat niet alleen het vak Nederlands tot haar werkterrein behoort. Een VON-werkgroep, de *Landelijke Werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands*, diepte het thema verder uit in

een artikelenreeks in *Moer* (1975-76). Daarin werd de Angelsaksische literatuur toegankelijk gemaakt voor de Nederlandse (en Vlaamse?) leraar en werden casestudies gepresenteerd rond drie aandachtspunten: (1) leren door praten, (2) vaktaal op school en (3) de samenwerking met

andere vakleraren. Deze artikelen zijn later aangevuld en gebundeld in twee cahiers: *Taalgedrag in de klas* (Bonset e.a. 1980) en *Moedertaalonderwijs en andere vakken* (Bonset & Sturm 1982). De werkgroep beëindigde haar activiteiten in 1976, maar in Nederland hebben zijn ideeën nog doorgewerkt in een drietal ambitieuze onderzoeksprojecten die tot 1982 gelopen hebben. In de moedertaal didactische handleiding van de Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek (1986) wordt ook ruim aandacht besteed aan deze stroming die door de auteurs *latitidineel taalonderwijs* wordt genoemd.

De Vlaamse VON heeft het thema overgenomen in haar visietekst, maar in haar concrete werking is er door de jaren heen weinig aandacht uitgegaan naar het taalonderwijs in de niet-taalvakken, op een occasioneel artikel in *VONK* over de schooltaalproblematiek na. Wel heeft de VON ruimschoots aandacht besteed aan de wijze waarop het vak Nederlands kan inspelen op de specifieke noden en behoeften van leerlingen die niet voldoende schools functioneren (zie onder). Denken we onder meer aan de recente publicaties van de VON-werkgroep NT2 (VON-werkgroep NT2 1996 en *VONK* 30/1, een themanummer over taalvaardigheidsonderwijs).

De Vlaamse minister van Onderwijs heeft het thema *Nederlands in de niet-taalvakken* begin jaren '90 als prioriteit erkend: het gelijknamige beleidsondersteunend onderzoek is destijds uitgevoerd aan de Universiteit Antwerpen (Geudens, Rymenans & Daems 1992). Op twee scholen voor secundair onderwijs (een aso-school en een bso-school, telkens in het eerste jaar van de eerste graad en het tweede jaar van de tweede graad) hebben de onderzoekers een casestudie verricht. Aan de hand van een vooraf ontwikkeld analysemodel hebben ze het (vakgebonden en vakoverschrijdend) schooltaalgebruik in 12 niet-taallessen (biologie, aardrijkskunde, technologische opvoeding, maatschappelijke vorming, materialenleer en constructieleer) geanalyseerd. Ook de Nederlandse Taalunie heeft in 1992 *Nederlands in de niet-taalvakken* tot onderwerp van haar *Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren* gekozen (Appel 1994).

Begin jaren '90 heeft het thema een nieuwe wending gekregen: het werd volledig toegespitst op het onderwijs aan anderstalige leerlingen voor wie de schooltaal een heus 'struikelblok' vormt (Hajer & Meestringa 1995). Het is in het kader van een structurele aanpak van effectief (taal)onderwijs in meertalige klassen dat in Nederland de term 'taalbeleid' opnieuw geïntroduceerd werd. Dat ook de zwak taalvaardige autochtonen daar beter van werden, was mooi meegenomen. In Vlaanderen heeft het Steunpunt NT2 (KU Leuven) zich van bij haar oprichting in

#### **De trappers brengen de energie van de mens naar het wiel**

*Een les technologische opvoeding in 1B over de fiets:*

- LKR Het volgende? Ja, zeg maar, de trappers.
- LL De trappers brengen de beweging van de benen naar het wiel.
- LKR Zeg het nog eens want Tom heeft het niet gehoord.
- LL De trappers brengen de beweging van de benen en de energie van de mens naar het wiel.
- LKR Ja, dat laatste woord vind ik heel goed. Zeg het nog eens.
- LL De trappers brengen de energie van de mens naar het wiel.
- LKR Ja, schrijf maar op. [Dicteert:] Via de trappers wordt de spierkracht van de mens – wordt schrijven we toch wel met dt zeker hè – overgebracht op de fiets.

In dit voorbeeld krijgt de leerling uitgesproken positieve feedback op zijn antwoord. De leerkracht is zo enthousiast over het woord *energie* dat de leerling het nog eens moet herhalen. Als hij dan vervolgens het antwoord dicteert, gebruikt hij zelf een ander woord, namelijk *spierkracht*.

**Uit: Geudens, Rymenans & Daems (1992), p. 74**



**Meester, wij noemen dat anders**

*Een les technologische opvoeding in 1B over de fiets:*

- LKR Dat is de vork van de fiets.  
 LL Meester, wij noemen dat anders.  
 LKR Hoe noem jij dat?  
 LL Euh, een fourche.  
 LKR Een fourche, ja, juist.  
 [...]
   
 LKR Bagagerek, zie je wel, als je een klein beetje moeite doet hè... dan weet je dat toch hè. De begagedrager. Het stoeleke.  
 LL Meester, maar wat daar op staat, dat is toch een stoeleke, dat voor die boekentas?  
 LKR Ja, maar het juiste woord is bagagedrager.

Uit: *Geudens, Rymenans & Daems (1992), p. 89*

1990 met deze problematiek beziggehouden. Eerst onder de noemer 'Nederlands als instructietaal', later als 'taakgericht vakkenonderwijs' (zie de bijdrage van Nora Bogaert). Hoewel de aandacht oorspronkelijk gericht was op allochtone leerlingen, heeft het Steunpunt al snel zijn focus verruimd tot de zwak taalvaardigen, zowel allochtonen als autochtonen.

Ook in Nederland nemen we momenteel een verruimingsbeweging waar. Terwijl taalbeleid daar oorspronkelijk opgezet was om het onderwijs aan meertalige (en taalzwakke) leerlingen te verbeteren, gaan nu stemmen op om het open te trekken naar alle leerlingen. *Taalgericht vakonderwijs* is de vlag die deze recente ontwikkeling dekt (zie de bijdrage van Maaïke Hajer e.a. in de volgende VONK). Meestringa (2000) verwoordt het aldus:

*"Daarbij koppelt men het taalbeleid aan de grote veranderingen in het vo [voortgezet = secundair onderwijs]: breder aanbod, actieve, zelfstandige leerlingen, omgaan met verschillen. Zo probeert men nieuwe wegen te vinden om de leerprestaties van alle leerlingen met diverse taal- en culturele achtergronden in alle vakken te verhogen door ze expliciet de kans te geven de taal van het vak te ontwikkelen."* (p. 20) *"Maar het belangrijkste van de invoering van Taalgericht vakonderwijs is misschien wel dat het taalbeleid niet meer in de hoek van de gedepriveerden zit en de potentie krijgt de veranderingsactiviteiten in de scholen te bundelen en te versterken."* (p. 29)

Dat niet iedereen het met deze verruiming eens is, blijkt uit de volgende – verbazingwekkende – uitspraak van Simon Verhallen, directeur van het Instituut Toegepaste Taalwetenschappen Amsterdam (ITTA) dat onder andere taalbeleidsprojecten uitvoert: *"Taalbeleidsinstrumenten moeten eerst en vooral en misschien wel uitsluitend beschikbaar gemaakt worden op scholen met veel leerlingen met taalachterstand. Als we echt willen dat die leerlingen hun achterstand inhalen, dan moeten we onze acties voor taalbeleid tot die scholen beperken. Als alle andere scholen ook aan taalbeleid gaan doen, vergroten zij hun voorsprong. En dat wil ik niet."* (in Ebbens 2000, p. 17) Dergelijke redenering lijkt ons contraproductief, want ze veroordeelt de 'reguliere' scholen tot immobilisme en ...

stilstand is achteruitgang.

## HOE IMPLEMENTEER JE HET?

Aan de weldoordachte implementatie van taalbeleid, zowel op klas- als op schoolniveau, wordt in beide themanummers ruimschoots aandacht besteed (zie de bijdrage van Mark Van Bavel in dit nummer, en de artikelen van Werner Schrauwen & Johan van Braak en Maaïke Hajer e.a. in de volgende VONK). Omdat we de ideeën van deze auteurs niet dunnetjes over willen doen, kunnen we hier volstaan met een aantal basisregels. Die hebben we ook in een vijftal stellingen gegoten, waarop een aantal deskundigen vanuit verschillende invalshoeken gereageerd heeft. Hun reacties leest u verspreid tussen de artikelen. Hier alvast onze 'adviezen' in een notendop:

- Taalbeleid moet – zoals elke onderwijsvernieuwing overigens – een breed draagvlak hebben op school. De leraren Nederlands mogen er niet alleen voor opdraaien. Nederlands kan wel als steunvlak fungeren.
- Taalbeleid moet langzaam en volgens een stappenplan geïmplementeerd worden. Van Hilst (2000) onderscheidt zes stappen in haar innovatietraject: (1) bewustwording tot stand brengen en een draagvlak creëren; (2) problemen verder verkennen; (3) organisatie opzetten; (4) kiezen voor bepaalde prioriteiten; (5) de gekozen prioriteiten uitvoeren; (6) de doelen en het proces evalueren.
- Omdat de innovatie-energie van scholen beperkt is, moet taalbeleid ingebed worden in de onderwijsvernieuwing die al aan de gang is (leerlinggerichtheid en zelfstandigheidsdidactiek). Anders gaan scholen en leraren 'hyperventileren' (Hannie Humme in Ebbers 2000).
- Elke school moet een taalbeleid voeren, ook scholen waar de meerderheid van de leerlingen Nederlandstalig is, ook aso-scholen met weinig taalzwakke leerlingen, met andere woorden: ook scholen met een 'sterke' leerlingpopulatie die geen nood voelen aan een taalbeleid.
- Elke school is uniek. Daarom moet taalbeleid een schooleigen invulling krijgen, gericht op de specifieke behoeften van de leerlingpopulatie en inspeland op de taalsituatie van de school.
- Taalbeleid is geen tijdelijke maatregel, maar moet een permanent aandachtspunt in het schoolbeleid vormen. Of sterker nog: taalbeleid is een van de hoekstenen van goed schoolbeleid en dus goed onderwijs.

### Dat is deftig, geleerd

- LERAAR Waar dienen de bladeren voor?
- ARJAN Opvang van koolzuurgas uit de lucht.
- LERAAR (*Op bord schrijvend*) Opvang van kool-dioxide uit de lucht.
- ARJAN Koolzuurgas.
- LERAAR Ja, dat kan ook, of kooldioxide.
- ARJAN (*tegen zijn buurman*) Dat is deftig, geleerd.

UIT: Van der Aalsvoort &  
Van der Leeuw (1992),  
p. 125



**Dat een tafel een stoel heeft, dat weet je gewoon**

Als het lessen betreft die rechtstreeks met hun specifieke vakopleiding houtbewerking te maken hebben, gebruiken de leerlingen vaktermen, maar dan ook moeiteloos. Zowel de leerkracht houtbewerking als de leerlingen uit 4bso-Hout vertelden ons dat de leerlingen met die termen vertrouwd zijn, omdat ze die al vanaf het tweede jaar gebruiken, en omdat die voortdurend herhaald worden. Bovendien is er meer homogeniteit, omdat een en dezelfde leerkracht verschillende vakken geeft. Het gaat ook om termen die tijdens de praktijklessen gebruikt worden, en die dus voor de leerlingen min of meer geconcretiseerd zijn. *"Een vakman moet dat gewoon kennen. Wij vinden daar niks moeilijk aan. Bijvoorbeeld dat een tafel een 'stoel' heeft, dat weet je gewoon",* aldus de leerlingen van 4bso.

**UIT: Geudens, Rymenans & Daems (1992), p. 119**

- De implementatie van taalbeleid mag niet volledig top-down verlopen. Een onderwijsvernieuwing heeft pas kans op slagen als de leraren inzien dat het leerproces van de leerlingen er beter van wordt (Meestringa 2000, gebaseerd op Noord-Amerikaanse onderwijsliteratuur; zie ook de bijdrage van Mark Van Bavel in deze VONK). Vakwerkgroepen en vooral vakoverstijgende werkgroepen spelen een cruciale rol.
- Op veel scholen lopen tal van losse initiatieven om het taalonderwijs te verbeteren, maar vaak ontbreekt de coherentie. Belangrijk is dat je samenhang ziet in wat je doet. En dat je er gericht werk van maakt. Dat heet dan 'taalbeleid'.

### TOT SLOT

In dit openingsartikel hebben we getracht de zeer verscheiden bijdragen aan dit en volgend nummer van VONK aan elkaar te breien. Het laatste woord is voor Fritz Spliethoff, landelijk projectmanager taalbeleid van het KPC (Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch):

*"Taalbeleid is de quilt waarin de taalvaardigheden van alle leerlingen en de didactische vaardigheden van alle docenten verweven worden. De leerlingen hebben hun eigen vaardigheden in het Nederlands en de docenten hun eigen vakbekwaamheid dit Nederlands en in dit Nederlands te onderwijzen. Dit te combineren en te verweven geldt voor iedere school en is zeker niet tijdelijk."* (in Ebbers 2000, p. 17).

Mogen deze twee themanummers van VONK u motiveren tot en inspireren bij het weven van een fraai exemplaar met een schooleigen motief...

Rita Rymenans  
Universiteit Antwerpen (UIA)  
Departement Didactiek en Kritiek  
Universiteitsplein 1  
2610 Wilrijk  
rita.rymenans@ua.ac.be

## Noten

- 1 Met dank aan Nora Bogaert en Wilfried De Hert die het redactiebrein hebben uitgebreid tijdens de hersenhoos waarop deze twee themanummers geconcipeerd zijn. Ook bedankt zijn Nora Bogaert, Frans Daems & Kris Van den Branden voor hun commentaren bij een eerdere versie van dit openingsartikel.
- 2 In het basisonderwijs liggen de problemen anders omdat één leraar verantwoordelijk is voor alle vakken.
- 3 Van der Aalsvoort & Van der Leeuw (1992) noemen ook nog een derde functie, namelijk de socio-culturele. Dit betekent dat men taal gebruikt om de relatie tussen twee gesprekspartners te definiëren, bijvoorbeeld om de sociale afstand tussen een leraar en een leerling uit te drukken. Die functie kan echter ook gezien worden als onderdeel van de communicatieve.
- 4 Over de link tussen beide: zie Kuiken (2000).
- 5 Deze korte historiek is hoofdzakelijk gebaseerd op Van der Aalsvoort & Van der Leeuw (1992).

## Bibliografie

Appel, R. (red.): *Het Nederlands in de niet-taalkvakken. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1992. Voorzitten 42*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica, 1994.

Barnes, D., J. Britton & H. Rosen: *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin Education, 1971 (revised edition).

Bonset, H., T. Kusters & J. Sturm (red.): *Taalgedrag in de klas. Een bundel artikelen over aspecten van de rol die taal speelt in elke onderwijsleersituatie*. DCN-cahier 9. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.

Bonset, H. & J. Sturm (red.): *Moedertaalonderwijs en andere vakken. Een bundel artikelen over aspecten van de integratie van moedertaalonderwijs en onderwijs in andere vakken*. DCN-cahier 10. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.

## Nog niet één vraag per acht minuten

In het totaal stellen de leerlingen 76 vragen in 12 lessen van 50 minuten, of gemiddeld nog niet één vraag per acht minuten. Precies de helft van de vragen is van vakexterne aard. De leerlingen zijn blijkbaar nogal begaan met dingen als wat waar genoteerd moet worden, wanneer een toets zal plaatsvinden, wanneer zij de resultaten van een huistaak zullen krijgen enzovoort.

De andere helft heeft betrekking op de inhoud van de les of iets wat daarmee te maken heeft: typische vragen voor 'lerenden' dus. In 24 gevallen gaat het om nadere uitleg, bijvoorbeeld de betekenis van een vakterm, wat de leerkracht precies bedoelt, of de leerkracht iets opnieuw kan uitleggen, enzovoort. Met de overige 14 vragen - die we alleen in het bso gehoord hebben - wijken de leerlingen af van de leerstof en willen ze bijkomende informatie. Door middel van dit soort vragen geven leerlingen te kennen welke denkweg ze aan het volgen zijn, of ze iets (niet) begrepen hebben enz. Een leerkracht die oer heeft voor deze vragen van zijn leerlingen, kan op die manier heel wat te weten komen over hun proces van kennisverwerving.

UIT: *Geudens, Rymenans & Daems (1992), p. 43-44*

### Het opspannen van werkstukken in een zelfcentrerende drieklauwplaat

*Onderstaand fragment is afkomstig uit een cursus technologie van een 3 bso-klas. Uit navraag bij de leerlingen van die klas is gebleken dat zij ongeveer 60% van de woorden in die cursus niet begrepen.*

A) het opspannen van werkstukken in een zelfcentrerende drieklauwplaat opspannauwkeurigheid:

Een werkstuk dat is gedraaid in een zelfcentrerende drieklauwplaat en dat wordt losgemaakt, kan niet meer slingervrij worden ingespannen. Doe je dat toch dan draai je een excentrisch werkstuk, de hartlijnen van de diameter liggen dan niet meer op dezelfde lijn.

B) de meetklok

De opstelling van de meettafel op een vast voetstuk wordt gebruikt voor het vergelijken meten van kleine werkstukken. Vooraf wordt een standaardmaat of meetblokje onder de meetstift gebracht, de wijzer wordt door een hoogteregeling op nul ingesteld.

Via Luc Wyns

Britton, J. e.a.: *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London, 1975.

Bullock, A. (ed.): *A Language for Life. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under Chairmanship of Sir Allen Bullock FBA*. London, 1975.

Daems, Fr.: Taal, leren en onderwijzen. *Impuls* 25/1 (1994), p. 10-15.

'De leraar spreekt Chinees'. *Klasse* nr. 98 (oktober 1999), p. 4-9.

Ebbers, D.: De Tien Geboden voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift* 1/3 (2000), p. 13-19.

Geudens, V., R. Rymenans & Fr. Daems (promotor): *Nederlands in de niet-taalklassen. Eindrapport FCFO-MI 90.05*. Antwerpen: UFSIA/ICTL, 1992.

Hajer, M. & T. Meestringa: *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho, 1995.

Kuiken, F.: Taakgericht en inhoudgericht onderwijs. Een vruchtbare combinatie. In: M. Colpin e.a. (red.): *Een taak voor iedereen? Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 2000, p. 145-159.

Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek: *Moedertaal-didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1986.

Lijnse, P.L.: Preconcepten, begripsontwikkeling en basisvorming natuur- en scheikunde. In: K. Th. Boersma e.a. (red.): *Begripsontwikkeling in het vak natuur- en scheikunde in de basisvorming*. Enschede: SLO, 1990.

Meestringa, T.: Over de invoering van Taalgericht vakonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 1/3 (2000), p. 20-30.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie: *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs. Schooljaar 1999-2000 (deel B)*. Brussel, 2000.

Ten Voorde, H.H.: *Verwoorden en verstaan*. Den Haag: SVO, 1977.

Van der Aalsvoort, M. & B. van der Leeuw: *Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO, VALO-M, Nederlandse Taalunie, 1992. [Bewerking van *Leerlingen, taal en school*. Enschede, 1982.]

Van Hilst, B.: Instrumenten voor taalbeleid bekeken. *Levende Talen Tijdschrift* 1/3 (2000), p. 5-12.

VON-werkgroep NT2: *Taalgericht taalonderwijs. Een onmogelijke taak?* Antwerpen/Deurne: Plantyn, 1996.

## T U S S E N D O O R

### MIDDELEEUWSE LITERATUUR EN DE NIEUWE MEDIA

*De laatste decennia is het onderzoek van Middelnederlandse teksten in een opmerkelijke stroomversnelling terecht gekomen en fundamenteel van uitzicht veranderd. Dat schept nieuwe mogelijkheden voor het secundair onderwijs. Bovendien bieden de nieuwe media en technologieën (internet, powerpoint, diverse cd-roms) grote kansen om dergelijke lessen met nauwelijks bekend visueel materiaal te illustreren. Deze bijscholingscyclus wil een contextgerichte aanpak van oudere literatuur bepleiten, de mogelijkheden ervan demonstreren, didactisch materiaal ter beschikking stellen en samen met leraren nadenken over deze nieuwe mogelijkheden.*

DOELGROEP: leraren Nederlands aso en tso

BEGELEIDING: Jozef Janssens, Remco Sleiderink & Johan Oosterman

DATA: woensdag 6, 20 & 27 februari en 6 maart 2002, telkens van 14 tot 17 uur

#### INLICHTINGEN EN INSCHRIJVINGEN:

Remco Sleiderink, KU Brussel, Vrijheidslaan 17, 1081 Brussel,

tel. (02)412 42 74,

E-MAIL [remco.sleiderink@kubrussel.ac.be](mailto:remco.sleiderink@kubrussel.ac.be)