

# Basisvorming Nederlands en Nederlands als Tweede Taal: werken aan een LAT-relatie

1 januari 1992

Auteur: Hilde Hacquebord

Volume: 10

Nummer: 2

Pagina's: 37-53

## Documenten

- [spiegel\\_jrg10\\_002\\_004.pdf](#)

hilde hacquebord basisvorming nederlands en nederlands als tweede taal werken aan een lat relatie 1 inleiding zo n 10 procent van de leerlingen in het nederlandse onderwijs is van allochtone afkomst en dat betekent in de meeste gevallen ook anderstalig van huis uit deze leerlingen hebben het nederlands als tweede taal geleerd sommigen als tweede gezinstaal de meesten als schooltaal verreweg de meeste allochtonen moeten leren lezen en schrijven in het nederlands op een moment dat hun beheersing van deze tweede taal nog ver achter ligt op die van hun nederlandse leeftijdgenoten en moeten bovendien de lessen volgen die in het nederlands worden gegeven ze moeten leren in die taal ook docenten nederlands zullen in toenemende mate geconfronteerd worden met leerlingen die de eindtermen nederlands moeten behalen in een taal die niet hun eerste taal is om allochtone meertalige leerlingen dezelfde kansen te geven dezelfde eindtermen te behalen zal het onderwijs moeten worden aangepast hoe dit moet gebeuren is nog nauwelijks in de praktijk uitgekristalliseerd sommigen biefait 1988 litjens 1990 stellen voor te komen tot geïntegreerd taalonderwijs nederlands waarbij het onderwijs in het nederlands als tweede taal nt2 ondergebracht wordt bij het vak nederlands aparte nt2 lessen zouden in deze visie kunnen vervallen mits het onderwijs nederlands maar inspeelt op verschillen in beginsituatie en onderwijsbehoeften van heterogene groepen in de praktijk van met name het voortgezet onderwijs blijkt het echter heel moeilijk te zijn de consequenties van meertaligheid op sommige scholen gaat het om percentages boven de 80 om te zetten in beleid in leerplannen en in didactiek in spiegel 1991 3 hielden maaike hajer ester de jong en theun meestringa een pleidooi voor taalbeleid op scholen voor voortgezet onderwijs hajer de jong meestringa 1991 zij beargumenteerden de noodzaak van een door directie en het hele schoolteam gedragen visie op en aanpak van taalproblemen op projectbijeenkomsten blijkt hoe moeizaam een vernieuwing in de richting van taalbeleid verloopt nu is elke onderwijsvernieuwing een moeizaam proces maar het li-

jkt wel alsof het op de agenda zetten van het onderwerp taal een bijzondere weers-  
tand ontmoet juist omdat taal wezenlijk is voor elk vak en bovendien ingebakken  
zit in ieders vanzelfsprekende gedrag lijkt het zo moeilijk hier iets aan te doen  
maar ook omdat een taalbeleid per definitie vraagt om een vakover stijgende aan-  
pak en zoiets is een aanslag op de verkokerde structuur van het voortgezet onder-  
wijs de taalkwestie verbreekt daardoor en verdwijnt naar de achtergrond de  
reeks basisvorming leiden 1989 is illustratief alle vakken komen hier gescheiden  
aan bod met een vernieuwingsverhaal van een promi spiegel 10 1992 nr 2 37 53  
nent vakdidacticus maar geen van allen gaat op enigerlei wijze in op het eigen vak-  
taalgebruik ook de afzonderlijke delen van de talenvakken niet slechts het deel  
over nederlands in de basisvorming rijlaarsdam 1989 stipt de taalproble matiek  
aan maar verwijst haastig naar het deel over nt2 in de basisvor ming van helvert  
kroon 1989 als ware het een vak apart ik wil in deze bijdrage nader ingaan op de  
positie van het tweede taalverwer vingsonderwijs nt2 in relatie tot de inhoud en  
positie van het vak nederlands in het voortgezet onderwijs en op de rol die docen-  
ten nederlands kunnen spelen bij de vernieuwing van het taalonderwijs want in de  
praktijk worden neerlandici veelal belast met de extra lessen nederlands als  
tweede taal voor allochtone leerlingen die taalhulp nodig lijken te hebben deze nt2  
nt1 docenten zouden een katalyserende rol kunnen vervullen zodanig dat er een  
vernieuwde visie op taalonderwijs en op de rol van taal bij leren ontstaat te begin-  
nen bij het vak nederlands dat niet langer als moedertaalonderwijs kan worden  
aangeduid in de tweede paragraaf van dit artikel betoog ik dat het vak nederlands  
wat betreft inhoud en didactiek niet om nt2 heen kan en dat taalverwerving een  
belangrijk aandachtspunt moet vormen bij de vernieuwing van het leerplan neder-  
lands dat betekent een gedeeltelijke integratie van het nt1 en nt2 onderwijs  
namelijk voorzover alle leerlingen baat hebben bij gedifferentieerd taalverwerving-  
sonder wijs bij mijn pleidooi voor een integratie van het ntl nt2 taalonderwijs heb  
ik inspiratie geput uit ervaringen in landen waar al veel langer met meertaligheid  
in het onderwijs rekening wordt gehouden in de derde paragraaf ga ik hier dieper  
op in met name ga ik in op de niet onproblematische positie van het taalverwer  
vingsonderwijs binnen het communicatieve taalonderwijs de vierde paragraaf  
schetst een aanzet van communicatief leesonderwijs met daarbij geïntegreerde  
aandacht voor taalverwerving tot zover worden de mogelijkheden verkend om tot  
een geïntegreerd ntl nt2 curriculum te komen in de laatste paragraaf wil ik ten  
slotte kort ingaan op het remedierende nt2 onderwijs dat buiten de reguliere  
lessen nederlands moet worden opgezet voor die leerlingen die behoefte hebben  
aan specifieke vormen van tweede taalonderwijs deze vorm van apart nt2 onderwi-  
js gezien als extra zorgonderwijs naast het reguliere curriculum verdient een  
nadere uitwerking die in het kader van deze bijdrage te ver voert hier moet het  
evenwel genoemd worden als de completering van de in de titel genoemde lat re-  
latie 2 de positie van nt2 in relatie tot het moedertaalonderwijs nederlands van  
een apart vak nt2 is op de meeste scholen geen sprake van gurp 1989 toch wordt  
het nt2 apart gehouden van het reguliere onderwijs het is een hulpvak op de  
meeste scholen wordt het nt2 onderwijs als een additionele taak van enkelen bes-  
chouwd en ook secties nederlands beschouwen het nt2 als een additionele en niet

structurele taak en dat kan ook niet zolang het vak nederlands 38 geïdentificeerd wordt met moedertaalonderwijs mto nt2 en mlo zijn uit de aard van de zaak niet verenigbaar en zijn gericht op verschillende doelgroepen dit onderscheid tussen nt2 en het vak nederlands opgevat als mto lijkt simpel en voor de hand te liggen vanuit het perspectief van onderwijsgevers maar leerlingen ervaren dit onderscheid niet als zodanig veel leerlingen zijn tweetalig klassen zijn meertalig en de doelgroepen zijn niet exclusief te onderscheiden voor de nt2 leerlingen is nederlands de facto geen moedertaalonderwijs toch gelden voor hen terecht dezelfde eindtermen als voor moedertaalsprekers de weg er naar toe hoeft echter niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn we moeten dus nadenken over adequate differentiatievormen Hofmans Okkes 1989 een vorm is dat nt2 als apart onderdeel in het curriculum wordt opgenomen maar dat is niet de enige en zeker niet de meest ideale vorm daarover zijn vele deskundigen het eens Litjens 1990 in de praktijk zien we echter vooral die ene voor het voortgezet onderwijs kenmerkende differentiatievorm van vakken scheiding ook in het geval van het nt2 onderwijs het wordt los van de andere vakken verzorgd in feite betekent deze situatie dat de andere vakken waaronder nederlands zich niets hoeven aan te trekken van de aanwezigheid van anderstaligen de meertaligheid op school kan op deze wijze worden genegeerd nt2 neemt de positie van hulpvak in vergelijkbaar met de positie van remedial teaching een remedierende functie van nt2 impliceert echter dat hier die taalvaardigheid in het nederlands wordt ontwikkeld die nederlandse leerlingen worden verondersteld reeds verworven te hebben het taalverwervingsonderwijs voor anderstaligen vindt dus plaats buiten de reguliere lessen nederlands hetgeen voor de hand ligt in het geval van neveninstromers beginnende taalverwerwers maar in hoeverre en in welk opzicht zijn onderinstromende allochtone leerlingen gevorderde tweede taalleerders te onderscheiden van hun moedertaalsprekende klasgenoten hoeveel autochtone leerlingen spreken trouwens van huis uit het standaard nederlands dat op school de voertaal is bovendien zijn nederlandse leerlingen vanaf bijvoorbeeld 10-12 jaar dan geen gevorderde taalverwerwers op scholen voor voortgezet onderwijs die ik de afgelopen jaren regelmatig heb bezocht om lesmateriaal voor allochtonen uit te proberen werd heel vaak door de leerkrachten opgemerkt dat dit materiaal niet alleen in de ondersteuningslessen voor anderstaligen zou moeten worden gebruikt maar ook of juist in de reguliere lessen nederlands heel vaak maakte men opmerkingen als nederlandse leerlingen hebben ook problemen met de schoolboekentaal of veel van onze autochtone brugklassers weten ook geen raad met moeilijke woorden het blijkt in de praktijk vaak moeilijk verdedigbaar te zijn het nt2 onderwijs voor gevorderden apart te geven en dus te onthouden aan nederlandse leerlingen die immers ook nog in een proces van gevorderde taalverwerving verkeren de doelstellingen van het nt2 voor gevorderde tweede taalverwerving kunnen worden geformuleerd als de ontwikkeling van functionele schoolse taalvaardigheid zoals in diverse publikaties wordt gesteld Litjens 1990 Olijkan 1990 Teunissen 1990 de vraag is nu of dit aspect van gevorderde taalverwerving ook als exclusief doel moet worden gesteld voor het aparte remedierende nt2 39 onderwijs met andere woorden in hoeverre bestaat er overlap in doelstellingen tussen nt2 en het vak nederlands recent ontwikkelde nt2

materialen voor het voortgezet onderwijs anders nederlands weet wat je leest slo materialen zie meestringa 1990 blijken bij uitstek geschikt voor gebruik door de docent nederlands in de reguliere al dan niet meertalige klas kenmerkend zijn de strategische aanpak met daarbij specifieke aandacht voor taalaspecten hierop kom ik in paragraaf 3 nog terug waar het nu om gaat is de constatering dat materialen voor gevorderd nt2 onderwijs in de praktijk gebruikt kunnen worden in het reguliere curriculum voor het vak nederlands misschien wel juist omdat hier functionele taalvaardigheden lezen schrijven studeervaardigheden centraal staan die op dit moment sterk in de belangstelling staan omdat ze in de basisvorming meer aandacht zullen krijgen volgens de meest recent geformuleerde kerndoelen voor het vak nederlands in de basisvorming treedt een verschuiving op in de richting van communicatief taalonderwijs het accent ligt niet meer zozeer op het hebben van kennis van het taalsysteem maar op het leren de taal actief te gebruiken op weg naar basisvorming slo 1990 p 5 uit deze formulering valt echter niet op te maken of en in hoeverre taalverwerving tot de doelstellingen behoort hooguit dat de taalverwerving communicatief ter hand wordt genomen de vraag blijft hoe in de discussie rond de basisvorming voor het vak nederlands heeft het thema nt2 weliswaar een rol gespeeld maar hier ging het uitsluitend om de vraag of de eindtermen zouden moeten worden aangepast lees verlaagd voor allochtone leerlingen gelukkig is iedereen het erover eens dat een dergelijke apartheid ongewenst is zie o a ten brinke 1989 hofmans okkes 1989 opmerkelijk is evenwel dat in deze discussie de vraag niet wordt gesteld in hoeverre de inhoud en didactiek van het schoolvak nederlands mede moeten worden bepaald door de behoefte van hen die van huis uit een andere taal spreken de leerplandiscussie wordt nog nauwelijks gevoerd over wat we onder communicatief taalonderwijs in de praktijk moeten verstaan bestaat nog grote onzekerheid in dit kader is met name niet duidelijk in hoeverre taalverwervingsdoelen geïmpliceerd worden door de taalvaardigheids- en taalbeschouwingseindtermen ik ben van mening dat deze leerplandiscussie gevoerd moet worden door de inzichten en ervaringen uit het tweede taalonderwijs niet alleen in nederland maar juist ook elders waar men veel langer ervaring heeft met onderwijs in een multiculturele en meertalige samenleving de nt2 docenten zelf kunnen ook een bijdrage leveren ze zijn immers meestal zowel gewone docenten nederlands maar hebben ook vaak intensieve ervaringen met het proces van taalverwerving bij tweede taalleerders om te beginnen moeten we het strikte onderscheid mto en nt2 los laten en de consequentie trekken uit het feit dat nederlands voor een vaak niet onaanzienlijk deel van de leerlingen geen mto is dat betekent dat althans een deel van het nt2 geïntegreerd kan worden in het vak nederlands de doelstelling van gevorderde taalverwerving behoort niet slechts thuis in het remediërende taalonderwijs maar zou in de kerndoelen van het vak nederlands in de basisvorming vervat moeten zijn in een volgende fase van de leerplandiscussie 40 zouden ook inzichten en ervaringen uit het vreemde talenonderwijs benut kunnen worden en zou de vraag gesteld moeten worden of vakoverstijgend taalonderwijs zoals bijvoorbeeld in canada hebert 1990 zie ook hawkins 1984 in het kader van taalbeleid wenselijk is en hoe dit gerealiseerd kan worden in de volgende paragraaf wil ik met name ingaan op de vraag of en hoe taalverw-

erving kan worden gerealiseerd binnen communicatief taalonderwijs met de term communicatief taalonderwijs wordt nogal slordig omgesprongen het is een logo waarmee diverse talenvakken zich in de basisvorming profileren gemeenschappelijk aan de verschillende visies van de talenvakken is dat met name het traditionele grammatica onderwijs ter discussie staat het gevoerde debat over de relatie tussen grammatica onderwijs en taalvaardigheid heeft inmiddels tot de overtuiging geleid dat deze relatie niet bestaat het traditionele grammatica onderwijs heeft hoegenaamd geen effect op het bereikte taalvaardigheidsniveau van leerlingen kroon 1985 met het overboord zetten van het traditionele grammatica onderwijs dreigt echter het gevaar dat ook het taalverwervings onderwijs verloren raakt in de zee van de communicatieve vaardigheden het perspectief van de moedertaal-didactiek op taalverwerving is anders dan dat van de vreemde en tweede taaldidactiek met name dit laatste perspectief probeer ik hierna te belichten vanuit het idee dat hieruit inspiratie kan worden geput voor een geïntegreerd nt1 nt2 curriculum 3 taalverwerving en communicatief taalonderwijs het taalverwervingsproces wordt volgens de huidige opvattingen zowel in het mto als in het vto opgenomen in het communicatief gerichte taalonderwijs met name het vernieuwde moedertaalonderwijs voor de basisvorming is sterk gericht op communicatief taalonderwijs en heeft daarmee het traditionele grammatica onderwijs uitgebannen het inzicht dat expliciet traditioneel grammatica onderwijs niet effectief is voor de taalverwerving is inmiddels ook in het vreemde talenonderwijs doorgedrongen zij het dat traditionele praktijken hier hardnekkiger lijken kwakernaak 1989 in het vto zien we evenwel eveneens een verschuiving in de richting van communicatief taalonderwijs en een sterkere gerichtheid op taalgebruik dan op kennis van het taalsysteem van essen 1990 grote invloed is hier uitgegaan van de zogenaamde notioneel functionele syllabus een benadering van taalonderwijs die bij mijn weten nauwelijks is toegepast in het nederlandse mto in het nt2 wordt de communicatieve benadering van het taalonderwijs sinds enige jaren reeds gehanteerd zijn althans de meest recente hoewel schaarse leermiddelen te karakteriseren als communicatief haquebord 1990 we zouden kunnen concluderen dat in retorisch opzicht al het taalonderwijs in de basisvorming op dezelfde lijn zit dat wil zeggen communicatief wordt ingericht in inhoudelijk opzicht blijken er echter verschillende interpretaties te bestaan van communicatief taalonderwijs en die verschillen komen vooral voort uit de verschillende perspectieven op taalverwerving in tegenstelling tot het vreemde en 41 tweede taalonderwijs gaat men er in het mto vanuit dat de kennis van de nederlandse taal vanzelf wel toeneemt naarmate de leerling verder komt op school het proces van moedertaalverwerving is inderdaad in veel sterkere mate een vorm van impliciet en incidenteel leren dan het leren van een vreemde taal de vaardigheidsbenadering die in het moedertaalonderwijs wordt gehanteerd beschouwt de leerlingen primair als taalgebruikers niet meer als taalleerders het is de vraag of dit in het algemeen een terechte zienswijze is in het geval een niet onaanzienlijk deel van de leerlingen een niet nederlandse achtergrond heeft is deze zienswijze zeker discutabel en doet de noodzaak zich voor na te denken over het al dan niet impliciete proces van taalleren in relatie tot de taalvaardigheidsontwikkeling die in het onderwijs wordt nagestreefd het

taalleren zelf het proces van taalverwerving in de eerste dan wel tweede taal vormt echter geen invalshoek in de recente discussie over de verhouding tussen taalvaardigheids en taalbeschouwingsonderwijs groeneweg e a 1989 van gelderen 1989 recente themanummers van levende talen 1991 een taalvaardigheidsdidactiek veronderstelt een vorm van taalbeschouwing op te vatten als expliciete reflectie op taalgebruik van gelderen 1988 rijlaarsdam 1989 maar ook als impliciete aandacht voor taalgebruik hulstijn 1987 rutherford 1987 widdowson 1990 onder taalbeschouwing vallen niet alleen de traditionele onderwerpen spelling en grammatica ontleden ook traditionele taalkunsthaken als stijl idioom en woordbetekenis aspecten van morfologie semantiek en pragmatiek kunnen onderwerp zijn van taalbeschouwing evenals tekstlinguïstische onderwerpen als tekststructuur cohesie en coherentieverschijnselen de vraag is nu hoe deze typische taalonderwerpen behandeld moeten worden in een communicatieve syllabus het gevaar bestaat dat ze helemaal niet behandeld worden of slechts incidenteel omdat het vooralsnog niet duidelijk is hoe dergelijke competentie aspecten zich verhouden tot functionele taalgebruiksdoelen ook in functionele contexten wordt een beroep gedaan op linguïstische metalinguïstische en tekstuele competentie het taalgebruik van de leerkracht is illustratief voor het probleem dat de taalkennis van leerlingen tekort kan schieten in een zeer relevante communicatieve situatie in het voortgezet onderwijs wordt heel vaak over hoofden heen gepraat door vakdocenten voor het taalgebruik in schoolboeken geldt in nog sterkere mate gebrek aan afstemming op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen dit is evident bij anderstalige leerlingen hofmans okkes 1987 maar ook bij eerste taalsprekers looijmans rubbe 1985 het aanspreken van vakdocenten op hun taalgebruik is weliswaar belang rijk in het kader van taalbeleid op school maar dit ontslaat de taaldocent niet van zijn taak gevorderd taalgebruik onder de aandacht van de leerlingen te brengen taalgebruik met de functie van kennisverwerving bijvoorbeeld maar ook expres sief taalgebruik zoals in poëzie geeft heel wat zinvol kluiwerk waar anders dan in het taalonderwijs hoort de studie van taalgebruik thuis systematische aandacht voor de vorm met als doel het ontwikkelen van een zodanig taalgevoel dat de leerling ermee uit de voeten kan in vele niet alleen alledaagse communicatieve situaties 42 de voortrekkers van het communicatieve vto stellen zich sinds jaren de vraag hoe taalverwerving gerealiseerd moet worden binnen communicatief taalonderwijs en hebben ook didactische middelen ontwikkeld om het taalleren te stimuleren zie bijv candlin 1981 neuner 1981 pattison 1987 savignon 1983 bij de ontwikkeling van een didactiek voor gevorderde taalontwikkeling kan ongetwijfeld veel inspiratie geput worden uit deze werken die in ieder geval duidelijk maken dat het binnen een communicatieve benadering mogelijk is de aandacht te vestigen op taal zonder expliciet grammatica onderwijs veel oefenvormen zouden heel goed ook bij communicatief nederlands kunnen worden gebruikt bienfait 1988 geeft voorbeelden van dergelijke zinvolle oefeningen een ander voorbeeld van een inmiddels in nederland onder de aandacht gebrachte Amerikaanse methode die aansluiting zoekt bij natuurlijke taalverwerving is die van senten ce combining schuurs 1988 hoewel deze methode op zich niet communicatief genoemd kan worden lijken de hierin gebruikte oefenvormen zeer geschikt voor met name van huis uit anders-

talige leerlingen mits ze worden opgenomen in een communicatief taalleerplan in een multiculturele samenleving als groot britannie is de praktijk van het communicatief taalonderwijs inmiddels bekritiseerd widdowson 1990 overigens zonder dat de uitgangspunten ter discussie worden gesteld ook in de verenigde staten is op dit moment sprake van een bezinning op het communicatieve taalonderwijs en een hernieuwde belangstelling voor functioneel grammatica onderwijs rutherford 1987 volgens widdowson gaat het er in het taalonderwijs om de leerlingen zich grammaticaal te laten ontwikkelen zodat ze ook beheersing krijgen over hun eigen communicatieve omgeving grammatica moet hier worden begrepen in brede zin en in relatie tot pragmatiek en semantiek als de brug tussen communicatieve context en cognitieve concepten cruciaal is hier het inzicht dat grammaticale ontwikkeling ook in een gevorderd stadium en zowel in eerste als in tweede of vreemde taal een proces is van hypothesevorming en toetsing aan inhoudelijk zinvol en talig rijk materiaal bij elk natuurlijk taalleerproces staan de inhoud centraal de talige vormen worden hieruit vanuit de cognitieve noodzaak veroverd de benadering die widdowson voorstaat is allerm minst een terugkeer naar het traditionele grammatica onderwijs waar de vorm voorop staat bij hem staat de inhoud voorop en wordt de functionaliteit van grammatica voor communicatieve doelen benadrukt it seems sometimes to be supposed that what is commendable about a communicative approach to language teaching is that it does not as a structural approach does have to get learners to puzzle their heads with grammar if we are looking for nonsense this suggestion is a prime example for if this were really the case a communicative approach would have little or nothing to commend it for language learning is essentially learning how grammar functions in the achievement of meaning and it is a mistake to suppose otherwise learners need to realize the function of the device as a way of mediating between words and contexts as a powerful resource of the purposeful achievement of meaning a communicative approach properly conceived does not involve the rejection of grammar on the contrary it involves a recognition of its central mediating role in the use and learning of language widdowson 1990 p 97 98 in eerdere publikaties heeft widdowson 1978 1979 concrete uitwerkingen van zijn ideeën laten zien die met name in het tweede taalonderwijs aan gevorderden zeer goed benut kunnen worden zie ook hacquebord 1991 de door hem ontwikkelde methode reading and thinking in english widdowson 1979 is adequaat taal en leesonderwijs voor zowel t1 als t2 leerlingen een onderwerp uit deze methode is bijvoorbeeld generalisatie de leerlingen ervaren hierbij hoe abstractiegraad van tekstinhouden samenhangt met taalvormen zoals het gebruik van lidwoorden dit gebeurt aan de hand van authentiek tekstmateriaal bijvoorbeeld afkomstig uit schoolboekteksten voor de vakken verwant aan het werk van widdowson is dat van rutherford 1987 die in de verenigde staten onomwonden the grammar centred curriculum voor het tweede taalonderwijs bepleit een traditionele benadering is ook bij hem ver te zoeken bij rutherford is het object van taalonderwijs niet de grammatica als formeel systeem maar zijn het taalleerstrategieën nog sterker dan widdowson baseert rutherford zich op universele taalverwervingstheorieën in zijn taaldidactiek worden leerders gesteld voor interpretatieproblemen die ze moeten oplossen in interactie met geschikt en

zorgvuldig geselecteerd taalmateriaal de leerkracht heeft hierbij de tweeledige laak mee te denken als model te fungeren en strategieën aan te reiken een centraal begrip bij Rutherford is consciousness raising te vertalen als taalbeschouwing ware dit begrip niet onbruikbaar door de vele interpretaties ervan in de Nederlandstalige vakliteratuur het zal duidelijk zijn dat ik mij bijzonder voel aangesproken door bovengenoemde taalpedagogen en dat ik in hun aanpak mogelijkheden zie voor integratie van t1 en t2 onderwijs in de volgende paragraaf zal ik proberen een concretere schets te geven van wat mij voor ogen staat bij een communicatieve aanpak van het taalonderwijs in een voor t1 en t2 sprekers geïntegreerd leesvaardigheidsdidactiek 4 leesonderwijs taalonderwijs iedereen kent gevallen van perfect Engels of Nederlands sprekende Russen, Roemenen en Hongaren die ineens vanachter het ijzeren gordijn tevoorschijn stapten zonder ooit in de gelegenheid te zijn geweest tot uitgebreid contact met native speakers in het kader van een studie opdracht heb ik aan een Oost-Europese uitwisselingsstudente gevraagd een vergelijking te maken tussen het t2 onderwijs zoals ze dat aan ons taalcentrum kon observeren en haar eigen t2 onderwijservaringen als student en docent ze gaf Nederlands als bijvak op haar 44e eigen universiteit een vak waarvoor grote belangstelling schijnt te bestaan haar oordeel over de geobserveerde lessen bij ons was negatief te slap veel te weinig tempo en te weinig huiswerk hoe had zij het Nederlands dan onder de knie gekregen na een moeizame start in het eerste studiejaar waar de methode Levend Nederlands werd gebruikt was het tweede jaar beslissend geweest voor haar taalontwikkeling ze moest toen twintig of dertig Nederlandse literaire werken lezen voor het literatuurtentamen door te lezen had zij haar Nederlandse taalvaardigheid op een onwaarschijnlijk hoog niveau ontwikkeld ook de communicatieve lezen was voor haar taalleren deze taalstudente heeft ongetwijfeld de benodigde taallerstrategieën toegepast op de geduldige teksten lang niet iedereen is tol haar prestatie in staat dat laat onverlet dat lezen de modaliteit bij uitstek is waarin taal geleerd kan worden de ontwikkeling van een leesdidactiek waarin het taalleren is opgenomen vormt een uitdaging voor allen die voor de taak staan in heterogene klassen de eindtermen Nederlands te bereiken zelf heb ik meegewerkt aan de ontwikkeling van de methode weet wat je leest Lijmbach e.a. 1990 oorspronkelijk bedoeld voor anderstalige brugklasleerlingen maar in de uiteindelijke versie op de markt gebracht als methode voor de heterogene brugklas in deze methode staan leesstrategieën centraal met daarbij een relatief grote aandacht voor taalaspecten taallerstrategieën zijn opgenomen met betrekking tot woordkennisverwerving morfologische structuren verbindingswoorden en tekstfactoren leesstrategieën vormen de overkoepelende leerstofelementen even belangrijk als het leren beheersen van dergelijke strategieën is het leren toepassen ervan het gaat erom dat een individuele leerling leert die strategieën te selecteren en toe te passen die hij in een bepaalde situatie nodig heeft teneinde de gestelde taak tot een goed einde te brengen dat kan bijvoorbeeld betekenen dat een onbegrepen tekstpassage over wordt geslagen maar ook wanneer deze belangrijk lijkt te zijn dat de leerling besluit de passage intensief eventueel met woordenboek te proberen te begrijpen en dat begrip is in eerste instantie subjectief de leerling is autonoom in het bepalen van wat hij belangrijk vin-



dt de leerkracht fungeert als model het voorbeeld uit deze methode dat hieronder volgt behoeft toelichting in een korte tijdsspanne van bijvoorbeeld een lesuur worden telkens verschillende teksten gebruikt deze staan in een apart tekstboek en zijn zonder uitzondering authentieke tekstfragmenten overgenomen in de oorspronkelijke lay out uit tijdschriften en schoolboeken de leerlingen hebben reeds geleerd leesstrategieën toe te passen aan de hand van een zogenaamd stappenplan een globale oriëntatie op de teksten behoort inmiddels tot de vaste leesgewoonten de leerkracht bewaakt het leesgedrag en begeleidt de volgende stappen die nu achtereenvolgens genomen worden in het fragment dat hierna volgt gaat het om het leren hanteren van moeilijke woorden in een tekst ook hiervoor wordt stukje bij beetje een stappenplan het stappenplan moeilijke woorden opgebouwd dat de leerlingen in een later stadium in zijn geheel gepresenteerd krijgen stappenplannen voor lezen en moeilijke woorden zijn op een aparte kaart afgebeeld zodat leerlingen deze bij zich kunnen houden en hanteren in allerlei leessituaties

45 uit weet wat je leest werkboek hoofdstuk 4 moeilijke woorden 2 moet je altijd precies weten wat de moeilijke woorden in een tekst betekenen nee het hangt af van je leesmanier bij het zoeken in een tekst kun je vaak het antwoord op je vraag al vinden zonder de betekenis van de moeilijke woorden moeilijke woorden die je niet nodig hebt kun je gewoon overslaan maar als je een tekst goed moet lezen en alles moet begrijpen dan moet je de betekenis van de moeilijke woorden wel weten wat kun je doen als je een moeilijk woord tegenkomt in een tekst die je goed moet lezen vul maar in we pakken moeilijke woorden aan met het stappenplan moeilijke woorden is het woord belangrijk 3 bij tekst 30 in deze tekst staat het woord pareloesters welke stappen in het stappenplan moeilijke woorden neem je vul ze hier in lees i i staat t 1 i is 46 4 soms moet je vragen bij een tekst maken je moet de tekst dus goed lezen toch hoeft je niet alle woorden te begrijpen dat zie je in de volgende opdracht a bij tekst 32 lees de tekst kun je het belangrijkste van deze tekst met eigen woorden zeggen vul de lege plekken in er was veel nodig voor de zee-reizen de zeelui dat geldt van Hendrik de zeevaarder hij was heel ze kregen ook geld van de b ziel je voor je weel niet wal het woord ridderorde bcickeni zoek het op in tekst 32 had je dat woord nodig bij opdracht a ja nee 6 bij tekst 34 stel je voor de tekst hoort bij je huiswerk je moet de tekst leren leesmanier lees de tekst en zoek met het stappenplan de betekenis van deze moeilijke woorden a moeilijk woord bloembodem stappen in het stappenplan moeilijke woorden b moeilijk woord kelkbladeren stappen c moeilijk woord kroonbladeren slappen je ziet sommige woorden slaan goed uitgelegd in de tekst je moet gewoon even verder lezen d moeilijk woord hommelp stappen is het woord belangrijk jalneeldat weel ik niet e moeilijk woord stuifmeel slappen is het woord belangrijk jalneeldat weel ik niet 47 je ziet soms staan een belangrijk woord niet duidelijk uitgelegd in de tekst toch moet je de betekenis weten anders begrijp je de tekst niet hoe kun je de betekenis vinden de volgende slappen in het stappenplan helpen je de betekenis raden 7 de volgende stap in het stappenplan moeilijke woorden is raad de betekenis a hoe kun je de betekenis van een woord raden wat helpt je bij het raden schrijf maar op b bij tekst 35a lees de tekst moeilijk woord pers let op als je al weet wat dat woord betekent mag je het niet zeggen voor je klasgenoten die dit woord niet

kennen is deze opdracht een raadsel spelletje vraag wat voor soort dier is een pers antwoord een pers is een sood misschien weet je hel antwoord niet van de tekst word je niet wijzer je kunt de vraag nog niet beantwoorden nu laat de docent je een plaatje zien als je het plaatje gezien hebt dan weet je hel antwoord wel 8 maar er zijn niet altijd plaatjes bij een tekst en het plaatje is niet altijd een uitleg van het moeilijke woord dan kan de rest van de tekst je misschien helpen a je ziet hieronder vier moeilijke woorden ken je de betekenis schrijf de betekenis dan op ken je de betekenis niet schrijf dan niets op corpulent nerveus auteur desastreus 48 bij de evaluatie van de methode galema e a 1990 bleken leerlingen niet op dezelfde manier geprofiteerd te hebben van het gebodene dit beschouwen we voorlopig als positief resultaat nederlandstalige leerlingen bleken vooruitgang te boeken op aspecten van algemene leesvaardigheid ze konden beter voorspellend lezen wisten beter een tcksiaanpak te kiezen en hoofdzaken uit een tekst te halen veel anderstaligen konden dit al zie ook hacquebord 1989 maar bleken vooral op taalaspecten vooruitgang te hebben geboekt een aspect werd onvol doende verbeterd dat van de woordkennis we kunnen dit verklaren uit het feit dat bij de uitvoering van het programma de leerkrachten telkens onvoldoende toekwamen aan het zogenaamde woordenblok dat als sluitstuk van elke les tezeer in het gedrang is gekomen waarschijnlijk is een gebrekkige woordkennis bovendien een dermate specifiek anderstaligcnproblecm dat het ook specifieke aandacht verdient in apart nt2 onderwijs dat neemt niet weg dal een gedifferen tieerde aanpak heel goed gerealiseerd kan worden binnen een cursus zonder dat dat leidt tot organisatorische problemen of niveaudifferentiëring take it or leave it zou als motto kunnen gelden voor elke strategisch gerichte taaldidactiek een strategische leesvaardighcidsdidactiek moet niet ophouden bij het aanleren van top down strategieen voor globaal tekstbegrip leerlingen moeten ook en met name op een gevorderd niveau leren omgaan met tekstbegripproblemen op lokale niveaus dat betekent aandacht voor woorden taalkundige en tekstuele verschijnselen voorzover ze van belang zijn voor het vereiste begrip interpretatie vindt plaats onder leiding van de leerkracht of in samenwerking met medeleerlingen vanuit het reeds bereikte globale begrip en oriëntatie op de taak vergelijk de aanpak van palinscar brown 1984 gevorderd leesonderwijs is strategisch tekstonderwijs waarbij veel wordt overgelaten aan het leerproces van individuele leeders maar met een uitgekiend tekstaanbod teksten met een verborgen taalleerplan maar communicatief adequaat in hogere klassen zou dit tekstmateriaal bijvoorbeeld tegelijkertijd documentatiemateriaal kunnen zijn voor gerichte schrijfp opdrachten en zouden lees en schrijfonderwijs kunnen worden geïntegreerd maar ook literaire teksten kunnen worden geselecteerd en aangeboden met taalverwerving als nevendoeel waar het mij in het bovenstaande om gaat is aannemelijk te maken dat leerlingen met verschillende taalachtergronden en met verschillende taalleerbehoefden kunnen profiteren van geïntegreerd taalvaardighheids en taalbeschouwingson derwijs mits daarin systematische aandacht aan taalverschijnselen wordt geschon ken en onder voorwaarde dat er rekening wordt gehouden met het feit dat leerlingen in een taalverwervingsproces verkeren een belangrijk inzicht dat aan taaiverwervingstheorieen kan worden ontleend is dal gerichte sturing van dit proces in de vorm van correctieve feedback of nor-

matieve explicatie minder resultaat opleveren dan een probleemstellende aanpak waarbij veel wordt overgelaten aan de strategische en autonome taal leerder 49 5

nt2 apart remediërend tweede taalonderwijs op maat zelfs wanneer bij alle vakken systematisch rekening zou worden gehouden met en aandacht besteed zou worden aan t2 leerlingen dan nog zal extra zorg nodig zijn voor veel van die leerlingen niet alleen wat de taal betreft maar ook ten gevolge van bijvoorbeeld een niet stimulerende thuissituatie en maatschappelijk racisme blijven zij vaak kwetsbaar wanneer dat nodig blijkt zal een deel van die extra zorg besteed moeten worden aan nt2 de vraag is dan wanneer een leerling in aanmerking komt voor extra remediërend tweede taalonderwijs er zijn drie verschillende situaties denkbaar waarin extra taalhelp geboden lijkt 1 de leerling heeft specifieke problemen met het nederlands die samenhangen met tweetaligheid bepaalde verschijnselen in het nederlands blijven lastig voor sommige t2 sprekers zoals bijvoorbeeld het lidwoord en daarmee samenhangende taalverschijnselen het gebruik van de werkwoordstijden het pronominale er maar ook m b t uitspraak morfologie lexicon idioom semantische en pragmatische competentie zijn er typische nt2 problemen het is een taak van de taalwetenschap om deze en andere nt2 specifieke taalkundige zaken te inventariseren en te beschrijven hulstijn 1987 2 de leerling heeft algemene problemen met het nederlands zoals ook veel taalzwakke nederlandse leerlingen dit kan blijken uit achterblijvende lees en schrijfprestaties op genormeerde toetsen een gebrekkige schoolwoordenschat een trage en of ondiepe taalverwerking en een geringe en faalangstige taalproductie zijn niet specifieke nt2 problemen maar kenmerken wel veel anderstalige leerlingen 3 de leerling heeft moeite met het volgen van de lessen en het maken van huiswerk en proefwerken omdat de taal nog te veel barrières opwerpt elk van deze probleemgebieden rechtvaardigt extra remediërend taalonderwijs waarvan overigens niet alleen t2 leerlingen kunnen profiteren het is wel zaak dat er instrumenten worden ontwikkeld waarmee met taal samenhangende problemen kunnen worden gediagnostiseerd zodat een effectief taalhelpprogramma kan worden ontworpen het remediërende nt2 onderwijs zou geprofessionaliseerd moeten worden in de eerste plaats moeten gekwalificeerde taaldocenten dit onderwijs verzorgen een nt2 bevoegdheid is zeer wenselijk met name het specifieke tweede taalverwervingsonderwijs hierboven genoemd onder 1 vraagt om specifieke deskundigheid zowel op het gebied van de taalkunde van het nederlands als op taaldidactisch gebied maar ook de onder 2 en 3 genoemde probleemgebieden vereisen een gespecialiseerde deskundigheid het remediërende karakter van het nt2 onderwijs vraagt bovendien om deskundige methodiek de nt2 leerkracht kan worden belast met de selectie en intake van leerlingen met individuele diagnostiek en de 50 ontwikkeling en evaluatie van op maat gesneden helpprogramma's kortom de nt2 docent zou ook geschoold moeten zijn als remedial teacher gespecialiseerd op taalhelpverlening het is opmerkelijk dat op dit moment veel aandacht uitgaat naar de opleiding voor remedial teacher in het kader van zorgverbreding maar dat het nt2 thema in de remedial teaching opleidingen nagenoeg afwezig is heel veel aandacht gaat uit naar het zogenaamde dyslexie probleem terwijl hooguit 1 5 van de leerlingen dyslectisch genoemd kan worden de orthodidactische helpverlening concentreert zich sterk op zaken als

spelling en technisch lezen taal in de ogen van leken zonder enige taalkundige of taaldidactische achtergrond zelfs in de zorgstructuur van het onderwijs zien we de hokjesgeest en daarmee de beperkte zienswijzen net als in het reguliere onderwijs worden de problemen en onderwijsbehoeften van anderstalige leerlingen ook in de zorgstructuur makkelijk over het hoofd gezien ten gevolge van de verkokering die hier bestaat aan goede bedoelingen ontbreekt het niet wel aan goede structuren en taalbeleid bibliografie bienfait n 1988 geïntegreerd taalonderwijs nederlands in een klas met meertalige leerlingen in olijkan e c van der voort red nederlands als tweede taal op school dcn cahier 20 den bosch malmberg pp 87 101 candlin c n ed 1981 the communicative teaching of english london longman essen a van 1990 three decades of foreign language teaching in the netherlands toegepaste taalwetenschap in artikelen 36 72 86 galema c h hacquebord b lijmbach 1989 verbeteren van tekstbegrip een onderzoek naar de efficiëntie van een leesvaardigheidscursus voor brugklassers die problemen hebben met tekstbegrip publicatie no 26 van de vakgroep taalbeheersing rijksuniversiteit groningen gelderen a van 1988 taalbeschouwing wal is dal deel 1 en 2 amsterdam sco gelderen a van 1989 moet taalbeschouwing een eindterm van de basisvorming zijn levende talen 441 350 353 groeneweg w t hendrix r klein e a 1989 het advies eindtermen nederlands levende talen 441 323 333 gurp j van 1989 nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs enschede valo m hacquebord h i 1989 tekstbegrip van turkse en nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs foris dordrecht hacquebord h i 1990 nt2 lesmateriaal voor het voortgezet onderwijs een overzicht toegepaste taalwetenschap in artikelen 38 98 109 51 hacquebord h i 1991 leren lezen en taalverwerving naar een integratieve aanpak te verschijnen in boonman c red nt2 als barriere verslag van het congres gehouden te utrecht 1 maart 1991 hajer m e de jong t meestringa 1992 schoolse taalvaardigheid in het nederlands als tweede taal over het uit de weg ruimen van een struikelblok spiegel 1992 1 hawkins e 1984 awareness of language an introduction london etc cambridge university press helvert k van j kroon 1989 meertaligheid in de basisvorming leiden martinus nijhof hebert y m 1990 the general language education syllabus in summary the canadian modern language review 47 1 66 81 hofmans okkes i 1987 schoolboeken leren lezen muiderberg coutinho hofmans okkes i 1989 tweetalige leerlingen en de eindtermen basisvorming nederlands en moderne vreemde talen levende talen 441 333 335 hulstijn j h 1987 impliciete en incidentele verwerving van woordvormen en grammaticaregels in een tweede taal in g extra r van hout t vallen red etnische minderheden taalvaardigheid taalonderwijs taalbeleid foris dordrecht 1987 kroon j 1985 grammatica en communicatie in het onderwijs nederlands groningen wolters noordhoff kwakernaak e 1989 grammatica in het vreemde talenonderwijs leiden uitgeverij alpha lijmbach b k galema h hacquebord 1990 weet wat je leest tekstbegrip voor brugklassen groningen jacob dijkstra litjens p 1990 plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs nederlands in meertalige onderwijssituaties enschede slo legio looijmans p a rubbe 1985 enkele problematische aspecten van het leren uit teksten in w k b koning red taalbeheersing in theorie en praktijk viot 1984 foris dordrecht meestringa t 1990 nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede taalleerders enschede slo neuner g m kruger u grewer

1981 ubungstypologie zum kommunikativen deutschunterricht berlin muenchen  
olijkane 1990 nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs stand van zaken en perspectief toegepaste taalwetenschap in artikelen 38 76 91 palinscar a s a l brown 1984 reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities cognition and instruction 1 117 175 pattison p 1987 developing communication skills a practical handbook for language teachers with examples in english french and german london cambridge university press rijlaarsdam g c w 1989 basisvorming nederlands leiden martinus nijhof 52 rutherford w e 1987 second language grammar learning and teaching london new york longman savignon s j 1983 communicative competence theory and classroom practice texts and contexts in second language learning reading mass addison wslcy schuurs u r i 1988 het nut van zinscombinatie onderwijs tijdschrift voor taalbeheersing 10 1 59 72 serie basisvorming 1989 leiden martinus nijhof slo rapport 1990 op weg naar basisvorming enschede ten brinke s 1989 de eindtermen nederlands voor de basisvorming levende talen 441 316 323 teunissen f red 1990 werken aan nederlands als tweede taal den bosch lpc kc widdowson h g 1979 reading and thinking in english oxford university press widdowson h g 1978 teaching language as communication oxford university press widdowson h g 1990 aspects of language teaching oxford university press met dank aan gertjan aalders en arthur van essen manuscript aanvaard 25 maart 1992 53 54