
TAALBELEID IN DE PRAKTIJK VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Theun Meestringa & Atty Tordoir

Sinds het begin van de jaren negentig wordt in Nederland gesproken en geschreven over *Taalbeleid op school* (zie bijvoorbeeld Teunissen 1992, Hajer & Meestringa 1992, Van der Geest 1994). Maar wat komt daar nu van terecht in de praktijk van alledag? Die vraag staat centraal in ons onderzoek, waarvan we hier enkele resultaten zullen weergeven.

Steeds meer scholen zijn ondertussen bezig met de invoering van taalbeleid. Doel daarvan is ervoor te zorgen dat de problemen verminderen die het gebruik van Nederlands als schooltaal oplevert voor leerlingen, met name voor tweedetaalleerders. Omdat die problemen bij alle vakken spelen, wordt er gewerkt aan een gezamenlijke aanpak van docenten van diverse vakken. Door de Nederlandse overheid wordt dit proces gestimuleerd door middel van financiering van onderzoek, scholing van docenten en materiaalontwikkeling. Op initiatief van de Projectgroep Nederlands als Tweede Taal is in augustus 1995 het project *Taalbeleid in de praktijk van het voortgezet onderwijs* gestart. Het project heeft een looptijd van twee jaar en wordt uitgevoerd door het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) in samenwerking met het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS).

1 VRAAGSTELLING EN OPZET

Doel van het project is op een aantal scholen die bezig zijn met taalbeleid, via casestudies na te gaan hoe de invoering verloopt. Wat zijn de ervaringen in de praktijk? Wat gaat er goed, waar loopt men tegenaan? Welke (nieuwe) vragen en behoeften leven er bij de scholen? Elke casestudie is gericht op het beantwoorden van de volgende vragen:

- (1) Welke interne en/of externe factoren zijn of waren van invloed op de ontwikkeling van het taalbeleid?
- (2) Welke maatregelen heeft de school genomen in de voorwaardelijke sfeer (organisatie, facilitering, scholing, begeleiding enz.) om taalbeleid te ontwikkelen? Wat is gedaan om het draagvlak voor invoering te verbreden?
- (3) Welke maatregelen zijn genomen om tot afstemming tussen en binnen de vakken te komen? Wat zijn de ervaringen hiermee in de praktijk?
- (4) Welke maatregelen zijn genomen om te bewerkstelligen dat taalbeleid ook daadwerkelijk in de klaspraktijk gerealiseerd wordt, bij Nederlands, de

steunlessen en de overige vakken?

Wat zijn de ervaringen hiermee in de praktijk, en wat is er van de voorgenomen taalaanpak waar te nemen in de klas?

Elke casestudie omvat een analyse van schooldocumenten, zoals beleidsplannen, verslagen van werkgroepen en scholingsmateriaal, interviews met betrokken coördinatoren, docenten en nascholers en/of begeleiders, en observaties van lessen van verschillende vakdocenten die binnen de school vooroplopen met taalbeleid. Het verslag van de studie met aanbevelingen voor de school is vervolgens met de betrokkenen op school nabesproken. In het eerste projectjaar (1995/1996) is het taalbeleid op drie scholen, alle in middelgrote steden van Nederland, bestudeerd en in kaart gebracht (Tordoir & Meestringa 1997). In deze bijdrage zullen we ingaan op wat we gezien en gevonden hebben.

2 DRIE SCHOLEN VOOR VBO/MAVO

De scholen zijn geselecteerd op het criterium dat er al een aantal jaren op een of andere wijze aan taalbeleid gewerkt zou moeten zijn, zodat er iets van waar te nemen zou kunnen zijn 'achter de deuren van het klaslokaal'. Welke scholen het geworden zijn, heeft mede afgehangen van de bereidheid tot medewerking van directie, docenten en betrokken begeleiders/nascholers. De drie scholen die beschreven zijn (A, B en C), zijn gelegen in middelgrote steden in respectievelijk het westen, het midden en het oosten van Nederland. Ze hebben ongeveer 10 tot 30% allochtone leerlingen. Alle drie de scholen betrekken hun leerlingen niet alleen uit de stad, maar ook uit de omgeving daarvan (tot 50% van de leerlingen).

SCHOOL A

School A heeft een mavo/havo-brugklas en telt dit jaar een kleine 250 leerlingen. Daarvan zijn er 33% allochtoon (leerlingen die meetellen voor de cumi-faciliteitenregeling). Er is ook een klein aantal Surinaamse en Antilliaanse leerlingen. Turkse kinderen maken verreweg de grootste groep uit onder de allochtone leerlingen. De school is onlangs gefuseerd, de andere locatie van de vestiging waarvan het deel uitmaakt, is veel groter en heeft een groter percentage (ook hier vooral Turkse) allochtone leerlingen. School A loopt binnen de scholengemeenschap voorop met taalbeleid.

SCHOOL B

School B met vbo, ivbo en vbo/mavo-klassen heeft ongeveer 60 docenten en ruim 500 leerlingen, waarvan 10% allochtoon. Er zijn volgens de staf veel zwaktalige Nederlandse leerlingen. School B bestaat uit twee locaties die tamelijk ver (twintig minuten fietsen) uit elkaar liggen en die respectievelijk een huishoudschool en ambachtsschool-inrichting en -cultuur hebben. De meeste taalbeleidsactiviteiten vinden op de eerste locatie plaats, hoewel taalbeleid op

de hele school schoolbeleid geworden is. School B is ook onlangs gefuseerd met andere scholen, waarbij voor een model gekozen is dat iedere vestiging vrij zelfstandig laat.

SCHOOL C

School C is sinds 1983 ook een school voor mavo, vbo en ivbo. Na de tweejarige onderbouw kunnen de vbo-leerlingen kiezen uit drie richtingen: techniek; economie en administratie; dienstverlening en gezondheidszorg. De school is tevens de 'moederschool' van de centrale Internationale Schakelklas (ISK) in de stad. In totaal telt school C nu ruim 700 leerlingen, waarvan er 40% van niet-Nederlandse oorsprong zijn. De groep Turkse leerlingen is met 170 verreweg de grootste groep onder hen. School C zal binnenkort fuseren met een scholengemeenschap van mavo tot vwo, waarop het aantal anderstalige leerlingen toeneemt, maar waarop taalbeleid nog vrijwel helemaal van de grond moet komen.

De scholen van deze drie casestudies zijn dus allemaal vrij kleine scholen (of vestigingen van scholen). Het zijn geen bijzondere vernieuwingsscholen, behalve dan dat ze al wat langer met taalbeleid bezig zijn, de docenten staan meestal al jaren voor de klas. Het zijn scholen die representatief zijn voor vbo/mavo-scholen in kleine en middelgrote steden in Nederland.

3 OVEREENKOMSTEN TEN AANZIEN VAN TAALBELEID

Ten aanzien van de eerste drie vragen van de casestudies (in- en externe factoren, maatregelen op school) zijn op de drie onderzochte scholen veel overeenkomsten en een aantal verschillen waar te nemen. Overeenkomsten zijn bijvoorbeeld:

- in alle drie gevallen heeft de gemeente een belangrijke, stimulerende rol gespeeld;
- fusies spelen overal een storende rol;
- directieleden nemen op een gegeven moment, of ontkomen er niet aan om een stimulerende rol te gaan spelen;
- alle scholen hebben een docent voor een aantal uren vrijgeroosterd om het taalbeleid te coördineren, die met enkele collega's van verschillende vakken een werkgroep vormt;
- de 'taalcoördinatoren' hebben echter moeite met hun positie ten opzichte van hun collega's: die positie is niet duidelijk omschreven in taken en bevoegdheden;
- de werkgroep worstelt met de vraag hoe ze bij de collega's buiten de werkgroep meer kunnen bereiken nu ze de eerste fase achter de rug hebben van het informatiegeven over schooltaalproblemen en het aanreiken van middelen om daaraan te werken;
- de sectie Nederlands is steeds verdeeld, en het lukt op geen van de drie

- scholen haar de beoogde spilfunctie bij het taalbeleid te laten vervullen;
- op de scholen heeft de nascholing van docenten een belangrijke rol vervuld;
- inhoudelijk is het taalbeleid op de drie scholen gericht op de onderbouw van de school en worden er geen lijnen doorgetrokken naar de tweede fase. Inhoudelijke overeenkomst tussen de drie scholen is dat men zich in elk geval richt op woordenschat en op tekstbegrip. Bij woordenschat gaat het dan om het selecteren en systematisch aanbieden van belangrijke nieuwe woorden (die actief beheerst moeten worden door de leerlingen) en 'stappenplannen moeilijke woorden'. Bij tekstbegrip gaat het in elk geval om voorkennis activerende activiteiten en voorspellend lezen (de 'buitenkant' gebruiken). Op de scholen spelen posters of stappenplannen een sturende en structurerende rol in de afstemming tussen vakken;
- ten slotte valt ons op dat de opvattingen over de (rol van de) eigen taal van de leerlingen over het algemeen niet positief zijn en dat het gebruik van de eigen taal of van onderwijs daarin geen onderdeel uitmaakt van het taalbeleid.

4 VERSCHILLEN TEN AANZIEN VAN TAALBELEID

Naast deze overeenkomsten zijn er ook diverse verschillen te zien die de kwaliteit van het taalbeleid op school beïnvloeden:

- de invulling van de rol van het lid van de schoolleiding verschilt per school: die is meer delegerend, meer leidend of meer inhoudelijk sturend;
- de ene taalcoördinator maakt deel uit van de sectie Nederlands, andere hebben geen taaldidactische achtergrond: de eersten zijn inhoudelijk sterker, de laatsten laten meer strategische kwaliteiten zien;
- op de ene school hebben de externe deskundigen (begeleiders en nascholers) alleen een (na)scholing kunnen geven, op de andere lukt het om een doorgaande begeleiding en incidentele scholing te combineren;
- de weerstand bij collega's tegen taalbeleid lijkt onder andere te maken te hebben met de klemtoon die gelegd wordt: op de problemen van leerlingen of op de knelpunten die docenten ervaren; het laatste lijkt een grotere betrokkenheid te waarborgen;
- een ander punt hierbij is wie de interne scholing verzorgt: is dit ene extern deskundige, of doen de leden van de taalwerkgroep, de collega's, dit zelf?
- een ander verschil zit hem in de mate waarin leerlingbegeleiding, intercultureel onderwijs en ouderparticipatie deel uitmaken of gelieerd zijn aan de taabeleidsactiviteiten: een breder perspectief lijkt meer mogelijkheden te geven leerlingen op een goede manier te ondersteunen;
- naast de eerder genoemde overeenkomsten (selectie van en stappenplan moeilijke woorden; tekstbegrip: voorkennis en voorspellend lezen) zijn er ook inhoudelijke verschillen tussen het taalbeleid op de drie scholen.

Op *school A* is men begonnen met een poging te komen tot woordenlijsten bij de methodes voor Nederlands en geschiedenis (en mogelijk andere vakken) en heeft men het 'posterproject' uit Rotterdam overgenomen, waarbij iedere week via een poster in de lokalen van vijf vakken tien schooltaalwoorden uit de op school gebruikte methoden onder de aandacht van docenten en leerlingen gebracht worden. Ook is er enige aandacht voor de vraagstelling bij teksten en repetities.

Op *school B* vormen de lesvoorbereiding (gericht op het opsporen en behandelen van mogelijk moeilijke woorden) en lesstructurering (wat doen we vandaag?) door de docent ook een expliciet onderdeel van het taalbeleid. Tevens is er expliciet aandacht voor het – schematisch – samenvatten van teksten na het lezen.

Op *school C* is naast de eerder genoemde overeenkomsten aandacht voor vragen en antwoorden bij vakteksten. De aandacht voor moeilijke woorden heeft zich aanvankelijk gericht op het aanleggen van lijsten met moeilijke woorden per vak (tien per hoofdstuk) en het onderwijs daarvan. Met de aanschaf van nieuwe methoden voor de basisvorming is het gebruik van die lijsten verwaterd, al maken sommige docenten er wel gebruik van. Sommige docenten laten leerlingen eigen aantekeningen maken van moeilijke woorden.

5 DE LESPRAKTIJK

De centrale vraag van de casestudies in dit SLO/APS-project is wat er van het taalbeleid in de les terechtkomt. Tijdens de observaties van de ongeveer vijf lessen van diverse vakken per school, die gegeven werden door docenten die actief aan de ontwikkeling van het taalbeleid op die school hebben deelgenomen, hebben we het volgende gezien:

- er is extra aandacht voor woorden;
- de selectie van woorden waaraan extra aandacht besteed wordt, vindt plaats door de docent; leerlingen spelen bij de selectie geen rol van betekenis;
- bij die moeilijke woorden worden voornamelijk synoniemen gegeven;
- het activeren van de voorkennis van de leerlingen komt vrij veel voor, waarbij met name aan vorige lessen gerefereerd wordt door de docent;
- het activeren van buitenschoolse voorkennis komt veel minder voor, maar als het gebeurt, levert het veel leerling-docent-interactie op;
- het gebruiken van de 'buitenkant van de tekst' om de inhoud van de tekst te voorspellen voordat je gaat lezen, komt sporadisch voor;
- in de helft van de geobserveerde lessen wordt iets met de vaktekst gedaan die de leerlingen moeten lezen, in de andere lessen wordt niet of nauwelijks aan de tekst gerefereerd;

- de leerlingen krijgen heel weinig strategische aanwijzingen om teksten en woorden te lijf te kunnen en vragen bij teksten te beantwoorden.

Deze positieve, maar over het geheel genomen teleurstellende waarnemingen van taalbeleid in de klaspraktijk roepen bij ons een aantal vragen op. Zit men bij taalbeleid met het benadrukken van woordenschat en leesstrategieën wel op de juiste weg? Zou het bijvoorbeeld niet kunnen of juist moeten gaan om de vragen bij de teksten, om de kernbegrippen van de les en hun onderlinge relaties, en/of om het stimuleren van interactie tussen leerlingen en leerlingen en docent? Waarom is er zo'n grote eenvormigheid in Nederland en wordt er door verschillende instellingen of binnen verschillende scholen niet (meer) gedifferentieerd?

Verder lijkt het ons dat de docenten met de (concrete) aanwijzingen ter verbetering van hun lessen nog teveel zelf in hun eentje de vertaalslag moeten maken naar de doorbreking van hun routines. Hoe kunnen ze daarbij beter ondersteund worden? Door nog concretere aanwijzingen geven? Of door meer tijd te nemen voor oefening of tijd voor training in te ruimen? Kunnen eigen observaties van docenten in de klas niet gebruikt worden, of bijvoorbeeld intervisie van docenten? En kan de video geen reflectie-stimulerende rol spelen?

6 TEN SLOTTE ENKELE ILLUSTRATIES

De gegevens die de casestudies opleveren ten aanzien van de vierde vraag - wat betekent taalbeleid in de dagelijkse lespraktijk? - willen we hier illustreren aan de hand van wat we in de geobserveerde vaklessen hebben waargenomen van een systematische aanpak van 'moeilijke woorden'. In de reeks brochures met tips voor docenten van alle vakken van de basisvorming (Hajer, Meestringa & Wagemans 1993-1997) neemt dit onderdeel een vaste plaats in. Daarin worden bijvoorbeeld de volgende adviezen toegelicht (zie Lubbers 1995):

- Leg moeilijke woorden en vaktermen uit: Geef heldere definities, gebruik bij de uitleg non-verbale middelen, leg woorden uit door ze in verband te brengen met andere woorden, laat leerlingen de betekenis van de woorden raden; Herhaal belangrijke schooltaalwoorden; Wees attent op het gebruik van cultuurgebonden taal.
- Laat leerlingen nieuwe woorden verwerken: Maak samen met de leerlingen een moeilijke-woordenlijst; Herhaal belangrijke nieuwe woorden in drie stappen.

Met enkele stukjes uit de lesobservaties van de casestudies willen we illustreren wat we daarvan hebben waargenomen. Op de conferentie hebben we samen met de deelnemers dergelijke protocollen geanalyseerd.

6.1 Voorbeeld 1: Geschiedenis, klas 1 mavo/havo

Omdat het in deze geschiedenisles in de brugklas (klas 1 vo) vooral om de behandeling van vragen gaat en niet van de tekst in het boek, komen er niet zoveel 'moeilijke woorden' aan de orde. Enkele woorden uit de vorige les worden bij de overhoring teruggevraagd. Bij vaktermen geeft de leerling een synoniem, bijvoorbeeld 'komedie' is 'blijspel'. Soms vraagt de docent eerst een omschrijving van het woord, en vervolgens naar voorbeelden in de tekst, zoals bijvoorbeeld in het volgende stukje protocol te zien is:

D=docent; L=leerling; Ln= leerlingen

D: Er staat dat de Grieken kritisch waren. Wat is dat?

Ln: Commentaar op elkaar hebben.

Kritiek op elkaar hebben.

Veel op- en aanmerkingen hebben.

D: Maar wat is dat nou, wat wilden ze eigenlijk? Ze wilden allerlei dingen veranderen hè (...) Ze wilde dingen steeds meer ver... (stopt)

L: (vult aan)... beteren

D: Denk maar aan die beelden. Bij welke beschaving zag je nauwelijks een ontwikkeling?

L: O ja, bij die beelden van mensen.

6.2 Voorbeeld 2: Verzorging, klas 3 vbo

Een groot deel van de les Verzorging in klas 3 vbo wordt besteed aan de behandeling van door de docent geselecteerde woorden, na en tijdens het lezen van een stukje tekst. Het gaat om vaktaalwoorden en algemene beroepstaalwoorden waarvan de betekenis niet uit de context is op te maken. De docent vraagt meestal eerst of iemand weet wat het woord betekent. Vaak komt er geen antwoord, en dan vraagt ze of leerlingen voorbeelden kunnen geven, of weten hoe het eruit ziet. Dat kunnen ze vaak wel. Heel mooi komt dat naar voren in het volgende fragment:

D=docent; L=leerling

D: Wat zijn plooien?

L: Ik weet het wel maar ik kan het niet uitleggen.

D: Kun je het laten zien?

L: Ja in mijn rokje, want daar zitten van die streepjes.

De docent geeft vervolgens een stukje uitleg en vertelt dat een bepaald soort plooiën weer mode is, namelijk plissé. Hoe dat eruit ziet, demonstreert ze met een stukje papier.

6.3 Voorbeeld 3: Mechanische techniek, klas 3 vbo

De docent Mechanische techniek in een 3 vbo-klas staat stil bij zowel algemene beroepstaalwoorden als vaktaalwoorden. Voor de eerste geeft hij een synoniem of omschrijving uit het dagelijkse taalgebruik. Voorbeelden: *aanlopen* [van de steen] = raken; *de stand* [van de leunspaan] = hoe hij staat, welke hoogte hij heeft, welke richting hij heeft. Bij vaktaalwoorden in de tekst of zijn eigen aanvullingen daarop staat hij uitgebreid stil. Hij spreekt ze langzaam en met veel nadruk uit. Hij geeft weinig definities, maar beschrijft wat er in de praktijk gebeurt tijdens het slijpen, met begeleidende gebaren en soms met gebruik van een tekening op het bord. Tussendoor stelt hij af en toe een vraagje aan de klas. Het volgende fragment, waarin de vakterm *ontlaten* nog een keer wordt uitgelegd, is typerend voor de aanpak van deze docent:

D=docent; L=leerling

D: Eigenschappen worden zodanig verbeterd dat ie een hogere ont-laat-vastheid (*langzaam en nadrukkelijk uitgesproken*) heeft. Een heel moeilijk woord, ontlaatvastheid. Waarom? Het ontlaten – hebben we dat al gehad, ja hè [leerlingen: “Ja”] – het harden van staal. Als je gereedschap maakt, zul je dat eerst moeten bewerken. Als dat hard is, hoe zou je dat dan nog moeten doen?

L: Verwarmen.

D: Nee, als het hard ís, dan kun je het niet meer bewerken. Je bewerkt het als het zacht is, en als je dan zeg maar klaar bent met het vormgeven van dat stukje gereedschap dan ga je het gereedschap harden, dat wil zeggen roodheet stoken en snel afkoelen. Dan is het materiaal keihard geworden. En daarna, dat weten we want dat heb ik al eerder verteld, als je dan dat werkstuk tegen de tafel aan zou stoten dan breekt het zo in tweeën. Het is namelijk zó hard dat het onmiddellijk ook bros is geworden. Want hard en bros hoort bij elkaar.

L: Dat heeft u verteld met chocola.

D: Juist, dat wordt broschocola hè. Dat wordt dan niet zacht maar het wordt zo hard dat het bros wordt en dan breekt het makkelijk. Wat moesten we daartegen doen? Nou dan gingen we ontlaten, met een t en niet met een d. En dat ontlaten wil zeggen: de hardheid laat je hetzelfde, maar je gaat aan de hand van aanloopkleuren ga je het materiaal ietsje verwarmen zodat hij zeg maar tegen de 200 graden ligt, en 200 graden komt ongeveer overeen met lichtgeel zeg maar, en dan ga je het even op

200 graden brengen en daarna koel je het weer af. Wat hebben we dan bereikt voor het gereedschap? Dat het a) nog even hard is als daarvoor, maar b) dat het niet meer zo bros is. Met andere woorden, dan hebben we een redelijk gehard stuk gereedschap. Nou, als we nou een betere kwaliteit staal nemen, dan krijgen we dat die ontlaatvastheid dat die wat hoger komt te liggen, dus die is groter, die ontlaatvastheid. Met andere woorden: ik kan dan zelfs dat materiaal blauw laten kleuren, tot zeven, achthonderd graden, dat wil zeggen dan kom ik aardig tegen het rood-heet worden van het materiaal, en dan nóg is dat materiaal even hard als daarvoor.

LITERATUUR

- Hajer, M. & T. Meestringa: Nederlands in andere schoolvakken. Taalbeleid moet, maar kan het ook? In: P. Nieuwenhuijsen (red.): *Het Schoolvak Nederlands in het voortgezet/secundair onderwijs. Verslag van de vijfde conferentie*. Enschede: VALO-Moedertaal, 1992, p. 113-122.
- Hajer, M., T. Meestringa & E. Wagemans (red.): *Taal in de klas*. (Brochurereeks met adviezen en tips voor schoolleiders, docenten Nederlands en docenten van alle andere vakken van de basisvorming). Enschede/Lelystad: SLO/Stichting IVIO, 1993-1997.
- Lubbers, J.: *Tien tips voor de natuur- en scheikundedocent*. Enschede/Lelystad: SLO/Stichting IVIO, 1995. (Onderdeel van de reeks *Taal in de klas*).
- Teunissen, F.: *Werken aan taalbeleid*. Den Bosch: KPC, 1992.
- Tordoir, A. & T. Meestringa: *Taalbeleid op drie vbo/mavo scholen. Drie casestudies in het schooljaar 1995-1996*. Enschede: SLO, 1997 (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands 24).
- Van der Geest, T.: *Taalbeleid in het VO*. 's-Hertogenbosch: KPC, 1994.