

Troeke van Rijswijk en Marie-Thérèse Serné

## OMGAAN MET TEKSTEN IN EEN MEERTALIGE KLAS

### Inleiding

Op de school waar wij werken - een school voor MAVO, LEAO, LHNO, IHNO en ISK - is van tachtig procent van de leerlingen het Nederlands niet de moedertaal. Ons verhaal gaat dus over onderwijs in het Nederlands dat geen 'moedertaalonderwijs' is. Wij zijn als docenten Nederlands op onze school nog aan het experimenteren; de ontwikkeling die wij schetsen is niet af. Om die reden wilden we tijdens en na onze uiteenzetting reacties van het publiek horen. Ook wilden wij graag weten op welke plaatsen in het onderwijs de mensen in de zaal werkzaam zijn. Een kort rondje leverde de volgende reeks werkplekken op: IHNO, HAVO/VWO, basiseducatie, T2-afdeling VU, NLO, ABC-VO-project-groep, ABC Amsterdam-Noord, cursus gevorderde anderstaligen, secretaris onderwijs van een gemeente, studie vakdidactiek.

Vanuit het publiek kwam de vraag met welke leeftijdsgroep wij werken. Ons antwoord: in de eerste plaats met een grote groep kinderen ergens tussen de twaalf en zeventien jaar, die naar de ISK-afdeling gaat. Verder werken we met groepen (half)gevorderde tweede-taalleerders die zoveel mogelijk in een klas geplaatst worden, bijvoorbeeld op de IHNO- of LHNO-afdeling, die bij hun leeftijd past.

Ons verhaal heeft betrekking op twee consequenties van het les-geven in meertalige klassen:

1. Een veranderde aanpak van het leesonderwijs, vanuit de vraag: hoe kunnen we die aanpak zo veranderen dat leerlingen de leerstof (vakteksten) op school aankunnen?
2. Het kiezen voor andere teksten in het leesonderwijs, vanuit de vraag: hoe komen we aan teksten die enigszins recht doen aan de multiculturele achtergrond van onze leerlingen?

We beginnen met wat historie: hoe het gegroeid is bij ons op school.

### Onvrede

Vroeger werkten wij met één van de reguliere taalmethoden. U kent een dergelijke methode wel: hij staat vol met teksten met vragen.

Een willekeurig voorbeeld van een vragenbladzijde uit een veelgebruikt schoolboek:

(....)

2. Waarnaar verwijzen:

Hem (r.6); dat (r.9); zijn (r.10); ze (r.16);  
wiens (r.18); hem (r.18)

3. ... een land dat voor mij nog een gesloten boek was  
(r.8)

- a. Wat wordt hiermee bedoeld?
- b. Op welke manieren probeert Aafjes zich psychologisch vertrouwd te maken met zo'n land?
- c. Er komt in alinea II een synoniem voor van *psychologisch vertrouwd maken*, nl. ...

(....)

5. Zeg in eigen woorden wat wordt bedoeld met:  
... *deze volkomen gesloten gemeenschap* (r.34)

6. Japan in het begin van de achttiende eeuw kun je  
met recht een politiestaat noemen.

- a. Welke regeringsvorm kende Japan?
- b. De tekst geeft ook nog een ander argument. Welk?
- c. Welke gevolgen had dit voor de rechtspraak?

(....)

8. a. Wat is een *legendarisch* figuur?

- b. Vertel in eigen woorden hoe Ooka een legendarische  
Japanse figuur (r.18) kon worden?

(....)

11. Zou je dit een verhalende of een zakelijke tekst  
noemen? Waarom?

(....)

11

We vroegen de mensen in de zaal: wat is je doel als je leerlinge  
dit soort vragen laat maken bij een tekst?

Reacties:

- "reproductie van gedeelten, details uit de tekst"
- "controle op begrip letterlijke tekst (via verklarende vragen  
waarop antwoord in de tekst te vinden is)"
- "controleren of leerling bepaalde buitentextuele kennis  
beheerst" (vergelijk vraag 8)

Conclusie: het doel ligt in de sfeer van het controleren of  
kennis en vaardigheden, die bij leerlingen voorondersteld worden  
ook werkelijk beheerst worden.

Wij merkten zelf dat vragen naar verwijswaarden (vergelijk vraag 2) in onze meertalige klassen heel moeilijk zijn. Leerlingen moeten de tekst al begrijpen voordat ze die vragen kunnen beantwoorden. Ook met andere aspecten van de traditionele aanpak hadden onze leerlingen veel problemen, terwijl ze niet leerden wat ze nodig hadden. Immers, moeilijke teksten werden niet bepaald toegankelijk gemaakt voor hen. En ze leerden niet om zelfstandig een tekst te lezen. We hielpen hen niet om, afhankelijk van het leesdoel in een bepaalde situatie en afhankelijk van de bedoeling van een tekst, een adequate leeshouding aan te nemen en daarbij een keus te maken uit een aantal leesvaardigheden en die ook consequent toe te passen. (Overigens: het veelgebruikte woord 'leesstrategie' staat bij ons voor deze trits: a) het je bewust zijn van leesdoel en tekstdoel, b) het kiezen van een leeshouding en c) het doelgericht kiezen uit een aantal leesvaardigheden.

Wij besloten een aanpak te zoeken waardoor leerlingen wél zouden leren 'strategisch' te lezen. We maakten voor onszelf een onderscheid tussen de volgende leesdoelen, waaraan leesvaardigheden gerelateerd zouden moeten worden:

1. a. lezen om iets te weten te komen (informatief lezen)  
b. lezen om iets te onthouden en/of te begrijpen (studerend lezen)
2. lezen om bij jezelf gevoelens en beelden op te roepen (genietend lezen, met betrekking tot verhalen en gedichten)
3. lezen om je eigen standpunt en dat van een ander aan elkaar te toetsen (kritisch lezen, met betrekking tot informatieve teksten, verhalen en - vooral - persuasieve/betogende teksten)

#### Uitgangspunten voor een alternatief

We kwamen in aanraking met een begrijpend-leesproject van het Amsterdamse Advies- en Begeleidings Centrum (ABC), aanvankelijk ontwikkeld (door Claartje Hülsenbeck en anderen) voor de bovenbouw van het basisonderwijs.<sup>2)</sup> De opzet van het project sprak ons aan en sloot mooi aan op ideeën van anderen op wie wij ons in die tijd oriënteerden: Bol, Westhoff, en auteurs van enkele basisschool- en vreemde-talenmethoden. Waarom zouden we niet eens proberen de opzet van dit project uit te werken voor onze school? vroegen wij ons af. We besloten te profiteren van het inmiddels door het ABC voor het voortgezet onderwijs ontwikkelde didactisch schema<sup>3)</sup>, echter zonder dat schema tot op de letter te volgen: we voorzagen dat dat, als je het structureel zou doen, te veel tijd zou kosten (tengevolge van het vele materiaal dat je zelf zou moeten maken); ook hadden we - vanuit onze voortgezet onderwijs-situatie - bezwaar tegen het besteden van zeer veel uren aan één onderwerp.

Wat we overnamen was enerzijds iets praktisch: het werken met korte lessenseries, steeds van vier of vijf uren, elke serie met een duidelijke kop en staart; anderzijds een principe: het thematisch-cursorisch werken aan de bevordering van leesvaardigheid.

Thematisch, want: de lessenserie draait om één bepaald thema, ook de teksten zijn rond dat thema gekozen. Cursorisch, want: iedere lessenserie draagt iets bij tot het systematisch ontwikkelen van bepaalde kennis of vaardigheden.

Wat is belangrijk bij thematisch-cursorisch werken aan de bevordering van leesvaardigheid?

Achtereenvolgens:

- a. Het gebruik maken van het referentiekader van leerlingen rond een thema. Praktischer: je begint met het activeren van de bij leerlingen aanwezige voorkennis. Je onderzoekt hoe veel of hoe weinig leerlingen van het onderwerp afweten. In dit verband willen we graag opmerken dat het niet alleen lastig kan zijn voor een docent om te werken in een meertalige klas, maar dat het ook leuk is: je staat steeds weer versteld van de dingen waarmee leerlingen aankomen.

Na het activeren van de voorkennis volgen er in principe twee fasen:

- b. Het verzamelen van nieuwe informatie (bijvoorbeeld uit een tekst). Nieuwe informatie moet gekoppeld worden aan reeds aanwezige kennis. Dat kun je onder andere bevorderen door leerlingen te leren vanuit het bekende vragen te stellen aan het nieuwe, aan de tekst.
- c. Het ordenen en het verwerken van informatie. Hulpmiddelen voor het ordenen en verwerken zijn door de klas vast te stellen confrontatiepunten, dat zijn: zo concreet mogelijk gestelde vragen, aan de hand waarvan leerlingen aspecten van hun eigen voorkennis en aspecten van verschillende teksten met elkaar kunnen vergelijken.

Wat ons aansprak in deze uitgangspunten was dat leerlingen zouden leren eigen ervaringen te benutten (in plaats van ze als handicap te zien) en dat zich in de verwerkingsfase wellicht mogelijkheden zouden voordoen om leerlingen wat kritische distantie bij te brengen ten aanzien van eigen ideeën en die van anderen.

#### Praktische vertaling van die uitgangspunten

Hoe konden we deze aansprekende uitgangspunten op zo eenvoudig mogelijke wijze vertalen in docent-procedures en leerlingenmateriaal voor korte lessenseries?

Wat het cursorische aspect betreft (toegespitst op leesvaardigheid) ontwikkelden we een set van leeskaarten, aan de hand waarvan leerlingen zouden moeten leren om - uiteindelijk - zelfstandig een leesstrategie te kiezen en toe te passen.

Wat het thematische aspect betreft bedachten we geschikte thema's en hielden wij ons bezig met het kiezen van 'goede' teksten alsmede het ontwikkelen van verschillende taalactiviteiten rond die thema's.

Op beide punten gaan wij achtereenvolgens in.

### De leeskaarten

We hebben bij wijze van voorbeeld een setje leeskaarten laten zien. Na afloop van de lezing hebben we ze weer ingenomen, want anders zouden ze wellicht een eigen leven gaan leiden en dat is niet de bedoeling: we experimenteren er nog mee! Het voorbeeldsetje had betrekking op het lezen van informatieve teksten: de ook door ons ontwikkelde variant voor het lezen van verhalende teksten is niet aan de orde geweest.

Deze kaarten en de erop afgedrukte vragen en opdrachten, behelzen een stapsgewijze procedure, als volgt.

Eerste stap: Deze is gericht op het activeren van voorkennis door middel van voorspellend lezen. Leerlingen bekijken de tekst en voorspellen waarover zij denken dat de tekst gaat. Hun voorspelling vormen ze op grond van het bekijken van de titel, de eerste zinnen, eventuele tussenkopjes, plaatjes en de laatste zinnen.

Door de voorspellingen te horen of te lezen krijgt de docent meer inzicht in het referentiekader van de leerlingen rond het thema; soms kan de docent bijvoorbeeld constateren dat de tekst op bepaalde punten afwijkt van de verwachtingen van de leerlingen, of daar juist mee overeenkomt.

Doel van het voorspellen voor de leerlingen is dat zij zich niet onmiddellijk vastbijten in details, maar dat ze de tekst in grote lijnen (durven te) overzien. Dat 'overzien' is nodig alvorens een 'leesstrategie' te bepalen (zie de Inleiding).

Tweede stap: Deze is gericht op het verzamelen van nieuwe informatie door het helemaal lezen van de tekst en het daarbij letten op de gedachtengang (niet op details). Belangrijke elementen in deze stap zijn:

- \* dat leerlingen aangeven in hoeverre hun voorspelling klopt. Wat klopt er niet?
- \* dat leerlingen opschrijven of vertellen wat nieuw voor hen is in de tekst. Weer krijgt de docent hierdoor informatie over de voorkennis, de verwachtingen van de leerlingen.
- \* dat leerlingen de betekenis van voor hen moeilijke woorden proberen af te leiden uit de context,
- \* dat leerlingen één of meer stukjes van de tekst samenvatten door weer te geven wat het betreffende stukje vertelt over het thema.

Derde stap: Deze is gericht op ordenen en verwerken. De docent bedenkt hiertoe opdrachten die de leerlingen zoveel mogelijk activeren tot zelf nadenken en hen zo min mogelijk verleiden tot het toepassen van trucs en het klakkeloos overschrijven van details zonder dat de grote lijn begrepen wordt.

Je kunt - zoals op één van de leeskaarten te zien is - leerlingen zelf vragen bij de tekst laten verzinnen, gericht op dat wat in relatie tot het thema belangrijk is. Je kunt ook zelf opdrachten geven die toegespitst zijn op de tekst waarmee je bezig bent, ook weer zonder leerlingen in te laten gaan op details.

Op dit punt gekomen, legden we het publiek de vraag voor of men dingen herkende en of men vragen of opmerkingen had.

De eerste gestelde vraag was: "Kan dat wel, zo zelfstandig werken in een i-klas? In mijn klas zou het helemaal niets worden als ik leerlingen met dergelijke leeskaarten zelfstandig zou laten werken".

Onze reactie: het kan inderdaad niet onmiddellijk. Het is een heel proces. Langzaam maar zeker maken leerlingen zich vaardigheden eigen. Je traint de verschillende vaardigheden, vanzelfsprekend, eerst klassikaal met hen, één voor één. Je streeft er daarbij naar dat leerlingen de verschillende stappen als stap, als onderdeel van een hele procedure leren herkennen.

Een andere vraag: "Waar leggen jullie de grens tussen 'detail' en 'grote lijn'? Als ik leeskaart 3 bijvoorbeeld bekijk, vind ik dat leerlingen al behoorlijk nauwkeurig moeten lezen!".

Onze reactie: onze ervaring is dat vragen naar verwijsoorden in sommige gevallen misschien wel geen details betreffen, maar dat je er echt mee moet, en kunt, wachten. De taalkennis die ze vereisen is daarvoor te specifiek. Anders ligt het met verbanden binnen de tekst, bijvoorbeeld de oorzaak-gevolgrelatie: die zijn wel belangrijk voor het goed volgen van de gedachtengang in de tekst. Daar leren we leerlingen dus wel op letten.

"Wat doe je met vocabulaire-problemen?" luidde een derde vraag. Wij vertelden dat we proberen leerlingen bij te brengen dat de onbekendheid van enkele woorden geen barrière hoeft te zijn voor begrip van de tekst. Dat ze de betekenis van veel woorden op grond van de context kunnen raden is voor veel leerlingen een ontdekking. We streven ernaar teksten te geven waarin een redelijk aantal nieuwe woorden tegelijk worden aangeboden.

"Wat waren jullie verwachtingen met deze aanpak, en in hoeverre zijn die uitgekomen?" was de laatste vraag. Aanleiding voor ons om in te gaan op een paar strategische noties. Allereerst verwachtten we zelf uiteindelijk minder tijd te hoeven steken in het steeds maar weer maken van geschikt materiaal voor onze leerlingen. Deze verwachting is wel uitgekomen. Aanvankelijk is de geschetste aanpak voor de docent arbeidsintensief, omdat er zoveel voorwerk gedaan moet worden. Maar: kinderen blijken eerder authentieke teksten aan te kunnen, en durven beter en sneller onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken; ze besluiten veel eerder of ze een tekst intensief dan wel extensief gaan lezen. De leeskaarten vormen een kapstok waaraan heel veel is op te hangen. We gebruiken ze op de ISK-afdeling ook, alleen in vereenvoudigde vorm.

Wat we verder hoopten was dat we als docenten Nederlands iets te bieden zouden hebben aan docenten van andere vakken, en dat deze vakdocenten zich op hun beurt iets meer als taaldocenten zouden gaan opstellen. Doel is immers (ook): transfer van het bij Nederlands geleerde naar het omgaan met vakteksten. Deze verwachting komt slechts uiterst moeizaam en langzaam uit. In de eerste plaats doordat we zelf niet goed genoeg geoutilleerd zijn: eigenlijk zouden we een aparte leeskaart moeten ontwerpen voor het leerlingen leren omgaan met vakteksten. De leeskaart voor informatieve teksten is nog te weinig afgestemd op het leerlingen leren oplossen van vaktaalproblemen. En in de tweede plaats stuiten we op grenzen van bereidheid. Niet elke vakdocent is als het erop aankomt bereid zich in te zetten voor wat we noemen een 'integraal taalbeleid' door de hele school heen.

We vervolgen ons betoog door in te gaan op het thematische aspect.

### Tekstkeus

De meeste teksten in reguliere methodes Nederlands vooronderstellen veel feitelijke voorkennis die leerlingen niet hebben, en bevatten daarnaast te veel voor de Nederlandse cultuur specifieke normen, waarden, voorkennis en humor.

Teksten over ijspret bijvoorbeeld zijn voor leerlingen in onze meertalige klassen niet makkelijk te plaatsen. Verhalen over dik worden van ongezonde voeding zijn vaak ook vreemd voor hen: velen komen uit milieus waar dik juist gekoppeld wordt aan gezond (èn mooi). Veel kennis en ervaringen die leerlingen wél hebben blijft, als je deze teksten behandelt, ongebruikt.

Wij zochten naar andere teksten, waarin elke leerling iets zou kunnen herkennen; en die leerlingen ertoe zouden stimuleren informatie aan elkaar te geven en te vragen.

Wanneer leerlingen merken dat ze zelf een bron van noodzakelijke informatie zijn groeit hun zelfvertrouwen, is onze ervaring.

In principe zou je ook vak(studie-)teksten zo moeten selecteren of herschrijven: zo, dat je nieuwe begrippen kunt uitleggen op basis van wat leerlingen al weten of van wat in de klas door hen wordt ingebracht. In het voorgaande gaven we al aan dat we in dit opzicht nog niet ver zijn.<sup>4)</sup>

We gingen op zoek naar teksten en vonden meer en minder geschikte. Meer of minder geschikt bleken teksten overigens pas door ze in de klassen uit te testen.

Minder geschikt bleken teksten over een onderwerp waarmee leerlingen erg veel ervaring hebben. Zo werd het thema 'reizen' aan de hand van een tekst over een reis naar Turkije geen succes. Wél in de ogen van leerlingen overigens die met het ene verhaal na het andere kwamen! Dit thema stond echter té dicht bij de ervaringen van de leerlingen om toe te laten dat er iets nieuws werd opgeroepen. Ook teksten die bedreigend zijn voor sommige leerlingen hebben we uitgeprobeerd. Bijvoorbeeld: een tekst waarin armoede in Marokko aan de orde kwam. Ze bleken het lees- en leerproces, juist voor - in dit geval - leerlingen die uit Marokko kwamen, behoorlijk te blokkeren.

Wel geschikt bleken teksten over onderwerpen die in principe voor alle leerlingen 'ver weg' zijn, maar die impliciet aanknopingspunten bieden om eigen ervaringen in te brengen. Bijvoorbeeld: verhalende teksten rond het thema 'Kinderen die werken', over het onderwerp 'Bijgeloof', en ook over 'Reclame'. Docenten (onze collega's uit de sectie en wij) vonden het vaak leuk om met teksten over deze thema's te werken. Kinderen bleken veel te weten. Als docent leerde je nieuwe dingen over je leerlingen (bijvoorbeeld: over wat voor werk ze voor en na schooltijd allemaal doen). Leerlingen ervoeren de lessen als leerzaam, doordat ze het gevoel hadden dat de teksten over 'andere', 'nieuwe' mensen en situaties gingen.<sup>5)</sup>

### Andere taalactiviteiten vanuit de thematische lijn

In principe starten we een lessenserie van vier of vijf lessen niet met het direkt aanbieden van een tekst of een verhaal. De eerste les zijn we bezig met verkenning van het thema, bij de leerlingen zelf en soms ook buiten de school. Vaak maken we een woordveld ("alle dingen die jullie te binnen schieten als je denkt aan het thema ...") dat klassikaal geordend kan worden in aspecten, en dat de docent laat zien hoe leerlingen bepaalde woorden en begrippen in relatie tot het thema 'laden'. Bespreking (soms na ordening) van het woordveld leidt tot vaststelling van een eerste confrontatiepunt: dat is een vraag waarop leerlingen antwoord willen hebben, een vraag ook die 'losgelaten' kan worden op de eerste tekst die (meestal pas in les 2) aan de orde komt. Meestal wordt de laatste les van de serie besteed aan het maken van een schrijfpdracht, waarin leerlingen - al dan niet op een speelse manier - hun bevindingen ten aanzien van het confrontatiepunt verwoorden. Overigens proberen we het niet bij één confrontatiepunt te laten: meestal geeft les 2 of les 3 gelegenheid een tweede confrontatiepunt (bijvoorbeeld vergelijkingsvraag) vast te stellen.

### Ontwikkeltaken voor de nabije toekomst

- a. Zoals gezegd: werken aan het taalbeleid op school. Naast de al aangestipte vragen (Hoe ontwikkelen we speciale leeskaarten voor vakteksten? Kan die kaart voor verschillende vakken hetzelfde zijn? En: Hoe ontwikkelen we de bereidheid bij collega's om ook taaldocent te willen zijn?) speelt een andere vraag, namelijk: blijven we leerlingen direkt authentieke (schoolboek)teksten aanbieden of gaan we vaker over tot het herschrijven van vakteksten? Teksten uit schoolboeken zijn vaak veel te gecomprimeerd: ze bevatten te weinig redundantie, erin voorkomende begrippen overlappen elkaar niet, er staan te weinig voorbeelden in.<sup>4)</sup>
- b. Binnen het vak Nederlands specifiek aandacht schenken - misschien om te beginnen in het derde en vierde leerjaar - aan het doel 'kritisch leren lezen'.
- c. Meer zicht krijgen op wat in onze aanpak waardevol blijkt en wat verbetering behoeft op basis van informatie over wat leerlingen nodig hebben wanneer ze zijn doorgestroomd naar bijvoorbeeld het MBO.

Wat dat laatste betreft houden we ons, ook na de conferentie, aanbevolen voor suggesties van collega's op andere scholen.



NOTEN

1. Uit: Funktioneel Nederlands voor het LBO. Uitg. Wolters-Noordhoff.
2. Zie het artikel 'Begrijpend lezen in de meertalige klas' in het tijdschrift School, aflevering oktober 1988.
3. V.O.-projectgroep van Advies- en Begeleidingsdienst voor het Amsterdamse Onderwijs: Didactisch schema Begrijpend lezen in de meertalige klas. Herziene versie, 1987. Interne publicatie ABC.
4. Zie hiervoor bijvoorbeeld:  
Inge Hofman-Okkes, Schoolboeken leren lezen.  
Coutinho, Muiderberg, 1987.
5. In eigen beheer zijn, op onze school, de volgende pakketjes uitgegeven:  
'Bijgeloof'  
'Kinderen die werken' (in samenwerking met VADO-project/ABC).