

Korrie van Helvert en Maarten Koch

TOETSING: TAAL EN KENNIS, TAALKENNIS

Teveel lezingen en publikaties over Nederlands als tweede taal beginnen met statistieken over aantallen en spreiding van allochtone leerlingen binnen het onderwijs. Kennelijk om de legitimatie van het eigen bestaansrecht aan te tonen. Ook zonder deze statistieken constateren wij dat Nederlands als tweede taal in veel scholen een niet meer weg te denken realiteit is geworden. Soms als apart vak voor neveninstromers, maar zeker als instructietaal in alle vakken en als algemene omgangstaal van de school.

Eisen aan taalvaardigheden die op school gesteld worden, komen ook tot uiting in toetsen. Toetsen in de zaakvakken en ook in de taalvakken vergen naast beheersing van de stof die is onderwezen, ook vaardigheden in en beheersing van de voor het vak specifieke taal, naast meer algemene taalvaardigheden.

1. Gevorderde tweede taalleerders

Het is een steeds weer opduikende en legitieme vraag wat nu een leerling uit een Turks of Marokkaans gezin na het doorlopen van de basisschool in feitelijke taalvaardigheid verschillend maakt van een gemiddelde leerling uit een Nederlands gezin. Waar doen zich specifieke problemen voor? Welke invloed hebben deze op schoolprestaties? Wat kunnen wij daaraan doen? Een paar aspecten hiervan willen we kort belichten. Gevorderde tweede taalleerders aan het einde van de basisschool hebben naar schatting een woordenschat die, voor wat de omvang betreft, ongeveer twee jaar achter ligt op die van ééntalige leerlingen.

Receptief betekent dit dat zij in lesinstructie en bij het lezen van teksten in schoolboeken veel meer kans lopen onbekende woorden tegen te komen die om extra verwerkingstijd vragen. Verder zullen juist dit woorden zijn waar de docent geen specifieke aandacht aan schenkt, omdat zij immers bij de 'gemiddelde' leerling bekend worden verondersteld. Het betreft niet alleen woorden, maar ook uitdrukkingen, idioom en andere vaste combinaties van taalelementen zoals werkwoord-voorzetselcombinaties. Zo zullen de zogenoemde 'functiewoorden' en 'functiefrazen', zoals voegwoorden en bijwoordelijke bijzinnen, die van essentieel belang zijn voor het begrip van een tekst, voor het relateren van elementen uit een tekst, nauwelijks beklemtoond worden (Litjens & Jongerius 1990). Begrippen uit kennisgebieden

zullen daarentegen vaak wel nadrukkelijk belicht worden, hun betekenis zal zeker wanneer zij nog nieuw zijn, verduidelijkt worden en zij zullen misschien met meer nadruk uitgesproken worden in de les of in de kantlijn van het leerboek aangegeven worden (o.a. Litjens & Jongerius o.c., Geudens 1990). In samenhang hiermee blijkt dat het lezen van schoolboekteksten voor tweede taalleerders extra inspanning kost en problemen kan opleveren.

Binnen het SLO-project *Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalleerders* wordt momenteel gewerkt aan een leerplan schoolse taalvaardigheden. Op de volgende vier gebieden lijkt extra ondersteuning van gevorderde tweede taalleerders in het VO gewenst:

1. het lezen van schoolboekteksten;
2. het interpreteren van vragen bij schoolboekteksten;
3. het schriftelijk beantwoorden van dergelijke vragen;
4. mondelinge vaardigheden bij het volgen van vaklessen.

Vanuit recentelijk gestart onderzoek aan de Wetenschapswinkel en de Letterenfaculteit van de KUB in Tilburg zullen we nu nader ingaan op het interpreteren en beantwoorden van toetsvragen bij zaakvakken.

2. Het toetsen van taalgebonden kennis

Klassiek is de uitspraak dat de taal het voertuig is van kennis. In onze cultuur en dus ook in ons onderwijs wordt de meeste kennis overgedragen via taal. De leerling verwerft kennis door te luisteren en te lezen; de leerling moet tonen zich deze kennis daadwerkelijk eigen gemaakt te hebben door het mondeling en schriftelijk beantwoorden van opdrachten. Dit is de dobber van ons onderwijssysteem. Het toetsen van kennis geschiedt via taal.

Deze taal bestaat voor een groot gedeelte uit elementen die voorkomen in de standaardtaal. Daarnaast wordt er in de diverse vakken in het voortgezet onderwijs taal gebruikt die specifiek is voor het onderwezen vak. Een taal, vaktaal, die ook buiten de school in communicatie tussen vakgenoten, de wetenschap, gebruikt wordt. Deze taal is nodig om communicatie tussen vakgenoten zo soepel en eenduidig mogelijk te laten verlopen en om überhaupt over de inhouden te kunnen spreken. Deze bestaan vaak slechts in en uit taal.

De leerling die inhouden van een vak verwerft, moet op het moment dat wordt getoetst, tonen dat hij of zij de inhouden daadwerkelijk heeft verworven en moet blijk geven dat hij of zij zowel de inhouden als de taal die bedoeld is om over de inhouden te kunnen spreken, kent en kan gebruiken.

Dit verwerven van vakken en dus de vaktaal kan voor veel leerlingen, allochtone of autochtone, een moeizaam proces zijn. Voor allochtone leerlingen speelt er ook nog eens het al eerder gesignaleerde feit dat hun woordomvang in de tweede taal, de instructietaal, vergeleken met ééntalige klasgenoten structureel kleiner is en dat zij dus meer moeite ervaren bij het lezen van schoolboeken en het luisteren naar de docent wanneer deze in de klas nieuwe inhoud aanbiedt, het boek verduidelijkt of stof repeteert of oefent.

Het onderzoek waarvan hier boven sprake is, heeft als doel de eisen aan taalvaardigheid en kennis die op verschillende schooltypen (MAVO, HAVO, VWO) en in verschillende vakken aan leerlingen worden gesteld, expliciet te maken. Hiertoe worden op een aantal scholen in Tilburg voor een aantal vakken, aan de gamma- en aan de bètakant, afgebakende leerstofeenheden tot en met de toets gevolgd (vanaf de eerste aanbieding van een onderwerp tot en met de afsluitende toets). De wijze van bevragen, de soorten vragen en de bewerkingen die die vragen van de leerlingen op mentaal en op talig vlak vereisen, zullen onderzocht worden.

Het onderzoek zelf is momenteel in de fase van materiaalverzamelen. De voorbeelden die hier in dit artikel de revue passeren, zullen dan ook niet in alle gevallen gebaseerd zijn op toetsen die gerelateerd kunnen worden aan klasseobservaties of analyse van het leerboek enz. Wij zullen een aantal toetsvragen behandelen. Aan bod komen opdrachten waarin duidelijk sprake is van eisen die op het eerste gezicht boven de vakinhoudelijke eisen van het te examineren vak uitstijgen; opdrachten waarin niet alleen de inhoud maar ook overduidelijk de taal en de vormgeving van essentieel belang zijn.

De vakken die in het voortgezet onderwijs gedoceerd worden, kennen ieder afzonderlijk eigen doelstellingen. Deze doelen leiden tot voor het vak specifieke eisen die tot uiting komen in de toetsen die leerlingen worden voorgelegd. De eisen zijn misschien verschillend, maar uit dit zich ook in andere vraagstellingen bij toetsen en zijn er verschillen in vraagstelling tussen de diverse schooltypen bij eenzelfde vak? Het verschil tussen vraagstellingen en opdrachten in het onderwijs is al eerder opgemerkt in een studie van Litjens & Jongerius (1990) bij de SLO. Zij vonden andere soorten vraagstellingen en ook een andere relatie tussen de stof en de opdrachten die op die stof betrekking hebben. Is er bij het vak Nederlands vaak sprake bij de leesvaardigheidstoetsen van vragen over materiaal dat bij de opdrachten aanwezig is, bij andere vakken gaat het vaak over inhouden en procedures die door de leerling gememoriseerd moeten worden. Bij het vak Nederlands is er ook vaak sprake van het weergeven van informatie uit de tekst, van het samenvatten of van het duiden van de plaats in een tekst waar een bepaalde uitspraak wordt gedaan. Bij de andere vakken is de verscheidenheid vaak groter. Vragen kunnen definities uitlokken, maar ook de leerling vragen relaties te leggen tussen verschillende informatie uit verschillende bronnen en vragen naar feiten uit de 'werkelijkheid' van het vakgebied.

In de zaakvakken is er volgens Litjens & Jongerius (1990) veelvuldiger dan bij het vak Nederlands sprake van het feit dat leerlingen informatie uit verschillende bronnen moeten combineren en dat zij bij toetsen en opdrachten meerdere vaardigheden tegelijk moeten gebruiken. De tekstsoorten die in de zaakvakken gebruikt worden (informatieve teksten), komen minder frequent voor in het vak Nederlands, waar veelal met verhalende teksten wordt gewerkt en geoefend. Ook worden in het taalvak de vaardigheden lezen en schrijven los van elkaar geoefend. Deze verschillen tussen de zaakvakken en het vak Nederlands brengt hen ertoe te zeggen:

"We zijn van mening dat er in veel gevallen geen sprake is van een positieve transfer [van taalvaardigheden, taalfuncties MKJ]. Of nog sterker: er is vaak geen positieve transfer mogelijk omdat het taalonderwijs geen rekening houdt met de zaakvakken en de zaakvakken niet met het taalonderwijs en de taalontwikkeling" (Litjens & Jongerius 1990:22-3).

Litjens & Jongerius (1990) spreken wel vanuit onderzoek dat uitgevoerd is in de bovenbouw van het basisonderwijs, waar vaak één leraar verschillende vakken geeft. Voor het voortgezet onderwijs is de situatie meestal gecompliceerder: daar zijn veelal vakdocenten ieder afzonderlijk met de aanbieder van leerstofeenheden uit hun vakgebied bezig.

In een opgave van het eindexamen HAVO en een opgave van het eindexamen VWO voor het vak geschiedenis wordt de eindexamenkandidaten gevraagd een goed gefundeerd opstel c.q. een betoog te schrijven. De materie die in dit opstel en dit betoog behandeld moet worden, wordt niet geheel aangedragen. De kandidaat moet zelf uit het geheugen de informatie opdiepen die nodig is voor een succesvolle beantwoording.

Eindexamen geschiedenis HAVO 1e termijn 1992

Hieronder staan zeven namen en begrippen:

- . EGKS
- . Europese Defensie-gemeenschap
- . gemeenschappelijke markt
- . Hoge Autoriteit
- . Raad van Europa
- . sectoriële aanpak
- . Verenigde Staten van Europa

Ga in een goed overwogen opstel van tussen de 150 en 250 woorden in op de vraag:

"In hoeverre kan bij de oprichting van Europese instellingen in de periode 1945-1958 wel of niet gesproken worden over een succes voor de Europese integratie?"

Gebruik in je opstel de zeven genoemde namen en begrippen in een voor het verhaal logische volgorde en onderstreep ze.

Eindexamen geschiedenis VWO 1e termijn 1992

Schrijf een betoog onder de titel: 'De Europese gemeenschap en de Duitse hereniging'.

In het betoog van maximaal 300 woorden dient/dienen:

- in een korte inleiding te worden aangegeven hoe in 1990 de Duitse hereniging tot stand kwam;
- twee negatieve aspecten van de Duitse hereniging voor de Europese Gemeenschap beknopt te worden uitgewerkt;
- twee positieve aspecten van de Duitse hereniging voor de Europese Gemeenschap te worden uitgewerkt;
- in een conclusie een eigen afweging gegeven te worden over de vraag: "Zal de Duitse hereniging het integratieproces binnen de Europese gemeenschap bevorderen of afremmen?"; bij deze afweging mogen eerder genoemde aspecten gebruikt worden.

Bij de schrijfpdracht in het eindexamen Nederlands wordt dit niet van de eindexamenkandidaat vereist. Hier wordt een aantal titels gegeven waarbij de uitwerking al gedeeltelijk bekend gemaakt wordt. Hoe de leerling met de feitelijke inhoud omgaat, is in dit geval, vermoedelijk, minder van belang.

Eindexamen Nederlands schrijfvaardigheid LBO-MAVO 1992 1e termijn

Europa

Grote veranderingen vinden plaats nu de grenzen tussen de verschillende Europese landen aan het verdwijnen zijn. Het werk zoeken in andere landen wordt eenvoudiger, diploma's moeten vergelijkbaar zijn, het kunnen lezen en spreken van vreemde talen zal belangrijker worden. Ook uitwisseling van leerlingen tussen scholen in verschillende landen zal de gewoonste zaak van de wereld zijn.

Schrijf voor de schoolkrant een artikel over de eenwording van Europa. Ga in op ten minste twee voordelen en twee nadelen daarvan. Vermeld voor wie dat voordelen en nadelen zijn en waarom. Je sluit je artikel af met jouw persoonlijke kijk op een toekomstig Europa.

Een opvallend verschil tussen de opgaven voor geschiedenis en de opgaven voor Nederlands is dat de eindexamenkandidaat in het geval van geschiedenis expliciet op de structuur van het te schrijven opstel c.q. betoog gewezen wordt. Bij Nederlands wordt deze kennis kennelijk bekend verondersteld; zij is immers het te toetsen item, een vaardigheid die op dat moment getoetst wordt.

3. De problematiek van vragen en opdrachten

De interactie die optreedt bij toetsen in een onderwijsleersituatie in één van de zaakvakken, maar ook in de taalvakken kan als volgt geformuleerd worden. Voorafgaand aan een toets is er een fase van *aanbod* van leerinhouden, die vanuit het vak en vanuit doelstellingen zoals deze voor een school of een sectie geformuleerd zijn, zinnig zijn. Deze leerinhouden kenmerken zich door een bepaalde terminologie, het vaktaalgebruik, en een bepaalde, pedagogisch-didactisch verantwoorde structuur. In deze aanbiedingsfase worden begrippen met elkaar in verband gebracht, onder andere met behulp van talige middelen.

Het aanbod kan mondeling zijn: de interactie tussen docent en leerling in de klas; en schriftelijk: het leerboek en ander materiaal. Ook kan beeldmateriaal gebruikt worden. Door te proberen aan te sluiten bij de voorkennis en de taal van de leerling wordt getracht de begrippen en de kennisgehelen in te passen in de belevingswereld van de leerlingen en deze kennis en beleving uit te breiden.

Ter afsluiting van een leerstofeenheid, en ook tijdens de aanbieding van een leerstofeenheid, wordt veelal een *toets* gegeven. Deze is ter controle van de voortgang die een leerling maakt tijdens het proces van internalisering of ter meting van de behaalde vaardigheden van een leerling in het vak. Daarnaast is in ons onderwijsstelsel de toets een middel om te differentiëren tussen leerlingen.

De docent *formuleert*, al dan niet uitgaande van vastgestelde doelstellingen en eindtermen, de vragen en bepaalt daarmee tegelijkertijd de typen bewerkingen die leerlingen moeten uitvoeren alsook de vorm die het antwoord moet hebben, variërend van aankruisen of invullen tot het volledig zelf formuleren van het antwoord.

De leerling moet de vraag *interpreteren*. Moet aan de hand van het gebruikte vraagwoord of andere kenmerkende eigenschappen van de vraag achterhalen wat van hem of haar verlangd wordt, zowel op het mentale vlak: welke denkhandelingen; als op het talige vlak: de vorm.

In het *antwoord* moet de leerling ervoor zorgen dat het overeenkomt met de gestelde vraagvorm (vormaspect), dat de relaties in de tekst op een talig en vaktalig niveau juist worden weergegeven (het functionele aspect). De leerling moet dus kennis hebben van de algemene taal om vragen te interpreteren en antwoorden te formuleren, om relaties tussen elementen op een acceptabele wijze te kunnen verwoorden en de leerling moet kennis hebben van de vaktaal en de vakinhoud om de juiste termen te gebruiken en de voor het vakgebied juiste relaties tussen de begrippen te kunnen leggen. De leerling moet dus aan de ene kant de inhouden uit teksten opnemen en zich eigen maken, moet weten wat verlangd wordt bij welke soort opdracht en moet aan de andere kant deze kennis over de stof (de inhoud) en over opdrachtsoorten (de vorm) gebruiken bij het formuleren van het antwoord.

Het antwoord zal vervolgens door de docent worden *beoordeeld* aan de hand van een ideaal antwoord zoals dat door hem of haar geformuleerd is, of zoals dat opgeschreven is in correctiemodellen zoals die van de eindexamens. Het zal vergeleken worden op inhoudelijke, maar ook op vormelijke aspecten.

Alvorens een vergelijk te geven van antwoordmogelijkheden van de hierboven aangehaalde eindexamenopdrachten en duidelijke verschillen in de vraag- en antwoordinteractie op HAVO/VWO-scholen enerzijds en LBO/MAVO-scholen anderzijds te tonen, willen wij het beschreven proces van vraagformulering tot antwoordcontrole met behulp van een tweetal voorbeelden verduidelijken.

Schoolonderzoek geschiedenis HAVO

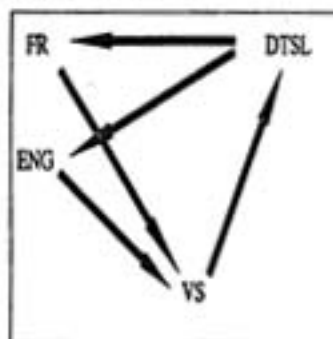
Vraag

"Maak duidelijk hoe de VS (zelfs na de tariefwet van 1922) toch wel hebben bijgedragen aan de oplossing van dat probleem [de problemen voor Duitsland met betrekking tot de herstelbetalingen, na de daling van de uitvoer van Duitsland naar de VS tengevolge van de hoge tariefmuren, die eind jaren tien, begin jaren twintig door de VS werden opgeworpen, MKJ]."

Antwoorden

- Leerling 1: "Daves-plan: grote leningen aan Duitsland om de economie weer op te bouwen."
Leerling 2: "Kredieten aan Duitsland."
Leerling 3: "Daves-plan."

De eerste twee antwoorden krijgen van de docent 2 punten. Het laatste antwoord waarbij het onderstaande figuur getekend is, krijgt 1 punt. De docent merkt hierbij op: *wat stellen die pijlen voor?*



afbeelding 1

Met de vraag om iets duidelijk te maken, bedoelt de docent kennelijk dat de leerlingen een begrip moeten noemen alsook duidelijk moeten maken wat dat begrip inhoudt. De laatste leerling geeft een schema, dat te herleiden valt uit teksten die in het schoolboek staan (niet op één plek overigens) en dat bovendien ook nog in de

aantekeningen op identieke wijze voorkomt. Toch wordt dit niet als afdoende beoordeeld: de leerling had de pijlen moeten expliciteren. De vraag 'maak duidelijk hoe...' vergt dus een tekst; de vraag 'schematiseer...' een tekening.

De leerling die een opdracht krijgt voorgeschoteld, moet de volgende stappen nemen:

1. Waar gaat de vraag over, welke informatie heb ik tot mijn beschikking om een plausibel antwoord op de vraag te kunnen geven?
2. Moet ik iets expliciteren met voorbeelden, moet ik zelf een conclusie uit het mij aangeboden materiaal trekken, moet ik kunnen aangeven hoe relaties binnen de beschikbare kennis liggen etc.? Een duidelijk voorbeeld van deze stap is (met dank aan Uriël Schuurs):

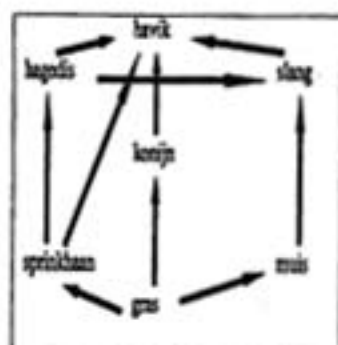
In een proefwerk voor natuurkunde wordt gevraagd: *Leg uit hoe een bolbliksem wordt veroorzaakt? Wat voor antwoord moet je dan geven?*

- a. Je moet een ander woord noemen voor het woord bolbliksem;
- b. Je moet een bolbliksem kunnen aanwijzen op een tekening;
- c. Je moet kunnen vertellen waardoor bolbliksems ontstaan;
- d. Je moet oorzaken en gevolgen van bolbliksems kunnen opschrijven.

3. Moet ik een tekst schrijven, een kort antwoord geven, een schema tekenen...?

De boven aangehaalde voorbeelden uit HAVO/VWO-schoolonderzoeken en examens geven een bepaald beeld. Bij een opgave wordt eventueel een tekst gegeven die hoogstens dienst doet als middel om een 'couleur locale' aan te geven. De antwoorden op de vragen zijn meestal niet direct uit dit extra materiaal af te leiden. Ook moeten de kandidaten veelal een langere tekst schrijven waarin verschillende mentale bewerkingen van het materiaal geëist worden.

Een veel voorkomende opdrachtvorm op het LBO/MAVO is het volgende voorbeeld. Gegeven is het volgende figuur (schoolonderzoek LBO):



afbeelding 2

Bij deze figuur worden de volgende vragen gesteld:

(1) Wat stelt dit schema voor?

.....

(2) Schrijf drie voedselketens uit dit schema volledig op

a:

b:

c:

(3) Zet een door jou opgeschreven voedselketen om in een voedselpiramide.

(4) Waarmee beginnen alle voedselketens? Waarom?

.....

.....

(5) Welke organismen zijn de planteneters in dit schema?

.....

(6) Welke organismen zijn de vleeseters in dit schema?

.....

(7) Welke populatie is het grootst en welke populatie is het kleinst? Waarom?

.....

.....

.....

(8) Vormen de hierboven genoemde organismen een levensgemeenschap?

JA/NEE

Kenmerkend voor de vorm van deze opgaven is het feit dat bij alle opdrachten de antwoordruimte gegeven is - de stippellijnen in het kader komen overeen met de werkelijk gegeven antwoordruimte. Veel van deze vragen lokken duidelijk geen lange, coherente teksten uit en als dat wel het geval is, dan nog wordt de ruimte beperkt.

Wat verder opvalt aan deze vragen is dat het hier voornamelijk gaat om het benoemen van elementen: 'hoe heet...?' of 'hoe noemen we...?'; het kunnen toeschrijven van kenmerken: 'welke zijn de vleeseters?'. Slechts in een tweetal gevallen moet er beredeneerd worden, een motivatie worden gegeven. In veel gevallen is het ook mogelijk de informatie direct uit het gegeven schema af te lezen, bijvoorbeeld de vraag over de vlees- en planteneters en de opdracht om voedselketens uit het schema op te schrijven. Voor dit laatste is evenwel een vereiste dat de leerling de definitie, de inhoud van het begrip voedselketen kent. Een vaardigheid die hier van de leerlin-

gen geleverd wordt, is het lezen van een schema en dat juist kunnen gebruiken bij het beantwoorden van opdrachten. Dit schema is geenszins te vergelijken met de teksten bij de HAVO/VWO-opdrachten.

Terug naar de eerst geciteerde vragen uit het eindexamen geschiedenis voor het HAVO en het VWO en de opdracht voor het onderdeel stelsvaardigheid van het eindexamen Nederlands. Zo op het eerste gezicht zijn de feitelijke vragen voor geschiedenis en Nederlands goed te vergelijken en lijken zij ook hetzelfde te bevragen. De leerlingen moeten in beide gevallen een opstel of een betoog schrijven. Kennis van de vorm van een betoog of een opstel wordt in het eindexamen Nederlands meer verondersteld beschouwd dan bij geschiedenis. Opvallend is namelijk dat bij beide geschiedenisvragen aanwijzingen voor de structuur van het verhaal zitten. De HAVO-vraag benadrukt dat er een voor het verhaal logische structuur moet worden aangehouden; de VWO-vraag geeft de klassieke structuren en de globale inhoud daarvan al weer: inleiding, uitweiding en conclusie. Ook bij de opdracht voor Nederlands zal een dergelijke structurele opbouw van de tekst van de leerlingen geleverd worden. Echter, daar deze structurering juist één van de te toetsen items is, wordt zij niet vermeld.

Het grootste verschil tussen de geschiedenisopdrachten en de opdracht uit het eindexamen Nederlands is dat bij geschiedenis een aantal termen genoemd wordt dat de eindexamenkandidaat moet gebruiken bij de beantwoording. Deze termen en gebeurtenissen zijn als het goed is, in de klas behandeld, geëxpliciteerd en in hun kader geplaatst. Lezing moet bij de kandidaat dan ook een Aha-erlebnis tot gevolg hebben. In het betoog of het opstel moeten deze begrippen ook in een juist kader geplaatst worden. Indien elementen foutief met elkaar worden verbonden, zal dat antwoord niet goed worden gerekend. Deze feitelijke, vakgebonden inhoud is vermoedelijk minder van belang bij de opgave voor het vak Nederlands. Hoewel de leerling niet de geschiedenis of andere structuren te veel geweld zal moeten aandoen, is toch de vorm (hoe is een betoog of een opstel opgebouwd) meer van belang dan de inhoud. Voor het examen schrijfsvaardigheid van het LBO-MAVO wordt in het correctiemodel met klem gewezen op de inhoud. Dit betreft de eisen aan het te schrijven stuk zoals deze in de inleiding op de opdracht gegeven worden. Deze inhoud is echter niet gebonden aan feitenmateriaal zoals dat in de klas is behandeld en is geleerd. Dit is juist het grote verschil met de opdrachten in de zaakvakken. De inhoud daarvan is in de klas afgebakend en wordt buiten de school bepaald door allerlei instanties, waaronder de wetenschap.

Hoe bij de antwoorden voor het eindexamen HAVO-geschiedenis het fout opvatten van een term wel leidt tot een formeel goede invulling, maar een inhoudelijk fout antwoord, blijkt uit onderstaand voorbeeld.

De EG is sindsdien langzaam op weg naar een soort van *Verenigde Staten* van Europa welke proberen een gelijke levensstandaard binnen Europa te garanderen. Hiervoor dient de *sectoriële aanpak* van de EG; arme gebieden worden op deze manier sterker gesteund en kunnen zo bijtrekken. Uiteindelijk lijken de Europese landen steeds beter samen te werken en langzaam, uiterst langzaam zal dan misschien toch het doel bereikt worden. De Verenigde Staten van Europa!

Eén van de termen die in dit overigens goed gevormde opstel gebruikt moest worden, was het begrip 'sectoriële aanpak'. Uit het correctievoorschrift wordt duidelijk dat onder dit begrip wordt verstaan: de verschillende economische, sociale en politieke sectoren waarbinnen kan worden samengewerkt. Onder sector moet niet een bepaald geografisch gebied van de Europese Gemeenschap worden verstaan.

Het eerste goede voorbeeld van succesvolle integratie was in 1951 de oprichting van de *EGKS*, waar ook al meteen de supranationale methode konsekwent werd doorgevoerd door middel van de *Hoge Autoriteit*. Daardoor werd meteen duidelijk, dat een *sectoriële aanpak* voorlopig de voorkeur verdiende boven een totale aanpak. Derhalve werden plannen voorgesteld om te komen tot een *Europese Defensie-gemeenschap*, maar...

Inhoud gaat hier dus voor vorm en daarin ligt het grote verschil met een vak als Nederlands, waar de inhoud niet vakgebonden is in die zin dat niet een buitenschoolse institutie uitmaakt wat tot de werkelijkheid en wat niet daartoe gerekend kan worden. Het gebruiken van de term 'sectoriële aanpak' op de wijze zoals door deze leerling gedaan is, zou in een opstel voor Nederlands hem niet euvel zijn geïd.

4. Enige conclusies

Hoewel aan de hand van het huidige materiaal het enigszins voorbarig lijkt om verregaande conclusies te trekken, kan aan de hand van literatuur over schoolse taalvaardigheid en 'taal in elke onderwijssituatie' wel een aantal aanbevelingen geformuleerd worden met name met betrekking tot transfer.

Hierbij moet allereerst een opmerking geplaatst worden. De problematiek zoals die hier besproken is, geldt niet alleen voor allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ook veel autochtonen ondervinden problemen in de interactie tussen taal en kennis bij het verwerven van inhoud en het produceren en reproduceren van deze opgedane kennis, maar de situatie van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs maakt de problematiek duidelijker.

Daar blijkt dat in vakken buiten het schoolvak Nederlands ook de taal, de standaardtaal en de specifieke vaktaal, een belangrijke factor is voor het bepalen van het schoolsucces. (Hiertoe is het goed om de eindtermenreeks voor de Basisvorming eens op te slaan en dit wordt ook duidelijk uit een aantal voorbeelden dat hier de revue is gepasseerd.) Er kan een nauwere aansluiting op het talige gebied tot stand gebracht worden door zowel in het vak Nederlands als in de zaakvakken meer bewust met taal bezig te zijn. Bezig zijn met taal zowel bij het aanbieden van kennisinhouden als bij de toetsing daarvan. Leerlingen moeten worden getraind uit mondelinge en schriftelijke teksten informatie juist gestructureerd te verwerken en te verwerven, en deze inhouden en structuren op een plausibele manier bij toetsen weer te geven, daarbij rekening houdend met de opdracht die hen wordt gegeven en met de vakmatige inhouden.

De teksten die in de zaakvakken gebruikt worden, zijn informatief en hebben vaak een hogere informatiedichtheid dan de verhalende teksten die in het vak Nederlands veelal centraal staan.

De optimale situatie, gezien vanuit het standpunt van transfer, zou zijn als docenten Nederlands en zaakvakdocenten wederzijds kennis nemen van de taaleisen die zij in hun vakken aan de leerlingen stellen, en van elkaars doelstellingen. De docent Nederlands is immers getraind om problemen op het gebied van taal te signaleren en te remediëren; de zaakvakdocent heeft zijn of haar specialiteit in de vakinhoudelijke aspecten. Voor het vak Nederlands zou het werken met informatieve teksten niet veel afdoen aan de doelstellingen die voor het vak geformuleerd zijn. Leerlingen kunnen dan met hulp van de docent Nederlands leren omgaan met teksten met hoge informatiedichtheid.

Daarnaast kan geoefend worden met vragen bij informatieve teksten die sterk gelijken op opdrachten die in de zaakvakken voorkomen. De docent Nederlands kan leerlingen helpen met de vormaspecten van deze opdrachten.

Het beeld dat hier geschetst wordt, is waarschijnlijk moeilijk in te passen in de lespraktijk van alledag. Een meer praktische oplossing zou zijn als docenten Nederlands hun collega's in de zaakvakken bewustmaken van de rol die taal speelt in de verwerkings- en de (re)productiefase.

Geenszins is het de bedoeling Nederlands te beschouwen als een toeleveringsdienst voor de andere vakken. Integratie staat voorop. Het vak Nederlands heeft eigen doelstellingen, de zaakvakken hebben dat ook. Op de gebieden waar die doelstellingen raakvlakken met elkaar hebben, kan en zal integratie van vaardigheidstraining de enige weg zijn om transfer zo optimaal te laten verlopen: een transfer die leerlingen helpt bij het begrijpen, het verwerken, het verwerven en het (re)produceren van kennis en vaardigheden opgedaan in de zaakvakken en de taalvakken.

Literatuur

Geudens, V., *Nederlands in de niet-taalvakken*. Interimrapport 1. Antwerpen: UFSIA, 1990.

Litjens, P. & J. Jongerius, *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken*. Enschede: SLO, 1990.