

Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs

Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid

HILDE HACQUEBORD

Op 19 scholen voor voortgezet onderwijs, van vmbo tot havo/vwo, verspreid door het hele land, zijn brugklasleerlingen en docenten van alle vakken geënquêteerd over hun ervaringen en eventuele problemen met taal op school en over hun ideeën over wat daar op school en in de klas mee gedaan zou kunnen worden. Een opvallende uitkomst is dat vrijwel alle docenten – van tekenen tot biologie en Nederlands – van mening zijn dat leerlingen over een goede taalvaardigheid moeten beschikken om het vakonderwijs met succes te volgen. Daarnaast vinden ze aandacht voor taal bij hun eigen vak belangrijk. Verder is het opmerkelijk dat docenten in veel mindere mate dan hun leerlingen oog hebben voor het gebrek aan woordkennis bij het vakonderwijs. Woordkennis lijkt een onderschat probleem in het voortgezet onderwijs.

Niet alleen in het Studiehuis, maar ook in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, wordt in toenemende mate een beroep gedaan op de (schoolse) taalvaardigheid van leerlingen. Bij alle vakken speelt taal, vooral de schriftelijke, een belangrijke rol: schoolboeken bevatten veel tekstmateriaal, leerlin-

gen krijgen allerlei schriftelijke bronnen aangereikt en ze krijgen opdrachten waarbij ze leerstofvragen moeten beantwoorden of verslagen moeten maken. In hoeverre zijn leerlingen voldoende taalvaardig om deze taken zelfstandig uit te voeren? Of liever: wat doet de school, en wat kunnen scholen doen om leerlingen te ondersteunen bij deze taaltaken? Zijn het vooral tweede-taalleerders, dyslectici en 'gewone' taalzwakke leerlingen die hieraan behoefte hebben of wordt deze behoefte algemener gevoeld?

Veel scholen voeren bij hun eigen leerlingen een screeningsonderzoek uit, meestal aan het begin van de brugklas. Ze willen hiermee eventuele taalproblemen van leerlingen in beeld brengen en vroegtijdig hulp bieden door middel van remedial teaching of door het aanbieden van hulplessen waarin leerlingen beter leren omgaan met hun schoolboekteksten. Scholen waarop relatief veel leerlingen met taalproblemen zitten, worden gestimuleerd meer te doen in de vorm van 'taalbeleid' (Teunissen & Hacquebord 2002, Hacquebord 2003). Bij een goed doorgevoerd taalbeleid op school hanteren docenten van alle vakken een taalontwikkende didactiek bij het eigen vak in de vorm van taalgericht vakonderwijs (zie onder andere Hajer 2001, Hajer & Meestringa 1995).

Het zelf onderzoeken van de eigen leerlingpopulatie op het gebied van schoolse taalvaardigheden is een belangrijke eerste stap van scholen bij het ontwikkelen van een taalbeleid dat is toegesneden op de eigen situatie en populatie. Er zijn enkele toetsen die voor dit doel worden ingezet, zoals de Elektronische Tekstbegriptoets voor de Brugklas (Andringa & Hacquebord 2000). Deze toetsen bieden echter een beperkt zicht op de eventuele taalproblematiek op school. Met toetsen kunnen leerlingen worden gesignaleerd die duidelijk zwak zijn op een specifiek aspect, zoals tekstbegrip van schoolboekteksten. Het gevaar is dat de aandacht vervolgens geheel gericht wordt op het tekstbegrip van deze zwakke leerlingen en dat de behoeften van de hele schoolpopulatie over het hoofd worden gezien. Een vollediger instrumentarium zou gewenst zijn, zodat ook andere aspecten van schoolse taalvaardigheid in beeld kunnen worden gebracht. Dat kan op meer indirecte wijze, door leerlingen en docenten zelf naar voren te laten brengen wat ze ervaren aan taalproblematiek op school en welke behoeften ze hebben op het gebied van taalondersteuning door de school. Door middel van vragenlijsten kunnen scholen deze problemen en behoeften zelf in beeld brengen. De betrouwbaarheid van een dergelijke indirecte meting van taalproblemen en behoeften is misschien niet optimaal, maar het uitvoeren van dergelijk onderzoek op de eigen school wekt wel bewustwording en actiebereidheid in de hand. Scholen die zelf onderzoek doen naar de taalproblemen van hun leerlingpopulatie en op basis van deze onderzoeksresultaten hun onderwijs en didactiek verder inrichten, zijn bezig met een vorm van *action research*, waarover eerder in dit tijdschrift is gerapporteerd (Hacquebord 2003).

De opzet van het onderzoek

In dit onderzoek worden de taalproblemen en taalbehoeften van leerlingen en docenten

door middel van schriftelijke enquêtes geïnventariseerd en vergeleken. We hebben data verzameld van bijna 2500 leerlingen en van 139 docenten, afkomstig van 19 scholen verspreid over het hele land. Alle deelnemende scholen zijn gebruikers van de Elektronische Tekstbegriptoets voor de Basisvorming (ETB) en leverden ook hun toetsgegevens aan in het kader van een hernormeringsonderzoek van de ETB¹. Ten behoeve van dit normeringsonderzoek is gestreefd naar een representatieve spreiding van verschillende schoolkenmerken, zoals stads- en plattelandsscholen, brede scholengemeenschappen en kleinere, categoriale scholen, bijzondere en openbare scholen. Ook wat betreft de kwantitatieve verdeling van de leerlingen over de verschillende schooltypen, van vmbo tot en met havo/vwo is gestreefd naar representativiteit. De leerlingen zijn allen brugklassers, van wie er 40% op het vmbo zitten, 27% op vmbo-tl en 33% op havo/vwo. Het percentage leerlingen voor wie het Nederlands de tweede taal is (naast een andere taal die thuis wordt gesproken, volgens eigen opgave), is 13%. Het percentage dyslectici, volgens opgave van de school, is 5%. De enquêteresultaten kunnen als representatief worden beschouwd voor 'de leerling in het Nederlandse voortgezet onderwijs'.

De taalproblemen die zijn bevraagd, betreffen de verschillende schoolse taalvaardigheden die onder andere door Hajer en Meestringa (1995) worden genoemd: het lezen van schoolboekteksten, het schrijven van verslagen, het luisteren in de klas, het beantwoorden van vragen en de aspecten die daarmee samenhangen, met name de algemene en schoolse (vak)woordkennis. Er is ook gevraagd naar de manier waarop leerlingen met taaltaken op school omgaan, met name met leestaken. De taalbehoeften die zijn bevraagd, hebben betrekking op de mogelijkheden die een school zou kunnen bieden om de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid te stimuleren, in de vorm

van hulplessen of binnen het vakonderwijs zelf.

De leerlingenenquête bestaat uit 35 stellingen met vier antwoordmogelijkheden: helemaal mee eens, een beetje mee eens, een beetje mee oneens en helemaal niet mee eens (zie de Leerlingenenquête op p.20). Onderzoekstechnisch gezien levert een vierpuntsschaal een beter meetresultaat op dan een drie of vijfpuntsschaal, waarbij vaak voor de neutrale middencategorie wordt gekozen. Het was trouwens wel mogelijk om de vraag niet te beantwoorden; deze non respons bedroeg minder dan 2%.

De docentenenquête bestaat uit verschillende soorten vragen: invulvragen, open vragen, meerkeuzevragen en stellingen met vier antwoordmogelijkheden (zie de Docentenenquête op p.24-25)

De beperkingen van dergelijke enquêtes zijn evident: zelfinschattingen van leerlingen en docenten hoeven niet te berusten op de werkelijkheid. In het onderzoek kunnen we wel nagaan in hoeverre het eigenbeeld ten aanzien van leesvaardigheid en woordenschat overeenstemmen met de toetsresultaten waarover we beschikken. Deze analyses vallen echter buiten het bestek van dit artikel. Ik wil hier de enquêteresultaten voor zich zelf laten spreken en voorzover ik interpretaties geef, zijn deze bedoeld om de discussie met de lezer aan te gaan. Deze wijze van onderzoekspresentatie valt, zoals gezegd, binnen de traditie van *action research*, het gaat ook om het op gang brengen van een discussie over de vraag in hoeverre je als school of docent tegemoet zou moeten of kunnen komen aan taalbehoeften en taalproblemen van leerlingen.

Resultaten: de leerlingenenquête

Ik beperk me hier tot een aantal in het oog springende resultaten van de hele steekproef. De analyse van de invloed van school- en leer-

lingenmerken, alsmede kruisverbanden vallen buiten het bestek van dit artikel. De antwoorden van de leerlingen uit de hele steekproef zijn bij elkaar genomen in de vorm van percentages van positieve antwoorden (de categorieën 'helemaal mee eens' en 'mee eens'); hetzelfde is gedaan voor de negatieve antwoorden.

De mate van positiviteit of negativiteit is hier dus weggelaten. Deze wordt wel meegenomen in de uiteindelijke analyses waarover later zal worden gerapporteerd.

HET LEZEN VAN SCHOOLBOEKTEKSTEN

Een aantal vragen in de enquête heeft betrekking op de problemen die de leerlingen ervaren met het lezen van schoolboekteksten. 44% van de leerlingen antwoordt bevestigend op de stelling dat in schoolboeken veel moeilijke woorden voorkomen. 23% vindt dat de zinnen in de boeken te lang zijn. 50% van de leerlingen geeft aan zich te vervelen bij het lezen van een tekst. 18% is vaak bang niet goed te begrijpen wat er staat en 61% van de leerlingen vindt het vervelend om niet meteen te begrijpen wat er staat. De antwoorden duiden erop dat veel leerlingen moeite hebben met het lezen van schoolboekteksten, hetzij door moeilijk taalgebruik (met name woorden) dan wel met de leestaak zelf. Als leerlingen zeggen zich te vervelen bij leestaken kan dit ook duiden op concentratieproblemen bij het zelfstandig lezen van teksten.

Een aantal vragen heeft betrekking op de manier waarop leerlingen teksten lezen. 64% geeft aan precies te willen weten wat er staat, 23% zegt tamelijk langzaam te lezen. 39% zegt voor het lezen na te denken over het onderwerp van de tekst, 37% van de leerlingen leest de tekst zacht hardop om deze goed te lezen.

HET TAALGEBRUIK VAN DOCENTEN

Een aantal vragen betreft het taalgebruik van docenten in de klas. Bij de stelling 'Leraren gebruiken vaak moeilijke taal als ze iets uitleggen'

Leerlingenenquête

Hieronder staat een aantal vragen. Wil je die beantwoorden?

De vragen gaan over taal op school. Niet alleen bij Nederlands, maar ook over taal bij de andere vakken. We willen graag weten wat jouw mening is daarover. Ook willen we graag weten hoe je omgaat met taal op school. Geef antwoord met een van de volgende cijfers: 1= helemaal mee eens; 2= een beetje mee eens; 3= niet helemaal mee eens; 4= helemaal niet mee eens

1. Leerlingnaam
2. Leerlingnummer

3. In mijn schoolboeken staan vaak moeilijke woorden.
4. Ik heb last van dyslexie.
5. Veel woorden kennen is belangrijk voor school.
6. Leraren gebruiken vaak moeilijke taal als ze iets uitleggen
7. Opdrachten waarbij ik moet schrijven vind ik makkelijk.
8. Ik vind het lastig om goede zinnen te maken.
9. Op school moet meer aandacht komen voor hoe je moet schrijven.
10. De zinnen in mijn schoolboeken zijn vaak te lang.
11. Vragen die ik voor school moet maken, begrijp ik altijd.
12. Ik heb moeite met het goed spellen van woorden.
13. Ik weet altijd de juiste woorden als ik iets wil opschrijven.
14. Op school moet meer aandacht komen voor het begrijpen van teksten.
15. Als ik iets wil vertellen in de klas, weet ik altijd snel de juiste woorden.
16. Ik vind schrijven leuk.
17. Ik leer veel als ik met een klasgenoot samenwerk.
18. Ik ga graag naar hulplessen voor taal en lezen, als ik dat nodig heb.
19. Als je bij alle lessen goed meedoet, word je vanzelf beter in taal.
20. Leraren moeten beter uitleggen hoe je bij hun vak iets moet lezen of opschrijven.
21. Op school moet meer aandacht zijn voor het leren van moeilijke woorden.
22. Ik verveel me bij het lezen van een tekst.
23. Als ik lees, wil ik precies weten wat er staat.
24. Ik vind het vervelend als ik iets niet meteen begrijp.
25. Ik lees tamelijk langzaam.
26. Ik ben vooral geïnteresseerd in de hoofdzaken van een tekst.
27. Ik lees vaak stukjes tekst nog eens over.
28. Voor het lezen denk ik na over wat ik al weet van het onderwerp.
29. Als ik de tekst goed wil lezen, lees ik die zacht hardop.
30. Ik ben vaak bang dat ik niet goed begrijp wat ik lees.
31. Ik weet niet wat ik moet doen als ik iets niet begrijp.
32. Moeilijke woorden in een tekst brengen me in de war.
33. Moeilijke woorden in een tekst zoek ik op in het woordenboek.
34. Een moeilijk woord sla ik gewoon over.
35. Als ik iets niet begrijp, probeer ik te raden waarover het gaat.

geeft 26% van de leerlingen aan hier moeite mee te hebben, 72% zegt hier geen moeite mee te hebben. Op de stelling 'Leraren moeten beter uitleggen hoe je bij hun vak iets moet lezen of opschrijven' antwoordt 50% van de leerlingen bevestigend. Deze uitkomsten roepen de vraag op of het taalgebruik in de lessen en de taaleisen die worden gesteld bij het vakonderwijs voldoende zijn afgestemd op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. Een vraag die in de klas nader onderzocht zou kunnen worden is in hoeverre de kennisoverdracht in de klas efficiënt verloopt als zoveel leerlingen moeite hebben met het taalgebruik van de docent. Zijn docenten zich bewust van de taaleisen die bij het vak worden gesteld en achten ze het hun taak lees- en schrijftaken bij hun eigen vak nader toe te lichten? Verderop zullen we zien hoe de docenten hier tegenaan kijken.

SCHRIJVEN BIJ HET VAKONDERWIJS

Op de vraag wat leerlingen van schrijftaken vinden, antwoordt 69% van de leerlingen dat opdrachten waarbij je moet schrijven gemakkelijk zijn, maar 29% vindt dat niet. Verder vindt 44% van de leerlingen het leuk om te schrijven, terwijl 55% het niet leuk vindt. Het is interessant nader te onderzoeken hoe het verband is met de moeite en waardering van leestaken die leerlingen naar voren hebben gebracht. Veel schrijftaken bij het vakonderwijs zijn immers direct gerelateerd aan leestaken: dit past ook bij een didactiek met activerende werkvormen waar veel scholen naar streven. De problemen die de leerlingen ervaren op het gebied van schrijven betreffen het vinden van de juiste woorden (aangegeven door 50% van de leerlingen), het maken van zinnen (26%) en spelling (25%). Ook deze resultaten duiden erop dat woorden, in dit geval productieve woordkennis, het struikelblok vormen.

TALBEHOEFTE VAN DE LEERLINGEN

Voor een school is het interessant te weten welke taalbehoeften leerlingen hebben. In

samenhang met gesignaleerde taalproblemen kan een school maatregelen treffen die daarop aansluiten. Uit de enquêteresultaten blijkt dat 44% van de leerlingen vindt dat er op school meer aandacht moet komen voor het begrijpen van teksten, 22% vindt dat er meer aandacht moet komen voor hoe je moet schrijven. 50% vindt dat leraren beter moeten uitleggen hoe je bij hun vak iets moet lezen of opschrijven en 56% vindt dat er op school meer aandacht moet zijn voor het leren van moeilijke woorden. Tenslotte geeft 45% van de leerlingen aan wel naar hulplessen voor taal en lezen te willen als dat nodig is.

Deze resultaten wijzen op een duidelijke behoefte bij leerlingen aan ondersteuning bij schoolse taaltaken. Er is vooral behoefte aan aandacht voor moeilijke woorden. Dit sluit aan bij de woordmoeilijkheden die de leerlingen noemden en bij de behoefte aan een betere uitleg in de klas over de gestelde taaltaken. Leerlingen zijn zich ook zeer bewust van de talige kant van lessen op school: 83% antwoordt bevestigend op de stelling 'Als je goed meedoet in de lessen, word je vanzelf beter in taal'.

Over hoe op een school die taalondersteuning het beste kan worden geboden, in de vorm van taalgericht vakonderwijs en/of in de vorm van hulplessen, zijn leerlingen lastig te bevragen. De vraagstelling in de enquête is tamelijk neutraal op dit punt. De vraag naar de behoeften van leerlingen aan hulplessen, waarvan wel wordt aangenomen dat leerlingen daar slecht voor zijn gemotiveerd (Van der Laarschot 1997), wordt vergelijkbaar positief beantwoord als de vragen die aandacht voor taal bij het vakonderwijs zelf impliceren.

Samengevat geeft ongeveer de helft van de leerlingen duidelijk aan behoefte te hebben aan de een of andere vorm van taal- en leesondersteuning op school. De behoefte aan woordverwerving is het sterkst.

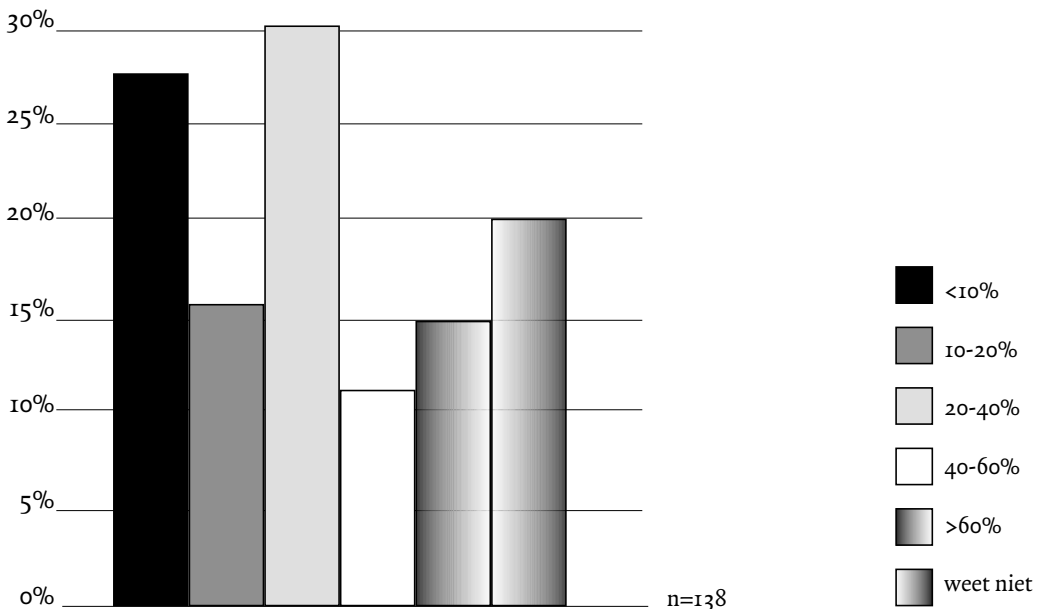
De docentenenquête

Op de deelnemende scholen zijn door de taalcoördinator per school vijf tot tien enquêtes uitgereikt aan vakdocenten die bereid waren deze te beantwoorden. Door 138 docenten zijn de ingevulde enquêteformulieren teruggestuurd. Alle basisvormingsvakken zijn vertegenwoordigd, van wie 28 docenten Nederlands, 16 docenten die Nederlands en een ander vak geven en 94 docenten voor een of meerdere basisvormingsvakken. Bij deze enquête is geen sprake van representativiteit, de resultaten zijn slechts indicatief.

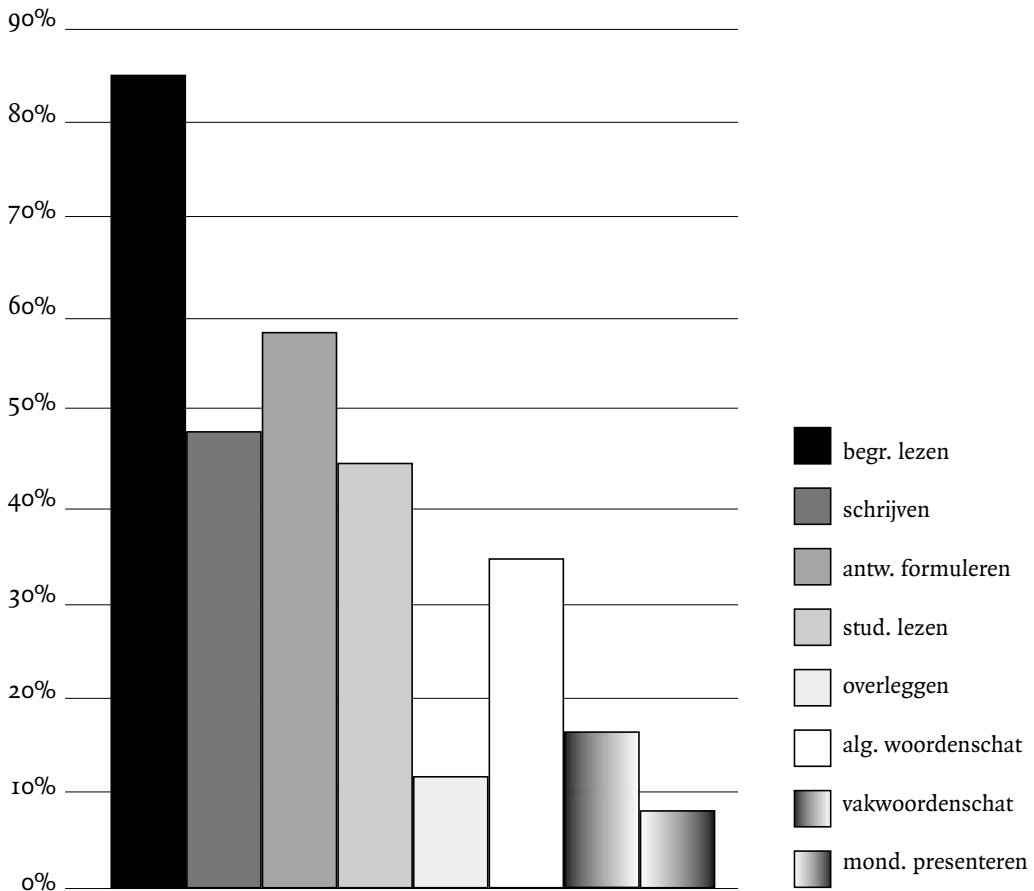
Aan de docenten werd gevraagd in welke mate ze taalproblemen ervaren bij leerlingen, uitgaande van hun eigen vakervaringen, en hoe ze hiermee omgaan. Ook is gevraagd naar de visie van docenten op de manier waarop de school taalondersteuning zou moeten bieden.

In Figuur 1 is te lezen hoe groot de docenten de percentages leerlingen met taalproblemen bij het eigen vak schatten. In totaal 80%

van de docenten geeft een schattingspercentage, variërend van minder dan 10% leerlingen met ‘taalproblemen bij mijn vak’ tot schattingen van meer dan 40% en zelfs 60%. De meeste docenten geven een schatting op van 20-40% leerlingen met ‘taalproblemen bij het eigen vak’. Gezien de grote variatie van zowel scholen (met weinig tot veel taalzwakke leerlingen) als vakken (van tekenen en gymnastiek tot Nederlands en de zaakvakken), kunnen we uit deze resultaten concluderen dat docenten in het algemeen in redelijke tot grote mate ervaren dat leerlingen problemen hebben met de taaleisen van het eigen vak. Dit bewustzijn van taalproblemen bij het vakonderwijs hangt waarschijnlijk samen met de toenemende taligheid van het vakonderwijs. 72% van de vakdocenten bevestigt dat ‘een goede Nederlandse taalvaardigheid belangrijk is voor succes bij mijn vak’, en 54% antwoordt bevestigend op de stelling dat het eigen vak de afgelopen jaren steeds taliger is geworden.



Figuur 1: ‘Percentage leerlingen met taalproblemen bij mijn vak’



Figuur 2: 'Mijn leerlingen hebben vooral problemen met...'

Uit figuur 2 valt op te maken dat verreweg de meeste taalproblemen van leerlingen worden gelokaliseerd op het gebied van het begrijpend lezen. 86% van de ondervraagde docenten geeft aan dat het begrijpend lezen vooral problematisch is, gevolgd door antwoorden formuleren (59%) en studerend lezen (45%). Opvallend is dat woordenschat in mindere mate door docenten wordt gezien als een probleem. Algemene woordenschat wordt door 35% en vakwoordenschat door

17% van de docenten als problematisch gezien voor hun leerlingen.

We zien hier een opvallende discrepantie tussen de antwoorden van docenten en die van leerlingen op de vraag wat ze vooral lastig vinden: terwijl woordkennis voor de leerlingen als grootste probleem wordt ervaren, wordt dit door de docenten in veel mindere mate als problematisch gezien. Docenten menen 'ze kunnen niet lezen', leerlingen ervaren zowel bij lezen als schrijven vooral de

Docentenenquête

Hieronder vragen we naar uw mening en inzichten omtrent de taalproblematiek van leerlingen en de taalondersteuning die op school wordt geboden. Vanaf vraag 5 kunt u antwoorden door een kruisje te zetten in een van de bolletjes: ++ Helemaal mee eens; + Enigszins mee eens; - Enigszins mee oneens; — Helemaal mee oneens

1. Mijn vak _____
2. Mijn school _____
3. Mijn taken op het gebied van leerlingzorg (indien van toepassing) _____
4. Hoeveel procent van uw leerlingen heeft, naar uw inschatting, moeite heeft met de taalvaardigheid in het Nederlands die bij uw vak vereist is? _____

- | ++ | + | - | — | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Er zijn grote verschillen in Nederlandse taalvaardigheid tussen leerlingen bij ons op school. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Ik weet welke leerlingen taalzwak zijn. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Ik weet wat voor soort problemen zwakke lezers hebben. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Ik heb inzicht in de omvang en de verschillen in Nederlandse woordkennis van mijn leerlingen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. De problemen die mijn leerlingen hebben met het Nederlands, betreffen vooral |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | begijpend lezen; |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | spelling; |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | schrijven van tekst; |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | formuleren van antwoorden (schriftelijk/mondeling); |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | studerend lezen; |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | overleggen (bij groepswork); |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | algemene woordenschat; |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | vakwoordenschat; |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | mondelijke presentaties; |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | anders, nl... |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Ik vind aandacht voor taal in alle lessen belangrijk. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 11. Leerlingen die problemen hebben met het Nederlands, redden het niet bij ons op school. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 12. Taalproblemen van leerlingen kunnen het beste in aparte hulplessen worden opgevangen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 13. Leerlingen met taalproblemen hebben op dit punt extra aandacht nodig van alle docenten. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 14. In mijn lessen pas ik mijn taalgebruik aan zodat iedereen mij goed begrijpt. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 15. Mijn lessen zijn interactief. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 16. Ik ben mij bewust van mijn woordgebruik. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 17. Nieuwe woorden leg ik altijd uit. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 18. Als ik iets uitleg, probeer ik altijd met een concreet voorbeeld te beginnen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 19. Ik geef vaak aanwijzingen over hoe leerlingen een tekst moeten lezen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 20. De teksten uit het boek nemen we vaak even van te voren door. |

- | ++ | + | - | — | |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 21. Ik weet wat ik kan doen aan leesproblemen als die zich in mijn les voordoen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 22. Ik weet wat ik kan doen als leerlingen moeite hebben met schrijftaken voor mijn vak. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 23. Ik heb inzicht in de problemen van dyslectische leerlingen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 24. Ik heb inzicht in de moeilijkheden die anderstalige leerlingen met het Nederlands kunnen hebben. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 25. Leerlingen die zich moeizaam uitdrukken krijgen van mij daarbij steun. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 26. Taalfouten in schriftelijk werk help ik verbeteren zodat de leerlingen ervan leren. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 27. Bij mijn vak geef ik leerlingen vaak de kans hun spreekvaardigheid te oefenen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 28. Ik laat leerlingen de stof vaak zelf verwoorden. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 29. Veel opdrachten zijn verbaal te moeilijk voor mijn leerlingen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 30. Opdrachten die veel praat- en/of schrijfwerk vragen sla ik liever over. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 31. Ik heb regelmatig contact met de remedial teacher/taalcoördinator over de manier waarop bepaalde leerlingen kunnen worden ondersteund. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 32. Ik vind het belangrijk dat er bij ons op school 'taalbeleid' wordt ontwikkeld. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 33. Ik vind 'taalbeleid' ondergeschikt aan vakdidactische ontwikkeling. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 34. Taalbeleid zou een onderdeel moeten zijn van de didactische en onderwijskundige ontwikkeling van onze school. |
| Alleen voor de docent Nederlands: | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 35. Ik heb regelmatig met collega's van andere vakken overleg over hoe we met taaltaken op school omgaan. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 36. In mijn lessen besteed ik vaak aandacht aan teksten die bij andere vakken worden gebruikt. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 37. Ik acht het niet mijn taak de taalproblemen van onze leerlingen op te lossen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 38. Door al die aandacht voor taalvaardigheid, kom ik onvoldoende toe aan andere aspecten van mijn vak. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 39. Bij Nederlands gaat het er voor een belangrijk deel om leerlingen te helpen bij andere vakken. |
| Voor niet-talendocenten: | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 40. Een goede Nederlandse taalvaardigheid is bij mijn vak belangrijk voor succes. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 41. Mijn vak is in de loop der jaren steeds 'taliger' geworden. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 42. Ik kom in mijn lessen er niet goed aan toe aandacht aan taalaspecten te besteden. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 43. Het is niet mijn taak om leerlingen Nederlandse taalvaardigheid bij te brengen. |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 44. Ik heb regelmatig overleg met docenten Nederlands over de manier waarop ik met taaltaken bij mijn vak kan omgaan. |

last van veel ‘moeilijke woorden’. Een interessant punt van discussie, waarvan de uitkomst wel eens zou kunnen zijn dat beide partijen gelijk hebben.

De meeste docenten ervaren dus in het algemeen taalproblemen bij leerlingen, 80% van de docenten denkt ook te weten wie van zijn leerlingen taalzwak is. Maar in hoeverre hebben docenten ook inzicht in de taalproblemen die zich bij hun leerlingen voordoen? En weten ze hoe ze hiermee om kunnen gaan? Inzicht in tekstbegrijpingsproblemen heeft 64% van de docenten, en 47% weet ook hoe ze deze kunnen aanpakken als deze zich voordoen in de les. Inzicht in de omvang van en de verschillen in woordkennis van leerlingen heeft naar eigen zeggen 44% van de docenten, terwijl 47% dat niet heeft. 65% van de docenten meent inzicht te hebben in dyslexie, en 52% rapporteert inzicht te hebben in

Nederlands als tweede taal. Dyslexie, in dit onderzoek bij 5% van de leerlingen aanwezig, heeft dus een grotere bekendheid dan de eventuele problematiek van tweede-taalleerlingen, waarvan er veel meer zijn (in dit onderzoek bij 13% van de leerlingen uit de hele steekproef, per school zijn de percentages sterk wisselend).

HOE TAALGERICHT ZIJN DE DOCENTEN?

Tenslotte vroegen we aan de docenten hoe ze denken tegemoet te komen aan de taalbehoeften van hun leerlingen. Omdat de positieve antwoorden op deze stellingen bij elkaar genomen een overweldigende positieve gerichtheid van docenten laten zien, zijn de antwoorden in onderstaande tabel uitgesplitst naar ‘helemaal mee eens’ (++) en ‘mee eens’ (+):

	++	+	Totaal
Aandacht voor taal in de les is belangrijk.	48%	45%	93%
Ik zorg voor begrijpelijke taal als ik iets uitleg zodat iedereen mij begrijpt.	30%	66%	96%
Ik bied mijn leerlingen veel ruimte voor interactie.	20%	66%	86%
Ik ben mij bewust van mijn woordgebruik.	37%	60%	97%
Nieuwe woorden leg ik altijd uit.	38%	52%	90%
Ik geef vaak aanwijzingen hoe leerlingen een tekst moeten lezen.	23%	52%	75%
Ik laat leerlingen de stof vaak zelf verwoorden.	12%	56%	68%
Alle docenten moeten aandacht hebben voor taal.	25%	57%	82%
Taalbeleid bij ons op school is belangrijk.	36%	51%	87%
Taalbeleid moet onderdeel van schoolontwikkeling zijn.	28%	56%	84%

Tabel 1: Stellingen en positieve antwoordpercentages van docenten (n=138).

Uit tabel 1 blijkt dat docenten in grote mate bereid zijn taalondersteuning te bieden tijdens de les, dus als geïntegreerd onderdeel van het vakonderwijs. Bijna de helft (48%) van de docenten is het helemaal eens met de algemene stelling dat aandacht voor taal in de les belangrijk is. Ook vinden docenten het bijna allemaal belangrijk dat er op schoolniveau beleid op het gebied van taal komt. Op de stellingen die wat specifiek ingaan op de wijze waarop aandacht voor taal gegeven wordt (door begrijpelijke uitleg, interactie en het geven van leesaanwijzingen), is de positieve respons duidelijk lager (rond de 25%). Leerlingen zelf over de stof laten spreken, wordt weinig als positief aangeduid (11%). De meeste taalondersteuning van docenten betreft woorden: het uitleggen van nieuwe woorden (38%) en een bewust woordgebruik (37%). Net als bij leerlingen, is het woordniveau bij docenten ook voor docenten het meest concrete aspect van taal waar aandacht aan wordt gegeven. Interactie in de klas, het laten spreken van leerlingen en het geven van aanwijzingen bij talige taken, wordt minder toegepast.

Ook bij de docentantwoorden kunnen we ons afvragen of deze de werkelijkheid weergeven of meer een beeld van die werkelijkheid. De hoge positieve antwoordscore van docenten kan deels veroorzaakt zijn door sociale wenselijkheid; ook kan het zijn dat de docenten tijdens het invullen van de enquête bewust zijn geraakt van de taalproblematiek. De antwoorden van de leerlingen bieden een interessante vergelijking. Zo vindt bijvoorbeeld 26% van de leerlingen dat docenten in de klas niet altijd begrijpelijke taal gebruiken, terwijl 96% van de docenten van mening is dat dit wel het geval is. De resultaten bieden in ieder geval genoeg stof voor discussie op school.

Tot slot

Het is interessant om na te gaan of leerlingkenmerken als dyslexie en tweetaligheid van invloed zijn op de mate waarin leerlingen taalproblemen rapporteren. En of leerlingen met deze moeilijkheden ook echt belemmerd worden bij het volgen van het (vak)onderwijs. Dat is in het kader van dit artikel niet gedaan, meer uitgebreide analyses en ook aanvullend onderzoek zijn hiervoor nodig.

Met name observaties in de klas zijn belangrijk om inzicht te krijgen in hoeverre docenten werkelijk weten in te spelen op taalaspecten van hun vak. Observaties van leerlingen en een nadere diagnostiek zijn vereist om inzicht te krijgen in de leesstrategieën die leerlingen hanteren en hoe deze samenhangen met de ervaren leesproblemen. Docenten die zich met de schoolse taalontwikkeling van leerlingen bezighouden zouden bij (en met) hun leerlingen nader kunnen onderzoeken, in de klas of daarbuiten, of bijvoorbeeld langzaam lezen verband houdt met het niet begrijpen wat er staat.

De gerapporteerde enquêteresultaten geven slechts indicatief antwoord op de gestelde vragen, de resultaten bieden vooral een eye-opener voor wie erin geïnteresseerd is. Ik heb de enquêtes ontworpen als instrumenten die scholen zelf kunnen gaan inzetten als ze de eigen taalsituatie in beeld willen brengen als instrumenten voor *action research* door docenten (Hacquebord 2003). In combinatie met andere gegevens, bijvoorbeeld toetsuitslagen, leveren de uitkomsten in de eerste plaats een diagnostisch beeld op. Echt interessant wordt het pas wanneer op school de resultaten van zo'n enquête met de leerlingen en docenten verder worden besproken. Wanneer er een uitwisseling tot stand komt waarin de verschillende percepties en tegenover elkaar staande meningen worden besproken. Vervolgens kunnen leerlingen en docenten bijvoorbeeld afspraken maken over

hoe ze met nieuwe, onbekende woorden omgaan. Of er wordt afgesproken dat leerlingen vakken gaan evalueren met het oog op taalaspecten. Dan pas komt er iets op gang binnen een school wat je zou kunnen noemen 'taalbeleid van binnenuit'.

NOOT

1. De hernormering heeft geleid tot een verbeterde versie van de ETB, die vanaf 2003 leverbaar is.

LITERATUUR

Hacquebord, H.I. (2003). Ontwikkelingsonderzoek in het talenonderwijs. Oude traditie, veelbelovend concept? *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 2, 18-24.

Hacquebord, H.I. (2003). Onderwijs met taalkwaliteit. Kenmerken van integraal taalbeleid in het voortgezet onderwijs. *Les*, oktober 2003, 33-36.

Hacquebord, H.I. & Andringa S. (2000). *Elektronische tekstbegrijptoets voor de brugklas*. Utrecht/Groningen: APS/RuG.

Hacquebord, H.I. & Andringa S. (2003). *Elektronische tekstbegrijptoets voor de brugklas*. Herziene versie Groningen: Etoc/RuG.

Hajer, M. (2003). *Kleurrijke gesprekken. Interactie in de multiculturele school*. L.S. reeks, Utrecht: Faculteit Educatieve Opleidingen Hogeschool Utrecht.

Hajer, M., Meestringa T. & Miedema M. (2000). Taalgericht vakonderwijs, een nieuwe impuls voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 1, 34-43.

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

Laarschot, M. van der (1997) *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.