

WRR

WETENSCHAPPELIJKE RAAD VOOR HET REGERINGSBELEID

WERKDOCUMENTEN

W 124

NIEUWE KANSEN VOOR TAALONDERWIJS AAN ANDERSTALIGEN

*Y. Emmelot, E. van Schooten, Y. Timman
M. Verhallen en S. Verhallen*

Den Haag, juni 2001

DE SERIE MULTICULTURELE SAMENLEVING

Gepubliceerd

- J.D.J. Waardenburg, *Institutionele vormgevingen van de islam in Nederland, gezien in Europees perspectief*, WRR Werkdocumenten nr. W118, Den Haag.
- Ingrid Esveldt en Jeroen Traudes, *Kijk op en contacten met buitenlanders. Immigratie, integratie en interactie*, WRR Werkdocumenten nr. W119, Den Haag.
- Mirjam van het Loo, Stephan de Spiegleire, Gustav Lindstrom, James P. Kahan en Georges Vernez, *A Comparison of American and Dutch Immigration and Integration Experiences. What Lessons can be Learned?*, WRR Werkdocumenten nr. W120, Den Haag.
- J. Dagevos, *Perspectief op integratie. Over de sociaal-culturele en structurele integratie van etnische minderheden in Nederland*, WRR Werkdocumenten nr. W121, Den Haag.
- S. Verhallen et al., *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*, WRR Werkdocumenten nr. W124, Den Haag.

Nog te verschijnen

- Ruben Gowricharn, *In- en uitsluiting in Nederland. Een overzicht van empirische bevindingen*, WRR Werkdocumenten nr. W122, Den Haag.
- Helga A.G. de Valk, Ingrid Esveldt, Kène Henkens en Aart C. Liefbroer, *Allochtonen in Nederland. Een demografisch profiel*, WRR Werkdocumenten nr. W123, Den Haag.
- Dennis Broeders, *Immigratie- en integratieregimes in vier Europese landen*, WRR Werkdocumenten nr. W125, Den Haag

VOORWOORD

Als vervolg op zijn eerdere rapporten over het allochtonenbeleid (1979 en 1989) heeft de WRR een studie ondernomen op het gebied van de multiculturele samenleving. Deze studie zal zich vooral richten op de analyses en overwegingen rond het feit dat Nederland zich inmiddels heeft ontwikkeld tot een immigratieland.

In het kader van dit rapport heeft de WRR verschillende onderzoekers gevraagd de informatie te verzamelen die nodig is voor een goede empirische fundering. Een van de hierbij te bestuderen onderwerpen is de vraag wat de uitkomsten van onderzoek zijn over het (taal)onderwijs aan personen die het Nederlands niet als moedertaal hebben. Hierbij wordt een verschil gemaakt tussen jeugdigen in de leerplichtige leeftijd en volwassenen. In het eerste geval is het leren van Nederlands vooral een voorwaarde voor het kunnen volgen van onderwijs, in het tweede geval kan het leren van Nederlands noodzakelijk zijn voor de inburgering. Voor de raad gaat het hierbij enerzijds om een evaluatie van de huidige situatie en anderzijds om informatie over wenselijke ontwikkelingen, gegeven de beschikbare kennis. Op deze onderwerpen wordt in de voorliggende studie ingegaan door de onderzoekers Emmelot en Van Schooten (ITTA) en Timman en S. Verhallen (SCO-Kohnstamminstituut) van de universiteit van Amsterdam en M. Verhallen van de Hogeschool Haarlem (Expertisecentrum NT2).

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	3
1 NT2 voor leerplichtige anderstalige leerlingen	7
1.1 Ter inleiding	7
1.2 Opkomende en groeiende aandacht voor NT2	8
1.3 Opbrengsten van onderzoek naar NT2-onderwijs	10
1.4 Achterstandsrisico	12
1.5 Voor- en vroegschoolse taalontwikkeling	13
1.6 Verschillen in leerwinst	16
1.7 Het voortgezet onderwijs	18
1.8 Ter afsluiting	22
2 Anderstalige leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs: toekomstmogelijkheden	25
2.1 Ter inleiding	25
2.2 Brede visie op taalonderwijs	26
2.3 Aanbevelingen voor het 'taalonderwijs' op de basisschool	29
2.4 Belangrijke aandachtspunten voor de voor- en vroegschoolse educatie	35
2.5 Het voortgezet onderwijs	37
2.6 Neveninstromers in het voortgezet onderwijs; de ISK's	41
2.7 Facilitering en beleid	42
3 NT2 en het onderwijs aan anderstalige volwassenen	45
3.1 Ter inleiding	45
3.2 De professionalisering en institutionalisering van het NT2	46
3.3 De maatschappelijke integratie in relatie tot de inhoud van de NT2-lessen	54
3.4 Inhoudelijke ontwikkelingen van de NT2-lessen	58
3.5 Doorstroom naar vervolgopleidingen en arbeidsmarkt	62
3.6 Nederlands op de werkvloer	65
3.7 Buitenschools leren en taalstages	66
3.8 Toetsen en examens	68
3.9 Ter afsluiting	71

4	NT2 in de volwasseneneducatie na 2000	75
4.1	Ter inleiding	75
4.2	Doelgroepen	76
4.3	Meteen op weg naar de eigen doelsituaties	79
4.4	Domein 1: de arbeidsplek	82
4.5	Domein 2: de opleiding hoger onderwijs	86
4.6	Het domein: het ouderschap	87
4.7	Domein 4: het vrijwilligersschap	89
4.8	Participatie van instellingen, bedrijven en particulieren	90
4.9	Toetsen, examens en dossiers	92
5	Hoofdpunten voor de toekomstige ontwikkelingen	95
5.1	Participatie en betrokkenheid	96
5.2	De noodzakelijke verbreding van het taalleren	98
5.3	De veranderende positie van de eigen taal	100
5.4	Voortgaande deskundigheidsbevordering van docenten en expertiseontwikkeling	103

1 NT2 VOOR LEERPLICHTIGE ANDERSTALIGE LEERLINGEN

1.1 TER INLEIDING

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van enkele belangrijke ontwikkelingen op het gebied van onderwijs aan leerplichtige anderstalige leerlingen. We bespreken niet alleen het basis- en voortgezet onderwijs, maar ook de voorschoolse opvang. We laten zien dat NT2 aanvankelijk vooral betrekking had op aparte taallessen voor de anderstalige leerlingen op school en op het gebruik van specifieke leermiddelen voor die taallessen; de laatste tijd wordt NT2 meer gezien als een pakket (taal) didactische maatregelen dat in het gehele onderwijs in multiculturele klassen aan de orde zou moeten zijn. In dat verband is de term ‘taalbeleid’ in gebruik genomen als een koepelterm voor een breed scala van ontwikkelingen die nodig zijn om anderstalige kinderen op school meer kansen te geven. Het begrip ‘taalbeleid’ kan de blik op het probleemveld ook diffuus maken; van veel ingrepen – op klassenniveau, op schoolniveau en op bovenschools niveau – die onder die noemer taalbeleid worden gepleegd, is moeilijk uit te maken of en hoe zij de microprocessen van taalontwikkeling op leerlingniveau raken.

Aan de andere kant zullen we zien dat allerlei, niet talige, aspecten van het beleid op schoolniveau wel degelijk belangrijke factoren kunnen zijn voor leerwinst. We zullen daarbij veelvuldig gebruik maken van onze recent afgesloten overzicht- en effectstudies met betrekking tot het basisonderwijs.

Ten aanzien van het voortgezet onderwijs maken we gebruik van enkele algemene reviews en stand-van-zaken-studies. We geven op enkele hoofdpunten de stand van zaken aan voor de twee onderscheiden groepen anderstalige leerlingen in het VO; de onderinstromers en de neveninstromers. Voor het NT2-onderwijs aan de laatste groep is de tweede helft van de jaren tachtig een periode van stilstand en achteruitgang; het ministerie van onderwijs trok alle stimulerende maatregelen in, met als gevolg, een nagenoeg volledige afbraak van opgebouwde kennis en expertise van de ruim tien jaar die daaraan voorafgegaan waren. Rond 1990 moest het onderwijs NT2 voor neveninstromers in het VO weer bijna vanaf de grond af worden opgebouwd. Er is het afgelopen decennium veel werk verzet om de opvang van anderstalige nieuwkomers te verbeteren. Recentelijk zijn ook veelbelovende initiatieven ontwikkeld om de voorbereiding op het zaakvakonderwijs te verbeteren vanuit de taallessen (de vakgerichte taallessen) en ook om NT2-didactieken in het zaakvakonderwijs te integreren (het taalgericht vakonderwijs). De invoering van die innovaties vergt veel deskundigheidsbevordering en ondersteuning en komt ook mede daardoor traag en met moeite op gang. We zullen die vernieuwingen verder ook in het volgende hoofdstuk bespreken.

1.2 OPKOMENDE EN GROEIENDE AANDACHT VOOR NT2

Begin jaren zeventig kwamen er steeds meer anderstalige leerlingen op de Nederlandse basisscholen, veelal direct afkomstig uit het buitenland. Deze leerlingen kwamen meestal niet in de eerste groep van het basisonderwijs terecht en werden 'neveninstromers' genoemd. Om deze leerlingen Nederlands te leren deed in de tweede helft van de jaren zeventig de NNT-leerkracht (leerkracht voor Niet-Nederlands-Talige leerlingen) haar intrede in het onderwijs. De NNT-leerkracht was een hulpjuf of -meester voor extra lessen voor de niet-Nederlandstalige leerlingen.

Daarnaast kwamen er ook leerkrachten voor het geven van onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC), zowel op de basisscholen als in het voortgezet onderwijs. Dit OETC werd belangrijk gevonden met het oog op mogelijke repatriëring van gastarbeiders en hun families. In die tijd werd nog verondersteld dat het verblijf van de allochtonen uit – met name Mediterrane landen – van tijdelijke aard zou zijn. OETC staat dan nog geheel los van het leren en onderwijzen van het Nederlands of andere vakken. In het voortgezet onderwijs heetten de anderstalige leerkrachten tolkleerkrachten. Ze waren er vooral om hand-en-spandiensten te verrichten bij de intake, bij de oudergesprekken en bij de leerlingbegeleiding.

Verwacht werd dat de onderwijsproblemen van anderstalige leerlingen die werden veroorzaakt door een gebrekkige beheersing van het Nederlands, zouden afnemen naarmate deze leerlingen langer in Nederland verbleven en ook dat voor andersstalige leerlingen die hier geboren werden, de problemen minder groot zouden zijn (zie bijv. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1981). De anderstalige leerlingen kregen over het algemeen hetzelfde onderwijs als de Nederlandstalige leerlingen, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs en het MBO (zie Appel & Verhallen 1989; Appel 1991). Er was aandacht voor scholing van onderwijsgeevenden op het gebied van didactiek voor het tweedetaalonderwijs, noch op PABO's, noch op Lerarenopleidingen, noch in nascholingscursussen.

Midden jaren tachtig nam het aantal anderstalige leerlingen in het onderwijs in Nederland enorm toe. Duidelijk werd dat tweedetaalverwerving een centraal aandachtspunt moest worden in het onderwijs en dat achterblijvende onderwijsprestaties van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, grotendeels terug te voeren waren op taalproblemen op school. Het onderwijsbeleid en het veld raakten doordrongen van de noodzaak de taalproblemen van anderstalige leerlingen aan te pakken, ook die van de tweede of latere generaties anderstaligen.

Op het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen besloot men in 1987, mede op initiatief van de Tweede Kamer, dat gerichte beleidsmaatregelen moesten worden getroffen ten behoeve van de verwerving van het Nederlands als tweede taal. Na interne beleidsontwikkeling en consultatie van externe deskundigen verscheen in

1988 de uitvoeringsnotitie Nederlands als tweede taal. De uitvoeringsnotitie kondigde beleidsmaatregelen aan op de terreinen:

- ondersteuning van projecten die gericht zijn op de eerste opvang van kinderen van migranten die tussen hun vierde en zestiende jaar naar Nederland komen;
- ontwikkeling van leermiddelen op het gebied van NT2;
- implementatie van reeds ontwikkelde NT2-programma's;
- voorlichting, scholing en evaluatie.

Ten behoeve van dit landelijke NT2-project werd in juni 1989 de Projectgroep NT2 geïnstalleerd. In de notitie 'Werken aan Nederlands als tweede taal' (Teunissen 1990) waren de inhoudelijke standpunten van waaruit de projectgroep haar werk wilde doen, opgenomen. Men wilde zich richten op "samenhang, verlenging en verbreding van leerwegen." Onder *samenhang* werd verstaan: coördinatie van de verschillende onderwijsactiviteiten die gericht zijn op leerlingen uit allochtone etnische groepen, dat wil zeggen coördinatie van activiteiten betreffende de verwerving van het Nederlands als tweede taal, het onderwijs in de eigen taal, intercultureel onderwijs, het onderwijs van Nederlands als moedertaal en het onderwijs in de overige schoolvakken. Daarnaast verwees samenhang ook naar de activiteiten die in de verzorgingsstructuur werden ondernomen om de onderwijspraktijk te ondersteunen bij het vinden van een adequate NT2-didactiek, waarbij materiaalontwikkeling, implementatie, scholing en begeleiding op elkaar afgestemd zouden moeten zijn. Onder *verlenging* en *verbreding* werd verstaan: het aanbieden van verlengde leerwegen voor "kinderen van migrantengroepen die een lage sociale status innemen en die een tweede taal verwerven tijdens het doorlopen van hun schoolcarrière" en een breed scholingsaanbod dat aansluit op de behoeften van tweede-taalverwerwers (Mammoet op koers 1998: 4)

Inmiddels zijn er, mede door initiatieven van de projectgroep, NT2-programma's ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd, nieuwe scholingsmogelijkheden voor leerkrachten gecreëerd en didactisch georiënteerde handboeken voor NT2-onderwijs vervaardigd voor zowel het basis- en voortgezet onderwijs als de volwasseneneducatie. Een andere belangrijke ontwikkeling is het accent op taalontwikkeling in de voorschoolse periode. Daarbij gaat het om zowel NT2-scholing voor leerkrachten als om NT2-materialen of -programma's voor de peuteropvang.

Ook is er in de periode '90-'98 veel NT2-onderzoek verricht met betrekking tot basisonderwijs (zie voor een overzicht Emmelot et al. 2000), zoals bijvoorbeeld naar de relatie tussen het NT2-onderwijs en het Nederlandse moedertaalonderwijs, naar de mogelijke rol van het eigen-taalonderwijs in verband met de Nederlandse taalontwikkeling, naar de woordenschatverwerving van tweetalige kinderen, naar de ontwikkeling van leesvaardigheid en naar de relatie tussen taal- en zaakvaklessen in het basisonderwijs.

De Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs publiceert in 1992 het advies *Ceders in de tuin* waarin een onderscheid gemaakt wordt tussen drie beleidssparen: een achterstandsbeleid, een beleid over Nederlands als tweede taal en

een cultuurbeleid (onderwijs in de eigen taal; onderwijs in allochtone levende talen). Deze indeling is in 1995 overgenomen door het Ministerie van OC&W. Door de Projectgroep NT2 werd Nederlands als tweede taal gekoppeld aan onderwijsachterstanden. Bij NT2 gaat het volgens de projectgroep niet alleen om “het verwerven van Nederlands als tweede taal, maar evenzeer om onderwijsaanpassingen die nodig zijn voor tweedetaalverwerwers die ogenschijnlijk al goed mondeling Nederlands beheersen, maar wier schoolloopbaan wordt belast omdat ze bepaalde vaardigheden in het Nederlands onvoldoende beheersen” (Mammoet op koers 1998). NT2 werd dus ook *instrumenteel* geacht voor het bestrijden van onderwijsachterstanden. Al in 1992 koos de Projectgroep NT2 voor niet alleen intensivering van het NT2-onderwijs en maar ook voor invoering van taalbeleid voor de hele school. Door het Projectmanagement Taalbeleid NT2 van de KPC-groep is verslag gedaan van de projecten en het onderzoek dat vanaf 1989 is uitgevoerd onder auspiciën van de projectgroep NT2 (Mammoet op koers 1998).

Na acht jaar Projectgroep NT2 is er inderdaad een behoorlijk aanbod van NT2-leermiddelen. De Projectgroep NT2 gaat er van uit dat op veel lerarenopleidingen (zowel voor basis- als voor voortgezet onderwijs) aandacht wordt besteed aan NT2-didactiek. Verder meldt het Projectmanagement Taalbeleid NT2 dat er een goed nascholingsaanbod voor NT2 is en steeds meer schoolbegeleidingsdiensten ervaring opdoen met het begeleiden van NT2-processen op scholen. Of dit werkelijk voldoende is, blijft uiteraard een kwestie van interpretatie.

10

Ook wordt gesteld dat de implementatie van NT2-materiaal en -didactiek achterblijft bij de verwachtingen en dat de onderwijsresultaten van allochtone leerlingen nog steeds achterblijven bij die van autochtone leeftijdsgenoten afkomstig uit een vergelijkbaar sociaal milieu. Een geringe beheersing van het Nederlands wordt gezien als de belangrijkste oorzaak van achterblijvende schoolprestaties (Mammoet op koers 1998).

De Projectgroep NT2 kiest op grond van het bovenstaande als strategisch uitgangspunt voor de komende jaren (na 30 juni 1997, de opheffing van de projectgroep) het voeren van taalbeleid op alle scholen die bezocht worden door een aanmerkelijk aantal allochtone leerlingen, waarbij taalbeleid gedefinieerd wordt als “een structurele en strategische poging om de dagelijkse onderwijspraktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoeften van alle leerlingen met het oog op het verbeteren van de onderwijsresultaten van deze leerlingen” (Mammoet op koers 1998).

1.3 OPBRENGSTEN VAN ONDERZOEK NAAR NT2-ONDERWIJS

De afgelopen decennia is er veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van de NT2-lessen en methoden daarvoor. De aanname was, dat allochtone leerlingen via verbetering van hun Nederlandse taalvaardigheid tot betere onderwijsprestaties

zouden komen. Deze ontwikkeling in het onderwijs werd gevolgd door ontwikkelingen in het onderzoek. Er is sinds 1985 veel onderzoek verricht naar het NT2-onderwijs en de taalvaardigheid Nederlands van niet-Nederlandstalige leerlingen op de basisschool en in de voorschoolse periode. Een *review* van de uitgevoerde effectstudies laat zien dat de opbrengsten nogal tegenvallen (Emmelot et al. 2000). Veel van het onderzoek is methodologisch niet sterk en steunt te weinig op theorie, waardoor resultaten onzeker zijn en conclusies nogal eens ad hoc getrokken worden. Een verklaring voor het geconstateerde gebrek aan theorie zou kunnen zijn dat veel NT2-onderzoek verricht wordt ter ondersteuning van het beleid. De vragen die beleidsmakers hebben, zijn, hoewel zeer relevant voor de beleidsmakers, vaak niet gericht op het verder ontwikkelen van theorie. Daarnaast vergt het methodologisch goed uitvoeren van onderzoek vaak veel tijd en geld. Voor beleidsmakers zijn resultaten vaak snel nodig en ook is het onderzoeksbudget vaak beperkt. Veel empirische studies op NT2-gebied beperken zich tot het slechts één keer meten van de taalvaardigheid Nederlands van de anderstalige leerling. Vervolgens wordt gekeken middels correlatieve technieken of bepaalde achtergrondvariabelen met de taalvaardigheid samenhangen. Op deze wijze bepaalt men echter niet welke didactische factoren of schoolkenmerken bevorderend werken op het leren van Nederlands door niet-Nederlandstaligen. Het is beter niet alleen naar het niveau van de taalvaardigheid van de niet-Nederlandstaligen te kijken, maar ook naar de leerwinst over een gegeven periode. Immers, het absolute, eenmalige en persoonlijke vaardigheidsniveau wordt vaak meer bepaald door eigenschappen van de leerlingen (thuismilieu, intelligentie e.d.) dan de leerwinst van de leerlingen. ‘Goede’ scholen zijn scholen waar leerlingen relatief veel leren, wat niet noodzakelijk ook de scholen zijn met de meest vaardige leerlingen. Uiteraard is het bepalen van de leerwinst duurder dan het meten van het vaardigheidsniveau op één moment, daar voor het meten van leerwinst minstens twee metingen vereist zijn. Daarnaast kost een leerwinstbepaling ook meer tijd, daar de verschillende metingen verricht moeten worden op momenten die geruime tijd uiteen liggen.

Een andere problematische kwestie met betrekking tot het onderzoek ligt in het gekozen onderzoeksobject: het NT2-onderwijs of de NT2-leerlingen. Beide begrippen worden in de meeste studies niet of niet eenduidig gedefinieerd en verschillende studies gaan uit van verschillende definities (Emmelot et al. 2000). Het is overigens niet eenvoudig goede definities te formuleren. Welk onderwijs beschouwt men als NT2-onderwijs? Alleen het onderwijs gericht op taalverwerving Nederlands gevolgd door niet-Nederlandstalige leerlingen of ook zaakvakonderwijs en regulier onderwijs Nederlands als dat mede gevolgd wordt door leerlingen van wie het Nederlands niet de moedertaal is? Zo is ook het begrip NT2-leerling op verschillende wijzen te hanteren. Men kan leerlingen bedoelen die het Nederlands niet beheersen of van wie het Nederlands niet de eerste taal is, men kan ook leerlingen bedoelen die ouders hebben voor wie het Nederlands niet de moedertaal is, of leerlingen die één ouder hebben van wie het Nederlands niet de moedertaal is, enzovoort.

1.4 ACHTERSTANDSRISICO

Begin jaren tachtig werd met het onderwijsvoorrangsbeleid impliciet aangegeven dat men meende dat de sociaal economische status mede oorzaak was van de achterstand van bepaalde groepen leerlingen. De laatste tijd wordt ook steeds vaker gesuggereerd dat niet zozeer etnische afkomst als wel sociaal economische status de verschillen in schoolprestaties tussen leerlingen 'verklaart'. Op grond hiervan beargumenteert men dat niet uitsluitend de niet-Nederlandstalige leerlingen onderwerp moeten zijn van achterstandenbeleid, maar alle leerlingen die onder de maat presteren. Zo is er ook een veranderende houding ten opzichte van de inzet van NT2-methoden die naast reguliere taalmethoden gebruikt worden. Er is meer belangstelling voor geïntegreerde methoden voor het geven van Nederlands. In deze methoden wordt extra aandacht voor taalzwakke leerlingen ingeruimd; ook voor de taalzwakke leerlingen die Nederlands als eerste taal spreken. In het onderwijs zelf is een vergelijkbare trend te zien. Nadat eerst NT2-onderwijs werd ontwikkeld om de achterstanden van bepaalde etnische groepen te helpen verminderen, neigt men nu steeds meer naar geïntegreerd onderwijs (onderwijs voor meertalige klassen) en naar 'onderwijs op maat'. De redenatie hierachter is dus dat niet zozeer etnische afkomst de achterstanden 'veroorzaakt', maar een lage sociaal economische status. Deze redenatie leidt tot het idee dat men niet aan achterstandbestrijding moet doen uitsluitend gericht op bepaalde etnische groepen, maar meer gericht op alle leerlingen met een lage sociaal economische status, van welke etnische groep dan ook.

12

Hierbij moeten we bedenken dat noch etnische afkomst, noch sociaal economische status gezien kunnen worden als directe oorzaken van het taalvaardigheidsniveau van allochtone of autochtone leerlingen. Doordat beide variabelen samenhangen met een aantal andere, wel causale variabelen, vertonen zij samenhang met de (leerwinst in) de taalvaardigheid Nederlands. Leerlingen van een hoger sociaal economisch milieu hebben bijvoorbeeld vaak ouders die een hogere opleiding hebben gevolgd en daardoor hun kinderen meer kunnen ondersteunen bij het schoolwerk, een positieve motivatie ten aanzien van leren stimuleren bij hun kinderen, beter in staat zijn hun kinderen ook thuis (schoolse) vaardigheden bij te brengen, kinderen vaker een eigen kamer kunnen bieden voor het maken van huiswerk, meer mogelijkheden hebben tot het aanschaffen van boeken, studiemateriaal, computers, enzovoort.

Eenzelfde redenatie is te voeren voor de variabele etnische afkomst. Ook deze variabele hangt samen met een groot aantal andere wel causaal te interpreteren variabelen. Voor een groot deel komen de variabelen die samenhangen met respectievelijk sociaal economische status en etnische afkomst overigens overeen. Zo zijn er enkele etnische groepen in Nederland waarvan een grote meerderheid een relatief lage sociaal economische status heeft. Hieruit volgt dat de sociaal economische status en de etnische afkomst bij de meeste studies onderling ook hoog

samenhangen (waarbij alweer het één niet direct als oorzaak van het ander gezien mag worden).

De eerder genoemde samenhang tussen sociaal-economisch milieu en taalvaardigheidsniveau Nederlands moet dus niet als direct causaal gezien worden. Tussenschakels zijn achtereenvolgens het opleidingsniveau van de ouders (zie boven) en de interactiewijze in het gezin. Vooral de mate van aansluiting van taal en taalgebruik in het ouderlijk milieu op die van de school, lijkt van belang te zijn voor de schoolprestaties. Het belang van 'culturele hulpbronnen', 'cultureel kapitaal' en 'pedagogisch gezinsklimaat' komt naar voren uit onderzoek naar determinanten van schoolsucces vanuit verschillende disciplines (Leseman 1989). De onderscheidende aspecten zijn de mate van gedecontextualiseerd taalgebruik en de kwaliteit van de interactie tussen ouders en kinderen. Men spreekt in dit verband van 'de instructieve kwaliteit van de interactie' tussen ouders en kinderen (Kurvers & Vallen 1995). Van Tilburg (1997) onderscheidt in dit verband de 'efficiënte interactiemodus' die gekenmerkt wordt door productgerichtheid en een eenzijdige taakverdeling tussen opvoeder en kind, van de 'didactische interactiemodus' die meer procesgericht is, en een ruime verantwoordelijkheid aan het kind toedeelt. De efficiënte interactiemodus zou dan overheersend zijn in gezinnen met een lagere sociaal-economische status, bij lager opgeleide ouders, terwijl hoger opgeleide ouders zich meer zouden bedienen van de 'didactische interactiemodus' die meer aansluit bij de interactiepatronen die kinderen op school tegenkomen.

13

dat ook autochtone leerlingen taalvaardigheids- of onderwijsproblemen kunnen hebben, wil nog niet zeggen dat voor allochtone en autochtone leerlingen eenzelfde aanpak geschikt is. Leerlingen die bij instroom in het basisonderwijs het Nederlands niet of nauwelijks beheersen (bijv. neveninstromers of leerlingen die thuis geen Nederlands spreken) leveren voor het onderwijs een praktisch probleem en kunnen niet zonder meer gelijk gesteld worden aan Nederlandstalige leerlingen in een achterstandpositie. Voor de anderstalige leerlingen is het van belang dat er specifieke aandacht besteed wordt aan de verwerving van het Nederlands als tweede taal, bijvoorbeeld door voor- of vroegschoolse stimuleringsprogramma's. Daar het hier vaak leerlingen met een achterstandsrisico betreft, moet de aandacht niet alleen uitgaan naar taalverwerving sec, maar ook gericht zijn op daarmee verbonden sociale en cognitieve ontwikkeling en de rol van de ouders en de gezinnen (bijv. door stimulering van de ouderbetrokkenheid). Dit gebeurt in veel stimuleringsprogramma's dan ook.

1.5 VOOR- EN VROEGSCHOOLSE TAALONTWIKKELING

Met programma's gericht op de voor- en vroegschoolse taalontwikkeling beoogt men in het algemeen beide, eerder aangehaalde aansluitings-, c.q. achterstandsproblemen aan te pakken: zowel die op NT2-gebied (kinderen komen op school zonder een woord Nederlands te spreken) als die op cognitief, sociaal-emotioneel,

motorisch en creatief gebied (kennis van begrippen, leren in een groep zijn, werkjes knippen en plakken, enz.). Er worden verschillende soorten interventie- en stimuleringsprogramma's onderscheiden. Zo zijn er gezinsgerichte (of gezinsgebaseerde) en instellingsgerichte (of instellings-gebaseerde) programma's. De instellingsgerichte programma's vallen uiteen in programma's voor kindercentra en programma's voor de kleuterbouw van het basisonderwijs. De doelstellingen van de programma's zijn divers en omvatten zaken als de cognitieve ontwikkeling, de taalontwikkeling, de NT2-ontwikkeling, de beïnvloeding van de interactiewijze binnen het gezin en de creatieve ontwikkeling.

Wat de instellingsgerichte programma's betreft: de bestaande kindercentra (kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en crèches) worden al enige tijd beschouwd als een kansrijk middel voor de stimulering van vroege NT2-ontwikkeling. In kindercentra zijn veel interactiemogelijkheden, het taalgebruik vindt plaats in concrete en betekenisvolle situaties, en de taalactiviteiten vinden spelenderwijze plaats. Uit onderzoek blijkt dat voorschoolse opvang soms positief samenhangt met de taalprestaties. (Mulder 1994). De rol die kindercentra kunnen spelen voor de ontwikkeling van kinderen in een achterstandssituatie is echter principieel beperkt, zo lang niet alle kinderen de centra bezoeken. Juist de kinderen die het het meest nodig zouden kunnen hebben, vindt men hier niet. Van de Turkse en Marokkaanse kinderen die naar de basisschool gaan heeft ruim 65 procent *niet* op een kindercentrum gezeten, tegen 17 tot 26 procent van de Nederlandse achterstandsleerlingen (Mulder 1994). Om dus kindercentra een substantiële rol te laten spelen in het vergroten van de ontwikkelingskansen van kinderen zou het bezoek ervan door allochtone kinderen gestimuleerd moeten worden. Met het in 2000 opgestarte VVE-beleid tracht men dit op grote schaal te realiseren.

Wat de gezinsgerichte programma's betreft: vanuit het inzicht in de voorname rol die de educatieve kwaliteit van het thuismilieu speelt in de ontwikkeling van kinderen, zijn er allerlei programma's ontwikkeld die dat milieu gunstig moeten beïnvloeden. Een van de bekendste is *Opstap*. Zowel de oude als de nieuwe versie hiervan zijn uitgebreid geëvalueerd. Het programma *Opstap* werkt, in de bestaande infrastructuur, in een ondersteuningsnetwerk van paraprofessionele buurtmoeders en op gemeentelijk en regionaal niveau opererende coördinatoren. Doelen zijn: de cognitieve ontwikkeling van de kleuter te stimuleren en te bereiken dat de moeder het kind nieuwe vaardigheden en attitudes aanleert waardoor het kind beter voorbereid wordt op het onderwijs. Centraal staan de cognitieve doelen: het bevorderen van taal- en begripsontwikkeling, van het zintuiglijk onderscheidingsvermogen en van het probleemoplossend vermogen.

De effecten die bij de kinderen vastgesteld zijn, zijn niet erg groot, ook niet van de bijgestelde versie van *Opstap*. Er zijn geen langetermijneffecten gevonden op de schoolloopbaan van kinderen die met *Opstap* hebben meegedaan, in vergelijking met de controlekinderen: "De effecten die direct na het experiment waren geconstateerd (betere taalontwikkeling van de Marokkaanse kinderen, een betere werk-

houding en een hogere intelligentiescore) zijn na enige tijd uitgedoofd” (Van Tilborg 1997).

Een ander Stap-programma waarbij gezinsinterventie echter vanuit de school plaatsvindt, is *Overstap*. Het ondersteunt het leren lezen van kinderen in groep 3 door ouders te stimuleren en de gelegenheid te geven een actieve bijdrage te geven aan het leren lezen van het kind. Doelstellingen zijn: het verstevigen van wat kinderen op school geleerd hebben, zodat op een speelse en afwisselende manier het (leren) lezen thuis wordt voortgezet, het stimuleren van de luister- en spreekvaardigheid van jonge kinderen en het vergroten van de woordenschat. Tevens wil men de betrokkenheid van de ouders bij de ontwikkeling van het kind vergroten en de drempel om zelf naar school te komen verlagen. Van *Overstap* is een positief effect op de leesvaardigheid (zowel op het technisch als begrijpend lezen) van de leerlingen aangetoond (Kook 1996).

Om het thuismilieu positief te kunnen stimuleren is er meer kennis over verschillende opvoedingsstijlen nodig. Er dient aansluiting bij de waarden en ideeën van ouders gezocht te worden, juist om oriëntatie op het Nederlandse onderwijs en bijbehorende opvoedings- en interactiestijlen mogelijk te maken.

In dit verband is tevens het onderzoek van Crul (1998) interessant. Hij signaleert dat het onderzoek in de lijn van de Nederlandse onderwijssociologische traditie sterk gericht is op de ouder-kind interactie en dat daardoor het belang van oudere broers en zussen voor het schoolsucces van een kind onzichtbaar gebleven is. Uit zijn onderzoek naar de schoolloopbanen van succesvolle Turkse en Marokkaanse jongeren kwam een prominente rol van oudere broers en zussen naar voren. Dat de ouders in praktijk niet automatisch de veronderstelde educatieve rol op zich nemen kwam overigens ook bij het *Overstap*-onderzoek naar voren; er werd vermeld dat kinderen de opdrachten ook alleen of met een leeftijdgenoot maken.

Het verrichte effectonderzoek naar stimuleringsprogramma's zoals het genoemde *Opstap*, toont vaak geen of geringe effecten aan. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat de programma's geen effect hebben, of zouden kunnen hebben. Enerzijds kunnen er mogelijk effecten op langere termijn zijn, anderzijds kunnen er eventuele andere effecten zijn die niet gemeten zijn of die niet of moeilijk meetbaar zijn. Ook speelt hier mee dat één programma alleen zelden of nooit een historisch gegroeide achterstand in één keer op kan heffen. Het verschijnsel van het uitblijven van meetbare effecten, waar deelnemers wel menen dat er effecten zijn, wordt vaak gesignaleerd bij onderzoek naar stimuleringsprogramma's. 'Je kunt het waarnemen, maar niet meten' luidt de titel van het onderzoeksrapport naar de effecten van *Opstapje* (een programma voor kinderen van 4-5 jaar) op de ontwikkeling van Turkse kinderen. Ook hier wordt gewezen op niet of moeilijk meetbare positieve effecten van het programma voor de integratie in de samenleving, zoals bijvoorbeeld een buurtmoeder die werk heeft gevonden door deelname aan het project (De Vries 1998).

1.6 VERSCHILLEN IN LEERWINST

Uit een recent uitgevoerde studie (Emmelot, Van Schooten & Timman 2001) blijkt dat het ten aanzien van de 1.9-leerlingen van belang is een onderscheid te maken tussen achterstanden die te maken hebben met sociaal economische status (die dus niet specifiek de 1.9-leerlingen betreffen) enerzijds en met anderstaligheid anderzijds. Het onderzoek is uitgevoerd bij leerlingen groep 4 en groep 7.

Naast taalproblemen of -achterstanden hebben de leerlingen die uit gezinnen van een relatief lage sociaal economische status komen, vaker gedrags- en emotionele problemen die tot relatief lage leerprestaties leiden. De oplossing van de problemen van 1.9-leerlingen moet dus wellicht niet alleen in het taalonderwijs gezocht worden, maar ook in de sociaal-emotionele sfeer. Aandacht van de school voor sociale en emotionele doelen bleek in deze studie een positieve samenhang te vertonen met de leerwinst in Nederlandse taalvaardigheid. Andere significant met de leerwinst samenhangende variabelen wezen ook in die richting. Het betreft bij voorbeeld expliciet schoolbeleid ten aanzien van pesten en discriminatie en begeleiding van de school door een instantie die zich bezighoudt met schoolmaatschappelijk werk. Veiligheid en geborgenheid zijn mogelijk juist voor de 1.9-leerlingen van groot belang voor het kunnen presteren.

In de aangehaalde studie wordt het probleem gesignaleerd dat er soms een kloof bestaat tussen het schoolmilieu en de schooltaal enerzijds en het thuismilieu en de thuistaal anderzijds. Wat de kloof tussen school- en thuismilieu betreft: op veel scholen wordt tegenwoordig aandacht besteed aan het bevorderen van de ouderbetrokkenheid en -participatie, onder meer ook in stimuleringsprojecten, zoals bijvoorbeeld taallessen voor ouders gekoppeld aan informatie over het onderwijs. In de studie kwam het belang van ouderbetrokkenheid eveneens als relevant naar voren: de mate van ouderparticipatie en -betrokkenheid hing positief samen met de leerwinst voor sommige aspecten van de taalvaardigheid Nederlands.

Wat betreft het gesignaleerde verschil tussen schooltaal en thuistaal: dit probleem betreft volgens de studie ook Nederlandstalige leerlingen uit sociaal zwakke milieus. Er is bij veel anderstalige leerlingen niet alleen sprake van een NT2-probleem maar van een taalachterstand in het algemeen. Leerkrachten vragen dan ook vooral om methodes met veel differentiatiemogelijkheden.

Hoewel de term NT2 voor anderstalige leerlingen erg is ingeburgerd en veel leerkrachten deze term hanteren, is het de vraag of we op de weg van specifiek NT2-onderwijs zoals dat nu in de praktijk uitgevoerd wordt, door moeten gaan. Het is voor verschillende leerkrachten niet zo duidelijk wat NT2-onderwijs nu precies is en waarin het zich onderscheidt van moedertaalonderwijs. Woordenschat wordt door leerkrachten van groot belang geacht. Echter, bij een gebrekkige woordenschat is het essentieel te weten wat er precies ontbreekt: het achterliggende concept of alleen de naam, het label van het begrip. Oftewel: of het tekort een tekort

aan taalvaardigheid betreft of een tekort aan algemene ontwikkeling, dat wil zeggen kennis van verschillende concepten (M. Verhallen 1994).

Uit de interviews met leerkrachten die werden uitgevoerd in het kader van het kwantitatieve deel van de studie van Emmelot et al. (2001) kwamen de voor het onderzoek gekozen NT2-variabelen niet als relevant naar voren. Inzet van een NT2-leerkracht bij het onderwijs op de school blijkt niet significant met de leerwinst voor Nederlandse taalvaardigheid samen te hangen. Hetzelfde geldt voor de dagelijkse duur van de NT2-lessen. Verder is er geen enkele significante samenhang gevonden tussen leerwinst in taalvaardigheid Nederlands en het gebruik (frequentie en aantallen) van aparte NT2-leermiddelen.

Uit het kwalitatieve deel van de studie blijkt echter een mogelijke oorzaak voor het niet vinden van effecten van het gebruik van NT2-methoden en het geven van NT2-lessen. De leerkrachten vinden dat de NT2-lessen te weinig worden gegeven, dat deze lessen ook nog vaak uitvallen en dat de beschikbare NT2-materialen, ondanks de mening van de projectgroep NT2 (Mammoet op koers 1998), onvoldoende geschikt zijn. De meeste NT2-methoden zijn deelmethoden die aanvullend gebruikt moeten worden, wat de lespraktijk compliceert. Bovendien ontbreekt vaak de aansluiting op het reguliere curriculum, zodat leerkrachten dan zelf de koppeling moeten maken. Een uitzondering moet gemaakt worden voor de kleuterbouw, waar men vaker tevreden is over het beschikbare materiaal. De leerkrachten vragen vooral om meer geïntegreerde NT2-methoden.

Uit het kwantitatieve deel van de studie blijkt verder dat tijdsbestedingsvariabelen zoals het werken in niveaugroepen aan zowel verschillende taalvaardigheden als in het zaakvakonderwijs en extra uitleg voor laag taalvaardige allochtone leerlingen om onbekendheid met gehanteerde begrippen te voorkomen, er wel toe te doen. De conclusie kan zijn dat het onderwijs zich met name voor risicoleerlingen meer moet richten op differentiatie, op het werken op maat. In de studie van Emmelot et al. (2001) is veel ondersteuning voor dit idee gevonden: wat betreft de leerlingenzorg vertoonden variabelen die de inzet van specifieke zorg betreffen (door een NT2-leerkracht, een coördinator leerlingenzorg, en vooral een remedial teacher) een positieve samenhang met de leerwinst voor taalvaardigheid Nederlands. Daarnaast bleek, vooral in groep 4, de mate van differentiatie door de leerkracht een positieve samenhang met de leerwinst te vertonen, alsmede variabelen die de specifieke aandacht voor uitleg aan anderstalige leerlingen betreffen en het geduld dat de leerkrachten daarbij hebben. Voorts bleek uit de studie dat dagelijkse tijd besteed aan verschillende taalvaardigheden waarbij klassikale instructie wordt gegeven meestal een negatieve samenhang vertoont met de leerwinst, alweer met name bij groep 4. Het werken in niveaugroepen bij verschillende taalvaardigheden daarentegen vertoont juist in alle voorkomende gevallen een positieve samenhang met de leerwinst. Het is dus zeer aannemelijk dat het gedifferentieerd werken van belang is, en meer nog in groep 4 dan in groep 7.

Uit de studie kwam wat betreft de nascholingsbehoeften naar voren dat er met betrekking tot anderstalige leerlingen vraag is naar cursussen op een breder gebied dan wat onder de NT2-noemer valt: remedial teaching, sociaal-emotionele problematiek en het voeren van oudergesprekken. Dit correspondeert met het scala van problemen zoals dat door de leerkrachten geschetst wordt en met de bevindingen uit de studie betreffende specifieke zorg voor NT2- of achterstandsleerlingen, het hanteren van (sociaal-)emotionele doelen, zowel door schooldirecties als door leerkrachten en het belang van ouderbetrokkenheid.

De achterstanden lijken niet alleen of in eerste instantie veroorzaakt te worden door intelligentie en anderstaligheid, maar ook door problemen op het buurt-niveau (zoals onveiligheid) en de eerder genoemde kloof die gaapt tussen het schoolmilieu en het thuismilieu. Mogelijk is in dit verband ook de gevonden samenhang van de variabele 'stimulering van het thuis lezen en naar de bibliotheek gaan' met de leerwinst bij technisch lezen van belang. Stimulering van thuis lezen lijkt vooral voor kinderen uit lagere sociale milieus van invloed. Het aanhangen van culturele onderwijsdoelen (waaronder ook het stimuleren van het lezen van fictie en het schrijven van verhalen) bleek eveneens een positieve samenhang met leerwinst in Nederlandse taalvaardigheid te vertonen. Overigens zou het stimuleren om thuis te lezen door de school beïnvloed kunnen worden. In de praktijk gebeurt dit op scholen ook veel: uit interviews met leerkrachten kwam het stimuleren van (thuis) lezen eveneens als relevant naar voren, specifiek voor leerlingen in achterstandssituaties.

1.7 HET VOORTGEZET ONDERWIJS

De NT2-problematiek in het Voortgezet Onderwijs (VO) is minder doorzichtig dan in het Basisonderwijs (BO). Ook de maatregelen die binnen het VO worden en zijn genomen zijn minder bekend en ook minder onderzocht dan die in het BO.

Vanaf begin jaren zeventig (Olijkan 1990) tot en met de eerste helft van de jaren tachtig waren de allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs voornamelijk neveninstromers die in Nederland kwamen in het kader van de gezinshereniging. Deze leerlingen hadden veelal het basisonderwijs in het land van herkomst doorlopen. De eerste opvang vond plaats in de Internationale Schakelklassen, de ISK's. Het doel van de ISK's was om de leerlingen in één of enkele jaren door middel van intensief onderwijs Nederlands klaar te stomen voor het reguliere onderwijs. De onderinstroom van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs kwam de tweede helft van de zeventiger jaren op gang. Het betrof hier allochtone leerlingen die het basisonderwijs in Nederland deels of geheel hadden doorlopen.

Toen in 1974 de eerste ISK's werden opgericht bestond de populatie voornamelijk uit kinderen van buitenlandse arbeiders die in het kader van gezinshereniging naar Nederland kwamen. Men ging er van uit, net als in het basisonderwijs, dat het ver-

schijnsel van neveninstromers tijdelijk zou zijn en dat het een probleem was dat zichzelf zou oplossen. Om die reden was de aanpak van en op de ISK's weinig structureel: er was lange tijd geen landelijk overleg tussen de ISK's, leerkrachten werden nauwelijks begeleid en getraind in het werken met dergelijke groepen. Er vond geen centrale methodiek- en materiaalontwikkeling plaats, leerkrachten ontwikkelden zelf NT2-materiaal. In de loop van de jaren '80 werden wel meer NT2-leermiddelen ontwikkeld, maar de positie van de ISK in het gehele onderwijsbestel bleef onzeker, er was veel verloop van leraren en er waren weinig mogelijkheden voor deskundigheidsopbouw. Niettemin waren er in 1982 137 scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland met een ISK. De Landelijke Commissie Voortgezet Onderwijs Anderstaligen (LCVOA) zette zich in voor de positieverbetering van deze vorm van NT2.

Mede op grond van (naar later bleek) foutieve voorspellingen van het SCP die ervan uitgingen dat er geen neveninstromers op VO-leeftijd in de tweede helft van de jaren '80 meer zouden binnenkomen, gevoegd bij de negatieve evaluatie van de ISK's in het rapport van Fase en De Jong (1983), werd een groot aantal ISK's opgeheven. Veel van de in tien jaar opgebouwde expertise ging verloren en moest in later stadium weer worden opgebouwd.

Bij de komst van de Projectgroep NT2 was de systematische aanpak van neveninstromers behoorlijk afgekalfd: veel leerlingen werden direct in het reguliere onderwijs geplaatst en kregen hooguit een aantal extra uren NT2. In de jaren 90 nam het aantal neveninstromers weer enorm toe. Het gaat nu echter om een andere populatie: voor een groot deel betreft het vluchtelingenkinderen uit Afrikaanse en Aziatische landen en uit Oost-Europa. Deze leerlingen verschillen sterk van de eerdere ISK-bevolking, de kinderen van de arbeidsmigranten. De vluchtelingen- en asielzoekerskinderen hebben vaak te kampen met zeer grote sociaal-emotionele problemen, zij hebben vaak geen gezin en geen of gebroken sociale netwerken. Er zijn veel alleenstaanden minderjarige asielzoekers (de AMA's). Daarbij kunnen zij getraumatiseerd zijn, bij voorbeeld door oorlogssituaties. Een fundamenteel verschil van de huidige ISK-populatie met de vorige is ook de enorme diversiteit in sociaal milieu en opleidingsniveau. De vluchtelingenkinderen zijn zowel afkomstig uit hoogopgeleide als uit analfabete milieus en vormen wat dit betreft een zeer heterogene groep.

Begin jaren negentig stelde de overheid aan de gemeenten ruimere middelen ter beschikking voor de eerste opvang zodat nu in principe alle nieuwkomers tussen 12 en 16 jaar opgevangen kunnen worden in een ISK voor twee jaar NT2-onderwijs. Ook werd er een aanvang gemaakt met de verandering van de hap-snap-inhoud van het NT2-onderwijs. In het STER-project te Rotterdam werd een leerplan voor NT2 in eerste opvang opgesteld, waarin leerdoelen en eindtermen per fase geformuleerd zijn. Ook zijn er meer leermiddelen en leermiddelenoverzichten gepubliceerd.

De gebruikte leermiddelen gingen uit van diverse didactische principes en waren veelal niet adequaat voor de doelgroep, enerzijds omdat ze niet geschikt waren om de schakelfunctie te vervullen, anderzijds omdat ze voor jongere kinderen of voor volwassenen geschreven waren. Om die reden werd in opdracht van de Projectgroep NT2 een nieuwe NT2-basismethode ontwikkeld, *Zebra*, die zowel bestemd moest zijn voor analfabete, 'andersalfabete' als gealfabetiseerde leerlingen. De methode moest daarbij differentiatiemogelijkheden bieden om na de opvangperiode leerlingen te kunnen laten doorstromen naar alle richtingen van het VO (van het VMBO tot en met het VWO).

Uit onderzoek bleek dat de voor NT2 geormerkte faciliteiten niet altijd besteed werden aan ondersteunende lessen Nederlands als tweede taal en dat de NT2-docenten zelden geschoold waren voor het geven van NT2-onderwijs (Mammoet op koers 1998: 30). De Projectgroep NT2 werkte daarom ook voor het VO de uitgangspunten verlenging en intensivering uit. De projectgroep wilde dat specifieke maatregelen voor zij-instromende leerlingen geïntegreerd zouden worden in het taalbeleid van de school.

Wat de onderinstromers in het VO betreft: de Projectgroep NT2 brak onder andere een lans voor huiswerkbegeleiding en voor het hanteren van aanpassingen in zaakvakmethoden ten behoeve van deze groepen. Voor het VO was de aandacht dus niet uitsluitend gericht op NT2-methoden, maar ook op methoden voor het ontwikkelen van studie- en leesvaardigheden en op geïntegreerde NT1/ NT2-methoden, oftewel methoden die geschikt zijn voor zowel eerste als tweedetaalleerders. De projectgroep zette daarom de ontwikkeling in gang van een geïntegreerde NT1/ NT2-methode (*Schoolslag*). Tevens startte de Projectgroep in 1994 het landelijke project 'Taalbeleid voortgezet onderwijs' dat als doel had de scholen bij te staan bij de opbouw en uitbouw van taalbeleid. Hierbij kregen de gemeenten een actieve rol toebedeeld, gezien de betrokkenheid van de lokale overheid bij onderwijsvoor-rangsbeleid en bij het voorkomen van vroegtijdige schooluitval.

Uit een review van Hoogeveen & Bonset (1998) blijkt dat schoolloopbaan-onderzoek (bijv. Van Langen & Jungbluth 1990) laat zien dat allochtone leerlingen relatief vaak het lbo volgen en ondervertegenwoordigd zijn op HAVO/VWO. In het voortgezet onderwijs blijken deze leerlingen lagere prestaties te behalen dan de autochtone klasgenoten (Mulder & Pijl 1992; Driessen & Van der Werf 1992). Vooral Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen presteren relatief slecht (Tesser et al. 1999). Tesser (1993) veronderstelt dat met name de taalvaardigheid Nederlands de achterblijvende prestaties van de allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs verklaart. Men veronderstelt hier een stapeffect; door een gebrekkige beheersing van de instructietaal blijven ook de prestaties in de andere vakken achter (Bosker & Luyten 2000).

Door verschillende onderzoekers is geconcludeerd (zie Emmelot et al. 2000; Tesser et al. 1999) dat bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet

onderwijs ook wel sprake is van zogenaamde 'overadvisering'. Dit houdt in dat allochtone leerlingen een hoger doorstroomadvies krijgen dan op grond van de prestaties verwacht zou mogen worden. Ook blijkt dat de allochtone en autochtone leerlingen voor het schoolonderzoek ongeveer gelijke cijfers halen, maar dat de allochtone leerlingen veel lagere cijfers halen dan de autochtone voor het centraal schriftelijk examen. Er is overigens een andere verklaring voor dit laatste fenomeen mogelijk. De centraal schriftelijk examens zouden meer vraagpartijdigheid kunnen vertonen ten aanzien van anderstaligen dan de toetsen die gehanteerd worden voor het schoolonderzoek. Even goed komt er onderadvisering voor. Er zijn veel succesverhalen van allochtone jongeren die via het LBO, het MBO, enzovoort, een universitaire opleiding hebben afgerond. Over onderadvisering horen we veel minder, omdat het minder zichtbaar is.

Hoogeveen & Bonset (1998) stellen dat er in het voortgezet onderwijs weinig NT2-onderzoek plaatsvindt en dat het onderzoek zich vrijwel alleen met de leesvaardigheid bezighoudt. Verder geven zij aan dat het onderwijsaanbod in het vo weinig rekening houdt met allochtone leerlingen en de in het onderwijsbeleid nagestreefde doelstellingen niet worden bereikt. Docenten zelf echter zeggen weinig problemen met het NT2-onderwijs te ervaren (Ledoux & Triesscheijn 1993; Kuypers et al. 1996). Het ontbreken van taalbeleid op de scholen wordt door onderzoekers echter als belangrijke belemmerende factor gezien voor het realiseren van goed op de anderstaligen toegesneden onderwijs.

21

Uit verschillende studies blijkt dat er vooral NT1-methoden gebruikt worden voor anderstalige leerlingen in het vo (Van Schooten 1993; Bienfait et al. 1994a en b; Van Laarschot et al. 1995), waarbij de nadruk ligt op traditionele vakinhouden: spelling, zinsbouw en grammatica en voor neveninstromers ook nog woordenschat (Ledoux & Triesscheijn 1993). Voor woordenschat geldt dat het vooral toetsende en zelden ontwikkelende leermiddelen zijn, dat instructietaal-woorden vooral bij het vak Nederlands geleerd worden en zelden bij de andere vakken. De recent ontwikkelde geïntegreerde methoden Nederlands voor de eerste drie jaar VMBO, BV-Taal en Instrumentaal, worden door docenten positief beoordeeld.

Voor neveninstromers werd tot voor kort ook nog gebruik gemaakt van leer-methoden voor volwassenen en zelf ontwikkeld lesmateriaal. Wel wordt meer tijd voor deze leerlingen besteed aan de spreek- en luistervaardigheid dan voor onderinstromers. Communicatief spreekvaardigheidsonderwijs lijkt tot een grotere communicatieve vaardigheid te leiden, spreekangst te verminderen en de beheersing van taalkundige regels van het Nederlands te vergroten (Bienfait et al. 1984).

Daarnaast blijken allochtone leerlingen een veel kleinere woordenschat te hebben dan hun autochtone leeftijdsgenoten (Sanders 1990; Meijers 1993). Aandacht voor woordenschatuitbreiding neemt de laatste jaren toe, niet zonder effect naar het schijnt. Teunissen (1992) vindt positieve effecten op de verwerving van de woordenschat van een ruim taalaanbod, van aandacht voor verschillende stadia in het

woordverwervingsproces en van expliciete instructie. Ook blijken aandacht voor woordleerstrategieën, voor bewust en zelfcontrolerend leesgedrag, voor integratie van vaardigheden, en voor leesmotivatie, kenmerken te zijn van een kansrijke didactiek (Hacquebord & Galema 1990).

Samenvattend kan ten opzichte van het VO worden gesteld dat het geformuleerde NT2-beleid en de onderwijspraktijk nog onvoldoende overeenstemmen; allochtone leerlingen krijgen nog vaak hetzelfde onderwijsaanbod als autochtone leerlingen. Hoogeveen en Bonset (1998) geven aan dat in het voortgezet onderwijs veel vraag is naar onderwijsleermateriaal dat bruikbaar is in meertalige klassen en er ook veel vraag is naar 'construerend onderzoek', waarin leerplanontwikkeling en onderzoek samengaan en waarin rekening wordt gehouden met innovatiebevorderende en -belemmerende factoren. Ook breken zij een lans voor onderzoek naar hoe een goede NT2-didactiek in een geïntegreerd onderwijsmodel eruit moet zien oftewel hoe het voortgezet onderwijs rekening moet houden met de zeer heterogene leerlingpopulatie, al is ze minder heterogeen dan in het basisonderwijs. Ook voor het voortgezet onderwijs stellen zij dat er meer aandacht moet komen voor anderstalige leerlingen die zowel voor wat betreft de taalvaardigheid Nederlands als het thuismilieu in een achterstandssituatie verkeren.

1.8 TER AFSLUITING

Onderwijskansen van anderstalige leerplichtige leerlingen hangen in hoge mate samen met hun taalvaardigheidsniveau. Anderstaligheid of etnische afkomst zijn niet de belangrijkste oorzaken van het succes (of liever gezegd, het gebrek aan succes) op school. Schoolsucces lijkt meer samen te hangen met sociaal-economische status dan met anderstaligheid.

We hebben de indruk dat langzaam duidelijk aan het worden is dat er twee terreinen zijn waarop veel vooruitgang en dus ook veel winst geboekt kan worden:

- 1 De zorgcapaciteit van de school en de ermee samenhangende aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Van positieve invloed lijken de diverse zorgcomponenten op binnenschools en buitenschools gebied en allerlei maatregelen die daarop betrekking hebben. Zulke maatregelen moeten samen en ook apart bekeken worden, maar vooral in het verlengde van de sociaal-emotionele en de sociaal-psychologische functies van de school. Daartoe moeten, onder andere, gerekend worden: beleid ten aanzien van pesten en discriminatie, begeleiding door een instantie voor schoolmaatschappelijk werk, extra en aanvullende begeleiding op klassenniveau (remediale hulp, aanvullend NT2, werken in niveau-groepjes, e.d). Ook ouderbetrokkenheid en andere gezinsbetrokkenheid moeten gestimuleerd worden.
- 2 De gecombineerde taal-/kennisontwikkeling van kinderen, verbonden met conceptuele en cognitieve ontwikkeling. Het verwondert ons niet dat verhoogde aandacht voor woordenschatontwikkeling steeds als een positieve

impuls voor taalvaardigheid uit de bus komt; woordenschatuitbreiding gaat immers voor een groot deel samen met uitbreiding van concepten en kernbegrippen die op hun beurt weer cognitieve ontwikkeling enorm steunen. Met die conceptuele ontwikkeling kan al in de voor- en vroegschoolse periode begonnen worden en in de loop van de schoolcarrière komt dat opnieuw tot uitdrukking in kennisontwikkeling in andere vakken.

2 ANDERSTALIGE LEERLINGEN IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS: TOEKOMSTMOGELIJKHEDEN

2.1 TER INLEIDING

Nog steeds verlaat een groot aantal kinderen van allochtone herkomst de basisschool zonder voldoende functionele competentie in de Nederlandse taal. Zij hebben in hun basisschooltijd niet het basispakket van (taal)kennis en (taal)vaardigheden verworven dat nodig is voor het met succes volgen van voortgezet onderwijs en voor een succesvolle participatie in de samenleving. Verhoudingsgewijs bevinden allochtone leerlingen zich meer dan Nederlandse leerlingen in de lagere vormen van het voortgezet onderwijs en is er meer sprake van schooluitval (Tesser et al. 1999). Men spreekt van een algehele ‘achterstandsproblematiek’ waarbij niet alleen de taalachtergrond maar ook de gehele gezins- en opvoedingssituatie is betrokken.

Het onderwijs blijkt niet bij te dragen aan het opheffen van de geconstateerde verschillen tussen groepen leerlingen; de achterstandspositie van bepaalde groepen kinderen wordt juist geconsolideerd. Kinderen met een minder goede startpositie (kinderen uit sociaal-economische achterstandsmilieus, waaronder veel kinderen die van huis uit een andere taal spreken) krijgen onvoldoende kansen om succesvol op school te participeren.

De geschetste problematiek kan van twee kanten benaderd worden. *Vanuit de leerkrachten en de school gezien komen de leerlingen tekort.* Allochtone leerlingen hebben volgens leerkrachten al direct bij de aanvang van het basisonderwijs een achterstand, die zich vooral uit in een achterstand op het gebied van de Nederlandse taal. *Vanuit de leerlingen gezien schiet het onderwijs tekort.* Het onderwijs lijkt onvoldoende te kunnen aansluiten bij het startniveau van allochtone leerlingen. Er is een kloof tussen het onderwijsaanbod van de school en de leerbehoeften van bepaalde groepen kinderen. De vraag is dan: ‘Moeten we nog wel spreken van achterstanden?’ Een belangrijk deel van de allochtone kinderen komt uit milieus die afwijken van de witte middenklasse milieus. Zij treden, wanneer zij op school komen, een nieuwe cultuur (met vaak een nieuwe taal) binnen. Er is niet alleen sprake van een kloof tussen school- en thuistaal, maar ook tussen school- en thuismilieu; deze allochtone leerlingen komen met een ander soort bagage en vanuit een andere achtergrond de school binnen dan veel Nederlandse leerlingen. We spreken daarom liever van aansluitingsproblemen. Het onderwijs zal tegemoet moeten komen aan de verschillende groepen kinderen met uiteenlopende beginsituaties.

Daar de achterstanden van veel allochtone leerlingen vaak niet alleen een taalachterstand betreffen maar een algehele achterstandsproblematiek waarbij ook de sociaal-economische en gezins- en opvoedingssituaties aan de orde zijn, vergelijk-

baar met die van Nederlandse leerlingen in achterstandsmilieus, zal het beleid niet alleen gericht moeten zijn op het onderwijs in de school, maar ook op maatschappelijke, sociaal-emotionele en pedagogische factoren in en rond de school.

2.2 BREDE VISIE OP TAALONDERWIJS

Bij de aanvang van het basisonderwijs wordt een bepaalde 'kennis van de wereld' en taalvaardigheid verondersteld. Die 'kennis van de wereld' bestaat uit allerlei weetjes en ervaringen en indrukken die kinderen hebben opgedaan in gesprekken thuis, in gesprekken met andere kinderen in de buurt, tijdens vakanties en andere uitjes, tijdens het kijken naar televisieprogramma's, uit voorgelezen verhalen, enzovoorts.

Verschillende kinderen blijken minder goed voorbereid op instroom in het onderwijs, omdat ze minder goed aansluiten bij wat veel andere kinderen in de groep al weten en al kunnen zeggen en verstaan. Kinderen komen op school met verschillen in ervaringen, taalkennis en interactiestijlen. Door de eerder genoemde kloof tussen thuis en school, dreigen kinderen die niet aan de norm voldoen, al vanaf het begin buiten de boot te vallen.

Als kinderen van meet af aan niet optimaal in de klas kunnen participeren kan door de verwevenheid van taal-, denk- en sociaal-emotionele ontwikkeling die op school plaats heeft, een complex van problemen optreden:

- op het sociale niveau (zich minder goed uiten, moeite hebben om mee te praten, minder persoonlijke aandacht in de groep krijgen);
- op het emotionele niveau (minder kunnen participeren in de talige communicatie; buiten de groep vallen kan leiden tot een negatief zelfbeeld);
- op het cognitieve niveau (minder makkelijk kunnen opnemen van informatie en leerstof die verpakt is in woorden, geen optimale kennisverwerving);
- op het talig niveau (wanneer het taalgebruik en taalaanbod niet aansluit bij het niveau van de leerling, is er een verminderde kans om taal te oefenen of taalkennis uit te breiden: het kind krijgt te weinig training in schools taalgebruik).

Er is dus, om de aansluitingsproblemen weg te werken, een brede aanpak nodig, die niet alleen gericht is op de taalontwikkeling, maar ook op andere zaken. Hieronder zullen we nader toelichten wat een brede visie op taal voor consequenties heeft en welke nieuwe mogelijkheden benut kunnen worden voor het stimuleren van de taalontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling en de kansen op schoolsucces. De verbreding slaat op zowel het benutten van enorm veel meer gelegenheden voor taalontwikkeling dan alleen de ingeroosterde taallessen, als ook op het benutten van buitenschoolse gelegenheden om taalontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren.

Het cognitieve en talige niveau

Taalontwikkeling is altijd nauw verbonden met sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling. In de vroege kinderjaren beginnen kinderen al taal te leren, terwijl ze met anderen communiceren en de wereld verkennen. Al vanaf het eerste woordje is taal-, denk- en sociale ontwikkeling in het geding. Een woord is tegelijkertijd een eenheid van taal (de woordvorm) én een eenheid van denken (de achterliggende betekenisgeving van de woorden: een idee, begrip of concept). Kinderen luisteren, praten en vragen honderduit en leren dag in dag uit nieuwe woorden en betekenisaspecten bij. De taalontwikkeling, het verkennen en indelen van de wereld en het daarover (leren) communiceren met anderen, zijn activiteiten die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Op school breidt zich dit verder uit. Taal is niet alleen een vak op het rooster: in de klas staat taal centraal bij communicatie en bij het leren.

Niet alle leerlingen komen echter met dezelfde talige ontwikkeling en kennis van de wereld op school. Leerlingen uit anderstalige milieus of leerlingen uit minder talige milieus bevinden zich in een, in eerste instantie, minder gunstige positie dan leerlingen uit (Nederlands-)talige milieus. Dit kan verregaande consequenties hebben: kinderen die talig onvoldoende mee kunnen komen, lopen het risico over de hele linie blijvend onder te presteren. Deze kijk op de zaken is natuurlijk wel een negatieve kijk. We kunnen de zaak ook vanuit een positieve invalshoek bekijken. De school biedt immers de mogelijkheid voor deze kinderen om bij alle onderwijsleeractiviteiten hun taalvaardigheid te vergroten: nieuwe woorden te leren, betekenisrelaties te verwoorden, gebruik van bepaalde taalvormen of taalfuncties te trainen, enzovoort. In allerlei taalgebruikssituaties in de klas participeren leerlingen en leerkracht met elkaar in interactie. Het zijn juist de wederzijdse afhankelijkheid en de wederzijdse beïnvloeding van taalontwikkeling aan de ene kant en sociale en cognitieve ontwikkeling aan de andere kant, waarop de activiteiten op school geënt moeten worden. Het stimuleren van taalontwikkeling zal dus op alle mogelijke momenten van de schooldag aan de orde moeten zijn en ook op heel veel plaatsen buiten de school: bibliotheekbezoek, deelnemen aan sportactiviteiten en thuis lezen, behoren ook tot taalontwikkende activiteiten.

Taal moet niet gezien worden als een geïsoleerd onderdeel van het curriculum en niet versmald worden tot een apart leervak op het rooster (zoals rekenen, muziek of natuuronderwijs). Taal staat centraal bij de interactie in de klas, bij de sociale communicatie en bij de constructie van kennis en begrip: kinderen moeten in staat gesteld worden om talig te kunnen participeren, en toegang te krijgen tot leerstof. Hiervoor is het noodzakelijk dat het onderwijs en het taalaanbod aansluiten bij het niveau van de leerlingen. Dit betekent ook dat er meer gedifferentieerd zal moeten worden, niet alleen in de verwerking en oefening, maar ook vooral in de instructie. In paragraaf 2.3 bespreken wij de consequenties voor het (taal)onderwijs in de klas.

Het sociaal-emotionele niveau

In het vorige hoofdstuk hebben we laten zien dat wanneer scholen en leerkrachten zich richten op sociaal-emotionele onderwijsdoelen en ook daadwerkelijk beleid op dit punt voeren (bij voorbeeld ten aanzien van pesten of discriminatie), de allochtone leerlingen een grotere leerwinst vertonen in taalvaardigheid. Voorts is gebleken dat de ouderbetrokkenheid samenhangt met vorderingen op het gebied van taalvaardigheid (Emmelot et al. 2001).

Het is daarom van belang dat er op scholen met veel leerlingen met een achterstandsrisico, aandacht besteed wordt aan veiligheid en geborgenheid. Ook het bevorderen van ouderbetrokkenheid hoort daarbij, daar ondersteuning van kinderen door de ouders ook het emotionele niveau betreft. Het is zinvol om binnen en in de directe omgeving van de scholen de ouderbetrokkenheid te bevorderen. In de praktijk gebeurt dit al middels programma's als Rugzak en de verschillende varianten van de Stap-programma's. Deze programma's bevorderen niet alleen de ouderbetrokkenheid, ze bieden ook mogelijkheden om de kloof tussen school- en thuismilieu te verkleinen. Voorts valt er ook van programma's die zich richten op opvoedkundige aspecten heil te verwachten. Ook een ontwikkeling als 'De brede school' biedt veel perspectief, omdat de Brede School een "netwerk rond de school is van instellingen en activiteiten die zich vanuit verschillende invalshoeken bezighouden met leerlingen." Voorschoolse educatie kan de aansluiting van zowel kinderen als ouders op het basisonderwijs vergemakkelijken. Het aanbod en de activiteiten die zijn ontwikkeld in het kader van de verlengde schooldag horen eveneens in de Brede School thuis. De Brede School zou aldus goede ingangen kunnen bieden voor het vergroten van de ouderbetrokkenheid bij het schoolse functioneren van hun kind. Dit zou nog kunnen worden versterkt door welzijnsactiviteiten voor ouders te betrekken bij het breedschoolnetwerk. Een Brede School kan een kader bieden voor een schoolmaatschappelijk-werkfunctie en voor wijkgerichte welzijnsactiviteiten. Schoolmaatschappelijk werk is voor leerlingen uit achterstandsgroepen van speciale betekenis, omdat maatschappelijke achterstand vaak samengaat met gezinsproblemen. Welzijns-, zorg-, en hulpverleningsinstellingen die deelnemen aan de Brede School kunnen leerkrachten ontlasten van taken die niet tot hun eigenlijke werk behoren. Bovendien biedt een Brede School mogelijkheden om de 'kennis van de wereld' van leerlingen uit de minderheden te vergroten (Tesser et al. 1999). Van even groot belang is het verbinden van educatieve activiteiten (NT2-lessen) voor ouders aan de schoolactiviteiten van kinderen (zie hfdst.4).

Er dient wel een onderscheid gemaakt te worden tussen anderstalige neven- en onderinstromers en tussen leerlingen met achterstandsrisico en leerlingen zonder achterstandsrisico. De grootste aansluitingsproblemen zijn te verwachten bij neveninstromers met een achterstandsproblematiek; de minst grote bij onderinstromers zonder achterstandsproblematiek. Bij anderstalige onder- en neveninstromers zonder achterstandsproblematiek zal de taligheid zich voornamelijk van die van de Nederlandse leerlingen onderscheiden door hun 'anderstaligheid'

en niet door een gebrek aan talige (conceptuele) vaardigheden. Deze leerlingen moeten, om succesvol te kunnen zijn binnen het Nederlandse onderwijssysteem, wel de Nederlandse taal leren. Bij deze groep gaat het met name om het verwerven van een tweede taal, waarbij het NT2-onderwijs en de daartoe ontwikkelde leermiddelen behulpzaam kunnen zijn. Voor neveninstromers geldt, dat deze leerlingen gezien hun leeftijd en het feit dat het Nederlands de instructietaal is bij alle vakken, het best in een aparte opvangklas (hele of halve dag opvang) de mogelijkheid krijgen het Nederlands te verwerven. Hiervoor zijn leermiddelen die aansluiten bij het cognitieve niveau van de leerling noodzakelijk. Onderinstromers kunnen in de reguliere groep instromen, daar beheersing van het Nederlands in de kleuterklassen nog geen absolute voorwaarde is. Er worden immers nog geen zaaikvakken of rekenonderwijs gegeven. Deze leerlingen hebben wel extra aandacht nodig bij het verwerven van het Nederlands. Voor kleuters bestaan er specifieke NT2-methoden die hierbij ingezet kunnen worden.

Anderstalige onder- en neveninstromers met achterstandsproblematiek hebben vergelijkbare problemen als Nederlandse leerlingen met een achterstandsproblematiek, maar zij hebben de extra handicap dat ze ook de Nederlandse taal niet of zeer matig beheersen. Het onderwijsachterstandenbeleid is met name op deze groepen gericht. Voor een groot deel moeten de oplossingen voor anderstalige leerlingen met een achterstandsproblematiek die leidt tot aansluitingsproblemen, gezocht worden in een brede aanpak, zoals hierboven beschreven en in specifieke en intensieve verbeteringen van het (taal)onderwijs, zoals we hieronder beschrijven.

We zullen eerst de aandacht richten op acties die zowel voor de basisscholen als voor de voorschoolse opvang gelden. Daarna kijken we nog apart naar de voor- en vroegschoolse educatie.

2.3 AANBEVELINGEN VOOR HET 'TAALONDERWIJS' OP DE BASISCHOOL

De positieve consequenties van de centrale rol die taal speelt in het gehele onderwijs, zijn te weinig onderkend. Omdat taalontwikkeling zich in interactie met anderen voltrekt en gekoppeld is aan het verkennen van de wereld en aan de cognitieve en sociale ontwikkeling, is de klas een ideale plek om taal te leren. De klas biedt niet een problematische maar juist een kansrijke situatie: de hele dag door doen zich allerlei mogelijke taalontwikkelingskansen voor. Leerlingen kunnen op elk moment van de dag, bij elke onderwijsactiviteit een stapje verder geholpen worden en taal bijleren: ervaringen opdoen met nieuwe woorden en begrippen, zinsconstructies leren, zich oefenen in begrijpend luisteren, lezen, in het formuleren van vragen, antwoorden, enzovoorts. Voorwaarden hiervoor zijn dat alle interactiesituaties als taalontwikkelingssituaties worden gezien en worden benut en dat

de leerlingen op de juiste manier betrokken worden bij de interactie in de klas en dus op hun niveau kunnen participeren in de les. De praktijk laat zien dat wanneer we de interactie op z'n beloop laten (zoals bijvoorbeeld in het vrije kringgesprek), minder taalvaardige leerlingen niet of onvoldoende aan bod komen en dus tekort gedaan worden c.q. buiten spel blijven (Damhuis 1995).

Voor de verbetering van de onderwijskansen van allochtone leerlingen is meer nodig dan extra taalonderwijs alleen. Vanuit de brede visie op taalontwikkeling bespreken wij hieronder de aanbevelingen die specifiek op het taalonderwijs gericht zijn.

Er zijn 5 hoofdlijnen aan te geven waarlangs de veranderingen tot stand gebracht moeten worden. Vanuit de *brede visie op taal* en de focus op *aansluiting*:

- a moet de aandacht niet exclusief gericht worden op taalleren in de taalles, maar uitgebreid worden naar taalontwikkeling door taalstimulering bij alle onderwijsactiviteiten;
- b moet de focus komen te liggen op de taalinhoudelijke kant, waarbij betekenisontwikkeling en woordenschatuitbreiding centraal komen te staan;
- c moet over de volle breedte integratie van taalontwikkeling in het zaakvakonderwijs tot stand komen, zodat aan beide kanten winst kan worden geboekt;
- d moet ingezet worden op kwaliteitsverbetering van de interactie in de klas;
- e moet veel aandacht besteed worden aan het overbrengen van het daarvoor noodzakelijke instrumentarium en aan verdieping van kennis en vaardigheden van leerkrachten in plaats van op de ontwikkeling van methodes.

Van taalleren in de taalles naar taalontwikkeling op school

In het onderwijs is tot nu toe de oplossing vooral gezocht in extra taalonderwijs; taal, taal, en nog eens taal. In de taalles en in de NT2-didactiek is onderscheid gemaakt tussen 'leren *van* het Nederlands' en 'leren *in* het Nederlands'. Op analytisch niveau kan dat helderheid creëren, maar voor de onderwijspraktijk werkt het verkokering in de hand. Het idee heeft postgevat dat leerlingen *eerst* goed Nederlands moeten leren, om mee te kunnen draaien in het onderwijs. De onderliggende overtuiging is dat een kind taal leert volgens een vast programma, los van communicatie en denkontwikkeling. Voor de taalzwakkere en anderstalige leerlingen zijn aparte werkbladen, taalprogramma's of extra invulboekjes ontwikkeld: losse woordenschat-oefeningen, herhalingslessen, taalopgaven in de taalmethodes. Maar dit leidt er vaak toe dat taalonderwijs beperkt blijft en ingekaderd wordt tot een vak op het rooster. Dit ontnemt het zicht op de brede oplossing en de mogelijkheden voor taalontwikkeling die overal elders liggen. Wat overigens niet wil zeggen dat er voor aanvullende taalondersteuning en oefening en voor het werken in niveaugroepjes en dergelijke, geen ruimte meer zou moeten zijn.

Taal leer je niet alleen uit een boekje, taal leer je ook vooral door taal te gebruiken; in essentie gaat het om de ontwikkeling van een vaardigheid. In betekenisvolle,

authentieke leersituaties, in interactie met anderen kan taalvaardigheid op natuurlijke wijze ontwikkeld worden. We spreken dan van taalontwikkende interactie. Jonge kinderen leren hun moedertaal ook vooral in taalontwikkende interactie. In het onderwijs dienen zich ook de hele dag door talloze mogelijkheden voor taalontwikkende interactie aan (zie Verhallen en Walst 2001). Die mogelijkheden worden nog veel te weinig benut. Het gaat ons dus niet zo zeer om verbetering van de taal, maar om verbetering van de interactie in alle mogelijke situaties in en buiten de klas. Leren in het Nederlands en leren van het Nederlands komen dan geheel samen te vallen.

Focus op betekenisontwikkeling en woordenschatuitbreiding

'Taal' is een vak waarin verschillende domeinen onderscheiden worden. Lezen, schrijven, luisteren en spreken, woordenschat, spelling, taalbeschouwing: het valt allemaal onder de noemer taal. Als we ingaan op verbetering van taalonderwijs met het oog op verbetering van schoolsucces, dan kunnen we ons concentreren op één van de eerstgenoemde kerndoelen voor het taalonderwijs op de basisschool:

Het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat de leerlingen vaardigheden ontwikkelen waarmee ze deze taal doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen.

Het gaat hier om gebruik van taal als doelmatig communicatiemiddel, zowel mondeling als schriftelijk. Centraal staan hier de betekenissen en de bedoelingen van wat in taal wordt uitgedrukt. De focus komt dan te liggen op woordenschat. Woorden vormen de kern van verbale communicatie. Kinderen moeten zowel mondeling als schriftelijk onder woorden kunnen brengen wat ze willen zeggen én ze moeten kunnen begrijpen wat hun omgeving zowel mondeling als schriftelijk onder woorden heeft gebracht.

Nu geven de verschillende rapporten en analyses aan, dat juist op het gebied van de mondelinge en schriftelijke communicatie en op het gebied van woordenschat het huidige taalonderwijs tekort schiet (Commissie Evaluatie Basisonderwijs 1994, Commissie Aarnoutsen 1995; e.a.). De NT2-leerlingen en 'taalzwakke' leerlingen blijven vooral op deze terreinen achter. Het is noodzakelijk om vanaf het allervroegste begin van de schoolloopbaan met name de woordenschatuitbreiding de juiste aandacht te geven. De oplossing van dit probleem kan (opnieuw) niet alleen liggen in de toepassing van methodes. Misschien we wel zeggen: juist niet. De oefeningen van traditionele taalmethodes dragen niet voldoende bij aan de uitbreiding van taal- en woordkennis. De oefeningen zijn sterk *toetsend* en niet *taalontwikkend*: de oefeningen kijken alleen naar wat kinderen al weten, wat kinderen niet weten wordt niet aangeleerd (Appel & Verhallen 1998). Woorden komen als losse eenheden hap snap aan de orde: er is geen duidelijke selectie en er is weinig zorg voor de gewenste didactische cyclus om woorden aan bod te laten komen. Met name taalzwakkere leerlingen zijn hier de dupe van.

Er moet extra worden ingezet op woordenschatuitbreiding op maat en op betekenisvolle communicatieve situaties, met de nadruk op betekenisvol. Dat wil zeggen dat woorden met het bijbehorende begrip het beste kunnen worden aangeleerd in een betekenisvolle context en binnen een cluster van woorden (bijv. *schort, voordoen, knoeien, kleren beschermen of bedekken*). De betekenisvolle context moet eerst geschapen worden, georganiseerd worden. De woordenschatuitbreiding sluit dan direct aan bij de opgedane ervaringen, de zichtbaar gemaakte gebeurtenissen. In zulke gevallen wordt er dus eerst een gemeenschappelijk referentiekader gecreëerd en alle kinderen kunnen participeren in de situatie en de interactie. Woordenschatuitbreiding kan daarom niet alleen in de taalles. Aangezien woorden in onderling verband moeten worden uitgelegd en ingeoeft met aandacht voor logische opbouw van het achterliggende conceptuele systeem, kunnen ze niet losgekoppeld worden van de authentieke taalgebruiks- en leer-situaties. Zulke situaties doen zich op veel momenten voor en niet alleen bij het vak taal.

De stelling van Draper & Moeller in een artikel uit 1971 “we think with words; therefore to improve thinking, teach vocabulary” is wellicht extreem geformuleerd, maar zij vestigt wel de aandacht op een belangrijk aspect van het woordenschatonderwijs: woorden staan voor concepten en het leren van nieuwe woorden is verweven met de opbouw van het achterliggend conceptueel systeem.

32

Door veel te spreken en te luisteren, en in verschillende situaties, bouwt een kind woordenschat op en ontwikkelt het mondelinge communicatieve vaardigheden: eerst thuis, later op school. Het kind oefent zich in woord- en taalgebruik in alle mogelijke domeinen en situaties, van groep 1 tot groep 8; van de brugklas tot het eindexamen, in allerlei contexten en leeromstandigheden. Zo verwerven leerlingen dag in dag uit nieuwe woorden en betekenissen, en vergroten zij hun mondelinge taalvaardigheden. Door veel verschillende soorten teksten te lezen en door veel te schrijven krijgen leerlingen ook veel gelegenheden om met hun nieuw geleerde woorden te oefenen. Echter: woordenschatuitbreiding gaat bij kinderen meestal vanzelf, een woordenschatachterstand inhalen meestal niet. Daarvoor is het nodig dat er intensief en volgens vaste patronen aan woordkennisuitbreiding wordt gewerkt en dat daarvoor heel veel verschillende situaties worden benut.

Integratie van taal- en zaakvakonderwijs

Het eerdergenoemde primaire kerndoel van het taalonderwijs op de basisschool is: “Het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat de leerlingen vaardigheden ontwikkelen waarmee ze deze taal doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen.” Welke zijn nu de belangrijkste dagelijkse situaties? Voor kinderen die naar school gaan zijn dat de onderwijsleersituaties. Het kernprobleem is niet het doelmatig gebruik van taal op de speelplaats of het voetbalveldje, maar het gebruik van taal op school. Juist in de les ervaren kinderen taal als een struikelblok en dát zijn de situaties die er toe doen. Daar liggen dan ook direct de mogelijkheden voor (extra) taalonderwijs. Net als jonge kinderen taal leren

door taal te gebruiken in alledaagse situaties, leren schoolgaande kinderen de complexe schooltaal door die moeilijke taal te gebruiken in schoolsituaties. Het is niet zinvol om in het basis- en voorgezet onderwijs het leerboek als 'te moeilijk' terzijde te leggen, want daar zijn de taalzwakkere leerlingen – op den duur – niet mee gediend. Juist in de vakgerichte lessituaties liggen namelijk veel taalleer-mogelijkheden.

We hebben eerder al betoogd dat kinderen taal niet alleen leren als er 'schrijven' of 'woordenschat' of 'begrijpend lezen' op het programma staat. Kinderen leren taal juist op elk moment van de dag in betekenisvolle, authentieke leersituaties. Tijdens de biologie- of aardrijkskundeles kan de taalvaardigheid van leerlingen worden uitgebreid, terwijl ze praten, luisteren, lezen en schrijven. In al deze dagelijkse leersituaties kan een leerkracht inzetten op vergroting van de taalkennis.

Als leerlingen de taal in de les niet begrijpen, dan wordt er aan twee kanten verlies geleden. De taal én de les gaat over hun hoofden heen. Er is sprake van een min-min-situatie: de kinderen leren geen inhoud en ze leren geen nieuwe taal bij. Maar als de leerkracht de les zo weet in te richten dat de taal en de inhoud overkomt, dan kan er aan twee kanten winst geboekt worden: door te zorgen dat leerlingen de (moeilijke) taal in de zaakvakken begrijpen leren ze zaakvakinhouden en ontwikkelen ze schoolse taalvaardigheid. De min-min-situatie verandert in een win-win-situatie als taal- en zaakvakonderwijs worden geïntegreerd. Aansluiting zoeken is hier weer het sleutelbegrip: aansluiting bij het niveau van de leerlingen, niet alleen bij de doorsneeleerlingen maar ook bij de taalzwakkeren uit de groep. Door zorgvuldige planning kan de leerkracht de inhoud van de moeilijke tekst in de klas (of erbuiten) voorbereiden: er worden dan steeds contexten gecreëerd die als een gemeenschappelijk referentiekader gaan dienen en waarbij meteen de benodigde taal wordt aangeboden. Gewapend met de verworven kennis en de daarbij behorende woorden, kunnen vervolgens alle leerlingen de tekst aan. Ook kunnen zo ter plekke – en juist niet in aparte lesjes – begrijpend-leesstrategieën worden geoefend en in een uitdagende toepassingscontext gaan kinderen verder, talig, met het geleerde aan de slag. Leerkrachten moeten hiertoe veel didactische instrumenten in handen krijgen en leren om dit soort plannings te maken.

Bij goed geïntegreerd taal&zaakvakonderwijs valt leren *in* en *van* een (tweede) taal samen: er is een doorgaande lijn en een puur functionele, authentieke leersituatie. Er zijn al enkele hoopvolle ontwikkelingen in dit kader; zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs. Experimenten om op lerarenopleidingen taal- en zaakvakonderwijs te clusteren blijken succesvol. Verandering van visie en planmatige lesvoorbereiding zijn de basis voor verdere integratie van taal- en zaakvakonderwijs door leerkrachten. (zie m.n. Berntsen et al. 2000).

Kwaliteitsverbetering van de interactie in de klas

Leerkrachten hebben met interactie in de klas een belangrijke sleutel tot verbetering van taal- en leerprestaties in handen. Bij 'taalontwikkelen' onderwijs brengt

de leerkracht alle leerlingen keer op keer en dag in dag uit een stapje verder in hun taalbeheersing. Naast de geprogrammeerde taalverwerving (taal leren volgens de taalleerlijn) moet het natuurlijke taalverwervingsvermogen ruim baan krijgen. Immers, jonge kinderen leren in natuurlijke situaties taal in gesprekken met volwassenen: al doende, luisterend en pratend, vergroten ze hun taalvaardigheid. Goed afgestemd taalaanbod, productiegelegenheid en feedback zijn de onmisbare ontwikkelingsfactoren in de interactie. De taalontwikkeling wordt optimaal gestimuleerd wanneer het taalgebruik nauwkeurig wordt afgestemd op het taalvaardigheidsniveau (zoals veel ouders dat met hun kinderen doen) en er feedback gegeven wordt. In de klas zijn deze 'taalontwikkelingsfactoren' niet altijd optimaal aanwezig (taalaanbod, productiegelegenheid en feedback), zeker niet bij activiteiten in de grote groep. Het taalaanbod is grotendeels afgestemd op de doorsnee-leerlingen, of, als vanzelf, op de taalsterkere kinderen die in de klas de boventoon voeren. Het sluit minder goed aan bij de kinderen die het het hardste nodig hebben. Productiegelegenheid en feedback komen in een grotere groep voor taalzwakkere individuele leerlingen het snelst in de knel. (Verhallen en Walst 2001).

Leerkrachten zouden extra training en scholing moeten krijgen om de principes van taalontwikkelende interactie te leren toepassen, te beginnen bij individuele leerlingen, maar ook bij het werken in kleine groepjes en in klassikale situaties. In plaats van interactiepatronen te hanteren die de (taal)zwakkere leerlingen te kort doen (*wat zien we aan de kust achter het strand, de? wie kan mij iets vertellen over de EEG..., wie weet wat een discussie is...*) moeten de principes van taalontwikkelende interactie worden geadopteerd: geen moeilijke open vragen zonder dat er eerst taalaanbod is gegeven, ruime productiegelegenheid, met name voor de kinderen die het nodig hebben, en consequente impliciete feedback.

Voorts zal ook het stimuleren van onderlinge interactie tussen leerlingen bevorderend werken op de taalvaardigheid. In het onderzoek van Emmelot et al. (2001) bleek dat het laten samenwerken aan taalopdrachten (in groep 7) een positieve samenhang vertoonde met de leerwinst bij woordenschat. Gezien de benodigde vaardigheden in het voortgezet onderwijs (met name bij het samenwerken aan opdrachten), is het van belang hieraan reeds in het basisonderwijs aandacht te besteden.

Veel aandacht voor didactische instrumenten en uitbreiding van vaardigheden van leerkrachten

Verdere professionalisering van leerkrachten verdient veel aandacht. Uit het eerder aangehaalde onderzoek (Emmelot et al. 2001) is gebleken dat de variantie in de leerwinst voor taalvaardigheid Nederlands bij 1.9-leerlingen, vooral bij woordenschat en technisch lezen, voor een groot deel schoolgebonden is. Er kunnen nog zulke goede en verantwoorde lesmethodes worden ontwikkeld, de leerkracht zal in de klas de aansluiting met de individuele leerlingen moeten zoeken. Werken op maat en werken in niveaugroepen vormen de basis. Daarbij moeten leerkrachten veel meer voorbeelden krijgen voor en ideeën krijgen over hoe ze de

participatie van taalzwakke leerlingen het beste kunnen bevorderen. De bovengenoemde aanbevelingen, met de focus op communicatieve vaardigheden, betekenisontwikkeling en woordenschatuitbreiding, vereisen niet alleen een andere visie op taal en onderwijs, maar ook specifieke didactische kennis en een breed repertoire aan vaardigheden bij onderwijzers. Met name de taalontwikkende interactie in de klas en het integreren van taal- en zaakvakonderwijs zijn trainings-trajecten die in de initiële scholing van onderwijsgeevenden en ook in de nascholing en in de ondersteuning breed moeten worden ingevoerd.

2.4 BELANGRIJKE AANDACHTSPUNTEN VOOR DE VOOR- EN VROEGSCHOOELSE EDUCATIE

Anno 2000 is de voor- en vroegschoolse educatie, zowel ter voorkoming van achterstand in het Nederlands als voor het tegengaan van een algemenere ontwikkelingsachterstand, in het middelpunt van de belangstelling komen te staan. In verschillende steden draaiden al enige jaren voor- en vroegschoolse projecten. Veel van deze projecten streven sociale, emotionele, cognitief en talige doelen na. Een goede mix van uitvoeringvoorwaarden betreft:

- aan de school verbonden opvang,
- actieve deelname van ouders,
- de mogelijkheid voor ouders tot het volgen een NT2-cursus,
- doorlopende leerlijnen van peutergroep naar basisschool,
- aansluiting bij de kerndoelen van het basisonderwijs,
- een kindvolgsysteem dat aansluit bij het leerlingenvolgsysteem in de basisschool,
- samenwerkingsverbanden van onderwijs, welzijn en GG&GD.

Evaluatieonderzoek toonde effecten van een aantal gebruikte programma's in het cognitieve domein. Daarbij was het effect op de taalontwikkeling sterker bij *Kaleidoscoop* dan bij *Piramide* en op denkprocessen sterker bij *Piramide* dan bij *Kaleidoscoop*. Deze effecten zijn overigens bescheiden van omvang (Schonewille et al. 2000).

De subsidies voor de voor- en vroegschoolse educatie zijn in 2000 uitgebreid naar een groter aantal gemeenten en ook het bedrag per kind ging flink omhoog. In die verruimde VVE-regeling zijn de volgende voorwaarden aan subsidiëring verbonden: het moet doorlopende trajecten betreffen (tot en met groep 2), het moeten centrumgerichte projecten zijn, de programma's moeten gestructureerd zijn, er moet een onderwijskundige visie aan ten grondslag liggen en ze moeten op professionele wijze worden uitgevoerd.

Omdat zowel *Kaleidoscoop* als *Piramide* aan deze voorwaarden voldoen, worden ze nu door veel gemeentes centraal voorgeschreven. Daar is wel een kanttekening bij te plaatsen. In sommige gemeenten gaat dat ten koste van andere ontwikke-

lingsgerichte programma's die al draaiden en goed geïmplementeerd waren (zoals *Startblokken* van APS). Ook worden in sommige gemeenten gezinsgerichte programma's, zoals *Opstap*, stopgezet, ook als ze goed functioneerden. Juist met het oog op participatie van ouders kunnen dergelijke gezinsgerichte programma's zinvol zijn. Het zou goed zijn "als in het beleid van zo'n gemeente relaties worden gelegd tussen de gezins- en centrumgerichte programma's. Dan heb je van beide maximaal profijt" (Mosselman 2001). Vreemd genoeg wordt in de praktijk aan de laatste van de genoemde subsidievoorwaarden, namelijk de eis van professionele uitvoering, minder belang gehecht. De vraag dringt zich op waarom aan de ene voorwaarde wel strak wordt vastgehouden en aan de andere niet.

Hoewel de programma's beogen ook ervarings- en ontwikkelingsgericht te zijn, moet er steeds voor gewaakt worden dat met jonge kinderen niet té programma-gericht en té schools gewerkt wordt. Dit is en blijft overigens een moeilijke opgave, zeker wanneer de doelstelling is het voorkomen en inhalen van achterstanden. Zoals ook betoogd werd in Kurvers & Vallen (1995), zullen programma's, om voldoende taalontwikkeld te kunnen zijn, moeten zorgen voor een rijk en gevarieerd taalaanbod, waarin taalelementen in context worden aangeboden, en moeten ze uitnodigen tot kwalitatief relevante interacties tussen volwassene en kind.

Evenals in voor- en vroegschoolse programma's van de kinderen, moeten ook in de ouder-participatie doorgaande lijnen aangebracht worden. Zo kan men aansluitend bij het onderwijs in de kleuterbouw met *Rugzak* werken, vervolgens bij het leren lezen in groep 3 met *Overstap*. Hierna kunnen andere leesbevorderende projecten ingezet worden. Uit Emmelot et al. (2001) blijkt dat *Overstap* breed ingezet wordt en dat de ervaringen positief zijn. Wel merken verschillende leerkrachten op dat een veel grotere groep ouders bereikt en betrokken kan worden bij het onderwijs, maar alleen met veel inspanning en volharding van de kant van de leerkracht. Die moet daar dan wel de tijd en de mogelijkheden voor hebben. En de nodige assistentie.

Bij de VVE moet de deskundigheidsbevordering gericht zijn op het bieden van een rijke taal-leeromgeving, waarin peuters spelenderwijs zowel woorden als 'kennis van de wereld' opdoen. Opleiders zijn hier niet voldoende op voorbereid. Onder het motto 'train de trainers' moeten op grote schaal zorgvuldige scholingstrajecten worden ontwikkeld, met uitgebreide modules op de vijf punten die we in het begin van dit hoofdstuk hebben besproken.

Hoewel voor- en vroegschoolse educatie steeds in één adem worden genoemd, lijkt het zinvol oog te houden voor de grote verschillen die er (nog) zijn tussen die twee vormen van opvang. Het is bijzonder toe te juichen dat er gestreefd wordt naar doorlopende leerlijnen. Zeker wanneer er sprake is van doorlopende leerlingstromen. Op dit moment echter is er een uiterst onevenwichtige situatie; de leiders kindercentra hebben niet de professionaliteit van de basisschoolleerkracht

ten aanzien van de taken die in het kader van de nieuwe regelingen aan de voor- schoolse educatie van anderstalige kinderen worden opgedragen. Peuterleidsters ervaren weinig waardering voor hun typisch peuterzaalmethode. In veel steden en in veel kindercentra wordt het momenteel als enorm pijnlijk ervaren dat de jarenlang opgebouwde expertise, kennis en ervaring met bepaalde aanpakken – met het oog op de nieuwe subsidievoorwaarden – geheel aan de kant moet worden geschoven en men, ook naar het eigen gevoel, helemaal opnieuw moet beginnen.

Het ware beter wanneer de leidsters meer mogelijkheden kregen om zichzelf verder te bekwamen in de aanpak van taalontwikkende interactie. Onafhankelijk van de vraag welke aanpak of methode wordt ingezet. Voor taalontwikkende interactie dienen zich namelijk tientallen momenten per dag aan: ook buiten de kring, ook in één-op-één-interactie tussen leidster en kind, ook bij het verlaten van het speelplein, bij het strikken van de schoenen en het ronddelen van de broodtrommeltjes. Vooralsnog zijn er onvoldoende goed voorbereide krachten beschikbaar om het ambitieuze programma van de overheid uit te voeren. Mogelijkheden om nieuwe leidsters, ook vrijwilligers en invalkrachten, goed voor te bereiden op de educatieve en sociaal-maatschappelijke taken die tot het nieuwe vve-beleid hebben geleid, ontbreken nagenoeg geheel. Als de rijksoverheid peuterspeelzalen wenst te beschouwen als voorzieningen die samen met basisscholen een centrale rol hebben in preventie van achterstanden, dan moet er ook landelijk beleid worden gevoerd, compleet met volumeafspraken, kwalificatie-eisen, goede arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden, kwaliteitseisen, toegankelijkheid, bereikbaarheid en financiering.

De voor- en vroegschoolse educatie, in samenhang met andere buurtgerichte, oudergerichte en gezinsgerichte ondersteuning, kan een groot deel van de aansluitingsproblemen helpen oplossen. Toch moet er, mede gezien de capaciteitsproblemen, meer aandacht zijn voor een geleidelijker groeiproces en permanente aandacht voor de kwaliteitsontwikkeling van de vve-praktijk. Wanneer scholing, training en ondersteuning achterblijven, kan ook dit beleid weer over enige tijd tot een nationale kater leiden.

2.5 HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In het algemeen gelden de belangrijkste aanbevelingen voor het basisonderwijs, ook voor het voortgezet onderwijs.

Ook in het vo is integratie gewenst van taalontwikkeling en vakonderwijs. Hoewel op dat gebied de laatste jaren veel methodiekwikkeling en ondersteuning heeft plaats gevonden, is de aanpak nog niet breed genoeg verspreid. Taalontwikkeling en kennisontwikkeling zijn nog geheel gescheiden gebieden. Veel (zaak)vakonderwijs komt bij de anderstalige leerlingen niet veel verder dan het louter reproduceren van begrippen en kernpunten van de leerstof. Het beschikbare leermateriaal geeft weinig mogelijkheden om in de klas vakinhouden en taalvaardigheid geïnte-

greerd te ontwikkelen. Individuele docenten die daarvan het nut inzien, moeten dus op eigen houtje aan de slag en op zoek naar werkvormen en instrumenten om die integratie tot stand te brengen.

Docenten stuiten meestal nog op grote verschillen in voorkennis bij de leerlingen; leesstrategieën die erop gericht zijn om, voorafgaand aan het lezen van stukken vakteksten, voorkennis te genereren en beschikbaar te maken voor tekstbegrip, lopen daarop stuk. Dat is frustrerend voor zowel docent als leerling. Beter zou het zijn wanneer docenten meer gebruik kunnen maken van hulpmiddelen en hulpstrategieën om de voorkennis, ter plaatse of met behulp van buitenschoolse excursies en dergelijke, aan te brengen. Daartoe kunnen ook video's en ander beeldmateriaal gebruikt worden. Elementen uit de leerstof kunnen ook vooraf aanschouwelijk gemaakt worden door praktijkopdrachten, proeven en experimenten uit te laten voeren. Dus voorafgaand aan de leesactiviteiten in plaats van erna.

Door in de zaakvakdidactiek onderdelen van de taaldidactiek op te nemen, wordt het mogelijk om voor anderstalige leerlingen zichtbaar te maken wat de opbrengst van taalontwikkelingsactiviteiten is. De onderwerpen van de vakles vormen immers de leerstof waarop de leerlingen worden afgerekend. Wanneer ze ervaren dat ze in de vakles vorderingen maken, dat wil zeggen wanneer ze in staat zijn te begrijpen wat het lesboek aandraagt, wanneer ze zich de kernbegrippen van de vakles eigen kunnen maken, wanneer ze de vragen van de overhoring kunnen beantwoorden, de opgaven kunnen maken, dan zien ze dat ze winst boeken. Om te bereiken dat in de vakles, veel taaldidactiek een plaats krijgt, moeten wel de inmiddels beschikbare methodieken, instrumenten en hulpmiddelen op grotere schaal worden ingezet. Veel meer vakdocenten zullen bij die beweging moeten aansluiten. De vakles wint er zelf ook bij; meestal gaat de klas na verloop van tijd sneller door de vakleerstof heen. Maar tegelijkertijd neemt ook de taalvaardigheid toe.

Onderdeel van de gewenste integratie van taalontwikkeling in de (zaak-)vakken is de ruimte die moet worden geschapen voor taalontwikkende interactie in de vaklessen. In klassikaal gestuurde onderwijsactiviteiten zijn de leerkracht en het boek verantwoordelijk voor het aandragen van de stof (de inhoud). Schoolboeken worden voor veel anderstalige leerlingen te moeilijk bevonden; sommige vakdocenten gaan daarom, met name in klassen met veel anderstalige leerlingen, steeds meer zelf de plaats van het boek innemen. De traditionele leerkracht was al meer dan de helft van de lestijd zelf aan het woord; dat neemt dus alleen maar toe. Taalontwikkende interactie is meer dan het "mondeling maken van de leerstof-behandeling"; het gaat om het toepassen van interactiepatronen, in de klas, tussen docenten en leerlingen, maar ook vooral tussen leerlingen (in kleine groepjes die samenwerkend leren), om al pratend en denkend kernbegrippen van de leerstof zichtbaar te maken. Zulke interactiepatronen vereisen vaak het afstand nemen van bepaalde routines. Routines waarvan veel leerkrachten zich onvoldoende bewust

zijn. Intervisie en videogebruik bij bijscholing zijn bijzonder goede hulpmiddelen om veranderingen in het onderwijs te bewerkstelligen. Echter, ook bij bijscholing, nascholing en ondersteuning vanuit schoolbegeleidingsdiensten, zijn de traditionele werkvormen (leren uit een boek en een map) nog steeds het meest in zwang.

Voor de brede invoering van taalgericht en taalontwikkelen vakonderwijs ontbreekt momenteel de vereiste ruimte, de deskundigheid, de ondersteuning en er is onvoldoende stimulerend opleidingsmateriaal voor de docenten van de verschillende zaak- en praktijkvakken. Ook op de lerarenopleidingen is hier slechts marginaal aandacht voor.

Kijken we naar het taalonderwijs in het VO (het schoolvak Nederlands), dan zien we dat de invoering van taalbeleid, de implementatie van de nieuwe methodes en de deskundigheid van de docenten in het lesgeven aan meertalige groepen nog in de kinderschoenen staan, althans nog niet breed, diep en op grote schaal zijn gerealiseerd.

Wat de leermiddelen betreft: de gebruikte methodes zijn vooral NT1-methodes en niet gericht op taalontwikkeling, maar vooral op oefening (zie par. 2.3). Met de invoering van de basisvorming zijn veel methodes vernieuwd. Daarbij werd er echter onvoldoende rekening gehouden met de realiteit van meertalige klassen. In het schoolvak Nederlands wordt woordenschatontwikkeling bij voorbeeld nog vaak beperkt tot het contextloos 'moeilijke woorden' leren. De oefeningen die daarbij horen zijn nog veelal oefeningen van het type 'weet je wat dit betekent'. Woordbetekenissen geven in zinvolle contexten (dus niet in rijtjes), herhaald gebruik in min of meer identieke contexten, per woord verdere betekenisuitbreiding; het zijn allemaal aspecten die van vitaal belang zijn voor taalontwikkeling, maar ze zijn in de didactiek en in de oefeningen nagenoeg afwezig. Veel taaltaken ogen functioneel maar zijn dat niet; taaltaken zijn pas functioneel in een context waar de opbrengst van de taaltaak er ook toe doet. En zulke contexten vinden we vooral in de andere vakken.

Op dit moment wordt nog veel 'begrijpend lezen' getraind in de taalles. Echter, teksten in de taalles kunnen van alles tot onderwerp hebben. Het achterliggende idee is dat het om een vaardigheidstraining gaat en dat het onderwerp van de te begrijpen tekst er in eerste instantie niet toe doet. Maar dat is wel zo en daarom kan het oefenen van begrijpend lezen beter naar de vaklessen verplaatst worden. Of plaats vinden met de teksten (dus de onderwerpen) van de vakles. Wanneer begrijpend lezen wordt getraind in en met stof van de vakles, dan valt er voor de leerling dubbel winst te boeken. Daarvoor is het natuurlijk wel noodzakelijk dat de taal- of NT2-docent, de eigen expertise gaat delen met de vakdocenten. In dit verband moet ook aandacht gevraagd worden voor interactieve en sociale vaardigheden. Voor oudere leerlingen is evidentie gevonden dat het samenwerken aan taalopdrachten bijdraagt aan de leerwinst bij woordenschat. (o.a. Hoogeveen & Bonset 1998; en M. Veen 2000).

Bij het schoolvak Nederlands kunnen bepaalde aspecten van taal en taalvaardigheid aan de orde komen; vooral aspecten die op andere plaatsen moeilijk aan de orde kunnen komen (grammatica, tekstopbouwregels, lezen van fictionele teksten). Veel taalontwikkeling kan echter even goed, en vaak zelfs beter of functioneler, in het onderwijs in de andere vakken worden geïntegreerd. Dan gaat om aspecten als uitbreiding, verbreding en verdieping van woordkennis, tekstbegrip-oefening, stapsgewijs oefenen van verslagen maken (praktikumverslag, excursie-verslag, een samenvatting maken, een betoogje schrijven) en stapsgewijs oefenen van een spreekbeurt of referaatje.

In praktijkgerichte onderwijsvarianten van het voortgezet onderwijs liggen veel mogelijkheden voor allochtone leerlingen om tegelijkertijd in beroepsvoorbereiding en beroepsvorming, als in taalontwikkeling succes te boeken. Het praktijkgerichte onderwijs moet niet gezien worden als 'afvalbak', maar als een positieve keuze voor het leren in duidelijke contexten en situaties. Bovendien kunnen in de praktijk ook verschillende leerdoelen, zowel kennis- als taaldoelen, gehaald worden en kunnen ervaringen opgedaan worden die binnen de klas voor beter begrip van leerstof kunnen zorgen. Voor oudere neveninstromers die weinig of geen schoolervaring hebben kan het praktijkonderwijs juist een succesvolle en krachtige leeromgeving zijn. Wel is het van belang dat een beroepsdiploma gehaald kan worden hetgeen in samenwerking met een ROC zeer wel tot de mogelijkheden behoort. Voor bepaalde groepen anderstalige leerlingen is het gemakkelijker om taalvaardigheden te ontwikkelen en te verbeteren in praktisch gerichte omgevingen, dan in de schoolbanken waar zij aanhoudend met hun tekorten worden geconfronteerd en worden afgerekend op schoolse taalvaardigheden waarover zij minder beschikken en die zij in de toegemeten tijd niet verder zullen ontwikkelen.

Ook in het vmbo zouden stages (kijkstages, praktijkstages, taalstages, e.d.) een belangrijke functie kunnen vervullen (zie par.3.7). In ieder geval is het voor het vmbo van belang dat er korte lijnen zijn naar de beroepsopleidingen van het ROC en het bedrijfsleven.

Evenals bij basisonderwijs zien we ook hier het belang van de sociaal-economische context: de grote en brede scholengemeenschappen bevinden zich in buurten met veel allochtonen en autochtonen met een relatief lage sociaal-economische positie. Deze scholen hebben meer te kampen met tekort aan leraren, met onveiligheid, met achterstanden. Ook speelt hier de mate van steun van het thuismilieu een rol, zowel materieel (ICT, boeken) als immaterieel (hulp van ouders en oudere broers en zussen bij taken).

Al is er sprake van een verbetering van de onderwijsresultaten van de onderinstromers, waarbij er evenwel nog grote verschillen tussen etnische groepen en seksen zijn; allochtone kinderen zijn over het algemeen nog steeds ondervertegenwoordigd op het HAVO/vwo en oververtegenwoordigd in het vmbo en het vso. Met name de twee laatstgenoemde schooltypen verdienen veel aandacht; ook hier doen

zich mogelijkheden voor om het brede-schoolconcept te gebruiken, vooral om sociaal-emotionele aspecten (veiligheid, respect, e.d.) aan bod te laten komen. Ook huiswerkklassen en andere vormen van ondersteuning, aangedragen door succesvolle leden van minderheidsgroepen die als rolmodel fungeren, blijken een goede bijdrage te leveren aan schoolsucces.

Aangezien een groot deel van de populatie van het vmbo allochtoon en/of taalzwak is, moet taalontwikkeling een belangrijk aandachtspunt zijn in de leerlingenzorg. Er moet ook constante aandacht blijven voor het in stand houden en verbeteren van de zorgstructuur van scholen, zoals dat ook geldt voor het basisonderwijs. Met het oog op de dreigende toename van het lerarentekort, zullen meer verbindingen gelegd moeten worden met buitenschoolse instanties en netwerken. Er is echter nog vaak een deling tussen zorgstructuur en taalbeleid. Gezien de verwevenheid van taal-, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling zou het zinvol zijn taalbeleid in te passen binnen het zorgbeleid (De Maa & Zweekhorst 2000).

2.6 NEVENINSTROMERS IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS; DE ISK'S

Met betrekking tot het onderwijs aan neveninstromers overheerst het idee dat eerst de taal goed geleerd moet worden voor er regulier onderwijs gevolgd kan worden. Een verblijf van 2 à 3 jaar op de ISK is echter veel te lang; het moet mogelijk zijn hen al eerder aan het regulier onderwijs deel te nemen. Het te lang in isolement taalles volgen komt de taalontwikkeling – op den duur – juist niet ten goede. Bovendien kunnen jongeren in alledaagse interactie met Nederlandstalige leerlingen meer en beter mondelinge communicatieve vaardigheden ontwikkelen. De ruimte speelt vaak een rol in deze kwestie: ISK's zijn meestal in een aparte afdeling of een apart gebouw gevestigd, waardoor ze een soort speciale school lijken. Om hun schakelende functie waar te maken is het dus praktischer als schakelklassen in hetzelfde gebouw als de reguliere klassen gevestigd zijn. In De Maa & Zweekhorst (2000) wordt het voorbeeld aangehaald van de 'Wereldklas' van een school in Ede, waar in navolging van het Vellesan College (Velsen), gestart is met een schakelklas binnen de moederschool omdat bij de centrale opvang op een aparte locatie vaak onderbrekingen in de onderwijs carrière van de leerlingen optreden. De leerlingen van de Wereldklas participeren van het begin af aan stapsgewijs in het reguliere onderwijs. Binnen een maand nemen ze deel aan lessen waarvoor een relatief beperkte taalvaardigheid Nederlands nodig is en van daar wordt steeds verder geschakeld naar de andere vakken. Elke leerling volgt hier een individuele leerweg, vanuit een zeer flexibel georganiseerde Wereldklas, die als een veilige uitvalsbasis dient.

Vanuit de eerder geschetste brede en geïntegreerde opvatting over taalonderwijs aan anderstalige leerlingen, zal het duidelijk zijn dat een dergelijke aanpak niet alleen de participatie aan het reguliere onderwijs realiseert, maar ook, in samenhang daarmee, de taalverwerving bespoedigt.

Wat de inhoud en uitvoering van het onderwijs betreft: er is een grote behoefte aan deskundigheidsbevordering bij docenten in ISK's. Er is veel verloop onder de docentengroep en de meeste scholen slagen er niet in om de opgebouwde expertise en ervaring vast te houden en in andere gevallen om de vereiste expertise in korte tijd op te bouwen. Allerlei regionale verschillen en verschuivingen bij permanente vestiging van vluchtelingenfamilies spelen daarbij ook een rol. Afgezien van een geregelde instroom van anderstalige, jonge nieuwkomers in het voortgezet onderwijs in grote steden, werden de laatste jaren ook buiten de randstad steeds meer gemeenten met grote groepen anderstalige jongeren geconfronteerd. Deze vluchtelingenkinderen zijn zowel afkomstig uit hoogopgeleide als uit analfabete milieus en vormen een zeer heterogene groep. Er wordt zeer veel differentiatiecapaciteit van de docenten vereist. Ook is er veel behoefte aan ondersteuning bij de invoering van nieuwe methodes en methodieken. Er zou meer gewerkt kunnen worden aan differentiatie, samenwerkend leren in heterogene groepen en andere activerende les- en leervormen.

De laatste tijd neemt juist het aantal analfabete leerlingen sterk toe. Het lesgeven aan deze leerlingen vereist speciale deskundigheid die vaak niet in de vereiste mate aanwezig is. Ook het huidige lesmateriaal voor deze groep is nog niet ver ontwikkeld.

2.7 FACILITERING EN BELEID

De bovenstaande aanbevelingen voor verbetering van het (taal)onderwijs in de klas kunnen niet losgezien worden van de omgeving. Behalve maatregelen die de specifieke zorg voor achterstandsrisicoleerlingen binnen de klas betreffen, zijn er ook maatregelen nodig binnen de context van de school en daarbuiten. Omdat de aansluitingsproblemen in veel (maar niet alle) gevallen een algehele achterstandsproblematiek betreffen, waarbij de sociaal-economische, gezins- en opvoedings-situatie betrokken zijn, zal ingezet moeten worden op maatregelen die gericht zijn op veiligheid en geborgenheid van de leerlingen en hun ouders. Van scholen en leerkrachten kan niet verwacht worden dat ze zonder hulp in staat zijn gezinsproblemen (die vaak samengaan met maatschappelijke achterstand) op te lossen en om de kloof tussen school- en thuismilieu te overbruggen. Hiervoor is het noodzakelijk dat er ondersteuning is vanuit school-maatschappelijk werk en van andere welzijns-, zorg- en hulpverleningsinstellingen.

De Brede School biedt goede mogelijkheden om tot een interdisciplinaire aanpak te komen en ook om de kennis van de wereld van leerlingen te vergroten. Voorts kan voorschoolse educatie de aansluiting van zowel kinderen als ouders met het basisonderwijs vergemakkelijken. Gezien het belang van ouderbetrokkenheid is het eveneens noodzakelijk en wenselijk om scholen te mogelijkheid te geven ouderprojecten, in samenwerking met volwasseneneducatie en zelforganisaties van allochtonen, aan de school te verbinden. Wat betreft het voortgezet onderwijs

en de hoge uitval van allochtone leerlingen is ook hier samenwerking met welzins-, zorg- en hulpverleningsinstellingen noodzakelijk.

Voorts is speciale zorg voor achterstandsrisicoleerlingen binnen de school noodzakelijk. Dit geldt zowel voor het basisonderwijs, als voor het voortgezet onderwijs. Die speciale zorg kan bestaan uit interne begeleiding, remedial teaching en leerlingenzorg, kortom: zorgverbreding. In het bijzonder voor neveninstromende allochtone leerlingen geldt dat extra NT2-onderwijs (door een gespecialiseerde leerkracht) ingezet zal moeten worden. Voor de verbetering van het (taal)onderwijs binnen de klas zijn verschillende maatregelen nodig. Het is van belang dat leerkrachten de mogelijkheid krijgen zich bij te scholen. Hiervoor is het niet alleen noodzakelijk dat schoolbegeleidingsinstellingen over veel meer specifieke kennis en competentie beschikken op het gebied van de taalontwikkeling, maar ook dat leerkrachten de tijd krijgen om aan scholing deel te nemen.

Veel leerkrachten in scholen met overwegend anderstalige leerlingen klagen over de werkdruk. Ze hebben nauwelijks tijd en energie om zich in alle rust verder te verdiepen en te bekwamen in didactische kennis en vaardigheden met betrekking tot lesgeven aan anderstalige leerlingen. Het is noodzakelijk dat leerkrachten de beschikking krijgen over een jaarlijks vast te stellen aantal persoonsgebonden en geormerkte scholingsdagen en een daarbij behorend scholingsbudget dat zij kunnen besteden aan verdieping van kennis over tweede taalverwerving en aan het uitbreiden van het didactisch repertoire.

De bij- of nascholing (en de scholing binnen de initiële opleidingen) zal in de eerste plaats gericht moeten zijn op vernieuwing en verdieping van kennis van en inzichten in taalontwikkeling. Verder moet vooral gedacht worden aan thema's als het werken op maat, het werken in niveaugroepen, het verbeteren van de (taalontwikkende) interactie in de klas, integratie van taal- en zaakvakonderwijs en aan woordenschatuitbreiding in communicatieve situaties.

Gezien de taakbelasting van leerkrachten in zowel het basis- als voortgezet onderwijs is het van groot belang dat de voorgestelde maatregelen niet tot een verdere taakverzwaring voor leerkrachten leiden. Het verdient alle aanbeveling om, buiten de conventionele paden, mogelijkheden te stimuleren om onderwijsassistenten maar ook andere professionals en vrijwilligers te betrekken in projecten waar binnen- en buitenschoolse activiteiten kunnen worden gecombineerd. In dit verband zou ook, met name in concentratiewijken van grotere steden, de functie en ondersteunende rol van bibliotheken, van bioscoopzalen voor de vertoning van educatieve films en andere buurt- en wijkvoorzieningen, nog eens nader moeten worden bekeken. Waarom zou de gemeentelijke afdeling groenvoorziening niet een rol kunnen spelen bij het aanschouwelijke natuuronderwijs in voorbereiding op de natuurlessen in de school? Enzovoorts. Er zijn eind jaren zeventig enkele onderwijsconcepten bij de vuilnisbak gezet, projectonderwijs is er één van, die waarschijnlijk nu, in het kader van de verbeterde voorbereiding op taalontwikke-

ling en in het kader van de vergroting van conceptuele kennis en gemeenschappelijke ervaringen van de leerlingen, bijzondere diensten kunnen bewijzen. Er zijn veel meer educatieve mogelijkheden beschikbaar dan mensen vaak veronderstellen. En vele daarvan zijn uiterst bruikbaar in het verband van taalontwikkelen annex kennisontwikkelen onderwijs voor anderstalige leerlingen.

3 NT2 EN HET ONDERWIJS AAN ANDERSTALIGE VOLWASSENEN

3.1 TER INLEIDING

In deze bijdrage bespreken we enkele hoofdlijnen in het onderwijs aan anderstalige volwassenen. In hoofdzaak gaat het om de cursussen en opleidingen Nederlands als tweede taal. In de meeste gevallen zijn dergelijke cursussen en opleidingen aparte leergangen, de laatste jaren aangevuld met vakken als maatschappijoriëntatie en beroepsoriëntatie.

Het vakgebied Nederlands als tweede taal voor volwassenen heeft een enorme ontwikkeling doorgemaakt. Nog geen 20 jaar geleden was deze vorm van onderwijs een nagenoeg onbekend fenomeen; op dit moment gaat het om een 'bedrijfstak' met een omzet van honderden miljoenen waar tienduizenden Nederlanders professioneel bij betrokken zijn en waar al jaren meer dan honderdduizend volwassenen als cursist mee te maken krijgen.

Het Nederlands als tweede taal is niet alleen een grote educatieve onderneming; het is ook een zaak van maatschappelijk belang omdat het Nederlands als tweede taal wordt gezien als de sleutel voor succesvolle inburgering en integratie van vele honderdduizenden anderstaligen in de samenleving. Het onderwijs Nederlands als tweede taal voor volwassen anderstaligen heeft steeds een bovenmatige belangstelling van de overheid en van de politiek genoten. Niet alleen droegen de landelijke en plaatselijke overheden de financiële middelen aan, ook door wet- en regelgeving hebben de verschillende kabinetten een sterke invloed willen houden op de ontwikkelingen in dit vakgebied.

We zullen zien dat in de eerste plaats *een tak van onderwijs* tot ontwikkeling moest worden gebracht. Dat vergt veel onderwijsorganisatie, leerplanontwikkeling, leermiddelenontwikkeling, deskundigheidsbevordering en de ontwikkeling van evaluatieve en diagnostische instrumenten. In de tweede plaats is er een *belangrijke maatschappelijke opdracht* voor het NT2-onderwijs; de integratie, de inburgering, de deelname aan maatschappij en arbeidsmarkt. Deze opdracht is een politieke opdracht. In de derde plaats zoeken we ook naar de *linguïstische en taal-didactische lijn* in het onderwijs Nederlands als tweede taal.

Deze bijdrage is een retrospectief: we kijken terug naar ontwikkelingen, ingrepen, doelstellingen en dergelijke, in de veronderstelling dat wat nu de stand van zaken is de opbrengt is van handelingen in het (naaste) verleden. Veel van wat we nu, achteraf, als een twijfelachtige ontwikkeling of een zinloze exercitie bestempelen, werd misschien destijds beschouwd als een verantwoorde poging om het NT2-onderwijs te verbeteren. In andere gevallen echter was er al ten tijde van de invoering van een wet of regeling veel gegronde twijfel over het nut ervan. Het zal de

lezer opvallen dat we bovenmatig geïnteresseerd zijn in de kansen die anders-taligen krijgen om hun taalvaardigheid op te bouwen, te vergroten en om te zetten in maatschappelijke integratie.

In het volgende hoofdstuk gaan we vooruit kijken. Wat goed is moet behouden blijven, maar wat niet goed is moet veranderd kunnen worden.

In tegenstelling tot het basisonderwijs (hfdst. 1), kunnen we voor het volwassenen-onderwijs niet putten uit een ruime voorraad onderzoeksmateriaal. Taalverwer-vings- en taaldidactisch onderzoek of effectonderzoek is in de volwasseneneducatie schaars. Het aantal empirische of experimentele studies is op één hand te tellen. Het meeste (van het weinige) onderzoek betreft beschrijvende studies, die vooral voor onderwijsplanning bedoeld waren. Desondanks achten we onszelf in staat om de hoofdlijnen en de ontwikkelingen daarbinnen, goed te markeren. Aan het einde van dit hoofdstuk zullen we onze evaluerende observaties op een rijtje zetten.

3.2 DE PROFESSIONALISERING EN INSTITUTIONALISERING VAN HET NT2

De opkomst van het NT2-onderwijs voor volwassenen

Eind jaren zestig, begin jaren zeventig komen de eerste lessen Nederlands voor Gastarbeiders van de grond. Deze worden verzorgd door vrijwilligers en zijn be-doeld voor de buitenlandse werknemers bij bedrijven. De lessen worden gegeven zonder geschikt leer materiaal en doorgaans niet meer dan enkele uurtjes per week (op zaterdag en in de avonduren). Meestal onder auspiciën van Stichtingen Wel-zijn Buitenlandse Werknemers en soms geïnitieerd door zelforganisaties, buurt-groepen en bedrijven zelf. Het duurt tot begin jaren tachtig voordat er lesboeken beschikbaar komen. Voor het taalonderwijs aan vluchtelingen was een regeling be-schikbaar die voorzag in het – niet verplichte – volgen van een cursus van 400 les-uren. Verenigingen van gastarbeiders trachtten tevergeefs een zelfde regeling te krijgen.

Voor de eerste lessen werd grotendeels gebruik gemaakt van zelfgemaakt leer-materiaal, soms ook van taalboekjes die voor basisschoolkinderen bestemd waren en voorts werden er veel gesprekjes gevoerd over het werk, over het pension, over het boodschappen doen, en dergelijke. In januari 1985 publiceert het Taalbulletin van het NCB (het Nederlands Centrum Buitenlanders) een overzicht van gebruikt lesmateriaal: van de 53 titels zijn er 12 uitgaven van het NCB, 9 titels komen van uitgevers en alle andere mappen, cassettebanden en tekstverzamelingen komen van de eerder genoemde stichtingen en andere particuliere instituten (Taalbulletin 1985).

Op deze periode van het opkomend NT2-onderwijs wordt meestal met veel misbaar teruggekeken. We moeten echter niet vergeten dat ook vandaag de dag voor veel

anderstalige volwassenen de NT2-leeromstandigheden niet zo veel anders zijn. Er worden nog steeds naar schatting tienduizenden anderstalige volwassenen geholpen door vrijwilligers aan de keukentafel of in een hoekje van een asielzoekerscentrum of in een buurthuis. Er zijn weliswaar meer leermiddelen beschikbaar maar of die in het vrijwilligerscircuit ook gebruikt worden en op de gewenste wijze is niet bekend. Soms werken op die plekken ervaren docenten met een onderwijsbevoegdheid voor bijvoorbeeld het basisonderwijs. Maar hierin ligt niet echt een groot verschil met de reguliere voorzieningen, want daar bestaat ook geen echte NT2-onderwijsbevoegdheid. In ieder geval hebben de huidige 'niet-professionele' taalleeromstandigheden in het vrijwilligerswerk met de lessen van de zeventiger jaren gemeen dat er veel directe betrokkenheid is, dat er veel 1-op-1 interactie is en dat de gespreksonderwerpen aan het persoonlijke, dagelijkse leven zijn ontleend.

De lappendeken van de jaren '80

In de loop van de tachtiger jaren worden er steeds meer activiteiten opgezet: in buurthuizen, wijkcentra, vormingscentra voor werkende jongeren en vormingsinstituten voor volwassenen, volksuniversiteiten en de open school. Inmiddels groeien ook de instroomcursussen voor universiteiten en hogescholen. Ook komen er meer educatieve activiteiten voor vluchtelingen, doorgaans onder de paraplu van lokaal vluchtelingenwerk. In die periode beleven we ook de opkomst van talloze soorten instroom- en schakelcursussen voor beroepsopleidingen. Het NT2-onderwijs behoorde aanvankelijk vooral tot het werkgebied van het sociaal-maatschappelijk werk. Daarna krijgen onderwijsinstellingen steeds meer met anderstalige nieuwkomers te maken.

47

Anderstaligen met meer opleidingservaring schrijven meestal in bij de dag- en avondscholen voor volwassenen. Deze scholen kunnen cursisten opnemen in afdelingen voor MAVO/HAVO en in opstapcursussen of intensieve taalcursussen die uit een aparte regeling van het Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur wordt bekostigd. Later komt er aanvullende regelgeving voor schakelklassen voor volwassenen; doorgaans is er ook aanvullende gemeentelijke financiering voor deze activiteiten.

In Verhallen (1986) wordt deze situatie zo compleet mogelijk in kaart gebracht. Hoewel een exacte telling van het totaal aantal deelnemers aan NT2-activiteiten in die periode niet goed mogelijk is, kan toch voorzichtig geconcludeerd worden dat er op jaarbasis 40.000 tot 60.000 anderstalige (jong-)volwassenen aan allerlei soorten taallessen deelnemen. Door de enorme versnippering in bekostigingsvormen en daarbij behorende regelgeving is het niet mogelijk goed in beeld te krijgen hoe groot de cursusbehoefte is, maar het lijkt erop dat de vraag naar lessen NT2 veel groter is dan met het beschikbare aanbod kan worden bediend.

In deze periode komen ook de eerste vormen van deskundigheidsbevordering van lesgevers van de grond. Het NCB brengt een handleiding voor lesgevers uit, in grote

plaatsen worden bijeenkomsten voor vrijwilligers georganiseerd en er zijn inmiddels enkele periodieken die voor lesgevers aan anderstalige volwassenen bestemd zijn.

Het verloop onder de lesgevers in het NT2-onderwijs voor volwassenen is echter groot. De losse projecten structuur, de jaarlijkse wijzigingen in de bekostigingsstructuur en de ontbrekende rechtspositie zijn daar onder andere debet aan. Het gevolg is dat deskundigheid niet gemakkelijk kan beklijven.

De invoering van de Basiseducatie

De invoering van de Rijksregeling Basiseducatie in 1986 zou het einde hebben moeten betekenen van de versnippering en van het gebrek aan deskundigheid in het NT2-onderwijs. De invoering van de basiseducatie moest echter aan verschillende doelstellingen aandacht geven, die we zouden kunnen samenbrengen tot twee hoofdstromen:

- a er moet een goede allesomvattende regeling komen voor inhaalonderwijs ten behoeve van autochtone Nederlanders die in hun jeugd met onvoldoende basiskennis de lagere school hebben verlaten en
- b er moet een goede regeling komen voor het (NT2-)onderwijs aan laaggeschoolde anderstaligen.

De bevoegdheidsstructuur voor de basiseducatie bouwde voort op deze tweedeling: basiseducatief werkers zouden een opleiding moeten volgen waarin naast een algemeen pedagogisch deel in ieder geval één apart onderdeel moet worden gevolgd uit het kwartet: Nederlands als moedertaal, Nederlands als tweede taal, rekenen en sociale kennis en vaardigheden. Wie voor één van de vier onderdelen bevoegd is, is ook voor de andere onderwijsactiviteiten bevoegd. Leerkrachten die al langer in enige voorloper van de basiseducatie werkten en konden aantonen dat zij een voldoende aantal uren (betaald of onbetaald) hadden lesgegeven, konden bij de inspectie een bevoegdheidsverklaring aanvragen en hoefden de opleiding niet te volgen.

Een groot deel van de autochtone volwassen cursisten in de voorlopers van de basiseducatie volgden lessen in de eigen of vrije tijd. Het was in die tijd ook heel gewoon dat een programma jaren duurde. Bij de opbouw van programma's voor verschillende doelgroepen werd uitgegaan van een cursusduur van maximaal 1000 uren. Nog jaren later zullen docenten basiseducatie zich beklagen over de WIN, omdat voor inburgering van nieuwkomers slechts 600 uren beschikbaar kwamen.

We zien dat het 'gebouw' Basiseducatie is neergezet op de fundamenten vormingswerk, alfabetiseringscursussen, tweedekans onderwijs voor autochtonen en NT2-onderwijs voor allochtonen.

Van deze vier onderliggers zijn er in de loop van de tien jaar die volgden, drie nagenoeg geheel naar de achtergrond gedrongen. Educatieve activiteiten voor autochtone volwassenen met een opleidingsachterstand kunnen door veel ge-

meenten maar met moeite overeind gehouden worden. Scholen voor volwassenenonderwijs – met name in de Randstedelijke gebieden en in de grote steden – zijn bijna zwarte scholen geworden. De pedagogische idealen en uitgangspunten van het tweedekansonderwijs en de moeder-MAVO hebben plaats gemaakt voor leerplicht en voor een strak gestuurde en geregementeerde bekostigings-systematiek.

De Basiseducatie kan slechts op kleine schaal het werk doen voor de autochtone doelgroepen waarvoor deze vorm van onderwijs destijds werd opgericht. Voor het werk dat de basiseducatie de afgelopen tien jaar in hoofdzaak heeft moeten uitvoeren – heel veel NT2 onderwijs aan anderstaligen – werd de basiseducatie onvoldoende toegerust. Met andere woorden: bij de komst van de basiseducatie had, zoals ook destijds wel werd beweerd, meer aandacht besteed moeten worden aan de aparte positie van het NT2-gebied in deze vorm van volwassenenonderwijs: een eigen behoefte aan deskundigheidsontwikkeling en een eraan gelieerde bevoegdhedenstructuur en een eigen didactiekontwikkeling (zie Verhallen 1990). Er is veel energie gestoken in het bij elkaar brengen van activiteiten die misschien beter gescheiden hadden kunnen blijven of op zijn minst los van elkaar tot een verdere ontwikkeling gebracht hadden moeten worden.

Vraag en aanbod

Al vanaf de oprichting van de basiseducatie zijn er wachtlijsten voor NT2-lessen en voor alfabetisatiecursussen voor allochtonen (vgl. Doets, 1992). In de loop der jaren groeien wachtlijsten steeds meer. Ook bij het VAVO in die tijd zijn wachtlijsten voor NT2-cursussen een vast verschijnsel. Begin jaren 90 besluit het kabinet tot een aanvullende financiële voorziening onder de titel 'Weg met de wachtlijsten'. Het doel van de regeling is de capaciteit snel uit te breiden en daarmee meer instroommogelijkheden te bewerkstelligen.

Nu zijn wachtlijsten in de volwasseneneducatie niet zo'n uitzonderlijk verschijnsel. In veel gevallen wordt ook niet over wachtlijsten gesproken. Al tientallen jaren kent het beroepsonderwijs slechts één startmoment per jaar: na de zomervakantie. Inschrijving geschiedt in de periode daarvoor. De inschrijflijsten zijn dus eigenlijk wachtlijsten, maar worden zo niet genoemd.

Aan de invoering van de voorloper van de WIN, en de wet zelf in 1998, ligt het beginsel ten grondslag dat de overheid zich meer preventief dan curatief op het taal- en minderhedenbeleid zal moeten richten. Het gevolg is geweest dat alle aandacht exclusief gericht werd op de nieuwkomers. Dat was een politieke beslissing. Immers, van veel kanten werd er voor gewaarschuwd dat er nog een grote groep op de wachtlijsten stond en dat die groep bij invoering van de WIN en bij zo'n rigoreuze verschuiving van geldstromen waarschijnlijk nooit meer aan de beurt zou komen. De oudkomers konden alleen van voorzieningen voor taalonderwijs gebruik maken wanneer gemeenten en ROC's voldoende eigen middelen konden inzetten, of wanneer de voor nieuwkomers bestemde gelden niet volledig konden worden ingezet.

Het verwondert dan ook niet dat de wachtlijsten voor NT2-cursussen allengs groeiden. Er zijn voor scholen veel manieren om wachtlijsten weg te werken. We noemen er enkele:

- a Meer geld vragen aan de landelijke en lokale overheid, aan arbeidsvoorziening of een andere mogelijke subsidiënt.
- b Efficiënter de opleidingsprogramma's inrichten waardoor de onderwijstijd van deelnemers bekort wordt.
- c Instroomeisen van eigen ROC-vakopleidingen ter discussie stellen. Met lagere instroomeisen kunnen NT2-cursisten sneller doorstromen naar vervolgopleidingen.
- d Samenwerken met afdelingen beroepsopleidingen in geïntegreerde trajecten zodat er capaciteit binnen het ROC vrij komt om meer nieuwe deelnemers op te vangen.
- e Samenwerkingsverbanden aangaan met andere opleidingen in de regio (bijv. centra vakopleidingen) om samen opleidings-programma's met een belangrijke NT2-component aan te bieden.
- f Doorcontracteren van opleidingen voor bepaalde doelgroepen (zie het voorbeeld voor hoogopgeleide nieuwkomers in Amsterdam; hfdst. 4).
- g Samenwerkingsverbanden aangaan met WIW-organisaties voor gecombineerde opleidingen NT2, beroepsscholing en arbeidsmarktvoorbereiding, waarbij het ook mogelijk is om scholingsfondsen van brancheorganisaties te benutten voor werkvloer- en beroepsgerichte lessen.

Meestal wordt alleen maar naar de eerste mogelijkheid gekeken.

De WEB en de ROC-vorming

De Wet Educatie en Beroepsonderwijs en de vorming van Regionale Opleidingencentra hebben alle vormen van beroepsonderwijs en algemeen onderwijs voor (jong-)volwassenen in een samenhangend stelsel bijeen gebracht. Belangrijke ordeningskaders zijn de Kwalificatiestructuur Beroepseducatie (KSB) en de daarmee (deels) verbonden Kwalificatiestructuur Educatie (KSE). De onderbouw van de KSE is ontworpen voor de deelnemers volwasseneneducatie die we eerder in de basiseducatie tegenkwamen. Tegelijkertijd zijn de algemene vormings- en onderwijsdoelen voor laaggeschoolden, meestal betrekking hebbend op taal- en rekenvaardigheden en leervaardigheden die nodig zijn om aan beroepsopleidingen deel te kunnen nemen, vermengd met de NT2-taalleerdoelen voor anderstaligen (zowel de hoog-, als middelbaar-, als laag- en ongeschoolde anderstaligen).

Ondanks bezwaren van NT2-deskundigen in Nederland is het KSE-bouwwerk op die wijze neergezet.

Een van de hoofddoelen van de WEB, en de daarmee verbonden ROC-vorming, was het onder één dak brengen van educatie en beroepsopleidingen, opdat er meer samenhang en afstemming tussen de verschillende vormen van volwassenenonderwijs zou ontstaan. Doorstroming binnen de beroepsopleidingen en doorstroming van educatie naar beroepsopleidingen zou inzichtelijker gemaakt en vergemakkelijkt kunnen worden.

Er is lange tijd hard gewerkt aan de samenhang; voor de vakopleidingen moesten voor de 4 niveaus van de KSB opnieuw eindtermen worden geformuleerd; voor de KSE (afgezien van de hogere niveaus die samenhangen met MAVO, HAVO, VWO) gold hetzelfde. De samenhang, de afstemming en de doorstroombmogelijkheden zijn op papier goed geregeld. De schema's en de daarbij behorende teksten in nota's en brochures laten zien dat er een goed aanbod op maat kan worden georganiseerd; op ROC's werden ontwikkelkringen opgestart om nadere invulling te geven en programma's te ontwerpen.

In werkelijkheid is er echter nog weinig tot geen doorstroming van anderstaligen gerealiseerd; in de praktijk is samenwerking tussen afdelingen Educatie en NT2 aan de ene kant en de afdelingen voor het beroepsonderwijs aan de andere kant, nog nauwelijks van de grond gekomen. Educatie en NT2 zijn aparte afdelingen, in aparte gebouwen ondergebracht, en zulke instituten opereren nog geheel los van de beroepsopleidingen. Op veel plaatsen zijn educatieafdelingen (voorheen Basis-educatie en VAVO) tot één geheel omgevormd; er zijn ook plaatsen waar beide afdelingen nog geheel naast elkaar bestaan en vrijwel alleen op management-niveau contact hebben.

Met de ROC-vorming ging ook veel centralisatie gepaard; in veel steden en randgemeenten zijn lokale lesgroepen opgeheven. Onderwijs NT2 in de buurt is op veel plaatsen afgeschaft. Inmiddels proberen verschillende gemeenten die ontwikkeling weer terug te draaien en worden er opnieuw lesplaatsen in buurten geopend. De hier geschetste ontwikkelingsgang rondom ROC-vorming werd doorkruist door de komst van de WIN die zich apart op het NT2-programma zou richten.

De WIN

Op 1 januari 1996 is de Regeling inburgering nieuwkomers in werking getreden. Deze voorloper is, met een aantal wijzigingen en toevoegingen, per 1 januari 1998 omgezet in de Wet inburgering nieuwkomers (WIN). Hoofdpunten van de WIN zijn:

- de gemeente is verantwoordelijk voor de inburgering van nieuwkomers,
- de nieuwkomer is verplicht het programma te volgen,
- het inburgeringsprogramma, uit te voeren door ROC's zal gemiddeld 600 uren duren en bestaan uit NT2, een module maatschappijoriëntatie en het onderdeel beroepenoriëntatie en dat programma moet binnen een jaar worden afgerond,
- voor NT2-programma's gelden de streefniveaus NT2-niveau 2 en NT2-niveau 3, aan het einde van het traject vast te stellen met behulp van de Profieltoets NT2 en
- aan het einde van het programma komt er ook een advies over doorgeleiding naar vervolgoopleidingen en naar werk.

In de begeleidende teksten bij de wet komen de termen flexibilisering van aanbod en maatwerk geregeld voor. Toch zal in de praktijk blijken dat de WIN vooral aangestuurd heeft op 'eenheidsworst'. Er wordt, op papier, ook veel gesproken over differentiatie in redzaamheidsdoelen; de sociale of maatschappelijke redzaamheid,

de educatieve redzaamheid (voor vervolgopleidingen) en professionele redzaamheid (voor de arbeidsmarkt). In opleidingsprogramma's van ROC's komen we deze terminologie ook vaak tegen. Over de feitelijke operationalisatie in de praktijk kunnen we kort zijn: behoudens enkele uitzonderingen zal men zelden lesprogramma's vinden die binnen de 600-uurs opleiding vallen en waarin op deelnemersniveau gedifferentieerd wordt naar verschillende uitstroomdoelen op educatief of professioneel gebied. Zulke verschillen in lesgroepen zijn wel in een latere fase mogelijk, maar alle deelnemers moeten eerst door het algemene programma. De WIN vraagt feitelijk ook alleen maar om niveau- en tempodifferentiatie; de toets die moet worden voorgelegd onderscheidt naar snelle en langzame leeders en naar twee verschillende streefniveaus.

Een aantal educatieve instellingen, maakt ten behoeve van verdere verfijning van differentiatie gebruik van educatieve profielen. In 1995 brengt het NCB het boek 'Nieuwe Leeders, Nieuwe Wegen' (Coumou et al. 1995) uit. Naar aanleiding van een conferentiecycclus, waar een beperkt aantal onderwijs- en NT2-deskundigen van landelijke instellingen aan deelgenomen hebben, zijn voor de groepen nieuwkomers, op grond van verschillende maar ook gemeenschappelijke persoonskenmerken, voorstellen voor educatieve profielen gemaakt. Op grond van zo'n profiel, zouden onderwijsinstellingen trajecten kunnen uitzetten die beantwoorden aan de 'waarschijnlijke' scholingsvraag van de betreffende nieuwkomers. In de profielen worden leeftijd, vooropleiding, (wel of geen) werkervaring, en beschikbaarheid als criterium genoemd. Het was nadrukkelijk de bedoeling van de auteurs om educatieve instellingen ertoe te brengen om reeds in een vroeg stadium met de persoonskenmerken aan het werk te gaan en er op toe te zien dat het traject en leerinhouden beter zouden passen bij mogelijkheden en achtergrond en behoeften van de cursisten. Bijvoorbeeld: voor het educatieve profiel van de hogeropgeleide nieuwkomers met werkervaring zou al vanaf NT2-niveau 2 een programma gericht op de arbeidsmarkt (de professionele redzaamheid) mogelijk moeten zijn en voor lageropgeleide nieuwkomers al vanaf NT2-niveau 1. In de praktijk is daar echter weinig van terecht gekomen; veel lagergeschoolden met werkervaring blijven zo lang onder NT2-niveau 1 in de bestaande opleidingsprogramma's dat zij binnen de 600 uur van hun inburgeringsprogramma aan de voorbereiding op een baan of functietraining niet toekomen. Bij hogeropgeleide of hogergekwalificeerde nieuwkomers wordt differentiatie naar uitstroom ook pas gepland na de 600-uurs cursus. Vaak echter krijgen cursisten van dit profiel geen toestemming van de uitkerende instanties om de vervolgronde die hen op een passende arbeidsplek moet brengen, bij het ROC in een aanvullend programma te volgen.

Als we met betrekking tot het thema institutionalisering en professionalisering alvast enige conclusies mogen trekken, dan zijn het de volgende.

- a Tussen 1975 en 1995 zijn zonder twijfel heel veel anderstalige (jong-) volwassenen op de een of andere wijze in aanraking met een taal cursus geweest. Er waren zo veel activiteiten dat er misschien wel voldoende grond is voor de ver-

- onderstelling dat het merendeel van de buitenlanders in Nederland wel ooit eens en ergens op een taalcursus heeft gezeten.
- b Een grote groep, vaak zeer bevolgen en sociaal bewogen Nederlandse volwassenen, hebben zich ingezet voor taallessen aan buitenlanders. Vaak met beperkte middelen, soms met hulp van landelijk en plaatselijk beschikbare ondersteuningsinstellingen, maar in het algemeen moesten de meeste lesgevers toch vooral op eigen inzichten en opvattingen varen. Sommigen van hen hebben van het lesgeven aan buitenlanders hun beroep gemaakt.
 - c Het vak NT2 is als zodanig nooit erkend en er is ook nooit een echte onderwijsbevoegdheid aan verbonden. Lessen Nederlands voor buitenlanders zijn lessen en cursussen NT2 geworden. Veel onderwijsgeveden, met zeer verschillende achtergronden en ervaringen en bevoegdheden, hebben deze lessen verzorgd en vaak hebben zij ook hier en daar bijscholing of nascholing daarvoor gevolgd. Een lerarenopleiding is er nooit gekomen. We zien ook dat in de manier waarop het NT2-onderwijs gefinancierd wordt een belangrijke oorzaak ligt voor geringe kwaliteitsontwikkeling in de docententeams. Als voorbeeld geldt een regeling als 'Weg met de wachtlijsten'; snel komt er veel geld vrij om meer cursussen aan te bieden en de overheid bekommert zich niet om de vraag of er wel voldoende gekwalificeerde leerkrachten voor die extra cursussen beschikbaar zijn.
 - d De financiële kaders waarbinnen het onderwijs Nederlands als tweede taal zich moest ontwikkelen waren in de beginperiode (o.a.) de tijdelijke regelingen van de ministeries O&W en WVC, daarna de regelgeving die is ontworpen voor basiseducatie in het algemeen (waar verschillende doelgroepen moesten worden bediend) en vervolgens de WIN voor nieuwkomers en de WEB voor de andere anderstaligen. Het patroon dat we kennen van begin jaren tachtig is in principe nooit echt gewijzigd, zij het dat er in de WIN wel enkele resultaatgerichte bekostigingsvoorwaarden zijn gesteld. De laatste zijn niet inhoudelijk doch uitsluitend kwantitatief van aard. De additionele gelden zoals Weg met de wachtlijsten, de TROO-middelen van OC&W (Tijdelijke Regeling Opvang Ontheemden) en de PAS-middelen (Projecten Additionele Scholing), de 'Werken aan werk'-middelen van Arbeidsvoorziening; het zijn financieringsstromen die in veel opzichten lijken op de projectengelden van eind jaren zeventig en begin jaren tachtig.
 - e Met de komst van de WIN verschijnt er voor het eerst een samenhangend stelsel van instrumenten voor registratie, voor duur- en omvangbepalingen, voor doel- en opbrengstbeschrijvingen, inclusief nulmetingen en andere kwantificeerbare aspecten van de uitvoering van NT2-cursussen. Voor het onderwijs Nederlands als tweede taal wordt veel vastgelegd, maar tegelijkertijd wordt ook een proces van uniformering ingezet. Het bereiken van de beoogde taalniveaus is hoofdzaak geworden; bijna alle aandacht gaat uit naar de vraag op de deelnemers binnen de gestelde termijn het gewenste taalniveau zullen behalen.

3.3 DE MAATSCHAPPELIJKE INTEGRATIE IN RELATIE TOT DE INHOUD VAN DE NT2-LESSEN

Al vanaf het begin zijn aan het onderwijs Nederlands als tweede taal voor volwassenen anderstaligen twee doelstellingen verbonden. Het gaat dan om:

- 1 de beheersing van de Nederlandse taal en
- 2 de maatschappelijke redzaamheid.

Beide doelstellingen, of beter gezegd doelstellingenpakketten, hebben, onderling, altijd een problematische verhouding gehad. Enerzijds zijn er de taalvaardigheidsverhogende leerdoelen, anderzijds vinden we omschrijvingen van maatschappelijke gebeurtenissen en activiteiten die moeten kunnen worden begrepen en kunnen worden uitgevoerd.

Aan de taalkant doet zich de vraag voor welk niveau van taalbeheersing de cursisten zouden moeten bereiken. En welke taalmiddelen daarbij behoren. Kortom: wat moeten leerders kunnen (of beheersen) en hoe goed moeten ze dat kunnen?

Er is in de jaren '80 en onderscheid gemaakt tussen *drempelniveau* en *sociaal-redzaamheidsniveau*. Door Coumou et al. (1987) is een poging ondernomen om aan te geven welke taalvaardigheid tot de drempeldoelstelling en welke taalvaardigheid tot de sociaal-redzaamheidsdoelstelling zou moeten behoren. In de door Coumou et al. geboden beschrijving werden woordenschat, thema's/onderwerpen, grammaticale structuren, gespreksituaties en andere taalgebruikssituaties beschreven. Maar een niveau-indicatie (taalbeheersingsniveau) kon daarbij moeilijk worden vastgesteld. Om een *beheersingsniveau* (of meerdere beheersingsniveaus) te kunnen vastleggen zijn immers toetsen nodig.

In de beschrijving van de drempel- en sociaal-redzaamheidsdoelen is ook geen onderscheid gemaakt tussen onderwijsdoelen die in de Basiseducatie en in de VAVO aan de orde moeten komen. De studie is gebaseerd op het beschrijvingskader dat de Raad van Europa voor het vreemdetalenonderwijs had gemaakt. Coumou et al. hebben dat beschrijvingskader gebruikt om in NT2-situaties leerdoelen te kunnen benoemen. Ze hebben dus als het ware een vreemdetalenraamwerk gebruikt om er tweedetaalbeheersing mee te beschrijven. De thema's en onderwerpen vormen samen een zo breed mogelijk pakket van kennisdomeinen en taalgebruiksdomeinen.

Aan de ander kant moeten we steeds opnieuw weer vaststellen dat de maatschappelijke redzaamheid niet gemakkelijk is aan te duiden. Immers, in welke maatschappelijke situaties moet iemand redzaam zijn: in een studie voor een beroep of in het hoger onderwijs, in de supermarkt en in het ziekenhuis, op de werkvloer (als ober, of als ambtenaar, of als verpleegster, of als medewerker plantsoenendienst), bij burenbzoek, bij familiebezoek en thuis in het eigen gezin (zoals ook vaak wordt beweerd).

Grafisch weergegeven moet een taalleerprogramma dus een aantal beslissingen nemen op de y-as: de niveaus van taalvaardigheid, de mate van beheersing, en op de x-as: de domeinen van taalgebruik of de maatschappelijke situaties.

Het NT2-onderwijs heeft al vanaf het begin te kampen met dit probleem: in welke algemene en specifieke situaties zullen de cursisten terecht komen en op welk niveau van taalbeheersing zal daar een beroep gedaan worden. Het is (nog) nooit de bedoeling geweest om alle volwassenen voor alle situaties en domeinen van taalgebruik op te leiden; er zullen dus keuzes gemaakt moeten worden. En dan doet zich onmiddellijk de vraag voor: welke domeinen van taalgebruik gelden voor welke deelnemers en op welk niveau moeten we eindtermen definiëren.

In het onderwijs is een verregaande differentiatie naar taalgebruiksdomeinen en taalbeheersingsniveau niet gemakkelijk te organiseren. Zeker niet op plaatsen waar maar een kleine groep NT2-cursisten te vinden is. Om die reden zien we dat in cursussen óf algemene situaties worden gekozen die voor zo veel mogelijk deelnemers opgaan, óf de feitelijke taalgebruikssituaties worden niet nader gedefinieerd of onderscheiden. In beide gevallen levert het een zo algemeen mogelijke cursus op.

Deze lijn wordt meestal ook aangehouden bij de ontwikkeling van leermaterialen. De meeste leermiddelen NT2 die de afgelopen 20 jaar zijn ontwikkeld proberen zo algemeen mogelijk te zijn. De onderwerpen, thema's en taalgebruikssituaties zijn zo gekozen dat de meeste cursisten er wel mee in aanraking zullen komen: in de winkel, op de markt, op het postkantoor, in het openbaar vervoer, bij de huisarts, op verjaardagsvisite, en dergelijke. In deze leermiddelen dient natuurlijk ook het taalvaardigheidsniveau te worden verhoogd. De oefening en training is onderdeel van de methode. Daartoe voert de cursist lees- en schrijftaken uit en spreek- en luisteroefeningen. In het begin zijn de taaltaken en oefentaken eenvoudig, later worden ze moeilijker. Wat gemakkelijk en moeilijk is, wordt in hoofdzaak bepaald door omvang van de taak en de vereiste woordenschat. In het begin zijn zinnen korter, later zijn zinnen langer. De opbouw binnen een methode wordt dus voornamelijk door de methode zelf bepaald en niet door de eenvoud of complexiteit van de situaties.

De meeste methodes bieden leer- en oefenstof voor enige honderden lessen. Een differentiatie naar voor de betrokken cursist relevante domeinen van taalgebruik kan binnen de methode moeilijk tot uitdrukking worden gebracht en moet dan in een later stadium plaats vinden. Hierin lijkt het NT2-onderwijs erg op het vreemdetalenonderwijs dat we kennen: in de leerstof voor leerlingen en volwassenen die in het voortgezet onderwijs een vreemde taal leren wordt ook naar veel verschillende, maar altijd algemene, situaties gerefereerd. Voor iedereen hetzelfde, in de hoop dat taalgebruikswerkelijkheid van alle leerlingen of cursisten tezamen er zo veel mogelijk door gedekt wordt.

De studie van Coumou et al. – onder de titel ‘Over de drempel naar sociale redzaamheid’ – verschijnt in ongeveer dezelfde tijd dat ook de Instaptoets voor Anderstalige Volwassenen wordt uitgebracht. Deze Instaptoets (IAV), uitgegeven door het Cito, is echter op andere leest geschoeid. De taaltoetsen (voor vaardigheden lezen, schrijven, spreken, luisteren, grammatica en woordenschat) zijn gerangschikt naar 5 niveaus en afgeleid van taalgebruik en taalsituaties die voorkomen in het beroepsonderwijs. De niveaus van de IAV-toets, waar al snel naar verwezen wordt met de term Cito-niveaus, worden in volgstudies en in onderwijsprogramma’s steeds weer in verband gebracht met leerdoelen van algemeen NT2-onderwijs (gericht op sociale redzaamheid).

Om verder richting te geven aan de inrichting en opbouw van NT2-cursussen worden nog verschillende doelenbeschrijvingen gepubliceerd. In 1990 verschijnt Noordijk en Tubbing: ‘Het cursusaanbod basiseducatie: een stramien en doelen’. In deze studie worden op 3 niveaus de streefdoelen voor NT2 in de basiseducatie gegeven, waarbij naast globale doelen ook onderwijscondities, tekstenmerken en inzichten plus deelvaardigheden van de cursist per niveau onderscheiden. In 1991 komt het overzicht ‘Leerdoelen Nederlands als tweede taal’ (Liemberg 1991) uit waarin, voortbouwend op Noordijk en Tubbing, een pakket taalleerdoelen voor de basiseducatie naar 5 niveaus worden beschreven. Verschillende elementen van Coumou et al. zijn hier verbonden met de 5 Cito-niveaus en daarbij worden ook indicaties van benodigde onderwijscontacturen gegeven. Liemberg verwijst in de inleiding naar verschillende leerdoelen: de sociale redzaamheid (maatschappelijk), de professionele redzaamheid (de arbeidsmarkt) en de educatieve redzaamheid (doorstroom naar vervolgopleidingen). Die verschillende maatschappelijk domeinen komen overigens alleen in de inleiding voor: bij de diverse taalkennis- en taalvaardigheidsonderdelen van de beschrijving speelt het onderscheid nauwelijks een rol.

Ten behoeve van de NT2-cursussen voor middelbaar- en hogeropgeleide anderstaligen die tot de komst van de WEB waren ondergebracht bij het VAVO, zijn ook soortgelijke overzichten van taalleerdoelen, taalniveaus en taalvaardigheidsbeschrijvingen gemaakt. In 1994 verschijnt de Vakindeling NT2 van de SLO, een matrix van 64 cellen waarin verschillende taalvaardigheidselementen worden gerangschikt ten behoeve van lessen en onderwijsuren (van Eijk et al. 1994).

Midden jaren negentig wordt aan deze stapel doelenboeken en programma-beschrijvingen voor het NT2-onderwijs nog een reeks documenten toegevoegd. Volgens de Wet Educatie en Beroepsonderwijs moeten de verschillende vormen van volwassenenonderwijs bijeen gebracht worden en de verschillende opleidingen van eindtermen worden voorzien. Het Ministerie van OC&W laat in 1995 de Eindtermen opleidingen NT2 I en II verschijnen. Deze eindtermen zijn afgeleid van de examendoelen van de Staatsexamens NT2. In die periode moet ook de Kwalificatiestructuur Educatie worden ontworpen. Ten behoeve van deze KSE worden een Blokkendoos en een Cursusplanner NT2 gemaakt. Voor de inrichting van NT2-

cursussen en voor de ontwikkeling van NT2-toetsen kan ook gebruik gemaakt worden van het Referentiekader NT2 (Hulstijn en Liemberg 1996).

Een onoplosbare kwestie ?

Wat is de functie van deze verschillende matrijzen, raamwerken, doelen- en eindtermenbeschrijvingen? Elke studie op zich had het oogmerk om een handvat te bieden bij de programma-ontwikkeling en de inrichting van cursussen. NT2 was een nieuw vak en een nieuwe onderwijsactiviteit en enige stroomlijning was gewenst. Ze moesten ook een houvast kunnen bieden bij ontwikkeling van leermiddelen en bij het ontwikkelen van vorderingentoetsen en dergelijke. Op verschillende plaatsen in Nederland hebben ook inderdaad docententeams en werkgroepjes ijverig gewerkt aan de toepassing ervan en de vertaling naar het eigen opleidingsprogramma. Echter, op sommige scholen was de implementatie ervan net een feit op het moment dat de volgende beschrijving uit kwam.

Bij toetsontwikkeling hebben de beschrijvingen af en toe een rol gespeeld, en soms ook niet; een aantal toetspakketten bestonden al voordat de doelenboeken en blokkendozen werden ontwikkeld. De blokkendozen of matrijzen werden dan post-hoc alsnog aan de taaltoetsniveaus gekoppeld. Bij materiaal- en leermiddelenontwikkeling hebben ze ook vaak hoogstens een refererende een rol gespeeld. Met als gevolg dat heden ten dage vooral de omgekeerde werkwijze in gebruik is: in de matrix van de cursusplanner NT2 noteren scholen in verschillende cellen de hoofdstukken van de lesboeken die zij op dat moment in de cursus gebruiken.

57

Wat hebben al deze studies en activiteiten opgeleverd? In de eerste plaats is zichtbaar geworden dat het eigenlijk niet goed mogelijk is om én taalverwerving én taalonderwijs (het leerplan) èn maatschappelijke voorbereiding van verschillende soort op een bevredigende wijze bijeen te brengen in een matrix die ook recht moet doen aan grote verschillen tussen leeders qua achtergrond en niveau en qua uitstroomdoel. Van de vele factoren die in het geding zijn kunnen er enkele goed behandeld worden, maar andere elementen blijken dan vervolgens slecht uit de verf te komen.

De meeste beschrijvingen zeggen niets over hoe de taal geleerd moet worden en er wordt in de meeste gevallen ook geen onderscheid gemaakt naar type of niveau van de leeders.

We weten ook niet wat het verband is of zou moeten zijn tussen doelenboeken, raamwerken, en dergelijke en de taalverwerving zelf. Hulstijn formuleerde het in 1995 zo: "In hoeverre zijn wij al enige jaren collectief bezig onszelf zand in de ogen te strooien door aan te nemen dat kennis van en vaardigheid in de Nederlandse taal inderdaad in zó precies gedefinieerde niveaus opgedeeld en dus in de volgorde van die niveaus onderwezen en geleerd kan worden als in de doelenboeken?" (Hulstijn 1995). In zijn evaluatie van deze 'verkavelingstendens', zoals hij het noemt, zegt Hulstijn ook: "Welke grammaticaverschijnselen en welke woorden

moet je receptief en productief beheersen in elk van de 16 hokjes van het Doelenboek of in de 64 hokjes van de Vakindeling NT2?”

In de tweede plaats blijken de doelenboeken en cursusplanners te hebben geleid tot een ver doorgevoerde ‘programmiserings’ van het NT2-leren. Cursisten worden ingedeeld in groepen en volgen daar het voor hen uitgestippelde programma: als ze een voldoende halen op de daarbij behorende (leerplanonafhankelijke) voorde-ringentoetsen, dan kunnen ze door naar de volgende groep. Op deze manier is het NT2-onderwijs opgedeeld in elementen van een (half-jaarstofklassensysteem; je kunt op sommige scholen ook gewoon blijven zitten. Dan doe je het nog eens over.

In de derde plaats, en dan gaan we weer even terug naar het begin van deze para-graaf, is geheel niet duidelijk wat nu precies de relatie is met de maatschappelijke integratie. De NT2-lessen zijn geheel een doel op zichzelf geworden. Waarvoor of waartoe de individuele cursist de NT2-vaardigheid zou moeten of willen gebruiken, is in de loop van de bestaande cursusprogramma’s niet of nog niet een relevant item. Dat komt kennelijk in een latere fase dan de opleidingen waar de matrijzen voor bedoeld waren.

Sinds de studie van Coumou et al. wordt de sociale redzaamheid gezien als een groot, algemeen pakket van kennis en vaardigheidsgebieden waar iedereen over zou moeten beschikken. Daarna volgt er een periode dat er meerdere redzaamheidsdoelen worden onderscheiden maar die worden beschouwd als na elkaar komende faseringen in het NT2-opleidingsprogramma. Zo lezen we in LES nummer 93 (1998: 4) in een bespreking van het Inspectierapport 1997:

Zijn nieuwkomers in staat met behulp van het vernieuwde inburgeringsprogramma een niveau van redzaamheid te bereiken dat verdere integratie in de samenleving mogelijk maakt? Op grond van beschikbare gegevens bereikte 66% het niveau van sociale redzaamheid (NT2-niveau 2), 6% het niveau van professionele redzaamheid en 3% het niveau van educatieve redzaamheid (NT2-niveau 4/5).

Kennelijk gaan nog veel mensen ervan uit dat er een soort stapeling nodig is: na de sociale redzaamheid kan men omhoog doorstromen voor professionele en later naar educatieve redzaamheid.

3.4 INHOUDELIJKE ONTWIKKELINGEN VAN DE NT2-LESSEN

In de tijd dat het NT2-onderwijs opkwam was de taaldidactiek juist onderwerp van een ingrijpende gedaanteverwisseling. Tot dan toe waren leerplannen en leermid-delen nogal sterk georiënteerd geweest op de grammaticale syllabus. Daarnaast was het rijtjes woorden leren een substantieel onderdeel van taalleren. De opde-ling van taalleermiddelen in de onderdelen lees-, schrijf-, spreek- en luistervaar-digheid had zijn intrede gedaan in het vreemde talenonderwijs. Ook het NT2 werd

al snel gevormd naar dat model. Met betrekking tot de toetsen voor NT2 is die indeling nog steeds het enige ordeningsprincipe.

De jaren vóór de viervaardighedensyllabus waren de taallessen voor gastarbeiders nog erg gekoppeld aan de leefomstandigheden van de lesnemers; de woorden en de zinnen die deelnemers moesten leren waren gekoppeld aan thema's als: het pension, de dokter, het bevolkingsregister, de bedrijfsvereniging, de supermarkt, de fabriek, en dergelijke

In 1980 kwam de methode 'Spreekt u al Nederlands' (Coumou en Jansen 1980) uit waarin lessen en oefeningen naar de vier taalvaardigheden zijn gerangschikt. De volgende generatie leermiddelen houdt het onderscheid van vier taalvaardigheden aan, maar gaat verder op zoek naar voor de lesnemers interessante onderwerpen voor de lessen. Buiten het onderwijs voorkomende, algemene communicatieve situaties, doen hun intrede en vormen het thematische ordeningsprincipe van de leerstof. In de lesboeken zelf wordt de grammaticale instructie van secundair belang. Let wel; buiten de lesboeken om vormen de grammaticaoefeningen nog een groot bestanddeel van de NT2-lessen. Veel meer aandacht komt er voor de taalfuncties: de bedoelingen en de sociale betekenis van zinnen, van zinscombinaties en dus ook van teksten en gesprekken.

Aan deze algemene kenmerken van NT2-lesmateriaal verandert niet veel met de komst van multimediaal lesmateriaal, afgezien van het feit dat er nu ook filmbeelden in de leerstof kunnen worden geïntegreerd. Daarnaast blijft vaak de vernieuwing beperkt tot het feit dat oefeningen die eerder op papier werden gepresenteerd en uitgevoerd, nu op een scherm verschijnen. Het belangrijkste winstpunt is dat cursisten al vanaf het begin computervaardigheden ontwikkelen en daar zelf (in het algemeen) erg opgetogen over zijn. Omdat cursisten achter het beeldscherm zelf van oefening naar tekst en weer naar oefening switchen hebben zij het gevoel zelfstandig het taalleren te sturen. Niettemin moeten we vaststellen dat er alleen op het scherm kan komen wat vooraf in het programma gestopt is. Het uitgangsmateriaal voor de cursus is door de ontwikkelaars bepaald.

Ook enkele, meer op (taal-)leerpsychologische leest geschoeide methodes hebben in de Nederlands als tweede taal ingang gevonden. Midden jaren tachtig komen er verschillende leermiddelen die als receptieve methode bekend werden. De taallearder moest in deze visie niet te snel tot productie gedwongen worden en dus eerst de tijd en ruimte krijgen om receptief taalkennis (kennis van klanken en intonatiepatronen, kennis van woorden en betekenissen, e.d.) op te bouwen. De receptieve aanpakken introduceerden verschillende oefenwijzen die ook in andere methodieken ondergebracht werden.

De meeste leermiddelen die in Nederland gebruikt worden zijn eclectische methodes; er komen elementen van verschillende inzichten uit tweedetaalverwervingsonderzoek samen en in bijna alle gevallen wordt naast aparte lees-, spreek-,

schrijf- en luisteroefeningen ook aan grammatica en woordenschatuitbreiding gedaan. In sommige gevallen worden de vier vaardigheden in de methode ook echt systematisch getraind en geoefend; dan is er sprake van een systematische opbouw of training van zo'n vaardigheid.

In andere gevallen lijkt het 4-vaardigheden uitgangspunt alleen een ordeningsprincipe voor lesonderdelen en taal- en oefentaken.

Met de opkomst van de communicatieve syllabus, die in meerdere opzichten het tweedetaalonderwijs heeft verrijkt en vooral (zoals we boven zagen) houvast kon bieden bij materiaalontwikkeling, zijn er ook enkele taalverwervingsaspecten naar de achtergrond verdwenen. De meeste van deze aspecten betreffen de zogenaamde lagere deelvaardigheden, zoals aandacht voor de fonologische ontwikkeling, de aandacht voor spelling en woordbeeld, de aandacht voor woordvorming en zinsbouw en de ontwikkeling van een basiswoordenschat. Enkele ervan zullen we hier bespreken. We doen dat vooral omdat het gaat om onderwerpen die voor T2-*ontwikkeling* van volwassenen relevant zijn en in de loop der jaren in de T2-ontwikkelingsliteratuur wel gepaste aandacht hebben gekregen, maar in het onderwijs niet of nauwelijks worden teruggevonden.

In de talenpractica van de jaren zeventig werden veel memoriseeroefeningen gebruikt waarmee taalleerders klank- en intonatiepatronen konden inslijpen. Daar is in de communicatieve methode veel minder ruimte voor. Vaak komen uitspraaktraining en intonatietraining pas later in de cursus op gang, terwijl deze juist in het begin thuis horen.

Zo ook zijn activiteiten als herhaaldelijk zinnen en woorden overschrijven, het dictee (of woorddictee) als oefen- en herhalingsvorm, dus niet als toets, het uitschrijven van beluisterde tekst (alleen nog gepraktiseerd aan de TU in Delft) en het uit het hoofd leren van rijmpjes, versjes en liedjes, geheel in onbruik geraakt. Niet voor niks misschien: woorden en zinnen kunnen herhalen op grond van een minimale stimulus, kan ook zonder dat de leerling de taal begrepen heeft en dat was nu juist een groot bezwaar van de taalleermethodes die aan de periode van de communicatieve syllabus voorafgingen. Toch is het zeer wenselijk dat taalleerders ook lagere deelvaardigheden ontwikkelen en niet alleen vaardigheden gericht op globaal begrip.

Hetzelfde geldt voor de ontwikkeling van de basiswoordenschat. Tweedetaalleerders komen pas echt toe aan effectieve lees- en luisteractiviteiten wanneer zij genoeg woorden herkennen. Dat pleit ervoor om in de beginperiode intensief aan woordenschatuitbreiding te werken. Van belang is dat de vele onderzoeken hebben laten zien dat de woordenschatuitbreiding bepaalde patronen moet volgen om veel opbrengsten te kunnen hebben (zie Bossers 1995). Er is veel psycholinguïstische kennis en veel kennis over woordenschatdidactiek beschikbaar, maar weinig daarvan wordt in het NT2-onderwijs teruggevonden. In een van de weinige studies die aan de praktijk van het NT2-onderwijs zijn gewijd (Huizinga & Kalsbeek 1996), komen we een zeer verbluffend resultaat tegen: in de meeste klassen wordt een

derde of meer van de onderwijstijd besteed aan het zogenaamde hap-snap uitleggen van betekenissen van woorden die 'langs kwamen'. En dat terwijl woordenschatuitbreiding juist heel systematisch en met veel meer opbrengst in veel minder tijd kan, dan op de door de onderzoekers gevonden wijze.

De communicatieve syllabus heeft een set thema's en onderwerpen opgeleverd waarvan nooit is vastgesteld of ze voor iedereen relevant zijn, dan wel of ze voor iedereen even relevant zijn en bovendien zijn er onderwerpen en ook is het heel goed voorstelbaar dat thema's niet aan bod komen terwijl bijna iedereen er mee te maken krijgt. Elke lesnemer krijgt de onderwerpen postkantoor, markt en openbaar vervoer voorgeschoteld, maar misschien hebben grote groepen deelnemers wel veel meer met kinderopvang en sociale dienst te maken, en ja: die zitten niet in de communicatieve syllabus. De communicatieve syllabus vertoont nog alle sporen van het terrein van vreemde-talenonderwijs waar het oorspronkelijk vandaan komt. In ieder geval zijn allerlei onderwerpen van het dagelijkse leven (meer of minder belangrijke) in de taal cursus geïntegreerd. Sinds de intrede van de WIN is er het verplichte vak maatschappijoriëntatie; alle cursisten moeten dat vak volgen en over de stof een eindtoets afleggen.

Er wordt erg weinig onderzoek gedaan naar NT2-onderwijs voor volwassenen. Wat we het meeste missen is onderzoek op klassenniveau, zoals het hierboven aangehaalde onderzoek van Huizinga en Kalsbeek. Empirische studies zijn schaars; er is een aantal proefschriften verschenen en er zijn enkele leerlastonderzoeken geweest en een enkele effectstudie. Er wordt eigenlijk nooit experimenteel onderzoek gedaan. De meeste studies werden uitgevoerd ten behoeve van onderwijsplanning.

Toch kunnen we naar aanleiding van de, beperkte hoeveelheid, beschrijvende studies en de verschillende artikelen die in de loop der tijd zijn verschenen over NT2 aan volwassenen wel een paar indrukken en tendensen aangeven. In de eerste plaats moeten we erkennen dat NT2-onderwijs nog in hoofdzaak klassikaal onderwijs is gebleven en dat NT2-lessen nog steeds voornamelijk docentgestuurd zijn. Daar staat tegenover dat in grotere VE-instellingen open leercentra zijn gekomen waar cursisten na de les zelfstandig met aanvullende leermaterialen kunnen oefenen. Er zijn ook leermethodes op de computer en er is veel aanvullend materiaal voor individueel gebruik waar steeds meer gebruik van wordt gemaakt.

In de tweede plaats: zowel in de gebruikte leermiddelen als in de klassenactiviteiten gaat het vooral om oefening, dat wil zeggen, het uitvoeren van oefeningen die door het lesmateriaal worden aangeboden. Echte taalontwikkellende activiteiten, zoals snelle en vroege woordenschatontwikkeling, betekenisonderhandeling, ontwikkeling van interactieve vaardigheden en uitspraakontwikkeling, komen naar verhouding weinig voor.

Vaardigheidsontwikkeling komt ook weinig voor. Onder vaardigheidsontwikkeling verstaan we het zogenoemde 'kilometers maken'. Daarbij moeten we vooral denken aan kwantitatieve kenmerken van taalgebruik en van toepassing van taal-

kennis. Bij voorbeeld: onder kilometers maken bij leesvaardigheid verstaat men voortdurend en veel lezen. Lezen op het eigen niveau is moeilijk wanneer er onvoldoende tekstmateriaal op lagere NT2-niveaus beschikbaar is. Veel lezen over steeds hetzelfde onderwerp of veel lezen over een onderwerp waarvan je al heel veel weet, zijn aanpakken die dat probleem zouden kunnen ondervangen. Maar beide aanpakken worden niet of zelden toegepast.

Er wordt zelden of nooit onderzoek uitgevoerd om te kijken of de ene cursus het beter deed dan de andere, of de ene aanpak succesvoller was dan de andere, enz. Het enige onderwijsonderzoek dat beschikbaar is heeft ons laten zien dat hogerschoolen in dezelfde tijd een hoger taalniveau konden bereiken dan lagereschoolen, en dat verschillen tussen lesgroepen waarschijnlijk niet aan de aanpak of het lesmateriaal maar aan de verschillen tussen docenten moeten worden toegeschreven (zie o.a. Janssen-van Dielen 1992; en Huizinga en Kalsbeek 1996). Het lijkt erop dat juist de docentvaardigheden en de inzichten van de docenten er meer toe doen dan de methodes die gebruikt worden.

3.5 DOORSTROOM NAAR VERVOLGOPLEIDINGEN EN ARBEIDSMARKT

Doorstroom van anderstalige cursisten naar kwalificerende beroepsopleidingen is altijd gering gebleven. Op dit gebied is er in de afgelopen 20 jaar weinig vooruitgang geboekt. Er is veel over geschreven, er zijn veel conferenties, studiedagen en docentendagen geweest, er is veel nascholing geweest maar een indrukwekkende, substantiële wijziging heeft zich in de praktijk nooit voltrokken. De enige uitzonderingen zijn de HBO en WO-instellingen die steeds meer anderstalige studenten hebben opgenomen en de Centra Vakopleidingen.

Deze laatste hebben al sinds eind jaren tachtig, alle centra van heel Nederland bijeen genomen, een geregelde instroom van allochtonen: afhankelijk van opleiding en beroepsrichting is steeds een kwart tot een derde van de cursistpopulatie allochtoon. Het gaat hier echter zelden om doorstromende cursisten: de meeste allochtonen worden voor een opleidingsplaats op een centrum vakopleiding door het arbeidsbureau voorgedragen wanneer ze enige tijd werkzoekend zijn. Sommigen hebben na hun NT2-opleiding enige tijd werkloos thuis gezeten, anderen hebben hier en daar een baan gehad en zijn vervolgens werkloos geworden. De grote voordelen van deze beroepsopleidingen zijn:

- a dat er heel veel instroommomenten per jaar zijn (in het reguliere beroeps-
onderwijs slechts 1 maal per jaar), en
- b dat de opleiding zeer praktisch van aard is. Een groot nadeel is altijd geweest
het verbod om gediplomeerd te kwalificeren.

Het percentage allochtone leerlingen in het secundair beroepsonderwijs – voorheen (k)MBO en beroepsbegeleidend onderwijs – schommelt als sinds eind jaren '80 rond de 4 procent. Een deel van deze cursisten volgt schakelactiviteiten. Voorts zijn in tellingen en statistieken de tweede-generatie deelnemers (doorstromers vo)

en de (jong-) volwassen doorstromers vanuit BE of VAVO, meestal niet uit elkaar gehouden. Een deel van de cursisten verlaat tussentijds de opleiding (dat geldt overigens ook voor veel autochtone deelnemers) en de allochtone cursisten die de eindstreep halen, hebben een veel kleinere kans om te slagen (50% of minder) in vergelijking tot hun autochtone klasgenoten (70% of meer) (Vrieze en Olde Monnikhof 1998).

Het doorstroommodel voor anderstalige deelnemers in de (jong-)volwassenen-educatie is een schakelmodel ofwel een stapelmodel, een term die we hebben afgeleid van de schema's die al sinds halverwege de tachtiger jaren de nota's over dit onderwerp domineren. Onder in de stapel zit het blok NT2-cursus, daarboven het blok beroepsoriëntatie, daarboven een blok beroepsvoorbereiding, daarboven het blok beroepskwalificatie of beroepsopleiding en daarop het blok arbeidsmarkt of arbeidsplek. Over het algemeen vermeldden de stapelmodellen niet hoeveel jaren nodig waren om de kolom (verticaal) door te lopen.

Het streven is steeds geweest de anderstalige cursist toe te rusten met algemene taalvaardigheden en een hoger taalniveau waarvan hij of zij gebruik zou kunnen maken bij deelname aan de vakopleiding. Veel deelnemers zijn niet verder gekomen dan de schakelrondes. Vaak vonden schakelactiviteiten ook bij andere instellingen plaats dan de eigenlijke beroepsopleidingen; soms ook moesten doorstromers nadat ze elders schakelcursussen hadden gevolgd, eenmaal aangekomen op de beroepsopleiding, eerst nog apart aan een voorschakel deelnemen (in die tijd is het woord 'schakelnomaden' uitgevonden).

Er wordt vaak geklaagd over de gebrekkige belangstelling bij allochtonen voor het beroepskwalificerend onderwijs. Voor een deel kan dat worden verklaard uit onbekendheid: in de meeste herkomstlanden bestaat een dergelijke opleidings- en kwalificatiestructuur niet. Aan de andere kant kunnen de negatieve ervaringen van allochtonen met het beroepsonderwijs na 20 jaar daaraan ook wel debet zijn: in de allochtone gemeenschappen kan het beroepsonderwijs waarschijnlijk niet op een positief imago rekenen.

Tussen 1989 en 1995 is er een specifiek doelgroepenbeleid gevoerd dat ervoor moest zorgen dat meer anderstaligen tot de vakopleidingen doordrongen. In die periode worden, in het kader van de doelgroepencomponent van de BVL-regeling en de SAL-regeling (Stimuleringsregeling Allochtonen in het Leerlingwezen), veel aandacht aan doorstroom gegeven. Er vinden veel initiatieven plaats, maar veelal gaat het om losse projecten.

Ook worden er op initiatief van landelijke organen en brancheorganisaties leermiddelen ontwikkeld voor gecombineerde NT2 en vaklessen. Soms komen middelen vrij voor dat doel uit O&O-fondsen van de branches of als onderdeel van de KBS (Kaderregeling Bedrijfstakgewijze Scholing) van Arbeidsvoorziening. Vanaf 1995

verandert de situatie geheel: het doelgroepenbeleid moet opgaan in algemeen en integraal beleid (Vrieze & Olde Monnikhof 1998).

Deze beleidswijziging valt samen met de komst van de WIN en de heroriëntatie op de samenwerking van gemeenten, volwasseneneducatie aan de ene kant en Arbeidsvoorziening aan de andere kant. Omdat Arbeidsvoorziening met enorme inkrimping van beleidsmiddelen werd geconfronteerd, speelde deze geen rol van betekenis meer in de plaatselijke discussies over doorstroming naar beroeps- onderwijs en arbeidsmarkt. In de jaren ervoor was Arbeidsvoorziening een belangrijke aanvullende subsidiënt van het NT2-onderwijs; samen met de gemeenten maakten zij ESF-middelen beschikbaar, uit de KRS (Kaderregeling Scholing) werden NT2-lessen voor grote groepen werkzoekenden betaald en ook de PAS-middelen (Projecten Aanvullende Scholing) kwamen via Arbeidsvoorziening bij de scholen.

Hoewel die PAS-gelden bestemd waren voor de werkzoekenden onder de allochtone deelnemers van de volwasseneneducatie en ten behoeve van een betere startkans op de arbeidsmarkt bedoeld waren, hebben ze niet of nauwelijks tot veel specifiek beroepsgericht of arbeidsmarktgericht NT2-onderwijs geleid. In veel gevallen konden scholen voor het verkrijgen van subsidies volstaan met het opgeven van namen van lesnemers en hun ARBVO-nummer.

Terwijl er inhoudelijk weinig (qua leerstof, qua taaloefening en qua lesonderwerpen) beroepsvoorbereidend en arbeidsmarktgericht NT2 wordt gegeven in de reguliere BE en VAVO, is de algemene perceptie een heel andere. In het NCB-rapport 'Een open traject' (Brassé et al. 1995) staat in de inleiding:

64

In het veld van beroepsonderwijs en volwasseneneducatie zijn verschillende prioriteiten te onderscheiden. De eerste prioriteit is de arbeidsmarkt. Vrijwel alle inspanningen zijn er de laatste jaren op gericht om zo veel mogelijk cursisten te plaatsen in een traject dat toeleidt naar de arbeidsmarkt. Dit geldt voor zowel autochtone als allochtone cursisten. Arbeidsmarktgerichte cursussen hebben voorrang. Dit wordt zichtbaar in de prioriteitsstelling voor de volwasseneneducatie binnen gemeenten, de verdeling van beschikbare financiën, de planning van de educatieve instellingen en in de inzet van menskracht. De tweede prioriteit is het aanbod gericht op de doorstroom van cursisten naar vervolg(beroeps)opleidingen die afgesloten worden met een diploma/certificaat met civiel effect. Educatieve activiteiten gericht op 'sociale redzaamheid' worden als minder belangrijk beschouwd.

De auteurs zijn kennelijk misleid door een papieren werkelijkheid; het kan zijn dat in nota's en plannen en andere teksten die voornemens en bedoelingen worden neergeschreven. De echte werkelijkheid is geheel het tegenovergestelde. De meeste lessen waren, zijn en blijven gewoon algemene NT2-lessen.

3.6 NEDERLANDS OP DE WERKVLOER

Het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid verstrekke in de periode 1983 tot 1988 subsidies voor bedrijven en instellingen die cursussen Nederlands op de werkvloer organiseerden voor hun werknemers van buitenlandse afkomst. Zo'n 60 tot 70 bedrijven hebben van die regeling gebruik gemaakt. In de periode daarna is de regeling onderdeel geworden van verschillende maatregelen van Arbeidsvoorziening. Eind 89 richtte het ministerie een Landelijk Studie- en Begeleidingscentrum voor het Nederlands op de werkvloer op dat sindsdien door Arbeidsvoorziening in stand gehouden is. Inmiddels hebben honderden bedrijven en instellingen zulke bedrijfsgerichte NT2-cursussen georganiseerd. Nederlands op de werkvloer (NodW) staat voor taallessen op maat: een NodW-cursus is een NT2-cursus die toegesneden is op de werkzaamheden en de opleidingen in het bedrijf waarvoor ze gegeven wordt. Ook in werkgelegenheidsprojecten en taal- / en werkstageprojecten speelt NodW een rol.

Het merendeel van de cursussen vindt plaats in de industriële sector (ruim 40%), gevolgd door bedrijven in de commerciële en niet-commerciële dienstverlening. De (gemeentelijke) overheden vormen de derde belangrijke opdrachtgever. Het gemiddeld aantal deelnemers ligt rond de twintig; de meeste cursussen duren tegenwoordig kort (tussen 30 en 100 uren), in tegenstelling tot de periode vóór 1995 toen de meeste cursussen tussen 100 en 200 lessen duurden. Meestal vindt een deel van de lestijd in de eigen tijd van de werknemers plaats.

Cursisten zijn meestal van een laag taalbeheersingsniveau Nederlands. Aanbieders van NodW-cursussen zijn ROC's, maar vaker nog de commerciële opleidingsinstituten of zelfstandig gevestigde NT2-docenten.

In het kader van de opleidingen Nederlands op de werkvloer zijn verschillende 'experimenten' uitgevoerd die speciaal samenhangen met deze typische vorm van NT2-onderwijs. Veel van die experimenten komen voort uit het feit dat het bedrijven en werkgevers er alles aan gelegen is in zo kort mogelijke tijd zo veel mogelijk rendement uit de cursussen te halen. Lestijd is immers verlies van productie-uren. Om die reden wordt vaak vooronderzoek uitgevoerd om goed in kaart te brengen welke taaleisen in de praktijk aan de orde zijn en welke aspecten van vakkennisontwikkeling in taallessen kunnen worden geïntegreerd. Om die reden wordt er ook veel aandacht gegeven aan NT2-praktijkcoëfening: wat in de werksituaties al werkende weg kan worden geoefend en toegepast, liefst met ondersteuning van collega's en leidinggevenden, hoeft geen lestijd te kosten. Medewerking en betrokkenheid van de werkomgeving is dan ook een vereiste. De taal van de werkomgeving wordt ook in veel gevallen onderwerp van analyse: allerlei vormen van taalbeleid op de werkvloer hebben inmiddels hun intrede gedaan.

Vaak worden cursussen NodW georganiseerd met het doel de instroom in bedrijfsopleidingen en vakopleidingen te vergemakkelijken. Begin jaren negentig hebben

verschillende brancheorganisaties, in het verlengde van de eigen vakopleidingen, beroepsgerichte leermiddelen NT2 gekoppeld aan de beroepsopleiding laten ontwikkelen. Zo hebben de procesindustrie, de grafische industrie, de kappersbranche, de bouw, de schoonmaaksector, de sector installatietechniek, de bakkersbranche en vele andere branches hun eigen lespakketten NT2, vaak gecombineerd met delen vakopleiding.

3.7 BUITENSCHOOLS LEREN EN TAALSTAGES

Buitenschools leren is een verzamelnaam voor allerlei activiteiten die anderstalige cursisten buiten school uitvoeren, vooral omdat daar meer mogelijkheden voor natuurlijk taalcontact zijn en omdat de cursisten moeten wennen aan het spreken en luisteren buiten de beschermde omgeving van de klas. Buitenschoolse opdrachten behoren wel steeds bij het binnenschoolse programma. Ze worden vanuit de lessituatie opgezet, zeker in de beginfase. Het belangrijkste is dat de opbrengsten en ervaringen achteraf in de lessen weer een rol gaan spelen. Immers, cursisten ervaren buiten de school de eigen sterktes en zwaktes en aan de terugblik op de activiteiten ontlent de docent en cursist de aanknopingspunten voor de volgende ronde in de taalverwerving.

Docenten zien het Buitenschools Leren als een mogelijkheid om cursisten meer in contact te brengen met het dagelijks gebruik van de Nederlandse taal, dat wil zeggen: hen meer in contact te brengen met de moedertaalsprekers en met maatschappelijke situaties en instanties. Het probleem voor docenten is dat de beschikbare leermiddelen weinig directe aanknopingspunten bieden voor dat buitenschoolse taalleren. Leer materiaal is immers gemaakt om de taalverwerving in de klas te organiseren. Enkele NT2-methodes geven cursisten de opdracht ergens buiten de school informatie te verzamelen, of aan Nederlanders dingen te vragen, en dergelijke. Het is een soort praktisch huiswerk. Soms ook gaan docenten met de hele groep op stap, bij voorbeeld om een instelling te bezoeken en daar, ter plekke, informatie te verzamelen. Het is opvallend dat in de drie meest gebruikte werkvormen (de verzamelopdracht, de gespreksopdracht en de excursie) het doel van de taalkaak of opdracht wordt geformuleerd door het boek of de docent en dat de taak geënt wordt op het thema van het betreffende hoofdstuk. De vraag die aan zo'n activiteit vooraf zou moeten gaan, namelijk "Wat is de persoonlijke informatiebehoefte of communicatieve behoefte van de cursist?", lijkt in de meeste gevallen nog onvoldoende uitgewerkt. We zien dat in de praktijk nog vaak een smalle definitie van buitenschools leren wordt gehanteerd. Het buitenschools leren en oefenen zullen zowel de taalverwervingsdoelen, als de persoonlijke doelen voor maatschappelijke oriëntatie, moeten kunnen verwezenlijken. Om die reden is het van belang dat het persoonlijk doel van de cursist een grote rol speelt: "Wat wil ik weten?" "Waarvoor heb ik dit nodig?" "Wat zal deze instantie voor mij als toekomstige cliënt kunnen betekenen?" Enzovoort. De vragen die de cursist stelt als hij of zij op onderzoek uitgaat, zullen de eigen vragen moeten zijn. Geen obligate op-

drachten die naar de bekende weg vragen, maar vragen die aan sociale of economische behoeften kunnen voldoen. De interactie die ontstaat als een cursist voor een loket staat of met een functionaris in gesprek raakt, zal voor beide partijen een zinvolle interactie moeten zijn. Daar kunnen cursisten veel van leren. Dergelijke werkvormen combineren inburgering en taalverwerving, ze maken het oefenen in reële situaties mogelijk en ze leveren een vorm van normaal functioneel onderwijs, wat de motivatie van cursisten vaak vergroot.

Waar sommige cursisten heel erg gemotiveerd zijn om buitenschoolse opdrachten uit te voeren en dat ook met enthousiasme doen, zijn er anderen die het eigenlijk helemaal niet zo zien zitten. Het is mogelijk dat we hier te maken hebben met een verschil in leerstijl, met een cultuurkwestie of met een persoonlijkheidskwestie (onzekerheidsvermijding). Het is ook heel goed voorstelbaar dat er sprake is van een traditionele opvatting over leren: leren doe je immers in een klas, met een docent en een boek.

Inmiddels zijn er verschillende docentenhandleidingen, voorbeeldpakketten en een cd-rom beschikbaar waarmee docenten het buitenschools leren van hun cursisten kunnen uitwerken (zie het overzicht in: Emmelot en Verhallen, red. 1997).

Een bijzondere vorm van buitenschools leren betreft de Taalstage. Een Taalstage is een periode die cursisten buiten school op een werkvloer of in een instelling doorbrengen om aan alledaagse activiteiten mee te doen en op die manier aan natuurlijke, betekenisvolle interactie deel te nemen. We kennen taalstages in opklimmende graad van omvang en complexiteit, gepaard gaande met een afnemende graad van vrijblijvendheid. Soms gaan cursisten ergens op snuffelstage of oriëntatiestage, later kunnen ze gedurende enkele weken een aantal dagen per week in een bedrijf of instelling taalstage lopen; later komen dan de werkvloerstages die langer duren. Bij taalstages behoren altijd werkplannen en persoonlijke actieplannen en in alle gevallen wordt ook op de werkvloer iemand gezocht die ondersteuning biedt.

Scholen hebben een hele klus aan het organiseren van taalstages. Docenten vragen zich af of al dat werk gerechtvaardigd is als er nauwelijks formatie en financiering voor beschikbaar is. Cruciaal is ook de vraag of men taalstages moet beschouwen als een extra toevoeging bij het curriculum of als vervanging van delen van het curriculum. Wanneer voor het laatste wordt gekozen, dan komt er vanzelf formatieruimte beschikbaar voor docenten om de taalstages te begeleiden. Eveneens zal een deel van het beschikbare budget voor dergelijke activiteiten kunnen worden ingezet, omdat een deel van de onderwijscontacturen komt te vervallen ten gunste van taalstageuren. Aan Verhallen et al. (1996) ontlene we de volgende argumenten voor verdergaande integratie van de taalstage in het NT2-opleidingsprogramma:

- De taalstage is een bijzonder middel om cursisten een veelvoud aan natuurlijke taalgebruikservaringen te laten opdoen die zij binnen de klas niet in die mate hebben.
- De taalstages bieden een goede gelegenheid om taalleeractiviteiten te individualiseren en te verzelfstandigen, want cursisten zoeken een stageplek die bij hen past en daar voeren ze taalactiviteiten uit die voor henzelf uiterst relevant zijn.
- Taalstages brengen cursisten in contact met een voor hen belangrijk segment van de samenleving. In veel gevallen is dat de arbeidsmarkt en aldaar doen zich veel gelegenheden voor om taalleren en beroepsoriëntatie en maatschappijoriëntatie tegelijkertijd uit te voeren.
- Taalstages bieden onderwijsinstellingen de gelegenheid om de verantwoordelijkheid voor taalopleiding te delen met andere maatschappelijke instituten: het bedrijfsleven, instellingen voor maatschappelijke dienstverlening en bureaus voor arbeidsvoorziening.
- Taalstages zijn een instrument in doorlopende leerlijnen; van basistaaltraining naar bedrijfsgerichte of branchegerichte vakleerprogramma's.
- Taalstages bieden de contexten voor evaluatie en beoordelingsinstrumenten die een functie gaan vervullen in de samenstelling van portfolio's als examen-dossier.

3.8 TOETSEN EN EXAMENS

In 1986 starten Cito en de Universiteit van Nijmegen een project onder de titel 'Instaptoets voor anderstalige volwassenen' (IAV). Doel van de toets was om vast te stellen over welk niveau van taalbeheersing aspirant-deelnemers beschikken die instromen in lessen Nederlands voor anderstaligen in verschillende vormen van volwasseneneducatie (NT2-cursussen voor beginners, voor gevorderden, beroepsopleidingen, e.d). Binnen opleidingstrajecten zou de toets ook een hulpmiddel kunnen zijn bij doorstroming naar hogere niveaugroepen. De toets bestaat uit deeltaetsen voor lezen, schrijven, spreken en luisteren en een toets voor grammatica en woordenschat. Elk onderdeel kan worden gebruikt als een zelfbeoordelings-toets. Per onderdeel worden 20 toetsitems voorgelegd. Er kan op 5 niveaus worden getoetst (per niveau dus 120 items).

Deze Instaptoets gaat in de jaren die volgen een belangrijke rol spelen in het NT2-onderwijs voor volwassenen. In de eerste plaats worden de niveaus al snel algemeen gebruik bij aanduidingen voor het bereikte niveau van anderstalige cursisten ("deze cursist zit op niveau 2") en op die manier werden verschillen tussen cursisten, maar ook tussen klassen en scholen duidelijk. De toets moest ook een functie vervullen bij plaatsing in niveaugroepen en bij herplaatsing in andere opleidingsroutes. Zo werden de 'Cito-niveaus' al snel gebruikt als aanduiding voor het vereiste instapniveau van vervolgoopleidingen ("voor deze opleiding is Cito-niveau 4 vereist").

Het toetsformat van de IAV is sindsdien leidraad gebleven bij toetsontwikkeling: het gaat om functionele (realistische of voorstelbare) taaltaken, geplaatst in een context waarbij cursisten of kandidaten de vereiste taalvaardigheid moeten demonstreren. Bij de spreek- en schrijftoetsen worden resp. de opnames en de teksten achteraf door een docent of beoordelaar beoordeeld op wel of niet gerealiseerde aspecten en op het voorkomen van fouten.

Ten behoeve van de intake wordt nu bijna overal de Intaketoets NT2 gebruikt. Deze toets is ook een plaatsingstoets, die kan worden beschouwd als de vervanger van de oude IAV-toets. Er zijn voor 4 niveaus toetsen waarbij voor echte beginners en enigszins gevorderden verschillende opgaven worden gegeven. Per niveau worden lezen, schrijven, luisteren en spreken getoetst. De toetsen worden op gestandaardiseerde wijze afgenomen en beoordeeld. Deze toets wordt regelmatige vernieuwd.

Voor het meten van vorderingen gedurende het NT2-opleidingsprogramma's worden curriculumafhankelijke volgtoetsen of vorderingen toetsen gebruikt: de Nivortoetsen en de Trajecttoetsen. Qua toetsformat lijken deze toetsen erg op de eerdergenoemde IAV-toetsen. Scholen kopen deze toetsen bij de toetsontwikkelinstituten (Cito-groep of Bureau ICE).

Daarnaast bestaan nog de Profieltoetsen NT2; deze zijn bedoeld voor de afronding van het inburgeringstraject van nieuwkomers.

Het Staatsexamen NT2 is een schoolafhankelijk examen; in meerdere opzichten. Alle kandidaten melden zichzelf aan bij een landelijke examenbureau van de Informatie Beheergroep in Groningen. Het maakt niet uit of kandidaten een cursus gevolgd hebben en evenmin waar zij die cursus gevolgd hebben: in de basis-educatie, op de werkvloer, bij een commercieel instituut of in een cursus van het arbeidsbureau of van de sociale dienst. Bij het Staatsexamen NT2 worden niet twee niveaus maar twee examenprogramma's onderscheiden. Examenprogramma I toetst de taalvaardigheden die noodzakelijk zouden zijn om te functioneren in functies op de arbeidsmarkt die liggen boven het eerste geschoolde niveau en de beroepsopleidingen voor die niveaus; in de praktijk zal dat vaak neerkomen op een niveau op, of net boven, het niveau basisberoepsbeoefenaar (KSB 2). Feitelijk kan het diploma van het Staatsexamen NT2 daar (KSB 2) niet als instroomeis gelden omdat die opleidingen drempelloos zijn. In de praktijk blijkt dat een instroomeis voor taalvaardigheid ook helemaal niet nodig is; veel opleidingen blijken heel goed in staat om een vakopleiding te geven aan allerlei groepen anderstaligen die in een geïntegreerd traject doorstromen, zonder dat de vakdocenten zich om het gemeten taalniveau bekommeren.

Het examenprogramma II toetst de taalvaardigheden die noodzakelijk zijn om te functioneren in middenkader- en hogere functies op de arbeidsmarkt en in opleidingen op of boven MBO-niveau. Het diploma van dit programma is vereist voor instroom in universitaire opleidingen en verschillende HBO-opleidingen. Het is overigens niet zo dat het diploma Nederlands als tweede taal direct toegang tot de

genoemde opleidingen verschaft. Natuurlijk moeten kandidaten voor die opleidingen beschikken over diploma's uit het eigen land die de toegang volgens de instellingen voor hoger onderwijs rechtvaardigen.

Het Nederlandse toetsenpakket is een indrukwekkende verzameling. In weinig andere landen zijn zo veel verschillende, gestandaardiseerde T2-toetsen in gebruik. De meeste toetsen zijn gemaakt om een niveau-indicatie te geven. De toetsen voldoen aan een aantal kwaliteitscriteria: de items zijn tevoren getest en geselecteerd op het gedrag dat ze ontlokken en op hun bijdrage aan de psychometrische kwaliteit en de toetsen worden beoordeeld op de betrouwbaarheid van de meting (Janssen-van Dielen 2001).

In de praktijk kunnen de toetsen een functie vervullen voor opdrachtgevers (gemeenten) om opbrengsten van cursussen te meten, voor docenten en scholen om het eigen onderwijs te evalueren (detailinformatie kan er echter niet aan ontleend worden) of om met anderen te kunnen vergelijken en voor cursisten om anderen te laten zien dat ze een bepaald taalniveau bereikt hebben.

De Nederlandse NT2-toetsen zijn bijna alle functionele toetsen. In het onderwijs is het gangbaar om de toetsvorm te laten aansluiten bij het curriculum. Daar in het NT2-onderwijs het curriculum veelal mikt op functionele taaltaken (zie hierboven: de communicatieve syllabus), bevatten de toetsen eveneens functionele taken of opdrachten. Dit is een bepaalde operationele uitwerking van het begrip 'taalvaardigheid'. Het is moeilijk uit te maken wat de functionele taken nog meer voor vaardigheden vereisen bij het oplossen. Duidelijk is echter dat de gemeten vaardigheden niet alleen taalvaardigheid in engere zin vereisen. Bij het Staatsexamen NT2 speelt dat probleem minder dan bij andere toetsen omdat die examens nu juist gemaakt zijn voor taalbeheersing die nodig is met het oog op uitoefening van functies op een bepaald niveau en voor opleidingen van een bepaald niveau. Beide programma's van het Staatsexamen NT2 zijn van min of meer hetzelfde taalvaardigheidsniveau, maar de taaltaken die kandidaten moeten uitvoeren verschillen omdat ze gericht zijn op verschillende doelgroepen met verschillende vooropleidingen en verschillende wensen ten aanzien van vervolgopleiding of werk.

Het is problematisch dat verschillende NT2-toetsen geen onderscheid maken naar niveauverschillen (met name qua opleidingsachtergrond) van getoetste deelnemers. Bij intake speelt dat probleem minder dan bij niveau-indicatie. Wanneer functionele taalvaardigheidstoetsen naar doelgroepen, naar uitstroomdoelsituaties en uitstroomniveau en dergelijke aspecten geen onderscheid maken, wordt het moeilijk om vast te stellen of de toets voor alle deelnemers een goede (lees: valide) toets is. De opdrachten zijn immers taalgebruiksopdrachten, ingebed in een situatie en ze meten dus naast taalvaardigheid ook kennis van de wereld, sociale vaardigheden, enzovoort. Een probleem is echter dat we momenteel niet weten welke andere aspecten of vaardigheden een rol spelen bij het maken van de functionele toetsopgaven. We weten dus niet in welke mate taalvaardigheid in engere zin bijdraagt aan de scores en in welke mate andere vaardigheden gemeten

worden. In andere woorden; functionele toetsen zijn meerdimensioneel en we weten nu niet welke dimensies ze meten en evenmin in welke mate elk van de gemeten dimensies bijdraagt aan de somscore. Om toetsen te kunnen maken die in verschillende versies hetzelfde meten, en tevens om te kunnen weten wat we meten, moet een goede theoretische taxonomie van taalvaardigheids- en eventueel andere aspecten worden gevormd. Hierna moet de bij de constructie van de toets gehanteerde taxonomie empirisch wordt getoetst. Als we in staat zijn om aan te geven welke opdrachten welk aspect meten (en in welke mate en voor welke populatie), zouden we vervolgens kunnen beginnen met het onderzoeken van normcriteria.

Op het gebied van NT2-toetsen zijn dus nog wel enkele belangrijke onderzoeksvragen te beantwoorden. Het is echter zeer de vraag of het politiek gewenst wordt om zulke vragen te laten onderzoeken. De overheden, in de rol van opdrachtgever, zijn voornamelijk geïnteresseerd in resultaatmeting van onderwijs; de scholen en docenten hebben voor vervolgplanning vooral interesse in niveaubepaling en de deelnemers, als ze al een toets of examen willen afleggen, willen het liefst een waardevol papier waarmee ze aan de buitenwacht kunnen laten zien dat ze goed (of voldoende) Nederlands beheersen. In ieder geval lijkt het van belang een onderzoekstraject te starten om het equivaleren van verschillende toetsen en het equivaleren van niveaus mogelijk te maken.

3.9 TER AFSLUITING

Met betrekking tot de NT2-verwerving en de verwachte opbrengsten van cursussen zit er een aantal aannames in het systeem die niet kloppen, althans door de ervaringen in de praktijk worden gelogenstraft, of waar om andere redenen, met recht, sterk aan getwijfeld mag worden. De eerste aanname is dat toename van taalvaardigheid zich recht evenredig verhoudt tot het aantal gevolgde taallessen. Dat is vaak niet zo. Dat weet men in het NT2-onderwijs inmiddels maar al te goed. Voor sommige cursisten klopt het, die gaan in de loop der tijd vooruit, voor anderen klopt het in ieder geval niet. We weten echter niet van tevoren voor wie dat wel en voor wie dat niet zal opgaan.

De tweede aanname is dat vooral de taal cursus voor toename van taalvaardigheid zal zorgen; niemand houdt er rekening mee dat de belangrijkste verschillen in taalbeheersingsniveau tussen NT2-leerders samenhangen met taalcontact buiten de cursus (vgl. Perdue 1993). Ook uit Van Schooten et al. (1995) blijkt dat volwassen anderstalige NT2-cursisten die het geleerde buiten school in praktijk brengen, een veel groter rendement uit de cursussen halen, dan zij die dat niet doen. Wie veel mondelinge contacten heeft met Nederlanders en veel schriftelijk contact (lezend en eventueel schrijvend) met het Nederlands, zal buiten de cursus veel taalvaardigheid opdoen en soms zelfs meer dan in de cursus. Daarmee is de

cursus niet overbodig; sommige taalverwervingsonderdelen kunnen beter en sneller in een cursus geleerd worden.

De derde aanname is dat een flinke basistaalvaardigheid nodig is voordat met vervolgstappen begonnen kan worden. Echter, niemand weet om hoeveel basistaalvaardigheid het zou moeten gaan; de meningen lopen sterk uiteen, maar verder dan meningen en opvattingen komen we over het algemeen niet.

De vierde aanname is dat een algemene taal cursus voldoende taalvaardigheid oplevert om in allerlei verschillende situaties aan de taaleisen van die situatie te voldoen. We treffen dat sterke geloof aan bij de anderstalige deelnemers, bij de docenten, bij de ondersteuners en begeleiders, bij de beleidsmakers en wetgevers, enz. Het omgekeerde is minstens even goed mogelijk, en misschien zelfs wel meer waarschijnlijk: hoe meer een leerder zich bezig houdt met specifiek, domeingebonden taalvaardigheid, hoe groter de kans dat hij/zij het beter doet in situaties waar algemene taalvaardigheid vereist is.

Aanname zijn slechts aanname. Het vraagt onderzoek en experimenten om aan te tonen of ze kloppen. We zullen dat duidelijk maken met een voorbeeld dat in het verlengde ligt van de vierde, hierboven genoemde, aanname. In de Verenigde Staten werden door het team van de taalkundige Thomas Sticht over een lange periode gegevens verzameld over vorderingen in schriftelijke taalvaardigheid van (circa 12000 anderstalige en autochtone) deelnemers van algemene taalcursussen en van beroepsspecifieke of werkvloergerichte taalcursussen. Alle groepen werden na enige tijd aan dezelfde leesvaardigheidstoetsen onderworpen. Het bleek dat de deelnemers van alle cursussen vooruitgegaan waren; zowel volgens de algemene als de beroeps- en werkvloergerichte taaltoetsen. De verassing was dat deelnemers van werkvloer- en beroepsgerichte cursussen niet alleen hoger scoorden op de beroeps- en werkvloergerichte leestoetsen, maar dat zij drie tot vijf maal hoger scoorden op de algemene taaltoetsen dan de cursisten van de algemene taalcursussen. (Sticht 1997; Sticht et al. 1987).

Terugkijkend zien we dat het NT2-onderwijs voor volwassenen zich de afgelopen 25 jaar als onderwijsvakgebied enorm heeft ontwikkeld. NT2-cursussen hebben sinds het begin van de jaren tachtig in een zeer grote behoefte voorzien: honderdduizenden (jong-)volwassenen hebben in de loop van die jaren een NT2-opleiding gevolgd; sinds eind jaren tachtig zaten er jaarlijks circa 100.000 cursisten op les. Meestal was er meer vraag dan aanbod; al meer dan tien jaar zijn er onafgebroken wachtlijsten voor NT2-cursussen geweest. Geen enkel ander Europees land besteedt zo veel geld, energie, aandacht en wetgeving aan T2-onderwijs voor anderstaligen. Op verschillende terreinen is Nederland verder ontwikkeld dan enig ander land: met toetsontwikkeling op grote schaal, met een inburgeringswetgeving waaronder de (verplichte) 600-uurs cursus met behoud van een uitkering, met het Nederlands op de werkvloer en met taalstages en buitenschools leren zijn we uniek. Echter, de volwasseneneducatie is bij nader inzien wel erg naar binnen gericht

geweest. De activiteiten betreffen vooral het opleiden inrichten, programma's ontwikkelen, doelstellingen en cursusplannen formuleren, en zo meer. De naar buiten gerichte functie van de cursussen – de maatschappelijke integratie, de integratie in beroepsopleidingen en deelname aan de arbeidsmarkt, de deelname aan activiteiten rondom basisscholen en de deelname aan buurtgebonden activiteiten – is veel minder ontwikkeld. Zo is de bevordering van doorstroom nog amper tot ontwikkeling gekomen. Zo is samenwerking met het bedrijfsleven en met brancheorganisaties ten behoeve van werkvloergerichte programma's nog steeds zeer schaars. Mogelijk heeft de wet- en regelgeving aan die naar binnen gerichte benadering ook sterk bijgedragen. De WIN heeft enkele belangrijke kwesties goed geregeld, maar andere ontwikkelingen die begin jaren negentig op gang waren gekomen weer geheel achter in de coulissen geplaatst. In ieder geval heeft de WIN het NT2 als een groot massief blok taal cursus neergezet.

Hierboven hebben we gesteld dat in Nederland veel zaken op dit gebied verder ontwikkeld zijn dan in enig ander land. Wat echter nog steeds niet geregeld is, is de erkenning van het vak Nederlands als tweede taal en de professionele en rechtsbescherming die daarbij hoort. De situatie is nog steeds dezelfde als eind jaren zestig: elke Nederlander mag een buitenlander les geven als hij wil. Dat klinkt heel sympathiek. Maar *kan* elke Nederlander ook echt een buitenlander les geven?

4 NT2 IN DE VOLWASSENENEDUCATIE NA 2000

4.1 TER INLEIDING

In hoofdstuk 3 hebben we laten zien dat de ontwikkeling van de opleidingen Nederlands als tweede taal voor volwassen anderstaligen een vergaand proces van verschooling achter de rug heeft; in een aantal opzichten is het misschien te ver doorgeschoten. Het lijkt nu alsof het succes van de tweedetaalverwerving geheel afhankelijk is van de inrichting en de organisatie van het onderwijs op dat gebied.

Voor een deel is dat verklaarbaar uit het feit dat het een relatief jong vakgebied betreft, dat in Nederland nog geheel tot een onderwijsvakgebied ontwikkeld moest worden. Bij de inhoudelijke en de programmaontwikkeling hebben docenten en ontwikkelaars, aanvankelijk, veel leentjebuur gespeeld bij het vreemdetalen-onderwijs, bij het onderwijs Nederlands als moedertaal, het vormingswerk en het beroepsonderwijs. Er is echter weinig gebruik gemaakt van het gegeven dat taalverwerving van huis uit een gewoon menselijk en natuurlijk proces is, waarbij taalcontact, betekenisvolle interactie en alledaagse taalgebruikssituaties een grote rol kunnen spelen.

Voor een ander deel wordt het vakgebied gehandicapt door gebrek aan voldoende, zelfstandige expertise- en deskundigheidsontwikkeling. Het aantal beschikbare, specifiek op NT2-gebied gekwalificeerde en geoutilleerde onderzoeks- en kenniscentra, is zeer klein. Er is nog steeds geen lerarenopleiding NT2 en dus geen daarmee verbonden bevoegdheidsstructuur. Daar komt nog bij dat een groot gedeelte van de beschikbare ondersteuningsstructuur voor volwasseneneducatie in het algemeen was ingericht en bestemd voor andere doelgroepen en andere functies.

Er is veel politieke en maatschappelijke behoefte om snel resultaten zichtbaar te maken, met het gevolg dat wet- en regelgeving op sommige onderdelen veel verder ging, dan op grond van praktijkervaringen verantwoord leek, maar op andere punten juist weer belangwekkende nieuwe ontwikkelingen negeerde. De NT2-cursussen voor volwassenen zijn in opeenvolgende stadia van renovatie en reorganisatie van het volwassenen- en beroepsonderwijs als aanvullende paragraaf meegenomen, zonder dat inhoudelijke en taaldidactische overwegingen een rol van betekenis hebben kunnen spelen. In de WIN is een aantal prominente maatschappelijke wensen en behoeften tot uitdrukking gebracht, maar de komst van de WIN heeft ook enkele, zij het prille en juist opkomende ontwikkelingen, weer teruggedraaid. Voor een verdere afstemming en samenwerking tussen afdelingen NT2 en afdelingen vakonderwijs ontbrak de noodzaak en in de praktijk waren de grondslagen daartoe afwezig. We hebben ook willen laten zien dat het tot nu toe niet gelukt is om beide hoofddoelen van het onderwijs NT2 (het bereiken van een minimaal vereist niveau taalvaardigheid en de realisatie van de gewenste maatschappelijke integratie) naar tevredenheid te verwezenlijken.

In dit hoofdstuk willen we tot uitdrukking brengen dat er veel kansen zijn om de goede punten te behouden en de slechte te wijzigen. Het staat vast dat het komende decennium nog eens honderdduizenden anderstaligen, nieuwkomers én oudkomers, van de NT2-voorzieningen gebruik willen maken om als taalvaardige burger aan de samenleving te kunnen deelnemen. We zullen daarom eerst de verschillende doelgroepen, de potentiële deelnemers van cursussen en opleidingen voor anderstalige volwassenen nader beschouwen. Vervolgens doen we het voorstel om de huidige NT2-programma's in een veel vroeger stadium met het maatschappelijke functioneringsgebied van de deelnemers te verbinden. We motiveren onze keuzes in de eerste plaats met een aantal T2-didactische en taalverwervings-theoretische overwegingen. Maar er zijn meer redenen waarom we de NT2-ontwikkeling voor een deel willen verplaatsen naar de toepassingsgebieden. We geloven dat iedereen erbij wint wanneer taal leren en taal gebruiken aan de ene kant, en kennis- en informatieverwerking aan de andere kant, dicht bij elkaar gebracht worden. De maatschappelijke instellingen en de werkgevers hebben er zelf baat bij. Dienstverleners en zorgverleners bij voorbeeld moeten in een vroeg stadium in contact komen met hun cliënten en werkgevers moeten bekend worden bij hun toekomstige werknemers. Die instituties raken daarmee ook nauw betrokken bij inhouden en opbrengsten van het taalonderwijs, en op die manier nemen ze ook een deel van de verantwoordelijkheid voor de inburgering van nieuwkomers en oudkomers voor hun rekening. Ook intensieve samenwerking tussen NT2-opleidingen, beroepsopleidingen en andere maatschappelijke functioneringsgebieden is onontbeerlijk.

4.2 DOELGROEPEN

Er zijn verschillende doelgroepen voor de NT2-opleidingen in de volwasseneneducatie. Groepen worden doorgaans verdeeld op grond van de kenmerken leeftijd, verblijfsduur, taalniveau en opleidingsniveau.

Men onderscheidt bij voorbeeld de nieuwkomers, de jongeren en de oudkomers op grond van verblijfsduur en leeftijd, maar het onderscheid is ook relevant omdat er verschillende onderwijsbeskostigingsmethoden mee verband houden. Men kan ook onderscheid maken tussen ongeschoolden, laag- en hogeschoolden met het oog op de vereiste leerroute en de groepsindeling. In de NT2-lessen wordt op dit moment vooral naar opleidingsniveau en taalniveau gekeken. Verderop zullen we voorstellen doen om te onderscheiden naar maatschappelijke doelsituaties en we zullen laten zien dat een aantal, op dit moment in zwang zijnde, onderscheidingen dan naar de achtergrond verschuiven.

Enkele belangrijke en relevante kenmerken van deelgroepen die in verband gebracht moeten worden met het onderwijsaanbod en de NT2-verwerving zullen we hieronder eerst bespreken.

De nieuwkomers worden naar hun educatieve achtergrond door de ROC's in enkele hoofdgroepen onderverdeeld.

De analfabeten/ongeschoolden zijn de volwassenen en jong-volwassenen die in het eigen land geen school hebben gevolgd en niet of nauwelijks kunnen lezen en schrijven. Voor deze 'alfacursisten' geldt dat zij niet alleen gehandicapt worden door een gebrek aan schriftelijke taalvaardigheden: ze hebben geen enkele of slechts een gemankeerde vorm van basisonderwijs gevolgd. Sommigen zijn afkomstig van oorlogslanden of gebieden waar hevig strijd werd gevoerd en waar primaire onderwijsvoorzieningen niet meer beschikbaar waren. Deze groep heeft niet alleen behoefte aan de ontwikkeling van basistaalvaardigheid Nederlands maar ook aan andere vaardigheden (zoals rekenvaardigheden) en andere aspecten van algemene ontwikkeling. Voor het onderwijs aan deze groep zijn verschillende programma's en methodes beschikbaar. Sommige onderdelen van algemene ontwikkeling en schoolse vaardigheden worden in ROC's door docenten in de eigen taal verzorgd. Op enkele scholen wordt ook arbeidsmarktvoorbereiding in het programma opgenomen. Er zijn ook voorbeelden van taalstages en andere vormen van buitenschools leren voor deze lesgroepen. Al lange tijd gaat men er in de didactiek van het NT2/Alfabetisatieonderwijs van uit dat eerst en tot hoog niveau mondelinge vaardigheden kunnen worden ontwikkeld, los van de vorderingen van de cursisten in schriftelijke taalbeheersing. Sommige scholen hebben de alfabetiseringslijn in tweeën gedeeld: een schriftelijke en een mondelinge lijn. Over het algemeen duren deze programma's meerdere jaren. Er is voor deze doelgroepen veel eenvoudig leesmateriaal ontwikkeld de afgelopen 20 jaar; leesmateriaal dat in andere lesgroepen nog veel te weinig wordt gebruikt. Ten behoeve van deze doelgroep – er zijn ook snelle leerders bij en niet iedereen is volledig analfabeet – is de NT2 Profieltoets Alfabetisering geïntroduceerd die in het kader van de inburgering kan worden ingezet. Voor deze doelgroep zijn ook enkele andere toets- en evaluatieinstrumenten beschikbaar.

De andersalfabeten; dit zijn volwassenen die in een ander schrift dan het Latijnse zijn gealfabetiseerd. Het gaat vooral om cursisten die afkomstig zijn uit Arabische en Aziatische landen. De meeste van hen zijn gewend aan rechts-links-oriëntatie. Dat vraagt niet alleen aanpassing in herkenning en koppeling van klank- en teken-schrift, ook de manier waarop beeldmateriaal en dergelijke worden bekeken, moet aandacht krijgen. Bij deze cursisten mag overigens dezelfde cognitieve ontwikkeling en studievaardigheid verondersteld worden als bij iedere anderstalige die minimaal vijf jaar lager onderwijs heeft gevolgd. Over het algemeen zijn programma's voor deze cursisten erop gericht dat zij zo snel mogelijk kunnen instromen in lesgroepen waar gewerkt wordt met NT2-basisleergangen. Bij intensieve cursussen kan die overstap meestal al na enkele maanden gemaakt worden.

Overige groepen worden meestal ingedeeld in laag, midden en hoog. De laaggeschoolden zijn anderstaligen die maximaal basisschool of basisschool met één of twee jaren voortgezet onderwijs hebben gevolgd. De categorie middelbaar opgeleide anderstaligen betreft mensen die voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs

op middelbaar niveau gevolgd hebben en soms een eindexamen daarvoor hebben afgelegd. Hoogopgeleide anderstaligen zijn zij die een vorm van hoger onderwijs of universitair onderwijs achter de rug hebben. In veel gevallen betreft het volwassenen die in het eigen land al werkervaring achter de rug hebben; als ambachtelijk of commercieel zelfstandige ondernemer of in een overheidsinstelling of als werknemer bij een bedrijf. Veel mensen hebben voor het uitgeoefende beroep (vooral op de lagere en middenniveaus) geen beroepsdiploma behaald; in veel vluchtlanden en in (Noord-)Afrikaanse landen is de arbeidsmarkt vooral een informele; dat geldt voor zowel vrouwen als voor mannen. Veel volwassen, laaggeschoolde vrouwen hebben werkervaring die zij niet als zodanig benoemen. Ze zouden zelf eerder spreken van 'meehelpen' bij een familielid in een zaak, restaurant of bedrijfje. Ook zijn er veel gekwalificeerden, maar die behoren vaak tot de hoger- en universitair geschoolden.

Onder de hoger opgeleide nieuwkomers komen, bij de start van hun inburgeringscursus, vaak grote verschillen in Nederlandse taalvaardigheid voor. Veel asielzoekers bij voorbeeld die al jaren in een procedure hebben gezeten, hebben al taallessen gevolgd of hebben door zelfstudie en particuliere taalcontacten een zeker niveau van NT2-beheersing verworven wanneer zij in de gemeente van vestiging aankomen en zich voor het inburgeringsonderzoek melden.

78

Met name hoogopgeleide jongeren die zich voor een vorm van hoger onderwijs willen inschrijven, verzamelen al vroeg – soms met hulp van Vluchtelingenwerk en het UAF (University Assistance Fund) – kennis over de studiemogelijkheden en proberen zo snel mogelijk op een universitaire taalcursus te komen. In sommige gemeenten wordt dat ook gehonoreerd. Wanneer zulke aspirant-studenten het diploma NT2 van het staatsexamen NT2 kunnen behalen, hoeven ze niet meer aan de inburgeringscursussen deel te nemen. In Amsterdam bij voorbeeld worden zulke NT2-cursisten door het ROC, via doorcontractering, al meteen op taalcursussen van het hoger onderwijs geplaatst. Enkele andere gemeenten waren al in incidentele gevallen bereid om aspirant-studenten voor opleidingen hoger onderwijs direct op de taal- of schakelcursussen van de universiteit of HBO-instelling te plaatsen. Het schept in ieder geval ruimte in de taalopleidingen van de ROC's.

Voor veel andere hogeropgeleide en hooggekwalificeerde nieuwkomers, ook wanneer de betreffende nieuwkomer niet aan de hogere of universitaire opleiding wil deelnemen, is die route een geschikte. Veel hooggekwalificeerden menen dat zij op een universitaire cursus beter op hun plek zijn, omdat ze dan een lesgroep delen met anderen die van hetzelfde opleidingsniveau zijn en dat ze daardoor sneller door de stof gaan en in minder tijd een hoger NT2-niveau kunnen behalen. Onafhankelijk van de vraag of zij die – eigen – verwachting (in kortere tijd een hoger NT2-niveau te bereiken) kunnen waarmaken, is het goed om zulke ambities te honoreren. We zullen in paragraaf 4.5 laten zien welke mogelijkheden er voor deze groep nog meer zijn.

Met de invoering van de WIN werd het mogelijk om jongere, soms alleenstaande, asielzoekers, in de leeftijd van 16 tot 18 jaar ook op het ROC op te vangen. Daarvoor waren deze (partieel) leerplichtigen aangewezen op de taallessen in de ISK's van het voortgezet onderwijs. De meeste ISK-programma's zijn gericht op doorstroom naar het VMBO of HAVO/VWO. Voor sommige jongeren bleek het inderdaad mogelijk om een reguliere opleiding voortgezet onderwijs af te maken. De meesten echter hadden niet voldoende vooropleiding om dat te doen en bovendien werd het vaak door hun relatief hoge leeftijd steeds onaangener om reguliere VO-klassen te bezoeken. Inmiddels zijn bij nagenoeg alle ROC's aparte en voor de doelgroep speciaal ingerichte doorstroomroutes naar beroepskwalificerend onderwijs in gebruik. Een apart knelpunt is dat veel van de AMA's (alleenstaande minderjarige asielzoekers) weinig tot geen opleiding gevolgd hebben. De laatste jaren neemt het aandeel laag-ongeschoolden in deze groep alleenstaande jongeren toe.

Vanaf het moment dat nieuwkomersbeleid in Nederland de meeste aandacht kreeg en ook de subsidies voor taalonderwijs voor volwassenen in het bijzonder voor nieuwkomers bestemd waren, is de term oudkomers in gebruik geraakt. Het werd voor scholen steeds moeilijker om taal- en alfabetiseringsactiviteiten voor de niet-nieuwkomers te bekostigen.

Er is voor de groep oudkomers niet alleen een tekort aan opleidingsplaatsen NT2, het ontbreekt ook aan voldoende variatie in opleidingen, zodat er nauwelijks aan de specifieke behoeften van de cursuszoekeers kan worden tegemoet gekomen. Bij voorbeeld, voor werkzoekenden die arbeidsmarktgerichte of beroepsgerichte NT2-cursussen willen volgen, is er geen passend aanbod. Uit het onderzoek van Timman en Witte (1999) bleek dat de ROC's de groep oudkomers met een arbeidsmarktgerichte leerbehoefte, niet konden bedienen. Vaak ook werd de onderwijsvraag niet herkend en konden de scholen alleen ingaan op verzoeken om algemene taalcursussen.

Recentelijk zijn de financieringsmogelijkheden voor NT2-cursussen voor oudkomers uitgebreid. Zo wordt er hard gewerkt aan het 'wegwerken van wachtlijsten'. Niettemin groeit het aantal nieuwe aanmeldingen in hetzelfde tempo. Het zijn in meerderheid anderstalige vrouwen die zich voor taallessen inschrijven.

Opvallend is dat de variatie in het aanbod van de ROC's voor deze groepen oudkomers alleen op grond van de kenmerken taalbeheersingsniveau en opleidingsniveau plaats vindt (Bos et al. 2001). Inhoudelijke variatie of onderscheid naar doelsituatie is in het aanbod niet te herkennen.

4.3 METEEN OP WEG NAAR DE EIGEN DOELSITUATIES

In het vorige hoofdstuk hebben we laten zien dat ondanks de enorme inspanningen van de overheid (als wetgever en als financierder), van de gemeenten en

van de ROC's (als uitvoerders) er in Nederland nog veel ontevredenheid is over de opbrengsten van het NT2-onderwijs aan volwassenen.

Wat moeten we met een opleidingsprogramma dat er van uit gaat dat iedereen zo veel mogelijk (of op zijn minst een beetje) van alles moet weten en op allerlei verschillende situaties moet zijn voorbereid, als al lang duidelijk is dat de daartoe versterkte middelen en beschikbare opleidingsduur niet voldoende zijn om zoveel doelen te realiseren en we dus – ongaarne – moeten accepteren dat de meerderheid van de deelnemers halverwege het ambitieuze programma de school verlaat?

De beste oplossing om uit deze problematische situatie te geraken is volgens ons, in de eerste plaats, het weghalen van stapeling van doelen en van volg- en vervolactiviteiten. Dat wat naar het oordeel van de WIN ná de inburgeringsprogramma's moet plaats vinden, moet al geprogrammeerd worden in de periode dat mensen "hun strippenkaart nog grotendeels moeten afstempelen."

Deelnemers moeten zo snel mogelijk een keuze maken. Daartoe moet al geheel in het begin aan deelnemers de keuze voor een bepaald maatschappelijk functioneringsdomein worden voorgehouden: het gehele inburgeringsprogramma houden de deelnemers zich dan met oriëntatie op slechts één domein bezig. Alle lessen, alle buitenschoolse en binnenschoolse activiteiten zijn op deze oriëntatie gericht. Wanneer cursisten meer op hun gekozen domein en de daarbij behorende doel-situaties kunnen worden vastgelegd, dan kunnen enkele wezenlijke taalverwervingsprincipes tot uitvoering worden gebracht die op dit moment in het brede programma geen of onvoldoende kans krijgen. In de rest van dit hoofdstuk zullen we toelichten hoe dat in zijn werk kan gaan.

Domeingerichte leerstromen

Met domein bedoelen wij de optelsom van de maatschappelijke positie, de maatschappelijke rol, de maatschappelijke contexten, de taalgebruikssituaties, de persoonlijke takenpakketten, de maatschappelijke relaties waar de anderstalige in terecht zal komen. In veel gevallen zal het zeker zijn dat men in het gekozen functioneringsdomein terecht komt, in andere gevallen is het zeer waarschijnlijk dat men daar terecht komt en in weer andere gevallen is het nog niet duidelijk of men daar terecht komt, maar dan is wel zeker dat men in de andere niet terecht zal komen.

De (functionerings)domeinen die we op het oog hebben zijn:

- 1 de arbeidsplek,
- 2 het ouderschap,
- 3 de opleiding hoger onderwijs en
- 4 het vrijwilligersschap.

Het is hoofdzaak dat de nieuwkomer reeds aan het begin van het inburgeringsprogramma de keuze maakt.

In de eerste periode zal hij of zij een module basistaalvaardigheid volgen. In het algemeen is een totaal van 100 tot 250 lessen daarvoor voldoende. Daarna start

men met de modules die voorbereiden op de doelsituaties in het eigen domein. De inhoud van de lessen en de leermiddelen (de stof) zullen geheel aan de doelsituaties gewijd zijn. De buitenschoolse opdrachten, de excursies, de taalstages en de snuffelstages, de praktijkopdrachten en dergelijke zijn verbonden met die doelsituaties. De buitenschoolse, aan de doelsituaties verbonden, instanties zullen ook actief moeten bijdragen aan het opleidingsprogramma. Voor het buitenschoolse programma moet tussen 20 en 40 procent opleidingstijd worden ingeruimd. Deze buitenschoolse uren zijn even verplicht als de binnenschoolse uren. Het buitenschoolse programma gaat pas in na de module basistaalvaardigheid.

De gehele taalontwikkeling moet gedragen worden door wat de nieuwkomer inhoudelijk zou willen en moeten weten over die doelsituaties: gesprekken en teksten en video's en cd-roms et cetera gaan allemaal alleen over dat onderwerp. De doelsituatie is ook de praktijkoefenplaats: het toepassingsgebied is onderdeel van het opleidingsprogramma. Kennis en informatie worden geïntegreerd in de taalvaardigheidsontwikkeling; het gevolg daarvan is dat er meer vaardigheidsontwikkeling kan plaats vinden.

We zullen dat eerst nader toelichten.

Taal gaat ergens over. NT2-leerders in de huidige programma's krijgen een waslijst aan onderwerpen voorgeschoteld (zie hfdst.3). Met elk onderwerp moet de cursist 'iets hebben', anders wordt de les alleen maar een taalles. Meestal komt er per les een nieuw onderwerp langs: op zichzelf goedgekozen onderwerpen die allemaal met het persoonlijk leven, met de nieuwe samenleving enz. te maken hebben. De veelheid van onderwerpen die zo langs komen, verhinderen echter dat de cursist zich in iets gaat verdiepen. Verdiepen kan betekenen: inhoudelijk verdiepen. Maar verdiepen in taalontwikkelende zin betekent: over dat onderwerp een nieuwe tekst lezen, opnieuw de woorden die bij dat onderwerp horen gebruiken in een geschreven tekst, een gesprek voeren met een Nederlander over dat onderwerp om daarmee iets meer over het onderwerp te weten te komen, een uitleg beluisteren over datzelfde onderwerp, enzovoort. Iemand die langer bij hetzelfde onderwerp blijft en zich verder in de materie verdiept kan steeds beter daarover praten en steeds meer daarover begrijpen. In de eerste plaats komt dat omdat men de kernbegrippen van het onderwerpen steeds beter gaat beheersen. Nieuw geleerde woorden krijgen in het begin een rudimentaire betekenisinvulling die vaak ook nog voor een groot deel 'hinkt' op de betekenis in de eigen taal. Bij veelvuldig gebruik van die kernbegrippen wordt de betekenis ervan langzaam uitgebreid en komen er ook andere aspecten van de woorden (context, connotaties, afgeleide vormen, vervoegingen en verbuigingen) op een vloeiend gebruiksniveau. Eenmaal goed thuis in de kernwoordenschat van dat onderwerp kan de T2-leerder zich vervolgens meer op andere aspecten van het taalgebruik en op de inhoud van de boodschappen over dat onderwerp richten. Als iemand over hetzelfde onderwerp verschillende teksten leest en de kernwoordenschat is bekend, dan gaat het lezen over dat onderwerp én het lezen zelf, steeds beter. Zo komt er ruimte en energie vrij om op meerdere elementen van teksten en inhoud te letten; de verwerking gaat dan ook steeds dieper.

Zeker wanneer ook de spreek- en schrijftaken met het onderwerp verbonden worden. Op deze wijze komen de communicatieve aspecten van taal op een natuurlijke wijze aan bod en op een steeds hoger niveau dan wanneer alle stof algemeen blijft.

Op die manier neemt de taalvaardigheid toe. Algehele inperking van onderwerpen is dus voedzaam voor tweedetaalverwerving. Het is natuurlijk zaak om de onderwerpen en de erbij behorende taalmiddelen uit het domein zodanig te kiezen dat ze ook al in de beginfase van de opleiding gebruikt kunnen worden door de cursist. De cursist zal zich in de doelsituaties gaan bewegen. Dat kan dus niet voor iedereen hetzelfde domein zijn. De ene cursist wil liever zo veel mogelijk weten over de basisschool van zijn kinderen, de andere cursist wil zo veel mogelijk weten over de electrotechniek, want in die sector wil hij graag een baan, en weer een andere cursiste wil zo veel mogelijk weten over de dienstverlening voor zwangere vrouwen, want ze is in verwachting, de volgende cursist wil het meeste weten over huisvesting (huren, kopen, huurprijzen, geschikte woonomgeving, enz.) want hij wil zich zo snel mogelijk na het verlaten van het asielzoekerscentrum op de juiste plek nestelen.

Het aanbod van de volwasseneneducatie moet zich, veel meer dan op dit moment gebeurt, aanpassen aan de doelsituaties en de daarmee verbonden informatiebehoefte van de deelnemers. Daarbij verbinden zich motivatie van de cursist en de realisatie van eigen doelen op korte termijn, met vitale uitgangspunten van een goede taalverwerving. De doelsituaties worden ook de doe-situaties; de deelnemers krijgen allerlei praktijkopdrachten en taken (verzameltaken, observatietaken, oriëntatietaken) die zij zelfstandig, maar in het begin vaak met een ander of met enkele anderen samen, gaan uitvoeren. Het is de bedoeling dat er steeds meer taalcontact gaat plaats vinden en dat de deelnemer zich thuis gaat voelen in de doelsituaties: letterlijk en figuurlijk.

We zullen nu die verschillende domeinen nader gaan bekijken en al enige indruk gaan geven van de programmatische uitwerking van de domeingerichte leerstromen in inburgeringprogramma's

4.4 DOMEIN 1: DE ARBEIDSPLEK

De nieuwkomers die bij de aanmelding voor het inburgeringsonderzoek al weten dat ze binnen afzienbare tijd willen of moeten gaan werken worden ingedeeld voor het domein: de arbeidsplek. Dat betekent dat zij op afzienbare termijn aan het werk zullen gaan en de volwassenen met werkervaring zullen dan doorstromen naar een werkplek die zo veel mogelijk in de buurt komt van het in eigen land uitgeoefende beroep en in de buurt van het functieniveau dat zij in eigen land reeds bereikt hadden. We hebben al gezien dat de hooggekwalificeerden beter op hun

plek zijn in een arbeidsmarktgerichte NT2-opleiding aan hogescholen en universiteiten.

Voor alle deelnemers die op het ROC een inburgeringscursus gaan volgen zouden we serieus de, inmiddels enigszins belegen, slogan weer moeten revitaliseren die bij de start van de WEB werd gelanceerd: Niemand zonder kwalificatie de deur uit! Deze doelstelling kan gestalte krijgen in de vorm van bedrijfsgerichte opleidingen en ook in de vorm van een vakgerichte opleidingen.

Als voorbeeld van de eerste vorm – Inburgeren op de werkvloer – kan gelden het WinWerk-project van het bureau nieuwkomers van de gemeente Zwolle. In samenwerking met een grote vrachtwagenfabrikant, een uitzendbureau en het Centrum Vakopleiding heeft het ROC een nieuwkomerscursus opgezet voor een groep mensen die graag bij het bedrijf wilden werken en daar bedrijfsopleidingen zouden willen volgen. Al vanaf de eerste week volgden de nieuwkomers een programma waarin NT2, vaktaal en bedrijfstaal werden gecombineerd. Docenten en functionarissen van de samenwerkende instituten en ondernemingen hebben allen een rol vervuld bij de samenstelling en uitvoering van het opleidingsprogramma. De cursisten kwamen vanaf het begin geregeld, en gaandeweg het traject steeds vaker op de werkvloer. Na een halfjaar werden ze, na een formele sollicitatieronde (waar alle cursisten glansrijk door kwamen), in het bedrijf in een ploeg ingedeeld. In die fase volgden zij nog twee dagdelen Nederlands op de werkvloer. Daarna startte de vakopleiding die het bedrijf zelf aanbiedt.

Van dit type zouden er vele duizenden projecten in Nederland kunnen worden opgezet. Voorwaarde is wel dat de nieuwkomers daadwerkelijk kunnen zien waar ze naar toe gaan, dus hun doelsituatie goed voor ogen hebben, en gelijktijdig of volgend op het traject aan een kwalificerende opleiding werken.

Voor de andere nieuwkomers in dit domein zou de inburgeringscursus moeten bestaan uit een gecombineerde NT2- en vakopleiding in samenwerking met en met gebruikmaking van de werkvloeren in die sector. *Doel van de inburgeringscursus in dit domein is dus altijd de beroepskwalificatie.* De vakopleidingen op de KSB-niveaus 1 en 2 (resp. de assistentenopleiding en de basisberoepsopleiding) zijn officieel drempelloos; ze kunnen dus gemakkelijk met een NT2-opleiding worden geïntegreerd. De opleidingen op KSB-niveau 3 zijn niet drempelloos; diplomawaardering en diplomavergelijking moet uitmaken of aspirantdeelnemers nog aanvullende vakken moeten volgen en welke dispensaties zij kunnen krijgen. De beroepsopleidingen in Nederland hebben een voltijdse, de beroepsopleidende, en een deeltijdse, de beroepsbegeleidende, variant. In het eerste geval moet ook een groot deel van de opleiding in stages plaats vinden, in het tweede geval wordt ervan uitgegaan dat de deelnemers een groot deel van de week werken en minstens één scholingsdag per week op de beroepsopleiding doorbrengen. Het is ook mogelijk daar een tweede scholingsdag aan toe te voegen. Op die manier passen beide varianten goed in het model van geïntegreerde scholing. De werkvloer speelt altijd een prominente rol in geïntegreerde opleidingen.

Bij gecombineerde NT2-vakopleidingen (de geïntegreerde scholing) onderscheiden we de volgende hoofdkenmerken:

- 1 Vakleer + Werkvloer + Taalontwikkeling komen tezamen in één programma. Dus niet meer ná elkaar maar náást elkaar. Een echte werkvloer moet onderdeel worden van het opleidingsprogramma NT2 en de ermee gecombineerde vakopleiding: eerst als kijkstage en snuffelstage, later als praktijkstage of als BPV-plaats (beroepspraktijkvorming). In sommige vakrichtingen kan een deel van die praktische kennisontwikkeling ook op gesimuleerde werkvloeren plaats vinden. In ieder geval moet het gaan om plekken waar authentieke beroepshandelingen kunnen worden uitgevoerd. Frequente bedrijfsbezoeken maken ook onderdeel uit van geïntegreerde scholing.
- 2 Vakdocenten en taaldocenten en praktijkopleiders werken samen in (en aan) één programma. De expertise van deze verschillende groepen docenten moet natuurlijk gebundeld worden en niet gescheiden. Het geheel is meer dan de som der delen. NT2-docenten raken op deze manier erg thuis in vereisten en gewoonten van de natuurlijke taalgebruikssituaties waar zij hun cursisten voor opleiden. De NT2-docenten vinden in deze omstandigheden vaak goede oplossingen voor het probleem waar taaldocenten altijd mee worstelen en dat is dat het moeilijk is om te selecteren uit zo veel verschillende woorden, spreek- en schrijfonderwerpen, enzovoort. Natuurlijk profiteren vakdocenten en praktijkdocenten enorm van het grote (taal-)didactische repertoire dat taaldocenten inzetten. NT2-docenten zijn erg thuis in de interculturele didactiek en in de achtergrond van veel allochtone cursisten; die kennis en ervaring dragen zij over aan de vakdocenten.
- 3 Instroom met een lager taalniveau. In geïntegreerde scholing worden beginnende tweedetaalleerders in vakopleidings- en werksituaties gebracht. De traditionele opvatting in het beroepsonderwijs is dat mensen eerst in de taalklas een hoog niveau taalbeheersing moeten verwerven en daarna pas door kunnen naar de echte werk- en beroepsleeromgeving. Echter, in geïntegreerde scholing krijgen de cursisten veel (vakgerichte) NT2 en wordt de taalverwerfingsdidactiek ook in de vaklessen toegepast. Daarom hoeft dat hoge niveau niet meer. Eigenlijk is er geen sprake meer van instroom; de NT2-cursus gaat geleidelijk, samen met de vakcursus, op in de geïntegreerde opleiding.
- 4 Praktische en concrete onderwerpen voorop. De reden dat praktische en concrete onderwerpen in de geïntegreerde opleiding naar voren moeten, ligt voor een deel in de tweedetaalverwervingstheorie: de taal van vakonderwerpen lezen en schrijven is gemakkelijker wanneer cursisten er beelden, voorstellingen, persoonlijke ervaringen en ook de kernbegrippen bij hebben en die taalmiddelen kunnen dan ook beter worden onthouden. Maar ook om leertechnische redenen: het doet meer recht aan verschillende leerstijlen, want sommigen hebben de 'doe'-situaties ontzettend hard nodig en anderen minder, maar die krijgen zo wie zo de teksten in de rustige leesrondes wel voorgeschoteld.
- 5 Vaklessen en praktijksituaties dienen zelf als NT2-taalleeromgeving. Een deel van de taalverwerving vindt plaats in de ondersteunende, parallel aangeboden

NT2-lessen en een ander deel vindt plaats op de werkvloer, in het praktijk-lokaal en in de vaklessen. Die plekken zijn erg geschikt voor natuurlijke tweede-taalontwikkeling. De vakleersituaties zijn er niet alleen voor *de toepassing* van taalvaardigheid, maar ook voor de *ontwikkeling* van taalvaardigheid.

- 6 De taal van het vak en de taal van de beroepsuitoefening staan centraal in de taalverwerving en taaloefening. Algemene NT2-lessen hoeven niet meer in geïntegreerde scholing. Spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid worden geoefend en verder ontwikkeld met behulp van de vaktaal en de vakonderwerpen. Voor de ontwikkeling van leesvaardigheid profiteren cursisten erg van het feit dat zij veel teksten over hetzelfde domein en dus gerelateerde onderwerpen lezen en niet steeds over verschillende onderwerpen.
- 7 Geïntegreerde scholing leidt tot een beroepskwalificatie. Eigenlijk zouden alle cursisten hun ROC met een beroepskwalificatie moeten verlaten. Dat zou de standaard moeten zijn. Zonder beroepskwalificatie aan een loopbaan moeten beginnen, is als het moeten fietsen met één wiel. Ook het verzilveren van in eigen land opgedane (informele) beroepservaringen (de EVC's), kan beter in een beroepsopleiding dan in een aparte cursus NT2.
- 8 Er is nauwe samenwerking tussen afdelingen ROC (taal & educatie en beroepsopleidingen) en de werkgevers op de arbeidsmarkt. Geïntegreerde scholing vereist tripartite samenwerking. Ook en vooral bedrijven die geen ervaring hebben met allochtone werknemers kunnen veel profijt hebben van een goede samenwerking met de samenwerkende opleidingen van het ROC.

In een dergelijke ontwikkeling is de medewerking en de medeverantwoordelijkheid van de sociale partners op de arbeidsmarkt onontbeerlijk. Immers, de vakopleiders op de ROC worden – inhoudelijk maar ook op andere terreinen – aangestuurd door de Landelijke Organen voor het Beroepsonderwijs. Die landelijke organen op hun beurt, worden weer aangestuurd door de sociale partners in de diverse bedrijfstakken. De vormen van geïntegreerde scholing die hierboven zijn genoemd, gaan uit van actieve participatie van de bedrijven en werkgevers. Een en ander moet op centraal niveau, en niet uitsluitend op vrijblijvende basis, worden geregeld. De gewenste medewerking en medeverantwoordelijkheid van de sociale partners zal ook tot uitdrukking moeten komen bij de ontwikkeling van opleidingsmateriaal voor geïntegreerde opleidingen, bij de vaststelling van eindtermen die ook voor anderstaligen haalbaar zijn en bij het ontwikkelen van examens. Het mag niet zo zijn dat aan de ene kant (de onderkant dus) NT2-docenten en vakopleiders erg hun best doen om samen een opleidingsprogramma uit te voeren waarin de anderstalige deelnemers een faire kans krijgen op het volgen van beroepskwalificerend onderwijs, en aan de andere kant de kandidaten halverwege of aan het einde van de rit tegen (nog niet afgelegde) examenonderdelen aanlopen die te moeilijk zijn qua taalgebruik of unfair wat betreft de eenzijdige culturele oriëntatie. Inburgering van nieuwkomers op de arbeidsmarkt kan alleen succesvol zijn wanneer de direct betrokken en direct belanghebbende partijen voor een eigen deel aan het inburgeringsproces daadwerkelijk bijdragen.

In de geïntegreerde scholing in het domein 'de arbeidsplek' worden de aspecten diplomavertaling (inclusief vertaling van schoolvakken, vakkenpakket en cijferlijsten), diplomavergelijking en diplomawaardering nog belangrijker dan voorheen. Voorheen kon diplomavergelijking alleen een rol van betekenis hebben in het bureaucircuit. Met het gevolg dat, wanneer alleen papieren vergelijking mogelijk is, eventueel aangevuld met een mondelinge toelichting van de anderstalige zelf, de ontvangende partij geneigd is om met enige terughoudendheid te reageren: de alom bekende koudwatervrees. Naast de papieren vergelijking is ook praktische assessment geboden. In een geïntegreerd traject, met een belangrijke plaats voor de praktijkcomponent, kan de nieuwkomer veel beter laten zien wat zij of hij allemaal in de mars heeft. In geïntegreerde trajecten is de nieuwkomer ook zelf van de partij bij de inschatting van verworven kennis en vaardigheden in relatie tot de vigerende vereisten op de Nederlandse arbeidsmarkt. Er zijn gevallen bekend waarbij de anderstalige met succes kon wijzen op de opbrengsten van zijn snelle leerproces. We kennen ook het geval van de anderstalige nieuwkomer die de werkomgeving er op kon wijzen dat hijzelf aan bepaalde (recent geformuleerde) eisen niet kon voldoen, maar dat voor enkele Nederlandse collega's hetzelfde gold en hij misschien beter samen met de anderen op dat onderdeel bijgeschoold kon worden. Diplomawaardering en daarmee verbonden herkenning van verworven kennis en vaardigheden, kan completer gemaakt worden wanneer de betrokken nieuwkomer in een bredere context en bredere assessmentprocedure gebracht wordt.

4.5 DOMEIN 2: DE OPLEIDING HOGER ONDERWIJS

De nieuwkomers die een studie aan een instelling voor hoger onderwijs willen volgen en over de daarvoor benodigde papieren beschikken, behoren als vanzelfsprekend tot dit domein. In dit domein zouden opleidingen moeten worden aangeboden die bestemd zijn voor:

- a de aspirantstudenten van het hoger onderwijs en
- b de hooggekwalificeerden.

Wanneer in het inburgeringsonderzoek komt vast te staan dat de nieuwkomer tot één van de twee subgroepen behoort, dan moet de persoon in kwestie de inburgeringscursus op een taalcursus bij een instelling voor hoger onderwijs volgen.

Op dit moment bieden enkele universitaire talencentra voor verschillende beroepsgroepen toegepaste NT2-cursussen voor hooggekwalificeerden aan. Zulke opleidingen hebben een programma met gecombineerde NT2 en beroepstaalgerichte vaardigheidstrainingen, sollicitatietraining en taalstages in de eigen beroepssector. Het betreft vooral opleidingen met beroepstaal voor professionals in medische en para-medische beroepen. Het verdient aanbeveling om dat aanbod structureel te maken en meer bekendheid te geven. Het Expertisecentrum voor Hogeropgeleide anderstaligen (ECHO) wil dit aanbod graag verbreden. Daarbij moet het mogelijk worden voor grote bedrijven en vooral ook werkgevers in de publieke sector om

aan te sluiten bij deze ontwikkeling en hun vacatures hier te melden. Het zou nog beter zijn als de bedrijven en overheidsinstanties, met brancheorganisaties samen, zulke beroepstaalgerichte opleidingen voor hooggekwalificeerden en duale instroom- en inwerkprogramma's zouden ontwerpen, opdat de genoemde doelgroep op adequate wijze kan worden voorbereid op hun plek op de arbeidsmarkt.

Het is niet voor niets dat 30 tot 40 procent van de nieuwe migrantengroepen (Irakezen, Iraniërs, Afghanen, e.d.) die hoog tot zeer hoog opgeleid en gekwalificeerd zijn, nog steeds werkloos is (volgens Tesser 2001). De meeste van hen hebben niet genoeg NT2-lessen gevolgd om op of in de buurt van het eigen functioneringsniveau en in de eigen beroepssector aan een geschikte baan te komen. De overstap naar zo'n arbeidsplek moet onder begeleiding en stap voor stap geschieden en aangevuld worden met extra taallessen en gerichte zelfstudie op terreinen waar men specifieke taalvaardigheidstekorten heeft. Dit type maatwerk is nog niet goed van de grond gekomen en laat enorme verspilling van talenten in de samenleving achter.

4.6 HET DOMEIN: HET OUDERSCHAP

De opleidingen in dit domein zouden moeten worden opgezet naar het model van het domein De arbeidsplek. Of naar het model van het Nederlands op de werkvloer. We zien het opleidingsprogramma niet alleen als een inburgeringsprogramma, maar ook als een soort beroepsvoorbereidende opleiding. In het verlengde van ouderschapstaken liggen immers ook veel professionele mogelijkheden.

87

De opvoedingstaak zelf is in de kern van het wezen een aangelegenheid van de ouders; het zijn hun kinderen en het zijn de persoonlijke opvattingen, de persoonlijke stijl van opvoeden, de eigen-culturele stijl van opvoeden, de wereldbeschouwelijke en religieuze opvattingen die daarbij horen, de wijze van omgang met jonge en met oudere kinderen, dat alles hoort gewoon bij de vaders en de moeders, bij het gezin thuis. Daar mag niets aan veranderen, zolang er binnen wettelijke grenzen wordt gehandeld.

Maar het opvoeden, groot brengen van kinderen, het begeleiden van kinderen heeft ook een publieke en maatschappelijke kant. Voor dit onderdeel wordt deze opleiding opgezet.

In de eerste plaats moeten de ouderschapscursisten weten hoe het Nederlandse onderwijs in elkaar zit, hoe de mensen die daar werken heten en welke taken zij uitvoeren. Ook is het belangrijk te weten hoe de Nederlandse samenleving over de rol van school en leerkrachten denkt en welke rol de school en de leerkrachten van ouders verwachten. En hoe ouders van schoolgaande kinderen in Nederland met elkaar omgaan, wat ze van elkaar verwachten enzovoorts. Kernvak in de opleiding van dit domein zal de leerstroom Onderwijskunde zijn.

In dit domein is een enorme verzameling kennis en weetjes en een enorme reeks taalgebruikssituaties aan de orde die een grote rol in het taalopleidingsprogramma kunnen spelen. Het domein kent ook zeer bruikbare taalcontactmogelijkheden en alle zijn binnen handbereik; op het schoolplein, op de rand van de zandbak, op de schoolreisjes, en dergelijke. Dergelijke participatiemogelijkheden zullen ook niet meer vrijblijvend zijn; ze zijn immers onderdeel van het opleidingsprogramma. Het assisteren als bibliotheekmoeder is een taalstage voor de cursus, het rondleiden van andere vaders en moeders op een ouderavond is een stageopdracht, een (mondeling of schriftelijk) verslag van het bezoek aan de kinderboerderij is een schooltaak. De taaltaken en de gesprekstaken die buiten de cursus geoefend moeten worden, kunnen binnenschools in rollenspelen en dergelijke voorgeoefend worden. Voor laaggeschoolden is het prettiger en veiliger om dergelijke taken in tweetallen en drietallen uit te voeren.

In de opleidingen van het domein ouderschap kunnen veel activiteiten worden ondergebracht die de afgelopen 10 jaar in Nederland zijn opgezet en zich nu nog vaak geheel buiten de volwasseneneducatie om bewegen. Het gaat om de activiteiten als Opstap, Voorstap, en Overstap die zijn ontwikkeld als opvoedingsondersteunende projecten en tevens de vroege taal- en leesbevordering van allochtone kleuters tot doel hadden. Hetzelfde geldt voor de projecten Buurtmoeders en Onderwijsassistenten die vooral voor allochtone moeders bestemd waren. Nauwe samenwerking tussen buurtmaatschappelijk werk, jeugdzorg en welzijnswerk en het primair onderwijs aan de ene kant en het volwassenenonderwijs aan de andere kant is meer dan noodzakelijk. In ieder geval worden op deze manier de doelstellingen van de nu nog verspreide activiteiten aan elkaar verbonden. De Brede School is een belangrijk aanhaakpunt. Evenals het buurtgebonden bibliotheekwerk. En de sportverenigingen.

Overigens zouden ook niet-ouders of aanstaande ouders van jonge kinderen in dit domein hun opleiding kunnen volgen. Er is veel voor te zeggen om ook toekomstige grootouders en ooms en tantes die zich om verschillende redenen met opvoedingsondersteunende taken van familieleden willen bezighouden

Het spreekt voor zich dat de leerplannen van deze opleidingen een verbinding moeten krijgen met de activiteitenplannen van de voor- en vroegschoolse opvang. In sommige stromingen van de 'Family Classes' in de Verenigde Staten is men gewoon om, op gezette tijden, in de T2-lessen voor ouders dezelfde thema's aan te snijden als er in de peuter- en kleutergroepen aan de orde komen. Een deel van de buitenschoolse activiteiten worden daarbij zodanig georganiseerd dat ouders en kinderen met hun respectievelijke leerkrachten er samen op uit trekken. Daarbij worden, voor wat betreft het schoolse domein, gemeenschappelijke referentiekaders voor ouders en kinderen neergezet.

Ook in deze opleidingen kunnen EVC's een interessante rol spelen. Op dezelfde wijze als in beroepsopleidingen en beroepsvoorbereidende lessen in de volwasseneneducatie. In het domein opvoeding en onderwijs hebben veel volwassenen

eerder verworven competenties. Zulke ervaringen, opvattingen en verwachtingen moeten in opleidingsprogramma's verzilverd en bruikbaar gemaakt kunnen worden. Met geringe moeite kan het recentelijk door CINOP en Forum ontwikkelde programma voor loopbaanoriëntatie, het zogenoemde persoonlijk actieplan, voor deze opleiding worden aangepast.

Het spreekt voor zich dat de opleidingen in dit domein een goede basis vormen voor arbeidsmarktgerichte opleidingen. Het opvoedingsdomein biedt veel werk voor anderstalige volwassenen. Mannen en vrouwen die eenmaal het domein goed kennen en de taal ervan beheersen kunnen met meer gemak instromen in kwalificerende opleidingen en functieopleidingen die voor het werk in dit domein beschikbaar zijn. Op zo'n manier kan er aan twee oplossingen tegelijk gewerkt worden: het biedt een doelgerichte invulling van het inburgeringsprogramma en van oudkomersprojecten en het biedt ook een goede opstap naar werk en deeltijdwerk in deze sector.

4.7 DOMEIN 4: HET VRIJWILLIGERSCHAP

Voor inburgeringsprogramma's in dit domein komen in aanmerking de volwassen nieuwkomers die zich niet aan één van de andere domeinen willen verbinden. Wat precies de persoonlijke redenen zijn om niet een van de andere functioneringsgebieden te kiezen, doet waarschijnlijk niet zo zeer ter zake. Wat telt is dat ook voor deze groep toepassingsgebieden voor extern taalleren en taalgebruiken aan de orde komen. De doelsituaties worden gevormd door verschillende taken en functies in het vrijwilligerscircuit. De keuze voor een domein Vrijwilligerschap is mede ingegeven door de gedachte dat iedereen in de maatschappij een min of meer actieve rol op zich moet nemen, om isolement te vermijden en dus participatie te vergroten.

Er zijn de laatste tien jaar al veel activiteiten voor allochtone vrijwilligers ontplooid door plaatselijke en landelijke instellingen, met name op buurt- en wijkniveau in grote steden. Over het algemeen zijn er weinig vrijwilligersactiviteiten die verbonden werden met educatieve voorzieningen. Op dit punt zou meer sturing en facilitering gewenst zijn.

Een probleem is dat de voorzieningen nog altijd in de projectensfeer zitten. Er is geen structurele voorziening; de uitvoering is deels afhankelijk van de vrijwillige inzet van burgers en buurtgenoten. Met name het geven van voorlichting, het acquireren van vrijwilligersplaatsen, het voeren van intakegesprekken en het geven van begeleiding aan nieuwkomers en organisaties, zijn arbeidsintensieve aangelegenheden (sVM, Utrecht 1998).

Vrijwilligerswerk door nieuwkomers heeft hier en daar een plek gekregen in de eerste fase van inburgeringstrajecten, maar doorgaans gaan scholen ervan uit dat

het meer bij de vervolgfase thuis hoort. En wanneer deelnemers aan de vervolgfase niet toekomen, gebeurt er dus niets. En dan nog: er zijn veel plaatsen in Nederland waar weinig tot niets wordt ondernomen. In onze opvatting moet het vrijwilligerschap voor deelnemers in dit domein al in een vroege fase (dus na de eerste 100 – 250 lessen NT2) het enige oriëntatiepunt voor de taalleer- en taalontwikkelingsactiviteiten worden.

Veel aanbevelingen uit Beck (1998) kunnen voor de inrichting van deze leerstroom worden gebruikt.

4.8 PARTICIPATIE VAN INSTELLINGEN, BEDRIJVEN EN PARTICULIEREN

De NT2-programma's zijn in de hierboven geschetste opzet allemaal vormen van geïntegreerde scholing. De NT2-lessen zijn behalve taalontwikkende en taalvaardigheidsverhogende lessen vooral lessen die gericht zijn op toepassing van inhoudelijke en taalkennis in de praktijk en het verzamelen van informatie en kennis in de praktijk. De praktijk, het toepassingsgebied, dient volop te worden geïntegreerd in de cursussen. Daarvoor zijn de praktijkopdrachten, de buitenschoolse opdrachten, de snuffel- en kijkstages en taalstages bedoeld. Dat vraagt intensieve samenwerking met vakopleiders binnen de ROC's maar ook met bedrijven en instellingen buiten de ROC's.

90

Sinds midden jaren negentig zijn er steeds meer ervaringen opgedaan met buitenschools leren en taalstages. Op verschillende ROC's hebben docenten NT2, in sommige gevallen ook in interregionale samenwerkingsverbanden (bijv. in het kader van de Taalervaringsroutes o.l.v. het team Horizoncollege, Alkmaar), verzamelingen opdrachten gemaakt. Soms is de verbinding met het binnenschools programma heel groot; de opdrachten zijn dan niet meer dan een nieuwe huiswerkopdracht. Het verdient aanbeveling om opdrachten veel meer te koppelen aan de doelsituaties en aan de domeininstanties en bovendien aan het informerende en kennisoverdragende karakter van het bezoek, de consultatie of de informatieverzameling. Ook bij buitenschools opdrachten is taal alleen een middel en niet het doel. Het doel is steeds: Wat wil ik hier te weten komen? De draaggolf van de buitenschoolse activiteiten is de inhoud, de informatie; de taal komt dus op de tweede plaats, maar daarom profiteert de taalontwikkeling meer van de activiteit. In gesprekken, bij wijze van voorbeeld, die twee cursisten gaan voeren aan de informatiebalie van het woningbureau, staat niet het doel uitspraakverbetering of toepassing van de zinsvolgorderegels voorop; het gesprek gaat over hoe men de inschrijving kan regelen of over hoe men te werk moet gaan bij een aanvraag om een aanpassing in de woning. Het gaat primair om de informatie en de kennis die men daar wil verkrijgen.

Veel anderstalige cursisten storten zich fanatiek op dit buitenschools leren en maken veel gebruik van de opdrachten en de taalstageactiviteiten om meer te weten te komen, meer taalcontact voor zichzelf te organiseren en zij komen gaandeweg tot de ontdekking dat hun zelfvertrouwen toeneemt en tot steeds meer taalactiviteiten in staat zijn. Er zijn ook veel cursisten die de buitenschoolse activiteiten eng vinden, zichzelf daar nog lang niet rijp voor achten en soms ook hebben cursisten principiële bezwaren tegen buitenschools leren. Zij vinden dat het leren in een les en achter het boek en onder voortdurende aanwijzingen van een docent moeten plaats vinden. Op dit punt zal veel voorlichting aan het begin van het inburgeringsonderzoek noodzakelijk zijn.

Van de kant van instellingen en bedrijven en domeingebonden instanties is veel medewerking noodzakelijk. Ook op dit moment, zij het op kleine schaal, vinden docenten externe instellingen die bereid zijn om deze maatschappelijke medeverantwoordelijkheid op zich te nemen. Wanneer het buitenschoolse leren een structureel onderdeel van de opleidingsprogramma's wordt, zullen instanties zich moeten voorbereiden op de komst van ook minder taalvaardige bezoekers die van hun informatiekanalen en werkvloeren gebruik komen maken om te leren. Het voordeel is dat bedrijven hun mogelijke toekomstige werknemers al gaan leren kennen en dat dienstverlenende en zorgverlenende instanties met hun toekomstige cliënten al in een vroeg stadium contact kunnen leggen. Een probleem hierbij zal zijn dat veel maatschappelijke en dienstverlenende instellingen hun informatieverstrekking en baliewerk steeds meer gaan automatiseren en digitaliseren met behulp van internet en computergestuurde telefonische servicelijnen.

Net zo als de vakdocenten hun taalgebruik moeten aanpassen aan cursisten die nog in hun vaklessen de taalbeheersing verder zullen ontwikkelen, zo zullen ook instanties er aan moeten wennen dat zij hun tekst- en uitlegmateriaal en hun mondelinge presentaties aan deze groep dienen aan te passen.

Geïntegreerd opleiden is niet hetzelfde als duaal opleiden. Bij duale opleidingen in het beroepsonderwijs gaat het om twee naast elkaar bestaande opleidingsactiviteiten: cursisten volgen een theoretische opleiding en daarnaast werken ze in hetzelfde vakgebied. De mate van afstemming tussen theorie en praktijk kan erg verschillen.

Bij geïntegreerde trajecten worden drie, van oorsprong gescheiden opleidingsgebieden, in één programma samengenomen; NT2 en taalontwikkeling wordt zo veel mogelijk ingevuld met de stof van het toepassingsgebied en daarnaast speelt het toepassingsgebied een rol als praktijkoefenplaats.

Bij meer domeinspecifiek inburgeringsonderwijs behoort niet alleen meer domeinspecifieke betrokkenheid en inbreng van professionals maar hier liggen ook taken voor Nederlandse vrijwilligers en andere niet-school gebonden taalondersteuners. Het is duidelijk dat veel taalontwikkeling buiten school plaats vindt; snuffelstages, kijkstages, excursies en voorlichtingsbijeenkomsten gaan een belangrijke compo-

nent in de opleidingsprogramma's vormen. Dat vereist veel extra mankracht (in de vorm van vrouwkracht). Voor taalondersteuners moet meer informatie beschikbaar komen over de gewenste rol bij taalontwikkeling buiten school. Ondersteuning bij taalcontact en informatie-uitwisseling verschilt erg van ondersteuning bij taalles. Veel vrijwilligers vallen terug in de rol van 'onbezoldigd taaldocent' en dat is zeer goed voorstelbaar. Het ontbreekt hen aan voldoende voorbeeldmateriaal, aanwijzingen en ideeën om een adequate functie te vervullen als ondersteuner. Dit is een slecht ontwikkeld terrein waar veel en veel meer deskundige aandacht aan moet worden besteed.

4.9 TOETSEN, EXAMENS EN DOSSIERS

Bij een systeem van domeinspecifiek NT2-onderwijs met veel aandacht voor vroege taalontwikkeling in zowel binnenschoolse als buitenschoolse activiteiten, met zowel vakgerichte als niet-vakgerichte taalontwikkeling, behoort ook een ander stelsel van toetsings- en evaluatievormen. Het is echter de vraag of er opeens allemaal nieuwe toetsen moeten worden ontwikkeld. We geloven dat veel van de momenteel in gebruik zijnde NT2-toetsen een domeinspecifieke constellatie even goed een rol kunnen spelen, maar vaak wel een andere rol.

Trajecttoetsen en niveauvorderingentoetsen zijn algemene, curriculumonafhankelijke toetsen. Op dit moment vervullen ze de functie van niveaumeting in voornamelijk algemene programma's. Ze zouden dus voor tussentijdse vaststellingen van vorderingen op dezelfde manier en voor hetzelfde doel kunnen worden ingezet.

De Profieltoets is eigenlijk nu al een beetje overbodig geworden: immers, de volgoetsen voldoen ook om algemene, globale indicaties te geven over bereikte niveaus. Het is wel zaak om daarbij op een aantal zaken te letten:

- De volgoetsen zijn genormeerd (de items zijn geschaald) aan de hand van proefkandidaten in het huidige, algemene programma's. Bovendien maken ze niet beide onderscheid tussen de twee hoofdgroepen leerders (laag- en hogergeschoolden).
- De Profieltoets wordt ververst: er komen met tussenpozen nieuwe items in nieuwe jaargangen waardoor scholen of docenten niet in de verleiding komen om uit de toetsen les te geven, zoals vroeger bij de IAV wel eens het geval bleek te zijn.
- Vorderingen van cursisten in het domein De arbeidsplek in vakopleidingen dienen als zodanig beschouwd te worden; concurrerende informatie uit volgoetsen moet daarbij geen rol gaan spelen. De vraag die daar aan de orde is, is of de deelnemer naar het oordeel van de vakdocent, de theorielocent, de praktijkbegeleider of de instructeur het goed doet in het vakopleidingsprogramma. Steeds wanneer dat antwoord ja is, hoeft er niet getoetst te worden. Er is geen behoefte aan niveaubepaling; er is behoefte aan inzicht in de voort-

gang van de vakopleiding. En die wordt beoordeeld met behulp van de vakleertoetsen (mondeling en schriftelijk) en de praktijkopdrachten. Wanneer (KSB-)tussentermen en (KSB-)eindtermen worden gehaald is iedereen tevreden.

- Veel interessanter is het om na te gaan welke functie het Portfolio in de domeinspecifieke programma's kan vervullen. In het Portfolio verzamelt de deelnemer mondelinge en schriftelijke producten en beoordelingen van de vakgerichte, vaktaalgerichte en in de andere domeinen: taalgerichte activiteiten uit de praktijk. Hiervoor worden praktijkopdrachten voorgelegd. Schriftelijke en mondelinge producten van praktijkopdrachten kunnen de NT2-docent ook tonen welke vorderingen er gemaakt worden en welke tekorten er nog zijn (kunnen dus voor diagnostische doeleinden gebruikt worden).

5 HOOFDPUNTEN VOOR DE TOEKOMSTIGE ONTWIKKELINGEN

De rode draad voor toekomstige taaldidactische en programmatische ontwikkelingen in het onderwijs voor anderstaligen ligt het begrippenpaar *participatie* en *betrokkenheid*. De kernwoorden participatie en betrokkenheid vatten enkele voorstellen samen die in de voorgaande hoofdstukken 2 en 4 door ons zijn beschreven.

In het pleidooi voor taalontwikkende interactie gaat het om leerkrachtactiviteiten die erop gericht zijn om anderstalige en taalzwakke leerlingen alle kansen te geven en te stimuleren om te participeren in en aldus meer te profiteren van de lessen. In het voorstel om veel taalontwikkeling over te hevelen naar de andere vakken op het lesrooster in basis- en voortgezet onderwijs en naar de beroepsopleidingen in het volwassenenonderwijs, ligt de bedoeling besloten om leerlingen en cursisten zo snel mogelijk te laten participeren in doelgerichte en betekenisvolle onderwijssituaties en om ook andere docenten te betrekken bij de schoolloopbaan van de anderstalige leerlingen en cursisten. We bepleiten ook dat er meer verbindingen worden gelegd met buitenschoolse aandachtsgebieden en buitenschoolse ondersteuning. Dat bevordert participatie. Daarmee wordt ook de aandacht voor taalontwikkeling, voor sociaal-emotionele ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkeling verruimd en vindt er spreiding van verantwoordelijkheid plaats. Waar vervolgens het onderwijs aan anderstaligen veel profijt van kan hebben.

95

Bevordering van participatie om reden van verbreding van zorg en betrokkenheid is de ene helft van het verhaal. Voor het andere deel ligt de motivatie voor de voorgestelde veranderingen in de theorie van de taalverwerving zelf. Er zijn betekenisvolle contexten nodig, er is meer ontwikkelende interactie nodig en er is meer gerichtheid op doelsituaties nodig, teneinde meer succes in taalverwerving te bereiken.

In het eerste deel van dit afsluitende hoofdstuk zullen we aangeven waar bij de uitvoering van taalbeleid en bij de ontwikkeling van lesprogramma's de meeste aandacht naar uit moet gaan om de participatiedoelstelling en de gewenste brede betrokkenheid te kunnen bereiken. We geven daarbij ook een oordeel over de toekomstmogelijkheden van de ondersteuning in de eigen taal.

Aan het slot van dit hoofdstuk vragen we nog apart aandacht voor de noodzakelijke ontwikkeling van docentvaardigheden en om uitbreiding van expertiseontwikkeling teneinde de op participatie en betrokkenheid gerichte processen te kunnen verbeteren en te verdiepen en inzichten zo goed mogelijk te verspreiden.

5.1 PARTICIPATIE EN BETROKKENHEID

Participatie is ‘deelnemen’ of ‘meedoen’. Zo letterlijk moet het ook in deze context genomen worden. Het kunnen deelnemen, het kansen krijgen om deel te nemen, geprikkeld worden om zo snel mogelijk deel te nemen aan gebeurtenissen die er toe doen – op school, in de buurt, op het werk –, dat is waar het om moet gaan. Meedoen verwijst dus ook naar het feit dat de betrokken anderstalige leerling of cursist de kans krijgt om iets te *doen*: handelingen kunnen uitvoeren in een context waarbij functioneel taalgebruik noodzakelijk wordt.

Het laten meedoen zal in verschillende vormen van onderwijs op verschillende manieren worden uitgewerkt. Voor anderstalige kinderen in de voorschoolse educatie en in de onderbouw van de basisschool komt de participatiedoelstelling vooral tot uitdrukking in de taalgebruikssituaties in de klas en in de interactie in de klas. Bij taalontwikkende interactie in de klassen voor jonge kinderen en jeugdige leerlingen kan veel taalontwikkeling ‘on the spot’ plaats vinden, bijvoorbeeld door de manier waarop leerkrachten interacteren met de individuele anderstalige leerlingen in de klas, of door de manieren van vragen stellen, of door niet steeds zelf aan het woord te zijn. Leerkrachten kunnen anderstalige leerlingen meer laten participeren door woorden en kernbegrippen eerst op de geëigende wijze uit te leggen en door niet alleen te vragen “wie weet wat een ... is?”, want de anderstalige leerling is bij zulke interactiepatronen vaak in het nadeel. Immers, de Nederlandse en meer taalvaardige leerlingen treden in dergelijke situaties op als haantjes de voorste en wanneer dat stelselmatig gebeurt kunnen de minder taalvaardige leerlingen niet deelnemen en krijgen zij dus minder kansen om de eigen taalvaardigheid te vergroten.

De participatiedoelstelling kan dus heel goed op het microniveau – de activiteiten in de klas – gerealiseerd worden. Op mesoniveau zal participatie tot uitdrukking komen wanneer de school de taalontwikkeling in allerlei vaklessen probeert te integreren. Dat geldt voor de bovenbouw van de basisschool maar ook voor het voortgezet onderwijs. Het integreren van taalontwikkeling in vaklessen wil niet zeggen dat er grammatica-oefeningen bij biologie moeten plaats vinden. We bedoelen dat in andere vakken leerlingen sneller kunnen meedoen wanneer daar aan hun beginniveau wordt aangepast en wanneer allerlei gesprekken, uitlegsituaties en demonstraties door de vakleerkracht worden benut om de vakkennis met behulp van taaldidactische trucs en taalontwikkende werkvormen over te dragen. De woordenschatuitbreiding van anderstalige leerlingen kan omvangrijke vormen aannemen als het verplaatst wordt naar de andere schoolvakken. De veel gebruikte posters met schooltaalwoorden die leerlingen moeten leren, moeten natuurlijk niet in het lokaal Nederlands aan de muur hangen, maar in het vaklokaal, want daar is het toepassingsgebied van die schooltaalwoorden.

De participatiemogelijkheden voor neveninstromers worden ook eenvoudigweg groter wanneer alle leerkrachten van een school betrokken zijn bij de opvang van

de anderstalige leerlingen; het is niet alleen een *taak* die even kan worden weggezet bij de leraar NT2 totdat de leerlingen zo ver zijn dat zij gewoon aan de lessen met Nederlandse leerlingen kunnen deelnemen.

We betrekken de participatie en betrokkenheid in de eerste plaats op onderwijsinhoudelijke activiteiten. Maar er zit ook een andere visie achter; het is niet alleen een manier om deelname aan onderwijsactiviteiten te faciliteren en te bespoedigen, maar ook om deelname aan maatschappelijke activiteiten op een andere wijze te beschouwen.

Het woord participatie roept andere beelden op dan het woord integratie. Het begrip integratie leidt in werkelijkheid nogal vaak tot de opvatting dat het toch vooral van één kant moet komen. Uitlatingen als: "men moet natuurlijk wel willen integreren" laten zien dat veel mensen veronderstellen dat integratie een opdracht is die anderstaligen zichzelf zouden moeten opleggen. Integratiedoelen hoeven ook niet onmiddellijk verwezenlijkt te worden. Bij voorbeeld, in de volwasseneneducatie gaat men er van uit dat het proces van integratie eigenlijk even moet worden uitgesteld. Het is een doel voor *na* de cursussen. Integratie in het onderwijs voor leerlingen op de ISK wordt ook even uitgesteld; soms duurt het uitstel wel twee tot drie jaar.

Een belangrijke consequentie van de participatiedoelstelling is dat mensen afstand moeten nemen van de beperkte en beperkende visie 'Eerst de taal'. Met name voor de bovenbouw van het basisonderwijs, voor het voortgezet onderwijs en voor de BVE geldt dat er grote vraagtekens gezet moeten worden bij het nut van activiteiten en beleidsontwikkelingen die zich exclusief baseren op de doctrine 'eerst de taal' of 'taal, taal en nog eens taal'. Over het algemeen leidt dat in de praktijk tot heel veel aparte taallessen, met nadruk op de taalles als les, tot langere cursussen en tot veel algemene in plaats van specifieke en snel bruikbare taalvaardigheidsontwikkeling. Het sluit ons inziens te weinig aan bij principes van natuurlijke (tweede)taalverwerving. Taalverwerving heeft betekenisvolle leer- en oefensituaties nodig en die vinden we vooral in lessen waar de onderwerpen waarover gesproken en gelezen moet worden, betekenis hebben.

Taal lange tijd apart zetten, versterkt ook de verschooling van het T2-verwerven; alle heil moet van het taalboek komen. Leerlingen/cursisten weten zelf ook heel goed dat een taalboek er alleen maar voor de oefening is; als nieuwkomer vinden ze dat misschien wel prettig want het is veiliger. Na verloop van tijd raken ze steeds minder geïnteresseerd in de taalboeken die alleen maar leerstof aanbieden om hen te laten oefenen. Ze kunnen alleen maar laten zien wat er nog niet goed is en nog niet af is. De stof zelf is vaak niet echt interessant; wel in het begin maar na verloop van tijd gaan leerlingen daar anders over denken. Dat moment is het juiste moment om de overstap naar geïntegreerde lessen te maken.

Wij zijn ervan overtuigd dat anderstaligen veel sneller zouden kunnen en moeten deelnemen aan de doelsituaties waar zij op voorbereid worden; wel hoort daar bij dat de ontvangende omgeving zich op vroege participatie instelt en dat de taalverwerving in die omgeving verder ondersteund wordt.

We stellen vast dat noch directe onderdompeling, noch segregatie (beiden uitersten van een schaal), verkieslijk is. Segregatietendensen overheersen nog te vaak in sommige vormen van onderwijs. Met name bij nieuwkomers in het voortgezet onderwijs en in het volwassenenonderwijs. De beweging moet meer in de richting van de andere kant van de schaal. Op dit moment worden neveninstromers en ook (jong)volwassenen te lang in een situatie van quarantaine geplaatst. Die afzondering moet zo kort mogelijk duren. De cursisten en leerlingen zouden veel vroeger met het toepassingsgebied van hun NT2-kennis in aanraking moeten komen. Dat wil zeggen: veel eerder in de beoogde doelsituaties moeten kunnen participeren. De overgang naar die doelsituaties moet eerder kunnen plaats vinden, moet geleidelijk gaan en moet gepaard gaan met aanvullende NT2-ondersteuning. De participatie zelf kan een voedingsbodem en een drijfveer zijn voor de parallel aangeboden, op de anderstalige leerlingen gerichte taalleeractiviteiten. Immers, de jongere of de volwassene die reeds heeft deelgenomen aan de activiteiten waar hij zich op aan het voorbereiden is, weet beter wat hem in de aanpalende NT2-lessen te doen staat.

5.2 DE NOODZAKELIJKE VERBREDING VAN HET TAALLEREN

In hoofdstuk 2 hebben we gepleit voor een brede visie op taal. De brede visie op taal en de verbreding van het taalonderwijs omvat een viertal zaken:

- 1 taalontwikkeling verbinden met conceptuele en vooral ook sociaal-emotionele ontwikkeling;
- 2 meer taalontwikkeling verplaatsen naar andere activiteiten dan de taallessen en taal oefeningen;
- 3 de taalontwikkeling verbinden met buitenschoolse ondersteuning en
- 4 de taalontwikkeling verbinden met buitenschoolse doelsituaties.

In die verbreding zal de gewenste betrokkenheid van derden tot uitdrukking moeten komen.

De taalverwerving moet in meerdere, en meer betekenisvolle contexten plaats kunnen vinden. Vooropgesteld dit: voor nieuwkomers en zij-instromers is het goed wanneer er een beginronde is voor de verwerving van basiskennis: het klanksysteem, de basiswoordenschat, de meest basale regels van woordvorming en zinsvorming en een eerste introductie met het schriftbeeld. Het hoofddoel hiervan is dat de leerling, de cursist, een beetje greep krijgt op de nieuwe taal. Daarvoor kan uit verschillende methodes worden gekozen. Het maakt misschien ook niet zo heel veel uit waar precies de grens tussen basis en vervolg gelegd wordt; in het alge-

meen moet als uitgangspunt gelden dat de basisronde zo kort mogelijk gehouden moet worden.

Daarna is het de beurt aan de functionele taalverwerving. Dan is de periode van het droogzwemmen voorbij. De beste kansen liggen in situaties waar conceptuele ontwikkeling (bij peuters), waar kennisontwikkeling (in het primair en voortgezet onderwijs) en kennis- en informatieontwikkeling (bij volwassenen) *samengaan* met de natuurlijke taalontwikkeling en met gebruikmaking van kenmerken van het natuurlijke taalverwervingsproces. Dat kan alleen in betekenisvolle contexten, met zo veel mogelijk (goed gestructureerde) natuurlijke, taalontwikkende interactie waarbij het aandragen van informatie en kennis eerst plaats vindt, en waar vervolgens over die kennis en informatie wordt gepraat, gelezen en geschreven. Kennisontwikkeling en taalontwikkeling gaan van nature hand in hand en samen op: onderwijsactiviteiten moeten dat proces zo veel mogelijk gebruiken.

Daarmee is ook het primaat van de inhoud van de taalverwervingsactiviteiten neergezet. Waar gaat de les over? Waar gaat het gesprek over? Is de stof, de informatie, het onderwerp voor de leerder zelf interessant? Is er noodzaak voor en belang bij uitwisseling van gegevens? Pas dan is er een goede bodem voor taalontwikkeling. Daarbij geldt als belangrijke bepalende voorwaarde dat het leer- en ontwikkelproces georganiseerd en begeleid wordt door leerkrachten die veel kennis hebben van NT2. Veel kennis van tweedetaalverwerving wordt dan niet in de eerste plaats gebruikt om veel aparte NT2-lessen te geven, maar om de natuurlijke, betekenisvolle taalverwerving goed te kunnen begeleiden.

De verbreding van het taalleren heeft veel consequenties voor de inrichting van het onderwijs van anderstaligen. Buitenschools leren, integratie van taal in zaakvakken, taalgericht vakonderwijs, de brede school, koppeling van volwassenenonderwijs aan onderwijs van schoolgaande kinderen, taalstages, geïntegreerde scholing (NT2+beroepsonderwijs+werkvloeroefening in één programma naast elkaar); het zijn allemaal concepten die het verbreden van taalleren beogen. Zulke concepten moeten het uitgangspunt worden van onderwijsprogramma's voor anderstaligen.

Verbreding van taalonderwijs voor anderstaligen betekent dus: meer (andere dan taal-) docenten, meer vakken en meer maatschappelijke instellingen betrekken bij het primaire proces (de taalverwerving).

Verbreding van het taalonderwijs heeft tot consequentie dat een deel van het taalleren kan worden verplaatst naar omgevingen met veel contextuele steun voor het taalleren. Bij beginnende tweede-taalverwervers zal contextuele steun hulp bieden: het kunnen zien waar de taaluitingen betrekking op hebben, helpt bij het begrip. Het zichtbaar maken van betekenissen helpt bij het leren van begrippen. In een volgende fase komt de leerling of cursist terecht in leeromstandigheden waar die contextuele steun ontbreekt, namelijk bij het praten, lezen en schrijven over het onderwerp dat hij of zij eerst in de context heeft kunnen zien en meemaken. De wisselwerking tussen situaties waar wel contextuele steun wordt geboden en ver-

volgsituaties waar die steun ontbreekt, wordt algemeen beschouwd als een goed principe bij taalverwerving.

In het basisonderwijs en voortgezet onderwijs zijn het vooral de leerkrachten die de verbreding realiseren. Niet alleen door taalontwikkeling in alle schoolvakken en in alle onderwijssituaties onder te brengen, maar ook door de koppeling met veel aspecten van sociaal-emotionele ontwikkeling tot stand te brengen. En door bij buitenschoolse activiteiten en buitenschoolse ondersteuning aan te sluiten (de brede school).

Voor het volwassenenonderwijs en het beroepsonderwijs zijn er legio mogelijkheden om buitenschoolse situaties en dus maatschappelijke instellingen in de verbreding te betrekken. Op voorwaarde dat de daarmee verbonden onderwerpen in een vroeg stadium in het taalleerprogramma aan de orde komen en niet pas wanneer de 600- of 800-uurscursus allang voorbij is. Want dan hebben veel deelnemers de taal al de rug toegekeerd.

De samenwerking tussen scholen en maatschappelijke instellingen en bedrijfsleven, moet een belangrijke plaats in de programmaontwikkeling innemen. Niet alleen excursies, werkbezoeken en rondleidingen zijn gewenst, maar ook gast-sprekers, buitenschoolse opdrachten, snuffelstages, kijkstages, taalstages en werkstages zijn instrumenten voor taalverwerving waarbij de rest van de samenleving kan meewerken aan succesvolle NT2-ontwikkeling. Want: taalverwerving hangt samen met kennisontwikkeling en informatieverwerking.

Tegelijkertijd komt er dan ook meer ruimte voor loopbaanontwikkeling; het tweedetaalverwerven moet systematisch verbonden zijn met het beoogde maatschappelijke doel (de maatschappelijke rol) van deelnemers van volwasseneneducatie. Al vanaf het begin is de cursist bezig met wat hij/zij met de taalkennis gaat doen.

Het spreekt vanzelf dat naast verbreding ook een proces van verdieping op gang gebracht moet worden. Het gaat dan met name om verdieping van kennis bij de leidsters in kindercentra, de leerkrachten en de docenten over taalontwikkeling en natuurlijke taalverwervingsprocessen. Leerkrachten zullen merken dat wanneer zij meer buitenschools en meer buiten de vaste taallessen aan uitbreiding van taalvaardigheid willen werken, zij meer inzicht nodig hebben over hoe zulke natuurlijke processen werken en hoe zij die beter kunnen ondersteunen. Verderop zullen we nader ingaan op de noodzaak om meer expertise te ontwikkelen en op de noodzaak om daarvoor extra faciliteiten beschikbaar te maken.

5.3 DE VERANDERENDE POSITIE VAN DE EIGEN TAAL

Er moeten op korte termijn ook nieuwe uitgangspunten geformuleerd worden voor de positie van de eigen taal in het onderwijs. Dan gaat het om de nieuwe rol die de

moedertalen van anderstalige leerlingen en cursisten in leerplannen en lesplannen van scholen gaan vervullen en de manieren waarop van de eigen taal binnen en buiten de school gebruik gemaakt kan worden. Een heroriëntatie lijkt ons onontbeerlijk.

In de eerste plaats omdat er nogal wat etnografische verschuivingen zijn opgetreden. In de jaren zeventig en tachtig vormden de Marokkaanse en Turkse migrantengroepen de meerderheid onder de anderstaligen in Nederland. De afgelopen 10 jaar zijn er veel nieuwe anderstalige groepen in Nederland komen wonen. Er is ook een, deels daarmee samenhangende, verscheidenheid ontstaan in gezinssituaties en opleidingsniveau van anderstalige groepen. Er zijn ook verschillen in spreiding; sommige migrantengroepen wonen zeer verspreid over het land; andere groepen hebben zich steeds geconcentreerd in bepaalde woongebieden. Dat alles heeft effect op de etnische samenstelling van schoolpopulaties in verschillende delen van steden. Er zijn wijken in grote en middelgrote gemeenten met een zeer eenzijdige samenstelling van allochtonen. Zo is het mogelijk dat een basisschool voor de meerderheid bestaat uit leerlingen van dezelfde etnische achtergrond en dezelfde thuistaal. Andere scholen kennen weer een grote variatie in etnische achtergrond van leerlingen. Het is uiterst zinvol om die veranderingen te vergelijken met de doelstellingen die aan het huidige OALT-beleid ten grondslag hebben gelegen.

In het OALT-beleid zitten elementen van achterstandenbeleid, taalbeleid en cultuurbeleid. In de praktijk van het OALT in en rond de basisscholen en in de wijze waarop samenwerking tussen de eigentaaldocenten en groepsleerkrachten gestalte krijgt, zien we grote verschillen en zijn er daarmee samenhangende verschillen in appreciatie en verschillen in inzichten over het nut van de eigen taal in scholen. Er zijn veel slechte voorbeelden en er zijn veel goede voorbeelden (zie o.a. Appel, red. 1999).

101

De discussies over het nut van eigentaalondersteuning en eigentaalontwikkeling worden vaak versmald tot een beperkt aantal onderwerpen zoals de Nederlandse taalvaardigheid van anderstalige leerkrachten of de vraag of een goede beheersing van de eigen taal van kinderen een noodzakelijke voorwaarde is voor de ontwikkeling van een tweede taal. In Emmelot et al. (2000), hebben we al vastgesteld dat zinvolle uitspraken over het nut van onderwijs in de eigen taal, met betrekking tot de verwerving van het Nederlands in het bijzonder en het schoolsucces in het algemeen, op grond van het uitgevoerde onderzoek niet te geven zijn. Niet alleen is het aantal studies beperkt, ze zijn ook zeer verschillend en slechts zelden is gepoogd om effecten te meten.

Overigens; ook hier moeten we vaststellen dat de verhouding tussen voor uitvoering bestemde middelen aan de ene kant en de voor onderzoek en evaluatie bestemde gelden aan de andere kant, zoek is. Honderden miljoenen zijn al uitgegeven en zullen nog worden uitgegeven aan allerlei vormen van eigentaal-

educatie en eigentaalondersteuning. Er wordt echter nauwelijks geld besteed aan onderzoek naar effecten ervan en ook niet aan experimenten of beoordeling van experimenten die op cruciale punten van elkaar verschillen.

Er zijn veel verschillende modellen van eigentaalonderwijs en eigentaalondersteuning in gebruik, die op veel verschillende terreinen en voor verschillende etnische groepen en verschillende soorten leerlingen wel of geen opbrengsten kunnen hebben. Wat wel werkt en wat niet werkt is op grond van de bestaande experimentele en empirische studies niet te zeggen. Het is zeer gewenst dat daar snel verandering in komt. Te meer daar over dit onderwerp veel dingen beweerd en geschreven worden, die vaak niet verder reiken dan persoonlijke opvattingen en persoonlijke waarnemingen.

In het kader van de in vorige hoofdstukken gesuggereerde aansluitingspolitiek is meer kennis nodig over effecten van verschillende aspecten van eigentaalondersteuning, over voorwaarden waaronder effecten worden bereikt en over hoe (te verwachten) positieve effecten dan het beste kunnen worden vastgehouden. Het is ook belangrijk te weten welke modellen het meest effectief zijn en voor welke groepen kinderen (met name verschillend naar sociaal-economische achtergrond) en bij welk niveau van etnische concentratie in wijken. Ook hier geldt dat onderzoek zich moet richten op meer theoretisch gegronde uitgangspunten en dat er over langere tijd (meer dan 1 of 2 jaar) naar effecten gezocht moet worden. Ook met het oog op de gewenste stimulering van ouderbetrokkenheid en de verbreiding van taalonderwijs, is het nodig opnieuw te kijken naar de rol van de eigen taal in en rondom de school.

Hier kunnen we de lijn doortrekken naar de volwassenencursussen. Om in bepaalde domeinen goed te kunnen participeren is de domeingebonden taalvaardigheid van groot belang. Taalontwikkeling kan natuurlijk heel goed gecombineerd worden met voorlichting en informatieverstrekking in de eigen taal. Het is gemakkelijker in een nieuwe taal over een bepaald onderwerp de benodigde woordenschat en taalmiddelen te verwerven wanneer het onderwerp bekend is. Voor bepaalde groepen leeders zijn sommige onderwerpen zo nieuw dat ze in het Nederlands veel beter begrepen en besproken kunnen worden, wanneer vooraf in de eigen taal (en in vergelijking met inzichten en gewoonten in de eigen cultuur) de beoogde fenomenen kunnen worden uitgelegd. Om die reden vindt vaak maatschappijoriëntatie plaats in de eigen taal. Het verdient aanbeveling om – met name voor groepen in het domein werknemerschap – de beroeps- en arbeidsmarktvoorlichting voor een deel in de eigen taal aan te bieden. Dan kunnen cursisten al in een vroeg stadium tot het maken van een keuze overgaan. Nu moet men wachten tot een hoog niveau NT2 is bereikt omdat de informatieve ronde geheel in het Nederlands plaats vindt.

5.4 VOORTGAANDE DESKUNDIGHEIDSBEVORDERING VAN DOCENTEN EN EXPERTISEONTWIKKELING

Aangezien het Nederlands als tweede taal geen apart vak is, worden er ook niet apart docenten Nederlands als tweede taal opgeleid. Er ontbreken dus ook bevoegdheidseisen en bekwaamheidseisen. Werkgevers (de schoolbesturen) kunnen dus ook geen eisen stellen.

Gelukkig hebben veel leerkrachten in het basis-, het voortgezet en het volwassenonderwijs op eigen initiatief wel eens en soms méér dan eens een bijscholingscursus gevolgd. Gelukkig hebben ook veel schooldirecties en schoolbesturen vormen van deskundigheidbevordering en docentgerichte ondersteuning voor hun leerkrachtenteams georganiseerd. Echter, omdat het NT2 geen vak is, bestaan er ook geen bekwaamheidseisen en deskundigheidsgaranties voor de opleiders en ondersteuners. Taaldocenten aan PABO's moeten over een onderwijsbevoegdheid Nederlands als moedertaal beschikken, maar een bevoegdheid om NT2-didactiek te onderwijzen kan niet gevraagd worden. De meeste lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs hier en daar alleen aanvullende modules NT2, maar geen echte lerarenopleiding voor dat vak. Bij schoolbegeleidingsdiensten vinden we vooral pedagogisch en algemeen onderwijskundig geschoolde medewerkers, maar in het NT2 of in de taaldidactiek gediplomeerden weinig of geen.

103

Het zou zeer onterecht zijn om te beweren dat die vele duizenden professionals (leerkrachten en opleiders) onbekwaam aan het werk zijn, maar het is zuur om te moeten vaststellen dat er van overheidswege nooit iets aan gedaan is om deze situatie principieel en fundamenteel te regelen. Deskundigheid wordt aan het particuliere initiatief en de persoonlijke gedrevenheid van docenten overgelaten.

Kwaliteit van het onderwijs aan anderstaligen kan alleen gewaarborgd worden wanneer de docenten zelf en ook direct betrokken ondersteuners voldoende geschoold en getraind zijn in de basisbeginselen van taalverwerving, tweedetaalverwerving, taalontwikkeling en taalvaardigheids-ontwikkeling in schoolse situaties. Een kernmodule met die inhoud zou onderdeel moeten zijn van de lerarenopleidingen, van de opleidingen voor kinderleidsters, van de nascholing voor kinderleidsters, voor taaldocenten en ook de vakdocenten aan scholen met veel anderstalige leerlingen, van de nascholing voor lerarenopleiders en de schoolbegeleiders en van remediale hulpverleners, ondersteuners en leermidelenontwikkelaars.

Nederlands als tweede taal moet een vak kunnen worden met de normale daarvoor geldende bevoegdheids- en bekwaamheidseisen en met een eigen lerarenopleiding. Dat geldt met name voor docenten die de NT2-lessen in de volwasseneneducatie verzorgen.

Nederlands als tweede taal moet ook een zelfstandige studierichting aan universiteiten worden en daarvoor is meer nodig dan de anderhalve leerstoel die de Nederlandse samenleving op dit moment daarvoor beschikbaar heeft (die ene halve leerstoel wordt zelfs apart door een gemeente gefinancierd). Nederlands als tweede taal verdient meer aandacht als studie- en ontwikkelingsgebied: expertiseontwikkeling gaat uit van expertisecentra en expertisecentra dienen voor de middellange en lange termijn over middelen te beschikken om onderzoeksprogramma's uit te voeren en een empirische basis te vinden voor de innovaties die in het onderwijs worden ingevoerd.

Op dit moment is de uitvalsbasis voor een brede kwalitatieve impuls en verbetering van de onderwijsprogramma's voor anderstalige kinderen en volwassenen te klein. Te klein om te voorzien in de noodzakelijke deskundigheidsbevordering op alle niveaus, maar ook te klein om de grote ambities van de politiek en het overheidsbeleid te kunnen ondersteunen en te kunnen waarmaken. Er worden met een zekere regelmaat enorme hoeveelheden rijksmiddelen vrij gemaakt om achterstandenbeleid uit te voeren, zonder dat er voldoende garanties zijn dat gemeenten en scholen het geld op kwalitatief verantwoorde wijze kunnen inzetten. We hebben met betrekking tot de volwasseneneducatie al laten zien dat vaak in heel korte tijd veel geld moest worden uitgegeven aan uitbreiding van de taalcursussen (bijv. in het kader van wachtlijstenbestrijding), terwijl van tevoren bekend was dat er voor zo'n grootschalige operatie onvoldoende ervaren en bekwame docenten beschikbaar waren. Oneerbiedig geformuleerd: jan en alleman moest worden gerecruteerd om de taallessen te komen verzorgen. Als zo iets keer op keer gebeurt en er komen tezelfdertijd geen middelen beschikbaar voor training, ondersteuning en andere vormen van deskundigheidsbevordering, dan kunnen we niet anders dan concluderen dat de snelle en grootschalige inzet van middelen *zelf* de kiem vormt van veel ondeskundigheid en gebrek aan kwaliteit. Iets soortgelijks gebeurt op dit moment met het vve-beleid: gemeenten krijgen veel extra subsidies voor het opzetten van peutergroepen en voor het invoeren van voorschoolse programma's, vooral in achterstandsgebieden. Niemand houdt zich kennelijk bezig met de vraag of er voor de ambitieuze politieke doelstellingen die erachter liggen, bekwaam en opgeleid personeel beschikbaar is. Er ontbreekt ook een noodzakelijke verbinding met het beschikbaar maken van opleidings- en trainingsprogramma's.

Het is ook zorgwekkend dat lerarenopleidingen, ook die in de grote steden, nog steeds leerkrachten kunnen afleveren die weinig of geen expliciete scholing hebben gehad in NT2 en weinig getraind zijn om kennis van (tweede-)taalverwerving en taalontwikkeling te verwerken in hun didactisch handelen.

Expertiseontwikkeling Nederlands als tweede taal is op dit moment een sluitstuk van het beleid. Het dient centraal de aandacht te krijgen. In de eerste plaats gaat het dan om de na- en bijscholing, liefst gekoppeld aan het in hoofdstuk 2 genoemd systeem van leerkrachtgebonden budget en studietijd, te volgen aan gecertificeerde opleidingsinstituten die kernmodules taalontwikkeling en tweedetaalver-

werving aanbieden en waaraan vervolgens ook rechtspositionele consequenties verbonden worden. In de tweede plaats moet meer opleidingsmateriaal beschikbaar komen, vooral in de vorm van video en cd-rom waarop zichtbaar wordt gemaakt hoe taalontwikkeling in de klassen kan worden georganiseerd. In de derde plaats is er grote behoefte aan experimenteel onderzoek en ontwikkelonderzoek om effecten van leerkrachtvaardigheden en verschillende vormen van didactisch handelen op taalontwikkeling van leerlingen te kunnen beoordelen.

LITERATUUR

- Aarnoutsen, C., K. de Glopper, T. Hendriks, P. Litjens, J. Sijstra & K. Vernooy (1995) *Probleemidentificatie en Aanzet voor een Actieplan Taal*, Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Appel, R. (1991) 'Nederlands als tweede taal in het onderwijs; stand van zaken en perspectieven', *Spiegel*, 9, nr. 2: 9-24.
- Appel, R. & S. Verhallen (1989) Onderwijs Nederlands als tweede taal in Nederland, blz. 77-95 in S. Kroon & T. Vallen (1989) *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*, 's Gravenhage: SBN (Voorzeten, 23).
- Appel, R. & A. Vermeer (1996) 'Van oude methodes en verschillen die nog niet voorbij zijn: over NT 1 en NT2 in het basisonderwijs', in S. Kroon. & T. Vallen (1996) *Het verschil voorbij; Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*, 's Gravenhage: Sdu.
- Appel, R. & M. Verhallen (1998) 'Woordenschat en taalonderwijs op de basisschool', *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen 58*: 31- 41.
- Appel, R. red. (1999) *Taalbeleid. Vernieuwing en verbetering van het taalonderwijs op de basisschool*, Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Beck, W. (1998) *Vrijwilligerswerk, een kans voor inburgering*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Berntsen, A., R. Bots, M. Hajer, A-M. Janssen-van Dieten, E. Laan-van Wees, G.van der Ven (2000) *Voorbij de vakgrens: Kaleidoscoop van taalgericht vakonderwijs*, Themanummer *Moer*, Amsterdam.
- Bienfait, N., A. Dijk & S. Nanning (1984) *Nederlands leren aan anderstaligen*, Publicaties van de vakgroep Taalbeheersing 8, Groningen, RUG.
- Bienfait, N., H Gerritsma., K. van Helvert, & F. Kuiken (1994a) *Stand van zaken en beoordeling NT2-leermiddelen voortgezet onderwijs*, Den Bosch, KPC.
- Bienfait, N., H Gerritsma., K. van Helvert, & F. Kuiken (1994b) *Advies leer-middelenontwikkeling NT2 in het voortgezet onderwijs*, Den Bosch: KPC.
- Bos, L., M. Brink, F. Dinjes, R Van Geuns., R. Oude Ophuis en A. Westerhuis (2001) *Wachlijsten van oudkomers voor NT2*, 's-Hertogenbosch/ Amsterdam: Cinop/Regioplan.
- Bosker, R.J., & Luyten, H. (2000) 'De stabiliteit en consistentie van differentiële schooleffecten', *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 24, 3/4: 308-321.
- Bossers, B. (1995) 'Lezen', in J. Hulstijn et al. (1995) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Brassé, P., G. van Hugte, J. van Kessel (1995) *Een open traject. Maatschappelijke participatie in de volwasseneneducatie*, Utrecht: NCB
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) *Onderwijs aan jonge kinderen. Evaluatie van het basisonderwijs*, De Meern: Inspectie van het basisonderwijs.
- Coumou, W., G. van Hugte, A-M. Speijers (1995) *Nieuwe leerders nieuwe wegen?*, Utrecht: NCB.

- Coumou, W., P. Jansen (1980) *Spreekt u al Nederlands?, een cursus Nederlands voor buitenlandse arbeiders*, Utrecht: NCB.
- Coumou, W. et al. (1987) *Over de drempel naar sociale redzaamheid*, Utrecht: NCB.
- Crul, M. (1998) 'Onderlinge hulp en schoolsucces van Marokkaanse en Turkse jongeren. Een optimistische visie', in I. van Eerd & B. Hermes (red.) *Pluriform Amsterdam. Essays*, Amsterdam: Vossiuspers/AUP.
- Damhuis, R., K. De Gloppe & E. van Schooten (1989) 'Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep drie van het basisonderwijs', *Pedagogische Studiën*, 66, 4: 158-171.
- Damhuis, R., K. De Gloppe & E. van Schooten (1989) 'Leesprestaties van allochtone leerlingen in groep drie en onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken', *Pedagogische Studiën*, 66, 6: 256-267.
- Damhuis, R. (1995) *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children*, Amsterdam: IFOTT.
- Driessen, G. & M. A. van der Grinten (1994) 'Home language proficiency in the Netherlands: the evaluation of Turkish and Moroccan bilingual programmes – a critical review', *Studies in Educational Evaluation*, vol. 20: 365-386.
- Driessen, G., & G. van der Werf (1992) *Het functioneren in het voortgezet onderwijs. De positie van leerlingen in het eerste leerjaar*, Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Doets, C. (1992) *Basiseducatie nader bekeken: gegevens ten behoeve van een nadere analyse van de wachtlijstproblematiek in de basiseducatie*, Amersfoort: SVE.
- Eijk, C. van. (1994) *Naar een ononderbroken leerweg voor volwassen andersstaligen; De rol van Leerplanontwikkeling*, Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Emmelot, Y., E. van Schooten & Y. Timman (2000) *Wat weten we? Een literatuurstudie naar empirisch onderzoek gericht op het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/ITTA.
- Emmelot, Y., E. van Schooten & Y. Timman (2001) *Conceptrapport project 6486: Determinanten succesvol NT2-onderwijs*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/ITTA.
- Emmelot, Y., S. Verhallen (1997) *Buitenschools leren in het NT2-onderwijs*, Amsterdam: ITTA.
- Fase, W. & de Jong, M.J. (1983) *Beleidsgerichte evaluatie van het functioneren van de schakelperiode*, Rotterdam, Erasmus Universiteit.
- Gurp, J. van (1989) *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de besteding van faciliteiten ten behoeve van leerlingen uit culturele minderheidsgroepen en anderstalige leerlingen*, Enschede/Tilburg: SLO, VALO-M & KUB.
- Hacquebord, H. & K. Galema (1990) 'Allochtone en autochtone leerlingen hebben baat bij nieuwe methode', *Didactief*, dec. 1990: 18-21.

- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998) *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*, Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Huizinga, M. & A. van Kalsbeek (1996) *Kijk op de klas*, Amsterdam: VU uitgeverij.
- Huizinga, A., I. Wilbrink (1998) *Inburgering met een meerwaarde. De plaats van vrijwilligerswerk in inburgeringsprogramma's*, Utrecht: SVM
- Hulstijn, J.H. (1995) 'Evaluatie van de recente 'verkavelingstendens', in A. Cox (1995) *Taalv'aardig' op weg*, 's-Hertogenbosch: KPC
- Janssen-Van Dielen, A-M. (1992) *Zelfbeoordeling en tweede-taalleren. Een empirische onderzoek naar zelfbeoordeling bij volwassen leeders van het Nederlands*, Nijmegen: Universiteit van Nijmegen.
- Janssen-Van Dielen, A-M. (2001) 'Voordelen en beperkingen van gestandaardiseerde toetsen', in K. Dalderop, K. Galema (2001) *Les. In de ban van constante kwaliteitszorg*, Amsterdam: Atlas Onderwijs Adviesgroep.
- Jaspaert, K. (1996) 'NT1 en NT2 in Nederland en in Vlaanderen', blz. 13-41 in S. Kroon & T. Vallen (1996) *Het verschil voorbij; Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*, 's Gravenhage: Sdu (Voorzeten, 51)
- Kurvers, J. & Vallen, T. (1995) 'Vroeg beginnen is in. Over de rol van taal in gezinsgerichte stimuleringsprogramma's', *Spiegel*, 13, 2: 7-30.
- Kuyper, H., W. Hoeben, Y. Pijl, & R. Ferwerda (1996) *De praktijk van het NT2-onderwijs in het voortgezet onderwijs*, Groningen: GION.
- Laarschot, M. van de, J. den Ouden & E. Rutten (1995) 'Nederlands voor meertalige klassen in de basisvorming (1) Eisen aan de leergang', *Levende Talen*, 502: 387-392.
- Langen, A. van & P. Jungbluth (1990) *Onderwijskansen van migranten. De rol van sociaal-economische en culturele factoren*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ledoux, G. & B. Triesscheijn (1993) *Taalbeleid en meertaligheid in het Amsterdamse voortgezet onderwijs. Een inventariserend onderzoek in het kader van de stedelijke evaluatie OVB*, SCO-Rapport 323. Amsterdam: SCO.
- Liemberg, E., J. Hulstijn (1996) *Referentiekader NT2, Concept 2*, Amersfoort: Prove.
- Liemberg, E. (1991) *Doelen Nederlands als tweede taal (herziene versie)*, Amersfoort: Landelijk Studie- en Ontwikkelingscentrum Volwassenen-educatie
- Litjens, P. (1990) *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties*, Enschede: SLO.
- Litjens, P. (1991) 'Schooltaalbeheersing. Een taal- én het zaakvakkenonderwijs', *Moer*, 3: 82-94.
- Maa, J. de. & Zweekhorst, M. (2000) *Visie op leerwegondersteunend onderwijs*, Rotterdam: Het Projectbureau CED.
- Mammoet op koers (1998) *Mammoet op koers. Verslag van het Projectmanagement Taalbeleid NT2 over de periode 1989-1997*, Den Bosch: KPC-groep.

- Meijers, G. (1993) 'Beheersing van het Nederlands bij allochtone jongeren aan het eind van het voortgezet onderwijs', blz. 210-223 in V. Geudens & R. Rymenans (red.) *Het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Verslag van de zesde conferentie, gehouden te Antwerpen 17 oktober 1992*, Enschede: VALO-Moedertaal.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (1981) *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*, 's Gravenhage: OC&W.
- Mosselman, C. (2001) 'Veel doen met honderd miljoen. Extra impuls voor- en vroegschoolse educatie door VNG ondersteund', *Toon*, jrg. 4, no.1: 8 – 11
- Mulder, L., & Pijl, B. (1992) *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*, Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Olijkan, E. (1990) 'Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Stand van zaken en perspectief', *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen 38*: 76-90.
- Perdue, C. (1993) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives, Vol 1 and 2*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanders, M. (1990) 'Met andere woorden. Een onderzoek naar de omvang van de receptieve woordenschat van anderstalige brugklasleerlingen', *Levende Talen*, 455: 424-428.
- Schonewille, B., J.J.J. Kloprogge, & A. van der. Leij (2000) *Kaleidoscoop en Piramide: Samenvattend evaluatierapport*, Utrecht: Sardes.
- Schooten, E. (1993) *De implementatie van methoden voor het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basis-, het voortgezet, het speciaal en het voortgezet speciaal onderwijs*, Amsterdam; SCO-Kohnstamm Instituut.
- Schooten, E. van, Z. Berdowski, K. de Glopper, J. Hoolt, M. Overmaat & N. Tabibian (1995) *Waar een wil is en geen weg. Een onderzoek naar de vraag naar en het aanbod van cursussen Nederlands als tweede taal in Amsterdam, uitgevoerd in opdracht van de gemeente Amsterdam*, Amsterdam: O+S, Amsterdams Bureau voor Onderzoek en Statistiek/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Speijers, A-M., et al. (1998) 'De Wet Inburgering Nieuwkomers', in A-M. Speijers et al. (1998) *Les. Inburgering Nieuwkomers*, Nummer 93, Amsterdam: Educatie Adviesbureau Amsterdam.
- Sticht, T. G. (1997) 'The Theory Behind Content-Based Instruction', in B. Garner (1997) *Focus on Basics*, Boston: NCSALL.
- Sticht, T.G. et al. (1987) *Cast-off Youth: Policy and Training Methods from the Military Experience*, New-York: Preager
- SVE (1990) *Verslag wachtlijstenonderzoek*, Amersfoort: SVE
- Taalbulletin (1985) *Leermiddelen voor het lesgeven aan niet meer leerplichtige buitenlanders*, Utrecht: NCB
- Tesser, P.T.M., J.F.G. Merens & C.S. Praag m.m.v. J. van Iedema (1999) *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*, Den Haag: SCP.
- Tesser, P. (1993) *Rapportage minderheden 1993*, Rijswijk: SCP.

- Tesser, P. (2001) *Oudkomers in beeld*, Den Haag: SCP.
- Teunissen, F. (red.) (1990) *Werken aan Nederlands als tweede taal; een programmatisch kader voor de Projectgroep NT2*, 's Hertogenbosch: VSLPC/KPC.
- Teunissen, M. (1992) *Reis om de wereld in 80 dagen. Onderzoek naar het effect van een woordenschatmethode*, Tilburg: KUB.
- Teunissen, F. (red.) (1997) *Taalbeleid Concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtonen talen op multi-etnische scholen*, 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Tilborg, L. van (1997) 'De voor- en vroegschoolse periode: Trends in beleid, onderzoek en praktijk', in P. Appelhof (red.) *En toen was het OVB er niet meer? Notitie over het onderwijsvoorrangsbeleid 1996-1997*, Utrecht: Sardes.
- Timman, Y. & F. Witte (1999) *De beschikbaarheid van beroepsgericht NT2 voor oudkomers*, Amsterdam: ITTA.
- Veen, M. (2000) 'Je leert heel snel met een spel', *Moer*, 2000-4: 203-213.
- Verhallen, M. (1994) *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen*, Amsterdam, IFOTT
- Verhallen, M & R. Walst (2001) *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*, Bussum: Couthino
- Verhallen, S. (1986) *Nederlandse Taalunie Voorzeten 9. Lessen Nederlands voor anderstalige volwassenen in Nederland*, 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Verhallen, S. (1990) 'Nederlands als tweede taal in de basiseducatie en het voorbereidend beroepsonderwijs', *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, 38: 109-121.
- Verhallen, S. et al. (1996) *Taalstages op de werkvloer*, Amsterdam: ITTA.
- Vrieze, G., M. Olde Monnikhof (1998) *Hindernissen op weg naar een startkwalificatie. Een onderzoek naar toegang en succes van allochtonen in het secundair beroepsonderwijs*, Nijmegen: ITS.