

Tilburg University

Basisvorming meertaligheid

van Helvert, K.; Kroon, S.

Publication date:
1989

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
van Helvert, K., & Kroon, S. (1989). *Basisvorming meertaligheid*. Martinus Nijhoff.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

BASISVORMING

dr. K. van Helvert
dr. S. Kroon

Meertaligheid

Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff
Leiden, 1989

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Helvert, K. van

Basisvorming Meertaligheid / K. van Helvert, S. Kroon. –

Leiden : Stenfert Kroese/Nijhoff. – (Basisvorming)

Met lit. opg.

ISBN 90-6890-257-1

SISO 485.2 UDC 372.880.073:373

Trefw.: meertaligheid ; basisvorming.

ISBN 90 6890 257 1

D 1989/2524/28

© 1989, Uitgeverij Martinus Nijhoff, Morssingel 9-13, 2312 AZ Leiden.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Omslagontwerp: René Staelenberg

Typografie: Will van Antwerpen

Ten geleide

In 1986 bracht de Wetenschappelijke Raad voor het Rege-
ringsbeleid (WRR) een advies aan de regering uit over
basisvorming. Het rapport bepleit een algehele verhoging
van het onderwijspeil door invoering van algemene basis-
vorming in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs.
Er wordt een kerncurriculum voorgesteld van 14 vakken
dat 80% van de onderwijstijd beslaat en op twee niveaus
wordt aangeboden. Inhoud en eindtermen zouden centraal
dienen te worden vastgesteld en bewaakt, terwijl ander-
zijds aan de scholen een grote vrijheid wordt gelaten om
het onderwijsaanbod te structureren.

In 1987 werd reeds een voorstel van wet gepubliceerd in
verband met invoering van basisvorming. In deze wet zijn
in grote lijnen de voorstellen van de WRR overgenomen.

Aangenomen wordt dat de komende jaren – met een
aantal bijstellingen – geleidelijk aan in de eerste fase van het
voortgezet onderwijs basisvorming zal worden ingevoerd.

Uitgeverij Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff speelt op deze
nieuwe ontwikkelingen in met de uitgave van een serie
deeltjes over basisvorming.

De boekjes die zowel algemene informatie als meer
vakinhoudelijke invullingen geven, zijn bedoeld om de
schoolpraktijk verder op weg te helpen met basisvorming.
Ze kunnen een bijdrage leveren aan het vernieuwingspro-
ces door de kloof te verkleinen tussen de algemene uit-
gangspunten van het WRR-rapport en het Wetsvoorstel
enerzijds en de praktijk van het onderwijs anderzijds.

De deeltjes in de serie *Basisvorming* zijn zowel voor-

lichtend als opiniërend van karakter. De boekjes gaan in op vele vragen van docenten. Ze behandelen de centrale thema's voor de betreffende vakgebieden en geven aan hoe basisvorming gestalte gegeven kan worden. Basisvorming dient in de eerste plaats ingevuld te worden door de man of vrouw voor de klas. Deze moet in de dagelijkse praktijk vorm en inhoud geven aan vernieuwingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De boekjes zijn daarom vooral bedoeld als steun in de rug voor docenten die met basisvorming te maken krijgen.

De redactie is verheugd dat zij er in geslaagd is auteurs te vinden die als deskundigen op hun terrein bekend staan. Deze auteurs zijn in de gelegenheid gesteld onafhankelijk van al dan niet bestaande methoden op hun wijze voor het eigen vakgebied invulling aan basisvorming te geven. De schrijvers van de verschillende deeltjes laten zien dat basisvorming op realistische wijze te concretiseren is en in de dagelijkse schoolpraktijk gestalte kan krijgen. Ze geven niet aan hoe basisvorming er uit moet gaan zien, maar illustreren hoe deze gerealiseerd kan worden.

Redactie *Basisvorming*,

H.P. Hooymayers
J.J. Peters
C.J.M. Schuyt

Inhoudsopgave

Woord vooraf	1
1 Een multi-etnische en multilinguale samenleving	3
Inleiding	3
Geschiedenis	4
Aantallen en prognoses	5
Etnische minderheden	8
Meertaligheid	9
Etnische minderheden in het onderwijs	10
Onderwijsbeleid	13
Leeswijzer	14
2 De WRR over etnische minderheden en basisvorming	16
Inleiding	16
Basisvorming in het onderwijs	17
Intercultureel onderwijs	19
Taal en taalverschil	20
Nederlands en Nederlands als tweede taal	22
Etnische groepstalen	23
Organisatie en randvoorwaarden	24
Besluit	26
3 Nederlands in de basisvorming	27
Inleiding	27
Nederlands als moedertaalonderwijs	28
Nederlands als tweede taal	36
Nederlands in alle vakken	41
Nederlands als tweede taal voor zij-instromers	50

4	Andere talen dan Nederlands	54
	Inleiding	54
	Discussie over onderwijs in etnische groepstalen	58
	Etnische groepstalen in de basisvorming	62
	Moderne vreemde talen in de basisvorming	64
5	Intercultureel taalonderwijs	68
	Inleiding	68
	Intercultureel onderwijs in theorie	68
	Intercultureel onderwijs in praktijk	73
	Interculturele taalbeschouwing	75
6	Epiloog	83
	Literatuur	84

Woord vooraf

Dit boekje gaat over meertaligheid en basisvorming. Het behandelt de consequenties van het multi-etnische en multilinguale karakter van de Nederlandse samenleving voor met name enkele talige aspecten van het onderwijs in de basisvorming voor alle leerlingen. Als een van de drie algemene deeltjes van de serie *Basisvorming*, is dit boekje niet gericht op een specifieke groep vakdocenten maar op alle docenten inclusief de schoolleiding alsmede op beleidsmakers en -uitvoerders die betrokken zijn bij de invoering van de basisvorming.

1

Allereerst een woord aan de docenten. Dit boekje biedt geen directe en concrete lessuggesties en het geeft geen pasklaar antwoord op veel van uw vragen. Het kan zelfs vragen oproepen waar u zich misschien niet eerder van bewust was en daardoor in eerste instantie meer problemen scheppen dan oplossen. Onze bedoeling is primair u als docent in kort bestek in te lichten over enkele specifieke, met name talige, aspecten van het onderwijs aan groepen met meertalige leerlingen in een multi-etnische samenleving.

Voor de beleidsmedewerkers die betrokken zijn bij de vormgeving van de basisvorming, willen we er vooral de aandacht op vestigen dat de aanwezigheid van een groeiend aantal meertalige leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in het voortgezet onderwijs en de consequenties daarvan voor de vorm en de inhoud van dat onderwijs, in de officiële stukken over de basisvorming tot nu toe te weinig aandacht hebben gekregen.

Wij zijn verheugd dat de samenstellers van deze serie wel hebben gemeend dat expliciet aandacht moest worden besteed aan een groep leerlingen die tot op de dag van vandaag relatief geringe kansen heeft op een optimale ontplooiing binnen het onderwijs en in de maatschappij.

2 De invoering van de basisvorming is aanleiding geweest tot een grootscheepse heroriëntatie op de inhouden en doelstellingen van de verschillende vakken binnen die basisvorming. We verwijzen in dit verband naar het deeltje over het vak Nederlands van G. Rijlaarsdam. Rijlaarsdam is erg optimistisch over de invoering van de basisvorming en ziet hierin een uitdaging om tot een hernieuwde aanpak te komen van het vak Nederlands:

Ik vind de invoering van basisvorming een goede gelegenheid om een aantal problemen waarmee het vak Nederlands kampt, doelgericht te overdenken en te trachten voor die problemen oplossingen te bedenken. (...) Dat vind ik een bijkomend voordeel van de invoering van de basisvorming: er is een gevoel dat het moet lukken. (p. 5)

Wij delen op voorhand zijn enthousiasme niet en stellen alleen dat er nog heel wat moet gebeuren op het gebied van wetgeving, schoolorganisatie, leerplanontwikkeling, nascholing van docenten en materiaalontwikkeling om de basisvorming te laten slagen in haar opzet om een basisonderwijsvoorziening te scheppen die in principe voor iedere leerling in gelijke mate toegankelijk is en iedere leerling, ongeacht zijn of haar etnische of talige achtergrond, optimale ontplooiingskansen biedt.

Wij hopen dat de lezer, aan het einde van deze tekst gekomen, zich beter geïnformeerd weet over meertaligheid en basisvorming en in staat is zich met behulp van de gegeven verwijzingen naar de literatuur verder te oriënteren op die aspecten die hij of zij van specifiek belang acht.

Tilburg, maart 1989
Korrie van Helvert en Sjaak Kroon

1

Een multi-etnische en multilinguale samenleving

Inleiding

3

Vlak voor de eeuwwisseling werd in Zuid-Limburg de eerste nieuwe kolenmijn, de Oranje-Nassau, geopend. Voor die mijn en de andere die spoedig volgden, waren op korte termijn minstens 9000 mijnwerkers nodig; mijnwerkers die het dunbevolkte agrarische Zuid-Limburg niet zelf kon leveren en die daarom in het buitenland moesten worden geworven. Omdat er bij de Limburgse elite echter grote bezorgdheid bestond over de gevolgen van deze toestroom van buitenlandse arbeiders voor de maatschappelijke verhoudingen op het Zuidlimburgse platteland, vond er tot de Eerste Wereldoorlog slechts een zeer geleidelijke uitbreiding van de mijnen plaats en werden er zoveel mogelijk Nederlanders in dienst genomen. In 1907 was van de 5000 in Limburg werkzame mijnwerkers 20% buitenlander; in 1913 was het aantal buitenlanders 25%. Als gevolg van de oorlog breidden de mijnen zich in snel tempo uit. Behalve Duitsers worden er dan vooral Polen, Slovenen, Joegoslaven, Hongaren, Italianen geworven om aan de groeiende vraag te voldoen. Dat de bezorgdheid van de kerkelijke en wereldlijke overheid met deze groei gelijke tred hield, blijkt uit publikaties uit die periode. Aan het einde van de jaren twintig is er opnieuw een tekort aan arbeidskrachten in de mijnen. Het gaat dan niet langer om het binnenhalen van know-how maar vooral om ongeschoold zwaar werk. Zo verschijnen er gastarbeiders aan het kolenfront uit de verarmde agrarische gebieden van Polen, Joegoslavië en Tsjecho-Slowakije. In de jaren voor

de grote crisis werken er 38.000 mensen in de mijnbouw en het aantal buitenlanders is dan gestegen tot 12.000, dat wil zeggen ruim 30%. Tussen 1924 en 1934 stijgt het percentage immigrantenkinderen in het lager onderwijs tot meer dan 15%. In circa 30 scholen vormden deze kinderen zelfs meer dan 25% van de schoolbevolking. De crisis van 1930 betekende voor veel buitenlandse mijnwerkers ontslag en vertrek uit Nederland. Na de crisis was het aanbod van Nederlandse arbeidskrachten aanvankelijk zo groot dat er geen beroep hoefde te worden gedaan op buitenlanders.

4 Tegen het einde van de jaren vijftig ontstonden er door het slinkende aanbod van Nederlandse arbeiders echter nieuwe problemen en het begin van de jaren zestig wordt gekenmerkt door een uitgebreide werving van vooral Italiaanse arbeiders voor de Zuidlimburgse mijnen. Toen in 1965 ten slotte besloten werd de mijnen te sluiten, had dit tot gevolg dat met name Nederlandse mijnwerkers in hoog tempo wegtrokken en elders werk zochten. Gedurende het mijnsluitingsprogramma, van 1965 tot 1975, moest daarom nog een laatste keer een beroep worden gedaan op buitenlanders. De cirkel was daarmee rond: waren ruim een halve eeuw eerder de buitenlanders onmisbaar voor de opbouw van de mijnindustrie, nu waren ze eveneens nodig voor het stap voor stap sluiten van de mijnen.

Geschiedenis

Bovenstaand overzicht, dat we ontleen aan Kreukels (1987), maakt duidelijk dat de geschiedenis van de Limburgse mijnbouw ook een hoofdstuk is uit de geschiedenis van Nederland als immigratieland. Ze vormt van die geschiedenis echter niet het begin en ook niet het einde. Lang voor de opening van de Limburgse mijnen was er in Nederland al sprake van immigratie en de mijnsluitingen betekenden niet het einde van die immigratie. Verhalen als het bovenstaande zouden er ook te vertellen zijn over de uit Zuid-Nederland afkomstige immigranten in de Tachtigjarige Oorlog (1568–1648), over Duitse immigranten en trekarbeiders in de zeventiende en achttiende eeuw, over

de Chinese zeelieden in Rotterdam en Amsterdam voor de Eerste Wereldoorlog, over Italiaanse ijsverkopers en terrazzo-werkers uit dezelfde periode, over de 'repatrianten' uit het voormalige Nederlands-Indië, over de Mediterrane 'gastarbeiders' uit de jaren zestig en zeventig, over de immigranten uit Suriname en de Nederlandse Antillen, over politieke vluchtelingen uit Vietnam en Sri Lanka.

Nederland is een multi-etnisch en multicultureel land en dat dat niet pas zo is sinds de grote immigratiebewegingen van de laatste decennia maar al eeuwenlang, blijkt duidelijk uit het door Lucassen en Penninx (1985) gegeven overzicht van de Nederlandse immigratiegeschiedenis van 1550–1985. Evenals in de meeste andere West-Europese landen is ook in Nederland het aantal immigranten door de eeuwen heen sterk afhankelijk van het heersende economische en culturele welvaartsniveau. In de Gouden Eeuw bijvoorbeeld was ongeveer 10% van de bevolking van Nederland van niet-Nederlandse oorsprong. Twee eeuwen later, in een periode van economische en politieke onrust, nam dit aantal snel af en het bereikte zijn dieptepunt (1%) in de eerste helft van de twintigste eeuw. Met de economische wederopbouw en bloei in de jaren zestig en zeventig nam het percentage echter weer snel toe, tot 4% in 1986.

5

Aantallen en prognoses

Binnen de totale in Nederland aanwezige immigrantenpopulatie kunnen we vijf hoofdgroepen onderscheiden.

- 1 Immigranten uit de voormalige Nederlandse koloniën. Om voornamelijk politieke en economische redenen hebben zich Surinamers, Antillianen en Indische Nederlanders in Nederland gevestigd. Binnen de laatste groep nemen de Molukkers een specifieke positie in, niet alleen vanuit etnisch, cultureel en religieus oogpunt, maar ook door hun onvrijwillige 'repatriëring' naar Nederland in 1951 en het feit dat velen van hen statenloos zijn.
- 2 Arbeidsimmigranten uit het Middellandse-Zeegebied. In de jaren zestig en zeventig kwamen de meesten van hen

- uit Turkije en Marokko als buitenlandse werknemers. Getalsmatig vormen de Turken en Marokkanen de grootste groepen. Kleinere groepen worden gevormd door de Spanjaarden, Italianen, Joegoslaven, Portugezen (inclusief de Kaapverdianen), Grieken en Tunesiërs.
- 3 Politieke vluchtelingen uit allerlei landen, zoals Hongarije, Tsjecho-Slowakije, Polen, Vietnam, Sri Lanka (Tamils), Turkije (Turkse en Armeense Christenen) en andere (vooral Latijns-Amerikaanse, Aziatische en Afrikaanse) landen.
 - 4 Chinese immigranten uit landen als China, Taiwan, Maleisië, Singapore en Hongkong.
 - 5 Immigranten uit de buurlanden c.q. landen met een overeenkomstige sociaal-culturele en economische structuur, zoals België, de Bondsrepubliek en de Verenigde Staten.

Tabel 1 bevat een overzicht van in Nederland wonende immigrantengroepen (per 1 januari 1986). Voor zover het de immigranten uit de voormalige koloniën betreft, die veelal de Nederlandse nationaliteit hebben, gaat het in het overzicht om globale schattingen. Blijkens de cijfers in tabel 1 wonen er in Nederland op een bevolking van ruim 14,5 miljoen inwoners ruim 1 miljoen mensen van oorspronkelijk niet-Nederlandse herkomst. Dat is ruim 7,5%. Wanneer we hiervan de immigranten uit landen met een vergelijkbaar sociaal-economisch niveau buiten beschouwing laten, komen we uit op een getal van ongeveer 800.000 mensen die beschouwd kunnen worden als leden van etnische minderheidsgroepen.

Voor de omvang van enkele etnische minderheidsgroepen zijn door het Sociaal Cultureel Planbureau prognoses voor 1990 opgesteld. Deze laten zien dat het aantal Surinamers licht en het aantal immigranten uit de Nederlandse Antillen nog sterk zal stijgen. Het aantal Turken zal in de komende jaren nauwelijks meer groeien maar de Marokkaanse bevolkingsgroep zal, met zo'n 40.000 personen, nog relatief sterk in omvang toenemen. Hierbij zal het vooral gaan om een toename van het aantal kinderen en jongeren. De prognoses wijzen verder uit dat de andere groepen afkom-

<i>Voormalige koloniën</i>		535.000
Suriname		200.000
Nederlandse Antillen		45.000
Molukken		40.000
Nederlands-Indië		250.000
<i>Middellandse-Zeegebied</i>		339.800
Turkije		157.800
Marokko		117.300
Spanje		19.100
Italië		17.900
Joegoslavië		11.700
Portugal		7.500
Griekenland		3.800
Tunesië		2.700
Kaapverdische eilanden		2.000
<i>Vluchtelingen</i>		28.400
Hongarije	(1-1-1983)	4.000
Tsjecho-Slowakije	(1-1-1983)	2.000
Polen	(1-1-1983)	1.500
Turkije (Turkse en Armeense Christenen)	(1-1-1984)	3.700
Chili	(1-1-1983)	2.000
Vietnam		6.900
Sri Lanka (Tamils)		3.500
Overig	(1-1-1984)	4.800
<i>Chinezen</i>		30.000
<i>Landen met vergelijkbaar sociaal-economisch niveau</i>		120.000
Duitsland		41.200
Engeland		38.500
België		22.900
Verenigde Staten		10.400
Frankrijk		7.000

7

Tabel 1 Omvang van immigrantengroepen in Nederland per
1 januari 1986 (Bron: ABOP 1987)

stig uit het Middellandse-Zeegebied in omvang geleidelijk zullen afnemen. Entzinger (1987) heeft berekend dat tot het jaar 2000 jaarlijks circa 25.000 nieuwe immigranten naar Nederland komen. Velen van hen zullen uit zogenaamde 'nieuwe' emigratielanden komen, zoals Iran, Ghana, Sri Lanka en andere Afrikaanse, Aziatische en Latijns-Amerikaanse staten. Het openen van de grenzen binnen de EEG in 1992 zal waarschijnlijk eveneens tot nieuwe immigratie leiden. Tegen deze achtergrond kan de conclusie geen andere zijn dan dat immigratie in Nederland een permanent verschijnsel geworden is en dat Nederland bijgevolg steeds meer de kenmerken van een echt immigratieland gaat vertonen (vgl. Kroon en Vallen 1989).

Etnische minderheden

Dat we hier spreken over 'etnische minderheidsgroepen' en niet over bijvoorbeeld 'buitenlanders', 'gastarbeiders', 'migranten', 'allochtonen', 'minderheden' of 'vreemdelingen', om maar eens een paar van de termen te noemen waarmee men deze immigrantengroepen in de laatste decennia heeft aangeduid, is een bewuste keuze. In aansluiting bij een beschouwing van Tennekes (1986) willen we met de aanduiding 'etnische' aangeven dat het hier gaat om groepen die zichzelf definiëren en door anderen worden gedefinieerd in termen van specifieke culturele eigenschappen die hen onderscheiden van andere groepen.

Deze zelfdefinitie veronderstelt een etnisch bewustzijn, dat wil zeggen een bewustzijn dat men zich in cultureel opzicht onderscheidt van andere groepen. De sociale identiteit van een etnische groep ligt verankerd in een gemeenschappelijk cultureel erfgoed. Daarbij kan het gaan om taal, religie, levensstijl, een gemeenschappelijk verleden, gemeenschappelijke raskenmerken en dergelijke. Het gaat met andere woorden steeds om bepaalde elementen uit een groter systeem van betekenissen. In deze zin kunnen zeer uiteenlopende sociale groepen als etnische groep gekarakteriseerd worden: Friezen in Nederland, Vlamingen en Walen in België, Katholieken en Protestanten in

Noord-Ierland en natuurlijk ook Turken, Marokkanen, Italianen, Surinamers, etcetera in West-Europa. De aanduiding 'minderheden' vervolgens verwijst naar het feit dat het in het geval van 'etnische minderheden' altijd gaat om groepen die, in vergelijking met de sociologische meerderheid, over minder macht beschikken en zich in een in sociaal-economisch opzicht (politiek, onderwijs, werk, huisvesting, sociale status, etcetera) achtergestelde positie bevinden. De achterstandspositie van minderheidsgroepen is altijd een gevolg van achterstelling door de machtiger meerderheidsgroep. Veel van de huidige immigranten en hun kinderen beschouwen zichzelf als behorend tot een specifieke etnische groep en ze bevinden zich bovendien in een weinig rooskleurige maatschappelijke positie. Niet alleen daarom is de aanduiding 'etnische minderheden' het meest adequaat; ze maakt bovendien duidelijk dat een belangrijk deel van de verantwoordelijkheid voor een oplossing van de problemen die met een minderheidspositie samenhangen, gedragen dient te worden door de meerderheid (vgl. Kroon en Vallen 1989).

9

Meertaligheid

Behalve een multi-etnische samenleving is Nederland ook een multilinguale of meertalige samenleving. Door de komst van etnische minderheidsgroepen werd het – met zijn dialecten en het Fries toch al zeer gevarieerde – Nederlandse taallandschap verrijkt met een groot aantal niet-Nederlandse talen en taalvariëteiten. Het aantal talen en taalvariëteiten dat als gevolg van migratiebewegingen in Nederland gesproken wordt is aanzienlijk omvangrijker dan het aantal nationaliteiten dat vertegenwoordigd is in tabel 1. Enkele voorbeelden kunnen dit illustreren. Mensen uit Marokko kunnen sprekers zijn van, onder andere, het Berber of het Marokkaans-Arabisch, Turken kunnen bijvoorbeeld Turks of Koerdisch spreken en Surinamers kunnen onder andere Sranan en Hindoestaans als moedertaal hebben. In veel gevallen is het bovendien zo, dat leden van etnische minderheidsgroepen van huis uit al twee- of

meertalig zijn. Het is niet alleen zo, om dat voorbeeld nog maar eens aan te halen, dat er in Marokko verschillende talen gesproken worden, maar het is bovendien zo, dat veel mensen uit Marokko ook meer dan één taal beheersen: een kind uit een gezin uit het Rif-gebied kan bijvoorbeeld heel goed Berber als thuistaal hebben, terwijl het op straat Marokkaans-Arabisch spreekt en op school standaard-Arabisch. Een laatste punt waar we hier nog op willen wijzen, is dat de talen van etnische minderheidsgroepen onder invloed van de immigratiesituatie waarin hun sprekers zich bevinden langzaam kunnen veranderen. Het is niet uitgesloten dat zo'n taalveranderingsproces uiteindelijk leidt tot het ontstaan van varianten die we zouden kunnen aanduiden als, bijvoorbeeld, Nederlands-Turks.

Etnische minderheden in het onderwijs

De gevolgen van het multi-etnische en multilinguale karakter van de Nederlandse samenleving voor het onderwijs zijn duidelijk. Veel Nederlandse basisscholen worden nu al in belangrijke mate bezocht door kinderen uit etnische minderheidsgroepen die van huis uit een andere taal spreken dan Nederlands. Omdat etnische minderheden in Nederland, afgezien van wat kleinere concentraties in de rest van het land, voornamelijk in (bepaalde wijken van) de grote steden wonen, vinden we met name daar scholen met zeer hoge percentages leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Deze scholen worden de laatste tijd vaak 'zwarte' scholen genoemd, dit in tegenstelling tot de zogenaamde 'witte' scholen die niet of slechts in zeer beperkte mate bezocht worden door leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.

De grootste groep leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zit, zoals gezegd, nu nog in het basisonderwijs. In de toekomst zal echter ook het onderwijs na de basisschool, meer dan nu al het geval is, met leerlingen uit etnische minderheidsgroepen te maken krijgen (Giesbers, Van Helvert en Kroon 1986). Berichten uit de praktijk, zoals

bijvoorbeeld geregeld te vinden zijn in het tijdschrift *Samenwijs*, maken duidelijk dat het inspelen op de aanwezigheid van deze leerlingen geen eenvoudige opgave is. In het voortgezet onderwijs bestaat tot nu toe nauwelijks traditie en ervaring op dit gebied. Toch is ook na de basisschool specifieke aandacht voor de positie van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen broodnodig. De laatste jaren is steeds duidelijker geworden dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in hun schoolloopbaan beduidend minder succesvol zijn dan Nederlandse kinderen. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk uit de opmerkelijke toename van kinderen uit etnische minderheidsgroepen in het speciaal onderwijs en uit de deelnamecijfers van deze leerlingen aan de verschillende vormen van voortgezet onderwijs: de participatie van kinderen uit etnische minderheidsgroepen is in de hogere vormen van voortgezet onderwijs verhoudingsgewijs beduidend geringer dan die van autochtoon Nederlandse leerlingen.

11

Ter illustratie hiervan bevat tabel 2 een overzicht van de aantallen buitenlandse leerlingen in de verschillende onderwijsvormen vergeleken met het totaal aantal leerlingen in het schooljaar 1985-1986 (zie p. 12).

In het schooljaar 1985-1986 waren er in totaal ruim twee maal zoveel leerlingen ingeschreven bij instellingen voor AVO-onderwijs (803.700), als bij het LBO (356.900). Het aantal allochtone leerlingen was in beide schooltypen echter vrijwel gelijk (in het AVO 20.400, in het LBO 19.100). Uit een vergelijking over de periode van 1983 tot 1986 blijkt bovendien dat het verschil nog toeneemt: de groei van de participatie van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in het LBO is bijna twee maal zo groot als die binnen het AVO.

Blijkens een recente notitie van Kloprogge (1988) betreffende het onderwijsvoorrangsbeleid betekenden deze cijfers voor een stad als Amsterdam in 1987 bijvoorbeeld concreet dat ruim driekwart van de Marokkaanse en bijna driekwart van de Turkse kinderen in het LBO terecht kwam, tegenover nog geen 40% van de autochtone leerlingen. Van de autochtone leerlingen ging ruim 20% naar het HAVO/

	Totaal aantal leerlingen	Aantal bui- tenlandse leerlingen	Percentage
Basisonderwijs (Voortgezet) Speciaal	1.468.720	82.775	5,6
Onderwijs	99.545	5.042	5,1
AVO	804.826	20.434	2,5
LBO	359.252	19.139	5,3
MBO	276.241	3.181	1,2
HBO	148.863	2.223	1,5
1 2 VWO	168.858	3.482	2,1
Primair onderwijs	1.568.265	87.817	5,6
Secundair onderwijs	1.440.319	42.754	3,0
Hoger onderwijs	317.721	5.705	1,8
Gehele onderwijs	3.326.305	136.276	4,1

Tabel 2 Buitenlandse en nederlandse leerlingen in 1985-1986
(Bron: ABOP 1987)

vwo tegenover 1 à 2% van de Marokkanen en Turken. Bij de Surinamers ligt de situatie minder extreem: ruim 40% ging naar het LBO en ruim 10% naar het HAVO/HAVO/vwo.

Ondanks deze weinig opwekkende cijfers lijken er ook aanwijzingen te zijn dat de doorstromingsmogelijkheden voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen langzaam beginnen te verbeteren. Recente gegevens uit de evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid lijken erop te wijzen dat het HAVO als bestemming bereikbaar blijkt te worden. Hoewel over de achtergronden van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen die het vrij goed doen in het onderwijs, niet al te veel bekend is, lijkt het hierbij vooral te gaan om onderinstromende leerlingen, dat wil zeggen leerlingen die de volledige basisschool in Nederland doorlopen hebben, uit relatief hoge sociale milieus (Kloprogge 1989).

Ter verklaring van de achterstandspositie die leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in het (voortgezet) onderwijs doorgaans innemen wordt door verschillende onderzoekers een aantal, onderling vaak sterk samenhangende, factoren genoemd. Behalve de centrale factor sociaal milieu, lijkt in dit verband met name de onvoldoende taalvaardigheid in het Nederlands van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen van belang. Daarnaast spelen waarschijnlijk ook nog andere factoren een rol zoals culturele afstand, de status en beheersing van de eerste taal, attitudes van de leerlingen tegenover hun eerste en tweede taal, de kwaliteit van het genoten onderwijs en de (lage) verwachtingen van leraren met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.

13

Onderwijsbeleid

Gezien het voorgaande zal het weinig verbazing wekken, dat het Nederlandse minderhedenbeleid volgens de *Minderhedennota* (1983) primair gericht is 'op de totstandkoming van een samenleving, waarin de in Nederland verblijvende leden van minderheidsgroepen ieder afzonderlijk en als groep een gelijkwaardige plaats en volwaardige ontplooiingskansen hebben' (p. 175).

Dit uitgangspunt wordt uitgewerkt in drie doelstellingen:

- Het minderhedenbeleid is erop gericht die voorwaarden voor minderheidsgroepen te scheppen, die noodzakelijk zijn om te kunnen emanciperen in en deelnemen aan de samenleving. Bevordert moet worden dat wederzijdse aanpassing en aanvaarding van alle bevolkingsgroepen plaats kan hebben. Emancipatie wordt in ruime zin opgevat: niet alleen als proces van versterking van eigen waarde en zelfbewustzijn van de minderheidsgroepen en de afzonderlijke leden ervan. Emancipatie heeft ook ten doel de omringende gebieden zo te beïnvloeden, dat deze blijvend ruimte voor de ontplooiing van minderheden biedt.
- Het minderhedenbeleid richt zich op het verminderen van sociale en economische achterstand van leden van minderheidsgroepen.

- Het minderhedenbeleid richt zich op het voorkomen van discriminatie, en waar discriminatie zich voordoet, op het bestrijden ervan, alsmede op het – waar nodig – verbeteren van de rechtspositie. (p. 175)

14 Binnen het Nederlandse minderhedenbeleid neemt het onderwijsbeleid terecht een centrale plaats in. De belangrijkste documenten in dit verband zijn het *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs (1981)* en de hierop volgende notities en circulaires. Tegen de achtergrond van de inhoud van deze documenten is het opmerkelijk te noemen dat in officiële stukken die in meer algemene zin betrekking hebben op het onderwijsbeleid de specifieke positie en problemen van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen vaak onvoldoende uit de verf komen. Dat was al zo in de Contourennota van onderwijsminister J. van Kemenade en het is weer zo in de beleidsstukken rond de beoogde invoering van de basisvorming in het onderwijs, met name het WRR-rapport *Basisvorming in het onderwijs* en de in dat verband voorgestelde eindtermen voor het basisonderwijs en de basisvorming.

Leeswijzer

Tegen de achtergrond van het hiervoor gegeven globale overzicht van Nederland als multi-etnische en multilinguale samenleving willen we in dit deeltje als het ware goedmaken wat de WRR in zijn rapport *Basisvorming in het onderwijs* op het gebied van taal en etnische minderheden heeft verzuimd. Hiertoe geven we in hoofdstuk 2 eerst een analyse van het WRR-rapport en wat het weglaat over taal en taalverschil, intercultureel onderwijs, Nederlands als tweede taal en talen van etnische minderheidsgroepen. In hoofdstuk 3 gaan we vervolgens in op het onderwijs in het Nederlands in de basisvorming. We maken daarbij onderscheid tussen Nederlands als moedertaal, Nederlands als tweede taal en Nederlands als instructietaal bij alle vakken. Hoofdstuk 4 betreft andere talen dan Nederlands in de basisvorming. Achtereenvolgens gaan we in op de discus-

sie over onderwijs in etnische groepstalen en de positie van deze talen in de basisvorming. Om het beeld te completeren besteden we ook aandacht aan de zogenaamde moderne vreemde talen. In hoofdstuk 5 gaan we in op intercultureel onderwijs, en dan met name op een onderwerp dat vanuit alle taalvakken in de basisvorming kan worden aangepakt: interculturele taalbeschouwing.

Een korte slotbeschouwing (hoofdstuk 6) en een overzicht van aangehaalde literatuur besluiten het geheel.

2

De WRR over etnische minderheden en basisvorming

16

Inleiding

In 1979 publiceerde de WRR onder de titel *Etnische minderheden* zijn zeventiende rapport aan de Regering (WRR 1979). Hoewel op dit rapport zeker kritiek mogelijk is, heeft het in de discussie over het minderhedenbeleid ontegenzeggelijk een belangrijke rol gespeeld. In het rapport wordt namelijk expliciet afgeremd met de gedachte, dat het verblijf van etnische minderheden in Nederland slechts een zaak van tijdelijke aard zou zijn. Volgens het rapport zal het beleid in de toekomst uit moeten gaan van de waarschijnlijkheid van een permanent verblijf van etnische minderheden in Nederland. Dit betekent aanvaarding van het feit dat in de Nederlandse samenleving de etnische en raciale diversiteit blijvend is toegenomen. De samenleving als geheel en dus ook de 'meerderheid' zal zich op deze veranderde situatie moeten instellen. Tegen deze achtergrond onderscheidt de Raad drie velden van beleidsvorming door de overheid. Achtereenvolgens wordt in het rapport ingegaan op achterstandsproblemen ('in welke mate hebben leden van deze groepen [etnische minderheden] ten gevolge van hun sociaal-economische positie minder mogelijkheden tot gelijkwaardige deelneming in de samenleving'), culturele of identiteitsproblemen ('in welke mate zijn deze groepen of individuele leden ervan bereid en in de gelegenheid zich aan te passen aan de dominerende cultuur, dan wel een eigen identiteit te handhaven en te beleven') en meerderheidsproblemen ('in welke mate is de ontvangende samenleving bereid zich te ontwikkelen in de richting van een

samenleving, waarin mensen van verschillende etnische herkomst in harmonie met elkaar kunnen leven') (p. VII).

De plaatsing door de WRR van deze drie beleidsvelden in het perspectief van een permanent verblijf van etnische minderheden in Nederland betekende een fundamentele correctie op het tot dan toe gevoerde 'beleid'.

Achteraf gezien kunnen we constateren dat WRR-rapport 17 klimaatbepalend is geweest. In het overheidsbeleid na 1980 wordt het advies van de Raad – inmiddels geflankeerd door een op hoofdpunten eensluidende nota van de Adviescommissie Onderzoek Minderheden – in grote lijnen gevolgd. De regering onderschrijft het belang van een samenhangend minderhedenbeleid en werkt dat uit in de in 1983 verschijnende *Minderhedennota*. Een paar jaar eerder al, in 1981 verscheen het *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs*. En het zijn precies de drie door de WRR aangegeven beleidsvelden, die in deze stukken centraal staan. Heel duidelijk zichtbaar is dit in het Beleidsplan. Het onderwijs moet achterstanden bestrijden, onder andere door extra aandacht voor de Nederlandse taal, het moet aandacht besteden aan de factor identiteit, onder andere door onderwijs in eigen taal en cultuur, en het moet werken aan de realisering van een harmonische multi-etnische samenleving, onder andere door intercultureel onderwijs.

17

Basisvorming in het onderwijs

In 1986 publiceert de WRR *Basisvorming in het onderwijs*. Wat ons hier nu vooral interesseert is in hoeverre er in dit rapport iets is terug te vinden van de aanbevelingen die de Raad in 1979 de wereld instuurde. Om maar meteen met de deur in huis te vallen: het is opmerkelijk en teleurstellend te moeten constateren, dat van de ideeën uit 1979 nauwelijks iets een inhoudelijke vertaling heeft gekregen in 1986. In het hoofdstuk 'Maatschappelijke ontwikkelingen en basisvorming' vinden we onder het kopje 'Demografische ontwikkelingen' een tiental alinea's over 'Migranten in Nederland' en de gevolgen daarvan voor de basisvorming.

Afzonderlijke aandacht is nodig voor kinderen van migranten. Hun aanwezigheid zou specifieke eisen kunnen stellen aan de 'basisvorming', aldus de opening van deze passage (p. 28). Volgen enkele cijfermatige gegevens over de migrantenbevolking in Nederland, haar deelname aan het Nederlandse onderwijs en haar lage sociaal-economische positie. Het sleutelwoord in dit verband is 'achterstand'. Dan komt al snel het antwoord op de 'zou'-constructie in de beginzin:

18

De beste manier om de achterstand te elimineren is deze kinderen minstens gelijke kansen te bieden. Dit kan in de Nederlandse samenleving alleen door hun de volledige Nederlandse basisvorming te geven, waarbij in inhoudelijk opzicht overigens niet voorbij mag worden gegaan aan het feit dat onze samenleving een sterk multi-cultureel karakter heeft gekregen. (p. 31)

De Raad ontkent daarbij overigens niet, dat voor kinderen uit etnische minderheden extra onderwijskundige en didactische ondersteuning van belang kunnen zijn, waarbij uitdrukkelijk gewezen wordt op de mogelijke noodzaak deze kinderen een zekere periode in hun eigen taal aan te spreken. De noodzaak daartoe zal zich volgens de Raad echter eerder in de eerste jaren van het basisonderwijs voordoen dan bij het voortgezet onderwijs, en zij zal, nog steeds volgens de Raad, wellicht ook verminderen naarmate de verblijfsduur van de migranten toeneemt.

De strekking van deze passages is duidelijk. In de basisvorming, opgevat als

het geven van gemeenschappelijke algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep (p. 8),

is in de visie van de Raad geen plaats voor zaken als Nederlands als tweede taal, onderwijs in talen van etnische minderheidsgroepen en intercultureel onderwijs.

Intercultureel onderwijs

Voor de afwezigheid van Nederlands als tweede taal en de talen van etnische minderheidsgroepen in het rapport is – gegeven het feit dat het hier categorale voorzieningen betreft – nog wel een motivering denkbaar, maar voor het volledig negeren van de notie ‘intercultureel onderwijs’ in een rapport dat gaat over basisvorming in het onderwijs, is, zeker gegeven de hierboven geciteerde omschrijving, toch nauwelijks een zinnige reden aan te voeren. Zeker niet als de aanwezigheid van niet-Nederlandse leerlingen eerst wordt bestempeld als ‘een uitdaging (...) voor het onderwijs, dat immers bij uitstek een institutie is waarbinnen cultuuroverdracht en socialisatie gestalte krijgen’ (p. 28). De basisvorming in het onderwijs, zoals gedefinieerd door de WRR, lijkt ons juist bij uitstek geschikt om daarbinnen door intercultureel onderwijs werk te maken van het wetsartikel dat bepaalt dat het onderwijs er mede van uitgaat dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.

19

Als we dit zeggen, zijn we er ons overigens terdege van bewust dat intercultureel onderwijs geen onomstreden begrip is. Op met name theoretisch-ideologisch niveau zijn grote tegenstellingen aanwijsbaar; tegenstellingen die de onderwijspraktijk vaak niet ten goede komen. We zullen op die discussie hier niet verder ingaan. Wel constateren we dat de Raad aan genoemd wetsartikel in zijn rapport een aanzet tot een concrete en inhoudelijk uitwerking had kunnen geven. Die uitwerking zou dan echter wel wat anders van toonzetting geweest moeten zijn dan de wel zeer ‘neerlandoeurocentrische’ beschouwing waarin de Raad onder het kopje ‘Het cultuurpolitieke doel’ primair de nadruk legt op basisvorming als integratiemiddel en bindend element in een pluriforme samenleving:

Naarmate de Nederlandse samenleving zelf ook pluriformer van aard wordt, wordt dit cultuurpolitieke doel van algemene basisvorming relevanter. Gedegen kennis van de Nederlandse taal, cultuur, literatuur en geschiedenis en kennis van de plaats van Nederland temidden van andere (Europese) culturen kunnen

zodoende het minimale samenbindende element gaan vormen van de eigen samenleving. (...) Uit dit cultuurpolitieke doel is in elk geval het grote belang van onderwijs in de Nederlandse taal af te leiden alsmede het belang van goed geschiedenisonderwijs, dat de nieuwe generatie de culturele traditie van de Europese beschaving in haar vele facetten leert kennen. (p. 79)

20 Door zo'n uitwerking niet te geven heeft de Raad een kans laten liggen om intercultureel onderwijs meer inhoud en status te geven. Daarmee had de blijkens onderzoek verre van eenvoudig verlopende invoering van dit principe in het onderwijs gestimuleerd kunnen worden.

Taal en taalverschil

De notie 'taal' wordt door de WRR niet expliciet geïmpliciteerd en ook een nadere beschouwing van de rol van 'taal' bij het leren en onderwijzen ontbreekt in het rapport. Dit betekent dat 'taal' als het ware geruisloos wordt gelijkgesteld met 'Nederlands'. En 'de plaats van Nederlands is misschien wel van alle schoolvakken het minst overstreden', aldus de Raad (p. 117).

Wat de Raad hier uit het oog verliest, is op de eerste plaats dat 'taal' meer is dan alleen de inhoud van het schoolvak Nederlands. Als we het hebben over taal in het kader van intercultureel onderwijs, gaat het niet alleen om het schoolse luisteren, spreken, lezen en schrijven of spelling en grammatica. Taal is veel meer dan het vak waar je op school voldoende of onvoldoende voor haalt. De kennis die mensen van de wereld hebben en de manier waarop ze de wereld ordenen, er tegen aan kijken, hun culturele waarden en normen, hun manier van denken, handelen en omgaan met elkaar, dat alles is ten nauwste verbonden met de taal die ze spreken en wordt ook via die taal van de ene op de andere generatie doorgegeven. Taal is bovendien niet hetzelfde als Nederlands. Nederland is een multilinguale samenleving. Behalve de Nederlandse standaardtaal maken ook de regionale en lokale dialecten van het Nederlands, het Fries en zijn dialecten en de talen en

dialecten van etnische minderheidsgroepen deel uit van het Nederlandse taallandschap. Kort samengevat: in Nederland worden naast standaard-Nederlands in ruime mate ook 'autochtone' en 'allochtone' minderheidstalen en dialecten gesproken – 'autochtoon' en 'allochtoon' tussen aanhalingstekens omdat er toch eens een keer een einde moet komen aan het gebruik mensen die soms al generaties geleden van elders gekomen zijn juist daarop aan te spreken.

Nederland is een meertalig land en het onderwijs dient daar rekening mee te houden. Leraren moeten de moedertalen die door leerlingen in hun klassen gebruikt worden naast de Nederlandse standaardtaal op een sociolinguïstisch verantwoorde wijze bij het onderwijs betrekken. Een aanpak van aansluiten bij de thuistaal van de leerlingen, zoals die in Nederland onder andere beproefd is bij dialectsprekende leerlingen, lijkt daarbij het meeste perspectief te bieden. Het is voor deze aanpak niet nodig, maar zeker ook niet verboden, dat leraren de moedertalen van hun leerlingen – dat kan Limburgs, Brabants, maar ook Turks of Italiaans zijn – beheersen. Het uitgangspunt moet echter wel zijn dat leraren zich een principieel positieve houding eigen maken ten opzichte van wat de leerlingen aan taal en taalvermogen meebrengen naar school. Deze aanpak is uiteraard zinvol en mogelijk voor alle leraren, ongeacht het vak dat ze geven, maar de beste mogelijkheden in dit verband biedt toch het taalonderwijs, dat wil zeggen onderwijs Nederlands en onderwijs in andere talen dan Nederlands. Overigens is het voor alle leraren die taalonderwijs geven een goede zaak ook eens verder te kijken dan die ene taal die zij onderwijzen of die toevallig hun moedertaal is.

21

Dat Nederland een meertalige samenleving is, wordt ook in het Werkdocument *Nederlandse taal* (Jansen 1985) geconstateerd. Maar die constatering heeft voor het rapport van de Raad nauwelijks andere gevolgen dan dat expliciet gekozen wordt voor de aanduiding *Nederlands of het vak Nederlands* in plaats van *moedertaalonderwijs* omdat 'Nederlands voor niet onaanzienlijke groepen leerlingen géén moedertaal

genoemd kan worden' (p. 29). Die terminologische keuze is niet nieuw, maar wel terecht. Het is alleen jammer en ook onterecht, dat daarmee alles wat geen *Nederlands* is van de weeromstuit uit het gezichtsveld van de WRR verdwijnt.

Nederlands en Nederlands als tweede taal

22 Tijdens een rede in 1987 heeft Minister Deetman zijn bezorgdheid uitgesproken over de doorstroming van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen naar hogere vormen van vervolgonderwijs (Deetman 1987). Als belangrijkste oorzaak wijst hij daarbij op hun onvoldoende beheersing van het Nederlands. Die bezorgdheid is terecht, maar dat in Deetmans toespraak het onderwijs in de eigen taal en cultuur, of, om precies te zijn 'het effect van (...) het verlies aan onderwijstijd door deze lessen' (p. 3) als zondebok wordt aangewezen, zou evenzeer reden tot bezorgdheid moeten zijn.

Wie bij de WRR te rade gaat voor nadere informatie over Nederlands als tweede taal, zoekt vergeefs. Bij de specifieke kenmerken van het onderwijs Nederlands aan niet-Nederlandstalige leerlingen wordt in het rapport slechts zeer summier en bovendien niet erg gedegen stilgestaan. In extenso staat er:

Niet voor alle leerlingen van Nederlandse scholen staat competentie in de Nederlandse taal gelijk aan competentie in de moedertaal. Sommigen moeten het Nederlands als vreemde taal leren beheersen naast hun moedertaal. Wat voor moedertaalsprekers tot de vanzelfsprekende kernvaardigheden behoort, moeten zij leren als perifere vaardigheid. Dat betekent dat zij in de periode van de basisvorming bovendien getraind moeten worden in gewoon spreken en luisteren in alledaagse taalsituaties. (p. 18)

We wijzen hier op de onjuiste aanduiding 'vreemde' in plaats van 'tweede' taal en op het verwarrende gebruik van het onderscheid in perifere en kernvaardigheden, waar de literatuur over tweede-taalonderwijs veelal onderscheid

maakt tussen dagelijkse algemene taalvaardigheid (BICS) en cognitief abstracte taalvaardigheid (CALP) en de problemen voor tweede-taalleerders juist situeert op het gebied van de laatste. Het gebruik van 'niet voor alle leerlingen' en 'sommigen' in bovenstaand citaat lijkt bovendien te tenderen naar een zekere marginalisering van de problematiek.

Wie in een gegeven samenleving naar behoren wil functioneren, zal er als regel voor moeten zorgen de in die samenleving dominante taal zo goed mogelijk te leren beheersen. Bij het leren van die taal speelt de school een belangrijke rol. Evenals in het basisonderwijs moet er daarom ook in de basisvorming specifieke aandacht zijn voor de inhoud en de didactiek van het Nederlands voor van huis uit niet-Nederlandstalige leerlingen.

23

Etnische groepstalen

In het Werkdocument *Moderne vreemde talen* wordt uitgebreid aandacht besteed aan de voors en tegens van het opnemen van talen van etnische minderheidsgroepen in de basisvorming (Van Els en De Jong 1985). In zijn rapport gaat de WRR op deze discussie echter nauwelijks in. Ten aanzien van andere talen dan Nederlands merkt de Raad op dat 'Engels behoort tot de vakken die in de basisvorming onontbeerlijk zijn' (p. 119) en daarnaast beveelt hij aan ook Frans of Duits in de basisvorming op te nemen, waarbij de niet opgenomen taal als keuzevak in de vrije ruimte terechtkomt. Deze stellingname neemt niet weg dat er elders in het Rapport over andere talen dan Nederlands wel zeer duidelijke uitspraken worden gedaan. In het hoofdstuk 'Maatschappelijke ontwikkelingen en basisvorming' wordt ten aanzien van migrantenkinderen opgemerkt dat

extra aandacht voor deze kinderen zich niet moet manifesteren in de vorm van een (gedeeltelijke) vervanging van de Nederlandse basisvorming door lessen in eigen taal en cultuur. (...) Eigen cultuur, taal en identiteit moeten dan in de vrije ruimte op school (naast de basisvorming) of elders, dat wil zeggen buiten de school, aandacht krijgen. (p. 31)

Anders dan in negatieve zin komen de talen van etnische minderheidsgroepen in het stuk met andere woorden niet voor.

24 Als het onderwijs aan leerlingen van twaalf tot zestien jaar wil aansluiten op de basisvorming van vier- tot twaalfjarigen – en daar is het toch uiteindelijk om begonnen – dan moet er ook in het voortgezet onderwijs aandacht zijn voor de talen van etnische minderheidsgroepen. Het is daarbij de vraag of deze talen in de vorm van moedertaalonderwijs of als keuzevak voor alle leerlingen moeten worden geprogrammeerd. Dat laatste kan alleen als ze ook in de vorm van vreemde-taalonderwijs worden aangeboden.

Organisatie en randvoorwaarden

In het voorgaande zijn de nodige kritische noten gekraakt ten aanzien van de manier waarop de WRR ingaat op consequenties die de aanwezigheid in het Nederlandse onderwijs van van huis uit niet-Nederlandstalige leerlingen uit etnische minderheidsgroepen kan hebben voor het taalonderwijs in de basisvorming. Behalve op inhoudelijk gebied is er in dit verband ook grote onduidelijkheid te signaleren ten aanzien van de organisatie en de randvoorwaarden van de basisvorming met het oog op leerlingen uit etnische minderheidsgroepen en hun specifieke problematiek. De uitspraken in het rapport over de veranderende multiculturele samenleving en de positie van niet-Nederlandstalige kinderen in dit verband zijn erg mager en blijken op geen enkele manier van invloed te zijn op de wezenlijke keuzen die in het rapport gemaakt worden. Het blijft bij een paar vage passages die opgenomen lijken omdat je daar tegenwoordig nu eenmaal niet helemaal meer omheen kunt. In onze kritische evaluatie staan we overigens niet alleen. Ook in de nota *Basisvorming in een multiculturele stad: ontwikkelingen in Amsterdam* bijvoorbeeld, wordt met name de ideologische achtergrond van het idee van de basisvorming zeer kritisch besproken (Alkan, Mullard en Vos 1987). Als in de eindtermen voor de basisvorming onderscheid wordt

gemaakt tussen een 'algemeen niveau' dat haalbaar wordt geacht voor 80% van de leerlingen en een 'hoger niveau', te behalen door 40% van de leerlingen, betekent dit in feite dat 20% van de leerlingen als 'verloren' wordt beschouwd. Dit is in schril contrast met het uitgangspunt dat 'basisvorming' voor alle leerlingen geldt en het kan voor scholen met veel leerlingen in achterstandssituaties tot marginalisering leiden. De nota spreekt in dit verband van 'opgeborgen talent' in plaats van 'verborgen talent'.

In de Amsterdamse nota worden twee onderwijsmodellen tegenover elkaar gesteld: het *drempelmodel* en het *plafondmodel*. In het drempelmodel worden eindtermen zodanig geformuleerd dat alle leerlingen geacht worden ze op een redelijke wijze te kunnen halen. De drempel kan daardoor echter zo laag uitvallen dat de geïmpliceerde eindtermen vrijwel betekenisloos worden en geen enkele maatschappelijke status meer hebben. Van een dergelijk minimaal geformuleerd onderwijsmodel gaat voor de leerlingen nauwelijks een stimulans uit. Het plafondmodel daarentegen streeft ernaar zoveel mogelijk leerlingen ongeacht klasse, ras en sekse de gemeenschappelijke eindtermen te laten bereiken. Daar waar dat voor groepen in achterstandssituaties niet zonder extra inspanningen mogelijk is, is het een verantwoordelijkheid van het onderwijs die extra inspanningen te leveren. In de WRR-voorstellen is onduidelijk hoe die extra inspanningen (lees: verruiming van de studieduur met een extra jaar, vrijstelling voor bepaalde vakken of gebruikmaking van de vrije ruimte) zinvol vorm gegeven kan worden. Worden de leerlingen voor wie het geldt vroegtijdig gesignaleerd – mogelijk op basis van de eindtermen voor het basisonderwijs – en volgen zij een aangepast traject, of wordt gewacht tot leerlingen aan het einde van de rit het blijkbaar toch niet halen? Van deze groep zou dan, in een nogal cynische interpretatie, 20% gedefinieerd kunnen worden als 'hopeloos': het percentage leerlingen dat het laagste niveau van de basisvorming nooit zal halen en dat door de Minister acceptabel of, zo men wil, onvermijdelijk wordt genoemd. De overigen, van wie niemand weet hoe groot hun aantal is, zouden dan achteraf

een extra jaar basisvorming kunnen volgen om alsnog het laagste niveau te halen. Dit laatste lijkt ons niet de meest motiverende weg omdat daarmee de problematische schoolloopbaan van deze leerlingen onnodig wordt verlengd. Vroegtijdige signalering, hoe problematisch misschien ook, lijkt ons noodzakelijk om ervoor te zorgen dat iedere leerling optimale kansen krijgt te eindigen op het niveau dat zijn of haar mogelijkheden toestaan. Dan is er nog een onduidelijkheid met betrekking tot de gegeven mogelijkheden van verlenging van de studieduur binnen de basisvorming. Wanneer we ervan uitgaan dat voor een bepaalde groep meertalige leerlingen geldt dat het hogere niveau van eindtermen, en daarmee bepaalde kansen op vervolgonderwijs, wel te bereiken is met een verlenging van de studieduur, dan zou onzes inziens ook op deze groep de gegeven mogelijkheid daartoe van toepassing moeten zijn. De WRR maakt echter onvoldoende duidelijk of dit mogelijk is.

Besluit

De vraag of er in de vrije ruimte of in een additioneel jaar extra begeleiding en speciale voorzieningen voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen moeten komen, of er in de basisvorming aandacht moet zijn voor Nederlands als tweede taal en of talen van etnische minderheidsgroepen als moedertaalonderwijs in de basisvorming een plaats verdienen, hangt uiteindelijk samen met de vraag of er in de basisvorming volledig communale doelen gehanteerd kunnen worden voor een qua talige en culturele achtergrond steeds heterogener wordende leerlingenpopulatie. Bij de beantwoording van deze vraag worden we geconfronteerd met een dilemma. Een bevestigend antwoord leidt tot ontkenning van groepsspecifieke behoeften, een ontkennend antwoord tot segregatie van leerlingen voor althans een deel van het curriculum (Extra 1987). Wij zijn van mening dat de Raad deze kwestie wel wat explicieter en gefundeerder aan de orde had mogen stellen dan nu in het rapport gebeurt.

3

Nederlands in de basisvorming

Inleiding

27

In het Nederlandse onderwijs speelt de Nederlandse taal uiteraard een zeer belangrijke rol. Meertalige leerlingen worden over het algemeen met drie vormen van 'Nederlands' geconfronteerd:

- 1 de reguliere lessen Nederlands als moedertaalonderwijs;
- 2 de eventuele extra lessen Nederlands als tweede taal, die specifiek voor meertalige leerlingen worden gegeven;
- 3 het gebruik van het Nederlands als algemene instructietaal in *alle* vakken.

Alle meertalige leerlingen zijn in al deze situaties in feite tweede-taalleerders. Zowel bij tweede- als bij vreemde-taalverwerving gaat het om het leren van een tweede of derde taal. Tweede-taalverwerving onderscheidt zich daarbij van vreemde-taalverwerving door de omgeving waarin de nieuwe taal geleerd wordt. Vreemde-taalverwerving vindt plaats in een omgeving waar die taal geen voertaal is (bijvoorbeeld het leren van Frans op Nederlandse scholen); bij tweede-taalverwerving vindt het verwervingsproces plaats in een omgeving waar de te leren taal de dominante of meerderheidstaal is en waar de eerste taal een lager prestige heeft omdat ze in die context een minderheidstaal is.

We beperken ons in dit hoofdstuk tot het Nederlands in schoolse context, in de lessen. Het feit dat de leerlingen in de pauze onderling Nederlands spreken en dat docenten

hen in het Nederlands benaderen in naschoolse situaties blijft hier verder buiten beschouwing. De algemene communicatieve vaardigheden die nodig zijn in deze situaties, zijn voor de onderinstromende leerlingen geen probleem meer. Wel moet de docent zich ervan bewust blijven dat er in de conversatie met meertalige leerlingen wel degelijk sprake is van interetnische communicatie. Hoe goed de leerling de taal ook spreekt, het zou best kunnen zijn dat spreken over de problemen thuis of over attitudes met betrekking tot de school of over eigen ervaringen met betrekking tot racisme weliswaar talig geen problemen oplevert, maar vanuit de opvoedingsachtergrond van de leerlingen wel degelijk problematisch is.

In dit hoofdstuk komen achtereenvolgens de drie genoemde vormen van 'Nederlands' aan de orde: eerst gaan we in op de vormgeving van het vak Nederlands als moedertaal en de gevolgen daarvan voor meertalige leerlingen, daarna gaan we in op de praktijk van het vak Nederlands als tweede taal en de positie die dit vak in zou moeten nemen in de basisvorming en tot slot gaan we in op het gebruik van Nederlands als instructietaal in andere vakken. Tot dan toe heeft het hoofdstuk alleen betrekking op de grootste groep meertalige leerlingen in de basisvorming, namelijk de 'onderinstromers'. In een slotparagraaf wordt kort iets gezegd over de opvang van 'zij-instromers'.

Nederlands als moedertaalonderwijs

Inleiding

Het moedertaalonderwijs Nederlands is de laatste tijd volop in de belangstelling en niet altijd in positieve zin. Het zou bergafwaarts gaan met de kennis van de taal bij de meeste leerlingen die nu de basisscholen verlaten. Er werd hier en daar zelfs gesproken over 'functioneel analfabetisme'. Ook ten aanzien van het voortgezet onderwijs is onlangs de noodklok geluid. *Het moedertaalonderwijs: vijf voor twaalf?* luidt althans de retorisch-vragend geformuleerde titel van een recent rapport over dit onderwijstype (Daems en Rymanans 1987). Geen echt nieuwe geluiden,

maar sterk genoeg voor de overheid om opdracht te geven over te gaan tot het verrichten van periodieke peilingen van een aantal taalvaardigheidsaspecten bij leerlingen aan het einde van de basisschool, om ontwikkelingen over de tijd objectief te kunnen registreren. In verband hiermee kreeg het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen de opdracht een advies uit te brengen met betrekking tot voorlopige eindtermen voor het basisonderwijs.

Onder eindtermen verstaat het Ministerie blijkens de Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel voor invoering van basisvorming in het onderwijs:

29

(...) kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die de school bij haar onderwijsactiviteiten in elk geval als doelstellingen moet hanteren. Eindtermen maken deel uit van de kwaliteitseisen die aan het basisonderwijs en de basisvorming in het voortgezet onderwijs worden gesteld. In die zin zijn eindtermen richtlijnen voor scholen voor de na te streven resultaten van leerlingen. (p. 9)

Dit advies is inmiddels beschikbaar (Projectgroep Voorlopige Eindtermen Basisonderwijs 1989). Als algemene doelstellingen voor het einde van de basisschool worden genoemd:

- 1 het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat de leerlingen Nederlands doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen;
- 2 dit onderwijs is erop gericht de leerlingen kennis en inzicht bij te brengen omtrent betekenis, gebruik en vorm van taal;
- 3 dit onderwijs is erop gericht de leerlingen plezier te doen hebben (of houden) in het gebruik van en in het beschouwen van taal.

Hierna volgt de uitwerking van deze algemene eindtermen in meer concrete eindtermen. Er worden specifieke eindtermen geformuleerd voor het Fries. Over andere meertalige leerlingen in het onderwijs wordt met geen woord gerept in het advies.

Het formuleren van communale doelen voor bepaalde typen van onderwijs zonder daarbij differentiatie aan te brengen voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen is een logische consequentie van het in Nederland gevoerde (taal)onderwijsbeleid ten aanzien van minderheden. Uitgangspunten van dit beleid, zoals geformuleerd in de *Minderhedennota* zijn:

- 30
- 1 immigranten vestigen zich permanent in Nederland;
 - 2 'minderheden worden niet beschouwd als aparte ingezetenen, waarvoor bij voorkeur aparte maatregelen nodig zijn', maar als 'gelijkwaardige ingezetenen, op wie dezelfde maatregelen van toepassing zijn als op overige ingezetenen' (p. 17).

Ook de eindtermen Nederlands moeten met andere woorden voor alle leerlingen gelijk zijn. En dat zijn ze ook in het advies.

Eindtermen

Wat betekent het nu concreet als we aannemen dat meertalige leerlingen voor wie Nederlands niet de moedertaal is, toch moedertaalonderwijs Nederlands moeten volgen en dat moedertaalonderwijs moeten afsluiten met dezelfde eindtermen als leerlingen die Nederlands van huis uit als moedertaal spreken?

Vrijwel iedereen is het erover eens dat er niet gestreefd moet worden naar verschillende eindtermen Nederlands als moedertaal en Nederlands als tweede taal. De diploma's van alle leerlingen met een gelijksoortig pakket moeten ook daadwerkelijk 'evenwaardig' zijn. Wanneer aan meertalige leerlingen andere (lagere) eisen zouden worden gesteld, zou zich dat tegen hen keren bij de overgang naar vervolgonderwijs en het vinden van een baan. Gelijke doelen dus maar ook gelijke kansen en dat lijkt alleen te realiseren via verschillende leerwegen. Na het WRR-rapport was de eerste concrete stap van de Minister het instellen van de zogenoemde Ontwikkelingsgroepen Eindtermen Basisvorming.

Waarom nu al vast omschreven eindtermen? Iedereen die met onderwijs bezig is, weet dat het formuleren van

doelen een fundamenteel onderdeel vormt van de zogenaamde didactische cyclus. Het formuleren van onderwijsdoelen volgt op het formuleren van onderwijsbehoeften en gaat vooraf aan leerstofselectie en leerstofordening. Ten slotte vormen de geformuleerde doelen voor een belangrijk deel het criterium bij de evaluatie van het onderwijs. Als we de motieven van de Minister lezen om zoveel belang te hechten aan het formuleren van eindtermen, zien we dat met name dit laatste aspect vooropstaat. Eindtermen zijn een middel tot het controleerbaar maken van het aangeboden onderwijs; ze garanderen uniformiteit; ze maken centrale toetsing mogelijk en ze zijn een middel tot kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Er wordt door de Minister slechts kort verwezen naar de andere functie van eindtermen, namelijk dat ze kaderstellend zijn voor een (geleidelijke) inhoudelijke vernieuwing; ze sturen de toekomstige ontwikkeling van leerplannen, leermiddelen en toetsen.

31

De eindtermen Nederlands voor de basisvorming waarover we hier spreken, zijn tot stand gekomen na raadpleging van het 'veld'. In de zomer van 1988 waren de voorlopige eindtermen bekend en deze zijn, op basis van de binnengekomen reacties, aangepast. Dit resulteerde in het *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs Nederlands* (Eindtermencommissie Nederlands 1989). De eindtermencommissie Nederlands had van de Minister onder andere als specifieke richtlijn meegekregen aandacht te besteden aan 'het feit dat voor veel leerlingen Nederlands niet de moedertaal is en dat deze leerlingen als gevolg daarvan in een tweetalige situatie verkeren' (p. XX).

De commissie heeft het begrip 'aandacht' ingevuld als een achteraf-activiteit om te bezien of de geformuleerde eindtermen mogelijk specifieke moeilijkheden opleveren voor meertalige leerlingen en hoe dit op te vangen zou zijn. Wij hebben de indruk dat de aanwezigheid van meertalige leerlingen in het onderwijs op geen enkele wijze de formulering van de eindtermen zelf heeft beïnvloed, behalve dan met betrekking tot het onderdeel taalbeschouwing waar de commissie verwijst naar het multilinguale karakter van onze samenleving.

In Hoofdstuk 4 van het advies besteedt de commissie

onder de titel 'Eindtermen voor alle leerlingen', in retrospectief, uitvoeriger aandacht aan mogelijke consequenties van de basisvorming en de geformuleerde eindtermen voor leerlingen in achterstandssituaties. De commissie noemt twee groepen leerlingen voor wie het gebruik van de Nederlandse taal niet probleemloos is:

Leerlingen uit etnische minderheidsgroepen waarvoor het Nederlands de tweede taal is en leerlingen waarvoor het Nederlands weliswaar de eerste taal is, maar die om welke reden dan ook niet op het taalniveau aan het einde van de basisschool zitten. (P. 35)

32

In de eindtermen komen veelvuldig formuleringen voor als: 'daartoe kiezen zij geschikte conventies in taalgedrag en taalgebruik' en 'teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau' en die 'voor hen geschikt taalgebruik bevatten'. Deze zijn, zoals de commissie ook zelf constateert, niet geheel probleemloos. De eerste formulering heeft betrekking op taalproductie. De leerling moet iets doen op een bepaalde 'conventionele' manier. We weten allemaal dat conversatieconventies enorm uiteen kunnen lopen tussen verschillende culturele groepen en het is dan ook van belang dat de docent zich er, bij het nastreven van deze eindtermen, van bewust is dat communicatie voor meertalige leerlingen in het Nederlands altijd ook betekent 'interetnische communicatie'. Binnen interetnische communicatie gaan heel specifieke mechanismen met betrekking tot de op pagina 27 van het Advies genoemde ongelijke machtsverhouding tussen de spreker en de luisteraar een rol spelen. De tweede veel gebruikte formulering met betrekking tot de geschiktheid van teksten voor leerlingen heeft op twee niveaus consequenties voor meertalige leerlingen. De teksten moeten 'talig' aansluiten op hun niveau van taalvaardigheid en ze moeten 'inhoudelijk', qua thematiek aansluiten op hun leefwereld.

De commissie signaleert een aantal inhoudelijke knelpunten met betrekking tot specifieke taalvaardigheden voor meertalige leerlingen. Via een afwijkende, op hem of haar toegesneden leerweg zouden de meertalige leerlingen

die dit nodig hebben, alsnog in de gelegenheid gesteld moeten worden de eindtermen Nederlands te behalen. We willen er hier met nadruk op wijzen dat deze extra aangepaste leerweg niet voor alle meertalige leerlingen (in gelijke mate) noodzakelijk zal zijn (Kerkhoff 1988).

Geïntegreerd onderwijs Nederlands

Hoe het ook zij, docenten Nederlands zullen in toenemende mate geconfronteerd worden met leerlingen die de eindtermen Nederlands moeten behalen in een taal die niet hun eerste taal is.

33

Het leren van een tweede taal is een langdurig en intensief proces dat de gehele schoolloopbaan doorloopt en ondersteuning behoeft, zoals ook moedertaalontwikkeling de gehele scholingsperiode in de lessen Nederlands ondersteuning krijgt. We kunnen ons nu afvragen in hoeverre docenten Nederlands zich bewust zijn van de specifieke kenmerken van tweede- taalontwikkeling, ook in een vergevorderd stadium, en in hoeverre zij toegerust zijn om meertalige leerlingen de specifieke begeleiding te geven die zij nodig hebben. Als we kijken naar de gebruikte moedertaalmethoden in het voortgezet onderwijs, zien we dat deze nog absoluut niet ingesteld zijn op leerlingen voor wie die taal niet de moedertaal is. Er worden veelvuldig moedertaalintuïties bekend verondersteld. Ook de inhouden van de taallessen zijn vaak geheel afgestemd op Nederlandstalige leerlingen. Om meertalige leerlingen gelijke kansen te geven om in dezelfde tijd dezelfde eindtermen te bereiken zal de docent Nederlands zijn onderwijs aan moeten passen. Het meer toegankelijk maken van de stof op een zodanige manier dat meertalige leerlingen die beter kunnen begrijpen en internaliseren komt overigens vaak ook de zwakkere Nederlandstalige leerlingen ten goede.

De concrete vraag is dan natuurlijk hoe je als docent zoiets aanpakt. De meest recente publikatie op dit gebied is het DCN-cahier *Nederlands als tweede taal op school* (Olijkan en Van der Voort 1988). Bienfait (1988) geeft daarin een aantal goed bruikbare suggesties. Zij stelt voor te komen tot 'geïntegreerd taalonderwijs Nederlands'. In feite komt het

er in deze benadering op neer dat specifieke steunlessen Nederlands als tweede taal kunnen vervallen en het vak Nederlands zo wordt ingericht

dat alle leerlingen in de klas, met welke taalachtergrond dan ook en ongeacht met welke problemen in de beheersing van het Nederlands, onderwijs 'op maat' krijgen. De inhoud en de didactiek is dan zodanig, dat ingespeeld kan worden op verschillen in beginsituatie, onderwijsbehoeften en leerstijlen. (p. 88)

34 Als grote voordelen van een dergelijke vorm van geïntegreerd taalonderwijs Nederlands noemt Bienfait dat de verantwoordelijkheid voor de taalvaardigheid Nederlands van meertalige leerlingen bij één docent ligt, zodat het afschuifmechanisme: 'dat moet x maar behandelen' of 'ik dacht dat x dat zou behandelen' vervalt. Het vermindert verder de kans op isolement van meertalige leerlingen. Door meer contact met Nederlandstalige leerlingen zou ook de ongestuurde taalverwerving een extra stimulans krijgen en tot slot zou de extra belasting die extra lessen Nederlands als tweede taal vormen, vervallen.

Bienfait doet een aantal zeer concrete suggesties aan docenten om hun onderwijs Nederlands meer geïntegreerd vorm te geven. Voor de docent doen zich hier wel enkele obstakels voor. De huidige methoden Nederlands bieden wel een redelijke gevarieerde leerstofinhoud, maar zij besteden niet systematisch aandacht aan basisvaardigheden. Zij gaan ervan uit dat de leerlingen vanuit hun moedertaalbeheersing bepaalde voorkennis hebben, zowel wat het taalsysteem zelf betreft als wat de kennis van de wereld betreft en meer specifiek de Nederlandse cultuur. Bienfait noemt als voorbeeld het gebruik van teksten aan het begin van iedere les in het boek. Zo'n tekst kan voor meertalige leerlingen al een enorm obstakel vormen. De docent kan dit ondervangen door de tekst vooraf te laten gaan door een introductie waarin de leerling alvast bekend raakt met het onderwerp van de tekst en de centrale begrippen in de tekst. Ditzelfde geldt bij het geven van opdrachten als het schrijven van een opstel of het houden van een spreekbeurt. Het is van groot belang dat de docent vooraf met de

leerling(en) doorspreekt welke woorden en uitdrukkingen er in een tekst over een bepaald onderwerp voor kunnen komen. We zouden deze suggesties kunnen samenvatten onder de noemer *advanced organisers*. Hieronder verstaan we het aanreiken van informatie en middelen aan de leerling om een bepaalde opdracht beter uit te kunnen voeren. Uiteindelijk kan het doel van de docent zijn dat leerlingen zelf leren dergelijke 'vooraf-handelingen' uit te voeren maar dat moet dan wel eerst expliciet onderwerp van instructie zijn geweest. De meeste methoden Nederlands besteden veel aandacht aan woordenschatuitbreiding, idioom en grammaticale principes (morfologisch en syntactisch). Voor meertalige leerlingen zijn dit vaak zeer nuttige en noodzakelijke oefeningen. Het probleem daarbij is dan echter veelal weer dat de oefeningen niet ingebed worden in een duidelijk context en uit losse zinnen bestaan die niet altijd eenduidig zijn. Op pagina 96 geeft Bienfait hiervan onder andere het volgende voorbeeld:

De keerzijde van de medaille

- | | |
|-------------|--|
| 1 ontdekken | Sinds Columbus Amerika, vonden grote veranderingen plaats. |
| 2 veroveren | De Portugezen en Spanjaarden Midden- en Zuid-Amerika. |
| 3 stichten | Engeland in Noord-Amerika zijn koloniën. |
| 4 richten | Veel landen hun belangstelling op de nieuwe wereld. |
| 5 verkennen | Pelsjagers het eerst de binnenlanden. |

Uit: L. Hallie e.a., Taalcirkel. Gedifferentieerde methode Nederlands voor het voortgezet onderwijs, 1. Groningen, Jacob Dijkstra, z.j.

Met weinig moeite kan een dergelijke oefening omgewerkt worden tot een samenhangend en zinvol verhaal waarin de leerlingen dan zelf de werkwoordsvormen in moeten vullen. De leerling heeft dan meer het gevoel met een reële taak bezig te zijn en de inhoud van de oefening wordt dan niet op kunstmatige wijze naar de achtergrond gedrukt. Er kan nu eenmaal geen taal zijn zonder inhoud en de docent moet dan ook steeds proberen die inhoud als coherent

element in de oefeningen in te passen.

Materiaal voor Nederlands in meertalige klassen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is ook ontwikkeld in het VADO-project. Het betreft hier leesboekjes met interculturele en mondiale verhalen met opdrachten op het gebied van begrijpend lezen (Thijs 1987).

Een groot deel van deze suggesties en dit materiaal zal de stof ook beter toegankelijk maken voor zwakke Nederlandse leerlingen, andere zijn meer specifiek toegespitst op de situatie van de meertalige leerlingen. Het spreekt vanzelf dat deze aanpak veel vergt van de docent zolang er nog geen geïntegreerde leermiddelen in de handel zijn. We vinden het toch van belang deze ontwikkeling hier te schetsen omdat zij, onzes inziens geheel aansluit bij de discussies rond het 'vak' Nederlands als tweede taal en de positie daarvan binnen het voortgezet onderwijs.

Nederlands als tweede taal

Heeft het nu nog wel zin te spreken over het vakgebied Nederlands als tweede taal? In ieder geval wel om de stand van zaken op dit moment kort te beschrijven. Aan het einde van deze paragraaf zullen we dan ingaan op de mogelijke positie van Nederlands als tweede taal binnen de basisvorming.

De activiteiten binnen het voortgezet onderwijs die als onderwijs Nederlands als tweede taal betiteld kunnen worden, vinden plaats in het kader van het Onderwijsvoor-rangsbeleid (ovb). In het kader van het ovb is voor het voortgezet onderwijs een faciliteitenregeling vastgesteld, die ten doel heeft de scholen in staat te stellen om door middel van extra eenheden activiteiten te verrichten ter bestrijding van de onderwijsachterstand van leerlingen uit culturele minderheidsgroepen en anderstalige leerlingen. In de praktijk gaat het hier om de zogenaamde cumi-uren. Veel scholen verzorgen in het kader van deze faciliteitenregeling extra lessen Nederlands als tweede taal. De faciliteiten zijn echter niet duidelijk geormerkt en het kan dan ook gebeuren dat de school met deze extra middelen besluit

haar klassen als geheel te verkleinen met de argumentatie dat dat ook de leerlingen uit culturele minderheidsgroeperingen ten goede komt.

In opdracht van de Veldadviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal (VALO-M) heeft Van Gurp (1989) een onderzoek verricht met als doel inzicht verkrijgen in hoeverre en op welke wijze vo-scholen van de faciliteitenregeling gebruik maken voor het bestrijden van onderwijsachterstand van cumi-leerlingen.

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek komt Van Gurp tot een twaalfal aanbevelingen:

- 1 De jaarlijks variërende regelingen moeten worden vervangen door een structurele regeling, waarin zowel doelgroep als omrekenenheid voor een aantal jaren vastgelegd zijn. De hoogte van de faciliteiten voor het volgende jaar moet ruim van tevoren bij de scholen bekend zijn.
- 2 In een dergelijke structurele regeling moet worden vastgelegd dat de uren niet besteed mogen worden aan andere doelen dan ondersteuning van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.
- 3 De scholen moeten de overheid (bijvoorbeeld via het plan van inzet) wezenlijke informatie verschaffen met betrekking tot de besteding van de facilitaire eenheden. Deze informatie moet door de onderwijsinspecties worden gecontroleerd.
- 4 In de structurele regeling moet worden opgenomen dat alle onderwijsgeevenden kennis moeten hebben van de problematiek inzake onderwijs aan leerlingen voor wie Nederlands een tweede taal is.
- 5 Het specifieke onderwijs Nederlands als tweede taal mag slechts worden verzorgd door docenten die aan bepaalde bekwaamheidseisen daartoe voldoen.
- 6 Vanuit de opleidingsinstituten dienen in nauw overleg met de praktijk initiatieven te worden ontwikkeld voor een grotere aandacht voor Nederlands als tweede taal en onderwijs Nederlands als tweede taal in de reguliere lerarenopleidingen, alsmede voor specifieke bij- en nascholingsprogramma's.

De aanbevelingen 7–10 hebben betrekking op zij-instromers; we komen op die categorie leerlingen later in dit hoofdstuk nog terug.

- 38
- 11 Er moet empirisch onderzoek worden verricht naar de wijze waarop onderwijs Nederlands als tweede taal inhoudelijk moet worden ingevuld, met name voor allochtone leerlingen die al een aantal jaren Nederlands onderwijs hebben gevolgd. In dit onderzoek moet onder andere aandacht worden besteed aan de vraag welke linguïstische processen een rol spelen bij (gevoerd) tweede-taalleren, en op welke manier onderwijs Nederlands als tweede taal didactisch het best vorm gegeven kan worden.
 - 12 Op basis van gegevens die resulteren uit onderzoek als bedoeld onder aanbeveling 11 moet gewerkt worden aan de ontwikkeling van leerplannen die differentiëren naar aanvankelijk en gevorderd tweede-taalleren in uiteenlopende onderwijsleersituaties.

In deze aanbevelingen zien we een aantal knelpunten met betrekking tot het huidige onderwijs Nederlands als tweede taal terugkomen. Het gaat om extra lessen, waarvan vooraf niet duidelijk is wie eraan deel zullen nemen. De scholen beslissen dat meestal aan het begin van het jaar op basis van taaltoetsen en/of gesprekjes met de leerlingen. Dit brengt het organisatorische probleem van 'inroostering' met zich mee. Over het algemeen zien we dan ook dat deze uren aan de periferie van het rooster geplaatst worden, op voor leerlingen en docenten onaantrekkelijke tijden. Dit verhoogt het gevoel van isolement en geeft de extra lessen bijna een 'straf'-karakter, wat de motivatie van de leerlingen niet ten goede komt. Verder zien veel scholen zich geplaatst voor het probleem van een teruglopend leerlingenaantal en daardoor veel docenten met zogenaamde garantie-uren. Deze uren moeten eerst opgevuld worden voordat een school tot aanstelling van docenten over mag gaan. In de praktijk komt het er dan vaak op neer dat de cumi-uren versnipperd worden over een aantal docenten met zeer diverse achtergronden (van docenten Nederlands en Frans

tot docenten lichamelijke opvoeding en handvaardigheid). Dit is mogelijk omdat aan de docenten die lessen Nederlands als tweede taal verzorgen nog steeds geen duidelijke eisen worden gesteld in termen van specifieke bevoegdheden. Ondanks jarenlang aandringen is nog steeds niet voorzien in een initiële of verplichte additionele opleiding voor docenten Nederlands als tweede taal en blijven initiatieven in dit verband beperkt tot de sfeer van vrijwillige nascholing door universiteiten of NLO's. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat deze extra lessen Nederlands vaak relatief weinig resultaten opleveren.

Tot slot is er het probleem van leermiddelen voor de gevorderde tweede-taalleerder in het vo. In de *Wegwijzer: taalonderwijs Nederlands aan meertalige leerlingen in het voortgezet onderwijs* merken Bienfait en Salverda (1986) op dat de meeste gangbare methoden niet voldoen als basis voor het taalonderwijs aan (vooral gevorderde) tweede-taalleerders in het voortgezet onderwijs. De methoden die op de markt zijn hebben ofwel een andere leeftijdscategorie (vaak volwassenen) ofwel een ander niveau (vaak beginners) voor ogen. Zij wijzen er dan ook op dat de docent nogal wat werk zal moeten verzetten om de bruikbare oefeningen en teksten zelf te selecteren. Hoewel er de laatste tijd een aantal ook in het vo bruikbare leermiddelen is verschenen (*Zestien-Plus, Op nieuwe leest, Schrijverij, Spreken is zilver...*) moeten de meeste docenten het doen met zelf ontwikkeld of aangepast lesmateriaal wat de kwaliteit van de lessen en de cursorische opbouw ervan niet altijd ten goede komt. Let wel, op veel scholen wordt prima onderwijs Nederlands als tweede taal aangeboden door deskundige docenten met een grote inzet, maar waar dit gebeurt, is dat meer ondanks dan dankzij een duidelijk beleid van de overheid het geval.

Het eerder genoemde onderzoek van Van Gurp omvatte ook een aantal lesobservaties van extra steunlessen Nederlands op een viertal scholen met veel meertalige leerlingen. We beperken ons hier weer tot de lessen Nederlands als tweede taal voor onderinstromers. Op alle scholen kampten de docenten met problemen betreffende het te gebruiken lesmateriaal. De docenten wijzen er zonder uitzondering

op dat de problemen die meertalige AVO-leerlingen met het Nederlands hebben, bijzonder moeilijk exact te lokaliseren zijn, waardoor ook de keuze van de te behandelen onderwerpen en daarmee samenhangend de hierbij te gebruiken lesmaterialen, sterk bemoeilijkt wordt. Op sommige scholen wordt gebruik gemaakt van de in de lessen Nederlands gehanteerde taalmethode, waaruit op basis van intuïtie of ervaring die oefeningen worden geselecteerd die problemen op kunnen leveren. Veel aandacht is er voor woordenschatontwikkeling en tekstbegrip maar ook wordt materiaal ontwikkeld specifiek gericht op spelling en grammaticale vaardigheden. De cumi-uren worden niet alleen gebruikt voor onderwijs Nederlands als tweede taal. Sommige scholen bieden meertalige leerlingen extra huiswerkbegeleiding waar ook problemen met taal in andere vakken de aandacht krijgen. Dit gebeurt echter niet systematisch. De docent behandelt vragen van de leerlingen en deze lessen hebben dan ook meestal een ad-hoc-karakter. Van een systematische cursorische opbouw is geen sprake.

Zoals de zaken er nu voor staan, is er met de invoering van de basisvorming niet veel verbetering te verwachten. De activiteiten die nu plaats vinden binnen de cumi-uren zullen dan verwezen worden naar de zogenaamde 'vrije ruimte'. Een schijnbare verbetering, immers de extra belasting voor de meertalige leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, valt weg. In de tijd dat zij extra lessen Nederlands volgen, volgen andere leerlingen andere lessen. En daar zit nu precies de adder onder het gras. Dit betekent immers dat voor meertalige leerlingen die 'vrije ruimte' niet zo 'vrij' meer is en dat zij, in de tijd dat andere leerlingen zich extra kunnen profileren op bepaalde vakgebieden, hun tijd moeten besteden aan randvoorwaardelijke bezigheden om het onderwijs überhaupt te kunnen volgen. Dat is niet ons idee van gelijke-kansenonderwijs.

Komen we nu weer terug op de vraag: heeft het wel zin om te spreken over het vak Nederlands als tweede taal? Gezien in het licht van de problemen op het moment en de ontwikkelingen met betrekking tot 'geïntegreerd taalonderwijs Nederlands' ofwel Nederlands als tweede taal als differen-

tatievorm binnen het vak Nederlands, is ons standpunt dat de docent Nederlands in de basisvorming voorbereid moet worden op en toegerust moet worden tot het geven van onderwijs aan kinderen met uiteenlopende taalachtergronden. Mogelijke specifieke ondersteuning voor meertalige leerlingen om de eindtermen op beide niveaus te kunnen behalen moet gegeven worden binnen de daarvoor beschikbare uren. Voor alle leerlingen waarvoor dat niet haalbaar wordt geacht, moet op korte termijn duidelijk gemaakt worden hoe de door de WRR voorgestelde verruiming van studieduur (een extra jaar) zinvol vorm gegeven kan worden.

41

Nederlands in alle vakken

Inleiding

Het in 1985 in *Levende Talen* gepubliceerde artikel 'Dertig uur Nederlands in de week' van Hofmans-Okkes heeft veel docenten aan het denken gezet met betrekking tot de positie van meertalige leerlingen in de school. Voortbouwend op meer algemeen gerichte uiteenzettingen over de rol van taal bij het leren en onderwijzen verwoordt zij met deze titel het gegeven dat meertalige leerlingen niet alleen in de lessen Nederlands geconfronteerd worden met het leren van een tweede taal maar feitelijk in alle lessen. Voordat we hier meer globaal op ingaan willen we de consequenties die het heeft om een willekeurig vak te leren in een tweede taal, illustreren aan de hand van voorbeelden uit de wiskunde.

Wiskunde als voorbeeld

Vaak wordt nog beweerd dat wiskunde een van de meest waardevrije, contextvrije en taalonafhankelijke vakken is in de school. De wiskundige notatie is immers internationaal? Ja, de notatie is dat wel maar we hopen hier duidelijk te maken dat de logische operaties die achter de aan te leren wiskundige bewerkingen liggen, in ieder geval totdat zij geautomatiseerd zijn verbaal door middel van innerlijke spraak bij de leerlingen worden begrepen, onthouden en

toegepast. Voor Nederlandstalige leerlingen en vooral voor meertalige leerlingen geldt dat de specifieke taal die nodig is om deze bewerkingen te verwoorden, niet vanzelfsprekend beheerst wordt en dat er dus ook voor de wiskunde-docent een taak is weggelegd bij de taalverwerving van leerlingen. Of zoals Van Dormolen het reeds in 1974 formuleerde in zijn *Didactiek van de wiskunde*:

42 Van alle [eerder besproken] categorieën theorie, algoritmen, probleemoplossen, logische samenhang en communicatie wordt aan de laatste het minst aandacht besteed in de schoolboeken. Dat is niet erg, maar het betekent wel dat de leraar zelf moet beseffen, dat er ook in deze categorie leerstof van het wiskundeonderwijs bestaat. Een veel voorkomende fout van beginnende leraren is het onvoldoende aandacht besteden aan dit aspect. (...) Sommige leraren menen ten onrechte, dat dit aspect niet in het wiskundeonderwijs thuis hoort ('Daar moet de leraar Nederlands maar voor zorgen'). (pp. 39-40)

In de context van wiskunde-onderwijs aan meertalige leerlingen krijgt deze 'wijze les' er nog een dimensie bij. In Nederland is hier en daar eerder aandacht geweest voor talige aspecten van het reken- en wiskunde-onderwijs. In het boekje *Spreekt u al wiskunde?* van Mulder (1984) wordt, zoals de titel al aangeeft, aandacht besteed aan de talige kant van wiskundige bewerkingen. Het geeft een overzicht van talige termen waarmee de vier fundamentele rekenkundige bewerkingen verwoord kunnen worden. Aan taalconstructies als 'delen door', 'opgeteld bij', 'het verschil' (als uitkomst van een aftrekking) wordt expliciet aandacht besteed. Mulder onderkende dat de leerling een aantal woorden en vaste zinsconstructies nodig heeft om het wiskunde-onderwijs met vrucht te kunnen volgen en zich de bewerkingen eigen te maken.

Over 'taal' binnen het wiskunde-onderwijs zijn zoals gezegd al meer publikaties verschenen, met name in het tijdschrift *Euclides*. Zij hadden echter geen van alle specifiek betrekking op anderstalige leerlingen maar meer op vaktaal en met name het traditionele gebruik van 'definitietaal' in de wiskunde tegenover 'actietaal' of 'handelingstaal' die veel meer aansluit bij de cognitieve en concrete handelin-

gen die de leerling moet verrichten om tot de oplossing van een probleem te komen. Dat verandert met een door Van Helvert en Van de Mortel (1985) in opdracht van de SLO uitgevoerde inventarisatie van ervaringen van wiskunde-docenten in etnisch gemengde groepen. In die publikatie wordt voor het eerst, zij het nog zeer zijdelings, gesproken over intercultureel wiskunde-onderwijs en wordt ingegaan op de relatie tussen taal en denken en meer specifiek tussen taal en formeel logisch denken. Eveneens bij de SLO verscheen de publikatie *Rekenen in een tweede taal; over het rekenen van Turkse en Marokkaanse leerlingen in Nederland* (Van Galen e.a. 1987). Hoofdstuk 6 hiervan gaat specifiek over taal in het rekenonderwijs en hoofdstuk 3 over anders rekenen en andere cultuurverschillen. Deze publikatie beperkt zich echter tot het rekenonderwijs in de basisschool.

43

Leren in een tweede taal

Wat betekent het nu om onderwijs te krijgen in een taal die niet de taal is van je vroegste primaire socialisatie? Is het niet wat overdreven te veronderstellen dat voor leerlingen die de gehele basisschool doorlopen hebben het effect van een andere thuistaal en culturele achtergrond nog steeds merkbaar is in het voortgezet onderwijs? Uit onderzoek blijkt dat we geen spijkers op laag water aan het zoeken zijn (Ministry of Education 1986). De leerlingen die in het voortgezet onderwijs komen, hebben al een hele ontwikkeling achter de rug en voor veel meertalige leerlingen verloopt deze ontwikkeling nog steeds moeizamer dan voor de gemiddelde Nederlandstalige leerling. In het basisonderwijs ontstaan er vaak problemen in die fase van het onderwijs waarin informatie steeds meer uitsluitend talig wordt aangeboden. De leerling moet zelfstandig informatie halen uit geschreven teksten of uit schematische twee-dimensionale representaties van de werkelijkheid. Dit veronderstelt bij het kind een specifieke vorm van taalvaardigheid die we *Cognitive Academic Language Proficiency* noemen ofwel CALP. In CALP wordt de werkelijkheid teruggebracht tot taal of een schematische weergave. Voor veel leerlingen, ook Nederlandstalige, is dit een moeilijke opgave. De ervaring

is dat het voor leerlingen die deze overzetting in een tweede taal moeten verwezenlijken nog extra moeilijk is. Een van de redenen daarvoor is dat de docenten, zelf academisch geschoold, zich vaak niet bewust zijn van de enorme stap die van de leerlingen gevraagd wordt. In alle onderwijssituaties waarin kennisoverdracht plaatsvindt, speelt taal een belangrijke rol. De taal van de docent en het leerlingenboek om nieuwe informatie aan te bieden. De taal van de leerling om deze informatie in verband te brengen met reeds aanwezige kennis en die te integreren, de taal van de leerling om de informatie op te slaan en de taal om die informatie weer op te roepen en er bewerkingen op uit te voeren en tot slot de taal van de leerling om te laten zien dat de kennis verworven is. De taal van de docent en het leerlingenboek kunnen de leerling behulpzaam zijn bij het hele genoemde proces. Wanneer de taal waarin de informatie wordt aangeboden aansluit bij de aanwezige talige mogelijkheden en kennis van de leerling dan zal deze veel beter in staat zijn deze nieuwe kennis te internaliseren. Als we nog even het vak wiskunde als voorbeeld aanhouden is het gebruik van 'definitietaal' versus 'actietaal' illustratief. Nemen we het volgende voorbeeld: 'Een diagonaal is een lijnstuk dat twee niet op eenzelfde zijde liggende hoekpunten verbindt'.

Ongetwijfeld een juiste eenduidige, niet mis te interpreteren definitie van een diagonaal in een vierkant, maar velen van ons zouden zelf nooit op deze omschrijving gekomen zijn, hoewel we heel goed weten wat een diagonaal is. Met andere woorden onze kennis van een diagonaal is talig anders opgeslagen in ons kennisgeheugen. We zouden als dat ons gevraagd werd intuïtief kiezen voor een meer actieve omschrijving zoals bijvoorbeeld: 'Een diagonaal krijg je als je een lijn trekt tussen twee hoeken die schuin tegenover elkaar liggen'.

Als we gaan kijken in wiskundemethoden zien we dat meestal definitietaal gebruikt wordt waar evengoed actietaal gebruikt kan worden. Actietaal sluit beter aan bij de wijze waarop leerlingen en ook veel volwassenen hun kennis opslaan dan definitietaal. Het is dus belangrijk dat

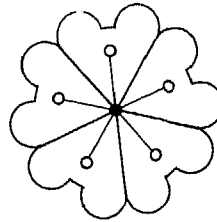
5a Is de tekening van deze bloem spiegelsymmetrisch?

b Hoe kun je dat controleren?

c Is de figuur draaisymmetrisch?

d Hoe kun je dat controleren?

e Over hoeveel graden moet je hier draaien?



Uit: *Moderne wiskunde 2*, Groningen, Wolters-Noordhoff, p. 30, opgave 5

45

de wiskundedocent nieuwe leerstof zo aanbiedt dat deze aansluit bij reeds bestaande kennis zowel conceptueel als talig. Taal speelt met name een belangrijke rol tijdens het leerproces. Wanneer bepaalde bewerkingen eenmaal geautomatiseerd verlopen speelt taal een minder belangrijke rol. Wanneer een leerling de opdracht krijgt te controleren of een bepaalde figuur spiegelsymmetrisch is, kun je hem of haar bijvoorbeeld bij zichzelf horen zeggen: 'Even kijken, ja als ik er een spiegelkje middenop zou houden dan moet ik in het spiegelkje de hele figuur zien dus moeten er overal dezelfde helften zijn, even kijken, zo, ja dan wel, zo, ja dan ook, ja, ik denk van wel' en de leerling schrijft in zijn schrift een simpel 'ja'.

Ogenscheinlijk lijkt deze opdracht weinig te vergen van de taalvaardigheid van de leerling, hij hoeft immers maar 'ja' of 'nee' te zeggen maar als we het denkproces voorafgaand aan het antwoord bekijken dan zien we dat de leerling heel wat taal nodig heeft gehad om tot zijn antwoord te komen. In opgave 5b ('Hoe kun je dat controleren?') wordt van de leerling ook nog gevraagd dit proces zelf te verbaliseren en te omschrijven (zie hierboven).

Binnen het onderwijs wordt vaak kennis aangeboden in een talige context omdat getracht wordt de leerstof te benaderen vanuit verschijnselen uit het dagelijks leven van

de leerlingen. De SLO heeft in het project 'Wiskunde voor 12 tot 16-jarigen' deze lijn duidelijk ontwikkeld. Het scheppen van deze reële alledaagse context gebeurt door middel van taal en/of plaatjes. Het toepassen van deze aanbiedingsmethode bij leerlingen met een geringere taalvaardigheid kan weer andere problemen opleveren. Zo begint de binnen dit project ontwikkelde leseenheid 'Kledingstukken' met een korte tekst uit de *Kampioen*:

46

Mooie kleren zijn de franje van de vakantie, de kruidige ingrediënten van het zonnige zomermenu. Vakantie houdt voor veel vrouwen de belofte in van een totaal ander leven al is het maar voor een paar weken en kleding kan die illusie versterken.

Afgezien van de inhoud die wat roldoorbreking betreft ongelukkig gekozen is, denken we dat veel meertalige leerlingen de moed bij het lezen van deze passage al in de schoenen zinkt. Hoe goed bedoeld ook, de leerstofontwikkelaar maakt het voor meertalige leerlingen met dergelijke introductieteksten niet echt gemakkelijker of leuker. Nog afgezien van de taal is voor de meeste van deze leerlingen 'vakantie' een heel andere ervaring en beleving dan voor de meeste Nederlandse leerlingen. De gekozen context sluit dus niet in gelijke mate aan bij de directe belevingswereld van de verschillende leerlingen in etnisch gemengde groepen. Daarmee wil niet gezegd zijn dat dat een strikte eis zou moeten zijn aan te ontwikkelen lesmateriaal, maar wel zouden ontwikkelaars een te sterke onevenwichtigheid moeten trachten te vermijden.

In het voorgaande komen drie momenten naar voren waarop taal een essentiële rol speelt in het verwerven van kennis binnen een schoolse context:

- 1 het aanbieden van de kennis door de docent en via het lesmateriaal;
- 2 het internaliseren van de kennis (in relatie brengen met reeds aanwezige kennis en opslaan);
- 3 het reproduceren en toepassen van kennis.

Het begrip 'kennis' moet hier breed worden opgevat, het

omvat ook vaardigheden, attitudes en inzichten.

De eerste fase is uiteraard een zeer belangrijke en schept als het ware tijdens het leerproces de noodzakelijke voorwaarden voor de volgende twee fasen. De docenten aardrijkskunde, natuurkunde en economie weten precies welke kennis en vaardigheden zij de leerlingen in een bepaalde les bij willen brengen. Ook zijn zij vertrouwd met vakdidactische principes en de logische opbouw binnen hun vak die hun zegt dat leerlingen eerst moeten weten wat luchtdruk is voordat je de wet van Buys Ballot behandelt. Maar denken ze er ook over na dat steeds weer 'taal' hun belangrijkste medium is en hoe taal optimaal te gebruiken is om kennis over te dragen?

47

Hofmans-Okkes (1988) geeft een aantal adviezen aan alle docenten met meertalige leerlingen en/of zwakke lezers in de klas:

Bij mondelinge instructie:

1 Zorg dat tijdens het bespreken van een onderwerp tevens naar het boek gekeken wordt: verwijst tijdens het praten naar de tekst. Zeg dingen als:

- Kijk, daarover gaat deze alinea;
 - In welke alinea staat nu wat we net besproken hebben?
- Daardoor leggen de leerlingen gemakkelijker de link tussen de (meestal 'kindvriendelijker') uitleg in de klas en de (meestal minder publiekgerichte) formulering in het boek.

2 Geef zoveel mogelijk expliciet aan wat belangrijk is en wat niet. Geef aanwijzingen over de *status* van wat je zegt. Zeg bijvoorbeeld dingen als:

- Dit is erg belangrijk, dit moet je goed onthouden, dat vraag ik op het proefwerk;
- Dit is een voorbeeldje, dat hoeft je niet te onthouden, of juist: dit voorbeeld moet je goed onthouden;
- Nu ga ik aan iets heel nieuws beginnen;
- Nu ga ik even herhalen wat we tot nu toe gedaan hebben;
- Nu ga ik kijken of jullie dit allemaal begrepen hebben;
- Dit vertel ik omdat...
- Nu ga ik drie voorbeelden laten zien van... enz.

3 Herhaal veel, en probeer daarbij hetzelfde op verschillende manieren te zeggen, en vestig de aandacht van de leerlingen er ook op dát die verschillende formuleringen hetzelfde betekenen.

Zeg dus dingen als:

- Dit blokje weegt 18 gram; je kunt ook zeggen (dat is hetzelfde als): het gewicht van dit blokje is 18 gram;
- In het register kun je zien op welke kaart je een land kunt vinden; je kunt ook zeggen: in het register staat (aangegeven) enz.

- 48
- 4 Praat niet te lang achter elkaar; neem in ieder geval vaak (na iedere tien minuten) de tijd om de leerlingen vragen te laten stellen. Vraag niet alleen iets als *is alles duidelijk?* – want daarop is het antwoord al gauw *ja*. Als leerlingen zelf niets te vragen lijken te hebben, dan kunnen vragen van de leraar hen toch op het spoor van eventuele onduidelijkheden zetten. Stel daartoe vragen als:
- Wat heb ik verteld over...
 - Wat is...
 - Op welke manier kon je nu...
enz.

Stel dezelfde vraag op verschillende manieren – op die manier stel je het makkelijkst vast of de leerlingen écht gesnapt hebben waarover het ging, of alleen iets letterlijk kunnen reproduceren.

- 5 Wees er bij de introductie van vaktermen op bedacht dat het voor tweedetaal-leerders vaak eerder lastig dan prettig is als de daarbij gebruikte woorden ook (in een andere betekenis!) in het dagelijks leven voorkomen (bijvoorbeeld *stof* bij natuurkunde, *lichaam* bij wiskunde, enz.).

6 Probeer *geïntegreerd* aan studievaardigheden te werken:

- Oefen in het beantwoorden van vragen zoals die ook tijdens proefwerken en examens voorkomen;
- Oefen in het maken van samenvattinkjes: waarover ging deze alinea, waarover hebben we het tot nu toe gehad?
- Oefen in lokaliserend lezen: waar heb je het antwoord op die vraag gevonden, of: waar denk je dat je het antwoord op zo'n vraag zou kunnen vinden, of: waar zul je het antwoord op die vraag beslist *niet* vinden?
- Geef *nooit* zonder meer antwoord op een vraag naar de betekenis van een woord, en laat de leerlingen ook niet *meteen* naar een woordenboek grijpen. Laat de leerlingen zélf nadenken over mogelijke betekenissen: raden naar de betekenis van onbekende woorden moet een tweede natuur worden.

Bij het opgeven van schriftelijk lesmateriaal:

Geef in principe geen tekst als huiswerk op waarvan de stof nog

niet is besproken. Streef ernaar de tekst vooraf te bespreken, en instrueer de leerlingen zo precies mogelijk wat ze met de tekst moeten doen, en wat er van hen verwacht wordt bij het overhoren (pp. 30–32).

Dat het bij vaktaal niet per se gaat om schoolse kennisoverdracht blijkt uit het project 'Van school naar beroep' (Steinert 1986). Binnen dit project is door middel van een heldere en grondige analyse van uiteenlopende leermiddelen voor het LBO gebleken dat leerboeken niet aansluiten bij het taalontwikkelingsniveau van Nederlandstalige en meertalige leerlingen. Ze zijn veeleer een afgeleide van het wetenschappelijk of technisch jargon. De leerboeken moeten veel meer dan nu vaak het geval is de taal voor het beschrijven, het benoemen en het verklaren van de werkelijkheid, en het handelen dat van leerlingen verwacht wordt, expliciteren. Vaktaal wordt gekenmerkt door specifieke vakterminologieën, ordeningsprincipes van kennis en weergave in modellen, tabellen en schema's met geheel eigen grammaticale kenmerken. Het project 'Van School naar Beroep' belicht met name de volgende factoren:

- de taalproblematiek;
- de samenwerking tussen praktijk-, theorie- en taalleerkrachten;
- het expliciteren van concepten en cultuurkenmerken die bepalend zijn voor het onderwijs en hun relatie tot de sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen;
- de 'didactisering' van inzichten in bovengenoemde factoren.

Dat ook bij het leren van technische handvaardigheden de taal een belangrijke rol kan spelen blijkt uit een onderzoek van Spit (1989) dat beschreven wordt in *Didaktief*. Ook daarbij ging het om praktische vaardigheden. Door de wijze van instructie te veranderen van de meer traditionele 'voordoen-nadoen'-methode met achteraf feedback van de docent naar een meer algoritmische taakanalyse met talige ondersteuning, bleken meer leerlingen betere resultaten te boeken. Taal als intermediërende factor in het leerproces bleek ook hier een belangrijke rol te spelen.

De internalisering tijdens het leerproces is op zich niet te observeren. Die speelt zich af in het hoofd van de leerling. Het koppelen van nieuwe kennis aan bestaande kennis is wel van essentieel belang voor een goed vasthouden van de aangeboden informatie. Hier spelen mechanismen als voorkennis maar ook reeds aanwezige concepten een belangrijke rol. Als Hofmans-Okkes aangeeft dat het introduceren van vaktaalbegrippen die in het dagelijks leven een andere betekenis hebben, een probleem kunnen opleveren voor meertalige leerlingen, duidt zij in feite op deze fase van het leerproces. De leerling moet bijvoorbeeld het onderscheid gaan maken tussen het concept 'lijn' in dagelijks taalgebruik, dat altijd een 'lijnstuk' zal zijn, en het wiskundige begrip 'lijn' dat een oneindige niet begrensde reeks verbonden punten representeert. Ook voor veel Nederlandstalige leerlingen levert dit problemen op en het hier gehouden pleidooi is dan ook niet exclusief van toepassing op meertalige leerlingen.

De laatste fase in het leerproces, het reproducere en toepassen van de kennis, brengt een nieuw element met zich mee. We zouden kunnen zeggen dat tot dan toe in het leerproces vooral een beroep wordt gedaan op de receptieve taalvaardigheden van de leerling. In deze laatste fase echter moet de leerling produktief, vaak via taal, laten zien dat hij of zij de stof beheerst. Dit kan zijn in de vorm van het beantwoorden van vragen, het maken of schrijven van een werkstuk, het opzetten van een proefopstelling of het oplossen van een vraagstuk. Hierop wordt de leerling beoordeeld en mede daardoor worden de latere kansen van de leerling bepaald.

Het is de taak van alle docenten dit leerproces zo optimaal mogelijk te laten verlopen en de leerlingen voldoende (talige) hulpmiddelen en strategieën aan te bieden om dit proces tot een goed einde te brengen.

Nederlands als tweede taal voor zij-instromers

In verband met de hereniging van in Nederland verblijvende 'gastarbeiders' en hun gezinnen uit de landen van

herkomst, werden scholen in de jaren zeventig geconfronteerd met een grote toename van het aantal niet in het Nederlands aanspreekbare leerlingen op alle niveaus binnen het onderwijs. De problemen waren evident. Deze leerlingen waren niet in staat het reguliere onderwijs met vrucht te volgen en er moesten dus speciale opvangklassen komen. In het voortgezet onderwijs ontstonden, in de grote steden vooral, vele zogenoemde Internationale Schakelklassen (ISK). Er was grote behoefte aan lesmateriaal Nederlands als tweede taal voor beginnende tweede-taal-leerders in de leeftijdscategorie van twaalf tot achttien jaar. In 1978 verscheen de methode *Nederlands voor Anderstaligen in het Voortgezet Onderwijs*, in 1979 gevolgd door de methode *En nou in het Nederlands*. Daarnaast is er op de verschillende ISK's ook eigen lesmateriaal ontwikkeld. Niet alleen op het gebied van de Nederlandse taal maar ook bijvoorbeeld voor rekenen en maatschappelijke oriëntatie. De leerlingen die de ISK's bevolkten hadden een zeer uiteenlopende achtergrond. Die kon variëren van enkele jaren voortgezet onderwijs in het land van herkomst tot nog niet gealfabetiseerd zijn en vrijwel geen schoolervaring hebben. Het spreekt voor zich dat er zeer gedifferentieerd les gegeven moest worden. Het doel van de ISK was een zo snel mogelijke overstap naar het reguliere onderwijs te bewerkstelligen. Het is echter begrijpelijk dat dit voor een grote groep oudere leerlingen in de korte tijd dat zij dit onderwijs nog konden volgen, niet haalbaar was. De ISK was alleen bedoeld voor jongeren in de leerplichtige leeftijd.

Halverwege de jaren tachtig verdwenen de ISK's weer wat uit beeld. Het aantal niet in het Nederlands aanspreekbare leerlingen van twaalf tot zestien jaar daalde en de nadruk kwam meer te liggen op de 'onderinstromers' vanuit het basisonderwijs. Dit was echter alleen een verschuiving in aantallen want de groep zeer beginnende tweede-taal-leerders in het VO is er nog steeds en zal er ook altijd blijven. De naam ISK is hier en daar nog in gebruik maar er wordt nu ook gesproken over 'opvanggroepen', 'instroomgroepen' of 'schakelgroepen'. Na de eerder genoemde methoden, zijn er vrijwel geen specifiek op deze groep gerichte leermiddelen meer gepubliceerd. Als ze wel

zijn ontwikkeld, dan zijn ze in het zogenaamde 'grijze circuit' te vinden. De Groningse methode *Kommunikatief onderwijs voor anderstaligen* bevat voor deze groep lesmateriaal en lessuggesties voor wat genoemd wordt communicatief-interactief tweedetaalonderwijs. In deze benadering wordt getracht het natuurlijke proces van (tweede-)taalverwerving zo getrouw mogelijk te volgen en te sturen. De lesinhoud is thematisch geordend en er wordt veel aandacht besteed aan samen praten en samen werken. De leerkracht stimuleert de leerlingen om te praten en zal de leerlingen op impliciete wijze feed-back geven met betrekking tot hun taalgebruik. Zo zal de docent via *modelling*, het goed herhalen van een 'foute' uiting, de leerling stimuleren te blijven praten en zijn taalgebruik te vergelijken met dat van de docent en andere leerlingen. Dit alles in een echte communicatieve omgeving waarin de ongedwongen sfeer en onderlinge betrokkenheid erg belangrijk zijn.

Wanneer de leerlingen in de schakelprogramma's voldoende Nederlands hebben geleerd om het reguliere onderwijs te volgen, stromen ze door naar de 'gewone' klassen. Deze doorstroom is op de verschillende scholen verschillend vorm gegeven. Soms gaan de leerlingen na een algemene schakelfase waarin het Nederlands centraal staat, 'vakgewijs' door naar het reguliere onderwijs. Ze worden bijvoorbeeld eerst op rekenen/wiskunde bijgewerkt, waarna ze die specifieke lessen gaan volgen. Daarna volgt een periode specifiek gericht op biologie, waarna ze die lessen gaan volgen. In andere gevallen stappen de leerlingen volledig over van schakelklas naar regulier onderwijs maar is er voorzien in een lange periode van intensieve ondersteuning in de vorm van extra cumi-lessen. Een interessante ontwikkeling in dit verband zijn de recente plannen van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen om in de grote steden opnieuw te gaan experimenteren met centrale opvang van zij-instromende leerlingen met het doel deze voor te bereiden op doorstroming naar het reguliere voortgezet onderwijs.

Het spreekt voor zich dat alles wat hier eerder is gezegd over het vak Nederlands als moedertaal en Nederlands in

alle vakken versterkt geldt voor de zij-instromers die het reguliere onderwijs gaan volgen. Voor hen zal de sterk ontwikkelde eerste taal ook een veel belangrijkere rol blijven spelen en extra ondersteuning in die taal zou een van de mogelijkheden kunnen zijn om hun schoolsucces te verhogen.

4

Andere talen dan Nederlands

Nederland heeft een lange traditie van onderwijs in wat gewoonlijk de moderne vreemde talen heet. Frans, Duits en Engels en soms ook Russisch en Spaans zijn de talen waar het dan om gaat. Beheersing van meer talen dan alleen de moedertaal wordt in Nederland positief geëvalueerd. 'Nederland is een klein land' hoor je dan vaak, of 'We moeten over onze grenzen heen kijken'. Zonder dat daar nu direct zo'n duidelijke redenen voor worden aangegeven lijkt de Nederlandse waardering van de meertaligheid van veel leden van etnische minderheidsgroepen echter heel wat minder positief. In dergelijke gevallen lijkt meertaligheid vaak eerder als een handicap dan als een nastrevenswaardige kwaliteit te worden beschouwd.

Dat Nederlands niet de enige taal is waar leerlingen uit etnische minderheidsgroepen mee te maken hebben, hebben we al duidelijk gemaakt in hoofdstuk 1. Bij veel kinderen is er sprake van tweetaligheid: Turks, Chinees, Papiamentó als thuistaal en Nederlands als omgevings- en schooltaal. Maar drietaligheid en viertaligheid zijn geen uitzonderingen. Het vereist weinig fantasie je een leerling voor te stellen bij wie thuis Berber wordt gesproken, die in de buurt met Marokkaans-Arabisch sprekende kinderen speelt, op school Nederlands leert en tijdens de ertc-lessen standaard-Arabisch. We weten tot nog toe weinig van de positieve en/of negatieve gevolgen van deze vormen van meertalige taalverwerving. Dat de leerling in kwestie meer dan een taal spreekt is natuurlijk een positief gegeven.

Moeilijker te beantwoorden is de vraag of, op welke wijze en in hoeverre deze meertaligheid van invloed is op het presteren van leerlingen op school. Behalve meertalig zijn de meeste van deze leerlingen namelijk ook afkomstig uit sociaal-economisch kansarme groepen. Duidelijk is in ieder geval dat de docent inzicht moet hebben in de taalsituatie van de leerlingen en dit soort 'gevallen' niet af moet doen met een simpel 'Dat redt zo'n joch toch nooit!' De leerling heeft niet gekozen voor deze situatie en de school blijft verantwoordelijk voor een positieve benadering van meertaligheid en voor ondersteuning van meertalige leerlingen waar dat noodzakelijk is.

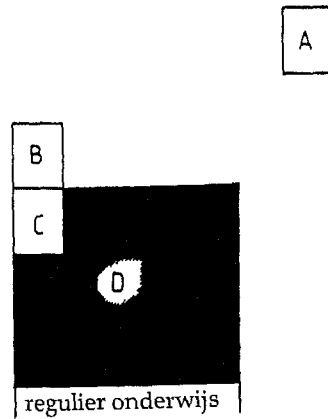
55

De school moet dus 'iets' doen met de meertaligheid van leerlingen. Op de een of andere manier moet de 'thuis taal' een functie krijgen binnen de school. In de discussie rond de aansluiting van thuis taal en school taal spelen twee begrippen een rol. Er moet duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen tweetalig onderwijs en onderwijs in etnische groepstalen.

Bij tweetalig onderwijs vindt opvang in de thuis taal vooral aan het begin maar ook in de loop van de basisschool plaats. In feite geldt de wenselijkheid van opvang in en aandacht voor de thuis taal voor alle kinderen ook autochtone dialectsprekers en Friessprekenden (Vallen 1982). Het spreekt voor zich dat daar waar dat mogelijk is, omdat de groepen leerlingen groot genoeg zijn, dit als een wenselijk model gezien moet worden.

Onderwijs in etnische groepstalen en culturen (ETC-onderwijs of OETC) ontleent zijn waarde niet alleen aan pedagogische en onderwijskundige opvangargumenten maar is direct gericht op taalonderhoud en -behoud. Het onderwijs is gericht op taalinhouden en taalfuncties die met name van belang zijn bij het gebruik van die taal in de eigen gemeenschap zowel hier in Nederland als in het land of de streek waar die taal de algemene omgangstaal is.

Op basis van een internationale vergelijking heeft Fase (1987) de positie die de eigen taal binnen of buiten het curriculum kan innemen in schema gezet.



Uit: W. Fase, *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur*, 's-Gravenhage, svo, 1987, p. 92

Type A noemt Fase

een vorm van parallel onderwijs, want dat staat los van en wordt voor 100% gedragen door anderen dan de landelijke of regionale overheden. (...) Type B en C staan voor geïntegreerde vormen van eigen taal- en cultuuronderwijs. Bij type B is er sprake van een aanhechting; het reguliere lesprogramma ligt voor alle leerlingen vast en voor belangstellenden, dan wel nader aangegeven leden van etnische groepen resp. taalgroepen zijn er faciliteiten gecreëerd voor ETC-onderwijs. (...) Naast de additieve vorm is er de vervangende vorm, dit is type C. Hierbij valt taal- en cultuuronderwijs – weliswaar nog steeds als afgebakend gebied – binnen het reguliere lesrooster. Dat houdt in dat sommige vakken (deels) plaatsmaken voor taal- en cultuuronderwijs, althans voor nader te bepalen categorieën leerlingen. (...) Een variant op dit type C, die in het secundair onderwijs wel eens van overheidswege wordt geïntroduceerd, is het aanbieden van de etnische groepstaal als keuzevak moderne of vreemde talen, al dan niet toegankelijk voor alle leerlingen, allochtoon of autochtoon. (...) Type D, dat werkelijk in de kern van het curriculum is terug te vinden, staat voor tweetalig onderwijs. Niet langer is er sprake van een organisatorisch onderscheid met de rest van het curriculum, noch van inhoudelijke verschillen. Immers, eigen taal is direct en functioneel onderdeel van het programma. We spreken hier niet meer van onderwijs in de eigen taal, maar van onderwijs via de eigen taal (pp. 91-94).

Het probleem in de Nederlandse situatie is, dat de twee hiervoor genoemde hoofdvormen van onderwijs in etnische groepstalen met hun verschillende doelstellingen en functies officieel nooit zijn onderscheiden. Een politieke stellingname is op dit punt nooit ingenomen en het is onduidelijk hoe de beschikbare faciliteiten gebruikt zouden moeten worden. Op dit moment is in theorie 'alles' mogelijk binnen de wettelijke kaders. In de school zien we dan ook zowel experimenten met tweetalig onderwijs als afzonderlijke lessen ETC. Het spreekt wel voor zich dat tweetalige opvang aan het begin van het basisonderwijs relatief veel extra faciliteiten 'kost' zodat de leerlingen in latere jaren minder tijd aan ETC-onderwijs kunnen besteden. Dit kan leiden tot een voortijdig afbreken van de verdere verwerking van de eerste taal.

57

Wanneer we als beginsel uitspreken dat ieder kind in Nederland, waar mogelijk, in staat moet worden gesteld zijn moedertaal of eerste taal volwaardig te ontwikkelen, dan moet er vanaf de eerste Nederlandse geïnstitutionaliseerde omgeving waarin het kind terechtkomt, ook daadwerkelijk plaats zijn voor die eerste taal. Voor een (kleine) groep zeer jonge kinderen is die eerste omgeving het (internationale) kinderdagverblijf. De Haan en Hajer (1987) pleiten voor tweetalige opvang in kinderdagverblijven waar dat gezien de samenstelling van de groepen realiseerbaar is.

Alle leerlingen, een- twee- en meertalige, worden vanaf hun vierde jaar aangemeld op de basisschool. Een tweetalige opvang van leerlingen met een moedertaal anders dan Nederlands aan het begin van de basisschool moet gezien worden als een voorwaarde tot schoolsucces voor veel tweetalige kinderen. De 'goede' leerlingen redden het toch wel, dat is de laatste jaren wel duidelijk geworden maar wil de school van meet af aan gelijke kansen vooropstellen dan zal zij zelf binnen haar algemene middelen moeten zorgen voor enige vorm van tweetalige opvang. Hier staat het gebruik van de eerste taal ten dienste van succes bij het leren van Nederlands als tweede taal en het verwerven van een aantal belangrijke leervoorwaarden in de eerste jaren van het basisonderwijs.

Extra en Verhoeven (1986) geven op basis van voornamelijk Amerikaans onderzoek duidelijk prioriteit aan tweetalig onderwijs. Direct in groep 1 en 2 moeten kinderen een substantieel deel van de tijd iemand aan kunnen spreken en aangesproken worden in hun eigen thuistaal. Dit zal de overgang van thuistaal en thuisgewoonten naar de Nederlandse schoolse omgeving vergemakkelijken. De thuistaal speelt echter niet alleen een sociaal-emotionele rol maar ook is het in deze opzet mogelijk direct te beginnen met het stimuleren van alle ontwikkelingsgebieden van de kinderen (motorisch, talig, sociaal en cognitief). De leerlingen besteden veel tijd aan het leren van Nederlands als tweede taal maar daarnaast wordt een begin gemaakt met hun schoolse vorming in de eigen taal. In Nederland zijn er twee experimenten geweest waarin een dergelijke tweetalige onderwijsopzet (in de eerste jaren van het basisonderwijs) werd uitgevoerd en geëvalueerd. Appel (1984) en Teunissen (1986) doen daar verslag van. Hoewel de resultaten uit deze studies zeker niet ontmoedigend waren, heeft het tweetalig onderwijs, afgezien van enkele lokale initiatieven, op grote schaal weinig navolging gehad. Dit betekent dat vrijwel alle meertalige leerlingen die nu in het basis- en voortgezet onderwijs zitten, hebben geleerd dat op school hun meertaligheid wordt geproblematiseerd, misschien genegeerd maar zeker niet gewaardeerd.

Discussie over onderwijs in etnische groepstalen

Nu zult u als schoolleider of docent in het voortgezet onderwijs wellicht zeggen: 'Maar tweetalig onderwijs is niet meer relevant voor onze leerlingen. Die zijn zo verneederlands, ze zouden de wiskunde- of geschiedenislessen in hun eigen taal niet eens meer kunnen volgen!' En dan hebt u daarin zeer waarschijnlijk gelijk. Nog afgezien van de vraag of dit wel een zo wenselijke situatie is, lijkt ze in de huidige onderwijsopzet nauwelijks te vermijden. Zoals we al zagen, leren kinderen de specifieke schoolse/cognitieve taalvaardigheden in het Nederlands. Wat kan dan de functie zijn van onderwijs in etnische groepstalen in de

basisvorming? Voordat we hier nader op ingaan willen we eerst kort ingaan op de beeldvorming van ETC-onderwijs tot nu toe.

Allereerst is de positie van de verschillende etnische groepstalen zeer verschillend. Er bestaan grote verschillen in de omvang van de onderscheiden etnische groepen en ook de mate waarin deze groepen eigen initiatieven ontwikkelen voor de organisatie van ETC-onderwijs loopt sterk uiteen. Tegen het einde van de jaren zestig werd het onderwijs in etnische groepstalen geheel buiten het reguliere onderwijs om georganiseerd. Met name Italiaans, Spaans en Grieks werd buiten schooltijd gegeven in een vorm die tot een vergelijkbaar niveau van taalvaardigheid moest leiden als in de landen van herkomst zelf. In die tijd was het overheidsbeleid het best te karakteriseren als 'terughoudend'. De term 'onderwijs in eigen taal en cultuur' is afkomstig uit de *Nota Buitenlandse werknemers* (1970). In deze nota werd de mogelijkheid van zogenaamd 'nationaal onderwijs' opgehouden. Dat wil zeggen dat kinderen van buitenlandse werknemers onderwijs zouden kunnen volgen zoals dat in de herkomstlanden werd gegeven, opdat een mogelijke terugkeer zonder veel problemen zou kunnen verlopen. Vanaf het midden van de jaren zeventig werd het beleid echter omgegooid omdat toen duidelijk werd dat de migratie van de zogenoemde buitenlandse werknemers geen zaak was van tijdelijke aard maar een permanent gegeven in de Nederlandse samenleving. Na de nodige studies en adviezen leidde dit inzicht ertoe dat in 1984 het OETC een wettelijke basis kreeg. De regeling betreffende OETC houdt in dat gedurende 2,5 uur binnen en 2,5 uur buiten de normale schooluren aan OETC besteed mag worden. De scholen zijn vrij dit onderwijs al dan niet aan te bieden en ouders zijn vrij hun kinderen dit onderwijs al dan niet te laten volgen. Nauwkeurige bestudering van de wettelijke regeling ten aanzien van het onderwijs in etnische minderheidstalen vergeleken met bijvoorbeeld de wetgeving ten aanzien van het Fries, laat zien dat er in feite sprake is van ongelijke behandeling in die zin, dat het onderwijs in etnische minderheidstalen zonder nadere inhoudelijke motivering aan veel stringenter beperkingen

is onderworpen dan het Fries (Extra en Vermeer 1984). Tot zover de beleidsontwikkelingen. Wie meer wil weten over de wijze waarop andere Europese landen het oETC hebben georganiseerd, verwijzen we naar Fase (1987).

Zeer recent, halverwege 1988, werd de discussie rond het oETC weer actueel door een publikatie van De Jong, Mol en Oirbans (1988) en met name door de manier waarop deze publikatie via interviews met De Jong in de publiciteit kwam. Er bleef in die interviews weinig heel van de wenselijkheid en zinvolheid van ETC-onderwijs. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen verrichtten De Jong en zijn collega's beleidsgericht onderzoek naar de behoefte aan lessen eigen taal in het voortgezet onderwijs. In de gevolgde methode van onderzoek zit echter een eigenaardigheid. In de inleiding stellen de auteurs namelijk, dat 'de mening van de allochtone leerlingen zelf voorop moet staan' (p. III), en dat is een wat ongebruikelijk uitgangspunt. Wanneer we aan leerlingen in het vo zouden vragen of ze Frans, Duits of wiskunde willen, zou het best eens zo kunnen zijn dat de resultaten van een dergelijk onderzoek ertoe zouden moeten leiden dat – geheel ten onrechte – de aanbeveling wordt gedaan deze vakken maar niet meer aan te bieden in het curriculum. De beoordeling van de wenselijkheid van het aanbieden van specifieke onderwijshouden in het curriculum kan niet worden afgewenteld op de leerlingen. Daarin heeft de overheid, naast de ouders, een eigen verantwoordelijkheid. De publikatie van De Jong c.s. biedt een analyse van de taalsituatie in de onderzochte herkomstlanden en in de taalgemeenschappen in Nederland. In dit verband wordt gewezen op problemen met betrekking tot de keuze van de taal die onderwezen moet worden in de ETC-lessen. Uit het onderzoek komt naar voren dat behoefte aan onderwijs in autochtone minderheidstalen uit de herkomstlanden, zoals Berber, Koerdisch en Kaapverdiaans, uitermate gering is en los daarvan ook moeilijk realiseerbaar blijkt. Positief zijn de auteurs over de initiatieven voor buitenschoolse ETC-lessen van veel Zuideuropese taalgemeenschappen in Nederland, en zij suggereren dat dit zou leiden tot minder schoolachterstand dan wanneer ETC-lessen plaatsvinden binnen het

curriculum. Een van de manieren voor de overheid om haar beleid te funderen is het doen uitvoeren van onderzoek.

Een probleem van het hier aangehaalde onderzoek is echter dat er veeleer sprake lijkt van verwachtingen, veronderstellingen en (voor)oordelen dan van feitelijk betrouwbare onderzoeksresultaten. Mede hierdoor heeft dit onderzoek en de discussie die het uitlokte de zaak van het onderwijs in etnische groepstalen geen goed gedaan. In die discussie is echter voorlopig het laatste woord nog niet gesproken.

Al voordat het OETC in 1984 een wettelijke basis kreeg, werd er op een aantal basisscholen onderwijs in de etnische groepstalen verzorgd. De omstandigheden waaronder dit onderwijs plaatsvond waren allesbehalve optimaal. De rechtspositie van ETC-docenten was onduidelijk en zij waren niet opgeleid op een wijze die een goede aansluiting met het reguliere Nederlandse onderwijs mogelijk maakte. Er ontbrak veel aan de integratie van het OETC en zijn docenten binnen het Nederlandse onderwijs. Dit zijn kort enkele van de conclusies uit een rapport van een Inspectiewerkgroep (1982). Het oordeel van de inspectie was ronduit negatief. Op dit rapport en de erin uitgesproken oordelen zijn veel reacties gekomen. Hoe kun je onderwijs dat zo in de marge wordt gedrukt evalueren? Moet de overheid niet eerst voldoende randvoorwaarden creëren om de kwaliteit ervan te verbeteren voordat zij gaat zwaaien met negatieve rapporten? Sindsdien is er veel verbeterd aan de nascholingsmogelijkheden en zelfs nascholingsverplichting voor ETC-docenten. Deze scholing is niet uitsluitend onderwijskundig gericht maar besteedt ook veel aandacht aan verbetering van de Nederlandse taalvaardigheid van de docenten om de communicatie met de Nederlandse collega's te verbeteren. Inmiddels is de situatie van het OETC in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs blijkens inspectierapporten wel wat verbeterd (Inspectie voor Speciale Diensten 1987; Inspectie van het Onderwijs 1988). Zo komen er bijvoorbeeld meertalige leraren van de PABO's en Lerarenopleidingen. Hun perspectieven zijn echter nog zeer beperkt, zoals onder andere blijkt uit een recent inter-

view met een van hen in *Levende Talen* (Musters 1988). In het volgende stappen we even over deze problemen heen en zullen we meer inhoudelijk ingaan op de wenselijkheid en positie van ETC-onderwijs in de basisvorming.

Etnische groepstalen in de basisvorming

62 Een volstrekt zelfstandige functie wordt aan ETC-lessen toegekend binnen de activiteiten van het SLO-project 'Leerplanontwikkeling voor Etnische Groepen, Intercultureel Onderwijs en Onderwijsvoorrang' (LEGIO). In het ontwikkelde schoolwerkplan voor het basisonderwijs wordt als algemene doelstelling voor ETC-lessen aangegeven:

Het onderwijs in de eigen taal en cultuur is erop gericht

- a de leerlingen inzicht te geven in hun bestaan als lid van de eigen etnische groep in Nederland en in de achtergronden van dat bestaan;
- b de leerlingen de eigen taal te leren gebruiken in situaties die zich in het dagelijks bestaan voordoen. (Projectgroep Legio 1987, p. 65)

Het eerste deel van de doelstelling heeft met name betrekking op de etnisch-culturele aspecten van ETC-onderwijs. Nadrukkelijk staat de positie in Nederland centraal en moet de relatie gelegd worden met het leven in twee talen en culturen van het kind hier en nu.

Het tweede deel van de formulering heeft betrekking op de taalvaardigheid. Het accent ligt hier op het kunnen en willen gebruiken van de eigen taal in het gezin, de eigen gemeenschap, het onderwijs en in contacten met het land van herkomst. Ieder van deze situaties stelt specifieke eisen aan taalvaardigheid in de vorm van woordenschat, taal-functies, idioom enzovoort. Voor ons allemaal geldt dat wij onze taalvaardigheid voor een groot deel op school hebben geleerd. Het meest voor de hand liggend voorbeeld is het leren lezen en schrijven. Maar ook herinneren we ons allemaal de lesjes over spreekwoorden en gezegden, ambi-

gue zinnen, rijtjes 'moeilijke' woorden. Moedertaallessen Nederlands verzorgen die aspecten van taalvaardigheid die niet vanzelfsprekend door ouders en sociale omgeving verzorgd worden. We schakelen daarbij een deskundige in: de docent.

Wanneer tweetalige kinderen niet ook gedurende hun gehele schoolloopbaan deze ondersteuning krijgen bij hun moedertaalverwerving, zal er al snel een zeer onevenwichtige situatie ontstaan in hun tweetaligheid. Een aantal fundamentele vaardigheden in hun moedertaal wordt hun onthouden en we kunnen niet verwachten dat de ouders dit gemis op kunnen vangen. Als we spreken over meertaligheid als positief beginsel, dan moeten we ook tweetalige leerlingen de kans geven beide talen te ontwikkelen. Dit kan wanneer voor deze leerlingen in die situaties waar dat realiseerbaar is, een aaneengesloten leerlijn wordt aangeboden in de eerste taal. Zoals er van vier tot zestien jaar aandacht is voor de moedertaalontwikkeling van Nederlandse kinderen in het Nederlandse onderwijs, zo kunnen er leerplannen ontwikkeld worden voor geïntegreerd ETC-onderwijs voor vier- tot zestienjarigen.

63

Voor de basisvorming betekent dit dat daar waar de behoefte bestaat, de mogelijkheid geboden moet worden tot moedertaalonderwijs anders dan Nederlands. Dit onderwijs kan een plaats vinden binnen de vrije ruimte. Concreet betekent dit dat scholen ET(C)-lessen Turks, Marokkaans, Maleis, Portugees, Italiaans, Spaans enzovoort verzorgen. Daarbij moet voorop staan dat dit onderwijs leidt tot een vooraf in de vorm van eindtermen geformuleerd beheersingsniveau van die taal.

Hierbij zou het wat de positie van de etnische groepstalen betreft in de basisvorming onzes inziens echter niet moeten blijven. Al in 1982 werd door de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal (ACLO-M) in haar nota *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving* de aanbeveling gedaan 'Mogelijkheden te creëren voor het opnemen van de minderheidstalen in de lessentabellen en de keuzepakketten voor de eindexamens, zowel voor allochtone als voor autochtone leerlingen' (p. 112). Inmiddels – zeven jaar

later – is er, afgezien van bescheiden initiatieven voor Arabisch en Turks in het kader van het ARTUVO-project (Brochure 1986), met deze aanbeveling nauwelijks iets gedaan.

64 Nederland is een multilinguale samenleving. Wanneer je in de tram zit in Amsterdam of Den Haag dan hoor je heel wat talen spreken en niet alleen door toeristen. Verpleegkundigen, chefs op de werkvloer, artsen, leraren en advocaten hebben of krijgen allemaal wel eens te maken met mensen die een van de etnische groepstalen spreken. Dit gegeven zou wat ons betreft al reden genoeg zijn om talen van etnische minderheidsgroepen als vak ook aan te bieden aan leerlingen voor wie die talen niet de moedertaal zijn. In feite ontstaat er dan in het onderwijs, op scholen waar dat door de schoolleiding haalbaar wordt geacht, een situatie dat hetzelfde vak, Turks bijvoorbeeld, gegeven wordt als moedertaal, of beter nog 'gemeenschapstaal' voor Turkse leerlingen en als 'vreemde taal' voor alle andere leerlingen. Beide vakken krijgen een plaats in de vrije ruimte en worden afgesloten met een zelfde certificaat. Het lijkt zinvol in dit verband kennis te nemen van ervaringen met een combinatie van beide aanpakken in Engeland (Report 1988). Op dit moment is er in Nederland een levendige discussie over de vraag welke docenten deze lessen moeten c.q. kunnen verzorgen. We kennen in Nederland MO-opleidingen in een aantal etnische groepstalen. Of het mogelijk en wenselijk is om bijvoorbeeld een bevoegde Nederlandse docent Turks ook Turks als gemeenschapstaal te laten verzorgen of dat Turks als vreemde taal wordt onderwezen door Turkse docenten die hun opleiding in Turkije hebben genoten, laten we hier in het midden. Het is duidelijk dat er nog veel experimenten en onderzoek nodig zullen zijn voordat we tot een zinvolle voortzetting van deze discussie over kunnen gaan.

Moderne vreemde talen in de basisvorming

Het woord 'vreemde taal' is al gevallen. Om het 'talige' beeld van de basisvorming compleet te maken, willen we

nog even nader ingaan op andere talen dan Nederlands, Nederlands als tweede taal en etnische groepstalen in Nederland. Alle leerlingen worden in groep 8 van het basisonderwijs geconfronteerd met vreemde-talenonderwijs Engels. Al voor de invoering daarvan is er heel wat discussie geweest over de vraag of het leren van een derde taal niet zou leiden tot overbelasting en andere negatieve gevolgen voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen. Die discussie was niet nieuw. Ook van tweetaligheid werd vroeger vaak gedacht dat het een negatieve invloed had op de intellectuele ontwikkeling, de taalontwikkeling en schoolprestaties, en dat het zou leiden tot emotionele problemen, psychische stoornissen en zelfs stotteren. Meer recent onderzoek laat echter zien dat tweetaligheid eerder positieve dan negatieve gevolgen kan hebben voor de ontwikkeling van kinderen. Zo zijn er bijvoorbeeld aanwijzingen dat tweetaligheid bevorderlijk is voor het taalbewustzijn en voor een meer analytische houding ten opzichte van taal, wat weer kan leiden tot een verbetering van het taalleervermogen in het algemeen. De mate waarin dergelijke overwegingen ook gelden voor derde-taalverwerving zal in belangrijke mate afhangen van de vraag in hoeverre de tweede taal beheerst wordt (Sanders en Meijers 1986).

65

In het voortgezet onderwijs wordt het aantal vreemde talen verder uitgebreid om daarna facultatief te worden voortgezet. Tot op heden is er geen aanleiding te veronderstellen dat meertalige leerlingen in het voortgezet onderwijs extra moeite zouden hebben met het leren van Frans, Duits of Engels. Integendeel, je hoort docenten vaak beweren dat het gezamenlijk starten vanuit een nulniveau dat voor alle leerlingen gelijk is, juist een zeer motiverende werking heeft op meertalige leerlingen. Meer dan intuïtieve en incidentele informatie is hierover echter nog niet bekend.

Sinds de grammatica-vertaalmethode binnen het vreemde-talenonderwijs niet meer in zwang is, is de directe vaardigheid in het Nederlands minder bepalend geworden voor een eventueel succes in het leren van vreemde talen. Momenteel gaan de meeste methoden uit van de functio-

neel-notionele benadering, waarbij de te leren taal en haar specifieke kenmerken en gebruiksdomeinen centraal staan. Dit neemt echter niet weg dat de docent nog vaak een beroep doet op moedertaalintuïties om bepaalde afwijkende constructies of culturele gewoonten te verduidelijken. Hofmans-Okkes (1988) geeft daarvan een aardig voorbeeld:

Cafés en restaurants horen in Frankrijk meer dan hier bij het dagelijks leven. De Fransen vragen bijvoorbeeld niet gauw iemand thuis te eten. Eerder gaan ze met gasten en vrienden naar een restaurant of ze ontmoeten ze op een terras.

Laten we besluiten met een gewoonte die buitenlanders erg opvalt: Fransen geven elkaar vaker een hand dan wij. Bij ieder *bonjour* of *au revoir* komt wel een handdruk.

Uit: W.Landgraaf e.a., On y va tous!, Textes et grammaire 1. Tweede druk, Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1981, p. 25

Hofmans-Okkes vraagt zich terecht af wat een meertalige leerling met een niet-Nederlandse culturele achtergrond zich moet voorstellen bij dat begrip 'wij'.

In de opdracht aan de commissies eindtermen basisvorming heeft de Minister nadrukkelijk te kennen gegeven enige onderlinge afstemming op prijs te stellen. Vakken waarbij zo'n afstemming zinvol lijkt, zijn het onderwijs Nederlands en het vreemde-talenonderwijs. Gezien de zeer beperkte tijd die de eindtermencommissies ter beschikking stond, heeft deze afstemming echter niet expliciet plaatsgehad. We zien dan ook een grote mate van overlap in beide voorstellen voor eindtermen. Dit geldt met name het punt van de taalbeschouwing en het 'adequaat communiceren', of het zou zo moeten zijn dat leerlingen bij Frans ook 'Frans communiceren' en bij Engels 'Engels communiceren' leren. In dit onderwijs zal er zeker enige ruimte moeten zijn voor cultuurspecifieke vormen van communicatie, maar concrete taalvaardigheden zullen toch voor een groot deel in uiteenlopende taalgebruikssituaties binnen het talenonderwijs bruikbaar zijn. Het zou interes-

sant zijn eens te bekijken waar de overlap in eindtermen uit bestaat en hoe docenten zo efficiënt mogelijk deze gemeenschappelijke doelen in onderling overleg kunnen bereiken. Dat het nogal eens schort aan dergelijke samenwerking tussen de verschillende talensecties op scholen blijkt uit een onderzoek van Tordoir en Damhuis (1982). De onderlinge afstemming van onderwijs Nederlands en vreemdetalenonderwijs laat veel te wensen over. Zij onderzochten welke grammaticale aspecten in de brugklas in beide vormen van taalonderwijs voorkwamen en constateerden dat 'er eerder sprake is van kortsluiting dan van aansluiting' (p.81). De auteurs doen de volgende aanbeveling:

67

De docenten Nederlands, Engels en Frans zouden (...) kunnen overwegen om deze beperkte hoeveelheid grammaticale begrippen gezamenlijk, dat wil zeggen verdeeld over de verschillende uren die voor deze talen beschikbaar zijn in een geconcentreerde periode (bijvoorbeeld het eerste trimester van het schooljaar) bij te brengen. De kans dat begrippen ten opzichte van het vreemdetalenonderwijs te laat worden bijgebracht, zou daarmee aanzienlijk verkleind worden. (p. 88)

Een andere observatie van de auteurs is, dat vreemde-talendocenten wel regelmatig gebruik maken van het Nederlands om regels te verduidelijken of te contrasteren, terwijl moedertaal docenten Nederlands hiervoor zelden gebruik maken van andere talen dan het Nederlands zelf.

Dit betekent voor meertalige leerlingen dat daarmee de toegankelijkheid tot de vreemde taal wanneer die (gedeeltelijk) via het Nederlands verloopt, minder wordt dan voor Nederlandstalige leerlingen. Het lijkt ons in dit verband een goede tip voor *alle* docenten die taalonderwijs geven verder te kijken dan die ene taal die zij onderwijzen of die hun moedertaal is. Algemeen taal-overschrijdend taalbeschouwingsonderwijs waarin ook de etnische groepstalen in Nederland kunnen worden betrokken, moet binnen een intercultureel curriculum een belangrijke rol spelen.

5

Intercultureel taalonderwijs

68

Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken hebben we het vooral gehad over de manier waarop de basisvorming rekening kan houden met het gegeven dat niet alle leerlingen van huis uit sprekers zijn van het Nederlands. We hebben daarbij duidelijk proberen te maken dat dit 'rekening houden met' in een aantal opzichten resulteert in een onderwijsaanbod dat ook Nederlandstalige leerlingen ten goede kan komen. Een onderwerp dat we ook al eerder aansneden en dat niet specifiek en alleen maar van toepassing is op leerlingen uit etnische minderheidsgroepen maar op alle leerlingen, ongeacht hun etnische herkomst, is intercultureel onderwijs. In dit hoofdstuk gaan we eerst kort in op de geschiedenis en de inhoud van het begrip intercultureel onderwijs. Daarbij baseren we ons in belangrijke mate op Wilmink en Heidweiller (1988). Daarna passeren enkele onderzoeksresultaten over de praktijk van intercultureel onderwijs de revue en tot slot behandelen we een aspect van intercultureel onderwijs waarin alle taalvakken in de basisvorming in onderlinge samenhang kunnen participeren: interculturele taalbeschuwing.

Intercultureel onderwijs in theorie

Zoals we in hoofdstuk 1 al zagen, ging de overheid er tot 1980 van uit dat de aanwezigheid van leden van etnische minderheidsgroepen in Nederland een zaak van tijdelijke

aard zou zijn. Het 'beleid' was gericht op terugkeer of assimilatie voor de incidentele blijvers. In overheidsdocumenten duikt het begrip intercultureel onderwijs dan ook pas op na 1980. We komen het voor het eerst tegen in het *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs* (1981). In het Beleidsplan was intercultureel onderwijs geen doel op zich maar primair een middel voor het bereiken van wat *acculturatie* werd genoemd, dat wil zeggen het twee- of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden, waarderen en zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan door zowel leden van de meerderheid als de minderheden.

69

Hoe mooi deze doelstelling op het eerste gezicht ook mag lijken, al snel werd duidelijk dat de formulering in het Beleidsplan er ten onrechte van uitging dat er tussen de meerderheid en de minderheden een situatie van gelijkwaardigheid zou bestaan. Het inzicht dat de meerderheid niet zomaar zou accultureren leidde ertoe dat de formulering van de doelstellingen van intercultureel onderwijs op een zodanige wijze werd aangepast dat veel duidelijker werd ingespeeld op de bestaande situatie van ongelijkheid en de daarmee gepaard gaande uitingen van discriminatie en racisme. Dit blijkt heel duidelijk uit de in 1986 verschenen *Notitie Intercultureel Onderwijs* waarin het algemene doel van intercultureel onderwijs als volgt wordt omschreven:

Intercultureel onderwijs (ICO) heeft als doel leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondskennmerken. Dat omgangspatroon moet gericht zijn op het *gelijkwaardig* en *gezamenlijk* functioneren in de Nederlandse samenleving. (p. 4)

Daarbij horen drie subdoelen:

- 1 Het verwerven van kennis van elkaars achtergronden, omstandigheden en cultuur zowel door de autochtone bevolkingsgroep(en) als de in ons land verblijvende etnische groepen en het wederzijds verwerven van inzicht in de wijze waarop waarden, normen, gewoonten en omstandigheden het gedrag van mensen bepalen.

- 2 Het met elkaar leren samenleven in ons land van groepen van verschillende etnische en culturele afkomst.
- 3 Het voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme op grond van etnische en/of culturele verschillen bij alle bevolkingsgroepen. (p. 4)

70

Eind 1988 heeft de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen een *Uitvoeringsnotitie Intercultureel Onderwijs* (1988) aan de Tweede Kamer gezonden. In die notitie wordt geconstateerd dat er sprake is van een groeiende consensus ten aanzien van uitgangspunten, doelstellingen en gewenste maatregelen op het gebied van intercultureel onderwijs. De notitie volstaat daarom met een overzicht van de uitwerking van beleidsvoornemens voor korte en lange termijn. Het gaat dan voor om 1 de intensievere benutting van wettelijke instrumenten, 2 de verbetering en aanvulling van bestaande materialen voor intercultureel onderwijs, 3 de scholing en nascholing van onderwijsgelovenden, 4 uitbreiding van de aandacht voor intercultureel onderwijs in de onderwijsbegeleiding en -ondersteuning en 5 beschikbaar maken van gebundelde achtergrondkennis over etnische groepen. Ten aanzien van het voortgezet onderwijs wordt meer specifiek gewezen op activiteiten in het kader van het zogenaamde ICO-VO-project. Hierin worden materialen ontwikkeld voor intercultureel onderwijs bij Nederlands, techniek en biologie.

De wettelijke basis van het intercultureel onderwijs ligt in artikel 8, lid 3 van de wbo, artikel 11 lid 5 van de isovso en (binnenkort) artikel 24 lid 1 van de wvo. De formulering van de verschillende artikelen zijn naar de letter niet volkomen identiek maar in essentie komen ze neer op de formulering in de wbo die luidt: 'Het onderwijs gaat er mede van uit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving'.

Tot zover een korte indruk van de officiële stukken over intercultureel onderwijs. Die stukken vormen echter hoogstens de helft van het verhaal. Het begrip intercultureel onderwijs is namelijk ook onderwerp van discussie in de sfeer van het onderwijs, de onderwijsbegeleiding en de

onderwijswetenschap. Sinds de tweede helft van de jaren zeventig woeden op vooral theoretisch niveau discussies onder met name pedagogen, sociologen en onderwijskundigen over de wenselijke en mogelijke inhoud van intercultureel onderwijs. In die discussie worden zeer uiteenlopende standpunten ingenomen. *Gamma*, een bronnenboek voor de nascholing van leraren inzake intercultureel onderwijs, onderscheidt maar liefst vier verschillende richtingen: intercultureel onderwijs als anti-racistisch en emancipatorisch onderwijs, als ontmoetingsonderwijs, als een meer rationele benadering, en als sociale vorming (LPC 1987). Het zou te ver voeren hier uitgebreid op alle tegenstellingen en verschillen in het interculturele kamp in te gaan. Op het gevaar af te sterk te generaliseren en bepaalde opvattingen te weinig recht te doen gaat het onzes inziens in essentie om een tegenstelling tussen wat we hier voor het gemak maar even 'interculturelen' en 'anti-racisten' noemen. Waar vertegenwoordigers van de eerste richting zich vooral richten op de inhoud van het onderwijs en een zogenaamd ontmoetingsonderwijs voorstaan dat op harmonisch samenleven van leerlingen van verschillende etnische groepen gericht is, richten de vertegenwoordigers van de tweede richting zich vooral op de structuur en de context van het onderwijs, waarbij ze de structureel zwakke positie van etnische minderheidsgroepen als principieel uitgangspunt nemen. De bestrijding van vooroordelen, stereotypering en racisme krijgen daarmee centrale aandacht. Doel van het interculturele onderwijs is in deze filosofie uiteindelijk de verandering van de maatschappelijke machtsverhoudingen. Tussen deze twee richtingen is onmiskenbaar sprake van een zekere polarisering die niet altijd uitmunt in een even grote verdraagzaamheid ten aanzien van wederzijdse standpunten. Dat is betreurenswaardig, maar erger wordt het als zo'n polarisering voor de praktijk van het intercultureel onderwijs contraproductief blijkt te werken. Ondanks de fundamentele tegenstellingen tussen beide richtingen kunnen we ook constateren dat ze in feite complementair zijn. Het lijkt daarom niet uitgesloten dat er op den duur een zekere convergentie zal ontstaan die, ondanks de ongetwijfeld blijvende fundamentele

discussie over doelen en uitgangspunten, uiteindelijk leidt tot de ontwikkeling van concrete interculturele curricula (Wilmink 1987). Bij dat ontwikkelwerk lijkt er over drie basispunten overeenstemming te bestaan.

- 1 Intercultureel onderwijs moet geen zelfstandig geïsoleerd schoolvak zijn maar een principe dat in het hele onderwijs geldt, in alle vakken.
- 2 Intercultureel onderwijs moet niet alleen gelden voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen maar voor alle leerlingen omdat alle leerlingen opgroeien in een multi-etnische en multiculturele samenleving.
- 3 Intercultureel onderwijs moet gaan over het hier en nu. In Nederland anno 1989 groeien kinderen op voor de multi-etnische en multiculturele samenleving van de 21ste eeuw.

In de literatuur zijn inmiddels talloze omschrijvingen en definities gegeven van het begrip 'intercultureel onderwijs'. Wie geïnteresseerd is in een overzicht van Nederlandse pogingen in dit opzicht verwijzen we naar de *Leeswijzer intercultureel onderwijs* (Van de Guchte 1989). Omdat we niet de intentie hebben hier aan het toch al uitgebreide arsenaal van definities en omschrijvingen nog een eigen variant toe te voegen besluiten we deze paragraaf met het aanhalen van de door de VALO-M in haar advies *Taalonderwijs in een multi-etnische samenleving* (1987) geformuleerde definitie:

Intercultureel/anti-racistisch onderwijs verwijst naar het geheel van activiteiten van beroepsopvoeders in het kader van geïnstitutionaliseerd onderwijs dat gericht is op het tegengaan van de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid via onderwijs, langs de dimensie ras/ethniciteit, maar ook langs dimensies als klasse, sekse, religie, geografische afkomst. De activiteiten zijn dus gericht op de opbouw van een rechtvaardige samenleving waarin de bestaande etnische en culturele diversiteit niet opgeheven is, noch samenvalt met verschillen in macht, status en inkomen. (p. 96)

Intercultureel onderwijs in praktijk

Zowel de fraaie formuleringen in de aangehaalde overheidsstukken als de wetenschappelijke en ideologische discussies die gevoerd worden, camoufleren het feit dat vooralsnog niet goed duidelijk wordt gemaakt hoe dit intercultureel onderwijs precies in praktijk gebracht moet worden. Deze moeilijke taak wordt als het ware stilzwijgend overgelaten aan de scholen en met name de leraren in het basis- en voortgezet onderwijs. Voor een antwoord op de vraag wat die leraren in hun dagelijkse lespraktijk precies doen aan intercultureel onderwijs kunnen we putten uit verschillende bronnen. Dat intercultureel onderwijs niet alleen op papier bestaat wordt duidelijk uit allereerste hande veelal praktisch gerichte bijdragen, verslagen van lesprojecten, positieve en negatieve ervaringen met interculturele onderwijsleermiddelen en dergelijke in op het onderwijs gerichte bladen als *Samenwijs*, *Moer*, *Didactief* en *Stimulans*. In dit verband kunnen ook de bijdragen in de rubriek 'Lessuggesties' van het *Handboek Intercultureel Onderwijs* (Dietvorst e.a. 1986 e.v.), de suggesties voor het vak Nederlands van Thijs (1989), en het KPC-informatieblad *Onderwijs in Inter-etnisch Perspectief* genoemd worden.

73

Het zal duidelijk zijn dat het hier veelal de voorhoede van het onderwijs betreft. Wat de doorsnee-leraar aan intercultureel onderwijs doet in zijn lessen is onderzocht door Fase en Van den Berg (1985). In hun onderzoek dat zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs bestrijkt, werd intercultureel onderwijs zeer ruim gedefinieerd als 'onderwijs dat aandacht schenkt aan de veranderingen die in de Nederlandse samenleving optreden door de komst van verschillende etnische groepen' (p. 89-90). Van de onderzochte scholen ($n = 150$) gaf in een enquête 49% op niet en 51% wel intercultureel onderwijs te geven. Ten aanzien van de scholen die wel intercultureel werken vatten we de belangrijkste verdere bevindingen van het onderzoek hier kort samen.

- 1 Van centraal belang bij de keuze voor het al dan niet intercultureel werken is de aanwezigheid van leerlingen

- uit etnische minderheidsgroepen op school.
- 74
- 2 Als belangrijkste doel van het intercultureel onderwijs wordt genoemd de strijd tegen racisme en discriminatie. Dit doel wordt vooral nagestreefd door het overdragen van kennis over de verschillende etnische groepen en door het geven van inzicht in de relatie tussen de groepen.
 - 3 Er bestaan geen duidelijk omschreven inhouden en onderwijsleermiddelen voor intercultureel onderwijs en er is nauwelijks sprake van een gerichte planning van de gegeven lessen die daardoor veelal een ad-hoc-karakter hebben.
 - 4 Intercultureel onderwijs komt in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs maar af en toe voor en nergens als zelfstandig schoolvak. In het voortgezet onderwijs is er vooral sprake van intercultureel onderwijs bij maatschappijleer, aardrijkskunde en geschiedenis, godsdienst en Nederlands en in mindere mate bij beroepsvakken, expressievakken, moderne talen en exacte vakken.

De geconstateerde geringe aandacht voor intercultureel onderwijs in de praktijk wordt door de onderzoekers in verband gebracht met het feit dat leraren op dit terrein onvoldoende professionele deskundigheid bezitten, dat de verschillende geledingen op school onvoldoende betrokkenheid tonen en dat er onvoldoende niet vooringenomen lesmateriaal beschikbaar is.

Meer specifiek over het interculturele karakter van de lessen Nederlands in het voortgezet onderwijs gaan de onderzoeksresultaten van Kroon (1987). Uit een enquête bij leraren Nederlands bleek dat een meerderheid van hen geen aandacht besteedt aan het multi-etnische en multi-linguale karakter van de Nederlandse samenleving: 44% van de leraren doet wel eens 'iets intercultureels' in de lessen en 56% niet. Wat de interculturele inhoud van de lessen Nederlands betreft noemen de leraren vooral onderwerpen in de sfeer van vooroordelen, discriminatie en racisme. Verder blijkt intercultureel onderwijs voor veel leraren Nederlands vooral te bestaan uit de overdracht van infor-

matie over aspecten van het multi-etnische karakter van de Nederlandse samenleving. Het betreft hier onderwerpen die in feite niet specifiek zijn voor het vak Nederlands. Wel specifiek voor Nederlands (of taalonderwijs) maar niet erg frequent genoemd zijn onderwerpen als taal en literatuur van etnische minderheden, jeugdliteratuur met aandacht voor de problematiek van etnische minderheden, meertaligheid in Nederland, vergelijkende taalbeschouwing en het leren van Nederlands als tweede taal.

Als we de beschikbare onderzoeksgegevens overzien en dan bovendien nog vaststellen dat van de leraren die intercultureel werken slechts een uiterst kleine minderheid van plan blijkt te zijn die interculturele activiteit uit te breiden en dat de leraren die niet intercultureel werken ook niet van plan blijken te zijn dat te gaan doen, kunnen we niet anders dan constateren dat het intercultureel onderwijs in het voortgezet onderwijs niet dan zeer aarzelend zijn weg vindt.

75

Interculturele taalbeschouwing

In onze bespreking van het WRR-rapport hebben we al duidelijk gemaakt dat alle taalonderwijs in de basisvorming intercultureel taalonderwijs moet zijn. Bij dit interculturele taalonderwijs moet het erom gaan de algemene doelstellingen van intercultureel onderwijs talig in te vullen. Dit betekent vooral werken aan de bestrijding van wat we, als pendant van ethnocentrisme, *lingocentrisme* kunnen noemen. Lingocentrisme wil zeggen het superieur achten van de eigen taal en taalgewoonten en het tegelijkertijd minachten van andere talen en taalgewoonten, waarbij die gevoelens van superioriteit en minachting vaak, bewust of onbewust, ook worden overgedragen op de sprekers van die talen: niet alleen de talen worden dan minderwaardig gevonden maar ook de mensen die ze spreken.

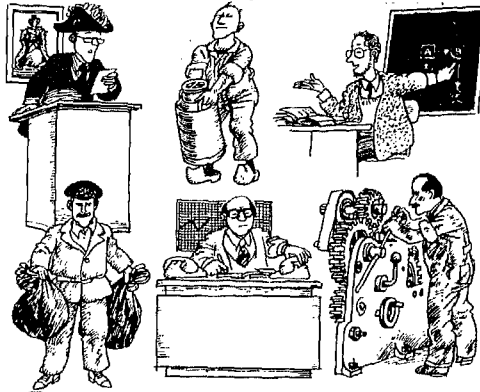
Intercultureel taalbeschouwingsonderwijs is een goede manier om te werken aan de verwezenlijking van intercultureel taalonderwijs in de basisvorming. Het verschijnsel

taal, dat in interculturele taalbeschouwing centraal staat, is de meest algemene en tegelijkertijd meest variërende cultuuruiting van de mens. Er is waarschijnlijk geen schoolklas in Nederland te vinden waarin het verschijnsel taal niet in een groot aantal verschillende autochtone en/of allochtone verschijningsvormen vertegenwoordigd is. Interculturele taalbeschouwing is daarom mogelijk in alle klassen, ook klassen zonder leerlingen uit etnische minderheidsgroepen en kan steeds uitgaan van de concrete situatie die de leerlingen uit eigen ervaring kennen. Bij interculturele taalbeschouwing wordt taalverschil beschouwd als een positief aanknopingspunt voor het onderwijs en niet als een lastige hinderpaal die het leren in de weg staat (Kroon en Rasenberg 1987).

Ervaringen met interculturele taalbeschouwing bestaan tot nu toe vooral in het basisonderwijs. Met name voor de bovenbouw van dit onderwijstype is lesmateriaal ontwikkeld. *Kijk taal!* is daar een voorbeeld van. In dit programma worden zes thema's aan de orde gesteld: Talen, dialecten en accenten; Je kunt hetzelfde in verschillende talen zeggen; Allemaal talen; Over spreken, luisteren, schrijven en lezen; Wat talen wel en niet gemeen hebben; Anders is niet gek! Ieder thema beslaat ongeveer acht lessen. Van het thema 'Anders is niet gek!' nemen we hier bij wijze van voorbeeld het leerlingenmateriaal van de eerste drie lessen op (p. 26-27).

Het thema bestaat uit zeven lessen. In les 1 worden de leerlingen zich bewust van hun eigen vooroordelen tegenover talen en de gebruikers ervan. Door het uitwisselen van eigen ervaringen en het lezen van verhalen waarin mensen negatief beoordeeld worden vanwege hun taal leren de leerlingen in les 2 en 3 dat het niet terecht is iemand negatief te beoordelen omdat hij of zij 'anders' praat. Les 4 gaat over vooroordelen op andere gebieden dan alleen taal. Het begrip 'discriminatie' en de relatie ervan met vooroordelen is aan de orde in les 5. Les 6 is een schrijfofdracht (brief) over elkaar accepteren zoals je bent en in les 7 wordt gereflecteerd op wat er in het thema aan de orde is geweest en wat de leerlingen ervan geleerd hebben.

Les 1 Taal en beroep, taal en intelligentie, taal en karakter



Opgdracht 1

Op de band komen verschillende mensen aan het woord. Het zijn allen mannen. Wanneer een nieuwe spreker aan de buurt is, hoor je een nummer. De opdracht is dat je bij elke spreker opschrijft wat voor beroep hij volgens jou heeft, of hij volgens jou slim is en of hij aardig is. Let op! De sprekers vertellen allemaal hetzelfde. Je moet dus niet letten op wat de spreker zegt.

maar op hoe de spreker het zegt. Je luistert dus naar hun taal, dialect of accent. Je kunt kiezen uit de volgende beroepen: minister, boer, leraar, vuilsmen, directeur, fabrieksarbeider. Je kunt elk beroep maar één keer kiezen. Zo meteen deelt de leerkracht een vel uit, waarop je jouw antwoorden kunt schrijven. Veel succes!

Les 2-3 Wat praat jij raar! 1 en 2

Opgdracht 1

In tweetallen ga je een interview houden over de taal die jullie spreken. Je doet dit als volgt: Je houdt om de buurt het interview. Je volgt de pijlen.



1 Eerst stel je de vraag. — De ander luistert goed.

Je luistert goed naar — 2 Daarna geeft de ander antwoord en maakt ondertussen aantekeningen.

3 Daarna stel je de tweede vraag. — De ander luistert weer goed.

Je luistert weer goed — 4 Vervolgens geeft de ander het antwoord en maakt ondertussen weer aantekeningen.

5 Als je alle vragen hebt gesteld, is de ander aan de buurt.



6 Als alle vragen zijn beantwoord, schrijf je op wat de antwoorden op de vragen waren. Je gebruikt daarbij je aantekeningen.

Je stelt de volgende vragen:

- 1 Welke taal, welk dialect, met welk accent spreek jij? (Het kunnen er meer dan één zijn.)
 - 2 Heb jij wel eens commentaar op jouw taal, dialect of accent gehad? Wat vond je daarvan? Wat deed je toen?
 - 3 Wat vind jij van je eigen taal, dialect of accent? Denk aan: mooi, lelijk, gewoon, deftig,
 - 4 Voel jij je meer of minder waard dan iemand anders vanwege jouw taal, dialect of accent? Klopt dat volgens jou? Waarom?
- Nu lees je jouw menen of juffrouw een verhaal voor.



Uit: A. Rasenberg, *Kijk Taal! Een programma voor intercultureel taalbeschouwingsonderwijs voor de bovenbouw van de basisschool*, Den Bosch, Malmberg, 1988, deel 3, p. 26 en 27

Voor het voortgezet onderwijs zijn de ervaringen met interculturele taalbeschouwing nog beperkt. We kunnen hier wijzen op het ontwikkelwerk dat in het kader van het ico-vo-project verricht wordt voor het vak Nederlands. Dit is gericht op een lessenreeks interculturele taalbeschouwing voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs met als werktitel *Met het oog op taal*. In de achtergrondinformatie bij deze lessenreeks wordt onderwijs in taalbeschouwing (als alternatief voor het traditionele grammatica-onderwijs) omschreven als een activiteit die inhoudt dat de leraar en de leerlingen zich bewust op een meta-niveau plaatsen en vandaaruit op een gestructureerde manier nadenken over en bezig zijn met een bepaald aspect van taal dat betrekking kan hebben op zowel grammaticale regels als op taalgebruiksregels (Lemmens 1988). Zijn interculturele invulling krijgt dit onderwijs in taalbeschouwing doordat aandacht wordt besteed aan 1 autochtone en allochtone vormen van taalvariatie en taaldiversiteit, aan 2 linguïstische gelijkwaardigheid en maatschappelijke ongelijkheid van talen en taalvariëteiten, aan 3 interetnische communicatie en aan 4 de ontwikkeling van de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid in communicatieve zin, daarbij rekening houdend met de punten 1 – 3. Deze uitgangspunten hebben geleid tot een aantal lessen rond drie thema's: 'Hetzelfde gedacht, anders gezegd' over linguïstische gelijkwaardigheid van talen, 'Taalzijdig' over de evaluatie van verscheidenheid in taalgebruik en 'Rare jongens...' over vooroordelen en stereotypen.

Eerste ervaringen met de proefversie van dit materiaal zijn positief. Wat er echter nog in ontbreekt is de inbreng van andere taalvakken dan Nederlands. In het voortgezet onderwijs komen alle leerlingen in aanraking met andere talen dan hun moedertaal en worden daardoor in meer of mindere mate meertalig. Dat is niet voor alle kinderen iets heel nieuws. Kinderen die van huis uit autochtone of allochtone etnische groepstalen spreken hebben meestal al vanaf hun eerste levensjaren ervaring met meertaligheid. Ze 'weten' wat het inhoudt een nieuwe taal te leren en ze

hebben geleerd dat je niet in iedere willekeurige situatie en met iedere willekeurige persoon dezelfde taal kunt spreken. Hoewel eentalige sprekers van het standaard-Nederlands dat bewustzijn natuurlijk ook tot op zekere hoogte ontwikkeld hebben, bijvoorbeeld als gevolg van ervaringen in Frankrijk op vakantie of in situaties waarin het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik een rol speelt, geldt voor veel van deze leerlingen dat ze pas met twaalf of dertien jaar voor het eerst geconfronteerd worden met het zelf (leren) gebruiken van meer dan één taal.

Wat betekent het nu om te leren communiceren in een taal die je niet optimaal beheerst? Voor iedereen in een dergelijke situatie geldt, onafhankelijk van de taal in kwestie, dat hij of zij te maken krijgt met niet-begrijpen. Er wordt iets tegen je gezegd en je begrijpt het gezegde niet of niet volledig. Er zijn dan in feite vier mogelijkheden.

79

- 1 Je doet niets. Omdat er wel degelijk binnen de conversatie verwacht wordt dat je de beurt neemt, is niets doen een duidelijke daad. Je toont je onmacht en de ander zal een hernieuwde poging moeten doen om het gesprek op gang te houden.
- 2 Je zegt: 'Hm? Wat? Hè?'. Het enige verschil met 'niets doen' is dat je de beurt neemt, maar je geeft hem meteen weer terug. Wel is er nu een duidelijk signaal dat je het niet snapt.
- 3 Je zegt na de vraag: 'What is your name?' alleen: 'Name?'. Nu laat je zien waar het probleem zit. Je herhaalt vragend het woord dat je niet begrijpt en de ander weet nu op welk punt de vraag aangepast moet worden om de conversatie verder zinvol te laten verlopen. Hij zegt dan bijvoorbeeld: 'My name is Patrick. Is your name Maria?'.
4 Je zegt expliciet wat je niet begrijpt in de zin: 'What is spoon?' of 'What means equal sharing?' Nu weet de ander precies waar de problemen zitten en kan daar op inspelen.

Dit is maar één voorbeeld van taaloverschrijdende communicatievaardigheden die aan de orde kunnen komen in taalbeschouwingsonderwijs. De metalinguïstische kennis

die daarbij in het geding is, is niet gebonden aan een bepaalde taal. Het is daarom ineffectief als dit soort strategieën voor alle talen apart worden behandeld. Een ander algemeen en veel voorkomend probleem waarmee je geconfronteerd wordt als je moet communiceren in een taal die je gebrekkig beheerst, is het vinden van een woord. Iedereen heeft wel eens een gesprek gevoerd waarin hij of zij wanhopig moest zoeken naar een woord dat maar niet wilde 'komen'. Leerlingen leren omgaan met dergelijke situaties en hun compensatiestrategieën aanreiken om toch hun boodschap over te kunnen brengen is weer zo'n taaloverschrijdende meta-linguïstische taalvaardigheid die plaats kan vinden in het kader van algemeen taalbeschouwingsonderwijs.

Concrete suggesties voor zo'n aanpak bieden Poulisse, Bongaerts en Kellerman (1987). In dergelijke lessen kan uitstekend gebruik worden gemaakt van de specifieke ervaringen van meertalige leerlingen. De lessen hoeven dan niet beperkt te blijven tot 'talige' verschijnselen maar er kan ook aandacht worden besteed aan de verschillende culturele of etnische contexten waarin talen gebruikt worden en die aan het taalgebruik bepaalde eisen stellen. Het laten ervaren en bespreken van problemen waar je voor kunt komen te staan bij het leren van een nieuwe taal heeft voor alle leerlingen een motiverend effect: ze zitten allemaal in hetzelfde schuitje en moeten leren roeien met de riemen die ze hebben. Voor Nederlandstalige leerlingen kan het bewust laten ervaren van de eigen onmacht in een andere taal bovendien als effect hebben dat zij met meer begrip te werk zullen gaan wanneer ze zelf in het Nederlands moeten converseren met iemand die deze taal nog niet goed beheerst.

Een combinatie van alle taalvakken in een interculturele taalbeschouwelijke benadering is uitdrukkelijk ook voorzien in het project 'Intercultureel taalonderwijs' dat in het schooljaar 1989-1990 op een beperkt aantal scholen voor voortgezet onderwijs van start gaat in het kader van de extra middelen die door de Minister ter beschikking zijn gesteld ten behoeve van het onderwijs in het Nederlands

als tweede taal. Blijkens een interne notitie participeren in dit project het vak Nederlands (als moedertaal en tweede taal), een moderne vreemde taal, een etnische groepstaal, en – met het oog op Nederlands als instructietaal – een van de zaakvakken. Centrale aandacht zal er in dit verband zijn voor het aanleren van de schoolse taalvaardigheden, zoals samenvatten, vergelijken, conclusies trekken, die in alle vakken een rol spelen. Uitgaande van een vak als biologie of geschiedenis zou bijvoorbeeld in samenhang met Nederlands (als tweede taal) en OET(c) de ontwikkeling van cognitieve taalvaardigheden gestimuleerd kunnen worden. In samenwerking met een van de moderne vreemde talen zou dan via interculturele taalbeschouwing geprobeerd kunnen worden inzichten van de leerlingen in vorm, betekenis en gebruik van talen te benutten als ondersteuning van de taalverwerving. Dergelijke activiteiten bevorderen het ontstaan van een pedagogisch klimaat waarin meertaligheid gewaardeerd wordt. Het is nog te vroeg om hier meer over dit initiatief te kunnen zeggen. Gezien de mate waarin het aansluit bij de overwegingen die in de verschillende hoofdstukken van dit boekje naar voren zijn gebracht, verdient het echter zeker aanbeveling de voorde- ringen en ontwikkelingen binnen dit project nauwkeurig in de gaten te houden.

6

Epiloog

- 82 Aan het einde van dit boekje gekomen, bent u het waarschijnlijk hartgrondig eens met onze waarschuwing in het 'Woord vooraf'. We hebben inderdaad heel wat problemen aangesneden zonder er echt direct toepasbare praktische oplossingen bij aan te bieden. Standaardrecepten voor een basisvorming die alle leerlingen, ongeacht hun etnische of talige achtergrond, optimale ontplooiingskansen biedt, bestaan niet. Maar ondanks alle problemen en beperkingen is er in de dagelijkse lespraktijk onzes inziens toch heel wat mogelijk. We zijn ons er daarbij overigens terdege van bewust, dat het uiteindelijke welslagen van de hele onderneming staat of valt met de mate waarin uw inspanningen institutioneel en structureel zijn ingebed in de school. Dat heeft te maken met zaken als onderlinge samenwerking tussen secties, betrokkenheid van de schoolleiding, deskundige begeleiding, na- en bijscholing en de ontwikkeling van leerplannen en lesmateriaal. Van wezenlijk belang voor een dergelijke inbedding lijkt ons verder de ontwikkeling van een taalbeleid voor de hele school waarin vanuit intercultureel perspectief is vastgelegd hoe met de factor taal in alle vakken wordt omgegaan. Zo'n beleid op zijn beurt behoeft een basis in een landelijke taalpolitiek en taalonderwijspolitiek, waarin iets meer geregeld dient te zijn dan alleen de spelling van het Nederlands. Het wordt hoog tijd dat zo'n taalpolitiek er komt. Na het voorgaande zal duidelijk zijn dat in onze visie de positieve waardering van individuele en maatschappelijke meertaligheid daarin een van de leidende principes behoort te zijn.

Literatuur

- ABOP (1987), *De hele wereld in school. Onderwijs en allochtone etnische groepen: een poging tot een samenhangend beleid gericht op een gelijkwaardige behandeling en gericht op gelijke kansen*, Amsterdam, ABOP.
- ACLO-M (1982), *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving*, Enschede, ACLO-M.
- Alkan, M., C. Mullard en J. Vos (1987), *Basisvorming in een multiculturele stad: ontwikkelingen in Amsterdam*, Amsterdam, CRES.
- Appel, R. (1984), *Immigrant children learning Dutch; Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*, Dordrecht, Foris.
- *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs* (1981), Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij.
- Bienfait, N. (1988), 'Geïntegreerd taalonderwijs Nederlands in een klas met meertalige leerlingen', in: Olijkan en Van der Voort (red.) 1988, 87–101.
- Bienfait, N. en B. Salverda (1986), *Wegwijzer: taalonderwijs Nederlands aan meertalige leerlingen in het voortgezet onderwijs*, Enschede, SLO.
- Brochure (1986), *ARTUVO-project brochure*, Amsterdam, ABC.
- Daems, F. en R. Rymenans (red.) (1987), *Het moedertaalonderwijs: vijf voor twaalf? Verslag Algemene Conferentie Nederlandse Taal en Letteren 1986*, 's-Gravenhage, Nederlandse Taalunie.
- Deetman, W. (1987), Toespraak ter gelegenheid van de presentatie voorlichting aan minderheden en de pre-

- mière van de film *Ongeoorloofd onderscheid* in Zoetermeer op 15 oktober 1987, Nr. 001720, Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Dietvorst, C. e.a. (1986 e.v.), *Handboek Intercultureel Onderwijs*, Alphen a/d Rijn, Samsom.
 - Dormolen, J. van (1974), *Didactiek van de wiskunde*, Utrecht, Oosthoek's Uitgevers-maatschappij.
 - Eindtermencommissie Nederlands (1989) *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs: Nederlands*, 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
 - 84 – Els, T.J.M. van en W.N. de Jong (1985) *Moderne vreemde talen*, Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs 9, 's-Gravenhage, WRR.
 - *En nou in het Nederlands!* G. Baelde e.a., Landelijke Organisatie Vormingswerk Werkende Jongeren, 1979.
 - Entzinger, H. (1987), 'Een kleine wereld', in: *Migrantenstudies*, 4, 3, 2–10.
 - Extra, G. (1987), 'Over taal gesproken: overheidsbeleid inzake taalonderwijs aan etnische minderheidsgroepen', Voordracht Jaarvergadering ABOP, Den Haag 11-12-1987.
 - Extra, G. en L. Verhoeven (1986), 'Tweetaligheid en tweetalig onderwijs', in: *Pedagogische Studiën*, 1, 3–25.
 - Extra, G. en A. Vermeer (1984), 'Minderheidstalen in het basisonderwijs', in: *Levende Talen*, 388, 101–109.
 - Fase, W. (1987), *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*, 's-Gravenhage, svo.
 - Fase, W. en G. van den Berg (1985), *Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs. Eindrapport van svo-project 1078*, 's-Gravenhage, svo.
 - Galen, F. van e.a. (1987), *Rekenen in een tweede taal; over het rekenen van Turkse en Marokkaanse leerlingen in Nederland*, Enschede, slo.
 - Giesbers, H., K. van Helvert en S. Kroon (1986), 'Allochtoone leerlingen in het voortgezet onderwijs', in: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg, Coutinho, 122–138.
 - Guchte, C. van de (1989), *Leeswijzer intercultureel onderwijs*, Enschede, slo.

- Gulp, 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, VALO-M.
- Haan, D. de en M. Hajer (1987), 'Beleid en belang van tweetaligheid in kinderopvang', afl. 1-3. In: *Samenwijs*, 7, 10, 388-389; 8, 1, 24-25; 8, 2, 68-70.
- Helvert, K. van en A. van de Mortel (1985), *De leerkracht aan het woord... Het geven van wiskunde-onderwijs aan etnisch gemengde groepen*, Enschede, SLO.
- Hofmans-Okkes, I. (1985), 'Dertig uur Nederlands in de week. Naar een doelmatiger aanpak van het tweede-taalonderwijs binnen het reguliere voortgezet onderwijs', in: *Levende Talen*, 398, 89-95.
- Hofmans-Okkes, I. (1988), 'Schoolboeken en (tweede-) taalonderwijs', in: Olijkan en Van der Voort (red.) 1988, 21-32.
- Inspectie van het Onderwijs (1988), *O.E.T.C.: niet apart maar samen. Een verkennend onderzoek, door de inspectie verricht, naar de stand van zaken betreffende het onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs*, Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Inspectie voor Speciale Diensten (1987), *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in het voortgezet onderwijs: stand van zaken in scholen met OETC 1986-1987*, 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Inspectiewerkgroep (1982), *Onderwijs in de eigen taal en cultuur. Samenvattende rapportage van inspectie-indrukken opgedaan tijdens bezoeken aan een zestigtal OETC-leslocaties*. Inspectie KLO/Inspectiewerkgroep OCM-BA, 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Jansen, F. (1985), *Nederlandse taal*. Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs 5, 's-Gravenhage, WRR.
- Jong, M.J. de, A. Mol en P. Oirbans (1988), *Zoveel talen zoveel zinnen. De behoefte aan lessen Eigen Taal in het v.o.*, Rotterdam, Vakgroep Onderwijs sociologie en Onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Kerkhoff, A. (1988), *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basis-*

- school*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- *Kijk taal! Een programma voor intercultureel taalbeschou-
wingsonderwijs voor de bovenbouw van de basisschool*, A.
Rasenberg, Den Bosch, Malmberg, 1988.
 - Klopogge, J. (1988), *En dan was er OVB...? Notitie betref-
fende OVB 1987*, 's-Gravenhage, svo.
 - Klopogge, J. (1989), 'Etnische minderheden in het
onderwijs; wat gebeurt er in het onderzoek?', in: *Samen-
wijs*, 6, 219-221.
 - *Kommunikatief onderwijs aan anderstaligen*, A. Dijk e.a.,
Groningen, Vakgroep Taalbeheersing van het Neder-
lands Instituut van de RUG, 1984.
 - Kreukels, L. (1987), 'Vreemd gespuis en onbedorven
jongens en mannen. Buitenlanders in de Limburgse
mijnen', in: Anne Frank Stichting (red.), *Vreemd gespuis*,
Amsterdam, AMBO en NOVIB, 66-76.
 - Kroon, S. (1987), 'Leraren Nederlands en intercultureel
onderwijs', in: G. Extra, R. van Hout en T. Vallen (eds.),
*Etnische minderheden. Taalverwerving, Taalonderwijs, Taalbe-
leid*, Dordrecht, Foris, 95-115.
 - Kroon, S. en A. Rasenberg (1987), 'Interculturele taalbe-
schouwing', in: *Handboek intercultureel onderwijs*, 2705
1-16. Alphen a/d Rijn, Samsom.
 - Kroon, S. en T. Vallen (1989), 'Etnische minderheden en
Nederlands als tweede taal: begripsbepaling en demogra-
fische gegevens', in: S. Kroon en T. Vallen (red.) *Etnische
minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en
Vlaanderen*, 's-Gravenhage, Stichting Bibliographia Neer-
landica, 12-24.
 - Lemmens, G. (1988), *Meer over interculturele taalbeschou-
wing. Achtergrondinformatie bij de lessenreeks 'Met het oog op
taal'*, Den Bosch, LPC.
 - LPC (1987), *Gamma. Bronnenboek intercultureel onderwijs*,
Hoewelaken, LPC.
 - Lucassen, J. en R. Penninx (1985), *Nieuwkomers. Immigran-
ten en hun nakomelingen in Nederland 1590-1985*, Amster-
dam, Meulenhoff.
 - *Met het oog op taal. Lessen interculturele taalbeschouwing*,
J.-G. Boonstra e.a., Den Bosch, LPC, 1989.
 - *Minderhedennota* (1983), Ministerie van Binnenlandse

- Zaken, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij.
- Ministry of Education (1986), *ESL Resource Book. Vol. I and II*, Province of British Columbia, Canada.
 - Mulder, F. (1984), *Spreekt u al wiskunde? Introductie cursus wiskunde voor anderstaligen*, Amsterdam, vu.
 - Musters, R. (1988), ' "Toen ik met de PABO begon wist ik al dat ik nooit een baan zou krijgen" ', een gesprek met Selma Bingöl', in: *Levende Talen*, 434, 531-532.
 - *Nederlands voor Anderstaligen in het Voortgezet Onderwijs*, H. van Egmond-Van Helten, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978.
 - *Nota Buitenlandse werknemers* (1970), Brief van de Minister van Sociale Zaken en Volksgezondheid, Zitting 10504.
 - *Notitie Intercultureel Onderwijs* (1986), Tweede Kamer, vergaderjaar 1985/1986, 18709, nr. 4.
 - Olijkan, E. en C. van der Voort (red.) (1988), *Nederlands als tweede taal op school*, DCN-Cahier 20, Den Bosch, Malmberg.
 - *Op nieuwe leest. Leesmethode Nederlands voor anderstaligen*, A. van Kalsbeek en R. Stumpel, Leiden, Martinus Nijhoff, 1986.
 - Poulisse, N., T. Bongaerts en E. Kellerman (1987), 'Onderzoek naar compensatiestrategieën: enige implicaties voor het vreemde-talenonderwijs', in: *Levende Talen*, 426, 689-704.
 - Projectgroep Legio (1987), *Voorstel voor een leerplan voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het basisonderwijs*, Enschede, SLO.
 - Projectgroep Voorlopige Eindtermen Basisonderwijs (1989), *Advies over de voorlopige eindtermen basisonderwijs: Nederlandse, Friese en Engelse taal*, 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
 - Report (1988), *E.C. Pilot Project: Community Languages in the secondary Curriculum. Report 1984-1987*, London, University of London Institute of Education.
 - Sanders, M. en G. Meijers (1986), *Het leren van Engels door tweetalige kinderen. EIBO in de praktijk*, Enschede, SLO.
 - *Schrijverij. Schrijfcursus Nederlands voor anderstaligen*, A. van Kalsbeek, R. Stumpel en I. Vedder, Leiden, Martinus Nijhoff, 1987.

- Spit, P. (1989), 'Onderwijs in technische handvaardigheden', in: *Didaktief*, 19, 1, 22–23.
- *Spreken is zilver*.... S. van de Ree, Leiderdorp, De Kangeroe, 1988.
- Steinert, I. (1986), *Leidraden voor de analyse en ontwikkeling van vaktaalksten*, 's-Hertogenbosch, KPC.
- Tennekes, J. (1986), 'Nederland een multiculturele samenleving?', in: *Migrantenstudies*, 2, 3, 2–22.
- Teunissen, J.M.F.B.G. (1986), *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*, Utrecht, RU Vakgroep Onderwijskunde.
- Thijs, B. (1987), 'Naar een mondiaal-interculturele invulling van lessen Nederlands', in: *Een Conferentieverlag van Het Schoolvak Nederland 1987*, Antwerpen, Centrum voor Didactiek - UFSIA, 259–273.
- Thijs, B. (1989), 'Intercultureel onderwijs binnen het vak Nederlands', in: *Per vak bekeken. Analyses, ideeën en lessuggesties voor intercultureel onderwijs in het voortgezet onderwijs*, Den Bosch, LPC en SLO.
- Tordoir, A. en R. Damhuis (1982), *Grammatica en vreemdetalenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal-grammatica-onderwijs op het vreemdetalenonderwijs*, Amsterdam, SCO.
- *Uitvoeringsnotitie Intercultureel Onderwijs* (1988), Tweede Kamer, vergaderjaar 1988–1989, 18709, nr. 6.
- Vallen, T. (1982), 'Onderwijs aan autochtone taalminderheden', in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, SG1131 1–11. Alphen a/d Rijn, Samsom.
- VALO-M (1987), *Taalonderwijs in een multi-etnische samenleving*, Enschede, VALO-M.
- Wilmink, H. (1987), 'Intercultureel onderwijs: een overzicht van de stand van zaken', in: *IO, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 8, 5, 225–234.
- Wilmink, H. en M. Heidweiller (1988), *Intercultureel onderwijs als anti-racistische vorming*, Nascholing Onderwijsvoorrang 5, Amsterdam: LPC.
- WRR (1979), *Etnische minderheden. A. Rapport aan de Regering. B. Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid? Voor-*

- studie door Rinus Penninx. Rapporten aan de Regering 17, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij.*
- WRR (1986), *Basisvorming in het onderwijs*. Rapporten aan de Regering 27, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij.
 - *Zestien-plus. Basisprogramma Nederlands als tweede taal*, E. Duvigneau, J. Kortas en E. Olijkan, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.