

## PROJECT MOEDERTAALKLASSEN: tweetalig en bicultureel onderwijs voor de tweede generatie<sup>1</sup>

In Nederland worden moedertalen van allochtone kinderen op tamelijk grote schaal in het basisonderwijs onderwezen. Meestal gebeurt dit in de vorm van onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC), een aanvulling op of uitsparing in het reguliere lesrooster, gescheiden van het Nederlandstalige gedeelte en niet zelden hoogstens gedoogd. Sedert 1978 werkt het onderwijs in Enschede met een systeem dat men 'moedertaalklassen'\* noemt, waarbij het onderwijs van en in de moedertaal als structurele component in het basisonderwijs is opgenomen. In tegenstelling tot het meestal geïsoleerde OETC is bij de moedertaalklassen sprake van een tweetalig en bicultureel onderwijsmodel. Tweetalig, omdat gedurende twee jaren van de basisschool het Nederlands en het Arabisch of Turks een gelijkwaardige positie hebben in de onderwijsorganisatie. Bicultureel, omdat de twee onderwijscomponenten onderwezen worden door vertegenwoordigers van twee verschillende culturen en ook de inhoud voor een belangrijk deel uit twee onderscheiden culturele tradities stammen. Ter onderscheiding van het OETC zal ik in het volgende spreken over *intensief* tweetalig onderwijs als de moedertaalklassen worden bedoeld. Het moedertaalklassenmodel is in Enschede op meerdere scholen ingevoerd. In alle wijken waar veel Marokkaanse of Turkse kinderen wonen zijn moedertaalklassen ingericht. Er is duidelijk sprake van een gemeentelijk beleid in dit opzicht waaraan ook de besturen van het bijzonder onderwijs meewerken. Voorafgaande aan deze invoering op grote schaal is echter eerst op twee scholen met het model geëxperimenteerd,<sup>2</sup> een school met moedertaalklassen voor Turkse kinderen en een voor Marokkaanse kinderen. Dit artikel beschrijft enkele ervaringen op deze twee scholen, met de nadruk op de processen die zich in de beginjaren voltrokken.

### Het organisatiemodel

In twee verschillende wijken van de gemeente Enschede werden in het schooljaar 1978/1979 aan twee openbare scholen elk twee moeder-

taalklassen verbonden: één voor het eerste leerjaar van het toen nog lager onderwijs en één voor het tweede leerjaar. De ene school had uitsluitend moedertaalklassen voor Turkse kinderen, de andere voor Marokkaanse (en andere Arabische) kinderen. Naast de moedertaalklassen, geheel samengesteld uit Marokkaanse of Turkse kinderen, kent iedere school een reguliere eerste en tweede parallelklas waarin alle andere eerste- of tweedeklassers zitten. Per moedertaalklas is er plaats voor niet meer dan 20 kinderen. In de praktijk schommelt het aantal rond de 15. Vooral in de beginjaren waren er op de projectscholen zelf te weinig kinderen om de moedertaalklassen voldoende te bezetten. Daarom maakte men afspraken met andere scholen in de wijk die 'hun' Marokkaanse of Turkse kinderen voor twee jaar afstaan aan de moedertaalklassen. Kinderen die niet meer op veilige loopafstand van de moedertaalklassenschool wonen, worden met busjes daarheen vervoerd. Vooral bij de Turkse groepering hoeven de laatste jaren nog maar incidenteel kinderen gebust te worden.

Nadat de twee jaren moedertaalklassen zijn verlopen gaan de kinderen over naar de reguliere klassen van het Nederlandstalige onderwijs om in etnisch gemengde samenstelling hun schoolcarrière te vervolgen. Dat kan zijn een derde klas van de school met de moedertaalklassen, maar ook een andere school die het dichtst bij de woning van het kind ligt. Aan deze overgang na twee jaar moedertaalklas wordt strikt de hand gehouden, om te voorkomen dat een situatie groeit waarbij Marokkaanse of Turkse kinderen hun hele schoolloopbaan in een gescheiden situatie verblijven. Kinderen die doubleren, herhalen het tweede leerjaar dus niet in de moedertaalklas, maar in de etnisch heterogene parallelklas. Na het verlaten van de moedertaalklassen kunnen de kinderen tot het zesde leerjaar deelnemen aan de lessen eigen taal en cultuur voor maximaal een schooltijd (2,5 uur) per week. In de moedertaalklassen bestaat het onderwijs uit drie componenten:

— onderwijs van en in de Arabische of Turkse

taal;

- onderwijs van en in de Nederlandse taal;
- integratie-onderwijs.

Daarbij liggen de accenten in beide moedertaalklassen verschillend: in het eerste jaar is er iets meer tijd voor de moedertaal, in het tweede leerjaar is de verdeling gelijk. Het schema laat zien hoe de componenten verdeeld zijn over de negen wekelijkse schooltijden.

#### Het relatieve aandeel van de onderwijscomponenten in de moedertaalklassen

<i>moedertaalklas 1</i>	<i>moedertaalklas 2</i>
5/9 Arabisch/Turks	4/9 Arabisch/Turks
3/9 Nederlands	4/9 Nederlands
1/9 intergatie-onderw.	1/9 integratie-onderw.

Tijdens de intergatielessen worden de kinderen van de moedertaalklas en hun parallelklas samengevoegd en vervolgens weer in twee etnisch heterogene groepen verdeeld. Integratielessen worden gegeven bij de creatieve vakken en lichamelijke opvoeding.

Ook in de kleuterschool wordt moedertaalonderwijs gegeven, maar niet in de vorm van moedertaalklassen. Voor de kleuterschool stond voorop dat de kinderen daar een veilige, overzichtelijke omgeving moeten vinden. Busvervoer werd daarom afgewezen en ook vond men dat de kinderen een vaste leidster moeten hebben die de continuïteit van het schoolgebeuren voor hen garandeert. Eerst is een tijd gewerkt met aparte speel-leergroepen per nationaliteit. Daarna besloten de teams dat het beter is etnisch gemengde groepen te maken en binnen die groepen tegemoet te komen aan de specifieke behoeften van de buitenlandse kinderen, ook op moedertaalgebied. Wel werden kinderen van een bepaalde nationaliteit in eenzelfde speelleergroep geplaatst, samen met Nederlandse kinderen. Zo ontstonden verschillende gemengde groepen waarin of de Marokkaanse of de Turkse kinderen samen met de Nederlandse kinderen (en eventuele andere nationaliteiten) zaten.

Binnen de Nederlands-Marokkaanse groep en de Nederlands-Turkse groep functioneerde enkele uren per week een Marokkaanse of Turkse leerkracht, 'geleend' van de lagere school en dus met een diploma voor het lager onder-

wijs en aanvankelijk zonder ervaring in het kleuteronderwijs. Behalve aan vorming in de moedertaal hadden de buitenlandse leerkrachten een taak naar de buitenlandse ouders en hielpen zij de kleuterleidster bij het opzetten van interculturele activiteiten. Daarnaast waren aan de kleuterscholen nog taakleiders verbonden, aangesteld op grond van het (toenmalige) stimuleringsbeleid. Ook deze taakleiders werkten binnen de totale speelwerkgroep, met voor de buitenlandse kleuters een opdracht ten behoeve van de tweede-taalverwerving. De groepsleidster moest ervoor zorgen dat alle betrokken leiders vanuit een gelijkwaardige positie samenwerkten in de groep.

Vooruitlopend op meer procesgerichte informatie later in dit artikel kan ik nu al vaststellen dat deze vorm van teamteaching na een aanloopperiode zeer succesvol is gebleken. Mits er goede afspraken worden gemaakt en de samenwerkende leiders enige tact voor elkaar kunnen opbrengen ontstaat een efficiënte, ontspannen samenwerkingsrelatie die prima kan inspelen op de verschillende behoeften van de kinderen. Het is een organisatie-model dat ook buiten het kader van intensief tweetalig onderwijs aandacht verdient.

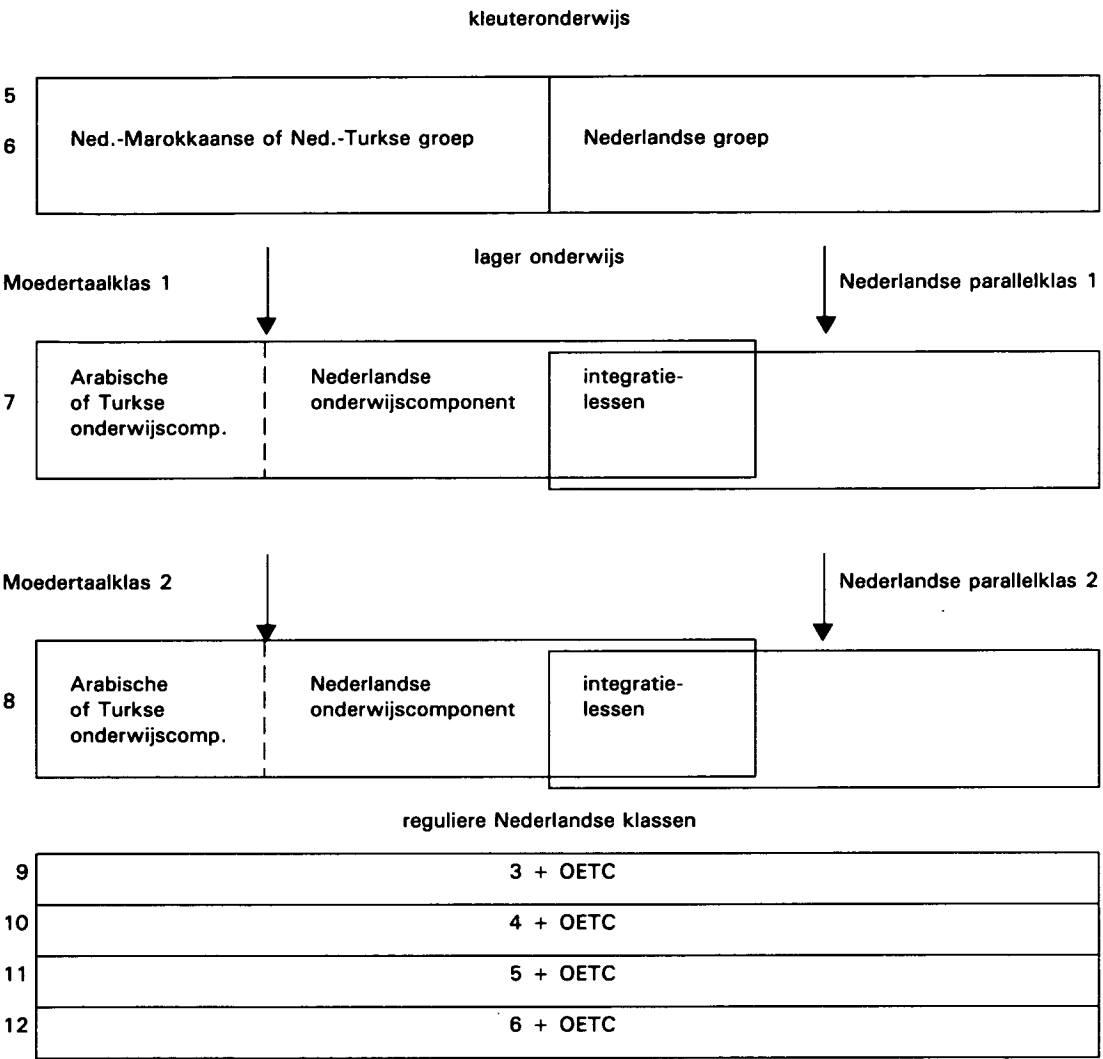
We kunnen nu het totale organisatie-model van Project Moedertaalklassen voor de hele basisschoolperiode (4-12 jaar) schetsen (zie de volgende pagina).

Project Moedertaalklassen is in Enschede bewust bedoeld om kinderen van de tweede generatie te helpen hun moedertaal te behouden en in Nederland verder te ontwikkelen. Het betreft dus geen opvangmodel, maar een onderwijsvorm die blijvend wordt aangeboden zolang de financiële mogelijkheid daartoe bestaat. Toch is het geen echt taalbehoudsmodel\*. Taalbehoudsmodellen vragen dat er gedurende de hele schoolperiode evenveel onderwijs gegeven wordt in beide talen. Dit is bij de moedertaalklassen niet het geval. In de praktijk betreft het een transitioneel\* tweetalig-bicultureel model met de mogelijkheid om vanaf het derde leerjaar (lagere school) OETC te volgen.

#### De context

Tweetalig onderwijs gebeurt niet in een vacuüm. Allerlei factoren binnen en vooral buiten de school hebben invloed op het verloop van het tweetalig onderwijs. Buiten de school zijn

Organisatieschema Project Moedertaalklassen



vooral de samenstelling van de wijkbevolking en de talen die de allochtone gezinnen gebruiken van belang. Wat deze aspecten betreft is de situatie in Enschede anders dan in veel andere steden met veel immigranten. Een groot verschil is de mate van concentratie van allochtone gezinnen in de verschillende wijken. In Enschede wonen de allochtone gezinnen veel meer gespreid over de wijken dan in andere steden met vergelijkbare percentages allochtonen. Hierdoor is ook de concentratie niet-Nederlandse kinderen per school relatief laag, op zijn hoogst 30%, veelal minder dan

20%. De integratiecomponent van het moedertaalklassenmodel is hierdoor gemakkelijker te realiseren. Verder valt de homogeniteit van de Turkse en Marokkaanse groepen op naar leeftijd, migratiepatroon en thuistaal. Het gaat in Enschede om gezinnen waarvan de vaders bijna allemaal op grond van wervingsovereenkomsten naar de Twentse textielindustrie gekomen zijn, die ongeveer in dezelfde periode herenigd zijn en die langzamerhand voltooid raken. In de Marokkaanse gemeenschap wordt bijna uitsluitend Marokkaans-Arabisch als thuistaal ge-

bruikt in plaats van het (Rif)-Berber dat elders in Nederland veelvuldig voorkomt. Bij de aanvang van Project Moedertaalklassen waren veel van deze gegevens niet bekend. Toch is het belangrijk, voorafgaande aan de start van zo'n intensief tweetalig onderwijsprogramma eerst dit soort van relevante gegevens te verzamelen. Ook voor de interpretatie van de resultaten van tweetalig onderwijs moet de demografische en sociale context mee betrokken worden. Het zal duidelijk zijn dat in Enschede enkele gunstige voorwaarden voor toepassing van tweetalig-bicultureel onderwijs aanwezig waren. Anderzijds zou je kunnen zeggen, dat in Enschede door een consequent en tijdig uitgevoerd onderwijsbeleid een aantal problemen voorkomen zijn, die elders nog steeds een rol spelen. De laatste jaren verandert de sociale situatie ook in Enschede. De doorzettende recessie leidt tot een toenemende concentratie van allochtonen in sommige wijken, met als gevolg dat in enkele scholen de mogelijkheden voor integratieonderwijs afnemen.

#### *Samenwerking tussen leerkrachten*

Ofschoon essentieel geslaagd, is de ontwikkeling van intensief tweetalig onderwijs in Enschede niet van een leien dakje gegaan. De uitvoerende leerkrachten ontdekten al spoedig dat er niet alleen sprake was van tweetalig onderwijs, maar ook van tweetalig en vooral bicultureel onderwijzen. Lesgeven in moedertaalklassen is in feite een vorm van teamteaching of een duobaan, waarbij de twee betrokken leerkrachten uit twee verschillende culturele, etnische, linguïstische en didactische tradities stammen. Dit is bij OETC natuurlijk ook het geval, maar omdat dit veel minder tijd neemt en voor het gevoel van veel betrokkenen buiten het eigenlijke onderwijsgebeuren staat, wordt de noodzaak tot samenwerking veel minder gevoeld. In Project Moedertaalklassen zijn Nederlandse en buitenlandse leerkrachten tot samenwerking 'veroordeeld'. Men heeft veel meer met elkaar te maken, men moet minimale afspraken maken over elkaars functioneren en het contact is daardoor veel intensiever. In alle gevallen bleek het minstens een jaar te kosten, voordat een aanvaardbare werksituatie ontstond, soms redelijk optimaal, soms niet meer dan een *modus vivendi*. Als ik in het volgende enkele algemene problemen (en oplossingen) beschrijf, moet daarbij bedacht worden dat de mate van samenwer-

king erg veel met de persoon van de betrokkenen en het functioneren van het schoolteam te maken heeft. De ene leerkracht heeft meer mogelijkheid voor transculturele samenwerking dan de andere en dit geldt eigenlijk ook voor de teams als geheel. Uitvoering van intensief tweetalig onderwijs blijkt een zaak van het hele team te zijn, ook al blijven de moedertaalklassen beperkt tot de eerste twee leerjaren. Niettemin kunnen enkele algemene knelpunten die zich bij tweetalig-bicultureel onderwijzen voordoen, aangestipt worden.

Zoals te verwachten valt, doen zich talloze problemen voor die te maken hebben met *communicatietekorten*. Daarbij gaat het niet alleen om taalproblemen, maar tevens om inschattingen van elkaars reacties in de communicatie op grond van cultureel bepaalde percepties. Het is waar dat taalbarrières minder problematisch hoeven te zijn voor gewoon menselijk contact dan meestal aangenomen wordt. Door houding en mimiek kunnen mensen die elkaars taal onvoldoende beheersen toch laten merken dat ze elkaar accepteren en waarderen. Maar taal blijft een moeilijk te nemen barrière als twee leerkrachten gezamenlijk onderwijs moeten plannen. Hiervoor zijn inhoudelijke discussies nodig die een behoorlijk complex taalgebruik veronderstellen. Binnen de Nederlandse context zal de aanpassing op taalgebied vooral van de buitenlandse leerkracht moeten komen. Maar zelfs als deze zijn of haar best doet om snel Nederlands te leren blijkt het niveau vaak onvoldoende voor planningsoverleg dat voor beiden bevredigend is. En als het onbevredigend is, ligt de last vooral bij de buitenlandse leerkracht die het meest geïsoleerd in de situatie staat. In het ernstigste geval hebben scholen een derde persoon te hulp geroepen om te bemiddelen: een Marokkaanse consultant anderstaligen die niet alleen kan tolken, maar tevens de situatie van beide onderwijs tradities begrijpt. Ook probeerde men de discussies visueel te ondersteunen, bijvoorbeeld door te praten aan de hand van werkbladen of door uitrekenprocedures van een som op het bord uit te schrijven en in deelstapjes uiteen te leggen.

De taalbarrière dreigt al gauw te leiden tot emotionele hindernissen als de Nederlandse en de buitenlandse leerkrachten elkaars reacties verkeerd gaan beoordelen. Onbegrip of gewoonweg psychische overlading bij de buitenlandse leerkracht wordt dan uitgelegd als op-

zettelijk ontwijkend gedrag waardoor de Nederlandse leerkracht het gevoel krijgt dat alles van zijn of haar kant moet komen.

Veel problemen zijn ontstaan doordat de leerkrachten te weinig *inhoudelijk* waren *voorbereid* op de samenwerking. De Nederlandse leerkrachten van de Marokkaanse moedertaalklassen wisten bijvoorbeeld niets over de taalsituatie in Marokko en de Arabische wereld en verwachtten van de Marokkaanse leerkracht dat hij de kinderen zou onderwijzen in het Marokkaans. Hiermee werd de leerkracht in discrediet gebracht in de ogen van de Marokkaanse ouders. Dergelijke problemen worden weer versterkt door de communicatiebarrières en leiden dan tot onoverkomelijke misverstanden. Veel problemen kunnen worden voorkomen door de betrokkenen vooraf zo concreet mogelijk te informeren over elkaars situatie en didactische traditie. Ook in het aanstellingsbeleid kan hiermee rekening gehouden worden. Zo lijkt het eigenlijk een strikte voorwaarde, dat de buitenlandse leerkracht die in intensief tweetalig onderwijs gaat functioneren, vanaf het begin redelijk Nederlands moet kunnen begrijpen en spreken en dat de betrokken Nederlandse leerkrachten bereid zijn zich in de achtergronden van hun buitenlandse collega en zijn herkomstland te verdiepen.

De biculturele samenwerking werd voorts bemoeilijkt door de *werksituatie* van (vooral) de buitenlandse leerkrachten. Buitenlandse leerkrachten hadden naast hun werk op de moedertaalklassenschool nog taken op andere scholen waar ze het OETC verzorgden. Binnen de moedertaalklassen-school was de buitenlandse leerkracht meer dan de Nederlandse collega's belast met allerlei werkzaamheden in het oudercontact en genoodzaakt veel leermiddelen zelf te maken. Hierdoor was er vaak te weinig tijd voor informele contacten tussen de partners, zoals het samen eten, het gesprek in de pauze en dergelijke. Het lijkt daarom noodzakelijk, vooral de buitenlandse leerkracht extra taakuren te geven, en ook voor de Nederlandse partner is dit geen overbodige luxe.

Hierdoor kan de buitenlandse leerkracht meer schooltijden op de moedertaalklassenschool aanwezig zijn en neemt het aantal contactmogelijkheden toe. Bovendien neemt het aantal verschillende scholen waarop de buitenlandse leerkracht aanwezig is af en dit scheelt weer in de extra tolk- en vertaalwerkzaamheden. Een afzonderlijk soort samenwerkingsproble-

men bij bicultureel lesgeven komt voort uit het verschil in *professionele houding* tussen Nederlandse leerkrachten en hun buitenlandse partners. Moedertaalklassen vonden plaats in de onderbouw van de lagere school. Juist leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar voelen een bijzondere pedagogische verantwoordelijkheid voor hun nog jonge kinderen. Het zijn 'hun' kinderen. In de biculturele onderwijssituatie moeten zij deze verantwoordelijkheid delen met iemand anders en dat blijkt in het begin erg moeilijk te zijn, zelfs als de samenwerkingsbereidheid groot is. Problemen ontstaan vooral als het gevoel van directe verantwoordelijkheid zich gaat uitstrekken naar de Turkse of Arabische onderwijscomponent, dus naar het werk van de buitenlandse leerkracht. Deze voelt zich vooral verantwoordelijk voor zijn of haar eigen aandeel in de tweetalige onderwijssituatie en het werkt bedreigend als de Nederlandse leerkracht allerlei signalen geeft zich daarmee bezig te houden. Het heeft een tijd geduurd voordat de Nederlandse leerkrachten dit mechanisme ontdekten en beseften, dat bij samenwerking beide partners elkaars werk in beginsel moeten accepteren en dat beiden af en toe water in de wijn moeten doen.

De problemen in het bicultureel onderwijzen hebben bij de 'Marokkaanse' en de 'Turkse' moedertaalklassenschool tot verschillende situaties geleid. In beide scholen was er uiteindelijk sprake van onderlinge acceptatie op basis van gelijkwaardigheid. In de ene school mondde dit uit in een tamelijk gescheiden naast elkaar bestaan van de onderwijscomponenten, gecoördineerd door formele afspraken over wie wat onderwijst, welke gedragsregels naar de kinderen toe gehanteerd worden en dergelijke. Op de andere school was daarenboven sprake van inhoudelijke samenwerking, waardoor de onderwijsleerprocessen meer op elkaar gingen lijken.

### **Mondelinge taalvorming**

Bij het werken aan de taalvorming hanteerde Project Moedertaalklassen een aantal algemene uitgangspunten over taalontwikkeling en taalonderwijs. De belangrijkste was een duidelijk functionele opvatting over taalontwikkeling. Taal ontwikkelt zich op grond van communicatiebehoefte van de kinderen en de

mate waarin het taalaanbod daarop inspeelt. De belangrijkste taak van taalvorming bestaat daarom in het scheppen van taalgebruikssituaties waarin zinvolle communicatie voorop staat, en vervolgens om binnen deze taalgebruikssituaties in een adequaat taalaanbod te voorzien. Dat betekent: minder nadruk op structuren van de taal, meer op de inhoudelijke aspecten, zoals de uitbreiding van het lexicon.

Een tweede uitgangspunt betreft de opvatting, dat bij tweetalig opgroeiende kinderen de twee talen zich ongeveer op dezelfde wijze, bijvoorbeeld in dezelfde opvolging van stadia, ontwikkelen. Mondelinge taalontwikkeling komt voor de schriftelijke en mondelinge taalvorming heeft in Project Moedertaalklassen dan ook grote nadruk gekregen, zij het niet door directe taaltraining maar meer door het scheppen van zinvolle taalgebruikssituaties en het benutten van de al bestaande taalgebruikssituaties. Er is dan ook niet zo veel verschil in de aanpak van de moedertaalontwikkeling en de vorming van het Nederlands. Eerder probeerde men vaak vergelijkbare situaties te scheppen, zodat de mogelijkheid bestaat, dat de twee talen elkaar ondersteunen.

### *Kleuters*

In de etnisch heterogeen samengestelde kleutergroepen werden deze principes op een andere manier uitgewerkt dan in de moedertaalklassen zelf. Voor de kleuters vond de taalvorming in het *Nederlands* plaats op dezelfde wijze als voor de Nederlandstalige kinderen gebeurde, behalve in situaties die voor de buitenlandse kleuters te moeilijk werden. Zo'n moeilijke situatie is (vaak) het kringgesprek, maar ook veel voorlees- of vertelactiviteiten leverden problemen op. Vooral als er gesproken wordt over dingen die niet in de klas aanwezig zijn of over gebeurtenissen die in het verleden hebben plaatsgevonden, hebben zeker de jongste buitenlandse kleuters weinig greep meer op de situatie. In dit soort gevallen werden de buitenlandse kleuters vaak apart genomen door een andere leidster die dan afzonderlijke activiteiten uitvoerde op het niveau van de kinderen. Ook als buitenlandse kinderen apart genomen werden, was dit zelden voor directe taaltraining, maar probeerde de leidster een situatie te scheppen waarin kinderen tot praten konden komen. Tijdens de werklessen creëerden leidsters vaak bewust

etnisch gemengde groepen waarbij de buitenlandse kinderen geplaatst werden in groepjes met kinderen die taalvaardig waren in het Nederlands.

Voor de vorming van de *moedertaal* werd hetzelfde beleid gevolgd. De Marokkaanse en Turkse kleuters bleven in de klas, waar af en toe specifieke activiteiten voor hun moedertaalontwikkeling werden georganiseerd. Zo ging de buitenlandse leerkracht vaak met een groepje apart zitten om met behulp van een prentenboek, praatplaten of dia's te praten in de moedertaal. Bij Marokkaanse kleuters kwamen moeders in school om in het Marokkaans te vertellen over een boek. Ook hadden scholen de beschikking over verhaaltjes in de moedertaal op audioband die de kinderen met koptelefoon konden afluisteren. Behalve deze specifieke taalgebruikssituaties probeerde men ook de gewone kleuterschoolsituaties te benutten voor taalvorming. Belangrijk was daarbij de aankleding van de klas, bijvoorbeeld de poppenhoek en de boekenhoek. Kinderen die verhaaltjes in de moedertaal hadden gehoord, vonden in de boeken-, luister- en poppenhoek materiaal dat daarop aansloot en waarop zij in hun eigen taal konden voortborduren.

Soms was de buitenlandse leerkracht aanwezig in de 'Nederlandse' kleuterschoolsituatie om de kinderen te helpen, meer profijt te trekken van het gebeuren. Als er bijvoorbeeld een verpleegster in de klas was om uit te leggen wat de dokter allemaal doet, zat de Turkse onderwijzeres in de buurt van de Turkse kinderen en vertaalde waar nodig wat er verteld en gedemonstreerd werd.

Voor de oudste kleuters werd het auditieve deel van een voorbereidend lesprogramma aangepast aan de Turkse klanken en lettertekens. Aan het eind van de kleuterperiode kregen zij zo een auditieve training in twee talen.

### *Lagere school*

Ook in de lagere school kwamen de genoemde uitgangspunten terug in de taalvorming: geen apart onderwijs in de *Nederlandse* taal, maar benutten van de bestaande taalgebruikssituaties en groeiperingsmogelijkheden. Om te beginnen zijn lessen zelf natuurlijk zinvolle en intensieve taalgebruikssituaties. Vooral het aanvankelijk lees- en rekenonderwijs met hun kleine stapjes en veel gebruik van concreet materiaal zijn tegelijkertijd gestructureerde taalsituaties. Door de structuur weet ieder kind vrij

precies waar het om gaat en kan het de gebruikte taal snel plaatsen. Bij de vorming van het Nederlands speelden in de lagere school de integratielessen een belangrijke rol. Dit zijn in de praktijk vaak 'doe'-lessen waarin kinderen kunnen praten over concrete zichtbare dingen en handelingen, zoals tv-programma's, tekeningen, werkbladen en gym-oefeningen. In de integratielessen ontmoet het buitenlandse kind de Nederlandse kinderen bovendien op voet van gelijkheid: Marokkaanse of Turkse kinderen zijn even goed in gymnastiek als hun Nederlandse leeftijdgenoten. Door dit alles vormen de integratielessen een ontspannen situatie voor taaluitwisseling.

Ontmoeting met kinderen is echter niet voldoende. Tweede-taalleerders hebben nog meer dan eerste-taalleerders contact met gevorderde, oudere gebruikers van de tweede taal nodig. Dit contact is in de moedertaalklassen bewust ingebouwd via het dagelijkse kringgesprek met de Nederlandse leerkracht. Elk kind komt daarbij elke dag aan het woord en omdat de leerkracht ingespeeld is op het lesgeven, gebruikt ze adequate feed back-technieken: liever een positief alternatief aanbieden dan alsmaar taal verbeteren, uitingen van kinderen oppakken en uitbreiden, en vooral: reageren op *wat* het kind zegt, niet alleen op *hoe* het iets zegt.

Wat tot nu toe gezegd is over het leren van het Nederlands in de moedertaalklassen geldt voor een groot deel ook voor het verder ontwikkelen van de *moedertaal*. Op begripsniveau moet er in de moedertaal vaak nog evenveel gebeuren als in het Nederlands. De moedertaal ontwikkelt zich immers vooral op een beperkt aantal domeinen die te maken hebben met het gezin en het communicatieve taalgebruik. Buiten deze domeinen en in het meer abstracte taalgebruik hebben Turkse en Marokkaanse kinderen in hun moedertaal evenveel stimulering nodig als in het Nederlands. De buitenlandse leerkrachten werken in de moedertaallessen, behalve aan het schriftelijk taalonderwijs, dan ook vooral aan de uitbreiding van de kennis en de woordenschat van de kinderen. Voor dit doel hebben ze Nederlands wereldoriënterend materiaal vertaald en bewerkt, onder andere een selectie uit het materiaal *Vocabulaire en Images*, bestaande uit 468 losse, kartonnen plaatjes die ieder een werkwoord en een bijvoeglijk naamwoord uitbeelden. Deze plaatjes zijn voorzien van woordenlijsten in het

Arabisch, Nederlands en Turks en onder meer gerangschikt in thema's van meerdere woorden elk, zodat samenhangende aanbieding mogelijk is. Bij het lexicon gaat het immers om het aanbieden van woorden in samenhangend verband, zodat kinderen netwerken van betekenissen kunnen opbouwen die beter verwerkt en later weer toegepast kunnen worden. Aan dit materiaal kunnen verschillende verwerkingsvormen gekoppeld worden: uitbeelden, vraag- en raadspelletjes, verhaaltjes vertellen, enzovoort. Deze behandeling kan in twee talen geschieden, zodat dezelfde begripsinhoud twee keer, zij het met verschillende termen, wordt aangeboden. Op deze wijze worden overal waar mogelijk de Nederlandse en de moedertaalcomponent met elkaar gecoördineerd.

Er valt over de inhoud van Project Moedertaalklassen nog veel meer te zeggen. Het rekenonderwijs, de integratielessen, de wereldoriënterende vorming en de moreel-religieuze vorming zijn hierboven niet besproken, ofschoon bij al deze aspecten taal een cruciale rol speelt. De *Enschedese Projectcahiers*<sup>1</sup> kunnen over deze aspecten echter nader informeren. Het artikel van Verhoeven in dit themanummer beschrijft enkele aspecten van de schriftelijke taalvorming bij Project Moedertaalklassen.

### **Waarom 'werkt' intensief tweetalig-bicultureel onderwijs?**

Tot slot wil ik enkele resultaten van een onderzoek naar de effecten van Project Moedertaalklassen vermelden, gevolgd door een bespreking van een meer algemene strekking. Over de effecten van tweetalig-bicultureel onderwijs worden veelal negatieve verwachtingen gekoesterd. Een van deze verwachtingen is, dat de deelnemende kinderen de meerderheidstaal minder goed zullen beheersen en daarom minder onderwijskansen zullen hebben dan kinderen, die grotendeels in de meerderheidstaal onderwezen worden. Bij het onderzoek van Project Moedertaalklassen is hiervan niets gebleken. Projectkinderen bleken wat betreft communicatief taalgebruik in het Nederlands niet onder te doen voor kinderen die op een andere manier onderwezen werden. Wat betreft resultaten op het gebied van lezen en rekenen (in het Nederlands) kwamen de projectkinderen zelfs iets beter uit de bus dan

vergelijkingskinderen. Dit soort van bevindingen horen we ook uit andere evaluatiestudies van goed opgezette intensief tweetalig-biculturele onderwijsprogramma's (vgl. het artikel over het Leidse project in dit nummer). Bij de huidige stand van het wetenschappelijk onderzoek is de best mogelijke conclusie over deze vorm van onderwijs, dat het in de meeste situaties die lijken op die van migrantenkinderen in Nederland, niet nadelig is voor de onderwijsresultaten in de meerderheidstaal van de deelnemende kinderen.

De vraag is dan hoe dat komt. De negatieve verwachting is gebaseerd op de gedachte dat kinderen die deelnemen aan intensief tweetalig-bicultureel onderwijs minder onderwijstijd krijgen in de meerderheidstaal dan kinderen in het reguliere onderwijs en dat ze dubbel worden belast. Bij nauwkeuriger waarneming over wat in een tweetalig-bicultureel programma gebeurt, blijkt deze veronderstelling niet te kloppen. In de eerste plaats kun je onderwijs- of leertijd niet zo maar optellen of aftrekken. Het is de *actieve leertijd* die kinderen gebruiken die telt, en moedertaalklassen hebben enkele kenmerken, zoals veiligheid, afwisseling van taken, die ervoor kunnen zorgen dat kinderen in minder klokketijd evenveel kunnen leren. Ook het onderwijsaanbod zou bij moedertaalklassen wel eens gericht en intensiever kunnen zijn dan in andere gevallen. Kinderen krijgen les van Nederlandse en buitenlandse leerkrachten die op den duur zeer deskundig worden in het reageren op onderwijsbehoeften van jonge migrantenkinderen. De belangrijkste factor is echter, dat de kinderen in moedertaalklassen essentiële leerprocessen twee keer aangeboden krijgen. Lezen leren in het Turks lijkt heel anders te zijn dan lezen in het Nederlands, maar als je kijkt naar de soorten leerprocessen die ten grondslag liggen aan lezen leren, zie je vele overeenkomsten. Auditieve en visuele discriminatie, letter- en woordvindingsprocessen zijn bij alle lezen leren nodig. Uit dit oogpunt bezien, zou je kunnen vaststellen, dat kinderen in intensief tweetalig en bicultureel onderwijs eerder twee keer zoveel onderwijs krijgen als in het normale geval dan dat ze tijd zouden missen. Het feit dat er twee talen worden gebruikt is daarbij veel minder van belang dan de veilige, overzichtelijke situatie en de gemeenschappelijkheid van leerprocessen. Wat communicatief taalgebruik betreft hebben de tweede-generatiekinderen vol-

doende voorbereiding om goed gegeven instructie in beide talen te kunnen volgen. De begripkennis blijft bij veel tweede-taalverwerkers relatief achter bij Nederlandse leeftijdgenoten<sup>3</sup> en dit speelt hun parten bij het begrijpend lezen en opnemen van kennis door middel van lezen. Maar voor zover buitenlandse kinderen dit soort zaken missen, geldt dit voor *beide* talen, en zowel voor de kinderen uit het Project Moedertaalklassen als voor de vergelijkingskinderen.

Op grond van dit soort overwegingen concludeer ik voorlopig, dat intensief tweetalig onderwijs werkt omdat het enkele gunstige voorwaarden biedt voor het geven van goed onderwijs in beide talen die aan de orde zijn. Er hoeven geen nadelige gevolgen voor de onderwijsloopbaan van de deelnemende kinderen te worden verwacht. Wordt tweetalig-bicultureel onderwijs bovendien gecoördineerd ingericht, dus met op elkaar afgestemde leerprocessen (niet noodzakelijk: leerstof), dan zal het vermoedelijk betere resultaten opleveren dan de thans meest gebruikelijke vorm van onderwijs, inclusief OETC.

#### Noten

- 1 Voor dit artikel is gebruik gemaakt van de *Enschede Projectcahiers* die ter afsluiting van het Project Moedertaalklassen zijn uitgegeven. Deze cahiers beschrijven gedetailleerd een vijftal aspecten van Project Moedertaalklassen en vormen het resultaat van de interne evaluatie van het project. Ze zijn te bestellen bij het Pedagogisch Centrum, Hengelosestraat 71-73, 7514 AD Enschede, tel. 053 — 357955.  
*Enschede Projectcahiers*: Deel I: Doel en organisatie van het project; Deel II: Het onderwijs in het Arabisch; Deel III: Het onderwijs in het Turks; Deel IV: Het onderwijs van het Nederlands als tweede taal; Deel V: Interculturele activiteiten.
- 2 De ontwikkelingskosten van Project Moedertaalklassen werden betaald door de Europese Gemeenschap in Brussel. De onkosten van het externe evaluatie-onderzoek werden betaald door het Ministerie van O&W. De gemeente fourneert onder meer de buskosten voor kinderen buiten de wijk. Afgezien van de extra kosten in de ontwikkelingsfase en de kosten van busvervoer kunnen de moedertaalklassen draaien binnen de faciliteitenregelingen die voor iedere schoolsituatie beschikbaar zijn.
- 3 Aan het eind van de kleuterschool is de 'Begripentoets' van het CITO afgenomen, waarbij de allochtone kinderen lager scoorden dan Nederlandse kinderen uit een arbeidersmilieu.