

leerlingen. Dat is de dubbele boodschap uit de ondertitel.

Th. van der Geest

De computer in het schrijfonderwijs

Perspectief voor een procesbenadering

Besteladres: Universiteit Twente, Mediatheek

TO, Postbus 217, 7500 AE Enschede,

tel. 053 – 893588

Els Schellekens

Nt2: EEN PAS OP DE PLAATS EN EEN STAP VOORWAARTS

Theorie en praktijk rond het onderwijs aan anderstaligen blijven in beweging. De stroom publicaties houdt aan. Het is voor geïnteresseerden niet altijd gemakkelijk een keuze te maken. Hieronder volgt de bespreking van een overzichtswerk en van een reeks katernen ten behoeve van het basisonderwijs.

Een inleiding met ups en downs

Het eerste hoofdstuk van *Minderheden: taal en onderwijs* bevat een inleiding op de bundel. In hoofdstuk twee, 'Tweetaligheid', typeert René Appel tweetaligheid als een positieve eigenschap. Cummin's begrippen CALP en BICS krijgen een Nederlandse vertaling: CAT (cognitief abstracte taalvaardigheid) en DAT (dagelijkse algemene taalvaardigheid). De auteur onderschrijft de opvatting, dat sociale condities de effecten van tweetaligheid bepalen. Deze zijn gunstig als de minderheidstaal niet genegeerd of gestigmatiseerd wordt en de meerderheidstaal geforceerd wordt opgedrongen. Over 'Tweede-taalverwerving' gaat hoofdstuk drie. Josien Lalleman bespreekt theorieën over ongestuurde t2-verwerving in een t2-omgeving. Achtereenvolgens komen de interferentie- de universalistische en de input-hypothese aan de orde. Ze noemt de fouten-, de performance- en de discourse-analyse als onderzoeksmodellen. Over de volgorde waarin de tweede taal wordt verworven is nog maar weinig bekend. De strategieën vertonen veel overeenkomst met die van moedertaalleerders. Lalleman beschrijft globaal drie fasen, die t2-verwervings moeten passeren. Het is daarom jammer dat ze toch blijft spreken van 'fouten', en dat ze bij de verschillende taal-ontwikke-

lingsfasen niet aangeeft hoe die dan bij moedertaalverwerving verlopen. Dit hoofdstuk zit nogal rommelig in elkaar: de lijn in het betoog is vaak moeilijk te volgen.

Helder is wel hoofdstuk vier: 'De taal van Turkse en Marokkaanse kinderen'. Rik Boeschoten, Ludo Verhoeven en Anne Vermeer beschrijven de taalsituatie in de landen van herkomst en de ontwikkeling van het Turks en Marokkaans in Nederland. Zij gaan ervan uit, dat taal-beleid ook altijd taal-politiek is. In hun pleidooi voor gedegen onderwijs in de moedertaal van de leerlingen halen ze de Leidse en Enschedese projecten aan, die uitwezen dat de aandacht voor de eerste taal een positief effect heeft op de t2-verwerving. Uit onderzoeken blijkt dat veel allochtone leerlingen noch hun moedertaal noch het Nederlands ontwikkelen op het niveau van eentalige leeftijdsgenoten. Dit semi-lingualisme (dus niet: taalachterstand) maakt duidelijk dat de taalvaardigheid van allochtone leerlingen sterk moet worden gestimuleerd. Daarbij zal de school terdege rekening moeten houden met sociaal-economische en sociaal-culturele factoren. Vreemd is het paternalistisch aandoende commentaar bij de Koran-lessen voor Turkse kinderen: 'tijd, die misschien nuttiger besteed zou kunnen worden aan lessen in de eigen taal'. Er zit ook een kronkel in de redenering, dat de islam een positief effect kan hebben op het taalbehoud, omdat de islam 'de minderheidsgroepen uit beide landen in een isolement plaatst'.

Dorian de Haan schreef hoofdstuk vijf: 'De taal van Antilliaanse, Molukse en Surinaamse kinderen'. Na de taalsituatie in de streken van herkomst (van de ouders) bespreekt ze het mogelijke taalverlies van de niet-Nederlandse moedertaal in de Nederlandse situatie. Er is nog te weinig onderzoek naar gedaan. Code-wisseling zou ook kunnen wijzen op het ontstaan van een extra taalcode, die van de mengtaal. In vergelijking met Nederlandstalige leerlingen zijn de verschillen op communicatief niveau het kleinst. Een belangrijker factor bij schoolsucces lijkt de aard van de schooltaal. De Haan geeft enkele sprekende voorbeelden van problemen die Antilliaanse, Surinaamse en Molukse kinderen hebben met begrippen en relaties tussen begrippen in de schooltaal. Meer dan op het onthouden van moeilijke woordjes dienen leerkrachten daarom de nadruk te leggen op taalbegrip, en bij de uitleg van begrippen aan te sluiten bij het betekenisstelsel

van kinderen. Daarnaast is specifieke aandacht voor de moedertaal binnen de school noodzakelijk.

Over 'Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur' gaat hoofdstuk zes van Papatya Nalbantoglu. Zij constateert dat de Nederlandse overheid vaak optreedt als vertegenwoordigster van de dominante groep: wel iets voor de 'minderheden' doen, maar liefst zonder hen. In haar bijdrage zet ze de argumenten voor OETC zoals migrantengroepen die formuleren op een rijtje. De overheid presenteert de (beperkte) OETC-faciliteiten als gunst in plaats van als een recht. Buitenlandse leerkrachten hebben nog steeds een afwijkende rechtspositie en worden verplicht hier een (slechte) scholingscursus te volgen, ook als ze al volledig bevoegd zijn. Nalbantoglu sluit haar krachtige betoog af met de constatering, dat allereerst een volwaardige erkenning van het onvervreemdbare *recht* op OETC noodzakelijk is. Pas dan kan er gewerkt worden aan een *goed* OETC.

Hoofdstuk zeven (Anne Kerkhoff en Ton Valen) draagt de nogal pretentieuze titel 'Onderwijs Nederlands als tweede taal en intercultureel onderwijs op de basisschool'. Er is veel overlap met andere hoofdstukken. Intercultureel onderwijs ontwikkelde zich via folkloristische projecten naar meer thematisch gericht onderwijs. Maar ook daarvan vielen volgens de auteurs de resultaten tegen. Wat al te losjes formuleren ze: 'Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel onderwijsgevenenden de moed opgeven en terugkerden naar de praktijk van alledag. Natuurlijk wordt er nog steeds actie ondernomen, wanneer opgemerkt wordt dat kinderen om hun etnische identiteit worden uitgescholden of gepest. Boekjes met een racistische of discriminerende inhoud zijn verdwenen uit veel schoolbibliotheken.' Bij de eerste twee stellingen heb ik mijn vraagtekens. De derde is onwaar: kennelijk is de schrijvers recent onderzoek naar verborgen racisme en etnocentrisme in schoolboeken ontgaan. De paragraaf over leermiddelen bevat een bruikbare beschrijving van de ontwikkelingen binnen het onderwijs en de methodes *Van Horen Zeggen* en *De Praatkist*. Onder het kopje 'De Praktijk' volgen wat vage algemeenheden waarna de auteurs de noodzaak tot observeren en eventueel toetsen benadrukken. Bij 'het onderwijs aan gevorderde t2-leerders' wordt Freinet in verband gebracht met de doelstellingen van intercultureel onderwijs. Dan volgt een irrelevante opsom-

ming van argumenten van voor- en tegenstanders van thematisch ingericht onderwijs. Al associërend komen de auteurs terecht bij het traditionele taal- en spelonderwijs, en de noodzaak van uitbreiding van de woordenschat, waarbij de moderne moedertaalmethodes en zelfs het vreemde-taalonderwijs te hulp worden geroepen. Waar blijft Freinet, waar blijft een visie op intercultureel onderwijs?

Voor hoofdstuk acht, 'Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs', tekenden Herman Giesbers, Korrie van Helvert en Sjaak Kroon. Ook zij concluderen dat er (nog) geen sprake is van gelijke kansen. In het beleid ligt de nadruk op inpassing en achterstandsbestrijding. Er bestaat nog altijd geen vak Nt2. Een samenhangend stimuleringsbeleid ontbreekt, ook binnen het Onderwijsvoorrrangsbeleid. De auteurs gaan in op de school- en vaktaalproblematiek voor allochtonen en de complicaties bij het geven en toetsen van het vak Nederlands als moedertaal. Ze bepleiten een blijvende aandacht voor Nt2 met als prioriteiten: uitbreiding van de woordenschat, nadruk op produktieve taalvaardigheid, een gevarieerd taalaanbod en (bij)scholing van leerkrachten. Door halfslachtige beleidsmaatregelen blijft het OETC in het voortgezet onderwijs een margeverschijnsel. Dus is er geen basis voor het intercultureel (taal)onderwijs dat de auteurs bepleiten: ingaan op taalverschillen, streven naar een evenwichtige meertaligheid, bestrijden van lin-gocentrisme. Ze hopen dat in de VBAO-discussie wel rekening zal worden gehouden met de positie van de allochtone leerling. In hoofdstuk negen beschrijven Ineke de Bakker en Jolande Timman de situatie rond 'Nederlands voor anderstalige volwassenen'. Ze onderscheiden vrijwilligerscursussen en intensieve taalcursussen. Meestal zijn de eindnie-veaus nauwelijks geformuleerd. Beide types onderwijs zullen opgaan in de Rijksregeling Basiseducatie en door gebrek aan subsidie gro-tendeels verdwijnen. Onder het kopje 'Leermiddelen en methodes' bespreken de auteurs de grammatica-vertaal-, de audiolinguale, de communicatieve (thematische) en de receptieve methode. Dit hoofdstuk is informatief, al is het jammer dat de auteurs niet ingaan op vernieuwende ontwikkelingen in het volwas-senenonderwijs, zoals ervaren leren. Slothoofdstuk tien van Yolande Emmelot en Dolly van Kooten gaat over 'Alfabetiseringscursussen'. Het bevat voornamelijk een warri-

ge samenvatting van een onduidelijk onderzoek door de auteurs. Er is vooral gebrek aan goede methodes en materialen en deskundige lesgevers, constateren ze.

'De bedoeling van dit boek is op inleidend niveau informatie te bieden over de taal van en het onderwijs voor leden van minderheidsgroepen', stelt René Appel in het eerste hoofdstuk. Deze ietwat omslachtig geformuleerde zinsne-
de typeert inderdaad het boek:

— Stilistisch zijn de teksten niet altijd even sterk. Het boek bevat nogal wat zettfouten en vaak ontbreken tussenkopjes. Een slordige indruk maakt het, dat in de titel van hoofdstuk 10 de term 'alfabetisering' voorkomt, terwijl in het hele hoofdstuk verder consequent van 'alfabetisatie' gesproken wordt. In een publikatie vanuit de invalshoek taal is het vreemd een dubbele ontkenning aan te treffen als: 'Evenmin zijn er nauwelijks plaatsen waar tolken of anderstaligen worden ingeschakeld (...)' (hoofdstuk 9, pag. 139).

— De publieksgroep is niet nader gedefinieerd. Ik kan me voorstellen dat enkele hoofdstukken interessant zijn voor studenten en docenten aan PABO's en NLO's, en voor leerkrachten in de onderwijstypes die in het boek aan de orde komen. Veel praktische, didactische informatie zullen zij er echter niet in vinden. Het gaat meer om een stand van zaken, waaruit gelukkig wel op meerdere plaatsen duidelijk wordt hoe het overheidsbeleid tot nu toe heeft gefaald. Uit deze samenvatting zal duidelijk zijn, dat de bijdragen aan het boek zeer wisselend zijn van kwaliteit.

René Appel (red.)

Minderheden: taal en onderwijs

Muiderberg, Coutinho (Postbus 10, 1399 ZG Muiderberg), 1986; f 24,75.

Vanuit de praktijk:

Kijk op taal in de meertalige klas

Aan de katernenreeks 'Kijk op taal in de meertalige klas' liggen jaren denken en uitproberen ten grondslag. Medewerkers van het projectteam Intercultureel Onderwijs van het ABC voerden samen met stagiaires en leerkrachten op verschillende scholen projecten uit. De ontwikkelde visie en de praktijkervaringen zijn beschreven in de negen delen van deze katernenreeks die *Moer* al eerder in een 'leesvoer' aankondigde. De delen 1 t/m 5 verschenen in

1986; de delen 6 t/m 9 zullen in 1987 van de pers rollen. Zeker gelegd naast de hierboven besproken publikatie *Minderheden: taal en onderwijs* hebben deze een opmerkelijke diepgang. Dat ligt vooral aan het feit dat de samenstellers, voortbouwend op de ontwikkelingen binnen het Innovatie Project Amsterdam, duidelijke keuzes hebben gemaakt. In de eerste vijf katernen staat t2-verwerving centraal. Daarvan zullen de delen 1, 2 en 3 in deze bespreking aan de orde komen.

Het eerste, inleidende deel, *De Amsterdamse benaderingswijze van meertaligheid*, geeft een toelichting op de gemaakte keuzes. Immeke Sixma e.a. baseren zich vooral op de theorie van S. Krashen, die een betere aansluiting bij de omgevingstaal van het meertalige kind voorstaat. Daarnaast bouwen ze het beginsel van thematisch-cursorisch onderwijs verder uit in de richting van de meertalige leerling. Het begrip Intercultureel Onderwijs biedt het kader, waaraan alle onderwijsactiviteiten getoetst moeten worden. ICO staat voor een manier van denken en handelen, die de hele school doortrekt. Zo moeten leerkrachten aandacht hebben voor de dominantie van de Nederlandse leefsituatie, bestrijding van racistische tendensen, het stimuleren van positieve inter-etnische relaties en de emancipatorische ontwikkeling van allochtone leerlingen. De auteurs stellen (terecht): 'Soms zullen we de allochtone kinderen een voorsprong moeten geven om de ongelijkheid in vaardigheden of informatie op te heffen. Dit betekent ook dat we soms remmend of corrigerend moeten optreden naar de Nederlandse kinderen.' In het voorgestane type onderwijs nemen communicatievaardigheden en weerbaarheid dan ook een belangrijke plaats in.

Vervolgens geven de auteurs een overzicht van theorieën over t2-verwerving. Uit de monitor-theorie van Krashen leiden ze voorwaarden voor het verwerven van een tweede taal af. Krashen staat een combinatie voor van de communicatieve en de receptieve benadering. Daarbij benadrukt hij het belang van een laag affectief filter.

Binnen de Amsterdamse benaderingswijze zijn praatbehoefte, praatgelegenheid en praatvaardigheid sleutelbegrippen. Praatbehoefte is een voorwaarde voor het verwerven van een tweede taal. Van daaruit zijn eisen te stellen aan het onderwerp en de wijze waarop gepraat

wordt. Verder moet de school voldoende praatgelegenheid bieden om de praatvaardigheid te ontwikkelen. Op basis van de theorie en hun praktijkervaringen onderscheiden de auteurs vier fasen in de t2-verwerving: de 'silent period', de sociale fase, de aanspreekbaarheidsfase en de taal- en denkfase. Bij iedere fase geven ze de talige kenmerken en de mogelijke problemen/stagnaties.

Dit katern geeft een helder en overzichtelijk beeld van de ontwikkelingen rond het denken over Nt2 binnen vernieuwend (taal)onderwijs. De katernen 2 t/m 5 behandelen projecten op Amsterdamse basisscholen waar minstens de helft van de leerlingen een niet-Nederlandse etnische achtergrond heeft.

Katern 2, *Ahmet gaat niet meer vooruit*, beschrijft de aanpak van een leerling die blijft steken in een van de taalverwervingsfasen, in dit geval de sociale fase. In het eerste gedeelte gaan de auteurs (Claartje Hülsenbeck en José Wassenberg) in op de theoretische achtergronden. Daarbij baseren ze zich eveneens op de theorie van Krashen, en leveren daarmee een zinvolle aanvulling op en uitbreiding van de theorie zoals besproken in het eerste katern. Bij Ahmet is er sprake van een verhoogd affectief filter. Het praktijkverslag geeft een verantwoording van de werkwijze, de thema-keuze, het handelingsplan en de voortgang van de gekozen aanpak. De auteurs geven blijk van hun vermogen tot reflectie achteraf, en bespreken ook hun minder gelukkige keuzes. In het tweede deel beschrijven ze de achtergronden van hun aanpak in het perspectief van intercultureel onderwijs. Communicatie en weerbaarheid zijn opnieuw centrale begrippen. De auteurs zetten vraagtekens bij de typisch westerse, directe en opiniërende manier van met elkaar omgaan 'waarvan we nog moeten afwachten of mensen uit andere culturen daarvoor kiezen'.

In hun taaldidactiek maken de auteurs onderscheid tussen 'gestuurd verwerven' en 'leren' (wat volgens hen pas in de laatste fase mag gebeuren). Essentieel is het onderscheid tussen organisatietaal, handelingstaal en communicatietaal.

Voor leerkrachten zullen de praktijkbeschrijvingen zeker herkenbaar zijn. Vaak zijn anderstalige leerlingen wel aanspreekbaar, maar komen ze niet toe aan de taal-denkfase. Dat kan met name belemmerend zijn voor de doorstroming

naar of het zich handhaven in het voortgezet onderwijs. In de bijlagen zijn observatieschema's, een model voor fouten-analyse, richtlijnen voor het bepalen van het t2-niveau en voorbeeldlessen opgenomen.

Dit sympathieke katern wordt slechts ontsierd door het soms nogal losjes gebruikte onderwijskundige jargon en een zwakke stilistische en spellingvaardigheid.

Katern 3: *Wie vragen stelt, telt mee*.

Mieke Hezemans-Dirkmaat deed onderzoek naar de resultaten van gestuurde t2-lessen voor t2-leerders: enkele leerlingen uit een zesde en achtste groep bij wie de t2-verwerving leek te stagneren. De twee met elkaar samenhangende doelen waren: het vergroten van de communicatievaardigheid en het verbeteren van de positie van de gekozen leerlingen in de klas. Uit de theoretische uitgangspunten van Krashen leidde de auteur didactische aanbevelingen af. Het begrip 'monitor' definieert ze niet. Ook het overnemen van uitingen van anderen noemt ze monitoring, en dat lijkt me een al te brede invulling. Het gaat er bij Krashen juist om dat leerlingen grammaticaliteitsoordelen vellen (hun eigen uitingen controleren op het correct toepassen van geleerde regels) en niet om het imiteren of overnemen van taaluitingen van anderen.

Hezemans ging uit van het 'taalcluster' *vragen stellen*, een vaardigheid die met name in thematisch werken van groot belang is. De aspecten weerbaarheid en zelfvertrouwen hangen er nauw mee samen. Status in de klas en schoolsucces kunnen erdoor verhoogd worden.

De onderzoekster begon met klasse- en taalobservaties. Op basis van een speel- en werksofiogram werden de groepjes van vier leerlingen ingedeeld: op twee van hen was het onderzoek gericht, de twee anderen waren geen al te dominante leerlingen van wie werd verwacht dat ze het t2-verwervingsproces positief zouden kunnen beïnvloeden.

De auteur geeft een uitgebreide bespreking van themakeuze, uitwerking en verwerking. Steeds stond het thema centraal in de hele klas, terwijl het tweede-taalgroepje van de extra-taakleerkracht specifieke opdrachten kreeg. Knelpunten en gevonden oplossingen komen ruimschoots aan de orde. De stage van de onderzoekster had namelijk ook tot doel de klasseleerkrachten beter uit te rusten voor een

thematische werkwijze, waar ze nog weinig ervaring mee hadden.

Bij de evaluatie bleek dat de gestuurde t2-lessen de taalverwerving in het Nederlands ondersteunden. De leerlingen leerden ook algemene vaardigheden, zoals het ordenen van informatie en verslagleggen. Hun zelfvertrouwen, positie in de klas, weerbaarheid en motivatie bleken vergroot. Communicatietaal ging, bij de een sneller dan bij de ander, de handelingstaal uit de beginfase aanvullen of vervangen. Ook de communicatievaardigheid van de anderen in de klas is door het project vergroot, meent de auteur op grond van evaluatieverslagen waarin de klasseleerkrachten hun 'indrukken' verwoordden. Dat is een nogal zwakke basis voor de conclusie dat 'wanneer tweede-taallessen gegeven worden binnen het kader van intercultureel onderwijs, deze lessen invloed hebben op de activiteiten van de hele klas'. Des te zwakker, daar Hezemans het begrip ICO heel wat lichtvaardiger gebruikt dan de auteurs van het eerste katern. In dit onderzoek (en op de beschreven school) komt juist dat aspect slecht uit de verf. Het streven naar zo klein mogelijke affectieve filters dreigt dan beperkt te blijven tot het persoonlijk niveau van de anderstalige leerling. Blijft dat dit deeltje een aardig beeld geeft van hoe gestuurde t2-verwerving met een extra taakleerkracht vruchten kan afwerpen, als dat tenminste gebeurt in het perspectief van thematisch werken. Een aanrader voor scholen die hun eerste wankel schreden op dit terrein nog moeten zetten.

Kijk op taal in de meertalige klas

Een gezamenlijke uitgave van het IPB en het ABC.

Katern 1: *De Amsterdamse benaderingswijze van meertaligheid* Immeke Sixma e.a; f 4,65
Katern 2: *Ahmet gaat niet meer vooruit* Claartje Hülsenbeck & José Wassenberg; f 7,05
Katern 3: *Wie vragen stelt, telt mee* Mieke Hezemans-Dirkmaat & Claartje Hülsenbeck; f 6,45

Besteladres: APS, Informatiepunt Basisonderwijs, Postbus 7888, 1008 AB Amsterdam.

Els Schellekens JIP EN JANNEKES HAND- EN WERKBOEK

Sekse-ongelijkheid en onderwijs is een aanwinst voor docentenopleidingen. Carla Petit en Bientje Sterringa combineerden in dit prettig leesbare handboek een brede kijk op vrouwen in het voortgezet onderwijs met lessuggesties voor aanstaande leerkrachten. Ze kozen voor een onderwijskundige invalshoek. Het is geen methode, veel meer een werk om af en toe iets uit te pikken. Bijvoorbeeld uit de concrete en vaak aardige suggesties ter verwerking aan het begin van ieder hoofdstuk, of de talrijke literatuuraanbevelingen. De auteurs hebben zich grondig gedocumenteerd. In het eerste hoofdstuk verantwoorden ze hun visie, uitgangspunten en doelstellingen. Daarin schetsen ze het brede maatschappelijke kader waarin sekse-ongelijkheid is ingebed. Het uiteindelijk streven is gericht op een maatschappij-organisatie waarin het biologisch onderscheid tussen mannen en vrouwen onbelangrijk is. Dat zou ook mannen meer vrijheid geven.

In de verschillende hoofdstukken zijn recente theorieën, ontwikkelingen en onderzoeksgegevens op een rijtje gezet. Zo gaat het tweede hoofdstuk over 'Seks-specifieke socialisatie' en behandelt het derde 'De maatschappelijke positie van vrouwen'. De hoofdstukken vier, vijf en zes zijn gewijd aan 'De relatie tussen sekse-ongelijkheid en het voortgezet onderwijs', respectievelijk op macro-, meso- en micro-niveau. Actueel is hoofdstuk zeven: "'Mannelijke" en "vrouwelijke" vakken'. Exacte vakken blijven mannengebied, zolang de leerkrachten geen positievere verwachtingen van meisjes hebben. Daarnaast moet aansluiting worden gezocht bij de leerstijl van meisjes en de vaak andere voorkennis. Een illustratie laat bijvoorbeeld zien, dat bij een verzameling meetinstrumenten de gewone huishoudcentimeter ontbreekt. Informatica moet volgens de auteurs een apart vak worden, om niet ingelijfd te raken bij de exacte vakken, die vooral een mannenaangelegenheid lijken. Meer vrouwelijke docenten informatica zijn broodnodig. Het slothoofdstuk 'Leermiddelen' vermeldt resultaten van onderzoek en geeft richtlijnen voor een analysemodel.

Voor wie zich al eerder in deze problematiek heeft verdiept biedt het boek niet echt veel