

**Korrie van Helvert
&
Sjaak Kroon**

**FATMA: EEN VERHAAL OVER
TAAL IN DE BASISVORMING**

**taal in de
basisvorming**

De discussie over basisvorming is vooral technisch, en munt niet uit in duidelijkheid. In die discussie worden twee belangrijke punten vaak 'vergeten'. Het eerste is, dat basisvorming in het onderwijs niet iets is wat pas begint bij het afsluiten van de basisschool, maar dat het gaat om een proces dat doorloopt van 4 tot 16 jaar. Het tweede is dat de basisvorming te maken krijgt met leerlingen van zeer uiteenlopende (etnische) herkomst en dat ze daar terdege rekening mee zal moeten houden. Over deze twee aspecten en de relatie ertussen gaat de bijdrage van Korrie van Helvert en Sjaak Kroon van het Werkverband Taal en Minderheden van de Tilburgse Universiteit. Ze presenteren hun ideeën in de vorm van een verhaal, een verhaal dat niet goed afloopt...

Meer of minder theoretische en wetenschappelijke verhandelingen over mogelijke en noodzakelijke consequenties van het multi-etnische en multi-linguale karakter van de Nederlandse samenleving voor het onderwijs in het algemeen en het taalonderwijs in het bijzonder zijn er ondertussen volop. Onder andere het documentatieblad *Onderwijs in Inter-etnisch Perspectief* van het KPC getuigt daar maandelijks van. Met een artikel over meertaligheid en basisvorming loop je dan ook al vlug het risico in herhaling te vallen. Zeker voor *Moer*-lezers. We hebben daarom gekozen voor een wat andere aanpak. We vertellen een verhaal over taal in de basisvorming en leveren daar commentaar bij. Het is het verhaal van Fatma. We vatten basisvorming niet op als een proces dat pas begint als kinderen van de basisschool af-

komen. Het verhaal begint daarom in Groep 1 van de basisschool.

Weekendavonturen

'Willem?' 'Ja juffrouw', 'Fatma?' 'Juf', 'Guusje?' 'Hier juf', 'Hilde?' 'Ja juf', 'Dorien?' 'Juf', 'Murat?' 'Ja'. De dagelijkse routine voor het begin van het kringgesprek in Groep 1 van jufvrouw Truus op de Bosschool. Iedereen is er. De kring is rond, het gesprek begint. Het gaat eerst over de belevenissen van het afgelopen weekend: 'Wie heeft er gisteren iets meegeemaakt?' 'Juf', 'Juf', 'Ik, juf'. 'Marieke, vertel eens, wat heb jij gisteren gedaan?' Zomaar een groep kleuters op een basisschool ergens in Nederland. Een 'witte' basisschool.

In Groep 1 zijn alleen Fatma en Murat van oorsprong niet-Nederlands. Fatma is zelf wel in Nederland geboren maar haar ouders komen uit Marokko, uit het Rifgebergte. Thuis praten ze soms Berber maar meestal Marokkaans. Dat betekent niet dat Fatma geen Nederlands kent. Ze speelt veel met kinderen die alleen Nederlands kennen en het komt maar zelden voor dat ze iets niet snapt of dat ze niet duidelijk kan maken wat ze bedoelt. Juffrouw Truus zorgt ervoor dat ook Fatma's verhaal in het kringgesprek aan bod komt. 'En jij, Fatma, wat heb jij gisteren gedaan?' En Fatma vertelt. Maar ze zal niet vlug de eerste zijn die in de kring met haar weekendavonturen komt.

Fatma krijgt dus les in het Nederlands. Afgezien van een paar plaatsen waar tweetalig-onderwijsexperimenten lopen, wordt in Nederlandse basisscholen in het Nederlands les gegeven. Dat lijkt op het eerste gezicht een voor de hand liggende zaak: in Nederland wordt ten slotte Nederlands gesproken. Zo logisch en vanzelfsprekend als deze keuze lijkt, is ze echter niet. Voor veel kinderen in Nederland is het Nederlands niet hun moedertaal. Ze spreken thuis bijvoorbeeld Berber, Turks, of Marokkaans Arabisch als eerste taal en Nederlands is hun tweede taal. Groep 1 van de basisschool is voor veel van deze kinderen de eerste situatie waarin ze volledig zijn aangewezen op het Nederlands. De juf of meester spreekt geen woord Turks of Marokkaans Arabisch, en hetzelfde geldt, althans op 'witte' scholen, voor de meeste klasgenootjes. Op 'zwarte' scholen is dat anders: daar zitten in iedere klas wel kinderen die andere talen spreken. Maar ook daar is het Nederlands meestal de voertaal in de klas. Zo'n 'aanpak' wordt wel 'onderdompeling' genoemd: niet-Nederlandstalige leerlingen hebben geen andere keus dan zich zo snel mogelijk het Nederlands eigen te maken en ze worden daar ook op allerlei manieren bij geholpen. Dat kan variëren van wat extra aandacht, wat meer beurten, een wat meer individuele benadering door de leerkracht tot specifieke aandacht voor het leren van Nederlands als tweede taal. Er wordt daarbij veel gewerkt met vertelplaten, vooral gericht op woordenschatvergroting. Maar echte, aparte 'lessen' Nederlands als tweede taal zien we, zeker bij de jongste groep kleuters, niet erg vaak.



Uit: Van horen zeggen. Handleiding 1 pagina 91a.

Een methode die voor zowel Nederlandstalige als van oorsprong niet-Nederlandstalige kinderen ook in de laagste groepen van het basisonderwijs goede aanknopingspunten biedt voor lessen Nederlands (als tweede taal) is bijvoorbeeld *Van horen zeggen* (Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen, 1983).

Vertellen

Fatma is een beetje stil. Ze zit nu al meer dan een jaar op school en ze heeft het daar meestal wel naar haar zin. Maar af en toe niet en vandaag is zo'n dag. Uitgelaten was ze die

morgen naar school gehold. Ze gingen in de vakantie naar Marokko. Gisteren was de brief gekomen waar het allemaal in stond. Eindelijk. Fatma was nog nooit in Marokko geweest. Ze was heel benieuwd. Vol vuur had ze het grote nieuws aan juffrouw Marian verteld, in één keer door, zonder zich de tijd te gunnen een keer adem te halen. Maar die had haar alleen maar verbaasd aangekeken en meteen had Fatma het in de gaten. Ze had haar hele verhaal in het Marokkaans verteld. Wat stom. Zin om alles nog een keer te vertellen in het Nederlands had ze toen niet meer. Ze vindt er niks aan in Groep 2. Op de 'peuter' was het allemaal veel leuker. Daar kon ze tenminste gewoon iets in haar eigen taal vertellen.

In de meeste peuterspeelzalen en kinderdagverblijven in Nederland is ook sprake van onderdompeling. Maar er zijn ook een paar kinderdagverblijven waar gericht gewerkt wordt aan de tweetaligheidsontwikkeling van allochtone kinderen. In die centra werken tweetalige leidsters in groepen die bestaan uit Nederlandse kinderen en allochtone kinderen uit (bij voorkeur) één taalgroep. De kinderen zijn daar in een situatie waarin ze zich begrepen weten in hun moedertaal. Dat vormt een belangrijke basis voor hun cognitieve en emotionele ontwikkeling: je veilig en thuis voelen op school is een voorwaarde voor leren. Tweetalige kinderopvang betekent dat aan beide talen evenveel status wordt toegekend: kinderen merken dat het belangrijk gevonden wordt twee talen te beheersen. Tweetaligheid geldt als iets positiefs, niet als handicap. Er is gelegenheid beide talen functioneel te gebruiken in uiteenlopende situaties: de etnische-groepstaal is niet alleen de taal van emoties, ze wordt ook gebruikt om in te 'leren' (vgl. De Haan & Hajer 1987). Een logisch vervolg op tweetalige kinderopvang zou tweetalig onderwijs zijn. Echt tweetalig onderwijs is in Nederland echter een schaars goed. Met écht tweetalig onderwijs bedoelen we onderwijs waarin gedurende de hele basisschoolperiode aandacht wordt besteed aan beide talen als vak en als instructietaal. In zo'n aanpak krijgen Turkse kinderen niet alleen Turkse les, maar krijgen ze ook les in het Turks, rekenen bijvoorbeeld. Dit kan betekenen dat Turkse en Nederlandse leerlingen een deel van de dag apart en een deel van de dag samen les krijgen. Meestal is het daarbij zo, dat in het begin van de basisschoolperiode

de eigen taal de meeste tijd en aandacht krijgt maar dat gaandeweg meer nadruk komt te liggen op het Nederlands. Andere aanpakken zijn echter ook denkbaar. Experimenten met tweetalig onderwijs hebben tot positieve resultaten geleid en verdienen zeker navolging (vgl. Appel 1984 en Teunissen 1986).

Boom — roos — vis

'Kijk', zegt juffrouw Anne van Groep 3 terwijl ze op het bord wijst, 'weten jullie wat dit is?' Ze wijst op een mooie boom die op het bord getekend staat. Uit alle kelen klinkt: 'boom!'. 'Goed zo, dat is een boom. Vandaag gaan we leren hoe het woordje boom eruit ziet als je het schrijft.' Met grote letters schrijft de juffrouw BOOM onder de tekening. 'Kijk maar, b-oo-m.' Alle kinderen zeggen het na, ze lezen het woord, ze hakken en plakken het woord en ze schrijven het op hun werkblad. Op het einde van de dag mogen ze het werkblad mee naar huis nemen om thuis te laten zien dat ze het eerste woordje hebben geleerd. Fatma is erg trots. Ze wist het al van boom, roos, vis, want Abida had haar verteld: 'Bij juffrouw Anne leer je boom, roos en vis lezen.' Thuis gekomen legt ze moeder uit wat ze geleerd heeft. Ze doet gewoon de juffrouw na. Ze tekent een boom en vraagt haar moeder: 'Weet je wat dit is?' 'Boom', zegt moeder in het Berber. 'Ja, maar in het Nederlands?'. Moeder weet het niet. 'BOOM', zegt Fatma. 'Kijk maar B-OO-M, dat is samen BOOM.' Moeder, die zelf nooit heeft leren lezen of schrijven, prijst Fatma en zegt dat Fatma dit jaar maar heel erg goed haar best moet doen omdat leren lezen en schrijven heel belangrijk is voor later. Als vader 's avonds thuis komt, ligt Fatma al in bed. Hij heeft late dienst deze week. Na BOOM volgen er nog vele woordjes. De verhaaltjes die de juffrouw er steeds omheen vertelt ontgaan Fatma soms, ze vindt het moeilijk zich daarop te concentreren. Maar steeds komt er het moment waarop de juffrouw het bord omdraait en er weer een nieuw woord verschijnt: SAM, WIP, KEES, SCHOOL. Dan veert Fatma op en steeds weer herhaalt ze het woordje zacht om het nooit meer te vergeten.

Voor de ingewijden is nu duidelijk dat Fatma op een school terecht is gekomen waar de

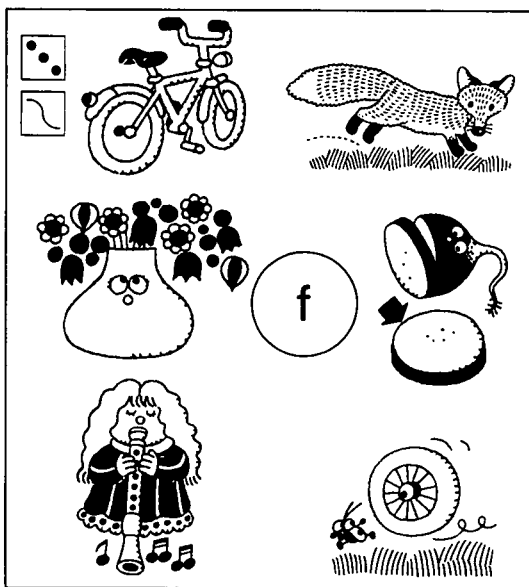
aanvankelijk-leesmethode *Veilig leren lezen* (Caesar e.a. 1980) wordt gebruikt. Dat is niet zo verwonderlijk omdat ongeveer 80% van de scholen deze methode gebruikt. Auditieve discriminatie en auditieve synthese zijn belangrijke vaardigheden die het kind voor en tijdens het leren lezen en schrijven moet ontwikkelen om tot het lezen van nieuwe woorden te kunnen komen. Als alle fonemen aan bod geweest zijn moeten ook ROOM, TIP en ZOOL gelezen kunnen worden. Door het snel achter elkaar realiseren van de fonemen moet het kind tot een woord komen en daar de betekenisrepresentatie van oproepen. In de eerste maanden van Groep 3 ligt de nadruk nog volledig op het technisch lezen. Het hakken van woorden in fonemen en het plakken van fonemen tot woorden en dat allemaal via de grafemen: de grafische weergave van de fonemen. Dit proces verloopt niet voor alle kinderen even gemakkelijk en in iedere klas zijn er kinderen die 'de truc' maar niet te pakken krijgen.

Voor veel kinderen in Nederland geldt dat zij in Groep 3 worden gealfabetiseerd in een tweede taal. Het spreekt voor zich dat een kind al een groot aantal intuïties en heel wat metalinguïstische kennis moet hebben van een taal voordat het leert lezen en schrijven in die taal. Lezen en schrijven zijn secundaire taalvaardigheden. Zij hebben de taal zelf als object van beschouwing totdat deze processen volledig geautomatiseerd verlopen. Over het alfabetiseren van tweetalige jonge kinderen gaat de dissertatie van Verhoeven (1987). Hij heeft groepen Turkse en Nederlandse kinderen gevolgd tijdens het leren lezen en schrijven van Nederlands en Turks. Hij heeft de Turkse kinderen in Nederland ook vergeleken met Turkse kinderen in Turkije. Heel globaal komt hij tot de conclusie dat het waar mogelijk de voorkeur geniet om een kind te alfabetiseren in de taal waarin dat kind op dat moment dominant is. Inmiddels is er in Nederland een Turkse aanvankelijk-leesmethode op de markt, *Türçe abece*, die qua aanpak direct aansluit op de methode *Veilig leren lezen* (vgl. Babacan e.a. 1986). Voor andere taalgroepen zijn dergelijke methodes nog niet beschikbaar hoewel daar op verschillende plaatsen wel aan wordt gewerkt. Natuurlijk is het alfabetiseren in een andere taal dan het Nederlands alleen mogelijk in situaties waar meerdere kinderen met dezelfde taalachtergrond lees- en schrijfonderwijs volgen. In de

situatie van Fatma is er geen andere oplossing dan alfabetisatie in een tweede taal.

Waar hoor je een 'f'?

De eerste maanden in Groep 3 heeft Fatma weinig problemen. Ze leest de globaalwoorden goed en ook de grafeem-foneem koppeling zit er goed in. Ze memoriseert iedere combinatie en wijst meestal de goede letter aan als de juffrouw in de toets klanken geeft. Met de 'b' en de 'd' heeft Fatma nog lang moeite en ook de 'g' en de 'k' vindt ze lastig. Na de kerstvakantie moeten de kinderen steeds meer laten zien dat ze ook begrijpen wat ze lezen. In het werkschrift staan nu plaatjes met daarnaast vier woorden die veel op elkaar lijken. Fatma moet omcirkelen welk woord bij het plaatje hoort. Of ze moet aangeven van een aantal plaatjes in welk van de afgebeelde voorwerpen een 'a' of een 's' voorkomt. In het begin oefenen ze eerst nog alle plaatjes. De juffrouw vraagt: 'Ton, wat zie je allemaal op de plaatjes?'.



Uit: *Veilig leren lezen*. Werkschrift A2
pagina 2c-3

Ton zegt: 'Fiets, hond.'

'Nee Ton, dat is een vos, kijk maar eens naar

zijn dikke staart. Ga maar verder.'

'Vaas, meisje dat fluit.'

'Ja dat is goed maar het gaat hier om de fluit, allemaal goed gehoord? De fluit. Ga maar verder.'

'Wiel en die weet ik niet juf.'

'Kijk eens goed allemaal, dat is een radijsje en dat is niet meer heel. Mama heeft er met een mes een stukje afgesneden en dat is een schijf. Het woordje is dus schijf.'

Fatma weet niet wat radijsje betekent en ze ziet ook geen mama of een mes. Nou ja, dadelijk zal het wel duidelijk worden. Ze moeten een streepje trekken van de 'f' naar het plaatje waar je de 'f' hoort.

In veel moedertaalmethodes worden vaak schematische plaatjes gebruikt om de kinderen zelf een woordverklanking te laten realiseren waarop ze dan weer een bepaalde verwerking moeten toepassen. In het gegeven voorbeeld: plaatje van een fiets — verklanking fiets — opdracht: hoor je een 'f'? — zo ja, trek dan een lijntje van het plaatje fiets naar de 'f' — zo nee, ga naar het volgende plaatje en herhaal de procedure.

Dergelijke oefeningen vallen en staan uiteraard met de correcte identificatie van het voorwerp (wat regelmatig ook voor Nederlandse kinderen een probleem kan zijn) en een correcte verklanking ervan. Wanneer de voorwerpen specifiek tot een westerse/Nederlandse leefwereld behoren kan de eerste stap voor niet-Nederlandstalige leerlingen een probleem vormen. Zij herkennen het voorwerp niet omdat ze er niet mee bekend zijn. Voorwerpen met een duidelijke cultuurbias moeten daarom vermeden worden.



Uit: Veilig leren lezen. Werkschrift A2
pagina 2C-2

Na de identificatie van het plaatje volgt het verklanken van het erbij behorende woord in het Nederlands. Dit vereist een bepaalde woordenschat die kinderen met Nederlands als moedertaal worden verondersteld reeds te hebben verworven. Voor veel meertalige leerlingen leveren dergelijke opdrachten grote problemen op. Deze procedure is natuurlijk helemaal niet nodig om het kind de essentie van de opdracht te laten uitvoeren, namelijk het horen van een bepaalde klank in een woord. De leerkracht zou de woorden gewoon kunnen geven en dan vragen of ze een bepaalde letter horen. Op de in de methodes gekozen wijze is het echter mogelijk de kinderen min of meer zelfstandig te laten werken aan de werkbladen. Maar het is dan de vraag of de leerkracht wel voldoende in de gaten heeft, dat 'fouten' in een oefening voor auditieve analyse wel eens door heel wat anders veroorzaakt kunnen zijn dan door een gebrek aan die vaardigheid op zich.

Met de bus

De eerste schooldag na de grote vakantie brengt vader Fatma naar school. Na 3 jaar een juffrouw krijgt Fatma in Groep 4 nu een meester. Hij stelt zich voor aan vader: 'Ik ben Chris van Drommelen.' Vader zegt: 'Meneer Bourgadil en dit is mijn dochter Fatma.' 'Hallo Fatma, zoek maar een plaats uit.'

Het is voor alle kinderen wel even wennen bij meester Chris. Maar na al een week zitten ze weer in de dagelijkse routine: rekenen, taal, lezen, schrijven.

Ze leren nu aan elkaar schrijven en Fatma heeft daar veel plezier in. Meneer Chris houdt van de natuur en daar vertelt hij veel over. Over de bossen en over allerlei dieren. Ze gaan naar de kinderboerderij. Daar krijgen ze allemaal een formulier met opdrachten die ze moeten invullen. Later in de klas praten ze er over. Als Fatma vertelt dat ze 'de konijn met geen staart' het leukst vond, lachen een paar kinderen. Fatma vindt het vervelend dat ze vaak zinnen niet meteen goed zegt. Maar meneer Chris lost het goed op in zijn samenvatting van alle verhalen: 'Koen vond dus de varkens het leukst en Fatma het konijn zonder staart.'

Op donderdagochtend staat er een busje voor de school. Voor het eerst gaat Fatma naar de

Marokkaanse school. Abida en Farid zijn er vorig jaar ook al naartoe geweest. De vader van Abida en Farid kwam in de vakantie op bezoek en sprak met Fatma's vader. Fatma wist dat veel kinderen uit de buurt op de Marokkaanse school zaten en ze wilde er graag naartoe. Vader twijfelde. Hij had haar naar de Bosschool gestuurd omdat ze dan veel met Nederlandse kinderen zou kunnen praten en goed Nederlands zou leren. En nu zou hij haar tweeënehalf uur naar de Marokkaanse school moeten laten gaan? Zal ze dan geen lessen missen? En dat was nou precies waarover hij het met de vader van Abida en Farid wilde hebben. Toen deze voor dezelfde keuze stond, was hij met de directeur van de school gaan praten en deze had hem beloofd dat de kinderen niets belangrijks zouden missen. De vader van Fatma gaf toe. Arabisch leren lezen en schrijven beschouwde Fatma's vader als een voorrecht en ook moeder vond het belangrijk dat Fatma de officiële taal van hun eigen land zou leren. Zijzelf had daar nooit de kans toe gehad. Fatma rende naar Abida en Farid om hen het goede nieuws te vertellen en nu zaten ze naast elkaar in het busje naar de Marokkaanse school.

Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC) is iets heel anders dan tweetalig onderwijs. Het streeft andere doelen na. Bij OETC is vaak geen sprake van een geïntegreerde aanpak van het taalonderwijs met eerste en tweede taal als gelijkwaardige aandachtspunten. Integendeel. Vaak vindt OETC, zeker voor kinderen op 'witte' scholen, niet op de eigen school plaats. Klasseleerkrachten weten dan vaak ook niet wat OETC-leerkrachten doen en omgekeerd. Voor het geven van ETC-onderwijs worden allerlei argumenten naar voren gebracht. Een van die argumenten is, dat een goede ontwikkeling van de eerste taal een goed uitgangspunt is voor het leren van een tweede taal en voor de cognitieve ontwikkeling in het algemeen. In veel gevallen is dat een plausibele redenering. Bij veel Marokkaanse kinderen doet zich echter de complicatie voor dat het Arabisch van de OETC-les niet hun moedertaal is. Die is bijvoorbeeld Berber of Marokkaans Arabisch. Ze leren in de ETC-les in feite een derde taal en veel meer dan een schriftelijk medium zal die taal voor de meeste kinderen niet worden. Het is nog maar de vraag of genoemde argumentatie in zo'n geval dan nog opgaat. Ook de redenering dat kinderen zich meer

thuisvoelen op school als ze daar hun moedertaal horen, is in zo'n geval niet probleemloos.

Deze kritische noten betekenen niet dat wij onderwijs in etnische groepstalen afwijzen; wel, dat we pleiten voor een geïntegreerde aanpak in het kader van intercultureel tweetalig onderwijs.

Begrijpen wat er staat

Het is hard werken in Groep 4. Fatma kan mooi lezen al gaat het wat langzaam. Ze concentreert zich volledig op het goed lezen. Ze begrijpt niet altijd helemaal wat ze leest maar meestal komt ze er wel uit. In het taalboek staan steeds verhaaltjes die ze moeten lezen. 'Jan kijkt de krant. Zijn beker melk staat op de grond. Hij stoot tegen de beker. De melk valt op de krant. Moeder moppert. Jan krijgt geen melk meer.'

Daarna staan er vragen: Waarom moppert moeder? 'Hé', denkt Fatma, 'dat woordje ken-de ik nou net niet.' Ze gokt en schrijft in haar schrift: 'Om de krant schoonmaken'. Meneer Chris kijkt de schriften na en realiseert zich opnieuw dat Fatma veel problemen heeft met begrijpend lezen. De volgende keer houdt hij haar extra in de gaten. Ze leest het lesje goed, maar als ze de vragen moet beantwoorden schrijft ze vaak een willekeurig zinnetje na uit de tekst. Ook met de opdrachtjes bij wereld-oriëntatie heeft Fatma veel problemen. In de kringgesprekken houdt ze zich meestal op de achtergrond. Hij gaat eens praten met juffrouw Anne en besluit na de kerstvakantie eens te kijken hoe het nu staat met het Nederlands van Fatma.

Het leesonderwijs was tot nu toe vooral gericht op het technisch lezen. Op het einde van Groep 3 stelt de leerkracht wel vragen over wat de kinderen gelezen hebben, maar vaak aan de klas in het geheel en nog alleen mondeling. Nu moeten de leerlingen echter zelfstandig leren vragen te beantwoorden door de antwoorden op te schrijven in hun schrift. Ze leren nu informatie uit de teksten halen, zinnen met elkaar te combineren. Dat is natuurlijk erg lastig als de leerling niet precies weet waar de zinnen in de tekst over gaan. Het missen van een enkel woord kan een fout antwoord opleveren. De gedachte achter deze

oefeningen is, dat als de kinderen het technisch lezen beheersen, ze door middel van de juiste verklanking van de letters achter de woorden komen die bekend worden verondersteld. Wanneer een kind de letters correct verklankt, maar daarmee niet tot de betekenis komt omdat het woord onbekend is, valt het uit de boot. Voor niet-moedertaalsprekers is dit een reëel probleem. Hun woordenschat groeit nog steeds. Niet alle informatie in de tekst wordt echter meer ondersteund door plaatjes waaruit het kind de strekking van de tekst af kan leiden. Een leerkracht is daar niet altijd op bedacht. Het kind leest, nee verklankt goed maar vormt geen of een niet correcte betekenisrepresentatie.

Om in deze fase van het onderwijs een beeld te krijgen van de algemene taalbeheersing in het Nederlands van niet-Nederlandstalige leerlingen, kan de docent een toets gebruiken. De meest recente toets die voor dit doel is ontwikkeld is de *Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK)* (Verhoeven, Vermeer & Van de Guchte 1986). Met deze toets is het mogelijk om op een aantal taalniveaus de vaardigheden van het kind te meten en te vergelijken met de bijgeleverde normeringsgegevens. De toets bevat taken op het gebied van klank-onderscheiding, klank-articulatie, passieve woordenschat, actieve woordenschat, woordvorming (morfologie), zinsbegrip (op verschillende niveaus), zinsvorming en tekstbegrip. Samen met de TAK-onderdelen Achtergrondgegevens en de Observaties Sociale Taalvaardigheid Nederlands leiden de uitkomsten op deze taken tot een profiel van taalvaardigheid. Van daaruit kan de leerkracht maatregelen nemen om zo gericht mogelijke problemen aan te pakken. De in het verlengde van deze toets geformuleerde lessuggesties helpen hem of haar daarbij.

De toets

Verdeeld over drie ochtenden is meneer Chris met Fatma bezig geweest om de toets af te nemen. [Op pagina 44 een TAK-scoreformulier, zoals dat er voor Fatma uit zou kunnen zien (de diagnose ontbreekt nog).] Na de verwerking van de scoreformulieren komt hij tot de volgende conclusies: Op het niveau van de klanken heeft Fatma geen noemenswaardige problemen. Haar uitspraak is zelfs zeer goed. Het grote probleem

lijkt echter de woordenschat. Fatma scoort zeer laag op zowel de passieve als de actieve woordenschat. Met de functiewoorden in Zinsbegripstaak 1 heeft ze relatief weinig problemen, evenals met de Woordvormingstaak. Op de Tekstbegripstaak scoort Fatma onder gemiddeld maar dat had hij wel verwacht. In overleg met de remedial teacher besluit hij dat Fatma extra ondersteuning Nederlands nodig heeft. Na wat schuiven lukt het juffrouw Carry, de remedial teacher, 2 uur per week voor haar vrij te maken.

Juffrouw Carry heeft, als boventallige leerkracht, 4 ochtenden remedial teaching toegevoegd gekregen. Ze heeft enkele jaren als leerkracht gewerkt aan een andere school onder hetzelfde bestuur en is dit jaar voor het eerst aan deze school verbonden. Door het steeds verder teruglopend aantal kinderen in de buurt zijn haar perspectieven niet gunstig. Zij heeft tijdens haar opleiding een module Nederlands als tweede taal gevolgd.

Ze besluit veel met Fatma te gaan lezen en daarbij speciaal aandacht te besteden aan het uitbreiden van haar woordenschat. Ze stimuleert Fatma steeds om eerst zelf uit de tekst de betekenis van de woorden te achterhalen. Als dat niet lukt, probeert ze met plaatjes de woorden duidelijk te maken. Voor veel woorden lukt dat echter niet zo goed. Zo komen ze in een tekst het zinnenstuk: 'Els schaamt zich wel een beetje' tegen en het valt niet mee in simpele woorden (hoe anders?) dit begrip duidelijk te maken. Fatma van haar kant vindt het niet zo leuk bij juffrouw Carry. Steeds weer heeft ze het gevoel iets niet te kunnen wat ze eigenlijk zou moeten kunnen en als de juffrouw vraagt of ze het nu snapt, zegt ze altijd 'ja'.

We zien nu duidelijk hoe zich een neerwaartse spiraal aan het vormen is, die moeilijk te doorbreken is. Het niet-Nederlandstalige kind heeft een specifiek probleem. Het wordt gediagnosticeerd maar de aanpak die wordt gekozen is eigenlijk die van 'meer van hetzelfde' of 'oefening baart kunst'.

Voor het kind betekent dit dat het steeds weer en meer in situaties wordt gebracht waar het faalt. In de klas komt de nadruk steeds meer te liggen op het vrijwel uitsluitend talig overbrengen van informatie, gesproken of geschreven. Ook wordt steeds vaker van de kinderen verwacht dat ze opgedane kennis talig,

■ 3 Toetsgegevens grammaticale taalvaardigheid Nederlands

TOETSTAKEN	AANTAL OPGAVEN	SCORE	BEOORDELING		DIAGNOSE
			vergelijking		
			Nederl. groep	eigen groep	
Klank- onderscheiding	50	46	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	onderscheiding medeklinkers onderscheiding klinkers onderscheiding klankdistributie
Klank- articulatie	44	43	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	medeklinker-substitutie mkm/mmkm/mkmm klinker-substitutie mkm/mmkm/mkmm klankdistributie mkm/mmkm/mkmm
Passieve woordenschat	98	55	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	passieve woordvoorraad
Actieve woordenschat	60	26	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	actieve woordvoorraad
Woordvorming	42	20	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	meervoudsvorming: -en/-den/-s/onreg. vorming voltooid deelwoord: -t/-d/sterk/onreg. vorming vergelijkende trap: -(d)er/onreg. vorming overtreffende trap: -(s)t/onreg. vorming verleden tijd: -te/-de/sterk/onreg.
Zinsbegrip 1	32	23	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	begrip hoeveelheidswwoorden begrip ruimtelijke woorden begrip persoonsaanduidende woorden begrip vraagwoorden
Zinsbegrip 2	32	25	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	begrip zinspatronen
Zinsbegrip 3	32	23	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	begrip zinsbetekenisrelaties
Zinsvorming	46	34	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	vorming functiewoorden vorming zinspatronen
Tekstbegrip	24	17	hoog boven gem. onder gem. laag zeer laag	hoog gem. laag	tekstbegrip

gesproken of geschreven, reproduceren.

De kikker

Aan het einde van Groep 4 is Fatma behalve een leuke meid en ijverige leerling een kind met matige leerproblemen. Ze doet het niet slechter dan sommige Nederlandse kinderen uit haar klas, maar bij Fatma heeft de meester soms het gevoel dat ze meer zou kunnen en onder haar niveau presteert.

Het is dringen bij de tafel van juffrouw Marian in Groep 5. De kinderen moeten intekenen op de spreekbeurtlijst. Iedere week komt er een kind aan de beurt. Wanneer het eerste gedrang voorbij is, kijkt de juffrouw na wie er nog niet ingetekend hebben. 'Jan, Guus, Ine en Fatma, komen jullie ook even je naam op de lijst zetten?' vraagt ze. Even later is de lijst volledig. De eerste week is Linde aan de beurt. Haar spreekbeurt gaat over zeehondjes. Ze heeft allerlei materiaal verzameld en legt uit waarom de jonge zeehondjes bedreigd worden. Aan het einde van haar spreekbeurt roept ze alle kinderen op om donateur te worden van de zeehondencreche in Pieterburen. In de discussie die volgt blijkt dat veel kinderen in de klas al wat wisten over de zeehonden en hun bedreigde situatie. In het Jeugdjournaal de vorige dag was er ook een filmpje van geweest. Fatma vindt de spreekbeurt van Linde erg mooi. Een maand later is Fatma aan de beurt. Al een week loopt ze te dubben waarover haar spreekbeurt zou moeten gaan. De juffrouw heeft gezegd dat ze het beste een onderwerp kunnen nemen waar ze veel van weten en wat ze heel leuk vinden. Het liefst zou Fatma vertellen over haar vakantie in Marokko. Ze heeft toen drie weken meegeholpen op de boerderij van haar oom. Ze zorgde voor de schapen en de kippen. Ze hielp mee op het land samen met haar neefjes en nichtjes. Ze probeert thuis uit hoe ze haar klasgenootjes zou vertellen over de boerderij, de dieren en haar familie. Steeds weer betrapt ze er zichzelf op dat ze in het Marokkaans aan het vertellen is. Van veel dingen weet ze ook niet hoe ze in het Nederlands heten. Waarom kon ze haar belevenissen nou niet in het Marokkaans vertellen? De juffrouw informeert drie dagen voor de spreekbeurt bij Fatma waar haar spreekbeurt over zal gaan. Fatma weet

het niet en vertelt ook niet over de boerderij. Hoe zou ze dat immers uit moeten leggen? De juffrouw laat haar een paar boekjes zien uit de wereld-oriëntatiekast over kikkers, de herfst, de trein en insecten. Fatma kiest maar voor de kikker. Tijdens haar spreekbeurt leest Fatma stukjes uit het boekje voor en laat de plaatjes zien.

Het bedenken en voordragen van een spreekbeurt vooronderstelt dat leerlingen in staat zijn zelfstandig een onderwerp te bedenken en daarover een tekst te produceren. Uiteraard zitten de kinderen in Groep 5 nog in een leerfase en voor veel leerlingen geldt dat zij problemen hebben bij het zelf bedenken van een onderwerp en het schrijven van een tekst daarover. Voor meertalige leerlingen die een belangrijk deel van hun ervaringen in een andere taalgemeenschap meemaken dan de Nederlandse, is er het extra probleem van de transfer van ervaringen in de ene taal naar de andere taal.

In de loop van het onderwijs komt de nadruk te liggen op de Cognitieve Academische Taalvaardigheid. Taal heeft niet meer primair een communicatieve functie maar wordt het instrument bij uitstek om nieuwe kennis te verwerven, om nieuwe en bekende kennis te integreren en te ordenen, op te slaan en te reproduceren. De taal wordt transparant, je beseft niet eens dat je met taal bezig bent wanneer je kijkt naar de schooltelevisie en daarna op je werkblad invult welke dieren planteneters zijn en welke vleeseters. Die transparantie van de taal wordt veel eerder en gemakkelijker bereikt in de moedertaal dan in een tweede taal. Bij het leren in een tweede taal dringt zich steeds weer de taal op omdat iedere nog niet geautomatiseerde handeling in die taal ook een taalverwervingselement in zich draagt. Van groot belang hierbij is, in hoeverre de tweede taal in dit stadium is geïnternaliseerd door de taalleerder. Denkt hij in het Nederlands? Zoals bekend is 'inner speech' van groot belang bij het opslaan, ordenen en oproepen van kennis. We weten nog maar heel weinig over de mate waarin meertalige kinderen 'denken' in het Nederlands of in hun eerste taal omdat dit proces nu eenmaal niet waarneembaar verloopt en het een hoge mate van metalinguïstisch bewustzijn en taalvaardigheid vergt om hierop te reflecteren.

Moeilijk hoor, taal!

'Morgen beginnen we met een nieuw boek', had meester Rudi beloofd, 'het gaat over taal.' Nieuwsgierig, maar ook wel een beetje bang zit Fatma in haar tafelgroepje. Ze vindt taal moeilijk en is bang dat het in een nieuw boek in Groep 6 nog moeilijker zal worden. De boekjes worden uitgedeeld. Ze zien er leuk uit en ze gaan inderdaad over taal. Meester Rudi leest voor. 'Niet alleen mensen praten met elkaar. Ook dieren hebben mekaar vaak van alles te vertellen. Kijk maar eens naar de plaatjes in je boek.' Fatma vindt dat er mooie plaatjes in het boek staan. 'De geluiden die dieren maken, zijn heel verschillend. Vergelijk het trompetteren van een olifant maar eens met het blazen van een kat. Maar ze bedoelen allebei hetzelfde: pas op, als je dichterbij komt, wordt het gevaarlijk. Ook mensen gebruiken verschillende talen. Kijk maar eens op werkblad 1. We gaan nu, ieder voor zich, op het werkblad invullen, welke taal we meestal praten.'

Rozeemoezend gaan de kinderen aan het werk. Maar Fatma zit nog na te denken. Wat zal ze nou opschrijven? Op school praat ze meestal Nederlands maar thuis is het bijna altijd Marokkaans, hoewel, met haar zus praat ze wel vaak Nederlands. En dan kent ze ook nog een beetje Arabisch van de Marokkaanse school. Moeilijk hoor, taal!

De Nederlandse Wet op het Basisonderwijs bepaalt dat het onderwijs er mede van uit dient te gaan dat de kinderen opgroeien in een multiculturele samenleving. Een van de manieren om dat te doen is het geven van intercultureel onderwijs, niet als apart vak, maar als uitgangspunt bij alle vakken, bij het hele schoolgebeuren. Er zijn ondertussen allerlei initiatieven ontwikkeld op het gebied van intercultureel onderwijs en er is ook al het nodige lesmateriaal beschikbaar. Relatief veel aandacht wordt de laatste tijd besteed aan de ontwikkeling van lesmateriaal voor interculturele taalbeschouwing (vgl. bijvoorbeeld Rasenberg 1988 en Diks e.a. 1986). In die lessen heeft het Nederlands niet langer alleenvertolingsrecht, maar komen ook andere talen voor het voetlicht. Een mogelijke doelstelling van interculturele taalbeschouwing is de bestrijding van lingocentrisme of linguïcisme (vgl. Skutnabb-Kangas 1988). 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: die taal is 'anders' wordt dan al vlug die taal is 'gek' en zelfs de mensen die haar spreken zijn 'gek' (vgl. Kroon & Rasenberg 1987).

In materiaal voor interculturele taalbeschouwing wordt nogal eens een beroep gedaan op de beheersing van etnische-groepstalen door allochtone leerlingen of op intuïties of metalinguïstische kennis over die talen. Dat kan problemen opleveren. Voor veel leerlingen is de beheersing van hun moedertaal niet meer een vanzelfsprekend gegeven en het kan voor die leerlingen heel bedreigend en frustrerend zijn als een leerkracht daar wel van uit gaat (vgl. De Wit 1988).

Interculturele taalbeschouwing is een uitstekende manier om het taalonderwijs op de basisschool meer intercultureel te maken. Interculturele taalbeschouwing zou echter niet beperkt moeten blijven tot taallessen waarin het Nederlands centraal staat. Ook ETC-leerkrachten zijn volgens de wet gehouden hun onderwijs intercultureel in te vullen. Alleen Turks geven is niet automatisch intercultureel taalonderwijs.

Rekenen met een zomertopje

'Marietje gaat op vakantie naar Spanje. Jullie zullen vast ook wel eens je koffer hebben gepakt. Je wilt zo min mogelijk meenemen omdat anders je koffer te zwaar wordt. Maar je wilt er wel goed uitzien op vakantie en niet iedere dag hetzelfde dragen. Marietje neemt het volgende mee: een zomertopje, een korte broek, een rok, een blouse met korte mouwen, een lange broek en een blouse met lange mouwen. Als ze iedere dag iets anders aan wil, hoe lang kan ze dan op vakantie blijven?' Fatma zit in een groepje met Roeland, Peter en Angelique. Samen moeten ze proberen de oplossing te vinden van dit probleem uit het rekenboek voor Groep 7. Peter begint: 'Nou ze kan een zomertopje en een lange broek aandoen of een korte broek en een blouse met lange mouwen of...' Zo gaan ze nog een hele tijd door. Wanneer alle combinaties uitgeput lijken, zegt Fatma: 'Ze kan ook de lange broek

met de rok en de blouse met korte mouwen aandoen.' 'Ja hee', zegt Roeland, 'zo kun je wel bezig blijven, dan kan ze wel alles over elkaar aandoen. Volgens mij hebben we alle mogelijkheden.' Fatma legt zich bij de uitkomst neer maar zelf was ze hoger uitgekomen. Wanneer de juffrouw langskomt en de uitslag ziet, zegt ze: 'Goed zo, er zijn precies 9 mogelijkheden' en alle kinderen uit de groep kijken Fatma aan.

Het aanbieden van een context uit het gewone leven bij het uitvoeren van rekenkundige bewerkingen heeft grote voordelen. De kinderen zien in dat rekenen iets is van alle dag, iets waar je eigenlijk steeds mee te maken hebt. De aangeboden context moet dan echter wel aansluiten bij de beleavingswereld van het kind en hij moet eenduidig zijn, wanneer de leerkracht een eenduidig antwoord verlangt.

Engels

'How are you today?' vraagt meneer Johan aan Fatma. 'Good, thank you', antwoordt ze. Fatma zit in Groep 8 en één keer in de week krijgt ze Engels. Dat vindt ze prachtig. Vaak probeert ze met haar vriendinnetjes op straat ook zogenaamd Engels te praten. Als ze eerlijk is vindt Fatma Engels eigenlijk leuker dan het Arabisch dat ze leert op de Marokkaanse school. En ze kan het ook goed; eigenlijk wel net zo goed als Anita die naast haar zit en die toch meestal betere punten haalt dan zij. 'What do you want?' vervolgt meneer Johan. En Fatma somt op welke boodschappen ze allemaal uit zijn winkel nodig heeft.

Voor de meeste kinderen uit etnische minderheidsgroepen betekent de introductie van Engels in het Basisonderwijs (EIBO) dat ze geconfronteerd worden met het leren van een derde taal. Voordat EIBO werd ingevoerd zijn er heel wat discussies gevoerd over de vraag of het leren van een derde taal niet zou leiden tot overbelasting en andere negatieve gevolgen voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen voor wie ten slotte het Nederlands al een tweede taal is. Die discussie was niet nieuw. Ook van tweetaligheid dachten vroeger veel mensen 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 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 taallevermogen 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 (zie Sanders & Meijers 1986).

De introductie van Engels in het Basisonderwijs betekent in ieder geval dat bij interculturele taalbeschouwing de aandacht niet beperkt hoeft te blijven tot het Nederlands en de talen van etnische minderheidsgroepen. Met Engels begint iedereen op hetzelfde niveau en dat feit maakt die taal bij uitstek geschikt om haar in intercultureel taalbeschouwingsonderwijs een rol te laten spelen. Het is dan ook (overigens niet alleen daarom) sterk af te raden EIBO en OETC op dezelfde uren te plannen.

Langlaufen en skiën

Fatma bijt op haar nagels. Het is bijna 3 uur. Ze heeft nog maar 5 minuten en dan is de tijd om. En ze is nog maar bij opgave 18. 'Taak Informatieverwerking 2' staat er boven de toets waar ze mee bezig is, en 'Je hebt voor deze taak 35 minuten. Gebruik van je antwoordblad de kolom waarboven staat Informatieverwerking 2. Bij deze taak mag een liniaal en papier gebruikt worden.' Fatma zit in Groep 8. Ze is bezig met de CITO-eindtoets en ze vindt vraag 18 [zie de volgende pagina] maar moeilijk. Ze kan maar niet beslissen wat het goede antwoord is. Fatma weet niet precies wat langlaufen is, maar het woord skiën kent ze wel. Zo heeft ze ontdekt dat om iedereen aan zijn trekken te laten komen de familie IJskoudens naar Serfaus zou moeten gaan: daar kan moeder prima skiën en ook voor de kinderen en vader zijn de mogelijkheden om te skiën en te langlaufen zeer goed. Maar daar zit nou juist het probleem: in Leutasch zijn de mogelijkheden voor vader nog veel beter en vader maakt meestal uit wat er thuis gebeurt. Wat is nou het be-

Wintersport-gebieden	hoogte	langlaufen	wandelen	uitgaan	skiën kinderen	skiën beginners	skiën gevorderden
Brixen im Thale	800	3	2	2	3	2	6
Galtür	1584	1	5	2	4	3	3
Leutasch	1120	6	5	3	2	2	1
Serfaus	1427	4	2	5	4	3	5

Verklaring van de cijfers
6: de absolute top
5: uitstekend
4: zeer goed
3: goed
2: redelijk
1: geen of zeer beperkte mogelijkheden

De familie IJskoudens zoekt een wintersport-gebied waarbij zoveel mogelijk rekening wordt gehouden met de wensen van elk gezinslid. Vader is een echte langlaufer, moeder is een goede skier. De kinderen willen met andere leeftijdgenoten skiën. Welk gebied zou volgens de tabel de beste keuze zijn?

A Brixen im Thale C Leutasch
B Galtür D Serfaus

CITO-toets 1987, Taak Informatieverwerking 2, opgave 18.

langrijkste. Fatma zucht en kruist ten slotte antwoordmogelijkheid C aan: Leutasch. Dan gaat ze snel verder; meneer Johan kijkt al op zijn horloge.

In de meeste Nederlandse basisscholen wordt in Groep 8 gebruik gemaakt van de Eindtoets Basisonderwijs van het CITO om een voorspelling te kunnen geven van de vorm van vervolgonderwijs die voor elke individuele leerling het beste is. De CITO-toets geldt als objectieve toets: voor alle kinderen in Nederland gelden dezelfde opgaven en dezelfde regels en normen bij de afname en beoordeling. Dat betekent uiteraard niet dat de toets voor alle kinderen even gemakkelijk is. Zo bleek bijvoor-

beeld uit onderzoek in het begin van de jaren zeventig al dat de toetsscores van dialectsprekende leerlingen in de regio Kerkrade lager waren dan de gemiddelde landelijke score (zie Stijnen & Vallen 1981). Van Esch (1983) en, meer recent, De Jong e.a. (1987) komen tot soortgelijke conclusies waar het gaat om een vergelijking tussen toetsresultaten van autochtone en allochtone leerlingen. In het onderzoek van De Jong ligt de nadruk in dit verband op het opsporen van toetsitems die een culturele of talige 'bias' bevatten. Er is sprake van zo'n bias wanneer de kans op een goed antwoord voor leerlingen met gelijke kennis en vaardigheden maar uit verschillende subgroepen verschillend is.

Concreet: de toets bevat bijvoorbeeld items die door hun inhoud of de manier waarop ze zijn verwoord leiden tot afwijkende resultaten voor leerlingen die zich enkel onderscheiden door een niet-Nederlandse talige en/of culturele achtergrond. Het keuzeprobleem waarvoor Fatma zich gesteld ziet hebben we weergegeven als een voorbeeld van cultuur-bias; het niet precies kennen van het woord 'langlaufen' zou als taal-bias beschouwd kunnen worden. Duidelijk is, dat een dergelijke bias de validiteit van toetsen aantast. Minder duidelijk daarentegen is hoe dit voorkomen kan worden. Als mogelijkheden worden genoemd het screenen en aanpassen van de toetsen naast het hantieren van een andere norm voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen. Het eerste is verre van eenvoudig omdat lang niet altijd duidelijk is waar de problemen precies zitten; het tweede zou gemakkelijk kunnen leiden tot stigmatisering van die leerlingen voor wie 'de gemakkelijke norm' geldt.

Naar de Brugklas

Fatma's basisschooltijd zit erop. De CITO-toets heeft ze redelijk gemaakt en ze krijgt van de school het advies naar een brugklas van een brede scholengemeenschap te gaan. Volgens haar klasseleerkracht kan ze waarschijnlijk wel naar de mavo, maar hij sluit de mogelijkheid van havo ook niet helemaal uit. Fatma's ouders zijn trots op hun dochter en Fatma gaat naar de brugklas van de school die het dichtst in de buurt ligt. Met een zware boekentas gaat ze de eerste ochtend op weg.

De afstand is best te lopen.

Fatma's verhaal houdt hier op. Ze gaat naar de brugklas en heeft als alles goed gaat nog een hele tijd voor de boeg in het Nederlandse onderwijs. Als basisvorming een proces is dat doorloopt van 4 tot 16 jaar, en dat zou het volgens ons moeten zijn, dan zou de stap van Groep 8 naar de brugklas voor Fatma geen breuk mogen betekenen. Het onderwijs voor 12- tot 16-jarigen zou aan moeten sluiten op de onderwijservaringen en -inhouden van de basisschool. Dat geldt voor alle kinderen. Fatma's belevenissen met taal in acht jaar basisschool hebben we verzonnen. Maar niet met onze ogen dicht. Wat Fatma op dit vlak nog allemaal mee gaat maken in het voortgezet onderwijs zouden we ook kunnen verzinnen. Maar over de basisvorming in de periode van 12 tot 16 jaar hebben de Minister van Onderwijs en de Tweede Kamer zich op dit moment (november 1988) nog niet uitgesproken. Dat betekent niet dat er voor dat gedeelte van de basisvorming geen voorstellen bestaan. Sterker nog, er zijn voor een aantal vakken zelfs al eindtermen geformuleerd (zie bijvoorbeeld *Uitleg* 1988/27). Op verzoek van de regering formuleerde de WRR 'desiderata ... met betrekking tot de inhoud, omvang en structurering van de basisvorming' waarbij getracht werd 'culturele, economische, wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen te vertalen in kwaliteitseisen die te stellen zijn aan de basisvorming' (WRR 1986, 266). Het slot van ons verhaal over taal in de basisvorming is daarom niet verzonnen maar gebaseerd op WRR-rapport 27, dat de misleidende titel *Basisvorming in het onderwijs* draagt. Wat ons daarbij vooral interesseert is welke betekenis het rapport heeft voor kinderen zoals Fatma. Wat is de positie van (het onderwijs aan) kinderen uit etnische minderheidsgroepen in de overwegingen van de WRR? In hoeverre sluit WRR-rapport nr 27 aan bij de aanbevelingen die de WRR tien rapporten eerder onder de titel *Etnische minderheden* de wereld in stuurde (WRR 1979)? Wat heeft kortom de WRR-visie op basisvorming van 12 tot 16 leerlingen uit etnische minderheidsgroepen te bieden?

Het WRR-rapport en wat het weglaat ...

Op pagina 28 van zijn rapport schrijft de WRR: '... afzonderlijke aandacht is nodig voor kinderen van migranten. Hun aanwezigheid zou specifieke eisen kunnen stellen aan de basisvorming.' Het sleutelwoord in de toelichting die dan volgt is 'achterstand' en al snel verschijnt het antwoord op de zou-constructie in het citaat: '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 multicultureel karakter heeft gekregen.' (Pag. 31.) De noodzaak van specifieke maatregelen en extra ondersteuning zal zich volgens de WRR eerder voordoen in het basisonderwijs dan in het voortgezet onderwijs en zal wellicht ook verminderen naarmate de verblijfsduur van migranten toeneemt. De strekking van deze en dergelijke passages is duidelijk. De basisvorming voor 12- tot 16-jarigen wordt opgevat als 'het geven van een 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.' (Pag. 8.) En in de visie van de WRR, en van de schrijvers van de Werkdocumenten *Nederlandse taal* (Jansen 1985) en *Moderne vreemde talen* (Van Els & De Jong 1985) die aan de basis liggen van de taalparagrafen van het rapport, is hierin geen plaats voor zaken als Nederlands als tweede taal, onderwijs in talen van etnische minderheidsgroepen en intercultureel onderwijs.

... over intercultureel onderwijs ...

Als je, zoals de WRR doet op pagina 28, eerst de aanwezigheid van niet-Nederlandse leerlingen bestempelt als 'een uitdaging ... voor het onderwijs, dat immers bij uitstek een institutie is waarbinnen cultuuroverdracht en socialisatie gestalte krijgen', is de volledige afwezigheid van de notie intercultureel onderwijs in het

rapport onbegrijpelijk. Basisvorming zou juist een gelegenheid bij uitstek zijn om werk te maken van de wetsartikelen die zeggen dat het onderwijs er mede van uit gaat dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving. De WRR had hieraan inhoud kunnen geven. Hij heeft dit niet gedaan en daarmee een kans laten liggen de invoering van intercultureel onderwijs te vergemakkelijken.

... over taal ...

Wat ook ontbreekt in het rapport is een nadere beschouwing van de rol van 'taal' bij het leren en onderwijzen. 'Taal' wordt zodoende als het ware geruisloos gelijkgesteld met 'Nederlands' en 'de plaats van Nederlands is mischien wel van alle schoolvakken het minst omstreden', aldus de WRR op pagina 119. Daarmee verliest de Raad uit het oog dat taal enerzijds heel wat meer is dan de inhoud van het schoolvak Nederlands en anderzijds ook niet hetzelfde is als alleen Nederlands. Als we het hebben over taal in het kader van intercultureel onderwijs, gaat het niet alleen om het schoolse lezen, luisteren, spreken en schrijven of spelling en grammatica. Taal is veel meer dan alleen een vak waar je op school voldoendes of onvoldoendes voor haalt. De kennis die mensen van de wereld hebben, 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 generatie op de andere doorgegeven. Nederland is een meertalige samenleving. Taal in het kader van intercultureel onderwijs betreft dus niet alleen het Nederlands, maar ook de dialecten van het Nederlands, de talen en dialecten van etnische minderheidsgroepen en de manier waarop die variëteiten in het maatschappelijk verkeer een rol spelen.

... over taalverschil ...

Een belangrijk aspect van intercultureel (taal)onderwijs, ook in de basisvorming 12-16, is rekening te houden met het bestaan van taalverschillen. Leraren, niet alleen taalleraren, moeten de moedertalen die door leerlingen in hun klassen gesproken worden op een sociolinguïstisch verantwoorde wijze bij het onder-

wijs betrekken. Een aanpak van 'aansluiten bij de thuistaal' biedt daarvoor de beste perspectieven. Het is voor deze aanpak niet noodzakelijk dat leraren die moedertalen (Turks, Marokkaans Arabisch, Sranan, maar bijvoorbeeld ook Tilburgs en Twents) ten volle beheersen. Wat wel nodig is, is dat ze zich een principieel positieve houding eigen maken ten opzichte van wat leerlingen aan taal en taalvermogen meebrengen naar school.

... over Nederlands als tweede taal ...

Vanuit interculturele optiek mag op scholen met van huis uit niet-Nederlandstalige leerlingen verder een doordachte en expliciet geformuleerde politiek en praktijk ten aanzien van onderwijs Nederlands als tweede taal die zich uitstrekt over alle vakken, niet ontbreken. Zolang het onderwijs in het Nederlands voor leerlingen geen moedertaalonderwijs is — en dat het dat vaak niet is wordt door de WRR ook signaleerd, zij het wat ongelukkig: 'Sommingen moeten het Nederlands als *vremde* taal leren beheersen naast hun moedertaal' (pag. 18) — moet het ook niet exclusief als zodanig gegeven worden.

Specifieke aandacht voor de inhoud en de didactiek van het Nederlands voor van huis uit niet-Nederlandstalige leerlingen kan en mag niet ophouden op het einde van de basisschool. Daarmee is niet gezegd dat er zonder meer apart onderwijs Nederlands als tweede taal moet komen, en ook niet dat er naast het eindexamen Nederlands ook een eindexamen Nederlands als tweede taal nodig is. Voor dergelijke beslissingen bestaat er niet alleen onvoldoende inzicht in de vraag wat voortgezet tweede-taalleren precies inhoudt en hoe het gegeven moet worden — de overeenkomsten tussen gevorderde Nederlands-als-tweede-taalleerders en moedertaalleerders zijn wellicht groter dan de verschillen —, maar ze kunnen ook leiden tot een ongewenste stigmatisering van leerlingen die een examen Nederlands als tweede taal hebben gedaan. De eindtermen Nederlands moeten voor alle leerlingen dezelfde zijn maar de weg waarlangs ze bereikt worden zou de nodige differentiatie moeten vertonen.

... over etnische minderheidstalen ...

Ten aanzien van andere talen dan Nederlands merkt de WRR op dat Engels in de basisvorming voor 12- tot 16-jarigen 'onontbeerlijk' is en dat daarnaast ook Duits of Frans zouden moeten worden aangeboden — de niet gekozen taal zou in de vrije ruimte als keuzevak moeten worden aangeboden. Over de positie van talen van etnische minderheidsgroepen in de basisvorming voor 12- tot 16-jarigen is de WRR kort en duidelijk. Op pagina 31 wordt ten aanzien van kinderen uit etnische minderheden 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.' Anders dan in negatieve zin komen de talen van etnische minderheidsgroepen in het stuk verder niet voor. Als het onderwijs aan leerlingen van 12 tot 16 wil aansluiten op de basisvorming van 4 tot 12 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 moeten worden aangeboden. Anders dan op de basisschool lijkt het voor de positie van genoemde talen beter ze als keuzevak voor alle leerlingen aan te bieden in de vrije ruimte. Dat kan alleen als ze (ook) in de vorm van vreemde-taalonderwijs worden aangeboden. Het is overigens niet uitgesloten dat talen van etnische minderheidsgroepen voor leden van die groepen uit een tweede of derde generatie ook het karakter van een vreemde taal krijgen.

Als het aan de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid ligt zal Fatma in het voortgezet onderwijs weinig terugzien van wat ze op de basisschool aan positieve ervaringen op taalgebied heeft opgedaan. Naar alle waarschijnlijkheid zullen bij een invulling van de basisvorming zoals de WRR die voorstaat alleen de problemen die ze van de basisschool al kent dezelfde zijn. En dat is een wat al te cynische interpretatie van het aanbrengen van continuïteit in de basisvorming van 4 tot 16 jaar.

Literatuur

- Appel, R. *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition* Dordrecht, Foris, 1984
- Babacan, S. e.a. *Türçe abece. Lees- en schrijfmethode in het Turks* Tilburg, Zwijsen, 1986
- Caesar, F.B. e.a. *Veilig leren lezen* Tilburg, Zwijsen, 1980
- Diks, M. e.a. *Ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is, en dus goed!* Arnhem, Sienahof, 1986
- Els, T. van & W. de Jong *Moderne vreemde talen* Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs 9. 's-Gravenhage, WRR, 1985
- Esch, W. van *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen* Nijmegen, ITS, 1985
- Haan D. de & M. Hajer 'Beleid en belang van tweetaligheid in kinderopvang' Afl. 1-3. In: *Samenwijs* 1987: jrg. 7 nr 10, p. 388-389; jrg. 8 nr 1, p. 24-25; jrg. 8 nr 2, p. 68-70
- Jansen, F. *Nederlandse taal* Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs 5. 's-Gravenhage, WRR, 1985
- Jong, M. de e.a. *Vooronderzoek naar item- en testbias in de eindtoets basisonderwijs* Till-paper 115. Tilburg, KUB, 1987
- Kroon, S. & A. Rasenberg 'Interculturele taalbeschouwing' in: *Handboek Intercultureel Onderwijs* 2705-1-16. Alphen aan de Rijn, Samsom, 1987
- Rasenberg, A. *Kijk Taal Een programma voor intercultureel taalbeschouwingsonderwijs voor de bovenbouw van de basisschool* Den Bosch, Malmberg, 1988
- Sanders, M. & G. Meijers *Het leren van Engels door tweetalige kinderen. EIBO in de praktijk* Enschede, SLO, 1986
- Skutnabb-Kangas, T. 'Multilingualism and the education of minority children' in: T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds.) *Minority Education: From Shame to Struggle* Clevedon, Multilingual Matters, 1988, p. 9-44
- Stijnen, P. & A. Vallen *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs* 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981

Teunissen, F. *Eén school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen in Enschede* Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, 1986

[Uitleg] 'Communicatie centraal in moedertaal-onderwijs' In: *Uitleg* 1988, nr 27, p. 21-23

Verhoeven, L.Th. *Ethnic minority children acquiring literacy* Dordrecht, Foris, 1987

Verhoeven, L.Th., A. Vermeer & C. van de Guchte *Taaltoets voor Allochtone Kinderen* Tilburg, Zwijssen, 1986

Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen *Van horen zeggen. Een methode Nederlands voor anderstalige kinderen in het basisonderwijs* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983

Wit, Y de 'Kouseband. Een onderzoek naar de mogelijkheden van interculturele taalbeschouwing binnen de leergang Taalbeschouwing van *Allemaal Taal*'. Stageverslag. Tilburg, KUB, 1988

WRR *Etnische minderheden. A. Rapport aan de Regering. B. Naar een algemeen etnisch minderheden-beleid?* Voorstudie door Rinus Penninx. Rapporten aan de Regering 17. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1979

WRR *Basisvorming in het onderwijs* Rapporten aan de Regering 27. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1986