

Dorian de Haan: Meertaligheid in vier steden

W. van Galen, J. Jongerius & R. Kabdan (red.), *Meertaligheid op school. Bijdragen aan de ontwikkeling van een taalbeleid*. Groningen, Wolters-Noordhoff. f32,50

In de zomer van 1988, zo staat te lezen in de inleiding van de redacteurs op de bundel *Meertaligheid op school*, is het project 'Meertaligheid' van het 'Vier Steden Project' van start gegaan. Dit Vier Steden Project is onderdeel van het onderwijsvoorrrangsbeleid, waarvan de bedoeling is het bestrijden van onderwijsachterstanden. Meertaligheid is een van de concepten, die gehanteerd worden om samenhang te brengen in de onderwijsactiviteiten ten behoeve van het voorkomen van achterstand van groepen leerlingen. In het project Meertaligheid beoogt men 'op basis van bestaande programma's voor NT2 onderwijs, onderwijs in Eigen Taal en Cultuur en Intercultureel Onderwijs [...] een curriculum «meertalig onderwijs» voor de basisschool tot stand te brengen'. Van Galen, Jongerius en Kabdan geven in hun inleiding een aanduiding van het begrip meertaligheid waarin 'adequate opvang' en 'erkenning van de specifieke situatie' van meertalige leerlingen centraal staan. 'Curriculum' definiëren zij als 'het geheel van het leerstofaanbod en de vorm waarin dat gegoten is'.

De bundel is een verzameling van inleidingen die zijn gehouden op een studiedag in 1989. Het doel van die bijeenkomst was 'het concept «meertaligheid» verder te doordenken en nieuwe impulsen te geven aan de ontwikkeling van het meertalige curriculum'. De bijdragen gaan over verschillende aspecten van meertalig onderwijs: tweetalige modellen, de verhouding tussen Nederlands als tweede taal en het eigen-taalonderwijs, taalmethoden, in-

terculturele taalbeschouwing en meertaligheid in het begrijpend lezen-onderwijs. In deze recensie zal ik eerst deze bijdragen bespreken en vervolgens ingaan op de perspectieven van het project Meertaligheid.

Professionele aanpak

In de inleiding van het boek gaan de redacteurs Van Galen, Jongerius en Kabdan in op de omvang van de taak een meertalig curriculum te ontwikkelen: dat wordt een zaak van lange adem, voorspellen zij. Voor de wijze waarop dit zal moeten gebeuren zijn de kernwoorden: experimenten, proces- en produktevaluatie, objectieve vaststelling van (doel)effectiviteit, planmatige en controleerbare optimalisering van het curriculum. Een dergelijke aanpak lijkt ontleend aan de gang van zaken in het Rotterdamse project Onderwijs en Sociaal Milieu, en op deze verwantschap gaat Van Galen, als een van de medewerkers van OSM, in een apart artikel nader in. Na een opsomming van resultaten op het gebied van programma-ontwikkeling is zijn conclusie, dat een dergelijke professionele aanpak 'meer dan wenselijk' is. In beide artikelen ligt het accent op het belang van het ontwerpen van een tweetalig curriculum.

Samenhang in het taalonderwijs

Piet Litjens' bijdrage betreft de afstemming tussen het eigen-taalonderwijs aan allochtone kinderen en het onderwijs in het Nederlands als tweede taal (NT2). Hij constateert een diepe kloof waar het gaat om de overgang van het taalonderwijs naar de 'toepassingsgebieden' zoals de zaakvakken. In het taalonderwijs verwerven kinderen niet de vaardigheden die ze nodig hebben voor de zaakvakken, en in de zaakvakken is er ook al geen aandacht voor dergelijke taalverwerving. Dit geeft vooral problemen voor van huis uit niet Nederlands-talige kinderen. Litjens' pleidooi is daarom vooral gericht op afstemming van het onderwijs in de eigen taal en het NT2-onderwijs wat betreft de conceptuele ontwikkeling, de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheden en de ontwikkeling van cognitieve taalfuncties. De aandacht voor de conceptuele ontwikkeling en woordenschat zou moeten verschuiven

van de vraag naar *welke* woorden in de onderbouw *geleerd* moeten worden naar de vraag naar *de wijze waarop* kinderen in de midden- en bovenbouw *de betekenis kunnen leren afleiden van laag frequente woorden*, die kinderen bij de taakvakken tegenkomen. Voor de schoolse taalvaardigheden onderscheidt Litjens een aantal dimensies. Aan de hand van deze dimensies zou de overgang van interactie-gerichte activiteiten in de onderbouw naar informatie-overdracht in de bovenbouw waarbij geschreven teksten centraal staan, beter voorbereid kunnen worden. In de midden- en bovenbouw wordt een groter beroep gedaan op complexere cognitieve taalfuncties (te denken valt aan vaardigheden om te vergelijken, concluderen, generaliseren en dergelijke). Ook hier zou systematische aandacht voor de vaardigheden in de eigen taal en het NT2 van belang zijn. Litjens' pleidooi is zeer overtuigend. Zijn bijdrage aan het project Meertaligheid is meer dan alleen een discussiebijdrage: zijn voorstellen worden in samenwerking met scholen uitgewerkt naar suggesties voor de onderwijspraktijk.

De opgave die Paul Filipiak zich, blijkens de titel van zijn artikel stelt, is een 'sterkte/zwakte-analyse' van 'thematisch-cursorisch taalonderwijs, moedertaalmethoden en het Nederlands als tweede taal op bruikbaarheid in het kader van meertaligheid'. De titel belooft meer dan wordt waargemaakt. Ten aanzien van het thematisch onderwijs lijkt de summier bespreking—die de term analyse niet verdient—te leiden tot de conclusie: sterk zijn de goede bedoelingen, maar zwak is de beperkte ingang die deze vorm van onderwijs heeft gevonden. Alhoewel het commentaar op moedertaalmethoden is, dat zij geen rekening houden met NT2-verwervers zodat afzonderlijke aansluitende tweede-taalprogramma's moesten worden gemaakt, hanteert Filipiak dezelfde procedure. Eerst somt hij tekortkomingen en kwaliteitskenmerken van moedertaalmethoden op (twee verschillende lijstjes, alsof de criteria waaraan tekortkomingen worden afgemeten andere zijn dan die voor kwaliteit), vervolgens presenteert hij een aantal voor de onderwijspraktijk bruikbare inzichten uit de literatuur over tweede-taalonderwijs (weer een lijstje, betreft vooral aanvankelijke tweede-taalverwerving). Evenmin als voor moedertaalme-

thoden wordt voor tweede-taalmethoden aangegeven in hoeverre meer recente methoden misschien al op de goeie weg zitten (dat dit het geval is voor tweede-taalmethoden, blijkt uit de recensies van Van de Guchte 1990, Schellekens 1988 en Verhallen 1990). De suggesties die Filipiak geeft zijn in veel gevallen al terug te vinden in de nieuwe methoden (functionaliteit) ofwel heel algemeen (de leerkracht als taalmodel, belang van taalbeschuwing en rollenspel, levensechte taalprocessen). Filipiak eindigt met de vermelding dat hij wil pleiten voor een geïntegreerde moedertaal- en tweede-taalmethode. Maar een argumentatie ontbreekt, evenals een aanzet tot een concrete uitwerking. Zo'n methode zou ten goede komen aan kinderen die het Nederlands als moedertaal verwerven en 'kinderen die het Nederlands op een voortgezet niveau leren'. Deze opmerking maakt het deel over NT2-onderwijs—dat immers bruikbare inzichten vanuit de literatuur over *aanvankelijke* tweede-taalverwerving betreft—overbodig, en daarmee valt de kern van het betoog over integratie van moedertaal- en NT2-onderwijs weg!

Tweetalig onderwijs

De twee artikelen van Verhoeven en van Huinink & Jacobs gaan over tweetalig onderwijs. Verhoeven bespreekt de consequenties van onderzoeksresultaten voor de onderwijspraktijk. Die resultaten betreffen de dominantie van de Turkse taal bij Turkse leerlingen van groep 3 uit het reguliere onderwijs en de overdraagbaarheid van bepaalde aspecten van taalvaardigheid (woordenschat, en in sterkere mate vaardigheden gerelateerd aan technisch en begrijpend lezen) van de ene naar de andere taal. Opvangmodellen die de verwerving van deze aspecten van taalvaardigheid in de dominante taal en overdraagbaarheid naar de tweede taal mogelijk maken, zijn het meest adequaat voor een gunstig verloop van de ontwikkeling van kinderen op school.

Huinink & Jacobs geven een heldere beschrijving van het 'vervolg op de moedertaalklassen' in Enschede, de 'tweestromenschool'. De primaire doelstellingen zijn effectief onderwijs en integratie. De eerste doelstelling wordt geconcretiseerd als aandacht voor kwaliteit van de schoolleiding, nadruk op culturele

basisvaardigheden en veiligheid voor de kinderen. Ten aanzien van de tweede doelstelling gaat men ervan uit, dat het integratieproces voor kinderen als lid van de etnische groep moet worden ontwikkeld, voordat de integratie op individueel niveau gestalte kan krijgen. De organisatie en werkwijze worden voor groep 1 tot 8 beschreven: groeperingsvormen, inhoud van de activiteiten, tijdsindeling. Gedurende de hele basisschool blijft het onderwijs in de eigen taal een belangrijke component; inhouden en organisatie wisselen voor kleutergroepen, onderbouw (de groepen 3 en 4 waarin lezen, spellen, schrijven en rekenen voor een belangrijk deel in de eigen taal plaatsvindt) en bovenbouw (de groepen 5 tot 8, waar de eigen taal wordt gebruikt ter ondersteuning van het algemene programma én daarnaast om de vaardigheid in de taal te vergroten). De auteurs noemen als randvoorwaarden een aantal keuzen die politiek gevoelig liggen. Zij stellen dat thuistaal en instructietaal niet te veel moeten verschillen, evenmin als het schrift van de etnische groep en het Nederlandse schrift. Dat betekent dat een dergelijk model voor Marokkaanse kinderen met een Berberse taal als thuistaal minder succesvol lijkt (zie ook Wagenaar 1990). Op de tweestromenscholen in Enschede gaat het om Turkse kinderen. Een andere randvoorwaarde betreft restricties ten aanzien van het toelatingsbeleid: de instroom van andere nationaliteiten dan Turks-Nederlands moet 'uitgesloten worden, dan wel op z'n minst tot een minimum beperkt blijven' en de verhouding tussen beide groepen moet liefst 60-40 procent zijn. Blijkbaar lukt het in Enschede om dit allemaal in goede banen te leiden. Medewerkers van het project Meertaligheid moeten er maar eens in de leer gaan.

Intercultureel taalonderwijs

De laatste drie bijdragen betreffen het reguliere 'Nederlandse' programma en gaan over intercultureel (taal)onderwijs. Sjaak Kroon overziet zijn werk over taalbeschouwing en minderheidstalen. Hij komt deemoedig tot de conclusie, dat de pretenties die hij dit onderdeel van het taalonderwijs in het verleden heeft toegeschreven (verbetering van taalvaardigheid in de moedertaal én de tweede taal,

vermindering van etnocentrisme en lingocentrisme) wel wat veel van het goede was. Zijn standpunt is dat de haalbaarheid van doelstellingen voor taalvaardigheid betwijfeld moet worden en dat het eigenlijk vooral om de bestrijding van lingocentrisme gaat. Dat laatste staat centraal in de artikelen van Wietske Miedema en Mildred de Baas over het project 'Begrijpend lezen in de meertalige klas'.

Wietske Miedema beschrijft de uitgangspunten van het project. Het project is ontwikkeld vanuit het perspectief dat de sociale verhoudingen waaronder kinderen leren essentieel zijn. Dit krijgt concreet gestalte in een anti-racistische aanpak, waarin zwarte kinderen worden gestimuleerd ruimte op te eisen voor eigen ervaringen, leerstof wordt aangeboden die is gemaakt vanuit hun referentiekader en waarbij hun talen aan bod komen, en waarin tenslotte hun inbreng door een specifieke organisatie van werkvormen wordt vergroot. (Overigens wordt ten aanzien van dit laatste gesproken over 'lage presteerders in lage statusposities in de klas' en is niet duidelijk in hoeverre het alleen over zwarte kinderen gaat.) Gekozen is voor begrijpend lezen als onderdeel van taalonderwijs. Dit behoort tot het kerncurriculum, en betreft een centrale vaardigheid. Een didactiek voor begrijpend lezen toegesneden op de situatie van zwarte kinderen is daarom essentieel.

Mildred de Baas geeft een uitwerking van die didactiek. Ze beschrijft hoe Surinaamse leerlingen, voor wie het project in eerste instantie is ontwikkeld, de Surinaamse talen kunnen inbrengen in de verschillende onderdelen van het programma. Ook komt aan bod welke rol Surinaamse kinderen kunnen spelen bij het werken met verhalen en teksten van het project, die zijn geschreven uit een Hindoestaans en een Creools referentiekader. Het wordt duidelijk, dat een dergelijk project specifieke kennis en vaardigheden van de leerkracht vraagt, zowel ten aanzien van het begeleiden van de meertalige situatie, als van de verhoudingen tussen kinderen van verschillende etnische groepen. Daarom is het jammer dat De Baas geen beschrijvingen geeft van de interacties in de klas. Ook is niet duidelijk, wat de rol is van Surinaamse begeleiders (medewerkers van het Advies- en Begeleidingscentrum voor het onderwijs van Amsterdam of het Centrum voor

Etnische Studies). Voor de mogelijkheden tot overdraagbaarheid van het project lijkt me dit essentiële informatie.

Zowel Miedema als De Baas noemen positieve effecten van het project. Die zijn vooral te vinden in de betrokkenheid, inzet en trots van de Surinaamse kinderen, vooruitgang in hun mondelinge en schriftelijke taalgebruik en het veranderde perspectief van de leerkracht ten opzichte van deze leerlingen. Alhoewel Miedema aangeeft, dat de observaties, analyses van het werk van de leerlingen, testgegevens en gesprekken met de leerkrachten, vooral bedoeld zijn om de aanpak te verbeteren, had ik graag wat meer houvast gehad bij uitspraken over een grotere 'wendbaarheid in het Nederlands', of 'een hoger rendement' in de schriftelijke verwerkingen van het thema.

Perspectieven voor een meertalig curriculum

Tot zover de bespreking van de artikelen. Hoe evalueren de samenstellers van de bundel nu de bijdragen in het licht van de doelstelling van de studiedag om 'nieuwe impulsen' te verkrijgen ten aanzien van 'de ontwikkeling van het meertalige curriculum'?

In hun inleiding zeggen Van Galen, Jongerius en Kabdan daar maar weinig over. Zij constateren twee typen argumenten voor een meertalig curriculum. Naast linguïstisch-onderwijskundige argumenten die de positieve invloed op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen behelzen, zijn er argumenten die zijn georiënteerd op de behoeften van de etnische gemeenschappen en de samenleving aan meertalig onderwijs. Maar aan die laatste doelstelling wordt door de keuze van de artikelen zeer weinig aandacht besteed. Zo is het opvallend hoe weinig aandacht in de bundel het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) – waar die laatste doelstelling in feite centraal staat – krijgt in verhouding tot het tweetalig onderwijs. Dat is des te opmerkelijker, omdat op dit moment deze vorm van onderwijs structureel is verankerd in de onderwijspraktijk (in 1987 volgden bijna 50 000 basisschoolleerlingen OETC), terwijl er van tweetalig onderwijs sprake is op twee scholen in het gebied waar het Vier Steden Project zich op richt (één school in Amsterdam en één in Den Haag experimenteren met een tweetalig

model), landelijk is er een drietal andere plaatsen waar dergelijke opvang is gerealiseerd.

Blijkens de inleiding van de auteurs is deze geringe aandacht voor OETC in de bundel een bewuste keuze. Zij maken een onderscheid tussen het eigen-taalonderwijs als middel ter verwerving van het Nederlands en bevordering van de schoolloopbaan in het algemeen en het eigen-taalonderwijs als doel op zichzelf. In het licht van twijfels over het belang van OETC voor de schoolloopbaan voor sommige doelgroepen – namelijk voor wie de OETC-taal een andere is dan de thuistaal –, kan een keuze om minder aandacht aan OETC te besteden in het kader van de doelstellingen van het onderwijsvoorrrangsbeleid geargumenteed worden. Maar de auteurs noemen een geheel andere motivatie voor hun keuze. Zij noemen de discussie over de tweede doelstelling (eigen-taalonderwijs als doel op zichzelf) 'problematisch': doorslaggevende argumenten zouden ontbreken, 'zodat [...] het beste langs experimentele weg naar oplossingen kan worden gezocht'. Bovendien zouden de gestelde doelen 'steeds gerelateerd moeten worden aan de prestaties van leerlingen op andere vak- en vormingsgebieden', alsof dat voor alle vakken de normale gang van zaken is! De samenstellers van de bundel zien meertaligheid blijkbaar alleen als een positief gegeven, als een minderheidstaal kan functioneren als middel ter bevordering van de schoolloopbaan. De positie van de eigen taal als vaardigheid op zichzelf is een probleem waarvoor een oplossing moet worden gezocht. Dat vind ik geen goede uitgangspositie voor het ontwikkelen van een curriculum meertaligheid als onderdeel van een intercultureel taalbeleid van de school. Het is wel in overeenstemming met de lijn van de staatssecretaris van O & W Wallage, die dan ook uitvoerig wordt geciteerd.

Een tweede probleem is de vrij naïeve opstelling waar het gaat om de realiseerbaarheid van tweetalig onderwijs. De discussie over de invoering van tweetalig onderwijs is in 1980, ruim tien jaar geleden, uitgebreid gevoerd in de vier grote steden. De aanleiding was de concept-notitie van de toenmalige minister van onderwijs Pais. De eerste gegevens van de tweetalige modellen in Leiden en Enschede waren gunstig. Landelijk was men erop uit het aantal projecten uit te breiden. Maar op het

niveau van de lokale schoolbesturen 'is het van de tafel geblazen in alle wijken, door wie er ook maar wat over te zeggen had, het veld, de koepels, iedereen', zoals een Rotterdamse onderwijsinspecteur het uitdrukte (de Haan & Nalbantoglu 1986, p.13-23). Redenen: vanwege het dalend leerlingenaantal zou er een strijd ontbranden tussen de schoolbesturen over welke scholen dit type onderwijs zouden mogen verzorgen. Verondersteld werd dat de ouders van de allochtone leerlingen massaal zouden kiezen voor tweetalige scholen, en hun kinderen dus weg zouden halen van de scholen met een regulier programma. Bovendien zouden tweetalige leerkrachten aangesteld moeten worden, voor wie een aantal Nederlandse leerkrachten plaats zouden moeten maken. Dat zou dus veel onrust in het onderwijs veroorzaken. Bovendien bestond er de vrees dat Nederlandse ouders tegen tweetalige scholen zouden zijn. Die houding in het Nederlandse onderwijsveld lijkt nog niet veranderd. Nog onlangs, in 1988, is het in Den Haag opnieuw geprobeerd, vanuit het gemeentelijke actieplan 'Minder/heden meer toekomst'. Zegge en schrijve één school werkt nu aan een tweetalige opvang. Wat prioriteit heeft op dit moment is dus niet zozeer discussie over de waarde van tweetalig onderwijs. Voor bepaalde groepen leerlingen is men het over de positieve effecten eens. Evenmin is de aanpak een groot probleem. Inmiddels is in een aantal scholen veel expertise aanwezig, zie het artikel van Huinink & Jacobs. Er is op wetenschappelijke wijze geëvalueerd (een nieuwe publikatie, van Wagenaar 1990, gaat over een tweetalig project voor Marokkaanse kleuters in Amsterdam). Realisatie van tweetalig onderwijs als onderdeel van het project Meertaligheid lijkt dus op dit moment het meest gebaat bij het werken aan de *politieke voorwaarden* om dit model ook werkelijk te implementeren.

Een derde tekortkoming van het boek is het ontbreken van een inkadering van de discussie in een presentatie van wat er in het onderwijsvoorrangsbeleid en het project Meertaligheid gebeurt. Gaat het om een vooral theoretische discussie over wat nu leuk en belangrijk zou zijn, of is de keuze voor de verschillende onderwerpen gemotiveerd vanuit reële plannen? Welke activiteiten worden concreet ondernomen of zijn voorgenomen? Litjens zelf maakt in zijn bijdrage melding van plannen om de

ideeën uit te werken in de onderwijspraktijk. Maar zijn er plannen voor uitbreiding van projecten zoals beschreven door Miedema en De Baas? Of, zo er nog geen plannen zijn, wat zijn de gedachten erover tegen de achtergrond van een te ontwerpen curriculum? Wat gebeurt er met de suggesties van Filipiak? Kortom, hoe evalueren de redacteurs de bijdragen voor het project Meertaligheid?

De bundel is informatief, omdat de artikelen over het algemeen een goed inzicht geven in ontwikkelingen in de discussie over meertaligheid in de klas. Van de redacteurs had echter meer verwacht mogen worden. Het niet serieus nemen van de bestaande OETC-praktijk in de discussie, de presentatie van tweetalig onderwijs als een nieuwe uitvinding zonder in te gaan op de problematiek rond de invoering, het ontbreken van een, al is het maar een bescheiden, poging om contouren van een curriculum meertaligheid te schetsen ook op scholen waar tweetalig onderwijs niet realiseerbaar blijkt, maken de bundel minder informatief over het project Meertaligheid dan had gekund.

Literatuur

- Dietvorst, C., e.a. (red.), *Handboek Intercultureel Onderwijs*. Den Bosch, Samsom.
- Guchte, C. van de, 'Twee taalprogramma's voor kleuters in meertalige groepen' in: C. Dietvorst e.a. (red.), 1990/2908, p.1-19.
- Haan, D. de, & P.Nalbantoglu, 'Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in de basisschool' in: *Moer* 1986/1-2, p.9-29.
- Schellekens, E., 'Taalleergangen voor beginners' in: C. Dietvorst e.a. (red.), 1987/2910, p.1-24.
- Verhallen, M., 'Taalleergangen voor gevorderden' in: C. Dietvorst e.a. (red.), 1990/2920, p.1-43.
- Wagenaar, E., *Kleuterklas en moedertaal*. Delft, Eburon, 1990.