

Een proeve van een integraal taalbeleid

In de nota 'Eigen Taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs' roept staatssecretaris Wallage scholen op een eigen integraal taalbeleid te ontwikkelen. Middels dit beleid moeten zij proberen het OET, de C is vervallen, een duidelijker functie in het schoolleven van de allochtone leerlingen te geven. Geen aparte lessen over de cultuur van het land van herkomst, maar alle aandacht voor het leren van de eigen taal, als eerste stap in de ontwikkeling tot volwaardig lid van onze maatschappij. Overduidelijk is dat er in de nota gekozen wordt voor een tweetalige aanpak. Piet Litjens (1991) noemde basisschool Het Deppenbroek te Enschede 'een inspirerend voorbeeld' van een school die goed bezig is geweest met de formulering van een eigen taalbeleid. Jan van Esseveld, directeur van die school, vertelt daar in dit artikel meer over.

De basisschool

Onze school is voor Enschedese begrippen een middelgrote school met 9 groepen en 15 teamleden, waarvan 2 Turkse. Van de formatie wordt 88 uur niet in de groepen ingezet. Het aantal leerlingen bedroeg de afgelopen jaren ongeveer 170. Hiervan zijn ongeveer 80 leerlingen autochoon. Verder zijn 13 leerlingen afkomstig uit Marokko. De resterende leerlingen zijn van Turkse oorsprong. Geografisch ligt de school ingeklemd tussen twee totaal verschillende wijken. Aan de ene kant ligt De Bolhaar, een wat men noemt 'deftige' wijk, terwijl aan de andere kant Het Deppenbroek ligt, een typische arbeiderswijk uit de jaren zestig.

De school wordt geflankeerd door twee bijzonder(e) 'witte' scholen. Toen in de jaren zeventig de allochtone leerlingen in de school kwamen, waren voldoende voorwaarden aanwezig om een 'zwarte' school te worden.

Dat er een stabiele Nederlandse groep in de school is gebleven, is het resultaat van een vastberaden, met overtuiging gedragen visie van het schoolteam, vertaald in een school- en onderwijsorganisatie.

De visie van het team is gebaseerd op de volgende fundamentele uitgangspunten.

- 1 Een multi-etnische school heeft net als elk school de taak om voor *alle* leerlingen een in elk opzicht rijk onderwijsklimaat te bieden.
- 2 Het principe van gelijkwaardigheid van alle leerlingen houdt in, dat alleen het hoogst bereikbare goed genoeg is.
- 3 Op wat mogelijk bereikbaar is, moet hoog worden ingezet.
- 4 Het bereiken van doelen kan en moet langs verschillende trajecten verlopen.

Een belangrijke voorwaarde bij de realisering zijn de organisatiestructuren. Die moeten herkenbaar, werkbaar en dus zo eenvoudig mogelijk zijn.

Het systeem

Bovengenoemde uitgangspunten betekenen, dat er fundamentele keuzen gemaakt moesten worden. Tien jaar geleden is er gekozen voor een tweetalig Turks-Nederlands systeem, waarbij het mogelijk is een specifiek schoolloopbaantraject voor Turkse leerlingen te realiseren, zonder dat het onderwijs aan de Nederlandse kinderen onder druk komt te staan. Voor onze Arabisch sprekende leerlingen is een dergelijk systeem opgezet op een buurtschool.

Globaal geschetst houdt het systeem in:

- in de groepen 1 tot en met 4 zitten de kinderen in gescheiden groepen Turks en Nederlands, met waar mogelijk integratielessen
- in de Turkse groepen wordt het onderwijs voor 40 procent in het Turks gegeven en voor de rest in het Nederlands
- het curriculum is zodanig ingericht, dat beide talen complementair werken om een effectieve leertijd te bereiken
- in de groepen 5 tot en met 8 zitten de leerlingen in gemengde groepen, met voor de allochtone leerlingen twee en een half uur onderwijs in eigen taal.

Naar onze mening biedt het systeem een aantal waardevolle voordelen:

- de specifieke behoeften van de Turkse leerlingen kunnen beantwoord worden, zonder dat er spanningen met het onderwijs aan de Nederlands sprekende leerlingen ontstaan
- faciliteiten worden ingezet waarvoor ze bedoeld zijn
- het aandeel van OET is een geïntegreerd onmisbaar onderdeel van het curriculum, waardoor de positie van de allochtone leerkracht een volwaardige is binnen het team
- de tweede taal kan gemakkelijker haar eigen didactische principes ontwikkelen.

U begrijpt, dat wij de onomwonden keuze voor tweetaligheid in Wallages genoemde nota 'Eigen taal als onderdeel van een geïntegreerd taalbeleid' van harte ondersteunen. De afgelopen jaren is uit tal van onderzoeken (Cummins 1984 en Teunissen 1986) gebleken, dat de voordelen evident zijn en zich op een drietal terreinen manifesteren. Dit wordt volledig bevestigd door onze ervaringen.

Door gebruik te maken van de moedertaal wordt

- de identiteitsontwikkeling van het kind bevorderd
- het leren van de tweede taal ondersteund
- het mogelijk de bestaande leerdoelen binnen de daarvoor gestelde leertijd te bereiken.

De afgelopen tien jaar heeft onze manier van werken zich steeds verder ontwikkeld. Aanvankelijk ging de meeste energie zitten in de uitbouw van de organisatie en de deskundigheidsbevordering van de teamleden op een aantal voor de hand liggende terreinen, zoals technisch lezen, begrijpend lezen, stellen, tweede-taalverwerving of realistisch rekenen.

Gaandeweg is een samenhangend onderwijskundig beleid steeds meer op de voorgrond komen te staan. Doel was steeds impliciet beleid te expliciteren, waardoor in toenemende mate verbanden gelegd konden worden. Dit heeft geleid tot de beschrijving van een *integraal taalbeleid voor onze school*.

Ik wil wel duidelijk stellen, dat ook bij ons het schoolleven volgens de bekende karakteristiek van de chaos verloopt. Soms zijn zaken bij iedereen helder en duidelijk en verloopt alles volgens plan. Soms is de intuïtie bepalend en valt er weinig structuur te ontdekken. Deze

beschrijving probeert ook voor ons zelf orde te brengen. Het is een stap in een continu proces van nadenken over ons onderwijs.

Het uitgangspunt

Alvorens tot de formulering van een integraal taalbeleid te komen, wil ik eerst proberen een misverstand weg te werken. In de discussies rond het onderwijs aan allochtone leerlingen maakt men vaak onvoldoende onderscheid tussen de begrippen *taalonderwijs* en *taal in het onderwijs*.

Zelfs de eerder genoemde nota ontkomt niet aan de verwarring. Door de redactionele vormgeving, maar ook in de definitie die Wallage hanteert, wordt op z'n minst onvoldoende duidelijk gemaakt, dat een integraal taalbeleid niet alleen het *taalonderwijs* moet vorm geven, maar ook de rol van *taal in het onderwijs* moet structureren. Taalonderwijs is onderwijs dat tot doel heeft het taalgebruik van de leerlingen op een hoger plan te brengen. Taal is dan min of meer doel op zich. Bij *taal in het onderwijs* gaat het om taal als middel, bij voorbeeld bij een vak als rekenen. Gezien de beperkte vaardigheid in het Nederlands, die de allochtone leerlingen hebben, lijkt het voor de hand te liggen je aandacht volledig op het taalonderwijs te richten. De nota suggereert sterk dat dan ook maar te doen. Weliswaar wijdt men vervolgens een volledig hoofdstuk aan de ondersteuningsfunctie van de eigen taal, maar voor mijn gevoel is het kwaad dan geschied. De rol van de taal in het onderwijs wordt zo losgekoppeld van taalonderwijs.

Dat is jammer, onnodig en onjuist. Juist de term *integraal taalbeleid* wijst ons de weg. Een dergelijk beleid versmalt het schoolleven niet tot het leren van een taal. Zeker het jonge kind komt niet op school om een taal te leren. Het wil emoties ondergaan, ervaringen beleven en uitwisselen. Het wil een liedje leren. Voorgelezen worden. Getrootst worden als het verdriet heeft. Naarmate het kind ouder wordt, groet de belangstelling voor zaken als het leren lezen, rekenen en tal van taalaspecten. Kortom het kind wil in de eerste plaats een (school)leven. *Bij dit alles is taal onontbeerlijk*. Een heldere kijk op de rol van taal in het onderwijs maakt dit schoolleven mogelijk.

Het gewenste beleid

Welke elementen moet een *integraal taalbeleid* bevatten? Ten eerste een *taalontwikkelingscurriculum* en ten tweede een *taal-leescurriculum*.

Een taalontwikkelingscurriculum moet kinderen gelegenheid bieden tot het opdoen van taalervaringen op alle momenten dat het onderwijs zich van taal bedient. In dit curriculum wordt geprobeerd het begrip *taal in het onderwijs* vorm te geven.

Het taal-leescurriculum laat kinderen vaardigheden verwerven die de taalontwikkeling verder stimuleren. Dit curriculum vormt het *taalonderwijs*.

Een taalontwikkelingscurriculum

Een zich ontwikkelend kind ontdekt van nature, mits de omgeving voldoende prikkels biedt, dat de taal een handig medium is om interacties met je omgeving aan te gaan. Aanvankelijk is de gehanteerde taal nog op de eigen persoon en de direct betrokkenen gericht. In een later stadium ontdekt het kind, dat je middels de taal bij voorbeeld je omgeving kunt benoemen. Uiteindelijk mondt de taalontwikkeling uit in een leertaal, waarmee je kunt abstraheren.

Een school wordt voor de situatie geplaatst, dat zij moet gaan participeren in de taalontwikkeling van het kind. De school zal derhalve een omgeving moeten creëren, waarin kinderen alle stadia kunnen doorlopen.

Als je dit aanvaardt betekent het, dat je je ervan bewust moet worden, dat al het onderwijs tevens onderwijs in taal hoort te zijn en dat taal in het onderwijs een essentieel onderdeel is. Je onderwijskundig beleid zal het onderwijs zo moeten structureren, dat het kind taalervaringen op kan doen op elk moment, dat het onderwijs zich van taal bedient.

Het lijkt me vanzelfsprekend, dat je bij aanvaarden van dit principe ook accepteert, dat een dergelijke omgeving zich aansluit bij de taal van het kind. Niet alleen in de zin van de stadia, maar ook in de zin van de moedertaal van het kind.

Extra dwingend wordt de laatste eis, als je naar het gedachtengoed van Cummins kijkt. Hij formuleert de zogenaamde afhankelijkheidstheorie die inhoudt dat de kwaliteit van

de taalontwikkeling in de tweede taal afhangt van die in de eerste taal (Cummins 1984).

Teunissen geeft voor bovengenoemde situatie (volgens Litjens 1990) de volgende richtlijnen:

- 1 *Voortzetting van de eerste taalontwikkeling.* Indien mogelijk de voortzetting van de eerste taalontwikkeling bevorderen door kinderen in contact te brengen met identificatiepersonen uit de eigen etnische achtergrond. Binnen deze contacten zouden veel interactiesituaties geschapen moeten worden waarin taal gebruikt wordt. Liever geen aparte taallesses, maar zinvolle communicatiesituaties waarin de eerste taal gebruikt wordt voor het oplossen van probleempjes, bij het maken van puzzles, bij het voorlezen en boekjes kijken, praten over spel of gemaakte tekeningen.
 - 2 *Systematische begeleiding van de Nederlandse taalontwikkeling.* De ontwikkeling van het Nederlands als tweede taal moet op een systematische wijze begeleid worden, vooral bij allochtone kinderen in de kleuterleeftijd. Deze kan niet overgelaten worden aan het toeval of aan de contacten met Nederlands sprekende kinderen. Het allochtone kind heeft contacten met volwassen sprekers van het Nederlands nodig zodat het een taalaanbod krijgt dat breed genoeg is. Hier geldt weer een primaire behoefte aan taalaanbod in zinvolle en bevattelijke interactiesituaties. Afzonderlijke taaltrainingen in de vorm van voor- en nazeg oefeningen of woordenschattrainingen zijn hoogstens surrogaat. Jonge kinderen nemen geen taal op, maar betekenissen. Wat ze aan zichtbare, formele taalelementen opnemen is een afgeleide van hun wens betekenis op te nemen en uit te wisselen. Dan moeten de situaties er echter naar zijn: zinvolle communicatiegelegenheden.
- Zo kan de *taal in het onderwijs* een wezenlijke bijdrage leveren aan de algehele ontwikkeling van het kind.

Het bieden van gelegenheid tot opdoen van taalervaringen in zowel de *eerste* als de *tweede* taal heeft dus tal van consequenties voor je onderwijs. Bovengenoemde opvatting moet vertaald worden in de inrichting van de lokalen, de leermiddelen, de schoolorganisatie, de pedagogische omgang enzovoort. Ik zal een paar praktische voorbeelden geven. Ook ik kan op dit moment niet meer dan dat: de con-

sequenties zijn nog te talrijk en te omvangrijk.

- Een school die vechtpartijen afdoet met: 'Schei er mee uit. Wat heb ik je nou gezegd! Hou je mond dicht!!!', creëert een totaal andere taalomgeving, dan een school die kinderen laat weergeven wat er in hun ogen gebeurd is.

- Een school die kiest voor een mechanistische rekenmethode creëert een andere omgeving dan een school, die een realistische methode hanteert. De mechanistische rekenmethode biedt aanmerkelijk minder taalervaringen dan een realistische rekenmethode. In de eerstgenoemde methode gaat het om het aanleren van de basisvaardigheden. In laatstgenoemde methode probeert men middels een voor kinderen herkenbare situatie levensechte rekendoelen na te streven, waarbij taalervaringen als bij voorbeeld je gedachten onder woorden brengen ook aan bod komen. Door de open leer-situatie neemt de interactie tussen leerkracht en leerling sterk toe. Hierdoor komt de voorbeeld-functie van de leerkracht in het gebruik van taal ook beter tot z'n recht.

- Een school die op maandagmorgen met de hele groep kleuters een kringgesprek begint met: 'Wie heeft er in het weekend nog iets leuks beleefd?', schept een andere situatie dan de school, die met een groepje kleuters praat over de dingen, die ze zo juist gedaan hebben.

De laatstgenoemde vorm is veel intensiever. Maar bovenal gelijkwaardiger, omdat alle kinderen meegedaan hebben. In een kleine groep kun je door middel van de vraagstelling nauw aansluiten bij de taalontwikkeling van de betrokken leerlingen.

- Een school, die onder druk van welke omstandigheden dan ook besluit of toestaat, dat bij aardrijkskunde schriftelijk de vraag 'In welke provincie ligt de stad Leiden?' wordt beantwoord met 'Zuid-Holland' richt zich te veel op de inhoud en te weinig op de taalkant. 'In Zuid-Holland' is een antwoord, dat qua vorm wél correct is. Juist vanwege het formele karakter van het schriftelijk taalgebruik moet op den duur de tweede-taallerende in staat zijn een dergelijke vraag ook in *een juiste zin* te beantwoorden. Het is toch zonde de kans voorbij te laten gaan correct taalgebruik te oefenen. Juist bij de zaakvakken kunnen de tweede-taallerenden taalervaringen opdoen. De ver-zuchting van Dorian de Haan (z.j.) spreekt ech-

ter boekdelen: 'Taalervaringen doen kinderen op school vooral op bij de vakken wereldoriëntatie, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis of biologie. Lezen in die lessen is ervaringen opdoen met nieuwe betekenissen en met begrijpend lezen. Althans, dat zou *moeten*'. Dan moet de school de leerling wel de helpende hand toesteken. Ter illustratie citeer ik uit de SLO-publikatie *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken* (Litjens & Jongerius 1990):

'Het meest opvallend bij het nabespreken van de antwoorden van de leerlingen is, dat de onderwijs gevende vooral gericht is op de inhoud van het onderwerp. Vanuit (tweede-)taalverwervingsperspectief is echter van belang dat niet alleen gereageerd wordt op de inhoud van het antwoord, maar ook op de formulering (de vorm).'

Als school moet je stilstaan bij het feit, dat een waar-vraag anders beantwoord moet worden dan een wie- of wat-vraag. Laat staan de beantwoording van een open vraag. Zeker een tweede-taallerende kan dat niet zo maar. Het accepteren van het antwoord: 'Zure regen. Fabrieken bij een rivier' als antwoord op de vraag: 'Waarom zit er zo weinig vis in onze rivieren?' is een gemiste kans.

Er vanuit gaan dat dergelijke taalervaringen voldoende aan bod komen in taalmethoden, is buitengewoon onverstandig zoals Piet Litjens aantoonde in bovengenoemde publikatie.

Een taal-leescurriculum

In dit curriculum gaat het om het aanbrengen van kennis, het verwerven van vaardigheden om je mondeling en schriftelijk succesvol te kunnen uitdrukken. *Het gaat om de vier taalvaardigheden: het luisteren, spreken, lezen en schrijven, in de eerste en de tweede taal.* Dit curriculum moet het kind (en dus ook ons) middelen verschaffen om de taalontwikkeling op gang te houden. Dit curriculum valt onder de term *taalonderwijs*, zoals dat bij het uitgangspunt verwoord is.

Het taal-leescurriculum bestaat uit de volgende elementen:

- een curriculum voor het taalonderwijs in de moedertaal van het kind
- een curriculum voor het taalonderwijs in het Nederlands
- een taalverwervingscurriculum voor het Nederlands

- een curriculum voor het technisch lezen in de moedertaal van het kind
- een curriculum voor het technisch lezen in het Nederlands
- een schrijfmotorisch curriculum.

Wanneer Nederlandse leerlingen in de eerste jaren van het basisonderwijs onderwijs in hun moedertaal krijgen, wordt vanzelfsprekend aangesloten bij een mondelinge taalvaardigheid, die het resultaat is van een (taal)ontwikkeling van enkele jaren. De luister- en spreekvaardigheid zijn tot op zekere hoogte ontwikkeld. In het eerste en tweede jaar worden deze vaardigheden verder uitgebouwd. In het derde jaar en het vierde jaar van het basisonderwijs komen naast eerder genoemde vaardigheden, de vaardigheden lezen en schrijven, steeds sterker, centraal in het onderwijsleerproces te staan. Hun positie is zo dominant, dat we aparte leergangen voor het leesproces en het motorisch gedeelte van het schrijfproces kennen.

In een *tweetalige setting* krijgen de niet-Nederlandstalige kinderen mogelijkheden om in hun moedertaal een zelfde ontwikkeling door te maken. Op school worden op die momenten dat (in ons geval) het Turks als voertaal gebruikt wordt, de eerste twee jaar middels de normale kleuteractiviteiten de luister- en spreekvaardigheid verder ontwikkeld. In het derde en vierde jaar komen het lezen en schrijven aan bod.

Zowel het moedertaalonderwijs in het Turks als het onderwijs in het Nederlands streven in principe een gelijkwaardigheid in niveau bij de beheersing van de vier taalvaardigheden na. Door de volwaardigheid in de beheersing van de taalvaardigheden is het leren van betekenis voor kinderen uit beide taalgroepen in ons geval in voldoende mate mogelijk.

Kortom door het gebruik van de moedertaal maak je het mogelijk de bestaande leerdoelen binnen een daarvoor gestelde leertijd te bereiken. Tevens kan de in gang gezette taalontwikkeling als basis gebruikt worden voor de ontwikkeling van de tweede taal.

Naast het taalontwikkelingscurriculum moet een taalverwervingscurriculum het mogelijk maken het Nederlands te verwerven. Gezien het feit, dat de meeste Turkse leerlingen meestal amper een woord Nederlands spreken

als zij het basisonderwijs binnenkomen, begint de taalverwerving in die taal op het niveau nul.

Het laatst genoemde feit laat dan ook zeker de eerste vier jaar de eerste taal dominant zijn. Echter door een nauwkeurige afstemming van het gebruik van beide talen op instructiemomenten is het vanaf groep 3 mogelijk het onderwijs in de instrumentele vaardigheden simultaan te laten verlopen. In het vierde jaar is het al mogelijk te werken met een *geïntegreerde taalmethode*, waarin de Nederlandse taalvaardigheid al op een dusdanig niveau staat, dat een leerling ook in die taal zich van alle taalfuncties kan bedienen. Op Het Deppenbroek is op basis van deze principes *Taalkabaal* in eigen beheer bewerkt.

In het vijfde leerjaar wordt bij ons op school het Nederlands in een dominante positie geplaatst. Dit betekent, dat het leeuwedeel van bij voorbeeld de instructies in het Nederlands plaatsvindt.

In een tweetalige situatie zal het leesproces meestal geen abnormale moeilijkheden opleveren, mits leerkrachten didactisch voldoende bekwaam zijn. Geroutineerde leerkrachten blijken zich met behulp van *Turkçe ABC* (voor Turkse leerkrachten) en een andere methode, wij gebruiken voorlopig nog *Letterstad* (voor Nederlandse leerkrachten), behoorlijk te kunnen redden. Zolang er geen geïntegreerde methode is, wordt het natuurlijk niet echt ideaal.

Er moet nog meer

De formulering van een integraal taalbeleid alleen is echter niet voldoende om leerlingen, na acht jaar basisonderwijs, die kansen te geven, die het mogelijk maken een school te kiezen die bij hun aanleg en ambitie past. De uitvoering van een integraal taalbeleid vergt veel van een organisatie. Zij vergt ook veel van de kennis en vaardigheden van leerkrachten. Als je wilt proberen een integraal taalbeleid voor je school te ontwikkelen, zal je onderwijsorganisatie en dus ook je schoolorganisatie van een hoge kwaliteit moeten zijn. Als de viering van het Sinterklaasfeest nog een hoofdpunt van je teamvergadering is, omdat de inhoud en de taakverdeling weer besproken moet worden, is het waarschijnlijk zeer verstandig eens kritisch de gang van zaken door te nemen.

Ook met de deskundigheid van leerkrachten en de directie moet rekening gehouden worden. Het is geen schande iets niet zo maar te kunnen, laat staan alle finesses van deze materie door te hebben. Zeker geldt dit voor alle benodigde vaardigheden. Deskundigheidsbevordering hoort een hoofdbestanddeel van de implementatie van een integraal taalbeleid te zijn, waar alle teamleden aan deelnemen.

De totale organisatie geeft de groepsleerkracht de rust en de tijd het belangrijkste werk te doen waar een school voor staat, namelijk les geven. De deskundigheidsbevordering geeft de groepsleerkracht en de directie de middelen en het zelfvertrouwen. Een planmatig professionaliseringsproces in combinatie met concrete doelen voor ogen maakt veranderingen mogelijk.

Naar onze mening kunnen bovengenoemde zaken de effectiviteit van het onderwijs in hoge mate bevorderen. De effectiviteit van ons eigen onderwijssysteem in al zijn facetten beoordelen, vind ik een hachelijke zaak, waaraan ik me niet graag waag. Voor ons als team is het belangrijk, dat we geloven in de ingeslagen weg. Dat de cijfers dit niet weerspreken, betekent in ieder geval dat we het niet verkeerd doen.

Ter indicatie geef ik wat uitstroomgegevens naar het voortgezet onderwijs. We geven ze voor wat ze waard zijn. In de jaren 1987 tot en met 1990 ging van de Turkse leerlingen 70 procent naar de brugklas MAVO, HAVO of vwo. De prognose is in vergelijking met de Nederlandse leerlingen vaker MAVO. In de neerstroom, uitstroom of zittenblijven in de brugklas zien we geen opmerkelijke verschillen. Hoeveel kinderen uiteindelijk een diploma halen is ons lang niet altijd bekend.

Hoe het verder met deze kinderen vergaat, is op zich natuurlijk een interessante vraag, maar men moet zich tevens afvragen, hoever de effecten van het basisonderwijs reiken.

Literatuur

- Cummins, J., *Bilingualism and special education; issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- Haan, D. de, 'Taalfuncties en Taalonderwijs: aspecten van een interculturele taaldidactiek' in: *Handboek Intercultureel Onderwijs*, p.2615-2620, Alphen a/d Rijn, Samson, z.j.

Litjens, P., *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijs-situaties*. Enschede, SLO, 1990.

Litjens, P., 'Schooltaalbeheersing. Een zaak voor het taal- én het zaakvakkenonderwijs' in: *Moer* 1991/3, p.82-94.

Litjens, P., & J.Jongerus, *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken*. Enschede, SLO, 1990.

Teunissen, J.M.F.B.G., *Eén school, twee talen*. Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, 1986.

Wallage, J., *Eigen taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs*. 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs, 1991.