

- *taalverwervingsdidactiek* is een didactiek die speciaal is ingericht om de (tweede- of vreemde-) taalverwerving te stimuleren;
- *zij- en neveninstromers* zijn leerlingen of studenten die op latere leeftijd vanuit het buitenland (eventueel via eerste opvang of een Internationale Schakelklas) in een Nederlandse onderwijsvorm binnenkomen;
- *eerste opvang en Internationale Schakelklassen* (ISK) zijn instellingen waarin zij- en neveninstromers de eerste beginselen leren van het Nederlands, de Nederlandse samenleving en het Nederlandse onderwijs;
- *onderinstromers* hebben voorafgaand aan het moment dat zij aan een opleiding beginnen al (een flink deel) van de reguliere voorbereidende opleiding gevolgd.

De literatuurlijst bij het eerste artikel in dit themanummer is door de redactie uitgebreid.

De lijst is thematisch geordend en bevat artikelen en boeken over schoolloopbanen van leerlingen uit etnische groepen, over meertaligheid, over taal, milieu en meertaligheid, over begrijpend lezen, vaktaal en 'leren leren', en over taal en cultuuroverdracht.

Dit themanummer is mede tot stand gekomen in samenwerking met het project Nederlands van de afdeling AVO van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) en dankzij een financiële bijdrage van het Projectmanagement Taalbeleid NT2 van de landelijke Projectgroep NT2. De redactie van dit themanummer dankt daarenboven Liesbeth Hooijberg voor haar medewerking bij de opzet van dit nummer. De redactie van MOER spreekt haar voornemen uit, regelmatig aandacht aan dit thema te blijven besteden.

Guuske Ledoux

Taalproblemen van meertalige leerlingen

Guuske Ledoux geeft in dit artikel algemene informatie over meertaligheid en een genuanceerd overzicht van problemen met schriftelijk taalgebruik die meertalige leerlingen kunnen ondervinden in het onderwijs. Meertalige leerlingen blijken wat betreft taalproblemen niet één groep te vormen. Bovendien verschillen ze niet altijd van eentalige leerlingen. De auteur gaat in op knelpunten van meertalige leerlingen in hun schoolloopbaan en op de rol van 'taal' in schoolsucces. Ze demonstreert dat taalproblemen samenhangen met milieuverschillen en in verband daarmee met verschillen in cognitieve ontwikkeling.

De uitgebreide literatuurlijst biedt de geïnteresseerde lezer voldoende aanknopingspunten om zich verder in het onderwerp te verdiepen.

Over problemen die meertalige leerlingen in het onderwijs hebben, wordt veel geschreven en valt dus veel te lezen. Specialisten vinden in die veelheid gemakkelijk hun weg. Voor de 'gewone' geïnteresseerde is dat niet zo eenvoudig. Zelf ondervond ik dat toen ik voor de methode 'Instrumentaal' een stuk ging schrijven over de achtergronden van taalproblemen van meertalige leerlingen. 'Instrumentaal' is de naam van een nieuwe methode Nederlands voor meertalige leerlingen in het voortgezet onderwijs (LBO/MAVO). Deze methode is ontwikkeld door docenten van het Huygens College in Amsterdam en medewerkers van het Instituut Van School naar Beroep. De ontwikkelaars wilden toekomstige gebruikers van de methode achtergrondinformatie bieden over de onderwijssituatie van meertalige leerlingen in het Nederlandse onderwijs. In hun opdracht heb ik daarover een artikel geschreven, dat opgenomen is in de handleiding van 'Instrumentaal'. Dit artikel in Moer is een bewerking hiervan.

Het artikel bestaat uit verschillende delen. In het eerste deel geef ik een heel kort overzicht van knelpunten in de schoolloopbanen van meertalige leerlingen in het onderwijs. Vervolgens ga ik in op het begrip 'meertaligheid': Verschillende definities passeren de revue en ik licht het gebruik van deze term toe. In het tweede deel bespreek ik wat de rol van 'taal' is in schoolsucces, niet alleen voor meertalige leerlingen maar ook in het algemeen. In het bijzonder vestig ik daarbij de aandacht op de relatie tussen *taal* en *denken*. In het derde deel staan vier gebieden centraal waarop zich in de praktijk van het onderwijs taalproblemen voordoen bij meertalige leerlingen. Ik beperk me hier tot problemen met de *schriftelijke taal* en concentreer me vooral op de situatie van al enigszins gevorderde leerlingen, dat wil zeggen leerlingen vanaf de middenbouw van het basisonderwijs tot en met het voortgezet onderwijs.

Uiteraard kan ik in het bestek van dit artikel niet gedetailleerd ingaan op de aard van de verschillende problemen, noch op mogelijke oplossingen. Voor degenen die zich verder willen verdiepen in één of meer van de besproken onderwerpen verwijs ik naar de literatuurlijst, die ik niet alfabetisch maar op onderwerp heb geordend en waarin met een * de bronnen zijn aangegeven die goed toegankelijk zijn voor leerkrachten, ook als ze geen specifieke deskundigheid hebben op het gebied van Nederlands als tweede taal.

Knelpunten in schoolloopbanen

Algemeen wordt aangenomen dat problemen die meertalige leerlingen hebben op taalgebied een verklaring vormen voor het geringe onderwijssucces dat zij tot nu toe gemiddeld in het Nederlandse onderwijs behalen. Op welke manier 'taal' daar nu echt de verklaring voor is, is het onderwerp van dit artikel. Voor een goed begrip hiervan is het van belang eerst een overzicht te geven van de schoolloopbanen van meertalige leerlingen tot op dit moment. Welke knelpunten doen zich daar precies voor, bij welke groepen, en vergeleken met welke groepen eentalige leerlingen zijn de verschillen groot? Met de nuanceringen die uit dat beeld voortvloeien kan nauwkeuriger

geanalyseerd worden welke taalproblemen de grootste obstakels vormen en bij wie.

Geen homogene groep

Knelpunten in de schoolloopbanen van meertalige leerlingen doen zich op verschillende gebieden voor. Het meest in het oog springend is de ongelijke verdeling van kinderen uit verschillende etnische groepen over verschillende schooltypen in het voortgezet onderwijs. Het is bekend dat vooral Turkse en Marokkaanse en in mindere mate Surinaamse kinderen veel minder vaak dan eentalige kinderen de 'hogere' schooltypen in het voortgezet onderwijs bereiken. Minder bekend is dat er ook etnische minderheidsgroepen zijn waarin de kinderen juist gemiddeld vaker dan eentalige kinderen hogere schooltypen bezoeken. Dit geldt bijvoorbeeld voor kinderen uit verschillende Aziatische landen (Van Langen & Jungbluth 1990; De Wit e.a. 1993). Meertalige kinderen vormen dus qua schoolsucces geen homogene groep. Dat wijst er al op dat 'meertaligheid' alléén geen verklaring kan vormen voor verschillen in schoolsucces.

Een ander voorbeeld van gering onderwijssucces is dat meertalige leerlingen gemiddeld aanzienlijk vaker vertraging oplopen in het onderwijs dan eentalige leerlingen. Voor een belangrijk deel treedt deze vertraging al op in het basisonderwijs. Zo rapporteren Roelandt e.a. (1993) dat van de twaalfjarige Turkse en Marokkaanse leerlingen iets minder dan tweederde zich nog in het basisonderwijs bevindt, terwijl de meeste eentalige leerlingen van die leeftijd al doorgestroomd zijn naar het voortgezet onderwijs. Vertraging geldt als een 'risicofactor' voor het verdere verloop van de schoolloopbaan. Leerlingen die doubleren blijken minder kans te hebben op verder schoolsucces. Een factor die hierbij een rol speelt, is dat doubleren leidt tot een langere leerweg, en het kost in het algemeen meer motivatie om die leerweg dan nog af te maken. Voor een deel van de meertalige leerlingen vormt neveninstroom een belangrijke oorzaak van vertraging: het wennen aan een ander schoolstelsel, het leren van een nieuwe taal en soms het plaatsingsbeleid van scholen en gemeenten leiden ertoe dat leerlingen langer over de leerweg doen dan leerlingen die van

het begin af aan in Nederland basisonderwijs volgen.

Ook in het voortgezet onderwijs komt vertraging nog in belangrijke mate voor. Recent onderzoek (De Wit e.a. 1993) laat zien dat één op de vijf meertalige leerlingen in de eerste of tweede klas van het voortgezet onderwijs een keer blijft zitten. Bij de Surinaamse en Marokkaanse leerlingen is dat zelfs één op de vier.

De mate van onderwijssucces komt verder tot uitdrukking in cijfers over de mate waarin het voortgezet onderwijs wordt afgerond met een diploma. De school verlaten zonder diploma (voortijdig schoolverlaten) komt extreem veel voor bij Turkse en Marokkaanse jongeren die een LBO- of MAVO-opleiding hebben gevolgd: van hen verlaat één op de twee die opleiding zonder diploma (Veenman 1990). Bij Surinaamse leerlingen komt dit minder vaak voor, maar bij hen doet zich wel naar verhouding veel afstroom voor (=tussentijds overstappen naar een 'lager' schooltype) (De Wit e.a. 1993).

In het voorgaande zijn de meertalige leerlingen als geheel, of specifieke herkomstgroepen daarbinnen, steeds vergeleken met eentalige leerlingen. Zoals bekend bestaan echter ook binnen de groep eentalige leerlingen grote verschillen in kansen op schoolsucces. Eentalige leerlingen met ouders van Nederlandse ouders die weinig scholing hebben gehad, vormen in het onderwijs eveneens een achterstandsgroep. Hun resultaten wijken soms niet veel af van die van meertalige leerlingen, en ten opzichte van sommige etnische groepen doen zij het zelfs slechter. Zo laat een recent onderzoek naar schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs zien dat Nederlandse achterstandsl leerlingen gemiddeld ongeveer even ver komen als bijvoorbeeld de Surinaamse, Antilliaanse, Molukse en Joegoslavische leerlingen en minder ver dan bijvoorbeeld de Italiaanse, Portugese en Chinese leerlingen. Er zijn slechts enkele etnische groepen die duidelijk onder het niveau blijven van Nederlandse achterstandsl leerlingen: de Marokkaanse en de Kaapverdiaanse leerlingen. Wanneer vervolgens ook milieuverschillen binnen de herkomstgroepen in ogenschouw worden genomen, blijkt dat de factor 'milieu' heel bepalend is. Als leerlingen van gelijk milieu met elkaar worden vergele-

ken zijn er nog maar heel weinig verschillen in schoolsucces over tussen eentalige en meertalige leerlingen (Van Langen & Jungbluth 1990; Van 't Hof & Dronkers 1992).

Uit dit alles kunnen we twee conclusies trekken. De eerste is dat het eigenlijk niet goed mogelijk is te spreken over 'de' meertalige leerlingen: qua prestaties zijn er behoorlijk grote verschillen tussen leerlingen uit verschillende etnische groepen. De grootste knelpunten doen zich voor bij Turkse en Marokkaanse leerlingen. De tweede is dat het simpele feit dat iemand afkomstig is uit een etnische groep niet alléén bepalend is voor schoolsucces. De factor 'milieu' speelt ook een belangrijke rol. Beide gegevens komen hierna uitgebreider aan bod.

Wat zijn meertalige leerlingen?

In het voorgaande zijn voor het gemak 'meertalige leerlingen' gelijkgesteld aan 'leerlingen afkomstig uit etnische minderheidsgroepen'. Zo'n gelijkstelling is niet in alle gevallen terecht, omdat niet alle leerlingen uit etnische groepen meertalig zijn. Dat roept de vraag op wat we eigenlijk onder meertaligheid moeten verstaan. Wanneer kunnen we spreken van 'meertaligheid' en over welke groepen leerlingen gaat het dan?

Er is geen eenduidige definitie van het begrip meertaligheid. Afhankelijk van de gekozen invalshoek worden meer of minder leerlingen als 'meertalig' beschouwd. Ik noem hier vier definities en bespreek de gevolgen van elke definitie voor de omvang van de groep meertalige leerlingen.

• meertaligheid = thuis 'een' andere taal

Volgens deze definitie zijn al die leerlingen meertalig bij wie thuis wel eens een andere taal wordt gesproken dan het Nederlands. Als we dit criterium toepassen op in Nederland wonende leerlingen van verschillende etnische herkomst, dan zijn vrijwel alle Turkse en Marokkaanse leerlingen meertalig, en verder het overgrote deel (75% of meer) van de Surinaamse, Antilliaanse en Molukse leerlingen. Leerlingen uit 'overige' etnische groepen zijn dan veel minder vaak meertalig (Broeder e.a. 1993). Dat er thuis wel eens een andere taal wordt gesproken zegt natuurlijk nog weinig over de mate waarin leerlingen in zo'n gezin

die taal gebruiken of beheersen. Toch is de definitie daarmee niet zinloos: de bijbehorende cijfers geven aan dat van de leerlingen uit de grootste etnische groepen slechts een kleine minderheid in gezinnen leeft waar uitsluitend Nederlands wordt gesproken. Dat is niet onbelangrijk, omdat voor sommige groepen, vooral Surinamers en Antillianen, nogal eens wordt verondersteld dat die qua taalgebruik beschouwd kunnen worden als 'eentalig'. Voor de meeste leerlingen uit die groepen is dat dus onjuist.

- *meertaligheid = thuis hoofdzakelijk een andere taal*
Volgens deze definitie zijn al die leerlingen meertalig die thuis in een andere taal dan het Nederlands communiceren met gezinsleden. Er wordt dan dus niet 'wel eens' van een andere taal dan het Nederlands gebruik gemaakt, maar heel regelmatig. Uit verschillende onderzoeken (Van Langen & Jungbluth 1990; Ledoux e.a. 1992; Broeder e.a. 1993) is gebleken dat bij dit criterium van 'thuis taal' voor heel veel kinderen onderscheid moet worden gemaakt tussen de taal die ze thuis spreken met hun ouders enerzijds en met hun broertjes en zusjes anderzijds. In alle etnische groepen spreken de kinderen met broertjes en zusjes overwegend Nederlands. Alleen in Turkse en Marokkaanse gezinnen is dit niet het geval als het nog *heel jonge* broertjes of zusjes betreft. De taal die overwegend met de ouders wordt gesproken verschilt per etnische groep: In Turkse, Marokkaanse, en in mindere mate in Molukse en Antilliaanse gezinnen is dat overwegend de taal uit het herkomstland en in Surinaamse gezinnen overwegend het Nederlands. Dat de thuistaal echt de enige voertaal is in het gezin (dus ook tussen kinderen onderling) komt het meest voor in Turkse gezinnen, maar ook daar alleen in een minderheid van de gezinnen.

- *meertaligheid = 'eigen taal' is dominant*
Volgens deze definitie zijn alleen die leerlingen meertalig voor wie de thuistaal ook de *dominante* taal is: de taal die ze het meest gebruiken en het best beheersen. Leerlingen bij wie het Nederlands de dominante taal is geworden zijn volgens deze definitie dus niet (meer) meertalig. Uit het feit dat veel kinderen uit etnische groepen met hun ouders wel de thuistaal spreken maar met broertjes en zusjes Nederlands, blijkt dat voor deze kinderen het Nederlands de dominante taal aan het worden is. Dat geldt

voor de meeste kinderen uit de basisschoolleeftijd (het onderzoek waaraan hierboven is gerefereerd, is gedaan onder kinderen in het basisonderwijs), en het geldt derhalve zeker voor de meeste kinderen in het voortgezet onderwijs. Alleen bij heel jonge kinderen is in de regel de taal die de ouders spreken ook voor hen de dominante taal (Verhoeven e.a. 1992).

- *meertaligheid = in meer talen opgroeien, met wisselende accenten*

Tegen de voorgaande definitie kan als bezwaar worden ingebracht dat juist kinderen die van taaldominantie wisselen met recht 'meertalig' genoemd kunnen worden (vgl. Soutendijk 1985). Het gaat immers niet meer om kinderen die eerst een volledige eerste taal hebben verworven en daarna het Nederlands als tweede taal gaan leren (dit zijn de echte 'tweede-taalverwervers'), maar om kinderen die van jongs af aan verschillende talen naast elkaar leren, zonder dat die talen in alle opzichten gelijkwaardig zijn. De thuistaal wordt namelijk alleen maar thuis gebruikt, en het Nederlands is de voertaal in de overige levenssferen. Voor sommige onderwerpen, met name op emotioneel en affectief gebied, blijft de thuistaal dominant. In andere domeinen, met name dat van de school en de daarvoor benodigde taalkundigheden, wordt het Nederlands dominant. De talen worden naast en door elkaar gebruikt, maar zijn niet 'inwisselbaar': voor bepaalde begrippen, gevoelens en gespreks-onderwerpen is de ene taal een beter voertuig dan de andere. De ontwikkeling van beide talen is daardoor vaak niet volledig.

Voor de vraag welke taalproblemen meertalige leerlingen kunnen hebben in het onderwijs biedt de laatste definitie de meeste aanknopingspunten. In de eerste plaats vanwege het onderscheid dat wordt gemaakt tussen onder- en neveninstromers. Neveninstromers hebben in de regel eerst een eerste taal verworven tot een voor kinderen van hun leeftijd gebruikelijk peil, en gaan daarna het Nederlands leren als tweede taal. Zij worden meestal eerst een tijd opgevangen in speciale opvangklassen, en voor hen is inmiddels veel tweede-taalmateriaal en -didactiek ontwikkeld. Van belang is dat ze bij het leren van de tweede taal gebruik kunnen maken van de vaardigheden in hun eerste taal: voor veel begrippen, uitdrukkings-

wijzen, manieren van formuleren hoeven ze alleen nieuwe woorden ('labels') te leren. Het leren van de tweede taal kan daardoor, vooral bij voldoende gestructureerd aanbod, soms erg snel verlopen. Dat geldt vooral voor leerlingen die in het herkomstland al veel onderwijs hebben gevolgd en in de eigen taal dus ook al beschikken over de taalvaardigheden die typisch in de schoolse context van belang zijn.

Voor onderinstromers is de situatie wezenlijk anders. Zij leren van het begin af aan meer dan één taal, maar ontwikkelen in die verschillende talen niet dezelfde vaardigheden. Het geleerde in de ene taal kan dus niet zonder meer worden overgedragen naar de andere taal, omdat de situatie waarin die andere taal wordt gesproken in zoveel opzichten afwijkt. Zoals gezegd wordt voor deze kinderen meestal het Nederlands de dominante taal, in de loop van de basisschoolperiode. Dat betekent dat zij veel nieuwe kennis verwerven via de Nederlandse taal. Het Nederlands wordt daarbij ook hun denkinstrument. Maar anders dan bij eentalige leerlingen vindt bij hen hiervoor geen *input* plaats op alle mogelijke momenten van de dag. Zij kunnen over die nieuw verworven begrippen en denkwijzen niet in het Nederlands praten met hun ouders, en ook niet in de eerste taal. Met name voor schoolse taal- en denkvaardigheden zijn deze leerlingen dus sterk op de school aangewezen, meer dan het gemiddelde eentalige kind (vgl. Litjens & Jongerius 1992).

De taalontwikkeling bij deze kinderen kan extra gecompliceerd worden als ze opgroeien in meer dan twee verschillende talen. Dat is voor een niet onaanzienlijk aantal kinderen het geval. Bijvoorbeeld voor een groot deel van de Marokkaanse kinderen, die thuis een Berbertaal spreken, zich in contacten met andere Marokkanen buitenshuis vaak bedienen van het Marokkaans-Arabisch, op school in de OET-lessen (lessen in de eigen (moeder)taal) en soms op Koranscholen kennismaken met het Standaard Arabisch, en verder Nederlands gebruiken. Of voor een deel van de Turkse kinderen, die van Koerdische afkomst zijn en een Koerdische taal als moedertaal hebben, maar ook vaak Turks hebben geleerd en verder Nederlands gebruiken. Of voor een deel van de Surinaamse leerlingen, die zich in veel situaties bedienen van het Sranan Tongo of het

Surinaams Nederlands, maar thuis weer een andere taal spreken (bijvoorbeeld Javaans of Hindostaans). Zulke leerlingen kunnen met recht *meertalig* genoemd kunnen worden, en het eerder gestelde over het gebruik van verschillende talen in verschillende domeinen geldt voor hen in versterkte mate.

Taal en milieu

TAALCODES EN SOCIAAL MILIEU Eerder heb ik al, aan de hand van de schoolloopbaangegevens, laten zien dat voor de kans op schoolsucces 'sociaal milieu' een rol speelt naast het behoren tot een etnische minderheidsgroep of het meertalig zijn. Daarmee is echter nog niets gezegd over de *oorzaken* van achterstand die toegeschreven worden aan 'milieu' en over de vraag of die voor een- en meertalige leerlingen kinderen gelijk zijn. De factor *taal* speelt in die oorzaken een belangrijke rol. Voor een goed begrip van de problemen die meertalige leerlingen ondervinden in het onderwijs is het noodzakelijk eerst een kort, wat meer theoretisch uitstapje te maken naar de rol van taal bij kansen op schoolsucces.

In de jaren zestig en zeventig is met name door (onderwijs)sociologen uitgebreid gedebatteerd over de vraag of kinderen uit arbeidersgezinnen thuis een andere taal leren dan kinderen van meer geschoolde ouders. Dit gebeurde aan de hand van het door Bernstein in 1962 geïntroduceerde onderscheid tussen twee verschillende taalcodes, de zogenaamde 'uitgebreide' en 'beperkte' code. De beperkte taalcode wordt, aldus Bernstein, gebruikt in situaties waarin de gesprekspartners als vanzelfsprekend uitgaan van gemeenschappelijke normen, interesses, en dergelijke. De inhoud van hetgeen gezegd wordt is beschrijvend en concreet, eerder dan analytisch en abstract. De beperkte code heeft een sterk impliciet karakter en is alleen goed te begrijpen door de leden van de groep waarbinnen die taal wordt gebruikt. Omdat die groepsleden dezelfde waarden en werkelijkheidsvisie delen zijn niet veel woorden nodig: men begrijpt elkaar toch wel. De uitgebreide code komt voor in situaties waarin de voorkennis van de gesprekspartner niet als vaststaand wordt aangenomen. Deze code wordt niet zo snel geleerd en er komt vaak studie aan te pas. Beperkte code is niet

hetzelfde als 'taalarmoede'. Het is omgeving-gebonden taalgebruik. Daartegenover stelde Bernstein universele taal: taal die door iedereen begrepen kan worden. Universeel taalgebruik wijst op een uitgebreide code. Bernstein ging uit van de stelling dat kinderen uit 'lagere' sociale milieus alleen toegang hebben tot de beperkte code en dat kinderen uit andere milieus beide codes leren gebruiken. Het onderwijs eist, volgens Bernstein, tenminste een oriëntatie op de uitgebreide code. Kinderen die deze oriëntatie al hebben, kunnen op school hun taalgebruik verder ontwikkelen; kinderen zonder deze oriëntatie moeten hun taalgebruik eerst nog veranderen (vgl. Van Erp & Soutendijk 1978).

Aan de hand van deze theorie verdedigde Bernstein de stelling dat kinderen uit 'lagere' sociale milieus in het onderwijs in het nadeel zijn: het onderwijs is meer ingesteld op de taalbagage van kinderen uit 'hogere' milieus. Dit betekent dat kinderen van laag geschoolde ouders veel méér dan kinderen van hoger geschoolde ouders zijn aangewezen op de school voor het leren en verder ontwikkelen van het taalgebruik dat de school vereist.

In latere theorievorming over ongelijke onderwijskansen is de aandacht voor de taalfactor gebleven, maar uitgebreid met aandacht voor meer algemene ontwikkelingsprocessen, met een accent op de cognitieve ontwikkeling. Ook op dit gebied zijn er verschillen geconstateerd tussen verschillende sociale milieus (zie bijvoorbeeld Leseman 1989), vooral in het samenspel van taal-lernen en cognitieve ontwikkeling. Hieruit vloeit voort dat kinderen uit 'lagere' sociale milieus niet alleen in talig opzicht maar ook in cognitief opzicht in het nadeel zijn in het onderwijs.

Wat betekent dit nu voor de taalproblemen van meertalige leerlingen? Het overgrote deel van de in Nederland wonende meertalige kinderen is afkomstig uit 'lagere' sociale milieus. Dat geldt het sterkst voor de Turkse en Marokkaanse kinderen. Hun ouders zijn voor een belangrijk deel zelf opgegroeid in kleine gemeenschappen op het platteland en hebben daar in de regel maar heel weinig scholing gevolgd. Na de migratie is hun scholingsgraad niet toegenomen: Ze zijn in Nederland ongeschoold werk gaan verrichten en hun beheer-

sing van het Nederlands en hun algemene kennis is onvoldoende om hier andere opleidingen te kunnen volgen dan een enkele taalcursus. Voor hun contacten zijn ze vaak aangewezen op land- en streekgenoten. In deze gezinnen is de kans erg klein dat de kinderen kennismaken met wat hierboven de uitgebreide taalcode is genoemd. *Daarbovenop* komt het eerder geschetste probleem van het opgroeien in twee talen die niet op een gelijkwaardige manier ontwikkeld worden. Eerder is al gesteld dat meertaligheid op zichzelf niet tot problemen hoeft te leiden. Er zijn talloze voorbeelden van kinderen die tweetalig opgroeien en in beide talen een hoog niveau bereiken. Deze kinderen zijn in de regel echter wel afkomstig uit een milieu waarin een uitgebreide taalcode wordt gehanteerd. Als kinderen van huis uit alleen gewend zijn aan een beperkte taalcode, en bovendien thuis een andere taal spreken dan de voertaal op school, moeten zij in verschillende opzichten op school een 'nieuwe' taal verwerven. Die nieuwe taal impliceert bovendien een wijze van denken waarmee deze kinderen thuis naar verhouding nog weinig geoefend hebben.

Er zijn dus parallellen en verschillen in de oorzaken van taalproblemen die een- en meertalige leerlingen op school kunnen hebben. Op de verschillen, dat wil zeggen op de taalproblemen die specifiek kenmerkend zijn voor meertalige leerlingen, gaan we nu verder in.

BICS EN CALP Voor de meeste meertalige leerlingen is na een aantal jaren Nederlands onderwijs het Nederlands de dominante taal geworden. In de dagelijkse communicatie onderscheiden zij zich nauwelijks nog van eentalige klasgenoten, zo is de ervaring van veel docenten. Mondeling weten vooral oudere meertalige leerlingen zich heel aardig tot heel goed te redden in het onderwijs. Maar bij schriftelijk werk treden er weer verschillen aan de dag: Daarin blijken meertalige leerlingen toch weer minder te presteren dan eentalige leerlingen. In theorieën over tweede-taalverwerving wordt dit verklaard met behulp van het begrippenpaar BICS en CALP. Dit begrippenpaar is geïntroduceerd door de Canadese onderzoeker Cummins. Hulstijn (1984) beschrijft het begrippenpaar van Cummins die

studie heeft verricht naar de samenhang tussen beheersing van de moedertaal of eerste taal (T1) en beheersing van de tweede taal (T2). Een van zijn stellingen is dat het leren van T1 en T2 geen onafhankelijke processen zijn, maar voor een deel berusten op een gemeenschappelijke, onderliggende vaardigheid (*Common Underlying Proficiency*). Dankzij deze vaardigheid is het mogelijk om kennis die over en in de ene taal is verworven over te dragen naar de andere taal. Met het begrip *Common Underlying Proficiency* heeft Cummins onder andere duidelijk willen maken dat bepaalde aspecten van de taalvaardigheid, in het bijzonder die welke verbonden zijn met de schriftelijke taalontwikkeling, universeel zijn. Het gaat om de taalverwerving die verbonden is met cognitieve ontwikkeling, ook wel 'academische taalvaardigheid' genoemd. Cummins gebruikt hiervoor het begrip CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), dat hij plaatst tegenover het begrip BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), waarmee hij de taalvaardigheden aanduidt die een rol spelen in de dagelijkse communicatie. In de visie van Cummins is 'BICS' een niveau dat een tweede-taalverwerper na ongeveer twee jaar verworven kan hebben, terwijl het veel langer duurt voordat 'CALP' verworven is in een tweede taal, en de mate waarin dat lukt ook nog afhangt van allerlei condities. 'CALP' is het type taalvaardigheid dat juist op school, en dan vooral bij de schriftelijke taalvaardigheden, een belangrijke rol speelt. Tekorten in 'CALP', die volgens Cummins te verwachten zijn bij alle leerlingen die nog niet zo lang bezig zijn met tweede-taalverwerving, kunnen dus op school tot problemen leiden.

Kenmerkend voor veel tweede-taalleerders is dat er vaak geen congruentie is tussen het niveau van hun algemene cognitieve ontwikkeling en hun taalniveau (iets dat voor moedertaalleerders in de regel wel het geval is). Oftewel: taalinhoud en taalvorm zijn niet op elkaar afgestemd, de cognitieve ontwikkeling loopt voorop. Dat geldt echter vooral voor de wat oudere neveninstromers. Zij beschikken in hun eigen taal al over bepaalde kennischema's die ze kunnen overdragen naar een tweede taal. Voor de meeste meertalige leerlingen in het onderwijs (de onderinstromers) ligt dit anders, zoals we eerder hebben laten zien. Zij be-

heersen hun eerste taal of thuistaal juist niet op dit niveau, en ze kunnen daarvan dus niet profiteren bij het leren verwerken van het abstracte 'school'Nederlands.

Het zal duidelijk zijn dat het begrip 'CALP' verwijst naar *taalvaardigheden* enerzijds en *denkvaardigheden* anderzijds. Juist om deze reden bevindt het zich op het kruispunt van theorieën over taalverwerving en theorieën over cognitieve ontwikkeling. Het bevindt zich daarmee ook op het kruispunt van analyses over de oorzaken van de onderwijsachterstanden van eentalige kinderen uit 'lagere milieus' en van meertalige kinderen. Beide groepen hebben specifieke problemen met schoolse taken die een beroep doen op CALP-vaardigheden, die we ook zouden kunnen omschrijven als 'de taal die je nodig hebt om bepaalde denkoperaties te begrijpen en te verwoorden' (vgl. Steinert 1991)

Het bovenstaande is slechts een summiere aanduiding van een complex verschijnsel. Het geeft echter het kader aan waarbinnen de specifieke taalproblemen van meertalige leerlingen in het onderwijs moeten worden begrepen. Die specifieke problemen raken allemaal op één of andere wijze aan dit kernprobleem, zoals hierna zal blijken.

Taalproblemen in de praktijk

BEGRIJPEND LEZEN Verschillende auteurs (Steinert 1985, 1986, 1991; Hofmans-Okkes 1985, 1987; Gerritsma 1987; Litjens & Jongerius 1990) hebben er op gewezen dat één bepaalde vaardigheid cruciaal is in het onderwijs, omdat daarvan in hoge mate afhangt in welke mate leerlingen leerstof kunnen verwerken en prestaties kunnen behalen. Het gaat om het *kunnen begrijpen van schoolboekteksten*. Dit is in lijn met wat verwacht kon worden op grond van de hierboven aangehaalde theorie: voor het begrijpen van schoolboekteksten is een hoge mate van 'CALP' nodig.

Vanaf de middenbouw van het basisonderwijs vindt het leren voor een groot deel plaats via teksten. Voor het begrijpen van teksten zijn andere vaardigheden nodig dan voor het begrijpen van mondelinge taal. Teksten bestaan uit 'boekentaal' en boekentaal kent zijn eigen conventies: de zinnen zijn compleet, soms complex, en de opbouw is van een logica of

samenhang die de lezer wellicht niet duidelijk is en die niet via een persoonlijk contact verduidelijkt kan worden. De lezer moet andere hulpbronnen aanboren dan bij expressieve taal. Er is veel onderzoek gedaan naar factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen. Voor een groot deel berust dit onderzoek op een nauwkeurige analyse van de wijze waarop 'goede' lezers een tekst benaderen. Goede lezers zien lezen als zingeving en zoeken naar betekenis. Ze hebben een andere relatie met de tekst en lezen daarin andere dingen dan slechte of weinig geroutineerde lezers. Goede lezers lezen interpreterend, zoeken naar een verborgen betekenis en leggen een relatie tussen de inhoud en hun eigen leven. Slechte lezers lezen een tekst vaak mechanisch, ze gaan geen 'dialoog' aan met de tekst (Freeman-Smulders 1984; Helsen 1990).

Interpreterend lezen, zoeken naar betekenis wordt ook wel aangeduid met de term 'lezen via hypothesevorming'. Hiermee wordt bedoeld dat de lezer zich voorafgaand aan het lezen en tijdens het lezen voortdurend vragen stelt over de strekking van de tekst. Voor het begrijpen van die strekking is het niet noodzakelijk elk detail te begrijpen. Goede lezers nemen risico's bij het lezen van een tekst: Ze durven informatie die ze op het eerste gezicht niet begrijpen over te slaan, zolang dat het globale begrip niet aantast. Verder oriënteren ze zich op kenmerken van het schriftbeeld en de lay-out die iets kunnen voorspellen over het karakter en de inhoud van een tekst, en ze maken voortdurend gebruik van de eigen kennis die ze over het onderwerp hebben (Westhoff 1981).

Naar de wijze waarop meertalige leerlingen teksten benaderen is nog niet veel onderzoek gedaan (uitgezonderd Hacquebord 1989). Maar als je de kennis over leesstrategieën van goede lezers toepast op de kenmerken van meertalige leerlingen valt er wel iets over te zeggen.

In de eerste plaats kunnen zij in geringere mate een beroep doen op *voorkennis*. Dit komt doordat vrijwel alle benodigde voorkennis taalafhankelijk is. Dat geldt niet alleen voor de taaltechnische kennis (over bijvoorbeeld lettercombinaties, zinsverloop, woordcombinaties), maar ook, tot op zekere hoog-

te, voor het herkennen van de logica (omdat je daarvoor toch weer moet afgaan op talige kenmerken) en voor kennis van de wereld (want die kan van cultuur tot cultuur verschillen). Het is van belang er op te wijzen dat het hier gaat om geringere voorkennis die specifiek is voor meertalige leerlingen en die onderscheiden moet worden van milieubepaalde verschillen in kennis van de wereld. Voor veel leerlingen geldt dat de schoolboekentaal 'moeilijk' is omdat er veelvuldig begrippen in voorkomen die niet in de tekst zelf worden uitgelegd en die dus bekend worden verondersteld. Er wordt, met andere woorden, een beroep gedaan op algemene kennis. En elke leerkracht weet dat leerlingen verschillen wat betreft de hoeveelheid algemene kennis waarover zij beschikken, en vooral wat betreft kennis van de talige uitdrukking daarvan. Die verschillen zijn voor een behoorlijk deel milieubepaald: bij kinderen uit 'hogere' milieus is in de regel veel meer thuis de algemene kennis opgebouwd waar schoolboekenauteurs een beroep op doen dan bij kinderen uit 'lagere' milieus. Meertalige leerlingen die niet uit een geschoold gezin komen zijn dus dubbel in het nadeel: hun voorkennis schiet dubbel tekort.

In de tweede plaats hebben meertalige leerlingen bij begrijpend lezen last van hun geringere *woordenschat*. Bij eentalige leerlingen volgt begrijpend lezen min of meer automatisch uit technisch lezen: Als het decoderen lukt, verschijnen woorden die de lezer kent. Voor meertalige leerlingen is dat niet het geval: Het technisch decoderen lukt wel, maar het gevondene is vaak onbekend. Uit allerlei onderzoek in het basisonderwijs is gebleken dat meertalige leerlingen gemiddeld een veel kleinere woordenschat hebben in het Nederlands dan hun eentalige leeftijdgenoten. Op 8-jarige leeftijd beschikken eentalige kinderen over een produktieve woordenschat van 4000 woorden, tegen 2000 woorden voor bijvoorbeeld Turkse kinderen (Verhoeven & Vermeer 1985). Deze achterstanden worden niet ingelopen maar nemen toe in de loop van de basisschoolperiode. De woordenschat van meertalige leerlingen groeit wel, maar naar verhouding te langzaam en daardoor wordt de relatieve achterstand groter. Naarmate de lessen inhoudelijk moeilijker worden, ontstaan er

dan meer problemen. Leerkrachten realiseren zich niet dat meertalige leerlingen veel van de woorden in de teksten niet kennen en behandelen deze woorden dus niet. Als leerlingen te veel onbekende woorden tegenkomen in een tekst, kunnen ze deze woorden niet meer afleiden uit de context. Het gevolg is dat ze hele teksten niet begrijpen.

Uit het voorgaande valt af te leiden dat meertalige leerlingen er groot belang bij hebben om op school gericht steun te krijgen bij het leren lezen van teksten. Daarbij gaat het in grote lijnen om twee dingen: ze moeten de leesstrategieën leren die goede lezers toepassen en ze moeten oplossingen leren vinden voor de 'handicap' van een geringere voorkennis en woordenschat.

Aan leer- en leesstrategieën wordt tot nu toe in het onderwijs weinig aandacht besteed. Westhoff (1981) heeft er al geruime tijd geleden op gewezen dat veel van het gangbare onderwijs er niet op gericht is leerlingen te leren de voor hen belangrijke informatie uit de tekst te halen. In plaats daarvan leren ze 'vragen van anderen' te beantwoorden: de vragen bij de tekst in het leerboek of de vragen van de docent. Leerlingen zijn daardoor erg gefixeerd op het vinden van het goede antwoord, dat voor hen niet een antwoord is op een vraag die zij zichzelf stellen maar een antwoord dat volgens de docent of het boek het juiste is. Voor het ontwikkelen van een actieve leerhouding, waarvan ik eerder heb aangegeven dat goede lezers daarover beschikken, is dat een verkeerde attitude.

Over hoe onderwijs in leesstrategieën eruit zou kunnen zien is inmiddels veel geschreven. Het voert te ver om hier in detail op in te gaan. In algemene zin gaat het er om leerlingen:

- tekstsoorten te leren herkennen;
- te leren naar behoefte intensief of extensief te lezen, afhankelijk van de vraag wat voor soort informatie uit de tekst gehaald moet worden (flexibiliteit trainen);
- te leren actief de eigen voorkennis te mobiliseren, eventueel in samenwerking met anderen (gemeenschappelijke voorkennis);
- zelf leesbedoelingen te laten formuleren (wat wil ik weten);
- te laten oefenen met het (expliciet) vormen van hypothesen over de inhoud van de tekst en

het evalueren van die hypothesen tijdens en na afloop van het lezen;

- de redeneerstructuur in een tekst te leren herkennen;
- tekstdelen met hoge en lage informatiewaarde te leren herkennen; te laten oefenen in samenvatten;
- te leren impliciete en expliciete tekstsamenhang terug te vinden (bijvoorbeeld alinea's in goede volgorde zetten; conclusies afleiden);
- te leren woordbetekenissen af te leiden uit de context.

In het algemeen gaat het er dus om leerlingen te oriënteren op het leesproces. Dat betekent dat niet de inhoud van de tekst onderwerp van het leren is, maar de manier waarop de tekst kan of moet worden gelezen. In de praktijk lukt dat niet altijd gemakkelijk, omdat zowel leerkrachten als leerlingen sterk gewend zijn om het over de inhoud van de tekst te hebben (het eerder genoemde vragen beantwoorden bij de tekst). De leerkracht die leesstrategieën wil gaan oefenen moet dus zowel zichzelf als de leerlingen duidelijk op het spoor van de lesdoelen houden en zorgen dat er geen verwarring ontstaat tussen strategie en inhoud.

Het probleem van de geringere woordenschat en voorkennis laat zich in het onderwijs niet zo makkelijk oplossen. Het is ondoenlijk om alle woorden in teksten die voor leerlingen (mogelijk) onbekend zijn afzonderlijk aan te leren. Dat vergt buitensporig veel tijd. Het leren afleiden van woordbetekenissen uit de context is een betere strategie, maar die strategie is alleen toepasbaar als een tekst niet te véél onbekende woorden bevat. De kunst is dus vooral om teksten te kiezen of te maken die passen bij het kennisniveau van de leerlingen. In de praktijk is dit een moeilijk karwei, waarbij twee risico's een rol spelen: het risico dat het kennisniveau van leerlingen wordt overschat of juist wordt onderschat. Overschatting treedt gemakkelijk op: Veel woorden, begrippen en uitdrukkingwijzen zijn in de ogen van leerkrachten en schoolboekenauteurs zo algemeen gangbaar dat ze zich niet kunnen voorstellen dat leerlingen daarmee onbekend zijn, terwijl dat toch vaak het geval is. Maar ook onderschatting is een risico. Onderschatting kan gemakkelijk optreden bij leerkrachten die vrijwel alleen meertalige leerlingen in de klas

hebben en bij wie de mening heeft postgevat dat voor deze leerlingen 'alles' te moeilijk is. Deze leerkrachten hebben soms de neiging op zoek te gaan naar teksten die door hun leerlingen woord voor woord begrepen kunnen worden, en klagen erover dat deze zo moeilijk te vinden zijn. Deze handelwijze heeft echter geen zin: van zulke teksten leren de leerlingen niets nieuws en ze kunnen met deze teksten evenmin oefenen met woordafleidingsstrategieën. Niet alles wat nieuw of onbekend is hoeft onmiddellijk te worden uitgelegd; het belangrijkste is dat leerlingen worden geholpen om de strekking van een verhaal of een uitleg goed te volgen.

VAKTAAL Hoewel niemand zal ontkennen dat taal een rol speelt in elke les die op school wordt gegeven, wordt aan 'taaldoelen' toch vaak alleen gewerkt in lessen Nederlands. Toch is het evident dat leerlingen die moeite hebben met de taal die in lessen gebruikt wordt, ongeacht of het om 'taalzwakke' eentalige of om meertalige leerlingen gaat, hier de hele schooldag door, en bij alle vakken, hinder van ondervinden.

Bij 'vaktaal' wordt vaak in de eerste plaats gedacht aan de taal in de leerboeken. Leerboekteksten hebben een aantal eigen karakteristieken, waardoor ze minder toegankelijk zijn dan bijvoorbeeld verhalende teksten of kranteteksten. In leerboekteksten wordt gebruik gemaakt van typische 'schooltaal', waar bijvoorbeeld een eigen woordenschat bij hoort die in de alledaagse taal niet zo veel voorkomt. Daarnaast bevatten die leerboekteksten een taal die typisch is voor het vak. Dat gaat verder dan alleen het verschijnsel van de *vakterminologie*, dat wil zeggen de specifieke begrippen en woorden die bij het vakgebied horen en waar leerlingen vaak moeite mee hebben. 'Vaktaal' is ook moeilijk omdat juist die vaktaal een specifieke, vakmatige kijk op de werkelijkheid tot uiting brengt. Vaktaal representeert een 'manier van denken' onder vakgenoten. Om echt greep te krijgen op het vak moet de leerling de taal van dat vak leren, want juist die vaktaal moet de vakwereld duidelijk maken.

Die typische 'taal van het vak' komt echter niet alleen voor in de leerboeken; het is ook de taal waarvan de vakdocent zich bedient in de less-

en. Het is frappant hoezeer het taalaanbod in de les wordt bepaald door de leerkracht. Uit onderzoek is bekend (zie Van der Aalsvoort & van der Leeuw 1982; Van Gelderen 1994) dat gemiddeld tweederde van elke les wordt besteed aan praten en luisteren en dat het overgrote deel van deze tijd de leerkracht het woord voert. Hoewel de leerkracht ogenschijnlijk vaak in gesprek is met de klas (veel lessen worden gegeven in de vorm van een 'vraag-en-antwoord spel'), krijgen leerlingen weinig gelegenheid om eigen gedachten, vragen en ervaringen in te brengen. Dat betekent dat leerlingen zich gedurende een groot deel van de les moeten inspannen om èn te begrijpen wat de leerkracht vertelt en uitlegt, èn te begrijpen wat de leerkracht wil, wanneer een vraag wordt gesteld of een opdracht verstrekt. Die inspanning is uiteraard extra groot voor leerlingen die nog moeite hebben met het verstaan van het Nederlands. Daar komt nog bij dat de docent zich in de les vaak bedient van vaktaal. Vaktaal op school is echter iets anders dan de vaktaal die gebruikt wordt in de communicatie tussen vakdeskundigen. Op school communiceert een 'deskundige' met 'leken', niet met vakgenoten. Het doel is overdracht van vakinhoud en van vaktaal. Het voordeel van vaktaal in de interactie tussen deskundigen (efficiënte informatie-overdracht) is juist een nadeel in een opleidingssituatie. Uit verschillende onderzoeksprojecten is gebleken dat docenten zich er niet van bewust zijn welke moeilijkheden hun eigen taalgebruik oplevert voor leerlingen, in het bijzonder voor meertalige leerlingen. Ze zien wel dat er taalproblemen zijn, maar hebben weinig inzicht in de omvang, de aard en de oorzaken. Vakdocenten in het voortgezet onderwijs, maar ook leerkrachten in het basisonderwijs zijn vaak wel geneigd om specifieke vakbegrippen uit te leggen, maar beseffen te weinig dat ze ook in hun overig taalgebruik erg abstract kunnen zijn. Een belangrijke oorzaak hiervan is dat docenten zich te weinig realiseren dat leerlingen nog leken zijn in hun vakgebied. Dat betekent bijvoorbeeld dat ze zich nog geen voorstelling kunnen maken van de voor het vak typerende denkwijzen en zich nog niet kunnen bedienen van de begrippen en taalvormen die voor het vak kenmerkend zijn. De associaties die zij hebben bij de onder-

werpen die de docent aan de orde stelt, komen in eerste instantie voort uit hun alledaagse ervaring, en zij komen daardoor snel op andere sporen terecht dan de docent. Voor de docent is het 'vakdenken' echter een zo vanzelfsprekende vorm van denken dat hij of zij zich niet goed kan verplaatsen in de beginnende leerder.

Meertalige leerlingen, voor wie de taal in de leerboeken vaak onoverkomelijke moeilijkheden oplevert, zijn bij uitstek aangewezen op de mondelinge uitleg van de leerkracht in de les. Als de taal waarvan de leerkracht zich bedient óók moeilijkheden oplevert, is er sprake van een dubbel probleem. Voor de inrichting van het taalonderwijs betekent dat, dat niet volstaan kan worden met uitsluitend aandacht voor begrijpend lezen. Gerichte oefening met 'begrijpend luisteren', gericht op het leren begrijpen van instructietaal, is evenzeer van belang. Ook hiervoor moeten strategieën worden aangeboden.

Verder is het essentieel dat leerkrachten hun eigen taalgebruik in de les kritisch beschouwen. Vaktaal is noodzakelijk, maar vereenvoudiging van het taalgebruik is vaak mogelijk zonder de kern van de lesinhoud aan te tasten.

TAAL EN CULTUUROVERDRACHT In het voorgaande is gewezen op het belang van het kunnen mobiliseren van voorkennis bij het begrijpen van taal, zowel bij luisteren als lezen. Een spreker of schrijver veronderstelt altijd impliciet een bepaalde hoeveelheid voorkennis bij de luisteraar of lezer. Lang niet altijd wordt er dan bij stilgestaan dat die veronderstelde kennis een *culturele component* heeft, en dat het in een etnisch-cultureel gemengde groep niet vanzelfsprekend is dat die cultuurspecifieke elementen door iedereen op dezelfde manier begrepen worden. In onderzoek van Steffensen e.a. (1979) is bijvoorbeeld gebleken dat een tekst die qua culturele inhoud dicht bij de eigen kennis en ervaring staat beter wordt begrepen dan een tekst waarin dat niet het geval is. Zij boden een tweetal teksten aan aan lezers van Indiase en Amerikaanse afkomst, over respectievelijk een Indiase en een Amerikaanse bruiloft. De Amerikaanse lezers bleken de tekst over het Amerikaanse huwelijk sneller te kunnen lezen, er meer van te onthouden en beter te kunnen interpreteren dan het geval was bij

de tekst van het Indiase huwelijk. Andersom gold hetzelfde. Vertrouwdheid met het 'culturele kader' maakt dus wat uit voor tekstbegrip.

In het onderwijs wordt op heel veel manieren gebruik gemaakt van contexten uit het alledaagse leven, zowel in teksten als in uitleg van leerkrachten. Bij de keuze van die contexten wordt meestal impliciet uitgegaan van Nederlandse gebruiken en normen. Voor veel meertalige leerlingen zijn zulke contexten verwarrend, en soms zelfs bedreigend, omdat ze niet aansluiten bij wat in hun omgeving 'normaal' is. Een voorbeeld daarvan geven Van Helvert & Kroon (1989). Zij halen een toetsopgave aan waarbij de context is dat in een gezin vader, moeder en kinderen verschillende vakantiewensen hebben. De leerlingen moeten aankruisen welke van vier mogelijke vakantiebestemmingen de meest passende is. De aanname van de toetsontwikkelaars daarbij is dat leerlingen zullen zoeken naar de 'grootste gemeene deler': de vakantiebestemming die de meeste vakantiewensen in zich verenigt. Een leerling die van huis uit gewend is dat alleen vader beslist over dergelijke kwesties kan hier niet zo makkelijk het 'juiste' antwoord geven. Nog los daarvan is het de vraag of het onderwerp 'op vakantie gaan' voor alle leerlingen even vertrouwd is. Opgaven die van zulke contexten gebruik maken, zijn voor de meeste eentalige leerlingen wel eenduidig, maar voor meertalige leerlingen niet.

Ook door anderen is er op gewezen dat 'de weg zoeken in een vreemd land meer is dan de taal leren' (Steinert 1982). Voor migranten die zijn opgevoed in een andere cultuur dan de westerse, levert deelname aan die westerse cultuur soms vervreemdende ervaringen op. Opeens gelden – onuitgesproken – andere normen voor goed of fout, behoorlijk of onbehoorlijk, etc. Die normen komen bovendien op een andere wijze in taal tot uitdrukking. Volgens sommigen zijn zulke culturele verschillen ook te vinden in manieren van denken: de typisch 'westerse' manier van denken (bijvoorbeeld denken in ordeningen en schema's, rationeel redeneren) zou op gespannen voet staan met het denken dat gebruikelijk is in andere delen van de wereld. Er is echter nog geen onderzoek dat deze veronderstelling kan bevestigen of ontkrachten. Voor de groep waar het in dit artikel om gaat, meertalige leerlingen

in het Nederlands onderwijs, is dat ook niet zo belangrijk. Van deze groep hebben de meesten steeds Nederlands onderwijs gevolgd, en ze zullen dus gewend zijn geraakt aan de op Nederlandse scholen gebruikelijke wijze van denken en redeneren. Dat ligt echter anders voor het gebied van de normen en waarden: dit is wat mensen als het meest 'eigene' beleven, en veranderingen op dit gebied kunnen vele generaties duren of zelfs nooit optreden. Vooral het onderwerp gezins- en familierelaties is hierbinnen sterk cultureel en emotioneel geladen.

Het is niet eenvoudig om oplossingen te vinden voor het probleem van de cultuurbeпадheid van kennis. Vaak wordt er voor gepleit in ieder geval etnocentristisch denken te vermijden in het onderwijs. Dat wil zeggen: vermijden van eenzijdig denken en redeneren vanuit het eigen (etnische) referentiekader en er niet van uitgaan dat de eigen normen en waarden 'vanzelfsprekend' en universeel zijn. Ook kan geprobeerd worden leerlingen een zekere vorm van cultureel relativisme bij te brengen: de eigen cultuur leren relativeren en de waarde van andere culturen leren erkennen en waarderen. Toegepast op taalonderwijs kan dit bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan *interculturele taalbeschouwing* (zie bijvoorbeeld Kroon (1990)). Door het verschijnsel taal, in het bijzonder verschillende talen, dialecten en manieren van uitdrukken, tot onderwerp van de les te maken, leren leerlingen iets over de kenmerken van verschillende talen en taalvormen en leren ze het 'vanzelfsprekende' in de eigen taal te relativeren. Een andere invalshoek is om in de lessen zoveel mogelijk ruimte te scheppen voor de verschillende referentiekaders van de leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door onderwerpen te kiezen die leerlingen aanspreken maar waarover ze niet hetzelfde denken, en door werkvormen te kiezen die uitnodigen tot uitwisseling van kennis en meningen (vooral gespreksvormen). Veel hangt echter af van het vermogen van de leerkracht om bij zichzelf en bij anderen te onderkennen wanneer er sprake is van culturele eenzijdigheid. Dat is geen gemakkelijke opgave, omdat het niet meevalt afstand te nemen van de eigen cultuur, juist omdat die zo 'eigen' is. Vaak realiseren leerkrachten zich niet dat dat voorbeeld uit het alledaagse leven waarmee ze iets wilden

verduidelijken, voor sommige leerlingen in de klas helemaal geen verduidelijking maar alleen extra verwarring oplevert. Het is al een hele stap vooruit als leerkrachten zich ervan bewust zijn dat zulke zaken kunnen optreden.

Leren leren

Kenmerkend voor zowel schoolboekteksten als leerkrachtinstructies is dat deze een sterk beroep doen op het vermogen van leerlingen om 'tussen de regels door te leren', om impliciete verbanden en verwijzingen te begrijpen die niet als 'leermateriaal' worden aangeboden, maar worden verondersteld. Voor het herkennen en kunnen interpreteren van dit soort verbanden en verwijzingen is vermogen tot logisch redeneren noodzakelijk. Leerlingen moeten *los kunnen komen van de directe werkelijkheid*, en kunnen reflecteren over de betekenis van taal (Litjens & Jongerius 1990). Dit is typisch een vaardigheid die sommige leerlingen 'van huis uit' leren, maar andere niet. De school biedt echter weinig gelegenheid tot expliciete oefening hierin: dit type vaardigheid wordt als aanwezig verondersteld (vgl. Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1982). Tot die vaardigheid behoort ook het zelf kunnen vinden van structuur in de aangeboden leerstof en het zelf kunnen bepalen wat de kern is van een les. Het gaat hier om typische *denkactiviteiten*.

Meertalige leerlingen zijn hier niet specifiek in het nadeel ten opzichte van eentalige leerlingen. Verschillen op dit gebied zijn voornamelijk milieuverschillen. Docenten kunnen leerlingen die deze denkactiviteiten niet 'van huis uit' leren (en hiertoe behoren, zoals eerder aangegeven, veel meertalige leerlingen) via didactische procedures helpen dit soort denkactiviteiten uit te voeren. Gedacht kan dan worden aan:

- leerlingen vooraf oriënteren op de inhoud van de les: wat gaat aan de orde komen, wat heeft dat te maken met wat reeds geleerd is, wat weten leerlingen al van dat onderwerp?;
- tijdens de les laten zien hoe verschillende lesonderdelen met elkaar samenhangen;
- regelmatig samenvattingen geven van het voorafgaande en kernpunten naar voren halen.

Door dit soort procedures wordt verwoord wat anders veelal impliciet blijft, en dit ver-

woorden is essentieel voor zowel de cognitieve ontwikkeling als de taalontwikkeling.

Een ander didactisch probleem is dat het gangbare onderwijs leerlingen nog te veel richt op het 'vinden van het goede antwoord', waarbij 'goed' is datgene wat de docent graag wil horen. Veel lessen verlopen volgens een vraag-en-antwoord patroon. Uit observaties van zulke lessen blijkt dat het daarbij regelmatig voorkomt dat leerkrachten vragen stellen die leerlingen nog niet kunnen beantwoorden, omdat de bijbehorende uitleg nog niet is gegeven. De leerkracht doet dan een beroep op de algemene kennis van de leerlingen in plaats van op in de les aangeboden kennis.

Dit komt ook voor in opdrachten uit leerboeken. Litjens & Jongerius (1992) hebben onderdelen van methodes voor zaakvakken uit de bovenbouw van het basisonderwijs geanalyseerd op veronderstelde taalvaardigheden. Daaruit is onder meer naar voren gekomen dat die methoden veel 'open' opdrachten bevatten, die een sterk beroep doen op de algemene kennis van leerlingen en hun vermogen om zelf te structureren. Een voorbeeld van zo'n opdracht in een geschiedenisboek was: 'Zoek enkele namen van missionarissen op die in die tijd in ons land hebben gewerkt. Probeer van één van hen wat meer te weten te komen. Maak er een goed verhaal van.' Litjens en Jongerius wijzen er op dat de bedenker van zo'n opdracht zich eenvoudig niet heeft afgevraagd wat er komt kijken bij de uitvoering ervan, noch aan welke eisen die uitvoering zou moeten voldoen. De opdracht biedt dus geen enkel houvast en is daarom ongeschikt.

In het algemeen moet dus worden vermeden dat vragen of opdrachten iets toetsen dat nog niet is aangeboden. Verder is het voor het *leren* belangrijk dat leerlingen worden uitgenodigd om (ook) zelf vragen te formuleren, daar verschillende antwoorden bij te zoeken en te evalueren wat het best passende antwoord zal zijn.

Tenslotte is het voor een goede taal- en denkontwikkeling van meertalige leerlingen van belang dat er in de les plaats is voor *interactie* met anderen, op een manier die taal oproept. Nanning (1988) wijst er op dat in het onderwijs, vooral in het voortgezet onderwijs, vaak gebruik wordt gemaakt van individueel werken als er grote niveauverschillen zijn in

een groep, bijvoorbeeld in een meertalige klas. Dit heeft twee nadelen: mondelinge vaardigheden krijgen te weinig aandacht (doordat het accent ligt op schriftelijk materiaal) en er is te weinig plaats voor gezamenlijke activiteiten, die de mogelijkheid bieden tot communicatie met anderen en dus (voor meertalige leerlingen) tot verdere taalontwikkeling. Een thematische aanpak biedt volgens Nanning deze gemeenschappelijke basis, op voorwaarde dat de uitwerking van het thema zodanig is dat de leerlingen redenen en mogelijkheden krijgen om samen bezig te zijn. Dus: groepswork waarbij elkaars bijdrage of feedback nodig is voor uitvoering van de opdracht. Dat is tevens van belang voor het aanleren van leerstrategieën.

Tot slot

Ik heb geprobeerd te laten zien dat taalproblemen van meertalige leerlingen niet los gezien kunnen worden van taalproblemen die samenhangen met milieuverschillen, en dat deze op hun beurt veel te maken hebben met milieugebonden verschillen in cognitieve ontwikkeling. Het accent is daarbij gelegd op probleemanalyse, en niet op het aandragen van oplossingen. Dat laatste is natuurlijk waar het naar toe moet. Dat kunnen geen simpele oplossingen zijn, in de zin van eenvoudige recepten die toepasbaar zijn op alle meertalige leerlingen. Als dit artikel er toe bijdraagt dat bij het zoeken naar oplossingen goed gekeken wordt naar wat voor welke groep noodzakelijk is, dan heeft het ruimschoots aan zijn doel beantwoord.

Literatuur en noten

SCHOOLLOOPBANEN VAN LEERLINGEN UIT ETNISCHE GROEPEN

Driessen, G.W.J.M., *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen, ITS, 1990.

Hof, L. van 't & J. Dronkers, *Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of cultuur?* Paper voor de Onderwijsresearchdagen 1992. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, 1992.

Langen, A. van & P. Jungbluth, *Onderwijskansen van migranten. De rol van sociaal-economische fac-*

- toren en culturele factoren. Forum 6. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1990.
- Ledoux, G. e.a., *Met het oog op de toekomst. Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrrangsbeleid*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, 1992.
- Meijnen, G.W. & F.S.J. Riemersma, *Schoolcarrières: een klassenkwestie? De school-loopbanen van leerlingen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben*. Forum 21. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1992.
- Roelandt, Th., H.M.A.G. Smeets & J. Veenman, *Jaarboek minderheden 1993*. Houten/Zaventem, Bohn Stafleu Van Loghum, 1993.
- Veenman, J., De positie van allochtonen in Nederland. In: Veenman, J. (red.). *Vervan huis. Achterstand en achterstelling bij allochtonen*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1990.
- Voorthuis, M., C. Felix & J.K. Koppen, *Een onderzoek naar de doorstroom van migrantenleerlingen van het voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, 1993 (SCO-rapport 332).*
- Wit, W. de, C. Suhre & L. Mulder, *De onderwijspositie van de OVB-doelgroepleerlingen na drie jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Groningen, ITS/RION, 1993.
- MEERTALIGHEID**
- Broeder, P., e.a., *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen*. Studies in meertaligheid 3. Tilburg, Tilburg University Press, 1993.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (J.A. van Kemenade, e.a.), *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Zoetermeer: MOW, 1992.*
- Litjens, P. & J. Jongerius, *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken*. Enschede, SLO, 1990.*
- Ruijter, J.J. de (red.), *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1991.*
- Soutendijk, S., e.a., *Schets voor een ontwikkelingsplan taalvaardigheden in de bovenbouw van het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs, als deelplan van de optie LONG*. Amsterdam, ABC (intern document), 1985.
- Teunissen, F. *Werken aan taalbeleid*. Den Bosch, KPC, 1992.*
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Ethnic group differences in children's oral proficiency of Dutch*. In: G. Extra & T. Vallen (red.). *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht, Foris Publications, 1985.
- TAAL, MILIEU EN MEERTALIGHEID**
- Appel, R. (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg, Coutinho, 1986.*
- Appel, R. (red) *Nederlands in de niet-taalvakken*. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1992. 's-Gravenhage, Stichting Bibliographia Neerlandica, 1994 (Voorzetten 42).*
- Beoordelingscommissie NT2-leermiddelen voortgezet onderwijs (N. Bienfait, H. Gerritsma, K. van Helvert & F. Kuiken), *Stand van zaken en beoordeling NT2-leermiddelen voortgezet onderwijs*. Den Bosch, KPC, 1994.*
- Bernstein, B., 'Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence' in: *Language and speech*, 1962/5, p. 31-46.
- Erp, M. van & S. Soutendijk, *Sociaal milieu en lesgebeuren. Een literatuuronderzoek*. Amsterdam, Van Gennep, 1978.
- Geest, T. van der, *Taalbeleid in het vo. 's-Hertogenbosch*, KPC, 1994.)*
- Gurp, J. van, *Nederlands als tweede taal in het voortgezet Onderwijs*. Enschede, VALO-Moedertaal, 1988.*
- Hacquebord, H., *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht, Foris Publications, 1989.
- Hulstijn, J.H., 'Vaardigheden in moedertaal en tweede taal. Cummins' theorie van wederzijdse afhankelijkheid' in: *Levende Talen*, 1984/388, p. 18-23.*
- Ledoux, G., & B. Triesscheijn, *Taalbeleid en meertaligheid in het Amsterdamse voortgezet onderwijs. Een inventariserend onderzoek in het kader van de stedelijke evaluatie OVB*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, 1993.
- Leseman, P.P.M., *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam, Rotterdamse Schooladviesdienst/Project OSM, 1989.
- Schooten, E. van, *De implementatie van NT2-methoden*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, 1993 (SCO-rapport 316).*
- Steinert, I., *Vak-taal-leren. Kennisverwerving = taalverwerving*. Leeuwarden, Educatief Centrum Noord bij de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, 1991.*

- BEGRIJPEND LEZEN, VAKTAAL EN 'LE-
REN LEREN'
- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1982), *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede, SLO, 1982.*
- Avermaet, P. van & E. Peytier, 'Lezen en leren lezen in een tweede taal' in: *Vonk*, 1990/20-1/2, p. 90-99.
- Beheydt, L. De vergeten leerprincipes: cognitieve aspecten van de woordenschatverwerving in: *Toegepaste taalwetenschap in Artikelen* 1989/34, p. 42-50.*
- Broersma, R., D. Hartveldt & E. Tahitu, *Overschakelen. Werken aan tekstvaardigheid in klassen met Molukse leerlingen*. Opleidingsdeel. Assen/Utrecht, SBO/Steunpunt Edukatie Molukkers, 1992.*
- Coenen, M. & A. van der Wal, 'Woordenschatdactiek Nederlands als tweede taal' in: *Levende Talen*, 1992/473, p. 394-398.*
- Freeman-Smulders, A., 'Lezen: de boekentaal leren begrijpen' in: *Moer*, 1984/3, p. 13-21.
- Gelderens, A. van, *Taalvaardigheidseisen in het zaakvakonderwijs voor een talige en meertalige klassen*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, juni 1994.
- Gerritsma, H., *Problemen bij tekstbegrip van allochtone leerlingen*. Enschede: SLO, 1987.*
- Geudens, V., 'Nederlands en toch geen Nederlands. Over de rol van taal in niet-taalvakken' in: *Vonk*, 1990/20-3, p. 45-51.
- Haan, D. de, De verwerving van het Nederlands als schooltaal: kenmerken van taalgebruik van Surinaamse en Nederlandse kinderen. In: G. Extra e.a., *Etnische minderheden. Taalverwerving, taalonderwijs en taalbeleid*. Dordrecht, Foris, 1987.*
- Hajer, M. & P. Litjens, Gedeelde doelen, verdeelde taken. Naar een samenhangend curriculum voor tweede-taalleerders in: Appel, R. (red.), 1994, p. 153-169.*
- Hajer, M. & T. Meestringa '«Zijn er nog vragen?» Begrijpelijk lesgeven in een multi-etnische klas' in: Olijkan, E. & C. van der Voort (red.) *Nederlands als tweede taal op school*; DCN-cahier 20, Den Bosch, 1988.*
- Hajer, M. & T. Meestringa, *Schoolse taalvaardigheden in de basisvorming. Een leerplan*. Enschede/Lelystad, SLO/Stichting IVIO, 1994.*
- Hajer, M., T. Meestringa & E. Wagemans (red.) *Taal in de klas*. (Brochurereeks met adviezen en tips voor schoolleiders, docenten Nederlands en docenten van diverse andere vakken). Enschede/Lelystad, SLO/Stichting IVIO, 1993.*
- Helsen, W., 'De kleine kanten van het lezen' in: *Vonk*, 1990/19-5, 14-27.
- Hofmans-Okkes, I., 'Dertig uur Nederlands in de week. Naar een doelmatiger aanpak van tweede-taalonderwijs binnen het reguliere voortgezet onderwijs' in: *Levende talen*, 1985/398, p. 89-95.
- Hofmans-Okkes, I., *Schoolboeken leren lezen. Adviezen voor leraren*. Muiderberg, Coutinho, 1987.*
- Jong, E.J. de, *Schoolse taalvaardigheid in zaakvakken: leergangen*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands v.o.-1, nr. 5. Enschede, SLO, 1990a.
- Jong, E.J. de, *Schoolse taalvaardigheid in zaakvakken: lespraktijk*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands v.o.-1, nr. 6. Enschede, SLO, 1990b.*
- Nanning, S., 'Nederlands, niet altijd moedertaal: differentiatie binnen de klas/groep' in: *Moer*, 1988/3, p. 1988, 12-16.
- Rymenans, R. & V. Geudens, Taalgebruik in de klas: zijn daar nog vragen over? In: Appel, R. (red.) 1994, p. 27-48.*
- Steinert, I., 'Betekenis en functie van vaktaal' Serie artikelen in *Samenwijs*, 1985-1986.*
- Verhallen, M., Het mentale lexicon. Hoe zitten al die woorden in het hoofd? En welke consequenties heeft dat voor het woorden leren in een tweede taal? in: *Les* 1991/9.*
- Wanrooy, J., 'Nee, dat bedoelt ze toch niet!' Een onderzoek naar het beantwoorden van vragen bij vakteksten door t-1- en t-2-sprekers van het Nederlands in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Enschede, SLO, 1993 (Studie en Onderzoek 11).*
- Westhoff, G.J., *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemde talenonderwijs*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1981.
- Toorn-Schutte, J. van der, Schept een gerechtsdienaar het eten op? Begeleiding van allochtone leerlingen in: *MOER*, 1990/6.*

TAAL EN CULTUUROVERDRACHT

- Helvert, K. & S. Kroon, 'Fatma: een verhaal over taal in de basisvorming' in: *Moer*, 1989/1/2, p. 37-52.*
- Kroon, S., Over de pretenties en zinvolheid van interculturele taalbeschouwing. In: W.L.M. van

Galen, J. Jongerius & R. Kabdan (red.). *Meertaligheid op school. Bijdragen aan de ontwikkeling van een taalbeleid*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1990.

Steffensen, M.S., C. Joag-Dev & R. Anderson, 'A cross-cultural perspective on reading comprehension' in: *Reading Research Quarterly*, 1979/15-1, p. 10-29.

Steinert, I., 'Cultuuroverdracht in het onderwijs van het Nederlands als tweede taal' in: *Levende Talen*, 1982/376, p. 798-807.

* De met een sterretje gemerkte bronnen zijn ook toegankelijk voor leerkrachten zonder specifieke deskundigheid op het gebied van Nederlands als tweede taal.