

José van Wely: Tweetalig onderwijs voor tweetalige kleuters

'Nederlands leren in meertalige klassen' is de titel van het themanummer van *Moer* 1994 • 6. In dat nummer van *Moer* wordt in een aantal artikelen ingegaan op het leren van Nederlands door meertalige leerlingen. Het is naar mijn idee een heel waardevol nummer geworden waardoor de lezer een goed overzicht krijgt van het onderwerp. En juist daarom vind ik het heel jammer dat er in al die artikelen voorbij wordt gegaan aan de functie die de eigen taal speelt bij het leren van het Nederlands.

Guuske Ledoux legt in haar artikel 'Taalproblemen van meertalige leerlingen' onder andere uit wat tweetaligheid betekent voor kinderen die voor het eerst naar school gaan. Op dat onderwerp wil ik hier kort ingaan. Verder wil ik laten zien dat leerkrachten die gebruik maken van de eigen taal, op betrekkelijk eenvoudige wijze goed onderwijs voor hun tweetalige leerlingen kunnen realiseren.

Maar voordat er überhaupt nagedacht kan worden over onderwijs aan allochtone kinderen, vind ik het noodzakelijk een hardnekkig vooroordeel uit de weg te ruimen.

Tweetaligheid, géén probleem!

Tweetaligheid lijkt in het algemeen als een 'probleem' ervaren te worden. Het woord 'taalproblemen' in de titel van het artikel van Ledoux suggereert dit bijvoorbeeld al. Ook in andere artikelen over het onderwijs aan meertalige leerlingen struikel je als lezer om de regel over het woord 'probleem'. Toch zijn er veel kinderen die zonder problemen tweetalig zijn opgegroeid. Om een voorbeeld te noemen: de meeste kinderen van diplomaten, die in het buitenland gedetacheerd zijn, worden tweetalig opgevoed en zijn op

taalgebied vaak alles behalve probleemkinderen.

Ik denk dat als je als leerkracht tweetaligheid als een probleem opvat, je er ook een probleem van gaat maken, en zo vanzelf de bekende *self fulfilling prophesie* (in de vorm van taalproblemen) krijgt.

Aansluiten bij beginsituatie

Om als leerkracht aan te kunnen sluiten bij de beginsituatie van tweetalige leerlingen is het van belang die beginsituatie te kunnen omschrijven. Eén van de definities die Ledoux in haar artikel geeft, luidt dat we van meertaligheid kunnen spreken als er thuis hoofdzakelijk een andere taal gesproken wordt. Verder merkt Ledoux hierbij op: '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. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de taal die kinderen thuis met broertjes en zusjes spreken en de taal die kinderen met hun ouders spreken. Dit blijkt uit verschillende onderzoeken. (Van Langen en Jongbluth 1990; Ledoux e.a. 1992; Broeder e.a. 1993) 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 en zusjes betreft. In Turkse en Marokkaanse, en in mindere mate in Molukse en Antilliaanse gezinnen, is de taal uit de herkomstlanden de voertaal thuis.' (p. 215)

Veel ouders beheersen het Nederlands kennelijk niet voldoende om hun kinderen in die taal op te voeden. En gelukkig begrijpen ouders dat het niet verstandig is om thuis in 'steenkolen'-Nederlands met hun kinderen te converseren. Ouders spreken thuis de taal waar ze het beste in zijn met hun kinderen. En dat is in de meeste gevallen de taal uit de herkomstlanden.

Verder lijkt het me aannemelijk dat ouders van tweetalige kinderen, net als Nederlandse ouders, heel erg hun best doen hun kinderen zoveel mogelijk nuttige en goede dingen bij te brengen. Ouders leren hun kinderen praten en luisteren in een taal. Iets, en dat weten de

meeste ouders uit eigen ervaring, waar ze hun hele leven profijt van hebben.

Tweetalige kinderen komen net als Nederlandstalige kinderen op school met een schat aan kennis en vaardigheden. Of anders gezegd: een Turkse kleuter is net zo goed aanspreekbaar in het Turks als een Nederlandse kleuter dat in het Nederlands is. Het aantal woorden dat een kind actief en passief in zijn moedertaal beheerst, hangt niet af van zijn etnische achtergrond. Je kunt er als leerkracht dus van uitgaan dat Turkse en Arabische kinderen net zo goed zijn in hun moedertaal als hun Nederlandse leeftijdgenootjes.

En nu komt er pas een probleem om de hoek kijken. Hoe sluit je als leerkracht met je leerstof aan bij de kennis en vaardigheden die de kinderen in een andere taal dan de schooltaal bezitten?

Het antwoord is eigenlijk heel simpel. Je vertaalt de leerstof in de taal die de kinderen thuis geleerd hebben. De 'talige' leerstof voor kleuters bestaat voor een groot deel uit verhalen in prentenboeken. Je zet een kleuter met een prentenboek en walkman in de luisterhoek. In de walkman zit een cassette met het verhaal uit een prentenboek in de thuistaal van het kind. Als het kind naar het verhaal in de eigen taal heeft geluisterd, lees je het verhaal in het Nederlands voor. Daarna geef je boek en bandje in de eigen taal en/of in het Nederlands mee naar huis.

Van sommige prentenboeken zijn ook prachtige video's gemaakt. Ouders die niet makkelijk voorlezen, kunnen met hun kinderen naar de video kijken.

Prentenboekenproject

De Stichting Kunstzinnige Vormgeving in Rotterdam is in 1994 gestart met het Prentenboekenproject. Scholen die meedoen aan het project lenen aan ouders boeken, cassettes en video's uit. In Het Schoolblad van 11 maart jongstleden staat het artikel 'Video moet lezen bevorderen' over dit project. De ondertitel luidt: 'Veel allochtone ouders willen dat hun kind goed Nederlands leert.' Ouders en leerkrachten in Rotterdam die meedoen aan het project, zijn heel enthousiast. Uit het artikel blijkt verder dat veel ouders van tweetalige

kinderen heel goed weten dat ze hun kinderen extra moeten begeleiden. Ook vinden de Rotterdamse ouders het leuk om te zien dat de eigen taal op school effectief ingezet wordt om Nederlands te leren.

Voorwaarden voor integratie

Een belangrijke voorwaarde om goed tweetalig onderwijs te kunnen realiseren is natuurlijk goed lesmateriaal. Er zijn langzamerhand heel wat prentenboeken, ook op cassette of video, verkrijgbaar in heel veel talen. In september komt de eerste meertalige kleuter-methode uit.

Een tweede voorwaarde is, dat je als leerkracht niet bang moet zijn om met de ouders van meertalige kinderen te praten. Je moet er achter komen welke taal de ouders met de kinderen thuis spreken. Ook is het belangrijk dat je als leerkracht te weten komt of de ouders de prentenboeken uit het project thuis willen voorlezen. Als er een leerkracht Onderwijs in Eigen Taal op school is, moet je je als leerkracht afvragen, of je met deze OET-leerkracht samen wilt werken. Op een school die bereid is aan deze voorwaarden te voldoen, is de kans groot dat de leerlingen met succes de school doorlopen. Deze leerlingen hebben in een doorgaande lijn taal verworven. Thuis en op school. Moedertaal en tweede taal.

Een praktijkvoorbeeld

Op de Thomas More school in Tilburg is 65% van de kinderen tweetalig. Toch behalen de Turkse en Arabische kinderen op deze school veel betere resultaten dan hun leeftijdgenootjes in de rest van Nederland.

Het onderwijs dat de kinderen op die school volgen, gaat niet voorbij aan het feit dat de kinderen thuis een andere taal spreken dan op school. Integendeel, in de lessen is de moedertaal uitgangspunt van het Nederlandse onderwijs. Dat betekent, om het voor de duidelijkheid nog eens anders te zeggen, eerst de leerstof in je eigen taal aangeboden krijgen en dan met een zee van voorkennis diezelfde leerstof in het Nederlands.

Het taabeleid van de Thomas More school staat uitvoerig beschreven in het boekje *Sparren op het plein* (Poell, 1994).

Ledoux, G. 'Taalproblemen van meertalige leerlingen' in: *Moer* 1995/6, p. 212-227.

Jacques Poell, *Sparren op het plein. Effectief taalbeleid voor allochtone leerlingen op de Thomas Moore school in Tilburg*. Hoevelaken, CPS, 1994.

'Video moet lezen bevorderen. Veel allochtone ouders willen dat hun kind goed Nederlands leert' in: *Het Schoolblad* 1995/5, p. 24.

Harjet Robben & Klaas Schreurder: Examen Schrijfvaardigheid MAVO en VBO

In mei zijn weer de centrale examens afgenomen. Via brieven en telefoontjes van docenten die betrokken zijn bij de eindexamens, krijgt het Cito, meestal in de examentijd, informatie over het functioneren van de examens. Ook landelijke pedagogische centra zijn bereid hun expertise in te zetten en geven hun commentaar. De geluiden die het Cito bereiken, zijn niet altijd alleen maar positief, ook kritische kanttekeningen en vragen over onderdelen die voor de betreffende docent niet helemaal duidelijk zijn, bereiken ons, vakmedewerkers Nederlands van het Cito. Op deze reacties willen wij graag ingaan.

In opdracht van de Cevo (Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven) en samen met ervaren docenten uit het MAVO en het VBO construeren we het examen. Ons doel is om hieronder de uitgangspunten bij ons werk toe te lichten en onduidelijkheden of eventuele misverstanden uit de weg te ruimen.

De stand van zaken

Het centraal examen schrijfvaardigheid voor MAVO en VBO biedt, zoals iedereen bekend is die met deze examens te maken heeft, examenkandidaten de mogelijkheid te kiezen uit het maken van de opdrachten voor *Functioneel schrijven* en de 'traditionele' *Stelopdrachten*. Of het begrip 'traditioneel' hier overigens nog op zijn plaats is, is inmiddels de vraag nu Functioneel schrijven al negen jaar deel uitmaakt van het centraal examen.

Een enquête (zie 'Opstellen en correctievoorschriften gaan heel goed samen' in: *Levende Talen* juni 1994, nr. 491, p. 348-352) die in 1992/1993 op 500 scholen met een opleiding