

Eugenia Codina,
Yolaine de Wit &
Peter Wolfgram:

Trias: onderwijs in de eigen taal voor kleuters

In 1997 is een evaluatieonderzoek verricht naar Trias, een kleuterprogramma voor onderwijs in de eigen taal aan meertalige kleuters. De evaluatie was gericht op de resultaten in het Nederlands. Het resultaat was duidelijk: de kleuters die gestructureerd les in hun eigen taal hebben gehad, scoren hoger op begrijpend lezen in groep 3 in het Nederlands (Cito-toets) dan kinderen die dat niet hebben gehad. Dit resultaat bevestigt dat we als kind niet een taal leren, maar dat we leren taal leren. Er liggen universele principes ten grondslag aan het proces van het leren van taal. Deze zijn overdraagbaar van de ene taal naar de andere taal. Het is van belang dat de moedertaal goed geleerd wordt, omdat in dit eerste leerproces de kiem zit om meer talen te leren.

In dit artikel willen Eugenia Codina, Yolaine de Wit en Peter Wolfgram allereerst aan de hand van de theorie over taalontwikkeling laten zien, waarom het belangrijk is dat kleuters hun moedertaal goed leren beheersen. Daarna beschrijven zij de inhoud van Trias en gaan ze in op de voorwaarden waaronder Trias in de praktijk ingevoerd wordt. Vervolgens komt het evaluatieonderzoek naar Trias aan de orde. Tot slot trekken de auteurs zes conclusies en geven ze enige punten ter discussie.

In 1991 is het Project Meertalige opvang in de onderbouw (MTO) bij Het Projectbureau¹ van start gegaan. De doelstelling was het verbeteren van de kwaliteit van het Onderwijs in de Eigen Taal (OET) voor Turkse, Marokkaanse en Kaapverdisch/Portugese kleuters, en het realiseren van afstemming

met onderwijs in het Nederlands als tweede taal. Naast deze afstemming tussen het OET en NT2-onderwijs en het scholen van OET-leerkrachten in het werken met kleuters, had het project de taak *Trias* te ontwikkelen. De naam *Trias* betekent 'groep van drie' en verwijst naar de drie talen waarvoor *Trias* is ontwikkeld: Turks, Marokkaans-Arabisch en Portugees. *Trias* is een onderwijsprogramma om de eigen taal te stimuleren van Turkse, Marokkaanse en Kaapverdisch/Portugese kleuters in groep 1 en 2. Ook wil *Trias* de verwerving van het Nederlands als tweede taal ondersteunen en bevorderen.

De lessen van *Trias* in groep 1 en 2 zijn opgezet rondom dezelfde thema's als de veelgebruikte NT2-programma's *Knoop het in je oren* voor groep 1 en *Laat wat van je horen* voor groep 2. Deze programma's stimuleren de luistervaardigheid, spreekvaardigheid en woordenschatontwikkeling van meertalige kinderen in het Nederlands. Scholen die met *Trias* én *Knoop het in je oren* én *Laat wat van je horen* werken hebben het OET en NT2-onderwijs in de onderbouw volledig op elkaar afgestemd.

Theoretische achtergrond

Er is een verandering te constateren in het onderwijs. Met name het taalonderwijs heeft veel profijt gehad van de inzichten die in de cognitieve psychologie ontwikkeld zijn. Het toepassen van inzichten uit de cognitive psychologie heeft ertoe geleid dat een tweede taal leren als een ingewikkelde cognitieve vaardigheid wordt beschouwd (McLaughlin 1987). Een tweede taal leren is een vaardigheid die geautomatiseerd moet worden.

De rol die een leerder zelf inneemt is beslissend om een opdracht succesvol uit te voeren. Zowel in het primair als in het voortgezet en het volwassenenonderwijs verschuift de aandacht dan ook steeds meer van de taal naar de leerder zelf.

Het werken aan kunstmatige intelligentie bij computers heeft een verdere impuls gegeven aan theorieën rond (tweede) taalonderwijs. Het antwoord op de vraag wat een leerder 'leerder' maakt, wordt belangrijker naarmate de mens zelf kunstmatige 'leerders' aan het bouwen is.

Ook heeft de cognitieve psychologie een belangrijke bijdrage geleverd door de beschrijving van metacognitie. Dankzij ons metacognitieve vermogen, het vermogen om 'boven' het eigen leerproces te gaan staan, zijn we in staat om dat leerproces te sturen, te bepalen en te evalueren. Zowel op het cognitieve als op het metacognitieve niveau maken we gebruik van mechanismen. Deze mechanismen slaan bijvoorbeeld woorden of grammaticale regels in het geheugen op, maar ze zorgen ook voor het toepassen van deze regels of het ophalen van de woorden uit het geheugen. Deze mechanismen worden 'leerstrategieën' genoemd (O'Malley & Chamot, 1990).

In de onderwijspraktijk betekent dit onder andere dat het taalonderwijs anders wordt benaderd. Ook hier komt de leerling steeds meer centraal te staan. De belangrijkste vraag is niet 'Wat kan ik de leerling leren?' maar 'Hoe kan de leerling zelf leren'. Verschillende factoren bepalen de beginsituatie van de leerling: opleiding, leeftijd, persoonlijkheid, intelligentie, motivatie, taalaanleg, om er een aantal te noemen.

In het geval van kleuters van allochtone afkomst is het niveau van beheersing van de moedertaal een cruciale factor. De moedertaal van de kinderen, die nog in ontwikkeling is, is de basis waarop de leervaardigheden gebouwd worden. Het lijkt praktisch onmogelijk op een latere leeftijd nog de juiste strategieën te ontwikkelen wanneer de moedertaal tekortschiet. Met andere woorden, het kind moet kunnen denken in de eigen taal als voorwaarde om zich verder te ontwikkelen.

Afhankelijkheidshypothese

Volgens Cummins (1984) is de overdracht van kennis van een taal naar een andere taal afhankelijk van twee dimensies. De eerste dimensie heeft te maken met hoeveel cognitieve inspanning het gebruiken van een taal vereist. Hoe meer je een taal beheerst, hoe meer het gebruik ervan automatisch gaat. De (cognitieve) inspanning is dan minder.

De tweede dimensie hangt af van de concrete situatie van het taalgebruik. Taalgebruik ingebed in een communicatieve, concrete, talige situatie, is eenvoudiger te begrijpen

dan taalgebruik ingebed in een abstract kader.

Een situatie als 'brood gaan halen' biedt aanknopingspunten in de dagelijkse praktijk. Deze helpen de taalgebruiker correct te handelen. Een opdracht daarentegen als: 'Maak rekenzinnen met alleen maar drieën. Je mag ze optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen,' geeft weinig houvast aan de taalgebruiker. Schoolvaardigheden, die een grotere mate van cognitieve inspanning eisen, zijn vaak geplaatst in een abstracte context.

Leerlingen die een andere moedertaal hebben dan het Nederlands, kunnen zich niet altijd een herkenbare talige situatie voorstellen bij abstracte instructies. Voor hen zijn schooltaken twee keer zo moeilijk: ze moeten abstracte taken uitvoeren, en ook nog eens in een taal die ze niet voldoende beheersen. Daarom is het essentieel dat de ontwikkeling van de moedertaal ondersteund wordt. Dit opent de mogelijkheid om de concepten die begrepen zijn in de moedertaal, ook te begrijpen in de tweede taal.

Om de implicaties van de afhankelijkheidshypothese voor de onderwijspraktijk in kaart te brengen heeft Verhoeven (1990) onderzoek gedaan naar de taalontwikkeling van een groep Turkse kinderen van 6 tot 9 jaar. De resultaten van dit onderzoek zijn als volgt: vaardigheden als begrijpend luisteren en technisch en begrijpend lezen worden overdragen van de ene taal naar de andere. Woordenschat en zinsbouw daarentegen worden niet zo gemakkelijk overdragen. Dat betekent dat als het kind eenmaal een abstract concept in de moedertaal begrepen heeft, hij/zij het ook kan begrijpen in het Nederlands.

De inhoud van Trias

De uitgangspunten van *Trias* zijn gebaseerd op de afhankelijkheidshypothese van Cummins en op een onderzoek naar de taaldominantie van allochtone kleuters van Narrain & Verhoeven (1994). We verwachtten destijds bij de ontwikkeling van *Trias* een positieve transfer van de moedertaal naar de tweede taal, het Nederlands, op twee niveaus. Een transfer op een concreet talig niveau die zich voor zou doen binnen een relatief korte

termijn. Maar ook een transfer op een abstract, minder concreet talig niveau op een relatief langere termijn. Hieronder wordt beschreven hoe dat in *Trias* is uitgewerkt en hoe dat in de praktijk gestalte heeft gekregen.

Transfer op de korte termijn

Trias voor groep 1 en 2 is opgebouwd rondom dezelfde thema's als *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je horen*. De OET-leerkracht begint in week x met een thema uit *Trias*. De kleuterleerkracht begint een week later met hetzelfde thema uit *Knoop het in je oren* of *Laat wat van je horen*. De kennis die de kinderen verwerven met de lessen uit *Trias* vormen een kapstok voor de kennis die de kinderen nog moeten verwerven met de NT2-lessen van *Knoop het in je oren* of *Laat wat van je horen*. Zo krijgen de kinderen bijvoorbeeld eerst een verhaal uit *Knoop het in je oren* te horen en te verwerken in hun moedertaal door begripsvragen over dit verhaal te beantwoorden. Een week later horen en verwerken ze het verhaal in het Nederlands. Deze verwerking in het Nederlands vindt op een eenvoudiger niveau plaats dan in hun moedertaal. Het T2-niveau van de kinderen is immers lager.

In de praktijk is gebleken dat kinderen de verhalen in het Nederlands sneller begrijpen en dat ze actiever deelnemen aan de NT2-activiteiten als ze het verhaal al in hun moedertaal verwerkt hebben. Dit is transfer op de korte termijn en voor de leerkrachten het zichtbare concrete niveau van afstemming tussen het OET en het NT2-onderwijs.

Transfer op de lange termijn

Trias groep 2 beoogt ook een langetermijn-transfer naar het Nederlands. Deze transfer zou zich dan moeten voordoen op een meer cognitief abstract niveau. In *Trias* gaat het om de overdracht van schoolse (taal)vaardigheden van de moedertaal naar het Nederlands. Volgens Cummins moeten kinderen, die niet dominant zijn in de tweede taal, een dubbele cognitieve inspanning leveren wanneer ze in die tweede taal complexe taken moeten volbrengen die ze nog niet geautomatiseerd hebben. Door deze in *Trias* te oefenen gaan

we er vanuit dat kinderen ontlast worden wanneer ze later deze taken moeten volbrengen in het Nederlands. Met andere woorden, deze hoeven ze dan niet meer te leren. Het gaat dan in de lessen van *Trias* om specifieke schoolse taalvaardigheden.

Er zijn lessen waarin gewerkt wordt aan de vroege leesontwikkeling van kinderen in het kader van ontlukende geletterdheid. Dit is van belang voor het begrijpend lezen in de latere leerjaren. In *Trias* zijn bijvoorbeeld lessen opgenomen waarin de kinderen hun inzicht in de opbouw van verhalen vergroten. Nadat een verhaal is voorgelezen, krijgen de kinderen vragen over het verhaal, over de hoofdpersonen, plaats en tijd en vragen over de volgorde van gebeurtenissen en met name het oorzaak-gevolgkarakter van gebeurtenissen (zie afbeelding 1).

Daarnaast is er ook aandacht voor de vroege schrijfontwikkeling van kleuters in hun moedertaal. Zo zijn er lessen waarin de kleuters gevraagd wordt iets te 'schrijven', bijvoorbeeld een boodschappenbriefje.

Verder is een belangrijke plaats weggelegd voor het stimuleren van taal-denkkrelaties. Bij de praatplaten van *Laat wat van je horen* zijn lessen gemaakt waarin de kinderen gestimuleerd worden logisch te redeneren, te voorspellen hoe een gebeurtenis af zal lopen en zich in te leven in de gevoelens van een ander. Tot slot zijn er woordenschatlessen waarin de kinderen begrippen leren die belangrijk zijn voor hun algemene ontwikkeling in de kleuterjaren. Dit zijn woorden zoals: 'links', 'rechts', 'cirkel', etcetera. Al deze lessen vinden plaats in de eigen taal van de kinderen.

Trias groep 3

Trias groep 3 (in ontwikkeling) bouwt voort op *Trias* groep 2. In *Trias* voor groep 3 komt het accent steeds meer te liggen op het stimuleren van metacognitieve vaardigheden. *Trias* voor groep 3 besteedt aandacht aan strategisch luisteren in het Turks, Arabisch en Portugees. De kinderen leren volgens het directe-instructiemodel stapsgewijs voorspellen en samenvatten en verbeteren hun inzicht in de opbouw van verhalen (zie afbeelding 3). Deze strategieën zijn belangrijk om later goed begrijpend te kunnen lezen.

| | |
|----------------------|---|
| Les 5 verhaal | 'De storm' |
| doelstelling | <ul style="list-style-type: none"> - De kinderen begrijpen het verhaal. - De kinderen vergroten hun inzicht in de opbouw van het verhaal. |
| introductie | De leerkracht voert een gesprek over de dagen van de week, over spelen in het algemeen en over buiten spelen als het slecht weer is in het bijzonder. |
| kern | <p>De leerkracht leest het verhaal voor. Na het verhaal worden vragen gesteld over de personen die in het verhaal voorkomen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welke kinderen komen in het verhaal voor? - Welke grote mensen komen in het verhaal voor? <p>Daarna kan de leerkracht vragen stellen als:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waarom zijn ze niet buiten blijven spelen? - Bij wie zijn ze televisie gaan kijken? - Hoe komt het dat het raam plotseling openvliegt? - Hadden de kinderen het al gemerkt, dat het zo hard ging waaien? - Waarom gaan ze de was binnen halen? - Wat hebben ze gehoord en gezien? - Waarom is de brandweer gekomen? - Komt de brandweer alleen wanneer een schoorsteen is ingestort? Waarvoor bel je de brandweer nog meer op? - Wat dachten vader en moeder toen ze bij het huis kwamen? - Hoe was het met de kinderen en hoe was het met oma? - Hoe voelde oma zich toen ze een kopje thee had gedronken? - Hebben jullie zelf ook wel eens een ongeluk meegemaakt of heb je dat gezien? Wat gebeurde er toen? |
| afronding | <p>De kinderen voeren om de beurt een telefoongesprek met de brandweer, waarbij de leerkracht voor brandweer speelt. Ze bedenken steeds een andere situatie waarvoor de brandweer gebeld zou kunnen worden.</p> <p><i>Marokkaans-Arabisch:</i> De leerkracht deelt de vijf kijkplaten uit over vijf kinderen en de kinderen vertellen het verhaal nog een keer aan de hand van de plaat die ze voor zich hebben.</p> <p><i>Turks:</i> De leerkracht laat de kinderen de kijkplaten, die door elkaar liggen weer in de goede volgorde leggen.</p> |
| Les 5 verhaal | De storm |
| 1 | Het is woensdagmiddag. Mark en Erol hoeven niet naar school. Ze spelen met hun vrienden op het plein in de straat. Het is nog maar drie uur, als plotseling alles donker wordt. 'Kijk eens wat een zwarte wolken!', roept Erol. 'Het gaat vast regenen. 'We kunnen beter naar mijn huis gaan', zegt Mark, 'en televisie gaan kijken.' |

Afbeelding 1: Lesfragment uit een verhaalles van Trias groep 2 (Nederlandse samenvatting).

Volgens de theorie van Cummins is te verwachten dat er transfer optreedt naar het begrijpend luisteren en later begrijpend lezen in het Nederlands. De verhalen die gebruikt zijn, zijn de verhalen van *Veilig Leren Lezen* (maan-roos-vis versie) die de kinderen te horen krijgen in groep 3 bij het (Nederlands-talig) aanvankelijk leesonderwijs. Op deze wijze is het mogelijk het OET en leesonderwijs in groep 3 in de praktijk op elkaar af te stemmen.

Momenteel wordt *Trias* voor groep 3 op enkele proefscholen uitgeprobeerd. Bij de invoering gelden dezelfde voorwaarden als bij de invoering van *Trias* groep 1 en 2. We gaan daar nu verder op in.

De organisatie van *Trias*

Tijdens de proefinvoeringsperiode van *Trias* is gebleken dat het alleen succesvol is wanneer het onderdeel is van het taalbeleid van de school. Het goed invoeren van *Trias* betekent dat er organisatorische maatregelen genomen moeten worden, maar ook dat er, vooral door de OET-leerkrachten, een onderwijsvernieuwing moet worden doorgevoerd. Het schoolmanagement moet dan ook maatregelen nemen en voorwaarden scheppen om *Trias* zo goed mogelijk in te voeren. De belangrijkste voorwaarde is dat de directie zich volledig achter de uitgangspunten van *Trias* stelt en zich verantwoordelijk voelt voor het invoeringsproces. De directie neemt verder een aantal roostertechnische maatregelen. Zo dient de beschikbare OET-tijd over drie verschillende momenten in de week verdeeld te worden. Iedere week worden er drie *Trias*-activiteiten gegeven die ieder 20 minuten duren.

Verder maakt de directie een zogenaamd afstemmingsrooster. In dit rooster staat precies aangegeven in welke weken welke thema's en activiteiten plaatsvinden van *Trias*, *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je horen*.

In de loop van het schooljaar bewaakt de directie de invoering van *Trias* en de afstemming door een afstemmingsoverleg te organiseren of het geregeld te agenderen tijdens het onderbouwoverleg. Bij dit overleg zijn de kleuterleerkrachten en OET-leerkrachten van alle taalgroepen aanwezig.

Een van de belangrijkste voorwaarden is

vervolgens dat de OET-leerkrachten een eigen ruimte hebben. Deze ruimte moet geschikt zijn om met kleuters te werken en de leerkracht moet beschikken over de concrete materialen die in de lessen van *Trias* gebruikt worden (bijvoorbeeld kralen, een pop, vingerverf, etcetera). De directie stelt zich op de hoogte van de inhoud van *Trias* door de Nederlandse samenvattingen te bestuderen en ze verdiept zich in de meertalige ontwikkeling van kleuters².

Ook van de OET-leerkrachten wordt een actieve bijdrage verwacht. Zij onderschrijven het belang van een kwalitatief hoogstaand OET en de afstemming met het NT2-onderwijs. Ze zijn bereid zich de nieuwe manier van het werken met *Trias* eigen te maken. In de praktijk betekent dit dat zij in eerste instantie de algemene handleiding van *Trias* bestuderen, de lessen goed voorbereiden (materialen verzamelen, de les goed in zich opnemen, etcetera). Zij moeten zich bewust zijn van hun eigen rol als leerkracht. Zij stellen zich op als volwaardige gesprekspartners van de kinderen met wie ze actief communiceren. Zij zijn veel minder model in hun taalaanbod dan bijvoorbeeld de kleuterleerkrachten die de tweedetaalverwerving stimuleren.

Daarnaast zijn zij bereid zich, indien nodig, met de andere OET-collega's te verdiepen in het werken met kleuters³. Zij zijn bereid hun lessen te laten observeren en in een latere fase hun eigen leerkrachtgedrag te laten evalueren in de vorm van klassenconsultaties door meertalige schoolbegeleiders.

Zij nemen ten slotte deel aan het afstemmingsoverleg met de directie en kleuterleerkrachten. Tijdens dit overleg kan gesproken worden over organisatorische kwesties en over de inhoud. (Hoe stimuleert *Trias* groep 2 de ontlukende geletterdheid van de kinderen? Hoe stimuleren de kleuterleerkrachten de ontlukende geletterdheid?)

Een en ander impliceert ook een actieve inzet van de kleuterleerkrachten. Zij werken met *Knoop het in je oren* of *Laat wat van je horen* volgens het afstemmingsrooster en verdiepen zich in *Trias*. Zij erkennen het belang van een verdere moedertaalontwikkeling voor een evenwichtige ontwikkeling van het jonge

| | |
|--|---|
| Kern 3 | Het geheim |
| les 1 | voorspellen |
| doelstelling | De kinderen ervaren, dat je het vervolg van (delen van) een verhaal kunt voorspellen. |
| materialen | <ul style="list-style-type: none"> - Reuzenleesboek 3 van Veilig Leren Lezen, plaat 1 en 2 - kernverhaal: Het geheim - tekenpapier en tekenspullen |
| | |
| Introductie terugblik | U herinnert de kinderen aan vorige lessen waarin ze het vervolg van een verhaal hebben voorspeld. U vraagt de kinderen of ze weten waar je op moet letten wanneer je voorspellingen maakt (Terugdenken aan belangrijke dingen uit het verhaal dat je net gehoord hebt. Je kunt ook kijken naar de platen die bij een verhaal horen.) |
| doel les verduidelijken | U vertelt aan de kinderen dat zij in deze les weer voorspellen hoe een verhaal verder kan gaan. |
| voorkennis verhaal activeren | <p>U vertelt de kinderen dat het verhaal gaat over een jongen die een geheim probeert te achterhalen.</p> <p>U houdt met de kinderen een kort gesprek over geheimen: Wat is een geheim? Wie heeft er wel eens een geheim? Wie heeft er op dit moment een geheim? Mag je geheimen doorvertellen? Enz.</p> |
| voorlezen deel 1 | <p>U zegt de kinderen dat ze goed moeten luisteren naar het eerste deel van het verhaal. Het verhaal heet 'Het geheim' en de kinderen maken gelijk kennis met de hoofdpersoon Tommie.</p> <p>U laat plaat 1 zien en leest deel 1 voor.</p> |
| | |
| Instructie herhalen doelstelling | U vertelt de kinderen dat ze gaan voorspellen hoe het verhaal verder gaat. |
| hardop denken | <p>U vertelt de kinderen het volgende:</p> <p>Om te kunnen voorspellen moet ik eerst nadenken over wat er al in het verhaal gebeurd is en ik kan ook naar de plaat kijken. Ik weet dat Tommie op straat een doos ziet. Er is iets gek aan de hand met de doos, want hij beweegt. De doos beweegt over straat, naar het huis van Tommie toe. Tommie gaat naar buiten en hoort ook nog dat de doos geluid maakt. Nu ga ik voorspellen. Wat zou Tommie doen? Wat zou ik zelf doen? Ik zou zelf heel nieuwsgierig worden naar die doos. Ik zou willen weten wat erin zit. Dus ik zou hem goed bekijken en dan</p> |

Afbeelding 2: Lesfragment uit een les over voorspellen Trias groep 3 (Nederlandse samenvatting).

allochtone kind en zien in dat zij daar aan kunnen bijdragen door een positieve houding.

Tijdens de proefperiode van het MTO-project is gebleken dat deze maatregelen en voorwaarden absoluut noodzakelijk zijn voor het verbeteren van de kwaliteit van het OET en op de langere termijn voor het verbeteren van de prestaties van de kinderen in het Nederlands. Het belang van deze maatregelen en voorwaarden is ook aangetoond in het onderzoek naar de effecten van *Trias* op de Nederlandse taalvaardigheid, dat hieronder wordt besproken.

Succes van *Trias*

Er zijn twee factoren van cruciaal belang voor het succes van *Trias*: de inhoud en het gebruik ervan. Om de inhoud van *Trias* te plaatsen en vervolgens goed te gebruiken, is inzicht in de theorie van taalontwikkeling wenselijk. De wijze van invoering in de school is beslissend, omdat het gebruik van *Trias* bepaalde organisatorische voorwaarden vereist, zoals al beschreven.

Het vernieuwende van *Trias* is de afstemming tussen de moedertaal en tweede taal. De leerlingen behandelen als het ware twee keer hetzelfde thema: de eerste keer in de moedertaal (en dit is het belangrijkste gegeven bij het succes van *Trias*) en de tweede keer in het Nederlands met de lessen van *Knoop het in je oren* en *Laat van je horen*.

Turkse, Marokkaanse en Kaapverdisch/Portugese kinderen kunnen tweeënehalf uur per week onderwijs in de eigen taal krijgen. Op een aantal scholen in Rotterdam wordt dit onderwijs gegeven met behulp van *Trias*. De meeste scholen die *Trias* gebruiken, zijn scholen die een bepaalde visie op taalonderwijs hebben ontwikkeld en deze visie hebben vastgelegd in hun taalbeleid. Het gaat vooral om scholen die deel hebben genomen (en nemen) aan Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs in Rotterdam.

Deltaplan Taalbeleid is een project bedoeld om de onderwijsachterstand van kinderen te bestrijden. Omdat 55 procent van de kinderen op Rotterdamse achterstandsscholen van allochtone afkomst is, wordt de achterstand vaak gerelateerd aan onvoldoende taalont-

wikkeling van de leerlingen. Ze beschikken niet over genoeg Nederlands om een succesvolle schoolcarrière te volgen. Uitkomsten van toetsen van het Cito Leerlingvolgsysteem laten zien dat meertalige kinderen onder het landelijk gemiddelde scoren. Deltaplan biedt de scholen een driejarig plan van aanpak om het taalonderwijs binnen de school in kaart te brengen en te verbeteren.

In het onderzoek naar *Trias* (Codina & Wolfgram 1997) zijn dertien scholen betrokken die ooit hebben deelgenomen aan Deltaplan. Negen daarvan hadden *Trias* gebruikt en vier niet. De negen *Trias*-scholen hadden minimaal twee jaar ervaring met *Trias*. Deltaplanscholen meten hun resultaten met toetsen van het Cito. De scholen hebben de scores aangeleverd van leerlingen in groep 3, die *Trias* in groep 1 en 2 hadden gevolgd. Het ging om de toetsgegevens van woordenschat en begrip Lezen.

De leerlingen die *Trias* onder optimale omstandigheden hadden ontvangen, hadden tien procent hogere scores bij begrip Lezen dan de kinderen die geen of minimaal *Trias* hadden ontvangen. De gemiddelde score van Turkse kinderen met optimaal *Trias* lag zelfs op het niveau van het landelijk gemiddelde. De scores van de Marokkaanse kinderen lag daar net onder. Voor de woordenschattoets waren de resultaten niet zo positief. Dat kan aan verschillende factoren liggen, maar het klopt wel met de voorspelling van de theoretische achtergrond van *Trias*, namelijk een matige transfer op woordenschat.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

De bevindingen van Verhoeven e.a. (1994, 1996) tonen aan dat het leren van complexe kennis en vaardigheden soepeler verloopt als ze onderwezen worden in de taal die de kinderen het beste beheersen. In het geval van allochtone leerlingen is de moedertaal of thuistaal dominant.

Maar een volledige ontwikkeling van een taal gebeurt thuis én op school. Sprekers met een goede beheersing van de eigen taal hebben meer kansen op 'transfer' naar de tweede taal. Vaardigheden die een groot beroep doen op (meta)cognitieve vermogens,

blijken in hoge mate overdraagbaar van de ene taal naar de andere. De leerling 'transfereert' de *ontwikkeling*, niet de taal.

Tegen deze achtergrond moet *Trias* gezien worden.

Tot nu toe is de reactie van het onderwijs op de achterstand van anderstalige kinderen gebaseerd geweest op het vergroten van de frequentie en de kwaliteit van de Nederlandse les. Dit is wat we noemen een 'onderdompelings'-model. De moedertaal wordt binnen de school genegeerd en alle inspanningen (van de leerling en het onderwijs) zijn gericht op het leren van het Nederlands. Volgens de theorie van Cummins is deze aanpak niet voldoende omdat die geen recht doet aan de tweetaligheid van de kinderen. Met een 'transitiemodel' wordt de moedertaal gestimuleerd. Het transitie-model houdt in dat de kinderen opgevangen worden in de moedertaal en dat langzamerhand de rol van de tweede taal groter wordt. Omdat bij *Trias* de opvang heel beperkt is (maximaal tweeëneenhalf uur per week) kunnen we het niet hebben over een volledige 'transitie' van de ene taal naar de andere. Maar het berust wel op hetzelfde principe. Een 'transitiemodel' biedt dus meer houvast aan de leerling dan een 'onderdompelingsmodel'. Dat betekent niet dat er minder aandacht uit moet gaan naar het NT2-onderwijs. Het betekent dat de rol van de moedertaal niet onderschat kan worden. Een transitie-model biedt de kinderen een kans om hun moedertaal te ontwikkelen tegelijkertijd met de tweede taal. Tweeëneenhalf uur OET per week kan niet gezien worden als tweetalig onderwijs. Het is echter de enige manier om de moedertaal te stimuleren binnen de schoolstructuur. Afstemming tussen NT2 en OET biedt allochtone kinderen een kans om op een efficiënte manier om te gaan met twee talen.

Er is een aantal maatregelen nodig om inhoud te geven aan onderwijs dat rekening houdt met de moedertaal en de tweede taal van de leerlingen.

- 1 Er is behoefte aan taalbeleid dat de gestructureerde afstemming tussen het OET en NT2 regelt.
- 2 Er is behoefte aan scholing voor zowel de reguliere als de OET-leerkrachten.
- 3 Er is behoefte aan materiaal dat de eigen taal

stimuleert en de transfer naar de tweede taal vergemakkelijkt.

Al deze facetten maken onderdeel uit van het model van *Trias* in specifieke zin en de activiteiten die ondernomen zijn en nog worden binnen het MTO-project in algemene zin.

Maar zonder de steun van een overheidsbeleid kan het onderwijs niet meer doen dan branden blussen. En op dit moment zijn de perspectieven voor een dergelijk beleid heel somber. De wettelijke basis voor het Onderwijs in Eigen Taal is reeds veranderd. Helaas worden met de invoering van de nieuwe wet OALT (Onderwijs in Allochtone Levende Talen) ook de mogelijkheden voor het gebruik van een transitie-model ernstig beperkt. De mogelijkheden om eigen-taalonderwijs te geven worden vooral voor groep 5 tot en met 8 ingekrompen. De verantwoordelijkheid voor onderwijs dat recht doet aan de tweetaligheid van de kinderen wordt zo steeds meer op de schouders van de school neergelegd.

Noten en literatuur

- 1 Het Projectbureau is een afdeling van het Rotterdamse Centrum voor Educatieve Dienstverlening. Het Projectbureau heeft zich gespecialiseerd in de ontwikkeling en invoering van materiaal voor meertalige klassen.
- 2 Het MTO-project heeft ook een invoeringsprogramma geschreven voor schoolbegeleiders. In dit invoeringsprogramma zijn onder meer teambijeenkomsten opgenomen over de meertalige ontwikkeling van kleuters (Y. de Wit, I. Chabot & R. Dekkers 1996).
- 3 Het invoeringsprogramma bevat ook een scholingsprogramma *Werken met kleuters in het OET* voor OET-leerkrachten.

Boers, M. & M. van Kleef, *Laat wat van je horen. Nederlandse taal voor kleuters in meertalige groepen* Rotterdam, Het Projectbureau OVB, 1990.

Boers, M. & M. Kienstra, *Taalplan Kleuters. Werkplannen groep 1* Rotterdam, Het Projectbureau, 1993.

Cummins, J., *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* Devon, Multilingual Matters, Ltd, 1984.

- Codina, E. & P. Wolfram, *Trias werkt! Resultaten van een evaluatieonderzoek* Rotterdam, Het Projectbureau, 1997.
- Fonds Achterstandsbestrijding Onderwijs, *Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs. Rotterdamse scholen doen het zó* Rotterdam, FAO, 1995.
- Kleef, M., van, *Knoop het in je oren. Nederlandse taal voor kleuters in meertalige groepen* Rotterdam, Het Projectbureau OVB, 1988.
- Narain, G. & L. Verhoeven, *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters* Tilburg, Tilburg University Press, 1994.
- O'Malley, J. & A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition* New York, Cambridge University Press, 1990.
- Verhoeven, L. & P.J.J. Stijnen, 'Aspecten van tweetaligheid: Introductie op het thema' in: *Pedagogische Studiën*, 1996, p. 250-258.
- Verhoeven, L., 'Naar een tweetalig schoolwerkplan' in: *Meertaligheid op school*, Bijdragen aan de ontwikkeling van een taalbeleid. R. Kabdan, W.L.M. van Galen & J. Jongeius, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1990.
- Verhoeven, L., *Lezen met begrip 1* Arnhem, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1992.
- Verhoeven, L., *Woordenschattoets 1* Arnhem, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1993.
- Wit, Y. de, e.a., *Trias. Nederlandse samenvattingen groep 1* Rotterdam, Het Projectbureau, 1995.
- Wit, Y. de, e.a. *Trias. Nederlandse samenvattingen groep 2* Rotterdam, Het Projectbureau, 1996.

Folkert Kuiken:

Taaltaken binnen Zebra Basisleergang NT2 voor neveninstromers voortgezet onderwijs

Taakgericht taalonderwijs staat de laatste tijd volop in de belangstelling. In Moer 1997•6 werd daar uitgebreid verslag van gedaan. In Moer 1998•1 werd duidelijk hoe in de methode Nederlands Schoolslag taakgericht onderwijs vorm krijgt. In dit artikel staat de opbouw van taaltaken binnen een taakgerichte leergang centraal. Aan de hand van Zebra, een basisleergang NT2 voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs (verschijning januari 1999), illustreert Folkert Kuiken, coördinator van het ontwikkelproject Zebra, hoe de leerlingen aan steeds hogere eisen moeten voldoen bij de uitvoering van een taaltaak. Daaraan voorafgaand geeft hij een korte karakterisering van de leergang en een toelichting van wat in Zebra onder taaltaken en een taakgerichte aanpak wordt verstaan.

Zebra is bedoeld voor twaalf- tot zestienjarige neveninstromers in het voortgezet onderwijs: leerlingen die uit het land van herkomst naar Nederland komen en zonder enige kennis van het Nederlands gaan deelnemen aan het voortgezet onderwijs. In de periode van eerste opvang moeten ze zo goed en snel mogelijk worden toegerust voor het reguliere onderwijs. Op voorwaarde dat leerlingen gealfabetiseerd zijn, moet daarvoor een periode van gemiddeld één tot anderhalf jaar worden uitgetrokken. Met behulp van Zebra moeten ze in die periode zoveel Nederlands leren, dat ze zonder al te veel problemen het onderwijs in de verschillende vakken kunnen volgen. In totaal biedt Zebra leerstof voor ruim 500 lesuur, verdeeld over 40 thema's.