

Piet Mooren:

Kinderen van wol Over OALT en OETC

De laatste tijd wordt in kranten en in debatten weer regelmatig aandacht besteed aan de prestaties van allochtone kinderen op de basisschool. Zijn de mindere prestaties van die kinderen een gevolg van verkeerd onderwijs of verkeerde materialen, moeten de ouders eerder beginnen met Nederlands met de kinderen te spreken, moeten de kinderen verplicht naar crèches waar dan allerlei voorschoolse programma's met ze worden doorlopen? Piet Mooren meent dat de oplossing voor een deel ligt in het beter betrekken van de OALT-docent bij het reguliere curriculum in het basisonderwijs en bij het inschakelen van die docent als brug tussen de ouders en de school. In onderstaand artikel beschrijft hij in het kort de verandering van OETC- naar OALT-onderwijs en geeft aan hoe de specifieke expertise van OALT-docenten ingeschakeld kan worden bij het opzetten van taalbeleid op een basisschool. Hij begint echter met een gedicht over kinderen van wol, dat hij de lezer als parabel wil voorhouden.

Het gedicht *Moedertje Brei* van de Israëlische auteur Uri Orlev (1987), laat zich lezen als een parabel over de ingroei van allochtonen in de Nederlandse samenleving en de wijze waarop de samenleving daarop reageert. In dat gedicht kan *Moedertje Brei* bij haar komst in een vreemd stadje nergens een huis vinden om in te wonen. Zij vertikt het echter om bij de pakken neer te gaan zitten. Met haar twee breinaalden en een knot wol breit ze pantoffeltjes, een kleedje, een vloertje, een bed, een kast, een matras, een sprei, een deken, een poen gordijnen en ten slotte een huis om in te wonen. En klaar met breien aan het huisje verlangt ze naar nieuw leven in de brouwerij:

*Ze breide een jongen ze breide een meisje
en allebei kregen een sterke draad
voor verdriet en voor pret en voor kattekwaad.
(..)*

Moedertje Brei breidt de volgende dag boeken en schriften en brengt haar ondeugden naar school:

*Maar toen de meester de kinderen zag
was hij vreselijk verontwaardigd:
kinderen van wol vervaardigd!
Waar ziet u deze school voor aan?
Ik verzoek u: gaat u hier gauw vandaan!*

Moedertje Brei wenst een second opinion en laat haar oogappels testen:

*Zo werden de kinderen grondig bekeken
op rechtse en averechtse streken.
De meesters en juffen die fluisterden,
toen zei een juf met een strenge stem:
mevrouw moet u eens luisteren;
we hebben niets tegen u, tegen haar, of hem,
maar de leerlingen hier zijn van vlees en bloed
dit is geen school voor mensen van goed.*

Moedertje Brei gaat zich bij de gemeenteraad beklagen:

*Daar zat de raad al te overleggen
en liet door de burgemeester zeggen:
de burgers hier zijn van vlees en bloed,
dit is geen stad voor mensen van goed.
Kinderen gemaakt van wol
zien we hier niet aan voor vol.
Ik zal dit de overheid laten weten.
En toen ging hij verder een broodje eten.*

Moedertje Brei gaat in nog hoger beroep, nu bij de ministerraad zelf. Intussen heeft de mare van het huisje van wol zich wijd en zijd verbreid, toeristen stromen toe, kassa's rinkelen, maar het is allemaal te laat: moedertje Brei geeft er de brui aan en haalt op een nacht heel haar breiwerk uit om met haar knot wol en twee breinaalden elders aan een heel nieuw leven te beginnen:

*En als de mensen daar aardig zijn
en de wollen kinderen hebben het fijn
dan zit ze daar nu en breidt en breidt
en breidt tot in de eeuwigheid.*

Het multiculturele drama

Ondermeer discriminatie, weliswaar niet in de absolute vorm zoals in het gedicht maar in de vorm van de segregatie in zwarte en witte scholen, vormde voor Paul Scheffer (2000) de aanleiding om met zijn artikel *Het multiculturele drama* het debat over de positie van de allochtonen in de Nederlandse samenleving te heropenen. Daarnaast waren het de teleurstellende onderwijsresultaten van allochtone leerlingen en hun achtergestelde positie in de huizen- en banenmarkt die hij in zijn artikel aan de kaak stelde als de open zenuw van de samenleving. En al net als het gedicht vroeg hij op het hoogste niveau aandacht voor de problematiek die hij aan de orde stelde door een parlementair onderzoek te eisen naar het immigratie- en integratiebeleid, 'want nu worden hele generaties onder het mom van tolerantie afgeschreven.' Hij houdt de overheid dan ook verantwoordelijk voor het ontstaan van de allochtone onderklasse en hij hekelt de repressieve tolerantie of de onverschilligheid die daaraan ten grondslag ligt.

Het artikel van Scheffer heeft er toe bijgedragen dat de roep om meer aandacht voor 'vaderlandse' normen en waarden, tradities en rechten steeds luider wordt. Het aantal publicisten dat nieuwkomers nog steeds het recht blijft gunnen op onderwijs in hun eigen taal en cultuur, slinkt zienderogen. Toch wordt er nog altijd bezwaar aangetekend tegen de gelijkstelling van integratie met assimilatie. Zo hield Anet Bleich onverkort vast aan integratie als een tweezijdig proces van naar elkaar toegroeien door allochtonen en autochtonen. Het niet te miskennen feit dat leerlingen van allochtone herkomst in hun schoolprestaties nog steeds achterblijven (al wordt er enige vooruitgang geboekt) is echter vooral koren op de molen voor degenen die pleiten voor een eenzijdige integratie in de dominante Nederlandse onderwijscultuur.

Tegen die achtergrond kan de opheffing van het onderwijs eerst in eigen taal en cultuur (OETC) en later van het onderwijs in eigen taal (OET) ten gunste van het onderwijs in de allochtone levende talen (OALT) in de onderbouw van het basisonderwijs gezien worden als het voorspel op dit nationale debat van publicisten en columnisten. Zo moet volgens

de OALT-wet het onderwijs in de eigen taal en cultuur in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs buiten de reguliere schooltijd plaatsvinden om maar geen tijd voor het beter leren beheersen van het Nederlands verloren te laten gaan. En zo mag het onderwijs in de onderbouw volgens de letter van de OALT-wet alleen maar tweetalig plaatsvinden wanneer dat ten goede komt aan de beheersing van het Nederlands. Met die transformatie is het wettelijke kader al in hoge mate bijgesteld in de door Scheffer gewenste zin. In zijn verwijt aan het adres van de overheid richt Scheffer zijn pijlen op effecten van de wet op het onderwijs in eigen taal en cultuur, terwijl die wet al enige tijd is vervangen door de wet op het onderwijs in levende allochtone talen.

Welke spiegel houdt *Moedertje Brei* ons voor, wanneer we het gedicht lezen vanuit het gezichtspunt van het Nederlandse onderwijs? Binnen het kader van de OALT-wet is er geen sprake van discriminatie: volgens de wet hebben kinderen van wol officieel het volste recht om op elke school toegelaten te worden, maar het bevoegd gezag van het niet-openbare onderwijs mag kinderen wel degelijk de toegang tot de school ontfangen. In de praktijk valt de toegenomen segregatie van witte en zwarte scholen dan ook maar ten dele te beschouwen als een indirecte vorm van discriminatie. Daarnaast is de scheiding het gevolg van de zelfstandige keuze die ouders maken voor de school in hun omgeving, van hun bevolkingsgroep of naar hun religieuze of ideologische voorkeur. Kortom, de segregatie in witte en zwarte scholen is zowel een ongewild als een gewild proces waar de overheid voor een belangrijk deel geen greep op heeft als gevolg van de vrijheid van onderwijs om scholen te stichten of scholen voor de eigen kinderen te kiezen.

De genoemde verandering in het wettelijk kader is binnen de schoolmuren van zowel witte als zwarte scholen dan ook gericht op het geven van onderwijs dat alle kinderen en in het bijzonder de kinderen van wol ten goede kan komen. Daarbij is de aandacht voor eigen taal en cultuur verschoven van wat eerder vooral als een recht werd beschouwd naar een pedagogisch-didactische



Bulut bir kedi oluverdi.

Kedi yaklaştıkça yaklaştı ona.

“Yardım” dediye seslendi küçük fare.

Koşarak annesinin yanına gitti.

Afbeelding 1: Fragment uit een vertaald verhaal.

manier om een zo soepel mogelijke ingroei in en zo gunstig mogelijke beheersing van de Nederlandse taal en cultuur te kunnen garanderen. Vanuit dat gezichtspunt wordt in toenemende mate de beginsituatie van allochtone leerlingen al meteen bij hun entree met toetsen in kaart gebracht, om daar zowel met een NT2-programma als met aandacht voor

de eigen taal en cultuur van de kinderen op voort te borduren. Moedertje Brei hoeft dus geen second opinion te vragen, want de school vormt zich een zo nauwkeurig mogelijk beeld van de allochtone kinderen, al gaat het daarbij vooral om de Nederlandse taal en cultuur. Moedertje Brei hoeft ook veel minder te vrezen dat haar kinderen aan hun lot

worden overgelaten, zoals dat het geval was toen het OETC-onderwijs geïsoleerd bleef van de hoofdstroom van het onderwijs.

De beleidswijziging van OETC- in OALT-onderwijs als vroege introductie op de communale taal en cultuur komt wonderwel overeen met de bijdrage van de auteur van *Moedertje Brei* aan de ingroei van nieuwkomers in Israël. Orlev heeft immers met menig kinderboek bijgedragen aan het zogenaamde *Hippy*-programma, dat in Nederland eind jaren tachtig als het *Opstap*-programma werd ingevoerd en enkele jaren geleden grondig werd herzien onder de naam *Opstap Opnieuw* (1996). Het *Hippy*-programma oriënteerde nieuwkomers in het immigratieland Israël op de gemeenschappelijke taal en cultuur van die multiculturele samenleving.

Het door Judith Herzberg vertaalde gedicht *Moedertje Brei* is een metafoor voor het assimilatieproces van nieuwkomers en voor de mentaliteit waarmee de gevestigde burgers hen tegemoet treden. Het gedicht zet de zaken op scherp en stelt het inburgeringsproces op alle denkbare niveaus als regelrechte discriminatie aan de kaak met aan het slot de inkeer ten goede. Maar dan is het al te laat, want moedertje Brei heeft intussen haar biezen gepakt. Orlev stelt het verschijnsel van uitsluiting dus in extreme vorm aan de orde en dat kan de ogen doen sluiten voor meer verborgen vormen van uitsluiting. Bijvoorbeeld wanneer kinderen van wol waar een steekje aan los zit bij verwijzing naar het speciaal onderwijs in onevenredige mate worden toegewezen aan het MLK-onderwijs in vergelijking met het SIO-onderwijs en aldus minder voor vol worden aangezien dan soortgelijke autochtone kinderen (Wijnstra 1984).

Emancipatoire rol OALT-docenten

Het OETC-onderwijs kwam er in de praktijk vaak op neer dat de OETC-docenten een eilandje vormden in de verschillende (vaak meer of veel meer dan drie) teams en dat de kinderen van wol voor die lessen apart uit de les gehaald werden. Dus zowel voor kinderen als voor docenten was er eerder van apartheid sprake dan van geïntegreerd onderwijs. Tegen die achtergrond hoeft het niet te verbazen dat onder meer de inspectie een groot vraagteken

ging plaatsen bij de kwaliteit van die vorm van gesegregeerd onderwijs. Bovendien betrof die aandacht voor de eigen taal en cultuur van allochtone leerlingen vooral het onderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs: OETC-docenten waren nauwelijks betrokken bij het voor allochtone leerlingen zo cruciale onderwijs in de onderbouw van de basisschool. De wetswijziging van OETC naar OALT heeft aan die periode terecht de hoogste prioriteit gegeven en dat nog eens versterkt met gezinsprogramma's en projecten voor onder meer peuterspeelzalen. Overigens ging minister Hedy d'Ancona (1992) daarin voor, toen ze de ontwikkeling en het gebruik van multiculturele gezinsprogramma's als *Opstap Opnieuw* op de agenda plaatste. De socialist Paul Scheffer, die de overheid verwijt de kop in het zand te steken voor het multiculturele drama dat in aantocht zou zijn, gaat aan dit initiatief van zijn partijgenote opvallend voorbij.

Gevolg van het geïsoleerde kader van de praktijk van het OETC-onderwijs was ook dat OETC-docenten in hun eilandjes nauwelijks geprikkeld werden om de eigen taal en cultuur te combineren met een zo goed mogelijke beheersing van het Nederlands en van de Nederlandse cultuur. Toch was en is die beheersing een noodzakelijke voorwaarde om collegiaal samen te kunnen werken en om prestige in het team te kunnen verwerven. Met het geven van onderwijs op een eilandje wordt de kans om je bekender en dus ook beminder te maken, er niet groter op. Met die praktijk heeft de OALT-wet gebroken. Weliswaar is er nog steeds de nodige ruimte voor eigen taal en cultuur in de onderbouw van het basisonderwijs, maar dan toch alleen wanneer die aandacht nadrukkelijk ten goede komt aan de beheersing van het Nederlands en van de andere reguliere schoolvakken. Daarmee blijft de aandacht voor de eigen taal en cultuur niet langer nog een doel op zichzelf, maar wordt het een middel tot emancipatie in de Nederlandse samenleving. OALT-docenten moeten laten zien dat hun bijdrage een positief effect heeft op de schoolloopbanen van de allochtone leerlingen en dat daagt hen uit om hun specifieke kennis van de allochtone levende talen en culturen in te zetten voor de verheffing van de eigen achterban.

Datum: 140200
Maandag: 11.00

Melis Gürbüz

29021993 - Turks - meisje

Nederlands - groep 2 1.90

protocol = 3

- Hier zie je het muis
- En mama daar boven zie de volk en de muis.
- Daar zie kasteel
- Daar een konijn
- Daar ook een konijn
- Daar zie je kat
- Daar zie je niks
- Daar zie je ook een kat
- Daar zie je muis
- Ik ben bang
- Kat
- Moeder, moeder muis
- Niet bang zijn.
- Kijk is niks, niks
- Zie de moeder
- Ik ga weg, ga de bloemen plukken zie die.
- Daar geeft ze hand bij de moeder.

Turks

- ❖ Ondan sonra
- ❖ Orda annesiyle şey fare orda şeye gidiyorlardı.
- ❖ Gökyüzüne bakıyorlardı.
- ❖ Ondan sonra orda herşeyi görüyorlardı.
- ❖ Kuşları görüyordu orda.
- ❖ Orda sonra orda tavşan görüyordu fare görüyordu.
- ❖ Ondan sonra orda da kuşlar görüyordu.
- ❖ O çiçek toplamaya gidiyordu.
- ❖ Küçük fare gökyüzüne bakmak istiyordu.
- ❖ Ondan sonra bulutlar büyüdü, büyüdü
- ❖ Ondan sonra kedi oldu.
- ❖ Be korkuyorum, anneme gideceğim demişti.
- ❖ Ondan sonra korkma, bak birşey yok diyordu.
- ❖ Ben korkuyorum diyordu.
- ❖ Ondan sonra, çiçek topluyorlardı.
- ❖ Kızıda, farede topluyordu.
- ❖ Ondan sonra, oda gökyüzüne daha bakmıyordu.
- ❖ (Ik) Neden korkmuştı ?
- ❖ Kediden.

Afbeelding 2: Voorbeeld van een tweetalig protocol.

Datzelfde emancipatoir perspectief roerde ook Paul Scheffer aan, maar dan wel in een negatief licht. Hij is juist getroffen door het uitblijven van een succesvolle emancipatiebeweging in de desbetreffende allochtone kringen. Het feit alleen al dat diverse personen uit het allochtone kamp trefzeker hebben gereageerd op het door Scheffer in gang gezet debat, illustreert de eenzijdigheid van zijn observatie. Daarnaast spreekt hij zichzelf tegen in zijn artikel, door enerzijds te wijzen op het belang van de emancipatie in eigen kring volgens het beproefde recept van de verzuiling, en door anderzijds dat perspectief op machtsvorming niet te gunnen aan een eigen islamitische zuil, omdat die zuil bedreigend zou zijn voor de Nederlandse samenleving. Vanuit dat vijandbeeld veroordeelt Scheffer de aandacht voor eigen taal en cultuur over de hele linie. Dit punt is hier in het bijzonder van belang, omdat juist van OALT-docenten verwacht mag worden dat ze aan de ingroei van zo'n islamitische zuil in de Nederlandse samenleving een bijdrage zullen leveren.

Er wordt in het onderwijs zelden nog gesproken in termen van verheffing of emancipatie van de eigen achterban. Het is de verdienste van Scheffer dat hij met zijn bijdrage de route die nieuwkomers in de samenleving hebben te gaan heeft verbonden met de lange weg die eerdere kleine luyden in groepsverband hebben ingeslagen om een betere plaats onder de zon te verwerven. Aandacht voor de eigen taal en cultuur speelde daarbij altijd een belangrijke rol.

Inmiddels is dat aandachtspunt teruggebracht tot een functioneel perspectief in de onderbouw van de basisschool en tot een nog steeds gesubsidieerd bestaan buiten de schooluren om in de midden- en bovenbouw. De rol van hefboom in de emancipatie die OALT-docenten kunnen vervullen, wordt daarmee impliciet geconcentreerd op die van sluiswachter tussen de eerste socialisatie in het gezin en de tweede socialisatie op school. Zij komen daarmee in de natuurlijke positie om een brug te slaan tussen de thuistaal en thuiscultuur en de verwerving van zowel de tweede taal als het kernprogramma van de onderbouw van de basisschool. Bij die bemiddeling zijn ze er volgens de OALT-wet toe verplicht om hun expertise in en hun aandacht voor de

allochtone taal ten goede te laten komen van het onderwijs in het Nederlands. Zo vertaalt een docent een verhaal van Arnold Lobel in het Turks om met die versie zijn Turkse kleuters dat verhaal uit de kleutertaalmethode die op school wordt gebruikt, ook in de thuistaal te laten meemaken (zie afbeelding 1). Kennelijk neemt hij zo'n initiatief, omdat hij ervan uitgaat dat het verhaalbegrip en het navertellen van het verhaal in het Nederlands gebaat is bij een tweetalige aanbieding. Die aanname lijkt alleszins terecht, gelet op bijgaand tweetalig protocol (zie afbeelding 2) waaruit blijkt dat het navertellen in de eerste taal verder is ontwikkeld dan in de tweede taal.

Zulke vormen van taalondersteuning kunnen evenzeer plaatsvinden binnen het onderwijs in rekenen of wereldoriëntatie als binnen de Nederlandse taalles. Misschien wel beter, omdat een OALT-docent zijn eigen expertise misschien wel beter in kan zetten bij meer universele vakken als rekenen of wereldoriëntatie, dan bijvoorbeeld bij aanvankelijk lezen (hoewel dat vaak voorkomt) waar toevallig een nauwkeurige uitspraak van de Nederlandse klanken van didactisch belang is.

Tenslotte blijven OALT-docenten bij al die vakken over een unieke expertise beschikken, want docenten met kennis van een levende allochtone taal en cultuur zijn dun gezaaid. Die expertise blijft onbenut wanneer OALT-docenten tot assistent bij het aanvankelijk lezen worden gedegradeerd. Dat ligt meteen heel anders, wanneer de kinderen ook in hun eerste taal op enig moment leren lezen. In dat geval geldt voor de expertise van de OALT-docenten opnieuw dat die schaars is.

Mede dankzij het genoemde onderzoek van Wijnstra zijn er in de ontwikkeling van specifieke leermiddelen en instrumenten voor allochtone leerlingen behalve tweede taal ook eerste taalmethodes gekomen. OALT-docenten kunnen met hun specifieke expertise een brug slaan tussen het kernprogramma van de onderbouw van het basisonderwijs en de thuiscultuur van de allochtone leerlingen en hun ouders. Om zo'n spilfunctie te kunnen vervullen moeten ze wel op de hoogte zijn van de hoed en de rand van dat onderwijs. Dat hoort deels tot het programma van de her- en bijscholing waarmee intussen een begin is gemaakt. Naarmate die OALT-exper-

<i>De kinderen</i>	Ja	?	Nee
De school is goed in staat meertalige en Nederlandse leerlingen tot goede resultaten te brengen	6	4	8
Goede deelname aan klasse- of kringgesprekken	5		11
Meertalige kinderen presteren door taalproblemen minder	15		3
De school is met de huidige invulling goed in staat in de toekomst de stroom meertalige leerlingen op te vangen	2	8	8
Meertalige leerlingen kunnen rekenen en wereldoriëntatie goed volgen	4	5	9
Nieuwkomers kunnen na 18 maanden in de groep goed meedraaien	2	9	7
<i>De leerkrachten</i>			
Taalproblemen van meertalige leerlingen belemmeren voortgang taalonderwijs	9	1	7
Taalproblemen van meertalige leerlingen belemmeren voortgang onderwijs in de niet-taalvakken	7	2	9
Voldoende geschoold en beschikken over voldoende materialen om om te gaan met taalproblemen Nederlandse en meertalige leerlingen	3	2	13
Goed geïnformeerd over nieuwe ontwikkelingen en materialen mbt taalonderwijs en meertaligheid	2		16
Goed zicht op taalontwikkeling van afzonderlijke kinderen, signaleert tijdig stagnatie	8	6	3
Beschikbare extra faciliteiten voor meertalige kinderen worden voor die kinderen optimaal ingezet	3	6	7
Methoden en programma's beantwoorden aan recente ontwikkelingen op het vakgebied	1	11	7
<i>Het curriculum</i>			
Goede doorgaande lijn van groep 1 t/m 8 qua verschillende taalonderdelen	10	8	1
Goede afstemming OET en het onderwijs Nederlands	1	6	12
Goede afstemming taalonderwijs en de toepassing binnen andere vakken	5	5	9

Afbeelding 3: Antwoorden op enkele vragen betreffende meertalige leerlingen en onderwijs (bron: Van Kemmeren 1998).

tise breed in de onderbouw ingezet kan worden, neemt de spilfunctie van de OALT-docent toe. En als de OALT-docenten een nadrukkelijke rol kunnen vervullen in het verbeteren van de schoolprestaties van de allochtone leerlingen, vervullen ze een concrete bijdrage als hefboom van sociale en culturele stijging in de emancipatie van hun achterban. Dat vraagt dus om taalbeleid met een emancipatorisch elan voor de kinderen van wol. Dat laatste aspect is impliciet aanwezig in de volgende schets van twee Tilburgse scholen die op een heel verschillend moment werk zijn gaan maken van OETC- en/of OALT-beleid.

Taalbeleid op de Christoffel

De eerste school, de Tilburgse basisschool Christoffel, is pas recent vorm gaan geven aan taalbeleid met het oog op de toestroom van

allochtone leerlingen. Marlous van Kemmeren heeft daarover uitvoerig bericht in haar doctoraalscriptie (Van Kemmeren 1998 en Van Kemmeren/Vallen 1999). Zij laat zien dat het volgens het team hoogst urgent is om meertalige kinderen beter toe te rusten voor goede resultaten in kringgesprekken, wereldoriëntatie en rekenen; dat het team zichzelf onvoldoende geschoold acht in middelen en materialen, methodieken en ontwikkelingen en dat het heel wat gunstiger oordeelt over het eigen diagnostisch vermogen om tijdig stagnaties in het leerproces te kunnen onderkennen. Verder meent het merendeel van het team dat de beschikbare extra faciliteiten *niet* optimaal worden ingezet voor anderstalige leerlingen: de op school aanwezige methoden en programma's beantwoorden onvoldoende aan recente ontwikkelingen, het eerdere Onderwijs in de Eigen Taal (OET) was nauwelijks

afgestemd op het onderwijs Nederlands en de toepassing van het taalonderwijs op de andere vakken laat te wensen over (zie afbeelding 3).

Vervolgens heeft Van Kemmeren gevraagd welke aandacht tien mogelijke terreinen van taalbeleid in de toekomst dienen te krijgen, waar er werk aan de winkel is en wie daar een bijdrage aan kan en moet geven. De antwoorden vallen uiteen in vier clusters:

- 1 Methodes en activiteiten eerste (T1) en tweede taal (T2);
- 2 Leerlingvolgsysteem en zorgverbreding;
- 3 Toepassing van het een- en meertalig taalonderwijs in instructie en gesprek en bij wereldoriëntatie en rekenen;
- 4 Afstemming van onderwijs in de eigen taal (T1) en interculturele kenmerken van het onderwijs.

Het eerste cluster laat zien dat het team belang hecht aan NT1- en NT2-methodes, hoezeer het team vindt dat daar nog veel werk ligt en dat NT1 en de integratie van NT1- en NT2-methodes specialistenwerk is. Zelf achten de teamleden zich capabel in mondelinge interactie, voorlezen en vertellen, de zorg voor boekenhoek, klasbibliotheek en de aanwezigheid van uitnodigende boeken, inclusief woordenboeken.

Het tweede cluster maakt duidelijk dat de behoefte aan meer adequate signalering en extra ondersteuning van meertalige leerlingen algemeen gedeeld wordt. De extra middelen voor meertalige kinderen moeten kennelijk nog concrete toepassing vinden bij de opstelling van handelingsplannen, in de samenstelling van de orthotheek of in specifieke groepeerings- en roostervormen bijvoorbeeld.

Het derde cluster toont aan dat meertalig taalonderwijs volop in het geding is bij de instructie in het algemeen en bij het aanbod van zowel teksten als ook vragen op maat en dat die zorg nog ontbreekt bij wereldoriëntatie en bij rekenen. Kennelijk wordt daar specialistische ondersteuning verwacht.

Het vierde cluster onderstreept dat de noodzaak tot afstemming van OET op de verwerving van de eerste en tweede taal bij het kernprogramma van de onderbouw (en van de middenbouw) breed door het team wordt onderschreven. Het schort echter nog aan realisatie; kennelijk wordt ook daar op specialistische ondersteuning gerekend.

Ten slotte wordt voor meertalige leerlingen ruimte voor T1 van groot belang geacht in de vorm van specialistische ondersteuning, zowel in school en in peuterspeelzaal als via specifieke voorschoolse thuisprogramma's.

De schets van Marlous van Kemmeren illustreert hoe de Christoffelschool er voor kiest om de realiteit van de veranderde schoolpopulatie onder ogen te zien en de discrepantie in kaart brengt tussen wat er aan taalbeleid wordt gerealiseerd en wat het team wenselijk vindt, om zo tot een integrale benadering te komen van het onderwijs in de eerste (T1) en in de tweede taal (T2) (zie afbeelding 3). Het team richt zich daarbij zowel op de vakken waar taal doel is als waar taal middel is. Het doet dat over de hele breedte van het basisonderwijs en in goede onderlinge afstemming met de gespecialiseerde leerkrachten zoals de NT2-leerkracht, de OALT-docent en de remedial teacher.

Het team vindt dat het zichzelf daarvoor extra moet scholen, dat het taalniveau van meertalige leerlingen meteen bij de entree in de school gemeten moet worden als basis voor verder onderwijs, dat er in plaats van klassenverkleining beter gekozen kan worden voor gerichte ondersteuning in kleine groepjes en dat de school werk moet maken van voorschoolse voorzieningen als de peuterspeelzaal en gezinsprogramma's.

De Thomas Moreschool

Het tweede Tilburgse voorbeeld, de Thomas Moreschool, heeft met het voor allochtone leerlingen gevoerde taalbeleid al vroeg landelijk de aandacht weten te trekken. Toen de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs onder het voorzitterschap van Van Kemenade (1992) de nota *Ceders in de Tuin* uitbracht, zorgde de Thomas Moreschool voor een concreet vervolg onder de veelzeggende titel *Sparren op het plein* (Poell 1994). Daarmee koos de school voor een vaderlandse en niet voor een uitheemse boomsoort, voor een westers schoolplein en niet voor een oosterse tuin. De verwerving van het Nederlands als tweede taal kreeg de hoogste prioriteit en daarbinnen werd de ontwikkeling van een adequate woordenschat als de cruciale

	Buitenschools	Regulier programma	OALT taalondersteuning Cultuuronderwijs	Orthodidactisch programma
2-4 jaar		Zitten staan lopen	Taalondersteuning in de peuterzaal tijdens taalactiviteiten	
4-6 jaar groep 1-2	Opstap opnieuw op school	Knoop het in je oren Laat wat van je horen Prentenboeken	Taalondersteuning tijdens werken met ontwikkelingsmateriaal NT 2 programma: Trias	
		KUB		
Groep 3		Veilig Leren lezen Mondeling Nederlands Prentenboeken KUB	Taalondersteuning tijdens taalactiviteiten en instructies in circuit vorm	Veilig in Stapjes
Groep 4	Stap door	Allemaal taal Taal actief Leeswerk Stap door	Taalondersteuning tijdens reken en taalactiviteiten in circuit vorm	
Groep 5		Allemaal taal Taalactief Leeswerk	Cultuur onderwijs buiten schooltijd als zelfstandig vak Mijn eigen taal	
Groep 6		Allemaal taal Taalactief Leeswerk	Cultuuronderwijs buiten schooltijd als zelfstandig vak. Mijn eigen taal	
Groep 7		Allemaal taal Taalactief Leeswerk Stap door	Cultuuronderwijs buiten schooltijd als zelfstandig vak. Verder met Arabisch. 'n eigen taal	
Groep 8		Allemaal taal Taalactief Leeswerk	Cultuuronderwijs buiten schooltijd als zelfstandig vak. Verder met Arabisch.	

Afbeelding 4: Matrix methodes Thomas Moreschool.

factor gezien in de schoolloopbaan van allochtone leerlingen. De forse achterstand in kennis van het vocabulaire werd aangrijpingspunt voor een inhaalprogramma met het programma *Knoop het je in je oren* als basis en met een intensief gebruik van prentenboeken als uitbreiding op de wijze zoals Appel & Vermeer (1994) dat hebben gemunt. Prentenboeken lenen zich ook bij uitstek voor zo'n aanpak, omdat het beeld steun geeft bij het leren van een vreemde taal en omdat prentenboeken voor een bijzonder rijk taalaanbod zorgen. Het woordenschatexperiment van Appel en Vermeer bleek dan ook bijzonder positieve resultaten op te leveren.

Uitbreiding van de aandacht tot onderwijs

in de allochtone talen ging tijdens de duur van dit experiment tot de mogelijkheden behoren, toen *Knoop* in het Turkse *Trias*-programma vertaald werd, er steeds meer prentenboeken kwamen in de thuistaal van allochtone leerlingen en toen het gezinsprogramma *Opstap Opnieuw* in de kleuterschool werd ingezet. De Thomas Moreschool combineert intussen diverse methodes in een doorgaande lijn met elkaar. Programma's van het Projectbureau in Rotterdam als *Knoop*, *Laat wat van je horen* en *Trias* hebben een pioniersrol vervuld in de ontwikkeling van methodes voor de verwerving van woordenschat. Ze zijn een stuk kaler dan programma's als *Opstap Opnieuw*, een gezinsprogramma

voor vier- tot zesjarigen en *Stap Door*, een tutorprogramma voor groep 4, uit te voeren door leerlingen of paraprofessionals. *Zitten, staan, lopen* is een programma woordenschatontwikkeling, *Allemaal taal* is een taalmethode voor kinderen in achterstandssituaties en *Mijn eigen taal* is een interculturele methode. *Taal-actief* en *Leeswerk* zijn als taal- en leesmethode bedoeld voor alle basisscholen. Op dit moment is het team zich aan het oriënteren op een meer procesgerichte taalmethode. Kennelijk is het team beducht voor de wet van de remmende voorsprong waardoor een stad als Londen als eerste over gaslantaarns beschikte, want die wet geldt ook voor het gebruik van methodes. Ook in die zin is de invulling van een matrix een momentopname (zie afbeelding 4).

Geïntegreerd en emancipatorisch onderwijs

De overgang van OETC naar OALT heeft er voor OALT-docenten toe geleid dat ze hun taalondersteuning aan allochtone leerlingen toe gaan spitsen op het kernprogramma van de onderbouw. Dat is een vorm van taalondersteuning die is gericht op uitbreiding van schoolse en culturele taalvaardigheid in de eerste taal ter ondersteuning van NT2, op het kernprogramma van groep 1 tot 4 (ontluikende geletterdheid, ruimte, tijd, tellen en getalbegrip, aanvankelijk lezen, beginnende wereldoriëntatie), op aansluiting bij al lopende buitenschoolse programma's en op vergroting van de TI-vaardigheid en het cultureel kapitaal van de kinderen van wol. De specifieke expertise van OALT-docenten ligt behalve bij TI-methodes en bij de eigen taal en cultuur ter ondersteuning van het kernprogramma van de onderbouw van het basisonderwijs, ook bij minder talige vakken als rekenen of het gebruik van de computer bijvoorbeeld. Daarom is het voor OALT-docenten ook van groot belang dat zij goed thuis zijn in het reguliere programma van de onderbouw en dat zij een gedegen kennis hebben van de methodes en instrumenten die er toe doen. De zorg voor dat programma is een zaak van teambeleid, zoals werd toegelicht met de wijze waarop twee Tiburgse scholen daar gestalte aan (gaan) geven.

Daarnaast valt uit de recente publieke discussie de oproep aan allochtone groepen te lezen om het heft in eigen handen te nemen en op te komen voor emancipatie in eigen kring. De hefboomfunctie ligt binnen het kader van de OALT-wet op de tweesprong van de eerste socialisatie in het gezin en de tweede socialisatie in de onderbouw van de basisschool. Het is vooral op die tweesprong dat OALT-docenten er toe bij kunnen dragen dat kinderen van wol ook voor vol worden aangezien.

Literatuur

- Ancona, H., d', 'Het wvc-beleid met betrekking tot gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties' in: J. Rispiens en B. van der Meulen (red.), *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1992, blz. 3-8.
- Appel, R., & A. Vermeer, 'Met prentenboeken meer woordenschat' in: H. van Lierop-Debrauwer, P. Mooren, P. Quelle & H. Verschuren (Red.), *De kunst van het lezen*. Den Haag, NBLC, 1994, p. 157-172.
- Appel, R., & A. Vermeer, 'Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen' in: *Pedagogische Studiën* 73, 2, p. 82-92.
- Bleich, A., 'Multiculturele misverstanden' in: *De Volkskrant*, 23-2-2000.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Den Haag, SDU, 1992.
- Extra, G., 'De multiculturele samenleving in ontwikkeling: feiten, beeldvorming en beleid' in: H.C. Bunt & G. Extra (red.), *De informatiemaatschappij en de multiculturele samenleving*. Tilburg, KUB, F.d.L., 1997, p. 103-144.
- Kemmeren, M., *Taalbeleid op school. Basisschool 'De Zonnebloem' onder de loep*. Doctoraal scriptie Taal- en Cultuurstudies. F.d.L. KUB, 1998.
- Kemmeren, M. & T. Vallen, 'Op weg naar concreet taalbeleid' in: *Moer*, 1999, 6, blz. 320-329.
- Klatte-Folmer, J. 'Onderwijs in de eerste en tweede taal' in: R. Appel, F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Nederlands als Tweede Taal in het Basisonderwijs*. Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1996, p. 115-129.

- Lijphart, A., *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek*. Amsterdam, J.H. Bussey, 1982, 4e herziene druk.
- Netelenbos, T., *Lokaal onderwijsbeleid*. Zoetermeer, MOCW, 1995.
- Netelenbos, T., *Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen*. Zoetermeer, MOCW, 1995.
- Netelenbos, T., *Voorstel tot wijziging van de WBO en de ISOVSO in verband met het onderwijs in de allochtone levende talen*. Zoetermeer, MOCW, 1996).
- Orlev, U., *Moedertje Brei*. Amsterdam, Querido, 1987.
- Poell, J., *Sparren op het plein. Effectief taalbeleid voor allochtone leerlingen op de Thomas More school in Tilburg*. CPS, Hoevelaken, 1994.
- Scheffer, P., 'Het multiculturele drama' in: *NRC-Handelsblad*, 29-1-2000.
- Tesser, P., *Rapportage minderheden 1993*. Sociaal en Cultureel Planbureau. Rijswijk/ Den Haag, 1993.
- Tesser, P., Naar een multiculturele samenleving. In: Sociaal en Cultureel Planbureau, *Sociaal en cultureel Rapport 1998; 25 jaar sociale verandering*. Rijswijk, 1998, p. 235-276.
- Tesser, P., e.a. *Rapportage minderheden 1999*. Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 1999.
- Werkgroep Opstap Opnieuw, *Opstap Opnieuw*. Amsterdam, AverroPs, 1996.
- Wijnstra, J., 'Uitval van leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het kleuter- en lager onderwijs' in: *Tijdschrift voor orthopedagogiek* 1984/7-8, blz. 360-372.