



## NEDERLANDS ALS VREEMDE VOERTAAL

*Het (taal)onderwijs aan anderstaligen mist een door de overheid gecoördineerd beleid. De deelnemers aan stroom 3, die op verschillende manieren functioneren in het onderwijs aan anderstaligen werken veelal met zelf ontwikkeld materiaal.*

*Tijdens het congres werd gepoogd lesplannen samen te stellen op basis van de volgende punten:*

- \* *de pedagogiek van Freire*
- \* *eisen voor een leerplan praten en luisteren, alsmede aanvankelijk lezen*
- \* *taalkundige thema's voor een leerplan op basis van een foutenanalyse.*

Er bestaat behoefte aan informatie over en het uitwisselen van ervaringen met het werken met anderstaligen. Dat bleek heel duidelijk uit de grote aanmelding voor stroom 3: Nederlands als vreemde voertaal. De deelnemers waren leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs, van de opleidingen, schoolbegeleiders, consulenten anderstaligen en taakleerkrachten. Velen werken met zelf ontwikkeld materiaal, soms maakt men gebruik van methoden en materiaal dat ontworpen is vanuit schoolbegeleidingsdiensten al of niet in samenwerking met scholen. Ieder heeft z'n eigen aanpak en geïsoleerd: coördinatie van het onderwijs aan anderstaligen is er niet.

Een goede opvang van buitenlandse kinderen in het onderwijs wordt overgelaten aan leerkrachten die daar nauwelijks op voorbereid, laat staan voor opgeleid zijn. Weliswaar zijn er vanaf 1974 taakleerkrachten, maar aan scholing voor deze men-

sen is niet gedacht. Een verantwoord beleid vanuit het Ministerie is er niet.

Dit is zo'n beetje de situatie van waaruit leerplannen voor anderstaligen tot stand moeten komen.

### **Nederlands als vreemde voertaal en leerplanontwikkeling**

Leerplanontwikkeling voor het (taal)onderwijs aan anderstaligen is op dit moment dus nauwelijks realiseerbaar. Een te ontwerpen leerplan of opvangmodel veronderstelt kennis over: de sociaal-economische achtergrond van de doelgroep, attitude en motivatie om de vreemde taal te leren, leeftijd, verblijfsduur, ervaringen in 'het nieuwe land', toekomstperspectief en feitelijke mogelijkheden én in samenhang daarmee kennis over de eigen moedertaal van de kinderen, over strategieën voor het verwerven van een vreemde

voertaal. Vooral kennis over de talige aspecten is nog zeer gebrekkig.

Wel is duidelijk dat het zal moeten gaan om het ontwikkelen van een open leerplan. Juist ook voor kinderen van buitenlandse werknemers is het belangrijk dat ze door middel van taalonderwijs greep krijgen op hun werkelijkheid.

In de voorinformatie van de stroom zijn pogingen gedaan tot 'een raamwerk voor ontwikkeling van een leerplan op basis van de pedagogiek van Freire' (Herman Meddens), 'het formuleren van eisen voor een leerplan praten en luisteren alsmede aanvankelijk lezen' (Jef v.d. Akker) en het aanbieden van 'taalkundige thema's voor een leerplan op basis van een foutenanalyse' (Klaasbert Moed).

Deze voorinformatie diende als kader voor het maken van *lesplannen* waarmee vrijwel iedere subgroep van de stroom zich heeft bezig gehouden. *Leerplanontwikkeling* in vier dagen 'stroom' is natuurlijk onzin. De deelnemers gingen het, naast het nadenken over doel en vorm van anderstaligenonderwijs vooral om informatie en suggesties om zelf verder aan de slag te kunnen.

#### Het kader: de voorinformatie

##### *De pedagogiek van Freire: een raamwerk*

Bij het onderwijs aan anderstaligen gaat het niet om puur technisch aanleren van een tweede taal, maar vooral om het leren van (taal)vaardigheden die kinderen nodig hebben om zich te kunnen 'redden'. Dat redden moet dan breed opgevat worden: het gaat erom dat ze kunnen communiceren met anderen over zaken die voor hen van belang zijn, én dat ze zich bewust worden van hun situatie 'zodat zij zich als groep kunnen organiseren en als groep voor hun belangen op kunnen komen' (Herman Meddens). De pedagogiek van Freire — die in opzet bedoeld was voor volwassenen — gaat vooral in op die bewustwording en de daaruit voortvloeiende activiteiten. Hij onderscheidt vier stadia van bewustzijn: het aanvaarden van de dagelijkse realiteit zonder daarover na te denken (het magisch bewustzijn), gevolgd door inzicht in maatschappelijke structuren zonder daar vraagtekens bij te zetten (het naïeve bewustzijn); het volgende stadium is bereikt wanneer mensen inzien dat hun situatie veranderbaar is (het kritisch bewustzijn) en tenslotte onderkent men dat anderen dezelfde ervaringen en belangen hebben die strijdig zijn met de belangen

van de klasse der onderdrukkers. De laatste twee bewustzijnsniveaus leiden tot handelingen om de eigen situatie te veranderen.

De bewustzijnsniveaus kunnen worden doorlopen aan de hand van thema's die Freire *grenssituaties* noemt. Een grenssituatie is een onderdeel van iemands bestaan dat iemand als problematisch kan ervaren. Door het blootleggen van bepaalde tegenstellingen, het ontdekken van en vraagtekens zetten bij beperkingen, ongelijkheden, onrechtvaardigheid (*grenzen tussen 'zijn' en 'menselijker zijn'*) kan het middel gegeven worden die tegenstellingen op te heffen. Freire geeft gedetailleerde aanwijzingen voor het opsporen van tegenstellingen (grenssituaties).

Buitenlandse kinderen hebben te maken met één grote tegenstelling: het verschil tussen het moederland en Nederland. Bovendien bestaan er voor hun talloze ongelijkheden in Nederland (huisvesting, welstand, cultuur, e.d.). Dat laatste geldt ook voor — meestal jongere — kinderen die het moederland niet meer kennen of hier geboren zijn.

Het onderwijs aan anderstaligen moet de ervaringen van de buitenlandse kinderen als basis hebben. Het veronderstelt werken met relevante thema's die

- leerlingen inzicht bieden in hun situatie (hoe is het nu, vroeger, hier, daar)
- leerlingen leren vragen te stellen (is het goed/slecht zo, wat zou er veranderd moeten worden)
- *handelingsperspectieven* bevatten: mogelijkheden om die tegenstellingen te doorbreken en op te heffen (wat kan er veranderd worden en hoe moet dat gebeuren).

Dat laatste is zeer belangrijk: bewustwording alleen is niet voldoende. Het gaat er ook om inzicht te geven in de mogelijkheden om achterstand of onderdrukking op te heffen. Concreet betekent het dat je je doelen binnen het onderwijs niet te ruim moet stellen: er zijn zoveel tegenstellingen die je niet (of niet direct) kunt oplossen, maar er zijn ook talloze die wel te overwinnen zijn.

Freire's pedagogiek is ontwikkeld voor volwassenen en in z'n geheel toepasbaar wanneer mensen/kinderen los kunnen komen van een concrete gebeurtenis, verbanden kunnen leggen, kunnen beschouwen, hun situatie enigszins kunnen overzien. Bij jonge kinderen, onder de 10 à 12 jaar, is dat vermogen meestal nog niet voldoende ont-

wikkeld, en valt de nadruk op het beleven van tegenstellingen. Daarbij staat centraal dat kinderen zich veilig moeten voelen en dat ze hun identiteit als anderstalig kind temidden van de anderen kunnen begrijpen en hanteren. Het 'Thuisland-project' van het Nederlands Centrum voor Buitenlanders (NCB) probeert door middel van het aanbieden van verhalen, dia-series en documentatie uit/over het land van herkomst enigszins op die identiteit in te spelen. Voor kinderen die geen of nauwelijks Nederlands spreken en/of analfabeet zijn, zijn de mogelijkheden tot politiserend onderwijs in Nederland in eerste instantie beperkt.

### *Taalkundige thema's, foutenanalyse en leerplan-ontwikkeling*

Mensen die een vreemde taal leren, zullen in het begin fouten maken die veroorzaakt worden doordat eigenschappen van de moedertaal naar de vreemde taal worden overgedragen. Dit noemt men interferentiefouten.

Als een anderstalige leerling bepaalde onderscheidingen in het Nederlands niet realiseert omdat die onderscheidingen in zijn of haar moedertaal niet voorkomen, spreken we van *negatieve interferentie*. Voorbeeld: de *a* in *dak* en *daken* zal door een Marrokkaanse leerling op dezelfde wijze worden uitgesproken, want het Marrokkaans kent geen onderscheid tussen een /a/ en een /aa/. Ander voorbeeld: *zitten, liggen, staan, zetten* e.d. worden in het Marrokkaans niet onderscheiden (J.C. Coenen e.a. *Leren van fouten* p. 36)<sup>1</sup>. We spreken van *positieve interferentie* als een andersstalige leerling onderscheidingen die wel in zijn of haar moedertaal voorkomen maar niet in het Nederlands gaat overdragen naar het Nederlands. In het Marrokkaans wordt bijvoorbeeld het bijvoeglijk naamwoord achter het zelfstandig naamwoord geplaatst en wordt tevens het lidwoord herhaald: *ik woon bij een ziekenhuis, een hele grote* (*Leren van fouten* p. 32). De meeste interferentie zal men vinden in het klanksysteem en de woordenschat; de syntaxis levert — behalve in de woordvolgorde — de minste interferentie op. Kennis van de moedertaal van een anderstalig kind maakt het mogelijk moeilijkheden die het kind heeft met de tweede taal te voorspellen, maar niet zozeer de aard van de fouten die het zal gaan maken. Kennis van de fouten die ontstaan als gevolg van verschillen tussen moedertaal en vreemde taal geeft inzicht in het proces van de

verwerving van een tweede taal. Met name dit laatste wordt beoogd met een 'foutenanalyse'. Nu ontstaan fouten niet alleen door interferentie, maar ook doordat kinderen een nieuw taalsysteem aan het ontdekken zijn. Het komt dan vaak voor dat ze regels van dat systeem (bijvoorbeeld voor de vorming van de verleden/voltooid tijd van het zwakke werkwoord) gaan toepassen als die regels niet opgaan (vormen als 'loopte — geloopt' e.d.). Dit heet *overgeneralisatie*. Interferentie en overgeneralisatie veroorzaken *systematische* fouten, die door een analyse van het taalgebruik van anderstaligen kunnen worden opgespoord. Bij de opzet van een leerplan of taalprogramma kan hiermee rekening worden gehouden. De brochure *Leren van fouten* van Josée Coenen e.a. bespreekt afwijkingen in het Nederlands van anderstaligen met betrekking tot het klanksysteem en de syntaxis. Klaasbert Moed stelt in de voorinformatie dat voor een taalprogramma:

- syntaxis en morfologie ondergeschikt moeten worden gemaakt aan semantiek
- de semantiek systematisch moet worden aangepakt, waarbij zich twee soorten thema's laten onderscheiden:
  - a. de 'grote' taal-denken relaties als ruimte, tijd, vergelijking, modaliteit e.d.
  - b. de 'kleine' semantische thema's, waarvan er tientallen zijn te construeren en die elke leerkracht (o.a. op basis van foutenanalyse) zelf moet selecteren. Perceptuele werkwoorden vormen zo'n thema: kijken en zien, luisteren en horen, proeven en smaken, ruiken aan en ruiken naar. Ook maken en doen vormen zo'n thema.

Het fundamentele uitgangspunt is dat semantisch verwante woorden gezamenlijk moeten worden aangeboden. In de opbouw van een taalprogramma kunnen oefeningen worden verwerkt rond die semantische aspecten. Deze zouden dan moeten worden ingepast in 'sociaal-geografische thema's', zoals 'de klas', 'de school', 'de buurt', enz. Een taal-denken relatie als 'ruimte' kan bijvoorbeeld worden behandeld bij 'de buurt' of 'het verkeer'.

### *Aandachtspunten bij het opzetten van een leer-gang*

Het materiaal en de methoden voor anderstaligen dat voorhanden is, vormt eigenlijk niet meer dan een aanzet tot een leergang. Jef v.d. Akker wijst in de voorinformatie op het belang bij de opbouw van een leergang van een relevante voor-

den- en begrippenschat voor het anderstalige kind, die in zinvolle en in goed Nederlands gestelde zinsconstructies moet worden aangeboden. (Dat heeft bijvoorbeeld consequenties voor het opnemen van lidwoorden en werkwoordsvervoegingen in een lesplan, omdat veel uitingen deze elementen vereisen.) Deze woorden en begrippen moeten in verschillende zinsverbanden en situaties worden aangereikt om te voorkomen dat het gebruik ervan beperkt blijft tot de toevallig aangeboden constructie. Zowel het luisteren als het zelf spreken moet centraal staan, en in dat verband gaat het dus niet alleen om het 'aanspreekbaar' maken van het kind.

Leergangen voor leesonderwijs voor anderstaligen zijn er niet. De bestaande leesmethodes zijn niet geschikt (woorden die het anderstalige kind nog niet kent, gerichtheid wat betreft de inhoud op het jonge kind e.d.).

#### **Over doelstellingen, lesplannen en tekorten in het beleid**

De groep deelnemers splitste zich op in drie groepen van leerkrachten en schoolbegeleiders uit respectievelijk het kleuteronderwijs en de onderbouw van het lager onderwijs, bovenbouw van het lager onderwijs en als derde groep het vervolgonderwijs. Vervolgens vond er in die groepen weer een opsplitsing plaats in twee of drie subgroepen. Dankzij de verslagen van de verschillende groepen ben ik in staat om een overzicht te geven van de activiteiten. (Deze verslagen zullen opgenomen worden in het septembernummer van *Interkom* van dit jaar.)

#### ***Multi-cultureel onderwijs aan jonge kinderen?***

Jonge kinderen zijn nog volop bezig met het leren beheersen van hun eigen moedertaal. Het is belangrijk dat de ontwikkeling daarvan niet wordt verstoord door het verwerven van een tweede taal. Overigens is er nog weinig bekend over de gevolgen van het vroeg moeten leren van een tweede taal voor de verwerving van de moedertaal in die situaties waarin het gebruik van beide talen onderscheiden is naar domein: de moedertaal thuis, de vreemde taal op school. Omdat het om twee verschillende werkelijkheden gaat voor een kind, bestaat de kans dat het kunnen communiceren in beide talen over beide werkelijkheden wordt bemoeilijkt. Een extreem verschil tussen een thuistaal en schooltaal. Aangenomen

wordt dat een moedertaal zich meer vastzet naarmate een kind meer ruimte heeft gehad voor het ongestoord ontwikkelen daarvan. Volgens de taalkundige Pieter Muysken die op een van de avonden een lezing hield over tweede-taalverwerving, speelt de identificatie met de moedertaal en -cultuur een rol: die zou sterker zijn als de kinderen ouder zijn. De moedertaal zou dan minder snel worden 'vergeten'. Juist jonge kinderen die erg geneigd zijn zich te richten naar de (taal van de) nieuwe cultuur lopen het gevaar hun moedertaal te verwaarlozen en de tweede taal niet volledig te kunnen ontwikkelen. Dit zou kunnen leiden tot semi-lingualisme, het niet goed kunnen beheersen van beide talen. Pieter heeft zich daarom, op een vraag uit de zaal, uitgesproken voor onderwijs in de moedertaal als ideaal. Die ideale situatie is echter nog nauwelijks gerealiseerd in Nederland. Meestal zitten de anderstalige kinderen op scholen waar Nederlands de voertaal is. Bij het leermateriaal voor het verwerven van de tweede taal maakt men meestal gebruik van een indeling in sociaal-culturele thema's. Een subgroep heeft een inventarisatie gemaakt van zulke hoofdthema's en daarbij gezocht naar bestaande methoden en materialen die bij het werken met die thema's kunnen worden ingeschakeld. In die thema's moeten tegenstellingen (Freire) en overeenkomsten binnen Nederland en tussen Nederland en het thuisland tot uitdrukking komen. In deze groep vond men dat 'afhankelijk van de beginsituatie van de kinderen de nadruk in eerste instantie veelal eerder gelegd moet worden op cursorische werkwijzen dan op volledig thematisch werken'.

Een confrontatie 'spelenderwijs' met de Nederlandse taal leek een subgroep de meest voor de hand liggende benaderingswijze. Jonge kinderen zouden door middel van spelletjes, liedjes en versjes *onopzettelijk* met het Nederlands en de Nederlandse cultuur moeten worden geconfronteerd, waardoor ze vanzelf tot taalgebruik zouden komen. De groep heeft een poging gedaan een opbouw te vinden voor een reeks liedjes, waarin stijging in moeilijkheidsgraad en een aantal mogelijkheden terug te vinden is. Ook heeft de groep aangegeven welke semantische relaties erin voorkomen. Het onderwijs aan anderstalige kinderen zou multi-cultureel moeten zijn: een samenspel van anderstalige én Nederlandse kinderen.

Twee andere groepen hebben zich bezig gehou-

den met een methode – van het SAC in Utrecht – voor het *opzettelijk* aanleren van het Nederlands voor buitenlandse kinderen van 4 tot 8 jaar. Veel taakleerkrachten werken al met dit programma. Rond thema's is een opbouw gemaakt naar woordenschat én zinsconstructies. De groepen die deze methode geanalyseerd hebben, hebben suggesties bedacht voor:

- a. *de werkwijze*. Het programma zou goed aan moeten sluiten bij wat er in de klas gebeurt (de anderstalige kinderen worden voor het werken met het programma apart genomen). Woorden en taalvaardigheden die zijn aangeboden in de klas moeten met het programma kunnen worden uitgewerkt.
- b. *de inhoud*. De voorwerpen waarmee wordt gewerkt zouden voor de kinderen ook vanuit hun eigen land bekend moeten zijn en liefst beschikbaar. Het zou goed zijn als de eerste kernwoorden ook in de moedertaal worden aangeboden. De illustraties zouden zowel de Nederlandse als de buitenlandse situatie moeten weergeven.

Een subgroep heeft dit idee uitgewerkt voor het thema 'voedsel': brood eten en thee drinken. Door middel van dia's over bereidingswijze (in Nederland brood kopen in de winkel, gemaakt door de 'warme bakker' of de fabriek, in andere landen bakt een moeder zelf vaak het brood), het laten zien van soorten brood e.d., door te kleien, collages te maken, brood bakken in de klas, bezoek aan bakker, bakkertje spelen, samen eten en drinken enz. kunnen cultuurverschillen met elkaar worden geconfronteerd.

Per thema zouden extra moeilijkheden voor de verschillende taalgroepen aangegeven kunnen worden, op basis van een foutenanalyse van klanksysteem, grammatica en semantiek. Een subgroep heeft dit geprobeerd uit te werken voor het Utrechtse programma van het SAC. Ook suggesties voor extra oefeningen in verband met die problemen en een notatiesysteem waarin de vorderingen van de kinderen vastgelegd kunnen worden, zouden waardevol zijn.

Welke benadering – spelenderwijs met Nederlands in aanraking komen of Nederlandse 'les' krijgen vanaf het begin – de juiste of meest geschikte is, is vooralsnog niet zonneklaar. Beide benaderingen gaan uit van een Nederlands sprekende schoolomgeving voor het anderstalige kind. Dit noemt men de 'onderdompelingsmethode': het kind wordt overgoten met alleen

maar tweede taal. Zoals gezegd, de meest voorkomende situatie in Nederland. Daarnaast zijn er experimenten met de andere methode, waarbij kinderen worden opgevangen in de eigen taal en het Nederlands als vak steeds meer aan de orde komt om tenslotte de voertaal te worden. Onderzoek in het buitenland geeft tot nu toe nog geen uitsluitsel over de te hanteren methode. Veel hangt af van het prestige dat een taal heeft in een samenleving en van de motivatie om de taal te leren, bijvoorbeeld in verband met ideeën over eventuele terugkeer naar het land van herkomst. Wel kan volgens René Appel<sup>2</sup> worden gesteld dat het opvangmodel waarbij kinderen onderwijs in de eigen taal krijgen of waarbij die taal veel aandacht krijgt:

- de verwerving van de tweede taal niet hoeft te vertragen
- een positieve invloed kan hebben op (aspecten van) de cognitieve ontwikkeling
- een positieve invloed kan hebben op lees-, schrijf- en rekenvaardigheid in de tweede taal
- meer waarborgen schept tegen isolement van de minderheidscultuur.

#### *Een intake-programma voor anderstalige anafabekten in de leeftijdsgroep 6-12 jaar*

Voor het jonge kind is het essentieel dat het zich zo snel mogelijk veilig voelt in de nieuwe omgeving. Dáárop moet een intake-programma voor 6-9-jarigen worden afgestemd en niet in de eerste plaats op het zo snel mogelijk Nederlands leren. De eigen identiteit en cultuur moeten een plaats vinden in de opvang en in het werken en spelen samen met de Nederlandse kinderen. Kennismaking met het gebouw, met de andere klassen zou aardig zijn, vooral als daarbij een landgenootje dat dezelfde taal spreekt (dit kan voor Marokkaanse kinderen soms niet het geval zijn) wordt ingeschakeld. De subgroep vond het aanwezig zijn van een taakleerkracht in de school, die de kinderen enkele uren uit de klas haalt voor extra hulp voorwaarde voor een goede opvang. De activiteiten met het groepje buitenlandse kinderen moeten dan wel zijn afgestemd op het gebeuren in de klas.

Kinderen van 10-12 zijn over het algemeen wat zelfstandiger en emotioneel wat evenwichtiger. Zij hebben, volgens de subgroep, vaak een grotere behoefte om aan de klasse-activiteiten deel te nemen en zijn meer gericht op het aanleren van het Nederlands dan de jonge kinderen. Men is uitge-

gaan van de situatie die het meest voorkomt: een klassikale school, waar de taakleerkracht de anderstalige kinderen apart neemt. Integratie van de activiteiten van taak- en klasseleerkracht staat voorop. De klasseleerkracht stelt een lijst relevante kernwoorden op die in de thema's, projecten of lessen in de klas voorkomen; in overleg neemt de taakleerkracht het initiatief tot een lijst omgevingswoorden (belangrijke objecten in de klas/school, mensen, gedragingen enz.).

Knipbladen met daarop voorstellingen van mensen en objecten én de omgevings- en kernwoorden worden als basis gebruikt voor een aantal spelen (zoals domino, ganzenbord, memory, lotto, dobbelstenen) die zoveel mogelijk met de Nederlandse kinderen moeten worden uitgevoerd. Op het moment kan men weinig anders doen dan plannen maken en lessen bedenken vanuit de meest voorkomende opvangsituatie, die gelijk staat met de onderdompelingsmethode. Het is zeer twijfelachtig of dit nu de meest geschikte situatie is.

Volgens de subgroep is 'tijd- en energieverspilling inherent aan de methode waarop nu het onderwijs aan anderstaligen is geregeld'. Een leer/werkplan voor dat onderwijs veronderstelt theorievorming ten aanzien van de tweede-taalverwerving en inzicht in de effectiviteit van opvangmodellen voor de Nederlandse situatie. Een beleid voor dat onderwijs ontbreekt (nog). Men erkent blijkbaar nog steeds niet dat scholen te maken hebben met een etnisch-cultureel meervoudige bevolking, men weigert althans *fundamentele* maatregelen te nemen.

#### *Aandacht voor gevoelens in het vervolgonderwijs*

De meeste energie in het voortgezet onderwijs wordt aangewend ten behoeve van het cognitieve aspect van de taal. Het uiten van gevoelens in een nieuwe taal krijgt nauwelijks aandacht. De drie subgroepen hebben bij de uitwerking van lessen waarin emoties een belangrijke rol spelen ieder verschillende accenten gelegd.

De subgroep heeft zich toegelegd op de doelstelling van de leerlingen – van internationale schakelklassen – mogelijkheden te geven om 'gevoelens onder woorden te brengen om daardoor meer greep te krijgen op de eigen situatie'.

Bij de uitwerking daarvan heeft men angst als centraal thema gekozen en lessen ontworpen rond:

- 1 angst voor autoriteiten, geconcretiseerd in het onderwerp 'in aanraking met de politie'. Uitgangssituatie is die van een Turkse jongen die zonder achterlicht fietst, zich verkeerd uitdrukt bij aanhouding en wordt meegenomen naar het bureau. Tekst:

'Hé jongen ... afstappen', roept de agent uit de auto.

'Tegen wie praat de agent?' denkt Achmed en hij rijdt door. De politieauto rijdt nu vlak naast hem. De agent zegt:

'Ik bedoel jou.'

'Wat wil je?'

'Zozo, geen licht en ook nog brutaal.'

'Ik heb licht.'

'Kom jij maar eens mee ...'

Het gaat er uiteindelijk om dat leerlingen in staat zullen zijn om in conflictsituaties adequaat te reageren. In bovenstaand voorbeeld kan dat leiden tot het aanleren van de formules om de politie te benaderen én tot het leren opkomen voor eigen rechten. Mogelijke werkvormen: een filmpje, de tekst, bespreking, een rollenspel, bezoek van 'het bureau', een wetswinkel of het spreekuur voor buitenlanders van een wijkcentrum. Rond dit onderwerp kunnen zowel aspecten van de ideeën van Freire (handelingsperspectieven) worden verwerkt als van de taalkundige thema's van Klaasbert Moed. Het gaat om woorden die gevoelens uitdrukken: *angst, schrik, vrees, bang, angstig* enz.; *kwaad, boos, woede, kwaadheid, boosheid*. Ook *eenzaamheid, alleen, eenzaam* en zelfs *schaamte, zich schamen* kunnen worden verwerkt in deze lessen. Verder is het interessant om in te gaan op de relatie:

<i>moeten (niet mogen)</i>	<i>mogen</i>
bevelen/bevel	toestemmen/
gebieden/gebod	toestemming
verbieden/verbod	

Wat betreft de pragmatiek: het verschil tussen *je* en *u* moet worden uitgewerkt.

- 2 angst voor isolement, geconcretiseerd in het onderwerp 'de eerste schooldag'. Na de film 'de eerste schooldag in Finiké' kunnen leerlingen een opstel schrijven over eigen gevoelens tijdens de eerste schooldag in Nederland, en deze eventueel vergelijken met ervaringen in het land van herkomst. De beschreven situaties en gevoelens kunnen een vertrekpunt vormen voor een klasgesprek. Op grond daarvan kan een 'actieplan' worden opgesteld om het

nieuwe leerlingen makkelijker te maken greep op dit soort situaties te krijgen. De leerlingen kunnen een vragenlijst opstellen die ze aan de directeur voorleggen.

De tweede subgroep ging het vooral erom dat de leerlingen sociaal weerbaar worden en een eigen identiteit ontwikkelen. Daarbij onderstreepten men het belang van het voorkómen van vervreemding van de eigen groep. Dit doel kreeg gestalte in een lessenreeks rond het thema godsdienst, met name de ritën en gewoonten van het huwelijk. Methode: het naast elkaar zetten van beschrijvingen van een moslim-huwelijk in Marokko en een christelijk huwelijk hier. Over de inhoud van de teksten zou een klasgesprek kunnen volgen, naar aanleiding van de tekst zouden oefeningen gedaan kunnen worden over tijd-woorden als voordat, als ... dan, nadat, eerst, daarna, enz. De subgroep heeft dit voor beide teksten uitgewerkt. Ook kunnen de leerlingen opdrachten krijgen voor een vraaggesprek met een Marokkaans en een Nederlands echtpaar.

*Naar aanleiding van de voorgestelde teksten ontstond tijdens de plenaire verslaggeving een felle discussie over de mate, waarin de leerkracht de eigen cultuur van leerlingen (en ouders) mag beïnvloeden. Deze vraag is des te dringender als een leerkracht wordt geconfronteerd met wat in haar/zijn Nederlandse ogen misstanden zijn: het slaan van kinderen; het thuishouden en opsluiten van dochters (die net hun draai hebben gevonden op school) omdat ze volgens haar ouders te vrij met jongens omgaan; het praten over seksualiteit en bevalling terwijl dit onderwerp thuis taboe is. Iedereen was het erover eens dat je dan best mag proberen er iets aan te doen en dat overleg via vertrouwenspersonen met de ouders de eerste en meest aangewezen manier was. Verschil van mening bestond echter over de situatie waarin de vader — die het voor het zeggen heeft — weigert in te gaan op alle argumenten. Sommige deelnemers vonden dat de grens dan bereikt was en dat het gezin volgens de eigen normen en cultuurwaarden moest kunnen leven. Dat zou pas écht de andere cultuur respecteren zijn, ook al gaat het je aan het hart en is het in strijd met je eigen normen. Anderen vonden dat het in dit soort situaties om 'mensenrechten' gaat, dat de Marokkaanse cultuur een mannencultuur is waarvan vrouwen en kinderen slachtoffer zijn. Als leerkracht zou je op moeten komen voor een 'mensenrecht', ook al is dat dan een inbreuk op de*

*cultuur.*

Opvallend was dat deze discussie pas op de laatste middag naar aanleiding van concrete teksten over tegenstellingen werd gevoerd, terwijl iedereen het eens leek te zijn over de ideeën van Freire. Het verslag van een derde subgroep lokte nauwelijks opmerkingen uit, terwijl deze zich toch bezig had gehouden met de voorwaarden voor politiserend onderwijs: werken in thema's 'op grond van de subjectieve beleavingswereld', die mogelijk vertaald zou kunnen worden naar 'de objectieve situatie (gelegen in maatschappelijke verhoudingen die cultureel en economisch bepaald zijn)'. Tegenstellingen zouden geconcretiseerd moeten worden, er moet ruimte zijn voor meningsvorming en het geheel zou 'zowel op micro- als op macro-niveau (...) een handelingsperspectief moeten bevatten'. De groep had dit enigszins uitgewerkt voor het thema wonen: vergelijken van persoonlijke woonsituatie hier — daar, van algemene situaties die verband houden met klimaat, cultuur, sociaal-economische klasse. Daarover zouden de leerlingen vooral in groepjes moeten werken met gebruikmaking van dia's, films, teksten, rollenspel, interviews, plattegronden, maquettes, collages, tekeningen, hoorspelen, een tentoonstelling enz. Vakken (tekenen, handarbeid, aardrijkskunde e.d.) zouden daarbij kunnen worden geïntegreerd.

Het zou mooi zijn als ook avo-leraren, leraren dus die iets anders dan het vak Nederlands doceren, zich bewust zijn van het taalvormende karakter van hun lessen en iets van de didactiek van het Nederlands als tweede taal afweten.

*Voor mij was het heel verhelderend dat in de 'cultuurdiscussie' het sociaal-economische terrein werd verlaten en dat de theorie over politiserend onderwijs vertaald werd naar zaken die meer alleen in de privésfeer lijken te liggen. De situatie thuis, waarin mishandeling van kinderen en opsluiting van meisjes en vrouwen voorkomt, is eveneens een micro-niveau dat met machtsverhoudingen te maken heeft. Blijkbaar is voor een aantal mensen de grens voor 'politiek in het onderwijs' bereikt als andere dan kapitalistische machtsverhoudingen aan de orde zijn, en voert het te ver om in het denken over politiserend onderwijs ook patriarchale machtsverhoudingen (overheersing van vrouwen door mannen) op te nemen. Het een ziet men dan als 'politiek', het andere als 'cultuur' waarin per definitie normen en waarden niet openlijk aangevallen mogen wor-*

den. Maar wat voor zin heeft het om handelingsperspectieven op micro-niveau te openen, terwijl je je als Nederlandse leerkracht bij de voor het kind ongelukkige situatie neer moet leggen als het voor de betrokkenen geen perspectieven blijken te zijn omdat het hoofd van het gezin aan zijn cultuur wenst vast te houden?

Buitenlandse kinderen worden op Nederlandse scholen hoe dan ook geconfronteerd met een andere cultuur dan die zij thuis beleven. Het lijkt mij dat de begeleiding van kinderen juist intensiever moet zijn als die culturen met elkaar in botsing komen. Inmiddels merk ik dat ik in mijn eentje de discussie voortzet, hetgeen toch niet de bedoeling van een verslaggeving is.

### Motie

Niet alleen tijdens de 'cultuurdiscussie' maakte men zich kwaad, veel deelnemers waren eigenlijk permanent verontwaardigd over het gebrek aan beleid ten aanzien van het onderwijs aan anderstaligen. Op het congres heeft men daarom een motie geformuleerd, die na ondertekening door een overgrote meerderheid van de congresgangers naar minister Pais werd verstuurd. Die motie luidde:

*Het VON-congres bijeen op 12 april te Noordwijkerhout is van mening dat minister Pais op korte termijn moet zorgen voor:*

- een wettelijke basis voor het totale onderwijs aan anderstaligen
- extra hulp voor het anderstalige kind gedurende de hele schoolperiode
- het tot stand komen van een landelijk ondersteuningspunt<sup>3</sup>
- inpassing in het PA/Klos-programma van de problematiek van het onderwijs aan anderstaligen
- na- en bijscholing van leerkrachten
- faciliteiten voor cursussen Nederlands aan anderstalige volwassenen.

Afschriften van dit telegram zijn verzonden aan de vaste kamercommissie voor onderwijs en aan de pers. De VON is hiermee een van de vele organisaties (naast bijvoorbeeld de ABOP) die bij de minister aandringt op meer en anderssoortige faciliteiten voor het onderwijs aan kinderen van buitenlandse werknemers dan er nu zijn: het tekort aan onderzoek, aan inzicht in geschikte opvangmodellen, het ontbreken van een opleiding voor taakleerkrachten, materiaal, onvoldoende

internationale schakelklassen, tolken, overlegorganen (bijvoorbeeld voor taakleerkrachten en buitenlandse leerkrachten) enz. maakt de situatie voor de mensen die nu met buitenlandse kinderen werken, nagenoeg onhoudbaar.

De opkomst van de stroom en de inzet waarmee werd gewerkt bewijst de behoefte aan en de noodzaak tot opheffing van deze tekorten. Zolang het beleid de leerkrachten tot onbevredigend, geïsoleerd, soms zelfs onverantwoord vrijwilligerswerk (denk bijvoorbeeld aan het in de vrije tijd maken van leermiddelen) blijft dwingen, zal de 'integratie van het onderwijs aan anderstaligen in het Nederlandse onderwijs' die volgens Pais bereikt is, alleen zweet en tranen opleveren en bijdragen tot de vorming van een tweede generatie gastarbeiders. Zolang blijft de leerkracht een vreemdeling in niemandsland.

26 april 1979

Dorian de Haan<sup>4</sup>

### Noten

- 1 J.A. Coenen, met bijdragen van W. van Wiggen en R. Bok-Bennema *Leren van fouten. Een analyse van de meest voorkomende Nederlandse taalfouten, die gemaakt worden door Marokkaanse, Turkse, Spaanse en Portugese kinderen* Amsterdam 1978
- 2 René Appel *Voertaal op school en tweede-taalverwerving van anderstalige kinderen* Paper voor het VON-congres, stroom Nederlands als vreemde voertaal
- 3 Voor wat het landelijk ondersteuningspunt betreft zijn er nog wel enige haken en ogen. Het is beslist niet de bedoeling dat de opzet van onderwijs aan anderstaligen gecentraliseerd wordt vanuit zo'n landelijk ondersteuningspunt. Het gaat om coördinatie van activiteiten, informatieverstrekking e.d.
- 4 Met dank aan Herman Meddens, Klaasbert Moed, Jef van den Akker, Tom van Laar en Pieter de Vries voor hun aanvullingen en opmerkingen bij de eerste versie van dit verslag.