

## Redactioneel

Op 25 juli 1977 vaardigde de Raad van de Europese Gemeenschap Richtlijn 77/486 uit. Volgens Ilse Humblet, die met haar bijdrage *Nederlands als tweede taal in Vlaanderen: beleid, onderwijspraktijk en onderzoek* deze aflevering van *Spiegel* opent, bepaalt die richtlijn "dat aan migrantenkinderen uit de lidstaten kosteloos onderwijs geboden dient te worden, zowel in de officiële taal van het gastland als in de moedertaal en cultuur van het land van oorsprong." Het is op zijn minst opmerkelijk dat in deze formulering het "gastland" een "officiële taal" toegekend wordt, terwijl het "land van oorsprong" geacht wordt een "moedertaal" te hebben. Zeker in de context van een blad dat het begrip 'moedertaal' in zijn ondertitel draagt, raak je nieuwsgierig naar de betekenissen van de beide taalbegrippen en de relaties ertussen. Overigens lijkt het even opmerkelijk dat de cultuur van het gastland niet expliciet als onderwijsinhoud aangewezen wordt, die van het land van oorsprong wel.

Lynch maakt in zijn lezing van diezelfde Richtlijn een vergelijkbaar, zij het, op het oog, iets minder geprononceerd onderscheid. Volgens hem beoogt de Richtlijn enerzijds "intensive teaching of the language of the host country" en anderzijds "the teaching of the mother tongue and culture of the country of origin." (1986, 37). Overigens maakt Lynch in zijn formulering een ander, minstens zo opmerkelijk, onderscheid. In het onderwijs in de taal van het gastland moet voorzien worden: to provide; het onderwijs van de moedertaal (en cultuur) van het gastland hoeft alleen bevorderd te worden: to promote.

Europese richtlijnen zijn, in het algemeen, bindend voor de lidstaten, maar de middelen waarmee en de manier waarop ze uitgevoerd worden, is een zaak van de nationale overheden. Artikel 2 van de onderhavige Richtlijn, maakt dat nog eens expliciet duidelijk: de uitvoering moet geschieden "in accordance with (the member States) national circumstances and legal systems" (ib., 38). Volgens Humblet zit daar in de Vlaamse situatie een probleem: "[D]e taalwetgeving in Vlaanderen [laat] geen andere onderwijstaal dan het Nederlands toe." Hoewel ze geen rechtstreeks verband legt met dit probleem, merkt Humblet wel op: "België werd ondertussen reeds twee maal aangemaand door de Europese Gemeenschap om zijn verbintenissen na te komen."

Het mag dan ook geen verwondering wekken, dat België ontbreekt in het rijtje voorbeelden van uitwerkingen van de Richtlijn dat Lynch in 1986 gaf. Kennelijk is Lynch er in eerste instantie op uit een overwegend positief beeld te geven van de uitvoering. Nederland staat er wel in en komt er naar het oordeel van Lynch dan ook tamelijk goed af (cfr. o.a., 47), al is de hoeveelheid problemen die nog aandacht vragen (ib., 42), van dien aard dat je je afvraagt waar zijn tevredenheid op gebaseerd is. Uiteindelijk blijkt Lynch dan ook niet zo tevreden. Volgens hem zou de richtlijn uitgevoerd moeten worden in het kader van een "humane, pluralist society, where different cultural groups may live together in harmony and tolerance, creatively inter-learning with each other." Jammer genoeg wordt de richtlijn niet in die zin opgevat, maar eerder als een middel om wat aan het 'probleem' van de buitenlandse immigranten te doen. In termen van ongelijkheid van onderwijskansen - zo kenmerkend voor de definitie van dat probleem in de meeste landen - faalt dat

middel in elk geval.

Lynch noemt tenslotte een aantal verschijnselen die het begrijpelijk maken dat een uitvoering van de richtlijn in termen van multicultureel onderwijs niet van de grond komt. Als eerste noemt hij "the persistence of ancient curricular epistemologies": die manifesteert zich in 'versteende' curriculaire inhoud, vooral via examenprogramma's 'overeind' gehouden door belangrijke sociale groepen, zonder oog voor de behoefte aan multicultureel onderwijs. Tot die groepen rekent hij "leading educational, political and economic groups, organisations and institutions" (ib., 47). Lynch verwacht niet dat dit sociale mechanisme zich in de nabije toekomst zal wijzigen.

Daarnaast verwijt hij de 'onderwijskunde' geen of te weinig oog te hebben voor de problemen van multicultureel onderwijs. Ook het hoger onderwijs krijgt ervan langs: "Far too often still the answer to the ancient question: <What knowledge is of most worth?> is the esoteric, the abstract, the non-applied, the socially irrelevant - and significantly, it is usually exclusive of the cultural capital of ethnic minority communities." (ib., 48). Als laatste wijst hij erop, dat er over het algemeen weinig gedaan wordt aan de bestrijding van racisme en vooroordelen en van de culturele 'bias' in toetsen, examens, beoordelings- en observatie-instrumenten.

Hoezeer men het ook eens kan zijn met Lynch zijn 'verklaringen', wie geïnteresseerd is in taal en taalonderwijs, vraagt zich wellicht af waarom Lynch niet ingaat op de problematische status - ook in de richtlijn - van (onderwijs in) *de (officiële) taal* van het gastland tegenover (onderwijs in) *de moedertaal* van het land van herkomst. Afgezien even van de vragen, welke (Europese) landen een wettelijk voorgeschreven taal kennen, en als dat het geval is, hoe 'het bereik' daarvan dan bepaald is, iedereen met een beetje kennis van taal en taalgebruik, weet dat zo'n eenheidstaal weliswaar geproclameerd kan worden, maar in werkelijkheid als zodanig niet kan functioneren (Stalker 1990). In de recentelijk opblaaierende Amerikaanse discussie over de English-only Movement (Daniels 1990) vind je tal van (historische) argumenten die die onmogelijkheid staven.

Gesteund door o.a. *U.S. English*, "the leading national organization promoting English as the official language" (Combs & Lynch 1990, 100) heeft die English only Movement inmiddels bereikt dat tussen 1981 en 1988 "[fourteen] states have passed some version of an official-English law, and many more are considering such legislation." (Daniels 1990, 5). De onbetwistbaar nadelige effecten van deze wetgeving voor sprekers van minderheidstalen zijn intussen al op allerlei manieren beschreven en gedocumenteerd. Ernstiger nog is het dat de beweging in America onmiskenbaar ook racistische argumenten gebruikt en ondersteund wordt door uiterst onfrisse, racistische organisaties. Dat bleek o.a. toen een intern memorandum van de *U.S. English*, in welks adviesraad de bekende televisiepersoonlijkheid Walter Cronkite enige tijd zitting had, in de openbaarheid kwam. Onderzoek wees vervolgens uit dat *U.S. English* een subsidie van \$370.000 van het *Pioneer Fund* had geaccepteerd, zijnde "a little-known foundation that promotes 'racial betterment' through eugenics." (Combs & Lynch 1990, 102-103).

Je kunt natuurlijk niet aannemen, dat de ontwerpers van die wetten en al die kiezers die voor invoering van Engels als officiële taal in Amerika gestemd



hebben, zich daarbij door uitgesproken racistische ideologieën hebben laten leiden. Het is hier niet de plaats om de (waarschijnlijk) wel werkzame 'factoren' de revue te laten passeren. Met Davis (1990, 72) kun je veilig aannemen dat "two main factors have determined whether the immigrants of a given era met with hysterical nativism or tolerance: economic need and national self-image." Maar daarnaast zijn er twee belangrijke omstandigheden die ertoe leiden dat opkomende intolerantie zich kan vermommen in een streven naar English-only: gebrek aan publieke kennis van de (taal)geschiedenis (Villanueva 1990) en van het functioneren van taal.

In het laatste geval ligt er natuurlijk een aangrijpingspunt voor de beroepsgroep van (moeder)taaldocenten en onderzoekers van het (moeder)taalonderwijs, in casu o.a. de NCTE. In 1987 nam de jaarvergadering unaniem de volgende motie aan:

RESOLVED, that the National Council of Teachers of English condemn any attempts to render invisible the native languages of any Americans or to deprive English of the rich influences of the languages and cultures of any of the peoples of America;

that the NCTE urge legislators and other public officials to oppose any action intended to mandate or declare English as an official language or to "preserve", "purify", or "enhance" the language. Any such action will not only stunt the vitality of the language, but also ensure its erosion and in effect create hostility toward English, making it more difficult to teach and learn;

and that the NCTE widely publish this resolution to its affiliates and other professional organizations through news releases, letters to legislators, board of education and other state officials, especially in those states attempting to legislate English as an official language.

Hoewel er in onze contreien geen sprake is van een duidelijk gearticuleerde 'alleen-Nederlands' beweging, er zijn wel vergelijkbare tendensen te bespeuren. Voor Nederland is dan bijvoorbeeld te denken aan de combinatie van de discussies over het afschaffen van OETC en over het te verwachten 'heil' van de verplichting Nederlands te leren. Tegen die achtergrond is een bezinning op de vraag relevant, hoe 'zichtbaar' eigenlijk de talen van alle leerlingen in onze klassen zijn. En wat er in ons taalonderwijs gedaan wordt, om zoveel mogelijk te profiteren van de rijke invloeden van de talen en culturen van alle leerlingen. Een realistisch antwoord op die vragen leidt wellicht tot de conclusie dat de hierboven geciteerde resolutie van de NCTE ook voor onze situatie van betekenis is.

Stel dat de redactie van Spiegel, met zo'n resolutie in de hand, bij de beoordeling van de plaatsbaarheid van artikelen dezelfde vragen zou stellen, aangevuld met vragen die uit de aangehaalde bijdrage van James Lynch af te leiden zijn, zoals: Bestaat er oog voor een multiculturele dimensie? Is de gehanteerde kennisdefinitie open genoeg? Wordt er ook een beroep gedaan op het culturele kapitaal van minderheden? De vrees lijkt gewettigd, dat er, gelet op de idealen van intercultureel (moedertaal)onderwijs, niet zo'n zonnig beeld

zou ontstaan. Maar de Spiegellezer zou dat zelf eens kunnen nagaan aan de hand van dit tweede nummer van jaargang acht.

*Ilse Humblet* geeft een overzicht van de initiatieven met betrekking tot het onderwijs in het Nederlands voor migrantenkinderen in Vlaanderen; daarbij gaat ze in op de uitwerking in de praktijk. Ze geeft aan welke voorstellen inzake onderwijs aan migranten het Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenebeleid recentelijk heeft gedaan en schetst een stand van zaken van het wetenschappelijk onderzoek in Vlaanderen met betrekking tot Nederlands als tweede taal.

Het beeld dat uit Humblets artikel naar voren komt, is niet bepaald zonnig te noemen. Zo concludeert ze onder andere dat zowel de opzet als de organisatorische uitbouw en vormgeving, als ook de toepassing van de beleidsmaatregelen inzake het onderwijs van het Nederlands als tweede taal in Vlaanderen te wensen overlaten. Ze hebben weinig invloed en voldoen niet aan de verwachtingen. De noodzaak tot daadwerkelijke verbeteringen leidt Humblet mede af uit het electorale succes van een extreem-rechtse partij, het Vlaams Blok. Ze maakt melding van een groeiend algemeen bewustzijn dat situaties van achterstelling en sociale verwaarlozing van Vlamingen *én* migranten leiden tot frustraties, die een voedingsbodem vormen voor conflicten en racisme.

In de drie volgende bijdragen doet de programmagroep Taalonderwijs van de SCO flink van zich spreken: drie (centrale) onderwerpen uit het *Nederlandse* moedertaalonderwijs - literatuuronderwijs, schrijfonderwijs en argumentatieleer - komen aan de orde. Allereerst rapporteren *Tanja Janssen* en *Gert Rijlaarsdam* over een onderzoek dat een grondslag tracht te leggen voor een onderzoek naar de opbrengsten van literatuuronderwijs. Via een analyse van learner reports van leerlingen geven zij een beeld van de opbrengst van het literatuuronderwijs van zeven docenten. Die opbrengst relateren Janssen en Rijlaarsdam aan de verwachtingen van docenten en aan wat die docenten aan leerervaringen wensen aan te treffen in leerverslagen van hun leerlingen. Op methodisch niveau concluderen de onderzoekers dat de genoemde grondslag gelegd is. Via de uitgevoerde inhoudelijke analyses komen Janssen en Rijlaarsdam twee trends op het spoor. Op sommige punten blijken docenten te pessimistisch over de opbrengst van hun literatuuronderwijs: hun leerlingen verwoorden veel vaker een positieve attitude en veel minder vaak een negatieve dan de docenten verwachtten. Op andere punten zijn docenten wat te optimistisch. In de tweede plaats ontdekten de onderzoekers dat met betrekking tot het ideale curriculum docenten gezamenlijk een voorkeur hebben voor meer aandacht voor kennis en inzicht en voor literaire en niet-literaire achtergronden dan thans; iets minder aandacht zou dan kunnen uitgaan naar de literaire werken zelf en naar het ontwikkelen van vaardigheden.

Nogal wat (Amerikaans) onderzoek is gewijd aan het in kaart brengen van verschillen in aanpak van een schrijftaak tussen 'goede' en 'slechte' schrijvers. Het achterliggende idee is natuurlijk om inzicht te krijgen in 'goede' aanpakken en die onderwijsbaar te maken. *Iris Breetvelt* geeft in haar bijdrage een samenvatting van de voornaamste resultaten van 25 empirische studies van na 1970 van die soort. Op basis van haar literatuurstudie formuleerde en toetste Breetvelt een vijftal hypothesen over te verwachten verschillen tussen goede en



slechte teksten in termen van de (relatieve) frequentie van bepaalde processen - planning vooraf, bijvoorbeeld - en van de opeenvolging van processen. De resultaten wijzen in verreweg de meeste gevallen op een trend in de richting die de hypothese voorspelde. Zo kan Breetvelt o.a. concluderen dat aan slechte teksten van leerlingen uit de derde klas van het VO, minder planningsprocessen, in termen van het genereren van ideeën, vooraf gegaan zijn. Daaraan kan dan de didactische implicatie verbonden worden dat slechte schrijvers uit de derde betere strategieën voor het genereren van inhouds geleerd moeten worden.

Volgens Ron Oostdam en Yolande Emmelot verschijnt er een toenemende stroom publikaties over argumentatieleer in de vakliteratuur; daaraan schrijven zij een groeiende belangstelling voor dit vakonderdeel toe onder docenten Nederlands, vakdidactici, onderwijsonderzoekers en schrijvers/uitgevers van leermiddelen. De vraag rijst dan al gauw of die groeiende belangstelling ook in de praktijk van het onderwijs is terug te vinden. Daarop kan het SCO-project *Aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het Voortgezet Onderwijs* wellicht een antwoord geven. Daarin wordt nagegaan hoe er in het kader van het schoolvak Nederlands aandacht aan dat onderwerp gegeven wordt. Ook wordt onderzoek gedaan naar wat de leerlingen 'ervan kunnen' aan het eind van hun opleiding. In hun bijdrage geven Oostdam en Emmelot de belangrijkste resultaten uit drie deelonderzoeken:

- een inhoudsanalyse van een achttal veel gebruikte methodes;
- een vragenlijst onderzoek onder docenten Nederlands;
- een inhoudsanalyse van de centraal schriftelijke examens Tekstverklaring.

Het schoolboekenonderzoek wijst uit dat methodes voor lbo geen of nauwelijks aandacht besteden aan argumentatieleer; in methodes voor mavo en de onderbouw havo/vwo komt ze op een zeer elementair niveau aan bod. In methoden voor de bovenbouw is er een vrij grote plaats voor ingeruimd; het gaat dan voornamelijk om analyse van argumentatie.

Via het vragenlijst-onderzoek rapporteren docenten dat ze de leerstof argumentatieleer die in hun methode opgenomen is gedeeltelijk of helemaal doorwerken. Ze oordelen vrij positief over die leerstof. Verder blijkt dat taal oefeningen waarbij duidelijk een beroep gedaan wordt op argumentatievaardigheden, een belangrijke plaats innemen.

Tenslotte laat de analyse van de examens Tekstverklaring zien, dat bij veel vragen mede een beroep gedaan wordt op argumentatievaardigheden.

In de rubriek *Kritiek, Commentaar, Beschouwing* illustreert Ton Vallen aan de hand van het al enkele jaren slepende welles-nietes gekibbel over de zinvolheid en de kwaliteit van het OETC, dat de mensen om wie het gaat en de problemen waar ze voor staan, over het hoofd worden gezien. Als schoolvak krijgt OETC geen reële kans om effectief te zijn en toch entameert het Ministerie van O & W een onderzoek naar het effect ervan. De te voorspellen uitkomsten spelen desalniettemin een rol in de discussies.

Vallen constateert dat een onderbouwde taalpolitiek en taalonderwijspolitiek in Nederland ontbreekt. Vandaar dat hij pleit voor een grootschalig onderzoek naar de vraag: "Wie spreekt welke taal tegen wie en wanneer?" Dat lijkt hem van groter en meer preliminair belang dan de financiering van prematuur

van groter en meer preliminair belang dan de financiering van prematuur evaluatie-onderzoek, waarvan alleen maar de instituten met theoretische of markt-bewuste voor- en tegenstanders van onderwijs in minderheidstalen beter worden.

Dat door Vallen voorgestelde onderzoek zou natuurlijk òók een prachtig instrument kunnen zijn om de rijkdom aan (moeder)talen in Nederland zichtbaar te maken. En een bron voor beleid dat erop gericht is de rijke invloeden van die talen en hun culturen op het Nederlands uit te baten. Tegelijkertijd kunnen de uitkomsten ook goed gebruikt worden om het gebrek aan publieke kennis over het functioneren van taal op te heffen. Dat schept, naar verwacht mag worden, een klimaat waarin Richtlijn 77/486 van de Raad van de Europese Gemeenschap naar zijn intentie gerealiseerd kan worden.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

### Bibliografie

- Combs, M.C., L.M. Lynch, Disillusionment with Official English and the Search for Alternatives. In: H.A. Daniels, (ed.), *Not only English; Affirming America's Multilingual Heritage*. Urbana, Ill.: NCTE 1990, 99-107
- Daniels, H.A. (ed.), *Not only English; Affirming America's Multilingual Heritage*. Urbana, Ill.: NCTE 1990
- Daniels, H.A., The Roots of Language Protectionism. In: H.A. Daniels, (ed.), *Not only English; Affirming America's Multilingual Heritage*. Urbana, Ill.: NCTE 1990, 3-12
- Davis, V.I., Paranoia in Language Politics. In: H.A. Daniels, (ed.), *Not only English; Affirming America's Multilingual Heritage*. Urbana, Ill.: NCTE 1990, 71-76
- Lynch, J., Interculturalism and Multiculturalism: the Educational Context in Europe. In: C. Jones, K. Kimberley (eds.), *Intercultural education; Concept, context, curriculum practice*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, School Education Division 1986, 30-54
- Stalker, J.C., Official English and the English Profession. In: H.A. Daniels (ed.), *Not only English; Affirming America's Multilingual Heritage*. Urbana, Ill.: NCTE 1990, 61-68
- Villanueva, Jr., V., Solamente Inglés and Hispanics. In: H.A. Daniels, (ed.), *Not only English; Affirming America's Multilingual Heritage*. Urbana, Ill.: NCTE 1990, 77-85