

## Nederlands als tweede taal in Vlaanderen: beleid, onderwijspraktijk en onderzoek<sup>1</sup>.

### 1. Inleiding

"Naarmate vreemde<sup>2</sup> leerlingen vorderen op school, neemt de kans toe dat ze een jaar moeten overdoen" (KCM 1989:182). Tot deze sombere vaststelling komt het Belgische Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (KCM) in haar eerste rapport. Ongeveer één derde van de allochtone leerlingen moet één jaar overdoen, terwijl dit voor slechts één op tien Belgische leerlingen het geval is. In het zesde leerjaar beëindigt slechts 47% van de allochtone leerlingen de lagere school binnen de voorziene tijd, tegenover 12% van de Belgische leerlingen. De vaststelling dat allochtone leerlingen een aanhoudende en vaak aanzienlijke achterstand oplopen ten opzichte van hun autochtone leeftijdsgenoten gaat niet alleen op voor België. Ook in Nederland en tal van andere Noordwesteuropese landen met een zekere migrantenpopulatie komt men tot dezelfde bevindingen (vgl. Eldering & Klopogge 1989).

Het niveau van vaardigheid in de onderwijstaal wordt algemeen als een belangrijke voorspeller van schoolsucces beschouwd. Zowel in Nederland als in Vlaanderen stelt men echter vast dat de kennis van het Nederlands van allochtonen vaak te wensen over laat en dat het onderwijs in het Nederlands als tweede taal niet optimaal is (vgl. Jaspaert e.a. 1988, Van de Craen e.a. 1990). In dit kader situeert zich het symposium over *"Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in het Nederlandse taalgebied"* dat in december 1988 georganiseerd werd door het Werkverband Taal en Minderheden van de Katholieke Universiteit Brabant in samenwerking met de Nederlandse Taalunie. Sprekers uit Nederland en Vlaanderen schetsten de stand van zaken van het beleid, het onderwijs en het onderzoek met betrekking tot Nederlands als tweede taal in de taalunieregio. De publikatie van de bijdragen van de diverse sprekers in de reeks *"Voorzetten"* van de Nederlandse Taalunie wil een eerste stap zijn in de richting van de concrete realisering van de op het symposium uitgesproken wens tot het instellen van een geïnstitutionaliseerd Nederlands-Vlaams samenwerkingsverband inzake Nederlands als tweede taal (Kroon & Vallen 1989).

Deze bijdrage wil dieper ingaan op de drie luiken die met betrekking tot Nederlands als tweede taal in Vlaanderen op het symposium en in *Voorzet 23* werden behandeld, met name; beleid, onderwijspraktijk en onderzoek. Er wordt een overzicht gegeven van de initiatieven met betrekking tot het onderwijs in het Nederlands voor migrantenkinderen in Vlaanderen. De werking in de praktijk van deze maatregelen en experimenten wordt tevens onderzocht. De maatregelen die genomen werden met betrekking tot het godsdienstonderwijs of het onderwijs in de eigen taal (ETC) komen hier niet aan bod. De experimen-

ten die, om financiële redenen of bij gebrek aan positieve resultaten, niet werden voortgezet worden eveneens buiten beschouwing gelaten. De nieuwe oriëntatie en voorstellen inzake onderwijs aan migranten van het Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid worden naar voren gebracht. Tot slot wordt er ingegaan op de stand van zaken van het wetenschappelijk onderzoek in Vlaanderen met betrekking tot Nederlands als tweede taal (NT2).

## **2. Maatregelen en experimenten<sup>3</sup>.**

Hoewel de aanwezigheid van migranten in België reeds lang een feit is, heeft het nationale Ministerie van Onderwijs nooit een beleidsnota voorgesteld inzake het onderwijs aan migranten. Wel werd er sinds de staatshervorming van 1980 op het niveau van de Vlaamse Gemeenschap aandacht besteed aan onderwijs en vorming als één van de pijlers van het integratiebeleid. Dit resulteerde in vijf beleidsnota's van de hand van vijf verschillende gemeenschapsministers. Uitgangspunt van alle nota's is een algemeen integratiebeleid, waarin aan de school een belangrijke rol wordt toegekend. Het onderwijs in het Nederlands als tweede taal komt enkel aan bod in de herziene versie van de jongste nota van de Vlaamse Executieve (Vlaamse Raad 1989). In deze nota worden enkele concrete beleidsvoorstellen geformuleerd inzake de conceptualisering van het onderwijsbeleid. Naast het intensief onderwijs van het Nederlands als tweede taal, gaat de aandacht ook naar het intercultureel onderwijs en het onderwijs in eigen taal en cultuur.

Ondanks het ontbreken van een richtinggevend beleid, werden er in de loop van de jaren tachtig een aantal maatregelen getroffen en experimenten opgezet om de opvang van de migranten in het onderwijs te verbeteren.

Bij de voorstelling van de initiatieven met betrekking tot het onderwijs in het Nederlands dient een onderscheid gemaakt te worden tussen wettelijke voorzieningen, bestuursrechtelijke maatregelen<sup>4</sup>, experimenten en plaatselijke initiatieven voor het basis- en het secundair onderwijs.

### **2.1. Basisonderwijs**

#### **2.1.1. Wettelijke voorzieningen**

Het Koninklijk Besluit van 1966, dat in 1984 geherformuleerd werd, biedt de mogelijkheid tot het inrichten van een leergang voor aanpassing aan de onderwijstaal binnen het reguliere uurrooster van de basisschool. Deze maatregel voorziet een maximum van drie lestijden per week vanaf 10 anderstalige leerlingen van vreemde nationaliteit, die nog geen drie jaar lager onderwijs gevolgd hebben in België. Een bijkomende voorwaarde is dat hun moedertaal niet dezelfde is als de onderwijstaal en dat ze de onderwijstaal onvoldoende beheersen om de klasactiviteiten goed te kunnen volgen.

Aangezien de voorwaarde "onvoldoende beheersing van de onderwijstaal" moeilijk te operationaliseren valt, gelden in de praktijk enkel de criteria van nationaliteit en leeftijd. Sinds het in kracht treden van de nieuwe nationaliteitswetgeving (1985), die de naturalisatie van vreemdelingen versoepelt, komen



echter steeds minder migrantenkinderen voor de extra lessen Nederlands in aanmerking. Indien het recente voorstel tot versoepeling van de naturalisatie van het Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid doorgevoerd wordt, zullen in de toekomst kinderen van de derde generatie automatisch de Belgische nationaliteit krijgen, en bijgevolg ook niet meer in aanmerking komen voor deze maatregel. De omschrijving van het nationaliteitscriterium dient dus dringend aangepast te worden, zoniet zullen er steeds meer genaturaliseerde migrantenkinderen uit de boot vallen. Ook het criterium leeftijd legt te grote beperkingen op. De voorwaarde dat de kinderen nog geen drie jaar lager onderwijs gevolgd mogen hebben, komt er in de praktijk namelijk meestal op neer dat de maatregel alleen in de onderbouw van de basisschool toegepast wordt. Nu is het zeer de vraag of drie lestijden per week gedurende maximaal drie jaar voldoende zijn om de vermeende taalachterstand in te halen. De mogelijkheid tot uitbreiding van de maatregel naar zowel de kleuterschool als de bovenbouw van de basisschool zou al een stap in de goede richting zijn.

Verlot (1990) komt tot de vaststelling dat de maatregel nog steeds niet ten volle wordt aangewend voor de leerlingen die ervoor in aanmerking komen. Tijdens het schooljaar 1988-1989 werden in het kader van deze maatregel 1583 uren les ingericht, wat neerkomt op 66 volledige banen.

Het grootste probleem bij de uitvoering van de maatregel is echter dat er nog steeds geen leerplan voorhanden is en dat er geen aangepaste methodiek noch didactiek werd ontwikkeld. Dit betekent dat de leerkracht, die hiervoor niet opgeleid is, niet alleen zelf voor aangepast lesmateriaal moet zorgen, maar ook zelf over de inhoudelijke invulling van de lestijden moet beslissen. Uit gevalsstudies (Verlot 1990) blijkt bovendien dat in de praktijk in kleinere scholen vaak nagelaten wordt de lessen Nederlands ook effectief te geven.

De leergang voor de aanpassing van de onderwijstaal is dringend aan herziening toe. De doelgroep moet worden geherdefinieerd en er dient een leerplan opgesteld te worden met een aangepaste pedagogisch-didactische invulling.

### **2.1.2. Bestuursrechtelijke maatregelen**

Scholen met minstens 30% kinderen van vreemde nationaliteit kunnen sedert het schooljaar 1978-1979 een beroep doen op een bijkomende leerkracht. Het gaat hier om werkloze leerkrachten die via het bijzonder tijdelijk kader (BTK) betaald worden. Tijdens het schooljaar 1988-1989 werden zo 242 voltijdse ambten toegevoegd aan het basis- en kleuteronderwijs (KCM 1989). De BTK 30%- maatregel is een bestuursrechtelijke maatregel en dient als zodanig elk jaar verlengd te worden door een ministeriële omzendbrief.

Wat het bepalen van de doelgroep betreft steunt ook deze maatregel op het nationaliteitscriterium. Dit heeft tot gevolg dat, net zoals bij de leergang voor de aanpassing van de onderwijstaal, de genaturaliseerde migrantenkinderen niet in aanmerking komen.

Het statuut van de leerkrachten vormt een bijkomend probleem. Het bijzonder tijdelijk kader (BTK) betekent voor de leerkracht werkonzekerheid, geen mogelijkheid tot salarisaanpassing, geen aanspraak op anciënniteit of benoe-

ming. De BTK-leerkrachten worden bovendien doorgaans laattijdig aangesteld, wat zowel voor de school als voor de leerkrachten zelf problemen oplevert. In de praktijk gaat het meestal om pas afgestudeerde leerkrachten die, gezien het slechte statuut, zodra de mogelijkheid zich aanbiedt van baan veranderen. Hoewel de scholen vrij zijn wat de invulling van de taakomschrijving betreft, wordt de maatregel in de meeste gevallen angewend om klassen te splitsen. De bijkomende leerkrachten krijgen vaak de moeilijke klassen met minder goed presterende leerlingen toegewezen, hoewel ze meestal minder ervaring hebben. In een aantal scholen worden de klassen zelfs in "wit" en "zwart" gesplitst (Verlot 1990).

### 2.1.3. Experimenten

Het Elkaar Ontmoetend Onderwijs (EOO) is een driejarig onderwijsexperiment dat in 1982 werd opgestart en sindsdien reeds tweemaal werd verlengd. Het experimenteel karakter werd noodgedwongen behouden, omdat de taalwetgeving in Vlaanderen geen andere onderwijstaal dan het Nederlands toelaat. Met het EOO wilde België tegemoet komen aan richtlijn 77/486 die de Raad van de Europese Gemeenschap op 25 juli 1977 uitvaardigde. Deze richtlijn bepaalt 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. Volgens de richtlijn dienen de lidstaten tevens de nodige maatregelen te treffen om te voorzien in de vorming van de leerkrachten die dit onderwijs geven. Er werd een termijn van vier jaar voorzien om de lidstaten de mogelijkheid te bieden de nodige schikkingen te treffen om de richtlijn op te volgen. België werd ondertussen reeds twee maal aangemaand door de Europese Gemeenschap om zijn verbintenissen na te komen.

Momenteel organiseren 59 basisscholen en 22 kleuterscholen EOO. Hoewel het EOO-experiment oorspronkelijk bedoeld was voor alle scholen blijkt dat de toepassing zich beperkt tot scholen met meer dan 50% migrantenleerlingen. Uit case-studies blijkt dat slechts een kleine minderheid van de deelnemende scholen zeer bewust koos voor het EOO-experiment. Er werd de scholen weinig bedenktijd gelaten en in de praktijk besliste vaak alleen het schoolhoofd tot instap zonder het schoolteam erbij te betrekken. De leerkrachten beschikten bovendien niet over de nodige achtergrondinformatie om het experiment te kunnen beoordelen en ze werden nauwelijks begeleid. Dit gebrek aan voorbereiding, informatie en begeleiding heeft voor gevolg dat een groot deel van de autochtone leerkrachten weinig gemotiveerd is en zelfs het nut van het project in twijfel trekt (cf. Verlot 1990).

De doelstellingen van het EOO omvatten zowel het onderwijs in het Nederlands, als het onderwijs in de taal en cultuur van het land van herkomst, als het intercultureel onderwijs. In de praktijk blijkt echter dat er enkel voor het onderwijs in eigen taal en cultuur voorzieningen getroffen werden. Aangezien echter het OETC -de enige door het EOO gerealiseerde doelstelling- buiten de opzet van deze bijdrage valt, wordt niet verder ingegaan op dit experiment.



## 2.1.4. Plaatselijke initiatieven

### 2.1.4.1. Het Foyer-project

Het Brusselse onthaalcentrum Foyer ontwikkelde een bicultureel onderwijsproject dat in september 1981 met Italiaanse kinderen van start ging. Later werden ook Spaanse, Marokkaanse en Turkse kinderen bij het experiment betrokken. Momenteel zijn acht scholen in Brussel aangesloten bij het project. Een verdere uitbreiding wordt vooral door financiële en administratieve hindernissen bemoeilijkt (Leman 1988). Sinds 1982-83 kadert het project officieel binnen het experiment Elkaar Ontmoetend Onderwijs.

Het Foyer-model gaat ervan uit dat de bestaande onderwijsstructuren dienen aangepast te worden aan het migrantenkind en niet omgekeerd. Er dient rekening gehouden te worden met de sociaal-culturele eigenheid van het migrantenkind en met de multiculturele realiteit van onze samenleving (cf. Smeekens 1982). Een voorbeeld van een mogelijke aanpassing van de onderwijsstructuur in functie van deze criteria werd gevonden in het Leidse opvangmodel (Appel e.a. 1979) dat aan de Brusselse situatie werd aangepast. In Brussel vormen namelijk zowel de Vlaamse als de allochtone gemeenschap een minderheid ten opzichte van de dominante Franstalige gemeenschap. Maar hoewel het Frans in Brussel de dominante taal is, wordt de kennis van het Nederlands steeds meer opgewaardeerd en wat de kansen op de arbeidsmarkt betreft is kennis van het Nederlands zelfs een 'must'. Het feit dat het Nederlands in Brussel naar een selectietaal evolueert, heeft trouwens verscheidene Franstalige ouders ertoe aangezet hun kinderen naar Nederlandstalige scholen te sturen. Aangezien het gebruik van het Nederlands als omgangstaal in Brussel beperkt is, gaat het bij het aanleren van het Nederlands als tweede taal feitelijk vaak om Nederlands als vreemde taal. Het mogelijke gebrek aan taalinput en natuurlijke motivatie werd opgevangen met behulp van specifiek ontwikkelde programma's en strategieën onder de vorm van formeel en functioneel taalleren. Formeel taalleren houdt in dat het Nederlands vanaf het nulpunt wordt aangeleerd via specifieke programma's ontleend aan het vreemde-taalleren. Het functioneel taalleren heeft tot doel het Nederlands in de meest uiteenlopende communicatieve settings te laten functioneren (cf. Smeekens & De Smedt 1987). Op het kleuterniveau wordt een dagelijkse taalactivering voorzien die zich richt op het aanleren van een eerste basiswoordenschat. In de tweede en derde kleuterklas worden de auditieve training en de zinsbouwtraining extra benadrukt. Met het functioneel taalleren wordt hier reeds van start gegaan. In het eerste leerjaar van het basisonderwijs wordt wat het formeel taalleren betreft voortgebouwd op de verschillende aspecten die in de derde kleuterklas aan bod kwamen, zoals het uitbreiden van de woordenschat, auditieve oefeningen en zinsbouwtraining. De rekentaal, die ook in de eigen taal onderwezen wordt, krijgt hier specifieke aandacht. Het functioneel taalleren vindt plaats tijdens de integratie-uren waarbij allochtone en autochtone kinderen samen les volgen, zoals gymnastiek, zang en tekenen. In het tweede leerjaar ligt het accent bij het formeel taalleren op het leren toepassen van lees- en schrijftechnieken die reeds in de eigen taal aangeleerd werden en het leren van specifieke kenmerken van het Nederlands en verschillen met de eigen taal. Op het gebied van het functioneel taalleren worden hogere eisen gesteld wat het actief

deelnemen aan het curriculum en het communiceren betreft. Van het derde tot en met het zesde leerjaar wordt geen specifieke taalactivering meer voorzien (cf. Smeekens & De Smedt 1987).

Niet alleen het Nederlands als tweede taal krijgt extra aandacht binnen het Foyer-model, de eigen taal en cultuur van het migrantenkind nemen vooral tijdens de eerste vijf jaren van het opvangmodel een minstens even belangrijke plaats in. Er wordt gestreefd naar een graduele integratie van allochtone en autochtone leerlingen. Het pakket lestijden in de eigen taal, dat in de kleuterschool de helft van de lestijd uitmaakt en in het eerste leerjaar zelfs 60%, wordt vanaf het tweede leerjaar afgebouwd ten voordele van lessen in het Nederlands en gezamenlijke integratie-activiteiten. Vanaf het derde leerjaar worden maximaal vier lestijden aan de moedertaal besteed. Daarnaast is er een gezamenlijk intercultureel lesvak voorzien plus enkele uren Frans. Verder wordt het gehele curriculum in het Nederlands gevolgd door alle leerlingen.

Het bicultureel project werd vanaf de start door een interne stuurgroep gevolgd en er werden tevens binnenlandse en buitenlandse experts uitgenodigd om als externe evaluatoren op te treden (cf. Byram & Leman 1990). Uit de diverse evaluaties komt naar voren dat zowel het niveau van het Nederlands als dat van de eigen taal behoorlijk is. Op sociaal vlak blijkt het model zowel voor de leerlingen als ook voor de buitenlandse leerkracht positieve effecten te hebben.

Het succes van het bicultureel project is zeker niet alleen te danken aan de gunstige klasnormen die in Brussel gelden (een klas van 10 à 15 leerlingen vormt geen uitzondering). Een accurate analyse van en een adequaat inspelen op de Brusselse situatie en de sociaal-culturele positie van de migranten vormen samen met de bereidheid om de schoolstructuur te wijzigen ten voordele van de leerling de basis voor het welslagen van het model.

#### **2.1.4.2. Het differentiatiemodel van de R.B.S. te Borgerhout**

De Rijksbasisschool in Borgerhout (Antwerpen) evolueerde in minder dan 10 jaar tijd naar een school met 98% migrantenkinderen. De overgrote meerderheid van deze kinderen zijn Berbers afkomstig uit het Rifgebergte in het noorden van Marokko. Vanaf 1985 werd om sociale, didactische en pedagogische redenen besloten de traditionele klasindeling te doorbreken. De leerlingen van de basisschool worden op basis van hun resultaten op individuele en klassikale taal- en rekentests in taal- en rekengroepen ingedeeld. Bij de samenstelling van de taalgroepen weegt de mondelinge taalvaardigheid door. Daarnaast wordt ook rekening gehouden met het lees- en spellingsniveau en met de gevolgde lees- en taalmethode, de leeftijd en de individuele noden van de leerling (cf. Van den Bosch e.a. 1989). Aan de hand van rekentests gebaseerd op de behandelde leerstof worden onafhankelijke rekengroepen gevormd. De groepen worden beschouwd als "volledig beweegbare elementen", dit zowel op inter- als op intragroepsniveau (Maes & Van Lint 1985:30). De gehele groep is mobiel, maar er kunnen ook verschuivingen binnen één bepaalde groep plaatsvinden op grond van tussentijdse evaluaties. Momenteel zijn er 15 groepen in het lager onderwijs en drie in de kleuterafdeling. Daarnaast werd een speelleerklas opgericht die de overgang van de kleuterschool naar de lagere school voor



zwakkere of niet schoolrijpe leerlingen dient te vergemakkelijken. De brug-integratieklas vangt neveninstromers en Nederlandsonkundigen op en bereidt hen voor op het basisonderwijs. De extra leerkrachten worden via de BTK 30%- maatregel aangeworven. Recentelijk werden ook Berberssprekende Marokkaanse hulpleerkrachten aangeworven om de kinderen in de kleutergroepen en de brug-integratieklas bij te staan bij de Nederlandse taalverwerving. De ouders worden zoveel mogelijk bij het schoolgebeuren betrokken via individuele contacten met behulp van de tolk van het PMS-centrum (psychopedagogisch-medisch-sociaal centrum) en naar aanleiding van projecten.

In de kleuterklas werd gekozen voor "een zeer intensieve *themawerking* in de klas met duidelijk gestructureerde oefeningen, veel concreet didactisch materiaal en een taalstimulerende aanpak" (Van den Bosch e.a. 1989:17). Daarnaast worden er ook aparte *momentoefeningen* voor kleuters vanaf 4 jaar ingericht. Onder leiding van een taakleerkracht krijgen de kleuters in groepjes taalactiveringsoefeningen en een intensieve training i.v.m. ruimtelijke oriëntatie. In de speelleerklas krijgen de leerlingen afwisselend in kleine groepjes auditieve training bij de logopediste, oefeningen i.v.m. de ruimtelijke oriëntatie bij de taakleerkracht en i.v.m. de rekenvoorwaarden bij de klasleerkracht.

In de basisschool wordt vooral aandacht geschonken aan de mondelinge communicatieve vaardigheid. Via een *taalstimulerende aanpak* en het gebruik van *taalprogramma's* wil men de mondelinge taalvaardigheid verbeteren (Van den Bosch e.a. 1989). Voor aanvankelijk en voortgezet lezen wordt de methode "Veilig leren lezen" gebruikt. De methode houdt in dat elk globaal woord zinvol aangebracht wordt en dat er veel aandacht wordt besteed aan auditieve en visuele discriminatie, identificatie, analyse en synthese. Het begrijpend lezen maakt onmiddellijk deel uit van de oefenstof, maar er wordt een 'stap voor stap'- benadering voorzien voor kinderen die niet in staat zijn het leesonderricht in gewoon tempo te volgen (Van den Bosch e.a. 1989). Om de taalvaardigheid te stimuleren en de kinderen voor te bereiden op het taal- lees- en spellingsprogramma "Taalkabaal" wordt het taalprogramma "Babbel" gebruikt. De thema's die behandeld worden sluiten aan bij het leesniveau en de leefwereld van de kinderen.

Het differentiatieprogramma wordt intern geëvalueerd en bijgestuurd in teamvergaderingen. Externe evaluaties werden tot nog toe niet uitgevoerd.

## **2.2. Secundair onderwijs**

### **2.2.1. Bestuursrechtelijke maatregelen**

Op het niveau van het eerste jaar secundair onderwijs kunnen scholen sinds 1984 een 1B-variant klas inrichten. De 1B-variant is een opvangklas voor Nederlandsonkundige leerlingen. Ze bereidt de leerlingen via een taalbad voor op het secundair of beroepsonderwijs en biedt de mogelijkheid twee lestijden onderwijs in de eigen cultuur en religie te volgen. De maatregel kende nauwelijks navolging en er wordt momenteel slechts door twee scholen gebruik van gemaakt (KCM 1989:189).

### **2.2.2. Experimenten**

Het E.G.-pilootexperiment *"Moedertaal en cultuur in het secundair onderwijs"* ging tijdens het schooljaar 1982-83 van start in Limburg. Tijdens het schooljaar 1987-88 werd het project uitgebreid met drie scholen buiten Limburg en het omvat momenteel negen scholen. Het experiment beoogt zowel de uitbouw van het moedertaalonderwijs, als die van het intercultureel onderwijs en van het onderwijs van het Nederlands als tweede taal. Rond de drie luiken van het project werden elf werkgroepen opgericht samengesteld uit vakleerkrachten van de negen experimenteerscholen. Aan het derde luik, de uitbouw van het onderwijs van het Nederlands als tweede taal, is de werkgroep *"Nederlands als tweede taal"* verbonden. De Faculteit der Letteren van de K.U. Brabant verrichtte in 1988 op aanvraag van de provincie Limburg een onderzoek naar de kennis van het Nederlands en van de moedertaal van allochtone leerlingen bij de aanvang van het secundair onderwijs. Hoewel de aandacht vooral uitging naar de taalvaardigheid van Turkse en Italiaanse leerlingen, werden ook leerlingen met een andere nationaliteit (o.a. Marokkaanse) bij het onderzoek betrokken. In het totaal werden 396 leerlingen gespreid over acht scholen getoetst. De onderzoeksresultaten dienden als uitgangspunt voor een bijscholingscursus 'Nederlands als tweede taal' voor leerkrachten Nederlands die in de twee eerste jaren van het secundair onderwijs lesgeven aan klassen met migrantenleerlingen. Op basis van de resultaten van het beginsituatie-onderzoek en van de didactische principes, die tijdens de bijscholingscursus aan bod kwamen, wil de werkgroep concreet materiaal ontwikkelen dat in de experimenteerscholen uitgetest zal worden. Er wordt een lessenspakket voorbereid van een dertig- à zestigtal lessen die volgens een welbepaald stramien rond een tiental thema's worden opgebouwd. Het lessenspakket, dat veralgemeend zal worden tot een bijscholingspakket, bevat een geannoteerde handleiding waarin de achtergronden van het Nederlands als tweede taal aan bod komen. Als de praktijk uitwijst dat het lessenspakket bruikbaar is, wordt het op grotere schaal verspreid.

### **2.3. Algemene maatregelen**

Naast de voorzieningen die specifiek voor het basis- of secundair onderwijs gelden, bestaan er enkele maatregelen die zowel voor het basis- als het secundair en hoger onderwijs van toepassing zijn.

In het kader van het BTK worden elk jaar 16 werkloze leerkrachten door het ministerie van onderwijs aangesteld om de EOO- en E.G.-experimenten te begeleiden.

Een ander BTK-project wil tegemoet komen aan de noden van de P.M.S.-centra (psychopedagogisch-medisch-sociaal) inzake de begeleiding van migrantenkinderen. Sinds 1983-84 worden 15 halftijdse ambten toegekend aan de P.M.S.-centra, waarvan er 13 gebruikt worden voor het aanwerven van een tolken en bemiddelaars, om de contacten tussen de ouders en de school te vergemakkelijken.

### **2.4. Besluit**

Algemeen kan worden gesteld 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. Het hoeft bijgevolg ook niet te verwonderen dat ze weinig invloed hebben en niet aan de verwachtingen voldoen. Slechts één plaatselijk initiatief is erin geslaagd een adequaat model uit te werken, dat zowel aandacht schenkt aan het Nederlands als tweede taal als aan de eigenheid en de moedertaal van het migrantenkind (Foyer).

De algemene doelstellingen van de meeste maatregelen en de afbakening van de doelgroep dienen gespecificeerd te worden. Het curriculum en de didactiek dienen aangepast te worden. De werkvoorwaarden voor de leerkrachten die bij de projecten betrokken zijn, dienen verbeterd te worden. De diverse maatregelen dienen op elkaar afgestemd te worden. Momenteel worden ze los van elkaar toegepast zonder enige vorm van coördinatie. Bij de implementatie van de beleidsmaatregelen blijken bovendien niet zozeer onderwijskundige als wel onderwijspolitieke argumenten een rol te spelen (Verlot 1990). De bereidheid tot toepassing van de maatregelen hangt af van de nutsfunctie die ze vervullen voor de school, het percentage migrantenkinderen en de positie van de school. Scholen met een sterker imago en weinig migrantenkinderen zijn minder geneigd de maatregelen toe te passen, waardoor het remediërend karakter van de initiatieven versterkt wordt. De experimenten en projecten dienen zowel intern als extern geëvalueerd en zo nodig bijgestuurd te worden.

### 3. Nieuwe oriëntatie en voorstellen van het KCM

Volgens het Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid dient er bij de benadering van het onderwijs aan migrantenkinderen een samenspel gevonden te worden tussen individuele leerlingkenmerken, omgevingsbepaalde factoren en aspecten verbonden aan het instituut school (KCM 1989:208). De kwaliteit van het geboden onderwijs dient daarbij voorop te staan. Het migrantenbeleid mag zich niet beperken tot de bestrijding van kansarmoede, er is "evenzeer nood aan het onderbouwen van bijzondere tegemoetkomingen voor migrantenkinderen" (KCM 1989:215). Het KCM stelt dat een eerste klemtoon daarbij op de verwerving van het Nederlands moet liggen: "Dit vereist het ontwikkelen van inzichten en methodieken voor Nederlands aan anderstaligen. Daarmee samenhangend dient het onderwijs in de eigen taal en cultuur te worden versterkt en, waar wenselijk, uitgebouwd. Tenslotte moet gepleit worden voor een onderwijs dat de aanwezigheid van migranten laat doorwegen bij de samenstelling van het leerkrachtenkorps en de leerprogramma's" (KCM 1989:215).

Het KCM formuleert de volgende aanbevelingen die het tot op heden gevoerde beleid dienen te ondersteunen.

1. Het huidige onderwijsbeleid concentreert zich op aangepast onderwijs van het Nederlands als tweede taal, onderwijs in de eigen taal en cultuur en interculturalisme. Het KCM stelt voor deze drie luiken te veralgemenen en aan te vullen.
  - a. Een eerste aanvulling bestaat erin om naast de twee bestaande regionale

onderwijscoördinatiepunten van Limburg en Brussel een nieuw coördinatiepunt op te richten in de provincies Oost-Vlaanderen en Antwerpen. Deze coördinatiecentra kunnen op regionale basis een onderwijsplan ontwerpen en werkingsmodellen aan de scholen aanbieden.

- b. Een tweede aanvulling voorziet in een hoog gespecialiseerd linguïstisch-didactisch centrum dat samenwerkt met de onderwijscoördinatiepunten en met de verschillende onderwijsnetten. Het centrum dient in te gaan op concrete vragen vanuit de praktijk, maar kan ook wetenschappelijk onderzoek verrichten.
- c. Ten derde wenst het KCM de lerarenopleiding aan te passen. "*Reeds in hun initiële opleiding*" dienen de leerkrachten kennis te maken met "de geëigende inzichten en technieken voor het lesgeven aan een multi-etnisch samengestelde klas" (KCM 1989:216). Het intercultureel perspectief dient daarbij als een rode draad door het onderwijsaanbod te lopen. Daarnaast wil het KCM werk maken van bijscholing, gericht op alle leerkrachten op alle niveaus van het onderwijs.
2. Via een systeem gebaseerd op output-financiering wil het KCM streven naar een toestand waarbij in de omgeving van migrantenconcentraties geen scholen meer voorkomen met minder dan 5% migrantenkinderen. "Tegelijk moet daar een ideale norm van 25 à 30% allochtone leerlingen per klas nagestreefd worden, wat tot 50% kan opgetild worden wanneer het Europese kinderen betreft" (KCM 1989:217).
3. Volgens het KCM dringt zich "een structurele aanpassing op van de onderwijsstructuren aan de permanente aanwezigheid van migrantenkinderen" (KCM 1989:217). Dit betekent dat bij het toekennen van bijkomende middelen in het onderwijs niet langer het nationaliteitscriterium, maar wel de etnische herkomst van de leerlingen doorweegt.

Ook het leerkrachtenbestand dient aangepast te worden aan de etnische samenstelling van de leerlingengroep. Er zullen prioritair leerkrachten uit de tweede generatie met een Belgisch diploma aangeworven worden. Momenteel zijn er noch binnen het kader van het OETC, noch in het kleuter-, basis- of secundair onderwijs leerkrachten van de tweede generatie werkzaam. Aangezien er ook geen leerkrachten tweede generatie een opleiding volgen, voorziet het KCM een sensibiliseringscampagne ter promotie van een onderwijsloopbaan van migrantenjongeren (KCM 1990).

4. Het KCM pleit voor een selectief toekennen van bijkomende middelen in het onderwijs. Ter plaatse moet objectief gecontroleerd worden of scholen ook daadwerkelijk maatregelen nemen voor een optimale toepassing van de middelen. Daarnaast zou er m.i. ook moeten worden onderzocht, waarom niet alle scholen, die ervoor in aanmerking komen, gebruik maken van de hen aangeboden faciliteiten.
5. Om tegemoet te komen aan de specifieke situatie in Brussel stelt het KCM



voor om in grote Nederlandstalige basisscholen (meer dan 104 leerlingen) de "Brusselse normen" per graad -d.w.z. per twee leerjaren- toe te passen op voorwaarde dat de school in het EOO stapt. "Dit betekent dat elke afzonderlijke graad binnen het lager onderwijs, in zo'n school, als een afzonderlijke school zou gaan tellen voor wat de indeling in klassen betreft. Gezien de uiterst geringe buitenschoolse Nederlandse taalondersteuning te Brussel, is het volstrekt onwenselijk dat er klassen zouden bestaan, met een zekere graad van anderstaligen (Franstalige Belgen en migranten), van meer dan 15 à 17 leerlingen in het totaal" (KCM 1989:218).

6. Voor migrantenvrouwen van de eerste generatie wil het KCM Nederlandse taalcursussen organiseren. Op het niveau van de tweede generatie meisjes moet het voortijdig schoolverlaten ernstig worden bestreden. Er zullen campagnes worden gevoerd om migrantenmeisjes ertoe aan te zetten zich op toekomstgerichte beroepen te oriënteren. De betrokkenheid van migrantenvrouwen bij het onderwijsgebeuren van hun kinderen moet maximaal geactiveerd worden. Vooral Turkse ouders dienen gesensibiliseerd te worden om hun kinderen naar de kleuterschool te sturen (KCM 1989 deel I:64).

Deze voorstellen betekenen zeker een stap in de goede richting. De weg tussen het formuleren van de voorstellen en de uitvoering ervan is echter jammer genoeg erg lang. Aangezien het KCM zelf geen uitvoerende macht heeft, kan het enkel hopen dat de aanbevelingen ook daadwerkelijk opgevolgd zullen worden door de bevoegde ministers.

7. Een laatste aanbeveling is gericht op het onderwijs aan volwassenen. Het KCM pleit voor het "*verplichtend stellen* van een *aangepaste* cursus Nederlands voor pas ingeweken en langdurig werkloze anderstalige migranten in de Vlaamse Gemeenschap" (KCM 1989 deel I:52). De term "verplichtend" verwijst naar een "vorm van stimulerende sanctionering" die ingevoerd zou worden voor wie zich "bewust aan die verplichting onttrekt" (KCM 1989 deel I:52). Met een "aangepaste" cursus wordt een cursus bedoeld die "zowel naar inhoud, als naar differentiëring volledig adequaat" is en leidt tot "een certificaat met civiel effect" (KCM 1989 deel I:52).

Nu kan men zich hierbij echter afvragen wat het nut is van het verplicht stellen van een cursus Nederlands voor migranten als men rekening houdt met het feit dat voor het leren van een taal motivatie van wezenlijk belang is en dat voor veel volwassen migranten de motivatie om Nederlands te leren erg gering is. Gardner & Lambert (1972) maken een onderscheid tussen integratieve en instrumentele motivatie. Bij de zgn. integratieve motivatie is het doel van de taalleerder het kunnen participeren op sociaal vlak in de betreffende taalgemeenschap. Voor taalleerders met een instrumentele motivatie is het gebruik van de doeltaal noodzakelijk voor een ander extra-linguïstisch doel, zoals bijvoorbeeld het maken van promotie. Bij tweede-taalleren vallen deze beide doelen -integratie en statusverhoging- vaak samen.

Het feit dat migranten zich vaak ongewenst voelen in de samenleving bevordert hun integratieve motivatie niet. Waarom zouden ze de taal leren van een land

waar ze niet gewenst zijn? (cf. Develioglu 1985). Vaak ook staat het Nederlands dat ze onderwezen krijgen ver af van de dagelijkse realiteit. Velen ondervinden geen behoefte om Nederlands te leren omdat ze toch nauwelijks contacten hebben met autochtonen. Om bureaus schoon te maken, ramen te zemen of muren te metselen hebben ze geen Nederlands nodig en tijdens de werkpauses vormen de autochtonen en allochtonen aparte groepjes (cf. Develioglu 1985). Op het vlak van de instrumentele motivatie gaat het leren van het Nederlands voor volwassen migranten zelden gepaard met promotiemogelijkheden. Vele migranten raken ook snel ontmoedigd omdat de cursus niet vertrekt van hun beginsituatie met als gevolg dat ze niet meekunnen. Veel volwassen migranten zijn afkomstig van het platteland en kennen nauwelijks de grammatica van hun eigen taal, terwijl er in de cursussen vaak uitgegaan wordt van een zekere basiskennis en taalbeschouwend inzicht.

Een aangepaste cursus Nederlands voor anderstalige volwassen migranten dient van de beginsituatie van de cursisten uit te gaan en dient aan hun behoeften te beantwoorden. Onderwijs Nederlands als tweede taal moet overigens op alle scholingsniveaus in de eerste plaats taalvaardigheidsonderwijs zijn. De taalleerder moet de taal niet *kennen*, hij moet ze *kunnen* gebruiken.

Leman e.a.(1988) onderzochten in opdracht van de Nederlandse Taalunie de certificeringsproblematiek met betrekking tot Vlaanderen. Leman pleit voor een geïjkt certificaat Nederlands als tweede taal met officieel karakter voor laaggeschoolde anderstalige migranten dat de huidige veelheid van certificaten en getuigschriften Nederlands overkoepelt. Dit "eerste niveau certificaat" moet ondergebracht worden in een meer omvattend certificaat dat ook de hogere niveaus omvat.

#### 4. Wetenschappelijk onderzoek Nederlands als tweede taal

De bijdrage over het onderzoek Nederlands als tweede taal in Vlaanderen in "Voorzet 23" opent met de opmerking dat er geen uitgebreide bespreking zal volgen van in Vlaanderen uitgevoerd onderzoek op dit gebied om de eenvoudige reden dat dergelijk onderzoek nauwelijks bestaat (Jaspaert 1989). Het hoeft niemand te verwonderen dat deze uitspraak vandaag nog geldig is. Toch hebben er ondertussen enkele hoopvolle veranderingen plaatsgevonden. Zo werd de oprichting van het in paragraaf 3 genoemde linguïstisch-didactisch centrum naar Belgische normen vrij snel een feit (mei 1990). De taken van het "Centrum Nederlands als tweede taal" bestaan uit het informeren, het ontwikkelen en uit onderzoek. Het initiatief kan daarbij zowel door organisaties en diensten als door het centrum zelf genomen worden (Jaspaert 1990). De informatieverstrekende functie heeft tot doel de deskundigheid op het terrein van Nederlands als tweede taal in Vlaanderen te verhogen. De term "ontwikkeling" verwijst naar elke inbreng van het centrum bij het ontwikkelen van middelen ter verhoging van de effectiviteit van het onderwijs in het Nederlands als tweede taal. Het centrum kan "zinvolle suggesties leveren voor het bijstellen, uitwerken en vernieuwen van leerplannen, curricula en leermiddelen" (Jaspaert 1990). Onderzoek omvat "elke vorm van informatieverzameling (...) ter onder-



steuning van zowel deskundigheids- als effectiviteitsverhogende activiteiten" (Jaspaert 1990). Er wordt daarbij in de eerste plaats gedacht aan evaluatieonderzoek, onderzoek van de beginsituaties en onderzoek naar de didactische vormgeving van taalleerprocessen. Het feit dat het centrum vooral toepassingsgericht onderzoek zal verrichten, betekent niet dat de noodzaak aan fundamenteel onderzoek niet onderkend wordt. Het ligt voor de hand dat verder gebouwd zal worden op de inzichten die Nederland op dit terrein verworven heeft. Het centrum beoogt een wederzijds bevruchtende relatie met Nederland op te bouwen en komt in dat opzicht enigszins tegemoet aan de bovenvermelde wens van Kroon & Vallen.

Minder hoopvol is het feit dat voor enkele al aan de gang zijnde projecten de geldkraan plots dichtgedraaid werd. Dit is bijvoorbeeld het geval voor het interdisciplinair onderzoek naar modellen en instrumenten i.v.m. de diagnosestelling over de cognitieve en de persoonlijkheidsontwikkeling van migrantenkinderen. Het project, dat februari 1989 van start ging, loopt in samenwerking met de universiteit van Gent, Leuven en Brussel en met de gemeenschaps-PMS-centra. Aangezien de opzet voorzag in een drie jaar durend project is het gevaar groot dat het bij het vooronderzoek blijft en dat er geen modellen of besluiten zullen volgen (cf. P.M.S.-Leven 1990).

## 5. Algemeen Besluit

De laatste jaren groeit in Vlaanderen het besef dat de opvang van migranten in het algemeen en het onderwijs in het Nederlands als tweede taal in het bijzonder niet langer een zaak van vrijwilligers en mensen van de basis kan zijn. Het electorale succes van een extreem-rechtse partij -het Vlaams Blok- heeft de overheid wakker geschud. Meer en meer breekt het bewustzijn door dat er daadwerkelijk dingen moeten gebeuren en dat ronkende uitspraken alleen niet volstaan.

Bij de overheid heeft dit besef geleid tot de oprichting van het Koninklijk Commissariaat voor het migrantenbeleid. Kenmerkend voor de lakse houding van de regering is wel dat het Commissariaat geen uitvoerende macht heeft en over weinig financiële armslag beschikt. Het is de bedoeling dat de Commissaris voor het migrantenbeleid suggesties en aanbevelingen richt tot de bevoegde ministers.

Op het wetenschappelijke vlak werden een aantal voorstellen tot research geformuleerd, grotendeels samengebracht door het Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (cf. Martens & Hubeau 1989). Toch bestaat de indruk dat financiële middelen slechts aarzelend worden vrijgemaakt. Met name didactisch onderzoek wordt erg stiefmoederlijk behandeld.

Op het vlak van de onderwijsbegeleiding werden een aantal plaatselijke initiatieven uitgebouwd, zoals het Pedagogisch Didactisch Centrum voor Migranten (PDCM), dat onder meer een tijdschrift "*Prikbord*" met informatie en een didactische rubriek verspreidt. Het recent opgerichte "Centrum Neder-

lands als tweede taal" heeft zowel een onderwijsbegeleidendkundige als een wetenschappelijke taak.

Het blijft een feit dat er nog werk moet worden gemaakt van een algemeen coherent beleid op de diverse vlakken. Stellen dat er niets gebeurt, is echter ongegrond. In haar tweede nota meldt het KCM dat 48 van de 81 voorstellen uit het novemberrapport ernstig werden behandeld en het formuleert 181 nieuwe voorstellen (KCM 1990). Van deze 48 behandelde voorstellen hebben er 16 betrekking op onderwijs. Binnen het kader van deze bijdrage is het echter onmogelijk deze opvolgingen aan een analyse te onderwerpen.

Daarnaast is het zeker niet onbelangrijk dat er een algemeen bewustzijn is gegroeid dat situaties van achterstelling en sociale verwaarlozing van Vlamingen *én* migranten leiden tot frustraties, die een voedingsbodem vormen voor conflicten en racisme. Het Koninklijk Commissariaat wil vooral aandacht schenken aan het aspect van *"samen-lewing tussen Belgen en migranten"* (KCM 1990:2). Het is volgens het KCM evident dat de voorstellen gericht moeten zijn op de verbetering van de levensvoorwaarden van zowel migranten als van Belgen.

Tot slot wil ik nog enkele suggesties doen met betrekking tot onderzoek inzake onderwijs in het Nederlands als tweede taal in Vlaanderen.

Parallel met de recentelijk doorgevoerde analyse van beleidsmaatregelen en experimenten in het basisonderwijs (Verlot 1990) zou ook het secundair onderwijs grondig moeten worden doorgelicht. Uit de kritische evaluatie van de bestaande maatregelen moeten concrete gevolgen worden getrokken. Maatregelen die niet efficiënt blijken te zijn moeten worden afgeschaft. Succesvolle initiatieven daarentegen moeten uit de experimentele fase worden gehaald, zodat de continuïteit ervan verzekerd wordt. Verder onderzoek kan bovendien uitmaken of bepaalde experimenten die positieve resultaten opleverden, zoals bijvoorbeeld het Foyer-project, niet op grotere schaal kunnen worden doorgevoerd.

Daarnaast is er nood aan toepassingsgericht onderzoek met betrekking tot het bepalen van de beginsituatie en het afbakenen van de eindtermen. Daarmee samenhangend dienen toetsinstrumenten voor diagnose en evaluatie ontwikkeld te worden. Inzicht in de beginsituatie en het niveau van de leerling is noodzakelijk voor het bepalen van leerinhouden en didactische werkvormen, maar ook voor het uitwerken van aangepast lesmateriaal en het opstellen van navormingsprogramma's. Verder zou er werk moeten worden gemaakt van een handboek over de specifieke didactiek van het Nederlands als tweede taal. Een dergelijk handboek zou erg goed van pas komen bij de lerarenopleiding en bij de bijscholing van leerkrachten.

Fundamenteel onderzoek naar de principes van het tweede-taalleerproces en naar de variabelen die het proces beïnvloeden dient verder uitgebouwd te worden. Onderzoek naar de dimensionaliteit van taalvaardigheid moet eveneens worden verdergezet (cf. Jaspaert e.a. 1988). Ook de voorschoolse periode dient



daarbij onder de loop te worden genomen. Een grondige comparatieve studie naar de socialisatie van het kind en de manier waarop er met taal wordt omgesprongen in de familiale context is wellicht verrijkend. Maar ook de overgang van basis- naar secundair onderwijs vormt op dit vlak een interessant onderzoeksterrein. De rol van het taalvaardigheidsniveau in de tweede taal bij doorstroom, uitstroom en uitval moet worden onderzocht. Inzicht in de klaspraktijk en de manier waarop de tweede taal wordt onderwezen is daarbij onontbeerlijk. Het hoeft geen betoog dat toepassingsgericht en fundamenteel onderzoek elkaar hier overlappen en wederzijds aanvullen.

Dit zijn enkele aanbevelingen tot onderzoek die m.i. prioriteit zouden moeten genieten.

### Noten

1. Met dank aan Piet Van de Craen voor zijn kritisch commentaar en waardevolle suggesties.
2. Met de benaming "vreemde leerlingen" wordt hier verwezen naar leerlingen van vreemde, niet-Belgische afkomst. In Vlaanderen worden de termen "(im)migranten", "etnische minderheden", "allochtonen", "vreemdelingen" en "gastarbeiders" vaak naast elkaar gebruikt om te verwijzen naar personen van niet-Belgische afkomst met een sociaal-culturele achtergrond die verschilt van die van de meerderheid van de bevolking. Deze bevolkingsgroepen zijn meestal in het kader van gastarbeid naar België gekomen en ze onderscheiden zich ten opzichte hooggeschoolde immigranten uit westerse geïndustrialiseerde landen doorgaans door hun economische achterstandspositie. Voor een overzicht van de samenstelling en spreiding van de immigrantenpopulatie in Vlaanderen en Brussel verwijs ik naar Kroon & Vallen (1989).
3. De cijfermatige en feitelijke gegevens i.v.m. de beleidsmaatregelen werden geput uit het onderzoek van Verlot (1990) en uit het eerste rapport van het Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (1989). Het rapport bestaat uit drie delen en indien niet anders vermeld wordt naar het derde deel verwezen. Ook de tweede nota van het KCM (1990) bestaat uit drie delen; in deze bijdrage wordt uitsluitend naar het eerste deel verwezen.
4. Bestuursrechtelijke maatregelen zijn maatregelen die uitgaan van de minister van onderwijs. Ze kunnen jaarlijks worden vernieuwd met een ministerieel schrijven, de zogenaamde "omzendbrief".

### Bibliografie

- Appel, R., H. Everts & J. Teunissen (1979). *Onderzoek van het gewoon lager onderwijs aan Marokkaanse en Turkse kinderen*. Leiden: Interimrapport 2.
- Byram, M. & J. Leman (eds.) (1990). *Bicultural and Trilingual Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Develioglu, A. (1985). Gesprek met Mehmet Ekinçi. *Buitenlanders Bulletin* 7, 19:21.

- Eldering, L. & J. Klopogge (eds.) (1989). *Different Cultures Same School. Ethnic Minority Children in Europe*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger; Berwyn: Swets North America.
- Extra, G., R. Van Hout & T. Vallen (red.) (1987). *Etnische Minderheden. Taalverwerving, taalonderwijs, taalbeleid*. Dordrecht: Foris Publications.
- Gailly, A. & J. Leman (red.) (1982). *Onderwijs, taal- en leermoeilijkheden in de immigratie*. Leuven: Acco.
- Gardner, R. & W. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jaspaert, K., G. Lemmens & A. Van de Zanden (1988). *Onderzoek naar het taalvaardigheidsniveau van Turkse en Italiaanse kinderen bij aanvang van het secundair onderwijs*. EEG Pilotexperiment "Moedertaal- en cultuuronderwijs op secundair niveau". Tilburg: K.U.B., intern rapport.
- Jaspaert, K. (1989). Onderzoek Nederlands als tweede taal in Vlaanderen. In: S. Kroon & T. Vallen (red.) (1989), 69-76.
- Jaspaert, K. (1990). *Steunpunt Nederlands als tweede taal: taakomschrijving*. Brussel: Ministerie van Onderwijs. Commissie Onderwijs-Migranten.
- Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (1989). *Integratie(beleid): een werk van lange adem*. November 1989. Brussel: Inbel, Belgisch Instituut voor Voorlichting en Documentatie.
- Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (1990). *Voor een harmonische samenleving*. Mei 1990. Brussel: Inbel.
- Kroon, S. & T. Vallen (red.) (1989). *Etnische Minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzeten 23. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Kroon, S. & T. Vallen (1989). Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal: begripsbepaling en demografische gegevens. In: S. Kroon & T. Vallen (red.) (1989), 13-24.
- Leman, J., K. Sergeijssels & W. Geirnaerd (1988). *'Beter één certificaat in de hand...'*. Nederlandse Taalunie Voorzeten 13. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Leman, J. (1988). Het bicultureel onderwijs in Vlaamse basisscholen te Brussel. *Ons Erfdeel* 31, 1, 83-86.
- Maes, G. & K. Van Lint (1985). Basisonderwijs voor kinderen uit migrantengedinnen. *Informatieblad Ministerie van Onderwijs XX*, 12, 27-31.
- Martens, A. & B. Hubeau, B. (red.) (1989). *Onderzoeksvoorstellen buitenlandse minderheden*. Voorstel van de N.F.W.O.- Contactgroep "Wetenschappelijk onderzoek inzake buitenlandse minderheden in Vlaanderen-België" aan de Koninklijke Commissaris voor het migrantenbeleid. Leuven: K.U.L., Departement Sociologie; Antwerpen, U.I.A., Departement Rechten.
- P.M.S.-Leven (1990, te verschijnen). *Wat heb je vandaag op school geleerd? Een onderzoek naar aspecten van onderwijs aan migranten*. jaargang 19, themanummer. Brussel: Vormingscentrum van de P.M.S.-centra van het gemeenschapsonderwijs.
- Smeekens, L. (1982). Bicultureel onderwijs in een Vlaamse school te Brussel. In: A. Gailly & J. Leman (red.) (1982), 189-199.
- Smeekens, L. & H. De Smedt (1982). *Nederlands in Brussel: tweede taal of vreemde taal? Didactische consequenties*. In: G. Extra e.a. (red.) (1982), 85-94.



- Van de Craen, P., F. Fouquet & I. Humblet (1990). Het taalvaardigheidsniveau van migrantenkinderen bij de instap in het secundair onderwijs. *P.M.S.-Leven*, 19, themanummer, 26:43.
- Van den Bosch, R., M. Doumen, H. Van Looy & G. Maes (1989). Het differentiatie-model. Rijksbasisschool Borgerhout. *Bareel* 12, 46, 14-21.
- Verlot, M. (1990). *Migranten in het basisonderwijs : Analyse van beleidsmaatregelen en experimenten*. Deel 1 : Sleutelen aan de marge. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Vlaamse Raad (1989). *Nota migrantenbeleid van de Vlaamse Executieve*, ingediend door J. Lenssens, Gemeenschapsminister van Welzijn en Gezin, Brussel: 11 april 1989.

## 2. Inleiding

Wat steken leerlingen op van literatuuronderwijs? Is het wat kinderen verwachtten of valt het hun tegen? In welke richting zou het literatuuronderwijs moeten gaan? Deze de vraagstukken waarop het literatuuronderwijs laten zich makkelijker stellen dan beantwoorden. Toch zijn het vragen die gesteld moeten worden en waarop antwoorden geboden moeten worden, zo mogelijk empirisch gefundeerd. In een bepaald stadium de inhoud van het onderwijs meer en meer onderwerp van discussie is, moeten men afscheidsdelen moet beschermen tegen allerlei misvat te worden en veranderingen, en waarin tevens steeds meer empirische gegevens een rol spelen in de arena van de belangstelling, is een poging de waarde van literatuuronderwijs te bepalen nodig en wettelijk.

Nu is het bepalen van de opbrengst van literatuuronderwijs moeilijk. Men heeft het al gauw over zulke hoge bladen en het was de gedachten van het literatuuronderwijs gaat (zelfwaardering, creativiteit, taalbeheersing, complexiteit, literaire competentie), die men als poging de leerlingen in een andere vorm te geven afdoet als niet wettig. Toch wil er pogingen gedaan om voor vakken met 'zachte' of meer veeleisende kwaliteiten onderwijscijfersresultaten te bepalen. In aansluiting op Elms (1989) onderscheidt men 'educational encounters' en 'educational objectives' en het was De Raet gekende als beschrijfsmodel voor leerervaringen (1974, 1978), verschieft Van der Kamp (1980) het nadruk naar de leerervaringen van leerlingen op het vakgebied kunstzinnige vorming. Hij maakte daarbij gebruik van een vorm van zelfevaluatie: leerlingen noteren hun leerervaringen in zogenaamde 'learner reports'. In navolging van Van der Kamp is in Nederland talloos gebruik gemaakt van een of andere vorm van 'learner reports' (zie ook een overzicht Van Kesteren, 1989). Van der Kamp heeft zelf op beschiedt school het learner report toegepast in het literatuuronderwijs (zie hiervoor zijn bijdrage in De Moor 1990). Ons onderzoek bouwt op deze ervaringen voort.

