

René Appel

Nederlands als tweede taal in het onderwijs; stand van zaken en perspectieven

1. Inleiding

Het is al enkele jaren pijnlijk duidelijk: anderstalige of allochtone leerlingen hebben een onevenredig grote kans om in het Nederlandse onderwijs te falen. Ze blijven zitten, stromen door naar de lagere schooltypen van het Voortgezet Onderwijs, en verlaten dan vaak nog de school zonder diploma. Doublure en drop-out, dat is hun deel (Eldering, 1989; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1989; Teunissen, 1989). Alleen allochtone leerlingen uit hoger sociaal milieu presteren redelijk. Voor de andere allochtone leerlingen, dus uit lager sociaal milieu, en daaruit zijn ze bijna allemaal afkomstig, geldt dat ze wel bijzonder begaafd moeten zijn of dat ze extreem veel geluk moeten hebben wat betreft de school waar ze terecht komen, willen ze kans maken op een redelijke schoolloopbaan.

In april 1991 kwam dit weer eens scherp naar voren bij de publikatie van het ITS-onderzoek naar de resultaten en effecten van het Onderwijsvoorrangsbeleid in het Basisonderwijs (OVb) (Van der Werf e.a., 1991; Tesser e.a., 1991). Eén belangrijke uitkomst van dit onderzoek was dat de eventuele effecten van het OVb niet zo duidelijk vast te stellen waren. Binnen het kader van dit artikel was een andere bevinding echter interessanter: de schoolresultaten van allochtone leerlingen waren nog slechter dan de onderzoekers hadden verwacht op basis van ideeën die in het veld leefden. Het prestatieniveau van deze groep leerlingen bleek bedroevend laag te zijn. Over hun kansen in het Voortgezet Onderwijs kan men alleen maar pessimistisch zijn, constateren de onderzoekers. Zogenaamde zwarte scholen, dus scholen met overwegend allochtone leerlingen, bleken in het algemeen slechte resultaten te halen. Het vermoeden bestaat dat op deze scholen de normen vaak worden verlaagd (Teunissen, pers. communicatie). Bepaalde oefeningen uit taalboekjes hoeven de leerlingen niet meer te doen, omdat de opdrachten als te moeilijk worden beschouwd. Het vak wereldoriëntatie wordt soms ook danig geamputeerd.

De onderzoeksgegevens bevestigen het bestaande beeld van de allochtonenproblematiek in het Nederlandse onderwijs. Aan het eind van de jaren tachtig is het besef weer volledig doorgedrongen dat het zo niet verder kan, dat er maatregelen moeten worden genomen, omdat het onderwijs bezig is een nieuwe onderklasse van nauwelijks gekwalificeerde allochtonen op te leiden. In de discussies over deze problematiek is steeds veel aandacht besteed aan Nederlands als tweede taal (NT2), omdat goede beheersing van het Nederlands een noodzakelijke (maar niet voldoende) voorwaarde is voor succes in het onderwijs. Tesser e.a. (1991:18)

schrijven het volgende. 'Wat de allochtone leerlingen betreft suggereren de resultaten van het leerlingenonderzoek (binnen de OVB-evaluatie, RA) dat de buitensporig grote prestatieachterstand van deze leerlingen grotendeels is terug te voeren op hun gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal. Ook hiervoor geldt ons inziens dat er weinig anders opzit dan extra instructie, extra taalonderwijs dus.'

In dit artikel zal ik de huidige stand van zaken op het gebied van NT2-onderwijs belichten, en een aantal perspectieven voor de nabije toekomst schetsen. Ik zal eerst kort ingaan op de wijze waarop het onderwijs sinds de jaren zeventig gereageerd heeft op de komst van allochtone leerlingen. Die paragraaf sluit ik af met enkele opmerkingen over recente initiatieven en ideeën op dit terrein. In paragraaf 3 bespreek ik de wijze waarop NT2 zijn plaats krijgt in het curriculum en de noodzaak van scholen om te komen tot een taalbeleid waarbij drie 'aspecten' van taalonderwijs betrokken zijn: Nederlands als moedertaalonderwijs (NT1), NT2 en Onderwijs in Eigen Taal (OET). Zo'n curriculum moet natuurlijk 'gevuuld' worden met methodes. Wat beschikbaar is en nog zou moeten komen, wordt besproken in paragraaf 4. Recent zijn er weer relatief veel 'nieuwe' allochtone leerlingen Nederland binnengekomen (de neveninstromers), en het ziet er naar uit dat dit verschijnsel niet tijdelijk van aard is. Paragraaf 5 bevat een bespreking van maatregelen die genomen zijn of nog moeten worden om deze leerlingen een redelijke kans in het Nederlandse onderwijs te geven. Maatregelen, methodes, materialen, alles faalt als de leerkracht niet opgewassen is tegen zijn of haar taak. Daarom sluit ik dit artikel af met een paragraaf over het onderwerp 'nascholing'.

Uiteraard kan ik in het kader van dit artikel niet naar volledigheid streven. Het gaat vooral om tendensen en grote lijnen.

2. Van de jaren zeventig tot heden

Eind jaren zeventig was er een zeker elan te bespeuren. Allochtone leerlingen vormden niet alleen een probleem, maar ook een 'uitdaging'. Er kwam geld beschikbaar voor extra leerkrachten, enthousiaste groepjes leerkrachten en schoolbegeleiders stortten zich op het schrijven van onderwijsmateriaal, het concept van het 'intercultureel onderwijs' mocht zich in een brede aanhang verheugen, alleen het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) bleef nog grotendeels in het verdomhoekje (zie bijv. het themanummer van *Moer* over intercultureel onderwijs, 1982, nr. 2, en Coenen, 1980).

In de loop van de jaren tachtig is er een soort slijtage opgetreden. De uitdaging werd minder en het probleem als probleem ging overheersen. Tegelijk trad er gewenning op: met deze leerlingen kom je nu eenmaal niet verder. De vlijtig gemaakte onderwijsmaterialen kwamen dik onder het stof te liggen in het rommelhok of in de bibliotheek, een ruimte waar overigens ook de Marokkaanse of Turkse OETC-leerkracht vaak zijn werkzaamheden moest verrichten, bij gebrek aan een eigen lokaal. Het beleid van het Ministerie van Onderwijs en Weten-

schappen was puur kwantitatief: extra geld, vooral in de vorm van meer leerkrachten. Deze tendens was al aanwezig in het *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs* uit 1981, en werd later versterkt met de realisering van het onderwijsvoorrangsbeleid (OVb). In het kader van dat beleid werden er immers geen aparte faciliteiten meer toegekend voor extra NT2-leerkrachten. De school kreeg een 'totaalformatie' op basis van de sociale en etnische achtergronden van de schoolpopulatie (de zogenaamde wegingsfactor van de leerlingen).

In de meeste gevallen werd die formatie ingezet om tot kleinere klassen te komen, maar inhoudelijk veranderde er vrijwel niets aan het onderwijs (vgl. Vermeer, 1990). Kinderen met een zeer matige beheersing van het Nederlands kregen (en krijgen) nog altijd taalonderwijs uit een Nederlandse moedertaalmethode (NT1). Dat leidt bijvoorbeeld tot situaties waarin kinderen moeten leren lezen en schrijven aan de hand van teksten/woorden die ze volstrekt niet begrijpen. Een kleine anecdote is hier op zijn plaats. Een Turks meisje (vierde groep basisschool) is bezig met schrijfoefeningen om het handschrift te trainen. Het gaat in dit geval om woorden met twee opeenvolgende medeklinkers. Ze schrijft, puntje van de tong uit de mond, meer dan tien keer het woordje balk. Ik vraag haar of ze weet wat een balk is. 'Natuurlijk niet,' luidt het resolute antwoord. Het feit dat ze oefent met voor haar betekenisloos materiaal heeft ze al volledig geïnternaliseerd, tot norm verheven.

De hierboven beschreven situatie, die overigens generaliserend is weergegeven, heeft zich met name voorgedaan in het Basisonderwijs. Er is door 'het beleid', onderwijsbegeleidingsdiensten en wetenschappers relatief veel minder aandacht besteed aan het Voortgezet Onderwijs, dat natuurlijk ook aanvankelijk veel minder allochtone leerlingen telde. De aandacht voor het VO werd in sterke mate geconcentreerd op het beroepsonderwijs, en wel speciaal op de vaktaalproblematiek, onder andere via het project 'Van School Naar Beroep'. Uitgangspunt van dat project was dat allochtone leerlingen grote problemen hadden met vakteksten in het beroepsonderwijs. Doelstelling van het project was nu om materiaal te leveren op basis waarvan leerkrachten beter met die teksten zouden kunnen werken. Er moesten werkwijzen worden ontwikkeld waarmee de taalbarrières bij vakken als autotechniek of metselen zouden kunnen worden overwonnen (zie o.a. Steinert, 1986).

Een ander 'speerpunt' in het Voortgezet Onderwijs werd gevormd door de Internationale Schakelklassen (ISK): klassen voor pas uit het buitenland aangekomen allochtone leerlingen. Doelstelling van de ISK's was om de leerlingen door te schakelen naar vervolopleidingen waarbij o.a. een snelle cursus NT2 van groot belang was. Voor veel leerlingen bleek de ISK echter eindonderwijs: aan de vervolgopleiding kwamen ze nooit toe (zie Fase en Risseuw, 1984). Het Voortgezet Onderwijs bleef verder grotendeels zoals het was, met enig plak- en lapwerk om aan de ergste noden van allochtone leerlingen tegemoet te komen.

Zoals gezegd, aan het eind van de jaren tachtig trad er een kentering op. Het inzicht dat er fundamenteel iets moest veranderen in het onderwijs ten behoeve

van allochtone leerlingen kreeg steeds meer aanhangers. Een belangrijk element daarbij was dat in nieuwe inspanningen vooral de beheersing van het Nederlands centraal zou moeten komen te staan. Nederlands als tweede taal, kortweg NT2, werd een sleutelbegrip. De nota van de Adviesraad voor het Basisonderwijs (ARBO) over allochtone leerlingen in het basisonderwijs, *Een boog van woorden tot woorden* uit 1988 hamerde ook op dit aambeeld. Diverse beleidsnota's en (semi-)overheidsrapporten gooien het eveneens over deze boeg, bijvoorbeeld de *Nota Minderhedenbeleid in het Amsterdamse Onderwijs* (Gemeente Amsterdam, 1989). Ondertussen lijdt 'de andere taal', de eigen taal, in de discussies en in de onderwijspraktijk nog steeds een enigszins kwijnend bestaan, hoewel daar de laatste tijd enige verbetering in lijkt te komen, bijvoorbeeld in de nieuwe beleidsnota van het Ministerie van O&W over OET: *Eigen taal; als onderdeel van een geïntegreerd taalonderwijs* (1991). Binnen het kader van dit artikel zal ik hier echter niet verder op ingaan (zie echter Nalbantoğlu, 1986; Demirbas, 1990).

Ook de nationale overheid heeft beseft dat nieuwe initiatieven op het terrein van NT2 broodnodig zijn om het gedemoraliseerde en in een niet vruchtbare praktijk vastgeroeste onderwijsveld van nieuwe stimulansen te voorzien. Op basis van een motie van (destijds) kamerlid Voorhoeve van de VVD werd in 1987 voor de komende vijf jaar vijf miljoen gulden op jaarbasis ter beschikking gesteld om nieuwe activiteiten op het gebied van NT2 te ontplooiën. Door het Ministerie werd een Uitvoeringsnotitie geschreven en er werd een commissie van deskundigen, de 'Projektgroep NT2', samengesteld die de overheid diende te adviseren over de besteding van het geld (zie Teunissen, 1990). Uiteraard is vijf miljoen maar een schijntje, zeker in vergelijking met de rest van de onderwijsbegroting, maar een belangrijk winstpunt bij deze constructie was en is dat er vanuit een centrale regie aan de NT2-problematiek kon worden gewerkt. Het onderhavige artikel heb ik geschreven vanuit mijn lidmaatschap van de Projektgroep NT2. Dat neemt niet weg dat al mijn beweringen, opmerkingen enzovoorts volledig à titre personnel zijn.

3. Curriculumorganisatie: naar een taalbeleid

Vertrekkend vanuit de aanname dat de meeste of vrijwel alle allochtone leerlingen een te geringe taalvaardigheid in het Nederlands hebben, komt onmiddellijk de volgende vraag op: hoe moet het (remediërend) NT2-onderwijs worden gegeven, c.q. hoe verhoudt dat onderwijs zich tot de rest van het onderwijs in de gehele curriculumorganisatie van de basisschool? Toen midden jaren zeventig betrekkelijk grote aantallen allochtone leerlingen de Nederlandse scholen binnenkwamen, probeerde men de taalproblematiek vooral te benaderen met behulp van extra-taakleerkrachten (ook wel NNT-leerkrachten genoemd, dus voor Niet-Nederlands-Taligen). Die NNT-ers gaven aan kleine groepjes leerlingen, vaak met behulp van didactisch en inhoudelijk weinig adequaat materiaal, extra lessen Nederlands.

Zoals ik hierboven al stelde, zijn in de loop van de tijd de extra leerkrachten ('verworven' op basis van de wegingscijfers voor leerlingen via het Onderwijsvoorrangsbeleid), steeds meer ingezet om de klassen te verkleinen (zie ook Jungbluth e.a., 1989). Paradoxaal genoeg waren er dus aanvankelijk wel NNT-leerkrachten, en nauwelijks geschikt onderwijsmateriaal, terwijl er later veel meer materiaal voorhanden was, maar de leerkrachten die daarmee moesten werken, ontbraken. Bij een min of meer gelijkblijvende onderwijsinhoud blijken allochtone leerlingen wat betreft hun NT2-verwerving te weinig te profiteren van het feit dat ze in kleine klassen zitten (vgl. Appel en Vermeer, 1989). De ervaring leert dat de klasseleerkracht zich primair richt op de te behandelen stof en dat NT2 het stiefkindje is in de gewone lessen. Als 'lezen' op het programma staat, wil een leerkracht nog wel eens incidenteel bepaalde moeilijke, voor allochtone leerlingen onbekende woorden apart behandelen - en dat zijn er veel -, maar het moet niet te gek worden. Het gaat tenslotte om het lezen. Dat incidentele ingaan op problemen met het Nederlands blijft te fragmentarisch. Leerkrachten bespreken de betekenis van een woord bijvoorbeeld slechts één keer, en daarmee is het gedaan. Uit de literatuur over woordenschatverwerving blijkt echter dat herhaling een noodzakelijke voorwaarde is om te komen tot verwerving van een woord (zie bijv. Nation, 1990). Als dat niet gebeurt, is wat de klasseleerkracht doet een druppel op de gloeiende plaat. Uit eigen observatie bleek mij bijvoorbeeld het volgende. Een leerkracht legde bij een leeslesje in de onderbouw een vijftal woorden als hooi en haai uit. Een uur na het lesje wist bijna geen enkele leerling meer wat de woorden betekenden, zelfs niet bij benadering (zie ook Appel, 1989a).

Een ander probleem van de incidentele aanpassing van de lessen aan de taalproblemen van allochtone leerlingen is, dat de keuze van de leerstof niet systematisch geschiedt. Wat er aan de beurt komt, wordt gedicteerd door wat er in de les van dat moment - lezen, rekenen, wereldoriëntatie - aan de orde is. Het zal duidelijk zijn dat dit uit het oogpunt van NT2-verwerving een ongelukkige situatie is. Belangrijke onderdelen van het taalsysteem worden zo niet behandeld of komen te hooi en te gras aan bod. Van een duidelijke opbouw is geen sprake.

In de discussies over NT2 in het onderwijs is 'geïntegreerd taalonderwijs' een modeterm geworden. Men doelt daarmee meestal op taalonderwijs waarin NT2-elementen, c.q. onderdelen van de NT2-didactiek, zodanig zijn geïntegreerd dat de taalproblemen van allochtone leerlingen adequaat tegemoet worden getreden binnen de reguliere klassen. Helaas, een methode waarin die doelstelling wordt gerealiseerd, is niet voorhanden. En dit betekent dat onder het mom van geïntegreerd taalonderwijs in feite de oude NT1-praktijk wordt gehandhaafd met enkele ad-hoc aanpassingen ten behoeve van de NT2-problematiek (vgl. Appel en Verhallen, 1989).

Bij afwezigheid van een werkelijk geïntegreerde NT1-NT2-methode lijkt het noodzakelijk om voor een deel de bakens weer te verzetten, en zeker in de onderbouw van de basisschool in kleine groepjes leerlingen te gaan werken aan de basistaalvaardigheid in het Nederlands. Soms zal dit binnen de reguliere schoolklas kunnen gebeuren, en soms erbuiten. Met betrekking tot dat laatste wordt nog

wel eens gezegd dat allochtone leerlingen zo te sterk 'apart' worden geplaatst. Dat argument snijdt geen hout: waar extra aandacht nodig is, zal die ook moeten worden gegeven. Bij bepaalde mondelinge taallessen kan dat vaak moeilijk in de gewone schoolklas. Dat betekent extra les buiten de klas. Men dient ook te bedenken dat allochtone leerlingen in de OVB-berekeningen voor 1.9 gelden (de wegingsfactor). De extra 0.9 zou in belangrijke mate aan NT2 moeten worden besteed. In haar eerder genoemde nota *Een boog van woorden tot woorden* (1988) pleitte de ARBO er zelfs voor om een gedeelte van de 0.9 voor NT2 te oormerken: scholen zouden maar moeten waarmaken dat ze dat inderdaad aan speciaal NT2-onderwijs besteden. Dit voorstel is onhaalbaar gebleken, onder andere vanwege Nederlands veel geroemde vrijheid van onderwijs: schoolbesturen moeten de verkregen formatie naar eigen inzichten kunnen inzetten. In dit geval impliceert deze vrijheid van onderwijs dus ook de vrijheid om aan leerlingen het onderwijs (in dit geval NT2) te onthouden waar ze feitelijk recht op hebben.

Behalve buiten de klas zou NT2 ook binnen de klas gegeven kunnen worden, en wel bijvoorbeeld door een extra leerkracht die werkt met leerlingen die extra NT2-ondersteuning nodig hebben. In het project 'Meertaligheid' van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) wordt gewerkt aan wat ik hier 'voorbeeld-curricula' zou willen noemen (zie Litjens, 1990a). In die curricula, die afgestemd zijn op scholen met verschillende aantallen allochtone leerlingen, wordt aangegeven hoe een NT1-methode het best kan worden gebruikt, hoe NT2-activiteiten en het Onderwijs in de Eigen Taal daarbij passen en wat dit betekent voor de inzet van de beschikbare docentenformatie.

Het gaat er natuurlijk niet om dat er standaardformules worden ontwikkeld waar iedereen zich aan heeft te houden, maar het is wel belangrijk dat er een aantal modellen met uitgewerkte schema's voor de invulling van het curriculum komen. Op basis hiervan kunnen scholen dan zelf een taalbeleid formuleren waarin NT1, NT2 en Onderwijs in de Eigen Taal geïntegreerd en systematisch een plaats krijgen. Scholen hoeven dan niet meer alles zelf uit te vinden (met behulp van een schoolbegeleider die ook door de bomen het bos niet meer ziet), en ze kunnen gebruik maken van ervaringen die met de voorbeeld-curricula zijn opgedaan (zie overigens ook Litjens, 1990b). Het is belangrijk dat experimenten op dit terrein een ruime mogelijkheid tot uitbreiding krijgen, vooral omdat mij uit eigen ervaring is gebleken dat scholen die het taalcurriculum willen veranderen met het oog op de taalproblemen van allochtone leerlingen de neiging hebben om hun heil te zoeken in de aanschaf van een nieuwe Nederlandse moedertaalmethode. De in gebruik zijnde NT1-methode voldoet immers niet, 'is te moeilijk' en bevat te veel stof 'die niet geschikt is voor onze kinderen'.

Verder worden er anno 1991 vanuit het projectbureau OVB Rotterdam en vanuit de Projectgroep NT2 initiatieven ontwikkeld om te komen tot een totaal methode NT1-NT2 voor het Basisonderwijs. Deze onderneming is echter meer dan het in elkaar voegen van een NT1-methode en wat NT2-materialen. Het gaat om niets meer of minder dan de ontwikkeling van een nieuw taaldidactisch concept ten behoeve van leerlingen met verschillende moedertaalachtergronden en met

zeer verschillende beheersingsniveaus van het Nederlands. Juist dit laatste kan er toe nopen om als 'bijlage' bij zo'n methode remediërend materiaal voor de zwakke leerlingen te ontwerpen. Differentiatie moet natuurlijk ook het toverwoord zijn bij een totaalmethode, maar men dient erop bedacht te zijn dat niveaudifferentiatie vaak leidt tot sterk geïndividualiseerd onderwijs en de ervaring leert dat vooral de zwakke presteerders hier weinig baat bij hebben. Ze worden niet meer 'meegezogen' door hun betere klasgenoten. Differentiatie zou ook kunnen inhouden dat alle leerlingen dezelfde lessen krijgen, maar dat voor sommige leerlingen meer verwerkingsstof beschikbaar is. Van het effect van een adequate NT2-didactiek op autochtone leerlingen weten we overigens nog niets. Verder moet bij het voorlopige ideaal van een totaalmethode NT1-NT2 nog het volgende worden aangetekend. Voor sommige leerlingen met een zeer laag taalvaardigheidsniveau in het Nederlands zullen altijd extra, ondersteunende lessen, gericht op het vergroten van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands, nodig blijven.

Het belang van extra aandacht voor allochtone leerlingen wordt overigens ook nog benadrukt in de rapportage over een onderzoek dat is uitgevoerd in het verlengde van de in de inleiding genoemde studie naar de resultaten van het Onderwijsvoorrrangsbeleid. Uit dit onderzoek bleek dat scholen die redelijk succesvol waren onder andere opvielen omdat ze zoveel mogelijk extra lessen gaven aan de kinderen die dat nodig hadden. De onderwijstijd werd tot het maximale uitgebreid (zie Meijnen e.a., 1991). Uit een onderzoek van Damhuis (1988) kwam naar voren dat extra taallessen voor allochtone kleuters het meeste taalaanbod en de meeste interactie opleverden; van die lessen mag dus ook het meest worden verwacht voor de tweede-taalverwerving (zie ook Damhuis en Boogaard, 1989).

Belangrijk is dat de curriculumorganisatie niet voorop staat, maar wat kinderen nodig hebben, en daar moet dan de curriculumorganisatie bij worden aangepast, zeker voor wat betreft de relatie tussen NT2 en andere onderwijsonderdelen. Dit is precies wat met 'taalbeleid' beoogd wordt.

In het Voortgezet Onderwijs is apart NT2-onderwijs slechts in zeer beperkte mate een optie geweest, behalve natuurlijk voor neveninstromers, waarover later meer. De taalproblemen van allochtone leerlingen die hier in Nederland het Basisonderwijs al (grotendeels) hebben doorlopen, zijn vaak ook minder duidelijk zichtbaar of hoorbaar. Ze beschikken over een redelijke basistaalvaardigheid in het Nederlands, maar kunnen minder goed meekomen als het om schoolse taalvaardigheden gaat, d.w.z. taalvaardigheden die nodig zijn om taalgebruik los van een context of situatie te begrijpen of te produceren, en taalvaardigheden die nodig zijn om cognitief complexe teksten te kunnen begrijpen of te produceren. Hofmans-Okkes (1987) heeft laten zien hoe geringe schoolse taalvaardigheden leerlingen parten kunnen spelen.

Ook voor het VO wordt 'geïntegreerd taalonderwijs' bepleit. In een artikel over dit onderwerp stelt Bienfait (1988:90) bijvoorbeeld dat dit onderwijs zo

wordt ingericht 'dat alle leerlingen in de klas, met welke taalachtergrond dan ook en ongeacht met welke problemen in de beheersing van het Nederlands, onderwijs "op maat" krijgen. De inhoud en didactiek is dan zodanig, dat ingespeeld kan worden op verschillen in beginsituatie, onderwijsbehoeften en leerstijlen'. Dit lijkt een te optimistische, zo niet utopische visie op het taalonderwijs in het VO. De leerkracht die deze taak moet uitvoeren, zonder te kunnen beschikken over methodes en materialen waarin dit uitgangspunt is gerealiseerd, verkeert in een weinig benijdenswaardige positie. Maar zelfs als die methodes en materialen er wel zijn, lijkt het niet voor de hand te liggen om taalonderwijs te organiseren voor leerlingen ongeacht hun problemen in het Nederlands. Specifieke problemen kunnen soms een specifieke aanpak vereisen - bijvoorbeeld uitspraakproblemen - en het moet niet bij voorbaat vaststaan dat die aanpak in de reguliere schoolklas het best gestalte kan krijgen. Dit laatste betekent overigens niet dat ik ongenueanceerd wil pleiten voor de inzet van 'remedial teachers' in het VO (net zomin als in het Basisonderwijs). Ik wil alleen stellen dat bij afwezigheid van een adequaat uitgewerkte NT1-NT2-leergang niet te snel naar het panacee van het 'geïntegreerd taalonderwijs' moet worden gegrepen. Naar mijn mening leidt dit namelijk maar al te vaak tot een diffuse, onduidelijke onderwijsvorm, waarin de NT2-problemen in onvoldoende mate aan bod komen.

4. Methodes en materialen

Ik zal geen poging wagen om op deze plaats een overzicht te geven van al het beschikbare NT2-onderwijsmateriaal. Daarvoor kan men onder andere terecht bij de 'Wegwijzers' voor Basisonderwijs en Voortgezet Onderwijs van de SLO (resp. Bienfait en Salverda, 1987, en Bienfait en Salverda, 1986). Daaruit blijkt dat er een enorme diversiteit aan materialen en (deel-)methodes voorhanden is. Er worden ook lijsten van NT2-leermiddelen gepubliceerd door de Centrale Registratie Leermiddelen van het Instituut voor de Leerplanontwikkeling (SLO).¹

De bekendste methodes voor de kleutergroepen zijn *Knoop het in je oren, Laat wat van je horen* en *Het eerste Nederlands*. In de onderbouw wordt verder wel *Van Horen en Zeggen* gebruikt. Voor de voortgezette tweede-taalverwerving is onder andere beschikbaar *Allemaal Taal*, *Buurtkinderen* en *Verder met Nederlands*. Het is hier niet de plaats om de kwaliteiten en tekortkomingen van die verschillende methodes aan de orde te stellen. Het *Handboek Intercultureel Onderwijs* (Dietvorst e.a., 1986-1990) bevat enkele artikelen waarin dat zeer degelijk gebeurt. Verder verschijnen er in de bladen *Samenwijs* en *Stimulans* regelmatig besprekingen van pas uitgekomen NT2-materiaal en methodes.

Er is dus veel materiaal beschikbaar om op de basisschool de tweede-taalverwerving te stimuleren, maar op twee punten zijn er ook problemen te signaleren. Ten eerste slagen leerkrachten er soms maar nauwelijks in om de methodes te integreren in de reguliere lespraktijk. Dat is deels een gevolg van het feit dat die reguliere praktijk min of meer voorop staat. Zo vinden leerkrachten van gemengde

kleutergroepen (jonge en oudste kleuters samen) het moeilijk om zowel met *Knoop het in je oren* als met *Laat wat van je horen* te werken. Ze klagen erover dat ze onvoldoende aan hun 'gewone kleuterdingen' toekomen, waarmee bedoeld wordt op uiteenlopende activiteiten als geleid spel, bouwen, themalessen over onderwerpen als Sinterklaas en lente, kleien en tekenen. Voor een ander deel is dit te wijten aan het feit dat bij de diverse methodes aan implementatie, bijvoorbeeld in de vorm van invoeringsprogramma's, weinig aandacht is besteed. Er is een handleiding en de leerkracht moet het verder maar zien uit te zoeken. Geïnspireerd door de Projektgroep NT2 vindt er nu een onderzoek plaats naar de implementatiegraad van de verschillende methodes. Hopelijk valt daar ook uit af te leiden wat een methode succesvol maakt, gelet op het daadwerkelijk gebruik.

Het tweede probleem dat ik aan de orde wil stellen betreft de lacunes. Daar zitten twee kanten aan. Ten eerste tekortkomingen van de huidige methodes. Ik zal dit met een enkel voorbeeld illustreren. Het is steeds duidelijker geworden dat uitbreiding van de woordenschat een hoofddoel moet zijn van het tweede-taalonderwijs, zeker in de vroege fase. Willen allochtone kinderen de achterstand op hun Nederlandse leeftijdsgenoten goed maken, c.q. in ieder geval niet verder achterop raken, dan moeten ze minstens duizend Nederlandse woorden per jaar leren. Een methode als *Knoop het in je oren* bevat nog niet de helft van dat aantal. Nu zou men kunnen tegenwerpen dat allochtone leerlingen ook buiten het tweede-taalonderwijs nog wel iets opsteken van het Nederlandse vocabulaire. Dat is zeker het geval, maar tegelijk leren kinderen niet alles wat hen wordt aangeboden in een methode; een resultaat van 50% zou zelfs al fantastisch zijn (zie Appel en Vermeer, 1991). Duidelijk is in ieder geval dat de doelen van de methodes vaak te laag liggen.

Methodes blijken overigens ook vaak te weinig verwerkingsoefeningen te bieden voor individuele leerlingen. Een leerkracht heeft per definitie relatief niet veel tijd voor elk kind. Zij/hij kan een poosje een groepje onderwijzen, maar daarna zouden de kinderen zoveel mogelijk zelf aan de slag moeten kunnen. Bestaande methodes voorzien daar vaak maar in zeer beperkte mate in.

Ten slotte ontbreekt er op bepaalde punten onderwijsmateriaal, bijvoorbeeld voor het begrijpend lezen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Juist op dit terrein worden er de laatste jaren immense problemen gesignaleerd. Geringe vaardigheid in begrijpend lezen zou ook slechte prestaties in de zaakvakken kunnen verklaren, en zwakke schoolresultaten in het Voortgezet Onderwijs.

Op basis van een sterkte/zwakte-analyse van de huidige situatie heeft de Projektgroep NT2 een aantal ontwikkelingen in gang gezet: er zal onder andere nieuw materiaal voor NT2-onderwijs worden gemaakt. Tegelijk wordt er in een andere richting gedacht, namelijk die van een geïntegreerde NT1-NT2-methode, zoals die in de vorige paragraaf al aan de orde is geweest. Vooralsnog zullen leerkrachten in het taalonderwijs voor allochtone leerlingen het echter nog lange tijd moeten doen met een Nederlandse moedertaalmethode plus additioneel NT2-materiaal, en voor klassen met weinig allochtone leerlingen zal dit ook wel de praktijk blijven.

De situatie wat betreft leermiddelen is in het Basisonderwijs gunstig in vergelijking met het Voortgezet Onderwijs (zie ook Hacquebord, 1991). Voor onderinstromende leerlingen, dus voor leerlingen die al Nederlands basisonderwijs hebben gevolgd, is er maar zeer weinig geschikt materiaal voorhanden. In het Voortgezet Onderwijs is er overigens ook in veel mindere mate een (al is het bescheiden) NT2-traditie, uiteraard de (voormalige) Internationale Schakelklassen niet meegetrekkend. De VO-situatie is ook veel gecompliceerder vanwege de verschillende schooltypen en diverse vakleerkrachten die ieder hun eigen vakeisen stellen. Onder die condities ligt het voor de hand dat vooral de leerkracht Nederlands 'verantwoordelijk wordt gesteld', of zich verantwoordelijk voelt, voor remediëring van NT2-problemen van allochtone leerlingen. De scheikundeleerkracht houdt zich immers bezig met scheikunde en de autotechniekdocent met autotechniek. In het Basisonderwijs is er tenminste een klasseleerkracht die, als het goed is, zich niet kan onttrekken aan zijn/haar taken met betrekking tot NT2.

Eén van de weinige methodes voor het Voortgezet Onderwijs, bedoeld als integrale methode voor de gehele meetalige klas, en dus niet specifiek voor NT2-lessen, is *Anders Nederlands*, in het vervolg waarvan nog andere deelmethodes zijn gemaakt. In het project 'Van School Naar Beroep' is veel materiaal ontwikkeld waarmee de vaktaalproblematiek het hoofd zou moeten worden geboden (Steinert, 1986). Helaas is veel hiervan niet zodanig bewerkt dat het op scholen ook direct zou zijn te gebruiken. Verder worden er in het Voortgezet Onderwijs veel methodes gebruikt die eigenlijk voor een andere doelgroep, met name (bijna-) volwassenen zijn geschreven, zoals *Spreekt is Zilver*.

Er zou een complete catalogus gevuld kunnen worden met een lijst van gewenste NT2-materialen voor het Voortgezet Onderwijs. Tegelijk is het duidelijk dat er iets in de onderwijspraktijk moet veranderen. Alle onderwijs is taalonderwijs en in een school met allochtone leerlingen zou dus ook alle onderwijs voor een deel NT2-onderwijs moeten zijn. Dit betekent twee dingen.

- Leerkrachten moeten er in sterkere mate rekening mee houden dat veel leerlingen niet een zodanig taalniveau in het Nederlands hebben dat ze vakteksten en de eventuele uitleg daarbij zonder meer kunnen begrijpen. Ze moeten hun didactiek aanpassen ten behoeve van deze leerlingen. Aanpassing zal overigens ook moeten geschieden wat betreft het schriftelijk leermateriaal.
- Alle leerkrachten moeten ervan doordrongen zijn dat zij een taak hebben bij de tweede-taalverwerving van allochtone leerlingen. Zij moeten ook bijdragen aan het leerproces, bijvoorbeeld in de wijze waarop ze vaktaalwoorden uitleggen, verbanden in teksten laten zien, enzovoort.

Deels op basis van deze principes wordt er vanuit de SLO een project uitgevoerd waarin geprobeerd wordt om samen met leerkrachten het onderwijs op enkele VO-scholen in deze zin te veranderen.

In de beschrijving van methodes/materialen heb ik bewust de zogeheten zij- of neveninstromers buiten beschouwing gelaten. Hieraan besteed ik aandacht in de volgende paragraaf.

5. Neveninstromers

De allochtone leerlingen die in de jaren zeventig op Nederlandse scholen kwamen, waren per definitie allemaal neveninstromers. Later kwamen er uiteraard steeds meer onderinstromers, kinderen die hier al woonden, c.q. hier geboren waren voor ze voor het eerst naar school gingen. Men veronderstelde wel dat er op een enkele uitzondering na geen neveninstromende leerlingen meer de scholen binnen zouden komen, onder andere vanwege het feit dat er geen nieuwe gezinsherenigingen meer zouden plaatsvinden. Hoe anders was de realiteit. Het verschijnsel 'neveninstromer' beleeft een revival, en opnieuw zijn de vragen: hoe kunnen deze leerlingen het beste worden opgevangen, hoe kunnen ze zo snel mogelijk een niveau van NT2-beheersing bereiken waarmee ze in het Nederlandse onderwijs kunnen meedraaien? Helaas lijkt het er vaak op dat van eerdere ervaringen nauwelijks kan worden geprofiteerd.

In het Basisonderwijs figureren twee opvangmodellen: de gecentraliseerde opvang en de geïntegreerde opvang. In het eerste geval gaan neveninstromers (meestal van een aantal scholen) naar een centrale opvangklas waar ze minimaal een half jaar, maar meestal een jaar doorbrengen (zie voor ervaringen met centrale opvang in Utrecht: Van der Horst, 1990).

De centrale opvangklas kan in principe verbonden zijn aan één school maar kan ook min of meer apart staan. Er zijn in ieder geval heldere afspraken nodig tussen scholen over de toestroom van leerlingen naar zo'n centrale opvang. In dit opvangmodel staat over het algemeen de snelle NT2-verwerving centraal. Een richtsnoer voor snelle T2-verwerving is twintig uur specialistisch onderwijs Nederlands per week. Dit lijkt veel, maar als we uitgaan van de tijd die jonge kinderen aan hun eerste taal 'besteden' is dat helemaal niet veel. Stel dat we het onbewuste, informele eerste-taalonderwijs bij het eerste levensjaar laten beginnen, en dat er ongeveer drie uur per dag met, tegen of in de buurt van het kind wordt gepraat, dan resulteert dat in ongeveer duizend uur per jaar. Voor het op vierjarige leeftijd naar de kleuterschool gaat, heeft het Nederlandse kind dus veelal reeds ongeveer drieduizend uur impliciet en informeel taalonderwijs gekregen (in de onderzoeksliteratuur wordt ook wel over 'the hidden language curriculum' gesproken; zie Snow & Ferguson, 1977).

Opvang van neveninstromers moet een soort stoomcursus NT2 kunnen bieden. Om de overgang naar het reguliere onderwijs soepel te laten verlopen, gaan de leerlingen na enige tijd veelal een halve dag per week naar de school die ze zullen bezoeken na afloop van de opvangperiode.

In het tweede model, dat van de geïntegreerde opvang, zitten neveninstromers in reguliere klassen waar ze af en toe uitgehaald worden voor extra onderwijs, meestal NT2. In de toepassing van dit model is er een flinke variatie wat betreft het aantal extra lessen. Soms hebben neveninstromers slechts zo'n drie uur extra les in de week. Dat is veel te weinig om voldoende taalvaardig te worden in het Nederlands, en om in de reguliere klas goed mee te kunnen doen. Onduidelijk is ook wat neveninstromers in de reguliere lessen precies uitvoeren. Ik heb het bange

vermoeden dat ze er vaak voor spek en bonen bij zitten. In 1991 is er een onderzoek gestart naar de organisatie en inhoud van de verschillende opvangprojecten. De Projektgroep NT2 is overigens voor centrale opvang, maar de praktijk is redelijk weerbarstig. Dit is onder andere een gevolg van het feit dat scholen 'hun leerlingen' niet kwijt willen raken. Er lijkt overigens ook nog wel het één en ander mis in de vervolgovang, daar waar er sprake is van aparte opvangklassen. Na die eerste opvang vallen sommige neveninstromers in een 'zwart gat'. De vervolgscholen gaan er soms ten onrechte van uit dat de leerlingen na een jaar opvang rijp zijn om het gewone onderwijs te volgen zonder extra ondersteuning.

Wat betreft het curriculum voor neveninstromers wordt er veel geëxperimenteerd en geïmproviseerd, om het maar in positieve termen te formuleren. In veel opvangsituaties is men aan het werk met een eigen systeem en deels eigen materiaal. Het is niet ongebruikelijk dat in één gemeente op twee opvanglocaties verschillende methodes/materialen worden ingezet in het onderwijs. Hoopgevend is het Rotterdamse Prisma-project dat moet leiden tot een leerlijn voor onderwijs aan neveninstromers.

Voor al voor jonge neveninstromers worden over het algemeen materialen/methodes gebruikt waarmee ook onderinstromers in de onderbouw les krijgen, zoals *Knoop het in je oren* en *Het eerste Nederlands*. Probleem is dat dit te weinig leerstof biedt wanneer er intensief NT2-onderwijs moet worden gegeven. Met deze methodes zijn nog niet bij benadering de bovengenoemde twintig gewenste NT2-uren adequaat en zinvol te vullen. Leerkrachten schakelen zo snel mogelijk over op (vaak zelf gemaakt) schriftelijk verwerkingsmateriaal zodat leerlingen individueel aan de slag kunnen. Dat betekent in sommige gevallen (a) dat de stap van mondelinge naar schriftelijke verwerving veel te snel wordt gemaakt, en (b) dat leerlingen aan de slag gaan met op zich al niet zulke vruchtbare invuloefeningen, rijtjes, enzovoort, die voor deze leerlingen niet geschikt zijn. Leerkrachten blijken vaak het onderwijs 'door te geven' dat ze zelf hebben ontvangen in het vreemde-talenonderricht. Nieuwere inzichten met betrekking tot T2-verwerving (zie bijv. Appel, 1989b; Richard & Rodgers, 1986) dringen vaak slechts moeizaam door.

Voor de oudere neveninstromers is er eigenlijk geen geschikt materiaal. Van *Horen en Zeggen* kan tot op zekere hoogte worden gebruikt, maar is eigenlijk al te kinderachtig. Er zijn nog geen projecten gestart waarin nieuw materiaal wordt gemaakt op basis van de 'stoomcursusgedachte'.

In het Voortgezet Onderwijs was er al een traditie van aparte opvangklassen in de vorm van de Internationale Schakelklassen. Ook in de officiële opvangprojecten is er sprake van centrale opvang ('officieel' zijn die projecten die financieel extra worden ondersteund op basis van 'de vijf miljoen' waarover de Projektgroep NT2 adviseert; zie paragraaf 2). In het VO wordt 'geïntegreerde opvang' als volstrekt onhaalbaar van de hand gewezen. Het is op zijn minst opmerkelijk dat wat in het BaO door velen vurig wordt verdedigd (en in praktijk gebracht) in het VO volstrekt niet aan de orde is. Dat er centrale opvang is, betekent overigens bij

lange na nog niet dat opname in het Nederlandse schoolsysteem vloeïend verloopt. Het spreekt vanzelf dat oudere leerlingen ook meer problemen hebben bij de aanpassing aan het Nederlandse schoolleven. Ook op het terrein van andere schoolvakken dan taal (i.c. Nederlandse taal) liggen er veel voetangels en klemmen. Binnen het kader van dit artikel zal ik hier echter niet nader op ingaan (zie bijv. Giesbers e.a., 1986, Hofmans-Okkes, 1987, De Jong, 1990, en Steinert, 1989).

Voor het NT2-onderwijs is maar weinig materiaal beschikbaar. Uiteraard is er nog een karrevracht aan stencils en kopieën uit de ISK-periode, maar er is slechts één systematische leergang beschikbaar, speciaal bedoeld voor neveninstromers in het Voortgezet Onderwijs, namelijk de *Berlage Taalcursus* (BTC), die is gemodelleerd naar 'De Delftse Methode' (Sciarone en Montens, 1984) die werd ontworpen om buitenlandse studenten in korte tijd een redelijke basisvaardigheid in het Nederlands bij te kunnen brengen. De BTC is in feite een methode in wording die nog nadere evaluatie en uitwerking vereist. De BTC in de huidige vorm lijkt bijvoorbeeld niet geschikt voor alle schooltypen, c.q. alle typen leerlingen. Verder worden veelal methodes en materialen gebruikt die in feite niet voor de betreffende doelgroep zijn ontworpen, zoals het eerder genoemde *Spreeken is Zilver*. Voor opvang van neveninstromers in het VO wordt overigens in Rotterdam ook een leerlijn ontworpen binnen het Ster-project.

6. Scholing

Het is een bekende klacht: van iedereen in het onderwijs, zeker leerkrachten op de basisschool, wordt verwacht dat hij/zij onderwijs in het Nederlands als tweede taal kan verzorgen. Er zijn geen verplichte applicatie- of bijscholingscursussen. De expertise op het gebied van tweede-taalonderwijs is helaas dun gezaaid (vgl. de klaagzang hierover in Vermeer, 1990). Mede geïnspireerd door de Projektgroep NT2 is er recentelijk op dit gebied nu het één en ander gebeurd en staat er nog meer te gebeuren. Zo is er een scholing georganiseerd voor leerkrachten die werken bij de opvang van neveninstromers in het BaO, en er zijn voorscholingscursussen georganiseerd voor PABO- en NLO-docenten, zodat deze voldoende toegerust zullen zijn om zelf (na)scholing te kunnen verzorgen. Tot nu toe zijn hier alleen nog docenten Nederlands bij betrokken, maar het is de bedoeling om ook andere vakleerkrachten van de PABO en de lerarenopleidingen te bereiken met een voorscholingspakket. Het hele onderwijsveld zou 'gevoeliger' gemaakt moeten worden voor de NT2-problematiek en meer kennis moeten verwerven wat betreft taalbeleid voor een meertalige school en NT2-werkwijzen.

Opleiders van leerkrachten in het BaO en VO zullen dat inzicht en die kennis moeten inbrengen in de initiële opleiding. Nu is het bijvoorbeeld op PABO's nog vaak zo dat er maximaal één week in de hele opleiding wordt besteed aan de 'cumi-problematiek' waarvan NT2 dan nog maar een deel is. Het spreekt vanzelf dat studenten die zo worden gevormd tot leerkracht in een klas met allochtone

leerlingen absoluut niet kunnen worden toegerust voor die taak. Het is te hopen dat bij de discussies over het nieuwe PABO-curriculum deze kwestie voldoende aandacht krijgt. Ook de komende vorming van educatieve faculteiten biedt een mogelijkheid om de NT2-aspecten op een breed front aan te pakken.

Naast hun taak in de initiële opleiding krijgen lerarenopleiders in veel gevallen ook een functie in de bijscholing van reeds werkende leerkrachten, c.q. schoolteams, samen met Onderwijsbegeleidingsdiensten. De projectgroep NT2 steunt deze samenwerking van lerarenopleidingen en OBD's, leidend tot hopelijk een integratie van scholing en begeleiding. Ervaring leert dat scholing zonder begeleiding bij de noodzakelijke vernieuwingsprocessen op den duur geen effect sorteert.

Los van de landelijke initiatieven is het veld ook op lokaal niveau in beweging. Zo worden er onder andere in Utrecht en 's-Gravenhage zeer intensieve bijscholingscursussen gegeven voor teams van basisscholen. Doelstelling is veelal om te komen tot een nieuw taalbeleid voor scholen met een konkrete invulling wat betreft leerkrachteninzet en methodengebruik. Bijscholing is in dergelijke cursussen veel meer dan pure informatie-overdracht. Het gaat in feite om een innovatieproces waarbij NT2 het aanknopingspunt is. Bij dat innovatieproces is uiteraard verdere begeleiding ook van groot belang.

Op het niveau van scholing is er nog een belangrijke nieuwe lijn te melden, namelijk die van de post HBO-opleiding tot NT2-expert of eventueel cumi-expert. Binnen enkele Universitaire Lerarenopleidingen worden vergelijkbare pogingen ondernomen. Het is nog onduidelijk hoe deze opleidingen of cursussen moeten worden georganiseerd, en bijvoorbeeld ook wat de mogelijke civiele effecten zouden kunnen zijn. Ze zijn echter wel hard nodig om de algemene deskundigheid op het terrein van Nederlands als tweede taal op een hoger plan te brengen. Toename en toepassing van expertise moet het onderwijs voor allochtone leerlingen verbeteren, en op die verbetering hebben ze het volste recht op.

Noot

- ¹ De in de tekst genoemde NT2-leermiddelen en -methodes zijn niet in de bibliografie opgenomen. De geïnteresseerde lezer kan meer informatie vinden in de genoemde overzichten.

Bibliografie

- Adviesraad voor het Basisonderwijs (1988), *Een boog van woorden tot woorden; Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden*. Zeist: ARBO.
- Appel, R. (1989a), 'Ethnic minority children and second language vocabulary in school', *Language Culture and Curriculum*, 2, 203-213.
- Appel, R. (1989b), 'Tweede-taalonderwijs en onderzoek naar tweede-taalverwerking'. In: M. Kienstra (red.) *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris Publications, 1-11.

- Appel, R. en Verhallen, S. (1989) 'Onderwijs Nederlands als tweede taal in Nederland'. In: S. Kroon en T. Vallen (red.), *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzetten nr. 23. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica, 77-95.
- Appel, R. en A. Vermeer (1991), 'Uitbreiding woordenschat NT2 in de kleuter- klassen', *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, nr. 38, 36-47.
- Bienfait, N. (1988) 'Geïntegreerd taalonderwijs Nederlands in een klas met meertalige leerlingen'. In: E. Olijkan en C. van der Voort (red.), *Nederlands als tweede taal op school*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 87-101.
- Bienfait, N. en B. Salverda (red.) (1986), *Wegwijzer taalonderwijs Nederlands aan meertalige leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bienfait, N. en B. Salverda (red.) (1987), *Wegwijzer taalonderwijs Nederlands aan meertalige leerlingen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Coenen, J. (1980) 'Opvang en taalonderwijs voor buitenlandse kinderen op de basisschool'. In: R. Appel e.a. (red.), *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. Muiderberg: Coutinho, 28-41.
- Damhuis, R. (1988) *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: SCO.
- Damhuis, R. en M. Boogaard (1989), 'Tweede-taalverwerving in kleutergroepen: de rol van de leerkracht en de klasgenoot'. In: M. Kienstra (red.), *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris Publications, 63-77.
- Demirbas, N. (1990) *OETC-beleid; Theorie en praktijk*. Utrecht: NCB.
- Dietvorst, C. e.a. (red.), *Handboek Intercultureel Onderwijs*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom.
- Eldering, L. (1989) 'Ethnic minority children in Dutch schools; Underachievement and its explanations'. In: L. Eldering en J. Klopogge (eds.), *Different cultures, samen schools; Ethnic minority children in Europe*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 107-136.
- Fase, W. en P. Risseuw (1984) *'De Internationale Schakelklas: Eerste halte of eindstation?'* Rotterdam: Vakgroep Onderwijs sociologie en onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit.
- Gemeente Amsterdam (1989), *Nota Minderhedenbeleid in het Amsterdamse Onderwijs*. Amsterdam, Gemeentebld, bijlage N.
- Giesbers, H. e.a. (1986) 'Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs'. In: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*, Muiderberg: Coutinho, 122-137.
- Hacquebord, H. (1991) 'NT2-leermaterialen in het Voortgezet Onderwijs; Een overzicht', *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, nr. 38, 98-108.
- Hofmans-Okkes, I. (1987) *Schoolboeken leren lezen*. Muiderberg: Coutinho.
- Horst, J. van der (1990) 'Opvang neveninstromers in Utrecht', *Samenwijs*, jrg. 10, nr. 6, 223-225.
- Jong, E. de (1990) *Schoolse taalvaardigheden in zaakvakken: leergangen*. Enschede: SLO

- Jungbluth, P. e.a. (1989), *Beleidsadvies formatieregeling en onderwijsvoorrang*. Nijmegen: ITS.
- Litjens, P. (1990a) 'Vier grote steden zetten project Meertaligheid op', *Stimulans*, jrg. 8, nr. 7, 17-20.
- Litjens, P. (1990b) *Plaatsbepaling en karakterisering van het onderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties*. Enschede: SLO.
- Meijnen, G.W. e.a. (1991) *Schoolvoorbeelden; Effectief onderwijs aan kinderen uit achterstandssituaties*. Meppel: Edu'Actief.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1981), *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs*. 's-Gravenhage.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991), *Eigen taal als onderdeel van een geïntegreerd taalonderwijs*. Zoetermeer.
- Nalbantoğlu, P. (1986) 'Onderwijs in eigen taal en cultuur'. In: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho 86-100.
- Richards, J.C. & T.S. Rodgers (1986), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sciarone, A.G. en F. Montens (1984) *Hoe leer je een taal? De Delfse Methode*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Snow, C.E. & Ferguson, C.A. (eds.) (1977), *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinert, I. (1986) *Leidraden voor de analyse en ontwikkeling van vaktaalt teksten*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Steinert, I. (1989) 'Vaktaal: taal als teken. Het leren van en in een tweede taal cultureel benaderd'. In: M. Kienstra, *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris Publications, 145-158.
- Tesser, P. e.a. (1991), *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken; Het leerlingonderzoek: Samenvatting*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Teunissen, F. (1989) 'Onderwijsachterstanden bij leerlingen uit etnische minderheden', *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, jrg. 19, 154-173.
- Teunissen, F. (red.) (1990) *Werken aan Nederlands als tweede taal*, 's-Hertogenbosch: KPC.
- Vermeer, A. (1990), 'NT2: Nederlands op z'n smalst', *Samenwijs*, jrg. 11, nr. 1, 25-28.
- Werf, M.C. van der e.a. (1991) *Het onderwijsvoorrangsbeleid in de scholen en in de klas*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1989), *Allochtonenbeleid. Rapporten aan de regering nr. 33*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.