

Kritiek, commentaar en beschouwing

Anne Kerkhoff

Tweetalig tweede-taalonderwijs aan volwassenen

Inleiding¹

In 1987 schreef Jan Hulstijn voor het tijdschrift *Les* het volgende stukje:

"TABOE

Stel dat ik zou moeten migreren naar Thailand en ik zou daar Thais moeten leren. Stel vervolgens dat ik voor een beginnerscursus zou kunnen kiezen uit de volgende twee klassen:

- *de ene klas wordt geleid door een uit Nederland afkomstige, Nederlandstalige leerkracht N, die goed maar geen perfect Thais spreekt;*
- *de andere klas wordt geleid door een Thaise leerkracht T, die geen Nederlands (of Engels) spreekt.*

Dan zou ik bidden en smeken of ik geplaatst kan worden in de klas van leerkracht N.

Stel dat ik daarna een cursus zou volgen voor gevorderden, en er waren weer twee klassen, de ene geleid door N en de andere door T, dan zou ik bidden en smeken geplaatst te worden in de klas van T.

De moraal van dit gedachtenexperiment voor het onderwijs Nederlands als tweede taal is t....." (Hulstijn 1987: 5)

Anno 1993 is de kwestie die Hulstijn hier aan de orde stelt, nog steeds taboe. Nog steeds geldt voor bijna alle volwassen tweede-taalleerders in Nederland dat zij geen keus hebben. Bijna iedere buitenlander die een cursus Nederlands als tweede taal wil volgen -hoog of laag opgeleid, analfabeet of niet, vluchteling of gastarbeider, beginner of gevorderde- krijgt te maken met een docente die een 'directe methode' hanteert. Er wordt in dat onderwijs geen enkel gebruik gemaakt van de moedertaal van de leerder, en van alle kennis die de leerder zich in die moedertaal heeft verworven. Ook in de basiseducatie, waar verreweg de meeste volwassen allochtonen terecht komen en waar 'zelfbepaling, zelfbeheer en zelfevaluatie' in elk geval op papier de pedagogische uitgangspunten zijn (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1987), bestaat doorgaans geen gelegenheid om te kiezen voor een docente die de taal van de cursisten spreekt. Cursisten worden 'ondergedompeld' in het Nederlands; voor het gebruik van de eigen taal is geen plaats.

Ik wil in dit artikel aansluiten bij Hulstijns gedachtenexperiment en pleiten voor onderwijs aan volwassen allochtonen waarbij tweetaligheid niet alleen doel, maar ook middel is. Ik zal daartoe eerst stilstaan bij de achtergronden van de directe benadering, waarbij het gebruik van de moedertaal van de tweede-taalleerders zoveel

mogelijk vermeden wordt. Vervolgens zal ik een beeld proberen te schetsen van de directe methode in de praktijk van de volwassenen-educatie en van problemen die zich daarbij voordoen. Daarbij zal ik beargumenteren dat veel problemen in het onderwijs aan beginnende taalleerders door het gebruik van de moedertaal van die leerders opgelost zouden kunnen worden. Onderwijs dat mensen moet opleiden tot tweetaligheid zou, zeker in de beginfase, tweetalig ingericht moeten worden. Overigens wil ik opmerken dat ik mij hier beperk tot een pleidooi voor het hanteren van de eerste taal als 'hulpmiddel' bij het leren van het Nederlands. Het nut of onnut van onderwijs waarin het leren of verder leren van de eerste taal onderwijsdoel is, is hier niet aan de orde.

De directe benadering

Er is geen vraag die niet-ingewijden vaker stellen aan docenten Nederlands als tweede taal dan: "Maar hoe doe je dat nou? Lesgeven aan mensen die jou niet verstaan en die zelf alleen Turks of Marokkaans of Chinees spreken? Hoe pak je dat nou aan?". Als ervaren docent ben je aan die vraag gewend en heb je je antwoord klaar. Je knikt de gesprekspartner eens goedkeurend toe en glimlacht begrijpend. Per slot van rekening toont deze belangstelling voor je werk, en laat hij door zijn vraag zien dat hij toch wel aanvoelt dat wat jij uitoefent een vak apart is. "Nou," zeg je dan, "dat valt eigenlijk best wel mee. Natuurlijk moet je in het begin erg duidelijk spreken, en niet te snel. Je moet beginnen met eenvoudige zinnen en over concrete dingen die je kunt aanwijzen. Zo van "Hallo. Ik heet Anne. Hoe heet jij?". Als je dat duidelijk doet, en langzaam opbouwt, gaat het vanzelf. Begrijp je wel?" En als de geïnteresseerde leek nog wat aanhoudt, en aandringt: "Ja maar, die mensen verstaan in het begin toch helemaal niets", dan wordt het tijd voor een wat uitgebreidere toelichting. "Weet je, het gaat eigenlijk net zoals kinderen hun moedertaal leren. Die krijgen toch ook geen uitleg? Ze horen de hele dag Nederlands van hun ouders en hun broertjes en zusjes en leren het zo vanzelf. Ieder kind leert toch Nederlands? Nou, zo gaat dat bij buitenlanders ook". Degene die het geluk heeft een geschoolde tweede-taaldocent te hebben getroffen, kan eventueel nog een verhandeling te horen krijgen over Chomsky's aangeboren taalleervermogen, het LAD, en allerlei onderzoeksgegevens over universalistische taalverwervingstheorieën. "Het blijkt dat alle mensen op dezelfde manier taal leren, en dat er wat dat betreft helemaal niet zoveel verschillen zijn tussen kinderen en volwassenen. Ze leren de regels van een taal allemaal in dezelfde volgorde. Je ziet daarbij ook bijna geen verschil tussen Turken en Chinezen, of tussen Marokkanen en Engelsen. De problemen worden niet veroorzaakt door de eigen taal van de taalleerders, maar door de taal die ze leren. Daarom is het helemaal geen probleem als je als docent alleen Nederlands spreekt. Eigenlijk is dat alleen maar goed. Bij ons in de lessen wordt alleen maar Nederlands gesproken. Vanaf de eerste les. Je merkt natuurlijk wel eens dat ze soms hun eigen taal willen gebruiken, of dat Turken of Marokkanen met elkaar willen praten in de eigen taal. Maar als je dat consequent afkapt, houdt het vanzelf op. Daarom is het ook zo fijn dat we allerlei nationaliteiten in een klas hebben. Daardoor worden

mensen gedwongen vanaf het begin Nederlands te spreken." (Cf. Van de Horst, 1990)

De meeste mensen zijn na zo'n betoog wel overtuigd. Vaak volgt er dan een terugblik over hoe we zelf Frans, Duits en Engels hebben geleerd. En hoe goed of slecht die docenten vroeger wel niet waren. Dáár werd doorgaans wel veel Nederlands gesproken, maar zie het resultaat. Toen we op vakantie waren in Frankrijk, stonden we met de mond vol tanden. Ja, lezen, dat gaat nog wel. Maar spreken? *Je hoefde* dat toch ook niet te doen? En misschien kun je nog vertellen hoe interessant het onderwijs aan volwassen buitenlanders toch wel is. Dat die mensen meestal zo gemotiveerd zijn en dat je er zoveel voor terugkrijgt. Je leert over je eigen taal, en over de herkomstlanden en culturen van de buitenlanders. Soms zelfs een beetje over hun taal. Maar dat is, zoals gezegd, niet veel en niet nodig.

En zo maken we als tweede-taaldocenten van onze eentaligheid een deugd. Het doet denken, zoals Hammerly (1991, p. 110) betoogt, aan de derde slogan van Big Brother's Party die luidde: "IGNORANCE IS STRENGTH".

Problemen

Als je gesprekken hoort van NT2-docenten onderling, en de vakbladen leest, hoor je ook iets over de andere kant van de monolinguale, eentalige aanpak van het onderwijs Nederlands als tweede taal. Dan blijkt dat die aanpak toch wel eens problemen oplevert en een enorm beroep doet op de creativiteit en het geduld van docenten en studenten. Zeker als het gaat om het onderwijs aan beginners.

De intake

Het begint al bij de eerste fase van het onderwijsleerproces, de 'intake'. In tegenstelling tot wat deze term doet vermoeden, gaat het hier doorgaans om een monolinguaal proces (Inspectie van het Onderwijs (1992a, 1992b). In principe zou een intake minimaal twee doelen moeten hebben: de aspirant-cursist krijgt informatie over de opleiding op basis waarvan hij kan besluiten of hij er al dan niet aan zou willen deelnemen en de onderwijsinstelling krijgt informatie over de cursist op basis waarvan besloten kan worden of de cursist kan worden toegelaten, en zo ja, in welke groep hij dan thuishoort. Van der Linden (1990) beschrijft aan welke eisen een intaker moet voldoen:

- hij moet een reclamedeskundige zijn, die weet hoe hij de beoogde doelgroep kan bereiken;
- hij moet een voorlichter zijn, die aan cursisten kan uitleggen hoe het Nederlandse onderwijsstelsel in elkaar zit en hoe de eigen opleiding daarin past;
- hij moet een pr-man zijn, die de aspirant-cursist kan motiveren;
- hij moet een beroepskeuze-adviseur zijn, die de aspirant-cursist kan informeren over het opleidingstraject dat hij kan volgen en de perspectieven daarvan;
- hij moet een psycholoog zijn, die in staat is de relevante leerderskenmerken van een cursist te herkennen;

- hij moet een communicatiedeskundige zijn, die kijkt heeft op aspecten van interculturele communicatie.

Aan Van der Lindens profiel van een duizendpoot ontbreekt minstens één aspect: de intaker moet de taal van zijn cliënten spreken. Stelt u zich voor dat u als (goed geschoolde) intaker een buitenlander op uw spreekuur krijgt, die geen woord Nederlands beheerst. U beheerst behalve Nederlands ook Frans, Duits en Engels maar die talen spreekt uw cliënt niet. Ik vermoed dat u, zelfs als u over alle door Van der Linden genoemde kwaliteiten beschikt, niet ver komt. Of stelt u zich, net als Hulstijn, voor dat u in Thailand bent en zich aanmeldt voor een beginnerscursus Thais. U krijgt te maken met een vriendelijke dame die u in het Thais en met handen en voeten probeert uit te leggen hoe het Thaise onderwijsstelsel in elkaar zit, hoe uw kansen zijn op de arbeidsmarkt, hoe de betreffende instelling werkt, wat er voor opleidingsmogelijkheden zijn, etc.. Ik wed dat u er, hoog opgeleid als u bent, niets van begrijpt en dat u waarschijnlijk tamelijk verontwaardigd zou zijn als u zou merken dat uw 'intaker' na afloop van het samenzijn zou beweren een valide indruk te hebben gekregen van uw persoonskenmerken, motivatie, cognitieve ontwikkeling, etc.. Toch is dat wat veel nieuwkomers in Nederland overkomt, getuige bijvoorbeeld dit citaat uit een interview met een Turkse man in *Buitenlanders Bulletin*:

"Toen probeerde ik een opleiding te volgen. Ik kon dan de taal leren. (...) Ik meldde me aan bij het Arbeidsbureau, en vertelde dat ik een opleiding wilde. Ze stuurden me ergens naar toe waar nog acht of tien anderen zaten te wachten, allemaal Turken. Ik dacht dat het misschien een specifieke cursus voor Turken was. Een ambtenaar kwam binnen en vroeg of iemand Nederlands sprak. Geen reactie! Toen zei ik dat ik het een beetje sprak. De man vertelde een paar dingen, maar ik verstond niks. Het enige wat ik wel begreep was dat je een steen op een andere steen moest leggen. Maar waarom? (...) later snapte ik het. Hij wilde ons bij een metselaarscursus inschrijven. (...) We werden ingeschreven, maar ik besepte na verloop van tijd hoe moeilijk het was om metselaar te worden. We hadden allemaal alleen de lagere school gevolgd. Aan het begin van de rekenles stopten we ermee." (Develioglu, 1985, p. 20-21)

Het onderwijsleerproces

Wanneer de cursist eenmaal in een groep is geplaatst, kan de directe methode in de praktijk worden gebracht. Dat kan op allerlei manieren en er speelt zich dan ook een heuse methodenstrijd af tussen de verschillende aanhangers van de directe methode. Er wordt communicatief gewerkt, of receptief of audio-lexicaal of thematisch... Gemeenschappelijk hebben deze aanpakken echter dat ze de universalistische theorieën over taalverwerving erg letterlijk nemen en de beginnende taalleerder beschouwen als een onnozel kind, dat nog geen enkele taal beheerst en geen enkele cognitieve ontwikkeling heeft doorgemaakt. Vaak geldt dat de cursisten komen om Nederlands te leren, maar Nederlands moeten beheersen om de lessen te kunnen volgen. Een citaat uit *Les* ter illustratie:

"De leraar stond voor de klas en wees met z'n stok naar de dia's. En wij maar die koptelefoons op ons hoofd. Niemand kon iets vragen, want dat duurde te lang, zei ie. Trouwens, het antwoord verstond je toch niet. Hij praatte maar door, net de speaker van een radio..." (Les 1982, p. 20)

Natuurlijk wordt er bij de keuze van het lesmateriaal voor beginnerscursussen rekening mee gehouden dat de leerders nog geen Nederlands beheersen. Vaak resulteert dat in teksten waar je een klein kind nog niet mee lastig zou willen vallen. Ter illustratie volgt een aantal teksten uit twee in het onderwijs Nederlands als tweede taal aan volwassenen veel gebruikte leermiddelen.

In *Spoken is Silver* (Van der Ree, 1988) dat zich richt op laag en hoog opgeleide volwassenen leest de docent voor bij plaatjes (les 6, p. 41):

*"Een politieagent en een jongen
de politieagent en de jongen
de politieagent zit in een politieauto
de jongen ziet de politieauto
de jongen en de agent zitten in de politieauto
de jongen en de agent rijden in de politieauto
de politieagent ziet een bus
de jongen ziet een huis
de jongen ziet een boom
de politieagent ziet een vliegtuig"*

Nederlands voor Anderstaligen in het Voortgezet Onderwijs (Egmond-van Helten, 1981) is een cursus die op veel avondscholen voor volwassenen wordt gebruikt. Les 4 uit het eerste deel van de cursus, bevat de volgende tekst (Deel 1, les 4, p. 55):

*"De tekening van Tom
Tom is thuis. Hij zit op een stoel bij de tafel.
Wat doet hij? Hij tekent een man. Dat is moeilijk.
De man heeft een broek aan en een overhemd.
De broek is bruin en het overhemd is geel.
Tom heeft óók een broek aan. De broek van Tom is blauw.
Daar komt Joke aan. Wat heeft zij aan?
Heeft zij óók een broek aan?
Nee, Joke heeft een jurk aan. De jurk van Joke is groen en wit.
Joke ziet de tekening van Tom en zij zegt: "Dat is vader."
"Ja", zegt Tom, "en ik teken moeder ook. Kijk maar.
Moeder heeft een rok aan en een vest."*

De directe benadering, waarin het gebruik van de eerste taal van cursisten wordt uitgebannen, 'dwingt' de leergangsaminstellers tot dit soort toch wat banale teksten. Een tweetalige aanpak, waarin een docent het thema in de eigen taal kan inleiden, waarin de werkwijze toegelicht kan worden, waarin vergelijkingen gemaakt kunnen

worden tussen omgangsvormen in Nederland en in het eigen land lijkt meer perspectief te bieden en meer aan te sluiten bij de filosofie van de volwassenen-educatie, waarin aansluiten bij ervaring en kennis, zelfbepaling en zelfbeheer centraal staan. De teksten die gebruikt worden in de eerste taallessen zouden daarbij ook minder eenvoudig hoeven te zijn: waar de eigen taal gebruikt kan worden om woorden te verklaren, worden authentieke teksten bruikbaar voor beginnende taalleerders.

Het leren van nieuwe woorden is een verhaal apart. Bij het leren van woorden in een vreemde taal, wat volop in de belangstelling staat, worden doorgaans drie fasen onderscheiden: semantiseren (betekenis duidelijk maken), consolideren (vastleggen in het geheugen) en exploiteren (gebruik maken) (Schouten-van Parreren, 1986). Vooral bij het semantiseren is het principe van de directe methode arbeidsintensief. Waar het tweetalige woordenboek uit de taallessen is verbannen en de docent het gebruik van de eigen taal verbiedt, wordt het uitleggen van de betekenis van een woord als 'school', en zeker van abstracte begrippen als 'vrijheid' en 'afpraak' erg moeilijk. Voor een deel kunnen de creatieve docenten de problemen met de concreta nog oplossen met behulp van afbeeldingen en voorwerpen -wie kent niet de taaldocente die een boodschappentas vol huishoudelijke artikelen naar haar leslokaal sjouwt?- maar het uitleggen van abstracte begrippen aan de hand van betekenisvolle, Nederlandse contexten is veel moeilijker. Als argument voor die wijze van het duidelijk maken van betekenissen wordt er vaak op gewezen dat de betekenis van een woord in twee talen nooit geheel en al gelijk is. Dat is natuurlijk zo. Ik ken echter geen onderzoek dat aantoonde dat de betekenissen die taalleerders uit de geboden contexten afleiden wel voor 100 procent overeenkomen met de betekenis die een woord voor moedertaalsprekers heeft. Eerlijk gezegd vrees ik het ergste (Stip en Hulstijn, 1986).

Aansluiten bij de voorkennis van buitenlanders zou ook een bijdrage kunnen leveren aan de veelvuldig gesignaleerde problemen bij het hanteren van wat creatievere, speelse *werkvormen*. Als bezwaar tegen het hanteren van dramatische werkvormen verwijzen veel docenten naar het feit dat veel allochtone cursisten niet gewend zijn aan dergelijke werkvormen en er niet aan zouden durven deelnemen. Soms wordt beweerd dat met name laag opgeleide allochtonen het voor dergelijke oefeningen noodzakelijke abstractievermogen missen. Ik vermoed dat het gebruik van de eigen taal als instructietaal mogelijkheden biedt om cursisten uit te leggen wat de bedoeling van een werkvorm is, wat het nut ervan kan zijn en bovendien om ze wat meer zelfvertrouwen te geven. Stelt u zich voor dat u in uw cursus Thais de Thaise vraagzin hebt geleerd, en nu gaat oefenen. De docent vertelt wat, lacht veelvuldig -u lacht maar terug-, haalt u voor de klas en stopt een tekst in uw handen. Drie medestudenten krijgen ook een tekst in handen en worden tegenover u geplaatst. Het is duidelijk dat u wat moet doen. Vragen stellen waarschijnlijk. Maar hoezo? Wat zou het prettig zijn als uw docent u even in het Nederlands had kunnen uitleggen wat de bedoeling was. Tegen de tijd dat u nu begrijpt dat uw docent wil dat u een

onderwijskundige versie van het televisiespel 'Wie van de drie' gaat spelen, dat uw klasgenoten drie verschillende teksten hebben gekregen en dat u er door middel van vragen achter moet zien te komen wie van hen dezelfde tekst heeft als u, bent u een heel eind gevorderd in uw studie van het Thais.

Grammatica is nog zo'n heet hangijzer. Sommigen -vooral 'deskundigen'- betwijfelen het nut van het geven van expliciete instructie, anderen -vooral docenten- achten het geven van grammaticaregels een nuttig onderdeel van de taallessen. Omdat docenten het in het onderwijs nou eenmaal voor het zeggen hebben en omdat veel cursisten ook nog vragen naar grammaticalesen, wordt er veel aandacht besteed aan de uitleg van grammaticale regels (Coumou, 1991). Het is echter niet verwonderlijk dat expliciete instructie omtrent de regels van een te leren taal bemoeilijkt wordt wanneer die uitleg moet plaatsvinden in de te leren taal. Een tweede-taalleerder die in staat is tot een dergelijke vorm van taalbeschouwing in het Nederlands, zal de instructies omtrent de uitgang van het bijvoeglijk naamwoord en de plaats van de persoonsvorm in de bijzin doorgaans niet meer nodig hebben.

Ook bij *de evaluatie van het leerproces*, bij toetsing, zou het gebruik van de eerste taal een goed hulpmiddel kunnen zijn. 'Communicatief' en 'functioneel' zijn de uitgangspunten voor het onderwijs Nederlands als tweede taal. We leren mensen communiceren, en bereiden hen voor op volwaardige participatie in de Nederlandse samenleving. In feite zouden we dat ook moeten toetsen als we het succes van onze cursisten willen evalueren. Wat zou er eenvoudiger zijn dan voor die cursisten in de eigen taal een bepaalde situatie te beschrijven waarin ze in het Nederlands moeten communiceren? Binnen een directe methode moeten dergelijke instructies en situatieschetsen in het Nederlands worden gegeven, hetgeen er soms toe leidt dat sommige taalleerders hun spreekvaardigheid niet kunnen demonstreren omdat hun lees- of luistervaardigheid te kort schiet om de ingewikkelde instructies te begrijpen.

Hoe dan wel?

Betekent het voorafgaande nu dat ik zou willen pleiten voor een terugkeer naar een aanpak waarin zowel docent als leerling voornamelijk hun moedertaal spreken en waarin je de doeltaal, het Nederlands, maar zelden hoort? Beslist niet, ik ben het eens met alle aanhangers van de directe, eentalige aanpak dat de moedertaal van leerders *zo weinig mogelijk* gebruikt moet worden. Ik ben het echter niet eens met degenen die beweren dat 'zo weinig mogelijk' hier hetzelfde is als 'niet'.

Je zou de moedertaal van leerders, zoals Hammerly (1991, p. 112) aanbeveelt, *zo weinig mogelijk moeten gebruiken, maar genoeg om zeker te weten dat leerders je begrijpen en dat de instructies -en het doel ervan- duidelijk zijn*.

Dat betekent dat je, zoals dat in sommige nieuwkomersprojecten gelukkig al gebeurt, nieuwkomers tijdens de eerste opvang *in hun moedertaal* informeert over de voor hen relevante kenmerken van de Nederlandse samenleving, het onderwijssysteem, de

arbeidsmarkt, de woningmarkt, etc., zodat ze vanaf het begin gemotiveerde keuzes kunnen maken. Dat betekent dat je in de eerste lessen Nederlands de moedertaal gebruikt om de opzet van de cursus duidelijk te maken, de werkwijze, de inzet die er van de cursisten verwacht wordt. In de taallessen kan de eerste taal verder gebruikt worden bij de kennismaking met nuttige taalleerstrategieën, het leren van de eerste woorden en uitdrukkingen, de eerste uitleg van oefeningen etc., en misschien zelfs bij het leren van grammatica-regels.

Naarmate de leerder vordert, zal het gebruik van de moedertaal steeds minder nodig zijn. Waar het gebruik van de eerste taal vermeden kan worden, moet dat gebeuren; waar het vermijden van de eerste taal leidt tot misverstanden en onbegrip, moet die taal worden ingezet.

Natuurlijk kan het gebruik van de eerste taal leiden tot interferentie met het Nederlands, maar mij lijkt dat we moeten erkennen dat de eerste taal voor volwassenen niet alleen het grootste struikelblok, maar ook het grootste hulpmiddel is bij het leren van een tweede taal.

Waarom niet?

Ik heb het idee dat wat ik hier betoog zo vanzelfsprekend is, dat alleen de vraag overblijft waarom tweede-taaldocenten, materiaalontwikkelaars en ondersteuners zo verknocht zijn aan de directe benadering en waarom Hulstijns gedachtenexperiment nog steeds taboe is. Natuurlijk zijn er bepaalde theorieën over het tweede-taalverwervingsproces die de directe methode ondersteunen. Het is echter op zijn minst opmerkelijk dat docenten die bereid zijn alle theoretici aan de kant te zetten wanneer het bijvoorbeeld gaat om het onderwijzen van grammaticaregels, ineens zo volgbaar zijn als het gaat om het gebruik van de doeltaal als instructietaal. Ik ben ervan overtuigd dat het vooral praktische bezwaren zijn die docenten doen vasthouden aan hun eentalige aanpak: de meeste docenten die onderwijs geven aan allochtone volwassenen zijn van autochtone herkomst en beheersen de moedertalen van hun cursisten niet. Allochtone docenten zijn helaas nog steeds zeldzaam. Scholing en opleiding lijken hier op hun plaats.

Daarnaast is er het probleem van de heterogene groepen: welke taal dient een docente te spreken als zij lesgeeft aan een groep van 15 cursisten, waarin 8 verschillende moedertalen worden gesproken? In een aantal gevallen zal het inderdaad onmogelijk zijn cursisten onderwijs te geven in hun moedertaal. Als er in de hele instelling voor volwassenen-educatie maar één Cambodjaanse deelnemer rondloopt, is het ondoenlijk daar een afzonderlijke docent voor in te schakelen. Dat soort gevallen hoeft echter geen reden te zijn om ook grotere groepen die Turks, Marokkaans-Arabisch, Frans of Chinees spreken, een tweetalige docent te onthouden. Misschien dat de vorming van regionale opleidingscentra, of in ieder geval verdergaande samenwerking tussen verschillende instellingen voor volwassenen-educatie de mogelijkheden tot het samenstellen van 'homogene' taalgroepen vergroot.

Waar ervaring wordt opgedaan met het gebruik van de eerste taal in het onderwijs aan beginnende leerders van het Nederlands, met name in de door WVC gesubsidieerde 'nieuwkomers-projecten' (Coumou, 1991) maar ook daarbuiten, -het Rotterdamse alfabetiseringsproject (Tholen, 1992), de inzet van allochtone trajectbegeleiders in o.a. Den Bosch (Van der Zouw, 1991), de cursussen studievoordigheden in Amsterdam (Van den Bercken, 1991)- blijkt dat de inzet van docenten en begeleiders die de moedertalen van de taalleerders spreken, mogelijk is en bovendien zeer de moeite waard.

Noten

1. Dit artikel is een bewerking van een lezing die de auteur presenteerde tijdens de manifestatie Taal en Toekomst die op 8 september 1992 door de Stichting Internationaal Jaar van de Alfabetisering werd georganiseerd ter gelegenheid van de afsluiting van het Internationaal Jaar van de Alfabetisering. Er is niet naar gestreefd de tekst geheel van haar lezingkarakter te ontdoen.

Bibliografie

- Bercken, W. van den (1991), De vinger op de zere plek. Eerste taal in dienst van tweede-taalonderwijs. In: *Les*, 51, 10-12.
- Coumou, W. (1991), Het tweede-taalonderwijs verbeterd? In: *Les*, 47, 10-14.
- Coumou, W. (1991), Pas in Nederland. Opvangprogramma's voor nieuwkomers. In: *Les*, 50, 3-5.
- Develioglou, A. (1985), Voor het schoonmaken van schepen en het metselen van muren heb je geen Nederlands nodig. In: *Buitenlanders Bulletin*, 7, 19-21.
- Egmond-van Helten, H.M. van (1981), *Nederlands voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hammerly, H. (1991), *Fluency and Accuracy. Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Horst, J. van de (1990), *Gooi het woordenboek maar naar buiten. 10 jaar ISKV in Den Haag*. Den Haag: RCB/GDAS.
- Hulstijn, J.H. (1987), Taboe. In: *Les*, 31, 5.
- Inspectie van het onderwijs (1992a), *Het tweede Nederlands. Een evaluatie-onderzoek van het NT2-onderwijs in het dag- en avondonderwijs*. 's-Gravenhage: DOP.
- Inspectie van het onderwijs (1992b), *Het tweede Nederlands. Een evaluatie-onderzoek van het NT2-onderwijs in de basiseducatie*. 's-Gravenhage: DOP.
- Les* (1982), 1, 20.
- Linden, T. van der (1990), De ideale intake. In: *Les*, 45, 8-11.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1987), *Handleiding Rijksregeling Basiseducatie*. 's-Gravenhage: SDU.
- Ree, S. van der (1988), *Spreken is zilver...* Leiderdorp: De Kangoeroe.

- Schouten-van Parreren, C. (1986), Nieuwe perspectieven op de didactiek van de woordenschatverwerving. In: *Levende Talen*, 416, 618-625.
- Stip, P. en J.H. Hulstijn (1986), Hoe geef je het goede voorbeeld. Woordenschatuitbreiding met behulp van voorbeeldzinnen. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 25, 118-128.
- Tholen, B. (1992), De alfabetiseringscampagne in Rotterdam. Een inhoudelijk sterk concept. In: *Les*, 59, 12-15.
- Zouw, K. van der (1991), De trajectbegeleider. In: *Les*, 52, 20-21

(manuscript binnengekomen 19 november 1992)

(manuscript aanvaard 8 februari 1993)