

Voorbeelden taalbeleid in basisscholen met meertalige leerlingen

1. Inleiding

In veel publikaties van de laatste jaren over multi-etnisch basisonderwijs komt de term *taalbeleid* voor. Ook levert de Nederlandse overheid inspanningen om een cultuurbeleid en een taalbeleid te voeren. In opdracht van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen verschijnen beleidsnotities, waarin aangegeven wordt welke plaats en functie het Nederlands (als tweede taal) en minderheidstalen hebben in de samenleving en in het onderwijs, ieder afzonderlijk en in relatie tot elkaar (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1991, Teunissen 1992, Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs 1992). Het belang van het leren van het Nederlands staat zelden ter discussie. Menigeen hecht eraan, soms zelfs zozeer dat deze belangstelling ten koste gaat van de eigen talen en culturen van etnische minderheidsgroepen (De Ruiter 1992).

In dit artikel schets ik de contouren van een intercultureel taalbeleid op enige basisscholen met een kwantitatief verschillende populatie van meertalige leerlingen¹. Ik ga daarbij in op de stand van zaken in de praktijk van het onderwijs met betrekking tot intercultureel onderwijs, op het onderwijs in Nederlands als tweede taal en in minderheidstalen en op de relatie tussen taalvakken en niet-taalvakken. Voor de verschillende scholen wordt aangegeven in welk stadium van het innovatieproces ze zich bevinden. De vraag die steeds centraal staat is: hoe reageren scholen op een veranderende leerlingenpopulatie?

Maar eerst geef ik aan wat de ontwikkeling van een taalbeleid op een school inhoudt. De praktijkbeschrijvingen stammen uit het SLO-project Meertaligheid, waarover in paragraaf 3 wat meer wordt verteld.

2. De ontwikkeling van een taalbeleid op school: naar een definitie

De term 'taalbeleid' is niet nieuw. In sociolinguïstische studies worden bemoeienissen van nationale overheden met de vraag welke taal de standaardtaal is en op welke wijze deze vorm krijgt, beschreven onder de noemers status- en corpusplanning. Een onderwerp als het ontwikkelen van een taalbeleid op macroniveau past binnen de sociolinguïstische traditie. De term *taalbeleid* krijgt al een wat andere lading als ze overgeplant wordt naar het terrein van het politiek handelen. Dan doelt men in beleidsnotities ermee op de inspanningen en maatregelen van de overheid (op macroniveau) ten aanzien van de positie van de minderheidstalen en hun functie in relatie tot die van de standaardtaal.

De laatste jaren is de term taalbeleid eveneens gangbaar, zelfs populair, in het

onderwijsveld, althans in een aantal (interne) publikaties en notities van verzorgingsinstellingen over taalonderwijs op multi-etnische scholen. Het toepassen van deze term op situaties in de onderwijspraktijk (op microniveau) waarin meertalige leerlingen opgevangen en begeleid worden, is relatief nieuw. Hieronder een korte schets van het gebruik van de term taalbeleid op het niveau van de school.

In 1975 verschijnt in Engeland het *Bullock Report*, waarin een vurig pleidooi wordt gehouden voor een taalbeleid op schoolniveau. Dat moet inhouden dat in alle lessen en in alle vakken rekening gehouden wordt met de belangrijke rol die taal speelt bij het leren en onderwijzen:

"Elke school moet een, in de organisatie verankerd, taalbeleid hebben, dat het mogelijk maakt dat elke leerkracht betrokken is bij de taalontwikkeling en de ontwikkeling van leesvaardigheid van leerlingen gedurende de hele schooltijd."

(Bullock Report 1975, p. 541, geciteerd in Van der Aalsvoort en Van der Leeuw 1982)

Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1982, p. 254 - 267) nemen dat pleidooi over en illustreren een concrete uitwerking ervan onder andere aan de hand van een vernieuwingsproject in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Engeland (Abraham Moss Center) in de tweede helft van de jaren zeventig.

In het *Bullock Report* wordt een expliciete relatie gelegd tussen een taalbeleid en de positie van meertalige leerlingen. Daarom is het opvallend dat in de eraan verwante Nederlandse literatuur de aanwezigheid of positie van die leerlingen niet expliciet geanalyseerd wordt in termen van de rol van taal in elke onderwijsleersituatie. De aandacht voor het nieuwe element in de schoolbevolking ontbreekt ook in publikaties over het fenomeen latitudinaliteit, onder welke vlag in Nederland, met name in de VON, een voorhoede van didactisch geïnteresseerden belangstelling voor de rol van taal in het leren demonstreerde (zie Bonset e.a., 1980). Blijkbaar is in de tweede helft van de jaren zeventig de problematiek van de meertalige leerlingen nog niet actueel, althans niet in de literatuur.

Pas in Salverda (1987) wordt de term taalbeleid voor het eerst toegepast op onderwijsleersituaties waarin het gaat over de moeilijkheden die 'anderstalige' leerlingen ondervinden in het onderwijs als zij de Nederlandse taal niet of onvoldoende beheersen. In deze publikatie wordt benadrukt dat in het onderwijs rekening moet worden gehouden met de rol van cultuur en taal bij het leren. Er is sprake van een intercultureel taalbeleid op een school als er "(...) een geheel is van regels en afspraken over het gebruik van taal en cultuur in onderwijsleersituaties" (Salverda 1987, p. 7).

In de tweede helft van de jaren tachtig wordt de term taalbeleid steeds vaker gebruikt in publikaties van het SLO-project LEGIO (Leerplanontwikkeling voor Etnische groepen, Intercultureel onderwijs en Onderwijsvoorrang). De centrale vraag in dit project is, op welke wijze scholen gestimuleerd kunnen worden tot

het voeren van een "doordacht taalbeleid". De hoofdgedachte is dat met het oog op onderwijs aan etnische groepen de aandacht op een school

"niet gericht dient te zijn op één aandachtsgebied, maar op de onderlinge relatie en samenhang tussen de verschillende aandachtsgebieden die een rol spelen in het onderwijs aan meertalige leerlingen. Voor het onderwijs Nederlands als tweede taal hield dit in dat de relatie bestudeerd en gekarakteriseerd moest worden met het onderwijs in de minderheidstalen, het intercultureel onderwijs en het onderwijs in de vakken waarin het Nederlands voer- en instructietaal is."

(Litjens 1990, pag. 7)

Met de term taalbeleid wordt in het Legio-project dus bedoeld op het totaal van inspanningen op aandachtsgebieden als intercultureel onderwijs, Nederlands als tweede taal en het onderwijs in eigen taal en (cultuur), die gericht zijn op het verbeteren van het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een andere taal spreken dan het Nederlands. Ten opzichte van het gebruik van de term in het perspectief van 'latitudinaliteit' treedt hier dus een specificatie op die eigenlijk een verenging is: de problematiek van het taalgebruik bij het leren van meertalige leerlingen verdwijnt achter de horizon. (Naar gelang het zicht op de problemen bij het onderwijs aan meertalige leerlingen in de loop van de jaren toeneemt, blijkt overigens dat daarmee ook een bijdrage geleverd wordt aan het leren van de eentalige, Nederlandse leerlingen.)

In het SLO-project Meertaligheid (meer informatie hierover in paragraaf 3) is de hierboven gegeven definitie voor een taalbeleid op een school uit 1990 verder genuanceerd. Op grond van het standpunt dat intercultureel onderwijs een doelstelling is van een hogere orde dan het doel een taalbeleid te ontwikkelen wordt dit aandachtsgebied niet opgenomen in de definitie. Alle scholen zijn krachtens de wet gehouden een intercultureel onderwijsbeleid te ontwikkelen, ongeacht de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Maar de noodzaak van het ontwikkelen van een taalbeleid is (mede) afhankelijk van de samenstelling van de leerlingenpopulatie: een school met meertalige leerlingen dient hoe dan ook een taalbeleid te ontwikkelen, ongeacht hun aantal. De term taalbeleid zoals wij die hanteren, is dus gericht op scholen met meertalige leerlingen (op meertalige onderwijssituaties). Dit in tegenstelling tot de eerder aangeduide vernieuwingsprojecten in de tweede helft van de jaren zeventig. Het ontwikkelen van een taalbeleid op een school houdt in ons perspectief in, dat

vanuit één bepaalde visie op taal en taalonderwijs, op gefaseerde wijze maatregelen worden genomen met betrekking tot inhoud en organisatie van het taalonderwijs (NT1, NT2 en ET-onderwijs) en

Het ontwikkelen van een taalbeleid op een school met meertalige leerlingen kan een principiële keuze zijn. Maar in de meeste gevallen zijn de harde, teleurstellende gegevens over leerlingprestaties en het percentage succesvolle doorstromingen naar de verschillende vormen van voortgezet onderwijs de aanleiding tot actie. Het belangrijkste motief om een taalbeleid op een school te ontwikkelen of het reeds gevoerde beleid te verbeteren zijn de leerprestaties van de leerlingen en de schoolloopbaanontwikkeling van leerlingen die met een achterstand aan het onderwijs beginnen en die zonder adequate maatregelen deze achterstand niet goed kunnen maken (Tesser, Mulder en Van der Werf 1991; Klopogge e.a. 1992; Tesser 1993).

In de eerste fase van het project Meertaligheid is gekeken op welke wijze van elkaar verschillende scholen hun wens om een verantwoord taalbeleid te ontwikkelen vorm geven. In hun ontwikkeling zijn de fasen te onderkennen, die bij elke ingrijpende vernieuwing in het onderwijs onderscheiden kunnen worden:

- de *adoptiefase*: deze houdt in dat een vernieuwing aanvaard en geaccepteerd wordt. De betrokken onderwijsgegenden maken op een positieve manier kennis met een vernieuwing, oriënteren zich op de te nemen maatregelen en zijn in staat een doordacht besluit te nemen.
- de *implementatiefase*: deze houdt in dat een vernieuwing daadwerkelijk ingevoerd wordt. Schoolleiding en onderwijsgegenden zijn overtuigd van het belang van een vernieuwing, kennen hun verantwoordelijkheid daarin en weten wat hun bijdrage is aan het invoeringsproces.
- de *incorporatiefase*: een vernieuwing is geïncorporeerd op het moment dat deze geheel verankerd is in het onderwijs op een school.

Het ontwikkelen van een taalbeleid is voor veel scholen een grootschalige operatie, die het best uitgevoerd blijkt te kunnen worden op basis van een meerjarenplan. De fasen zoals hierboven onderscheiden, worden niet van de ene op de andere dag gerealiseerd. Verwerken we deze fasering in de definitie zoals hierboven weergegeven, dan krijgen we de volgende nuancering.

Het ontwikkelen van een taalbeleid op een school houdt in, dat vanuit een eenduidige visie op taal, taalonderwijs en meertaligheid, aan de hand van een meerjarenplan de onderwijsleersituatie van meertalige leerlingen op gefaseerde wijze verbeterd wordt door:

- 1 het adopteren, implementeren en incorporeren van de nieuwe leergebieden Nederlands als tweede taal (NT2) en onderwijs in eigen taal (OET).*

- 2 *het aanpassen van bestaande leergebieden als onderwijs Nederlands als moedertaal (NT1) en het onderwijs in de niet-taaltakken aan de anders samengestelde schoolbevolking,*
- 3 *het optimaliseren van de relatie tussen bestaande en nieuwe leergebieden.*

Het zal duidelijk zijn dat het ontwikkelen van een taalbeleid op een school in veel gevallen betekent dat er sprake is van meerdere innovaties, die ofwel tegelijkertijd ofwel in serie in gang gezet worden, afhankelijk van de veranderingsnoodzaak en de veranderingscapaciteit van schoolleiding en -team. Natuurlijk geldt ook hier het ervaringsgegeven dat de kans van slagen van een vernieuwingsoperatie groter is als er niet teveel tegelijk aangepakt wordt. Echter, een vrij plotselinge en onvoorzienne instroom van meertalige onder- of neveninstromers laat een school soms geen andere keuze dan het simultaan aanpakken van verschillende activiteiten. Dit heeft in het verleden nogal eens tot overhaaste ad hoc-maatregelen geleid met een soms positief, maar vaak negatief resultaat.

3. Een veranderende leerlingenpopulatie op de basisschool

In Litjens (1990) wordt gerapporteerd over een in 1989 uitgevoerd onderzoek waarin een groot aantal (praktijk)deskundigen is geraadpleegd over de plaats en functie van het onderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties. Deze raadpleging leverde op dat velen het belang onderschrijven van samenhang tussen het onderwijs Nederlands als tweede taal en het onderwijs in minderheidstalen, zonder dat er sprake is van een asymmetrische relatie. Een andere opbrengst van deze raadpleging is dat veel respondenten de gedachte ondersteunen dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie op een school verregaande consequenties kan hebben voor het te voeren taalbeleid en de mogelijkheden die er zijn om die samenhang vorm te geven. De getalsverhouding tussen eentalige en meertalige leerlingen bepaalt bijvoorbeeld in hoge mate de mogelijkheden van een tweetalige opvang², de plaats, functie, organisatie en inhoud van het onderwijs Nederlands als tweede taal en het onderwijs in eigen taal en relatie tussen deze twee leergebieden.

Het SLO-project Meertaligheid dat gestart is in 1990 volgt op het reeds genoemde Legio-project en baseert zich grotendeels op de resultaten van de bovengenoemde raadpleging. Daarbij is, rekening houdend met het uitgangspunt dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie mede bepalend is voor het te ontwikkelen taalbeleid, het focus vooral gericht op de veranderingsprocessen op basisscholen, de manier waarop ze reageren op een veranderende leerlingenpopulatie en op meertaligheid. Het centrale doel van het project is de kwaliteit van het onderwijs aan meertalige leerlingen te helpen verbeteren door scholen te stimuleren een doorzicht taalbeleid te ontwikkelen en adequaat te reageren op meertaligheid.

In het project is gedurende twee schooljaren intensief samengewerkt met vijf basisscholen in de vier grote steden Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Den Haag. Deze scholen werkten aan de ontwikkeling of verbetering van een intercultureel-onderwijsbeleid of een taalbeleid, of aan beide. Zij werden daarbij begeleid en ondersteund door schoolbegeleiders, die tevens deel uitmaakten van de project-groep. De scholen verschilden van elkaar in de samenstelling van hun leerlingen-populatie. Ook verschilden zij in de mate waarin zij reeds een intercultureel-onderwijs- en/of een taalbeleid hadden ontwikkeld vanwege een al jarenlang gestaag veranderende of een in korte tijd snel veranderende leerlingenpopulatie. In het veelal lange en bochtige vernieuwingstraject zat elke school in een andere fase. Door middel van de netwerken rond de projectmedewerkers op de vier begeleidingsdiensten is een grotere groep scholen bereikt, die een met de project-scholen vergelijkbare problematiek kennen.

Er is intensief samengewerkt met een school met een hoog percentage (90%) meertalige leerlingen (De Sleutel te Rotterdam), met twee scholen met een min of meer gelijke getalsverhouding tussen meertalige (tussen de 40 en 60%) en eentalige leerlingen (De Pionier te Amsterdam en De Lukasschool te Utrecht), een school met ongeveer 30% (De Wegwijzer te Den Haag) en een school met minder dan 10% meertalige leerlingen (De Oase te Den Haag). Deze scholen verschillen onderling zeer duidelijk van elkaar en zijn naar onze mening ieder voor zich representatief voor een groter aantal scholen in en buiten de vier grote steden. In tabel 1 blijkt hoe groot het aantal basisscholen in de vier grote steden is met een laag, een gemiddeld en een hoog percentage meertalige leerlingen respectievelijk in 1985/86 en in 1990/91.

Deze cijfers over het aandeel van leerlingen met een niet-Nederlandse nationaliteit zeggen weliswaar weinig over meertalige leerlingen op basisscholen en de aard en mate van hun meertaligheid, maar des te meer over de veranderende leerlingenpopulaties in een periode van enkele jaren. Uit deze gegevens blijkt allereerst dat in de vier grote steden het aantal scholen met een percentage leerlingen met een niet-Nederlandse nationaliteit tussen de 1 en 10% redelijk groot is. Dit gegeven is aanleiding geweest om in het project Meertaligheid in het bijzonder ook te kijken naar deze groep scholen. Een ander opvallend punt is de toename van het aantal scholen met een percentage leerlingen met niet-Nederlandse nationaliteit hoger dan 60%. In de steden Amsterdam, Den Haag en Utrecht is deze groep scholen vergeleken met de gegevens in 1985/1986 aanzienlijk toegenomen, terwijl het aantal scholen met een percentage tussen de 20 en 60% naar verhouding gelijk gebleven is. Een verklaring voor deze onevenredigheid is dat een school die eenmaal een percentage van rond de 20-30% meertalige leerlingen heeft, zich in korte tijd ontwikkelt tot een school met meer dan 60%. In de praktijk betekent dit meestal: een toename van het aantal meertalige leerlingen en tegelijkertijd een afname van de instroom en soms zelfs ook een uitstroom van eentalige leerlingen.

Tabel 1: Basisscholen naar aandeel leerlingen met een niet-Nederlandse nationaliteit in resp. 1985/86 en in 1990/91 (als % van het totale aantal scholen)

	Alle scholen		Amsterdam		Rotterdam		Den Haag		Utrecht	
	1986	1991	1986	1991	1986	1991	1986	1991	1986	1991
0%	46,6	33,7	22,4	2,3	14,8	5,6	10,7	3,5	11,0	5,3
1 - 10%	39,1	48,3	20,6	25,8	31,3	37,5	47,7	50,7	27,0	20,2
11 - 20%	7,0	8,0	16,8	14,6	14,7	13,4	16,8	14,8	17,0	18,1
21 - 30%	3,0	3,6	9,3	11,7	8,3	10,2	6,0	7,7	17,0	12,8
31 - 40%	1,8	2,1	8,4	12,2	6,9	6,9	7,4	4,2	11,0	12,8
41 - 50%	1,0	1,4	7,9	9,9	5,5	6,0	5,4	2,1	8,0	10,6
51 - 60%	0,6	0,9	7,5	4,2	3,2	5,1	2,0	7,7	2,0	8,5
> 61%	0,9	2,0	7,1	19,2	15,3	15,3	4,0	9,2	7,0	11,7
Absoluut (= 100 %)	8401	8448	214	213	217	216	149	142	100	94

(Bron: CBS, Statistiek van buitenlandse leerlingen, Voorburg/Heerlen, 1987, 1992)

Dit verschijnsel wordt in de Amerikaanse context getypeerd met 'white flight'; in de Nederlandse media wordt regelmatig het beeld gebruikt van de 'fietsmoeders', die hun kinderen naar een verder gelegen witte school vervoeren. De vraag is nu of en in hoeverre het mogelijk is om met een goed doordacht taalbeleid te voorkomen dat de groep Nederlandse leerlingen de school de rug toekent. Hiermee wil ik niet zeggen dat er zoveel mogelijk voor gewaakt moet worden dat er 'zwarte' scholen ontstaan, want ook deze scholen kunnen kwalitatief goed en effectief onderwijs bieden. *Het uitgangspunt van het project Meertaligheid is dat de schoolpopulatie in principe een afspiegeling moet zijn van de bevolkingssamenstelling in de buurt en dat de school ongeacht deze samenstelling een maximale gerichtheid dient te hebben op de kwaliteit van het onderwijs.* De ontwikkeling van een taalbeleid op een school is dus niet eenzijdig gericht op de opvang en begeleiding van meertalige leerlingen, maar eveneens op de op een school aanwezige een talige Nederlandse leerlingen.

In het project Meertaligheid is niet alleen gekeken naar scholen met een hoog en een laag percentage meertalige leerlingen, maar ook naar wat er zich voordoet op scholen die in het middengebied van globaal tussen de 30 en 70 procent meertalige leerlingen zitten. In de loop van de eerste twee jaren van het project is elke deelnemende school intensief gevolgd. Hierbij zijn alle maatregelen die de school

in het recente verleden ten aanzien van onderwijs aan meertalige leerlingen had genomen, goed bestudeerd en geëvalueerd. Ook zijn de scholen gestimuleerd om, rekening houdend met de veranderingsbereidheid en -capaciteit, een intercultureel onderwijsbeleid en/of taalbeleid te ontwikkelen, ofwel te verbeteren. De scholen zijn dus gedurende deze periode intensief begeleid bij het bepalen van hun beginsituatie en bij het beslissen over welke maatregelen op korte of lange termijn genomen konden worden en op welke wijze dit het best kon gebeuren. Alle overwegingen en beslissingen die op de vijf projectscholen in de loop van twee jaar op een of andere manier een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van een intercultureel-onderwijs- of een taalbeleid, zijn geïnventariseerd en gecategoriseerd. Dit heeft geleid tot het *Meta-instrument*. Dit is een instrument dat schoolbegeleiders en schoolleiders kunnen gebruiken bij het evalueren en/of ontwikkelen van een intercultureel taalbeleid op een basisschool. Op basis van de verkregen informatie kan men een doordacht (meerjarig) taalbeleidsplan opstellen (Litjens 1993).

Hieronder worden op grond van ervaringen in het project Meertaligheid de contouren geschetst van een taalbeleid op drie scholen. De inzichten die verkregen zijn in deze intensieve samenwerking met een beperkt aantal scholen zijn getoetst aan andere scholen in vergelijkbare omstandigheden. De projectgroep heeft zich ten doel gesteld scholen te stimuleren tot en te ondersteunen bij de ontwikkeling van een taalbeleid. Het karakter van de uitwerkingen van de verschillende meertalige onderwijssituaties hieronder is zowel beschrijvend en constaterend (zo gaat het in de praktijk) als voorschrijvend (zo zou het kunnen). Deze vermenging van de- en prescriptie mag voor onderzoekers vreemd zijn; voor ontwikkelaars is ze een karakteristiek van hun werk. Zij constateren dat een bepaalde aanpak in een gegeven situatie 'werkt', dat wil zeggen aan de oplossing van een probleem bijdraagt. Die constatering is dan in beginsel - met voorbijgaan van alle validatie- en legitimatieproblematiek - het motief om die aanpak ook aan anderen aan te bevelen.

4. Ontwikkeling van een taalbeleid op een school met ongeveer 30 % meertalige leerlingen

Als er op een school sprake is van een kleine minderheid van meertalige leerlingen, dat wil zeggen een percentage lager dan 25 à 30% van de totale leerlingenpopulatie, dan blijven de maatregelen vaak beperkt tot het scheppen van extra voorzieningen. Bij deze categorie scholen ligt het accent op: adoptie en implementatie van het aandachtsgebied intercultureel onderwijs en van het leergebied Nederlands als tweede taal (in extra lessen door een extra NT2-leraar) en het adopteren van het leergebied onderwijs in eigen taal uit het oogpunt van leerlingbegeleiding. De bestaande leergebieden worden aangepast op het niveau van

methodiek en didactiek en de attitude, kennis en vaardigheden van onderwijsgevend worden uitgebreid.

Als meer dan een kwart van de leerlingen op een school in een groep meertalig is, dan moeten de te nemen maatregelen wel ingrijpender zijn. In het project hebben we geconstateerd dat scholen met ongeveer 30% meertalige leerlingen in een kritieke fase terecht komen, waarin inadequate maatregelen direct consequenties kunnen hebben voor de in- en uitstroom van leerlingen. Vandaar dat we in het project deze problematiek nader bestudeerd hebben.

4.1. Een voorbeeld uit de praktijk

De Wegwijzer is een rooms-katholieke basisschool in Den Haag-zuidwest met in januari 1990 in totaal 151 leerlingen. De laatste jaren is er sprake van een toenevende instroom van meertalige leerlingen, met name in de kleutergroepen. Bij de aanvang van schooljaar 1991-1992 is het aantal leerlingen gegroeid tot 165, waarvan 38,8% meertalig is.

Tot voor kort had men op deze school weinig ervaring met meertalige leerlingen. Met name de groep Marokkaanse leerlingen groeit gestaag. Het aantal Marokkaanse leerlingen is groot genoeg om faciliteiten aan te vragen voor (binnenschools) onderwijs in het Arabisch. De Marokkaanse ouders laten weten dat zij prijs stellen op dit onderwijs in 'eigen taal'. Kenmerkend voor de leerlingenpopulatie is bovendien het aantal Surinaamse leerlingen (31 van de 151). Voor deze minderheidsgroep worden van rijkswege geen faciliteiten verstrekt voor onderwijs in eigen taal.

Schoolleiding en -team hebben gereageerd op de veranderde instroom met activiteiten op het gebied van leerlingenevaluatie. Men wilde inzicht krijgen in de aard en omvang van de achterstand van meertalige leerlingen. Deze deskundigheid neemt met het invoeren van AVI-lezen, het Haags leerlingvolgsysteem en de daaraan gekoppelde leerlingbespreking langzaam toe. Men komt tot de conclusie dat er sprake is van een achterstand van groepen leerlingen met name op het onderdeel lezen. De Wegwijzer is gedurende enige jaren proefschool geweest bij de ontwikkeling van *De Leessleutel*, een methode die mogelijkheden biedt voor meer differentiatie, die materiaal bevat voor de orthotheek, voor intercultureel werken. Vervolgens is men begonnen met de invoering van de methode *Taalka-baal*. Andere veranderingsonderwerpen op deze school zijn: deelnemen aan activiteiten rondom 'ontmoetingsonderwijs'³, samenwerking tussen speciaal onderwijs en basisonderwijs, en contacten met ouders.

Ten behoeve van meertalige leerlingen wordt op De Wegwijzer extra onderwijs Nederlands als tweede taal verzorgd door drie leerkrachten voorafgaand aan de reguliere groepslessen (vier ochtenden van 8.30 - 9.00 uur). Hierbij wordt gebruik gemaakt van de methode *Van horen en zeggen* en het materiaal dat op het (Haagse) Centrum Onderwijs Anderstaligen (COA) is ontwikkeld. De belangstelling voor onderwijs Nederlands als tweede taal bij de leerkrachten is groeiende.

De schoolleiding en de meeste leraren zien in, dat het onderwijs Nederlands als tweede taal niet beperkt kan blijven tot extra lessen, maar dat ook in de reguliere uren aandacht moet worden besteed aan Nederlands als tweede taal en rekening gehouden moet worden met het feit dat meer dan een kwart van de leerlingen meertalig is.

4.2. Reflectie op de praktijk

Intercultureel-onderwijsbeleid. De aanwezigheid van een groeiend aantal leerlingen uit etnische minderheidsgroepen betekent niet per definitie dat er voldoende aandacht besteed wordt aan intercultureel onderwijs. Met het oog op de prioritering van dit veranderingsonderwerp is het belangrijk vast te stellen of en in welke mate een school intercultureel onderwijs als vernieuwingsonderwerp geadopteerd en geïmplementeerd heeft, kortom in welk stadium van verandering de school zich bevindt. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van het *Meta-instrument* (Litjens 1993, hieruit vooral deel 2), waarin een aantal fasen onderscheiden zijn waarin scholen kunnen zitten met het realiseren van intercultureel onderwijs.

Als een school tijdig is begonnen met de invoering van intercultureel onderwijs, kan verder worden gewerkt aan het incorporatieproces. Scholen die intercultureel onderwijs al als vernieuwingsonderwerp hebben aanvaard, zullen met groter gemak vernieuwingen op het gebied van Nederlands als tweede taal en het onderwijs in minderheidstalen accepteren en ter hand nemen. Wanneer scholen geen of nauwelijks enige activiteiten hebben ondernomen op het terrein van intercultureel onderwijs, kan de invoering ervan het best samengaan met de ontwikkeling en invoering van een taalbeleid. Men dient dan wel rekening te houden met het feit dat de adoptiefase meer tijd en aandacht vraagt.

Taalbeleid. Een van de uitgangspunten van het project Meertaligheid is dat de ontwikkeling van een taalbeleid reeds aanvangt op het moment dat een school leerlingen opneemt die van huis uit een andere taal spreken dan het Nederlands. Als het percentage meertalige leerlingen toegenomen is tot bijvoorbeeld 30% van de totale leerlingenpopulatie, dan verdient de ontwikkeling van een taalbeleid nadrukkelijk de aandacht: van het schoolbestuur, de schoolleiding en alle onderwijsgeevenden. De onderwijsbegeleider kan een belangrijke taak hebben in het bepalen van de beginsituatie op een school met betrekking tot de ontwikkeling van een taalbeleid. Ook kan hij ondersteuning bieden bij het prioriteren van veranderingsonderwerpen, het opstellen van een meerjarenplan (taalbeleidsplan) en het bedenken van een goede innovatiestrategie. Zoals hierboven al opgemerkt werd, kan de ontwikkeling van een intercultureel-onderwijsbeleid deel uitmaken van een te ontwikkelen taalbeleid of omgekeerd, het taalbeleid van een reeds in ontwikkeling zijnd intercultureel-onderwijsbeleid. Met behulp van het *Meta-instrument* kan bepaald worden wat de feitelijke situatie is op het moment dat 30% van de leerlingen meertalig is. Ook kan daarmee bepaald worden welke

concrete activiteiten op korte termijn en welke in een later stadium ondernomen worden met betrekking tot de ontwikkeling van een intercultureel onderwijs- en/of een taalbeleid. Duidelijk is in ieder geval dat op deze scholen gewerkt moet worden aan de ontwikkeling van een taalbeleid op verschillende niveaus.

Nederlands als tweede taal. Als op een school 30% van de leerlingen meertalig is, dan wil dit meestal niet zeggen dat in alle groepen een derde van de leerlingen meertalig is, maar dat in sommige groepen meer en in andere groepen minder meertalige leerlingen zitten. Als er sprake is van een duidelijke toename in een korte tijd, dan zal deze zich vooral aftekenen in de kleutergroepen. Op het moment dat er sprake is van een elk jaar toenemend aantal onderinstromende meertalige leerlingen, dan moeten er structurele maatregelen genomen worden op het gebied van Nederlands als tweede taal. Het onderwijs Nederlands als tweede taal kan niet, zoals wel het geval is op een school met minder dan 25 à 30% meertalige leerlingen, beperkt blijven tot het organiseren van extra lessen Nederlands als tweede taal, verzorgd door een daartoe gespecialiseerde leraar en met gebruik van specifieke NT2-leermiddelen. Naast onderwijs Nederlands als tweede taal in de vorm van extra lessen, moet de mogelijkheid bestudeerd worden om ook in heterogeen samengestelde groepen rekening te houden met het proces van tweede-taalverwerving. Dit betekent dat *tijdens* de taallessen, maar eveneens in de niet-taalvakken, op planmatige wijze aandacht besteed wordt aan de ontwikkeling van het Nederlands als tweede taal. Dit betekent ook dat het leergebied Nederlands als tweede taal door *alle* onderwijsgegenden geadopteerd en geïmplementeerd dient te worden. Of deze innovatie al door iedereen geadopteerd is, hangt af van de vraag of een school tijdig geanticipeerd heeft op de veranderende leerlingenpopulatie. Implementatie van Nederlands als tweede taal op een school met 30% meertalige leerlingen betekent dat er maatregelen overwogen en genomen moeten worden op het niveau van het curriculum in het algemeen en voor Nederlands in het bijzonder, van signalering en diagnostisering van het taalontwikkelingsproces, van uitbreiding van de deskundigheid van alle leraren.

Onderwijs in eigen taal. Als het percentage meertalige leerlingen van een en dezelfde taalgemeenschap groot genoeg is, dient de school te overwegen of en op welke wijze onderwijs in eigen taal binnen de school georganiseerd kan worden. De school kan een beroep doen op extra faciliteiten als er acht leerlingen de wens te kennen geven onderwijs in eigen taal te willen volgen. Voor de eerste acht leerlingen is 0,2 formatieplaats beschikbaar; voor elke volgende zeven leerlingen 0,1 extra. Evenals bij intercultureel onderwijs zitten aan de adoptie en implementatie van onderwijs in eigen taal nogal wat attitudinele aspecten. Het adopteren van dit nieuwe leergebied kan niet beperkt blijven tot het aanvragen van faciliteiten en het aantrekken van een leerkracht, maar betekent ook dat schoolleiding en -team zich oriënteren op de organisatie en inhoud van onderwijs in eigen taal en dat zij enige kennis hebben over de minderheidstalen die hun leerlingen spreken. Het implementeren van onderwijs in eigen taal houdt in dat er nagedacht wordt over organisatie en inhoud van dit nieuwe leergebied, welke leermiddelen en signalerende en diagnostische instrumenten ingevoerd worden en op welke onderwerpen

de OET-leraar en de Nederlandse leraren gezamenlijk en afzonderlijk geschoold dienen te worden.

NT1 en de niet-taalvakken. Als in een groep een derde van de leerlingen meertalig is dan dient niet alleen gewerkt te worden aan de invoering van de nieuwe leergebieden Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal als aparte vakken, maar dan moet ook nagedacht worden over aanpassingen in het onderwijs in heterogeen samengestelde groepen. Onderdompeling van meertalige leerlingen in een onaangepast curriculum levert in de meeste gevallen niet de gewenste progressie op. Afhankelijk van het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen die samen onderwijs krijgen, zal de onderwijsgevende moeten bepalen of en op welke wijze er gedifferentieerd wordt. Het ligt voor de hand dat er tijdens het taalonderwijs Nederlands tussen eentalige en meertalige leerlingen gedifferentieerd wordt. Vooral omdat de leerstofkeuze, de ordening en de didactiek in de NT1-methoden in de meeste gevallen niet afgestemd zijn op meertalige leerlingen die de meest elementaire aspecten van het Nederlands nog moeten verwerven. De NT1-methoden zijn onvoldoende *verwervingsgericht* en leveren tweede-taalleerders zoveel extra problemen op dat zij de te leren tweede taal niet snel en goed genoeg verwerven. Differentiëren binnen het taalonderwijs Nederlands houdt in dat, afhankelijk van het taalvaardigheidsniveau van leerlingen, de meertalige leerlingen en eventueel de minder taalvaardige Nederlandse leerlingen werken met NT2-materialen, terwijl de eentalige Nederlandse leerlingen met de NT1-methode werken. In een situatie als deze dient elke leraar te beschikken over voldoende didactische vaardigheden om adequaat te differentiëren. Dit om tegemoet te komen aan zowel eerste- als tweede-taalleerders en de niveauverschillen tussen leerlingen. Een complicerende factor in dezen is dat de beschikbare NT2-methodes vrijwel zonder uitzondering 'teacher centered' zijn, dat wil zeggen dat de onderwijsgevende bij de meeste activiteiten en werkvormen een centrale en sturende rol heeft. NT2-onderwijs geven aan een kleine groep leerlingen kan dan ook het best op het moment dat de andere leerlingen zelfstandig aan het werk zijn met bijvoorbeeld schriftelijke taken.

Ook tijdens de niet-taalvakken zal rekening gehouden moeten worden met de aanwezigheid van meertalige leerlingen. Dit houdt vooral in dat de onderwijsgevende zich steeds bewust moet zijn van de kwaliteit van zijn mondelinge en schriftelijke aanbod. Steeds weer dient hij zich af te vragen of het aanbod niet te complex is en in hoeverre de leerstof relevant en geschikt is voor leerlingen die nog volop bezig zijn met het verwerven van het Nederlands.

Conclusie: Duidelijk is dat op een school met een snel veranderende leerlingenpopulatie veel maatregelen tegelijkertijd genomen moeten worden. Dit innovatieproces dient goed voorbereid en begeleid te worden. Het is van belang dat de taken in dit complexe innovatieproces goed afgebakend worden en dat er een duidelijk strategisch plan (een taalbeleidsplan) opgesteld wordt door bestuur, schoolleiding en schoolbegeleiding in samenwerking met het team van onderwijsgegenden. Voorkomen moet worden dat men in dezelfde valkuilen loopt als scholen in

vergelijkbare omstandigheden een aantal jaren geleden en dat er een chaotische periode aanbreekt. Als men niet tijdig en adequaat reageert op een snel veranderende leerlingenpopulatie blijft dit meestal niet zonder gevolgen. In de afgelopen jaren hebben we op verschillende scholen gezien dat zelfs een tijdelijke chaos kan leiden tot een niet te stuiten uitstroom van eentalige leerlingen en een afname van de instroom van dezelfde leerlingen. Kortom, het is een kritieke fase in de ontwikkeling van een taalbeleid. Onderwerpen die voor verandering in aanmerking komen, zijn kort samengevat in de meeste gevallen de volgende:

- de (verdere) implementatie van intercultureel onderwijs,
- de (adoptie en) implementatie van onderwijs in eigen taal,
- de (adoptie en) implementatie van Nederlands als tweede taal als extra vak,
- de integratie van NT2-leermiddelen en -didactiek in het reguliere onderwijs,
- de aanpassing van bestaande leergebieden NT1 en de niet-taalvakken.

5. Ontwikkeling van een taalbeleid op een school met een kleine meerderheid van meertalige leerlingen

5.1 Een voorbeeld uit de praktijk

De Pionier is een openbare basisschool, gelegen in Amsterdam-west, met in totaal 165 leerlingen verdeeld over acht groepen: twee qua talige herkomst heterogene kleutergroepen en zes homogeen samengestelde jaargroepen. Het team bestaat uit twaalf groepsleerkrachten, waaronder veel in deeltijd, twee OET-leerkrachten (Turks en Arabisch) en twee vakleerkrachten (gymnastiek en handenarbeid) en een schoolleider. Een van de groepsleerkrachten is adjunct. Ongeveer 60% van de leerlingenpopulatie is meertalig. De leerlingenpopulatie is als volgt verdeeld over de taalgroepen: een derde van het totale aantal leerlingen is Nederlands; een derde is Turks/Marokkaans (de Marokkaanse leerlingen vormen de grootste groep meertaligen); een derde bestaat uit verschillende etnische groepen: Surinaamse, Antilliaanse, Pakistaanse, Italiaanse, Ierse, Egyptische, Franse leerlingen. De meertalige leerlingen zitten verspreid over alle groepen. In groep 5 zijn 15 van de 17 leerlingen meertalig. In het schooljaar 1988-1989 kwamen er zeven onderinstromers en acht zij-instromers binnen, in 1989-1990 slechts drie. In 1990-1991 nam het aantal zij-instromers weer toe.

De buurt kent vele kleine, goedkope woningen. De mobiliteit is erg groot. Door gezinsuitbreiding trekken mensen naar grotere woningen buiten de buurt (het huisvestingsbeleid in de gemeente Amsterdam speelt hier ook een rol). De buurt telt veel één-oudergezinnen. Het verloop in de buurt heeft zijn invloed op de school. Er zijn jaarlijks veel mutaties, meestal vanwege verhuizingen. Het gevolg hiervan is onder andere dat de lagere klassen voller zitten dan de hogere. In het schooljaar 1989/90 is in de nabije omgeving van De Pionier een islamitische school geopend. Deze heeft, in tegenstelling tot de andere scholen in de buurt, nog niet zoveel leerlingen aan de Pionier onttrokken (in totaal vier leerlingen).

In 1985 is er sprake geweest van een fusie. In de jaren 85-90 is veel energie gestoken in het opzetten van een goede organisatie- en overlegstructuur, aan teamvorming en het invoeren van een nieuwe rekenmethode (*De wereld in getallen*). Deze innovatie heeft zoveel tijd in beslag genomen van de schoolleiding en het team dat men de aanpassing van het taalonderwijs aan de veranderende leerlingenpopulatie voor zich uitgeschoven heeft.

In het taalonderwijs wordt door verschillende leerkrachten op verschillende manieren gewerkt: een erfenis van een fusie. De meeste leerkrachten werken vooral met de NT1-methode *Jouw taal mijn taal*. Voor hen structureert deze methode het onderwijs dat ze geven. Andere leerkrachten werken incidenteel met dit NT1-programma en selecteren zelf leerstof en maken aanpassingen. Iedere leerkracht werkt in feite op zijn eigen manier met als gevolg dat er geen duidelijke lijn zit in het taalonderwijs. Recente inzichten in het proces van tweede-taalverwerving zijn bij sommige leerkrachten globaal bekend, maar dit heeft niet geleid tot invoering van specifieke NT2-programma's. Incidenteel is een studiedag gewijd aan vernieuwing van het taalonderwijs, maar dit heeft niet geleid tot concrete invoering van NT2-leermiddelen. Bij de aanvang van het project wordt besloten het taalonderwijs grondig aan te pakken. In het tweede projectjaar is vrij plotseling sprake van een volgende fusie. Dit terwijl de ontwikkeling van een taalbeleid net met veel enthousiasme in de steigers is gezet.

5.2. Reflectie op de praktijk

Intercultureel-onderwijsbeleid. In de jaren tachtig is door de onderwijsbegeleidingsdienst, maar ook door veel basisscholen in Amsterdam veel nadruk gelegd op een anti-racistische en emancipatorische invulling en uitwerking van intercultureel onderwijs. Op de basisschool in het voorbeeld hebben de schoolleiding en de onderwijsgevenenden een positieve attitude jegens multi-ethniciteit en meertaligheid en is er sprake van een groot probleembewustzijn. Dit is niet zozeer het resultaat van een doordacht intercultureel onderwijsbeleid, maar van een relatief groot maatschappelijk bewustzijn van onderwijsgevenenden in een stad als Amsterdam. Elke onderwijsgevende geeft op zijn of haar manier inhoud aan intercultureel onderwijs.

Taalbeleid. Op deze basisschool is de behoefte aan de ontwikkeling van een taalbeleid maximaal. Zowel de schoolleiding als het schoolteam geven aan dat er, ondanks een sterk veranderende leerlingenpopulatie, in het verleden te weinig aandacht is geweest voor een schoolspecifiek taalbeleid. Een fusie enkele jaren geleden en een ingrijpende vernieuwing van het rekenonderwijs hebben veel aandacht gevraagd van schoolleiding, onderwijsgevenenden en de schoolbegeleiding. Dit betekent echter niet dat er helemaal niets gebeurd is ten behoeve van het taalonderwijs aan meertalige leerlingen. In de voorbije jaren is gewerkt aan invoering van onderwijs Turks en Arabisch. Het onderwijs in eigen taal staat niet

meer ter discussie en de aandacht is vooral gericht op de verbetering van de inhoud van het leergebied.

Daarnaast is er op het terrein van onderwijs in meertalige onderwijssituaties wel gereageerd op de veranderende leerlingenpopulatie. De meeste onderwijsgegenden hebben zich verdiept in de positie van de etnische groepen, zijn zich voldoende bewust van de problematiek en realiseren zich dat zij in hun onderwijs rekening moeten houden met multi-ethniciteit. Naar de mening van de meeste onderwijsgegenden gebeurt er wel een en ander, maar is men collectief onzeker of de gemaakte keuzes wel de juiste zijn en of er niet veel betere alternatieven zijn. De meeste leraren geven aan dat vooral het taalonderwijs Nederlands voor verbetering vatbaar is, maar de stap om ingrijpende veranderingen door te voeren is steeds uitgesteld. Zij realiseren zich tevens dat er professionele ondersteuning nodig is om in zo'n situatie verantwoorde beslissingen te nemen.

Om de (begin)situatie op een school als deze - de meerderheid van de leerlingen is meertalig, de diversiteit aan etnische groepen is groot; er zijn incidenteel aanzetten gegeven tot aanpassing van het taalonderwijs; een fusie van enkele jaren geleden laat nog steeds zijn sporen na - goed in beeld te brengen is gekozen voor een oriënterend jaar. In zo'n situatie is er meestal sprake van een moeilijk dilemma: moet (a) de voorkeur gegeven worden aan het aanleggen van de meest noodzakelijke noodverbanden of (b) aan het op basis van een meerjarenplan realiseren van een doordacht schoolspecifiek taalbeleid? Onderwijsgegenden geven in deze omstandigheden in de meeste gevallen aan waar de knelpunten liggen en welke maatregelen op korte termijn nodig zijn. Het is van belang om hen in zo'n situatie tegemoet te komen en mogelijke oplossingen aan te dragen waar zij direct mee uit de voeten kunnen en die op korte termijn effect sorteren. Dat is echter niet zonder risico's. Juist het primair en direct reageren op de actualiteit gaat in veel gevallen ten koste van samenhang en continuïteit. Het nemen van allerlei maatregelen met een direct effect op korte termijn kan resulteren in een onsamenvattend geheel en kan het taalonderwijs een ad hoc-karakter geven.

Onderwijs in de eigen taal. Op basisschool De Pionier is jaren geleden onderwijs Arabisch en Turks ingevoerd. Deze nieuwe leergebieden zijn zonder al te veel problemen geadopteerd door schoolleiding en onderwijsgegenden. De op deze school werkzame ET-leraren zijn beide ambitieus en deskundig op hun vakgebied. Zij zijn binnen en buiten de school actief op het terrein van onderwijs in minderheidstalen. De Turkse leerkracht werkt voor een deel op De Pionier en voor een deel op een andere basisschool. Daarnaast is hij als auteur betrokken bij een project dat leermiddelen ontwikkelt ten behoeve van het onderwijs Turks. De Arabische leerkracht combineert haar taak op De Pionier met een aanstelling op een scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs. Zij zijn beiden goed ingevoerd in de voor het ET-onderwijs beschikbare materialen. De schoolleiding neemt veel initiatieven om de ET-leerkrachten te integreren in het team. Op de school in dit voorbeeld ligt de nadruk niet meer op de adoptie en implementatie van het onderwijs Turks en Arabisch, maar op de verbetering van de samenhang

tussen deze leergebieden en de andere vakken en van de samenwerking tussen ET-leraren en groepsleraren. Kortom: op het gebied van invoering van het relatief nieuwe leergebied onderwijs in eigen taal zijn de maatregelen genomen die genomen moesten worden, gezien de aard en samenstelling van de leerlingenpopulatie, en kan gewerkt worden aan incorporatie en aan de versterking van de samenhang tussen dit nieuwe leergebied en de bestaande leergebieden (het taalonderwijs Nederlands en het onderwijs in de niet-taalkvakken). De school loopt wat dit aspect van een geïntegreerd taalbeleid betreft goed op schema. Anders ligt dit voor het leergebied Nederlands als tweede taal.

Nederlands als tweede taal. Hierboven is al aangegeven dat de invoering van onderwijs Nederlands als tweede taal ten onrechte nog in de kinderschoenen staat. De aanwezigheid van één meertalige leerling op een school vraagt al om aanpassingen en voorzieningen. Als op een school met een ruime meerderheid aan meertalige leerlingen nog slechts op beperkte schaal wordt voorzien in NT2-onderwijs, namelijk incidenteel in de kleutergroepen, dan is er nog veel te doen. Het leergebied Nederlands als tweede taal is gedeeltelijk geadopteerd en gedeeltelijk geïmplementeerd. De vraag is wat er precies gedaan moet worden en hoe deze vernieuwingen te faseren zijn. In deze situatie blijkt een goede diagnose van het taalonderwijs in de huidige vorm van groot belang. Ook dient een realistische inschatting te worden gemaakt van de veranderingsbereidheid en -capaciteit van schoolleiding en onderwijsgeven. Dit vooral omdat bij een grootschalige operatie als deze van iedereen een actieve bijdrage wordt gevraagd.

Het is niet verwonderlijk dat in deze omstandigheden de eerste aanzetten gegeven zijn voor de ontwikkeling van een instrument dat de school en de schoolbegeleider helpt bij het nauwkeurig bepalen van de beginsituatie en het faseren van de vernieuwingsoperatie. In de loop van het project is de procedure om een zo volledig mogelijke inventarisatie te maken van de stand van zaken op een school en om tot een adequate analyse te komen, verder gesystematiseerd. Op deze wijze is het reeds genoemde *Meta-instrument* tot stand gekomen.

Op deze school concentreren de meertalige leerlingen zich niet in de kleutergroepen, maar zijn zij min of meer evenredig verdeeld over alle groepen. Het ligt dus voor de hand om maatregelen te nemen voor *alle* groepen.

In een oriënterend jaar is informatie verzameld over het curriculum voor het taalonderwijs Nederlands (NT1 en NT2), over de leerstofpakketten die gebruikt worden en de wijze waarop dat gebeurt, over de attitude, kennis en vaardigheden van de onderwijsgeven, over de leerlingen- en leerstofevaluatie. In dit jaar is het onderwijs in alle groepen geobserveerd en zijn de leerlingen vanaf groep 3 getoetst om een globaal taalbeeld per groep te krijgen. De soms zeer teleurstellende resultaten motiveerden het team van onderwijsgeven om het taalonderwijs grondig aan te pakken. Omdat de veranderingsbereidheid van de onderwijsgeven optimaal was, is de voorkeur gegeven aan de ontwikkeling van een doordacht taalbeleid op basis van een meerjarenplan boven het reageren op acute knelpunten.

In voorbereiding op dit verbeteringsproces is veel aandacht besteed aan oriëntatie op leerstoflijnen, op leermiddelen en diagnostische instrumenten die beschikbaar zijn voor het onderwijs Nederlands als tweede taal. De in paragraaf 2 beschreven fasen in het invoeringsproces zijn in dit oriënterende jaar achtereenvolgens doorlopen.

De oriëntatie op methoden en methodieken voor het onderwijs Nederlands als tweede taal mobiliseerde de reeds lang latent aanwezige onvrede over het taalonderwijs Nederlands. Het nadenken over NT2 kon niet los worden gezien van het NT1-onderwijs, dat in feite ook aan een opknapbeurt toe was.

NT1 en de niet-taalvakken. Bij de inventarisatie en analyse van leermiddelen en werkwijzen in het taalonderwijs Nederlands werden de consequenties duidelijk van de fusie enkele jaren geleden. Na de fusie is afgesproken dat gewerkt zou worden met de methode *Jouw taal mijn taal*, een methode die op één van de fusiescholen werd gebruikt. Direct na de fusie werd de keuze voor deze methode beschouwd als de beste keuze uit twee mindere alternatieven. Vijf jaar later is er nog steeds sprake van onregelmatigheden, zowel op het leerstofniveau als op het niveau van de didactiek. De tijd was dus rijp voor een grondige aanpassing van het taalonderwijs Nederlands, zeker ook omdat in de voorbije periode de leerlingpopulatie aanzienlijk was veranderd. De onderwijsgevenden waren dus niet alleen gemotiveerd om NT2-onderwijs in te voeren, maar ook om te werken aan meer samenhang binnen het NT1-onderwijs. Het combineren van een in de jaren tachtig ontwikkelde methode voor het onderwijs Nederlands als tweede taal met een in de jaren zestig en zeventig ontwikkelde methode voor het NT1-onderwijs levert nooit een goed geheel op. De situatie op deze school was rijp voor een integrale verbetering van het taalonderwijs Nederlands, die inhield dat het verouderde *Jouw taal mijn taal* werd vervangen door een nieuwe NT1-methode en dat in alle groepen NT2-methoden werden ingevoerd. Kortom: een grootschalige operatie die enkele jaren in beslag neemt en waarbij een meerjarenplan opgesteld moet worden om dit proces goed te kunnen plannen, uitvoeren en evalueren.

Dit voorbeeld laat duidelijk zien wat de consequenties kunnen zijn van het niet tijdig reageren op een veranderende leerlingpopulatie. Een operatie als hierboven beschreven vraagt een maximale inspanning van schoolleiding en onderwijsgevenden. Tevens is professionele hulp onontbeerlijk om dit innovatieproces goed te kunnen ondersteunen en begeleiden.

Samenvatting: Op een school met een meerderheid aan meertalige leerlingen, die bovendien zeer heterogeen samengesteld is - de diversiteit aan etnische groepen is groot, de verschillen binnen zowel de groep eentalige als de groep meertalige leerlingen zijn groot - kunnen de volgende onderwerpen actuele veranderingsthema's zijn:

- de (implementatie en) incorporatie van intercultureel onderwijs;
- de (implementatie en) incorporatie van het onderwijs in minderheidstalen, hetgeen inhoudt dat er op het niveau van leerplan, leerstof, didactiek en

- leerlingenevaluatie sprake is van samenhang en dat er een optimale samenwerking is tussen groepsleraren en OET-leraren;
- de (implementatie en) incorporatie van onderwijs Nederlands als tweede taal, hetgeen inhoudt:
 - dat dit onderwijs op verantwoorde wijze gecombineerd worden met het onderwijs Nederlands als standaardtaal;
 - dat er, rekening houdend met de beschikbaarheid van hulpmiddelen en van de bekwaamheden en mogelijkheden van de individuele leraar, adequaat gedifferentieerd wordt;
 - dat er op het niveau van leerstofaanbod, -ordening en -overdracht (didactiek) een goede relatie is tussen het taalonderwijs en het onderwijs in de niet-taalvakken.

Een risico waar dit complex van inspanningen geleverd moet worden, is dat de aandacht voor meertalige leerlingen ten koste gaat van die voor eentalige leerlingen. Daarmee is nog eens gezegd dat deze scholen een moeilijke klus te klaren hebben. Het realiseren van een verantwoord taalbeleid op deze groep scholen is weliswaar moeilijk, maar niet onmogelijk. Het adagium is en blijft: probeer zo veel mogelijk zicht te krijgen op de prognoses over de instroom van leerlingen, anticipeer voortdurend, neem tijdig maatregelen en leer van de scholen in vergelijkbare omstandigheden. Te laat genomen of niet adequate maatregelen kunnen leiden tot een overbelast taalbeleidsplan.

6. Ontwikkeling van een taalbeleid op een school met een hoog percentage meertalige leerlingen

Uit tabel 1 in paragraaf 3 blijkt dat in de vier grote steden het percentage scholen met meer dan 60% meertalige leerlingen de laatste vijf jaar aanzienlijk is toegenomen. Vooral in Amsterdam, maar ook in Den Haag en Utrecht; in Rotterdam is sprake van een zekere status quo. In het project Meertaligheid is intensief samengewerkt met een school met ongeveer 90% meertalige leerlingen. Vanuit begeleidingsdiensten is ruimschoots aandacht besteed aan deze categorie scholen en ook het gemeentelijk beleid liet een relatief grote belangstelling zien voor de zogenaamde 'zwarte scholen'. Een school met een hoog percentage meertalige leerlingen heeft meestal al een lange weg van innovaties achter de rug. De leerlingenpopulatie is niet van de ene dag op de andere geheel veranderd. Scholen die snel en adequaat geanticipeerd en gereageerd hebben op een veranderende leerlingenpopulatie, hebben in de regel een grote veranderingsbereidheid en hebben veel ervaring opgedaan met het invoeren van allerlei vernieuwingen. Scholen die al ruim tien jaar te maken hebben met meertalige leerlingen, hebben de kinderziekten van de relatief jonge leergebieden Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal allemaal meegemaakt. Ze hebben de ontwikkelingen met betrekking tot deze leergebieden veelal op de voet gevolgd en hebben allemaal een periode doorgemaakt van enige ontredde en het daarbij behorende gevoel

van in een complete chaos te verkeren. Toch is op de meeste scholen met vallen en opstaan een zekere mate van stabiliteit bereikt en is er in het gunstige geval (alweer) sprake van een maximale gerichtheid op de kwaliteit van het onderwijs.

6.1. Een voorbeeld uit de praktijk

De Sleutel is een christelijke basisschool in een renovatiewijk in Rotterdam-zuid met in totaal 225 leerlingen (in 1990), verdeeld over 12 groepen. Het team bestaat uit 14 leerkrachten, waarvan er een aantal in deeltijd werkt, vak- en stimuleringsleerkrachten, twee ET-leerkrachten voor de Marokkaanse en de Turkse kinderen, en de schoolleiding, bestaande uit een directeur en een adjunct-directeur en een schoolmaatschappelijk werkster. De school heeft een gevarieerde leerlingpopulatie: circa de helft van de leerlingen is van Turkse herkomst, 40 kinderen hebben Marokkaanse ouders, ongeveer 35 leerlingen zijn van Nederlandse komaf (15%). De overige kinderen zijn van etnisch Pakistaanse, Chinese, Kaapverdise, Surinaamse of Antilliaanse herkomst. De kinderen zitten verspreid over alle jaargroepen; er is één groep die geheel bestaat uit meertalige leerlingen.

De school heeft al vele generaties kinderen opgeleid. Eerst sinds tien jaar is er sprake van instroom van meertalige kinderen. Aanvankelijk betroffen het veel neveninstromers, momenteel zijn het praktisch allemaal onderinstromende leerlingen. De verwachting is dat het hoogtepunt van deze instroom nog niet bereikt is. In de loop der jaren is op meerdere manieren gepoogd tegemoet te komen aan deze veranderende leerlingpopulatie. De oudercontacten zijn geïntensiveerd, de groepen zijn als gevolg van extra formatie verkleind, het accent in het onderwijs ligt op de basisvaardigheden, voor zogenaamde in de Nederlandse taal onaanprekbare kinderen wordt stimulering verzorgd. Ook is het leesonderwijs grondig aangepast en zijn ET-leerkrachten en een schoolmaatschappelijk werkster aan het team toegevoegd.

De school kent een vrij strakke organisatie: er functioneren vier werkgroepen die verantwoordelijk zijn voor een bepaald veranderingsonderwerp; ieder teamlid participeert in minimaal één werkgroep. De school heeft de afgelopen jaren als proefschool aan verschillende vernieuwingsprojecten deelgenomen: de ontwikkeling en invoering van het stedelijk leerlingvolgsysteem, dat ontwikkeld is door het CITO; de proefinvoering van de NT2-methoden: *Allemaal Taal*, *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je horen*; projecten rond onderwerpen als effectieve leertijd, doelmatige instructie, leerkrachtgedrag en toepassing van methoden.

De vernieuwingen van de afgelopen jaren hebben geleid tot een bevredigende organisatie van het onderwijs in technisch lezen, dat groepsoverstijgend georganiseerd wordt, hetgeen inhoudt dat leerlingen in niveaugroepen ingedeeld worden. Er functioneert een leerlingbespreking, waar vooral kinderen met leesproblemen besproken worden. De schoolmaatschappelijk werkster vangt zoveel mogelijk problemen van andere dan didactische aard op.

In kleutergroepen wordt planmatig gewerkt aan tweede-taalonderwijs met behulp van het taalprogramma *Taalplan Kleuters*, waarin *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je horen* opgenomen zijn. Planmatig werken houdt in dat dagelijks intentionele taalstimuleringsmomenten gecreëerd worden, waarin thematisch-cursorisch gewerkt wordt aan de Nederlandse taalontwikkeling. In groep 3 wordt de methode *Veilig leren lezen* gecombineerd met een aangepaste versie van de NT2-methode *De Taaltrampoline*, waarin veel aandacht is voor de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheden. In de groepen 4-8 wordt gewerkt met een combinatie van *Taalkabaal* en *Allemaal Taal*. Op alle niveaus wordt nagedacht over een optimale relatie tussen onderwijs in eigen taal en het overige onderwijs.

6.2 Reflectie op de praktijk

Intercultureel-onderwijsbeleid. Op scholen die al lange tijd bezig zijn na te denken over de beste oplossing voor het onderwijs op een multi-etnische en multi-culturele school is veel en intensief nagedacht over intercultureel onderwijs. De adoptie- en implementatiefase zijn wellicht moeizaam, maar toch met succes doorlopen. De schoolleiding en alle onderwijsgeveden, ouders, leerlingen en andere bij het onderwijs betrokkenen delen de mening dat intercultureel onderwijs een criteriumfunctie is bij alle beslissingen die er op een school genomen worden. Dit houdt in dat bij alle organisatorische en inhoudelijke keuzes zoveel mogelijk gedacht wordt vanuit een gedeelde visie op intercultureel onderwijs.

Taalbeleid. Als in alle groepen een grote meerderheid van de leerlingen meertalig is dan moeten Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal wel al jarenlang onderwerp van vernieuwing en verbetering zijn. Op deze categorie scholen zit men met betrekking tot de leergebieden onderwijs in eigen taal en Nederlands als tweede taal in de incorporatiefase. De aandacht is niet alleen gericht op het steeds weer invoeren van nieuwe inzichten, leermiddelen, signalerende en diagnostiserende instrumenten, maar ook is men in bijzondere mate gericht op het optimaliseren van de relaties tussen de verschillende leergebieden in zowel onder- als midden- en bovenbouw. Men werkt aan een samenhangend curriculum en aan de optimalisering van de samenwerking tussen de Turkse en Arabische leraren, de NT2- en groepsleraren en tussen groepsleraren onderling. Op de meeste scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen functioneert, part-time of full-time, een interne begeleider, die een belangrijke taak heeft in bijvoorbeeld het coördineren van vernieuwingen en het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs aan meertalige groepen.

Nederlands als tweede taal. Op scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen kan niet alleen geïnvesteerd worden in Nederlands als tweede taal, maar moet op evenredige wijze ook aandacht besteed worden aan de in de minderheid zijnde groep eentalige Nederlandse leerlingen. Afhankelijk van het taalvaardigheidsniveau en de taalontwikkeling van individuele leerlingen moet met behulp

van signalerings- en diagnostische instrumenten bepaald worden op welke manieren er onderwijs Nederlands als tweede taal wordt verzorgd. Allereerst blijft het nodig aparte aandacht te besteden aan de opvang van neveninstromers in de vorm van binnenschools of bovenschools NT2-onderwijs. Vervolgens blijft het nodig voor individuele leerlingen extra ondersteuning te bieden in de vorm van extra-NT2-lessen, verzorgd door een NT2-leraar. Ook moet bepaald worden op welke wijze het onderwijs Nederlands als tweede taal een plaats krijgt in het onderwijs in heterogeen samengestelde groepen. Als het percentage meertalige leerlingen in een groep hoog is, kan er binnen de groep gedifferentieerd worden op grond van het criterium 'beheersing van het Nederlands'. Als de groep Nederlandse leerlingen eveneens beschikt over een laag taalvaardigheidsniveau, en dat is op sommige scholen het geval, dan is deze vorm van differentiatie niet zinvol. Hetgeen niet wil zeggen dat klassikaal onderwijs zonder enige vorm van differentiatie dan een goed alternatief is. In het project hebben we geconstateerd dat onderwijsgegenden op scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen de neiging hebben de kleine groep ééntalige leerlingen te beschouwen als zouden het meertalige leerlingen zijn. Deze sterke behoefte tot homogenisering laat zich vanuit het perspectief van de onderwijsgevende die al zoveel extra's moet bieden, makkelijk verklaren. Toch kunnen omwille van vereenvoudiging van de onderwijssituatie, één- en meertalige leerlingen niet op één hoop gegooid worden. Ook binnen deze twee groepen leerlingen moet men onderscheid zien aan te brengen. Er zijn meertalige leerlingen die over voldoende taalvaardigheid Nederlands beschikken om het leerstofaanbod uit de reguliere methoden met succes te verwerken. Er zijn aan de andere kant ook eentalige leerlingen die zeer gebaat zijn bij leerstof geselecteerd met het oog op Nederlands als tweede taal en met een NT2-didactiek. Deze differentiatieproblematiek is op scholen met een zeer heterogeen samengestelde leerlingenpopulatie een complicerende factor, zij het in mindere mate dan op scholen met een min of meer gelijke getalsverhouding tussen eentalige Nederlandse en meertalige leerlingen.

NT1 en de niet-taalvakken. Op scholen met een grote meerderheid van meertalige leerlingen dient in alle vakken rekening gehouden te worden met het feit dat het Nederlands voor de meeste leerlingen een tweede taal is. "Alle onderwijs is taalonderwijs en in een school met meertalige leerlingen zou dus alle onderwijs voor een deel NT2-onderwijs moeten zijn" (Appel, 1991). Scholen zijn zich terdege bewust van het feit dat er aanpassingen nodig zijn op allerlei niveaus zonder dat er concessies worden gedaan aan de kerndoelen van het basisonderwijs. Dit uitgangspunt heeft dus consequenties op alle niveaus van de didactische cyclus: doelstellingen, leerstofselectie en -planning en leerstofoverdracht. Allereerst iets over het leerplan voor het taalonderwijs aan meertalige leerlingen. Een belangrijke constatering in dit verband is, dat met behulp van alleen leermiddelen die beschikbaar zijn voor het onderwijs Nederlands als tweede taal, de kerndoelen basisonderwijs niet gehaald worden. Anders geformuleerd: de doelstellingen die centraal staan in de leermiddelen voor het NT2-onderwijs zijn in het bijzonder gericht op meertalige leerlingen en moeten uitgebreid worden met de doelstellin-

gen van het leergebied Nederlands als standaardtaal (NT1). In de jaren tachtig is een groot aantal leermiddelen ontwikkeld voor het onderwijs Nederlands als tweede taal. Het betreft hier zonder uitzondering additionele leermiddelen die aangevuld en uitgebreid moeten worden met (onderdelen uit) NT1-methoden. In het proces van voortgezette tweede-taalverwerving dient de NT2-methode gecombineerd te worden met leerstofonderdelen uit NT1-methoden. Op deze categorie scholen is de behoefte aan een geïntegreerde NT1-NT2-methode groot. Het zal echter nog enkele jaren duren voordat deze ontwikkeld is en beschikbaar zal zijn. Om deze scholen tegemoet te komen zijn in het kader van het project Meertaligheid combinatievoorstellen uit gewerkt voor de NT1-NT2-combinaties: *Taalkabaal-Allemaal Taal*, *Taal actief-Allemaal Taal*, *Taalkabaal-Verder met Nederlands* en *Taal actief-Verder met Nederlands*. Het verzorgen van geïntegreerd NT2-NT1-onderwijs is moeilijk, maar niet onmogelijk. In de reeks *Meertaligheid en taalbeleid* die verschijnt bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) zal een aantal voorbeeldcurricula uitgewerkt worden, waarin oplossingen voorgesteld worden voor dit leerplanvraagstuk in deze onderwijsleersituatie.

Scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen ruimen veel tijd in voor het taalonderwijs Nederlands en het onderwijs in eigen taal. Toch mag een maximale besteding van uren aan het taalonderwijs niet betekenen dat er concessies worden gedaan bij de niet-taalkvakken. Toch is dit vaak de praktijk op scholen met een zeer heterogene leerlingenpopulatie. Het komt niet zelden voor dat het NT2- en ET-onderwijs ten koste gaat van niet-cognitieve vakken (expressie-activiteiten als tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging) en zelfs ten koste van vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs. Dit kan tijdelijk een bewuste en niet te vermijden keuze zijn, maar het is geen structurele oplossing.

Samenvatting: Op scholen met hoog percentage meertalige leerlingen is alles in beweging of in beweging geweest. Er is meestal sprake van een grote verandingsbereidheid en van flexibiliteit bij onderwijsgegenden met betrekking tot het steeds weer adopteren en implementeren van nieuwe inzichten, materialen en programma's voor het NT2- en ET-onderwijs. Op deze scholen ligt het accent op de volgende onderwerpen:

- de incorporatie van intercultureel onderwijs;
- de incorporatie van de leergebieden Nederlands als tweede taal en het onderwijs in eigen taal, hetgeen vooral inhoudt dat de relatie tussen de verschillende leergebieden wordt geoptimaliseerd: tussen NT2 en NT1, tussen NT2 en OET, tussen de taalkvakken en de niet-taalkvakken.

7. Ten slotte

Centrale vragen voor veel basisscholen zijn hoe ze kunnen anticiperen of reageren op een veranderende leerlingenpopulatie en hoe ze adequaat kunnen omgaan met

heterogeniteit en diversiteit. Het is van belang onder ogen te zien dat er verschillen zijn tussen individuele leerlingen, maar ook tussen leraren onderling en scholen onderling.

Op veel scholen met meertalige leerlingen worden veel inspanningen geleverd om deze leerlingen zo goed mogelijk op te vangen en te begeleiden. Scholen die tijdig gereageerd hebben op een veranderende leerlingenpopulatie, die steeds gekozen hebben voor de op dat moment beste oplossingen en adequate maatregelen hebben getroffen, zijn de wanhoop voorbij. Zij accepteren meertaligheid als een positief verschijnsel en realiseren zich dat niet alleen meertalige leerlingen zich moeten aanpassen en extra moeten investeren, maar dat ook het onderwijs aangepast moet worden en dat een serie innovaties onvermijdelijk is. Op de meeste scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen is er in tien jaar veel veranderd: er is aandacht besteed aan het curriculum, aan de invoering van onderwijsleerpakketten en evaluatie-instrumenten (leerlingvolgsystemen), aan de professionalisering van onderwijsgeveenden. Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal zijn geïmplementeerd en in sommige gevallen geïncorporeerd. Een groeiend aantal scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen is nu volop bezig met de optimalisering van de relatie tussen nieuwe en oude leergebieden, met het verbeteren van de samenhang in het curriculum.

Op scholen met een kleine minderheid van meertalige leerlingen is eveneens sprake van een onderwijssituatie, die algemeen als beheersbaar wordt gekenmerkt. In het project hebben we door vergelijking van de verschillende meertalige onderwijssituaties kunnen vaststellen dat het van belang is dat deze categorie scholen anticipeert op een in de toekomst mogelijk veranderende leerlingenpopulatie. Het zijn vooral deze scholen die kunnen leren van de ervaringen die pionierende scholen in de jaren tachtig met de opvang en begeleiding van meertalige leerlingen opgedaan hebben.

Wat we op scholen met een kleine minderheid van eentalige of meertalige leerlingen zien, is dat er bewust of onbewust wordt gekozen voor homogenisering. Scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen hebben de neiging om de kleine groep eentalige leerlingen te behandelen als zouden het meertalige leerlingen zijn. In dit geval worden de eentalige leerlingen ondergedompeld. Op scholen met een kleine minderheid van meertalige leerlingen gebeurt het omgekeerde: deze leerlingen worden behandeld als zouden het eentalige leerlingen zijn.

Voor scholen met een zeer heterogene leerlingenpopulatie is meertaligheid soms terecht een met problemen omringd verschijnsel. Op scholen met een min of meer gelijke getalsverhouding tussen eentalige en meertalige leerlingen, met een kleine meerderheid van de ene of de andere groep, is de situatie in feite complexer dan op scholen met een hoog percentage meertalige of eentalige leerlingen. Op deze categorie scholen domineert het differentiatievraagstuk: hoe om te gaan met de soms grote verschillen tussen leerlingen in een groep? Het is een kwetsbare

onderwijssituatie: niet tijdig genomen maatregelen of inadequate beslissingen hebben soms reeds op korte termijn consequenties, bijvoorbeeld een groeiende uitstroom of een afnemende instroom van eentalige leerlingen en wisselingen in het team van onderwijsgeven. Omgaan met een zeer heterogene leerlingenpopulatie vraagt om stabiliteit in het team, om een doordacht taalbeleid en om een bovenschools beleid dat erop gericht is de leraar maximaal in staat te stellen zich volledig te concentreren op zijn complexe onderwijstaak. Het vraagt bovendien om onderwijsleerpakketten die differentiatiemogelijkheden bieden. Deze categorie scholen verdient kortom, zolang de onderwijsleerpakketten nog veel selectie-, planning- en differentiatievaardigheden van onderwijsgeven vragen, extra aandacht en steun van bovenschoolse instituties als begeleidingsdiensten en schoolbesturen. Dit alleen al om te voorkomen dat er talent verloren gaat en dat het basisonderwijs een ongewenst selectief karakter krijgt.

Ontwikkelingen op scholen met een veranderende leerlingenpopulatie waar in relatief korte tijd veel veranderd en aangepast is, stemmen tot optimisme. Er is sprake van een maximale gerichtheid op de effectiviteit en kwaliteit van het onderwijs, van een inspirerende flexibiliteit van schoolleiders en onderwijsgeven ten aanzien van nieuwe inzichten, oplossingen en produkten. In het project hebben we ervaren dat de veranderingsbereidheid en -capaciteit op veel scholen groot is. Echter, de vele inspanningen worden nog niet altijd evenredig beloond met bevredigende prestaties van meertalige leerlingen. Er valt nog veel te doen en ook al is er het een en ander bereikt, het kan altijd beter.

Noten

1. Leden van etnische groepen worden in de talrijke publikaties op de meeste uiteenlopende manieren getypeerd. In het kader van het project Meertaligheid hanteren we zo consequent mogelijk het onderscheid meertalige leerlingen tegenover eentalige leerlingen, temeer omdat in dit project het focus vooral gericht is op de *taligheid* van leerlingen.
2. We spreken van tweetalig onderwijs als er "etnisch homogene groepen worden samengesteld, die twee deeltijdleerkrachten krijgen toegewezen, een leerkracht die een landgenoot is van de kinderen en dezelfde moedertaal spreekt als zij, en een Nederlandse leerkracht" (Wagenaar 1990). We spreken van tweetalige opvang als leerlingen alleen bij binnenkomst in de kleutergroepen opgevangen worden in de eigen taal. Het Nederlands wordt dan voorzichtig geïntroduceerd en vervangt langzaam de eigen taal.
3. Het is een benadering van intercultureel onderwijs waarin de ontmoeting tussen (vertegenwoordigers) van verschillende culturen centraal staat. Het belangrijkste doel dat toegekend wordt aan intercultureel onderwijs is het

bevorderen van wederzijds respect en tolerantie voor de identiteitsbepalende kenmerken van mensen uit etnische groepen (Fase en Van de Berg 1985).

Bibliografie

- Aalsvoort, M. van der, en B. van der Leeuw, *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede: SLO, 1982.
- Appel, R., Nederlands als tweede taal in het onderwijs; stand van zaken en perspectieven. In: *Spiegel*. Tijdschrift van de VDN en de VVM, jrg. 9, nr. 2, 1991.
- Bonset, H., e.a., *Taalgedrag in de klas*. DCN-Cahier 9, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.
- Bullock, A., *A language for life. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under Chairmanship of Sir Allan Bullock FBA*. London: Her Majesty's Stationary Office, 1975.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992.
- Fase, W., en G. van de Berg, *Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs*. (Eindverslag SVO-project 1078). Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO), 1985.
- Kloprogge, J., L. Mulder, G. van der Werf en H. Guldemon, *Stabiel in beweging. Notitie over het Onderwijsvoorrrangsbeleid in 1992*. Den Haag: SVO, 1993.
- Litjens, P., *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), 1990.
- Litjens, P., *Het Meta-instrument. Instrument om een taalbeleid op een school te evalueren en te ontwikkelen*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), 1993.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Eigen taal: als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs*. Den Haag: MOW, 1991.
- Ruiter, J.J. (red.), *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1991.
- Salverda, B., *Taalleerlijnen. Een school op weg naar een intercultureel taalbeleid*. Enschede: SLO, 1987.
- Tesser, P., L. Mulder en G. van der Werf, *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken; Het leerlingonderzoek: Samenvatting*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS, 1991.
- Tesser, P., *Rapportage minderheden 1993*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 1993.

Teunissen, F. (eindred.), *Werken aan taalbeleid*. Den Bosch: KPC, 1992.
Wagenaar, E., *Kleuterklas en moedertaal, een onderzoek naar de effecten van tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters*. Delft: Eburon, 1990.

(manuscript binnengekomen 29 november 1993)
(manuscript aanvaard 17 december 1993)