

Taalbeleid op de lagere school: een brede aanpak

Jo van den Hauwe, Marc Stevens & Werner Schrauwen

Prelude: portretten van leerlingen uit de grootstad¹

Chaima is 13 jaar en 'is in het zesde leerjaar gesukkeld'. Ze zit emotioneel helemaal strop. Omdat haar moeder vóór 6 uur de deur uit moet, wordt van Chaima verwacht dat ze haar tweelingbroertjes van 18 maanden oud wekt, wast, aankleedt en naar de kinderkribbe brengt voor 8 uur. Daarna kruipt Chaima terug in bed om haar slaap te 'hervatten', ze komt dan ook voortdurend te laat op school. Van vader, die niet in het gezin verblijft, krijgt Chaima elke dag 100 frank om eten te kopen. Voor uitstapen, theaterbezoek, bosklassen,... is er geen geld. De ouders zijn in een scheiding verwickeld en vechten hun echtelijke problemen vaak op school uit. Door de slechte leefomstandigheden is Chaima zeer slecht verzorgd. Ze draagt winter en zomer dezelfde kleren, amper gewassen, ze heeft vaak luizen en ruikt onfris. Na schooltijd brengt Chaima haar tijd vooral op straat door, waar de omgangstaal uitsluitend Frans, Marokkaans, Turks of Albanees is.

De ouders van Bilal, uit het vierde leerjaar, en Myriam, die naar het eerste leerjaar gaat, zijn van Algerijnse afkomst. Ze zijn zeer bezorgd om hun kinderen en staan heel positief tegenover de school: moeder komt helpen om activiteiten te verzorgen. Bilal doet zijn best, maar heeft het toch moeilijk met Nederlands, thuis wordt er Frans gesproken. Hij heeft wel Nederlandstalige vrienden en dat bevordert zijn taalgebruik. Myriam is een zeer open kind, spreekt goed Nederlands en heeft een verbazend grote woordenschat. Haar vriendinnetjes in de klas zijn Nederlandstalig. De ouders hebben spijt dat ze geen Nederlands kennen. Ze zijn ervan overtuigd dat ze betere arbeidskansen zouden hebben, indien ze Nederlands zouden spreken.

Taal is een belangrijke hefboom voor maatschappelijke emancipatie. Het is dan ook de taak van de basisschool om het taalonderwijs zo in te richten dat alle leerlingen, ook de taalzwakke, maximale kansen krijgen om (later) te participeren aan het maatschappelijk gebeuren. Om dat doel te bereiken, willen wij in dit artikel een lans breken voor een 'brede aanpak'.² Een taakgerichte taaldidac-

tiek (Van den Branden & Kuiken 1997, VON-Werkgroep NT2 1996) is daarbij weliswaar onontbeerlijk, maar wanneer het gaat om kinderen als Myriam, Bilal en Chaima volstaat o.i. (het nadenken over) een goede taalvaardigheidsdidactiek alleen niet. Hij moet deel uitmaken van een ruimer schooltaalbeleid (Litjens 1993, Van Braak e.a. 1998), dat zowel gericht is op de relatie tussen de school en de ouders/buurt als op

een bewust omgaan met de meertaligheid op school en in de klas. Aan de andere kant mogen we niet uit het oog verliezen dat wie werkt met kinderen als die hierboven werden geportretteerd, hoge eisen moet stellen aan het taalmateriaal waarmee wordt gewerkt.

De taalvaardigheid van 'gettokinderen' verhogen veronderstelt met andere woorden een aantal ingrepen op verschillende niveaus: van macro (de school in relatie tot zijn omgeving) tot micro (de lessen taal). In dit artikel zoomen we in op een aantal facetten hiervan.

TAALBELEID EN DE 'BREDE SCHOOL'

"Het is evident dat de onderwijskansen van kinderen verbeteren wanneer ouders actief betrokken zijn bij de school en hun kinderen thuis ondersteunen bij het leren." (Glas e.a. 1998)

"Het kan niet vaak genoeg herhaald worden dat ouders actief betrokken moeten worden bij het leren van hun kinderen." (Meijnen e.a. 1991)

Iedereen is het erover eens dat ouders bij het onderwijs moeten worden betrokken en dat onderwijs rekening moet houden, beter nog, moet uitgaan van de leef- en beleevingswereld van het kind. Maar vaak blijft dit bij een statement en volgen de daden de woorden niet. Het is inderdaad veel gemakkelijker iets stellig (academisch) te poneren dan het concreet uit te voeren, zeker in deze tijden van specialisatie, een term die vaak gebruikt wordt om versnippering te verbloemen. NT2-specialisten houden zich bezig met taaldidactiek, ICO-mensen met culturele (en sociale) diversiteit en taalbeleid-adepten met taalbeleid.

In een brochure van het Nederlandse Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen uit 1997 wordt taalbeleid gedefinieerd als *"[...] de structurele en strategische poging om de dagelijkse onderwijspraktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoeften van deze leerlingen."* (p. 7 [internetversie]). Als

onderdelen van taalbeleid worden Nederlands als tweede taal en Nederlands als instructietaal genoemd. Taalbeleid gaat echter verder dan aandacht

besteden aan NT2 (of taalvaardigheidsonderwijs) en de instructietaal. In de hoger vermelde brochure worden twee fundamentele fouten gemaakt: de aanpak wordt louter binnen de school gesitueerd en is bovendien uitsluitend gericht op het overdragen van kennis en aanleren (inoefenen en drillen) van vooral technische, meetbare vaardigheden.

Dat heeft alles van doen met een impliciete onderwijsvisie en met name hoe je begrippen als 'onderwijspraktijk' en 'onderwijsresultaten' invult. Als onderwijspraktijk niet meer is dan het lesgeven binnen de voorziene lestijden en onder onderwijsresultaten goede punten op het schoolrapport of een goede score bij een externe evaluatie wordt verstaan, dan wordt onderwijs verengd tot 'schooltje spelen', zonder maatschappelijke relevantie, laat staan emancipatorische kracht. Wij pleiten voor een veel breder taalbeleid, een taalbeleid dat uitgaat van de *brede school*, een school waar ouders en buurt, waar het samen-leven in de ruimste zin van het woord echt telt.

DE SCHOOL IN DE BUURT

Taalbeleid houdt niet op aan de schoolpoort, zeker niet in een meertalige, grootstedelijke omgeving, waar vaak een 'aparteidssysteem' in stand wordt gehouden. De

muur die onbewust of 'voor het gemak' opgetrokken wordt tussen leren (een taal leren en leren in een taal) op school en thuis, de familie, de buurt moet absoluut worden gesloopt. Zeker in een gettoachtige omgeving.

In Brussel en bijna elke Vlaamse stad van enige omvang leven allochtone en achtergestelde kinderen, zoals die uit onze prelude, vaak in een vrij gesloten wijk (Van de Craen 1999). Zo'n buurt zorgt voor een zeker gevoel van geborgenheid en veiligheid en bezorgt de inwoners een (collectieve) identiteit. Maar dit heeft uiteraard ook nadelen: door het isolement komen deze kinderen nauwelijks in contact met de vele en diverse aspecten van het gevarieerde maatschappelijke en culturele leven buiten de wijk.

Zeker jonge kinderen worden om allerlei redenen (o.a. cultuurbehoud, zie Phaet e.a. 1999) op deze eilanden beschermd tegen de 'boze buitenwereld'. Ze worden opgevoed in een smalle wereld, leven in de marge, kijken bijna uitsluitend naar bijvoorbeeld Turkse tv-zenders, komen niet in contact met boeken, educatief materiaal e.d. Natuurlijk worden ze wel geconfronteerd met de complexere buitenwereld, maar die confrontatie is meestal niet vruchtbaar: ze blijft oppervlakkig of wekt eerder gevoelens op van bedreiging en verlies van zekerheid en identiteit. Vandaar ook dat de overgang van de kindertijd naar de adolescentie, het bewust gaan verkennen van de 'nieuwe' wereld, voor hen vaak problematisch verloopt.

Voor ouders en kinderen die in deze geïsoleerde situatie leven, behoort de school tot die andere wereld. Er wordt een andere taal gesproken en veelal gelden er andere 'wetten', worden er andere normen gehanteerd en waarden beleefd. Vandaar dat allochtone ouders de (totale) verantwoordelijkheid voor het leren van de dingen die van belang zijn in die andere wereld, met name de niet-

thuis taal/talen en de kennis die nodig is om geld te kunnen verdienen, uit onmacht aan de school overlaten, of sterker, bewust en expliciet bij de school leggen. Zij zorgen dan wel voor de rest van de opvoeding. Ieder zijn taak, ieder zijn taal.

Uiteraard komt dit de motivatie om te leren van en in een andere taal niet ten goede. We kunnen hier eerder spreken van een versnipperde, verwarde en verwarrende, zelfs chaotische leeromgeving dan van een rijke en stimulerende. Als we even teruggaan naar Chaima enerzijds en Bilal en Myriam anderzijds zien we duidelijk het belang van deze factoren. De open opstelling van de ouders van Bilal en Myriam ten opzichte van de (taal van de) school beïnvloedt de taalverwerving in positieve zin.

GERICHTE ACTIES VANUIT DRIE 'INGANGEN'

Om te komen tot gunstigere leeromstandigheden (en een grotere integratie in de goede betekenis van het woord) moet deze 'apartheid' dan ook worden doorbroken. Dat kan door gerichte acties die deel moeten uitmaken van een op maat gesneden taalbeleid dat wel degelijk rekening houdt met de drie-eenheid *kinderen-ouders-buurt*. Voor specifieke gevallen zoals Brussel en de taalgrensgemeenten moet daarbij dan nog de tweetalige (eerder nog meer-dan-tweetalige) situatie als basisgegeven ingecalculleerd worden. Acties kunnen in samenwerking met schoolbetrokken en andere externe organisaties worden opgezet vanuit drie ingangen: de kinderen, de ouders en de buurt.

In de klas en op school kan taal als communicatiemiddel, ordenend, zingevend systeem en cultuurdrager niet alleen in de lessen 'moedertaal' zoals Nederlands vroeger heette, aan de orde worden gesteld. Je kan er met de kinderen over nadenken (zie ook hieronder). Als je dergelijke dingen niet

schools aanpakt, kom je sowieso terecht bij het 'werkelijke' leven en stoot je wellicht snel op de drie interactiewijzen die eigen zijn aan de communicatie onder allochtone kinderen.³ Nadenken en discussiëren over deze dingen koppelt de school en het leren aan het echte leven. Het zal

de ontwikkeling van het kind, zijn zelfbeeld, zijn kijk op de maatschappij, zijn betrokkenheid en motivatie en ook zijn taalvaardigheid ten goede komen.

Ook via acties die direct op de ouders gericht zijn (participatieraden, vader- en moedergroepen enz.) kan de muur tussen school en buurt worden afgebroken. Het Schoolopbouwwerk en het CLB (Centrum voor Leerlingbegeleiding, het vroegere PMS en MST) spelen hier een belangrijke rol, niet alleen om individuele problemen op te lossen of een geest van vertrouwen en openheid te bewerkstelligen (zowel bij ouders als bij leraren), maar ook om visies over en stereotiepe houdingen ten opzichte van de andere (inclusief zijn taal) genuanceerder te maken. Zo moeten leraren en ouders vooral leren luisteren naar elkaar, zonder dat enerzijds het vingertje van de leraar voortdurend betweterig wordt opgestoken en ouders anderzijds ja knikken maar alles blauwblauw laten.

Zaak is van opvoeding en onderwijs een gemeenschappelijke taak met een gedeelde verantwoordelijkheid te maken. Hoe je daarbij omgaat met taal (welke taal gebruik je bij oudercontacten?), hangt af van de omstandigheden. In ieder geval moet het 'beste' communicatiekanaal gevonden worden: ook een gedeelde verantwoordelijkheid. En ook hier geldt de regel: doe alles in functie van het belang, dat is de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van het kind. We kunnen ons bijvoorbeeld voorstellen dat in het taalbeleidsplan van een school aandacht wordt besteed aan het positief stimuleren

van ouders om Nederlands te leren, zodat die de schoolvorderingen van hun kinderen beter kunnen volgen en begeleiden.

Een derde 'breekijzer' dat gebruikt kan worden om de muur tussen school en 'leven' te slopen, is te vinden in de culturele en

sociale initiatieven die in allerlei instellingen zoals buurthuizen, integratiecentra, bibliotheken (kunnen) worden genomen. Het is van groot belang dat de school zo intens mogelijk samenwerkt met het sociaal-cultureel werk. Weerom mogen Schoolopbouwwerk en CLB niet ontbreken in een breed taalbeleidsplan. Maar ook wijkfeesten en speciale gelegenheden moeten 'aangegepen' worden om de school te maken tot een dynamische kracht, een leer-kracht voor de hele bevolking.

CONCRETE VOORBEELDEN

We willen kort twee concrete Brusselse initiatieven beschrijven die elk op hun manier als voorbeeld gesteld kunnen worden van de hierboven geschetste aanpak.⁴

In het project *Taalvaart* (zie o.a. Postel s.d.) werken een dertigtal logopedisten aan de taalvaardigheid van jonge kinderen. Naast hun hoofdopdracht, het directe taalwerk in kleine groepjes, zetten de logopedisten samen met het schoolteam acties op het getouw om de betrokkenheid van ouders te vergroten en de kinderen ook buiten de les-tijden taal te leren. Zo worden 'taalweken' georganiseerd, waarin door middel van allerlei spelletjes, klasdoorbrekende zoekopdrachten e.d. taal (ook de 'moedertalen') centraal staat. Via een afsluitend feest (of het schoolfeest, de sinterklaasavond e.d.) worden de ouders betrokken bij het (taal)leren: de kinderen 'leren' hun ouders bijvoorbeeld hoe je in verschillende talen elkaar op ver-

schillende tijdstippen van de dag kan begroeten en hoe je een bepaald gezelschapsspel in het Nederlands kan spelen.

Het project *De Boekenbende (aan huis)* (zie De Vreese 1997, Puissant 1998), een initiatief van de Schaarbeekse Openbare Bibliotheek en Schoolopbouwwerk Impuls, loopt al enkele jaren in verschillende Brusselse gemeenten. Het

maakt gebruik van de drie ingangen zoals hierboven beschreven. In de bibliotheek worden wekelijks voorleesmomenten voor kinderen (en ouders) georganiseerd, in samenwerking met verschillende basisscholen. Daarnaast komen vrijwilligers gedurende meer dan een maand één (of meer) avond(en) per week in meer dan 100 gezinnen voorlezen. De voorlezers, vaak leraren in opleiding die een verantwoorde boekenkeuze maken, worden altijd hartelijk onthaald en zorgen ervoor dat ook de ouders bij het gebeuren betrokken worden. Door middel van boeken en gesprekken (vaak ook in het Frans of met de kinderen als tolk) ontstaat er wederzijds begrip, openheid

Het bewust creëren van natuurlijke contexten voor de verwerving van het Nederlands is o.i. een belangrijk onderdeel van het taalbeleid van een bewust meertalige school.

en vertrouwen, de noodzakelijke voedingsbodem van alle leren. Daarnaast zijn er ook meetbare positieve gevolgen: door het voorlezen aan huis uit boeken van de openbare bibliotheek wordt de drempel daarvan verlaagd, zeker als de juf in de klas inspeelt op dit 'buitenschools' project. Het voorlezen zelf in de thuissituatie verhoogt de taalvaardigheid van kinderen. Daarenboven wordt

de schooltaal op een natuurlijke manier in het anderstalige huis binnengebracht en de kloof tussen school en 'leven' sterk verkleind.

Beide initiatieven zijn er in de eerste plaats op gericht om ouders nauwer te betrekken bij de school en de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid van hun kinderen. Tegelijk worden er 'natuurlijke', buitenschoolse contexten voor de taalverwerving van die kinderen gecreëerd. Het bewust creëren van natuurlijke contexten voor de verwerving van het Nederlands is o.i. een belangrijk onderdeel van het taalbeleid van een bewust meertalige school. In de volgende paragraaf gaan we nader in op dit facet van een taalbeleid.

DE BEWUST MEERTALIGE SCHOOL

Een vrijdagmiddag in de lente van 1999, het tweede leerjaar van de gemeentelijke basisschool van K.: hoekenwerk. Sarah en Soumaya proberen met ijzeren plaatjes, schroeven en bouten een autootje te construeren. Een zinvolle taak, want er komt meer taal bij kijken dan je zou verwachten: er is overleg en discussie over welke onderdelen overeenstemmen met de tekeningen op het plannetje en over de volgorde en manier van monteren. Soumaya instrueert Sarah hoe ze twee plaatjes tegen elkaar moet houden zodat zij die kan vastzetten. Dat lukt in eerste instantie niet zo best en Soumaya schakelt over op Frans. "Op school spreken we Nederlands, Soumaya!" Oei, de juf stond in de buurt en heeft het gehoord.

[...]

Ibrahim pakt z'n spullen bij elkaar, want zijn moeder is er. Ze is pas bevallen. De juf merkt haar op en maakt een praatje: hoe het met de baby is, of de moeder niet te veel werk heeft,... en dat allemaal in vlekkeloos Frans.

Natuurlijk staat de juf voor een dilemma. Als ze zich strikt houdt aan het principe van 'op school alleen maar Nederlands' wordt het niets met dat praatje met Ibrahims moeder en contact met ouders is belangrijk. Maar welke dubbele boodschap krijgen Sarah, Soumaya, Ibrahim en de andere leerlingen? Dat de juf toch ook maar haar toevlucht neemt tot Frans als het haar uitkomt? Dat laatste is ongenueanceerd streng. Het suggereert, net als de term 'dilemma', een bewuste strategie van de juf. En vaak is dat niet zo. Leerkrachten zijn zich niet altijd bewust van de betekenissen die taalkeuzes, of regels daarover, met zich (kunnen) meebrengen.

Dit soort observaties leert ons telkens weer dat goed Nederlandstalig onderwijs voor anderstalige kinderen ook een zaak is van bewust bezig zijn met meertaligheid. Anderstalige kinderen in het Nederlandstalig onderwijs zijn of worden meertalig. Dat is een gegeven waar je niet rond kunt. Ze kunnen zich uitdrukken in meer dan één taal. *Hoe ga je daarmee om? Wat kan, wat kan niet? Staat het gebruik van een andere taal de verwerving van het Nederlands in de weg? In alle omstandigheden? Hoe vermoeiend, frustrerend is het om na twee uur hard werken in een andere taal, tijdens je ontspanning je moedertaal niet te mogen spreken? Welke attitude krijg je daardoor ten opzichte van je moedertaal en die andere taal?*

Die meertaligheid, als essentieel onderdeel van de schoolse context, moet met andere woorden een adequate plaats krijgen in de klas en de school, iets wat de mogelijkheden en de verantwoordelijkheid van een individuele leerkracht overstijgt. Een school-

team kan dat door bewuste keuzes te maken en die vast te leggen in het schooltaalbeleid.

MEERTALIGHEID: MAG HET IETS MEER ZIJN?

Omgaan met meertaligheid is een van de vele facetten van een schooltaalbeleid (Van Braak e.a. 1998, p. 174-176). Wie voor zichzelf eerlijk de vragen hierboven beantwoordt, komt al snel uit bij het onredelijke van 'enkel Nederlands' op school. Bovendien bestaat er een redelijke kans dat kinderen gewoonweg de pest krijgen aan Nederlands als ze verplicht worden om het ook tijdens niet-formele schooltijd te spreken. Hoe goedbedoeld ook, met het oog op het verwerven van het Nederlands, 'enkel Nederlands' negeert een fundamenteel aspect van de identiteit van anderstalige kinderen. Deze kinderen functioneren en zullen blijvend functioneren in een meertalige omgeving. Ze moeten op een flexibele manier die verschillende talen leren 'inzetten' om tot (goede) communicatie te komen.

De school kan dat leerproces begeleiden. Daarom moet in het kader van een schooltaalbeleid worden nagedacht over de betekenis die meertaligheid krijgt. Er moeten afspraken worden gemaakt over de plaats die andere talen krijgen tijdens de 'werktijd'. Dat kan gaan van een keuze voor een vorm van meertalig onderwijs over het ontwikkelen van een curriculum taalbeschouwing dat uitgaat van – en dus ruim aandacht schenkt aan – het meertalige gegeven tot het, kleinschaliger, gebruikmaken van verschillende talen in bepaalde taaltaken, zoals het voorbeeld hiernaast.

Hoe goedbedoeld ook, 'enkel Nederlands' negeert een fundamenteel aspect van de identiteit van anderstalige kinderen.

Je kiest een tekst waarvan het verhaal zich afspeelt binnen een andere cultuur. Je vervangt in de tekst de doelwoorden door hun Italiaanse of Turkse of ... equivalent. De anderstalige kinderen krijgen de tekst met Nederlandse woorden. De Nederlandstalige kinderen krijgen de tekst met vertalingen. Per twee, telkens een anderstalig en een Nederlandstalig kind, voeren de kinderen een aantal opdrachten uit, waarbij ze de betekenis van de doelwoorden nodig hebben om tot een goed resultaat te komen.

Maar ook over taalkeuze(s) buiten de werktijd kunnen afspraken worden gemaakt. Ook zonder schooltaalbeleid maken scholen al vaak die afspraken, hoewel die meestal beperkt blijven tot het taalgebruik van de kinderen onderling. Wat daarbij vaak opvalt, is dat kinderen nauwelijks betrokken worden bij die afspraken. Het lijkt wel alsof hun meertaligheid een taboe-onderwerp is. Hoewel zij de ervaringsdeskundigen bij uitstek zijn, krijgen ze zelden de kans om over die ervaringen te vertellen.

Hoe is het om in een andere taal les te krijgen? Hoe voelt het als je andere kinderen iets tegen (of over?) je hoort zeggen in een taal die je niet begrijpt? Hoe moeilijk worden vertrouwde spelletjes als je ze in een andere taal moet spelen? Of leer je daardoor die andere taal juist beter? Is die andere taal belangrijk voor jou? Heb je al eens problemen ervaren omdat je die taal niet voldoende begreep? Boeiende onderwerpen voor de praatrondes, zo uit het leven van meertalige kinderen gegrepen.

Dit alles mag natuurlijk niet doen vergeten dat het er ook op aankomt anderstalige kinderen voldoende taalvaardig te maken in het Nederlands. Met dat opzet voor ogen is het belangrijk om na te denken over zinvolle contexten waarin het Nederlands gebruikt en dus geleerd kan worden, waar met andere woorden een taakgerichte aanpak op spontane wijze tot zijn recht komt. Daarbij situeren heel wat leerkansen zich buiten de traditionele taallessen.

LEVENSECHTE CONTEXTEN VOOR HET LEREN VAN NEDERLANDS: SCHOOLSE...

De lessen bewegingsopvoeding bijvoorbeeld bieden een schat aan mogelijkheden om te werken met relevante taaltaken, bijvoorbeeld rond ruimtelijke begrippen en allerlei handelingen. Ze vormen bovendien een natuurlijke context voor non-verbale ondersteuning van het leerproces, net als voor het begrijpen (en geven?) van instructies. Een groot voordeel is dat je je begrip van een instructie kan uitdrukken in een handeling en niet hoeft te formuleren in een welgevormde zin.

Ook lessen plastische opvoeding bieden mogelijkheden op het vlak van instructies. Hier wordt het taalgebruik vaak spontaan rechtstreeks gekoppeld met handelingen (knippen, plakken, een lijn trekken,...) en visuele informatie (voorbeelden, waarnemingsopdrachten,...), een niet te onderschatten hulp bij het taalproces, om een open deur in te trappen.

Voorwaarde bij dit alles is natuurlijk dat de leerkrachten de 'leerpotentie' van deze contexten zien en maximaal benutten. Bijvoorbeeld door, misschien wat tegennatuurlijk, tijdens de les bewegingsopvoeding voortdurend te (laten) verwoorden wat er gebeurt. En misschien is de taak die Sarah en Soumaya uitvoeren -iets monteren op basis van een plan - een zinnigere activiteit, zeker met het oog op taalverwerving, dan allemaal hetzelfde bloemstukje maken voor Pasen.

Op nog een andere manier moeten leerkrachten zich bewust worden van de relatie tussen context en taalgebruik bij meertalige kinderen. Zoals Vermeer (1995, p. 33) terecht opmerkt, is het moeilijk voor anderstalige kinderen om in het Nederlands te praten over onderwerpen die ze in hun moedertaal hebben meegemaakt. Kring- en leergesprekken die in zeer algemene termen een beroep doen op wat er in de vrije tijd van kinderen gebeurt (wat heb je op televisie gezien?) zijn dus niet zo geschikt in een meertalige klas. Ook voor ons zou het bijzonder moeilijk zijn om verslag te geven van bijvoorbeeld een spel in een andere taal dan die waarin we het steeds spelen.

Om aansluiting te vinden bij de leef- en belevingswereld van anderstalige kinderen zijn dit soort zeer open vragen over de vrije tijd weinig geschikt. Hiermee willen we natuurlijk niet zeggen dat onderwerpen uit de leefwereld van de kinderen gemeden moeten worden bij kringgesprekken. Uiteraard verhogen die de betrokkenheid van de kinderen, maar leerkrachten doen er beter aan om zulke gesprekken op gang te brengen *vanuit concrete voorwerpen of afbeeldingen* (zie ook hieronder over het gebruik van beeldmateriaal).

... EN BUITENSCHOOLSE CONTEXTEN

Meertalige kinderen die thuis niet in contact komen met de schooltaal, hebben een handicap om deze instructietaal te leren. Immers, de taalverwerving van Nederlandstalige kinderen verloopt voor een groot deel ook buiten de school, waar een grotere diversifiëring qua taalaanbod (bijvoorbeeld huis-, tuin- en keukenwoordenschat), interactie (bijvoorbeeld met meerdere volwassenen, individueler) en taaltaken (bijvoorbeeld boodschappen doen, afspraken maken) mogelijk is. Op een meertalige school moeten dan ook extra inspanningen worden gedaan om het 'buitenschools' leren van het Nederlands te stimuleren.

Een belangrijke impuls kan daarbij uitgaan van leespromotie. Dat kan gaan van zinvollere taken dan het traditionele 'gesprekje' naar aanleiding van een tekst, een goede interculturele klasbibliotheek en (klasdoorbrekende) leesactiviteiten tot het stimuleren van bibliotheekbezoek (bijvoorbeeld via een project als *De Boekenbende aan huis*, zie boven) of een werkvorm als deze hieronder, waarbij via een taaltaak ook de spreekvaardigheid wordt ontwikkeld.

EEN PERSONAGE INTERVIEWEN⁵

Deze activiteit heeft eigenlijk twee bedoelingen. Aan de ene kant willen we leerlingen gericht en op een wat verdiepende manier vragen leren stellen, zodat ze in de toekomst in staat zijn om makkelijker interessante informatie te achterhalen. Anderzijds richten we ons op het leren doorgronden van personages in verhalen en boeken.

Een tijdje voordat we deze lessenreeks uitwerken, zeggen we de kinderen dat ze op zoek moeten gaan naar een leesboek met een boeiende hoofdfiguur, want dat het de bedoeling is dat die over enkele weken geïnterviewd wordt in de klas. Wanneer ze na enkele weken beslist hebben in wiens huid ze straks willen kruipen, vragen we hen een kaartje te maken met daarop de naam van de figuur, het boek waarin hij meespeelt en waar en wanneer de gebeurtenissen zich afspelen.

De volgende dagen gaan we op basis van een bestaand interview eerst dieper in op hoe je een interview afneemt, zodat leerlingen inzicht krijgen in welke soorten vragen ze kunnen stellen en op welke manier het interview een echt gesprek kan worden en tot leven kan komen.

Het moment is nu aangebroken om interviews af te nemen. Daarvoor verdelen we de klas in groepjes. Elk groepje trekt allereerst een kaartje: die hoofdfiguur (uiteraard niet van een leerling van het groepje) moet het groepje straks interviewen, maar eerst mag er nog een twintigtal minuten worden voorbereid.

Uiteraard evalueert de klas achteraf het gesprek. Er wordt ingegaan op de kwaliteit van de vragen, maar ook op hoe interessant het geïnterviewde personage was en hoe leesbaar het boek waarin het meespeelt.

Maar ook projecten rond radio of televisie of het meegeven van audiocassettes⁶ met verhalen, gedichten en liedjes kunnen een stimulans betekenen voor kinderen om buiten de school naar taalmateriaal Nederlands te grijpen.

Een andere mogelijkheid om een zinvolle, buitenschoolse context te creëren is het stimuleren van ouders om hun eventuele inspanningen om Nederlands te leren toe te spitsen op communicatie over de school. Op die manier krijgen hun kinderen de kans om in de taal van het 'domein' school over dat domein te praten.

Zeker wanneer kinderen nauwelijks of niet in contact komen met Nederlands buiten de schoolmuren, zoals bijvoorbeeld in Brussel, bestaat de kunst erin om erg functionele en uitdagende contexten te creëren waarin het Nederlands moet worden gebruikt. Een voor de hand liggend voorbeeld is het zoe-

ken van een Nederlandstalige correspondentieklas, liefst gekoppeld aan een aantal gezamenlijke activiteiten. Zo moeten de kinderen wel Nederlands schrijven en spreken willen ze kunnen communiceren.

Ook het opvoeren van een 'echt' toneelstuk is een mogelijkheid.⁷ Ongetwijfeld erg arbeidsintensief, maar met een hoog rendement. Kinderen herkennen nog lang na de opvoering woorden en zinnen uit hun theatertekst in andere contexten en denken daar ook over na. Een toneelopvoering is ook een natuurlijke context om veel aandacht te besteden aan uitspraak en intonatie: het moet juist en expressief gezegd worden. Bovendien kunnen ouders hun appreciatie voor de 'nieuwe taal' van hun kinderen tonen door naar de voorstelling te komen.

Of een zeer mooi idee om dit onderdeel mee af te ronden:

Op een meertalige school moeten dan ook extra inspanningen worden gedaan om het 'buitenschools' leren van het Nederlands te stimuleren.

RADIO MAKEN OP SCHOOL⁸

Stel je voor dat je met je klas aan een radioprogramma mag werken en dat het nog uitgezonden wordt ook: vrijdagmiddag tijdens de speeltijd via de intercom van de school. Net echt, want er is een hele uitzendinstallatie. Maar zelfs al duurt dat programma maar een half uur, daar komt heel wat voorbereiding bij kijken. De taalvaardigere kinderen zijn druk in de weer met allerlei teksten. Bijvoorbeeld heeft een zusje gekregen en maakt een verslag over het familiefeest afgelopen weekend. Ondertussen verzin jij met een groepje vragen voor het interview met de nieuwe leerkracht. Spannend, misschien mag jij de vragen wel stellen. Nog een ander groepje blikst een reclamespot in over pesten, een thema dat erg leeft op de school. En straks moet er terug overlegd worden, met de verschillende groepjes: de volgorde van de verschillende items moet nog worden bepaald en er moet ook nog muziek worden gekozen,...

HET SCHOOLBOEK ALS STRUIKELSTEEN

Er zijn momenten dat je als leerkracht echt met de handen in het haar kan zitten. Je gebruikt voor taal een eigentijds schoolboek, je werkt inductief en taakgericht, maar toch zijn er kinderen die voor taal – en dus voor heel veel andere vakken – uitval vertonen. Het schoolboek blijkt toch te moeilijk en pogingen tot differentiatie gaan zo te zien niet ver genoeg. Naast het feit dat die kinderen weinig kans maken om talig te groeien, stelt zich soms het probleem dat zij bijzonder storend kunnen werken op het leven in de klas.

Dan bij de pakken blijven zitten, hoeft niet echt. Door een aantal ingrepen uit te voeren ten aanzien van het schoolboek, kunnen grote talige niveauverschillen in de klas overbrugd worden. Die ingrepen laten toe om het leerboek op maat van de klas te snijden en zo creëer je een vangnet (meer)

waardoor er in de klas geen kinderen uit de boot hoeven te vallen. Het gaat hier om twee manieren van werken die we samen met leerkrachten van de lagere school ontwikkelden tijdens recente nascholingen in Laken en Vorst.

Omdat we, binnen het kader van dit artikel, ons beperken tot twee ingrepen, kan het erop lijken dat het om een fragmentaire aanpak gaat. We zijn er ons van bewust dat

er op veel meer terreinen moet worden gewerkt om zelfs een goed en 'analytisch' schoolboek geschikt te maken voor een specifieke groep leerlingen.

*Goed taalonderwijs vertrekt nu
eenmaal vanuit de beginsituatie
van de leerlingen en niet die
van het schoolboek.*

Goed taalonderwijs vertrekt nu eenmaal vanuit de beginsituatie van de leerlingen en niet die van het schoolboek. We menen wel dat het om twee vitale ingrepen gaat. Onderwijs zonder teksten is ondenkbaar, zwakke lezers dreigen dan ook te verdrinken als teksten niet aangepast zijn aan hun niveau. En het belang van beeldmateriaal voor taalverwerving onderstrepen, is zoveel als een open deur intrappen.⁹

**INGREEP 1:
TEKSTEN VEREENVOUDIGEN EN
DIFFERENTIËREN BIJ HET LEZEN**

Veel mensen denken dat je een tekst vereenvoudigt door de zinnen en woorden korter te maken, zodat de leerlingen de tekst gemakkelijker technisch kunnen ontcijferen. Dit is helaas slechts een stukje van het verhaal. Wie wat vakliteratuur doorneemt, merkt snel dat je veel meer facetten van een tekst moet aanpakken om hem in zijn geheel te vereenvoudigen. Eigenlijk gaat het om een bijzonder verscheiden reeks die we

voor de gemakkelijker terugbrachten tot vier gebieden.

(1) DE LENGTE VAN ZINNEN EN WOORDEN

Dit noemt men, zoals gezegd, de technische moeilijkheidsgraad van een tekst of een boek. Hoe langer de zinnen (aantal woorden) en de woorden (aantal lettergrepen), hoe moeilijker een tekst wordt. Dit gegeven laat zich berekenen met een formule die ooit ontwikkeld werd door de Amerikaan Rudolf Flesch. Het KPC in 's-Hertogenbosch gebruikt haar om er de zogenaamde AVI-niveaus mee te berekenen:

$$\text{Technische Leesindex} = 195 - (2/3 \text{ van de gemiddelde woordlengte} \times 100) - (2 \times \text{de gemiddelde zinslengte})$$

Bij een manuele berekening (er zijn computerprogramma's die deze taak aankunnen), worden de lettergrepen, woorden en zinnen van een tekst geteld en in de formule ingevoerd. Het resultaat levert een getal op tussen 120 en 0. Tussen 120 en 100 bijvoorbeeld is een tekst bijzonder eenvoudig geschreven. In principe krijg je dat getal voor teksten die in het eerste leerjaar gelezen kunnen worden. Naarmate de waarde van deze leesindex kleiner wordt, worden teksten moeilijker.

(2) DE STRUCTUUR VAN DE TEKST

Een tekst kan makkelijk of moeilijk opgebouwd zijn. Hij kan een heldere denkweg volgen, maar ook bijzonder ondoorzichtig zijn op dit vlak (van de hak op de tak springen en op een onduidelijke manier elementen met mekaar in verband brengen); vooral zakelijke teksten hebben hieronder te lijden. Sommige schoolboekteksten hebben geen duidelijke inleiding of slot, zodat leerlingen er zelf te veel moeten bijdenken. Ook de overgang tussen alinea's kan soms zachter gebeuren. Tot slot kan de tekst voor een leerling echt wel te lang zijn...

(3) DE VERTROUWDHEID VAN DE LEZER MET HET ONDERWERP

Iemand die veel afweet van een onderwerp, kan makkelijk 'meedenken' met wat een schrijver erover zegt. Iemand's parate kennis en achtergrond helpen dus als het ware om de tekst te vatten. Wie veel weet, zal teksten makkelijker kunnen begrijpen, omdat hij al wat vooruit kan denken. Uiteraard zullen teksten en boeken makkelijker worden wanneer ze rekening houden met de leefwereld van de kinderen, of met zaken waar kinderen mee vertrouwd zijn. Verder wordt lezen een probleem wanneer 10% van de woorden voor een leerling onbegrijpelijk zijn. Dat aantal moet dan ook voor zwakkere lezers in het oog gehouden worden. Een aantal moeilijke woorden wordt best vervangen door een makkelijker equivalent.

(4) DE EXPLICIETHEID VAN SCHRIJVEN

Een schrijver kan zijn ideeën zeer uitvoerig en volledig verwoorden. Hij kan ook denkstapjes overslaan, omdat hij er bijvoorbeeld van uitgaat dat de lezer zelf ook nog maar wat denkwerk moet verrichten (het zogenaamd *infereren*). Het minder expliciet

uitschrijven van ideeën maakt een boek of tekst moeilijker. Voor minder sterke lezers kunnen ideeënprongetjes uit de tekst ongedaan gemaakt worden door de ideeën uitvoeriger te verwoorden.

Het op maat snijden van teksten voor de klas creëert bijvoorbeeld voor het leeronderwijs nieuwe mogelijkheden. We overlopen even:

SUGGESTIE 1: Een verzameling teksten in stijgende moeilijkheidsgraad

Kinderen mogen uit het pakket teksten kiezen die hen interesseren. Dat kan bijvoorbeeld naar aanleiding van hoekenwerk. Is de tekst te moeilijk, dan zoeken ze best een andere uit de gemakkelijkere teksten (meer naar voren bladeren in het pakket), maar gaandeweg lezen ze tot ze een heleboel teksten uit het pakket hebben doorgenomen. Nog interessanter wordt het wanneer er in de klas zulke reeksen teksten zijn voor thema's waarin de kinderen erg geïnteresseerd zijn.

SUGGESTIE 2: Begrijpend lezen op verschillende niveaus

Alle kinderen krijgen een versie die aangepast is aan hun leesniveau, en toch lezen ze allemaal min of meer dezelfde tekst, zodat er ook klassikaal gewerkt kan worden (bijvoorbeeld in de aanloop naar of bij de verwerking van de tekst).

SUGGESTIE 3: Gradueel lezen

Alle kinderen van de klas krijgen dan beide versies van de tekst. Sterke lezers kunnen meteen met de moeilijkere versie aan de slag. Minder sterke lezers lezen eerst de gemakkelijkere versie en daarna de moeilijkere. Uiteraard wordt deze tekst nu sneller en makkelijker begrepen (want er is voorkennis), maar toch leest de leerling op een hoger niveau, wat betekent dat hij zichzelf extra oefent in het doorworstelen van complexere structuren, in het proberen te begrijpen van woorden uit de context,... De gemakkelijkere versie is in deze oefening als het ware een springplank of trampoline.

De tweede en derde suggestie veronderstellen het aanpassen van teksten en dat roept begrijpelijkerwijs het schrikbeeld op van een gangbare praktijk uit het verleden waarbij leerkrachten teksten schreven specifiek voor hun taalonderwijs of waarbij eenvoudige versies van verhalen de authenticiteit ervan volledig uitholden. Werken met authentieke teksten is een terechte verworvenheid van de moderne taaldidactiek. Aangezien bij 'gradueel lezen'

de kinderen ook de authentieke tekst lezen, lijkt ons het bezwaar minimaal. Ook bij zakelijke teksten zien we geen graten in het aanpassen ervan. Veel 'authentiek Nederlands-talige' zakelijke teksten zijn er in de handel niet te vinden, heel vaak gaat het om vertaalde werken. Wie literaire teksten aanpast, moet zich inderdaad afvragen of de winst opweegt tegen het verlies aan authenticiteit. De winst zit hem erin dat leeszakkere kinderen toch zelfstandig kunnen

Het binnenhalen van veel afbeeldingen in de klas en het benoemen en (talig) manipuleren ervan is dan ook een absolute noodzaak in klassen met taalzakkere leerlingen.

lezen, zonder gefrustreerd te worden, en dat nadien met de klas gewerkt kan worden vanuit een door iedereen gedeelde leeservaring. Dat hoeft niet slecht te zijn.

INGREEP 2: WERKEN MET (ONDERSTEUNEND) BEELDMATERIAAL

Schoolboeken maken doorgaans weinig gebruik van illustraties. Nochtans bieden afbeeldingen een aantal voordelen ten opzichte van tekstmateriaal: ze zijn niet taalgebonden – al kunnen ze wel erg monocultureel zijn – en halen een stuk realiteit binnen die direct aanschouwbaar is, veel directer dan de stroom woorden die je soms nodig hebt om het over datzelfde stukje realiteit te hebben. Beelden kunnen de context van een taalkaak zichtbaar maken en spreken kinderen meestal erg aan, zeker nu ze in een beeldcultuur opgroeien. Het binnenhalen van veel afbeeldingen in de klas en het benoemen en (talig) manipuleren ervan is dan ook een absolute noodzaak in klassen met taalzwakkere leerlingen.

Taalonderwijs speelt zich niet af in een maatschappelijk vacuüm.

Beeldmateriaal kan ook gebruikt worden als input voor taaltaken (zowel pedagogische als reële). Gekende voorbeelden zijn: kinderen in tweetallen een prent van een park in de zomer laten vergelijken met een prent van dezelfde omgeving in de winter, of het werken, ook in tweetallen, met stadsplannetjes om de weg te leren uitleggen. De mogelijkheden worden nog groter als we media inschakelen: een overhead- of dia-projector kunnen wonderen doen. Een diamontage van prenten uit een boek bijvoorbeeld kan gebruikt worden om een vertelling te ondersteunen.

Mogelijkheden genoeg, maar schoolboeken laten deze kansen vaak liggen. Beeldmateriaal is vaker illustratie dan echt werkmateriaal, laat staan aanleiding voor een taalkaak. Een leerkracht in een klas met veel anderstalige kinderen zal onherroepelijk op zoek moeten naar meer en beter en authentieker.

UITLEIDING

Pictogrammen bijvoorbeeld kunnen voortdurend gebruikt worden om de betekenis van woorden aan te brengen, om afspraken, regels, activiteitenroosters, aandachtspunten, een stappenplan, enz. visueel te ondersteunen. Zogenaamde praatprenten vormen dan weer interessante en erg concrete uitgangspunten voor kringgesprekken, of je kan ook werken met beelden van voorwerpen waar iets mee aan de hand is (een bijl met twee stelen bijvoorbeeld). Kinderen kunnen aan de hand van beeldmateriaal ook makkelijk oefenen met categoriseren en beschrijven. We brengen bijvoorbeeld een heleboel afbeeldingen van de kerstman mee: welke zijn de vrolijke kerstmannen? welke de serieuze? welke vind jij de mooiste?...

Taalonderwijs speelt zich niet af in een maatschappelijk vacuüm. We kunnen erg interessante, theoretische discussies houden over taaldidactiek, over nut en effectiviteit van taakgericht werken, maar wanneer we de taalleerders – in dit geval de kinderen – centraal stellen en niet de 'juiste' didactiek, kunnen we alleen maar vaststellen dat taaldidactische ingrepen alleen niet altijd voldoende zijn om de tweedetaalverwerving succesvol te laten verlopen. De kans dat Chaima het Nederlands op een behoorlijk niveau zou kunnen leren, is zelfs met een uitstekende taakgerichte aanpak erg klein. En ook de vorderingen die Bilal en zeker zijn zus Myriam maken zijn niet terug te brengen tot alleen maar de uitstekende taallessen.

Jammer genoeg zijn de Chaima's, Bilals en Myriams, ook als ze Kim, Steve of Kelly heten, niet de zonderlinge uitzonderingen op de basisscholen in onze 'binnensteden'. We hebben niet de pretentie dé toverformule te kennen om hun taalachterstand weg te werken. We kunnen ons voorstellen dat het voor Chaima behoorlijk uitzichtloos is om Nederlands te leren; zij heeft in de eerste plaats nood aan andere ondersteuning. Wel denken we dat een *brede school* waar

zowel op het niveau van het taalonderwijs als op het niveau van het taalbeleid de mogelijkheden worden geoptimaliseerd zodat een gunstiger klimaat en krachtigere omgeving voor taalverwerving wordt gecreëerd, dat zulke school meer kans op slagen heeft. In dit artikel hebben we met een aantal voorbeelden willen laten zien hoe dat tot stand kan worden gebracht. Voorbeelden die o.i. in het bereik van elke school liggen.

*Jo van den Hauwe, Marc Stevens & Werner Schrauwen
p/a Nascholingscentrum Brussels Hoofdstedelijk Gewest
Martelaarsplein 21
1000 Brussel
nascholing.brussel@skynet.be*

Noten

- 1 *Het gaat hier om een selectie, zeker niet de meest extreme, uit een reeks authentieke portretten verzameld op verschillende Brusselse basisscholen. Uit respect voor de privacy van de kinderen, hebben we hun namen aangepast.*
- 2 *Met dank aan Jacqueline Mourice en Xavier Delcourt.*
- 3 *We verwijzen hier naar het schooletnografisch onderzoek van De Munter & Soenen (1997) waarin drie interactiewijzen onderscheiden worden. De jongeren-interactiewijze is een manier van interageren die kinderen ontwikkeld hebben doorheen hun relaties met leeftijdsgenoten uit minderheidsgroepen, de 'peergroup'. De kind-interactiewijze wordt gebruikt binnen of refererend aan hun familierelaties. Op school wordt in schoolse situaties vooral de leerling-interactiewijze gebruikt.*
- 4 *We zijn ervan overtuigd dat ook elders inspirerende projecten te vinden zijn.*
- 5 *Dit idee is ontleend aan Schrauwen e.a. (1997), p. 9.*
- 6 *Dit idee is ontleend aan de brochure naar aanleiding van Babbelgrabbel (13 mei 1998), een initiatief van de directie Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschapscommissie in samenwerking met onder andere verschillende basisscholen uit Brussel.*

- 7 Ook dit idee is ontleend aan de brochure naar aanleiding van Babbelgrabbel (noot 6) en een video die één van ons ooit heeft gezien over een Californische leraar die zijn adolescente anderstalige nieuwkomers met de nieuwe taal Engels confronteert door met hen 'Romeo and Julia' te oefenen.
- 8 Deze activiteit is uitgewerkt door Bart Dries, onderwijzer op de basisschool Sint-Jan Berchmans te Brussel.
- 9 Behalve dan voor de meeste schoolboekmakers is onze ervaring (zie ook het vervolg van deze paragraaf). Ook bij onze studenten van de lerarenopleiding lager onderwijs merken we dat gebruikmaken van en oog hebben voor degelijk en bruikbaar beeldmateriaal geen vanzelfsprekende vaardigheden zijn.

Bibliografie

De Munter, K. & R. Soenen: Het dagelijks leven in de school. In: S. Sierens & M. Verlot (red.): *Intercultureel onderwijs. Cultuurstudie 3*. Gent: Universiteit Gent, 1997.

De Vreese, H.: Voorlezen aan huis? BAH! *Openbaar, tijdschrift voor leesbevordering* 27/3 (1997), p. 106-114.

Glas, M., R. Veenbaas & J. Noorda: *Laat niet los. Activiteiten om schooluitval van allochtone jongeren te voorkomen*. Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn, 1998.

Litjens, P.: *Contouren van een taalbeleid op een school*. Enschede: SLO, 1993.

Meijnen, G.W. e.a.: *Schoolvoorbeelden. Effectief onderwijs aan kinderen in achterstandsmilieus*. Meppel: Boom, 1991.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen: *Van struikelblok naar springplank. Over het belang van een schoolbrede benadering van taalbeleid en Nederlands als tweede taal*. Den Haag: Sdu Servicecentrum, 1997. (<http://www.minocw.nl/nt2.htm>)

Phalet, K., L. De Rycke & M. Swyngedouw: Culturele waarden en acculturatievormen bij Turken en Marokkanen. In: M. Swyngedouw, K. Phalet & K. Deschouwer (red.): *Minderheden in Brussel*. Brussel: VUBpress, 1999, p. 41-73.

Postel, R.: *Taalvaart. Infobrochure VGC-project logopedie*. Brussel: Vlaamse Gemeenschapscommissie, s.d.

Puissant, B.: De Boekenbende aan huis. Niet zomaar een bende boeken. *Nieuwland* 1998/2, p. 17-19.

Schrauwen, W. e.a.: *De maskers van boeken. Werkbrochure voor de leerkracht van de 3de graad lagere school*. Antwerpen: Vereniging ter Bevordering van het Vlaamse Boekwezen, 1997.

Stevens, M. e.a.: *Tinteltaal. Aanvankelijke lees- en taalmethode voor het eerste leerjaar*. Antwerpen: Wolters-Plantyn, 1996-.

Van Braak, J. e.a.: Mogelijkheden om een taalbeleid te ontwikkelen binnen het Brussels Nederlandstalig basisonderwijs. In: E. Witte & A. Mares (red.): *Twintig jaar onderzoek over Brussel*. Brussel: VUBpress, 1998, p. 169-193.

Van de Craen, P.: Gerapporteerd taalgebruik en gerapporteerde taalvaardigheid van migranten in Brussel. In: M. Swyngedouw, K. Phaet & K. Deschouwer (red.): *Minderheden in Brussel*. Brussel: VUBpress, 1999, p. 245-260.

Van den Branden, K. & F. Kuiken: Taakgericht taalonderwijs. Een nieuw geluid? *Moer* 1997/6, p. 281-290.

Vermeer, A.: De ontwikkeling van mondelinge vaardigheden. In: R. Appel e.a. (red.): *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhof, 1995, p. 23-38.

VON-Werkgroep NT2: *Taakgericht taalonderwijs. Een onmogelijke taak?* Antwerpen: Plantyn, 1996.