

Onderwijs in het Nederlands-als-tweede-taal; grondslagen en beschrijvingskader*

A. BUSTER,
M. MIGCHIESEN,
U. SCHUURS
*Instituut voor Toegepaste Sociologie,
Nijmegen*

Samenvatting

In dit artikel worden enkele achtergronden van het tweede-taalonderwijs voor allochtone leerlingen geschetst: opvattingen over tweede-taalverwerving en ontwikkelingen in de praktijk van het tweede-taalonderwijs. Vervolgens wordt een beschrijvingskader gepresenteerd voor een typering van de door onderwijsgeveden gehanteerde benaderingen in het tweede-taalonderwijs. Tot slot wordt verwezen naar twee in het kader van de landelijke onderzoeksprogrammering ontwikkelde vraagstellingen voor onderzoek naar de vormgeving van het tweede-taalonderwijs.

1 Inleiding

De gestaag toenemende instroom van allochtone leerlingen is in de zeventiger jaren één van de kenmerkende ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs geweest. De achtergronden van de migratiebewegingen zijn bekend (Penninx, 1979). De problemen in het onderwijs, die met de migratie van met name mediterrane leerlingen samenhangen, zijn in eerste instantie naar voren gekomen als een taalprobleem. Leerplichtige mediterrane leerlingen (onder- en neveninstromers, Everts en Golhof) beheersten de Nederlandse taal niet of niet voldoende om te kunnen deelnemen aan regu-

* De tekst van dit artikel is gebaseerd op onderdelen van de eindrapportage van het onderzoek naar het Onderwijs Nederlands als tweede taal voor Turkse en Marokkaanse leerlingen (SVO-project 0587), die is verzorgd door A. Buster, K. de Bot en A. Janssen-van Dieten. Een publikatie over de resultaten van dit onderzoek is in voorbereiding.

liere onderwijsprogramma's, waar Nederlands zowel voertaal (instructietaal) als kern-vak is. Deze leerlingen beschikten wel over vaardigheden in een andere taal, die in het onderwijs geen functie vervulde. Het resultaat is het ontstaan van twee nieuwe 'vakken' geweest, Nederlands als tweede taal en onderwijs eigen taal en cultuur.

De beleidsmatige aandacht voor deze ontwikkeling is tot uitdrukking gebracht in een tweesporig faciliteitenbeleid met in de tijd wisselende uitgangspunten en veronderstellingen (Van den Berg-Eldering e.a., 1980, 19-22). In het Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs (1981) wordt aan de inhoud en vormgeving van het leren van Nederlands als tweede taal geen aandacht besteed. Bij de daarop gerichte maatregelen, in casu faciliteiten voor extra-taak-leerkrachten, wordt er nog steeds van uitgegaan dat een periode van gemiddeld twee jaar voldoende is om de lessen in het Nederlands – met vrucht – te kunnen volgen, waarbij voor althans een deel van de leerlingen na deze periode taalachterstanden nog extra aandacht kunnen vragen. Een tweede veronderstelling bij het harmoniseren van het minderhedenbeleid 'met het algemene stimuleringsbeleid binnen het kader van het totale innovatiebeleid' is, dat de achterblijvende onderwijsprestaties na verloop van tijd vanzelf zullen verdwijnen bij allochtone leerlingen die vanaf de kleuterschool deelnemen aan Nederlands onderwijs. Op basis van een analyse van de aanzienlijke verschillen in onderwijsprestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen bij de Eindtoets Basisonderwijs is aangetekend dat deze veronderstelling voorbarig is (Van Esch, 1983). In het lager onderwijs zijn verschillende organisatievormen ontstaan en in het voortgezet onderwijs zijn de Internationale Schakelklassen gevormd voor de opvang van met name mediterrane leerlingen die (nog) niet in staat zijn deel te nemen aan het reguliere onderwijsprogramma. Door het ITS is in samenwerking met het Instituut voor Toegepaste Taalkunde in het schooljaar 1981/1982 een onderzoek verricht naar het onderwijs in de Nederlandse taal – als tweede taal – voor

Turkse en Marokkaanse leerlingen in het lager onderwijs en in de Internationale Schakelklassen. De vraagstelling van het onderzoek was erop gericht na te gaan of verschillen in de schoolorganisatie en de benadering van leerkrachten van het tweede-taalonderwijs leiden tot verschillen in taalbeheersing Nederlands van deze groepen leerlingen. In dit artikel wordt ingegaan op een aantal achtergronden van het onderzoek: opvattingen over tweede-taalverwerving, ontwikkelingen in de praktijk van het tweede-taalonderwijs en een beschrijvingskader voor de benadering van leerkrachten in het tweede-taalonderwijs.

2 *Opvattingen over tweede-taalverwerving*

De aandacht voor onderzoek naar tweede-taalverwerving is sinds het begin van de zeventiger jaren sterk toegenomen, met name door de taalproblematiek van allochtone minderheden in de westerse landen. Theorievorming inzake tweede-taalverwerving is sterk bepaald door onderzoeksgegevens uit de Verenigde Staten en Canada met Engels als tweede taal en – veelal – in onderwijssituaties. In Nederland is de centrale achterliggende vraag hoe niet-Nederlandstaligen beter en sneller de tweede taal leren beheersen. Een daarmee complementaire vraag is welke mogelijkheden er zijn tot het behoud van de eerste taal, de minderheidstaal. Bij pogingen om deze vragen te beantwoorden is de relatie tussen eerste- en tweede-taalverwerving een verbindende schakel. Het zwaartepunt in verricht onderzoek ligt bij het beantwoorden van de eerste vraag, omdat het beheeren van de tweede taal een noodzakelijke voorwaarde is voor het deelnemen aan de instituties van de taalgemeenschap. Het onderzoek is gericht op het onderkennen – en beschrijven – van de problemen van het tweedetaalleren en de mogelijkheden van tweede-taalverwerving te stimuleren, door een verbetering van onderwijsprogramma's. Voor een overzicht van linguïstisch geïnspireerd onderzoek in Nederland wordt verwezen naar Extra (1982), Appel en Muysken (1983).

Nederlands als tweede taal (T2) is de uit de toegepaste taalkunde afkomstige naamgeving voor het leren van Nederlands in een Nederlandstalige omgeving door individuen met een andere eerste taal (T1) of moedertaal, waarbij

het begrip zowel voor autochtone als allochtone taalminderheden wordt gehanteerd. Het leren van de taal van de gemeenschap waarin iemand leeft, onderscheidt tweede-taalverwerving van het leren van een vreemde taal, waarbij het taalaanbod meestal beperkt blijft tot het onderwijs in die taal. Opvattingen over tweede-taalverwerving zijn gebaseerd op inzichten omtrent de verschillen respectievelijk overeenkomsten met het proces van eerste-taalverwerving. Opvattingen over eerste-taalverwerving als het proces van taalontwikkeling tijdens de primaire socialisatie zijn verbonden aan verschillende taaltheorieën en verschillende leer- en ontwikkelingspsychologische theorieën (Lentz en van Tuijl, 1982, 95-112). In de gangbare opvattingen staat niet langer centraal dat het kind uitsluitend het taalaanbod uit de directe omgeving zou imiteren, maar is het kind actief en creatief bezig de regels en structuurkenmerken van dat taalaanbod te ontdekken en te ontwikkelen. Daarbij blijft de aard van dat taalaanbod en van de verbale interactie van direct belang voor de ontwikkeling van taalvaardigheid. Bij tweede-taalverwerving zijn de meest duidelijke verschillen dat deze plaatsvindt op sterk uiteenlopende leeftijden en niveaus van cognitieve ontwikkeling, met een directe invloed van het onderwijs, waarbij al vaardigheden in de eerste taal zijn ontwikkeld.

Aanvankelijk is de theoretische basis voor opvattingen over tweede-taalverwerving (Hoefnagels-Höhle, 1980; Extra, 1980) geleverd door de transfer- of interferentie-hypothese, waarin de mate van verschil tussen T1 en T2 als een verklarende en voorspellende factor wordt gezien ten aanzien van T2-leerproblemen. Experimenteel onderzoek toonde aan dat een groot aantal kenmerken van T2-ontwikkeling overeenkwam met kenmerken van T1-ontwikkeling, waarbij ook de overeenkomsten in T2-ontwikkeling van leerders met een verschillende T1 groot waren. Daarmee is de basis gelegd voor de universele of identiteitshypothese, waarin het verloop van het T2-ontwikkelingsproces als fundamenteel hetzelfde gezien wordt als van de T1-ontwikkeling. Aan deze opvatting is de consequentie verbonden dat afwijkingen of fouten een normaal kenmerk zijn van stadia van taalontwikkeling, de zogenaamde tussentaal-kenmerken, het zijn uitdrukkingen van de hypothesen die een tweede-taalleerder heeft over de regels en

structuur van die taal. Overigens is het ook bij tweede-taalleerders mogelijk dat een verkeerde hypothese niet meer wordt bijgesteld (bijvoorbeeld een plafond-effect bij volwassenen). De laatste jaren is bij de vergelijking van eerste- en tweede-taalverwervingsprocessen de aandacht regelmatig verschoven van de verschillen naar de overeenkomsten en weer terug. Momenteel is de gangbare opvatting dat qua volgorde van verwerving van vaardigheden, kenmerken en regels er duidelijke overeenkomsten zijn, maar dat qua tempo en succes aanzienlijke verschillen optreden, ook bij leerders met dezelfde T1-achtergrond (Extra, 1982). Op interferentie zijn verschillen in taalproductiefouten op fonologisch niveau terug te voeren, door verschillende klankonderscheidingen in T1 en T2.

Onderzoek heeft een aantal factoren naar voren gebracht die van belang zijn voor tempo en succes van tweede-taalverwerving (De Vries 1981, hoofdstuk 3): leeftijd, verblijfsduur, vooropleiding, culturele en T1-achtergronden, attitude en motivatie, sociaal-economische positie, aard en mate van contact met 'native speakers' (buitenschoolse taalverwerving) en de aard van het onderwijsaanbod, waartoe ook de kwalificatie en attitude van de leerkracht wordt gerekend. Factoren die beïnvloedbaar zijn, lijken meer invloed te hebben op het T2-leerproces (Janssen-van Dielen, 1982).

Met tweede-taalverwerving is ook het concept tweetaligheid geïntroduceerd. Daarbij gaat het, behalve om het Nederlands – als standaardtaal – en de taal die leerlingen thuis spreken, vaak echter ook nog om de officiële taal van het land van herkomst (Koopman, 1982: over de positie van het Turkije-Turks; Otten 1982: over de taalstudie in Marokko). Ook taalgemeenschappen als de Nederlandse zijn per definitie heterogeen (Vallen, 1982), zodat allochtone leerlingen buiten de school in aanraking kunnen komen met de verschillende sociale en regionale taalvariëteiten van het Nederlands.

Met name in de Verenigde Staten heeft lang de gedachte stand gehouden dat tweetaligheid een negatief effect heeft op de ontwikkeling van andere (cognitieve) vaardigheden. Verschillende onderzoeksresultaten hebben de onjuistheid van dit idee aangetoond en naar voren gebracht, dat tweetaligen in een aantal opzichten in het voordeel zijn (McLaughlin

1978, 166 e.v.; De Vries 1981, (46-52). In een aantal onderzoeken is door Cummins (1979, 1981) aannemelijk gemaakt, dat er sprake is van een specifieke interactie tussen eerste- en tweede-taalverwerving binnen individuen: om de tweede taal goed te leren beheersen is een zekere minimale basis (drempel) in de beheersing van de eerste taal noodzakelijk, bovendien heeft de ontwikkeling van de tweede taal gevolgen voor de ontwikkeling van de eerste taal. Hulstijn (1984) merkt bij de resultaten uit het onderzoek van Cummins overigens op, dat geen conclusies zijn te trekken betreffende de vormgeving van onderwijs aan kinderen afkomstig uit taalminderheden. Hij onderstreept het door Paulston (1982) verwoorde standpunt dat veel gegevens erop wijzen dat niet zozeer vormgevingsfactoren, alswel sociaal-psychologische factoren van belang zijn voor de effectiviteit van het onderwijs. Relevant in dit verband is ook de discussie over het gebruik van de eigen taal van allochtone leerlingen in het onderwijs.

3 *Het onderwijs in het Nederlands-als-tweede-taal*

Het feit dat het leren van een tweede taal onder andere condities plaatsvindt dan het leren van de moedertaal, heeft consequenties voor het taalonderwijs. 'Onderwijs Nederlands als tweede taal is principieel verschillend van het Nederlandse moedertaal onderwijs en het mag zeker niet worden gezien als een vorm van remedial teaching'. Het is een zeer gespecialiseerde vorm van instructie in de Nederlandse taal en niet een geïsoleerd vak; er zijn duidelijk verbanden met alle schoolvakken waarbij het Nederlands als instructietaal wordt gebruikt (ACLO-M, 1982, 77).

In het onderwijs moet aansluiting worden gezocht bij qua taalbeheersing zeer heterogene groepen T2-leerders. Daarbij is de niet door de school gestuurde tweede-taalverwerving een belangrijke factor. In het Nederlandse moedertaalonderwijs moet uiteraard ook rekening gehouden worden met leerlingen die de standaardtaal in meerdere of mindere mate beheersen. Daarbij kan voortgebouwd worden op bij de leerlingen reeds ontwikkelde elementaire vaardigheden (op fonologisch, lexiciaal, syntactisch en semantisch terrein) in de te onderwijzen taal, waardoor in de eerste fase

van het lager onderwijs het taalonderwijs vooral het karakter heeft van het aanleren van schriftelijke vaardigheden. In deze fase is er voor het tweede-taalonderwijs sprake van zowel het ontwikkelen van elementaire vaardigheden (het aanspreekbaar maken) als alfabetiseren, met als algemene doelstelling dat allochtone leerlingen op een gelijkwaardige wijze kunnen deelnemen aan het Nederlandse onderwijs. De indruk bestaat dat de twee componenten aanspreekbaar maken en alfabetiseren vaak wel erg snel gekoppeld worden (Inspectie, 1981). Om met succes te kunnen deelnemen aan het Nederlandse onderwijs worden hoge eisen gesteld aan T2-vaardigheden. Leerlingen moeten niet alleen elementaire communicatieve vaardigheden ontwikkelen ('aanspreekbaar zijn'), maar ook in staat zijn de complexe instructietaal van leerkrachten (hiervoor is het begrip 'didactische aanspreekbaarheid' geïntroduceerd) en het abstracte, cognitieve eisen stellende taalgebruik in leerboeken te begrijpen.

Het leren van een tweede taal blijkt voor velen een langdurig proces te zijn. Cummins (1981) heeft aangetoond dat het ongeveer 7 jaar duurde voordat buitenlandse leerlingen die na hun zesde jaar (in Californië) op school waren gekomen dezelfde schoolprestaties leverden als hun leeftijdgenoten (ACLO-M, 1982, 77).

Op het moment, dat de met de instroom van allochtone, niet-Nederlandstalige leerlingen samenhangende taal- en onderwijsproblematiek is herkend, was weinig of geen inzicht op de vraag hoe een tweede taal het beste kon worden onderwezen. Onderwijsgeevenden die dit onderwijs gingen verzorgen hadden een opleiding gevolgd, waarin zij niet waren voorbereid op deze specifieke problematiek en hadden geen ervaring in het lesgeven aan niet-Nederlandstalige leerlingen. Bruikbaar lesmateriaal was niet aanwezig en werd pas vanaf dat moment ontwikkeld, mede door dezelfde onvoorbereide onderwijsgeevenden.

Deze problemen zijn door onderwijsgeevenden met wisselend succes aangepakt, waarbij zowel eigen ideeën over hoe het tweede-taalonderwijs ingevuld moest worden als inzichten uit het moedertaalonderwijs en het vreemde talenonderwijs een rol speelden. Improvisatie en vindingrijkheid waren daarbij sleutelwoorden. De inhoud en didactische vormgeving van

het tweede taalonderwijs stond als probleem niet op zichzelf. Ook het Nederlandse moedertaalonderwijs was sinds de zestiger jaren volop in ontwikkeling, met name in het kleuter- en lager onderwijs. De visie op taal veranderde en daarmee ook het doel van taal-onderwijs (Lentz en Van Tuijl, 1982, 61 e.v.). Naast aandacht voor regels en structuur- of vormkenmerken van taal als systeem, kwam er meer aandacht voor de functionaliteit van taalgebruik en voor taalvaardigheid als het adequaat gebruiken van taal in verschillende (handelings-) situaties. Er kwam een opvatting over taalonderwijs naar voren 'which defines the "content" of language teaching in terms of function rather than grammatical competence' (Widdowson, 1978, 65).

Het onderscheid tussen meer op vorm gericht (grammaticaal) en meer op inhoud gericht (communicatief) taalonderwijs kan worden gehanteerd om de verschillen in lesaanpak of benadering van het onderwijs-Nederlands-als-tweede-taal te karakteriseren. Dat er in de situatie waarin onderwijsgeevenden dat onderwijs moesten vormgeven weinig houvast was en veel ruimte voor eigen ideeën en inzichten in taalonderwijs, heeft gezorgd voor een relatief ongebonden inhoudelijke invulling van de extra lessen Nederlands als tweede taal. Omdat de inhoud ook minder afhankelijk is van de extra faciliteiten dan de onderwijskundig-organisatorische vormgeving, is daarin grote variatie aan benaderingen mogelijk. Als indicatie daarvoor kan worden gewezen op de in het lager onderwijs gehanteerde leermiddelen. Er zijn specifieke 'taalmethodes voor anderstaligen' ontwikkeld in de zeventiger jaren (Coenen, 1980). Maar scholen hanteren als basis voor tweede-taalonderwijs ook methoden voor aanvankelijk lezen, oudere en nieuwe taalmethoden die ook voor Nederlandse leerlingen op die school worden gehanteerd of methoden die voor Nederlandse leerlingen zijn ontwikkeld maar niet voor de Nederlandse leerlingen op die scholen worden gehanteerd – zoals methoden voor het buitengewoon onderwijs – en vooral ook veel (aanvullend) zelf vervaardigd materiaal. De aanvankelijk informele en later meer geïnstitutionaliseerde vormen van overleg tussen onderwijsgeevenden en de inbreng van consultants anderstaligen hebben ervoor gezorgd, dat ook taalkundige inzichten over tweede-taalverwerving zijn toegevoegd aan de verschillende benaderingen. Deze inzichten

hebben vooral een aantal algemene uitgangspunten opgeleverd met betrekking tot volgorde van verwerving van vaardigheden en foutenanalyse.

Aan het tweede-taal-onderwijs als 'een in principe zeer gespecialiseerde vorm van instructie' (ACLO-M) is en wordt in de praktijk in zeer verschillende situaties inhoud gegeven, door zowel klasseleerkrachten als taakleerkrachten en vakleerkrachten Nederlands. In de situatie van onvoorbereide onderwijsgevenden en ontbrekend lesmateriaal is moedertaalonderwijs – voor Nederlandse leerlingen – ook als zinvol voor 'anderstalige' leerlingen beschouwd. Het inzicht in fundamentele verschillen tussen eerste- en tweede-taalverwerving en -onderwijs zijn de laatste jaren doorgedrongen, met name dat het (Nederlandse) moedertaalonderwijs voor allochtone leerlingen vooral tweede-taal aanbod is en geen tweede-taalonderwijs. Deze fundamentele verschillen zijn overigens in en voor de onderwijspraktijk nog steeds moeilijk om te zetten in een specifieke inrichting van het tweede-taalonderwijs (Vervolgconferentie, 1982, 126). De specifieke kenmerken van tweede-taalonderwijs moeten worden ontleend aan een onderwijsleerplan 'waarin een analyse wordt gegeven van de behoeften van verschillende minderheidsgroepen en de eisen van de verschillende onderwijs situaties ten aanzien van de beheersing van het Nederlands, met aandacht voor linguïstische factoren en communicatief-emancipatorische factoren'. Daarin worden de onderwijskundige aspecten van het vak Nederlands als tweede taal beschreven: bepaling van beginsituatie/taalvaardigheid; beheersings- en vormingsdoelen; selectie en ordening van leerinhoud; didactische werkvormen; de noodzaak van proces- en produkt-evaluatie; de differentiatieproblematiek; samenwerking met en afstemming op het T1-onderwijs; samenwerking met en afstemming op de andere vakken; kennis, attitude en taalgedrag van de docent; het gebruik van hulpmiddelen, met name audiovisuele (ACLO-M, 1982, 118-120, aanbevelingen voor leerplanontwikkeling ten behoeve van het onderwijs Nederlands als tweede taal).

Een dergelijk onderwijsleerplan is er (nog) niet, waardoor de samenhang tussen de genoemde onderwijskundige aspecten gevonden moet worden in de door onderwijsgevenden gehanteerde benadering. Daarbij is niet alleen

de benadering van taak- of vakleerkrachten die uitsluitend aan allochtone leerlingen lesgeven van belang, maar ook de benadering van klasseleerkrachten, die in verhouding deze leerlingen langdurig beïnvloeden. Voor veel onderwijsgevenden zal binnen de gehanteerde benadering van het taalonderwijs in de klas of groep het aspect van het taalonderwijs in de klas of groep het aspect van tweede-taalverwerving moeilijk te onderscheiden zijn.

4 Een beschrijvingskader voor de benaderingen van het tweede taalonderwijs

Met behulp van modellen van het onderwijzen kan het handelen van de leerkracht beschreven worden, zodat het onderwijzen geïnterpreteerd kan worden (Tillema, 1982). Het onderwijzen is een complexe activiteit: verscheidene doeleinden kunnen naast elkaar voorkomen en met verschillende methoden worden bereikt, terwijl de effecten van het handelen niet altijd voorspelbaar of bekend zijn. Het handelen van leerkrachten wordt gekenmerkt door veelvormigheid, gelijktijdigheid en onvoorspelbaarheid, wat de gevolgen van het handelen betreft. De veelvormigheid komt tot uitdrukking in de taak van de leerkracht, ook bij de benadering van het T2-onderwijs: welke doelstellingen worden nagestreefd bij het aanbieden van taal (volgorde, frequentie, moeilijkheidsgraad, algemene regels, taalfuncties en taalgebruik); het diagnosticeren van verschillen tussen leerlingen in niveau en (taal)achtergronden; de selectie en behandeling van verschillende soorten leerinhouden; het organiseren van verschillende groeperingsvormen; het gebruik van verschillende groeperingsvormen; het gebruik van verschillende werkvormen, leeractiviteiten (structuur-oefening, uitspraak-oefening e.d.) en leermiddelen; het evalueren van vorderingen bij leerlingen. Bovendien interacteren deze taken onderling en zijn ze van elkaar afhankelijk, in de zin dat het uitwerken van een taak (bijv. de keuze van een werkvorm) consequenties heeft voor de uitwerking van andere taken (bijv. groeperingsvorm). In het handelen van leerkrachten kunnen verschillende activiteiten tegelijkertijd en naast elkaar plaatsvinden, waarbij de leerkracht niet de zekerheid heeft dat de geïnitieerde activiteiten ook het gewenste effect hebben.

Voor een indeling van de door leerkrachten gehanteerde inhoud en didactische werkwijzen is door ons het indelingscriterium van grammaticaal respectievelijk communicatief (tweede-)taalonderwijs als uitgangspunt genomen. In een grammaticale benadering bepalen de vormkenmerken van de Nederlandse taal de structurering van het onderwijs, m.n. op basis van toename van grammaticale complexiteit. Het bewust aandacht besteden aan vormkenmerken kan heel gericht gebeuren (door taalregels uit te leggen en te laten leren) en op een indirecte manier (door naar vorm analoge structuren te presenteren). In een communicatieve benadering zijn de inhoud en betekenis van de taal het structurerende principe, met name op basis van functies en situaties van talig handelen. De taalvorm wordt daarbij beschouwd als een aspect van de betekenis. Het accent ligt niet zo zeer op grammaticale correctheid van taalgebruik alswel op communicatieve adequaatheid, wat niet wil zeggen dat vormkenmerken als totaal onbelangrijk worden beschouwd. Het onderscheid tussen grammaticaal en communicatief is niet extreem: er is veeleer sprake van een continuum van meer op vormgericht onderwijs naar meer op talig handelen gericht onderwijs, waarbij de onderwijskundige aspecten op verschillende wijze kunnen worden ingevuld. Enkele aspecten die in ons onderzoek verder zijn uitgewerkt als indicatief voor de aard van een specifieke lesaanpak worden hier genoemd.

De frequentie waarmee, en de manier waarop door leerlingen geproduceerde fouten worden gecorrigeerd, bepalen voor een groot deel in hoeverre de aandacht van de leerlingen wordt gericht op de vormkenmerken van de doeltaal. De mate waarin taalregels expliciet of impliciet aan de leerlingen worden gepresenteerd, is ook in hoge mate indicatief voor de gehanteerde aanpak. De ordening van de taalleerstof kan geïnspireerd zijn op vormkenmerken van de doeltaal of kan afhankelijk gemaakt zijn van inhoudelijke/thematische of functionele aspecten. Welke werkvormen worden in de taallessen gehanteerd: zijn de werkvormen erop gericht de leerlingen vormoefeningen te laten doen of moeten de leerlingen bijvoorbeeld in een rollenspel een boodschap doorgeven; is de taalles er om enkel met de taal bezig te zijn, of is er een integratie met andere activiteiten, andere schoolvakken zodat de aandacht mede – of vooral – uitgaat naar de betekenis

van de gebruikte taal en niet zo zeer naar de formele kenmerken ervan? Op al deze punten kan het onderwijs Nederlands als tweede taal verschillend worden ingevuld: de bestaande specifieke leergangen verschillen op deze aspecten in aanzienlijke mate, benaderingen van leerkrachten binnen één school kunnen verschillen en leerkrachten kunnen ook in verschillende situaties op bepaalde aspecten uiteenlopende benaderingen kiezen. Een continuum van verschillen in de lesaanpak geeft nog geen antwoord op de vraag in hoeverre tweede-taalonderwijs een grammaticaal of communicatief karakter moet hebben om zo effectief mogelijk te zijn. Als effectiviteit betrekking heeft op het gelijkwaardig kunnen functioneren van tweede-taalleerders in het Nederlandse onderwijs, waarbij aan T2-vaardigheid hoge eisen worden gesteld, gaat het om het vinden van die elementen in beide benaderingswijzen die bijdragen tot T2-leersucces. Overwegingen ten gunste van een meer communicatieve benadering komen zowel voort uit kritiek op de grammaticaal-structurele opbouw van methoden in het vreemde talenonderwijs (Van Els e.a., 1984, hoofdstuk 3) als uit recente theoretische opvattingen over eerste- en tweede taalverwerving (Janssen-van Dieten en Hulstijn, 1981). In de literatuur over communicatief gericht onderwijs komt uitdrukkelijk aan de orde dat 'linguistic competence' – het beheersen van vormen en structuren – een niet te verwaarlozen factor is in 'communicatieve competence' (Canale and Swain, 1980) en dat dit onderwijs geen ongestructureerd karakter heeft. Overigens wordt in de betreffende literatuur ook duidelijk dat communicatief taalonderwijs beter gedefinieerd is naar doelstellingen dan naar concrete didactische aanwijzingen voor toepassingen in de onderwijspraktijk en de aandacht bijna uitsluitend gericht is op mondelinge vaardigheden.

Een structurering van het taalaanbod naar betekenis en inhoud is zeker niet gelijk te stellen met onderdompeling ('immersion') in het taalaanbod in de Nederlandse onderwijssituatie. Hierbij aansluitend kan worden gewezen op de discussie over het gebruik van de eigen taal van allochtone leerlingen in het Nederlandse onderwijs. Uitgebreid onderzoek in de Verenigde Staten en Canada (McLaughlin, 1978, 162 e.v. voor een overzicht) heeft aan het licht gebracht, dat het onderdompelen in een tweede-taalbad niet altijd betekent dat leerlin-

gen op basis van begrijpelijk taalaanbod inzicht in de te leren tweede taal ontwikkelen, maar het gevaar in zich draagt van verdrinking in dat taalaanbod ('submersion'). Onderdompeling blijkt vooral positieve effecten te hebben in situaties, waarin de status van de eigen taal – en daarmee de attitude ten aanzien van de eigen taal – niet of nauwelijks verschilt van die van de te leren tweede taal, zoals in de Canadese situatie waar Engelsprekende leerlingen Franse immersion-programma's krijgen. In situaties waarin de eigen taal uitdrukkelijk een lagere status heeft, wordt een belangrijke rol toegedacht aan de eigen taal in het onderwijs. Ook uit onderzoek in een aantal experimentele onderwijsituaties in Nederland (Appel e.a., 1979; Teunissen, 1983) komt naar voren dat gebruikmaken van de eigen taal in het onderwijs in ieder geval geen ongunstige invloed heeft op het leren van het Nederlands als tweede taal. Daarbij krijgt ook het leren lezen en schrijven in de eerste taal steeds meer aandacht.

In de discussie over het gebruik van de eigen taal zijn twee 'stromingen' waar te nemen waarin enerzijds het gebruik van de eigen taal als een zinvol hulpmiddel wordt beschouwd om de tweede taal zo snel en goed mogelijk te leren ('transition') en anderzijds het behoud en verwerven van kennis van de eigen taal ('maintenance') ook als doel op zich zinvol wordt geacht. Overigens moet opgemerkt worden dat het onderwijs in de eigen taal en cultuur, dat door buitenlandse leerkrachten wordt verzorgd, in de gangbare vormgevingen een niet of nauwelijks in het Nederlandse onderwijsprogramma geïntegreerd onderdeel is, waarvoor eigen doelstellingen gelden die niet expliciet zijn gericht op het leren van de tweede taal.

5 Slot

In het kader van de onderzoeksprogrammering door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs is ook aandacht besteed aan de vormgeving van het tweede-taalonderwijs (Everts, 1984).

Daarin worden twee zwaartepunten van de T2-onderwijsproblematiek aangegeven waarvoor onderzoeksschetsen zijn uitgewerkt. Het eerste is de aandacht voor de inrichting van het tweede-taalonderwijs voor onderinstromers bij het begin van het basisonderwijs, het kleuteron-

derwijs. Het tweede zwaartepunt is het tweede-taalonderwijs in de laatste jaren van het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs, waar aan de cognitieve aspecten van taal en taalonderwijs aandacht moet worden besteed. Onderzoek naar deze twee aspecten van het tweede-taalonderwijs is noodzakelijk.

Literatuur

- ACLO-Moedertaal, *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving*. Adviesnota van de ad hoc subcommissie (taal)onderwijs aan anderstaligen. Enschede: 1982.
- Appel R., H. Everts, J. Teunissen, *Onderzoek van het gewoon lager onderwijs aan Marokkaanse en Turkse kinderen; Interimrapport 2: Vergelijking van een experimenteel onderwijsmodel te Leiden met het onderwijs op een aantal scholen in Amsterdam, Gouda en Utrecht*. Leiden: 1979.
- Appel R., P. Muysken (red.), *Taal en minderheden. Speciaal nummer TTT, Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 1983, 3, nr. 2.
- Berg-Eldering, L. van den, A. C. Adriaansen, H. W. Grebel, *Turkse en Marokkaanse kinderen op Nederlandse lagere scholen; een exploratieve studie*. Leiden: 1980.
- Canale, M., M. Swain, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics – (Spring 1980)*.
- Coenen, J. e.a., *Taalmethodes voor Anderstaligen*. Amsterdam: 1980.
- Cummins J., *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of educational research*, 1979, vol. 49, nr. 2.
- Cummins J., *The role of primary language development in promoting educational succes for language minority students*. Toronto: 1981.
- Els, T. van, Th. Bongaerts, G. Extra, C. van Os, A. Janssen-van Dielen, *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages: A Handbook*. London: in voorbereiding, 1984.
- Esch, W. van, *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: 1983.
- Everts, H., *Probleemverkenning etnische minderheidsgroepen in het onderwijs binnen en buiten de onderwijsvoorrangsgebieden*. Utrecht: 1984.
- Extra, G., *Nederlands en toch geen moedertaal. In: Openbare Redes; Uitsgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar. Studies in Language and Literature 3*. Tilburg: 1982.
- Extra, G., *Tweede-taalverwerving: taalleerproblemen van buitenlanders*. In: G. Geerts en A. Hagen (red.), *Sociolinguïstische Studies I*. Groningen: 1980.
- Hoefnagels-Höhle, M., *Tweede-taalverwerving*. In:

- R. Appel e.a., *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. Muiderberg: 1980.
- Inspectie van het Onderwijs, *Over de toestand van het onderwijs aan culturele minderheden in Nederlandse scholen voor kleuter- en lager onderwijs*. 's Gravenhage: 1981.
- Janssen-van Dieten, A., *Onderwijs aan allochtone taalminderheden*. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon* (SG 1132), augustus 1982.
- Janssen-van Dieten, A., J. Hulstijn, *Als het taalaanbod maar begrijpelijk is*. *Levende Talen*, 1981, nr. 385.
- Koopman, D., *Taalmoelijkheden bij Turken*. In: A. Gailly en J. Leman (red.), *Onderwijs, taal- en leer-moelijkheden in de immigratie*. Leuven: 1982.
- Lentz, L., H. van Tuijl, *Taalvaardigheid in de basisschool; een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling*. Enschede: 1982.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs*. 's Gravenhage: 1981.
- Oten, R., *Taalmoelijkheden bij Marokkanen*. In: A. Gailly en J. Leman (red.), *Onderwijs, taal- en leer-moelijkheden in de immigratie*. Leuven: 1982.
- Paulston, C.B., *Swedish research and debate about bilingualism; a critical review of the Swedish research and debate about bilingualism and bilingual education in Sweden from an international perspective*. Stockholm: 1982.
- Penninx, R., *Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid?* In: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Etnische Minderheden*. 's Gravenhage: 1979.
- Teunissen, J. M. F., *Beknopt verslag van de externe evaluatie van project moedertaalklassen te Enschede; periode tot 1-8-1982*. Utrecht, 1983.
- Tillema, H., *Modellen van het onderwijzen*. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon* (DH 2400). Alphen aan den Rijn: 1982.
- Vallen, A., *Onderwijs aan autochtone taalminderheden*. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon* (SG 1131). Alphen aan den Rijn: 1982.
- Vervolgconferentie, *Verslag Vervolgconferentie Vormgeving Onderwijs aan culturele minderheden 19, 20 en 21 april te Ede*. 's Gravenhage: 1982.
- Vries, M. de, *Waar komen zij terecht? De positie van jeugdige alloctonen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. 's Gravenhage: 1981.
- Widdowson, H., *Teaching language as communication*. Oxford: 1978.
- Curricula vitae*
- A. Buster (geboren 1947) studeerde onderwijssociologie aan de Rijksuniversiteit Leiden. Van 1974 tot 1979 beleidsmedewerker Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Daarna medewerker van het Instituut voor Toegepaste Sociologie, bij de sectie Onderwijs en Achterstandsgroepen betrokken bij onderzoek naar allochtone leerlingen in het Nederlandse onderwijs.
- M. Migchielsen (geboren 1955) studeerde Nederlandse taal en letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (doctoraal 1983) en was in 1981 en 1982 als assistente verbonden aan het SVO-project 0587. Daarna gastdocente Nederlands Centrum Beroepsoriëntatie en Beroepsopvoeding te Nijmegen, en projectmedewerkster bij het project Intercultureel onderwijs VLVU Amsterdam.
- U. Schuurs (geboren 1955) studeerde Nederlandse taal en letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (doctoraal 1983) en was in 1981 en 1982 als assistent verbonden aan het SVO-project 0587. Daarna gastdocent Nederlands CBB te Nijmegen, sinds 1 mei 1984 ZWO-medewerker bij het onderzoek grammatica-onderwijs als zinsbouwonderwijs (Instituut de Vooy, RU-Utrecht).
- Adres:* Instituut voor Toegepaste Sociologie, Graafseweg 274, 6532 ZV Nijmegen
- Manuscript aanvaard 15-5-'84*