

**Appel, R. & Kuiken, F. (2006) Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied. In J. Coenen & M. Hoefnagel (red.) *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken*. Cd-rom. Amsterdam: WAP.**

## **Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied**

René Appel en Folkert Kuiken

### 1 Inleiding

1977 was een belangrijk jaar voor onderzoek en ontwikkelingen op het gebied van het Nederlands als tweede taal. Op 19 maart van dat jaar hield de Anéla, de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap, haar tweede studiedag. Die ging over ‘Taalonderwijs aan migranten’. De lezingen, onder meer over de taalsituatie van kinderen uit Suriname en alfabetisering in het Nederlands van Turkse vrouwen, werden datzelfde jaar gepubliceerd in nummer 2 van het tijdschrift *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*. Eveneens in 1977 verscheen als nummer 16 in de serie *Publicaties van het Instituut voor Algemene Taalwetenschap van de Universiteit van Amsterdam* ‘Buitenlandse kinderen op Nederlandse scholen. Onderzoek naar hun taalverwerving’, geredigeerd door Catherine Snow. Deze uitgave bevatte drie deelstudies en een literatuuroverzicht, getiteld ‘Bibliografie taal van buitenlandse werknemers en hun kinderen’.

Beide publicaties vormden de eerste, voorzichtige aanzet tot een lange reeks *working papers*, artikelen en boeken, waaronder verschillende proefschriften, over Nederlands als tweede taal vanuit de taalkunde. Aan het eind van de jaren zeventig bestond de term ‘Nederlands als tweede taal’ overigens nog niet. Drie decennia later is het, vaak afgekort als NT2, een bij velen bekend begrip geworden, in ieder geval in de toegepaste taalwetenschap, het onderwijs en de (onderwijs-)politiek. Het gaat bij Nederlands als tweede taal om mensen die zich binnen de Nederlandstalige taalgemeenschap het Nederlands als tweede taal eigen (moeten) maken omdat ze een andere moedertaal hebben.

De opkomst en forse groei van het vakgebied NT2 hangt uiteraard samen met maatschappelijke ontwikkelingen. Vanwege een sterke economie en krapte op de arbeidsmarkt kwamen in de jaren zeventig veel buitenlandse arbeidsmigranten naar Nederland en België. In veel gevallen kwamen (iets) later ook hun vrouwen en kinderen. Deze ‘buitenlanders’ hadden overduidelijk problemen met het Nederlands. Er was in het onderwijs, van kleuterschool tot voortgezet of secundair onderwijs, nauwelijks of geen ervaring met het geven van onderwijs Nederlands als tweede taal, ondanks een jarenlange praktijk in de (voormalige) koloniën. Hetzelfde gold voor het volwassenenonderwijs. Voor onderwijskundigen en voor linguïsten lag hier een maatschappelijk relevant terrein braak. Waar eerder sociolinguïstisch onderzoek het accent legde op Nederlandstalige oftewel autochtone arbeiderskinderen en dialectsprekende kinderen, verschoof dat nu naar een nieuwe doelgroep met grotere taalproblemen en onderwijsachterstanden. Verschillende taalkundigen, zoals Appel, Extra, Van der Geest en Vallen, die zich begin jaren zeventig richtten op taalachterstanden van Nederlandse arbeiderskinderen en dialectsprekende kinderen, gingen zich rond 1980 bezighouden met de problematiek van tweede-taalverwervers van het Nederlands. Veel studenten (toegepaste) taalwetenschap meldden zich aan als docent-vrijwilliger in buurthuizen en dergelijke om taallessen te gaan geven aan buitenlanders. Dit droeg ook sterk bij aan de wetenschappelijke belangstelling voor NT2.

Een andere impuls voor het NT2-terrein kwam uit de wetenschappelijke hoek. Mede onder invloed van de opkomst van de generatieve grammatica in de jaren zestig verschenen er

begin jaren zeventig enkele grote studies over eerste-taalverwerving, zoals Roger Brown's inmiddels klassieke *A first language* (1973). In het verlengde hiervan groeide de interesse voor tweede-taalverwerving, aanvankelijk vooral in de Verenigde Staten, iets later ook in Europa. Onder meer de studies van Dulay en Burt en het werk van Stephen Krashen hadden een grote invloed.

Door de jaren heen hebben enkele instellingen in Nederland en België zich ontwikkeld tot centra voor NT2. In Nederland zijn dat de Universiteit van Amsterdam (eertijds de vakgroep Algemene Taalwetenschap en tegenwoordig de leerstoelgroepen Tweede-taalverwerving en Nederlandse Taalkunde) en de Universiteit van Tilburg (Werkverband Taal en Minderheden, sinds 2000 geheten: Babylon, Centrum voor studies van de multiculturele samenleving). Op iets kleinere schaal werd en wordt er NT2-onderzoek gedaan aan de Rijksuniversiteit Groningen en de Radboud Universiteit in Nijmegen. Onderwijsmateriaal is op veel meer plaatsen ontwikkeld, uiteraard ook buiten universiteiten. We noemen hier – zonder de pretentie van volledigheid – de volgende instellingen: Centrum Educatieve Dienstverlening (CED-Projectbureau) Rotterdam, Schooladviescentrum (SAC) Utrecht, Babylon Tilburg, NT2-afdeling Vrije Universiteit, Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek Anderstaligen (ITTA) Universiteit van Amsterdam, Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie (ETOC) Groningen. In België is het Centrum voor Taal en Migratie/Steunpunt NT2 van de Katholieke Universiteit Leuven het belangrijkste centrum voor NT2-onderzoek en ontwikkeling van leermiddelen. Daarnaast zijn vooral onderzoekers van de Vrije Universiteit Brussel actief op dit terrein.

In deze bijdrage zullen we een schets geven van de ontwikkelingen van het taalkundige werk op het gebied van Nederlands als tweede taal. Daarbij bespreken we eerst het onderzoek in de volgende paragraaf, terwijl in paragraaf 3 het onderwijs aan de orde komt. Ook veel taalkundigen zijn bij dat NT2-onderwijs betrokken geweest en nog steeds betrokken, onder meer door het ontwikkelen van testen, het uitvoeren van didactisch relevant onderzoek en het bijdragen aan de ontwikkeling van lesmateriaal. We willen benadrukken dat we in het kader van deze bijdrage natuurlijk niet konden streven naar volledigheid.

## 2 Onderzoek

Er zijn in principe grofweg drie soorten toegepast taalkundig onderzoek naar NT2 te onderscheiden, namelijk descriptief onderzoek, theoretisch gemotiveerd onderzoek en onderwijskundig georiënteerd onderzoek. Deze drie categorieën zijn niet met waterdichte schotten van elkaar gescheiden. Zo kennen sommige descriptieve studies vaak een deels theoretische invalshoek en theoretische studies leveren uiteraard descriptieve feiten op. Toch denken we dat onze indeling een goed overzicht biedt, dat overigens deels chronologisch en deels thematisch is.

### 2.1 Descriptieve studies

Zeker in de beginjaren van het NT2-onderzoek was er een grote behoefte aan feitenkennis: welke fouten zijn kenmerkend voor het Nederlands van tweede-taalverwervers, in welke volgorde maken ze zich de verschillende elementen of structuren van het Nederlands eigen, wat is hun niveau van Nederlandse taalvaardigheid in vergelijking met moedertaalsprekers, welke factoren beïnvloeden het tempo van tweede-taalverwerving? Inspiratie voor onderzoek kwam voor een deel uit Amerikaanse studies, onder meer die van Dulay en Burt (1974) naar verwervingsvolgorde van morfemen of morfologische regels, en uit Duitse onderzoekingen, zoals van het befaamde Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch', waarin vanaf 1974

de verwerving van het Duits door volwassen arbeidsmigranten werd onderzocht (Klein & Dittmar 1979).

Zoals we hierboven al stelden, hadden ook veel beschrijvende studies een theoretische invalshoek, in de beginjaren van het NT2-onderzoek betrof die vooral de controverse met betrekking tot transfer. Daarbij werd veelal de interferentie- of transferhypothese tegenover de identiteitshypothese gesteld. Volgens de eerste hypothese bepaalt de moedertaal van een T2-verwerver in belangrijke mate het proces van T2-verwerving en zullen gemaakte fouten voor een groot deel terug te voeren zijn op die moedertaal. Dit houdt in dat de taalproductie in de T2, de zogenaamde tussentaal, wordt gekenmerkt door fouten ten gevolge van onterechte transfer van moedertaalstructuren naar de T2. Binnen de identiteitshypothese ging men ervan uit dat transfer marginaal was, en dat processen van T2-verwerving min of meer identiek zouden zijn aan processen van T1-verwerving. Volgens deze hypothese zouden kenmerken van de tussentaal van T2-verwervers grotendeels overeenstemmen met die van het taalgebruik van jonge kinderen voor wie de betreffende taal moedertaal is (zie o.a. Dulay, Burt & Krashen 1982). Onderzoekers analyseerden daarbij vooral morfologische aspecten van het taalgebruik.

Het eerste proefschrift op dit terrein was dat van Extra uit 1978: *Nederlands van buitenlanders. Psycholinguïstische aspecten van vreemde-taalverwerving*. Hiervan is in het kader van dit hoofdstuk vooral het tweede deel relevant: 'De ontwikkeling van morfologische vaardigheden. Een vergelijking van leergedragskenmerken bij eerste- en tweede-taalverwerving'. Dit onderzoek, waarin het onder meer ging om de verwerving van meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden en de vorming van verkleinwoorden door Nederlandse vierjarigen en allochtone veertienjarigen, paste in de hierboven genoemde theoretische lijn, in die zin dat Extra aansloot bij de destijds overigens nog niet sterk geprofileerde identiteitshypothese. Verwervingsvolgorde van morfemen was ook het thema van het dissertatie-onderzoek van Vermeer uit 1986. Hij richtte zich op de regels voor de vorming van het meervoud, voltooid deelwoord en verkleinwoord. Eén van zijn belangrijkste conclusies was dat de verwerving van regels, bijvoorbeeld voor verschillende vormen van het voltooid deelwoord, in hoge mate parallel verloopt. Een bepaalde regel hoeft dus nog niet beheerst te zijn voor aan een andere regel wordt begonnen. Lalleman (1986) besteedde in haar onderzoek ook aandacht aan de verwervingsvolgorde, maar dan vooral van syntactische aspecten, met name de plaatsing van het werkwoord in de zin.

Rond de jaren tachtig was transfer 'uit'. Toch was er ook ruimte voor nuancering. Uit een studie van Jansen en Lalleman (1980) kwam naar voren dat er wel degelijk sprake was van interferentie in het Nederlands van volwassen Turkse en Marokkaanse NT2-leerders vanuit hun respectievelijke moedertalen. Zo bleken de Turkse informanten veel vaker het werkwoord aan het eind van de zin te plaatsen, overeenkomstig de dominante structuur in hun moedertaal. Bedenk wel dat het hier ging om volwassen T2-verwervers, en als één ding duidelijk was geworden, dan was het wel het volgende: transfer komt veel meer voor in het taalgebruik van oudere dan van jongere T2-verwervers. De transferkwestie kwam ook aan de orde in het proefschrift van Appel uit 1984, *Immigrant children learning Dutch*, die in het Nederlands van Turkse en Marokkaanse kinderen nauwelijks sporen van transfer vanuit hun moedertaal vond.

Puur descriptief was het onderzoek van Van Helvert, waarop zij in 1985 promoveerde: *Nederlands van en tegen Turkse kinderen*. Hierin beschrijft Van Helvert de eerste stadia van NT2-verwerving van vijf jonge Turkse kinderen, zodat onder meer duidelijk wordt welke woorden de kinderen het eerst oppikken, welke routine-achtige uitdrukkingen ('formules') de kinderen gebruiken en wat de functie daarvan is, en hoe de verwerving van nominale groepen in deze vroege fase verloopt.

Van groot belang voor het NT2-onderzoek in Nederland is het ESF-project geweest. Dit was een Europees samenwerkingsproject, gesubsidieerd door de European Science

Foundation, waarvan de Nederlandse poot vanaf 1982 werd uitgevoerd door het eerder genoemde Werkverband Taal en Minderheden in Tilburg. Het belang van dit project school met name in het feit dat verschillende aspecten – bijvoorbeeld de linguïstische uitdrukking van tijd en ruimte en de manier waarop sprekers continuïteit van een gesprekstopic aangeven in een T2 – vergelijkend werd bestudeerd in een longitudinale opzet. Zo kon de verwerving van het Nederlands door (volwassen) moedertaalsprekers van het Arabisch worden vergeleken met de verwerving van het Frans door sprekers met dezelfde moedertaal (zie verder Perdue 1993). Uit dit project is een groot aantal studies, deelprojecten, artikelen en proefschriften voortgekomen. In het kader van deze paragraaf noemen we eerst het overzichtsartikel van Coenen en Klein (1992) over ‘The acquisition of Dutch’. Peter Broeder (1991) onderzocht in het ESF-materiaal hoe de verwerving verliep van aspecten van het pronominale systeem door de twee Turkse en twee Marokkaanse informantten van het Nederlandse ESF-project. Verder in dit hoofdstuk komen nog andere deelstudies aan de orde.

Hoewel nog lang niet alle ontwikkelingsstadia zijn beschreven, zeker niet voor T2-verwervers met verschillende moedertalen, en dus nog lang niet alle feiten met betrekking tot NT2-ontwikkeling bekend zijn, is het onderzoek uit de jaren tachtig daarna niet voortgezet. Het (taal-)beschrijvend onderzoek richtte zich in de jaren negentig op een voordien meestal genegeerd linguïstisch domein, namelijk de woordenschat. Verhallen (1994) bestudeerde de diepe woordenschat van Turkse kinderen in vergelijking met die van Nederlandse kinderen, en met het begrip ‘diepe woordenschat’ doelde zij op de kwaliteit van woordkennis: de inbedding van een woord in een hiërarchisch semantisch netwerk middels relaties met andere woorden. Strating-Keurentjes (2000) heeft aandacht besteed aan ditzelfde thema in haar proefschrift over lexicale ontwikkeling in het Nederlands van autochtone en allochtone kleuters, waarin ook het karakter van semantische netwerken werd bestudeerd door middel van de analyse van woordassociaties. De groeiende belangstelling voor woordenschat in NT2-onderzoek werd sterk geïnspireerd door de constatering dat de taalachterstand van allochtone leerlingen vooral in dat linguïstisch domein moest worden gezocht.

Niet alleen het verloop van de NT2-verwerving kon rekenen op warme aandacht van onderzoekers, ook de invloed van verschillende factoren op het tempo van verwerving stond in de belangstelling, met name de rol van attitude en motivatie en van sociaal-culturele oriëntatie. In dit verband werd vaak verwezen naar publicaties van Gardner en Lambert, die aan deze sociaal-psychologische factoren een grote rol toekenden. Een vroege studie was die van de Werkgroep Taal Buitenlandse Werknemers over ‘de houding van buitenlandse arbeiders tegenover het Nederlands’ (1980). In andere, hierboven reeds genoemde studies uit de jaren tachtig werd dit thema ook opgepakt, met name in Appel (1984), Vermeer (1986) en Lalleman (1987). Generaliserend kunnen we stellen dat niet duidelijk is gebleken dat sociaal-psychologische factoren een sterke invloed hadden op de T2-verwerving. Een factor die wel van belang leek, en waar met name Vermeer op wees, was taalcontact: hoe groter aanbod en interactie in het Nederlands des te meer progressie in de T2-verwerving. Een betrekkelijk recent onderzoek waarin dit thema opnieuw aan bod kwam, is dat van Klatter-Folmer (1996) Zij vond een redelijk sterke correlatie tussen enerzijds de taalvaardigheid in het Turks en het Nederlands van Turkse leerlingen en anderzijds een aantal sociaal-culturele kenmerken. Met name een sterke oriëntatie op de Turkse gemeenschap, geringe onderwijsaspiraties en weinig ondersteuning vanuit thuis bleken samen te hangen met lage taal- en ook lage schoolprestaties.

Tot slot van deze subparagraaf willen we nog wijzen op descriptief onderzoek van geheel andere aard, namelijk dat met behulp van taaltesten. De ontwikkeling van de *Taaltoets Allochtone Kinderen* (TAK) door Verhoeven en Vermeer is van groot belang geweest voor kennis van de NT2-vaardigheid van kinderen. Er bestaat een versie voor de onderbouw (Verhoeven, Vermeer & van de Guchte 1986) en één voor de bovenbouw van de basisschool

(Verhoeven & Vermeer 1993). In Verhoeven en Vermeer (respectievelijk 1989, 1996) worden de resultaten beschreven van de normonderzoeken die met deze testen zijn uitgevoerd. Later is voor de onderbouw de *Taaltoets Alle Kinderen* uitgebracht (Verhoeven & Vermeer 2001). De TAK-toetsen worden zowel gebruikt in de onderwijspraktijk om het taalniveau in het Nederlands van kinderen vast te stellen als in onderzoek, bijvoorbeeld om dat niveau in verband te brengen met gegevens over sociaal-culturele oriëntatie. Bovendien levert afname van de TAK-toetsen niet alleen een niveaubepaling op, maar ook een schat aan linguïstisch interessante gegevens, zoals bij de ‘Klankarticulatietaak’ over mogelijk uitspraakproblemen in het Nederlands.

In het algemeen is NT2-onderzoek ook ‘uitgebreid’ in de richting van onderzoek naar tweetalige ontwikkeling. We kunnen daar in dit kader niet verder op ingaan, maar volstaan met het noemen van de studie van Narain (1995) naar de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland.

## 2.2 Theoretisch gemotiveerd onderzoek

Afgezien van de hierboven reeds gesignaleerde theoretische invalshoek in veel descriptieve studies, is het NT2-onderzoek in feite relatief arm aan primair theoretisch gemotiveerd onderzoek. Uit de jaren tachtig noemen we het dissertatie-onderzoek van Hulstijn (1982): *Monitor use by adult second language learners*. Daarin werkte Hulstijn door op de ideeën van Krashen over het principiële verschil tussen het leren en het verwerven van een tweede taal, met daaraan gekoppeld vormen van spraakcontrole middels een zogeheten monitor.

Mede uit het eerder genoemde ESF-project is ook de dissertatie van Van de Craats (2000) voortgekomen: *Conservation in the acquisition of possessive constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch*. Deze studie is in die zin opvallend, dat het het enige omvangrijke NT2-onderzoek is binnen het kader van Chomskyaanse opvattingen over eerste- en tweede-taalverwerving, waarin de hypothese betreffende de aangeboren universele grammatica (UG) centraal staat. Het is moeilijk te zeggen waarom er zo weinig NT2-onderzoek binnen dit kader is uitgevoerd, maar vermoedelijk is dit een gevolg van het feit dat NT2-onderzoekers vaak sterk gericht waren op de (onderwijs-)praktijk. Ze wilden dat hun werk relevant of toepasbaar zou zijn voor die praktijk. Bij een Chomskyaanse benadering lijkt dit nauwelijks of helemaal niet mogelijk. Overigens bracht de studie van Van de Craats ook aan het licht dat transfer vanuit de moedertaal voor de door haar onderzochte bezitsconstructies een tamelijk grote rol speelde.

Een theoretische invalshoek van geheel andere aard is die waarin het accent ligt op taalaanbod en interactie als bepalende of in ieder geval invloedrijke factoren in de taalverwerving. Hiermee werd ook tot op zekere hoogte voortgeborduurd op ontwikkelingen in de taalwetenschap met de opkomst van de conversatie-analyse in de jaren tachtig als belangrijk terrein van onderzoek. Volgens velen moest taalgebruik (in interactie) het primaire object van onderzoek zijn en niet het taalsysteem, zoals in de linguïstiek gebruikelijk. Van den Branden (1997) bestudeerde de rol van betekenisonderhandeling tussen tweede-taalverwervers en moedertaalsprekers van het Nederlands, waarbij hij onder meer de invloed op de NT2-output analyseerde. Betekenisonderhandeling betreft dan de wijze waarop moedertaalsprekers en T2-verwervers in onderlinge interactie – bijvoorbeeld middels vragen om bevestiging, het geven van toelichting of het parafraseren – aan elkaar duidelijk maken wat ze bedoelen. In dergelijk onderzoek gaat het vaak meer om het in kaart brengen van de interactie dan om het zicht krijgen op het verloop van NT2-verwerving.

Betekenisonderhandeling stond ook centraal in het onderzoek van Deen (1997), die zich baseerde op data die in het ESF-project werden verzameld. De titel van haar proefschrift luidt: *Dealing with problems in intercultural communication*. Problemen in interculturele

communicatie en de wijze waarop betrokkenen die proberen op te lossen, was ook het hoofdthema in de studie van Koole en Ten Thije (1994). Het Nederlandse ESF-materiaal is ook verwerkt in een aantal internationale publicaties, zoals *Achieving understanding. Discourse in intercultural encounters* (Bremer e.a. 1996). In deze en in vergelijkbare studies ligt het accent sterk op een (politieke gekleurde) analyse van machtsstructuren in de maatschappij, waarin moedertaalsprekers een dominante rol vervullen en waarin sociaal-culturele kenmerken van minderheden worden gemarginaliseerd. Overigens bleek uit de analyses van misverstanden of communicatieproblemen veelal dat die een gevolg waren van een beperkt T2-vocabulaire van de tweede-taalsprekers. Anders geformuleerd: moedertaalsprekers van het Nederlands bleken vaak onvoldoende rekening te houden met de geringe lexicale vaardigheden van NT2-sprekers in onderlinge gesprekken.

## 2.3 Onderwijskundig georiënteerd onderzoek

Zoals gezegd, NT2-onderzoekers lieten zich veelal inspireren door maatschappelijke problemen. Niet voor niets was de titel van de in de inleiding gememoreerde studiedag van de Anéla in 1977 ook ‘Taalonderwijs aan migranten’ en niet ‘Taalverwerving van migranten’ of iets dergelijks. Het onderzoek op dit terrein is zeer divers. We zullen proberen er via het onderscheiden van enkele thema’s enige systematiek in aan te brengen.

### 2.3.1 De eigen talen van minderheden

Vanaf het eind van de jaren zeventig is in onderwijsland een debat gevoerd over de rol van de eigen taal in het onderwijs aan allochtone leerlingen. Hoe slecht of goed zou het zijn om die eigen taal ook te onderwijzen of zelfs een belangrijke positie te geven middels de inrichting van tweetalig onderwijs, met name wat betreft de invloed op de verwerving van het Nederlands? In de jaren tachtig zijn enkele studies op dit gebied uitgevoerd. We noemen die van Appel (1984), Teunissen (1986) en Verhoeven (1987), die zich vooral op de verwerving van schriftelijke vaardigheden richtte. Conclusie van alle drie studies was dat het (grote) aandeel onderwijs in de eigen taal in ieder geval geen negatief effect had gehad op de verwerving van het Nederlands door allochtone leerlingen in het basisonderwijs en dat er soms zelfs positieve effecten te signaleren waren. Echt tweetalige programma’s zijn in het Nederlandse en Belgische onderwijs slechts minimaal in praktijk gebracht. In Nederland is daarentegen het Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur) – sinds 1998 omgedoopt in Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT) – wel op veel plaatsen gerealiseerd. Er is altijd veel discussie geweest over de wenselijkheid van dit eigen-taalonderwijs, waarbij onderzoeksresultaten vaak werden genegeerd. Een studie van Driessen e.a. (1989) wees uit dat dit onderwijs in ieder geval de NT2-verwerving niet nadelig beïnvloedde. Desondanks is deze vorm van onderwijs in 2004 door de minister stopgezet.

### 2.3.2 Taalvaardigheid

Vanaf het begin van het NT2-onderzoek is er aandacht geweest voor de Nederlandse taalvaardigheid van allochtone leerlingen en cursisten, vaak uitgaande van de volgende algemene gedachte: we moeten weten wat ze kunnen, om zo vast te stellen wat ze nog moeten leren. Zo deed Hacquebord (1989) onderzoek naar het tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs. De Haan (1994) onderzocht de kenmerken van schoolse taalvaardigheden, op basis van de vaststelling dat NT2-sprekers in de alledaagse interactie zich vaak redelijk kunnen weren, maar dat het meer abstracte en cognitief veeleisende schooltaalgebruik veel problemen oplevert. De Haans onderzoeksvraag was overigens mede geïnspireerd door ontwikkelingen in het tweetaligheidsonderzoek, met name

de invloedrijke opvattingen van de Canadese onderzoeker Jim Cummins (zie o.a. Cummins & Swain 1986).

Een andere, veel gestelde vraag luidde: hoe belangrijk is Nederlandse taalvaardigheid voor het schoolsucces van allochtone leerlingen. Die vraag stond centraal in het promotie-onderzoek van Kerkhoff (1988). Dit onderzoek is in zekere opzichten geactualiseerd in de hierboven genoemde studie van Klatter-Folmer (1996), die ook de beheersing van de eigen taal betrok bij de beantwoording. Hieraan valt opnieuw te zien hoe het NT2-perspectief in de loop van de tijd vaak is verbreed door aandacht voor minderheidstalen, c.q. voor tweetalige ontwikkeling, wat ook terug te vinden is in de studie van codewisseling.

### 2.3.3 Effecten van methodes of benaderingen

Er is in Nederland en Vlaanderen helaas slechts weinig onderzoek uitgevoerd naar de effecten van bepaalde ingrepen in het onderwijs, terwijl de vraag ‘Wat werkt wel en wat werkt niet?’ natuurlijk zeer relevant is. Appel en Vermeer (1997) deden onderzoek naar de resultaten van een intensief en langdurig programma voor extra woordenschatonderwijs voor allochtone leerlingen, waarbij er inderdaad een positief effect kon worden aangetoond. Kook (1996) onderzocht de invloed van Overstap, een interventieprogramma voor leesbevordering voor allochtone leerlingen in groep 3 van het Nederlandse basisonderwijs waarbij de ouders worden betrokken. Zij concludeerde dat er inderdaad een (geringe) positieve invloed uitging van het programma. Bongenaar en Bos (1996) deden een evaluatie-onderzoek naar Taalplan Kleuters, een totaalprogramma voor NT2-ontwikkeling en -stimulering in de kleutergroepen van het Nederlandse basisonderwijs. Jaspaert en Linsen (1997) probeerden zicht te krijgen op de effectiviteit van taakgericht onderwijs. Het effect van onderwijs volgens de *content based approach* (taalgericht vakonderwijs) stond centraal in het onderzoek van Van Schooten en Emmelot (2004). In het verlengde daarvan kan het proefschrift van Prenger (2005) worden genoemd, waarin de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het wiskundeonderwijs centraal stond. Bienfait (2002) onderzocht het effect van grammaticaonderwijs aan allochtone jongeren, terwijl Andringa (2005) op dit onderwerp voortborduurde door zicht daarbij te richten op de rol van impliciete en expliciete instructie bij leerlingen van internationale schakelklassen.

Een kwestie van geheel andere orde betreft de opvang van leerlingen die direct vanuit het land van herkomst op school komen: hoe kan die opvang het best worden georganiseerd: in een aparte, centrale opvang met grote aandacht voor taalverwerving of door die leerlingen in een ‘gewone’ schoolklas te plaatsen, de geïntegreerde opvang? In een serie studies is deze kwestie nader onderzocht (o.a. Emmelot & de Kat 1993) en daaruit bleek dat centrale opvang over het algemeen de beste kansen voor NT2-verwerving bood.

Het ontbreken van ander onderzoek waarin bijvoorbeeld de effectiviteit van verschillende onderwijsbenaderingen (zie ook de volgende paragraaf) aan een analyse wordt onderworpen, is opvallend. Waarschijnlijk is dit een gevolg van het feit dat dergelijk onderzoek zo moeilijk te realiseren is, vanwege het grote aantal factoren dat bepalend kan zijn voor die effectiviteit. Dit type onderzoek is methodologisch gezien vaak zeer complex, zoals de studie van Jaspaert en Linsen ook aantoonde. Bovendien – en dat is niet onbelangrijk – neemt het veelal een positie in tussen enerzijds praktisch en anderzijds theoretisch georiënteerd onderzoek. Daarom is het vaak moeilijk om subsidies voor dergelijk onderzoek te verkrijgen.

### 2.3.4 Taaleisen

Wat moeten leerlingen en cursisten eigenlijk kunnen en kennen in het Nederlands, welke taaleisen worden aan hen gesteld? Ook op dit terrein is onderzoek uitgevoerd, hoewel slechts in beperkte mate. We noemen hier Hajer en Meestringa (1995) over schooltaal als

struikelblok in het voortgezet onderwijs en Van Gelderen (1994) over taalvaardigheidseisen in het zaakvakonderwijs op de basisschool. Taaleisen in het vakonderwijs aan volwassen anderstaligen komen aan de orde in Verhallen en Snoeken (1995).

### 2.3.5 De onderwijspraktijk

Empirische studies van de feitelijke onderwijspraktijk zijn betrekkelijk zeldzaam, mogelijk weer vanwege de weerbarstigheid en de complexiteit van die praktijk. Een uitzondering vormt de interessante studie van Hajer (1996) naar interactie tussen leerkrachten en allochtone leerlingen in het vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas. Van den Branden (1997) deed onderzoek naar de betekenisonderhandeling tussen leerkrachten en leerlingen (zie ook paragraaf 2.2). Damhuis (1995) analyseerde interactie in kleuterklassen om na te gaan welke interactiesituaties het meest productief zouden kunnen zijn voor de NT2-verwerving. Het onderzoek van Bezemer (2003) betreft een etnografische case studie naar het taalgebruik in groep 4 van een meertalige basisschool. Een geheel ander aspect van NT2-onderwijs is, dat met name volwassen leerders soms gevraagd wordt om de eigen vaardigheden te beoordelen. Rond dit thema verrichtte Janssen-van Dielen (1992) een voor de praktijk belangwekkend onderzoek.

Er is wel een overvloed aan studies met min of meer subjectieve of anekdotische beschrijvingen van de taalonderwijspraktijk, waarin ook vaak gesproken wordt over effectiviteit van een bepaalde methode of benadering zonder dat die daadwerkelijk empirisch is onderzocht. Het komt veel voor dat NT2-onderzoekers, of in het algemeen toegepast taalkundigen of onderwijskundigen, een bepaalde onderwijspraktijk weergeven waar ze zelf een bijdrage aan hebben geleverd of bij zijn betrokken. Het laat zich raden dat hun beschrijving dan wel eens te positief is gekleurd. Empirisch onderzoek door buitenstaanders zou hier aanbevelenswaardig zijn, maar hiervoor gelden dezelfde problemen die we al hebben gesignaleerd bij het vergelijkend onderzoek naar methodes of benaderingen in het NT2-onderwijs: methodologisch gezien zijn er veel voetangels en klemmen, en dit type onderzoek komt – mede daarom – niet snel voor subsidiëring in aanmerking.

Beschrijvingen van het NT2-onderwijs in Nederland en Vlaanderen zijn met name te vinden in Kroon en Vallen (1994) en Kroon en Vallen (1996). In de laatste bundel wordt, onder de titel ‘Het verschil voorbij’, vooral ingegaan op de vraag of er een onderscheid moet worden gemaakt tussen enerzijds het Nederlandse moedertaalonderwijs en anderzijds het specifieke NT2-onderwijs voor allochtone leerlingen. Verder manifesteren veel toegepast taalkundigen zich in bundels of thematische tijdschriftafleveringen. Voorbeelden hiervan zijn: *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs* (Colpin e.a. 2000) en het nummer van *Moer* (2000, nr. 4) dat gewijd is aan taalgericht vakonderwijs. Met dit laatste begrip wordt bedoeld op vakonderwijs, bijvoorbeeld biologie, dat aan de ene kant rekening houdt met taalproblemen van vooral anderstalige leerlingen en dat aan de andere kant probeert bij te dragen aan hun NT2-ontwikkeling.

### 2.3.6 Scholing

Veel linguïsten die zich bezighouden met de NT2-problematiek in het onderwijs hebben bijgedragen aan scholingsmateriaal ten behoeve van het NT2-onderwijs. Het gaat hier vooral om boeken die in opleidingen en nascholingsbijeenkomsten kunnen worden gebruikt. We noemen hier voor het basisonderwijs Kuiken & Vermeer (2005), voor het voortgezet onderwijs Van de Laarschot (1997) en Olijkan (1999), en voor de volwasseneneducatie Hulstijn e.a. (1996). De laatste tijd zijn er zowel voor het basis-, het voortgezet als het volwassenenonderwijs handboeken verschenen waarin docenten handvatten worden geboden voor de integratie van taal- en vakonderwijs (Van Beek & Verhallen 2004, Hajer & Meestringa 2004, Verhallen 2003). De genoemde boeken laten onder meer zien hoe toegepast



taalkundigen hun inzichten relevant maken voor de praktijk van het NT2-onderwijs. Op deze manier proberen zij, vanuit een wetenschappelijke missie, bij te dragen aan de oplossing van een maatschappelijk probleem, een taak die voor linguïsten op andere deelterreinen van de taalwetenschap over het algemeen minder gebruikelijk is.

### 3 Taalonderwijs

Net als het NT2-onderzoek heeft het onderwijs NT2 vooral na de zeventiger jaren een grote vlucht genomen. Voor die tijd bestonden er wel leermiddelen voor niet-Nederlandstaligen om Nederlands te leren, maar deze waren meer gericht op het leren van Nederlands als vreemde taal dan op dat van Nederlands als tweede taal. Een bekend voorbeeld is *Introduction to Dutch* (Shetter 1978; eerste druk: 1958), een boek vooral bedoeld voor in Nederland verblijvende Amerikanen. De ondertitel *A practical grammar* geeft meteen aan waarop in dit boek het accent ligt. Elk hoofdstuk begint met een uitgebreide uiteenzetting over een grammaticaal onderwerp, gevolgd door een aantal losse woorden en uitdrukkingen. Daarna kunnen de leerders de opgestoken kennis toepassen in het vertalen van eenvoudige Nederlandse zinnen door middel van een aantal vertaal oefeningen, van het Nederlands naar het Engels en omgekeerd. Het boek is dan ook een typische representant van de zogeheten grammatica-vertaalmethode. Sinds de jaren zestig is er in het onderwijs NT2 veel veranderd. We delen de ontwikkelingen in het onderwijs NT2 in vier periodes in. In de zeventiger jaren is de eerste generatie NT2 leergangen ontstaan, waarin het accent vooral op het aanleren van grammaticale structuren was gericht. In de tachtiger jaren verschoof de aandacht voor grammatica in de richting van adequaat kunnen communiceren in het Nederlands. Er zijn dan al heel wat leermiddelen op de markt gekomen, maar van een samenhangend leerstof- en onderwijsaanbod is vaak nog geen sprake. Het is in de jaren negentig dat men op zoek gaat naar die samenhang en dat op scholen een taalbeleid wordt ontwikkeld. Langzamerhand begint de computer een belangrijke plaats in de klas in te nemen. Het gebruik van informatie- en communicatietechnologie vormt aan het begin van de 21ste eeuw dan ook een grote uitdaging voor het NT2-onderwijs.

#### 3.1 De jaren zeventig: grammatica

Aan het begin van de jaren zeventig was het onderwijs NT2 nog vooral een kwestie van *trial and error*. Leermiddelen bestonden er nauwelijks en er waren maar weinig lesgevers met ervaring in het geven van NT2, terwijl ook de verdere omstandigheden waaronder les werd gegeven vaak te wensen overlieten. Daartegenover stond vaak een grote inzet en motivatie van leerders en docenten. Het is vooral aan deze mensen van het eerste uur te danken dat er onderwijsmateriaal beschikbaar kwam.

Een mooi voorbeeld daarvan is *Nederlands voor gastarbeiders*, materiaal dat eerst in de vorm van losse werkbladen in buurthuizen werd gebruikt en in de loop der tijd dankzij het werk van vele vrijwilligers tot een echt boek uitgroeide (Oosterling & Nijhuis 1976). Materiaal dus dat in de praktijk tot stand is gekomen en beproefd. Het boek bestaat grotendeels uit plaatjes. Door de situaties te benoemen die op de plaatjes worden uitgebeeld, moet de cursist een structuur ontdekken die hij zichzelf eigen moet maken. Het Nederlands is daarbij zowel instructie- als doeltaal. Het materiaal probeert aan te sluiten bij de leefwereld van de gastarbeider. Hoofdpersonen in het boek zijn de Turk Osman en de Marokkaan Hassan. Zij werken in de fabriek en wonen in een pension. Zij worden opgevoerd in alledaagse situaties, zoals in een winkel, bij de dokter of op het postkantoor. Door de visuele stimuli, de herkenbaarheid van de situaties en de dialoog als fundamentele oefenvorm voorzagt

het boek in een grote behoefte. Anderzijds had het boek een sterk grammaticale inslag en werd er een enigszins karikaturaal portret van de gastarbeider gepresenteerd.

Voor hoger opgeleiden verscheen *Levend Nederlands* (Department of Linguistics, University of Cambridge & Afdeling Toegepaste Taalwetenschap, Vrije Universiteit Amsterdam 1975). In plaats van Osman en Hassan treden in deze cursus als hoofdpersonen op John King, journalist uit Engeland, en Kees Bergsma en Anneke van Kampen, beiden student Engels. De leergang is opgezet volgens principes van de audio-linguale methode, waarin veel belang wordt gehecht aan de rol van imitatie bij het leren van een taal en aan het drillen van taalstructuren. Elke les begint met een gesprek, dat de leerders geacht worden zin voor zin te herhalen. Ze krijgen deze zinnen auditief aangeboden, terwijl ze bij elke zin ter ondersteuning een dia of tekening te zien krijgen. De pauze die na iedere zin op de geluidsband is opgenomen, biedt de leerders de mogelijkheid de voorafgaande zin te herhalen. Het gesprek wordt gevolgd door een uitgebreide serie structuuroefeningen, waarin zinnen volgens een voorbeeld getransformeerd moeten worden:

<i>Help jij Anneke van Kampen?-</i>	<i>Nee, ik help haar niet.</i>
<i>Zie jij juffrouw Bergsma?</i>	<i>- Nee, ik zie haar niet.</i>
<i>Help jij mevrouw King?</i>	<i>- Nee, ik help haar niet.</i>

Ook deze oefeningen worden auditief aangeboden, waarbij leerders in de pauze volgend op iedere stimulus de gelegenheid krijgen om het goede antwoord te geven. De leergang verscheen op een moment dat de kritiek op het behaviorisme, de leertheorie die aan de methode ten grondslag ligt, al jaren daarvoor in volle hevigheid was losgebarsten (Chomsky 1959). Chomsky plaatste vooral kanttekeningen bij de rol van imitatie bij het leren van een taal; in plaats daarvan veronderstelde hij een aangeboren taalvermogen als motor van het taalverwervingsproces. Wie ooit met een audio-linguale leergang heeft gewerkt, weet hoe geestdodend de nazeg- en drilloefeningen kunnen zijn. Overigens hadden de auteurs nog wel geprobeerd iets van het werk van Chomsky in de leergang op te nemen en wel in de vorm van een zogeheten ‘tableau’ bij elke oefening, waarin de uitgangsstructuur en de verandering die de cursisten daarin moesten aanbrengen in een soort herschrijfgregel was weergegeven. De regel voor bovenstaande oefening zag er als volgt uit:

*[STAM] + Ø # jij # [OBJ, def, pers, v, sg] #? – Nee, # ik # [STAM] + Ø # haar # niet.*

Men kan zich ten zeerste afvragen in hoeverre de leerders hiermee geholpen waren. Dankzij extra oefenmateriaal en een revisie van de huiswerkoefeningen in 1984 is er nog tot in de jaren negentig met de leergang gewerkt.

In de loop van de jaren zeventig was menig buitenlander in Nederland getrouwd of had hij vrouw en kinderen uit het land van herkomst laten overkomen. Voor het onderwijs NT2 waren die vrouwen en kinderen nieuwe doelgroepen. In het basisonderwijs werden de leerlingen die ‘vers’ uit het land van herkomst kwamen, de neveninstromers, onderwezen in aparte opvangklassen of in reguliere klassen waar ze af en toe uitgehaald werden voor extra (NT2-)onderwijs door een zogeheten NNT- of extra taakleerkracht. Later groeide de praktijk om deze zij- of neveninstromers direct in een reguliere groep te plaatsen. Gedurende lange tijd ontbrak het de neveninstromers aan een adequate leergang en moesten de leerlingen het doen met zelf in elkaar geknutseld materiaal. Gelukkig kwam daar aan het eind van de jaren zeventig verandering in.

Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs werd *Nederlands voor anderstaligen* gebruikt (Van Egmond-van Helten 1978). Deze leergang heeft eveneens een sterk grammaticaal karakter en bevat talloze structuuroefeningen van het type: ‘Heeft de jongen een

horloge? Ja, de jongen heeft een horloge. Heeft moeder een klok? Nee, moeder heeft geen klok.’ Het onderwijs aan de – vaak analfabete – vrouwen van gastarbeiders vond veelal in buurthuizen plaats of bij de vrouwen thuis, en werd verzorgd door vrijwilligersorganisaties met namen als Buitenlands Vrouwen Overleg of Steunkomit  Marokkaanse Vrouwen. Een instelling die zich professioneel voor deze doelgroep inzette was het Nederlands Centrum Buitenlanders (NCB) in Utrecht, waar *Zeggen en schrijven* verscheen, een leergang bestemd voor analfabete buitenlanders met weinig of geen vooropleiding (Van der Erve & Jansen 1981). Kort daarvoor was aan dezelfde instelling *Spreekt u al Nederlands?* ontwikkeld (Coumou & Jansen 1979). Deze leergang had als voornaamste doel het verbeteren van het mondeling taalgebruik van buitenlandse arbeiders. Verstaan en spreken waren de vaardigheden die centraal stonden, terwijl grammatica slechts een zeer bescheiden plaats in het materiaal innam. Met deze doelstelling vormde *Spreekt u al Nederlands?* het begin van een nieuwe generatie leermiddelen.

### 3.2 De jaren tachtig: communicatie

Kenmerkend voor de jaren tachtig is dat de aandacht niet langer zozeer op grammaticale vaardigheid was gericht, zoals dat in veel van het bovengenoemde materiaal het geval was, maar op communicatieve vaardigheid. Het ging er daarbij in eerste instantie om dat taalleerders in staat waren een boodschap in de doeltaal te begrijpen en over te brengen; dat die boodschap niet altijd correct werd geformuleerd deed minder ter zake, als hij maar begrepen werd. Het concept van communicatieve taalvaardigheid werd in Europa vooral bekend door een uitwerking voor het Engels in *The Threshold Level* (Van Ek 1975). Daarin wordt in communicatieve termen een beschrijving gegeven van een algemeen taalvaardigheidsniveau, gespecificeerd naar taalgebruikssituaties, thema’s, rollen, functies, noties en taalstructuren. De publicatie was op verzoek van de Raad van Europa tot stand gekomen en werd bewerkt voor verschillende talen. Zo verscheen voor het Nederlands het *Drempelniveau* (Wynants 1985). Weliswaar was dit voor het Nederlands als vreemde taal samengesteld, maar binnen het onderwijs NT2 fungeerde het voor velen als checklist. Enkele jaren later verscheen voor een hoger niveau een overzicht van taalleerdoelen dat wel specifiek op NT2 was gericht, getiteld *Over de drempel naar sociale redzaamheid* (Coumou e.a. 1987).

Voor het basisonderwijs ontwikkelde de Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen (1983/1984) *Van horen en zeggen*. In deze communicatieve leergang voor allochtone leerlingen van zes tot twaalf jaar staat het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid centraal. Daartoe krijgen de leerlingen de belangrijkste taalfuncties aangereikt in situaties waarmee ze op school en daarbuiten in aanraking komen. Daarnaast wordt uitgebreid aandacht besteed aan de vergroting van de woordenschat en aan de beheersing van het Nederlandse klanksysteem. Aandacht voor grammaticale structuren komt op de laatste plaats. Ter illustratie een voorbeeld van een gesprek uit thema 2: Het schoolplein.

Marloes: *Hee, hoe heet je?*  
 Louisa: *Louisa.*  
 Marloes: *Oh. Doe je mee, Louisa?*  
 Louisa: *Wat doen jullie?*  
 Marloes: *Tikkertje.*  
 Louisa: *Wie doen er nog meer mee?*  
 Marloes: *Maria.*  
 Louisa: *Wie is Maria?*  
 Marloes: *Dit is Maria.*  
 Louisa: *Wie is hem?*

*Marloes: Tik. Jij bent hem.*  
*Louisa: Dat is niet eerlijk.*  
*Jij bent hem.*  
*Marloes: Okee, we doen het eerlijk.*  
*Iene miene mutte*  
*tien pond grutten*  
*tien pond kaas*  
*iene miene mutte is de baas.*  
*A-f-af.*

Aan het eind van de jaren tachtig werd *Code Nederlands* ontwikkeld, een communicatieve basisleergang voor volwassenen met een ‘hogere opleiding’ (Kuiken & van Kalsbeek 1990). Net als in *Van horen en zeggen* is gekozen voor herkenbare situaties (een pakje versturen, bij de bank geld opnemen, inlichtingen bellen), taalfuncties die in een dergelijke situatie aan bod kunnen komen (iemand verzoeken iets te doen, informatie vragen, iets beleefd vragen) en woorden uit de betreffende domeinen (post, bank, telefoon). In speciale kaders wordt de aandacht van de leerders op deze functies en woorden gevestigd, zoals in onderstaand voorbeeld van de taalhandeling ‘iemand vragen iets te doen’.

*Kunt u...?*

- *Kunt u mijn post doorsturen?*
- *Jazeker, dat kan.*

*Zou u... kunnen/willen...?*

- *Zou u me een formulier kunnen geven?*
- *Ze liggen daar. U kunt ze zo pakken.*

In het voortgezet onderwijs was er voor heterogene groepen met meertalige leerlingen de serie *Anders Nederlands* (Berenst 1988), bestaande uit de onderdelen *Luisteren, Lezen, Verder lezen, Communicerend leren* en *Communicerend verder leren*. Zoals de naam van de twee laatste onderdelen aangeeft, gaat het ook hier om materiaal met een communicatieve inslag.

Naast het belang dat aan communicatieve vaardigheid werd toegekend, kwamen twee andere onderwerpen in de jaren tachtig volop in de belangstelling, te weten taalbegrip (voorafgaand aan taalproductie) en woordenschat. Dat receptieve vaardigheid voorafgaat aan productieve vaardigheid werd in het algemeen wel onderkend, maar naar de mening van sommigen lag met name in de beginfase van het taalleerproces het accent te veel op productie van tweede-taalleerders. In plaats daarvan moest leerders een stille periode worden gegund, net zoals kinderen in hun eerste levensjaar aan taalbegrip werken alvorens zij rond de eerste verjaardag hun eerste woorden produceren. In Delft werd begin jaren tachtig een dergelijke ‘natuurmethode’ ontwikkeld, geheten *Nederlands voor buitenlanders* met als ondertitel *De Delftse methode* (Montens & Sciarone 1984). Het materiaal is vooral onder deze laatste naam bekend geworden. De leerstof wordt in de vorm van leesteksten en woordenlijsten in verschillende talen gepresenteerd. Leerders moeten deze teksten net zo lang doorlezen tot ze het zonder deze woorden kunnen stellen. Door middel van een zogenaamde clozeversie van de tekst waarin om de zoveel woorden een woord is weggelaten, wordt de aangeboden leerstof geoefend.

*Ik heet Jan. Mijn naam is Jan. Jullie noemen mij Jan.*

*Ik — Jan. Mijn naam is Jan. Jullie noemen — Jan. Jullie zeggen Jan tegen mij. Ik — een man. Ik ben meneer X. Zij — een vrouw. Hij is ook een man. — heet jij?*

De ruim 1200 aangeboden woorden die regelmatig in het materiaal terugkomen, worden zo op systematische manier geoefend. Grammaticale informatie is in een zeven pagina's tellend overzicht aan het begin van het boek opgenomen. Hoewel de auteurs hun leergang voor alle typen leerders geschikt achtten, waren het in de praktijk toch vooral de hoger opgeleide leerders met een hoge graad van motivatie en zelfwerkzaamheid die voldoende met het materiaal uit de voeten konden.

Ook *Spreken is zilver...* legt het accent op begrip voor productie en vergroting van de woordenschat (Van der Ree 1988). Gold voor de jaren zeventig dat taalleren synoniem was aan grammatica en in de jaren tachtig aan communiceren, voor *Spreken is zilver...* is taalleren vooral woordjes leren. De kracht van het materiaal bleek tevens de zwakte ervan te zijn: een uitgesproken oriëntatie op woordenschat en een te exclusieve aandacht voor de receptieve verwerving van het Nederlands. Om die reden werd het materiaal later uitgebreid met oefenmateriaal gericht op spreek- en schrijfvaardigheid.

Overigens zou de aandacht voor woordenschat, in Nederland mede aangezwengeld door het werk van Schouten-van Parreren (1985), nog lange tijd blijven bestaan, zowel in onderzoek – zoals we in de vorige paragraaf zagen – als in onderwijs, uitmondend in publicaties bestemd voor diverse doelgroepen. We noemen bijvoorbeeld *Laat wat van je horen*, een woordenschatprogramma voor kleuters (Van Kleef & Boers 1990) als vervolg op het luisterprogramma *Knoop het in je oren* (Van Kleef 1988), en *Woorden leren, woorden onderwijzen*, dat een didactische handleiding voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs vormt (Verhallen & Verhallen 1994).

Naast de genoemde algemene basisleergangen ontstond er in de jaren tachtig een groeiende behoefte aan materiaal voor specifieke doelgroepen of ter vergroting van specifieke vaardigheden. Deze ontwikkelingen sloten aan bij een richting die in Engelstalig gebied bekend is geworden onder de term *English for Specific Purposes* (ESP). Voor doorstromers naar het beroepsonderwijs werd *Zestien Plus* ontwikkeld (Duvigneau, Kortas & Olijkan 1987), later uitgebreid met delen voor doorstromers naar vakopleidingen in de technische en verzorgende richtingen. *De Delftse methode* kreeg een vervolg in de vorm van materiaal ter voorbereiding op een studie lucht- en ruimtevaart, wiskunde en natuurkunde. Geïnspireerd op het onderzoek van Westhoff (1981) naar voorspellend lezen verscheen *Op nieuwe leest*, gericht op vergroting van de leesvaardigheid (Van Kalsbeek & Stumpel 1986). Spreken kon worden gestimuleerd aan de hand van *Spreekvaardigheid in de dop* (Fonck 1989) en voor de training van lees- en luistervaardigheid was er onder meer de cursus *Deskundigen over hun werk* (Florijn & Maureau 1990). Daarnaast werd het steeds duidelijker dat anderstaligen niet alleen de taal moesten leren om te slagen in de Nederlandse maatschappij, maar dat ze in veel gevallen ook andere vaardigheden moesten ontwikkelen. Een boek als *Studievaardig* vormt daar een voorbeeld van (Van Kalsbeek & Vedder 1989). In de jaren negentig zou het onderwijs aan dergelijke additionele vaardigheden nog meer aandacht besteden.

### 3.3 De jaren negentig: beleid

In de jaren negentig werd op een aantal in het daaraan voorafgaande decennium uitgezette lijnen voortgeborduurd. Geïnspireerd op het stramien van *Code Nederlands* ontwikkelden Liemberg e.a. (1994) voor laag opgeleide volwassenen *IJsbreker*. Vrijwel tegelijkertijd verscheen voor dezelfde doelgroep *Startpunt* (Snijders & Hendriks 1994). De aandacht voor taal in werksituaties en de talige eisen die een bedrijf of onderneming aan werknemers stellen, groeide uit tot een apart aandachtsveld dat bekend werd onder de naam 'Nederlands op de werkvloer'. Voor de betreffende doelgroep verscheen het op communicatieve leest geschoeide *Manieren van praten* (Timman 1993), terwijl aan de Universiteit van Amsterdam een Steunpunt Nederlands op de Werkvloer werd geïnstalleerd. Sommige leerders – of zoals het

in de praktijk meestal ging: hun docenten – konden nu zelfs een keuze uit meerdere leergangen maken!

Voor het basis- en voortgezet onderwijs was dat nog niet het geval. Weliswaar waren voor de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs *Allemaal Taal* (Projectafdeling Culturele Minderheden Rotterdam 1986/1987) en *Verder met Nederlands* ontwikkeld (Schooladviescentrum Utrecht 1986-1988), die zich allebei richtten op meertalige leerlingen in heterogeen samengestelde groepen, maar een totaalprogramma dat de in het basisonderwijs gebruikte programma's voor Nederlands als moedertaal geheel kon vervangen ontbrak nog. Voor het voortgezet onderwijs verschenen twee leergangen die geschikt waren voor gebruik in meertalige groepen: *BV Taal* voor vbo/mavo (Kemna e.a. 1994) en *Instrumentaal* voor ivbo/mavo (Asscheman & Ebbers 1994). Desondanks kregen de meeste leerlingen les uit boeken die niet op de meertalige leerling waren afgestemd. Voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs werd in ruime mate gebruik gemaakt van leermiddelen uit het basis- of volwassenenonderwijs.

Al deze inspanningen lieten onverlet dat de onderwijsprestaties van veel allochtone leerlingen te wensen overlieten en dat er onder de allochtone beroepsbevolking sprake was van grote werkloosheid. Op macroniveau werd de roep om een effectief minderhedenbeleid steeds groter. Maar ook op mesoniveau ging men zich afvragen op welke manier het best een taalbeleid binnen de school gevoerd moest worden. In navolging van ideeën van de eerder genoemde Cummins was men zich in het onderwijs NT2 meer op de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid gaan richten, wat onder meer resulteerde in de serie *Taal op school* gericht op woorden die veel in schoolboeken en tijdens de zaakvaklessen worden gebruikt (Alons & Kuiken 1995, Halewijn 1995, Kraal 1996) en in scholingsmateriaal met didactische wenken voor docenten (Hajer & Meestringa 1995). En om iedereen ervan te overtuigen dat de taalproblematiek van allochtone leerlingen niet enkel een zaak voor de docent Nederlands of NT2 was, maar van de hele school verschenen er instrumenten voor de ontwikkeling en evaluatie van taalbeleid: voor het basisonderwijs het *Meta-instrument* (Litjens 1993) en voor het voortgezet onderwijs het *Instrument taalbeleid voortgezet onderwijs* (Roorda e.a. 1995).

Inmiddels was door het Nederlandse Ministerie van Onderwijs en Wetenschap in 1989 de Projectgroep NT2 geïnstalleerd met als voornaamste taak om meer samenhang te brengen in de verschillende onderwijsactiviteiten voor allochtonen. De Projectgroep NT2 heeft in de loop der jaren drie notities uitgebracht. In de eerste getiteld *Werken aan Nederlands als tweede taal* (Teunissen 1990) werd de balans van de NT2-problematiek opgemaakt waarbij scholing van leraren als belangrijkste knelpunt naar voren kwam. Kort daarop zag de tweede notitie *Werken aan taalbeleid het licht* (Teunissen 1992), met als beleidsdoelen intensivering van NT2-activiteiten, verlenging van leerwegen en ontwikkeling van een taalbeleid per school. De Projectgroep heeft in korte tijd veel kunnen bewerkstelligen, getuige de wapenfeiten die in de derde en laatste notitie *Taalbeleid concreet* worden opgesomd (Teunissen 1997), zoals ontwikkeling en implementatie van leermiddelen, opleiding en nascholing van docenten, stimulering van taalbeleidsprojecten en het initiëren van netwerken voor leraren, opleiders en coördinatoren. Hoewel veel van de door de Projectgroep in gang gezette activiteiten nog niet waren afgerond, werd deze in 1997 opgeheven, zodat *Taalbeleid concreet* tevens het testament van de Projectgroep vormt.

In Vlaanderen was het vooral het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal dat een belangrijke bijdrage leverde aan de verbetering van het onderwijs NT2 (tegenwoordig Centrum voor Taal en Migratie/Steunpunt NT2 geheten). Het Steunpunt ging in 1990 aan de K.U. Leuven van start en maakte vanaf het begin een duidelijke keuze voor de taakgerichte benadering. In deze aanpak krijgen taalleerders motiverende, uitdagende taken voorgelegd waarbij ze probleemoplossend te werk moeten gaan. Dat kunnen taken uit het dagelijks leven zijn, zoals het bepalen van de keuze voor een wasmachine, maar ook opdrachten waar ze niet

elke dag mee geconfronteerd worden, zoals het oplossen van een moord. Uit nieuwsgierigheid willen leerders dat soort taken vaak graag uitvoeren, waardoor ze geïnspireerd en gemotiveerd aan de slag gaan. Men spreekt in zo'n geval van een pedagogische taak. In een taakgerichte benadering gaat het niet zozeer om het leren van kleine onderdelen, zoals klanken en woorden waarmee later zinnen gemaakt moeten worden, maar er wordt meer van geheel naar deel gewerkt door leerders van begin af aan een probleem voor te leggen waarvoor ze een oplossing moeten verzinnen. Reflectie op het taalleerproces hoort ook bij een taakgerichte benadering, doordat leerders geacht worden na de uitvoering van een taak terug te kijken op hoe het gegaan is, of het gewenste resultaat bereikt is en wat anders en beter had gekund. De principes van de taakgerichte benadering zijn neergelegd in een themanummer van *Moer* (1997, nr. 6) over taakgericht onderwijs en in publicaties van de VON-Werkgroep NT2 (1996) en van Colpin e.a. (2000). De uitwerking van deze uitgangspunten is te vinden in *De toren van Babel* dat voor het primair onderwijs is ontwikkeld (Jaspaert 1995), in *Klimop* voor het secundair onderwijs (Bogaert & Goossens 1992) en in *Klaar? Af!* voor de onthaalklas of eerste opvang van het secundair onderwijs (Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers 1998). Ter illustratie volgt hier een voorbeeld van een taalkaak uit *Klimop*, die als een variant op het bekende thema van de wolf, de kool en de geit is te beschouwen.

#### *De oversteek*

*Twee kinderen zijn aan het roeien op een rivier als er plots een groep toeristen aankomt. Die willen heel graag naar de overkant, maar de stroming in de rivier is veel te sterk om te kunnen overzwemmen. De kinderen willen wel helpen, maar helaas is hun bootje zo klein, dat er alleen maar één toerist of twee kinderen in kunnen. Zelfs één toerist met één kind is al te zwaar. Na een hoop gepraat vinden ze toch een oplossing om allemaal aan de overkant te komen.*

*Opricht: schipper mag ik overvaren?*

*Zoek uit hoe ze allemaal veilig aan de overkant kunnen komen. Wat moeten ze eerst doen, wat daarna?*

Behalve uitdagende taken proberen de auteurs van *Klimop* hun leerders ook voor zich te winnen met boeiende thema's als 'Reizen en zwerven', 'Spanning', 'Koelbloedigheid', 'Informatie en communicatie' en 'Speurwerk en arrestatie'. Een dergelijke thematiek biedt de mogelijkheid om de leerinhoud van zaakvakken als aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, natuurkunde en economie in de taallessen te integreren, waardoor een vorm van *content based language learning* mogelijk is. Ook in Nederland worden taaltaken in het onderwijs NT2 steeds gewoner, zoals in de volgende paragraaf duidelijk zal worden.

### 3.4 De 21ste eeuw: ict

Tussen 1999 en 2001 verscheen voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs de leergang *Zebra* (Alons e.a. 1999-2001). Door een taakgerichte aanpak vormt *Zebra* de Nederlandse pendant van *Klaar? Af!* en de daarop volgende *Taalkit 1 en 2* (Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers 1999/2000), maar er zijn toch ook verschillen. De taken in het Vlaamse materiaal kunnen in vrij willekeurige volgorde aan de leerders worden voorgelegd, terwijl in *Zebra* meer een doorlopende leerlijn is aangebracht. Beide materialen vullen elkaar dan ook eerder aan, dan dat ze elkaars concurrenten zijn. In het vierde en laatste deel van *Zebra* is een taakgerichte met een inhoudgerichte aanpak gecombineerd. Voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs werd een geïntegreerde NT1/NT2-leergang ontwikkeld onder de naam *Schoolslag* (Asscheman e.a. 1998-2000), eveneens vanuit een taakgerichte aanpak opgezet. In

2004 verscheen *Code*, een taakgerichte leergang voor volwassen anderstaligen (Boers e.a. 2004).

Naast tekst- en werkboeken bestaat elk deel van *Zebra* uit een of meer cd's, een video en een cd-rom. Daarmee zijn we beland bij het gebruik van multimedia in het onderwijs, die met name door de mogelijkheden van de computer niet langer uit het onderwijs NT2 zijn weg te denken. De komst van de multimediale leergang *Nieuwe burenen* (1998) voor het volwassenenonderwijs is als een soort keerpunt te beschouwen. Aan bestaande leergangen als *Ijsbreker* werden vervolgens ook meer of minder uitgebreide softwaretoepassingen toegevoegd. Daarnaast werd volledig nieuw materiaal op cd-rom ontwikkeld, zoals *Terra Nova* dat binnen het ICT-Vernieuwingsproject van het Steunpunt NT2 in Leuven tot stand kwam. In het kader van een raamver telling komen de leerlingen op hun zoektocht naar een verdwenen ontdekkingsreiziger allerlei obstakels tegen. Deze hindernissen bieden de leerlingen de kans om verschillende vaardigheden en vakinhouden op het gebied van wereldoriëntatie, taal, wiskunde en muzische vorming te verwerven. Het materiaal, gericht op het primair en secundair onderwijs, is vooral bedoeld om ict meer in de dagelijkse schoolpraktijk te integreren.

We staan daarmee aan het begin van een nieuwe ontwikkeling in het onderwijs NT2, want de ontwikkeling van een tweede generatie ict-materiaal met veel meer mogelijkheden dan het bestaande is inmiddels in volle gang. De uitgebreide multimediale component van de recent verschenen leergang *Code* vormt daar een mooi voorbeeld van. Wat uiteindelijk de bijdrage van de nieuwe media aan het tempo en succes bij het leren van NT2 zal zijn, zal later blijken.

## Literatuur

- Alons, L. e.a. (1999-2001) *Zebra. Nederlands als tweede taal voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*. Meulenhoff Educatief: Amsterdam.
- Alons, L. & F. Kuiken (1995) *Woordenschatlessen biologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Andringa, S. (2005) *Form-focused instruction and the development of second language development*. Dissertatie RuG. Groningen.
- Appel, R. (1984) *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Appel, R. & A. Vermeer (1997) *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Asscheman, M. e.a. (1998-2000) *Schoolslag*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Asscheman, M. & D. Ebbers (red.) (1994) *Instrumentaal*. Lelystad: Stichting IVIO.
- Beek, W. van & M. Verhallen (red.) (2004) *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Coutinho.
- Berenst, J. (red.) (1988) *Anders Nederlands*. Hoewelaken: CPS.
- Bezemer, J. (2003) *Dealing with multilingualism in education. A case study of a Dutch primary school classroom*. Amsterdam: Aksant.
- Bienfait, N. (2002) *Grammaticaonderwijs aan allochtone jongeren*. Dissertatie RuG. Groningen.
- Boers, T. e.a. (2004) *Code. Basisleergang Nederlands voor anderstaligen*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Bogaert, N. & G. Goossens (1992) *Klimop*. Deurne: Novum.
- Bongenaar, S. & L. Bos (1996) *Evaluatie-onderzoek Taalplan Kleuters*. Amsterdam: ITTA.
- Bremer, K. e.a. (1996) *Achieving understanding. Discourse in intercultural encounters*. London/New York: Longman.



- Broeder, P. (1991) *Talking about people. A multiple case study on adult language acquisition*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Brown, R. (1973) *A first language. The early stages*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1959) Review of B.F. Skinner, Verbal behavior 1957. *Language* 35, 25-58.
- Coenen, J. & W. Klein (1992) The acquisition of Dutch. In W. Klein & C. Perdue (eds) *Utterance structure*. (pp. 189-224). Amsterdam: Benjamins.
- Colpin, M. e.a. (red.) (2000) *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Coumou, W. e.a. (1987) *Over de drempel naar sociale redzaamheid. Omschrijving van een drempelniveau en een niveau sociale redzaamheid ten behoeve van het onderwijs van het Nederlands als tweede taal aan volwassen buitenlanders*. Utrecht: NCB.
- Coumou, W. & P. Jansen (1979) *Spreekt u al Nederlands? Een cursus Nederlands voor buitenlandse arbeiders*. Utrecht/Den Bosch: NCB/Malmberg.
- Craats, I. van de (2000) *Conservation in the acquisition of possessive constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch*. Dissertatie KUB. Tilburg.
- Cummins, J. & M. Swain (1986) *Bilingualism in education*. London/New York: Longman.
- Damhuis, R. (1995) *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children*. Amsterdam: IFOTT.
- Deen, J. (1997) *Dealing with problems in intercultural communication. A study of negotiation of meaning in native-nonnative speaker interaction*. Dissertatie KUB. Tilburg.
- Department of Linguistics, University of Cambridge & Afdeling Toegepaste Taalwetenschap, Vrije Universiteit Amsterdam (1975) *Levend Nederlands. Een audio-visuele cursus Nederlands voor buitenlanders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989) *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: ITS/ITT.
- Dulay, H. & M. Burt (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen (1982) *Language Two*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Duvigneau, E., J. Kortas & E. Olijkan (1987) *Zestien Plus. Een doorstromingsgericht basisprogramma Nederlands als tweede taal voor volwassenen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ek, van J.A. (1975) *The Threshold level in a European unit/credit system for modern language teaching by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Emmelot, E. & E. de Kat (1993) *Rechtstreeks uit het buitenland de basisschool in. Kenmerken en resultaten van eerste opvang*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.
- Erve, E. van der & P. Jansen (1981) *Zeggen en schrijven. Lesboek voor buitenlandse vrouwen en mannen die Nederlands willen leren praten, verstaan, lezen en schrijven*. Utrecht: NCB/Stichting Ibn Sina.
- Extra, G. (1978) *Nederlands van buitenlanders. Psycholinguïstische aspecten van vreemdetaalverwerving*. Dissertatie KUN. Nijmegen.
- Florijn, A. & H. Maureau (1990) *Deskundigen over hun werk. Lees- en luistercursus voor gevorderde anderstaligen*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Fonck, A. (1989) *Spreekvaardigheid in de dop*. Amsterdam: Amsterdamse School voor Volwassenen.
- Gelderen, A. van (1994) *Taalvaardigheidseisen in het zaakvakonderwijs voor eentalige en meertalige klassen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.

- Hacquebord, H. (1989) *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie RuG. Groningen.
- Haan, D. de (1994) *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Amsterdam: IFOTT.
- Hajer, M. (1996) *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M. & T. Meestringa (1995) *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004) *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Halewijn, E. (1995) *Woordenschatlessen wiskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Helvert, K. van (1985) *Nederlands van en tegen Turkse kinderen*. Dissertatie KUN. Nijmegen.
- Hulstijn, J. (1982) *Monitor use by adult second language learners*. Dissertatie UvA. Amsterdam.
- Hulstijn, J. e.a. (red.) (1996) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Jansen, B. & J. Lalleman (1980) De invloed van de moedertaal op de zinsbouw van het Nederlands van Turkse en Marokkaanse arbeiders. In R. Appel e.a. (red.) *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. (pp. 137-150). Muiderberg: Coutinho.
- Janssen-van Dieten, A.-M. (1992) *Zelfbeoordeling en tweede-taalleren*. Dissertatie KUN. Nijmegen.
- Jaspaert, K. (red.) (1995) *De toren van Babel. Nederlands voor de lagere school*. Deurne: Plantyn.
- Jaspaert, K. & B. Linsen (1997) Succes verzekerd? Effecten van taakgericht onderwijs. *Moer*, 362-373.
- Kalsbeek, A. van & R. Stumpel (1986) *Op nieuwe leest. Leesmethode Nederlands voor anderstaligen*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Kalsbeek, A. van & I. Vedder (1989) *Studievaardig. Cursus studievaardigheden voor anderstaligen*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Kemna, S. e.a. (1994) *BV Taal. Methode Nederlands voor vbo/mavo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kerkhoff, A. (1988) *Taalvaardigheid en schoolsucces*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Klatter-Folmer, J. (1996) *Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Kleef, M. van (1988) *Knoop het in je oren*. Rotterdam: Projectbureau OVB.
- Kleef, M. van & M. Boers (1990) *Laat wat van je horen*. Rotterdam: Projectbureau OVB.
- Klein, W. & N. Dittmar (1979) *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin: Springer-Verlag.
- Koole, T. & J.D. ten Thije (1994) *The construction of intercultural discourse*. Dissertatie RUU. Utrecht.
- Kook, H. (1996) *Effectevaluatie van Overstap, een interventieprogramma voor leesbevordering*. Amsterdam: ITTA.
- Kraal, A. (1996) *Oefenen met schooltaalwoorden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Krashen, S.D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kroon, S. & T. Vallen (red.) (1994) *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen. Voorzetten 46*. Den Haag: SDU.
- Kroon, S. & T. Vallen (red.) (1996) *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Voorzetten 51*. Den Haag: SDU.

- Kuiken, F. & A. van Kalsbeek (1990) *Code Nederlands. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kuiken, F. & A. Vermeer (red.) (2005) *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Laarschot, M. van de (1997) *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lalleman, J. (1986) *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dissertatie UvA. Amsterdam.
- Liemberg, E. e.a. (1994) *IJsbreker. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Litjens, P. (1993) *Het Meta-instrument. Instrument om een taalbeleid op een school te evalueren en te ontwikkelen*. Enschede: SLO.
- Moer (1997) Tijdschrift voor onderwijs in het Nederlands. Themanummer Taakgericht Taalonderwijs. 1997, 6.
- Moer (2000) Tijdschrift voor onderwijs in het Nederlands. Themanummer Taakgericht Taalonderwijs. 2000, 4.
- Montens, F. & A. Sciarone (1984) *Nederlands voor buitenlanders. De Delftse methode*. Meppel: Boom.
- Narain, G. (1995) *Taaltalent in ontwikkeling. Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en Nederland*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Nieuwe burenen. Een multimediale communicatieve leergang voor Nederlands als tweede taal*. (1998) 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Olijkan, E. (eindred.) (1999) *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Handboek voor docenten in de eerste opvang*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Oosterling, H. & F. Nijhuis (1976) *Nederlands voor gastarbeiders*. Rotterdam: Taalkursus Oud-Zuid.
- Perdue, C. (ed.) (1993) *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. 2 Vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prenger, J. (2005) *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Dissertatie RuG. Groningen.
- Projectafdeling Culturele Minderheden Rotterdam (1986/1987) *Allemaal Taal. Een programma Nederlands voor meertalige groepen*. Tilburg: Zwijsen.
- Ree, S. van der (1988) *Spreken is zilver*. Leiderdorp: De Kangoeroe.
- Roorda, J. e.a. (1995) *Instrument taalbeleid voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Schooladviescentrum Utrecht (1986-1988) *Verder met Nederlands*. Rotterdam: SWSL.
- Schooten, E. van & Y. Emmelot (2004) *De integratie van taal- en zaakvakonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.
- Schouten-van Parreren, M.C. (1985) *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Shetter, W.Z. (1978) *Introduction to Dutch. A practical grammar*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Snijders, G. & A. Hendriks (1994) *Startpunt. Basisleergang NT2*. Den Bosch: Malmberg.
- Strating-Keurentjes, H. (2000) *Lexicale ontwikkeling in het Nederlands van autochtone en allochtone kleuters*. Dissertatie KUB. Tilburg.
- Terra Nova* (2000) [www.terranova.kuleuven.be](http://www.terranova.kuleuven.be)
- Teunissen, J.M.F.B.G. (1986) *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Dissertatie RUU. Utrecht.

- Teunissen, F. (red.) (1990) *Werken aan Nederlands als tweede taal. Een programmatisch kader voor de projectgroep NT2*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Teunissen, F. (red.) (1992) *Werken aan taalbeleid. Nederlands als tweede taal en onderwijs in de eigen taal*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Teunissen, F. (red.) (1997) *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Timman, Y. (1993) *Manieren van praten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhallen, M. (1994) *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen. Een vergelijkend onderzoek naar betekenistoekenning*. Amsterdam: IFOTT.
- Verhallen, S. (red.) (2003) *Vaktaal. Taalontwikkeling in het vakonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhallen, S. & H. Snoeken (1995) *Vakonderwijs aan anderstaligen*. Amsterdam: ITTA.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994) *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.
- Verhoeven, L. (1987) *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dissertatie KUB. Tilburg.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1989) *Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1993) *Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw. Diagnostische toets voor de vaardigheid Nederlands bij allochtone en autochtone kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs*. Tilburg: Zwijsen.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996) *Taalvaardigheid in de bovenbouw. Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (2001) *Taaltoets Alle Kinderen. Diagnostische toets voor de mondelinge vaardigheid Nederlands bij kinderen van groep 1 tot en met 4*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L., A. Vermeer & C. van de Guchte (1986) *Taaltoets Allochtone Kinderen. Diagnostische toets voor de mondelinge vaardigheid Nederlands bij allochtone kinderen van 5-9 jaar*. Tilburg: Zwijsen.
- Vermeer, A. (1986) *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Dissertatie KUB. Tilburg.
- VON-Werkgroep NT2 (1996) *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Plantyn.
- Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers (1998) *Klaar? Af! De eerste start voor de onthaalklas. Secundair Onderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers (1999/2000) *Taalkit 1 en 2. Verdere opvang in de onthaalklas secundair onderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen (1983/1984) *Van horen en zeggen. Een methode Nederlands voor anderstalige kinderen in het basisonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Werkgroep Taal Buitenlandse Werknemers (1980) De houding van buitenlandse arbeiders tegenover het Nederlands. In R. Appel e.a. (red.) *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. (pp. 163-175). Muiderberg: Coutinho.
- Wynants, A. (1985) *Drempelniveau Nederlands als vreemde taal*. Strasbourg: Council of Europe.