

# Taalbeleid als uitdaging

Vossiuspers UvA is een imprint van Amsterdam University Press.  
Deze uitgave is totstandgekomen onder auspiciën van de Universiteit van Amsterdam.

Omslag: Nauta & Haagen, Oss  
Opmaak: JAPES, Amsterdam  
Foto omslag: Carmen Freudenthal, Amsterdam

ISBN 90 5629 000 0  
© Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2005

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j0 het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

# Taalbeleid als uitdaging

*Rede*

uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van  
bijzonder hoogleraar Nederlands als tweede taal  
vanwege de gemeente Amsterdam  
aan de Universiteit van Amsterdam  
op woensdag 15 juni 2005

door

Folkert Kuiken

The logo for Vossiuspers UVA features a large, stylized, black 'V' with a decorative flourish on its left side. To the right of the 'V', the words 'OSSIUSPERS UVA' are written in a black, all-caps, serif font.

VOSSIUSPERS UVA

*Ter herinnering aan Hait en Mim*

*Mijnheer de Rector, mevrouw de decaan, mijnheer en mevrouw de wethouder, leden van het curatorium, geachte collega's, studenten, familie en vrienden, dames en heren,*

Op de cover van het studententijdschrift *Sum* prijkte in februari van dit jaar de volgende vraag: 'Waar sta jij?' Binnenin wordt de student verder ter verantwoording geroepen: 'Blijf je wel hier?' Het zal u niet verbazen dat deze vragen zijn ingegeven door de maatschappelijke veranderingen en sociale onrust van de laatste tijd. Verderop in het nummer volgt het antwoord op deze vragen, want volgens een peiling van het blad heeft bijna 90% van de studenten plannen voor het buitenland.<sup>1</sup> Overigens gaat het de student daarbij vooral om de cultuur, de locatie en het klimaat van het land en veel minder om het niveau en de kwaliteit van de opleiding. Ik heb niet de illusie dat de redenen voor buitenlandse studenten om naar Nederland te komen anders zijn. In een Engelstalige column worden dezen daar trouwens van weerhouden. 'If you preferred the good old tolerant Netherlands, please go back to your own country. You don't belong here', zo luidt het advies.<sup>2</sup>

Tot zover *Sum*, of wellicht moet ik zeggen 'Soem', aannemende dat de naam van het blad gebaseerd is op het 'cogito ergo sum' van René Descartes: ik denk dus ik besta. Met deze existentiële naam is het tijdschrift typisch een kind van zijn tijd. Een ander voorbeeld vinden we in de slogan die Amsterdam ter promotie van de stad heeft gekozen: '*I Amsterdam*'. Het feit te zijn lijkt voldoende. Maar na *nine/eleven*, zes/vijf en twee/elf lijkt aan dat tijdperk definitief een einde te zijn gekomen.<sup>3</sup> In het redactioneel doet *Sum* een beroep op de verantwoordelijkheid van de student en laat hem een keuze maken tussen polarisatie en saamhorigheid, tussen mededogen en een harde aanpak.<sup>4</sup> En de promotiecampagne '*I Amsterdam*' is gecomplementeerd door het actieplan 'Wij Amsterdammers' ter bestrijding van terreur en radicalisering, en om de Amsterdammers dichter bij elkaar te brengen.<sup>5</sup> Het zal duidelijk zijn: het gesternte waaronder ik dit bijzonder hooglerschap ben begonnen, verschilt sterk van dat waaronder mijn voorganger dat tien jaar geleden deed. Vrijblijvendheid heeft plaatsgemaakt voor verplichting, scholen

## FOLKERT KUIKEN

worden afgerekend op resultaten en nieuwkomers moeten voldoen aan de inburgeringseisen.

Overigens is Descartes het prototype van de moderne migrant. In 1618 vertrok hij op z'n 24ste naar Nederland om vervolgens door te reizen naar Denemarken, Duitsland en Italië. Tien jaar later vestigde hij zich voor twintig jaar in ons land en verbleef daarna tot zijn dood in Stockholm. Een huidige inwoner van de Europese Unie kan het hem niet beter nadoen. Maar hoe zat het met Descartes' beheersing van het Nederlands? Of bediende hij zich voornamelijk van Frans en Latijn? En wanneer en in welke situatie gebruikte hij welke taal? Om deze vragen draait het bij taalbeleid, dat het onderwerp van dit openbare college vormt. De plaats van het Nederlands als tweede taal (NT2) binnen het onderwijs in Amsterdam staat daarbij centraal. Ik zal mijn verhaal structureren aan de hand van drie O's en drie P's: de O's van Onderwijs, Opleiding en Onderzoek, en de P's van Praktijk, Politiek en Planning. Ik begin met de P van Praktijk.

### Taalbeleid in de praktijk

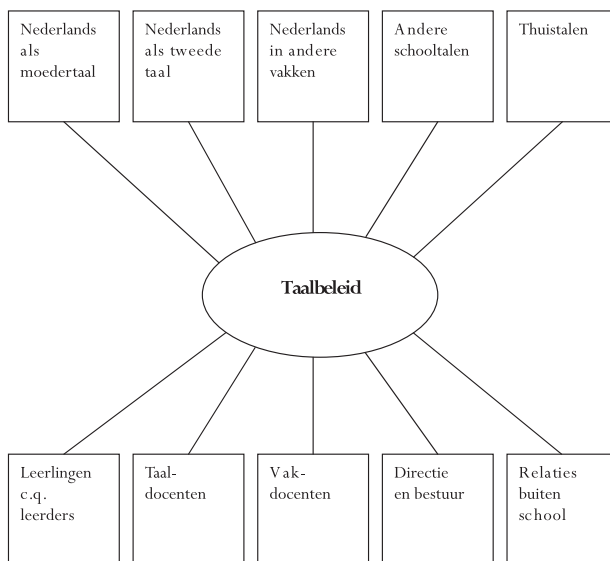
De uitnodiging voor deze oratie was voor een van de genodigden aanleiding om te informeren naar het taalbeleid op de school van haar zoon. De directeur reageerde verbaasd: 'Taalbeleid? Hoezo? Wat is dat? Gewoon, wat in het schoolplan staat.' Het ging hier om een witte school in Hilversum. Hopelijk is deze niet exemplarisch voor de rest van Nederland, want sinds de jaren zeventig is het onderwijs Nederlands als tweede taal niet meer weg te denken uit onze samenleving. Was dit aanvankelijk geconcentreerd in de grote steden, door de spreiding van asielzoekers is men er tot in alle uithoeken van het land mee in aanraking gekomen. En wie tegen achten de televisie aanzet, ziet in de STER-reclame een inburgeringsklasje voorbijkomen om de koffie van Douwe Egberts aan te prijzen.

Taalbeleid betreft het geheel van maatregelen dat een school treft om de schoolloopbaan en de leerresultaten van alle leerlingen te verbeteren.<sup>6</sup> Dat houdt in dat de leraar Nederlands ook aandacht besteedt aan specifieke schoolboekentaal, zoals we die bij de zaakvakken tegenkomen. Hoe belangrijk dat is, bleek ook dit jaar opnieuw bij de eindexamens: leerlingen kennen onvoldoende de betekenis van woorden als 'sedert' of 'sober', waardoor ze examenvragen niet goed beantwoorden. Op zijn beurt heeft de zaakvakdocent tot taak de taalverwerving van de leer-

## TAALBELEID ALS UITDAGING

lingen op zijn vakgebied te stimuleren. ‘Contextualisering’, ‘interactie’ en ‘taalsteun’ zijn daarbij de sleutelwoorden.

Taalbeleid vormt de schakel tussen enerzijds de personen binnen een onderwijsinstelling en anderzijds de talen die deze personen met zich meebrengen (zie figuur 1). Wat de talen betreft, gaat het om Nederlands als moedertaal, Nederlands als tweede taal, het gebruik van het Nederlands bij de vakvakken, andere schooltalen (onder andere Engels, Frans, Duits) en de talen die de leerders van huis uit spreken (Berbers, Sarnami, Farsi, enzovoort). In Amsterdam hebben we het dan over een kleine tweehonderd talen. Wat de betrokkenen betreft, gaat het om de leerders, de taal- en vakdocenten, directie en bestuur en de relaties met de buitenwereld (bibliotheek, stageverlenende instanties en dergelijke). Taalbeleid is daarmee een zaak van de hele school.



Figuur 1: Talen en personen betrokken bij taalbeleid

Ondanks allerlei instrumenten om gestalte te geven aan taalbeleid verloopt de invoering ervan met horten en stoten. We hoeven wat dat betreft niet ver van huis te gaan. Ook voor de Universiteit van Amsterdam (UvA) ligt er een papieren

## FOLKERT KUIKEN

taalbeleidsplan op tafel,<sup>7</sup> maar van de invoering van dit plan is nog niet veel terechtgekomen. En als het bij een papieren plan blijft, zal er van een positieve invloed op het onderwijs weinig sprake zijn. Want het effect van taalbeleid hangt af van de manier waarop dit in de praktijk wordt ingevuld en van de mate waarin het door de betrokkenen wordt ondersteund. Gelukkig is er anno 2005 vooruitgang te melden. Als voorbeeld neem ik het Amsterdamse voortgezet onderwijs, waarin ruim 60% van de leerlingen van allochtone afkomst is. In 2003 is er voor de ontwikkeling van taalbeleid in het voortgezet onderwijs een voorstel gepresenteerd.<sup>8</sup> Op de startconferentie voor het voortgezet onderwijs is dit nader toegelicht. Daarna hebben scholen een bedrag van € 10.000 tot € 15.000 gekregen voor de uitwerking van een schoolspecifiek taalbeleid. Op dit moment wordt daar hard aan gewerkt. 40 van de 44 scholen zijn hierbij betrokken, en de ontwikkelingen die we zien, gaan – overeenkomstig het voorstel – in de richting van taalgericht vakonderwijs. In deze vorm van onderwijs, die wel wordt gezien als de ultieme verwezenlijking van taalbeleid,<sup>9</sup> wordt het onderwijs in de taal- en zaakvakken met elkaar geïntegreerd. Hoe dat er in de praktijk aan toegaat, is op 14 juni 2005 gedemonstreerd op een conferentie van het Platform Taalgericht Vakonderwijs met de veelzeggende titel: ‘De lat kan hoger’.

Een belangrijk verschil met vroeger is dat het in het verleden voornamelijk ging om taalbeleid in engere zin. Daarbij was sprake van een smalle invoering van specifieke maatregelen, zoals meer aandacht voor woordenschatontwikkeling, de invoering van een nieuwe leesmethode of meer activiteiten in kleine groepen. De laatste tijd zijn de inspanningen veel meer gericht geweest op de invoering van een schoolbreed beleid, waarbij er aandacht is voor taal bij alle onderwijsactiviteiten, taal- en zaakvakonderwijs met elkaar geïntegreerd worden, men de taalontwikkeling koppelt aan de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en waarbij aansluiting wordt gezocht bij projecten op het gebied van kunst, leesbevordering en sport; denk aan het woord ‘(to)taalbeleid’ in de titel van het taalbeleidsplan voor de UvA.<sup>10</sup> Amsterdam kiest daarmee voor een brede visie op taal. Het belang dat wordt gehecht aan de continuïteit in het beleid komt tot uiting in metaforen als de ‘inburgeringsketen’ in de volwasseneneducatie of de ‘rode draad’ in het primair onderwijs. Door het uitoefenen van een gerichte sturende werking is de gemeente daarbij een belangrijke katalysator. Dat brengt me bij de tweede P: de politiek.

### Taalbeleid en politiek: een gespannen relatie

Tussen taalbeleid en politiek bestaat een ambivalente relatie. Zo verbaas ik me erover hoe slaafs men over het algemeen de ondoorzichtige en inconsequente spelingsveranderingen overneemt. Anderzijds worden politici gemakkelijk weggehoond als een staatssecretaris voorstelt om de titel 'excellentie' weer in te voeren<sup>11</sup> of als de minister-president voorstelt het woord 'werkloos' te vervangen door 'tussen twee banen in'.<sup>12</sup> Nu betreft het in deze twee laatste gevallen vrij onschuldige voorstellen, maar het wordt serieuzer als het gaat om zaken als de afschaffing van het onderwijs in de allochtone levende talen, de invoering van een taal- en rekentoets voor kleuters of de eis aan nieuwkomers om het Nederlands minstens te beheersen op niveau A2 van het Europese Referentiekader.

Toegegeven: aan duidelijkheid laten deze maatregelen niets te wensen over. Waar het in het verleden vaak ontbrak aan enige visie op het taalonderwijs aan allochtonen of dit van ad hoc maatregelen aan elkaar hing, worden deze zaken nu klip en klaar ter discussie gesteld. Maar van een wetenschappelijke onderbouwing van deze maatregelen is niet altijd sprake. Wat het onderwijs in de eigen taal betreft, kan op basis van onderzoek in ieder geval niet worden verondersteld dat dat het aanleren van het Nederlands als tweede taal benadeelt.<sup>13</sup> Ten aanzien van de kleutertoets bestond er, vanaf het moment dat de invoering hiervan werd voorgesteld, twijfel over de voorspellende werking van zo'n toets. Uit recent onderzoek blijkt dat deze inderdaad beperkt is.<sup>14</sup> Maar voorlopig houdt de minister nog vast aan de invoering van een dergelijke toets. De eis aan nieuwkomers om aan het eind van het inburgeringstraject het Nederlands op niveau A2 te beheersen, lijkt met name voor laagopgeleide nieuwkomers wat de schriftelijke vaardigheden betreft hoog gegrepen te zijn. Alleen als aan een aantal belangrijke voorwaarden wordt voldaan, zoals de beschikbaarheid van voldoende stageplaatsen en een groot zelforganiserend vermogen van de cursist, zal iedereen misschien aan deze eis kunnen voldoen.<sup>15</sup> Overigens neemt dat niet weg dat nieuwkomers zodanig moeten worden opgeleid dat zij, hoog- of laaggeschoold, een rol in het arbeidsproces kunnen vervullen. Werk is een belangrijk middel tot integratie, en het adagium dat nieuwkomers tegenwoordig dan ook wordt voorgehouden is: 'laboro ergo sum'.

Een ander punt van discussie betreft de vraag over de regie van het te voeren beleid. We kunnen daarin vier periodes onderscheiden. Tot aan de jaren tachtig was er van enig beleid nog vrijwel geen sprake. De tweede periode kenmerkt zich

## FOLKERT KUIKEN

door een van bovenaf gedirigeerd minderheden- en onderwijsachterstandenbeleid. Met de invoering van het GOA, het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid, in 1998, is er in de derde periode sprake van decentralisatie van het beleid. In de toekomst is het de bedoeling dat de regierol van gemeenten verdwijnt bij de verdeling van achterstandsgelden en dat het geld meteen naar de scholen gaat. Of dat een stap vooruit betekent, is nog maar de vraag, want taalbeleid is vooral gebaat bij eensgezindheid en samenwerking. Om nog maar niet te spreken over de desastreuze gevolgen voor het Amsterdamse onderwijs als over twee jaar de gewichtenregeling wordt aangepast. Als regisseur van het decentraal onderwijsbeleid is de gemeente er de afgelopen tijd in geslaagd vraag en aanbod bij elkaar te brengen en overlegsituaties te creëren die nodig zijn voor het maken van afspraken. Hoe ziet dat beleid eruit?

Het kader voor een stedelijke, samenhangende visie op taalbeleid is vastgelegd in het lokaal onderwijs- en jeugdplan (LO&JP).<sup>16</sup> Het toezicht hierop is in handen van het Lokaal Onderwijsforum (LOF). Het Lokaal Onderwijsforum heeft twee stuurgroepen ingesteld, die verantwoordelijk zijn voor de uitwerking van het taalbeleid, één voor het primair onderwijs en één voor het voortgezet onderwijs. Beide groepen zijn ambitieus van start gegaan en hebben vorig jaar afzonderlijk startconferenties georganiseerd. Voor dit jaar – en daar komt de rode draad te voorschijn – staat er een gezamenlijke conferentie op het programma. Wat de ontwikkeling van taalbeleidsplannen betreft, heeft de stuurgroep voortgezet onderwijs het voorstel van de deskundige gevolgd<sup>17</sup> en ingezet op taalgericht vakonderwijs, zoals ik eerder heb aangegeven. Binnenkort vindt er een eerste evaluatie van deze plannen plaats. Nieuwe ontwikkelingen, praktische tips en suggesties komen aan de orde binnen het Taalweb VO, een club van enthousiaste docenten die regelmatig bij elkaar komt om ervaringen uit te wisselen.

De stuurgroep primair onderwijs richt zich vooral op deskundigheidsbevordering van docenten door het aanbieden van een gedifferentieerd scholingsaanbod. Ik zal daar zo meteen op terugkomen. Verder heb ik een expertgroep samengesteld die gaat fungeren als denktank voor het primair onderwijs en zowel gevraagd als ongevraagd advies aan de stuurgroep zal uitbrengen. Op deze manier laten de stuurgroepen zich voorlichten door inhoudelijke experts die onafhankelijk kunnen adviseren over de richting van het taalbeleid. Met deze aanpak wordt taalbeleid niet gezien als probleem, maar als middel om het Amsterdamse onderwijs te profileren. De schoolbesturen zijn uiteindelijk verantwoordelijk voor de vertaling van

## TAALBELEID ALS UITDAGING

de gemaakte afspraken naar de praktijk, waarmee de individuele scholen de nodige speelruimte hebben en hun eigen beleid op het gebied van taal kunnen invullen. Want uiteindelijk moeten daar de veranderingen plaatsvinden: in de les.

### De uitdaging aan het onderwijs

Ik kom daarmee op het tweede kernwoord uit de titel van deze rede: taalbeleid als *uitdaging* voor het onderwijs. Op de taalbeleidsconferentie van het primair onderwijs in 2004 noemde Fatima Elatik allochtone leerlingen niet voor niets ‘kinderen met een taaluitdaging’. In de negentiger jaren ontbrak het nog aan leermiddelen en docentvaardigheden waardoor leerlingen te weinig gestimuleerd werden. Het onderwijs was in die tijd meer een uitdaging voor de leerkracht dan voor de leerling.<sup>18</sup> Maar het onderwijs is er niet om de docent, als wel de leerders uit te dagen. Nu wordt tegenwoordig iets al gauw een uitdaging genoemd.<sup>19</sup> Ik zal daarom twee voorbeelden geven van wat ik hiermee bedoel. In het eerste geval gaat het om de kwaliteit van de interactie tijdens de les, in het tweede om de vraag aan welke criteria een goede taak moet voldoen.

De monoloogvorm van de oratie is voor NT2-leerders niet bepaald een efficiënte manier om hun vaardigheid in het Nederlands te vergroten, want een taal leer je pas echt goed als je die gebruikt in interactie met anderen. Natuurlijk wordt in leergangen geprobeerd om dat soort situaties na te bootsen, zoals in het onderstaande gesprek tussen een verkoopster in een schoenenwinkel en een klant die daar een paar sportschoenen wil kopen:<sup>20</sup>

<i>Verkoopster</i>	Goedemorgen.
<i>Fernando Quiros</i>	Goedemorgen mevrouw. Verkoopt u sportschoenen?
<i>Verkoopster</i>	Ja hoor, welke maat heeft u?
<i>Fernando Quiros</i>	Maat 40.
<i>Verkoopster</i>	Ik zal even iets voor u halen. Hoe vindt u deze?
<i>Fernando Quiros</i>	O, wel aardig.
<i>Verkoopster</i>	En die?
<i>Fernando Quiros</i>	Die vind ik leuker.
<i>Verkoopster</i>	Trekt u ze maar even aan. Zitten ze goed?
<i>Fernando Quiros</i>	Ze zijn een beetje smal. Heeft u misschien een maat groter?
<i>Verkoopster</i>	Nee, ik heb ze niet groter.
<i>Fernando Quiros</i>	O, wat jammer.

## FOLKERT KUIKEN

*Verkoopster* Ik heb hier nog wel een ander paar, maar 41. Probeert u die eens.

*Fernando Quiros* Die zitten veel beter.

*Verkoopster* En hoe vindt u ze?

*Fernando Quiros* Ik vind ze niet zo mooi. Die andere zijn mooier. Maar deze zitten het lekkerst. Wat kosten ze eigenlijk?

*Verkoopster* € 59,75.

*Fernando Quiros* O, dat valt mee. Doet u deze maar.

Klant en verkoopster nemen in dit gesprek allebei negen keer het woord en de koop is binnen een paar minuten gesloten. Het ziet eruit als een vrij normaal gesprek, maar eigenlijk verloopt het wel erg gladjes, want uit pedagogisch oogpunt zijn er keuzes gemaakt in deze fictieve interactie. Hoe anders is dat in de werkelijkheid. Hieronder is een gesprek weergegeven, zoals dat in het echt heeft plaatsgevonden, tussen een verkoper in een zaak voor huishoudelijke artikelen en een klant, Rachid, die een wasmachine wil kopen:<sup>21</sup>

*Verkoper* Kan ik je helpen?

*Rachid* Ja. Ik zoek een wasmachine.

*Verkoper* Ja.

*Rachid* Maar ik weet niet welk merk. Denk eh deze merk goed of niet?

*Verkoper* Bosch is hartstikke goed.

*Rachid* Ja?

*Verkoper* Ja.

*Rachid* Hoe werkt dat en eh...?

*Verkoper* Bosch is elektronisch.

*Rachid* Ja.

*Verkoper* U hoeft alleen maar, hij kan twee kanten op, is heel soepel, u hoeft alleen maar die knop om te draaien.

*Rachid* Ja.

*Verkoper* En dan hoeft u alleen maar op start te drukken.

*Rachid* Gewoon start? Niet extra spoeling?

*Verkoper* Als u dat, als u dat wil dan kunt u dat doen, dan moet u dat gewoon indrukken.

*Rachid* Extra spoeling?

*Verkoper* Ja bijvoorbeeld, als u wilt.

*Rachid* En hier eh...?

## TAALBELEID ALS UITDAGING

*Verkoper* U kunt het centrifiguren regelen, centrifugeren, u kunt zeggen 600, 800, 1000, 1200, 1400, wat u wilt, kunt u zelf regelen, en hier staan ook programma's.

Wat in dit gesprek meteen opvalt, zijn de korte reacties: *Ja? – Ja*. Dat lijkt onbetekenend, maar het zijn belangrijke elementen die bijdragen aan de voortgang van het gesprek. Verder doseert de verkoper wat hij wil zeggen; hij deelt de informatie als het ware op in kleine stukjes, 'decompositie' genaamd: *U hoeft alleen maar, hij kan twee kanten op, is heel soepel, u hoeft alleen maar die knop om te draaien*. Ook de laatste zin is zo'n voorbeeld van decompositie. En waar nodig parafraseert de verkoper zichzelf om er zeker van te zijn dat hij duidelijk overkomt: *Als u dat, als u dat wil dan kunt u dat doen, dan moet u dat gewoon indrukken*. De klant op zijn beurt vraagt een paar keer om bevestiging van wat hij hoort: *Gewoon start? Extra spoeling?*

Het zal duidelijk zijn dat de interactie in een authentieke situatie nogal verschilt van die welke in leerboeken wordt aangeboden. Het onderwijs moet leerders uiteraard vooral middelen in handen geven om zich in het echte leven staande te houden. Docenten moeten weten hoe ze hun lessen taalverwervingsgerichter kunnen maken. Recentelijk zijn daarvoor verschillende materialen op de markt gekomen. Voor jonge kinderen is er een instrument samengesteld waarmee leerkrachten hun gesprekken geschikter kunnen maken voor de taalontwikkeling van de leerlingen.<sup>22</sup> Docenten die volgens de aanpak van taalgericht vakonderwijs de interactie in de klas willen verbeteren, vinden hiervoor suggesties in maar liefst drie handboeken voor zowel het primair, het voortgezet als het volwassenenonderwijs.<sup>23</sup> Overigens is het doornemen van dit soort boeken alleen niet voldoende; de ervaring heeft geleerd dat docenten op de werkplek begeleid moeten worden om zich de nieuwe technieken en werkvormen in de praktijk eigen te maken.

In het tweede voorbeeld geef ik u het recept voor een uitdagende opdracht. Neem een gratis krant (bijvoorbeeld *Metro* of *Spits*) of surf naar internet. U vindt daar advertenties voor mobiele telefoons. Knip de advertentie in tweeën, geef de ene helft aan leerder 1 en de andere aan leerder 2. Laat ze vervolgens samen beslissen welk mobieltje ze het beste kunnen kopen (zie figuur 2).

## FOLKERT KUIKEN



NOKIA 6230i

tri-band – trilfunctie – calculator  
e-mail – internet – organizer  
spelletjes – camera – 32 mB  
99 gram, € 129 met abonnement



Samsung E730

dual-band – trilfunctie – video  
opnemen/afspelen – voice memo  
240 min. gesprekstijd – 4 mB  
85 gram, € 59 met abonnement

Figuur 2: Kies je mobieltje !

Waarom is dit nu een uitdagende opdracht? In de eerste plaats door het onderwerp. Dit zal vooral jongere leeders aanspreken, waardoor ze *gemotiveerder* zijn de opdracht uit te voeren. Bovendien werken ze met actueel, authentiek materiaal. Laat u daarbij niet afschrikken door Engelstalige woorden als *tri-band*, *organizer* of *voice memo*, want dat zijn juist zaken die jongeren aanspreken. Laat de leerlingen eerst bedenken welke eisen ze aan een mobieltje stellen. Tijdens deze *planningsfase* kunnen ze alvast de woorden en constructies mobiliseren die ze bij de uitvoering van de taak nodig hebben. Door de tekst in tweeën te knippen, ontstaat er een *informatiekloof*. Doordat de een niet weet wat de ander voor zich heeft, moeten ze met elkaar in interactie gaan en hun *gegevens met elkaar uitwisselen*. En doordat ze samen tot één beslissing moeten komen, ontstaat er een *gesloten, convergente* opdracht, waarbij ze gedwongen worden om met elkaar te overleggen over hun keuze. Opdrachten die aan deze criteria voldoen, leiden tot meer betekenisonderhandeling en bevorderen uiteindelijk de taalverwerving.<sup>24</sup> Koppel vervolgens een rollenspel aan deze opdracht. Wees daarbij niet zuinig met het formuleren van beperkende factoren waarmee de klant rekening moet houden, zoals een klein

## TAALBELEID ALS UITDAGING

budget, functies die op het mobieltje moeten zitten of eisen ten aanzien van het abonnement. Instrueer de verkoper dat hij het ene toestel met 10% korting mag verkopen en dat hij bij verkoop van het andere provisie krijgt. Het blijkt namelijk dat een cognitief complexere taak correcter taalgebruik uitlokt dan een taak die cognitief minder complex is.<sup>25</sup> Ook hier geldt: stel eisen, want dit komt het uiteindelijk resultaat ten goede.

Het voordeel van dit soort taken is dat je er eindeloos op kunt variëren, waardoor ze op alle niveaus aan alle typen leerders kunnen worden voorgelegd. Bovendien sluiten ze goed aan bij taalgericht vakonderwijs. En in het volwassenenonderwijs zijn deze taken moeiteloos in te passen in een duale of geïntegreerde aanpak. Het is wel zo dat dergelijke taken een groter beroep doen op de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerders, maar ze kunnen met dit soort opdrachten meer hun creativiteit en initiatief tonen, en krijgen op die manier meer kansen aangeboden. Docenten, op hun beurt, moeten over de nodige vaardigheden beschikken om geschikte taaltaken te selecteren en om een kwalitatief hoogwaardige interactie in gang te zetten. Ik kom daarmee op de tweede O van Opleiding.

### De behoefte aan opleiding en scholing

Zoals eerder betoogd, hangt het effect van taalbeleid af van de mate waarin dit van bovenaf wordt ondersteund en van de manier waarop dit in de praktijk wordt ingevuld. Uiteindelijk is het vooral de docent die er in de dagelijkse lespraktijk uitvoering aan geeft. Het succes van taalbeleid staat of valt dan ook in belangrijke mate met de vaardigheden van de docent. De initiële opleidingen schieten op dat punt te kort. In de vorm van een keuzemodule kan soms aandacht aan Nederlands als tweede taal worden besteed, maar taalbeleid maakt meestal geen deel uit van het standaardprogramma. Gebrek aan kennis en vergroting van leerkrachtaardigheden is dan ook de belangrijkste reden om belang te hechten aan deskundigheidsbevordering. Een tweede reden is om docenten op de hoogte te brengen van nieuwe inzichten en recente ontwikkelingen in het vakgebied. Zo is er de laatste jaren veel voortgang geboekt op gebieden als woordenschatdidactiek, schoolse taalvaardigheden, interactief leren en de ontwikkeling van mondelinge vaardigheden. Een derde reden hiervoor is kadervorming. De deskundigheid op het gebied van tweede-taalverwerving, taalonderwijs en taalbeleid die op verschillende plekken

## FOLKERT KUIKEN

in de stad onmiskenbaar aanwezig is, heeft zich in het verleden veel buiten de school om ontwikkeld, maar die expertise moet binnen de school zelf worden gebracht.<sup>26</sup> Het versterken van de school als professionele organisatie staat daarbij voorop. Het Amsterdamse onderwijs heeft daarvoor experts in huis nodig op het gebied van taal en taalbeleid.

Om deze redenen heeft de stuurgroep primair onderwijs besloten docenten een gedifferentieerd scholingsaanbod aan te bieden. Dit aanbod betreft in de eerste plaats *scholingen voor het hele team* waarbij het gaat om de relatie tussen taal en denkontwikkeling, taal en interactie en taal en sociaal-emotionele ontwikkeling. In de tweede plaats start de Educatieve Faculteit Amsterdam een *minor taalcoach en taalbeleid*. De minor is in eerste instantie bedoeld voor studenten van de pabo en lerarenopleiding, en richt zich daarmee op de nieuwe generatie leerkrachten. In de derde plaats kunnen zittende docenten via een schakelprogramma toegang krijgen tot de *master Nederlands als tweede taal* van de UvA. Bij de master gaat het om een selecte groep deelnemers die wordt opgeleid tot NT2-specialist. Dit zijn de experts die later coördinatie- en beleidstaken binnen één of meer scholen op zich kunnen nemen.

In alledrie de gevallen staat de competentievergroting voorop. Dat gebeurt door een combinatie van deskundigheidsbevordering en begeleiding op de werkvloer. De teamscholingen beginnen met een korte intensieve tweedaagse voor het hele team, gevolgd door individuele coaching en ondersteuning in de klas gedurende één jaar. De minor en master zijn beide dual van aard: kennismodules worden gepaard aan praktijkstages, waarin het geleerde kan worden toegepast. Daarnaast moeten de NT2-specialisten niet alleen beschikken over kennis van taal en taalbeleid, maar ook competent zijn in het doorvoeren van nieuwe ontwikkelingen: zij zijn het die veranderingen in het onderwijs en bij de collega's moeten bewerkstelligen.

## Ontwikkelingen in onderzoek

Net zoals het beleid en het onderwijs allerlei ontwikkelingen hebben doorgemaakt, zo zijn er ook verschillende lijnen te onderscheiden in het onderzoek naar Nederlands als tweede taal dat in de afgelopen 25 à 30 jaar heeft plaatsgevonden. Aanvankelijk betrof het vooral descriptieve studies gericht op de fouten die NT2-

## TAALBELEID ALS UITDAGING

leerders maken, de volgorde waarin zij het Nederlands als tweede taal verwerven en de in- en externe factoren die op het verwervingsproces van invloed zijn, zoals motivatie, attitude en taalcontact.<sup>27</sup> Vervolgens ging het om theoretisch gemotiveerd onderzoek, waarbij de voorspellingen van tweede-taalverwervingstheorieën aan toetsing werden onderworpen, zoals de houdbaarheid van de monitorhypothese<sup>28</sup> of de rol van de moedertaal bij het leren van Nederlands als tweede taal in het kader van de conservatiehypothese.<sup>29</sup> De derde lijn is die van het (taal)onderwijskundig geïntereerd onderzoek, waarbij de aandacht naar verschillende onderwerpen uitgaat. Een van die onderwerpen, het onderwijs in de eigen taal in relatie tot het leren van Nederlands, kwam al eerder even aan de orde.<sup>30</sup> Een tweede onderwerp is taalvaardigheid. Daarbij gaat het om de relatie tussen alledaagse en schoolse taalvaardigheid<sup>31</sup> of om onderzoek naar specifieke vaardigheden, zoals tekst- en leesbegrip<sup>32</sup> of woordenschatverwerving.<sup>33</sup> Het derde onderwerp betreft effectonderzoek, waarbij gekeken wordt welke benaderingen, didactische werkvormen en leermiddelen effect sorteren. Ik denk daarbij aan bevindingen over het belang van interactie in de kleine groep,<sup>34</sup> de rol van expliciete grammaticale instructie<sup>35</sup> of aan onderzoek naar het effect van samenwerkend leren.<sup>36</sup>

Uit de inventarisatie die ik de afgelopen maanden in de verschillende Amsterdamse onderwijsvelden heb gehouden, komt naar voren dat er vanuit de praktijk vooral behoefte is aan onderzoek met een (taal)onderwijskundige inslag en dan in het bijzonder aan effectonderzoek. Wat zijn de vragen waarop men vanuit de praktijk een antwoord wil hebben? Ik noem er enkele.

In het primair onderwijs bestaat behoefte aan de evaluatie van taalbeleidsplannen en aan onderzoek naar het effect van het geïmplementeerde beleid. Verder wil men criteria om de kwaliteit te kunnen bepalen van nieuwe initiatieven die op verschillende scholen verspreid over de stad bedacht worden. Daarnaast is men in het kader van de GOA-monitor naast Cito-scores op zoek naar maatstaven waarmee vorderingen in taalvaardigheid vastgesteld kunnen worden. Dit zijn drie onderwerpen waarmee de expertgroep primair onderwijs voorlopig vooruit kan.

In het voortgezet onderwijs probeert men, net als in het primair onderwijs, na te gaan welk effect de taalbeleidsmaatregelen sorteren en is men op zoek naar indicatoren van effectief taalbeleid. Daarnaast is er behoefte aan onderzoek in de klas: hoe verloopt de interactie tussen leerling en docent, op welke manier biedt de docent de leerlingen taalsteun en hoe bewerkstellig je een taalgericht gedrag

## FOLKERT KUIKEN

bij niet-taaldocenten? En vooral: wat levert het taalgericht vakonderwijs uiteindelijk op?

De vragen in de volwasseneneducatie betreffen voornamelijk de inburgerings-trajecten. Hoe ziet de optimale route om zo snel en zo gericht mogelijk in te burgeren eruit? Welke manieren zijn er om invulling te geven aan een klant- en vraaggerichter aanpak van het inburgeringsbeleid? En hoe zit het met het gebruik van multimedia: wat is het effect van educatieve televisie en wat zijn de vaardigheden waarover mensen moeten beschikken om succesvol een taal te leren via *e-learning*?

Uit deze kleine selectie blijkt de diversiteit en het verschil in niveau van de vragen en onderwerpen. Er zitten lastige vragen bij die uitgebreid en langdurig onderzoek vergen, maar ook minder ingewikkelde die heel goed beantwoord kunnen worden door een minor- of masterstudent in het kader van een stage of scriptie. Het totaal aan vragen vormt een onderzoeksagenda waarmee we de komende vijf jaar gemakkelijk vooruit kunnen. Aangekomen bij de derde en laatste P zal ik daarom aangeven wat mijn plannen voor de komende tijd zijn.

### Plannen en prioriteiten

Rond de afgelopen jaarwisseling viel er een kerstkaart bij me in de bus met de wens 'Lauwe Kerstdagen en een dope 2005'.<sup>37</sup> De kaart was afkomstig van de IMC Weekendschool, een school voor aanvullend onderwijs voor leerlingen van tien tot veertien jaar. Het is één van die aardige Amsterdamse initiatieven die tot doel hebben leerlingen die dat nodig hebben meer kansen te bieden. Het is verleidelijk om het taalgebruik van deze jongeren en andere groepen Amsterdammers te onderzoeken, want met al zijn verschillende talen en taalvarianten is Amsterdam een Mekka voor taalkundigen. Om met Gerrit Komrij te spreken: 'Een taal die leeft, bestaat uit vele talen.'

Toch ben ik niet van plan om aan deze verleiding gehoor te geven. Zoals het stedelijke taalbeleid ondersteunend dient te zijn aan het schoolbestuurlijke beleid en dient aan te sluiten op de behoefte van scholen, zo acht ik het vooral mijn taak om gehoor te geven aan de roep uit het veld en zal ik me wat mijn onderzoek betreft in het bijzonder richten op taalonderwijskundig georiënteerd onderzoek. Niet zonder reden ben ik deze rede begonnen ben met de praktijk en eindig ik

## TAALBELEID ALS UITDAGING

met het onderzoek. Sinds mijn aanstelling aan de UvA in 1990 staat mijn onderzoekstaak omschreven als ‘onderzoek naar de verwerving van NT2 binnen en buiten het onderwijs’. Ik heb me in die tijd onder meer beziggehouden met de rol van ‘focus on form’, of zo u wilt de zin en onzin van grammaticaonderwijs.<sup>38</sup> Ik ben betrokken geweest bij de ontwikkeling van enkele taakgerichte leergangen en doe onderzoek naar de relatie tussen de cognitieve complexiteit van een taak en de linguïstische complexiteit van de output.<sup>39</sup> En ik heb gekeken naar de invloed van samenwerkend leren en interactie bij het leren van een tweede taal.<sup>40</sup>

Op een paar van deze onderzoekslijnen wil ik verder doorgaan. In de eerste plaats met het onderzoek naar taaltaken. In dat onderzoek heb ik mij met Ineke Vedder tot nu toe vooral geconcentreerd op schriftelijke taken bij het leren van Frans en Italiaans. Het is de bedoeling dat onderzoek in de komende tijd uit te breiden naar mondelinge taken bij het leren van Nederlands als tweede taal. Uiteindelijk moet dat leiden tot een antwoord op de vraag bij welke taken leerders in een bepaalde fase van hun taalverwervingsproces het meest gebaat zijn.

In de tweede plaats is er alle reden om verder onderzoek te doen naar relevante kenmerken in de interactie met tweede-taalleerders. Kinderen van hoogopgeleide ouders met een goed gevulde boekenkast thuis zouden het zonder school misschien ook nog wel redden, maar dat geldt niet voor kinderen die van huis uit minder gestimuleerd worden. Voor hen is het taalaanbod op school, de interactie met andere leerlingen en de feedback van de leerkracht van cruciaal belang voor hun verdere toekomstmogelijkheden. Interactieonderzoek is om twee redenen belangrijk. In de eerste plaats hebben we te maken met een veranderende leeromgeving en een veranderende leerling-docentrelatie. In het ‘nieuwe leren’ gebeurt de overdracht en verwerking van de leerstof niet langer uitsluitend klassikaal via docent en boek in het lokaal, maar ook door middel van instructie in kleine groepen, webquests op de computer of in de vorm van praktijkopdrachten. En we krijgen te maken met een nieuwe generatie docenten en een nieuwe generatie leerlingen van buitenlandse origine die steeds vaker in Nederland zijn geboren. De tweede reden voor interactieonderzoek is gelegen in de relatie tussen binnen- en buitenschools leren. Om leerders beter op hun toekomst voor te bereiden, wordt geprobeerd om de band met de wereld buiten school steeds meer aan te halen, door middel van praktijkgerichte leerwegen, verschillende soorten stages of duale trajecten. Zoals ik heb laten zien, verschilt de interactie in leerboeken van

## FOLKERT KUIKEN

die in de praktijk. Om die reden zou toekomstig interactieonderzoek zich vooral moeten richten op de relatie tussen binnen- en buitenschools leren.

Een derde onderzoekslijn betreft het effectonderzoek. Het gaat daarbij om het vaststellen van effecten op verschillende gebieden. Op het gebied van taalbeleid gaat het erom te bepalen wat de concrete resultaten zijn van het op een school ingevoerde taalbeleid en om voorbeelden van goed taalbeleid te propageren. Wat de didactische aanpak betreft, gaat het om het effect van specifieke materialen, werkvormen en technieken; en op organisatorisch niveau gaat het om het effect van kopklassen, kernteams en zomercursussen.

Ik heb niet de illusie noch de intentie die klus alleen te klaren. Ik zie mezelf vooral ook als initiator en trekker van projecten en als intermediair tussen verschillende samenwerkingsverbanden. Een aantal van dat soort verbanden, waarvan ik er enkele zal noemen, bestaat al. Binnen het Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC) zijn er contacten met NWO-projecten op het gebied van taalvaardigheid ('Unraveling second language proficiency' en het DASH-project 'De ontwikkeling van schooltaalvaardigheid bij 3-6-jarigen'), op het gebied van taalvariatie (het Variflex-project 'Variation in inflection') en taalpathologie (het BISLI-project over de relatie tussen tweetaligheid en taalstoornissen). En er zijn raakvlakken met onderzoek naar de tweetalige ontwikkeling van kinderen, waarbij Blok, Hulk en Van der Linden betrokken zijn. Van de instellingen binnen de Faculteit der Geesteswetenschappen noem ik uiteraard het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA), het Instituut voor Nederlands als Tweede Taal (INTT) en het Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal. Daarbuiten denk ik vooral aan contacten binnen de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen met medewerkers van de Afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde en het SCO-Kohnstammstituut, van wie enkelen al deel uitmaken van de expertgroep primair onderwijs. Ook de banden met collega's van de universiteiten van Groningen, Nijmegen, Tilburg, Utrecht en van de VU hoop ik de komende tijd te bestendigen. Met betrekking tot het onderwijs is er een begin van samenwerking met de Universiteit Utrecht, het Centrum voor Nascholing Amsterdam (CNA) en de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA). Het zou mooi zijn als we deze initiatieven in de toekomst verder zouden kunnen uitbouwen. Datzelfde geldt voor de contacten met instanties die bereid zijn studenten van de duale master NT2 een stageplaats te verlenen. Ik hoop die samenwerking met allen van u in de komende tijd voort te zetten.

### Dankwoord

Aan het eind van deze rede gekomen, wil ik graag verschillende instellingen en personen bedanken.

Het College van Bestuur van deze universiteit, de Faculteit der Geesteswetenschappen en het bij de leerstoel behorende curatorium ben ik zeer erkentelijk voor het in mij gestelde vertrouwen.

De gemeente Amsterdam betoont zich met de financiering van dit ordinariaat een wijze koopman, zoals Barlaeus deze in zijn inaugurele rede in 1632 ten tonele voerde. Barlaeus was een van de eerste hoogleraren van het Athenaeum Illustre, de voorloper van de UvA. In zijn rede, getiteld *Mercator Sapiens*, vertelt hij over de koopman die geld verdient, maar ook inziet dat er een hechte band bestaat tussen koophandel en de studie van wijsbegeerte en letteren. Ik wil daarbij niet onvermeld laten dat Barlaeus een immigrant was afkomstig uit de Zuidelijke Nederlanden. Amsterdam heeft de laatste jaren in het NT2-onderwijs belangrijke kwantitatieve resultaten geboekt. Onlangs werd bekend dat gemeente en rijk samen 46 miljoen euro hebben uitgetrokken voor de opvang van nieuwkomers. Het siert de gemeente dat zij er met dit hoogleraarschap blijk van geeft prijs te stellen op een onafhankelijk, academisch oordeel over de inhoud en kwaliteit van het NT2-onderwijs. Ik dank mijn contactpersonen binnen de gemeente en de leden van de stuurgroepen primair en voortgezet onderwijs voor de hartelijke manier waarop ze mij het afgelopen half jaar tegemoet getreden zijn.

Ik ben destijds naar de UvA gekomen voor de combinatie van theoretische en toegepaste taalwetenschap. Mijn leermeesters Simon Dik en Ben Tervoort hebben die verwachtingen meer dan waar gemaakt. Ik hoop de prettige samenwerking met hun opvolgers, Kees Hengeveld en Anne Baker, in de komende jaren voort te zetten. Datzelfde geldt voor de hoofden van de UvA-secties waaraan ik de afgelopen jaren verbonden ben geweest. In chronologische volgorde zijn dat: Simon Verhallen van het ITTA, Anne Baker van het ACLC, Jan Hulstijn van de leerstoelgroep Tweede-taalverwerving en Fred Weerman van de leerstoelgroep Nederlandse taalkunde. Ik dank ook mijn collega's van de leerstoelgroepen Theoretische taalkunde, Psycholinguïstiek en taalpathologie, Tweede-taalverwerving en Nederlandse taalkunde voor het plezierige contact dat ik zonder uitzondering met eenieder van hen heb. Met name noem ik mijn collega's Ingrid van Alphen, Jan Don, Arjen Florijn, Elisabeth van der Linden, Rob Schoonen, Ineke Vedder en Marianne

## FOLKERT KUIKEN

Verhallen. Veel dank ook aan mijn oud-collega en voorganger René Appel, die het met zijn vertrek voor mij mogelijk heeft gemaakt om in zijn voetsporen te treden. Gelukkig hebben we nog regelmatig contact, waarbij hij mij vaak van advies dient, zoals om in deze rede vooral geen schrijftaalwoorden als *echter*, *tevens* en *alsmede* te gebruiken. Ik heb dat dan ook niet gedaan.

Mijn familieleden ben ik bijzonder dankbaar voor de oprechte belangstelling waarmee ze me in mijn studie en werk altijd hebben gesteund en voor hun grote hulpvaardigheid daarbuiten. Ook mijn schoonfamilie in Argentinië bedank ik voor de betrokkenheid waarmee deze van verre mijn activiteiten heeft gevolgd, in het bijzonder mijn schoonmoeder die hier vandaag aanwezig is.

Sebastián, rond de tijd dat wij elkaar leerden kennen, werden hier rustig 25 jaar durende Deltaplannen beraamd, terwijl er in jouw land elke dag een nieuwe coup kon uitbreken. We hebben veel van elkaars gewoontes en denken geleerd. Het toeval wil dat we me min of meer op hetzelfde moment aan iets nieuws beginnen, ik in Amsterdam, jij in Zürich en straks in Rio. Allebei gaan we met veel plezier die uitdaging aan, om dat woord nog maar een keer te gebruiken.

Dames en heren studenten, jullie hoeven niet net als ik een relatie met een NT2-leerder aan te gaan om je in taalbeleid en NT2-onderwijs te kunnen verdiepen. Maar een zekere passie voor tweede-taalverwerving moet je wel hebben. Bij mij is dat begonnen in een buurthuis in Amsterdam-West waar ik als vrijwilliger ‘Nederlands aan buitenlanders’ gaf, zoals het destijds heette. Het is daarna niet meer overgegaan en ik hoop dat ik dat enthousiasme op jullie kan overbrengen. Omgekeerd word ik erg gestimuleerd door jullie vragen en kritische opmerkingen. Tijdens de colleges merk ik dat die gedrevenheid bij velen van jullie aanwezig is. Onlangs zijn de eerste studenten van de master afgestudeerd, en ik hoop dat er met jullie nog velen zullen volgen.

Tot slot: het feit dat ik ben en dat ik hier vandaag sta, heb ik in de eerste plaats te danken aan mijn ouders: Klaas Kuiken en Jeltje Bouma. Zij zijn helaas niet meer, maar ik weet dat ik hun geen groter genoegen had kunnen doen dan door hier vandaag te staan. Het is dan ook aan hen dat ik deze rede opdraag.

Ik heb gezegd.

## Noten

1. Vissers, A. (2005). 'Buitenland Poll'. *Sum*, 15, 1, 24-26.
2. Schalkx, R. (2005). 'Go back to your own country!' *Sum*, 15, 1, 46.
3. *Nine/eleven* verwijst naar 11 september 2001, de dag waarop het World Trade Centre in New York door een terroristische actie werd verwoest, zes/vijf naar 6 mei 2002, de dag waarop Pim Fortuyn werd doodgeschoten, en twee/elf naar 2 november 2004 toen Theo van Gogh werd vermoord.
4. Helden, C. van (2005). 'Waar sta jij?' *Sum*, 15, 1, 5.
5. [http://www.amsterdam.nl/gemeente/volg\\_het\\_beleid/wij\\_amsterdammers](http://www.amsterdam.nl/gemeente/volg_het_beleid/wij_amsterdammers).
6. Hajer, M. & Meestringa, T. (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
7. Bakker, I. de, Erve, E. van der, Halewijn, E. & Heijne, N. (2003). *Op weg naar (to)taalbeleid bij de UvA*. Amsterdam: INTT/ITTA.
8. Meestringa, T. (2003). *Een expertisenetwerk taalbeleid vo in Amsterdam. Het voorstel*. Enschede: SLO.
9. Teunissen, F. & Hacquebord, H. (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit. Op zoek naar kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs voor onderwijskansen*. 's Hertogenbosch: KPCGroep.
10. Emmelot, Y., Schooten, E. van, Timman, Y., Verhallen, M. & Verhallen, S. (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. Den Haag: WRR.
11. Staatssecretaris Van der Knaap van Defensie in een interview in *de Volkskrant* in april 2005.
12. Jan-Peter Balkenende in een interview in januari 2005.
13. Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dordrecht: Foris Publications. Teunissen, F. (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 Universiteit Utrecht. Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dissertatie KUIB, Tilburg. Driessen, G., Bot, K. de & Jungbluth, P. (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS/ITT.
14. Vermeer, A. & Verhoeven, L. (2005). *Het ongelijk van Netelenbos? Toetsing van kleuters en hun prestaties op de Cito Eindtoets Basisonderwijs*. Lezing Studiedag ANéLA, 28 april 2005, Utrecht.
15. Kuiken, F. & Sánchez Teran, S. (2005). *Taalniveau NT2: Wat is haalbaar?* Workshop Conferentie Inburgeren in Amsterdam, 20 april 2005, Amsterdam.
16. *Lokaal Onderwijs & Jeugdplan* (2002). Amsterdam: Dienst Welzijn Amsterdam, Afdeling Onderwijs, Jeugd & Educatie.

17. Meestringa, T. (2003). Op. cit.
18. Geest, T. van der (1996). 'Language policy in secondary education in the Netherlands.' In: F.W. Spliethoff (red.), *Second language acquisition in Europe. Proceedings of the international conference on second-language acquisition in secondary education, Veldhoven, the Netherlands, May 17-19, 1995* (pp. 9-22). 's-Hertogenbosch: KPC.
19. Cf. Ellin Robles in haar column op 11 maart 2005 in *Het Parool*: 'Wat vroeger spannend was, een vakantie, een verhuizing, is nu een uitdaging geworden. Vooral sollicitatiebrieven bevatten veel uitdaging. Ik heb vaak meegemaakt dat academici die – bij gebrek aan beter – op een eenvoudig administratief baantje solliciteren, dat in hun brief een uitdaging noemden. Kippenvel!'
20. Kalsbeek, A. van & Kuiken, F. (1996). *Code Nederlands. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Tekstboek 1. Tweede druk. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
21. Bron: data dissertatieonderzoek Ahmed Zekhnini.
22. Damhuis, R., Blauw, A. de & Brandenbarg, N. (2004). *CombiList. Een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
23. Beek, W. van & Verhallen, M. (red.) (2004). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Coutinho. Hajer, M. & Meestringa, T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho. Verhallen, S. (red.) (2003). *Vaktaal. Taalontwikkeling in het vakonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
24. Long, M.H. (1985). 'A role for instruction in second language acquisition: task-based language training.' In: K. Hyldenstam & M. Pienemann (red.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 23-76). Clevedon: Multilingual Matters.
25. Onder andere: Kuiken, F. & Vedder, I. (2004). 'De relatie tussen cognitieve taakcomplexiteit en linguïstische performance bij het schrijven in T1 en T2.' *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 72, 23-32. Kuiken, F., Mos, M. & Vedder, I. (2005). 'Cognitive task complexity and second language writing performance.' In: S. Foster-Cohen & P. García-Mayo (red.), *Eurosla Yearbook*. Vol. 5. Amsterdam: John Benjamins.
26. Kampen, A. van (2003). *Taalbeleid in Amsterdam*. Utrecht: Sardes.
27. Onder andere: Extra, G. (1978). *Nederlands van buitenlanders, psycholinguïstische aspecten van vreemde-taalverwerving*. Dissertatie KUN, Nijmegen. Vermeer, A. (1986). *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Dissertatie KUB, Tilburg. Lalleman, J. (1986). *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dissertatie UvA, Amsterdam.
28. Hulstijn, J.H. (1982). *Monitor use by adult second language learners*. Dissertatie UvA, Amsterdam.
29. 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.
30. Appel, R. (1984). Op. cit. Teunissen, F. (1986). Op. cit. Verhoeven, L. (1987). Op. cit. Driessen, G., Bot, K. de & Jungbluth, P. (1989). Op. cit.

31. Onder andere: Haan, D. de (1994). *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Dissertatie UvA, Amsterdam. Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
32. Onder andere: Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie RuG, Groningen. Bossers, B. (1992). *Reading in two languages. A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Dissertatie VU, Amsterdam.
33. Onder andere: Verhallen, M. (1994). *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen. Een vergelijkend onderzoek naar betekenisstoekenning*. Dissertatie UvA, Amsterdam.
34. Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children*. Dissertatie UvA, Amsterdam.
35. Onder andere: Bienfait, G.N. (2002). *Grammatica-onderwijs aan allochtone jongeren*. Dissertatie RuG, Groningen.
36. Onder andere: Kuiken, F. & Vedder, I. (2002). 'Collaborative writing in L2: the effect of group interaction on text quality.' In: G. Rijlaarsdam, M.L. Barbier & S. Ransdell (red.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 168-187). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
37. Vertaling: Fijne Kerstdagen en een gelukkig 2005.
38. Onder andere: Kuiken, F. & Vedder, I. (1995). *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief. Kuiken, F. & Vedder, I. (2000). 'Het effect van *Focus on Form* op de verwerking van grammaticale structuren: enkele theoretische en didactische vragen.' *Gramma/TTT* 8, 1, 321-340. Hout, R. van, Hulk, A., Kuiken, F. & Towell, R. (red.) (2003). *The lexicon-syntax interface in second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
39. Onder andere: Kuiken, F. & Vedder, I. (2004). Op. cit. Kuiken, F., Mos, M. & Vedder, I. (2005). Op. cit.
40. Onder andere: Kuiken, F. & Vedder, I. (2002). 'The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language.' *International Journal of Educational Research* 37, 343-358. Kuiken, F. & Vedder, I. (2005). 'Noticing and the role of interaction in promoting language learning' In: A. Housen & M. Pierrard (red.), *Investigations in instructed second language learning* (pp. 353-382). Berlijn: Mouton de Gruyter.