

De rol van taal in het Curaçaose onderwijs

Een verkenning van kansen en knelpunten



Scriptie Duale Master NT2
Faculteit der Geesteswetenschappen
Universiteit van Amsterdam

Juana Kibbelaar - 0454559
Begeleider: prof. dr. F. Kuiken
Tweede lezer: dr. S. Andringa

Juni 2012

*‘There are two things we should give our children:
one is roots and the other is wings.’*

Hodding Carter
journalist en Pulitzer Prize-winnaar

Woord vooraf

Op Curaçao worden al vele jaren discussies gevoerd over taal. Deze discussie is het sterkst merkbaar als het gaat om onderwijs. Tot voor kort was het onderwijs volledig Nederlandstalig terwijl 80% van de bevolking thuis Papiaments spreekt. Mede gezien vanuit veranderende verhoudingen binnen het Koninkrijk alsook de magere resultaten in het onderwijs is het niet verwonderlijk dat Curaçao streeft naar een andere invulling van de rol van het Nederlands en het Papiaments in het onderwijs. Deze veranderende rol is echter een complex onderwerp met veelal debatten in geladen sfeer. De meningen zijn verdeeld en discussies kunnen soms ook hoog oplopen. Er zullen niet veel mensen meer zijn die de vroegere werkwijze van de fraters en nonnen (namelijk Nederlands is de enige taal op school en het spreken van Papiaments wordt, vaak lijfelijk, afgestraft) zullen propageren. Over hoe het dan wel moet bestaan er grote verdeeldheid. Meningen lopen uiteen van Papiaments slechts als overgang in de kleutergroepen tot volledig en uitsluitend Papiamentstalig onderwijs. Voor- en tegenstanders beroepen zich op allerlei onderzoeken en enquêtes om hun gelijk aan te tonen; het feit dat in meerdere gevallen de rechter er aan te pas moet komen om dit gelijk ook te krijgen is tekenend voor de bitterheid van het debat. Ook het feit dat in 2008 aan beide talen bij wet een gelijk belang is toegekend heeft de discussie niet doen verstommen noch de verdeeldheid weggenomen. Zo geeft het onlangs door de Minister van Onderwijs getekende akkoord tot aanvang van een Papiamentstalige havo/vwo weer voeding aan de discussie en verschijnen er in de lokale media regelmatig ingezonden stukken over de taal in het onderwijs.

De schijnbaar onoverbrugbare kloof tussen voor- en tegenstanders van een andere rol van het Papiaments in het onderwijs is onlosmakelijk verbonden met dieper liggende verschillen in opvatting over status en de daarbij horende plek van het Papiaments in de samenleving. In het ene kamp staat Papiaments en de eigen cultuur en identiteit hoog in het vaandel en gaat men uit van de wens kinderen de ruimte te bieden hun eigen taal en cultuur te ontwikkelen. In het andere kamp is men van opvatting dat een te grote rol van het Papiaments in het onderwijs leidt naar een doodlopende weg en dat het voor kinderen het beste is om zo goed mogelijk Nederlands te leren om hun onderwijskansen te vergroten. Tussen deze twee uitersten zijn er tal van afwijkende meningen en standpunten te bespeuren. Een deel van de bevolking probeert de patstelling te omzeilen en stuurt hun kind naar een privéschool in de veronderstelling dat dit wel beter onderwijs zal zijn. Verdeeldheid is echter ook zichtbaar in andere segmenten van de maatschappij en het is dan ook goed denkbaar dat deze discussie nog jaren zal voortduren.

Het is duidelijk dat taal meteen raakt aan identiteit. Het is ook duidelijk dat de discussie niet slechts is voorbehouden aan een handjevol 'deskundigen'. Dat is mooi want dat betekent dat samen met de mensen uit het onderwijsveld, taalkundigen en de politiek, er ook nog vele anderen zijn in onze samenleving die het onderwijs een warm hart toedragen en zich bezorgd tonen over het welzijn van onze kinderen. Na decennia van niet aflatende inspanningen van diverse personen in de samenleving heeft de jarenlange taalstrijd veel opgeleverd waaronder erkenning van het Papiaments als officiële taal, een officiële spelling en invoering van Papiaments als voertaal en instructietaal op school. Het Papiaments is dan ook niet meer weg te denken uit het onderwijs en dit komt de ontwikkeling van de Curaçaose kinderen ten goede. Maar er zijn ook knelpunten. Ik voel geenszins de behoefte met deze scriptie een standpunt in te nemen en me aan een van beide zijden te scharen. Wellicht zal deze scriptie een andere blik werpen op de ingeslagen weg en de ervaren knelpunten.

Curaçao heeft de afgelopen jaren ingrijpende veranderingen doorgevoerd in het onderwijs. Invoering van vernieuwingen loopt niet altijd van een leien dakje en dat mag ook; we zijn immers ‘een volk op weg’¹. Dat zaken niet altijd gaan als gepland geeft ook de mogelijkheid stil te staan bij de uitgestippelde route om te kijken of het schip nog op koers ligt. Ik nodig de lezer dan ook uit om met mij een andere route te verkennen. Deze scriptie is een verkenning van een route waarbij we niet louter kijken naar de ene of de andere instructietaal, maar een route waarbij de focus vooral ligt op wat er in ‘taal’ moet gebeuren om kinderen goed voor te bereiden op hun toekomst. Hoezeer taal en identiteit ook met elkaar zijn verweven moeten we toch trachten met enige afstand naar ‘taal’ te kijken. In het onderwijs is taal allereerst de sleutel tot schoolsucces. Het is dan ook in het belang van de kinderen om de hang naar erkenning en vrijheid van ‘een volk op weg’ los te zien van het gereedschap dat nodig is om de toegangspoort naar kennis² te openen.

Hoewel ik al een aantal jaren in Nederland woon ligt het onderwijs op Curaçao me nog na aan het hart. Deze betrokkenheid heeft het schrijven voor mij zeer plezierig gemaakt. Ik kan terugzien op een leerzame en ervaringrijke periode waarbij ik zo gelukkig ben geweest de door mij gevonden inzichten te kunnen toetsen aan die van diverse experts in het onderwijsveld, zowel in Nederland als op Curaçao en Aruba. Grote dank en waardering is daarom op zijn plaats voor de hulpvaardigheid om mij van informatie te voorzien en de openhartigheid waarmee diverse mensen op Curaçao en Aruba mij te woord hebben gestaan. Het waren er zoveel dat ik ze hier niet allemaal bij naam kan noemen; zonder hen had ik deze scriptie echter niet kunnen schrijven. Eveneens wil ik Kees Vernooy bedanken voor de bereidwilligheid om tijd vrij te maken. Een woord van dank gaat ook uit naar mijn begeleider Folkert Kuiken voor het becommentariëren van de eerste versie waardoor ik de gelegenheid kreeg de inhoud aan te scherpen. Een bijzonder woord van dank ben ik verschuldigd aan Amos van Gelderen voor de bereidwilligheid om zijn kennis en ervaring over het vakgebied met me te delen en commentaar te leveren op het resultaat van mijn onderzoek. Het schrijven van een scriptie is een eenzaam proces; maar ook in mijn eigen omgeving bleek ‘taal en onderwijs op Curaçao’ een dankbaar gespreksonderwerp met soms levendige discussies en uiteenlopende standpunten en ik kon dan ook rekenen op belangstelling en bemoediging, raadgevingen en suggesties, maar ook veel praktische steun met hand- en spandiensten van vele vrienden en familieleden tijdens dit proces. Iemand vergeten zou onvergeeflijk zijn, daarom noem ik geen namen. Hun allen ben ik echter zeer erkentelijk voor hun bijdrage in welke vorm dan ook.

Juana Kibbelaar
Amsterdam 2012

¹ Vertaling van ‘Un pueblo na kaminda’ (Römer, 1979)

² Het gaat hier om een brede invulling van het begrip: kennis, inzicht, vaardigheden en attitude.

Inhoudsopgave

	blz.
Woord vooraf	3
Samenvatting	8
1 Inleiding	
1.1 Maatschappelijk belang van schoolse taalvaardigheid	10
1.2 Kort historisch overzicht van de Curaçaose taalsituatie	12
1.2.1 Curaçao: een korte verkenning	12
1.2.2 Taal, onderwijs en politiek: kort historisch overzicht	14
1.2.3 Opmars van het Papiaments	15
1.2.4 Aanleiding tot vernieuwing in het onderwijs	17
1.3 Probleemstelling	20
2 Ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid	
2.1 Taalontwikkeling in het onderwijs	23
2.1.1 Het taalverwervingsproces	23
2.1.2 Taalvaardigheid in onderwijssituaties	24
2.1.3 Een brede visie op taalonderwijs	25
2.1.4 Taalonderwijs op school	26
2.1.5 Moedertaal-, tweedetaal en vreemdetaalverwerving in het onderwijs	26
2.1.5.1 Terminologie	26
2.1.5.2 Het verwerven van een tweede taal	27
2.2 Taalontwikkeling en woordkennis	28
2.2.1 Het belang van woordkennis	28
2.2.2 Lexicale vaardigheid in het onderwijs	29
2.2.3 Doelen van lexicale vaardigheid in het onderwijs	30
2.2.4 Ontwikkeling van een rijke en diepe woordenschat	32
2.3 Taalontwikkeling en leesvaardigheid	33
2.3.1 Het belang van lezen	33
2.3.2 Complexiteit van relaties bij schriftelijk taalaanbod	34
2.3.2.1 Schriftelijk taalaanbod en woordenschatontwikkeling	34
2.3.2.2 Woordenschatontwikkeling en begrijpend lezen	36
2.3.2.3 Begrijpend lezen en technisch lezen	37
2.3.3 Doelen van leesvaardigheid in het onderwijs	37
2.3.4 Ontwikkeling van leesvaardigheid	38
2.3.4.1 Ontwikkeling van technische leesvaardigheid	38
2.3.4.2 Ontwikkeling van functionele leesvaardigheid	39
2.3.4.3 Werken aan leesattitude	39
2.4 Tweetaligheid in het onderwijs: specifieke problematiek	41
2.4.1 Inrichting van tweedetaalonderwijs	41
2.4.2 Tweedetaalverwerving en beheersing eerste taal	42
2.4.3 Sociaalpsychologische factoren bij tweedetaalverwerving	42
2.4.4 Voldoende en passend taalaanbod	44

	blz.
2.5 Taalontwikkeling en de rol van de leerkracht	44
2.5.1 Ondersteuning van het taalontwikkelingsproces	44
2.5.2 Leerkrachtvaardigheden bij het taalontwikkelingsproces	45
2.6 Concluderend: het belang van een samenhangend beleid	46
2.7 Schoolse taalvaardigheid op Curaçao: instellen van het kompas	48
2.7.1 Curaçao: een bijzondere situatie	48
2.7.1.1 Terminologie en doelstellingen	48
2.7.1.2 De Curaçaose taal- en onderwijssituatie: specifieke kenmerken	48
2.7.2 Construeren van een samenhangend beleid	49
 3 Opzet van het onderzoek	
3.1 Onderzoeksvragen	53
3.2 Dataverzameling	53
3.3 Dataverwerking en rapportage	54
 4 Curaçao: op weg naar een hoger onderwijsrendement	
4.1 Funderend Onderwijs	56
4.1.1 Inrichting Funderend Onderwijs	56
4.1.2 Visie Funderend Onderwijs	58
4.1.3 Curriculum en kerndoelen	59
4.1.4 Implementatie	60
4.1.5 Materialen	62
4.1.6 Leerkrachtvaardigheden	64
4.2 Instructietaalbeleid	66
4.2.1 Keuze van de talen	66
4.2.2 Doelen Funderend Onderwijs en aansluiting Voortgezet Onderwijs	68
4.2.3 Invulling curriculum	69
4.2.4 Leerkrachtvaardigheden Funderend Onderwijs	69
4.2.4.1 Eigen taalbeheersing	69
4.2.4.2 Didactische vaardigheden	71
4.2.5 Materialen	72
4.3 Opbrengsten en knelpunten	74
4.4 Concluderend	75
 5 Curaçao: het schip op koers?	
5.1 Brede kennisontwikkeling gericht op <i>schoolse</i> taalvaardigheid	76
5.1.1 Brede kennisontwikkeling	76
5.1.2 Schoolse taalvaardigheid in beide doeltalen	76
5.1.3 Beoordeling van schoolse taalvaardigheid	81
5.1.4 Over instructietaal, doeltaal en middelen	82
5.2 Een brede visie op taalonderwijs: taalverwerving in <i>alle</i> vakken	82
5.3 Voldoende en passend schriftelijk taalaanbod	87
5.3.1 Visie op de taalverwervende rol van schriftelijk materiaal	87
5.3.2 Voldoende schriftelijk taalaanbod	88
5.3.3 Toegang tot schriftelijk taalaanbod	92
5.3.4 Woordenschatontwikkeling in schriftelijk taalaanbod	93
5.3.5 Passend schriftelijk taalaanbod	95

	blz.
5.4 Leerkrachtvaardigheden: adequate taalondersteuning	96
5.4.1 Visie op de taalontwikkende rol van de leerkracht	96
5.4.2 Doelen voor eigen taalbeheersing leerkrachten	98
5.4.3 Verwerving van didactische vaardigheden leerkrachten	99
5.5 Samenhangend beleid gericht op de doelen	101
5.5.1 Visie op de noodzaak van een tweede taal	101
5.5.2 De tweede taal: Nederlands of Engels?	103
5.5.3 Gevolgen van onvoldoende samenhang in beleid	103
5.5.4 Belemmerende factoren voor het bereiken van de doelen	104
5.5.4.1 Oorzaak van falen Nederlandstalig onderwijs	104
5.5.4.2 Taalontwikkeling vanuit de nieuwe onderwijsvisie	106
5.5.5 Een verantwoord taalbeleid	107
5.6 Concluderend	108
6 Conclusie: de bakens verzetten	
6.1 Beantwoording van onderzoeksvragen	110
6.2 Achterliggende processen bij de vernieuwingen	115
6.2.1 Op zoek naar de oorzaak van resultaten	115
6.2.2 Op zoek naar verscheidenheid aan ambities	116
6.2.3 Op zoek naar de rol van beide talen	117
6.3 Aanbevelingen voor toekomstige interventies	118
6.3.1 Visie	119
6.3.2 Doelstellingen	120
6.3.3 Materialen	120
6.3.4 Leerkrachtvaardigheden	121
6.4 Beantwoording van de centrale vraag	122
6.5 Tot slot	122
Literatuur	123
Bijlagen	
Bijlage 1 Lijst van gebruikte afkortingen	130
Bijlage 2 Personen/instanties waarmee oriënterende of diepte interviews zijn gehouden en/of die informatie hebben verschaft over het onderwijs op Curaçao en Aruba	131
Bijlage 3 Personen die vanwege hun specifieke expertise op taalontwikkeling in onderwijssituaties zijn geraadpleegd	133
Bijlage 4 Overzicht van vermelde methodes	134
Bijlage 5 Overzicht van beschikbaar Papiamentstalig (voor)leesmateriaal	135
Bijlage 6 Vergelijking van de kerndoelen Papiaments en Nederlands	139
Over de auteur	152

Samenvatting

Op Curaçao zijn de afgelopen jaren ingrijpende veranderingen doorgevoerd in het basisonderwijs. Naast de bestuurlijke en organisatorische veranderingen zijn de inhoudelijke vernieuwingen in het nieuw gevormde Funderend Onderwijs grofweg te kenschetsen als onderwijs vanuit een andere pedagogische onderwijsvisie: van klassikaal onderwijs naar meer individuele aandacht vanuit een ontwikkelingsgerichte filosofie. Daarnaast gaat het onderwijs uit van een andere voertaal/instructietaal: een grotere rol voor het Papiaments en vanuit het Papiaments het Nederlands leren. In deze scriptie ligt de focus op de vraag wat er in ‘taal’ moet gebeuren om kinderen goed voor te bereiden op hun toekomst.

Een goede schoolse taalvaardigheid is bepalend voor de schoolloopbaan en beïnvloedt verdere kansen tot maatschappelijk succes. Hoofddoel van het onderwijs moet dus zijn het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid. Deze scriptie beoogt zichtbaar te maken of de voorwaarden die nodig zijn om te komen tot een goede schoolse taalvaardigheidontwikkeling in de bijzondere Curaçaose situatie aanwezig zijn. Op Curaçao is met name de voorwaarde van benodigd taalaanbod geen vanzelfsprekendheid. Het gaat hierbij om zowel schriftelijk als mondeling taalaanbod in zowel het Papiaments als in het Nederlands.

In het eerste deel wordt aandacht geschonken aan aspecten van taalverwerving voor kinderen in de basisschoolleeftijd. Hier is naast het communicatieve aspect van taalverwerving het cognitieve aspect uitermate belangrijk. Op school moet een kind in staat zijn kennis tot zich te nemen door activiteiten als begrijpend en studerend lezen. Het begrijpen van de complexe schooltaal vereist een brede kennisontwikkeling en actief participeren op school wordt bepaald door de mate van het kunnen hanteren (begrijpen én gebruiken) van de cognitieve taalfuncties (vergelijken, beredeneren, beargumenteren en dergelijke). Bij de brede kennisontwikkeling speelt zowel de kwantiteit als kwaliteit van de woordkennis een rol. Deze woordkennis kan zich slechts voldoende verbreden en verdiepen indien met een brede visie naar taalonderwijs gekeken wordt. Taalverwerving dient plaats te vinden door in alle vakinhouden de drie taalverwervingsprincipes (voldoende en passend taalaanbod, mogelijkheid tot taalproductie en ondersteunende feedback) in te zetten. In alle vakken dient dus ingezet te worden op ontwikkeling van de taaldomeinen spreken, luisteren, lezen en schrijven met uitbreiding en functioneel gebruik van woordkennis als basis. Middelen om de doelstelling te bereiken zijn de juiste materialen en leerkrachtvaardigheden.

In schriftelijk taalaanbod komt ander taalgebruik voor dan in mondeling taalaanbod. Aangezien juist dit andere taalaanbod cruciaal is voor schoolse taalvaardigheid is het dus essentieel om in te zetten op veel en gevarieerd lezen. Noodzakelijk hiervoor is zowel lesmateriaal als leesmateriaal wat voldoende beschikbaar dient te zijn met voldoende variatie aan genres en niveaus. Daarnaast dient het materiaal uitbreiding en oefening van taal- en leesvaardigheden mogelijk te maken. De leerkracht moet een ondersteunende rol kunnen vervullen om dit schriftelijk taalaanbod toegankelijk te maken waarbij tevens voldoende mogelijkheden gecreëerd worden voor taalproductie en feedback. Daarnaast moet de leerkracht inzicht hebben in de samenhang van de diverse te ontwikkelen vaardigheden en bovendien over de diverse didactische vaardigheden beschikken om de taal- en leesvaardigheden van de kinderen substantieel uit te kunnen breiden. De complexiteit van relaties tussen de verschillende aspecten van taalverwerving vereisen een taalbeleid op schoolniveau waarin deze samenhang duidelijk wordt

In het volgende deel wordt bekeken in hoeverre de inrichting van het Funderend Onderwijs voldoet aan de geschetste criteria. Gezien de Curaçaose doelstellingen dienen kinderen schooltaalvaardig te worden in zowel het Papiaments als het Nederlands. Voor wat betreft de doelstellingen kan gesteld worden dat de kerndoelen Nederlands onvoldoende gericht zijn op het verwerven van schoolse taalvaardigheid waarbij met name de focus op beheersing van cognitieve taalfuncties ontbreekt. In het uitgezette beleid komt voorts onvoldoende tot uiting dat taalverwerving in alle vakken plaats dient te vinden. Het niet uitgaan van de brede visie op taalonderwijs waarbij taalverwerving de hele dag door plaatsvindt in alle educatiegebieden heeft zijn weerslag op alle andere genomen en nog te nemen beleidsbeslissingen. Deze visie stelt namelijk eisen aan het benodigde taalaanbod (mondeling en schriftelijk) en aan de vaardigheid van de leerkracht om hierbij voldoende taalondersteuning te bieden. Onvoldoende aandacht voor de taalontwikkende rol van zowel het materiaal als de leerkracht heeft tot gevolg gehad dat er op dit moment onvoldoende waarborgen zijn in het beleid voor voldoende en passend taalaanbod en adequate taalondersteuning. Met als gevolg dat de scholen op dit moment onvoldoende zijn toegerust om de onderwijsdoelen te kunnen behalen. Dit geldt voor zowel het Papiaments als het Nederlands. Gezien het feit dat de ‘macht der aantallen’ op Curaçao resulteert in mindere mogelijkheden voor de ontwikkeling van schriftelijk materiaal in het Papiaments is een goede taalbeheersing in een andere taal noodzakelijk voor schoolse taalvaardigheid. Een verbetering zal zich met name moeten richten op de samenhang tussen beide talen waarbij de complementaire functies en rollen van beide talen tot uiting komt. Daarnaast moet verbetering zich richten op het aanbrengen van samenhang in de vele aspecten van taalverwerving.

In het laatste deel wordt aandacht besteed aan te maken keuzes voor de toekomst. Geconstateerd wordt dat de inhoudelijke vernieuwingen zich tot nog toe voornamelijk hebben gericht op het veranderen van bovengenoemde pedagogische onderwijsvisie. Deze visie biedt echter geen oplossing voor de taalproblematiek en kan slechts gezien worden als eventueel middel om het hoofddoel te bereiken. Hoofddoel van het onderwijs is het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid. Het bereiken van dit doel vereist een nieuwe visie op taalverwerving en op de taalontwikkende rol van materialen en leerkrachten. Een ander aspect is het feit dat er twee zeer terechte maar nauw verbonden ambities leven: enerzijds het verhogen van de status van het Papiaments en anderzijds het verhogen van het onderwijsrendement. Om werkelijk recht te doen aan de tweede ambitie, namelijk het onderwijsrendement te verbeteren, zal er ingezet moeten worden op het verwerven van schoolse taalvaardigheid. Om kinderen goed voor te bereiden op hun toekomst is zowel het Nederlands als het Papiaments nodig. De keuze moet gemaakt worden voor het één *en* het ander. Kinderen hebben recht op hun *roots*; het recht op moedertaalonderwijs is reeds lang vastgesteld door Unesco. Kinderen hebben echter evenzeer recht op maatschappelijke kansen. Het bereiken van een goede schoolse taalvaardigheid in een andere taal geeft hen de mogelijkheid de vleugels uit te slaan en de wijde wereld te verkennen en veroveren. Door beide ambities met elkaar te verenigen kan een taalbeleid ontwikkeld worden dat is gericht op verbinding in plaats van verdrukking. In het te voeren beleid dient de samenhang en de rol van beide talen tot uiting te komen. Het laatste deel wordt afgesloten met concrete aanbevelingen om tot een samenhangend beleid te komen.

1 Inleiding

1.1 Maatschappelijk belang van schoolse taalvaardigheid

In onze moderne maatschappij gaan kinderen dagelijks naar school. Vanaf ongeveer hun 4^e tot hun 15^e jaar volgen zij een opleiding als voorbereiding op hun plek in de maatschappij. Daarbij is de mate van succes bij de opleiding in grote mate bepalend voor de invloed op maatschappelijk succes. Wie er in slaagt na het 15^e jaar nog een hogere opleiding te volgen heeft een nog grotere kans te stijgen op de maatschappelijke ladder. Er is dus een grote individuele noodzaak om de schoolloopbaan succesvol te doorlopen. Maar ook de maatschappij als geheel heeft er belang bij dat zoveel mogelijk kinderen hun opleiding succesvol afronden. Immers een goed opgeleide bevolking helpt de maatschappij als geheel vooruit: zij zorgt voor werkgelegenheid en bestrijdt armoede, draagt bij aan een positief zelfbeeld en zelfredzaamheid, drukt de criminaliteit en heeft een positieve invloed op de algemene gezondheid.

Een maatschappij die vooruit wil investeert dus in het opzetten van een beleid waarbij zoveel mogelijk kinderen de schoolloopbaan succesvol doorlopen. Dat dit beleid niet alleen het onderwijsvlak behelst moge duidelijk zijn: onderzoek van Hart en Risley (2003) laat zien dat ongelijke kansen in het onderwijs al beginnen nog voordat een peuter ook maar een voet in de school heeft gezet. Hart en Risley spreken in dit verband van de '30-million word gap': kinderen uit lagere sociale klassen krijgen van hun omgeving een veel geringer taalaanbod dan hun uit de hogere klassen afkomstige leeftijdsgenootjes. Dit verschil in taalaanbod, het aantal gesproken woorden in de omgeving van het kind, kan oplopen tot wel 30 miljoen woorden voordat ze de basisschoolleeftijd hebben bereikt. Een situatie waarmee het onderwijs terdege rekening dient te houden. Tegelijkertijd is juist het onderwijs bij uitstek het middel om sociale mobiliteit te bewerkstelligen en aldus een bijdrage te leveren aan het verminderen van sociale ongelijkheid en bevorderen van economische ontwikkeling. Onderwijs levert de brandstof voor het voortbestaan van de samenleving en alle actoren in het maatschappelijke veld hebben er belang bij dat dit optimaal verloopt.

Without reference to “language” as an important factor, we cannot discuss and analyse seriously issues which relate to political systems and democracy, juridical and educational systems, the human rights situation, the economy and social mobility, the role of electronic and print media in society, issues of cultural autonomy and the status of minority groups, and so on. This is so no matter how narrowly or widely we define “development”. (Wolff 2011, blz. 82).

We weten al heel lang dat de mate waarin kinderen in staat zijn het onderwijs te volgen direct gerelateerd is aan de mate waarin zij de taal van het onderwijs beheersen. Bij dit laatste doel ik op het beheersen van de specifieke taalvaardigheid die in onderwijssituaties gevraagd wordt. Wie de taal van het onderwijs niet goed beheerst kan niet meekomen en heeft grote kans vroegtijdig uit te vallen of op een lager onderwijsniveau te eindigen dan wat je op grond van (intellectuele) capaciteiten zou verwachten. Het onderwijs moet zichzelf dus ten doel stellen dat zoveel mogelijk kinderen de schoolopleiding doorlopen die je op grond van hun capaciteiten zou mogen verwachten. Het bijbehorende onderwijsbeleid zou dan ook gericht moeten zijn op die specifieke taalvaardigheid die in onderwijssituaties gevraagd wordt.

Door de eeuwen heen is er in talloze gebieden in de wereld strijd gevoerd om de taal. Strijd om de taal was tevens en vooral strijd om de macht. Discussies kwamen niet altijd voort uit

resultaten van wetenschappelijk onderzoek en argumenten voor en tegen bevatten vele vooroordelen. Nog steeds wordt in vele gebieden een strijd gevoerd om de taal; we weten inmiddels wat meer over taalontwikkeling en taalverwerving maar de vele vooroordelen spelen ook nu nog een grote rol. Na de 2^e wereldoorlog is het proces van dekolonisatie op gang gekomen en is voor veel van de voorheen gekolonialiseerde gebieden de band met het moederland veranderd. In deze gebieden is de taalstrijd niet alleen een strijd om erkenning van de eigen moedertaal als volwaardige taal maar tevens een strijd om zich in sociaal, politiek en economisch opzicht te onttrekken aan het moederland. Daarbij ontkomt je niet aan de zeer bepalende rol die taal speelt in het onderwijs. De ‘erfenis’ van het moederland behelst niet alleen de (westerse) taal als instructietaal in het onderwijs maar tevens het hele (westerse) onderwijssysteem en onderwijsinhouden. De toepasbaarheid hiervan in de lokale situatie is veelal problematisch en in veel ex-koloniën laten de onderwijsresultaten dan ook zeer te wensen over.

In 1953 heeft de Unesco in het rapport ‘The use of Vernacular Languages in Education’ (Unesco 1953, blz. 11) aangegeven dat kinderen recht hebben op moedertaalonderwijs:

It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expressions and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium.

Uiteraard staat Unesco ook voor het recht op goed onderwijs en maatschappelijke kansen. Echter, in vrijwel alle ex-koloniën zien we dat dit niet zonder slag of stoot verloopt. Niet in de laatste plaats door de eerder genoemde vooroordelen. Globaal komen deze vooroordelen erop neer dat de moedertaal te primitief zou zijn en niet in staat te functioneren op academisch niveau; de (westerse) taal van het moederland zou dan de enige weg naar succes zijn. Hier heeft de moedertaal dus te kampen met gebrek aan status, zelfs bij de eigen sprekers van deze taal. De manier waarop landen de moedertaal als instructietaal invoeren verschilt nogal. Diverse modellen van tweetaligheid worden gebruikt maar vrijwel overal blijft de westerse taal van het moederland een belangrijke rol spelen. Behalve het probleem van de status van de taal zijn er ook nog andere aspecten bepalend voor het succesvol invoeren van de moedertaal als instructietaal en/of voertaal in het onderwijs. Eén van deze aspecten is de ontwikkeling van schriftelijk materiaal in de moedertaal. Voor sommige landen is de combinatie van taalsituatie, economische situatie en bevolkingsaantal echter dermate complex dat het een uitdaging is om aan ‘kansrijk (taal)onderwijs’ te voldoen. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om landen en taalgebieden met een relatief klein aantal sprekers van een bepaalde taal of landen met beperkte financiële middelen.

Curaçao is zo’n land met een relatief beperkt aantal sprekers van het Papiaments³. Van oudsher is Curaçao een multicultureel eiland: per maart 2011 bedroeg het totaal aantal inwoners 149.679 personen (census 2011); deze zijn afkomstig uit een groot aantal nationaliteiten⁴. Vanwege de diverse achtergronden worden traditioneel meerdere talen

³ Deze taal wordt gesproken op Aruba, Bonaire en Curaçao.

⁴ Volgens Wikipedia woonden er in het jaar 2010 op Curaçao 107 verschillende nationaliteiten (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Cura%C3%A7ao>).

gesproken: in 78.6% van de huishoudens is Papiaments de meest gesproken taal. Daarna volgen Nederlands 9.4%, Spaans 6%, Engels 3.5% en overige talen 2.5% (census 2011)⁵. Uit de cijfers van diverse recente volkstellingen⁶ blijkt dat Aruba, Bonaire en Curaçao samen ongeveer 270.000 inwoners hebben waarvan 70-80% Papiaments als eerste taal spreekt.

Gemaakte en nog te maken keuzes in het Curaçaose onderwijs kunnen slechts gezien worden in het licht van het (taal)politieke verleden. In de volgende paragraaf volgt daarom een beschrijving van de Curaçaose taalsituatie en de historische gebeurtenissen die aanleiding waren voor een vernieuwing in het onderwijs.

1.2 Kort historisch overzicht van de Curaçaose taalsituatie

1.2.1 Curaçao: een korte verkenning

Staatkundige structuur

Met de verovering van Curaçao door Nederland in 1634 begon een koloniale periode die 3 eeuwen zou duren. De kolonie was geheel onderworpen aan Nederlands bestuur en de relatie met het moederland door de eeuwen heen kan als moeizaam gekenschetst worden. Een aantal ontwikkelingen vanaf het begin van de 20^e eeuw (onder andere meer welvaart, kiesrecht en opkomend politiek bewustzijn) resulteerde in de wens van de bevolking politieke bemoeienis uit Den Haag te verminderen en zich te verzelfstandigen. Na jarenlange discussies werd deze wens ingewilligd en bekrachtigd door het Statuut⁷ en sinds 1954 vormde Curaçao samen met Aruba, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba het Land de Nederlandse Antillen⁸ en was als zodanig onderdeel van het Koninkrijk der Nederlanden. De zes eilanden verschillen echter te zeer van omvang, geschiedenis, taal⁹, bevolkingsamenstelling en belangen waardoor deze staatkundige structuur als knellend werd ervaren en decennia lang ter discussie is gesteld. Nadat Aruba al in 1986 een aparte status had verkregen is vanaf 10 oktober 2010¹⁰ ook Curaçao een zelfstandig land binnen het Koninkrijk evenals St. Maarten, Bonaire, St. Eustatius en Saba vormen als de ‘BES-eilanden’ bijzondere gemeentes van Nederland¹¹. De relatie tussen Curaçao en Nederland is er een van conflicten en spanningen. Met als gevolg dat aan beide zijden van de oceaan met enige regelmaat de discussie weer opblaait over de vraag of het eiland niet geheel onafhankelijk moet worden.

Weliswaar is de wettelijke ontmanteling van de Nederlandse Antillen een feit; de daadwerkelijke invulling hiervan is nog lang niet afgerond. Het ineenschuiven van twee bestuurslagen (voormalig Land Nederlandse Antillen en Eilandgebied Curaçao) brengt met zich mee een herinrichting van rollen, taken en verantwoordelijkheden bij de diverse ministeries, voormalige eilandelijke diensten en overige overheidsinstanties. Daarnaast maakt het feit dat sinds de ontmanteling de coalitie gevormd wordt door andere politieke partijen dat er op vele terreinen nog onduidelijkheid bestaat over opvolging van reeds ingeslagen beleidswegen of herbezinning op de te volgen koers. Ook bij het Ministerie van Onderwijs op Curaçao is men op dit moment volop bezig invulling te geven aan de nieuwe structuur.

⁵ Gezien het feit dat sprekers van andere talen wel Papiaments spreken als hun tweede taal wordt het Papiaments door circa 90% van de bevolking gesproken (Dijkhoff & Pereira, 2010).

⁶ Opgevraagd op 6 maart 2012 op www.wikipedia.nl

⁷ Het Statuut hield in grote lijnen in: bestuurlijke autonomie voor interne aangelegenheden behoudens Defensie en Buitenlandse Betrekkingen; onderwijsbeleid werd dus een Antilliaanse verantwoordelijkheid.

⁸ Tot dan toe was de staatkundige benaming van de kolonie ‘Curaçao en onderhorigheden’

⁹ Op St. Maarten, Saba en St. Eustatius (Bovenwindse eilanden) wordt voornamelijk Engels gesproken; op Aruba, Bonaire en Curaçao (Benedenwindse eilanden) spreekt men voornamelijk Papiaments. De eilandengroepen liggen ongeveer 900 km uit elkaar.

¹⁰ Alle eilanden hebben ieder afzonderlijk hun keus voor staatkundige structuur bij referendum gemaakt.

¹¹ Onderwijs op de BES-eilanden valt nu dus rechtstreeks onder Nederlandse verantwoordelijkheid.

Tijdens mijn verblijf op Curaçao waren er net diverse personele verschuivingen geweest voor wat betreft sleutelposities bij verschillende instanties die zich bezig hielden met onderwijs en onderwijsbeleid. Gezien het feit dat op het moment van onderzoek nog niet helder was welke beleidsconsequenties deze verschuiving heeft zal ik mij in dit onderzoek richten op het tot nu toe gevoerde beleid. In het verleden zijn vele documenten verschenen die betrekking hadden op alle vijf de eilanden van de Nederlandse Antillen. Ik zal hier slechts de voor Curaçao relevante zaken bespreken.

Bevolkingssamenstelling

Als arbeidskrachten voor de nieuwe kolonie werden eerst de oorspronkelijke indianenbewoners ingezet; deze zijn nagenoeg allemaal uitgeroeid waarna er een tijdperk van slavernij intrad met import van Afrikaanse slaven. Curaçao fungeerde behalve als strategische basis ook als slavendepot en handelscentrum. De samenleving werd in de koloniale periode gekenmerkt door een grote mate van klassenscheiding waarbij de elite werd gevormd door blanke Protestanten en Sefardische Joden; de Afrikaanse slaven vormden de grootste bevolkingsgroep en tevens de onderlaag van de samenleving. De slavernij werd afgeschaft in 1863 maar ook daarna bleven de voormalige slaven hun lage maatschappelijke positie behouden. Ook nadien bleven de raciale en sociale scheidslijnen bestaan.

De komst van de Shell raffinaderij in het begin van de 20^e eeuw luidde een nieuw tijdperk in met een grote verandering voor zowel bevolkingssamenstelling als sociale rangorde. De vraag naar arbeidskrachten was groot waardoor veel plattelandsbewoners naar de stad trokken en het eiland een modern industrie eiland werd. Daarnaast trok de Shell veel immigranten aan uit alle windstreken en werd Curaçao de multiculturele samenleving van vandaag. De nazaten van de Afrikaanse slaven (inmiddels op allerlei manieren gemengd) vormen nog steeds de grootste bevolkingsgroep. Tenslotte kwam er een nieuwe groep Nederlanders die een nieuwe elite en middenkader zouden vormen: (hogere) Shell employees maar ook ambtenaren, onderwijzers en religieuzen (Van der Ven, 2011).

Van der Ven (2011) beschrijft hoe de toch al sterke segregatie nog versterkt werd door het Shell beleid waarin tal van regels bestonden gericht op het maken van onderscheid. De zwarte bevolking en de immigranten waren voor de lagere posities bij de Shell. Voor de hogere posities kwam er een nieuwe Nederlandse elite groep. Alle door de Shell aangetrokken werknemers werden ook door de Shell gehuisvest: keurig gescheiden naar nationaliteit in aparte buurten. Daarbij mocht je als kleurling je niet begeven in de bewaakte villawijken voor de Nederlandse werknemers noch maakte je deel uit van de gecreëerde infrastructuur van onderwijs, medische zorg, aparte stranden en recreatieve voorzieningen (Van Hulst, 2002). Ook in de decennia daarna bleef Curaçao een gesegmenteerde maatschappij waarin met name de afro-Curaçaose bevolking werd achtergesteld: er heerste armoede en er waren nauwelijks kansen om op de maatschappelijke ladder te stijgen. Deze ongelijkheid heeft in 1969 geleid tot een tot dan toe ongekennde volksopstand waarbij Nederlandse mariniers werden ingevlogen om de orde te herstellen. Het militair ingrijpen heeft de toch al moeizame relatie met Nederland geen goed gedaan. In de jaren na de opstand is er weliswaar verandering gekomen in de mogelijkheid voor de afro-Curaçaose bevolking om allerlei maatschappelijke posities te bekleden en kwam er verbetering in arbeidsomstandigheden. Ook voerden niet langer de Nederlandse waarden en normen de boventoon en kwam er ruimte voor de eigen cultuur en taal. We moeten echter ook constateren dat er op andere punten niet veel veranderd is in de maatschappelijke ongelijkheid. In termen van BNI (Bruto Nationaal Inkomen) kan Curaçao gekenmerkt worden als een welvarend land¹²; die welvaart is echter zeer ongelijk verdeeld.

¹² Het BNI van Curaçao is niet beschikbaar; volgens de standaard van het UNDP werd de Nederlandse Antillen in 2007 met een BNI van \$18.017 gecategoriseerd als een welvarend land (Goedhart, 2009).

Het inkomen van de rijkste 20% is 17 keer hoger dan dat van de armste 20%. De rijkste 20% beschikt over 52% van BNI terwijl de armste 20% hiervan slechts 3% geniet en leeft in grote armoede (Reda Sosial 1999, in Goedhart 2009). Bovendien geeft het jeugdbeleidsplan Hubentud den Desaroyo (Dienst Cultuur en Educatie & Federatie Antilliaanse Jeugdzorg, 2005) aan dat het verschil tussen rijk en arm alleen maar groter wordt.

Het eiland heeft een strategische handelspositie in het Caribisch gebied en belangrijke economische pijlers zijn de raffinaderij, de (financiële) dienstverlening en het toerisme. Mede hierdoor is de wens van de overheid de traditionele meertaligheid te behouden (BPO, 2002).

1.2.2 Taal, onderwijs en politiek: kort historisch overzicht

De gemengde bevolkingssamenstelling leidde op de Benedenwindse eilanden in de loop van de 18^e eeuw tot het ontstaan van een nieuwe creoolse cultuur waarbij ook een creoolse taal ontstond: het Papiaments. Het Papiaments is een creooltaal waarvan de woordenschat grotendeels gebaseerd is op het Portugees en Spaans; andere invloeden zijn voornamelijk het Nederlands en Engels (Severing, 1997). Qua grammaticale structuur vertoont het Papiaments overeenkomsten met andere mengtalen uit het Caribisch gebied. Anders dan in andere gebieden waar een pidgin taal ontstaat als communicatiemiddel tussen verschillende culturen heeft het Papiaments zich ontwikkeld tot de belangrijkste taal in de maatschappij. Het Papiaments werd gesproken in alle lagen van de bevolking; ook de blanke elite communiceerde met elkaar via deze taal (Römer, R.G., 1977). Voor de diverse nieuwkomers in de maatschappij is het Papiaments steeds belangrijk gebleken om te communiceren en zo mee te kunnen doen in hun nieuwe vaderland¹³. Van Putte (1997) noemt diverse oorzaken voor het feit dat het Nederlands in de kolonie niet kon wortelen in de 17^e en 18^e eeuw: de bevolkingssamenstelling, relaties met omringende gebieden en de geringe belangstelling van het (protestantse) koloniale bestuur voor onderwijs. Onverschilligheid werd afgewisseld met enkele ad hoc maatregelen die ervoor moesten zorgen dat het Nederlands via onderwijs een betere positie verkreeg¹⁴. Het onderwijs aan het grootste deel van de gekleurde bevolking werd echter overgelaten aan de katholieke geestelijken die eerst godsdienstonderricht¹⁵ en later ook verder onderwijs gaven in het Papiaments. Reeds in de 19^e eeuw was er sprake van een taalstrijd met voor- en tegenstanders van het Nederlands en ook toen al probeerde het rooms-katholieke onderwijs het koloniale bestuur te winnen voor een tweetalige aanpak waarbij het Nederlands via het Papiaments aangeleerd zou worden; dit zonder succes. Door het halfslachtige beleid bleef het Nederlands een marginale taal (Oostindie, 2002). Er was van het koloniale bestuur echter grote ergernis en minachting voor die hoogst armoedige volkstaal met het kalkoenengeluid die schadelijk voor het verstand der kinderen zou zijn. Tot diep in de 20^e eeuw zou deze mening over de minderwaardigheid van het Papiaments door vele Nederlanders verkondigd worden; dit negatieve Nederlandse oordeel heeft ook bij de Antillianen zelf heel lang het beeld wat zij hadden van hun eigen moedertaal verwrongen (Van Putte, 1997).

De taalkwestie veranderde met de komst van de Shell. De raffinaderij had gekwalificeerde arbeidskrachten nodig waardoor het onderwijs een sterke impuls kreeg. Het spreken van de Nederlandse taal was een belangrijk criterium om ook buiten de rechtspraak en ambtelijk bestuur betere posities te bekleden. Nederlandstalig onderwijs was dan ook een belangrijk middel voor sociale mobiliteit waarvan vooral de opkomende *middle*- en *upper-class* heeft

¹³ Uitzondering daarop was de (nieuwe) Nederlandse die de Shell met zich meebracht; zij vormden een aparte groep in de gemeenschap en spraken uitsluitend Nederlands.

¹⁴ Naast Papiaments werd veel Portugees, Spaans en Engels gesproken

¹⁵ Voornamelijk om slaven te bevrijden van hun heidense Afrikaanse gewoonten

geprofiteerd (Römer R.A., 1977). Ondanks het feit dat het Nederlands de officiële taal was bleef de rol van het Nederlands in het maatschappelijk leven beperkt. Belangrijke oorzaak noemt Oostindië (2002) het feit dat de lokale (blanke) elite de vernederlandsing niet zag zitten. Men onderscheidde zich ook juist via de taal van de nieuwe Nederlandse elite (Römer, R.G., 1977). Het merendeel van de bevolking had Papiaments als moedertaal; echter het onderwijs was niet alleen volledig Nederlandstalig maar ook inhoudelijk volledig op Nederlandse leest geschoeid. Bij de inrichting van het onderwijs is grotendeels het Nederlandse model gevolgd¹⁶; in de loop der decennia zouden alle grote veranderingen in het Nederlandse onderwijs (zoals bijvoorbeeld de Mammoetwet) ook naar de Curaçaose situatie worden overgebracht. Lesmaterialen en onderwijzers kwamen uit Nederland wat resulteerde in onderwijs waarbij kinderen 9.000 km verder weg op de hoogte waren van het feit dat de Rijn 'ons' land binnenstroomt bij Lobith, onderwerpen behandelden als sneeuwballengevecht en ijspret en de diverse Nederlandse provincies met hun hoofdsteden konden opdreunen. In een dergelijk onderwijssysteem konden Papiamentstalige kinderen van vooral de *lower-class* negroïde bevolking minder profiteren van het onderwijs en de achterstandspositie in de maatschappij werd hierdoor slechts in stand gehouden (Römer R.A., 1977). Echter ook het blank somatisch normbeeld¹⁷ en het heren- en slavengedragsspatroon¹⁸ met allerlei raciale, sociale en culturele barrières speelde een rol bij de geringe sociale mobiliteitskansen. De onlusten van 1969 moeten dan ook niet slechts gezien worden als uitingen van economische grieven maar was tevens een oproep tot herverdeling van macht en terugkeer van eigen waardigheid met erkenning van eigen (Creoolse) cultuur en waarden (Römer R.A., 1977). Het is dan ook door deze gebeurtenis dat de roep om Papiamentstalig onderwijs een flinke impuls heeft gekregen. De geschiedenis laat zien dat voorvechters van het Papiaments niet alleen moesten opboksen tegen vooroordelen en stereotyperingen van de taal zelf maar eveneens tegen de karakterisering van de sprekers van die taal.

1.2.3 Opmars van het Papiaments

Door de eeuwen heen heeft de taalstrijd voort geduurd en zijn tevens vele pogingen ondernomen om Papiaments in het onderwijs te krijgen. Vele varianten in voorstellen hebben daarbij de revue gepasseerd¹⁹. In het kader van deze scriptie voert het te ver hier uitvoerig op in te gaan. De plannen tot invoering namen serieuzere vormen aan in de jaren 70 van de vorige eeuw. Naast het al eerder genoemde bewustwordingsproces van eigen cultuur en waarden werd door diverse onderzoeken ook steeds duidelijker wat de fatale gevolgen waren van het falend onderwijssysteem en werd de maatschappelijke problematiek die dat met zich meebracht steeds minder beheersbaar. Steeds meer Curaçaoënaars ook stelden in scriptie of dissertatie de tekortkomingen van het taalbeleid aan de kaak. Zo kwam Prins-Winkel (1973) tot de conclusie dat het Nederlandstalige onderwijs slechts tegemoet komt aan Nederlandstalige en in mindere mate aan Papiamentstalige kinderen uit de hogere sociale klassen. De Papiamentstalige leerling uit de lagere klasse wordt hierbij ernstig benadeeld. Onderzoek van De Jonge (De Jonge 1986, in Vedder 1987) wijst uit dat na het lager onderwijs 66,2% van de Nederlands sprekende kinderen onderwijs vervolgt in de hogere vormen van voortgezet onderwijs; dit tegen slechts 6,1% van de Papiaments sprekende

¹⁶ Er is hierbij tevens sprake van automatische erkenning door Nederland van de behaalde diploma's in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.

¹⁷ Sociale hiërarchie wordt bepaald door (blanke) somatische kenmerken (Hoetink 1962 in Van Hulst 2002).

¹⁸ Raciale kenmerken worden verbonden aan geestelijke kenmerken en daarbij horend verwacht gedrag; blank gedrag (bv ambitie en trots) versus zwart gedrag (bv geduld en gehoorzaamheid) (Hoetink 1987 in Van Hulst 2002).

¹⁹ Dijkhoff en Pereira (2010) geven daarbij aan dat geen van de talrijke regeringsvoorstellen hebben geleid tot maatschappelijke consensus; activiteiten ter bevordering van het Papiaments werd veelal geïnitieerd door de Eilandgebieden zelf.

kinderen. Severing (1997) concludeert dat leerlingen aan het eind van de basisschool beter scoren op begrijpend lezen in het Papiaments dan in het Nederlands. De laatste heeft een groter effect op onderwijssucces; de eerste is echter een belangrijke mede-voorspeller. Reden waarom wordt aanbevolen het Papiaments een prominenter rol in het onderwijs te geven.

In de jaren 60 was de gedachte voornamelijk om het Papiaments als vak te geven; geleidelijk aan werd de wens een moedertaalschool te creëren steeds groter. Van overheidswege begon men in de jaren 80 voorzichtig aan met introductie van Papiaments als vak (½ uur per dag) en Papiamentstalig kleuteronderwijs. Dit ging te langzaam naar de smaak van een groep ouders die in 1987 onder leiding van een linguïst gebruik maakte van de vrijheid van onderwijs en de eerste Papiamentstalige school een feit werd: de Skol Humanista Kolegio Erasmo (Dijkhoff & Pereira, 2010). Voor grootscheepse navolging van dit initiatief bleek destijds te weinig draagvlak (De Roo, 1999). Om leerkrachten op dit Papiamentstalige onderwijs voor te bereiden werden er nascholingscursussen georganiseerd; gezien het niet-verplichte karakter hiervan heeft slechts 56% van de leerkrachten de cursus voltooid (Weeber 1990, in Dijkhoff & Pereira 2010). Het feit dat het Papiaments geen verdere rol speelde in vervolgonderwijs maakte dat de status van de taal laag bleef in het onderwijs en hoewel verplicht op het rooster niet altijd door scholen werd uitgevoerd (Dijkhoff & Pereira, 2010). Ondanks het feit dat invoering van Papiaments in de rest van het onderwijs op zich liet wachten ging men wel door met allerlei activiteiten die erop gericht waren de status en het gebruik van het Papiaments te verhogen. Hiertoe werden diverse instituten opgericht die belast werden met allerlei activiteiten op het gebied van taalplanning, bevordering van het Papiaments als communicatiemiddel en ontwikkeling van lesmateriaal in diverse vormen van onderwijs. Vele personen en instanties hebben met niet aflatend enthousiasme zich ingezet om, vaak tegen de stroom in, de status van de taal te verbeteren. Er kwam een officiële spelling²⁰, standaardisatieproces werd opgepakt, woordenboeken werden ontwikkeld en er verscheen (mondjesmaat) steeds meer Papiamentstalig materiaal in drukvorm. Hierbij heeft men wel moeten ervaren dat al deze projecten langdurig en kostbaar zijn. De Roo (1999) wijst er in dit verband op dat de moeilijkheid om voldoende lesmateriaal te ontwikkelen voor een volledig Papiamentstalige basisschool onderschat is.

Met de Landsverordening officiële talen (2007) kwam er uiteindelijk erkenning voor de eigen taal en werd ook aan het Papiaments de officiële status toegekend; in het Land de Nederlandse Antillen kregen het Engels, het Nederlands en het Papiaments een gelijkwaardige positie²¹. Een mijlpaal, maar al met al kunnen we concluderen dat de positie van het Papiaments weliswaar sterk verbeterd is maar de taalproblematiek in het onderwijs nog lang niet opgelost. Papiaments is niet meer weg te denken uit het onderwijs maar ook nu nog is het Nederlands een belangrijke mogelijkheid om hogerop te komen: het voortgezet onderwijs is grotendeels Nederlands en een toegangspoort voor vele andere vormen van hoger onderwijs. Net als in de 19^e eeuw²² wordt ook in de huidige tijd het nut van het Nederlands in een Caribische samenleving nog regelmatig ter discussie gesteld²³ en ziet men meer heil in het Engels of Spaans. Het Curaçaose onderwijs levert al jaren niet voor alle kinderen het gewenste rendement op. De conclusie van Prins-Winkel (1973) dat deze leerprestaties verband houden met de taalsituatie op school dateert uit 1973. Onderzoekresultaten van recentere datum

²⁰ Hierbij kozen Curaçao en Bonaire voor een fonetische spelling en Aruba voor een etymologische.

²¹ Erkenning van het Papiaments als officiële taal binnen het Koninkrijk staat nog op het wensenlijstje.

²² Destijds zette men al vraagtekens bij een Nederlandstalige voorbereiding op de samenleving; rijke Antillianen stuurden hun kinderen naar Engels- en Spaanstalig particulier onderwijs (Van Putte 1997).

²³ Recentelijk onder andere door Fred de Haas (*Trots zijn op je erfgoed* 2011) en door de voorzitter van de Kamer van Koophandel (*Economische uitdagingen met moed tegemoet treden* 2012).

(Quality Development, 2010) laten zien dat slechts 40,7% van de kinderen een voldoende scoort voor het vak Nederlands bij de eindtoetsen van het basisonderwijs. Ook vandaag de dag zijn er dus nog vele kinderen die het Nederlands onvoldoende beheersen en dientengevolge kansen in het voortgezet onderwijs ontnomen worden. Er is dus nog een weg te gaan.

1.2.4 Aanleiding tot vernieuwing in het onderwijs

De participatie aan het Curaçaose onderwijs is hoog; 99% van de volgens het Bevolkingsregister leerplichtigen neemt deel aan het onderwijs (Invoeringsplan Funderend Onderwijs, 2002). Het rendement van dit onderwijs laat echter te wensen over. Severing (1997) geeft een overzicht van het rendement van het ‘oude’ onderwijssysteem²⁴. Er is in het lager onderwijs een hoog zittenblijverspercentage; per jaar blijft 16-20% zitten. Slechts 30% van de leerlingen doorloopt het lager onderwijs zonder doubleren (in Nederland is dit 80%). Een relatief groot aantal kinderen, namelijk 7,5%, volgt het speciaal onderwijs²⁵. Van de leerlingen in de leeftijdscategorie van 13-15 jr. zit 26% nog op de basisschool. Hubertud den Desarojo (Dienst Cultuur en Educatie & Federatie Antilliaanse Jeugdzorg, 2005)²⁶ geeft daarnaast aan dat het percentage leerlingen dat op basis van leeftijd overgaat binnen het lager onderwijs 6,6 % is. Nog kwalijker is dat een deel van de kinderen zelfs niet goed genoeg wordt bevonden voor enig andere vorm van voortgezet onderwijs en met het predicaat ‘not qualified’ een toekomst moet zien op te bouwen. 2,5 % van de leerlingen is keer op keer wegens leeftijd over gegaan en stroomt op 15-jarige leeftijd uit het basisonderwijs zonder dat zij toelaatbaar zijn op het voortgezet onderwijs.

Hubertud den Desarojo geeft verder aan dat er in het voortgezet onderwijs een hoog drop-out²⁷ percentage bij jongeren in de leeftijd van 14-20 jaar is: geschat wordt 40-45%. Deze groep bestaat voor 2/3 deel uit jongens; voortijdige uitval vindt voor het grootste deel plaats in de lagere vormen van voortgezet onderwijs. Oorzaken van deze hoge uitval kunnen gevonden worden in zowel de onderwijssituatie als in sociale factoren. Bij meisjes is de voortijdige uitval voor het merendeel te wijten aan tienerzwangerschap. Wegens capaciteitsproblemen bij de overheid zijn exacte verzuimcijfers niet geheel bekend maar het rapport maakt melding van een schrikbarend aantal verzuimmeldingen. Uiteindelijk verlaat ongeveer 45% van de leerlingen op 15-jarige leeftijd het onderwijssysteem zonder een diploma in het voortgezet onderwijs te hebben behaald; ongeveer een kwart van alle jongeren heeft alleen lagere school gevolgd en een relatief klein aantal jongeren rondt havo/vwo af. Tabel 1 geeft de onwenselijkheid van de situatie weer:

Opleidingsniveau	Curaçao	Caribisch Gebied	Nederland
lagere school	24%	10%	10%
lbo/mavo/vsbo (vmbo)	46%	41%	21%
havo/vwo/sbo (mbo)	16%	28%	40%
hbo/wo	11%	18%	29%
	97%	97%	100%

Tabel 1: Vergelijking van percentages schoolverlaters op Curaçao, het Caribisch gebied en Nederland (Dijkhoff et al. 2007)

²⁴ Hierbij is gebruik gemaakt van gegevens van het CBS, 1981, en Minister van Onderwijs en Cultuur, 1992.

²⁵ Internationaal is dit 3-5% (Severing, 1997).

²⁶ In dit rapport is gebruik gemaakt van de cijfers van census 2001. De laatste census vond plaats in maart 2011; hiervan zijn echter nog niet alle cijfers beschikbaar.

²⁷ Voortijdige schoolverlaters zijn gedefinieerd als jongeren die nooit aan het voortgezet onderwijs zijn begonnen of die bij het verlaten van het voortgezet onderwijs over geen enkel schooldiploma blijken te beschikken.

Curaçao kent een hoog jeugdwerkloosheidspercentage, namelijk ruim 30%. Het werkloosheidspercentage voor de totale beroepsbevolking is 15% en voor het merendeel van alle als werkloos geregistreerde personen geldt dat ze weinig opleiding hebben genoten. Behalve het gebrek aan onderwijs noemt het rapport als oorzaak van deze hoge werkloosheidscijfers de discrepantie tussen arbeidsmarktpositie en inzicht in eigen arbeidsmogelijkheden. Volgens Hubentud den Desarojo (Dienst Cultuur en Educatie & Federatie Antilliaanse Jeugdzorg, 2005) is er nooit onderzoek gedaan naar ‘functioneel alfabetisme’²⁸ maar het rapport komt op grond van het criterium ‘een lagere beroepsopleiding voltooien’ uit op 16%.

Bovenstaande cijfers zijn gerust zorgwekkend, zo niet alarmerend te noemen. Terecht maakte men zich al vele jaren zorgen over het lage onderwijsrendement. Reeds in 1978 stelde de toenmalige Minister van Onderwijs een Beleidsnotacommissie in teneinde het onderwijs fundamenteel te herstructureren (Ministerie van Onderwijs, 1995). Decennia lang zijn er vele rapporten en adviezen verschenen waarin de zorgelijke situatie werd beschreven en plannen werden uitgewerkt voor verbetering. Het ging om zeer ingrijpende veranderingen wat een groot beroep doet op samenwerking tussen alle betrokken partners en het proces verliep dan ook stapvoets; niet in de laatste plaats door de onzekerheid en belemmeringen van de toenmalige staatkundige structuur. Bovendien moesten er op centraal niveau plannen gemaakt worden voor 5 zeer verschillende eilanden die letterlijk hemelsbreed van elkaar verschillen. Daarnaast is het goed te vermelden dat het rendement in het onderwijs tevens sterk beïnvloed wordt door de vele maatschappelijke problemen²⁹. Om deze problemen het hoofd te bieden zijn er de afgelopen decennia ook op diverse andere terreinen allerlei initiatieven ingezet. In deze scriptie zal ik slechts de ontwikkelingen in het onderwijs weergeven.

In het rapport ‘Stappen naar een betere toekomst’ (Ministerie van Onderwijs, 1995) is een analyse gemaakt van de problemen waarmee het onderwijs op Curaçao, en met name het basisonderwijs te kampen heeft. Dit levert een waaier op aan ongelijksoortige problemen op diverse terreinen: onderwijsinhoud en didactiek, aanwezigheid onderwijsmateriaal, deskundigheid leraren, gebrekkige faciliteiten/gebouwen, kwaliteit leiding, het onderwijssysteem, aansluiting en samenwerking en dergelijke. Er wordt een groot aantal knelpunten aangegeven:

- het grote aantal leerlingen dat vroegtijdig de school verlaat (de drop-outproblematiek)
- het grote aantal zittenblijvers in het basisonderwijs
- een overrepresentatie van leerlingen in het speciaal onderwijs
- een relatief te geringe doorstroming van leerlingen naar het AVO
- een stijgend werkloosheidspercentage, met name onder LBO-ers
- de onvoldoende inspelende van het onderwijs op de hedendaagse eisen van de arbeidsmarkt

²⁸ Volgens de definitie: ‘Het zodanig beheersen van de functies rekenen, schrijven en lezen, dat daarmee een bevredigend functioneren in de maatschappij kan worden bewerkstelligd’.

²⁹ Hubentud den Desarojo (Dienst Cultuur en Educatie & Federatie Antilliaanse Jeugdzorg, 2006) maakt in dit kader melding van criminaliteit, diverse verslavingsproblemen, armoede, tienerzwangerschap, illegaliteit, verwaarlozing of mishandeling en dergelijke.

Specifiek ten aanzien van het basisonderwijs werden in hetzelfde rapport de volgende problemen gerapporteerd:

- de onduidelijkheid ten aanzien van de onderwijsdoelstellingen
- het gebruik van een voor de leerling en leerkracht vreemde voertaal als instructietaal
- het organisatiebeginsel van een leerstofjaarklassensysteem dat onvoldoende rekening houdt met het bestaan van individuele verschillen in talent, ervaring en ontwikkelingstempo van kinderen
- het rigide systeem van frontale instructie waardoor aandacht voor het individu komt te vervallen
- de onderwijsleermiddelen die over het algemeen kwantitatief en kwalitatief onvoldoende zijn
- de leerinhoud die sterk verouderd en achterhaald is
- de schoolgebouwen die in vele opzichten te wensen overlaten
- het gebrek aan betrokkenheid van de ouders bij het onderwijsgebeuren
- onvoldoende toerusting van de school en de leerkracht voor de opvang van leerlingen met sociale problemen en van anderstalige leerlingen
- de onderbelichting in het onderwijsprogramma van de lichamelijke, creatieve, expressieve en sociale ontplooiing van het kind
- een niet overal optimaal functionerende schoolleiding
- het uitblijven van deskundigheidsbevordering en begeleiding van leerkrachten
- een niet adequaat functioneren van de interne schoolorganisatie

In het Invoeringsplan (2002) wordt de volgende conclusie getrokken: *‘Ondanks een hoge participatiegraad kent het basisonderwijs een laag intern en extern rendement. Een groot aantal leerlingen kan niet profiteren van kwalitatief goed onderwijs, en heeft daardoor geen gelijke mogelijkheden om zich ten volle te ontwikkelen en deel te nemen aan de economische en algemeen maatschappelijke ontwikkeling’* (blz. 10).

En: *‘Papiaments sprekende kinderen die in het Nederlands les krijgen en afkomstig zijn uit sociaal zwakkere milieus en jongens vaker dan meisjes profiteren minder van het onderwijs en hebben daardoor geen gelijke mogelijkheden om zich individueel ten volle te ontwikkelen en deel te nemen aan de economische en algemeen maatschappelijke ontwikkeling’* (blz. 8).

De hiervoor genoemde knelpunten waren de aanleiding tot het volledig hervormen van het onderwijs. Het nieuw te construeren onderwijssysteem kreeg de naam Funderend Onderwijs. Het doel voor dit nieuwe Funderend Onderwijs was om in ieder geval:

- A. Gelijke ontplooiingskansen te creëren voor alle leerlingen vanaf 3 jaar, ongeacht hun achtergrond
- B. Brede vorming te bieden op intellectueel, sociaal, emotioneel, motorisch, artistiek en spiritueel gebied zodat leerlingen optimaal maatschappelijk kunnen participeren
- C. Minimumniveau aan kennis en vaardigheden te garanderen zodat alle leerlingen kunnen doorstromen naar één van de mogelijkheden voor vervolgonderwijs of naar de arbeidsmarkt

1.3 Probleemstelling

In paragraaf 1.1 is het maatschappelijk belang van schoolse taalvaardigheid aangegeven. Ook blijkt dat het Papiaments de meest gesproken taal is op Curaçao en dat deze taal voor het overgrote deel van de bevolking de moedertaal is. Deze verhouding is echter niet in het onderwijs terug te vinden. Paragraaf 1.2 laat zien dat tot voort kort het onderwijs volledig Nederlandstalig was en dat ook nu nog het voortgezet onderwijs in het Nederlands plaatsvindt en een succesvolle schoolloopbaan en latere maatschappelijke kansen dus voor een groot deel afhangen van Nederlandse schooltaalvaardigheid. Om het onderwijsrendement te verbeteren zijn er de afgelopen jaren ingrijpende veranderingen aangebracht in het Curaçaose onderwijs. In grote lijnen gaan de inhoudelijke vernieuwingen om:

- A. Een andere visie: van klassikaal onderwijs naar meer individuele aandacht vanuit een ontwikkelingsgerichte filosofie
- B. Een andere voertaal/instructietaal: een grotere rol voor het Papiaments en vanuit het Papiaments het Nederlands leren waarbij aan het eind van de basisschool beide talen aan dezelfde kerndoelen voldoen

Deze scriptie richt zich voornamelijk op punt B en probeert zicht te krijgen op de voorwaarden die nodig zijn om te komen tot een goede schoolse taalvaardigheidontwikkeling in die bijzondere onderwijssituaties, waarbij de aanwezigheid van benodigd taalaanbod geen vanzelfsprekendheid is.

In paragraaf 1.1 is al de beperking van schriftelijk materiaal aangegeven maar uiteraard gaat het bij taalontwikkeling niet alleen om lezen maar ook om schrijven, spreken en luisteren. Ook is bij het uitzetten van taalbeleid in het onderwijs niet slechts de aanwezigheid van schriftelijk materiaal voorwaardelijk voor de taalontwikkeling; het gaat er natuurlijk ook om hoe dit materiaal wordt ingezet en de rol van de leerkracht is daarbij zeer bepalend. Het vakmanschap van de leerkracht vereist kennis, inzicht, vaardigheden en attitude met betrekking tot het ontwikkelen van spreek- en luistervaardigheid, lees- en schrijfvaardigheid. Bovendien moet een optimaal rendement in vaardigheidsontwikkeling bekeken worden tegen het licht van een zorgvuldig gekozen curriculum en gestelde (eind)doelen. En last but not least: het eindresultaat hangt niet alleen af van de inhoud van het onderwijs maar ook van de wijze waarop dit georganiseerd is. Het uitzetten van verantwoord beleid is dan ook meer dan slechts de som der delen; het gaat vooral om het creëren van een samenhangend beleid waarin het één niet kan zonder het ander. Gezien de omvang van een masterscriptie is het onmogelijk alle facetten van taalbeleid te belichten. Elke keuze uit de verschillende facetten roept een dilemma op gezien het feit dat juist de samenhang en de complexiteit hiervan zo bepalend is voor het uiteindelijk te behalen resultaat. Uitgangspunt bij het onderzoek is geweest het benodigde taalaanbod. Gezien de bijzondere situatie van Curaçao is de aanwezigheid hiervan niet vanzelfsprekend en behoeft dus bijzondere aandacht. Het gaat hierbij om zowel schriftelijk als mondeling taalaanbod. Diverse masterstudenten hebben recentelijk het onderwerp van hun scriptie gewijd aan de onderwijssituatie op Curaçao. Een aantal daarvan maken (zijdelings) opmerkingen over schriftelijke taalvaardigheid of schriftelijk materiaal. Zo geeft Wiels (2010) aan dat leerkrachten het tekort aan materiaal een nijpend probleem vinden, deze mening is ook terug te vinden in Goedhart (2009). Geelen (2010) maakt melding van tekort aan leesvaardigheid bij havo en vwo eindexamenkandidaten. Daarnaast geeft ook het adviesrapport van Rafaël, Reints & Wilkens (2009) aan dat er te weinig materiaal is. Alle reden dus om taalaanbod via schriftelijk materiaal en leesvaardigheid aan een nader onderzoek te onderwerpen.

In het licht van het voorgaande werpt de vraag zich op in hoeverre schriftelijk taalaanbod voorhanden zal zijn in taalgebieden met een relatief klein aantal sprekers. Het lijkt evident dat

een klein aantal sprekers ook een kleinere schriftelijke productie voort zal brengen omdat men een beroep kan doen op een relatief klein aantal auteurs en/of vertalers. Daarnaast is het zo dat deze ‘macht der aantallen’ een relatief kleine afzetmarkt tot gevolg heeft met dus relatief hoge productiekosten. Om kinderen voldoende van het onderwijs te laten profiteren is een minimale beschikbaarheid echter een belangrijk punt. Eveneens belangrijk is hoe het materiaal eruit moet zien om te voldoen aan ‘passend schriftelijk taalaanbod gericht op de te behalen onderwijsdoelen’. Minimaal noodzakelijke beschikbaarheid van materiaal is moeilijk, zo niet onmogelijk, te kwantificeren. In deze scriptie wordt slechts getracht aan te geven welke rol schriftelijk materiaal speelt bij taalverwerving in onderwijssituaties. Deze rol moet leidraden bieden voor kwantiteit en kwaliteit van benodigd schriftelijk materiaal voor de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid.

Een ander probleem dat zich voordoet in de specifieke Curaçaose situatie is de aanwezigheid van mondeling taalaanbod. Om in het juiste mondelinge taalaanbod te kunnen voorzien is het voor leerkrachten een vereiste, afgezien van de didactische vaardigheid, dat zij zelf de doeltaal op het juiste niveau beheersen. Voor zowel het Nederlands als het Papiaments is dat voor Curaçao geen vanzelfsprekendheid. Kwamen voorheen de meeste leerkrachten uit Nederland, de laatste decennia is het proces van Antillianisering goed op gang gekomen en is met name in het basisonderwijs het grootste deel van de leerkrachten van Curaçaose origine. Dit betekent in de praktijk een situatie waarbij leerkrachten van huis uit óf Nederlandstalig óf Papiamentstalig zijn met een grote variatie aan taalbeheersingsniveau. Voor wat betreft het mondeling taalaanbod wordt getracht aan te geven welke rol leerkrachten spelen bij taalverwerving in onderwijssituaties. Ook hier geeft deze rol aanknopingspunten voor benodigde leerkrachtvaardigheden.

Tot slot moet vermeld worden dat het maatschappelijk leven op Curaçao zich voornamelijk in het Papiaments afspeelt: media als televisie, radio, kranten zijn voornamelijk Papiamentstalig; de omgangstaal in zowel privésfeer als in werksituaties is voornamelijk Papiamentstalig en het openbare leven (op straat, in winkels en dergelijke) is Papiamentstalig. Het Nederlands is slechts voorbehouden aan de rechtspraak en het ambtenarenapparaat. Bij het laatste moet in ogenschouw genomen worden dat ambtenaren voornamelijk Papiaments spreken en slechts voor de schriftelijke communicatie het Nederlands gebruiken. Ook de politiek bedient zich van het Papiaments in bestuur en parlement (Narain, 1995). Hoewel er jaarlijks een groot aantal toeristen uit Nederland komt en er ook een minderheidsgroep Nederlanders op het eiland woont en werkt zal het gemiddelde Curaçaose basisschoolkind niet regelmatig met het Nederlands in aanraking komen. Kinderen van de Nederlandstalige minderheidsgroep gaan voornamelijk naar het privé onderwijs of naar één van de Nederlandstalige scholen. We kunnen hieruit concluderen dat kinderen in de basisschoolleeftijd voor wat betreft het mondeling taalaanbod in het Nederlands aangewezen zijn op de onderwijssituatie. Schriftelijk Nederlands taalaanbod is wel alom aanwezig in boekhandels en bibliotheken.

Vanuit deze probleemstelling heb ik de volgende centrale vraag geformuleerd:

‘Op welke manier dient op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht te worden zodanig dat de doelstelling voor taal- en leesvaardigheid, namelijk dat kinderen in staat zijn om het voortgezet onderwijs in het Nederlands te volgen, gerealiseerd kan worden’.

Doel van het onderzoek is ten eerste in kaart te brengen welke criteria belangrijk zijn voor het verwerven van een goede schoolse taalvaardigheid, en ten tweede met welke randvoorwaarden rekening gehouden moet worden in de bijzondere Curaçaose situatie. Ten derde wordt dit beeld getoetst aan het door Curaçao uitgezette beleid. Het gaat er hierbij om

dat inzichtelijk gemaakt wordt of de voorwaarden voor taalverwerving, gezien vanuit het oogpunt van taalaanbod, voldoende aanwezig zijn. Het in kaart brengen van de dagelijkse lespraktijk op de Curaçaose scholen behoort niet tot de doelstellingen van dit onderzoek.

De indeling van deze scriptie is als volgt. Hoofdstuk 2 geeft aan wat de huidige inzichten zijn met betrekking tot diverse aspecten gerelateerd aan het verwerven van schoolse taalvaardigheid. Daarin wordt aangegeven wat gezien moet worden als de kern van onderwijs; met name de aspecten die van belang zijn in het kader van dit onderzoek worden nader uitgewerkt. Tevens worden deze inzichten bekeken in het licht van tweedetaalverwerving. Vanuit deze inzichten wordt een kader geschetst met belangrijke criteria voor de Curaçaose situatie. In hoofdstuk 3 wordt de centrale vraag nader uitgewerkt. Daarbij zal ik tevens aangeven welke methodiek ik heb gevolgd om tot beantwoording van de onderzoeksvragen te komen. Hoofdstuk 4 geeft een beschrijving van de recente ontwikkelingen in het Curaçaose onderwijs. In hoofdstuk 5 worden deze recente ontwikkelingen getoetst aan het verkregen inzicht van hoofdstuk 2. Getracht wordt hierbij inzichtelijk te maken of de in hoofdstuk 2 aangegeven voorwaarden voor het verwerven van schoolse taalvaardigheid voldoende aanwezig zijn. Tot slot wordt in hoofdstuk 6 getracht conclusies te trekken uit het onderzoek en een aanzet te geven tot mogelijke interventies voor de toekomst.

2 Ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid

2.1 Taalontwikkend onderwijs

2.1.1 Het taalverwervingsproces

Taal is zeer een complex linguïstisch systeem; desondanks hebben vrijwel alle kinderen aanleg om een taal te leren. Al heel jong verwerven ze taal doordat ze deze taal oppikken uit hun omgeving en zelf gaan gebruiken. Gillis en Schaerlaekens (2000) geven een goed beeld van dit proces van kindertaalverwerving. De diverse te verwerven vaardigheden kunnen we globaal onderverdelen in fonologische, semantische, grammaticale aspecten als syntaxis en morfologie en pragmatische aspecten met betrekking tot het gebruik van de taal. Onder dit laatste vallen ook metalinguïstische (reflectie op taal) en communicatieve ontwikkeling. De chronologische volgorde van verwerving is bij vrijwel alle kinderen in alle talen identiek. Het tempo en mate van verwerving van deze aspecten verschilt. Zo worden fonologische aspecten al heel vroeg verworven en kan men zeggen dat de fundamentele taalontwikkeling rond het 9^e jaar is afgerond. Met name de semantische en pragmatische ontwikkeling loopt echter een leven lang door; ook volwassenen leren nog nieuwe woorden bij en ontwikkelen zich in diverse (complexere) vormen van taalgebruik. Het eindniveau van taalbeheersing bij volwassenen wordt grotendeels hierdoor bepaald en is dan ook zeer uiteenlopend.

In feite verloopt het hele taalverwervingsproces als volgt (Snow, 2000): ouders (en andere personen uit de omgeving van het kind) geven in allerlei gesprekjes over bijvoorbeeld alledaagse dingen of gebeurtenissen in een prentenboek taalaanbod. Dit taalaanbod wordt aangepast aan het taalniveau van het kind zodat het begrijpelijk is voor de kinderen. Deze input dient als voorbeeld zonder welke kinderen geen taal kunnen ontwikkelen. De kinderen reageren in deze interactiesituaties op dit taalaanbod door zelf taal uit te proberen. De feedback (impliciet of expliciet) van hun gesprekspartner is een signaal met betrekking tot de correctheid van hun taal en geeft hen de kans om hun eigen taaluitingen bij te stellen en te verfijnen. Het al eerder genoemde onderzoek van Hart en Risley (2003) laat zien dat er grote verschillen zijn in de hoeveelheid taalaanbod in de thuissituatie. De frequentie van het taalaanbod kan een groot verschil kan maken in het taalverwervingsproces. Hoe groter het taalaanbod hoe sneller het taalverwervingsproces. Daarnaast is er verschil in de invloed die de kwantiteit van het taalaanbod heeft op de diverse verwervingsaspecten: zo is de invloed van taalaanbod op de grammaticale ontwikkeling minder goed aan te tonen maar laat de semantische ontwikkeling grote verschillen zien (Snow, 2000). Vanwege de reeds in de inleiding aangegeven mogelijke beperkingen met betrekking tot taalaanbod op Curaçao en vanwege de specifieke rol van lexicale ontwikkeling in het onderwijs zal in deze scriptie met name ingegaan worden op de semantische ontwikkeling.

In de thuissituatie leren kinderen mondelinge taalvaardigheden. Op school komen daar schriftelijke taalvaardigheden bij: ze leren dan lezen en schrijven. Het is belangrijk een verschil te maken tussen de vaardigheden die het kind ontwikkelt en het aanbod wat hiervoor nodig is. Het kind verwerft eerst mondelinge vaardigheden en daarna pas schriftelijke taalvaardigheden. Het taalaanbod echter bestaat uit enerzijds mondeling taalaanbod (grofweg eerst van de ouders, daarna ook van de leerkracht). Anderzijds bestaat het taalaanbod ook uit schriftelijke taal: voorlezen en zelf lezen. Het kind kan dus schriftelijk taalaanbod krijgen (door voorlezen), zonder zelf schriftelijke vaardigheden te verwerven of beheersen.

Vanuit onderzoek naar tweedetaalverwerving zijn er veel theorieën ontwikkeld die ook bruikbaar zijn voor moedertaalontwikkeling in het onderwijs. Gezien de gekozen benadering van benodigd taalaanbod is de bespreking van de volgende hypothesen in Gass en Varonis (1991) relevant. Krashen (1980, in Gass & Varonis 1991) benadrukte in zijn inputhypothese voornamelijk het belang van begrijpelijk taalaanbod. Belangrijk voor het ontwikkelingsproces is dat het taalaanbod niet alleen begrijpelijk is maar ook net boven niveau zodat het kind steeds een stapje verder komt. De docent dient het taalaanbod aan de leerlingen aan te passen (bijvoorbeeld door het bieden van context). Swain (1985, in Gass & Varonis 1991) benadrukte daarentegen dat voor het leren van een taal input niet voldoende is. In haar outputhypothese stelt ze dat productief gebruik van taal een centrale rol speelt bij de verwerving. Zelf actief taal gebruiken (spreken en schrijven), met taalondersteuning en feedback van de leerkracht, geeft een taalleerder inzicht in de te leren taal en de mogelijkheid zijn taaluitingen te corrigeren. De taalondersteuning van de leerkracht moet gezien worden als nieuw taalaanbod. Betekenisonderhandeling is daarbij zeer belangrijk (Long, 1980, 1983, 1985; Pica, 1987; Scarcella & Higa 1981; Varonis & Gass 1985 in Gass & Varonis 1991): hierdoor krijgt de leerder de benodigde linguïstische informatie om de input ook daadwerkelijk op te kunnen nemen. Spreken is aldus een noodzakelijk onderdeel van het verwervingsproces. De visie op de belangrijke rol van input is in de loop der tijd niet veranderd; door onderzoek wordt geprobeerd meer inzicht te verkrijgen in het effect van verschillende vormen en functies van input en in het mentale proces wat zich hierbij afspeelt bij de leerder (Gass, 2003).

In het onderwijs speelt taalaanbod dus een belangrijke rol en moet er in ruime mate de gelegenheid zijn voor het oefenen met taal. Hacquebord & Teunissen (2002) spreken in dit verband van de samenhang van drie ondersteuningsstrategieën: taalaanbod, taalproductie en feedback. In deze scriptie zal ik verder deze terminologie gebruiken. Zonder de drie ondersteunende strategieën kunnen kinderen eigenlijk niet verder in hun taalverwervingsproces. Als bijvoorbeeld het taalaanbod wel begrijpelijk is maar niet boven niveau leren ze niks bij. Als er geen mogelijkheid is om zelf te oefenen met de net aangeboden taal en er komt geen ondersteunende feedback op dan vindt er ook geen adequate verwerving plaats. Onderwijs dat taalontwikkend is zorgt er voor dat alle drie de strategieën ingezet worden. Door enerzijds passend mondeling en schriftelijk taalaanbod te bieden en door anderzijds voldoende mogelijkheden te creëren voor taalproductie en feedback. Om kinderen succesvol te laten zijn in hun schoolloopbaan moet de term ‘passend taalaanbod’ niet slechts ingevuld worden als begrijpelijk en boven niveau maar vooral ook gericht op de te behalen onderwijsdoelen.

2.1.2 Taalvaardigheid in onderwijssituaties

Voor een beter begrip van taalvaardigheid in onderwijssituaties is de theorie van Cummins dat er verschillende aspecten zijn aan het begrip taalvaardigheid relevant (Cummins, 2008). Hij introduceert daarbij twee verschillende (theoretische) componenten namelijk de begrippen Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) en Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). In het Nederlands zijn deze begrippen vertaald als Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) en Cognitieve Abstracte Taalvaardigheid (CAT). DAT verwijst naar meer contextgebonden taalgebruik waarbij weinig cognitieve taken vereist zijn. Bij CAT gaat het om abstracter taalgebruik dat cognitief veeleisender is en waarbij weinig context voorhanden is. De indeling roept echter ook vragen op aangezien het niet duidelijk is welke aspecten van het taalvermogen precies onder DAT of CAT vallen (Appel & Vermeer, 2004). DAT en CAT zijn relatieve begrippen en voor elke persoon anders in te vullen. Daarnaast gaat het niet om absolute verschillen tussen de twee maar is er sprake van dimensies in een

continuüm (Hajer & Meestringa, 1995). Het belang van dit fictieve verschil tussen DAT en CAT is dat deze onderscheiding vooral zichtbaar wordt als kinderen de basisschoolleeftijd bereiken. Onze alledaagse communicatie doet voornamelijk een beroep op DAT maar in onderwijssituaties wordt veel meer een beroep gedaan op CAT; dit impliceert dat het onderwijs gericht moet zijn op het verwerven van die andere vaardigheden. De mate waarin een kind CAT beheerst geeft aan tot welke cognitieve prestaties hij uiteindelijk in staat zal zijn. In die zin moeten alle kinderen dus als ze op school komen eigenlijk een andere taal leren: de meer abstracte en contextarme schooltaal.

We kunnen dan ook onderscheid maken in de doelen van taal per gebruikssituatie (Verhallen en Walst, 1996). Sociale taalfuncties hebben betrekking op sociale relaties en taal heeft hier de functie van communicatiemiddel in de relatie tot anderen. Het gaat hier voornamelijk om algemeen dagelijks taalgebruik. Vaak gaat het dan om routines als groeten, verzoeken, bedanken, wensen enz. waarbij het van belang is dat de juiste formule in de juiste taalgebruikssituatie wordt toegepast. Bij cognitieve taalfuncties echter gaat het om de relatie tussen taal en denken en het verwoorden van denkprocessen; deze zijn met name belangrijk in het onderwijs. We kunnen onder andere de volgende cognitieve taalfuncties onderscheiden gerangschikt naar cognitieve complexiteit: rapporteren (verslag van iets wat in de werkelijkheid voorkomt: benoemen/etiketteren, beschrijven, vergelijken); redeneren (beschrijving waarin een extra denkstap wordt verwoord: chronologisch ordenen, concluderen, middel-doel relatie of instrumentele relatie, oorzaakgevolg relatie, oplossen van een probleem); projecteren (verplaatsen in de gedachten en gevoelens van iemand anders: zich inleven in een ander, voorspellen, beargumenteren, discussiëren). De moeilijkheid hiervan wordt bepaald door de achterliggende denkprocessen maar ook door de hoeveelheid kennis van het onderwerp waarbij deze processen plaats moeten vinden en het al of niet aanwezig zijn van context.

Op school moet een kind in staat zijn kennis tot zich te nemen door activiteiten als begrijpend en studierend lezen. Vooral bij het begrijpen van de complexe schooltaal zijn zowel grammaticale als cognitieve vaardigheden essentieel en moeten kinderen de cognitieve taalfuncties kunnen hanteren (begrijpen én gebruiken). Deze schoolse taalvaardigheid is bepalend voor schoolsucces. In het onderwijs moeten we kinderen de kans bieden zich te oefenen in het specifieke taalgebruik dat hierbij vereist wordt. Dit kunnen we doen door hen veelvuldig in aanraking te laten komen met dit complexere taalgebruik en bij het ontwerpen van taalbeleid in het onderwijs moet dan ook heel specifiek het verwerven van CAT als doel gesteld worden.

2.1.3 Een brede visie op taalonderwijs

Zonder woorden is er geen taal. Kinderen met een goede taalontwikkeling kunnen in de klas beter meedoen, meepraten en meedenken. Om de lesstof te kunnen begrijpen moet je in eerste instantie de woorden begrijpen die in de les gebruikt worden, zowel mondeling als schriftelijk. Woorden spelen een centrale rol in de taalontwikkeling en dus moet er in het taalontwikkelingsproces grote aandacht zijn voor woordverwerving. Paragraaf 2.1.1 geeft aan dat er vaardigheden op meerdere linguïstische domeinen te verwerven zijn maar woorden vormen daarbij altijd de kern. Baker, Simmons en Kameenui (1998, blz. 183) zeggen daarover:

‘Learning, as a language based activity, is fundamentally and profoundly dependent on vocabulary knowledge. Learners must have access to the meanings of words that teachers, or their surrogates (e.g., other adults, books, films, etc.), use to guide them into contemplating known concepts in novel ways (i.e., to learn something new).’

Dit maakt meteen ook duidelijk dat aandacht voor woordenschatontwikkeling en dus taalontwikkeling vakoverstijgend hoort te zijn. Immers niet alleen bij het vak 'taal' maar bij alle andere vakken gaat het om het begrijpen en leren van nieuwe woorden. Kinderen met onvoldoende woordkennis om die andere vakken te volgen zullen daar onherroepelijk op vastlopen. Aan de andere kant zijn ook juist die andere vakken de enige mogelijkheid om inzicht te krijgen in en te oefenen met ingewikkelde concepten en woordrelaties die in die vakken aan de orde komen. En die andere vakinhouden zijn ideale kansen om met de nieuw verworven concepten en woordrelaties te oefenen in spreken en luisteren, lezen en schrijven. Zodoende wordt 'taal' geen losstaand gebeuren maar wordt taal ontwikkeld daar waar het gebruikt wordt en juist ook omdat het daar gebruikt wordt.

Om een kind verder te helpen in het taalverwervingsproces gaat het dus niet om uitbreiding van taallessen. Het gaat erom 'taal' veel breder te definiëren en te zorgen dat passend taalaanbod, taalproductie en feedback worden verweven met alle onderwijsinhouden. In het WRR-rapport 'Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen' wordt dan ook een lans gebroken voor een 'brede visie op taalonderwijs' (Emmelot, Y., van Schooten, E., Timman, Y., Verhallen, M., & Verhallen, S., 2001). In het rapport worden aanbevelingen gedaan voor een brede aanpak waarbij in onderwijssituaties niet alleen de ingeroosterde taallessen maar tevens alle andere momenten van de dag benut worden voor taalontwikkeling. Door op een dergelijke manier tegen 'taal' aan te kijken is (een tekort aan) taal geen struikelblok voor het volgen van onderwijs maar juist een kans om in het onderwijs het natuurlijke taalverwervingsproces te volgen en de hele dag door aan taalontwikkeling te doen.

2.1.4 Taalonderwijs op school

Om verwarring te voorkomen is het goed om aan te geven dat ik een onderscheid maak tussen

1. de rol van taal in het onderwijs en
2. de inhoud die aan het vak Taal kan worden gegeven.

In deze scriptie gaat het om de rol die taal speelt in het onderwijs. Daarbij is taal het middel om mee te kunnen doen op school: een goede taalverwerving geeft kans op schoolsucces, een slechte taalbeheersing is een struikelblok voor de verdere schoolloopbaan. Taalverwerving is dus geen apart vak op het rooster maar behoeft gedurende de hele schooldag aandacht: elk moment is een taalmoment. De breedte van het taalaanbod bepaalt de reikwijdte van de ontwikkeling.

Aan het vak Taal op het rooster kan echter ook nog andere inhoud worden gegeven. Dan gaat het bijvoorbeeld om de meer culturele en historische kant zoals literatuuronderwijs of meer technische kanten zoals ontleden en spelling. Het zal duidelijk zijn dat een school zich vooral op punt 1 dient te richten: dat is de kern van het onderwijs.

2.1.5 Moedertaal-, tweedetaal- en vreemdetaalverwerving in het onderwijs

2.1.5.1 Terminologie

Ongeveer de helft van de wereldbevolking gebruikt in het dagelijks leven meerdere talen en is dus twee- of meertalig (Appel en Vermeer 2000). Er zijn diverse meertalige gemeenschappen waarin verschillende talen naast elkaar gebruikt worden zoals Canada, België en Friesland maar ook vele Afrikaanse landen. Ook kan het gaan om (tijdelijke of permanente) migranten en hun kinderen die in hun nieuwe thuisland een andere taal moeten spreken. Tot slot zijn er vele personen die in eigen land om uiteenlopende redenen een nieuwe taal leren. De omstandigheden waarin het leren van de taal gebeurt zijn zeer divers. Zo is er onder andere verschil aan te geven in het gebruik van de taal in de omgeving, in het al dan niet leren van de taal in een onderwijssituatie en in de status van de verschillende talen in de gemeenschap.

In de literatuur bestaat over de term moedertaalverwerving (T1) normaliter geen discussie. Een kind dat vanaf de geboorte volledig tweetalig opgroeit verwerft eigenlijk twee moedertalen. Tweedetaalverwerving en vreemde taalverwerving worden vaak als terminologie door elkaar gebruikt. In Amerikaans onderzoek gebruikt men Second Language Acquisition (SLA) of English as a Second Language (ESL). In Nederland Nederlands als Tweede taal (NT2) en Tweedetaalverwerving (T2) en vreemde taalverwerving (VT). Een veel gebruikte manier om verschil te maken tussen beide is door verschil te maken in de omgeving waarin de leerder van bijvoorbeeld het Nederlands zich bevindt: in Nederland heb je het dan over tweedetaalverwerving maar zou diezelfde leerder in Spanje wonen wordt het vreemdetaalverwerving. Ook bij het leren van een derde of vierde taal spreekt men nog steeds van tweedetaalverwerving. De terminologie duidt slechts op volgorde van verwerving maar zegt niets over het beheersingsniveau; het kan dus zijn dat iemand de tweedetaal beter beheerst dan de moedertaal (Appel en Vermeer, 2004).

2.1.5.2 Het verwerven van een tweede taal

De hierboven genoemde situationele verschillen en de verschillen tussen taalleerders onderling maken dat er moeilijk algemene uitspraken gedaan kunnen worden over het proces van tweedetaalverwerving en het te bereiken niveau. Er is in de loop der jaren veel geschreven over en onderzoek verricht naar tweedetaal verwerving. De wetenschap geeft hierbij niet altijd een eensluidend oordeel en het is ondoenlijk alle inzichten hier weer te geven. Een deel van de hierbij verworven inzichten komt vanuit onderzoek bij volwassenen. Dat maakt dat niet alle theorieën, onderzoeksresultaten, richtlijnen en aanbevelingen zijn toe te passen in het basisonderwijs. Er is een groot verschil tussen het leren *van* een tweede taal of leren *in* een tweede taal. Zoals we hebben gezien in paragraaf 2.1.2 heeft taalontwikkeling zowel een communicatief als cognitief aspect. Voor volwasseneneducatie speelt dit cognitieve aspect veelal een mindere rol maar voor kinderen in de basisschoolleeftijd is het essentieel voor hun verdere schoolcarrière. Zowel moedertaalonderwijs als tweedetaalonderwijs moet daar dan ook in het teken staan van conceptuitbreiding gericht op de te behalen schoolse taalvaardigheidsdoelen. Ik zal me hier met name richten op kinderen in de basisschoolleeftijd.

Appel en Vermeer (2004) beschrijven dat het tempo en succes van tweedetaalverwerving een grote variatie laat zien. Enkele factoren die hierbij van belang zijn: leeftijd, sexe, taalaanleg, intelligentie, beheersing eerste taal, cognitieve stijl, persoonlijkheid, sociaalpsychologische factoren, taalcontact en instructie. Sommige van deze factoren zijn over het algemeen persoonsgebonden en geven weinig aanknopingspunten voor inrichting van het onderwijs. De factor leeftijd echter geeft aanwijzingen op welk moment het beste met tweedetaalonderwijs begonnen kan worden. Voor wat betreft het tempo kan gezegd worden dat oudere kinderen en volwassenen een tweede taal sneller verwerven dan jongere kinderen. Echter het te behalen eindniveau is bij jongere kinderen veel hoger. Dit heeft te maken met het feit dat ze langer de tijd hebben om de taal te leren maar ook met cognitieve factoren. De veronderstelde sensitieve periode geeft jonge kinderen een grotere kans het *near-native* niveau te behalen, met name voor fonologische en grammaticale vaardigheden. Vroeg beginnen stelt eisen aan het curriculum. Jonge kinderen leren de taal voornamelijk door het gebruik hiervan en dat vereist van de leerkracht een rijk, gevarieerd en toch eenvoudig taalgebruik waarbij de leerkracht tevens in staat is het onbegrepen taalaanbod ook nog op andere manieren te zeggen (Westhoff 2005, in De Bot & Herder 2005).

Appel en Vermeer (2000) geven aan dat men in het algemeen kan stellen dat ondersteuning van de moedertaal (thuis of op school) een positieve invloed heeft. In het kader van deze scriptie is relevant in hoeverre de T1 en T2 elkaar beïnvloeden: stelt tweedetaalverwerving eisen aan beheersing van de moedertaal? Ook sociaalpsychologische factoren als de status van de taal (van zowel de moedertaal als de tweedetaal) en de maatschappelijke positie van de verwerver heeft invloed op het verwervingsproces. Als belangrijkste succesfactor in het verwerven van de tweede taal wordt echter gezien de kwantiteit en kwaliteit van het taalaanbod en taalcontact in de te leren taal. Deze aspecten kunnen aanwijzingen geven voor inrichting van het onderwijs en in paragraaf 2.4 zal ik hier verder op ingaan.

Net als bij moedertaalverwerving moet bij tweedetaalverwerving verwerving op dezelfde linguïstische domeinen plaatsvinden en zien we hierin een gefaseerde verwerving. Voor wat betreft fonologie zijn vooral jonge kinderen in staat zich een tweede taal accentloos eigen te maken. De ontwikkeling van morfologische en syntactische aspecten vertoont veel overeenkomst met de fases en gemaakte ‘fouten’ bij moedertaalverwerving. Het grootste struikelblok echter voor tweedetaalleerders is de woordenschatontwikkeling (Appel en Vermeer, 2000). Hier dient het onderwijs terdege rekening mee te houden want:

‘No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 [T2] are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way’. (McCarthy 1990: viii, in Laufer 1997).

Gezien deze rol van woordkennis in het onderwijs en de moeilijkheid hiervan bij het verwerven van een tweede taal zal ik in deze scriptie voor wat betreft tweedetaalverwerving de aandacht met name richten op woordenschatontwikkeling. In de volgende paragraaf zal ik eerst verder ingaan op de complexiteit van woordenschatontwikkeling.

2.2 Taalontwikkeling en woordkennis

2.2.1 Het belang van woordkennis

Aan de ene kant is een behoorlijke lexicale kennis vereist vanuit communicatief aspect. Immers woordkennis is de basis van zowel mondelinge als schriftelijke communicatie: begrijpen wat er gezegd wordt of wat je leest en daarop kunnen reageren in woord en geschrift.

Maar lexicale kennis heeft ook een cognitief aspect. Om te begrijpen hoezeer taalontwikkeling en denkontwikkeling met elkaar zijn verweven is het goed te kijken naar de exacte betekenis van een woord en wat er gebeurt in het woordverwervingsproces. In de literatuur is daar veel over geschreven en Verhallen (1994) geeft in haar proefschrift een samenvatting hiervan. Een woord is eigenlijk een vereenvoudigde weergave van een achterliggend concept. Dit concept is een bundeling van ‘kennis die een individu over een categorie van objecten en gebeurtenissen heeft opgedaan’ (Verhallen 1994, blz. 19). In het proces van verwerving van dit concept maakt het kind een aantal fases door. Het kind moet het label verwerven; dit label is het uiterlijke kenmerk waarin talen van elkaar verschillen (bijvoorbeeld stoel – stul – silla- chair). Daarnaast moet het kind het inzicht verkrijgen op welke objecten en gebeurtenissen dit label van toepassing is (ik kan op een steen zitten maar is dat ook een stoel?). Tenslotte moet het kind inzicht krijgen in de relaties van het woord met andere woorden en concepten en hoe deze relaties geordend zijn. Het kind bouwt zo een semantisch netwerk op. De laatste twee fases gaan gepaard met constant afwegen, (her)definiëren en toepassen in verschillende situaties en vragen dus een behoorlijk abstractievermogen en denkactiviteit van een kind. Deze activiteiten zijn niet statisch en

oneindig. Na eerste verwerving van het label en/of concept wordt het concept met de tijd verder uitgebreid (met meer kennis) en gaat het proces van categoriseren en ordening door, ook nog bij volwassenen.

We drukken concepten, onze interpretaties en ons denken daarover uit in taal. Woordkennis en het verwoorden van denkprocessen spelen daarbij een belangrijke rol. Het kan bij woordkennis gaan om graduele verschillen van oppervlakkige en diepe woordkennis. Uitbreiding van woordkennis is tevens uitbreiding van kennis van de wereld. In feite kun je zeggen dat het kind dat veel woorden kent veel kennis heeft; allemaal bundeltjes kennis opgeslagen in achterliggende concepten. Als het kind daarnaast van al die woorden hele uitgebreide concepten heeft met een diversiteit aan betekenissen en betekenisaspecten en ook diepgaand inzicht heeft in de relaties en verhoudingen met andere concepten heeft dat kind nog meer en diepere kennis. Woordenschatuitbreiding is dus kennisuitbreiding. Niet in een oorzaak-gevolgrelatie waarin het één leidt tot het ander maar het één is gelijk aan het ander: het valt samen. Kinderen komen op school om te leren en kennis op te doen; men kan echter taal en leren niet los van elkaar zien. Taalverwerving en conceptuele ontwikkeling zijn nauw met elkaar verweven. Om in het onderwijs de conceptuele ontwikkeling te stimuleren moet er dus aandacht zijn voor uitbreiding van woordkennis met een structurele opbouw van kennis van de wereld en het ontwikkelen van denkvaardigheden via de cognitieve taalfuncties.

Uitbreiding van woordkennis is echter een zeer complex gebeuren. Het gaat bij woordkennis immers niet slechts om losse woorden maar ook om woordgroepen, vaste woordcombinaties, passend gebruik in variërend zinsverband, betekenisverschillen in diverse contexten, inzicht in soorten semantische relaties, figuurlijk taalgebruik, idiomatische uitdrukkingen, metaforen en dergelijke. Ook gaat het niet alleen om het kennen van een gegeven definitie maar vooral ook om de praktische toepassing binnen het taalgebruik. Hierbij spelen eveneens allerlei morfologische, syntactische en pragmatische aspecten een rol. Kris van den Branden (2011, blz. 8) stelt: *'... pas wanneer het semantische aspect kan bijdragen tot een adequaat, gepast en correct begrip of productief gebruik van het woord (of de meerwoordverbinding) in allerlei functionele contexten, kan het semantische aspect echt renderen'*. Voor de leesbaarheid zal ik het in deze scriptie hebben over woorden; dit moet echter geïnterpreteerd worden als de hier beschreven complexiteit van woordkennis.

2.2.2 Lexicale vaardigheid in het onderwijs

Lexicale vaardigheid is dus van belang voor zowel de communicatieve als de cognitieve ontwikkeling. In paragraaf 2.1.2 kwam al aan de orde dat er op school veelal een andere taalvaardigheid vereist wordt dan de dagelijkse omgangstaal. Het spreekt voor zich dat lexicale ontwikkeling op school gericht moet zijn op die specifieke kennis die vereist is in het onderwijs. Hierbij gaat het niet alleen om het soort woorden dat aan de orde moet komen maar ook om de omvang van het concept: de hoeveelheid kennis en inzicht die van dat woord nodig is. In het onderwijs is het immers vaak onvoldoende om slechts ongeveer te weten wat een woord betekent. Om werkelijk mee te kunnen praten over de samenhang tussen verschijnselen, over verklaringen en oplossingen, om te kunnen beredeneren en beargumenteren, om te kunnen discussiëren en een mening te kunnen vormen is een uitgebreid concept nodig. Variatie is hierbij een sleutelwoord. Het kind moet immers bij alle verschillende onderwijsinhouden kunnen beschikken over veel woorden en concepten. In de aardrijkskundeles wordt een beroep gedaan op andere lexicale kennis (migratie, diabaas, vulkanische uitbarsting) dan bijvoorbeeld in de rekenles (procenten, verhouding, inhoudsmaat). Om mee te kunnen doen in een les is diepe kennis van specifieke vaktaalwoorden essentieel. Daarnaast moet het kind over voldoende woordkennis en

linguïstische vaardigheid beschikken om de in paragraaf 2.1.2 genoemde denkprocessen correct te verwoorden. De cognitieve relaties worden uitgedrukt door bijvoorbeeld voegwoorden, signaalwoorden of verwijswoorden waarbij elke cognitieve taalfunctie een ander woordgebruik vereist. Bij chronologisch ordenen wordt andere woordkennis vereist (vervolgens, tenslotte) dan bijvoorbeeld bij het verwoorden van oorzaakgevolg relaties (want, omdat).

Kinderen die veel woorden kennen en hierbij beschikken over uitgebreide concepten met inzicht in de diverse woordrelaties hebben een voorsprong. Ze hebben meer kennis en met deze kennis zijn ze in staat om nog meer kennis te vergaren. Dit vergroot hun kans op schoolsucces. Het gaat hierbij om allerlei soorten kennis ofwel kennis van de wereld. Als er weinig schoolsucces is kun je ook andersom redeneren: kennelijk hebben de kinderen dan te weinig kennis, waardoor ze te weinig kunnen meedoen, meedenken en meepraten. Een zwakke woordenschatontwikkeling beperkt kinderen in zowel het vergaren van meer kennis als in de ontwikkeling van denkvermogen. Kinderen die de cognitief abstractere taalvaardigheid in mindere mate beheersen zullen niet alleen in het onderwijs minder succes hebben maar ook in de moderne maatschappij moeilijker hun weg kunnen vinden. Het is dus uitermate belangrijk om ervoor te zorgen dat kinderen een goede conceptuele ontwikkeling doormaken; in welke taal dan ook. Hierbij moeten we in het onderwijs er voor zorgen dat kinderen niet alleen DAT verwerven maar dat er ook ruime mogelijkheden zijn voor het verwerven van CAT.

2.2.3 Doelen van lexicale vaardigheid in het onderwijs

Teneinde alle kinderen de gelegenheid te geven maximaal profijt te halen uit het gegeven onderwijs en de kansen op succes in het voortgezet onderwijs te verhogen moet het basisonderwijs zich ten doel stellen dat kinderen gedurende hun schooltijd een rijke en diepe woordenschat verwerven. Uiteraard moet deze rijke en diepe woordenschat zich richten op de beoogde onderwijsdoelen.

Een rijke woordenschat

Onder een rijke woordenschat versta ik een woordenschat waarin niet alleen heel veel woorden (labels en concepten) gekend worden maar waarin ook het soort woorden een grote variatie laat zien. De variatie kan slaan op verschillende soorten woorden (zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, werkwoorden enz.; inhoudswoorden en functiewoorden; abstracte en concrete woorden) maar ook op thematische variatie. Iemand die bijvoorbeeld een enorme woordenschat heeft rondom het thema ‘geleedpotigen’ maar in andere lexicale gebieden niet, heeft geen rijke woordenschat.

Als we zuiver naar de kwantiteit kijken kan de omvang van de woordenschat bij volwassenen uiteenlopen; dit heeft immers te maken met kennisvergaring. Een schatting van het mentaal lexicon (het woordgeheugen) van een redelijk opgeleide volwassene komt uit op ten minste 50.000 woorden (Elbers & Van Loon-Vervoorn, 2000). Hazenberg en Hulstijn (1996) geven aan dat het kennen van meer woorden leidt tot een betere tekstdekking (het percentage woorden uit de tekst dat voor de lezer bekend is). In haar onderzoek naar woordkennis bij anderstalige aspirant-studenten toont Hazenberg (1994, in Hazenberg & Hulstijn 1996) aan dat een minimale woordkennis van de 11.123 woorden van de zogenaamde H&H-lijst³⁰ nodig is voor begrip van studieteksten. Dit laat zien dat er vele duizenden woorden nodig zijn om goed begrijpend te kunnen lezen.

³⁰ Een lijst van woorden die relatief frequent voorkomen in teksten over allerlei onderwerpen.

In onderwijssituaties zijn er grote verschillen zichtbaar. Men moet er daarbij rekening mee houden dat er zowel kwantitatieve als kwalitatieve aspecten een rol spelen. In de inleiding werd reeds opgemerkt dat er een groot verschil is in taalaanbod in de thuissituatie voordat kinderen naar de basisschool gaan. Elbers en Van Loon-Vervoorn (2000) wijzen op onderzoek, van Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer en Lyons in 1991, waarin het verband tussen dit taalaanbod en de omvang van vroege woordenschat blijkt. De woordkennis van kinderen uit lagere sociale milieus is vaak maar 20-30% van die van kinderen uit hogere milieus (Snow, 2000). Deze verschillen worden in het onderwijs niet zonder meer opgelost. Voor wat betreft de kwantiteit zien we dat het zogenaamde Matheus effect (de rijken worden rijker en de armen armer) een rol speelt waarbij de verschillen steeds groter worden. Kinderen met uitgebreide semantische netwerken zijn in staat om hun woordkennis in snel tempo uit te breiden doordat ze uit taalaanbod veel nieuwe woorden kunnen afleiden. Kinderen met een beperkte lexicale kennis hebben moeite met het verwerven of uitbreiden van concepten omdat het taalaanbod doorgaans voor hen niet begrijpelijk genoeg is vanwege hun beperkte woordkennis. Uit onderzoek blijkt dan ook dat de verschillen voor wat betreft de passieve woordenschat aan het eind van de Nederlandse basisschool groot zijn: 17.000 bij Nederlandstalige leerlingen en 10.000 bij anderstalige leerlingen (Verhoeven & Vermeer 1993, in Schrooten & Vermeer 1994). Ook Amerikaans onderzoek maakt melding van deze verschillen: *'Children who enter with limited vocabulary knowledge grow much more discrepant over time from their peers who have rich vocabulary knowledge'* (Baker, Simmons, & Kame'enui, 1998). En: *'The vocabulary gap grows larger in the early grades. Children who enter with limited vocabulary knowledge grow much more discrepant over time from their peers who have rich vocabulary knowledge'*. (Biemiller & Slonim, 2001). Biemiller en Slonim pleiten dan ook voor meer aandacht voor woordenschatontwikkeling in de vroege schooljaren, waarbij ze aangeven dat daar doorgaans juist in die beginjaren weinig instructietijd aan besteed wordt. Ook Schrooten en Vermeer geven aan dat er flink geïnvesteerd moet worden in woordenschatontwikkeling in het onderwijs om het Matheus effect tegen te gaan. Een inhaalslag in de beginjaren moet ervoor zorgen dat in de latere jaren van de basisschool ook de woordenschat van anderstalige kinderen een versnelde groei kan doormaken waardoor ze idealiter op een even grote woordenschat uitkomen als hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten. Op grond van deze doelstelling komen Schrooten en Vermeer tot hun basiswoordenlijst van 15.000 woorden. Belangrijk hierbij te vermelden is dat het niet gaat om het simpelweg streven naar het aantal van 15.000 woorden. In elke context zijn weer andere woorden belangrijk; de lijst is dan ook samengesteld vanuit de specifieke context van het basisonderwijs.

Schrooten en Vermeer (1994) geven aan dat er in elke taal een wetmatige verdeling is (de wet van Zipf) in de frequentie waarmee woorden voorkomen: er is een relatief kleine groep woorden die we zeer frequent gebruiken (zoals bijvoorbeeld *de, ik, worden, maken*), daarna is er een groep woorden die we frequent gebruiken in allerlei contexten en situaties (dit kan men beschouwen als de basiswoordenschat). Alle andere duizenden woorden van een taal hebben een relatief lagere frequentie in ons totale taalgebruik. Deze niet zo frequent voorkomende woorden hebben echter een hoge informatiewaarde en zijn sterk gebonden aan een bepaalde context of situatie. Het zijn dan ook juist deze woorden met specifieke betekenissen die iemand nodig heeft om bijvoorbeeld een tekst te begrijpen. Een rijke woordenschat is dan ook niet beperkt tot de basiswoordenschat van de eerste 5.000 van de meest frequente woorden maar heeft voldoende variatie om op allerlei verschillende gebieden taal te kunnen begrijpen. Als het gaat om het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid spelen de zeldzame, niet-frequente woorden dus een belangrijke rol. Juist gezien het feit dat deze woorden niet-

frequent zijn is de kans dat de taalleerder ze tegenkomt uiteraard vele malen kleiner dan bij de zeer frequente woorden.

Een diepe woordenschat

Een diepe woordenschat heeft te maken met de kwaliteit van de woordkennis. Hoe uitgebreider het achterliggende concept is en hoe meer inzicht er is in de relaties die het concept heeft met andere concepten hoe dieper de woordenschat. Diepe woordkennis heeft dus te maken met de hoeveelheid kennis die er in de loop der tijd verzameld is rondom een woord. Ook in de kwaliteit van de woordkennis zien we grote verschillen. Onderzoek van Verhallen (1994) laat zien dat in Nederland kinderen in de basisschoolleeftijd grote verschillen vertonen waarbij anderstalige kinderen ver achterlopen op hun Nederlandstalige leeftijdsgenootjes. Niet alleen voor wat betreft het toekennen van betekenisaspecten, maar ook voor wat betreft de opbouw van semantische relaties. Daarnaast hebben tweedetaalleerders meer moeite met de complexere begrippen die veelal op school aan de orde komen (De Haan 1987, in Appel & Vermeer 2000).

Uit de bovenstaande kwantitatieve en kwalitatieve verschillen blijkt al dat het doel van het verwerven van lexicale vaardigheid met het oog op onderwijssituaties niet bij iedereen in dezelfde mate gehaald wordt. Met alle gevolgen van dien voor de kansen op vervolgonderwijs. In de volgende paragraaf komt dan ook aan de orde welke aspecten bepalend zijn voor het verwerven van een rijke en diepe woordenschat.

2.2.4 Ontwikkeling van een rijke en diepe woordenschat

In de voorgaande paragrafen is reeds besproken dat kinderen voor wat betreft hun taalontwikkeling afhankelijk zijn van het juiste taalaanbod. Een verrijking van de woordenschat zal ook langs deze weg verlopen namelijk allereerst door met heel veel woorden in aanraking te komen; zowel mondeling als schriftelijk. Aangezien paragraaf 2.1.1 aangeeft dat het taalaanbod boven niveau moet zijn om van ontwikkeling te kunnen spreken is het van belang dat het taalaanbod steeds nieuwe labels en/of concepten bevat of uitbreiding van bestaande concepten. Schmitt (2000) beschrijft de complexiteit van woordverwerving: een woord wordt nooit in één keer in totaliteit verworven. Bij verwerving kan men verschil maken tussen passieve (begrijpen) en actieve (gebruiken) verwerving. Eerder noemde ik al het graduele verschil in hoe goed men het woord kent. Verdieping vereist dat de woorden in veel verschillende contexten terug komen waarbij meer kennis rond het woord verzameld kan worden en het kind verbanden kan leggen met andere woorden en concepten. Door het kind nieuwe kennis en ervaring omtrent een woord aan te bieden, door transfer naar andere situaties maar ook door het zelf veel met de woorden te laten doen (overleggen, beredeneren, vergelijken enz.) zal het concept zich steeds verder uitbreiden.

Taalaanbod heeft in het onderwijs dus te maken met zowel aanbod van nieuwe woorden door de leerkracht als toegang tot nieuwe woorden via schriftelijk materiaal. Daarnaast is het belangrijk dat het aanbod geschiedt vanuit alle vakgebieden om een grote variatie te bewerkstelligen. Het belang van vakoverstijgende aandacht voor woordenschatontwikkeling staat mijns inziens in schril contrast met de huidige gangbare praktijk in Nederlandse methodes. Hoewel de modernere zaakvakmethodes aandacht besteden aan woordenschat is woordenschatontwikkeling voor een groot deel voorbehouden aan de taalmethodes waarbij veelal een aparte woordenschatlijn is aangebracht. Woordenschat behoeft echter aandacht in elke leerlijn, niet alleen in de diverse afzonderlijke taaldomeinen maar tevens in alle andere educatiegebieden.

Uitbreiding van woordkennis is in zowel T1 als T2 belangrijk. Moedertaal-, tweedetaal en vreemdetaalonderwijs vertonen in zoverre overeenkomsten dat je moet onderwijzen wat de kinderen nog niet weten. Hier zit echter verschil in wat de kinderen al weten. Het in paragraaf 2.2.1 gemaakte onderscheid tussen label en concept is hier van belang. Bij T2 leerders in het basisonderwijs gaat het om netwerkuitbreiding op twee verschillende niveaus. Enerzijds het aanbrengen van nieuwe concepten of uitbreiding van concepten; deze kent de leerder dus in geen van beide talen. Anderzijds het toevoegen van een nieuw label voor reeds bekende concepten in de moedertaal. Het is voor versnelling van het woordenschatonderwijs van belang dat deel van de woordkennis aan te brengen dat nog niet aanwezig is. Echter, er is niet altijd een één op één verbinding tussen betekenis en gebruik van labels en concepten van de eerste en tweede taal. Daarnaast is het in paragraaf 2.1.1 genoemde aspect van betekenisonderhandeling belangrijk. Aanbieden van nieuwe labels en/of concepten is een eerste stap: het kind heeft interactie nodig om dit aanbod te verwerven. Een leerkracht dient daarbij uiteraard inzicht te hebben in de beschreven complexiteit van woordkennis.

In paragraaf 2.2.1. kwam al aan de orde dat uitbreiding van woordkennis centraal moet staan in het onderwijs. Gezien de daarbij beschreven complexiteit van woordkennis zal duidelijk zijn dat dit niet afgedaan kan worden met het aanbieden van een hele lijst 'woordjes' uit een frequentielijst of woordenschatpakket. Het gaat er dan ook om dat het woordenschatonderwijs ingebed wordt in de ontwikkeling van de taaldomeinen spreken, luisteren, lezen en schrijven met de nadruk op het ontwikkelen van de cognitieve taalfuncties. Door in alle onderwijsinhouden doelbewust activiteiten in te zetten rondom spreken, luisteren, lezen en schrijven met woordenschatontwikkeling als basis kunnen kinderen stap voor stap de schoolse taalvaardigheid ontwikkelen die ze nodig hebben voor een succesvolle schoolloopbaan. Een school die wil werken aan dit schoolsucces zal dus haar gehele onderwijsaanbod onder de loep moeten nemen. Het onderwijsaanbod in zijn totaliteit moet zorgen voor een brede kennisontwikkeling. En deze school zal het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid gericht op functioneel gebruik van deze brede kennis tot kern van haar onderwijsbeleid maken.

In de volgende paragraaf zal eerst het benodigde taalaanbod via schriftelijk materiaal besproken worden; met name voor de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid is dit schriftelijk taalaanbod essentieel. Daarna volgt een uiteenzetting van hoe de leerkracht het taalleermechanisme van de leerling kan versterken.

2.3 Taalontwikkeling en leesvaardigheid

2.3.1 Het belang van lezen

In een moderne samenleving is een goede leesvaardigheid cruciaal. Ruim een eeuw geleden konden onze voorouders nog overleven door kennisoverdracht via mondelinge overlevering. In onze huidige kenniseconomie is dat niet meer goed mogelijk en is schriftelijke taalvaardigheid essentieel voor het functioneren in de maatschappij. Op talloze terreinen in het maatschappelijk leven is lezen belangrijk: het kunnen volgen van het nieuws in kranten, internet e.d., het kunnen bijhouden van vakliteratuur in functies voor hoger opgeleiden, het kunnen lezen van officiële informatie van de overheid, het kunnen lezen van informatie met betrekking tot de kinderen (school, hobbyclub en dergelijke), het kunnen lezen van praktische informatie in het dagelijks leven (bijsluiters voor medicijnen, reisinformatie, productinformatie in de supermarkt, gebruikswijzers en dergelijke). In het onderwijs is lezen de manier om kennis te verwerven, succesvol te zijn in de schoolloopbaan en toegang te krijgen tot hogere vormen van onderwijs. Lezen is de toegang tot leren; op school maar ook daarbuiten.

In het onderwijs zien we dat kinderen die moeite hebben zich die leesvaardigheid eigen te maken het moeilijk hebben op school. En deze moeilijkheden zijn niet slechts op cognitief gebied. Kinderen met taal en/of leesproblemen lopen een verhoogd risico gedragsproblemen te ontwikkelen en kinderen die stagneren in de leesontwikkeling dreigen gedemotiveerd te raken en een negatief zelfbeeld te ontwikkelen (Coster 2001, in Vernooy 2004). Met alle gevolgen van dien voor hun verdere schoolloopbaan en kansen op de arbeidsmarkt.

De relatie tussen lezen en schoolsucces is al heel lang bekend. Krashen (1993) geeft in zijn boek 'The power of reading' een samenvatting van de vele onderzoeken waaruit blijkt wat veel lezen allemaal oplevert: kinderen die veel lezen scoren beter op allerlei toetsen op het gebied van begrijpend lezen, leessnelheid, woordenschatontwikkeling, mondelinge taalvaardigheid, grammatica, schrijfvaardigheid en spelling. Deze effecten van veel lezen zijn ook gevonden bij tweedetaalleerders. Krashen benadrukt dat het vooral gaat om vrij lezen en dat één van de belangrijkste doelen in (taal)onderwijs moet zijn het stimuleren van vrij lezen. Onderzoek van Nagy, Anderson & Herman (1985, in Krashen 1993) geeft aan dat het door lezen verwerven van woordenschat 10 keer efficiënter is dan de meeste intensieve aanpakken van woordenschatinstructie en dat zelfstandig lezen waarschijnlijk het belangrijkste middel voor woordenschatuitbreiding is.

Ook zeer recent onderzoek van Kortlever en Lemmens (2012) toont het belang van lezen aan: kinderen die in hun vrije tijd lezen ontwikkelen een betere taalvaardigheid en halen zodoende betere cito-scores op de verschillende cito-onderdelen; het lezen van boeken van een hoog niveau geeft nog hogere scores.

Iedereen zal het er dan ook wel over eens zijn dat goed leren lezen heel belangrijk is en dat daar een belangrijke taak ligt voor het onderwijs. Ondanks dat lezen wellicht één van de meest onderzochte onderwerpen van het basisschoolonderwijs is, zijn de resultaten niet altijd bevredigend en veel scholen worstelen dan ook met de invulling van dat leesonderwijs. Leesonderwijs kent vele aspecten en we weten inmiddels heel veel over hoe die verschillende aspecten met elkaar samenhangen. In het hierna volgende deel zal ik de complexiteit van die samenhang beschrijven en hoe de verschillende aspecten tot ontwikkeling komen.

2.3.2 Complexiteit van relaties bij schriftelijk taalaanbod

2.3.2.1 Schriftelijk taalaanbod en woordenschatontwikkeling

In paragraaf 2.2 is duidelijk geworden dat woordenschatontwikkeling een essentiële rol speelt bij het beheersen van schoolse vaardigheden. Daarbij spelen de zeldzame, niet-frequente woorden een belangrijke rol. In deze paragraaf wordt besproken waar deze woorden te vinden zijn.

Hayes en Ahrens (1988) hebben diverse bronnen van taalaanbod onderzocht op de hoeveelheid niet-frequente woorden die daarin voorkomen. De term 'frequentie' refereert naar voorkomende frequentie in het dagelijks taalgebruik. Daarbij hebben zij de volgende tweedeling aangehouden: frequente woorden zijn de eerste 10.000 meest gebruikte woorden in het dagelijks taalgebruik. Niet-frequente woorden vallen dus niet in de eerste 10.000 meest gebruikte woorden.

Het volgende staatje geeft een overzicht van de voorkomende frequentie bij verschillende bronnen van taalaanbod:

Diverse bronnen van taalaanbod	Gemiddelde aantal niet-frequente woorden (per 1000)
Schriftelijke taal	
Samenvatting van wetenschappelijke artikelen	128.0
Kranten	68.3
Populaire tijdschriften	65.7
Boeken volwassenen	52.7
Stripboeken	53.5
Kinderboeken	30.9
Peuterboeken	16.3
Mondelinge taal	
Tekenfilms	30.8
Tv programma's voor volwassenen	22.7
Tv programma's voor kinderen	20.2
Tv programma's peuters (Sesamstraat, Mr. Rogers)	2.0
Verklaringen van getuigen-deskundigen	28.4
Conversatie tussen hoger opgeleide volwassenen	17.3
Conversatie tussen volwassene en kind (6-12 jr.)	11

Tabel 2: Frequentie van voorkomende woorden uit diverse bronnen van taalaanbod (een bewerking van Hayes & Ahrens, 1988, blz. 401).

Opvallend is het substantiële verschil tussen mondeling en schriftelijk aanbod. Zelfs conversatie tussen (hoger opgeleide) volwassenen onderling levert minder niet-frequente woorden dan het aanbod in kinderboeken; conversatie tussen volwassenen en kinderen levert nog minder op. Ook bij educatieve programma's als Sesamstraat is een aanzienlijk verschil in taalaanbod te zien vergeleken met het aanbod in peuterboeken. Hayes en Ahrens concluderen dan ook dat tenzij kinderen veelvuldig in aanraking komen met schriftelijke taalbronnen (door voorlezen en zelf lezen) hun woordenschat slechts langzaam zal groeien aangezien geletterdheid en uitgebreid lezen over een breed scala van onderwerpen hierbij noodzakelijk is. Het feit dat stripboeken zo hoog scoren lijkt een oproep om de doorgaans gangbare mening op scholen dat strips geen volwaardig leesmateriaal zijn, te herzien.

Het feit dat woorden volgens bovenstaande definitie in de categorie 'niet-frequent' vallen wil niet zeggen dat deze woorden niet belangrijk zijn. Integendeel, frequente woorden zullen veelal belangrijk zijn voor de Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid maar bijvoorbeeld vaktaalwoorden zullen over het algemeen niet bij de eerste 10.000 woorden voorkomen. Deze zijn echter wel essentieel voor het begrijpen van de vakinhoud.

De woorden in onderstaande tabel zijn voorbeelden van woorden die volgens de gebruikte indeling vallen in de categorie ‘niet-frequent’:

banjo	overschrijden	glans	deelnemen	slang
sneeuwstorm	uitoefenen	motto	turen	stijgen
bogen op	fantasie	nasaal	poreus	stimuleren
voorzichtig	juweel	duwtje	snuffelen	strak
behouden	woordenlijst	verdoofd	vreemd	greppel
puin	onderbreken	oase	zich onthouden van	trekker
eetbaar	binnenvallen	facultatief	onwillig	
uitbarsting	logica	provisiekamer	schelden	

Tabel 3: Voorkomende woorden in de categorie niet-frequent. Vrij vertaald naar Carroll, Davies & Richman (1971) in Stahl en Nagy (2006).

We kunnen dus stellen dat in schriftelijke taal een ander taalgebruik voorkomt dan in mondelinge taal. Niet alleen is er sprake van een ander woordgebruik; dit woordgebruik is ook nog eens verpakt in ingewikkelder zinsconstructies. Het onderwijs vraagt van kinderen dat ze kunnen omgaan met dit andere taalgebruik en om de onderwijsdoelen te behalen is het belangrijk dat kinderen ook met deze andere schriftelijke taal in aanraking komen. In diverse studies (Nagy, Herman & Anderson, 1985; Swanborn & De Gloppe 1999 in Beck, McKeown en Kucan 2002) wordt de inschatting gemaakt dat bij het lezen van de 100 onbekende woorden er tussen de 5 en de 15 geleerd zullen worden. Beck, McKeown en Kucan geven hierbij wel als voorwaarde aan dat de te lezen teksten voldoende gevarieerd zijn en van zodanig niveau dat er voldoende onbekende woorden in voorkomen en dat de lezer over de vaardigheid moet beschikken om de betekenis uit de context te halen. Daarnaast zijn teksten niet altijd geschikt om woordbetekenissen te achterhalen. Uit onderzoek van Beck, McKeown en McCaslin (1983 in Beck, McKeown & Kucan 2002) blijkt dat 61% van de onderzochte contexten de lezer genoeg aanknopingspunten geven om nieuwe woorden bij te leren.

Aanbod van schriftelijke taal wil dus nog niet zeggen dat kinderen al deze woorden ook werkelijk zullen verwerven. Maar ze hebben allereerst wel het aanbod nodig om de rijkere woordenschat (boven de meest frequente 10.000 woorden uit het dagelijks taalgebruik) te kunnen ontwikkelen die nodig is voor schoolse taalvaardigheid. Nagy en Stahl (2006, blz. 126) zeggen hierover: *‘The maximum vocabulary learning (...) comes from books. Storybook reading is the most powerful source of new vocabulary, including those academic words that are valued in school discourse. Books are literally “where the words are”.’*

2.3.2.2 Woordenschatontwikkeling en begrijpend lezen

De krachtige relatie tussen woordenschat en begrijpend lezen is in vele onderzoeken beschreven. De moeilijkheid van een tekst wordt bepaald door het aantal onbekende woorden en de algemene woordkennis van een lezer is de beste voorspeller voor tekstbegrip (Anderson & Freebody 1981, in Nagy 1988). Nagy stelt dan ook: *‘Increasing vocabulary knowledge is a basic part of the process of education, both as a means and as an end. At the same time, advances in knowledge will create an even larger pool of concepts and words that a person must master to be literate and employable.’* (Nagy, 1988 blz. 1).

Nation (1993) beschrijft hoe de relatie tussen begrijpend lezen en woordenschatontwikkeling verschuift in de verschillende stadia van taal- en leesontwikkeling. In het begin van de

leesontwikkeling is je vaardigheid in technisch en/of begrijpend lezen afhankelijk van de grootte van je woordenschat. Op dat moment is kennis van de wereld minder belangrijk en gaat het vooral om herkennen van de meest frequente woorden. Zonder deze woordkennis kom je niet tot begrijpend lezen. In een later stadium en vooral bij het lezen van vaktaal wordt ook de kennis van de wereld belangrijk; je moet iets van het vakgebied afweten om de ingewikkelde vaktermen en het gebruik hiervan in de tekst te begrijpen. Pas op het moment dat je woordkennis voldoende is om de tekst te begrijpen wordt het mogelijk om juist door het lezen van de tekst nieuwe woordkennis op te doen of reeds bekende woordkennis verder uit te breiden. Dit laatste is een belangrijk gegeven voor het onderwijs en is de sleutel voor het verwerven van het in paragraaf 2.3.2.1 aangegeven potentiële taalaanbod. Reden waarom Nation concludeert dat een ondersteunende rol van de leerkracht essentieel is om aan de woordleerbehoefte van de leerling tegemoet te komen. Als het gaat om het aanleren van de meest frequente woorden, vaktaal en achterliggende kennis van de wereld kan dit het beste gebeuren door expliciete aanbieding van de leerkracht. In een later stadium wordt het belangrijker dat de leerkracht vooral strategieën aanreikt om de eigen vocabulaire te vergroten. Daarbij blijkt veel lezen voor zowel moedertaalontwikkeling als tweedetaalontwikkeling een zeer krachtig middel. Uit onderzoek bij tweedetaalleerders van Elley en Mangubhai blijkt veel lezen vele malen effectiever te zijn voor het vergroten van de woordenschat dan woordenschatonderwijs van de leerkracht (Elley & Mangubhai 1981, in Nation 1993).

2.3.2.3 Begrijpend lezen en technisch lezen

Net zoals woordenschat is de technische vaardigheid een voorwaarde om te komen tot begrijpend lezen. Kinderen die moeite hebben met de techniek hebben al hun aandacht nodig voor het decoderen. Als dit vlot en automatisch gebeurt is er veel meer ruimte voor het begrijpen van de inhoud. Technisch lezen is geen doel op zich; hoofddoel is het begrijpen van de inhoud van de tekst. Vlot technisch lezen is echter een belangrijke voorspeller voor het bereiken van dit hoofddoel. In de vorige paragraaf is al beschreven dat veel begrijpend lezen een belangrijk middel is voor woordenschatuitbreiding. Kinderen die niet of met moeite kunnen decoderen zullen niet alleen minder kans hebben tot uitbreiding van hun woordenschat, ze profiteren ook minder van het onderwijs als ze het aangegeven leesniveau van de diverse methodes niet beheersen (Vernooy, 2005). Technisch lezen is één van de voorwaarden voor schriftelijke vaardigheden met een grote doorwerking op het verdere leren. Gezien het belang van het vlot leren decoderen is het dan ook noodzakelijk ervoor te zorgen dat in het aanvankelijk leesproces kinderen de techniek van het lezen gestructureerd en efficiënt aanleren.

2.3.3 Doelen van leesvaardigheid in het onderwijs

Op de vraag wat een goede lezer is kan men op verschillende manieren tegenaan kijken. Vaak wordt hiermee de technische kant bedoeld. Om echter zowel in het onderwijs als in de maatschappij goed te kunnen functioneren is techniek alleen niet voldoende en gaat het uiteindelijk om functionele geletterdheid. Het Steunpunt Dyslexie omschrijft dit begrip als: 'kennis en vaardigheden die een persoon in staat stellen om geschreven taal te gebruiken als middel voor communicatie en informatieverwerking'³¹. Dat wil zeggen dat de lezer in staat is om vlot te lezen, met verschillende tekstsoorten kan omgaan en over voldoende woordenschat beschikt om deze niet alleen te begrijpen maar ook om kennis te verwerven. Dat betekent voor het onderwijs dat er verschillende subdoelen zijn op verschillende gebieden:

1. het onderwijs moet ervoor zorgen dat een kind de techniek van het lezen vlot beheerst. Het meest effectief is om dit zo vroeg mogelijk in het basisonderwijs te

³¹ <http://www.steunpuntdyslexie.nl>

- laten gebeuren: dan hebben kinderen immers het meest profijt hiervan doordat ze de gebruikte teksten kunnen lezen. Uiteraard heeft snel aanleren van de techniek ook een positieve invloed op de leesmotivatie.
2. het onderwijs moet ervoor zorgen dat een kind de juiste leesattitude ontwikkelt zodat het kind zijn leven lang plezier kan hebben van de vele voordelen van veel lezen
 3. het onderwijs moet ervoor zorgen dat kinderen daadwerkelijk verschillende soorten teksten kunnen begrijpen en deze kunnen gebruiken voor kennisverwerving

Hierbij moeten we de doelen zeker niet te laag stellen. Integendeel: onderzoek wijst uit dat juist het stellen van hogere en duidelijke doelen essentieel zijn om ook hogere resultaten te kunnen behalen (Vernooy, 2005 en 2007). Dit klinkt tegenstrijdig maar het gaat erom dat leerkrachten hoge verwachtingen van leerlingen hebben, dat leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt en dat leerkrachten de professionele vaardigheid hebben om die hoge verwachtingen ook waar te maken. Gezien de complexe relatie tussen taalverwerving, woordkennis, begrijpend lezen, technisch lezen zal het duidelijk zijn dat om deze doelen te behalen een meersporenbeleid vereist is waarin deze samenhang tot uiting komt. In feite komt het er op neer dat een school ervoor moet zorgen dat het (woord)leermechanisme in werking wordt gesteld: eerst doordat kinderen door voldoende woordenschat in staat worden gesteld tot het (technisch) leren lezen. Daarna moet het mechanisme zich omkeren en moeten kinderen juist doordat ze vlot kunnen lezen en doordat ze veel en gevarieerd lezen in staat worden gesteld hun woordenschat substantieel uit te breiden. Nagy (1988) beschrijft dat er hierbij een goede balans moet zijn tussen verwerving van woordenschat door instructie van de leerkracht en verwerving door lezen. Hoewel een effectieve instructie nodig is, zeker in het geval dat het dekkingpercentage van de tekst te kort schiet, is het onmogelijk om slechts door instructie de rijke en diepe woordenschat te bereiken die leerlingen nodig hebben. Om op grote schaal de woordenschat uit te breiden is lezen onontbeerlijk.

2.3.4 Ontwikkeling van leesvaardigheid

We kunnen dus stellen dat er voor het ontwikkelen van leesvaardigheid een aantal zaken moeten gebeuren op school waarvan hieronder een beknopte weergave. Feitelijk zijn deze activiteiten niet los van elkaar te zien en zal een eenzijdige benadering tot weinig resultaat leiden. Voor de duidelijkheid zullen ze toch apart besproken worden.

2.3.4.1. Ontwikkelen van technische leesvaardigheid

Met het leren lezen verkrijgt het kind toegang tot kennisverwerving. De school moet hierbij rekening houden met een aantal zaken om dit proces efficiënt en effectief te doorlopen. Zo is het belangrijk om in de kleutergroepen al aandacht te besteden aan de voorbereiding door het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn (klankbewustzijn) en letterkennis. Daarnaast is het stimuleren van geletterdheid van belang; door veel (interactief) voorlezen, het creëren van een geletterde omgeving en dergelijke. Gezien het feit dat de woordkennis bij kleuters een belangrijke voorspeller is voor het leren lezen is het zaak hier veel aandacht aan te besteden. Het daadwerkelijke leesonderwijs begint over het algemeen in groep 3. Belangrijke zaken bij dit aanvankelijk lezen zijn: een (bewezen) goede methode, goede instructie door de leerkracht en voldoende leestijd bieden om te oefenen. Door zowel bij kleuters als in groep 3 meteen te interveniëren als een kind achter dreigt te lopen kunnen veel leesproblemen op latere leeftijd voorkomen worden. Effectieve scholen blijken effectief om te kunnen gaan met verschillen; niet in de gestelde einddoelen maar wel in de manier waarop deze doelen bereikt worden (Vernooy, 2005 en 2007). Ook als kinderen eenmaal de elementaire leeshandeling kunnen verrichten en het aanvankelijk leesproces dus feitelijk is afgerond is het zaak om de vinger aan de pols te blijven houden. Ook bij het voortgezet technisch lezen hebben sommige

leerlingen nog behoefte aan de juiste instructie maar vooral ook moeten kinderen veel oefenen door heel veel te lezen. Om leesvaardigheid te verbeteren gaat het dus niet om meer tijd besteden aan 'drills' maar om het creëren van een leesomgeving en het werken aan leesmotivatie. In dit verband spreekt men vaak van voldoende kilometers kunnen maken. Een school zal dus actief moeten inzetten op leesbevordering door voorlezen in de klas, stimuleren van (voor)lezen thuis, bibliotheekbezoek en dergelijke.

2.3.4.2 Ontwikkelen van functionele leesvaardigheid

Zoals in paragraaf 2.3.2.1 is aangegeven is woordenschatontwikkeling essentieel om tot begrip te komen. Het is van belang dat vooral aandacht besteed wordt aan het complexe taalgebruik wat schriftelijke taal kenmerkt. Dit moet reeds bij de kleuters beginnen; uit het in paragraaf 2.3.2.1 genoemde onderzoek blijkt immers dat reeds bij boeken voor zeer jonge kinderen sprake is van een rijker taalaanbod dan in mondeling taalgebruik. Veel voorlezen is gedurende de hele schoolperiode een belangrijk middel om te komen tot woordenschatverwerving en begrip van teksten en tekstconstructies. Ook voor kinderen die zelf al kunnen lezen: hierdoor verkrijgen ze een rijker taalaanbod vanuit teksten die ze zelf nog niet kunnen lezen. Een belangrijk aandachtspunt is dus dat bij het aanvankelijk leesproces maar ook daarna niet wordt uitgegaan van het leesniveau van de kinderen als het gaat om woordenschatontwikkeling. Immers het leesniveau van de kinderen in die fase zit ver onder hun taalniveau. Men moet dus voor wat betreft het voorlezen altijd uitgaan van een hoger taalniveau zodat het taalaanbod 'boven niveau' is.

Indien het woordgebruik en zinsconstructies een struikelblok vormen zal een leerling nooit tot tekstbegrip komen. Naar mijn mening moet het bij het onderwijs in tekstbegrip vooral gaan om het verduidelijken van de inhoud van de tekst waardoor kinderen niet alleen woordkennis opdoen maar ook oefenen met het functioneel gebruik hiervan in complexe schriftelijke taal. De leerkracht dient bij het leren van dit complexe taalgebruik een ondersteunende rol te verlenen door verduidelijking van woordgebruik en grammaticale constructies, door hardop nadenken en dergelijke. Gezien de complexiteit van woordkennis en het gebruik hiervan in diverse contexten, evenals de complexiteit van het hanteren van cognitieve taalfuncties, zullen woordenboeken en/of woordleerstrategieën maar in zeer beperkte mate kunnen bijdragen aan het overwinnen van deze hindernissen.

2.3.4.3 Werken aan leesattitude

Om de voor het onderwijs vereiste brede kennisontwikkeling uit paragraaf 2.2.2 te bewerkstelligen gaat het bij ontwikkeling van leesvaardigheid niet alleen om veel maar vooral ook om gevarieerd lezen. Deze variatie komt al tot uiting door bewust gebruik te maken van teksten in alle verschillende vakinhouden en thema's. Daarnaast moet er bij het lezen aandacht zijn voor de functie en het gebruik van verschillende soorten tekstmateriaal: soorten boeken (prentenboeken, verhalende boeken, informatieboeken, stripboeken e.d.), kranten, tijdschriften, internet, naslagwerken en dergelijke. Ook moeten kinderen bekend worden gemaakt met diverse genres (jongens/meisjes; sprookjes en fabels / avonturen / hier en nu / historisch / fantasie en fictie / andere culturen / griezelverhalen / sciencefiction / dierenverhalen / detective enz.). Een rijk aanbod komt het leesplezier van kinderen ten goede: men kan immers inspelen op de individuele interesse maar ook onbekende genres stimuleren. Daarnaast geeft dit rijke aanbod de grootste kans op variatie in woordenschatontwikkeling.

Mol & Bus (2011) hebben recentelijk in een meta-analyse van internationale studies laten zien dat er een groot verband bestaat tussen vrije tijd lezen en taal- en leesvaardigheid. Dit geldt voor zowel voorlezen als zelf lezen. Kinderen die zijn voorgelezen kennen meer

woorden en scoren beter op de basisvaardigheden van lezen. Het vrije tijd lezen blijkt ook een grote invloed te hebben op de woordenschat; de verschillen tussen lezers en niet-lezers worden steeds groter naarmate het kind ouder wordt en is het sterkst te zien bij studenten van hbo/wo. Voor alle leeftijdsgroepen geldt dat wie leest beter scoort op leesbegrip en basisleesvaardigheden, ongeacht leesniveau. Maar voor zwakke lezers is vrije tijd lezen essentiëler dan voor goede lezers. Een vroeg begin met voorlezen is een belangrijke basis voor het ontwikkelen van later leesplezier.

Voor onderzoek naar leesbevordering en leesattitude zal ik weer gebruik maken van het samenvattende overzicht van Krashen (1993). Hieruit blijkt dat de meest simpele manier om leerlingen aan het lezen te krijgen de aanwezigheid is van een rijke schriftelijke omgeving. Uit diverse onderzoeken (Gaver 1963; Houle & Montmarquette 1984; Krashen 1985a, 1988, 1989; Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill 1991; Foertsch 1992, in Krashen 1993) blijkt dat allerlei activiteiten die erop gericht zijn om het aantal boeken binnen handbereik van kinderen te vergroten resulteert in meer lezen. Zo gaat het om activiteiten als meer boeken in de klas brengen (binnen handbereik van de kinderen), toegang hebben tot een schoolbibliotheek, het vergroten van het aantal titels of het verruimen van de openingstijden van een (school)bibliotheek. De rol van de bibliotheek blijkt essentieel voor zowel eerste- als tweedetaal verwerving. Elley en Manghubai (1979, in Krashen 1993) vonden dat de grootte van de schoolbibliotheek de belangrijkste voorspeller was voor leesvaardigheid in het Engels op de Fiji eilanden. Uitkomst van dit onderzoek was dat schoolbibliotheken met meer dan 400 titels significant hogere leesscores vertoonden dan scholen met kleinere bibliotheken of geen bibliotheek; geen enkele school had hoge leesscores als zij niet een grote bibliotheek hadden. Daarnaast blijkt uit diverse onderzoeken (Pfau 1967; Greaney & Clarke 1975; Rucker 1982, in Krashen 1993) dat veel lezen leidt tot veel lezen: programma's op school die erin voorzien dat kinderen veel vrij lezen hebben als resultaat dat kinderen vaker naar de bibliotheek gaan, meer boeken lezen en ook vaker lezen als vrijetijdsbesteding hebben. Deze effecten zijn ook 6 jaar later nog merkbaar. Diverse onderzoeken laten zien dat het hierbij belangrijk is dat kinderen toegang hebben tot het juiste materiaal en daarbij hun eigen keuze kunnen volgen (Carlsen & Sherrill 1988 in Krashen 1993). Zo vonden Greaney en Hegarty (1987, in Krashen 1993) dat het promoten van krantenartikelen juist een tegengestelde werking had bij groep 5 kinderen. Een ander middel om bij kinderen interesse te kweken voor lezen is door voorlezen. Krashen beschrijft onderzoek (Morrow & Weinstein 1982, 1986; Pitts 1986, in Krashen 1993) waarbij literaire activiteiten op school, voorlezen en achteraf bediscussiëren, zowel bij kleuters als bij 'college' studenten een duidelijk verschil maken in leesinteresse en leesgedrag: voorlezen leidt tot meer zelf lezen. De laatstgenoemde groep waren aankomende studenten die weliswaar de intelligentie maar niet de juiste voorbereiding hadden voor 'college'; deze groep bleek door het voorlezen meer te gaan lezen en beter te scoren op de eindtoets. Daarnaast heeft voorlezen niet alleen invloed op het leesgedrag maar ook op het begrijpend lezen en de woordenschatontwikkeling (Cohen 1968; Feitelson, Kita & Goldstein 1986; Eller, Pappas & Brown 1988; Elley 1989; Leung & Pikulski 1990; Stahl, Richek & Vandevier 1991, in Krashen 1993). Ook het leesgedrag van anderen heeft een grote invloed op het leesgedrag van kinderen. Kinderen lezen meer als volwassenen (ouders en leerkrachten) in hun omgeving dat ook doen (Morrow 1982 en 1983; Neuman 1986, in Krashen 1993). Maar ook leeftijdgenoten hebben grote invloed op de leeskeuze van zowel basisschoolkinderen als tieners (Appleby & Conner 1965; Wendelin & Zinck 1983, in Krashen 1993).

Een school kan het leesgedrag van kinderen positief beïnvloeden door zelf voorlezen, bieden van een rijke leesomgeving (gevarieerd aanbod aan boeken in de klas), voorlichting aan

ouders en dergelijke. In het geval ouders niet in staat zijn om bij te dragen aan dit leesgedrag dient een school mijns inziens ruimte in te bouwen om deze taak zelf over te nemen.

2.4 Tweetaligheid in het onderwijs: specifieke problematiek

2.4.1 Inrichting van tweedetaalonderwijs

Omgaan met tweetaligheid in het onderwijs is wereldverspreid in de wereld en er worden veel verschillende modellen gebruikt om dit onderwijs vorm te geven. Uitersten bevinden zich tussen modellen waarbij de moedertaal geen enkele rol speelt en modellen waarbij de tweede taal in het curriculum slechts als vak gegeven wordt. Bij de tweetalige modellen kan men nog verschil maken tussen volledige tweetaligheid of modellen waarbij op een bepaald moment overgegaan wordt op de tweede taal. Men spreekt dan van early-exit of late-exit, afhankelijk van de leeftijd waarop transitie plaatsvindt (Goedhart, 2009). Een andere manier van indelen is verschil maken in de manier waarop het onderwijs vormgegeven wordt: bijvoorbeeld door onderdompeling of als vreemdetaalonderwijs (De Bot & Herder 2005).

In de voorgaande paragrafen is de veelomvattendheid van taalverwerving beschreven en is tevens aangegeven dat anderstalige kinderen hierbij grote achterstanden kunnen oplopen. In paragraaf 2.1.5.2 heb ik gewezen op het positieve effect van gebruik van de moedertaal in het onderwijs. Baker wijst op een studie van Thomas en Collier (2002, in Baker 2003) onder 210.054 anderstalige leerlingen in acht verschillende onderwijsmodellen in de Verenigde Staten waaruit blijkt dat het gebruik van de moedertaal in het onderwijs als instructietaal een positief effect heeft op de onderwijsresultaten en het leren van een andere taal sterkt verbeterd. De conclusies die uit dit onderzoek worden getrokken zijn onder andere dat immigrantenkinderen die eerst onderwijs hadden gehad in de moedertaal het beter deden dan immigrantenkinderen die alleen in het Engels onderwijs hadden gehad en hoe meer T1 onderwijs is genoten hoe hoger de T2 prestaties zijn. De Bot & Herder (2005) beschrijven in een literatuurstudie effectonderzoek naar tweetaligheid. De diversiteit aan factoren die van invloed kunnen zijn (onderwijsmodellen, sociale en omgevingsfactoren, individuele factoren, leerkrachtvaardigheden en dergelijke) maken dat er geen eenduidige conclusies mogelijk zijn over hoe het onderwijs het beste ingericht kan worden. Succesfactoren lijken juist voornamelijk te maken te hebben met de inrichting van het onderwijs. Ook onderzoek van Laosa (2002, in Baker 2003) geeft aan dat het niet alleen gaat om tweetalige programma's maar dat aspecten als onderwijsorganisatie en leerkrachtkwaliteiten eveneens variabelen zijn die de leerling-prestaties in diverse tweetalige programma's beïnvloeden.

Er spelen echter nog meer belangen bij de discussie over moedertaalonderwijs. Oosterloo & Paus (2005) geven aan dat er zowel pedagogisch-didactische, cultureel-maatschappelijke als taalpolitieke argumenten zijn om moedertaalonderwijs een grotere rol te geven. Pedagogisch-didactische argumenten zijn bijvoorbeeld het verkleinen van de kloof tussen thuistaal en schooltaal en het feit dat kinderen hun moedertaal moeten kunnen blijven ontwikkelen (mondeling en schriftelijk). Onder cultureel-maatschappelijke argumenten gaat het om de taal als onderdeel van de cultuur en het maatschappelijk functioneren. Taalpolitieke argumenten hebben te maken met de positie van de taal en het behoud hiervan als cultureel erfgoed. Vaak lopen deze motieven door elkaar en zijn ze niet van elkaar te scheiden. In het kader van deze scriptie voert het te ver nader in te gaan op de taalpolitieke dilemma's die hiermee samenhangen. Oosterloo en Paus wijzen er echter op dat het belangrijk is deze motieven wel van elkaar te onderscheiden bij het ontwikkelen van onderwijsbeleid. Ik zal hier een aantal voor dit onderzoek relevante aspecten bespreken die verder inzicht geven in de relatie tussen anderstaligheid en schoolsucces namelijk in hoeverre de moedertaal het leren van de tweede taal beïnvloedt en in hoeverre psychologische factoren een rol spelen.

2.4.2 Tweedetaalverwerving en beheersing eerste taal

De door Cummins (2008) geïntroduceerde begrippen DAT en CAT zijn belangrijk om een nadere verklaring te vinden voor achterstanden bij anderstalige kinderen. De theorie geeft inzicht in taalgebruik in verschillende taalgebruikssituaties en de relatie tussen taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling. De ideeën van Cummins zijn als volgt: hij stelt dat kinderen bij verwerving van de tweede taal voor wat de DAT betreft binnen 2 jaar op moedertaalniveau kunnen functioneren. Schijnbaar zijn ze dan de taal goed machtig en daardoor zijn achterstanden niet direct zichtbaar. Echter, het duurt volgens Cummins 5-7 jaar om zich ook de CAT op moedertaalniveau eigen te maken. Als kinderen op school komen met een andere moedertaal hebben ze doorgaans te weinig DAT om de CAT goed aan te kunnen leren. Reden waarom Cummins vindt dat de moedertaalontwikkeling zo veel mogelijk ruim baan moet krijgen door onder andere intensief lezen en praten met het kind.

Taalverwerving is echter geen lineair proces en de onderscheiding zegt dan ook niets over de volgorde van verwerving: sommige aspecten van DAT worden later verworven dan aspecten van CAT. Je kunt dan ook niet zeggen dat je eerst DAT moet leren en dan pas CAT. Al eerder gaf ik aan dat er geen duidelijk onderscheid te maken is tussen welke taalvaardigheden onder de begrippen vallen. De theorie geeft echter wel een beter begrip van de moeilijkheden die anderstaligen tegenkomen in het onderwijs en geeft ook aanknopingspunten voor de inrichting van het onderwijs om ook deze leerlingen de mogelijkheid te geven CAT te verwerven. Zo geeft Guthrie (2003, in Cummins 2008) bijvoorbeeld aan dat aangezien CAT voornamelijk in schriftelijke taal voorkomt het inzetten op lezen en praten over teksten een cruciale component vormt in het creëren van een effectieve leeromgeving. Een effectieve instructie dient zich toe te spitsen op het bieden van contextuele steun bij cognitieve taaltaken.

Daarnaast veronderstelt Cummins dat er bij twee- of meertaligen een onderliggende gemeenschappelijke CAT is: de *Common Underlying Proficiency* (CUP). Uitbreiding van de CUP in de ene taal heeft tevens een positief effect op de andere taal. Pas als CAT in de moedertaal is aangebracht kan transfer naar de tweede taal plaatsvinden. De aanname is hier dat de CAT taalafhankelijk is en de theorie wordt ook wel de afhankelijkheidshypothese genoemd (Appel en Vermeer 2004). De drempelhypothese van Alderson (1984, in Prenger 2005) stelt daar echter tegenover dat uitvoering van hogere orde processen een bepaald niveau van taalkennis vereist. Een onvoldoende toereikend niveau in de vreemde taal maakt dat er geen transfer kan plaatsvinden van de hogere leesprocessen vanuit de moedertaal naar de leesvaardigheid in de vreemde taal. Daarnaast geeft Verhallen (1994) aan dat CAT ook eerst in de T2 ontwikkeld kan worden; eveneens kan transfer van T2 naar T1 plaatsvinden. De theorie van Cummins komt vooral voort uit vergelijkend onderzoek naar effecten van eentalige en tweetalige onderwijsprogramma's waarbij de laatste resulteerde in hogere scores voor zowel T1 als T2. Appel en Vermeer (2004) wijzen er echter op dat daarbij ook andere sociaalpsychologische factoren deze effecten mogelijkwerwijs hebben kunnen beïnvloeden. Op tweetalige scholen kunnen kinderen zich bijvoorbeeld meer thuis voelen. Gezien de Curaçaose taalsituatie zal ik in de volgende paragraaf ingaan op een aantal van deze factoren.

2.4.3 Sociaalpsychologische factoren bij tweedetaalverwerving

Er is veel onderzoek geweest naar de invloed van sociaalpsychologische en sociaalculturele factoren op tweedetaalverwerving. Appel en Vermeer (2004) beschrijven dat het hierbij gaat om zowel factoren die te maken hebben met de sociale omgeving en de taalleerder zelf als factoren die te maken hebben met de te leren taal en de moedertaal. Over het algemeen kan men stellen dat een positieve houding ten opzichte van de doeltaal en haar taalgemeenschap

een positieve invloed heeft op het leerproces. Ook de maatschappelijke positie van de taalleerder in de doeltaalgemeenschap speelt een rol. De relatie tussen motivatie/attitude en succesvolle T2 verwerving is echter dermate complex dat er hierover geen eenduidige conclusie te trekken is.

Zoals in de inleiding aangegeven heeft op Curaçao het Nederlands lange tijd een hogere status gehad dan het Papiaments. Vallen (2001) beschrijft hoe dit van invloed kan zijn op het leerproces. Hierbij geldt dat situaties waarin T1 een hogere status heeft dan T2 het leren van deze tweede taal geen bedreiging vormt voor de moedertaal wat gepaard gaat met een positief zelfbeeld. Dan is er sprake van een gunstige conditie voor tweedetaalverwerving (bijvoorbeeld Papiaments leren voor Nederlandstalige kinderen). Heeft de te leren tweede taal echter een hogere status dan de moedertaal (Nederlands leren voor Papiamentstalige kinderen) zou dit het verwervingsproces kunnen bemoeilijken. Dit verschil lijkt beïnvloed te worden door de manier waarop de moedertaal binnen en buiten de school wordt gewaardeerd en ontwikkeld. Indien de T1 onder druk komt te staan kan een reële of gevoelsmatige bedreiging leiden tot een minder positief zelfbeeld. Cummins (2008) pleitte vanwege dit statusverschil voor versteviging van moedertaalonderwijs. Appel en Vermeer (2004) wijzen er echter in dit verband op dat gezien de zeer verschillende omstandigheden waarin taalminderheden verkeren, uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek in een bepaalde context niet automatisch overgebracht kunnen worden naar andere situaties. Tweedetaalverwerving wordt beïnvloed door een groot aantal ongelijksoortige factoren (onder andere thuismilieu, onderwijskwaliteit en maatschappelijke factoren) die elkaar wederzijds beïnvloeden. Om uitspraken te kunnen doen over een van de factoren dienen de overige factoren constant gehouden te worden wat praktisch gezien vrijwel onmogelijk zal blijken.

Ook Bialystok (1999, in De Bot & Herder 2005) geeft aan dat er juist vanwege de diversiteit aan beïnvloedingsfactoren geen wetenschappelijk bewijs is gevonden dat anderstaligheid de oorzaak is van achterstanden. De Bot & Herder trekken echter wel de conclusie dat vreemdetaalonderwijs in het basisonderwijs overwegend positieve effecten laat zien zowel voor wat betreft de ontwikkeling van de moedertaal als de vreemde taal. Daarbij scoren tweetalige kinderen hoger op ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn en meta-cognitieve vaardigheden (reflecteren op taal, analytisch denken, grammaticaal bewustzijn, inzicht in woordstructuur en –betekenisopbouw). Deze effecten zijn al te zien na relatief korte onderwijstijd.

Appel en Vermeer (2004) geven verder aan dat over het algemeen het onderdompelen van tweetalige minderheidskinderen niet tot gewenste resultaten leidt. De gangbare situatie op Curaçao waar Papiamentstalige kinderen (lage status) ondergedompeld werden in Nederlandstalig (hoge status) onderwijs kan dus niet als een ideale situatie worden aangemerkt. Unesco (1976) schrijft in haar adviesrapport over de Antilliaanse onderwijssituatie:

‘If it were decided to introduce Papiamentu in the primary school as the language of instruction, Antillean children would have the advantage of being able to learn in the language they speak and which they use in their daily lives. It would, furthermore, help to preserve the cultural identity of these children, and give them a more equal chance in continuing their studies’.

Deze uitspraak pleit voor versterking van moedertaalonderwijs. De uitspraak geeft nog geen uitsluitsel over de manier waarop dit dient te gebeuren en de te stellen doelen hierbij. Gezien

bovenstaande beschrijving kunnen we concluderen dat de wetenschap geen eensluidend oordeel geeft over te gebruiken onderwijsmodellen en de rol van de moedertaal c.q. tweede taal. Steeds zal dan ook de specifieke situatie van Curaçao in ogenschouw genomen moeten worden. In paragraaf 2.1.5 gaf ik al aan dat van alle beïnvloedingsfactoren de kwantiteit en kwaliteit van het taalaanbod en taalcontact in de te leren taal als belangrijkste succesfactor in het verwerven van de tweede taal wordt gezien (Appel en Vermeer 2000). In de volgende paragraaf zal ik hier verder op ingaan.

2.4.4 Voldoende en passend taalaanbod

Tot nog toe zijn de verschillende aspecten van de verwerving van schooltaalvaardigheid voornamelijk beschreven vanuit het perspectief van moedertaalonderwijs. In principe zijn alle beschreven aspecten van taalverwerving en de samenhang tussen de diverse aspecten ook bij tweedetaalverwerving van toepassing. Op het moment dat daarvan sprake is behoeft taalontwikkeling in het onderwijs echter wel extra aandacht en zorg. Net als bij moedertaalverwerving leert een kind de tweede taal door taalaanbod. Een belangrijk verschil met moedertaalverwerving is echter de mogelijkheid van het ontvangen van dit taalaanbod. Kinderen verschillen van elkaar in de snelheid van tweedetaalverwerving maar naast deze individuele verschillen is de hoeveelheid en kwaliteit van het taalaanbod van grote invloed. In situaties waarbij in de buitenschoolse omgeving weinig mogelijkheid is voor taalaanbod, taalproductie en feedback zal het onderwijs daarop moeten inspelen en vervult hierin dus een cruciale rol. Extra aandacht moet dan geschonken worden aan het bieden van voldoende taalaanbod. Een kind is tevens in grote mate afhankelijk van de mogelijkheden die de leerkracht creëert met betrekking tot taalproductie en ondersteunende feedback (Hacquebord & Teunissen 2002).

Een ander verschil met moedertaalverwerving is de begrijpelijkheid van het aanbod. Bij moedertaalverwerving is de omgeving al gauw geneigd het taalaanbod aan te passen aan de leeftijd. De leeftijd van tweedetaalverwervers loopt echter meestal niet synchroon met het niveau van verwerving van de tweede taal. Bossers, Kuiken en Vermeer (2010) geven aan hoe gesprekspartners van T2 verwervers hun taalaanbod begrijpelijker kunnen maken: door aanpassen van spreektempo, accentuering en topicalisatie, woordkeus en zinsconstructies, herhaling en parafraseren, gebruik van context, modeling en expansie. Ook hier geldt de al eerder genoemde samenhang tussen taalaanbod, taalproductie en feedback waarbij betekenisonderhandeling een belangrijke rol speelt. Hier ligt dus een taak voor leerkrachten. Gezien de beschrijving in de voorgaande paragrafen gaat het hierbij niet alleen om het begrijpelijk maken van hun eigen mondelinge taalaanbod maar eveneens om het begrijpelijk maken van het voor verwerving van schoolse vaardigheden noodzakelijke schriftelijke taalaanbod.

Passend en voldoende taalaanbod loont: onderzoek van Leseman en Sahin toont aan dat frequente en kwaliteitsvolle interactie een positieve invloed heeft op de toetsscores in de tweede taal (Leseman & Sahin 1996, in Bonset & Hoogeveen, 2010).

2.5 Taalontwikkeling en de rol van de leerkracht

2.5.1 Ondersteuning van het taalontwikkelingsproces

In het voorgaande is beschreven hoe taalontwikkeling verloopt en welke ingrediënten belangrijk zijn voor een goed verloop. Zoals bij alles in het onderwijs heeft de leerkracht hierin een sleutelpositie.

In de eerste plaats is de leerkracht natuurlijk verantwoordelijk voor het mondeling taalaanbod. De leerkracht kan er voor zorgen dat er gedurende de hele dag kansen zijn voor taalontwikkeling. Door het effectief inzetten van de drie taalverwervingsprincipes kan de leerkracht een krachtige impuls geven aan het mondeling taalaanbod: door bewust om te gaan met het eigen taalgebruik (veel, gevarieerd en herhalend), door het bewust aanbieden en herhalen van nieuwe woordkennis en dit toe te passen in diverse contexten, door dit taalaanbod in te bedden in allerlei activiteiten op het gebied van spreken, luisteren, lezen en schrijven. Tevens kan de leerkracht het taalaanbod vergroten door de juiste keuze bij het inzetten van media (tv programma's, luisterteksten en dergelijke). Daarnaast heeft de leerkracht ook grote invloed op de aanwezigheid en kwaliteit van taalproductie en feedback: weer door eigen taalgebruik, maar ook door het creëren van mogelijkheden tot taalproductie met de juiste groeperingsvormen en door juiste keuze van zowel mondelinge als schriftelijke verwerkingsopdrachten.

In de tweede plaats heeft de leerkracht grote invloed op het gebruik en de kwaliteit van schriftelijk taalaanbod: door goede leesinstructie (zowel voor wat betreft techniek als begrip), keuze van tekstmateriaal, keuze van woordenschaataanbod en leesbevorderingactiviteiten. In de vorige paragraaf is al uitgebreid ingegaan op de ondersteunende rol bij de verschillende activiteiten die van belang zijn bij de ontwikkeling van leesvaardigheid. Mondeling taalaanbod is onder andere belangrijk voor het ontwikkelen van de dagelijkse taalvaardigheid (communicatieve ontwikkeling). Maar een leerkracht moet mondeling taalaanbod vooral ook inzetten om het schriftelijk materiaal toegankelijk te maken door eventuele knelpunten weg te nemen en zo ruim baan te geven aan de cognitieve taalvaardigheidontwikkeling.

2.5.2 Leerkrachtvaardigheden bij het taalontwikkelingsproces

Dat leerkrachten over de juiste competenties moeten beschikken om het taalontwikkelingsproces van de leerlingen te ondersteunen is dan ook evident. Het gaat hierbij evenwel om zeer uiteenlopende vaardigheden. Om kinderen de nodige kansen te bieden op een succesvolle schoolloopbaan gaat het erom dat de leerkracht in staat is om te bewerkstelligen dat leerlingen een rijke en gevarieerde woordenschat kunnen ontwikkelen. Hierbij moet een leerkracht in staat zijn te zorgen voor zowel kwantitatief als kwalitatief goed taalaanbod: mondeling en schriftelijk, rijk en gevarieerd en gericht op zowel communicatieve als cognitieve ontwikkeling. Daarnaast moet een leerkracht ervoor zorgen dat er voor de leerling voldoende mogelijkheden zijn om zich dit taalaanbod eigen te maken door het creëren van ondersteunende interactiegelegenheden en relevante (schriftelijke) verwerkingsopdrachten.

Een bekende valkuil bij onvoldoende taalvaardigheid is het versimpelen van teksten. Indien dit structureel wordt gedaan zijn er geen garanties voor het behalen van de doelstellingen. Hier speelt de leerkracht een cruciale rol: door het (schriftelijk) taalaanbod begrijpelijk te maken worden teksten toegankelijk. De weg staat dan vrij voor uitbreiding van woordkennis via tekstbegrip.

De essentie van onderwijs is het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid en de leerkracht moet dus in staat zijn om zowel T1 als T2:

1. de condities te creëren zodanig dat kinderen hun woordenschatontwikkeling door veel en gevarieerd lezen in alle verschillende kennisgebieden substantieel kunnen versnellen. Hierbij zijn allerlei deelvaardigheden op het gebied van interactief voorlezen, mondelinge interactie, technisch en begrijpend lezen, leesbevorderingactiviteiten in het geding

2. deze brede ontwikkeling in de verschillende kennisgebieden te ondersteunen en toegankelijk te maken door mondeling taalaanbod.
waarbij deze woorden worden ingebed in de taaldomeinen spreken, luisteren, lezen en schrijven.

We weten uit onderzoek van Marzano (2003, in Bazalt 2007) dat de invloed van een goede school zo bepalend is dat deze positieve invloed bijna alle andere negatieve (omgeving)factoren teniet kan doen. De kwaliteit van de leerkracht is daarbij de meest bepalende schoolfactor voor de leerling-resultaten. Dit werkt naar beide kanten: een goede leerkracht heeft een positieve invloed op de leerling-resultaten maar een zwakke leerkracht heeft evenzeer een negatieve invloed op de resultaten. Voor het uitzetten van een beleid dat zich richt op verbetering van onderwijsresultaten is het versterken van de diverse leerkrachtvaardigheden om het beleid uit te voeren dan ook een vereiste.

2.6 Concluderend: het belang van een samenhangend beleid

Schoolse taalvaardigheid is een noodzakelijke voorwaarde voor schoolsucces. In het voorgaande is een beeld geschetst van de huidige wetenschappelijke inzichten met betrekking tot schoolse taalverwerving. Ook is hierbij aangegeven welke aspecten van tweedetaalverwerving in dit proces een rol spelen. Dit beeld maakt duidelijk welke stappen het onderwijs dus moet ondernemen om te zorgen voor een adequate schoolse taalontwikkeling. Mee kunnen komen op school vereist een specifieke (school)taalvaardigheid. Voor kinderen in de basisschoolleeftijd is naast het communicatieve aspect van taalverwerving het cognitieve aspect uitermate belangrijk. Om de cognitieve abstracte taalvaardigheid die in schoolse situaties gevraagd wordt te leren beheersen is het verwerven van een rijke en diepe woordenschat een vereiste. Daarnaast weten we dat het vooral de niet-frequente woorden zijn die bepalen in hoeverre je in staat bent deze taken goed uit te voeren. Het gaat om heel veel verschillende woorden (concepten) kennen, heel veel weten over die woorden en deze woordkennis functioneel kunnen inzetten bij spreken, luisteren, lezen en schrijven. Woordenschatuitbreiding is kennisuitbreiding en essentieel voor het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid; dit moet men dan ook zien als de kern van onderwijs.

In de voorgaande paragrafen is aangegeven dat kinderen voor wat betreft hun taalverwerving afhankelijk zijn van het juiste gebruik van de drie taalverwervingprincipes namelijk passend taalaanbod, taalproductie en feedback. Hierbij is het belang van *passend* taalaanbod beschreven. Dit betekent dat het taalaanbod gericht moet zijn op het leren beheersen van het gevraagde taalniveau in het voortgezet onderwijs en zo voldoet aan de voorwaarde ‘gericht op de onderwijsdoelen’. We moeten er daarbij voor waken dat telkens ook aan de andere twee voorwaarden van passend taalaanbod, namelijk ‘begrijpelijkheid’ en ‘boven niveau’, wordt voldaan. Bij zowel mondeling als schriftelijk taalaanbod spelen kwantiteit evenals kwaliteit een rol. Het is hierbij essentieel dat beide vormen van taalaanbod bijdragen aan het opbouwen van een rijke en diepe woordenschat. Daarnaast is het van belang met een brede visie te kijken naar taalaanbod: alle onderwijsinhouden en thema’s maar ook alle leesmaterialen dragen bij aan de noodzakelijke variatie.

De bovengenoemde niet-frequente woorden komen vrijwel uitsluitend in schriftelijke taal voor en dat maakt schriftelijke taal een onmisbare bron bij verwerving van schoolse taalvaardigheid. De aspecten ‘begrijpelijk’ en ‘boven niveau’ lijken elkaar in de weg te staan. Enerzijds moeten kinderen de tekst begrijpen; anderzijds moeten kinderen in staat worden gesteld om door het materiaal voldoende nieuwe woorden te verwerven of reeds bestaande

concepten uit te breiden. Gezien de positieve invloed van hoge doelen stellen gaat het er mijns inziens om dat het materiaal echt ‘boven niveau’ is en dat de leerkracht daarbij taalondersteuning verleent om te voorzien in het aspect van ‘begrijpelijkheid’. Bij het selecteren van schriftelijk materiaal en eventueel ontwikkelen van nieuwe leermiddelen zal er dus steeds een juiste balans gevonden moeten worden tussen deze drie aspecten: begrijpelijk, boven niveau en gericht op de doelen. Daarnaast dient er een grote variatie te zijn in zowel soorten teksten als verschillende genres.

In het hier voorgaande is beschreven dat de leerkracht een cruciale rol speelt bij het opbouwen van de specifieke schoolse taalvaardigheid. Mocht het bij moedertaalonderwijs nog wel voor kunnen komen dat bij sommige kinderen het taalontwikkelingsproces ‘als vanzelf gaat’; bij tweedetaalverwerving is dat geenszins het geval en zal de leerkracht per definitie en bij voorbaat maatregelen moeten nemen om te voorkomen dat leerlingen uitvallen. De leerkracht moet dan ook over de juiste competenties beschikken om een taalondersteunende rol te vervullen. In principe gaat het dan om de uitgangspunten voor competenties als beschreven in paragraaf 2.5. Kennis van taalverwerving in het algemeen, tweedetaalverwerving en vaardigheid in tweedetaal didactiek zijn hierbij onontbeerlijk. Maar kennis alleen is natuurlijk niet voldoende. Het gaat bij competenties er vooral om dat deze kennis in de dagelijkse lespraktijk toegepast wordt. Competentieprofielen moeten dus zichtbaar maken dat de leerkracht in staat is de diverse vaardigheden dagelijks toe te passen in de lespraktijk. Bij een eventuele certificering is het van belang dat de leerkracht niet alleen hiertoe in staat is maar dit ook daadwerkelijk dagelijks in de lespraktijk toepast.

Zeker in het geval dat er sprake is van tweetaligheid zal het bereiken van bovenstaande doelstellingen met betrekking tot schoolse taalvaardigheid voor elke school een uitdaging zijn. De enige manier voor een school om binnen acht jaar de gestelde doelen ook daadwerkelijk te halen is door gezamenlijke inspanning van alle leerkrachten waarbij efficiënt en effectief aan de taalvaardigheid van de leerlingen wordt gewerkt.

Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten. (Kris van de Branden, 2012 blz. 12).

Dit impliceert dat een school die daadwerkelijk werk wil maken van het verbeteren van de taalontwikkeling van de leerlingen met als doel het vergroten van de kans op schoolsucces dit slechts kan doen als team. Het gaat dan om het uitzetten van een strategie waarbij structurele aandacht is voor de activiteiten die elk individueel lid van het team zou moeten ontplooiën om het doel te bereiken.

Gezien de complexiteit van aan de ene kant de relatie tussen taalverwerving en de verschillende aspecten van lezen en woordenschatontwikkeling en aan de andere kant de zeer belangrijke rol van de leerkracht hierbij kunnen we concluderen dat het er vooral om gaat een *samenhangend* beleid te ontwikkelen waarin al deze aspecten nauw op elkaar zijn afgestemd. De verschillende aspecten kunnen niet gezien worden als losse op zichzelf staande eenheden maar zijn voor succesvolle ontwikkeling afhankelijk van elkaar. Het één kan niet zonder het ander: verwaarlozing van één van de aspecten zal onherroepelijk tot gevolg hebben dat de andere aspecten niet tot volledige ontwikkeling kunnen komen. We moeten dan ook eerder denken aan een bouwwerk waarbij het ontbreken of disfunctioneren van één van de onderdelen het gehele bouwwerk in elkaar doet storten. Elke verandering bij één van de

verschillende componenten brengt met zich mee dat zorgvuldig gekeken moet worden naar het gehele bouwwerk om de diverse componenten weer met elkaar in balans te brengen.

2.7 Schoolse taalvaardigheid op Curaçao: instellen van het kompas

2.7.1 Curaçao: een bijzondere situatie

2.7.1.1 Terminologie en doelstellingen

In paragraaf 2.1.5.1 is aan de orde gekomen dat het verschil in gebruikte terminologie tussen NT2 en NVT veelal te maken heeft met de leeromgeving en de onderwijssituatie. In gesprekken op zowel Curaçao als Aruba kwam ik regelmatig tegen dat men het heel belangrijk vindt om hier verschil in te maken: het Nederlands komt op Curaçao en Aruba in de normale dagelijkse omgeving nauwelijks voor en dus zou dit als een vreemde taal bestempeld moeten worden. Naar mijn mening is voor gebruik van terminologie in het basisonderwijs de leefomgeving minder belangrijk en gaat het vooral om te behalen doelen en de didactiek die je daarvoor moet inzetten. Eerder stelde ik al dat je bij zowel moedertaal-, tweedetaal als vreemdetaalonderwijs je kunt baseren op een zeer algemeen onderwijsprincipe namelijk je moet onderwijzen wat de kinderen nog niet weten. In wezen is er dan ook geen verschil aan te geven in didactiek tussen tweedetaalonderwijs en vreemdetaalonderwijs: het gaat erom dat de taal onbekend is voor de kinderen en dat moet dus ook je didactische uitgangspunt zijn. Daarnaast kan bij zowel tweedetaalonderwijs als vreemdetaalonderwijs de mogelijkheid tot oefenen buiten de school beperkt zijn. Een aspect waarmee het onderwijs uiteraard in beide gevallen terdege rekening dient te houden.

Wat naar mijn mening wel een wezenlijk verschil maakt in de Curaçaose situatie is dat er voor gekozen is het Nederlands voertaal te laten zijn in het voortgezet onderwijs. Dat betekent dat kinderen op het niveau van het voortgezet onderwijs moeten kunnen meepraten, meelezen, meedenken en meeleren. Als we een ideale situatie voor ogen nemen zouden kinderen om het onderwijs goed te kunnen volgen het Nederlands op moedertaalniveau of *near-native* niveau moeten beheersen. Natuurlijk is het niet erg realistisch om te verwachten dat alle kinderen dit doel zullen halen maar om hun kansen in het voortgezet onderwijs substantieel te verbeteren moeten er wel hoge doelen gesteld worden. Dat betekent dat in die specifieke situatie de rol van het Nederlands een andere rol is dan bijvoorbeeld het Engels, Spaans, Duits of Frans. Daarom kies ik er voor om in deze scriptie het Nederlands op Curaçao aan te geven als tweedetaalonderwijs om zodoende het verschil aan te geven met de andere talen. Dat we in de verwerving van deze tweede taal moeten uitgaan van een voor de meeste Curaçaose kinderen onbekende taal staat daarbij buiten kijf.

2.7.1.2 De Curaçaose taal- en onderwijssituatie: specifieke kenmerken

Gezien het feit dat een meerderheid van de wereld bevolking te maken heeft met meertaligheid is meertaligheid in het onderwijs geen uitzondering. Er zijn in de wereld veel voorbeelden van landen waarbij sprake is van meertaligheid in het onderwijs: eerder noemde ik al Canada, België, Afrikaanse landen, Friesland. Daarnaast zijn er vele landen waar migrantenkinderen een andere taal spreken dan de onderwijstaal. Er zijn naar mijn mening echter wel een aantal specifieke kenmerken aan te geven waardoor de onderwijssituatie als bijzonder gekenschetst kan worden. Dit heeft als gevolg dat Curaçao eigenlijk nauwelijks gebruik kan maken van deze voorbeelden. Naar mijn mening is het aantal sprekers van een taal hierbij een belangrijk gegeven. In bijvoorbeeld Canada gaat het om twee wereldtalen. Op Curaçao is de moedertaal van de meerderheid een taal van weinig sprekers. Dit maakt ontwikkeling van materiaal praktisch en financieel gezien moeilijk. Er zijn vele creolentalen in de wereld maar veelal zijn deze talen niet officieel erkend en spelen ze geen rol van

betekenis in het onderwijs waardoor ze evenmin als voorbeeld kunnen dienen³². Tot slot is een specifieke moeilijkheid dat de taal die belangrijk is voor onderwijssucces (het Nederlands) weliswaar een taal is van miljoenen sprekers maar op Curaçao een marginale maatschappelijke rol speelt. Hierdoor wordt het benodigde taalaanbod zeer bemoeilijkt. Een neveneffect is tevens dat over het algemeen de leerkrachten geen *native speaker* van het Nederlands zijn.

Deze bijzondere situatie van Curaçao maakt duidelijk dat voorbeelden schaars zijn. We moeten er naar mijn mening voor waken internationale onderzoeken over tweedetaalverwerving in het basisonderwijs zonder meer toe te passen op de Curaçaose situatie. Het maakt voor het benodigde taalaanbod immers uit of er in de onderwijssituatie sprake is van ontwikkeling van de tweede taal naast de moedertaal of dat de moedertaal geen enkele rol van betekenis speelt. Daarnaast maakt het uit welke doelen met het tweedetaalonderwijs worden nagestreefd en welke middelen daarbij ter beschikking staan. Landen verschillen zeer in de rol die de verschillende talen in het onderwijs krijgen toebedeeld en ook in de manier waarop deze rol invulling krijgt. De specifieke situatie van Curaçao zal steeds in ogenschouw genomen moeten worden alvorens de onderzoeksresultaten toe te passen. In de volgende paragraaf wordt getracht een beeld te schetsen van belangrijke factoren waarmee Curaçao rekening dient te houden bij de inrichting van onderwijs.

2.7.2 Construeren van een samenhangend beleid

Als we de hiervoor beschreven inzichten toepassen op de Curaçaose situatie kunnen we daaruit een aantal randvoorwaarden destilleren en een kader schetsen voor inrichting van het onderwijs. We gaan hierbij uit van de in de inleiding genoemde kenmerken van de Curaçaose situatie:

1. Het merendeel van de kinderen spreekt Papiaments als moedertaal, een kleiner deel spreekt Nederlands en er is een groeiende groep die een andere taalachtergrond heeft.
2. Curaçao heeft ervoor gekozen voor zowel het Papiaments als het Nederlands aan dezelfde kerndoelen te voldoen aan het eind van de basisschool.
3. Het voortgezet onderwijs vindt grotendeels in het Nederlands plaats.

Het eerste en het tweede kenmerk impliceren dat elk kind in het Curaçaose onderwijs (behalve de weinige kinderen die opgroeien in volledig tweetalige gezinnen) op enige wijze in het onderwijs geconfronteerd zal worden met een voor hem of haar onbekende taal. Met als gevolg dat elke leerkracht die lesgeeft op een Curaçaose basisschool over de benodigde vaardigheden zal moeten beschikken om deze meertalige situatie in goede banen te leiden. Het laatste kenmerk vereist dat de te stellen doelen voor wat betreft taal- en leesvaardigheid moeten voldoen aan het vereiste niveau van het voortgezet onderwijs. Het kind moet in staat zijn om in het voortgezet onderwijs mee te doen in de taal van het onderwijs: dit betekent voldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om te kunnen meepraten, meelezen, meedenken en meeleren. Echter gezien het tweede kenmerk kunnen beide talen als doeltaal worden aangemerkt.

In de vorige paragraaf is gesteld dat Curaçaose kinderen, gezien de doelstellingen, idealiter in het Nederlands een moedertaalniveau of *near-native* niveau bereiken. De beginsituatie van Curaçaose kinderen verschilt hierbij beduidend met die van Nederlandse moedertaalsprekers. In de Curaçaose realiteit hebben we veelal te maken met absolute beginners. Gezien de doelstellingen is het gerechtvaardigd hier te spreken van een achterstand waarbij, om kinderen

³² Om die reden noemt prof. dr. N. Faraclas (Universiteit Puerto Rico) Curaçao wereldleiders op het gebied van taalbeleid en onderwijs voor wat betreft creolentalen. Curaçao heeft hier onlangs een prijs voor gewonnen. <http://curacaonuactueel.blogspot.com/2011/06/invitation.html>

kansen te bieden, een inhaalslag gemaakt dient te worden. De term ‘achterstand’ kan weerstand oproepen en het is dan ook belangrijk te bepalen waaruit die achterstand bestaat. In de eerste vier jaren van hun leven hebben deze kinderen geen Nederlands taalaanbod gehad en hebben deze taal dus niet kunnen verwerven. Ze hebben echter wel taalaanbod in het Papiaments gehad en al een heel kennisnetwerk opgebouwd met meer of minder uitgebreide concepten. De inhaalslag die in het Nederlands gemaakt moet worden moet zich dus, zeker in het begin, vooral richten op het aanbrengen van nieuwe labels voor de reeds bekende concepten³³. Dit geldt voor zowel communicatieve als cognitieve taalfuncties. Aangezien het gaat om vele duizenden woorden, woordgroepen, uitdrukkingen en dergelijke is dat geen sinecure. In paragraaf 2.2.5 is reeds gewezen op geconstateerde achterstanden in andere landen en het Matheus effect. In deze landen speelt de rol van de moedertaal in het onderwijs nauwelijks een rol en de resultaten kunnen dus niet één op één overgeplaatst worden naar andere taalgebieden. Maar we moeten wel beducht zijn op deze effecten bij tweedetaalverwerving in het onderwijs en preventief maatregelen nemen door te zorgen voor voldoende passend taalaanbod, taalproductie en feedback. Naar mijn mening moet het onderwijs hierbij voornamelijk gericht zijn op versnelling van het woordleerproces. Dit kan onder andere door veel (voor)lezen. Het Matheus effect laat zien dat het hierbij van belang is dat kinderen over voldoende Nederlandse taalvaardigheid beschikken om teksten te begrijpen; pas dan zullen ze ook in staat zijn hun woordkennis via lezen uit te breiden. Het cumulatieve effect van woordleren pleit voor reeds op jonge leeftijd inzetten op het aanbrengen van voldoende woordkennis en het inzetten op een functioneel gebruik hiervan. Daarnaast geeft paragraaf 2.1 aan dat ook de thuissituatie van het kind een grote rol speelt bij het oplopen van taalachterstanden. De in de inleiding aangegeven sociale problematiek heeft uiteraard ook effect op onderwijsresultaten. In het kader van deze scriptie beschouw ik dit echter als een gegeven waar het onderwijs zo goed mogelijk op in moet springen.

Efficiënt en doelgericht gebruik maken van beschikbare onderwijstijd is dus geboden. Eerder is gewezen op het positieve effect van het gebruik van de moedertaal in het onderwijs. De statusverhoging van het Papiaments door invoering in het onderwijs kan dan ook gezien worden als een positieve impuls. Men kan er echter niet zonder meer vanuit gaan dat slechts de invoering van de moedertaal op zich alle schoolse struikelblokken voor een kind wegneemt. Duidelijk is geworden dat schoolse taalvaardigheid ook in moedertaalonderwijs niet vanzelf verloopt. Elke school moet bij het inrichten van het onderwijs rekening houden met een aantal criteria om dit goed vorm te geven. Hierbij moet men inzetten op een brede kennisontwikkeling in alle vakgebieden waarbij de leerling niet alleen sociale taalfuncties maar vooral cognitieve taalfuncties leert hanteren en deze functioneel kan gebruiken in de doeltaal (receptief én productief) bij spreken, luisteren, lezen en schrijven in deze vakgebieden.

Gezien de keuze van gelijke doelen voor beide talen gelden de doelen voor schoolse taalvaardigheid in het Curaçaose onderwijs voor zowel het Papiaments als voor het Nederlands. Met dien verstande dat een leerkracht op het moment dat er sprake is van tweedetaalonderwijs iets extras moet doen om het taalaanbod passend en voldoende te maken. Het maakt daarbij niet uit of het gaat om Papiamentstalige kinderen die Nederlands moeten leren, Nederlandstalige kinderen die Papiaments moeten leren of kinderen met een andere taalachtergrond die beide doeltalen moeten leren. Om de doelen te kunnen bereiken zijn de te maken stappen didactisch gezien in wezen hetzelfde, maar het vraagt wel van de leerkracht

³³ Dit geldt evenzeer voor Nederlandstalige en anderstalige kinderen die aan de kerndoelen voor Papiaments moeten voldoen.

goed inzicht in de term ‘passend’ en de vaardigheid om dit dagelijks voldoende in de praktijk te kunnen brengen.

Om bovenstaande doelstellingen te kunnen bereiken moet de Curaçaose school:

1. Zorgen voor voldoende en passend schriftelijk taalaanbod in beide talen.

Het schriftelijk taalaanbod moet bijdragen aan het opbouwen van een rijke en diepe woordenschat. Om de brede kennisontwikkeling te waarborgen moet het ‘rijke’ lesmateriaal alle onderwijsinhouden en thema’s beslaan en biedt het leesmateriaal een grote variatie in soorten teksten en genres. Om de termen *passend* en *voldoende* nadere invulling te geven moet rekening gehouden worden met een totaalpakket dat:

- veel en gevarieerd voorlezen mogelijk maakt, bij kleuters maar ook bij oudere kinderen
- een rijk aanbod aan leesboeken met een grote variatie aan tekstsoorten en genres
- gestructureerd en op verschillende niveaus aanleren van de leestechiek mogelijk maakt
- lesmateriaal bevat waarin veelvuldig nieuwe labels en/of uitbreiding van concepten voorkomen (woorden en woordgroepen, gebruik in variërend zinsverband en diverse contexten, figuurlijk taalgebruik, idiomatische uitdrukkingen e.d.)
- lesmateriaal waarin de verwerking met name is gericht op het hanteren van cognitieve taalfuncties

2. Zorgen voor leerkrachtvaardigheden gericht op adequate taalondersteuning in beide talen.

Het mondeling taalaanbod (van de leerkracht en diverse media) moet een ondersteunende functie vervullen bij het opbouwen van een rijke en diepe woordenschat waarbij ingezet wordt op functioneel gebruik van zowel communicatieve als cognitieve vaardigheden in alle vakgebieden. Voor wat betreft het Nederlands moet de leerkracht in staat zijn om efficiënt en effectief een inhaalslag te maken. Om de termen *passend* en *voldoende* nadere invulling te geven moet rekening gehouden worden met de volgende leerkrachtcompetenties:

- Zorgen voor kwantitatief en kwalitatief goed taalaanbod:
 - Mondeling en schriftelijk
 - Rijk en gevarieerd (in alle vakgebieden)
 - Gericht op communicatieve en cognitieve taalontwikkeling
- Ondersteuning verlenen door het toegankelijk maken van het taalaanbod en voldoende ruimte creëren voor taalproductie en feedback waarbij deze taalverwervingprincipes worden ingebed in het gehele curriculum
- De condities creëren voor versnelling van woordenschatontwikkeling door veel en gevarieerd (voor)lezen

De diverse deelaspecten moeten worden ingebed in een samenhangend taalbeleid. Om te bewerkstelligen dat kinderen binnen acht jaar een voldoende Nederlandse taalbeheersing verwerven om het voortgezet onderwijs in het Nederlands te kunnen volgen zal gedurende deze acht jaar een substantieel deel van de tijd besteed moeten worden aan deze verwerving. Daarbij dient het verwerven van brede woordenschatkennis een belangrijke pijler te zijn waarbij de samenhang tussen beide talen tot uitdrukking komt.

In schema ziet het kader voor Curaçao eruit als volgt:

Doel	Brede kennisontwikkeling gericht op <i>schoolse</i> taalvaardigheid in zowel het Papiaments als het Nederlands.
Visie	Een brede visie op taalonderwijs. Inzetten van de drie taalverwervingprincipes in <i>alle</i> vakken: Taalaanbod, Taalproductie, Feedback
Middelen	<i>Materialen</i> Voldoende en passend schriftelijk taalaanbod <i>Leerkrachten</i> Competenties gericht op het bieden van voldoende en passende taalondersteuning
Beleid	Een taalbeleid waarin de samenhang tussen de talen tot uiting komt en waarbij gericht ingezet wordt op het behalen van de doelen voor beide talen in acht jaar

Figuur 1: Kader voor het bereiken van schoolse taalvaardigheid op Curaçao.

Een eventueel knelpunt in de Curaçaose situatie is de in de inleiding genoemde beperking voor wat betreft schriftelijk materiaal in het Papiaments. Zoals in paragraaf 2.3 is aangegeven komt in schriftelijk materiaal een ander taalgebruik voor en is dus juist veelvuldig in aanraking komen met dit schriftelijke materiaal onmisbaar voor het opbouwen van een brede woordenschat en het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid.

Een extra ‘hindernis’ in de Curaçaose situatie is het feit dat kinderen op Curaçao voor het Nederlandse taalaanbod grotendeels op de school aangewezen zijn. Er moet dus voor wat betreft het Nederlands extra ingezet worden op *voldoende* taalaanbod (mondeling én schriftelijk) tijdens de schooluren en stimulering van aanvullend taalaanbod buiten schooltijd.

In de volgende hoofdstukken wordt onderzocht welke koers Curaçao tot nog toe heeft uitgezet.

3 Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksvragen

Zoals al eerder aangegeven in de inleiding zijn de huidige onderwijsresultaten op Curaçao onwenselijk en vormen een belemmering voor kinderen om hun schoolloopbaan succesvol te doorlopen. Deze resultaten zijn voor een groot deel toe te schrijven aan de taalproblematiek. Deze scriptie beoogt dan ook antwoord te verkrijgen op de vraag hoe de recente visie en inzichten uit wetenschappelijke onderzoeksresultaten met betrekking tot taalverwerving in onderwijssituaties toegepast kunnen worden op het Curaçaose taalonderwijs, waarbij rekening wordt gehouden met zowel de recente ontwikkelingen in het Curaçaose onderwijs als de Curaçaose context. Deze vraagstelling dient als uitgangspunt tijdens het onderzoek. In het vorige hoofdstuk is een theoretisch kader geschetst voor het bereiken van schoolse taalvaardigheid. Daarbij zijn belangrijke criteria aangegeven voor de inrichting van het Curaçaose onderwijs en het construeren van een samenhangend beleid.

Vanuit de probleemstelling uit de inleiding heb ik mijn onderzoeksvragen geformuleerd met als centrale vraag: *Op welke manier dient op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht te worden zodanig dat de doelstelling voor taal- en leesvaardigheid, namelijk dat kinderen in staat zijn om het voortgezet onderwijs in het Nederlands te volgen, gerealiseerd kan worden?* Deelvragen bij deze hoofdvraag zijn:

1. Welke doelen met betrekking tot taal- en leesvaardigheid worden op Curaçao in het Funderend Onderwijs gesteld?
2. Welke doelen dienen aan taal- en leesvaardigheid gesteld te worden in het Funderend Onderwijs op Curaçao om aansluiting met het voortgezet onderwijs te bewerkstelligen?
3. Op welke manier wordt op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht?
4. In hoeverre is het Curaçaose onderwijs ingericht volgens de criteria uit het geschetste theoretisch kader?
5. Welke beleidsimpulsen kunnen worden gegeven op Curaçao om de doelstelling voor taal- en leesvaardigheid, namelijk dat kinderen in staat zijn om het voortgezet onderwijs in het Nederlands te volgen, te behalen?

De onderzoeksvragen zullen worden beantwoord door informatie te verzamelen die nader inzicht verschaft in ten eerste de aard van de veranderingen die zijn aangebracht bij het recentelijk vernieuwde onderwijssysteem en ten tweede in de manier waarop de rol van zowel het Papiaments als het Nederlands in het Curaçaose onderwijs gestalte krijgt. Ten derde zal daarbij worden onderzocht welke middelen Curaçao daartoe tot haar beschikking heeft. De verkregen gegevens zullen worden vergeleken met het geschetste kader uit hoofdstuk 2. De criteria uit paragraaf 2.6 en 2.7 dienen daarbij als leidraad. Bij de vergelijking zal worden onderzocht in hoeverre het Curaçaose onderwijsbeleid aan deze criteria voldoet. Het onderzoek betreft een beschrijvend onderzoek dat kwalitatief van aard is.

3.2 Dataverzameling

Om de benodigde data te verzamelen is een groot aantal bronnen geraadpleegd. Getracht is hierbij om een brede en diverse samenstelling van informatie te verkrijgen. Uiteraard was ik hierbij afhankelijk van beschikbare en aangeleverde informatie uit deze informatiebronnen. Bij het verzamelen van gegevens is er voor gekozen dit te beperken tot het moment van

onderzoek; eventuele toekomstige beleidsvoornemens zijn dus niet in dit onderzoek betrokken.

Schriftelijke bronnen

De onderzoeksactiviteiten die zijn uitgevoerd om data te verzamelen uit schriftelijke bronnen zijn desk research, literatuuronderzoek en documentatieanalyse. Diverse documenten, krantenartikelen en andere relevante informatie met betrekking tot de Curaçaose onderwijssituatie zijn op internet opgezocht. Daarnaast zijn verschillende onderwijskundige en didactische tijdschriften geraadpleegd, alsook proefschriften, wetenschappelijke tijdschriften en overige vakliteratuur. Om een beeld te krijgen van de historische achtergrond van de Curaçaose onderwijssituatie is onderzoek gedaan naar verschenen onderzoeksresultaten en publicaties die betrekking hebben op de Curaçaose situatie of de voormalige Nederlandse Antillen. Hiervoor zijn diverse proefschriften en andere publicaties geraadpleegd. Daarnaast is een groot aantal documenten onderzocht om het huidige beleid en de stand van zaken in kaart te brengen.

Het feit dat Curaçao niet beschikt over een optimaal functionerende database heeft met zich mee gebracht dat ik soms gebruik heb moeten maken van bij de officiële instanties verkregen documenten waarbij echter in enkele gevallen niet duidelijk was door welke auteur of instantie het document was geproduceerd en in welk jaar. Ontwikkeling en uitwerking van diverse plannen en voorstellen houden geen gelijke tred met ambtelijke besluitvoering. In veel gevallen zijn de geraadpleegde documenten nog in concept of is niet geheel duidelijk wat de status van het document is. Bij gebruik hiervan heb ik zo veel mogelijk navraag gedaan bij de desbetreffende instantie om zo een zo waarheidsgetrouw mogelijk beeld te kunnen verkrijgen.

Interviews

De vereiste aanvullende informatie over de visie en beleid op Curaçao van overheid, scholen en instellingen is verzameld via het afnemen van interviews. Om meer diepgaand inzicht te verkrijgen in de taalproblematiek van Curaçao en de achtergrond van beleidskeuzes en hun uitwerking, maar ook in de wijze waarop de diverse documenten geïnterpreteerd dienen te worden, zijn zowel oriënterende interviews als diepte-interviews gehouden in de vorm van open semigestructureerde interviews met diverse personen en instanties uit zowel het Curaçaose als het Arubaanse onderwijsveld waaronder vertegenwoordigers van het huidige Ministerie van Onderwijs, diverse schoolbesturen, leerkrachtenopleiding, instanties voor materiaalontwikkeling, ex-ministers van onderwijs, schooladviseurs en anderen die nauw betrokken zijn of waren bij de recente vernieuwingen. Door de diversiteit van de geraadpleegde personen en instanties is ervoor gezorgd een zo breed mogelijk beeld te verkrijgen om zo de betrouwbaarheid hiervan te waarborgen. Gezien het feit dat de meeste Curaçaose documenten met betrekking tot het onderwijs niet beschikbaar zijn in een openbaar toegankelijke database waren deze personen en instanties ook de belangrijkste bron voor het verkrijgen van inzage in de diverse documenten.

Daarnaast zijn in Nederland twee personen geraadpleegd die vanuit hun expertise op hun vakgebied hun opinie hebben gegeven over de door mij gevonden resultaten, conclusies en voorstellen.

3.3 Dataverwerking en rapportage

Bij de verwerking van de verzamelde data zijn eerst de belangrijke recente ontwikkelingen in kaart gebracht. Vervolgens zijn de verwerkte gegevens vergeleken met de criteria van paragraaf 2.6 en 2.7. Hierbij zijn de begrippen uit het schema van paragraaf 2.7.2 gebruikt.

Bij de vergelijking zijn voornamelijk de verschillen aan uitgangspunten en invulling met betrekking tot de inrichting van het onderwijs vastgelegd. Tenslotte zijn op basis van de geconstateerde knelpunten in de huidige situatie de conclusies en adviezen geformuleerd.

Voor wat betreft de rapportage van de onderzoeksresultaten is gekozen voor rapportage per onderwerp. Elk onderwerp is beschreven door alle verzamelde gegevens uit de diverse informatiebronnen samen te voegen waardoor een zo breed mogelijk beeld geschetst kan worden. Mede omwille van de privacy zijn eventuele opmerkingen en/of opvattingen van geïnterviewde personen daarbij niet vermeld. Hoewel natuurlijk naar volledigheid is gestreefd is het in het kader van dit onderzoek niet mogelijk ook werkelijk op alle terreinen volledig te zijn. Gekozen is om enkele onderwerpen globaal te beschrijven en andere verder uit te diepen, afhankelijk van de relevantie voor dit onderzoek.

De beantwoording van de onderzoeksvragen wordt als volgt weergegeven.

Hoofdstuk 4 bevat een beschrijving van de inrichting van het onderwijs op Curaçao en de recente ontwikkelingen die zich daarbij hebben voorgedaan. In dit hoofdstuk worden aldus deelvraag nr. 1: *Welke doelen met betrekking tot taal- en leesvaardigheid worden op Curaçao in het Funderend Onderwijs gesteld?* en deelvraag nr. 3: *Op welke manier wordt op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht?* beantwoord.

Hoofdstuk 5 doet verslag van de resultaten van de vergelijking tussen de huidige situatie op Curaçao en het geschetste kader uit hoofdstuk 2. Dit hoofdstuk geeft antwoord op deelvraag nr. 2: *Welke doelen dienen aan taal- en leesvaardigheid gesteld te worden in het Funderend Onderwijs op Curaçao om aansluiting met het voortgezet onderwijs te bewerkstelligen?* en deelvraag nr. 4: *In hoeverre is het Curaçaose onderwijs ingericht volgens de criteria uit het geschetste theoretisch kader?*

Hoofdstuk 6 geeft een samenvatting van de onderzoeksresultaten. Vanuit de hierbij getrokken conclusies wordt antwoord gegeven op deelvraag nr. 5: *Welke beleidsimpulsen kunnen worden gegeven op Curaçao om de doelstelling voor taal- en leesvaardigheid, namelijk dat kinderen in staat zijn om het voortgezet onderwijs in het Nederlands te volgen, te behalen?* Tenslotte wordt in dit hoofdstuk de centrale vraag: *Op welke manier dient op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht te worden zodanig dat de doelstelling voor taal- en leesvaardigheid, namelijk dat kinderen in staat zijn om het voortgezet onderwijs in het Nederlands te volgen, gerealiseerd kan worden?* beantwoord.

De diverse onderzochte artikelen, publicaties en overige documenten zijn in de literatuurlijst opgenomen. Een lijst van veelgebruikte afkortingen in het (Curaçaose en/of Nederlandse) onderwijs is opgenomen in de bijlagen (bijlage nr. 1). Bijlage nr. 2 bevat een lijst van personen en instanties waarmee op Curaçao is gesproken. Bijlage nr. 3 geeft aan welke personen in Nederland zijn geraadpleegd.

4 Curaçao: op weg naar een hoger onderwijsrendement

In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op deelvraag nr. 1: *Welke doelen met betrekking tot taal- en leesvaardigheid worden op Curaçao in het Funderend Onderwijs gesteld?* en op deelvraag nr. 3: *Op welke manier wordt op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht?* Na decennia van plannen ontwerpen en consensus zoeken tussen alle partners in het onderwijsveld van de Nederlandse Antillen was het in augustus 2002 eindelijk zo ver en werd het Funderend Onderwijs een feit. Introductie van de nieuwe onderwijspolitiek is cohortsgewijs ingevoerd en begon bij de toen 4-jarige kleuters die voor het eerst naar school gingen. Grofweg kan men het Funderend Onderwijs opsplitsen in onderwijs met enerzijds een nieuwe (pedagogische) onderwijsvisie en anderzijds een nieuwe voertaal. Deze scriptie richt zich met name op het taalaspect. De invoering van de diverse aspecten van vernieuwing waren echter zeer ingrijpend voor de dagelijkse lespraktijk en gevolgen voor de taalproblematiek kunnen niet los daarvan gezien worden. Daarnaast zijn gaandeweg het invoeringsproces enkele oorspronkelijke visies en gedachten losgelaten; ook dat heeft zijn weerslag gehad op de taalproblematiek. In paragraaf 4.1 zal ik eerst een beeld schetsen van de invulling van het Funderend Onderwijs; in paragraaf 4.2 zal ik dieper ingaan op het taalaspect.

4.1 Funderend Onderwijs

4.1.1 Inrichting van het onderwijs

Om het grote verzuim en vroegtijdige uitval tegen te gaan en de kansen op de arbeidsmarkt te vergroten is de leerplichtwet aangescherpt. Curaçao kent nu een leerplicht vanaf 4 jaar; deze leerplicht geldt tot het moment dat iemand 18 jaar is of al eerder een diploma heeft behaald in één van de in de wet met name genoemde opleidingen (Menckeberg & De Vries, 2009).

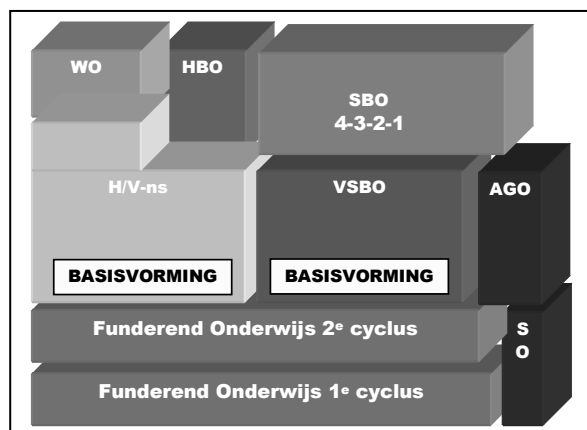
Bij aanvang van het Funderend Onderwijs in 2002 was het de bedoeling het onderwijs voor 4-15 jarigen te verdelen in een gezamenlijke, ononderbroken en selectievrije leerweg van 3 cycli: cyclus 1 voor 4-8 jarigen; cyclus 2 voor 8-12 jarigen en cyclus 3 voor 12-15 jarigen (Ministerie van Onderwijs, 1998). De gedachte hierachter was om toetsing voor een bepaald niveau en het keuzemoment voor vervolgonderwijs zo lang mogelijk uit te stellen om kinderen de kans te bieden zich hierop goed voor te bereiden (Andersson Elffers Felix, 2011). Op dat moment was de vernieuwing echter nog niet wettelijk vastgelegd. Deze wettelijke basis kwam in 2008 waarbij de toenmalige Minister van Onderwijs het ingezette beleid een andere wending gaf door de leerlingen van 12-15 jaar in het Voortgezet Onderwijs onder te brengen. De wet op het Funderend Onderwijs spreekt slechts van 2 cycli (Landsverordening Funderend Onderwijs, 2008, art. 1).

In cyclus 1 en 2 van het Funderend Onderwijs³⁴ zijn respectievelijk groep 1 t/m 4 en groep 5 t/m 8 ondergebracht. Na het Funderend Onderwijs volgt een tweejarige basisvorming in het Voortgezet Onderwijs (Landsverordening Voortgezet Onderwijs, 2008, art. 10). Daarna kunnen de leerlingen diverse vormen van Voortgezet Onderwijs³⁵ volgen te weten vwo; havo; vsbo (voorbereidend secundair beroepsonderwijs) met diverse leerwegen namelijk theoretisch kadergerichte leerweg (tkl), praktisch kadergerichte leerweg (pkl), praktisch basisgerichte leerweg (pbl) of arbeidsgericht onderwijs (ago). Voor al deze onderwijsvormen geldt dat ze

³⁴ Hierna verder ook genoemd FO

³⁵ Hierna verder ook genoemd VO

aanvangen met een tweejarige basisvorming. Kinderen die niet binnen de reguliere structuur opgevangen kunnen worden kunnen terecht in het Funderend Speciaal Onderwijs en het Voortgezet Speciaal Onderwijs. Het huidige onderwijssysteem ziet er in schema als volgt uit:



Figuur 2: Overzicht onderwijsniveaus en schooltypen Curaçao (bron: FIDE).

Na afronding kunnen de vwo en havo leerlingen eventueel doorstromen naar respectievelijk wetenschappelijke en hbo opleidingen. De vsbo leerlingen stromen eventueel door naar het sbo (secundair beroepsonderwijs); afronding van sbo geeft toegang tot het hbo onderwijs. Er is een toenemend aantal sbo opleidingen; Hubert den Desarojo (Dienst Cultuur en Educatie & Federatie Antilliaanse Jeugdzorg, 2005) wijst op de noodzaak hiervan wegens het wegvallen van het lagere beroepsonderwijs in de nieuwe structuur. Daarnaast zijn er op Curaçao enkele opleidingen op hbo en universitair niveau aan de Universiteit van de Nederlandse Antillen, waaronder de Lerarenopleiding FO (LOFO) en tweedegraadsopleidingen Papiaments, Nederlands, Spaans en Engels. Voor dezelfde talen bestaat ook een doorstroommogelijkheid voor een hbo Master in Education (UNA, 2011).

Er zijn in totaal 7 schoolbesturen met scholen voor Funderend Onderwijs. De schoolbesturen verschillen aanmerkelijk in grootte en dientengevolge aantal leerlingen en leerkrachten. Zo heeft het grootste schoolbestuur (RKCS) meer dan de helft van het totale aantal scholen onder zich.

Schoolbestuur	Scholen	Scholen	Leerlingen	Leerlingen
	FO	SFO	FO	SFO
RKCS (Rooms Katholiek Centraal Schoolbestuur)	28	9	10273	480
DOS (Dienst Openbaar Schoolbestuur)	15	8	4604	610
VPCO (Vereniging Protestants Christelijk Onderwijs)	2	1	1421	153
SOZDA (Schoolbestuur der Zevende Dag Adventisten)	2		517	
SCONS (Stichting Christelijk Onderwijs New Song)	1		440	
EBG (Evangelische Broeder Gemeente)	1		238	
FSHP (Fundashon pa Skol Humanista na Papiamentu)	1		201	
	50	18	17694	1243

Tabel 4: Overzicht van het aantal scholen en leerlingen per schoolbestuur (Bron: SAE).

Naast deze scholen is zowel het aantal als de omvang van particuliere scholen de afgelopen jaren sterk toegenomen. In tegenstelling tot vroeger waar het particulier onderwijs

voornamelijk gericht was op kinderen van *expats* zijn er nu ook steeds meer lokale families die hun kinderen hier naartoe sturen.

4.1.2 Visie Funderend Onderwijs

Gezien de vele knelpunten in het ‘oude’ onderwijssysteem was de wens een nieuw systeem te ontwikkelen waarbinnen elk kind zich intellectueel, motorisch, artistiek en moreel ten volle zou kunnen ontplooiën. In het beleidsplan ‘Stappen naar een betere toekomst’ (Ministerie van Onderwijs, 1995) werd het fundament gelegd voor een nieuw integraal onderwijsbeleidsplan. Men beoogde hiermee onder andere een maatschappelijk emancipatieproces op gang te brengen door vooral meer kansen te creëren voor kinderen uit de lagere sociale klasse en aldus de bestaande maatschappelijke ongelijkheid te doorbreken. Daarnaast was het de bedoeling om te breken met de tendens om alles uit het moederland over te nemen; gezocht werd naar een eigen Antilliaanse invulling aangepast aan de sociaal-culturele situatie en de belevingswereld van het Antilliaanse kind. Dit zou het zelfvertrouwen, de zelfwaardering en de verzelfstandiging van de Antilliaan ten goede komen. Een korte weergave van de onderwijskundige en pedagogisch-didactische kenmerken van het FO is als volgt (Stappen naar een betere toekomst, website SAE, Inspectie van Onderwijs 2008):

- Een periode van 10 jaar van ontwikkelingsgericht, gezamenlijk, funderend en selectievrij onderwijs.
- De introductie van de moedertaal van de meerderheid van de bevolking als instructietaal in de aanvangsgroepen. Nederlands wordt als vak gegeven.
- Flexibele progressie door het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem, waarbij meer recht gedaan wordt aan individuele verschillen in tempo en mogelijkheden.
- Een grote mate van individualisering door middel van differentiatie in klassenverband. Aansluiten op de individuele behoeften van de leerling, door leerlingen de kans te bieden te differentiëren naar leertempo en leerinhoud
- Variatie in de instructie- en leertijd, zodat een maximaal aantal leerlingen de minimum standaard c.q. kerndoelen van het funderend onderwijs bereiken. Leerlingen die meer aan kunnen, krijgen door bijvoorbeeld het aanbieden van verrijkingsstof voldoende ontplooiingsmogelijkheden
- Een zo heterogeen mogelijke groepering van leerlingen naar leeftijd en niveau, vormen van zelfstandig, samenwerkend en onderzoekend leren;
- Een grote mate van maatschappijgerichtheid en geëngageerdheid in alle drie cycli van het Funderend Onderwijs
- De uitwerking van ontwikkelingsgericht onderwijs in thema's waarbij alle onderdelen van het curriculum worden aangeboden met zoveel mogelijk aansluiting op de levensechte werkelijkheid.
- Een grotendeels gemeenschappelijk curriculum en gemeenschappelijke kerndoelen voor alle leerlingen, aansluitend op de context van de Nederlandse Antillen;
- Keuzemogelijkheid in toetsingsniveaus zodat aansluiting op het vervolgonderwijs kan worden gewaarborgd.
- De kwaliteit van de school en van het onderwijsleerproces te bewaken door middel van een intern monitoring systeem, het jaarlijks bijstellen van schoolontwikkelingsplannen en een leerlingvolgsysteem ter controle van kwaliteit en rendement van het onderwijs;
- Een grotere betrokkenheid van de ouders bij de school.

De 1^e cyclus van het FO kenmerkt zich door de overgang van spelgerichtheid naar leergerichtheid waarbij leerstofbeheersing en de gebonden tijdsperiode worden ontkoppeld. Het Invoeringsplan Funderend Onderwijs (2002) geeft verder aan:

- Het aanbieden van aan de ontwikkeling aangepaste vormingsactiviteiten om zodoende maximale aandacht te besteden aan de ervaring, het tempo en de capaciteiten van de Antilliaanse leerling.
- Het scheppen van een leerproces waarin de leercondities op het gebied van taal (mondeling/schriftelijk) en rekenen ontwikkeld worden.
- Het stimuleren van aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen en het aanleggen van een basis voor sociale redzaamheid, zelfstandigheid, mondigheid, zelfwerkzaamheid en samenwerking.
- Algehele vorming
- Het stimuleren, bevorderen en het tot ontplooiing brengen van zowel de sociale, emotionele, intellectuele, expressieve en artistieke als de motorisch-lichamelijke potenties.

In de 2^e cyclus wordt een groot beroep gedaan op zelfstandigheid, zelfwerkzaamheid en samenwerking. Deze cyclus kenmerkt zich als volgt:

- Het benadrukken van de ethische waarden, normen en andere aspecten.
- Het stimuleren van zelfstandigheid, mondigheid, verantwoordelijkheidsbesef en een positieve houding t.a.v. arbeid.
- Het ontwikkelen van een evenwichtssituatie tussen het 'ik-gevoel' (dat ontstaat in competentie en concurrentie) en het 'wij-gevoel' (dat tot uitdrukking komt in solidariteit en saamhorigheid).

Het Funderend Onderwijs wordt verder gekenmerkt door onderwijs vanuit een ontwikkelingsgerichte visie waarbij het kind centraal staat. Het onderwijs is gericht op de cognitieve, emotionele, fysieke en sociale groei waarbij wordt ingespeeld op de interesses van het kind, aansluitend bij de leefwereld van het kind.

4.1.3 Curriculum en Kerndoelen

Binnen het Funderend Onderwijs werd de oude vakindeling geïntegreerd en wordt nu gewerkt met een curriculum van de volgende 8 educatiegebieden:

1. Taal, Geletterdheid en Communicatie
2. Rekenen en Wiskunde
3. Mens en Maatschappij
4. Mens, Natuur en Technologie
5. Culturele en Artistieke vorming
6. Gezonde levensstijl en Bewegingsonderwijs
7. Sociaal Emotionele Vorming
8. Algemene Mensvorming

Voor alle educatiegebieden zijn er in 2006 definitieve kerndoelen vastgesteld. De Kerndoelen voor Funderend Onderwijs (2006) zijn verdeeld over cyclus 1 (tussendoelen) en cyclus 2 en geven globaal aan welke inhoud het onderwijs gedurende de hele onderwijsperiode moet realiseren.

Op dit moment is men bezig met het opstellen van leerlijnen voor alle educatiegebieden met een gedetailleerde lijn voor de opbouw van de leerstof. Dit zal het aanbod meer structuur moeten geven en de leerkracht houvast en richtlijnen voor zijn eigen gedrag: wat moet aangeboden worden en in welke volgorde. De bedoeling is dat deze leerlijnen de basis zullen vormen voor het hele onderwijsproces. Op basis van de leerlijnen zal het examenbureau

volgtoetsen ontwerpen zodat de ontwikkeling van het individuele kind beter gevolgd kan worden en er een uniforme meetlat ontstaat waarbij leerlingen van diverse scholen met elkaar vergeleken kunnen worden. Voor alle educatiegebieden zullen de leerlijnen in 2013 klaar zijn.

Het Fundament voor Funderend Onderwijs (BPO, 2002) geeft de volgende instrumenten aan om de leerling-resultaten te kunnen volgen:

- een leerlingvolgsysteem;
- periodieke peilingen van met name taalbeheersing en rekenvaardigheid;
- toetsen om aan het einde van elke cyclus het bereikte peil te meten en aan het eind van de derde cyclus het bereiken van de standaard, die een verantwoorde selectie uit de kerndoelen behelst.

Aan het eind van de 2^e cyclus leggen de leerlingen de Eindtoets Funderend Onderwijs (EFO) af. Deze toets bestaat uit de onderdelen Rekenen, Papiaments en Nederlands. Voor de laatstgenoemde onderdelen gaat het hierbij om Spelling (meerkeuze: opsporen spellingfout), Woordenschat (meerkeuze: woord verklaren; meerkeuze: synoniemen en antoniemen; meerkeuze: gatentekst), Lezen (meerkeuze: tekst verklaren) (EFO, 2010). Bij de rekentoets hebben kinderen de keuze of ze dit in het Nederlands of in het Papiaments willen afleggen. De toetsuitslagen van Papiaments en Nederlands wegen even zwaar bij de eindbeoordeling.

4.1.4 Implementatie

Planning

De introductie van het Funderend Onderwijs betekende voor Curaçao de introductie van een geheel nieuw onderwijs zowel in visie en principes, structuur en systeem, invulling en uitvoering. Dit betekende onvermijdelijk verandering op velerlei gebied:

- ❖ ontwikkeling van nieuwe wet en regelgeving. Het gaat hierbij o.a. om:
 - regulering leerplicht
 - regulering structuur in nieuwe Wet op het Funderend Onderwijs (samenvoeging oude kleuter- en basisschool)
 - regulering officiële talen
 - regulering officiële schrijfwijze van het Papiaments
 - regulering bevoegdheid van leerkrachten
- ❖ informatievoorziening en draagvlak creëren bij alle belanghebbenden in het veld:
 - leerkrachten, schoolmanagement, schoolbesturen en vakbonden
 - leerkrachtopleidingen
 - ontwikkelaars van producten als lesmaterialen en toetsinstrumenten
 - onderwijsondersteuners en beleidsmakers
 - ouders en andere belanghebbenden
- ❖ ontwikkeling van nieuwe doelen en toetsingsinstrumenten
 - kerndoelen
 - leerlijnen
 - eindtoetsen
- ❖ herdefinitie van vakinhouden, nieuwe vakken en methodieken, leerplannen
- ❖ ontwikkelen van producten: nieuwe lesmaterialen en hulpmiddelen gericht op zowel een nieuwe onderwijsvisie als een nieuwe instructietaal.
- ❖ herstructurering van de lerarenopleiding
- ❖ scholing: deskundigheid en vaardigheden van
 - leerkrachten
 - het onderwijsmanagement
 - productontwikkelaars en

- alle andere betrokkenen bij het veranderingsproces
- ❖ overige veranderingen op het gebied van infrastructuur en ondersteuning zoals verbetering informatievoorziening, beheer van onderwijsfinanciën, inrichting gebouwen, ICT en dergelijke.

Implementatie van dit grootschalige project zou worden opgedeeld in een aantal kleinschalige projecten waarbij de invoering zou verlopen volgens drie fasen (Andersson Elffers Felix, 2011):

- Adoptiefase: acceptatie & starten voorbereidingen vernieuwingen (o.a. door gebruik te maken van proefscholen)
- Implementatiefase: invoering per cyclus.
- Incorporatiefase: verankeren vernieuwing in schoolprogramma en schoolcultuur.

Uitvoering

Zeker gezien de kleinschaligheid van het eiland met een dientengevolge beperkte uitvoeringscapaciteit, ondersteuning en expertise en de toen nog ingewikkelde staatkundige structuur moet deze onderwijsvernieuwing gezien worden als een megaoperatie waarbij bijna niets bij het oude bleef. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het implementatieproces niet vlekkeloos verlopen is en de invoering veel onrust met zich meebracht. De geplande vernieuwingen in het gestelde tijdsbestek lijken op z'n zachtst gezegd ambitieus maar zijn gezien de urgentie die bij alle betrokkenen gevoeld werd zeer begrijpelijk.

Een aantal zaken is niet verlopen zoals gepland. Zo heeft de invoering in één keer plaats gevonden in plaats van in de geplande drie fasen (Andersson Elffers Felix, 2011). Ook geeft dit rapport aan dat de financiële middelen voor de vereiste investeringen op dat moment niet toereikend waren. Elke onderwijsvernieuwing, hoe klein ook, heeft zijn weerslag op het dagelijkse schoolgebeuren. De overgang van klassikaal onderwijs naar ontwikkelingsgericht werken was, mede gezien in de Curaçaose context, een enorme uitdaging voor leerkrachten. Maar ook voor hun ondersteuners bleek de uitdaging groot, evenals de verwarring. De praktische invulling van de in paragraaf 4.1.2 genoemde kenmerken had verregaande consequenties voor de dagelijkse lespraktijk. In de eerste jaren bleek er veel onduidelijkheid te zijn omtrent het concept 'ontwikkelingsgericht werken' en hoe het onderwijs volgens deze visie er in de dagelijkse lespraktijk dan uit diende te zien. Een en ander is met name in de beginperiode in de praktijk vormgegeven vanuit de visie van Sandra Stone (Northern University of Arizona). Zo ging men in het begin uit van de veronderstelling dat leerkrachten niet moesten werken met methodes maar zelf lessen dienden te ontwerpen. Het feit dat er (nog) geen definitieve kerndoelen waren noch uitgewerkte leerlijnen en adequate lesmaterialen werkte extra verzwarend. Ook stond men verregaande differentiatie voor door het werken met multi-age groepen. Leerkrachten die gewend waren aan overwegend klassikaal onderwijs volgens jaargroepindeling moesten daarbij onderwijs gaan geven aan een groep kinderen van drie verschillende leeftijdscategorieën en bijbehorende verschillen in ontwikkeling. Daarnaast verkeerde men in de veronderstelling dat je niet mocht toetsen. In het nieuwe systeem bleven kinderen namelijk niet zitten maar moet de leerkracht het kind volgen in zijn ontwikkeling en daarop inspelen. De indicatoren om deze ontwikkeling te volgen waren onduidelijk. Tenslotte stelde deze nieuwe vorm van onderwijs andere eisen aan de inrichting van de leslokalen zoals werken vanuit themahoeken.

Inmiddels zijn een aantal van bovengenoemde denkbeelden weer losgelaten omdat ze in de praktijk moeilijk vorm te geven waren. In de wet wordt de optie voor multi-age groepering bijvoorbeeld nog wel open gelaten (Landsverordening Funderend Onderwijs, art. 9, 2008)

maar in de praktijk zijn meerdere scholen weer volgens jaargroep ingericht. Ook zijn de scholen weer meer met methodes gaan werken voor zover die beschikbaar zijn. Nog steeds wordt er niet systematisch gewerkt met toetsen aangezien die over het algemeen niet beschikbaar zijn; duidelijke criteria om de leerprestaties te volgen ontbreken (Rafaël, Reints & Wilkens, 2009). De mogelijkheid van zittenblijven wordt niet zonder meer uitgesloten. Aangezien de diverse bijstellingen en aanpassingen op een later tijdstip plaatsvonden hebben deze geen deel uitgemaakt van de nascholing voor leerkrachten.

4.1.5 Materialen

Planning

In de diverse plannen met betrekking tot de vernieuwing is steeds ook betrokken de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal. De aanwezige leermiddelen waren immers kwantitatief en kwalitatief onvoldoende, de leerinhouden en dus ook het bijbehorende materiaal verouderd en achterhaald. Bovendien maakte verandering van instructietaal de ontwikkeling van bijbehorend materiaal noodzakelijk. Het materiaal moest geschikt zijn voor twee onderwijsmodellen namelijk de Papiamentstalige school en de tweetalige school volgens de principes van het RK schoolbestuur (MLO, 1997; RKCS, 1996). Daarnaast had het RK schoolbestuur de uitdrukkelijke wens te kennen gegeven dat in het eventueel te ontwikkelen materiaal haar christelijke waarden en levensopvatting tot uitdrukking moest komen (RKCS 1996). Het Masterplan Leermiddelenontwikkeling (MLO, 1997) richtte zich op zowel verbetering van het onderwijsrendement als op modernisering van de onderwijsinhoud. Het ging hierbij voor cyclus 1 uit van vier deelprojecten voor de ontwikkeling van leermiddelen voor de vakken Papiaments, Nederlands, Rekenen en Wereldoriëntatie. Het vijfde deelproject diende voor het geschikt maken van het materiaal voor de tweetalige school. Materiaalontwikkeling is op Curaçao in handen van Fundashon pa Planifikashon di Idioma³⁶ [Stichting voor Taalplanning] voor de ontwikkeling van materialen op het gebied van taal en de Fundashon Material pa Skol³⁷ [Stichting Schoolmaterialen] voor de ontwikkeling van overige onderwijsleermiddelen.

In het oorspronkelijke Masterplan Leermiddelen Ontwikkeling (1997) is een uitgebreid programma van eisen opgesteld. Zo moet de ontwikkeling van nieuw materiaal voldoen aan randvoorwaarden (wettelijke kerndoelen en onderwijstijd), conceptuele eisen (vakinhoudelijk profiel en didactische uitgangspunten), functionele eisen (implementatielast: docentenhandleiding en scholing; doorlopende leerlijnen) en operationele eisen (materiaaluitvoering en budgettaire beperkingen). Het Masterplan geeft verder aan dat voor de ontwikkeling van Papiamentstalig lesmateriaal de volgende bedreigingen gelden: vertaalcapaciteit en linguïstische deskundigheid, taaldidactische capaciteit, geringe kennisbasis voor Papiamentstalige leermiddelen en gebrek aan Papiamentstalig leesmateriaal. Voor ontwikkeling zou grotendeels gebruik gemaakt worden van leerkrachten die daarvoor een korte training van het CLU (Expertisecentrum Leermiddelenontwikkeling te Utrecht) zouden ontvangen. Het plan voor de ontwikkeling van Nederlandstalig lesmateriaal richtte zich op de specifieke Curaçaose taalsituatie waar de meeste kinderen en hun ouders niet Nederlandstalig zijn. Het ging om een meerjarige leergang Nederlands voor cyclus 1 waarbij in het laatste halfjaar van cyclus 1 een overgangsprogramma leesvaardigheid Nederlands moest komen zodat vanaf cyclus 2 overgegaan kon worden tot het Nederlands als instructietaal. Ontwikkeling zou plaatsvinden in samenwerking met het CED (Centrum Educatieve Dienstverlening) te Rotterdam. Voor de planning van materiaalontwikkeling voor cyclus 2 is getracht aansluiting te vinden bij de leerlijnen taalvaardigheid voor groep 5-6 en

³⁶ Hierna ook genoemd FPI

³⁷ Hierna ook genoemd FMS

7-8 van het TULE-project³⁸ van het SLO, het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (Snetselaar, 2006).

Uitvoering

Voor wat betreft de uitvoering is de ontwikkeling van materialen geenszins verlopen zoals gepland in het Masterplan. In het in opdracht van de SAE [Dienst Onderwijszaken] gemaakte inventariserende en adviserende rapport van Rafaël, Reints & Wilkens (2009) wordt dan ook de conclusie getrokken dat de op de scholen aanwezige leermiddelen volstrekt onvoldoende zijn en niet adequaat om de principes van het FO uit te voeren. Het rapport maakt een duidelijk onderscheid tussen leermiddelen (methodes en ander didactisch materiaal), ondersteunende materialen (leesboeken, atlassen, encyclopedieën en dergelijke) en informatieve materialen (informatieve boeken zonder didactisch doel), waarbij slechts de leermiddelen aan een nader onderzoek zijn onderworpen. Criteria om te beoordelen of leermiddelen geschikt zijn voor het Funderend Onderwijs waren: kindgerichtheid (interesse en belevingswereld, presentatie leerstof en dergelijke), differentiatie (diverse niveaus en activiteiten), zelfstandig werken (lesdoelen, opdrachten en dergelijke) samenhang met andere educatiegebieden (vakoverstijging) en assessment (toetsmomenten, feedback en dergelijke). Enkele conclusies uit dit rapport:

- scholen moeten noodgedwongen werken aan de hand van de kerndoelen; dit is echter geen garantie voor het daadwerkelijk halen van deze doelen. Daarom is er voor alle educatiegebieden grote behoefte aan methodes en leerlijnen
- voor 6 educatiegebieden ontbreekt een methode en wordt gebruik gemaakt van ondersteuningsmateriaal, informatieve materialen of zelfgemaakte materialen
- voor wat betreft het educatiegebied Taal is er grote behoefte aan methodes Papiaments en Papiamentstalig materiaal en aan een nieuwe methode Nederlands als vreemde taal
- ook voor de andere educatiegebieden is er behoefte aan diverse methodes en digitale leermiddelen. Het beschikbare materiaal valt hoofdzakelijk te kenschetsen als ondersteuningsmateriaal of informatief materiaal.
- er is grote behoefte aan leesboeken in het Papiaments voor alle niveaus. Nu moeten kinderen zo snel mogelijk overstappen naar het Nederlands om verder te kunnen lezen
- niet alle leerlingen beschikken over een eigen leerboek (bij de vakken Nederlands, Rekenen en Papiaments is dat wel het geval voor respectievelijk 84, 64, 58% van de leerlingen)
- leerkrachten zijn over de meeste beschikbare methodes gematigd tevreden en over 2 methodes positiever. Positief is men voor de meeste materialen ook over de herkenbare en uitnodigende vormgeving
- de meeste onderzochte methodes scoren voor wat betreft de kwaliteit onder de maat en voldoen niet of onvoldoende aan de principes van Funderend Onderwijs. Het gaat hierbij met name om de mogelijkheid tot zelfstandig werken, differentiatie en regelmatige beoordelingsmomenten

Gezien het feit dat de officiële vaststelling van de kerndoelen voor de diverse educatiegebieden dateren van 2006 is er mogelijkwerwijs bij aanvang van het Funderend Onderwijs materiaal ontwikkeld dat niet aan de kerndoelen voldoet. Ook het feit dat er nog geen leerlijnen zijn ontwikkeld en de onduidelijkheid over het te voeren beleid bemoeilijkt de ontwikkeling van doelgericht materiaal natuurlijk zeer.

³⁸ Project Tussendoelen en Leerlijnen

Er is grote behoefte aan leerlijnen maar volgens informatie van medewerkers van het Ministerie van Onderwijs worden deze pas in 2013 verwacht. Het gevaar is dat er hierdoor geen samenhangend aanbod is en in het rapport Leermiddelen voor het Funderend Onderwijs wordt dan ook aangegeven dat het ontbreken van leerlijnen een ernstige bedreiging vormt voor de kwaliteit en het niveau van het onderwijs (Rafaël, Reints & Wilkens, 2009). Verder geeft dit rapport aan dat er niet voldoende afstemming en samenwerking is tussen FMS en FPI en dat er geen gecoördineerde en strategische ontwikkeling van materialen lijkt te zijn met daarbij de opmerking dat ontwikkeling van kwalitatief goed materiaal eisen stelt aan de competenties van de ontwikkelaars.

Al met al geeft de inventarisatie van beschikbare materialen een weinig positief beeld en het rapport geeft dan ook in de eindconclusie aan: *‘De complexiteit van de invoering van Funderend Onderwijs lijkt door iedereen zwaar te zijn onderschat. Voor leerkrachten vielen vrijwel alle bekende referentiekaders weg: nieuwe vakken, een nieuwe didactiek, een nieuwe groepsorganisatie en dito klassenorganisatie, het wegvallen van methodes, geen toetsingen meer, het ontbreken van leerlijnen, van voldoende Papiamentstalig materiaal, een onduidelijk taalbeleid etc. Het kan niet anders zijn of bij veel leerkrachten moet dat tot veel onzekerheid geleid hebben’* (Rafaël, Reints & Wilkens 2009, blz. 66). In paragraaf 4.2.5 zal ik een nadere beschrijving geven van het beschikbare materiaal.

4.1.6 Leerkrachtvaardigheden

Planning

Bij de introductie van het Funderend Onderwijs is er over de hele linie een nascholingsronde gepland voor alle betrokkenen in het onderwijsveld (leerkrachten, schoolleiders, leden van schoolbesturen, functionarissen en andere ondersteuners en dergelijke). In het document Fundament voor Funderend Onderwijs (BPO, 2002) werd de basis gelegd voor het uit te voeren nascholingsprogramma. Eén van de kernelementen van de te houden nascholing was het verplichtende karakter ervan aangezien met deze nascholing tevens de bevoegdheid verkregen werd tot leerkracht FO waarbij er geen verschil meer werd gemaakt in de oude indeling van kleuterleidster en leerkracht lagere school. Daarnaast werd met de nascholing beoogd eenieder bekend te maken met de nieuwe principes en uitgangspunten van het onderwijzen vanuit een ontwikkelingsgerichte visie. Op de langere termijn bezien ging men uit van de noodzaak tot constante professionalisering om blijvende inzetbaarheid te garanderen (‘Lifelong Learning’); dit zou zijn weerslag moeten vinden in een persoonsgebonden professioneel ontwikkelingsplan.

Voor de kortere termijn is het nascholingsplan opgezet uitgaande van de diverse rollen van de nieuwe leerkracht Funderend Onderwijs: de rol van opvoeder, begeleider, didacticus, ontwikkelaar en team- en organisatielid. Uit de diverse rollen zijn kerntaken geformuleerd met de daaruit voortvloeiende kerncompetenties. Naast deze kerncompetenties geeft het rapport aan dat gezien de taalsituatie van de Nederlandse Antillen specifieke taalcompetenties nodig zijn; men doelt hier op het niveau van taalbeheersing door de leerkracht. Afhankelijk van het taalprofiel van de school is dit de moedertaal als instructietaal en/of de vreemde taal als instructietaal. Vanuit de gewenste competenties en rekening houdend met de beginsituatie van de leerkrachten is voor cyclus 1 een basisaanbod voor nascholing ontworpen met een modulaire opzet ingedeeld volgens de volgende domeinen:

1. de talencomponent: slechts voor leerkrachten (en schoolleiders) die Papiaments en/of Nederlands nog niet voldoende beheersen (destijds naar verwachting een relatief kleine categorie van het zittend personeel)
2. interne differentiatie in ontwikkelingsgericht onderwijs: verplichte module voor iedereen
3. de educatiegebieden FO: verplichte module voor iedereen

4. aanvankelijk lees-, schrijf- en rekenonderwijs: verplicht tenzij in bezit van bevoegdheid voor onderwijzer of gelijkwaardig
5. spelend leren: verplicht voor de inzetbaarheid in cyclus 1.
6. educatiegebieden vakinhoudelijk FO2: verplicht bij gewenste inzetbaarheid in cyclus 2 tenzij in bezit van bevoegdheid voor onderwijzer of gelijkwaardig

Voor schoolleiders werd naast de bovenstaande verplichte modules een module 'schoolmanagement' ontworpen gericht op competenties behorende bij de moderne vorm van sturing geven in het Funderend Onderwijs. Deze competenties hadden betrekking op allerlei gebieden van onderwijsmanagement: onderwijs inhoud, strategisch beleid, organisatie, personeel, financiën en materieel, omgeving, veranderingen, kwaliteit en informatie. Ook voor schoolbesturen en functionarissen werd nascholing ontworpen gericht op de vernieuwingselementen en de daarbij veranderende rol van het bevoegd gezag. In Nascholingsprogramma 2004-2005 (BPO, 2003) wordt een inhoudelijke invulling gegeven aan bovenstaande modules. In dit document wordt ingegaan op de nascholingsopzet en te volgen didactiek hierbij: competentiegericht nascholing uitgaande van het sociaalconstructivisme zodat de nascholing model staat voor de praktijk van het Funderend Onderwijs. Gebruikte leerlijnen hierbij zijn WIER (Werken Integreren Ervaren en Reflecteren), conceptuele en vaardigheden leerlijn en loopbaanbegeleiding leerlijn. Daarnaast beschrijft dit document doelen en inhoud van elke module.

Uitvoering

De onduidelijkheid in de beginfase van de invoering van het Funderend Onderwijs heeft ook zijn weerslag gehad op de nascholing. Het gebrek aan duidelijke leerlijnen, adequaat lesmateriaal en duidelijke criteria voor het volgen van leerling-resultaten bemoeilijkte een nieuwe manier van werken natuurlijk zeer. Mede gezien het feit dat er geen begeleiding op de werkvloer heeft plaatsgevonden was het voor leerkrachten zeer moeilijk om de theorie van de nascholing te verbinden aan de dagelijkse lespraktijk. Nascholing voor leerkrachten van cyclus 2 heeft niet volledig plaatsgevonden aangezien op een gegeven moment iedereen bevoegd werd verklaard. Deze beslissing van de toenmalige Minister van Onderwijs had te maken met ontevredenheid in het veld over de toepasbaarheid en toegevoegde waarde van de nascholing (Andersson Elffers Felix, 2011). Omdat het verplichtende karakter ervan verder ontbrak hebben waarschijnlijk veel leerkrachten de trajecten niet afgemaakt.

De indruk bestaat bij diverse van de door mij geïnterviewde personen dat scholen heel divers invulling geven aan de nieuwe uitgangspunten en principes van het Funderend Onderwijs uiteenlopend van zuiver klassikaal onderwijs naar verregaande differentiatie. Nader onderzoek zal dit echter moeten uitwijzen. Aangezien de nascholing nooit is geëvalueerd is het op dit moment onduidelijk wat de stand van zaken is voor wat betreft uitvoering in de lespraktijk.

De overheid heeft aan het streven tot 'Lifelong Learning' door de leerkracht gevolg gegeven door de diverse aspecten van nascholing wettelijk te regelen (Ministeriele Beschikking nr. 17, 2010). Leerkrachten zijn volgens een puntensysteem gehouden aan regelmatige nascholing welke wordt bijgehouden in een persoonsgebonden nascholingsregister. Invulling van het nascholingsprogramma komt tot stand 'op grond van de behoeften van het personeel in de scholen voor funderend onderwijs, de wensen van de schoolbesturen, het resultaat van het functioneringsgesprek van het personeel en/of een door het bevoegd gezag uitgevoerde behoeftepeiling, indien aanwezig de CAO en eventuele door de Minister van Onderwijs en Cultuur nader gestelde eisen op grond van ontwikkelingen in het onderwijs' (MB nr. 17, 2010 art. 4 lid 2).

4.2 Instructietaal beleid

4.2.1 Keuze van de talen

Het rapport 'Stappen naar een betere toekomst' geeft taal een centrale plaats in het onderwijsleerproces en gaat vervolgens uit van de volgende 3 principes:

1. onderwijs moet aansluiten bij de kenniswereld van het kind en dient diens taalgevoel in de meerderheidstaal plaats te vinden (i.c. het Papiaments)
2. op grond van onderlinge verbondenheid zijn de belangrijkste vreemde talen Nederlands, Engels en Spaans
3. Nederlands is instructietaal in het VO en dient dus op een hoger niveau te liggen dan Engels en Spaans

Aangezien de geschiedenis leert dat Nederlands als instructietaal geen garantie biedt op een hoger taalniveau wordt aangegeven dat het Nederlands als een vreemde taal moet worden beschouwd waarbij gepleit wordt om relatief veel tijd te besteden aan Nederlands als Vreemde taal. In het document Fundament voor FO (BPO, 2002) gaat men er vanuit dat de meertalige situatie zoals geschetst in de inleiding behouden moet blijven op grond van demografische, culturele, historische, politieke en economische motieven.

In de wet op het Funderend Onderwijs (Menckeberg & De Vries, 2009) is het streven naar een meertalige gemeenschap door de toenmalige regering ook verankerd door de 3 officiële talen een gelijke status te geven in het onderwijs en deze als mogelijke instructietalen aan te wijzen³⁹. Om de reeds complexe taalsituatie niet nog ingewikkelder te maken en gezien het feit dat Engels noch Spaans instructietalen zijn in het Funderend Onderwijs of Voortgezet Onderwijs op Curaçao, zal ik me verder richten op het Nederlands en het Papiaments.

Zoals gezegd was het de intentie bij invoering van het Funderend Onderwijs in 2002 om meer recht te doen aan de behoefte van het kind. In het innovatietraject is de positie van de instructietaal nader gedefinieerd en gaat men uit van meerdere modellen om de doelen te bereiken. Gezien het feit dat het merendeel van de Curaçaose kinderen Papiaments als thuistaal heeft werd dit bij aanvang van de vernieuwingen ook voor het merendeel van de scholen instructietaal op school. Slechts 5 scholen kregen ontheffing voor dit nieuwe beleid⁴⁰; deze scholen konden hun beleid van Nederlandstalig onderwijs voortzetten. De bedoeling voor de overige scholen was om in de onderbouw volledig Papiamentstalig onderwijs te geven met daarbij familiarisering-activiteiten in het Nederlands. Geleidelijk aan zou het Nederlands als vak een grotere plek moeten krijgen in cyclus 2. Een ingrijpende verandering, temeer daar kinderen in cyclus 1 dus zouden gaan leren lezen in het Papiaments. In 2008 echter werd door de toenmalige Minister van Onderwijs bij wet bepaald dat niet de overheid maar de schoolbesturen verantwoordelijk zijn voor de keuze van instructietaal (Menckeberg & De Vries, 2009). Dit maakt dat er vanaf dat moment niet meer gesproken kan worden over een gemeenschappelijk taalbeleid op Curaçao; de diverse schoolbesturen geven ieder op hun eigen manier invulling aan dit beleid. De keuzemogelijkheid heeft het grootste schoolbestuur ertoe gebracht het ingezette beleid terug te draaien en met een groot aantal scholen weer over te gaan tot Nederlandstalig (lees)onderwijs vanaf groep 3. Dit gezien het feit dat er grote problemen waren ontstaan wegens het uitblijven van materiaalontwikkeling in het Papiaments (RK Schoolbestuur, 2009).

³⁹ Hierbij was het Engels meegenomen aangezien destijds de Nederlandse Antillen nog bestond

⁴⁰ Eén van deze 5 scholen werd oorspronkelijk Papiamentstalig; na heftige protestacties van ouders is dat teruggedraaid (www.deltaplan.an)

Volgens de wet (Landsverordening Funderend Onderwijs, 2008) kunnen schoolbesturen dus zelf bepalen of ze het Engels, Nederlands of Papiaments als instructietaal⁴¹ hanteren. Scholen in het Funderend Onderwijs hebben diverse taalprofielen:

- Een moedertaalschool met als instructietaal Papiaments;
- Een tweetalige school met een combinatie van Papiaments en Nederlands als instructietaal;
- Een school met Nederlands als instructietaal.

In de praktijk ligt deze keuze niet zo zwart-wit; scholen die aangeven Papiamentstalig te zijn gebruiken toch ook vaak het Nederlands als instructietaal; dit is per educatiegebied verschillend (Rafaël, Reints & Wilkens, 2009).

In het eilandelijk taalbeleidsplan 'Meertaligheid in Curaçaose context' (Dijkhoff Learning Unlimited, TaalConsult, RT International Education Resources & Coach Caribbean, 2007, blz. 33 en verder) worden de doelstellingen van de diverse taalprofielen nader uitgewerkt:

1. De Papiamentstalige FO-school van de toekomst dient:

- a. een indruk te hebben van het niveau van de leerling bij intrede en alle ontwikkelkansen te benutten om bij alle leerlingen (dus ook de taalzwakke of de anderstalige leerlingen) taal en denken te stimuleren, waarbij de reeds verworven taalontwikkeling van het kind uitgangspunt is.
- b. ervoor zorg te dragen dat de leerling aan het einde van het FO zijn eigen taal zodanig heeft ontwikkeld, dat zijn schoolsucces in overeenstemming is met zijn talenten en ontwikkelingsmogelijkheden, opdat de overstap op een andere instructietaal in het voortgezet onderwijs soepeler verloopt.
- c. de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind te ondersteunen.

2. De Nederlandstalige FO-school dient de volgende doelstelling voor ogen te hebben:

- a. streven naar een effectief en verantwoord gebruik van Nederlands als instructietaal, waarbij deze instructietaal een springplank in plaats van een struikelblok is.
- b. creëren van een win-win-situatie, waarbij leerlingen zaakvakinhouden leren (+) en tegelijkertijd schoolse taalvaardigheid ontwikkelen (+)

3. De éézijdig tweetalige FO-school streeft naar:

- het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid in zowel Papiamentu als Nederlands;
- positieve identificatie met de taal en cultuur van de eerste taal en met die van het Nederlands;
- niet alleen tweetaligheid van de leerling, maar uitdrukkelijk ook succes in alle educatiegebieden in beide talen ('balanced literacy')
- toegang van leerlingen tot het Nederlands als 'language of power' ten behoeve van de overstap naar en schoolsucces in het VO (havo-gericht);
- effectief en verantwoord gebruik van Papiamentu en Nederlands als instructietalen door de leerkrachten.

Voor alle modellen geldt dat ze aan de kerndoelen voor zowel het Nederlands als het Papiaments moeten voldoen aan het eind van cyclus 2. Voor de meeste scholen (behalve de eerder genoemde 5 Nederlandstalige scholen) is de instructietaal in de eerste cyclus het Papiaments. Goedhart (2009) geeft een overzicht van het aantal scholen per taalprofiel:

- 5 scholen hebben Nederlands als instructietaal
- 12 scholen hebben Papiaments als instructietaal
- 13 scholen hebben een late-exit tweetalig model⁴²
- 20 scholen hebben een early-exit tweetalig model⁴³

⁴¹ Het Departement van Onderwijs vat het begrip instructietaal op in de meest brede zin van het woord: de taal die in het volledige onderwijsleerproces wordt gehanteerd, zowel mondeling als schriftelijk, zowel door de leerkracht als de leerder (Bakker, Delfina & Snetselaar, 2001). Het RK schoolbestuur definieert het begrip instructietaal als de taal waarin les wordt gegeven en voertaal als communicatietaal tussen leerkracht en leerling. In lessituaties is de instructietaal ook de voertaal (RK Schoolbestuur, 1996).

⁴² De tweetalige modellen verschillen in welk stadium de overgang van (voornamelijk) Papiaments naar (voornamelijk) Nederlands wordt gemaakt (zie ook paragraaf 2.4)

⁴³ De meerderheid van deze scholen is niet als early-exit model begonnen; de overstap werd gemaakt door de beslissing van het RK schoolbestuur terug te gaan naar Nederlandstalig leesonderwijs (Goedhart 2009).

4.2.2 Doelen Funderend Onderwijs en aansluiting Voortgezet Onderwijs

Aangezien het voortgezet onderwijs vooralsnog grotendeels Nederlandstalig is blijft het nog steeds een uitdaging voor elke school om kinderen daar zo goed mogelijk op voor te bereiden. Bij enkele vsbo leerwegen is het mogelijk Papiamentstalige examens af te leggen; wil een leerling daarna doorstromen naar hogere vormen van onderwijs dan zal het Nederlands beheerst moeten worden. Papiaments wordt in het VO wel als vak gegeven en is ook een verplicht eindexamenvak voor alle vormen van voortgezet onderwijs. De keuze om in het voortgezet onderwijs het Nederlands te handhaven is vooral ingegeven door mogelijkheden tot verdere studie. Hoewel de laatste jaren het lokale onderwijsaanbod is uitgebreid en steeds meer leerlingen na de havo kiezen voor een vervolgopleiding op Curaçao, is Curaçao voor midden- en hoger kadervorming voor een groot deel afhankelijk van het buitenland. Nog steeds gaat het grootste deel van de studenten na het voortgezet onderwijs studeren in Nederland, een kleiner deel studeert in de Verenigde Staten of in de nabije regio⁴⁴. De laatste twee mogelijkheden hebben echter een aanzienlijk ander kostenplaatje; in Nederland vallen studenten onder de Nederlandse Wet op Studiefinanciering (UNA, 2011). Daarnaast is het niet altijd duidelijk of opleidingen in de regio dezelfde kwaliteitsnormen hanteren. Uitgangspunt is echter wel dat studenten in ieder geval de Engelse en/of Spaanse taal zodanig beheersen dat studie in de Verenigde Staten of in de regio mogelijk is.

Voor het Educatiegebied Taal, Geletterdheid en Communicatie zijn vier documenten opgesteld vanuit de gedachte dat het merendeel van de leerlingen Papiamentstalig is⁴⁵:

- Kerndoelen Taal, Geletterdheid en Communicatie Moedertaal (Papiaments)⁴⁶
- Kerndoelen Taal, Geletterdheid en Communicatie Vreemde Taal Nederlands (ter voorbereiding op Nederlands als instructietaal in het VO).
- Kerndoelen Taal, Geletterdheid en Communicatie Vreemde Talen I (voor die taalprogramma's die al in cyclus 1 starten namelijk Nederlands⁴⁷)
- Kerndoelen Taal, Geletterdheid en Communicatie Vreemde Talen II (voor die taalprogramma's die pas in de tweede cyclus starten, namelijk Engels en Spaans)

Bovenstaande indeling laat meteen een deel van de huidige problematiek zien:

1. de kerndoelen zijn vastgesteld in 2006 en gebaseerd op een tienjarig Funderend Onderwijs in 3 cycli; deze worden nu toegepast op een situatie van 8 jaar onderwijs in 2 cycli.
2. ten tijde van vaststelling was de nieuwe wet met betrekking tot instructietalen nog niet van kracht en ging men uit van Papiaments als instructietaal voor alle scholen (behoudens de scholen met dispensatie).

Het bereiken van de kerndoelen wordt vanwege de tijdsdruk door scholen als zwaar ervaren. Het gaat hierbij niet alleen om de wijziging naar een achtjarig Funderend Onderwijs maar tevens om het feit dat zowel het Nederlands als het Papiaments volledige vakinhouden hebben gekregen (in de oude situatie werd Papiaments slechts als vak enkele uren per week gegeven). Ontwikkeling van de kerndoelen heeft plaats gevonden in aparte werkgroepen van diverse

⁴⁴ Het gaat hier om 300-500 jongeren die jaarlijks voor vervolgstudie naar het buitenland vertrekken (Hubentud den Desaroyo 2005).

⁴⁵ Ten tijde van vaststelling was de oude constellatie van de Nederlandse Antillen nog een feit waarbij de (moeder)taalsituatie voor de eilanden verschillend was. Dit feit laat ik verder buiten beschouwing.

⁴⁶ Men gaat hierbij uit van Papiaments als moedertaal; niet duidelijk is aan welke kerndoelen voldaan moet worden voor kinderen waarvan Papiaments geen moedertaal is.

⁴⁷ Dit was bedoeld voor scholen die niet voorbereiden op Nederlandstalig vervolgonderwijs namelijk Kolegio Erasmo op Curaçao en diverse scholen op de Bovenwindse eilanden.

vakspecialisten waarbij ook de vakinhouden van de overige educatiegebieden zijn uitgebreid. Er heeft geen eindredactie over het geheel plaatsgevonden en in zijn totaliteit is dientengevolge het pakket mogelijksterwijs te zwaar.

Bij het ontwikkelen van de kerndoelen was het uitgangspunt dat deze kerndoelen gelijk moesten zijn voor beide talen. De kerndoelen Taal, Geletterdheid en Communicatie Moedertaal zijn verdeeld over zeven domeinen: taalattitude, mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, massamedia en taalbeschouwing. De kerndoelen Taal, Geletterdheid en Communicatie Nederlands zijn verdeeld over vier domeinen: mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalbeschouwing. De kerndoelen van de overige educatiegebieden zijn niet volgens domeinen ingedeeld.

De te bereiken kerndoelen zijn voor beide talen gelijk; te bereiken niveaus per taal verschillen echter. In het beleidsplan Meertaligheid in Curaçaose context (Dijkhoff et al. 2007) wordt voorgesteld voor het Nederlands aan het eind van de derde cyclus een niveau van B1⁴⁸ te hanteren; dit was echter gebaseerd op een tienjarig FO. Eén van de voorstellen is nu om een niveau van A2 te hanteren aan het eind van FO (cyclus 2), waarbij B1 dan in de basisvorming gehaald zou moeten worden. Voor het Papiaments kan men zich niet baseren op het Europees Referentiekader; het te bereiken niveau is dan ook onduidelijk. Voor beide talen geldt dat de te bereiken niveaus aan het eind van het FO nog moeten worden vastgesteld door de overheid.

4.2.3 Invulling curriculum

Dijkhoff et al. (2007) stellen verschillende schema's voor, afhankelijk van het taalprofiel, wat betreft de invulling van het curriculum. Er wordt hierbij verschil gemaakt tussen a. taalontwikkeling (een fundament leggen in de moedertaal), b. familiarisering (oriënterende activiteiten om gevoeligheid voor de taal te bewerkstelligen) en c. structureel aanbod (de taal als vak en gedeeltelijk als instructietaal). Met dit structurele aanbod wordt bedoeld dat het taalonderwijs opklimt in moeilijkheidsgraad, complexiteit en intensiteit. Men gaat er daarbij van uit dat eerst de taal geleerd moet worden alvorens er structureel aanbod kan plaatsvinden. Voor alle taalprofielen geldt dus dat cyclus 1 begint met familiarisering; Nederlandstalige scholen beginnen in cyclus 1 al met structureel aanbod; de overige taalprofielen doen dat pas in cyclus 2. Uitgangspunt is dat alle modellen het taalonderwijs inrichten conform de principes van vreemde-/tweede taaldidactiek en gebruik maken van moderne benaderingen van taalonderwijs (Dijkhoff et al. 2007): a. Functioneel communicatief onderwijs houdt in dat communicatieve routines en taalhandelingen de kern vormen van het lesmateriaal en dat niet alleen de vorm, maar ook het gebruik van taaluitingen wordt geleerd. b. Interactief taalonderwijs houdt in dat *'kinderen taal leren in een krachtige leeromgeving die betekenisvol, sociaal en strategisch leren bevordert'*. Voor alle modellen is apart uitgewerkt op welke manier het taalonderwijs vorm moet krijgen en het aantal lessen dat per week op het rooster moet staan voor Nederlands en Papiaments.

4.2.4 Leerkrachtvaardigheden Funderend Onderwijs

4.2.4.1 Eigen taalbeheersing

Zoals in paragraaf 4.1.6 aangegeven werd er in het nascholingsplan rekening gehouden met een talencomponent om eventuele onvoldoende beheersing van Papiaments en/of Nederlands verder te ontwikkelen. Er zijn diverse stappen ondernomen om de taalbeheersing van leerkrachten FO in beeld te brengen. Voor wat betreft het vereiste taalbeheersingniveau van de leerkracht wordt er onderscheid gemaakt tussen Papiaments als instructietaal of

⁴⁸ Dit is gebaseerd op de niveau-indeling zoals geformuleerd in het Europees Referentiekader voor Vreemde talen (Raad van Europa, 2008).

taalontwikkeling/als vak geven; voor Nederlands onderscheidt men Nederlands als instructietaal of familiarisering/vak Nederlands (Dijkhoff et al. 2007). De gestelde streefniveaus zijn als volgt (Taalconsult & Amazonia, 2008): a. voor familiarisering (in cyclus 1) is de benodigde taalvaardigheid van de leerkracht gesteld op het niveau van B2. b. voor structureel aanbod (in cyclus 1 en/of 2) is de benodigde taalvaardigheid van de leerkracht gesteld op het niveau van C1.

Het merendeel van de leerkrachten in het FO heeft Papiaments als moedertaal. Aangezien het onderwijs in het verleden altijd Nederlandstalig is geweest hebben zij nooit onderwijs in het Papiaments genoten. Een deel hiervan (de jongere generatie) heeft Papiaments als vak in de opleiding gehad; een ander deel heeft nascholingscursussen op diverse niveaus gevolgd (gericht op het onderwijzen van Papiaments als vak); een aantal leerkrachten heeft een cursus L.O.⁴⁹ of een tweedegraads opleiding Papiaments gevolgd en tot slot is er een deel (31%) dat geen cursussen heeft gevolgd. Daarnaast is er een groep leerkrachten die niet Papiamentstalig⁵⁰ is (Dijkhoff & Welvaart, 2006; Dijkhoff et al. 2007). Er zijn dus voor het Papiaments grote verschillen onder leerkrachten in de mate van taalbeheersing. Er is een referentiekader Papiaments ontwikkeld (Dijkhoff & Welvaart, 2007) waarin, uitgaande van het profiel van de leerkracht FO, diverse niveaus van taalcompetenties Papiaments beschreven zijn voor zowel moedertaalsprekers als niet-moedertaalsprekers. Hierbij is onder andere gebruik gemaakt van het CEFR⁵¹ en het Referentiekader voor Taalcompetenties van Leraren in Nederland en Vlaanderen⁵². Om het niveau van eigen taalbeheersing in het Papiaments van zittende leerkrachten te kunnen vaststellen heeft er in 2006 een zelfevaluatie plaats gevonden waarbij respondenten aangaven vooral behoefte te hebben aan nascholing op het gebied van woordenschat, het gebruik van schooltaalwoorden, het omgaan met variatie in het Papiaments en schrijfvaardigheid (Dijkhoff & Welvaart, 2006). Op basis van de zelfevaluatie is een nascholingsprogramma ontwikkeld waarbij deelnemers door middel van een portfolio hun ontwikkeling aangeven. Nascholing Papiaments in het kader van moedertaalonderwijs heeft echter niet plaatsgevonden.

Voor Nederlands is het Raamwerk NVT-FO (Taalconsult & Amazonia, 2006) ontwikkeld⁵³ en zijn er zelfevaluaties afgenomen om de verschillende taalbeheersingniveaus in beeld te brengen. Deze zijn weergegeven in de volgende tabel:

Vaardigheid	op niveau cyclus 1	op niveau cyclus 2
Luisteren	76%	65%
Lezen	56%	61%
Gesprekken voeren	54%	58%
Spoken	51%	48%
Schrijven	41%	38%

Tabel 5: Overzicht van niveaus van Nederlandse taalbeheersing leerkrachten Funderend Onderwijs (Taalconsult & Amazonia 2008, blz. 20).

⁴⁹ In het verleden bestonden er LO opleidingen (derdegraadsbevoegdheid) op diverse terreinen. De LO-akte is echter niet meer erkend. Voor het VO dient een tweedegraadsbevoegdheid behaald te worden.

⁵⁰ Het gaat hier over het algemeen om Surinaamse en Nederlandse leerkrachten; de duur van hun verblijf op Curaçao verschilt.

⁵¹ Common European Framework of Reference for languages [Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor vreemde talen].

⁵² Paus, Rymenans, & Van Gorp 2003. Dertien Doelen in een Dozijn

⁵³ Het Nederlandse Raamwerk NT-2 en het Raamwerk Moderne Vreemde Talen (Raamwerk MVT) zijn hierbij aangepast aan de lokale situatie.

Uit de tabel blijkt dat een aanzienlijk aantal leerkrachten nog niet het gewenste taalvaardigheidsniveau heeft bereikt. Ook voor wat betreft de Nederlandse taalbeheersing blijken de verschillen groot. Bij de verslaggeving wordt aangegeven dat zelfevaluatie slechts een indicatie zijn voor niveau indeling en wordt de aanbeveling gedaan dit niveau te verifiëren en verder te ontwikkelen door middel van een portfoliotraject. Vanuit de overheid is hier nog geen gevolg aan gegeven; onduidelijk is of individuele schoolbesturen verdere stappen hiertoe hebben ondernomen. Ook op de LOFO ziet men het Nederlandse taalbeheersingsniveau van de aankomende leerkrachten als een knelpunt. De opleiding is dan ook druk doende allerlei initiatieven te ontplooiën om de taalvaardigheid van de studenten te verhogen.

4.2.4.1 Didactische vaardigheden

Zoals in paragraaf 4.1.6 is aangegeven is regelmatige nascholing gegarandeerd via een verplicht puntensysteem. Punten worden behaald bij voldoende aanwezigheid (80%), met een voldoende gekwalificeerde eindopdracht of eindtoets en een positieve beoordeling van de trainer. Over een periode van 5 jaar moeten 450 punten behaald worden. De brochure Nascholing 2011-2012 geeft in de kwaliteitseisen voor nascholing onder andere de volgende punten aan (FIDE, 2011):

3. De nascholingsactiviteiten moeten zeer praktisch zijn;
4. De toetsing van de transfer moet onderdeel zijn van de nascholingsactiviteit;
5. Voor elke nascholingsactiviteit moet de tijdsduur, de inhoud, de eisen aan de praktijkopdrachten en de eindopdrachten of eindtoetsen en het aantal te behalen punten (creditpoints, m.n. voor wat betreft het FO/SO) zijn aangegeven;
6. Er moeten concrete en SMART geformuleerd doelstellingen en resultaten worden opgenomen die vooraf duidelijk worden uitgelegd aan de deelnemers en die op basis van overeengekomen indicatoren achteraf worden gemeten;
9. De nascholingsactiviteiten moeten alle vormen van nascholing insluiten en gericht zijn op zowel:
 - a. het verwerven van kennis als het aanleren van vaardigheden en beroepshoudingen;
 - b. teamgericht als individueel gericht;
 - c. rekening houdend met het schoolbelang als het individuele belang;
 - d. het onderwijsbeleid als het personeelsbeleid;
 - e. op maat zijn als “confectie” (bestaand aanbod aanbieders).

Daarnaast worden nog enkele organisatorische kwaliteitseisen gesteld onder andere met betrekking tot presentie. Uit de brochure blijkt dat de keuze in nascholing zeer divers is: onder andere diverse trainingen op het gebied van Management en Leiderschap, Leerlingzorg, ICT (bijvoorbeeld digitaal rijbewijs), School en Omgeving (bijvoorbeeld EHBO of ouderparticipatie). Daarnaast zijn er diverse trainingen vanuit de Educatiegebieden zoals bijvoorbeeld ‘Omgaan met conflicten en agressie’, ‘Belevingswereld in beeld met gebruikmaking van recycled materiaal’, ‘Danseducatie’ of ‘Lesmaterialen van kwaliteit: hoe maak, vind en gebruik je ze?’.

Voor het Educatiegebied Taal, Communicatie en Geletterdheid wordt aangeboden:

- Didactiek Nederlands als Vreemde Taal (modules Taalverwerving en Woordenschat of Mondelinge Vaardigheid)
- Grammatica (NVT)
- Didactiek van schrijfonderwijs cyclus 1 Speciaal FO
- Kalligrafie
- Taalniveau docenten (Toolkit Onderwijs en Arbeidsmarkt)

De brochure geeft een summier beschrijving van doelstelling en inhoud van de trainingen. De aangeboden trainingen verschillen zeer in het aantal te behalen punten en eveneens in de verhouding tussen contacturen en praktijken.

4.2.5 Materialen

Bij de planning van het Funderend Onderwijs is men uitgegaan van de noodzaak nieuwe materialen te ontwikkelen. Daarnaast werden ook de reeds bestaande materialen ingezet. Deze scriptie beoogt niet diepgaand inzicht te geven in de beschikbaarheid en het gebruik van materialen. Om enigszins de huidige situatie in beeld te brengen zal ik bij benadering aangeven over welke middelen men kan beschikken. Dit kan echter slechts gezien worden als een globale indicatie van het beschikbare materiaal en is een inschatting mijnerzijds gebaseerd op de mij ter beschikking gestelde gegevens.

Het rapport van Rafaël, Reints & Wilkens (2009) geeft een goed overzicht van beschikbare lesmethodes en aanvullende didactische materialen. Voor de hier volgende beschrijving zal ik me goeddeels op dit rapport baseren aangevuld met informatie uit de interviews; ik richt me hierbij voornamelijk op de meest gebruikte methodes en materialen. Hierbij moet tevens vermeld worden dat scholen vaak meerdere methodes naast elkaar gebruiken en eveneens naast de methode aanvullend materiaal gebruiken. Dit is vaak zelf gemaakt door de leerkracht. Aangezien een lokale Nederlandse methode op zich liet wachten blijken scholen in de praktijk diverse oplossingen te hebben gezocht. Zo zijn er scholen die bijvoorbeeld gekozen hebben voor *Ik en Ko*; aangezien dit over het algemeen te moeilijk bleek wordt eerst *Puk en Ko* gebruikt. Ook wordt er in cyclus 1 gewerkt met *Pelikino*; een (lokaal geproduceerd) familiariseringsprogramma om peuters/kleuters gevoelig te maken voor meertaligheid (Nederlands, Engels en Spaans). Doel van het programma is een receptieve beheersing van een basiswoordenschat van ruim 1600 woorden. Het programma is gebaseerd op de didactiek van TPR⁵⁴. Voor kleuters zijn er ook twee Papiamentstalige geïntegreerde ontwikkelingsprogramma's namelijk *Trampolin* en *Karusèl*. *Trampolin* is in een Nederlandstalige versie verschenen onder de naam *Trampoline*; een methode Nederlands voor kleuters op de Nederlandstalige scholen. Voor het aanvankelijk leesproces worden diverse methodes gebruikt: scholen die alfabetiseren in het Papiaments leren lezen met *Lesa Bon of Salto*. Scholen die alfabetiseren in het Nederlands gebruiken *De Derde Stap* of *Veilig Leren Lezen*. In cyclus 1 en 2 wordt voor Nederlandstalig taal- en leesonderwijs veelal gebruik gemaakt van *Zonnig Nederlands*. Recentelijk zijn er meerdere scholen geweest die *Taalactief* hebben aangeschaft. Voor Papiamentstalig taal- en leesonderwijs is er: *Papiamentu nos idioma* en *Lesa A te Z*. De nieuwe taalleesmethode *Fiesta di Idioma* is in ontwikkeling: groep 4 is voltooid, van groep 5 is ontwikkeling in de afrondingsfase. Voor groepen 6-8 is financiering weliswaar toegezegd maar nog niet door ondertekening bekrachtigd. Voor zowel het Nederlands als het Papiaments zijn er naast deze methodes diverse aanvullende materialen zoals postersets, CD-roms, woordenschatpakketten en dergelijke.

Voor de overige educatiegebieden is het merendeel van de beschikbare materialen ofwel Nederlandstalig ofwel Papiamentstalig; enkele materialen zijn in beide talen verschenen. Voor het educatiegebied 'Rekenen en Wiskunde' wordt de methode *Rekenen en wiskunde* het meest gebruikt. Daarna volgt *Matematika integrá*. Voor het educatiegebied 'Sociaal-emotionele vorming' wordt er gebruik gemaakt van de methode *Balor di tin balor*. Voor het educatiegebied 'Mens en maatschappij' en 'Mens, natuur en technologie' zijn er geen methodes maar worden er verschillende materialen naast elkaar gebruikt. Deze materialen zijn merendeels Nederlandstalig; enkele materialen zijn tweetalig verschenen. Hierbij moet tevens aangemerkt worden dat veel van de materialen voor deze educatiegebieden reeds verschenen waren voor aanvang van het Funderend Onderwijs. Voor meerdere van deze materialen geldt dat het volgens de indeling van Rafaël, Reints & Wilkens (2009) geldt als informatief

⁵⁴ <http://www.pelikino.com>

materiaal: dat wil zeggen informatieve teksten zonder didactische maatregelen om het leerproces te ondersteunen (bijvoorbeeld verwerkingsopdrachten). Voor de educatiegebieden ‘Culturele en artistieke vorming’, ‘Gezonde levensstijl en bewegingsonderwijs’ en ‘Algemene mensvorming’ zijn er geen methodes. Leerkrachten gebruiken hierbij andersoortig materiaal, zelfontwikkeld materiaal en/of informatief materiaal; soms is onduidelijk of en welk materiaal er gebruikt wordt. Een overzicht van de in deze scriptie vermelde methodes en lesmateriaal is opgenomen in bijlage 4.

In paragraaf 4.1.5 is reeds aangegeven dat Rafaël, Reints & Wilkens (2009) concluderen dat er geen of onvoldoende leermiddelen beschikbaar zijn. Het hier beschreven beknopte overzicht van beschikbare materialen is overigens geenszins een maatstaf voor wat er daadwerkelijk in de praktijk gebruikt wordt. Een aantal van de door mij geïnterviewde personen en ook de documentatie (Rafaël, Reints & Wilkens 2009; Andersson Elffers Felix, 2011) geven aan dat sommige van de ontwikkelde materialen ongebruikt in de kast liggen. Hiervoor worden diverse redenen gegeven bijvoorbeeld onbekendheid met het gebruik van het materiaal of ontevredenheid over de kwaliteit.

Het onderzoek van Rafaël, Reints & Wilkens (2009) heeft zich niet toegespitst op de hoeveelheid en kwaliteit van ondersteuningsmaterialen zoals beschikbaar (voor)leesmateriaal. Wel maakt het rapport er melding van dat er een groot gebrek is aan Papiamentstalige leesboeken voor alle niveaus. Hierbij wordt aangegeven dat scholen in cyclus 2 noodgedwongen gebruik maken van de voor het voortgezet onderwijs ontwikkelde taalmethode *Mosaiko* en/of krantenartikelen. In de inleiding heb ik reeds aangegeven dat kwantificering van materiaal een moeilijke, zo niet onmogelijke opgave is. Dit geldt met name voor het (voor)leesmateriaal. Immers boeken (prentenboeken, voorleesboeken, informatieboeken en dergelijke) verschillen zeer in zowel doelstelling, gebruik als uitvoering. Eveneens moet men in ogenschouw nemen dat diverse (prenten)boeken zijn ontwikkeld bij het lesmateriaal en dus eigenlijk niet als leesmateriaal voor vrij lezen (op school en/of thuis) beschouwd kunnen worden.

Gezien het belang van schriftelijk taalaanbod (en veel lezen) voor het bereiken van schoolse taalvaardigheid en het feit dat meerdere scholen alfabetiseren in het Papiaments is het echter wel relevant een globale indicatie te verkrijgen van het beschikbare Papiamentstalige leesmateriaal. In bijlage 5 is getracht hiervan een overzicht te geven. Ook dit moet men beschouwen als een zeer globale inschatting gebaseerd op de mij verstrekte gegevens. FPI [Stichting voor Taalplanning] heeft naast de verhalen en boeken behorende bij de methodes voor het educatiegebied ‘Taal, geletterdheid en communicatie’ diverse Papiamentstalige (prenten)boeken uitgegeven die zijn te beschouwen als boeken voor vrij (voor)lezen. Ook FMS [Stichting Schoolmaterialen] heeft diverse Papiamentstalige leesmaterialen uitgegeven. Eventuele particuliere initiatieven voor uitgifte van boeken in eigen beheer zijn niet in de bijlage opgenomen. In de bijlage zijn van zowel FPI als FMS slechts opgenomen de uitgaven die niet direct aan een bepaalde methode gerelateerd zijn. Hierbij is gebruik gemaakt van de catalogus van FPI (2008) en de inventarislijst van FMS (2011); aangevuld met informatie van deze instanties. Voor wat betreft de uitgaven van FPI is het duidelijk dat het hierbij echt gaat om fictionele (voor)leesboeken. Voor de uitgaven van FMS is dat moeilijker te bepalen aangezien de boeken merendeels wel degelijk zijn ontwikkeld als lesmateriaal. In de praktijk zijn de kinderen voor wat betreft het lezen aangewezen op deze materialen en dus zijn ze allemaal in bijlage 5 opgenomen. Deze boeken hebben dus grotendeels het karakter van informatieve boeken.

Sommige van de in bijlage 5 opgenomen boeken echter bestaan slechts uit een klein aantal bladzijden, andere boeken zijn iets dikker. Ook zijn er boeken met slechts één regel per bladzijde en er zijn boeken met grotere tekstdichtheid. Het aangeven van het totale aantal beschikbare boeken zou dus zijn als appels en peren bij elkaar optellen.

De openbare bibliotheek heeft een afdeling ‘schoolmediatheek’ waar scholen een grote collectie lees- en informatieboeken kunnen lenen voor langere tijd. Gezien het feit dat er niet veel Papiamentstalig materiaal beschikbaar is gaat het hier voornamelijk om Nederlandstalige boeken. In de praktijk maken scholen weinig gebruik van de bibliotheek (Rafaël, Reints & Wilkens 2009).

4.3 Opbrengsten en knelpunten

Bij een dergelijk ingrijpende verandering in het onderwijs die betrekking heeft op vele terreinen moet er ook naar opbrengsten en knelpunten op de diverse terreinen worden gekeken. In de vorige paragrafen heb ik een deel van de knelpunten beschreven. Daarnaast kan ik aangeven wat de door mij geïnterviewde personen aangeven als opbrengsten van het nieuwe onderwijs. Vrijwel iedereen geeft aan dat door invoering van de moedertaal in het onderwijs kinderen veel mondiger zijn geworden en spontaner reageren. Vedder (1987) kenschetste het Curaçaose onderwijs in het verleden als onderwijs dat passieve luisteraars en zwijgzame schrijvers creëert. De te bespeuren verandering hierin wordt door iedereen dan ook ervaren als een groot goed. Daarnaast wordt aangegeven dat na de eerste moeilijke jaren leerkrachten langzamerhand veel meer grip krijgen op het door hen te geven onderwijs.

Er is op dit moment nog geen leerlingvolgsysteem om de resultaten van leerlingen door de jaren heen systematisch te volgen. De enige bekende cijfers zijn de Eindtoetsen Funderend Onderwijs (EFO); deze zijn echter niet openbaar. In 2008 is een onderzoek uitgevoerd naar FO scholen op de BES-eilanden (Inspectie van Onderwijs Nederland, 2008). De situatie op Curaçao is niet vergelijkbaar met de BES-eilanden en de conclusies uit het rapport zijn dan ook niet zonder meer overdraagbaar, temeer daar Curaçaose scholen enkele uit de in dat rapport genoemde zwakke punten al eerder in meerdere of mindere mate hebben aangepast. Er worden in het rapport echter wel enkele belangrijke aspecten genoemd die mogelijk ook voor Curaçao in meer of mindere mate zouden kunnen gelden. Zo geeft het rapport aan dat het ontbreken van leerlijnen ertoe heeft geleid dat leerlingen onvoldoende gelegenheid hebben gekregen tot verwerving van de leerstof waardoor grote hiaten zijn ontstaan voor de kernvakken (lezen, taal en rekenen). Daarnaast veroorzaakt het gebrek aan een verantwoord leerlingvolgsysteem met duidelijke criteria voor objectieve meetinstrumenten volgens het rapport dat achterstanden en zwakke prestaties niet gezien worden waardoor achterstanden in stand worden gehouden of verder oplopen.

Teneinde de vernieuwingen binnen het Funderend Onderwijs en het Beroepsonderwijs te realiseren is in 2002 een samenwerkingsprogramma gestart tussen de Nederlandse Antillen en Nederland. Om ook meer toekomstperspectief te kunnen bieden aan de groep kwetsbare jongeren die voortijdig het onderwijs verlaten, kwam daar in 2005 het programma Sociale Vormingsplicht (SVP) bij. Dit heeft geresulteerd in nieuwe samenwerkingsafspraken: het Onderwijs en Jongeren Samenwerkingsprogramma 2008 – 2012 (OJSP). Binnen het OJSP staat de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs centraal. Monitoring van het programma vindt plaats door het uitvoeren van scans waarbij de voortgang van doelstellingen en speerpunten onder de loep worden genomen. In de midterm evaluatie (Andersson Elffers Felix, 2011) geeft het rapport het volgende aan: met de ingevoerde vernieuwingen is een beweging in gang gezet in het sterk verouderde onderwijssysteem. Door het ontbreken van

goed werkende informatiesystemen is deze (positieve) beweging echter niet goed te kwantificeren. Ook is een uitspraak over het effect van investeringen niet mogelijk. In het kader van deze scriptie zijn de volgende genoemde resultaten van belang: FO is formeel helemaal ingevoerd; zorgstructuren zijn organisatorisch ingericht; ouderparticipatie staat bij de meeste scholen op de agenda; er is een steeds bredere eigen verantwoordelijkheid in de uitvoering op bestuurlijk niveau. Als aandachtspunten worden genoemd: een meer bepalende rol van de inspectie van het onderwijs bij toezicht en handhaving (is tot nu toe te beperkt geweest); toepasbaarheid van de vernieuwingen in de klas: randvoorwaarden voor de leraar om goed te kunnen werken zijn nog niet op orde (infrastructuur, ICT en leermiddelen); onduidelijkheid in het veld over gebruik van leermiddelen en betekenis van een doorlopende leerlijn in methodevrij onderwijs; daadwerkelijk functioneren van zorgstructuren; positie van het speciaal onderwijs in het FO; de verbinding tussen Funderend Onderwijs, Voorbereidende Secundair Beroepsonderwijs en Secundair Beroepsonderwijs met juiste afstemming van einddoelen en eindtermen.

4.4 Concluderend

In dit hoofdstuk is antwoord gegeven op deelvraag nr. 1: *Welke doelen met betrekking tot taal- en leesvaardigheid in het basisonderwijs worden op Curaçao gesteld?* Het te geven onderwijsaanbod is verdeeld over acht educatiegebieden en is vastgelegd in kerndoelen voor elk educatiegebied. Voor wat betreft het educatiegebied Taal, Geletterdheid en Communicatie is zijn er aparte kerndoelen Papiaments en Nederlands waarbij het uitgangspunt is dat voor beide talen hetzelfde onderwijsaanbod moet gelden. Deze kerndoelen gelden voor elke school, ongeacht taalprofiel. Aan het eind van het Funderend Onderwijs vindt de eindtoets Funderend Onderwijs (EFO) plaats waarbij de uitslag van Nederlands en Papiaments even zwaar weegt bij een beoordeling voor aansluitend voortgezet onderwijs. Duidelijk is ook geworden dat er nog geen keuze is gemaakt voor het vaststellen van beheersingsniveaus in beide talen.

Tevens is antwoord gegeven op deelvraag nr. 3: *Op welke manier wordt op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht?* Hierbij is beschreven dat Curaçao de afgelopen jaren vele interventies heeft gepleegd in de organisatie, wetgeving en inrichting van het onderwijs. Om meer recht te kunnen doen aan de individuele behoeften van het kind is een beweging in gang gezet waarbij onderwijs vanuit een ontwikkelingsgerichte filosofie gestalte kreeg. De ondervonden moeilijkheden bij de implementatie van de vernieuwingen en de voortdurende discussie over instructietaal had ook zijn weerslag op het te voeren taal- en leesbeleid. Keuze voor de instructietaal ligt bij de schoolbesturen waarbij scholen diverse taalprofielen kunnen hebben (Papiamentstalig, Nederlandstalig of tweetalig). Om invulling te geven aan het onderwijs zijn diverse plannen opgesteld waaronder een eilandelijk taalbeleidsplan en richtlijnen voor materiaalontwikkeling en nascholing. Uitvoering is echter niet geheel volgens planning verlopen waardoor men op dit moment onder andere tekort aan materiaal als groot knelpunt ervaart. Ook heeft men behoefte aan leerlijnen en criteria voor het volgen van leerlingresultaten.

Zoals ik in de inleiding heb aangegeven kan men uit de uitkomsten van de Eindtoets FO (EFO) concluderen dat op dit moment de door Curaçao gestelde doelen voor Nederlands nog niet gehaald worden door een groot aantal van de kinderen. Het antwoord op het tweede gedeelte van de centrale vraag: *‘... zodanig dat de doelstelling voor taal- en leesvaardigheid, namelijk dat kinderen in staat zijn om het voortgezet onderwijs in het Nederlands te volgen?’* luidt dan ook dat dit op dit moment nog niet het geval is. We zullen dan ook moeten bekijken of het onderwijs zodanig is ingericht dat deze doelstelling wel gerealiseerd kan worden.

5 Curaçao: het schip op koers?

In dit hoofdstuk worden deelvraag nr. 2: *Welke doelen dienen aan taal- en leesvaardigheid gesteld te worden in het Funderend Onderwijs op Curaçao om aansluiting met het voortgezet onderwijs te bewerkstelligen?* en deelvraag nr. 4: *In hoeverre is het Curaçaose onderwijs ingericht volgens de criteria uit het geschetste theoretisch kader?* beantwoord. Hiertoe wordt een vergelijking gemaakt tussen de beschrijving van de huidige situatie in hoofdstuk 4 met het geschetste kader uit hoofdstuk 2. Het uitgestippelde kompas van de paragrafen 2.6 en 2.7 moet aangeven in hoeverre het Curaçaose schip op koers ligt. De daarbij gehanteerde begrippen uit het schema van paragraaf 2.7.2 worden per paragraaf beschreven.

5.1 Brede kennisontwikkeling gericht op *schoolse* taalvaardigheid in de doeltaal

5.1.1 Brede kennisontwikkeling

In hoofdstuk 2 heb ik gewezen op het belang van een brede kennisontwikkeling en de relatie tot schoolse taalvaardigheid. Een relevante vraag is dus of de kerndoelen, maar ook de nog uit te werken leerlijnen voor alle educatiegebieden, breed genoeg gesteld zijn om een brede kennisontwikkeling door te kunnen maken. Het gaat dan om zowel een brede oriëntatie op de Curaçaose context en de nabije regio alsook brede aandacht voor diverse mondiale maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen. Al deze verschillende onderwerpen leveren immers weer nieuwe woordkennis en uitbreiding van concepten op. Praten en lezen, gebruik makende van deze nieuwe woordkennis en concepten, draagt bij aan de verdere ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid. In het kader van deze scriptie voert het te ver om hier dieper op in te gaan en ik zal mij verder richten op het educatiegebied Taal, Geletterdheid en Communicatie. Nader onderzoek echter naar de kerndoelen van de overige educatiegebieden alsook de uitwerking in leerlijnen, zou hier mijns inziens op zijn plaats zijn.

5.1.2 Schoolse taalvaardigheid in beide doeltalen

Aanbod of beheersing

Gezien het streven naar schoolse taalvaardigheid zijn de kerndoelen voor Nederlands en Papiaments aan een nader onderzoek onderworpen. De kerndoelen zijn voor beide talen verdeeld in kennisdoelen en vaardigheidsdoelen. De doelen zijn verdeeld over doelen voor cyclus 1 (tussendoelen) en cyclus 2. In bijlage 6 is opgenomen het gedeelte waarin vaardigheden staan beschreven (het actieve gedrag dat de leerling vertoont). Hierbij zijn de vaardigheden uit de oorspronkelijke kerndoelen Moedertaal en kerndoelen Vreemde taal Nederlands naast elkaar gelegd en samengevoegd in één document teneinde deze met elkaar te kunnen vergelijken. Het valt op dat de kerndoelen zijn opgesteld als beheersingsdoelen terwijl ze bedoeld zijn als richtlijnen voor onderwijsaanbod. Voor wat betreft de kerndoelen voor Taal, Geletterdheid en Communicatie is het uitgangspunt dat aan het eind van het FO voor zowel Nederlands als Papiaments hetzelfde aanbod gerealiseerd moet worden. Echter het te bereiken niveau van taalvaardigheid in beide talen zal aan het eind van het FO voor bijna alle kinderen verschillen. Het opstellen als beheersingsdoelen creëert dan ook onduidelijkheid over de vraag of we hier te maken hebben met verplicht gesteld onderwijsaanbod of het uiteindelijk te bereiken streefniveau in het Nederlands en het Papiaments. In de communicatie hierover wordt deze onduidelijkheid slechts versterkt⁵⁵.

⁵⁵ Zo spreekt de overheid in een perscommuniqué van 7 april 2009 van het feit dat alle kinderen in beide talen dezelfde doelen moeten bereiken (Goedhart, 2009). De begrippenlijst van het Curaçaose taalbeleidsplan (Dijkhoff et al. 2007) geeft kerndoelen aan als de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten verwerven.

Daarnaast is er bij de kerndoelen Papiaments aandacht voor diverse strategieën. Uiteindelijk doel zou moeten zijn dat de leerling zich als functionele geletterde kan redden in de maatschappij. Het 'vragen of geven van hulp' bijvoorbeeld is een middel om daar te komen maar kan niet gezien worden als einddoel. Naar mijn mening moet het aanleren van strategieën vooral gezien worden als middel om bijvoorbeeld lees- en schrijfvaardigheid te ontwikkelen maar is geen doel op zich. Ook om deze reden is het aan te bevelen de kerndoelen niet als beheersingsdoelen op te stellen. Men kan immers ook een goede lezer/schrijver zijn zonder bepaalde strategieën te gebruiken; dit zou evenwel betekenen dat deze goede lezer/schrijver niet voldoet aan de kerndoelen.

In de kerndoelen Papiaments is een groot aantal vaardigheden opgenomen die in wezen niet aan een specifiek educatiegebied toe te schrijven zijn. Het gaat hierbij om algemene vaardigheden die betrekking hebben op werkhouding, samenwerking, algemene leerstrategieën, planmatig werken, gebruik van media en dergelijke. Ook de kerndoelen voor het educatiegebied Sociaal-emotionele vorming bevatten dergelijke algemene vaardigheden en gedeeltelijk overlappen deze kerndoelen.

Taal- en leesvaardigheden

Bij het opstellen van de kerndoelen is men er vanuit gegaan dat bepaalde (meta)vaardigheden het best in de moedertaal (het Papiaments) aangeleerd en beheerst moeten worden waarna transfer plaats kan vinden naar het Nederlands. Het gaat hier om vaardigheden zoals bijvoorbeeld kennis van tekststructuren, gebruik van (lees)strategieën en dergelijke. Men gaat er daarbij vanuit dat deze vaardigheden universeel zijn en daardoor gemakkelijk in een andere taal gebruikt kunnen worden. Zoals bijlage 6 laat zien zijn de doelen voor Nederlands en Papiaments nogal verschillend. De vraag is of deze grote verschillen uitsluitend te wijten zijn aan bovengenoemde (meta)vaardigheden. In hoofdstuk 2 is beschreven dat taal- en leesvaardigheid essentieel zijn om in het onderwijs mee te kunnen doen: meepraten, meedenken en meeleren. In het onderwijs moeten dus die taal- en leesvaardigheden ten doel gesteld worden die 'meedoen' bewerkstelligen. Op grond van de in paragraaf 2.1.5.3 genoemde drempelhypothese is een zeker niveau van taalvaardigheid nodig om transfer van T1 naar T2 te laten plaatsvinden. Gekeken is daarom naar welke vaardigheden bij de kerndoelen Papiaments een zekere taal- en leesvaardigheid veronderstellen in de doeltaal. Het gaat hierbij dus niet om taalonafhankelijke vaardigheden (bijvoorbeeld vinger opsteken en op je beurt wachten) maar om vaardigheden die een bepaald niveau van taalvaardigheid veronderstellen. Deze taalafhankelijke vaardigheden zijn in bijlage 6 gemarkeerd⁵⁶. In wezen wordt een bepaalde attitude van de leerling gevraagd bij 'de mening van een ander respecteren' of 'gebruik maken van oogcontact'. Het 'zorgen voor inleiding en afsluiting' of 'lezen in de juiste leesrichting' veronderstelt een bepaalde kennis en/of inzicht. Dergelijke doelstellingen gericht op attitude en kennis en/of inzicht zijn inderdaad universeel te noemen en zal een leerling ook in een andere taal kunnen toepassen. Vrijwel alle overige genoemde vaardigheden bij de kerndoelen Papiaments vragen om een bepaalde mate van taalvaardigheid in het Papiaments: om te kunnen luisteren, lezen, begrijpen, vragen, vertellen, beschrijven, verwoorden, benoemen, opzoeken, uitleggen enz. Bijvoorbeeld de doelstelling 'stelt vragen om verduidelijking en verheldering' of 'kan eigenschappen en hoofdzaken in logische volgorde navertellen' vereist de benodigde taalvaardigheid om deze strategie te kunnen toepassen of om logisch te kunnen ordenen. Het beheersen van dergelijke vaardigheden in het Papiaments wil geenszins zeggen dat dit ook in het Nederlands beheerst zal worden; de

⁵⁶ De markering moet gezien worden als een toepassing van hetgeen in hoofdstuk 2 is gesteld over taalverwerving en is geen beoordeling van de doelstellingen zelf. Ook het feit dat de kerndoelen feitelijk 10-jarig onderwijs weergeven is buiten beschouwing gelaten.

verwachte transfer zal dan ook niet automatisch plaatsvinden. Dit veronderstelt namelijk een Nederlandse taalvaardigheid waarbij een behoorlijke (Nederlandse) woordenschat, receptief en productief, vereist is.

In feite ligt bij alle kerndoelen, zowel voor Papiaments als voor Nederlands, één voorwaardelijk principe ten grondslag namelijk het hebben van voldoende taalvaardigheid (lexicale en grammaticale kennis). Je kunt niet ‘de boodschap achterhalen’ of ‘de hoofdgedachte weergeven’ indien de woordkennis over het desbetreffende onderwerp niet toereikend is. ‘Signaalwoorden herkennen’ is alleen zinvol als je de betekenis en het gebruik van de betreffende signaalwoorden weet en je kunt in de moedertaal geleerde aanpakken alleen toepassen in een andere taal als je voldoende vaardig bent in de andere taal. Bovendien zijn de vaardigheden domeingebonden: als het je bij de ene tekst lukt om daar de hoofdgedachte weer te geven, struikel je bij de volgende tekst (weer) over de onbekende woorden of grammaticale constructies omdat de tekst over een heel ander onderwerp gaat en andere talige moeilijkheden bevat. De enige manier om de kerndoelen (Papiaments én Nederlands) te bereiken is dus door in beide talen in te zetten op een breed aanbod waarbij je zorgt voor een brede kennisontwikkeling met aandacht voor zowel verbreding als verdieping van woordkennis en het gebruik hiervan in zowel het Papiaments als het Nederlands. Deze kennis moet een leerling functioneel kunnen gebruiken bij spreken, luisteren, lezen en schrijven.

Vergelijking van de kerndoelen

Een exacte vergelijking van de kerndoelen van beide talen (bijlage 6) wordt bemoeilijkt door het feit dat zowel de inhoud als de verwoording van de doelen zeer verschilt; de vergelijking is dus niet te kwantificeren. Bij de vergelijking is dan ook gekeken of de hierboven genoemde taalafhankelijke vaardigheden in de kerndoelen Papiaments ook in de verwoording van de kerndoelen Nederlands zijn terug te vinden. Dit lijkt maar zeer ten dele het geval te zijn waarbij algemeen dagelijks taalgebruik prevaleert boven schoolse taalvaardigheid. Een relatief groot aantal van de gestelde doelen voor Nederlands zijn gericht op het kunnen hanteren van de routines van sociale taalfuncties (zie paragraaf 2.1.2). Het gaat hier om bijvoorbeeld doelstellingen als: ‘voorkeur of afkeur uiten’ en ‘gebruik van formules bij groeten en afscheid nemen of verjaardagen, kerst- en Nieuwjaar’⁵⁷. In slechts geringe mate en veel minder gedetailleerd weergegeven komen de cognitieve taalfuncties (zie paragraaf 2.1.2) voor die wel bij de kerndoelen Papiaments vermeld worden zoals ‘geeft argumenten om eigen meningen en ideeën te onderbouwen’ of ‘kan gebeurtenissen en de afloop voorspellen’.

Daarnaast lijken met name de doelen voor cyclus 1 grotendeels gericht op receptieve vaardigheid. Het Bulletin Taalonderwijs (2005) stelt dat één van de uitgangspunten voor vreemde talenonderwijs in FO is dat ‘de focus in de beginfase meer op begrijpen is dan praten; eerst receptief dan productief’. Ook Snetselaar (2009) benadrukt de zogenaamde ‘stille periode’. Taalverwerving vindt inderdaad plaats volgens de volgorde receptief – productief en niet andersom. Dit is echter vooral per nieuw te verwerven taalaspect. Bij bijvoorbeeld een eenmaal receptief verworven woord staat de weg vrij voor productief gebruiken, terwijl in dezelfde fase een ander woord weer eerst receptief verworven zal worden. Bovendien kan receptieve en productieve verwerving ook tegelijkertijd plaatsvinden. Het is dus zeker niet zo dat we 4 jaar lang de doelen voornamelijk receptief moeten stellen. Zoals paragraaf 2.1.1 aangeeft heeft het kind voor volledige begripsverwerving ook taalproductie en feedback op deze productie nodig; vanaf het begin.

⁵⁷ Overigens moeten kinderen ook in het Papiaments de juiste sociale taalfuncties kunnen hanteren afhankelijk van de gebruikssituatie.

In paragraaf 2.1.2 is gesteld dat juist de mate waarin een kind de cognitieve taalfuncties kan hanteren (begrijpen én gebruiken) bepalend is voor schoolsucces. De huidige kerndoelen Nederlands voor Funderend Onderwijs sluiten mijns inziens dan ook niet aan bij de werkelijkheid aangezien het Voortgezet Onderwijs in het Nederlands is. Je zou op z'n minst verwachten dat deze cognitieve vaardigheden ook (juist!) in het Nederlands beheerst moeten worden aangezien je de toepassing van deze vaardigheden in het Voortgezet Onderwijs vooralsnog vooral in het Nederlands nodig hebt en in mindere mate in het Papiaments. Het in paragraaf 4.2.3 genoemde uitgangspunt voor 'modern' taalonderwijs stelt dat communicatieve routines en taalhandelingen de kern vormen van het lesmateriaal. Naar mijn mening is dit volstrekt onvoldoende gezien de rol die het Nederlands inneemt. Het beheersen van de noodzakelijke cognitieve vaardigheden voor schoolse taalvaardigheid zou expliciet in de kerndoelen Nederlands opgenomen moeten worden; het is immers juist deze schoolse taalvaardigheid die maakt of een kind uiteindelijk mee kan doen in Nederlandstalig onderwijs. Tegelijkertijd ook moet juist het werken aan deze doelstellingen gezien worden als ideale taalontwikkelingskansen voor het stap voor stap leren beheersen van de Nederlandse taal. Dat het startpunt gezien de beginsituatie relatief eenvoudige taalvaardigheden in moet houden is evident. Aan de finish moeten echter wel degelijk de relatief complexere vaardigheden staan. De weg naar het bereiken van de doelen in beide talen zal dan ook beduidend verschillen en de onderweg te nemen stappen moeten tot uitdrukking komen in een zorgvuldige uitwerking van de tussendoelen voor cyclus 1 en de nog uit te werken leerlijnen⁵⁸. Dit geldt voor alle scholen, ongeacht het taalprofiel.

Daarnaast lijkt het onlogisch dat in het Nederlands vaardigheden worden geëist die ten eerste in de schoolse context van basisschoolleerlingen minder relevant lijken en ten tweede in het Papiaments in het geheel niet vereist worden. Hier is het belangrijk een verschil te maken tussen het werken aan benodigde schoolse taalvaardigheid en eventuele inhoud van het vak 'taal' (zie ook paragraaf 2.1.4). Zo is er bijvoorbeeld in de kerndoelen aandacht voor de Nederlandse cultuur en tradities (spelletjes en speelgoed, feestdagen, traditionele gewoontes, musea). Dit zie je ook terug in de kerndoelen voor de overige vreemde talen. Dijkhoff et al. (2007) gaan er van uit dat ook leerkrachten kennis moeten hebben van land en cultuur van de doeltaal. In feite heeft het al of niet kennen van tradities weinig te maken met een voor de schoolse context noodzakelijke taalbeheersing. Gezien het feit dat er binnen acht jaar hoge doelen bereikt moeten worden is het belangrijk prioriteiten te stellen en deze doelen zouden naar mijn mening wellicht eerder thuis horen in een voorbereidende cursus voor aspirant-studenten. Bovendien is het voor de andere vreemde talen als bijvoorbeeld het Engels onduidelijk over welke cultuur en tradities het dan gaat: de Verenigde Staten, het Britse Koninkrijk, voormalig Britse eilanden in het Caribisch gebied?

Welke doelen dienen er gesteld te worden

Doelstellingen in het Nederlands dienen gericht te zijn op schoolse taalvaardigheid in het voortgezet onderwijs: een goede Nederlandse taalbeheersing is daar nodig om vakinhouden en vaardigheden te verwerven in alle leergebieden. Volgens Dijkhoff et al. (2007; deel II, blz. 33) werd voorheen het Papiamentstalige kind benadeeld en dient de Papiamentstalige FO school '... ervoor zorg te dragen dat de leerling aan het einde van het FO zijn eigen taal zodanig heeft ontwikkeld, dat zijn schoolsucces in overeenstemming is met zijn talenten en ontwikkelingsmogelijkheden...'. Ik ben van mening dat als er voor het Nederlands geen andere

⁵⁸ Op dit moment gaan alle beleidsdocumenten uit van de situatie waarbij Papiaments moedertaal is. De nog uit te werken stappen voor tweedetaal verwerving gelden naar mijn mening echter eveneens voor Nederlandstalige kinderen willen zij aan de kerndoelen Papiaments kunnen voldoen.

doelen (gericht op schoolse taalvaardigheid) nagestreefd worden, het kind in het voortgezet onderwijs alsnog wordt benadeeld. Evenzeer geldt dit voor het voortgezet onderwijs. Ook hier moeten hoge doelen nagestreefd (en behaald!) worden. Anders wordt de student immers in het daaropvolgende hoger onderwijs alsnog benadeeld. De doelen moeten dus ingevuld worden naar de rol die de taal speelt in het onderwijs en de vaardigheid die daarbij vereist wordt. De Nederlandse taalvaardigheid kan dan ook niet los staan van de taalvaardigheid in het Papiaments. Tussen beide talen is er een samenhang in bijvoorbeeld woordkennis maar ook in allerlei mondelinge en schriftelijke vaardigheden; deze samenhang moet mijns inziens in de doelstellingen tot uiting komen. Meer samenhang kan ook bereikt worden door middel van Taalbeschouwing waarbij de aandacht van de kinderen gericht wordt op zowel het Papiaments als het Nederlands: bewust nadenken over de diverse taalaspecten en over de verschillen en overeenkomsten in beide talen. Dit verschaft kinderen dieper inzicht in 'taal' en het juiste gebruik ervan.

In hoofdstuk 2 heb ik aangegeven dat Curaçao alle acht jaar van het Funderend Onderwijs zeer intensief zal moeten gebruiken om op het gewenste niveau van taalvaardigheid in het Nederlands te komen waarbij er voor elk leerjaar hoge doelen gesteld moeten worden. Die hoge doelen zijn niet overal zichtbaar. Met name de doelen van cyclus 1 zijn mijns inziens te weinig gericht op cognitieve taalfuncties waardoor in cyclus 2 te veel druk komt te staan op de voorbereiding naar het voortgezet onderwijs.

Behalve het niveau en de aard van de doelstellingen gaat het ook om het stellen van niet alleen receptieve maar ook productieve doelen. Terecht stelt het Bulletin Taalonderwijs (2005) dat familiarisering niet kan worden afgedaan met vrijblijvend liedjes zingen maar dat ook toneel, voorlezen, TPR, televisie, computerprogramma's etc. aandacht behoeven. Het bulletin geeft hier echter slechts receptieve doelen aan. Naar mijn mening moeten alle Curaçaose scholen in cyclus 1 in het Nederlands zowel receptieve als productieve doelen stellen gericht op communicatieve en cognitieve taalfuncties. Echter scholen die alfabetiseren in het Nederlands dienen extra aandacht te besteden aan de vraag welke taalvaardigheden essentieel zijn vóór aanvang van het leesproces en dienen daarbij de juiste keuzes te maken. Het zal duidelijk zijn dat de huidige tussendoelen met mondelinge vaardigheden als 'groet en afscheidsformules' en 'eenvoudige liedjes kunnen zingen' volstrekt ontoereikend zijn om de ingewikkelde taak van leren lezen goed te volbrengen. Een aanpassing van de kerndoelen is dan ook essentieel om het Curaçaose taalbouwwerk meer in balans te brengen.

Vergelijking van taalprofielen

In paragraaf 4.2.1 is aangegeven dat er in het FO drie taalmodellen zijn: Papiamentstalige, Nederlandstalige en tweetalige scholen. Daarbij is het opvallend dat voor alle drie de modellen andere doelen worden nagestreefd. In model 1 wordt met geen woord gerept over doelen voor Nederlands laat staan hoe die te bereiken. Als belangrijkste knelpunten wordt aangegeven leerkrachtcompetenties voor moedertaal didactiek, ontwikkeling van leermiddelen in het Papiaments en toetsinstrumenten. Leerkrachtcompetenties voor tweedetaal didactiek worden niet genoemd. Slechts bij model 2 en 3 wordt aangevoerd dat leerkrachten over de nodige competenties moeten beschikken om tweedetaalonderwijs te kunnen geven waarbij het belang van taalontwikkende interactie en vakoverstijgend taalonderwijs wordt onderstreept. In Dijkhoff et al. (2007; deel V) wordt het verschil nader uitgewerkt: bij Nederlandstalige en tweetalige scholen wordt gebruik gemaakt van geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs, inzet van taalspellen, taalontwikkende interactie en 'sheltering strategies'. De Papiamentstalige scholen moeten al deze didactische middelen ontberen. Dijkhoff et al. geven aan dat voor het tweetalig model vereist is dat leerkrachten tweetalig op hoog niveau zijn. Gezien het feit dat

alle leerkrachten dezelfde doelen moeten halen voor zowel Papiaments als Nederlands geldt de vereiste tweetaligheid mijns inziens echter voor alle scholen; tenzij men gebruik gaat maken van verschillende leerkrachten per taal. Ook de verdere beschrijving van criteria voor leerlijnen en leermiddelen, toetsing, uitgewerkte competenties van leerkrachten en verschillende bevoegdheden voor de diverse modellen en dergelijke schetst het beeld dat Papiamentstalig, Nederlandstalig en tweetalig onderwijs zich op totaal verschillende dimensies bewegen. Ik voel dan ook de behoefte de netelige taalkwestie op Curaçao zo simpel mogelijk te maken en terug te brengen naar de kern.

In feite hebben de drie verschillende modellen meer overeenkomsten dan verschillen:

- ze moeten allemaal dezelfde doelen halen voor zowel Papiaments als Nederlands
- ze hebben allemaal te maken met kinderen die les moeten krijgen in een taal die niet hun moedertaal is; ze hebben over het algemeen allemaal te maken met kinderen waarvan één van de doeltalen wel moedertaal is
- ze hebben allemaal te maken met een instroom van kinderen die verschillen zowel qua taalachtergrond als taalbeheersingsniveau in beide doeltalen
- ze hebben allemaal meer of minder te kampen met gebrek aan materialen zowel in het Papiaments als in het Nederlands (het laatste met name voor de diverse educatiegebieden)

In principe betekent dit dat alle scholen, ongeacht taalprofiel, moeten voldoen aan voldoende en passend schriftelijk en mondeling taalaanbod in zowel Papiaments als Nederlands. Hieruit volgt dat in principe alle leerkrachten over dezelfde didactische competenties moeten beschikken. Door een vergaande scheiding bij uitwerking van taalprofielen is de kans groot dat men het overzicht over waar het werkelijk om gaat bij schoolse taalverwerving verliest. Het gevaar dreigt dan dat leerkrachten (en beleidsmakers!) maar moeilijk de verbinding kunnen leggen tussen al die verschillende trainingen, zienswijzen, benodigdheden en dergelijke en door de bomen het bos niet meer zien. Tekenend in dit opzicht is dat scholen aangeven gebruik te maken van moedertaaldidactiek bij Papiaments en vreemde taaldidactiek bij de overige talen maar dat de indruk bestaat dat scholen moeite hebben om het onderscheid hierin te maken (Dijkhoff, 2009 juli).

5.1.3 Beoordeling van schoolse taalvaardigheid

In deze scriptie gaat het om de vraag of de taal- en leesvaardigheid van Curaçaose kinderen aan het eind van het Funderend Onderwijs voldoende is om het voortgezet onderwijs te kunnen volgen. Het gaat dan feitelijk om de vraag of de Nederlandse taal- en leesvaardigheid kinderen in staat stelt om in het Nederlands de inhoud van de diverse vakken te kunnen begrijpen, te kunnen meepraten, meedenken en zodoende te kunnen meeleren. Op dit moment wordt aan de hand van de Eindtoets Funderend Onderwijs (EFO) bepaald welke vorm van voortgezet onderwijs geschikt zou zijn voor het kind. Daarbij wegen de toetsuitslagen van de Papiamentstalige en de Nederlandstalige toets even zwaar. Echter de EFO geeft maar zeer beperkt inzicht in de taal- en leesvaardigheid van kinderen (zie paragraaf 4.1.3). De toets gaat over het algemeen om passieve beheersing van woordenschat, spelling en tekstbegrip. Een goede beantwoording van meerkeuzevragen zegt niets over de brede en diepe woordkennis die veelal in schoolse situaties nodig is. Evenmin geeft de EFO uitsluitsel over het vermogen binnen de schoolse context deze kennis productief te kunnen gebruiken. De toets is dus geenszins een graadmeter voor het kunnen meepraten, meelezen, meedenken en meeleren. Hoe het taal- en leesaanbod ingericht zal moeten worden om naar dit doel toe te werken heb ik in hoofdstuk 2 beschreven. Vanuit deze zienswijze zal er dan ook naast de EFO een adequaat leerlingvolgsysteem moeten zijn met duidelijke criteria om te bepalen in hoeverre kinderen zich dit aanbod eigen hebben gemaakt.

5.1.4 Over instructietaal, doeltaal en middelen

De door de eeuwen heen gevoerde discussies over instructietaal zijn complex en lijken een doodlopende weg in te slaan. Naar mijn mening is de vraag op zich over welke instructietaal het beste is voor het kind minder relevant en moet de discussie zich toespitsen op welke doelen behaald moeten worden en hoe die te bereiken. In de praktijk verschillen scholen zeer in hoe ze in de praktijk omgaan met de instructietaal en het moment van overstap naar een andere taal. Het zal praktisch en financieel niet haalbaar zijn om voor elke school een leerplan, mogelijke tussendoelen en kerndoelen te ontwikkelen aansluitend bij de manier waarop ze omgaan met de instructietaal en momenten van transitie⁵⁹. Ik zal dan ook trachten het complexe probleem naar eenvoudiger proporties terug te brengen.

Waar het om gaat is dat alle kinderen de doelen halen; de kerndoelen zijn voor beide talen gelijk. Voor beide talen zal er dus op elke school voldoende passend taalaanbod moeten zijn en gericht op de te behalen doelen. In dat licht zou ik dan ook eerder willen spreken over doeltaal en middel in plaats van instructietaal. Het is namelijk heel goed denkbaar dat in een les waarbij volgens de door Curaçao gehanteerde definities (zie par. 4.2.1) het Nederlands de instructietaal is (bijvoorbeeld er wordt een geschiedenis tekst in het Nederlands behandeld). Ter ondersteuning in het taalverwervingsproces van het Nederlands (op dat moment dus de doeltaal) kan de leerkracht begripsverduidelijking in het Papiaments aanbrengen. Dan is Papiaments niet de voertaal noch de instructietaal maar een *middel* om de doeltaal toegankelijk te maken.

Het Bulletin Taalonderwijs (2005, blz. 2) stelt: *‘Kinderen leren een vreemde taal het beste wanneer instructie op een consequente manier plaatsvindt in de doeltaal; het gebruik van de moedertaal wordt tot een minimum beperkt. Doeltaal en moedertaal worden bewust gescheiden gehouden’*. In hoofdstuk 2 is aangegeven dat het bij tweedetaalleerders in het basisonderwijs gaat om netwerkuitbreiding op twee verschillende niveaus: zowel nieuwe concepten als nieuwe labels. Het meest efficiënt is om bij dit laatste de moedertaal wel degelijk te gebruiken. Vanwege de conceptuele samenhang en de tijdsbesparing die dit oplevert moet dit gebeuren bij omlabelen van alle voor leerlingen bekende concepten. Bij het aanbrengen van nieuwe concepten en/of uitbreiding hiervan zal de leerkracht zelf een keuze moeten maken welke taal op dat moment, in die les het meest geschikt is voor dat doel. Uiteraard zal de leerkracht moeten beschikken over het inzicht in soorten woorden en over de vaardigheid om dergelijke keuzes weloverwogen te maken en goed uit te voeren. Tevens moet de leerkracht ervoor waken dat de kwantiteit van het taalaanbod in de doeltaal niet in gevaar komt. Het op deze manier gebruik maken van de moedertaal moet niet gezien worden als een vorm van (door sommigen verfoeide) code-switching⁶⁰. Het gaat er niet om dat ter gemak de inhoud vertaald wordt om tegemoet te komen aan het onvermogen van de kinderen om de les in het Nederlands te begrijpen; dit middel moet doelbewust worden ingezet als taalgroeimiddel om taal te verwerven. Ongetwijfeld zullen leerkrachten op Curaçao in de praktijk (noodgedwongen) veelvuldig gebruik maken van dit middel. Het is echter maar de vraag in hoeverre dit doelbewust gebeurt.

5.2 Een brede visie op taalonderwijs: taalverwerving in *alle* vakken

In hoofdstuk 2 is beschreven dat taalverwerving slechts plaats kan vinden door aanwezigheid van de drie taalverwervingprincipes passend taalaanbod, taalproductie en feedback. Dit geldt voor zowel moedertaal-, vreemde- en tweedetaalontwikkeling. Taalverwerving is geen apart vak maar taal leer je door het te gebruiken: in allerlei verschillende gebruikssituaties. Wat er

⁵⁹ Dit wordt onder andere voorgesteld in de Discussienota instructietaal (Bakker, Delfina & Snetselaar, 2001).

⁶⁰ In de sociolinguïstiek wordt onder dit begrip verstaan het wisselen van talen binnen één taaluiting.

moet gebeuren is dus dat er voor gezorgd wordt dat deze drie principes in alle educatiegebieden, op elk moment van de dag ingebouwd worden. In feite gaat het er om een verbinding te maken tussen taal en onderwijs. In de diverse documenten wordt deze verbinding wel als wenselijk aangegeven. De crux zit er echter in dat het niet om een wenselijke verbinding gaat maar om een *conditio sine qua non*. Bovendien geldt dit voor zowel het Nederlands als het Papiaments. Dat deze verbinding in de huidige stand van zaken nog niet tot stand is gekomen blijkt uit de documentatie. Ik geef een aantal voorbeelden.

Taal in alle vakken

Bakker, Delfina en Snetselaar (2001) gaan in op de consequenties van de diverse taalprofielen waarbij een school Papiamentstalig, Nederlandstalig of tweetalig kan zijn. Terecht stellen zij dat voor het effectief en verantwoord onderwijs geven vakinhoudelijke doelen en (vak)taaldoelen geïntegreerd moeten worden. Ze noemen als voorbeeld dat in het educatiegebied Science and Technology een leerling bij het uitleggen van de werking van een zoutpan de vaktermen *verdamping* en *kristal* productief moet beheersen maar ook de schooltaal moet beheersen om de oorzaak-gevolg relatie aan te geven en het proces in een logische volgorde te beschrijven. Ze geven hierbij aan dat voor de vakleerplannen naast de vakinhoudelijke lijn ook een (vak)taalverwervingslijn moet worden uitgewerkt. Volgens hun opvatting geldt dit echter slechts voor de Nederlandstalige en tweetalige scholen⁶¹ en hun conclusie is dan ook dat er voor alle drie de taalprofielen verschillende vakleerplannen uitgewerkt zouden moeten worden. Mijns inziens is dat niet juist; immers ook moedertaalsprekers moeten vat krijgen op de ingewikkelde schooltaal. Het is voor Papiamentstalige kinderen wellicht makkelijker om zich in het Papiaments uit te drukken maar we mogen er zeker niet van uitgaan dat deze kinderen de concepten *verdamping* en *kristal* in hun eigen taal volledig doorzien, laat staan dat ze cognitieve taalfuncties als beschrijven, beredeneren en oorzaak-gevolg relaties beheersen. Al eerder heb ik aangegeven dat er grote verschillen bestaan, ook bij moedertaalsprekers, in zowel brede als diepe woordkennis. Dat er bij Curaçaose kinderen aan het begin van de kleuterperiode sprake is van een relatief zwakke woordenschatontwikkeling in de moedertaal laat Narain (1995) zien. Taalgericht vakonderwijs met aandacht voor woordenschatontwikkeling en gebruik van taalontwikkende interactie moet dus voor iedereen, ongeacht taalachtergrond, daar waar nodig. Het is aan de leerkracht om hierbij de passende taalondersteuning te verlenen die de specifieke leerlingen in zijn of haar klas op dat moment nodig hebben. Het meest efficiënt is daarbij uit te gaan van de samenhang tussen Papiaments en Nederlands.

Het Taalbeleidsplan van de Dienst Openbare Scholen (2010) begint met de 5 bouwstenen voor taalonderwijs zoals verwoord in het WRR rapport over de brede visie op taal (Emmelot et al. 2001). In de uitwerking is taalverwerving vervolgens niet geïntegreerd maar wordt vooral ingezet op taalmethodes en aparte nascholing voor Papiaments en Nederlands. In het implementatieplan *Papia idioma ku forsa di paden* (Dijkhoff 2009 juli, blz. 10) wordt gesteld: *‘De leerling leert taal op school en heeft die taal tegelijkertijd nodig om andere vakken te leren’*. Dit is echter maar één kant van de medaille: de leerling heeft niet alleen taal nodig om andere vakken te leren maar de leerling heeft juist ook die andere vakken nodig om de taal te leren. Je kunt geen taal doen om de taal; taal heeft altijd een inhoud. Om een brede taalvaardigheid te ontwikkelen heb je de diverse educatiegebieden dus nodig. Taalgericht vakonderwijs wordt dan ook terecht veelvuldig in diverse documenten aangegeven als noodzaak om taal te leren. Bij de uitwerking van taalbeleid vervolgt *Papia idioma ku forsa di paden* (2009 juli, blz. 25) echter met: *‘Op Papiamentstalige scholen kan uitsluitend tijdens het*

⁶¹ Ook Dijkhoff et al. (2007) vermelden taalgericht vakonderwijs als iets wat specifiek hoort bij de ontwikkeling van het Nederlands.

vak Nederlands aan de taalontwikkeling in het Nederlands worden gewerkt'. Onduidelijk blijft wat dan de invulling is van het 'vak' Nederlands. Taalontwikkeling van het Nederlands via de andere vakken wordt slechts toebedeeld aan Nederlandstalige of tweetalige scholen.

Taal in alle vakken: consequenties voor het lesrooster

Curaçao heeft een unieke taalsituatie waarbij de rol van het Nederlands een andere is dan de rol van het Nederlands in Nederland of elders. Terecht hebben Taalconsult en Amazonia (2006) dan ook bij het opstellen van het Raamwerk NVT-FO voor leerkrachten een en ander aangepast aan de lokale situatie. Dit geldt echter evenzeer voor de kinderen. Op Curaçao is het Nederlands weliswaar een vreemde taal voor de kinderen maar om kansen in de schoolloopbaan aanmerkelijk te verbeteren dienen kinderen van het Nederlands hun tweede taal te maken. Het verdient dan ook aanbeveling uit te gaan van de diverse taalvaardigheidsaspecten die een kind nodig heeft. In dat licht bezien is het nodig de nagestreefde doelen nader te beschouwen. Bij vaststelling van het te bereiken niveau Nederlands gaat men uit van de niveaus zoals aangegeven in het Europees Referentie Kader (ERK). Hierbij zijn er twee kanttekeningen te plaatsen.

Ten eerste moeten we ons afvragen of het gestelde niveau voor FO hoog genoeg is om actief in het VO te participeren. In de beleidsplannen voor het Eilandgebied is destijds voorgesteld een eindniveau van B1 te hanteren. Dit gold echter voor een tienjarig FO; gezien de huidige stand van zaken is het voorstel niveau A2. Dijkhoff et al. geven al aan dat in het VO de materialen van veel vakken een niveau B2 of C1 vragen (Valk 2001, in Dijkhoff et al. 2007; deel V). Ten tweede moeten we ons afvragen of de urentabellen voor vreemdetaalonderwijs zoals die onder andere in Europese inburgeringcursussen gebruikt worden bruikbaar zijn voor het basisonderwijs. Dergelijke tijdsindicaties zijn immers ontleend aan vreemde taalverwerving bij volwassenen; hier speelt over het algemeen het cognitieve aspect van taalontwikkeling geen rol. Op grond van deze urentabellen komen Dijkhoff et al. (2007) tot een berekening waarbij 700 uur Nederlandse les nodig zou zijn om van A0 naar B1⁶² te komen en stellen dan ook dat ½ uur per dag in cyclus 1 en ¾ uur per dag in cyclus 2 ruim voldoende moet zijn. Indien we echter in ogenschouw nemen welke vaardigheden verworven moeten worden in het Nederlands zoals beschreven in hoofdstuk 2 en paragraaf 5.1.2 lijkt dit niet waarschijnlijk. Een verdere uitwerking van te stellen niveaus en te besteden onderwijstijd vallen buiten het kader van deze scriptie. Het verdient evenwel aanbeveling nader te onderzoeken welke niveaus gesteld dienen te worden in de diverse vormen van onderwijs en welke tijdsindicatie daarbij reëel genoemd kan worden om de doelstellingen te behalen.

De Inspectie geeft in haar richtlijnen voor 2008/2009 aan dat er wekelijks in cyclus 1 in totaal 300 minuten en in cyclus 2 in totaal 450 minuten besteed moeten worden aan het educatiegebied Taal, geletterdheid en communicatie (Dijkhoff, 2009 juli). De hoeveelheid tijd die er beschikbaar is om de doelen te behalen is belangrijk; nog belangrijker lijkt het wat er in die tijd gedaan wordt. In die zin biedt het uitgaan van een brede visie op taalonderwijs nieuwe perspectieven: immers dan is taal niet meer slechts voorbehouden aan ingeroosterde tijdstippen maar is in principe elk moment van de dag een potentiële kans voor taalverwerving, zowel in het Papiaments als in het Nederlands. 8 jaar lang 200 dagen per jaar inzetten op taalverwerving in beide talen schept heel veel ruimte om de taalontwikkeling naar een hoger niveau te brengen dan nu haalbaar wordt geacht in verband met het aantal uren op het rooster. Het spreekt voor zich dat leerkrachten over de juiste competenties moeten beschikken om dit waar te maken.

⁶² In deze berekening is uitgegaan van B1+; het voorstel voor eind cyclus 3 was echter B1.

Eerst taal dan pas leren?

Diverse documenten laten zien dat er wordt uitgegaan van het enigszins onduidelijke uitgangspunt dat je eerst een taal moet leren voordat je er les in kunt krijgen: *‘Relevant is verder het uitgangspunt dat een goede beheersing van de moedertaal voorwaarde is voor het verwerven van kennis via deze taal en een voorwaarde is voor het leren van een volgende taal’* (Invoeringsplan FO 2002, blz. 26). Deze stelling roept mijns inziens verwarring op en werkt bovendien belemmerend op het kunnen bereiken van een hoog niveau in het Nederlands. Ten eerste is het onduidelijk hoe goed je de moedertaal moet beheersen alvorens een andere taal aan te kunnen. Immers ook jongeren en volwassenen gaan nog steeds verder in hun moedertaalontwikkeling. De stelling lijkt ook niet houdbaar getuige de vele jonge kinderen die een tweede taal moeiteloos oppikken (als er voldoende en passend aanbod in de omgeving is). Zoals hoofdstuk 2 aangeeft biedt het op jonge leeftijd beginnen met de tweede taal het meeste perspectief op het bereiken van een hoog niveau. Ten tweede maakt paragraaf 2.2.1 duidelijk dat beheersing van de taal niet ‘een voorwaarde is om kennis te verwerven via de taal’, maar ‘taal = kennis’ en ‘verwerving van taal + kennis’ valt dus samen. Dit is een belangrijk gegeven voor de inrichting van het onderwijs. Ik geef enkele voorbeelden.

De in paragraaf 4.2.3 genoemde tweedeling tussen taalontwikkeling, familiarisering en structureel aanbod gaat er vanuit dat je eerst de (nieuwe) taal moet leren voordat je er structureel les in kunt krijgen. Maar je leert de taal juist doordat je er les in krijgt c.q. taal aangeboden krijgt. Dus ook in de beginperiode moet er sprake zijn van structureel en doelgericht passend taalaanbod. Ook het zingen van liedjes moet een taaldoel hebben en ‘spelenderwijs oppikken’ is ook leren. Doordat kinderen op dat moment nog weinig of geen Nederlandse taal beheersen zal de inhoud van de term ‘passend’ anders ingevuld worden maar het doel moet natuurlijk wel degelijk zijn het verwerven (receptief én productief) van taal. Ook productief; je verwerft taal immers niet alleen door taalaanbod. Taalproductie en feedback vormen essentiële onderdelen van het taalverwervingsproces.

Het Bulletin Taalonderwijs (2005, blz. 6) geeft aan: *‘In cyclus 1 gaat het vooral om mondeling Nederlands (luisteren en praten) en gebeurt het leren op een speelse manier: liedjes, versjes en spelletjes, toneel, programma’s op de computer, bandjes en ook TV. Na die eerste kennismaking met de vreemde taal wordt met behulp van onder andere speciale woordenschatprogramma’s ook langzaam begonnen met ‘echt leren’ van het Nederlands. Dat staat centraal in cyclus 2’*. Uit de daarop volgende beschrijving blijkt dat schoolse taalvaardigheden aandacht krijgen in cyclus 2. Didactische adviezen (Snetselaar 2009, blz. 35) maakt een tweedeling tussen woordenschatuitbreiding (hier worden allerlei woordenlijsten aanbevolen) enerzijds en mondelinge taalvaardigheid en leesvaardigheid anderzijds: *‘Het is waarschijnlijk niet mogelijk dit [woordenschatuitbreiding] in twee jaar af te ronden, tenminste niet wanneer ... we ook nog andere onderdelen aan bod willen laten komen, zoals mondelinge vaardigheden en leesvaardigheid’*.

Beide voorbeelden laten zien dat er verschil wordt gemaakt in taal en leren: echter ook familiariseren is ‘echt leren’ en zal als het goed is grotendeels bestaan uit uitbreiding van woordkennis (begrijpen maar ook productief gebruiken). Ook in cyclus 1 is schriftelijk taalaanbod belangrijk (voorlezen!) en ook hier gaat het om ‘schoolse taalvaardigheden’. Woordenschat dient als basis voor mondelinge en/of schriftelijke taalvaardigheid; ontwikkeling hiervan valt dus samen. Mede gezien de complexiteit van woordkennis verdient het dan ook aanbeveling de woordenschatprogramma’s niet als losse eenheden te beschouwen maar dit in te bedden in het curriculum.

Woordenschat als basis van taalonderwijs

Zoals in hoofdstuk 2 duidelijk is geworden ligt woordenschat aan de basis van alle taaluitingen: zonder woorden kan men niet spreken, luisteren, lezen noch schrijven. In diverse documenten (Dijkhoff, 2009 augustus; Dijkhoff et al. 2007, deel V) krijgt Woordenschat hiërarchisch gezien echter een andere (marginale) plek: naast de domeinen Spreken, Luisteren, Lezen en Schrijven wordt Woordenschat geplaatst als onderdeel van Taalbeschouwing. Deze fundamenteel onjuiste weergave heeft tot gevolg dat bij de beschrijving van didactiek en leerlijnen van de diverse taaldomeinen geen focus wordt gelegd op de basis van deze taaldomeinen; de samenhang en juiste strategie voor verdere ontwikkeling ontbreekt dan ook. Zo geven Dijkhoff et al. (2007, deel V) aan dat woordenschat van belang is voor begrijpend lezen en verwijst daarbij naar onderzoek van Severing (1997) waaruit blijkt dat de vaardigheid begrijpend lezen correleert met de woordenschatomvang van de Curaçaose leerling. Vervolgens wordt beschreven hoe de woordenschat in het Nederlands ontwikkeld dient te worden. Er wordt een vergelijking gemaakt met de al eerder genoemde omvang van de woordenschat aan het eind van de basisschool in Nederland (Schrooten & Vermeer, 1994). Hierbij wordt er vanuit gegaan dat 17.000 woorden aangeboden moeten worden gedurende de acht jaar Funderend Onderwijs. Op grond van dit aantal wordt berekend (voor elk schoolmodel apart) hoeveel woorden dan jaarlijks en wekelijks door leerkrachten moeten worden aangeboden om dit aantal te bereiken. Daarnaast moeten leerlingen woordafleidstrategieën aanleren.

In paragraaf 2.3 is beschreven dat woordenschatontwikkeling vooral plaatsvindt door veel en gevarieerd (voor)lezen. Vandaar ook dat de cijfers van Vermeer aangeven dat in de bovenbouw van de basisschool de woordenschatontwikkeling een explosieve groei doormaakt; leerlingen kunnen dan immers vlot lezen en komen door het lezen over diverse onderwerpen bij zaakvakken en dergelijke tot de broodnodige variatie. We kunnen dus concluderen dat het niet de leerkracht is die al die duizenden woorden aanbiedt; dat zou ook een onmogelijke taak zijn. De leerkracht dient wel mogelijkheden te creëren voor deze groei in woordkennis door in te zetten op veel en gevarieerd lezen en het bieden van voldoende taalondersteuning hierbij. Ook kunnen we er niet vanuit gaan dat kinderen door onderwijs in woordleerstrategieën duizenden Nederlandse woorden zullen bijleren. Kerndoel 4 cyclus 1 (Nederlands) geeft aan: 'kan betekenis van woorden afleiden uit de context'. De mogelijkheid om de betekenis van woorden af te leiden moet men, zeker voor niet-taalvaardige kinderen, niet overschatten. Hier is dan ook de in paragraaf 2.3.2.2 beschreven samenhang tussen woordenschatuitbreiding door tekstbegrip en het taalaanbod van de leerkracht van belang. Zoals Dijkhoff et al. (2007; deel V) aangeeft is woordkennis inderdaad belangrijk om begrijpend te kunnen lezen. De andere kant is echter dat juist door (begrijpend) lezen woordkennis substantieel wordt uitgebreid en dient het te voeren beleid dan ook te voorzien in veel en gevarieerd (voor)lezen.

Ten aanzien van woordenschatontwikkeling in het Papiaments geeft Dijkhoff et al. (2007; deel V) een veel minder uitgebreide beschrijving. Ook hier wordt een streefaantal van 17.000 gesteld; ook hier wordt niet de link met lezen gelegd maar moeten allerlei woordleerstrategieën ervoor zorgen dat dit aantal gehaald wordt. We moeten evenwel grote vraagtekens zetten bij transfer van Nederlandse cijfers naar de Curaçaose situatie: lezen Curaçaose kinderen net zo veel en net zo gevarieerd, met dezelfde variatie aan teksten en onderwerpen? Kinderen zullen ook in de moedertaal slechts betekenissen kunnen afleiden uit de context indien ze deze woorden ergens tegen kunnen komen: door veel (voor)lezen. Ook in de moedertaal dient het beleid dus te voorzien in veel en gevarieerd lezen. Severing (1997) komt tot een geschatte omvang van de woordenschat in het Papiaments van 13.000 woorden

aan het eind van de basisschool. De leeswoordenschat in het Nederlands bedraagt op dat moment 8.000 woorden. Voor beide talen is de woordvoorraad dus minder vergeleken met het gemiddelde van Nederlandstalige leeftijdgenootjes. Tot slot gaat het bij deze cijfers slechts om de kwantiteit van de woordenschat. In hoofdstuk 2 is duidelijk geworden dat met name ook de kwaliteit van de woordkennis (diepe woordkennis) een rol speelt bij schoolse taalvaardigheid.

Indien de ambitie is de woordkennis van de leerlingen zowel te verbreden als te verdiepen zal naar mijn mening in het beleid vooral ingezet moeten worden op veel en gevarieerd (voor)lezen. Men dient daarbij beducht te zijn op het in paragraaf 2.3.3 genoemde Matheus effect: inzetten op woordenschatontwikkeling bij kleuters moet achterstanden voorkomen c.q. verminderen. Daarbij moet de leerkracht ondersteuning verrichten om het schriftelijk taalaanbod toegankelijk te maken, zowel in het aanleren van de leestechiek als in het aanbrenge van voldoende woordkennis. Ook hier is het aan te bevelen woordenschatontwikkeling in het Nederlands en het Papiaments niet los van elkaar te zien. Het uitsplitsen van nascholingen voor Papiaments en Nederlands draagt mijns inziens niet bij aan de vaardigheidsontwikkeling van de leerkracht. Het is niet ondenkbaar dat de meeste leerkrachten zich ervan bewust zijn dat ze in alle educatiegebieden woorden moeten uitleggen; dit is immers al jarenlang praktische noodzaak op Curaçao. De vraag is echter of de leerkrachten ook inzicht hebben in het op grote schaal aanbrenge van zowel brede als diepe woordkennis met aandacht voor woordrelaties. De vraag is ook of leerkrachten zich bewust zijn van de noodzaak tot het stimuleren van taalontwikkeling via de cognitieve taalfuncties en de opbouw die daarin plaats heeft. Bewust zijn van het probleem is een belangrijke eerste stap. De volgende stap is dat elke leerkracht ook de vaardigheid heeft om hier dagelijks invulling aan te geven. Ook hier zal het beleid op in moeten spelen door leerkrachten voldoende toe te rusten voor deze taak.

Het niet uitgaan van de brede visie op taalonderwijs waarbij taalverwerving de hele dag door plaats moet vinden in alle educatiegebieden heeft zijn weerslag op alle andere genomen en nog te nemen beleidsbeslissingen. Deze visie stelt immers eisen aan het benodigde taalaanbod (mondeling en schriftelijk). Zo zijn er gevolgen voor de manier waarop gekeken wordt naar materiaalontwikkeling en nascholing van leerkrachten. Ook zijn er gevolgen voor de manier waarop naar de samenhang van de diverse taalaspecten wordt gekeken. Deze gevolgen zullen in de volgende paragrafen worden besproken.

5.3 Voldoende en passend schriftelijk taalaanbod

5.3.1 Visie op de taalverwervende rol van schriftelijk materiaal

In de door de Servizio di Asuntonan di Enseñanza [Dienst Onderwijszaken] samengestelde opdracht aan Rafaël, Reints en Wilkens (2009) is geformuleerd dat geëvalueerd moest worden in hoeverre het beschikbare lesmateriaal op de scholen voldoet aan de uitgangspunten van het Funderend Onderwijs. Dit impliceert dat men niet uitgaat van de in hoofdstuk 2 geformuleerde visie waarbij schriftelijk materiaal vooral de rol dient te vervullen van schriftelijk taalaanbod. In het rapport wordt lesmateriaal dan ook geëvalueerd op kindgerichtheid, multifunctionaliteit en mogelijkheid tot differentiatie, zelfstandig werken en assessment; niet is bekeken in hoeverre de materialen taalontwikkellend zijn. Het feit dat materiaal voldoet aan de volgens dit rapport samengestelde FO normen garandeert natuurlijk geenszins dat het materiaal ook bijdraagt aan de taalontwikkeling. Een te onderzoeken vraag zou dan bijvoorbeeld zijn in hoeverre in het taalaanbod van het materiaal sprake is van nieuwe labels en/of concepten of uitbreiding van reeds bestaande concepten, waarbij de verwerking met name is gericht op het hanteren van cognitieve taalfuncties. Een eveneens te onderzoeken

vraag is natuurlijk in hoeverre met de diverse materialen de kerndoelen kunnen worden behaald; niet alleen voor wat betreft de educatiegebieden maar ook voor wat betreft de taalvaardigheid van het Nederlands en het Papiaments. Daarnaast is het jammer dat bij deze grote inventarisatie niet ook het ondersteunende materiaal betrokken is. De kwaliteit en kwantiteit van beschikbare leesboeken bepaalt natuurlijk in grote mate in hoeverre het totaalpakket aan beschikbaar schriftelijk taalaanbod geschikt is voor het verwerven van taal- en leesvaardigheid, zowel in het Nederlands als in het Papiaments. Op dit moment is het dan ook onduidelijk of het beschikbare materiaal de taalontwikkende rol kan waarmaken.

De eerder genoemde scheiding tussen taal en educatiegebieden is ook terug te zien in de verdeling van werkzaamheden tussen FMS, Fundashon Material pa Skol [Stichting Schoolmaterialen] en FPI, Fundashon pa Planifikashon di Idioma [Stichting voor Taalplanning] waarbij de laatste zich bezig houdt met materiaalontwikkeling voor het educatiegebied Taal en FMS de overige educatiegebieden voor zijn rekening neemt. Navraag bij FMS leert dat het taalontwikkend aspect van schriftelijk materiaal bij geen van de educatiegebieden in ogenschouw wordt genomen. Ook de auteurshandleiding van FMS (Manual pa outornan di FMS) maakt op geen enkele manier melding van het feit dat dit een eventueel aspect kan zijn in het programma van eisen. Het verdient dan ook aanbeveling bij toekomstige ontwikkelingswerkzaamheden specifiek rekening te houden met het taalontwikkende aspect van lesmateriaal.

5.3.2 Voldoende schriftelijk taalaanbod

Curaçao is een klein land met een relatief beperkt aantal inwoners, een beperkt aantal sprekers van het Papiaments en relatief beperkte middelen voor het onderwijs. Het zal duidelijk zijn dat Curaçao nooit aan de variatie aan materialen zal kunnen voldoen zoals die in rijkere landen als bijvoorbeeld Nederland beschikbaar is. Naast de daar beschikbare financiële middelen wordt deze variatie mede beïnvloed door de commercie en is dan ook geen minimale maatstaf te noemen voor het kunnen uitvoeren van goed onderwijs. De in Nederland gangbare praktijk waarbij schoolmethodes na tien jaar worden afgeschreven en vervangen zal voor Curaçao geenszins haalbaar zijn. Men zal met eenmaal aangeschaft lesmateriaal vele jaren vooruit moeten. Dit geldt evenzeer voor allerlei soorten (lees)boeken. Voor het kunnen bereiken van een brede kennisontwikkeling gericht op schoolse taalvaardigheid moet men zich echter wel afvragen wat daarvoor minimaal nodig is. De beschrijvingen in dit onderzoek moeten dan ook vanuit die optiek bekeken worden.

Zoals in paragraaf 4.2.5 aangegeven concluderen Rafaël, Reints en Wilkens (2009) dat er voor diverse educatiegebieden geen of onvoldoende leermiddelen beschikbaar zijn. Zo is er een grote behoefte aan methodes Papiaments en aan Papiamentstalig materiaal. Voor Nederlands wordt een behoefte aangegeven voor een nieuwe methode Nederlands als vreemde taal. Ze geven daarbij aan dat er op bepaalde terreinen wel voldoende materiaal is. Het is echter belangrijk vanuit welke optiek naar kwantiteit wordt gekeken; al eerder gaf ik aan dat deze inventarisatie heeft plaatsgevonden vanuit de optiek van de nieuwe visie op Funderend Onderwijs. In hoofdstuk 2 is beschreven dat veel en gevarieerd lezen essentieel onderdeel uitmaakt van het proces van schooltaalvaardig worden. De daarbij aangegeven noodzakelijke brede visie op taalonderwijs maakt duidelijk dat het niet slechts om het educatiegebied 'Taal, geletterdheid en communicatie' gaat maar om alle educatiegebieden. Voor het ontwikkelen van taal- en leesvaardigheid gaat het dus niet alleen om taal- en leesmethodes maar eveneens om de beschikbaarheid van voldoende ander schriftelijk taalaanbod. Enerzijds moeten er vanuit de verschillende educatiegebieden voldoende teksten zijn om dagelijks over gevarieerde onderwerpen te lezen. Anderzijds dient er een ruime

beschikbaarheid te zijn voor verder lezen; zowel op school als thuis. Het gaat hierbij om dagelijks voorlezen (niet alleen voor kleuters maar ook voor oudere kinderen), voldoende materiaal om bij het aanvankelijk en voortgezet lezen voldoende kilometers te kunnen maken en om voldoende en gevarieerd materiaal voor vrij lezen over verschillende onderwerpen. Niet alleen de kwantiteit is belangrijk: ook dient bekeken te worden of de aangeboden teksten op zodanig niveau zijn dat kinderen hierdoor hun taal- en leesvaardigheid verder kunnen ontwikkelen. Het rapport van Rafaël, Reints en Wilkens biedt onvoldoende aanknopingspunten om het daarin beschreven materiaal te beoordelen vanuit deze taalontwikkende optiek. Er zijn echter wel diverse kanttekeningen te plaatsen.

Bovengenoemde conclusie van Rafaël, Reints en Wilkens betekent dat de totale hoeveelheid teksten in het lesmateriaal zeer waarschijnlijk onvoldoende is voor een verantwoord dagelijks en wekelijks aanbod gedurende acht jaar. Leerkrachten moeten vaak gebruik maken van zelfontwikkeld materiaal waarbij niet duidelijk is of hierbij ook teksten ontwikkeld worden noch of deze uitgaan van een passend niveau. Om de benodigde taal- en leesvaardigheid te kunnen ontwikkelen dient er in beide talen voldoende materiaal beschikbaar te zijn. Slechts bij sommige materialen is er sprake van zowel Nederlandstalige als Papiamentstalige teksten. De tweetalige *lessenserie Wereldoriëntatie* bijvoorbeeld bestaat uit afzonderlijke 'lesbrieven' waarbij elk deeltje een bepaald thema behandelt. De afzonderlijke delen tezamen vormen gezien de thema's niet een complete methode. Daarnaast is de hoeveelheid niet voldoende om gedurende het gehele Funderend Onderwijs wekelijks onderwijs te verzorgen.

Vóór de invoering van het Funderend Onderwijs was het overgrote deel van het materiaal Nederlandstalig. Rafaël, Reints en Wilkens (2009) geven aan dat bij invoering van het Funderend Onderwijs methodes een marginale rol speelden en dat de meeste ontwikkelde materialen geen leermiddelen zijn maar vooral als ondersteunend en informatief materiaal moeten worden gezien. Invoering van Papiaments als instructietaal is dus niet vertaald naar ontwikkeling van Papiamentstalig materiaal; hierdoor is wellicht het tekort aan met name Papiamentstalig materiaal te verklaren. Andersson Elffers Felix (2011) geeft daarnaast aan dat de onduidelijkheid over het al dan niet gebruiken van methodes nog werd versterkt door de voortdurende discussie over de te hanteren instructietaal in het onderwijs.

Onduidelijk is nu of kinderen de kans krijgen om dagelijks een of meerdere Papiamentstalige teksten op gevarieerde terreinen te lezen. Gezien de beschreven kwantiteit van Rafaël, Reints en Wilkens (2009) lijkt dit niet waarschijnlijk. Onduidelijk is eveneens of de wel beschikbare teksten uit methodisch materiaal op zodanig niveau zijn dat kinderen hierdoor hun taal- en leesvaardigheid verder kunnen ontwikkelen. Zo vermelden Rafaël, Reints en Wilkens dat de verouderde methode *Papiamentu nos idioma* moeilijk bruikbaar is. Deze methode is ontwikkeld toen het Papiaments als vak werd ingevoerd. Het taalniveau van de huidige FO leerlingen is echter veel hoger. Dijkhoff en Pereira (2010) geven daarnaast aan dat deze methode grotendeels gericht is op mondelinge vaardigheid en er nauwelijks aandacht is voor begrijpend lezen. In dat licht bezien is het dan ook jammer dat bijvoorbeeld slechts 18% van de leerkrachten aangeeft gebruik te maken van de Papiamentstalige leesserie *A te Z*⁶³ (Rafaël, Reints & Wilkens, 2009). Dit materiaal is in het rapport als onvoldoende beoordeeld waarbij is aangegeven dat het geen leesmethode is. Wellicht kan dit materiaal echter wel een rol spelen als aanvullend schriftelijk taalaanbod.

⁶³ Deze informatieve boekjes zijn een vertaling van een Amerikaanse leesserie en zijn te vergelijken met de Nederlandse AO boekjes (Actuele Onderwerpen). FMS heeft 63 boekjes beschikbaar voor cyclus 1 en 69 boekjes voor cyclus 2 (zie ook bijlage 5).

Daarnaast maakt de beschrijving van het leesmateriaal in paragraaf 4.2.5 duidelijk dat het aantal Papiamentstalige boeken voor vrije tijd lezen (voorlezen en zelf lezen) zeer onvoldoende is. Reeds eerder heb ik aangegeven dat gezien het grote verschil in omvang en tekstdichtheid men de aantallen van bijlage 5 niet kan beoordelen op kwantiteit. In hoofdstuk 2 is echter het belang van lezen beschreven voor de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid. Tevens is aangegeven dat het niet alleen gaat om veel lezen maar dat ook variatie belangrijk is. Het gaat dan om verschillende soorten tekstmateriaal: soorten boeken (prentenboeken, verhalende boeken, informatieboeken, stripboeken en dergelijke), kranten, tijdschriften, internet, naslagwerken en dergelijke. Ook gaat het om een variatie aan genres (jongens/meisjes; sprookjes en fabels / avonturen / hier en nu / historisch / fantasie en fictie / andere culturen / griezelverhalen / sciencefiction / dierenverhalen / detective enz.). Deze vereiste variatie aan tekstsoorten en genres maakt dat er (naast het methodemateriaal) een grote hoeveelheid aan leesmateriaal nodig is. Voor acht jaar Funderend Onderwijs moet men dan denken aan vele honderden teksten (verhalen, prentenboeken, leesboeken, tijdschriften en dergelijke) om *dagelijks* te kunnen lezen en voorlezen. In dit verband is eveneens van belang de relatie tussen taalontwikkeling en conceptuele ontwikkeling. Van Schooten wijst op het nut van gebruik van meerdere teksten over hetzelfde onderwerp: de verschillende visies zijn bevorderlijk voor de betrokkenheid en verwerkingsdiepte en stimuleren het kritisch denken van leerlingen (Kasper, 1997; Echevarria & Short, 2000 in Van Schooten 2011).

Indien we in bijlage 5 dan toch appels en peren bij elkaar optellen komen we op een totaal aantal boeken en boekjes van 201 (± 50 per jaar) voor cyclus 1 en 119 (± 30 per jaar) voor cyclus 2. Deze aantallen zeggen niets over de hoeveelheid tekst en de kwaliteit ervan maar maken wel inzichtelijk wat het tot nu toe beschikbare materiaal betekent voor de (on)mogelijkheid om dagelijks nieuwe teksten (verhalen, prentenboeken, leesboeken, tijdschriften) in het Papiaments te kunnen lezen en voorlezen. Het zal duidelijk zijn dat Curaçaose kinderen volstrekt onvoldoende gelegenheid hebben om in aanraking te komen met Papiamentstalige teksten. Daarnaast moet men in ogenschouw nemen dat het overgrote deel van dit beschikbare materiaal gaat om informatieve teksten waarvan een deel eveneens gebruikt wordt als lesmateriaal. Op school kan het kind deze boeken zelf lezen naast het gebruik van ditzelfde boek door de leerkracht. Buiten school zal dit materiaal veelal niet beschikbaar zijn.

Indien we de hoeveelheid beschikbaar materiaal afzetten tegen het geschetste kader van paragraaf 2.3 en 2.7.2 kunnen we concluderen dat het in het Papiaments moeilijk is om veel en gevarieerd voor te lezen; zowel bij kleuters als bij oudere kinderen. Evenmin is er een rijk aanbod aan leesboeken voor zelf lezen met een grote variatie aan tekstsoorten en genres. In hoeverre er voldoende materiaal beschikbaar is om 'kilometers' te kunnen maken en het proces van technisch lezen efficiënt en effectief te doorlopen is onduidelijk. Het feit dat er weinig te kiezen valt maakt het natuurlijk zeer moeilijk kinderen te interesseren voor (meer) lezen en het ontwikkelen van een leesattitude. Ook kan men concluderen dat kinderen in het Papiaments hun woordkennis onvoldoende via lezen kunnen uitbreiden noch hun denkvaardigheden en begripsvaardigheden kunnen oefenen voor wat betreft taal en lezen.

Ook in het Nederlands dient er uiteraard voldoende materiaal beschikbaar te zijn. Bovengenoemde tekorten in het lesmateriaal en het gebruik moeten maken van zelfontwikkeld materiaal betekenen voor het Nederlands eveneens dat de totale hoeveelheid teksten in het lesmateriaal zeer waarschijnlijk onvoldoende is voor een verantwoord dagelijks en wekelijks aanbod gedurende acht jaar. Voor wat betreft het leesmateriaal is de situatie echter verschillend. Onduidelijk is of er voldoende leesmateriaal aanwezig is op de scholen;

onduidelijk is eveneens of het aanwezige materiaal voldoende passend is voor een adequate taal- en leesontwikkeling. Eventuele tekorten kunnen echter relatief makkelijk opgelost worden door bijvoorbeeld meer samenwerking met de openbare bibliotheek. Zoals uit paragraaf 2.3.4.3 blijkt is het hebben van boeken binnen handbereik een effectieve manier om kinderen aan het lezen te krijgen. (School)bibliotheken spelen daar een belangrijke rol in.

In hoofdstuk 2 is geschetst hoe het taalverwervingsproces verloopt en welke aspecten essentieel zijn voor het ontwikkelen van schoolse taalvaardigheid. Het gaat hierbij om een uitgekiend samenspel van het juiste schriftelijk taalaanbod gecombineerd met ondersteunende leerkrachtactiviteiten. Ik heb daarbij aangegeven dat het bij het bouwen aan taalbeleid gaat om de samenhang van de verschillende aspecten. Voor wat betreft het schriftelijk taalaanbod lijkt het Curaçaose bouwwerk dan ook in disbalans te zijn wat een groot gevaar oplevert voor de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid in het algemeen maar met name voor de ontwikkeling van taalvaardigheid in het Papiaments. Gezien het feit dat er onvoldoende en inadequaat materiaal beschikbaar is kan men zich afvragen welke vaardigheid er wordt ontwikkeld. In een interview verwoordt Van Gelderen het als volgt: *‘Je zou je af moeten vragen of je met deze aantallen kunt pretenderen leerlingen het Papiaments als moedertaal aan te leren. Papiaments is hun moedertaal dus dat leren ze thuis. Wat heb je dan als school nog toe te voegen als je ze zo weinig leesmateriaal biedt. Dat is een lege pretentie; spreken en luisteren leren ze namelijk thuis ook wel.’*

In de meeste landen wordt de ontwikkeling van lesmateriaal en ondersteunende middelen als leesboeken overgelaten aan commerciële ondernemingen waarbij er vanuit gegaan wordt dat marktwerking dwingt tot het leveren van kwaliteit. In de bijzondere situatie van Curaçao is het echter geenszins denkbaar dat ontwikkeling van Papiamentstalig lesmateriaal aan de commercie kan worden overgelaten. Het is immers commercieel niet aantrekkelijk te ontwikkelen voor een markt van pakweg 200.000 sprekers⁶⁴. Ontwikkeling van lesmateriaal is een langdurig, intensief en kostbaar proces; de kosten hiervan kunnen slechts gedekt worden door verkoop op grote schaal. De schoolbesturen zijn in principe verantwoordelijk voor de aanschaf van materiaal; schoolleiders geven aan dat de financiële middelen niet toereikend zijn om alle schoolbenodigdheden aan te schaffen (Rafaël, Reints & Wilkens, 2009). Daarnaast zijn deze budgetten natuurlijk bij lange na niet toereikend voor de ontwikkeling van zo veel lesmateriaal en niet te vergeten ondersteunende middelen waaronder leesboeken. De overheid zal hierin dan ook het voortouw moeten nemen en een sturende rol moeten vervullen.

In het gevoerde beleid hebben scholen de mogelijkheid te kiezen tussen diverse taalprofielen; er zijn immers vele wegen die naar Rome leiden en elke school zal zich bij de invulling van het taalprofiel moeten afvragen of Rome inderdaad bereikt zal worden. De gestelde kerndoelen zijn voor elke school hetzelfde, voor zowel het Nederlands als het Papiaments. In hoofdstuk 2 is gesteld dat schriftelijk materiaal een belangrijke voorwaarde is voor het bereiken van een brede kennisontwikkeling gericht op schoolse taalvaardigheid. De kerndoelen omvatten vele schriftelijke vaardigheden. Met het huidige tekort aan schriftelijk Papiamentstalig materiaal is er geen sprake van dat leerlingen een adequate schriftelijke taalvaardigheid kunnen opbouwen in het Papiaments. Hieruit volgt de conclusie dat geen enkele school, ongeacht taalprofiel, aan de doelen voor Papiaments kan voldoen. Het feit dat leerlingen misschien wel de Eindtoets Funderend Onderwijs halen doet daar niets aan af. Deze toets behelst deelvaardigheden en geeft naar mijn mening dus ook maar ten dele

⁶⁴ Dit is een schatting van het totale aantal sprekers van het Papiaments op de ABC-eilanden op basis van de cijfers genoemd in de inleiding. Het aantal kinderen per leerjaar is natuurlijk vele malen minder.

antwoord op de vraag of kinderen voldoende schoolse taalvaardigheid bezitten om in het voortgezet onderwijs te kunnen meedoen, meepraten en meedenken. Ook het feit dat individuele leerkrachten hun eigen materiaal ontwikkelen is een loffelijk streven maar geen waarborg voor kwaliteit. Zeker in het geval dat leerlijnen en duidelijke criteria met betrekking tot resultaten ontbreken.

Een interessante vraag is natuurlijk waarom er zo weinig voortvarend wordt omgegaan met de ontwikkeling van Papiamentstalig lesmateriaal. Gebrek aan financiële middelen en capaciteitsproblemen hebben mijns inziens voornamelijk te maken met prioritering en kunnen niet als enige belemmerende factor worden aangewezen. Uit de diverse documenten over de taalproblematiek lijkt de indruk te bestaan dat (taal)problemen in het onderwijs vooral de Nederlandse taalverwerving betreffen. Zo geeft de Midterm Evaluatie OJSP 2008 –2012 (Andersson Elffers Felix, 2011 blz. 142) aan: *‘Goede en duurzame beheersing van de Nederlandse taal kan niet zonder kwalitatief goede leermethoden en bijbehorende middelen of een praktisch hanteerbare leerlijn’*. Dit geldt naar mijn mening echter evenzeer voor een goede en duurzame beheersing van het Papiaments; de indruk wordt zo gewekt dat het met de goede en duurzame beheersing van het Papiaments vanzelf wel goed komt. Het is niet ondenkbaar dat het niet uitgaan van de visie op schoolse taalverwerving zoals verwoord in hoofdstuk 2 belemmerend werkt in de mate waarin initiatief wordt genomen om vaart te zetten achter materiaalontwikkeling. Het is dan ook uitermate belangrijk dat alle actoren in zowel het onderwijsveld als in de politiek inzicht verkrijgen in deze visie op schoolse taalverwerving en de gevolgen van het ontbreken van de juiste middelen. Daarbij zal een duidelijke keuze gemaakt moeten worden voor de rol van het Papiaments in het onderwijs. Zoals in de inleiding beschreven heeft men zich in het verleden sterk gemaakt voor een statusverhoging van het Papiaments door onder andere het ontwikkelen van een officiële spelling en het stimuleren van uitgifte van Papiamentstalig schriftelijk materiaal. Ook hekelde men het feit dat het onderwijs volledig Nederlandstalig was waarbij er in feite geen wettelijk kader was voor Papiamentstalige ondersteuning. In dat licht bezien lijkt de huidige situatie gerechtvaardigd en kan men hiermee volstaan; immers het gebruik van Papiaments op school is niet meer weg te denken en elke Papiamentstalige uitgave is een stap voorwaarts in het streven naar een grotere rol voor het Papiaments. Indien echter de ambitie is dat met het Papiaments doelen voor schoolse taalvaardigheid behaald moeten worden hebben we het over een compleet andere situatie waaraan ook compleet andere eisen gesteld dienen te worden. Keuze voor deze doelstelling betekent dan tevens en vooral de verantwoordelijkheid nemen om daadwerkelijk aan die ambitie te kunnen voldoen en de nieuwe positie van het Papiaments waar te maken.

5.3.3 Toegang tot schriftelijk taalaanbod

Op de vraag of het inderdaad beter is om kinderen eerst in hun moedertaal te laten lezen is geen eenduidig antwoord te geven. Onderzoek bij Turkse kinderen in Nederland (Verhoeven 1987 in Appel & Vermeer, 2004) lijkt in die richting te wijzen. Of deze uitkomsten ook zonder meer van toepassing zijn op Curaçaose kinderen die eerst in het Papiaments leren lezen en daarna de overstap maken naar het Nederlands is maar zeer de vraag. De systemen van klank-tekenkoppeling in het Nederlands en Papiaments verschillen zeer van elkaar en er is een risico op interferentiefouten. Snetselaar (2009) geeft aan dat aanvankelijk lezen in het Nederlands niet meer nodig is aangezien de kinderen de elementaire leeshandeling al beheersen. Nader onderzoek zal dit evenwel moeten uitwijzen. Aannemelijk is dat er extra tijd voor uit getrokken moet worden om de techniek van het lezen in de andere taal goed onder de knie te krijgen. Dit geldt natuurlijk evenzeer voor kinderen die eerst hebben leren lezen in het Nederlands en daarna het Papiamentstalige systeem moeten ontcijferen. In het verleden is in

allerlei documenten aangegeven dat het feit dat kinderen moesten leren lezen in een taal die ze onvoldoende beheersen funest was voor het aanvankelijk leesproces. Als er geen andere doelen (zoals aangegeven in paragraaf 5.1.2) worden gesteld aan de Nederlandse taalbeheersing aan het eind van cyclus 1 is naar mijn mening het gevaar groot dat dezelfde bezwaren blijven gelden; het kind zal misschien een transfer kunnen maken van de klankteken koppeling maar blijft nog steeds lezen zonder begrip.

Wat van belang is bij aanvankelijk en voortgezet technisch leesonderwijs (in welke taal dan ook) is de aanwezigheid van goed en voldoende materiaal. Zoals aangegeven in paragraaf 2.3.4 komt het grofweg neer op een goede instructie en voldoende leestijd om te oefenen. Aan het eerste kunnen we voldoen door het inzetten van een (bewezen) kwalitatief goede methode. De afgelopen jaren zijn veel scholen op Curaçao ertoe overgegaan om te leren lezen met *Veilig Leren Lezen*. Deze methode heeft in Nederland zijn sporen ruimschoots verdiend. Andere scholen leren lezen in het Nederlands met *De Derde Stap*. Bij mijn weten is er nooit onderzoek gedaan naar de leesresultaten van deze methode. De scholen die alfabetiseren in het Papiaments gebruiken ofwel *Lesa Bon* of *Salto*. Over *Lesa Bon* wordt door het onderwijsveld aangegeven dat de methode verouderd is; toch gebruikt 30% van de scholen deze methode nog steeds (Rafaël, Reints & Wilkens, 2009). Ook bij deze methode zijn mij geen onderzoeksgegevens bekend. *Salto* is ontwikkeld in samenwerking met uitgeverij Zwijsen en naar het voorbeeld van *Veilig Leren Lezen*. De methode bestaat nog niet zo lang en nader onderzoek zal moeten uitwijzen wat de resultaten zijn. Maar met een goede methode ben je er nog niet: een goede instructie hangt in grote mate af van de leerkracht. Dit geldt voor zowel de Nederlandstalige als de Papiamentstalige methodes. Een duidelijke en sturende handleiding is dan ook een belangrijk hulpmiddel voor de leerkracht. Daarnaast geeft Dijkhoff (2009, augustus) aan dat er op dit moment geen of nauwelijks structurele en genormeerde toetsing plaatsvindt van de leesvorderingen van de kinderen. Het is op dit moment naar mijn mening niet bij alle door Curaçao gebruikte aanvankelijk leesmethodes duidelijk welke resultaten deze methode opleveren. Dit is evenwel een voorwaarde voor het effectief en efficiënt kunnen doorlopen van het technisch leesproces.

Ten tweede hebben we het punt van voldoende leestijd bieden. Tijd inruimen op het lesrooster, ouders aanmoedigen om met hun kind te lezen en op school allerlei leesbevorderende activiteiten ontplooiën is een taak van de leerkracht en het schoolteam. De Papiamentstalige leesmethodes zijn hierbij wel beduidend in het nadeel. Paragraaf 5.3.2 laat zien dat er niet veel materiaal beschikbaar in het Papiaments en de leerling heeft dan ook zeer weinig gelegenheid tot oefenen. Met als gevaar dat het kind niet de benodigde kilometers kan maken om werkelijk vlot te leren decoderen noch zijn vaardigheden op het gebied van tekstbegrip verder kan ontwikkelen. Daarnaast heeft de leerling een zeer beperkte mogelijkheid om zich bij de leeskeuze vooral te richten op eigen interesses. Dit kan uiteraard de leesattitude beïnvloeden. Het voordeel van leren lezen in het Papiaments, namelijk het feit dat kinderen makkelijk begrijpen wat ze lezen en het daardoor waarschijnlijk leuker zullen vinden, wordt volledig teniet gedaan als er niet voldoende leesmateriaal beschikbaar is. Activiteiten om kinderen (en hun ouders) aan te moedigen tot lezen lijken daarbij dan ook zinloos.

5.3.4 Woordenschatontwikkeling in schriftelijk taalaanbod

In paragraaf 5.1.4 is aan de orde gekomen dat voor tweedetaalleerders woordenschatontwikkeling plaats vindt op twee niveaus: zowel nieuwe labels als nieuwe concepten en/of uitbreiding hiervan. In die zin is het ook noodzakelijk kritisch te kijken naar het woordenschataanbod in de door Curaçao gebruikte methodes zoals *Ik en Ko*, *Taalactief* en

dergelijke. De meeste methodes uit Nederland pretenderen specifiek rekening te houden met anderstalige kinderen; ze maken echter geen van alle verschil in didactische aanbieding bij verschillende soorten woorden en derhalve maken ze geen gebruik van reeds aanwezige conceptuele kennis in de moedertaal. In het geval van Curaçao is het niet gebruik maken van deze reeds aanwezige kennis een gemiste kans aangezien daar de moedertaal van de kinderen over het algemeen dezelfde taal is. Het is aan te bevelen samenhang tussen de beide talen te creëren door onder andere themakeuze en dergelijke. Daarnaast moet bij gebruik van methodes rekening gehouden worden met het cognitieve niveau van de kinderen: gebruik van taalmethodes in een lagere jaargroep dan waar deze voor bedoeld zijn (bijvoorbeeld *Puk en Ko* bij kleuters) vereist inzicht en vaardigheid van de leerkracht om dit niveauverschil te hanteren. De activiteiten bij *Puk en Ko* zijn immers gericht op peuters, kleuters zijn echter al veel verder in hun cognitieve ontwikkeling en hebben de diverse concepten die *Puk en Ko* aanbiedt allang verworven in hun eigen taal. De leerkracht moet er dus beducht op zijn welk deel van de woordkennis nog ontbreekt (bijvoorbeeld het Nederlandse label) en hoe deze snel en efficiënt aangeleerd kan worden. Ontbreken van deze vaardigheid kan stelselmatige niveauverlaging tot gevolg hebben. Bij voorkeur moet nascholing op het gebied van taalontwikkeling dus niet worden gesplitst in Papiaments of Nederlands; in een cursus moet juist de nadruk worden gelegd op de overeenkomsten en verschillen zodat een leerkracht dit gegeven in de praktijk effectief en efficiënt kan gebruiken. Daarnaast gaat *Puk en Ko* uit van een Nederlandstalige situatie waarin Nederlands de enige doeltaal is. Organisatie van herhaald uitvoeren van ‘kleine groep’ activiteiten zal in de Curaçaose context een geheel andere invulling moeten krijgen om de kwantiteit van het aanbod niet in gevaar te brengen. Ook de nieuw ontwikkelde methode *Pelikino* verdient een nadere beschouwing. De website geeft aan dat het programma voornamelijk uitgaat van een didactische aanpak gebaseerd op TPR⁶⁵ met als doelstelling een receptieve beheersing van een basiswoordenschat. Zoals hoofdstuk 2 aangeeft is taalleren niet slechts gebaseerd op passief verwerven; taalproductie en feedback vormen daarbij essentiële onderdelen van het verwervingsproces. Appel en Vermeer (2004) geven dan ook aan dat een receptieve aanpak gebaseerd op TPR te beperkt is en dat idealiter T2 onderwijs een mix van aanpakken en benaderingen bevat. Ook hier is dus eventuele aanpassing door de leerkracht geboden.

Goed taalonderwijs is niet zozeer een kwestie van het uitvoeren van de lessen in de taalmethode maar meer van een leerkracht die van allerlei ontwikkelingsgebieden een kans weet te maken tot taalverwerving. Zo men toch een taalmethode wil inzetten lijkt de vraag of deze methode pretendeert de doeltaal aan te bieden als moedertaal, tweede taal of vreemde taal dan misschien ook minder relevant. Het gaat er vooral om of de methode overwegend toetsende lesjes aanbiedt of daadwerkelijk kansen creëert tot taalontwikkeling; ook moedertaalonderwijs moet immers taalontwikkelen. Anders gezegd: biedt de taalmethode (en alle andere methodes) kinderen de kans om iets bij te leren en telkens een stapje verder te komen in hun taalontwikkeling of worden de kinderen met de lesjes in de methode slechts bevestigd in wat ze (niet) kunnen. Daarnaast moet de methode natuurlijk aansluiten op het niveau van de kinderen. Hier kun je echter op twee manieren naar kijken: aan de ene kant door een methode uit te kiezen die tegemoet komt aan het niveau wat de kinderen op dat moment hebben. Dit is echter geenszins een garantie dat hiermee de gestelde einddoelen gehaald worden. De andere kant van de medaille is uitgaan van het niveau wat de kinderen zouden moeten hebben om het gestelde einddoel te halen en daarbij ervoor zorgen dat de kinderen dat niveau ook inderdaad halen. Dit kan door in de eerdere leerjaren zeer

⁶⁵ TPR (Total Physical Response) gaat uit van de receptieve benadering voor T2 onderwijs waarbij de taal geleerd wordt door het uitvoeren van (fysieke) opdrachten gegeven in de doeltaal (Appel & Vermeer, 2004).

efficiënt en gestructureerd te werk te gaan en het behalen van het vereiste taalvaardigheidsniveau tot hoogste prioriteit te maken.

Tenslotte zal geen enkele taalmethode, ongeacht welke kwaliteit deze heeft, in staat zijn leerlingen te voorzien van het brede woordenschaataanbod dat nodig is voor schoolse taalvaardigheid. Aanbod uit taalmethodes zal dus altijd aangevuld moeten worden met ander schriftelijk taalaanbod. Het lijkt daarnaast ondenkbaar dat er methodes zijn die volledig aan het eisenpakket van een school voldoen. Immers elke methode wordt gemaakt voor het grote gemiddelde en elke school verschilt van elkaar in leerling-populatie. Bovendien legt elke ontwikkelaar weer andere accenten. Het is daarom des te meer van belang dat leerkrachten zicht hebben op de samenhang in taalverwervingsaspecten en de vaardigheid bezitten om van elke methode goed (taal)onderwijs te maken. Daarbij hoort de vaardigheid om weloverwogen keuzes te maken en eventuele overbodigheden te schrappen om zo ruimte te maken voor de zaken die er voor de desbetreffende leerlingen wel toe doen.

5.3.5 Passend schriftelijk taalaanbod

Zoals in paragraaf 5.3.1 aangegeven is het niet duidelijk in hoeverre het beschikbare materiaal taalontwikkend is en als zodanig kan worden gekenmerkt als het in paragraaf 2.7 genoemde passend schriftelijk taalaanbod. Rafaël, Reints en Wilkens (2009) geven aan dat niet elke leerling over lesmateriaal beschikt en dat leerkrachten veelvuldig zelf materiaal ontwikkelen waarbij ze allerlei bronnen gebruiken. Niet nader uitgewerkt is hoe het materiaal wordt ingezet. Sommige van de in dit rapport genoemde lesmaterialen zijn meer dan 40 jaar oud (bijvoorbeeld *Naturantil* en *Nos patria*⁶⁶) en inhoudelijk dus sterk gedateerd. Het is niet ondenkbaar dat er vanwege dit feit nog maar één of enkele exemplaren op school aanwezig zijn. Een relevante vraag is dan ook of kinderen zelf teksten te lezen krijgen of dat de leerkracht kennis overdraagt met behulp van een zelfgemaakte hand-out. Dit maakt uiteraard uit voor de mogelijkheid voor verdere ontwikkeling van leesvaardigheid en uitbreiding van woordkennis via lezen.

Van gebruikte materialen als *Nos paranan* en *Nos bestianan*⁶⁷ kan gezegd worden dat dit weliswaar prachtig plaatmateriaal is maar ook hier moet men de vraag stellen of dit materiaal in voldoende mate voorziet in passend taalaanbod. In wezen zijn dergelijke boeken een soort encyclopedie: je kunt er feitelijke informatie vinden over een bepaald soort dier, bijvoorbeeld hoeveel centimeter een dikbekplevier is en welke uiterlijke kenmerken deze vertoont. Het materiaal geeft een kind geen brede kennisontwikkeling over de dierenwereld en moet dus vooral worden beschouwd als aantrekkelijk aanvullend materiaal. Een brede kennisontwikkeling waar uitbreiding en verdieping van woordkennis plaatsvindt geeft ruim baan aan uitbreiding van conceptuele ontwikkeling. Door een breed aanbod van concepten met een veelheid aan betekenisaspecten, gebruik van woorden in verschillende contexten, verschillende soorten relaties met andere woorden en dergelijke kan gestructureerde kennisopbouw plaatsvinden. In het voorbeeld van de dierenwereld zou men kunnen denken aan bijvoorbeeld lesmateriaal dat ingaat op:

- de verdeling van de dierenwereld in zoogdieren, reptielen, vogels, vissen, insecten met bijbehorende kenmerken, gedragingen en gewoonten, verschillen en overeenkomsten tussen deze categorieën zoals voortplanting, leefomgeving, instinct enz.

⁶⁶ Methodes voor respectievelijk natuur- en geschiedenisonderwijs.

⁶⁷ Vertaling: Onze vogels en Onze dieren.

- waarom zien we de dieren die hier wonen juist hier en hoe is dat elders in de wereld; zouden ze daar ook kunnen overleven en welke omstandigheden maken dat mogelijk
- wat moeten we allemaal doen om alles om ons heen te behouden: natuurbehoud, verontreiniging, milieubewustzijn, milieubescherming, bedreigde diersoorten, uitroeien en uitsterven, stropers en jagers, natuurparken en wildparken
- voedselketen, kringloop, evolutie
- invloed van de mens op de dierenwereld, tam en wild, veeteelt en visserij, duurzame ontwikkeling, dierproeven, dierenmishandeling, fokkerijen en broedmachines enz.

De verwerking van het lesmateriaal dient gericht te zijn op het verder oefenen in de diverse taal- en leesvaardigheden. Het productief gebruik van taal (mondeling en schriftelijk) maakt verdere begripsverduidelijking en kennisuitbreiding mogelijk evenals het ontwikkelen van diverse denkvaardigheden door het verwoorden van deze denkprocessen via de cognitieve taalfuncties.

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat schriftelijk materiaal een cruciale rol vervult in de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid. Duidelijk is geworden dat in schriftelijk materiaal een ander taalgebruik voorkomt en dat juist dit taalgebruik veelal nodig is in onderwijssituaties. Ook is beschreven dat juist schriftelijk taalaanbod een essentiële rol vervult in het verkrijgen van een brede kennisontwikkeling. We kunnen dan ook stellen dat het huidige beleid onvoldoende zekerheid biedt met betrekking tot het in paragraaf 2.7 beschreven kenmerk van ‘voldoende en passend’ schriftelijk taalaanbod. Op het moment is het niet duidelijk in hoeverre het aanwezige materiaal op de scholen gekenschetst kan worden als *passend* schriftelijk taalaanbod waarbij kinderen in de gelegenheid worden gesteld taal verder te ontwikkelen. Gezien het feit dat er voor diverse educatiegebieden tekorten worden aangegeven is het niet ondenkbaar dat er ook onvoldoende materiaal beschikbaar is voor een breed taalaanbod. Dit geldt voor zowel het taalaanbod in het Nederlands als in het Papiaments. Daarnaast kunnen we stellen dat in het Papiaments het in paragraaf 2.7 genoemde rijke en gevarieerde aanbod voor voorlezen en zelf lezen niet beschikbaar is. In het Nederlands zou dit aanbod aanwezig (in de klas of schoolbibliotheek) of beschikbaar (door samenwerking met de openbare bibliotheek) kunnen zijn. In hoeverre hier sprake is van voldoende en passend Nederlandstalig schriftelijk materiaal is onduidelijk.

5.4 Leerkrachtvaardigheden gericht op adequate taalondersteuning

5.4.1 Visie op de taalontwikkende rol van de leerkracht

Het huidige systeem van verplichte nascholing laat zien dat men het belang van de leerkracht inziet en serieus wil werken aan het versterken van leerkrachtvaardigheden. De in de vorige paragrafen genoemde visie op taalverwerving en taalonderwijs is evenwel bepalend voor de manier waarop naar de rol en benodigde vaardigheden van de leerkracht wordt gekeken. Naar mijn mening kleven er dan ook nog diverse haken en ogen aan de huidige nascholingsopzet en de doelen die daarbij nagestreefd worden.

Vergelijking van doelen voor leerkrachten

In paragraaf 2.5 is geschetst over welke didactische vaardigheden de leerkracht moet beschikken om in de praktijk de meertalige situatie van Curaçao in goede banen te leiden. Aangezien elke leerkracht te maken krijgt met deze meertaligheid dienen alle leerkrachten over deze didactische competenties te beschikken, ongeacht taalprofiel. Daarnaast moet de leerkracht natuurlijk beschikken over voldoende eigen taalvaardigheid in zowel het Papiaments als het Nederlands om deze didactische vaardigheden in de praktijk te brengen.

In de diverse documenten worden echter grote verschillen gemaakt in de benodigde vaardigheden afhankelijk van het taalprofiel van de school. Dit is mijns inziens niet juist en het verdient dan ook aanbeveling voor alle leerkrachten dezelfde doelen te stellen.

Onvoldoende prioriteit voor de taalontwikkende rol van de leerkracht

Uit het Fundament voor FO (BPO 2002) blijkt dat de opzet van de nascholing helemaal is gericht op de vernieuwende elementen van het ontwikkelingsgericht werken. Aan de taalcompetenties van de leerkracht wordt slechts aandacht besteed door te kijken naar de eigen taalvaardigheid van de leerkracht. Dit is natuurlijk een belangrijk aspect maar geeft maar ten dele het belang van de taalondersteunende rol van de leerkracht weer. Bij de in de inleiding genoemde oorspronkelijk aangegeven knelpunten in de aanleiding tot vernieuwing is benadrukt dat de taalsituatie de leerling parten speelt waarbij het gebruik van het Nederlands nadelig zou zijn voor de onderwijsresultaten van de leerlingen. De kerndoelen zijn voor beide talen gelijk gesteld en kinderen moeten nog steeds Nederlands leren om in het voortgezet onderwijs verder te kunnen. In de nascholingsplannen (BPO 2002; BPO 2003) wordt echter op geen enkel moment ingegaan op de vraag op welke manier ontwikkelingsgericht onderwijs en/of Nederlands leren vanuit de moedertaal resultaatsverbeteringen zal aanbrengen in de tot dan toe tegenvallende (Nederlandse) taalvaardigheid. Evenmin wordt stilgestaan bij wat de tweetalige situatie voor de rol van de leerkracht als didacticus met zich meebrengt. Het beroepsprofiel van de leerkracht (Ministerie van Onderwijs, 2004, blz. 11) geeft met betrekking tot 'Vakdidactisch handelen' aan: *'De leraar zorgt voor een krachtige op ontwikkeling afgestemde leeromgeving voor een gemengde leeftijdsgroep'* met als resultaat: *'Zinnvolle en uitdagende ontwikkelingsgerichte leeropdrachten, aansluitend bij het niveau van de leerlingen'*. Niet zichtbaar in dit profiel is dat er gezien de bijzondere Curaçaose context specifieke eisen aan het didactisch handelen van een leerkracht gesteld dienen te worden met het oog op de complexe taalsituatie. In de verplichte nascholingsronde voor FO leerkrachten cyclus 1 was een training Didactiek Nederlands als Vreemde Taal opgenomen. Gezien het feit dat op een gegeven moment alle leerkrachten bevoegd zijn verklaard heeft deze verplichte nascholing niet plaatsgevonden voor cyclus 2 leerkrachten (zie paragraaf 4.1.6).

De oplossing van de vele knelpunten in het onderwijs en de tegenvallende resultaten is mijns inziens vooral gezocht in het vernieuwen van de (pedagogische) onderwijsvisie, namelijk ontwikkelingsgericht werken, zonder dat daarbij aannemelijk is gemaakt dat de resultaten met betrekking tot de problematische taalsituatie daarmee zouden veranderen. Naar mijn mening zouden de taalontwikkende vaardigheden een verplicht onderdeel moeten uitmaken van de uitrusting van de leerkracht; volgens de in hoofdstuk 2 verwoorde visie gaat het bij schoolse taalverwerving immers om de kern van het onderwijs. Het verdient dan ook aanbeveling de specifieke eisen die worden gesteld aan de taalontwikkende rol van de leerkracht in het Curaçaose Funderend Onderwijs in het beroepsprofiel op te nemen.

Ook het huidige nascholingsaanbod (FIDE, 2011) laat zien dat er niet voldoende prioriteit wordt toegekend aan de taalontwikkende vaardigheden van de leerkracht. De leerkracht heeft hierin in principe een vrije keuze; er zit geen verplichtend karakter aan bepaalde nascholingstrajecten. Dit impliceert dat men vaardigheden met betrekking tot taalverwerving (moedertaal én vreemde taal) op één lijn stelt met bijvoorbeeld een training 'Danseducatie' of 'Kalligrafie' wat geen recht doet aan de positie van ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid als kern van het onderwijs. Daarnaast laat het aantal toegekende punten zien dat er te weinig zicht is op de omvang van de benodigde vaardigheden en de impact die dat heeft voor leerkrachten in de praktijk. Voor de training Didactiek Nederlands als Vreemde Taal kunnen voor de modules Taalverwerving en Woordenschat, Mondelinge Vaardigheid en

Grammatica respectievelijk 17, 15 en 15 punten behaald worden; in totaal dus 47 punten⁶⁸. Een leerkracht moet echter jaarlijks een gemiddelde van in totaal 90 punten behalen (Ministeriële beschikking nr. 17, 2010, art. 7) en moet dus naast de training Didactiek NVT nog meerdere nascholingstrajecten doorlopen om aan dit jaarlijks gemiddelde te komen. Dit is mijns inziens een verkeerde voorstelling van zaken. Om werkelijk inzicht te krijgen in de complexiteit van en samenhang tussen de diverse taalaspecten en deze visie ook daadwerkelijk met succes in de praktijk uit te kunnen voeren zal het aantal benodigde punten naar mijn mening dan ook vele malen meer zijn.

5.4.2 Doelen voor eigen taalbeheersing leerkrachten

In diverse documenten worden grote verschillen gemaakt in de benodigde vaardigheden op het gebied van de eigen taalbeheersing van de leerkracht. Deze verschillen zijn afhankelijk van de cyclus waarin de leerkracht lesgeeft en ook afhankelijk van het taalprofiel van de school (zie paragraaf 4.2.4.1). De redenering hierbij is dat het bij familiariseringactiviteiten (in cyclus 1) slechts gaat om ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid. Alleen op de Nederlandstalige en tweetalige scholen is er sprake van structureel aanbod en is het taalbeheersingsniveau van de leerkracht dan ook hoger gesteld. Hier is belangrijk het verschil tussen de (mondelinge) vaardigheid die de kinderen verwerven en het taalaanbod dat daarvoor nodig is (mondeling en schriftelijk). Zoals ik in hoofdstuk 2 heb beschreven gaat het in cyclus 1 wel degelijk (juist) ook om schriftelijk taalaanbod door veel en gevarieerd voorlezen. Verder is al eerder beschreven dat het belangrijk is dat de leerkracht daarbij in staat is bij jonge kinderen een rijk maar eenvoudig taalaanbod te bieden waarbij niet begrepen taalaanbod ook op diverse andere manieren aangeboden kan worden. Daarnaast is het belangrijk om ook familiariseringactiviteiten te beschouwen als structureel taalaanbod. Paragraaf 5.1.2 geeft aan dat hierbij hoge leerling-doelen gesteld moeten worden. Om deze hoge doelen te kunnen behalen moet ook in cyclus 1 ingezet worden op de drie taalverwervingsprincipes (taalaanbod, taalproductie en feedback) waarbij een leerkracht niet alleen insteekt op communicatieve maar ook op cognitieve taalfuncties. Gezien het streven van de overheid om in te zetten op versterken van leerkrachtvaardigheden ('Lifelong Learning') moet elke leerkracht, ongeacht de cyclus waarin wordt les gegeven, bovendien in staat zijn om vakliteratuur op hbo-niveau te bestuderen in de taal/talen waarin deze literatuur beschikbaar is⁶⁹.

Bovengenoemde argumenten zijn de reden waarom het mijns inziens aan te bevelen is om de gestelde doelen voor wat betreft eigen taalbeheersing van de leerkracht aan een nader onderzoek te onderwerpen waarbij de doelstellingen van paragraaf 2.7 en 5.1.2 in ogenschouw genomen worden. Gezien het feit dat kinderen voor wat betreft hun taalaanbod in de Nederlandse taal sterk afhankelijk zijn van het aanbod van de leerkracht is de Nederlandse taalbeheersing van vele leerkrachten in het FO zorgelijk te noemen. Deels heeft dit waarschijnlijk te maken met het beleid van de afgelopen jaren waarbij niet alleen het kleuteronderwijs Papiamentstalig was maar ook Papiaments als instructietaal voor het FO in het vooruitzicht lag. Het is goed denkbaar dat door deze focus de aandacht voor Nederlandse taalbeheersing in de verdrukking is gekomen. Daarnaast is denkbaar dat het niet behalen van doelstellingen voor het VO hier parten speelt. Een onvoldoende taalbeheersing in het VO leidt tot een onvoldoende taalbeheersing op de Lerarenopleiding waarbij Curaçao zich eigenlijk in een vicieuze cirkel bevindt. De gemaakte keuze voor Nederlands in het VO noopt echter tot keren van het tij en om de leerling-doelstellingen te halen zullen er dan ook maatregelen

⁶⁸ Ter vergelijking: de cursus Schrijfdidactiek (aanvankelijk technisch schrijven voor cyclus 1) levert 56 punten op.

⁶⁹ In de praktijk zal dit voornamelijk neerkomen op vakliteratuur in het Engels en/of Nederlands.

moeten worden genomen om het niveau van taalbeheersing van zowel zittende als aankomende leerkrachten significant te verbeteren. Net als de didactische vaardigheden op het gebied van meertaligheid zal ook dit essentieel onderdeel moeten uitmaken van het beroepsprofiel. Overigens zal ook de taalontwikkeling van leerkrachten grotendeels verlopen langs dezelfde lijnen als beschreven in hoofdstuk 2. Bij constatering van een te laag niveau zal men zich ook daar dus in eerste instantie moeten afvragen op welke manier het taalaanbod vermeerderd en passend gemaakt kan worden. De te maken keuzes bij eventuele interventies moeten zich richten op de praktijksituatie en in welke hoedanigheid de leerkracht de diverse vaardigheden nodig heeft. Een voorbeeld hiervan is 'uitspraak'. Een juiste uitspraak van het Nederlands is in de rol van leerkracht een belangrijker gegeven dan bij andere beroepsprofielen; immers een juiste uitspraak is bijvoorbeeld belangrijk voor aanvankelijk leesonderwijs en de leerkracht vervult hier een voorbeeldfunctie.

Het is niet ondenkbaar dat de genoemde verschillen in doelstelling ingegeven zijn door de haalbaarheid, gezien de werkelijke praktijksituatie. Toch is dit volgens mij geen juist uitgangspunt. Helder moet zijn over welke taalvaardigheden een leerkracht moet beschikken om ervoor te zorgen dat de onderwijsresultaten verbeteren; aan de hand daarvan moeten de wenselijke doelen worden beschreven. Als wenselijkheid en haalbaarheid niet met elkaar overeen blijken te komen moet gezocht worden naar een (tijdelijke) pragmatische oplossing om dit verschil te overbruggen. Niet vaststellen van de kloof tussen wenselijkheid en haalbaarheid heeft tot gevolg dat er ook niet gericht gewerkt zal worden aan verbetering; er is dan immers geen probleem. Het gevolg is een stelselmatige niveauverlaging, bij leerkrachten én bij hun leerlingen.

5.4.3 Verwerving van didactische vaardigheden leerkrachten

In diverse documenten wordt aangegeven dat het onderwijs gegeven moet worden volgens de 'moderne' principes van (tweede) taalverwerving. Onduidelijk blijft echter hoe deze principes vorm te geven in de lespraktijk. Ook is niet officieel vastgesteld over welke didactische vaardigheden met betrekking tot taaldidactiek leerkrachten moeten beschikken. Tot slot is onduidelijk hoe de gevolgde nascholing in de praktijk gestalte krijgt, met andere woorden het is niet duidelijk of de in de training aangereikte didactische principes ook werkelijk als didactische vaardigheden verworven zijn noch of deze ook daadwerkelijk gebruikt worden door leerkrachten. Een en ander heeft mijns inziens te maken met de opzet en structuur van de nascholing en hierbij wil ik dan ook enige kanttekeningen plaatsen.

Ten eerste geeft de documentatie niet aan welk gedrag bij de leerkracht aan het eind van het nascholingstraject zichtbaar moet zijn. Het gaat hierbij niet alleen om gedrag van de leerkracht tijdens het lesgeven maar ook bij het voorbereiden, reflecteren, registreren en dergelijke. Er is geen sprake van dat een leerkracht zijn eigen gedragsverandering en leerproces kan sturen als er geen duidelijke eindtermen zijn. Zo kan ook een schoolleider en/of taalcoach het gedrag en leerproces van het team niet aansturen, begeleiden of controleren. Tenslotte is het voor de planning en bekostiging van nascholing uitermate belangrijk van tevoren de mate van effectiviteit vast te stellen door dit te vertalen naar beoogde daadwerkelijke gedragsveranderingen.

In de tweede plaats laat de verhouding tussen contacturen en praktijkuren zien dat nascholing gericht is op overdracht van kennis en misschien 'droog' oefenen van vaardigheden tijdens de nascholingsbijeenkomst. Zo laten de in paragraaf 4.2.4.2 genoemde modules voor de training Nederlands als Vreemde taal een verhouding van contacturen versus praktijkuren zien van respectievelijk 14 tegen 3, 12 tegen 2 en 12 tegen 2. De praktijkuren worden daarbij ingevuld

door het uitvoeren van een opdracht in de praktijk waarvan een verslag moet worden ingeleverd. Voorbeelden van praktijkopdrachten zijn: het uitvoeren van een tijdens de bijeenkomst voorbereide les (woordenschat, luisteren, begrijpend lezen o.i.d.), vergelijken van softwareprogramma's voor woordenschatuitbreiding, voor-aanpassing van lessen of analyse van de leerlijn in de Nederlandse taalmethode, ontwikkelen van een taalspel (Snetselaar, 2012). Deelnemers kunnen desgewenst kiezen voor lesobservatie en feedback van de trainer. De leerkracht krijgt een certificaat en behaalde aantal punten op basis van presentie en het uitvoeren van de praktijkopdracht.

Voor een daadwerkelijke verbetering van de onderwijsresultaten gaat het er echter om dat de leerkracht de didactische vaardigheden in de praktijk uitvoert, niet één keer maar elke dag maar weer en dat jaar in jaar uit. Overdracht van kennis en inzicht is een belangrijke stap in dat proces maar leidt nog niet tot het beheersen van vaardigheden. Het eenmalig uitvoeren van één of meerdere praktijkopdrachten zegt nog niets over het daadwerkelijk dag in dag uit *kunnen* uitvoeren van meerdere vaardigheden tegelijkertijd; dat vereist een routineuze vaardigheid. Het zegt ook nog niets over het daadwerkelijk dag in dag uit (*willen*) uitvoeren; dit vereist vooral ook intrinsieke motivatie gebaseerd op inzicht en overeenstemming over het belang (visie!) hiervan. Om nieuwe vaardigheden daadwerkelijk te verwerven en een blijvende gedragsverandering te bewerkstelligen dient in de nascholing begeleiding en beoordeling in de praktijk plaats te vinden welke een verplicht onderdeel vormt van de nascholing. Een en ander moet ook ingebed zijn in het schoolontwikkelplan waarin teambreed afspraken gemaakt worden over de te volgen lijn op school. Tenslotte is het ontwikkelen van materiaal of vergelijken van materiaal niet werkelijk gericht op het verwerven van een didactische vaardigheid. Naar mijn mening behoort het beoordelen van de toepasbaarheid van diverse taalprogramma's eerder tot het takenpakket van bijvoorbeeld een coördinator of taalcoach.

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat de leerkracht een cruciale rol vervult in het taalontwikkelingsproces van de leerlingen. Duidelijk is geworden dat er op diverse gebieden didactische vaardigheden vereist worden om de leerling-resultaten te kunnen verbeteren. Naar mijn mening leidt de huidige opzet van het nascholingsprogramma tot vrijblijvendheid in de dagelijkse praktische uitvoering en geeft geen waarborgen voor een werkelijke gedragsverandering van de leerkracht in de lespraktijk. Ook is er naar mijn mening nog te weinig zicht op welke specifieke doelen behaald moeten worden met de nascholing (en hoe zich dat verhoudt tot de uiteindelijk te behalen leerling-resultaten). We kunnen dan ook stellen dat het huidige beleid onvoldoende zekerheid biedt met betrekking tot het in paragraaf 2.7 beschreven kenmerk van 'Leerkrachtvaardigheden gericht op adequate taalondersteuning in beide talen'. Dit geldt voor zowel het Nederlands als het Papiaments. Het verdient dan ook aanbeveling competenties uit te werken in zichtbaar didactisch gedrag in de praktijk, de verwerving van deze didactische vaardigheden op de werkvloer te begeleiden en een eindbeoordeling ter verkrijging van een certificaat te baseren op zichtbaar gedrag in de lespraktijk. De nascholing ter verwerving van competenties moet inzicht in de samenhang tussen beide talen bewerkstelligen.

Daarnaast is in hoofdstuk 2 aangegeven dat 'voldoende en passend' taalaanbod wordt gezien als de belangrijkste succesfactor voor tweedetaalverwerving. Voor zowel het Nederlands voor Papiamentstalige leerlingen als voor het Papiaments op Nederlandstalige scholen is de factor 'tijd' in het geding. Bovengenoemde voorstellen met betrekking tot leerkrachtvaardigheden ten spijt zal het, gezien de Curaçaose realiteit, een uitdaging blijven om te voldoen aan voldoende taalaanbod in het Nederlands. Met alle gevolgen van dien voor de kansen van

leerlingen op verder schoolsucces. Het is dan ook aan te bevelen voor dit taalaanbod meerdere bronnen aan te boren. Nieuwe media kunnen hierin een belangrijke rol spelen. Inzetten van Nederlandstalig taalaanbod uit films, tv programma's, internet en dergelijke onder schooltijd maar vooral ook na schooltijd kan een substantiële aanvulling vormen op de momenteel beperkte mogelijkheden die een leerling heeft om met de taal in aanraking te komen. Ofschoon het Nederlands op Curaçao geen maatschappelijke rol van betekenis vervult zal men ook hier, in het belang van de kinderen, een duidelijke keuze moeten maken voor de rol van het Nederlands in het onderwijs.

5.5 Samenhangend beleid gericht op de doelen

5.5.1 Visie op de noodzaak van een tweede taal

Curaçao lijkt met haar ingezette beleid recht te doen aan het voornemen om kinderen meer kansen te bieden op vervolgonderwijs. Met de invoering van het Funderend Onderwijs kunnen kinderen namelijk profiteren van onderwijs in de moedertaal. Eerder werd genoemd dat moedertaalonderwijs een positieve invloed blijkt te hebben op het leren. Tegelijkertijd echter lijkt Curaçao zichzelf tegen te spreken door het vervolgonderwijs wel in het Nederlands te laten plaatsvinden. Oppervlakkig gezien zou het logischer zijn het vervolgonderwijs dan ook in het Papiaments te laten plaatsvinden: dat geeft immers kinderen de grootste kans op onderwijssucces. Aan deze optie kleven echter bij nader onderzoek nogal wat haken en ogen⁷⁰. Een van de argumenten die tegenstanders van volledig Papiamentstalig onderwijs bij tijd en wijle aanvoeren is het feit dat het Papiaments niet 'rijk' genoeg zou zijn voor instructie in hogere vormen van onderwijs (Van Putte, 1999). Dit is een probleem waar vele landen met 'kleine' taalgebieden mee worstelen. In feite gaat het hierbij om nieuwe labels 'uitvinden' voor een bekend concept en dit toevoegen aan het vocabulaire van de taal. Dit proces is zeer tijdrovend en kan jarenlang duren. Of gebrek aan 'rijkheid' op dit moment ook het geval is waardoor toepassing van het Papiaments in het voortgezet onderwijs onmogelijk is kan ik niet beoordelen; mijns inziens zou hier nader onderzoek op zijn plaats zijn. Overigens moet men daarbij bedenken dat ook de 'wereldtalen' van nu ooit door dat proces heen zijn gegaan en nieuwe labels hebben toegevoegd aan hun taalgebruik in de vorm van leenwoorden. Meer aandacht voor Papiaments in het onderwijs is een essentiële stimulans voor dat proces aangezien doorgaans de gewone omgangstaal met enkele duizenden woorden volstaat.

Een ander veel meer in het oog springend probleem is de kwestie van voldoende en kwalitatief hoogstaand Papiamentstalig taalaanbod. Dan komen we op het aspect van mondelinge taalondersteuning (leerkrachten) en schriftelijk taalaanbod (materialen). Als we aannemen dat leerkrachten redelijk makkelijk bijgeschoold kunnen worden omdat het hun eigen moedertaal betreft zal dit geenszins het geval zijn voor het op grote schaal kunnen beschikken over schriftelijk taalaanbod in het Papiaments. Ook hier moet men weer bedenken dat het gaat om het creëren van een leesomgeving, dus niet alleen het wiskunde of aardrijkskundeboek maar evenzeer allerlei soorten leesboeken, internetteksten (voor kinderen), encyclopedieën en dergelijke.

Curaçao is een meertalige samenleving waarin dagelijks gebruik van deze meertaligheid voor haar bewoners een vanzelfsprekende zaak is. Er is voor gekozen deze meertalige samenleving te behouden en te versterken. Het is daarbij wel essentieel dat we ons afvragen waarvoor we die meertaligheid nu precies nodig hebben. Het moeiteeloos overstappen van de ene naar de andere taal in de dagelijkse omgang is nog geen garantie voor het beheersen van schoolse

⁷⁰ Ik laat hier even de erkenning door Nederland van Papiamentstalig voortgezet onderwijs buiten beschouwing

taalvaardigheid in die verschillende talen. Het kunnen gebruiken van taalvaardigheid in bijvoorbeeld de toeristensector stelt andere eisen aan de taalvaardigheid dan bijvoorbeeld het kunnen vergaren van informatie over een specialistisch onderwerp. De wereld is veranderd en mondiale ontwikkelingen vereisen een ander soort onderwijs waarbij leesvaardigheid een essentiële vaardigheid is om in de maatschappij mee te kunnen doen. Als we een ander soort onderwijs willen, namelijk onderwijs waarbij kinderen actief participeren en een kritische, onderzoekende en oplossingsgerichte houding ontwikkelen, vereist dat een bepaald niveau van zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid. Immers om werkelijk actief te kunnen participeren in een dergelijk onderwijssysteem moet je cognitieve taalfuncties als vergelijken, beredeneren, een mening vormen en uitdragen, argumenteren, discussiëren op productief niveau beheersen in de taal van het onderwijs. En om werkelijk een onderzoekende houding te ontwikkelen moet er wat te onderzoeken zijn in de schoolse context. Bijvoorbeeld op het internet of in een encyclopedie. In de kerndoelen (2006) staat expliciet vermeld dat de leerling gebruik moet kunnen maken van veelomvattende (schriftelijke) informatiebronnen zoals boeken, encyclopedieën, woordenboeken, internet, zoekprogramma's voor woorden, kaarten, atlassen, video's en tv-programma's, data bases, CD-roms, onderzoeksinstellingen op het eiland enz. Enkele van deze bronnen zijn op dit moment beperkt voorradig in het Papiaments; andere in het geheel niet. De geschiedenis leert dat ontwikkeling weliswaar een langdurig proces is, maar voor enkele van deze informatiebronnen geldt dat ze best wat meer uitgebreid kunnen (en moeten!) worden als hier voldoende prioriteit aan wordt gegeven. Om echter te stellen dat dit voor alle bronnen zal gelden en dat daarbij ook voldaan zal worden aan kwantiteit en variatie lijkt mij schier onmogelijk voor een taalgebied waarbij het ontwikkelen en uitgeven geheel buiten de commerciële lijnen verloopt. Om werkelijk zijn kennis uit te kunnen breiden en op die manier zijn wereld te vergroten zal het Papiamentstalige kind dan ook op een andere manier toegang moeten krijgen tot deze kennisbronnen. Curaçaose kinderen zullen die toegang tot deze kennisbronnen moeten krijgen door een goede taalbeheersing in een andere taal. Mijn overtuiging is dan ook dat een goede schoolse taalvaardigheid in een tweede taal noodzakelijk is in de Curaçaose context. Niet in eerste instantie vanwege de nagestreefde meertalige gemeenschap en ook niet met het oog op studiemogelijkheden in het buitenland of banden binnen het Koninkrijk maar allereerst en vooral omdat dit het kind (en de latere volwassene!) de sleutel verschaft tot het openen van de toegangspoort naar (meer) kennis.

Bovenstaande stelling houdt geenszins in dat de beheersing van het Papiaments daarbij op een lager pitje moet komen te staan. Integendeel, ik denk dat juist het inzetten op het bereiken van hoge doelen in beide talen de kans op schoolsucces alleen maar zal versterken. Ook zal juist het gebruik en versteviging van de tweede taal de verdere ontwikkeling van het Papiaments als taal ten goede komen. Dit geldt echter alleen als er gezocht wordt naar conceptuele samenhang waarbij een andere invalshoek met betrekking tot taalverwerving en taalonderwijs het taalbewustzijn kan versterken. Op die manier bekeken heeft de tweede taal niet per se een sociale, culturele of maatschappelijke rol of betekenis maar dient vooral als steunpilaar ter completering van conceptuele ontwikkeling. Het gaat er naar mijn mening dan ook om dat er keuzes worden gemaakt die er voor zorgen dat het wankel Curaçaose taalbouwwerk meer in balans komt om ruim baan te geven aan de conceptuele ontwikkeling van de kinderen. Dat betekent voor wat betreft benodigd taalaanbod een afgewogen en beredeneerde keuze welke materialen in het Papiaments ontwikkeld kunnen worden met de momenteel beschikbare financiële middelen en welke materialen er ter completering moeten komen in de tweede taal. Bij dit laatste moet tevens gezorgd worden voor een goede taalvaardigheid in die tweede taal zodat de materialen ook werkelijk toegankelijk worden. Deze stelling impliceert ook dat de kerndoelen niet slechts gericht kunnen zijn op receptieve beheersing van taal (MLO NL 1997;

Kerndoelen Nederlands 2006). Immers om werkelijk te kunnen meedoen, meedenken en meepraten in de les zal ook ingezet moeten worden op productieve beheersing. Dat gaat niet vanzelf, dat moeten leerlingen stap voor stap en onder begeleiding leren.

5.5.2 De tweede taal: Nederlands of Engels?

In de voorgaande paragraaf heb ik gesteld dat het mijns inziens onvermijdelijk is dat er een tweede taal dient te zijn in het onderwijs die naast het Papiaments een complementaire rol moet vervullen om schooltaalvaardig te worden. In deze scriptie ben ik uitgegaan van het Nederlands als deze tweede taal in het onderwijs aangezien de overheid voor het Nederlands heeft gekozen. Gezien de al eerder genoemde regelmatige discussies hierover wil ik enkele opmerkingen plaatsen. Er zijn diverse argumenten vóór het Nederlands te bedenken: Curaçao is onderdeel van het Koninkrijk der Nederlanden en heeft er voor gekozen dat vooralsnog te blijven; een groot deel van onze studenten gaat naar Nederland voor verdere studie (met vooralsnog alle financiële voordelen van dien); aangezien het Nederlands al zolang deel uitmaakt van ons onderwijssysteem is het wellicht makkelijker om verbeteringen aan te brengen qua materiaalaanschaf en –ontwikkeling, opleiding van leerkrachten en dergelijke. Daarentegen zijn er natuurlijk ook argumenten tegen het Nederlands te bedenken (en vóór bijvoorbeeld het Engels): het Nederlands is eeuwenlang de taal geweest van onze kolonisator met alle negatieve gevoelens die daar bij horen (dit kan het leereffect beïnvloeden). Daarnaast is het Engels niet alleen een wereldtaal maar ook in de regio heel belangrijk en het Engels is al voor een groot deel de taal van het bedrijfsleven op Curaçao. Ook wordt vaak het argument gebruikt dat studenten die een Engelstalige studie doen veel minder moeite schijnen te hebben met de instructietaal dan studenten die een Nederlandstalige opleiding volgen.

In deze scriptie heb ik slechts getracht aan te geven welke aspecten van belang zijn voor schoolse taalverwerving bij zowel moedertaal als tweedetaal onderwijs. Mijn persoonlijke mening over welke taal die tweede taal zou moeten zijn is daarbij niet relevant en de beslissing om daarbij voor het Nederlands te kiezen en niet bijvoorbeeld voor het Engels of Spaans acht ik dan ook een politieke keuze. Naar mijn mening dient deze keuze gebaseerd te zijn op een combinatie van visie voor wat betreft toekomstige staatkundige en maatschappelijke ontwikkelingen, en op een berekening van financiële en praktische haalbaarheid. Wel wil ik aangeven dat welke taal men ook gebruikt als tweede taal de kwantitatieve en kwalitatieve criteria voor het inzetten van schriftelijk materiaal onverkort gelden. Ook de criteria voor wat betreft de leerkrachtvaardigheden moet men niet uit het oog verliezen: het spreekt voor zich dat leerkrachten FO en docenten VO voldoende vaardigheid (DAT en CAT!) in de tweede taal moeten hebben om in deze taal te kunnen onderwijzen.

5.5.3 Gevolgen van onvoldoende samenhang in beleid

In hoofdstuk 2 is het belang van schriftelijke taalvaardigheid aangegeven. Door schriftelijk materiaal komen leerlingen in contact met ander en complexer taalgebruik; woorden en zinsconstructies die ze in mondeling taalgebruik niet tegenkomen. In de huidige situatie is het zo dat er te weinig schriftelijk materiaal voorhanden is in het Papiaments en het schriftelijk materiaal in het Nederlands is door onvoldoende taalbeheersing waarschijnlijk onvoldoende toegankelijk om zich dat andere taalgebruik eigen te maken. Deze situatie levert naar mijn mening een groot gevaar op voor de verdere conceptuele ontwikkeling van Curaçaose leerlingen; het is niet ondenkbaar dat een brede kennisontwikkeling in geen van beide talen zal plaatsvinden en zij dus eigenlijk tussen wal en schip belanden. In paragraaf 5.2 zijn reeds twee kanttekeningen geplaatst bij toepassing van het Europees Referentiekader (ERK) voor

vaststelling van streefniveaus⁷¹. Hier wil ik nog een derde kanttekening aan toevoegen met betrekking tot gebruik in het basisonderwijs. De ERK niveaus zijn in beginsel niet vastgesteld voor basisschoolleerlingen maar dienden vooral om voortgezet onderwijs te vergelijken en migratie en inburgering van volwassenen (werknemers, studenten) binnen Europa te vergemakkelijken. Dit veronderstelt dus dat deze volwassenen altijd een hoger niveau hebben in hun eigen taal. In de praktijk betekent dit dat iemand bijvoorbeeld complexe cognitieve taalfuncties in zijn eigen taal kan hanteren of een brede kennisontwikkeling heeft in de eigen taal maar nog niet voldoende taalvaardigheid bezit om dit ook in de nieuwe taal tot uitdrukking te laten komen. De achterliggende denkprocessen zijn echter wel aanwezig en dat maakt het ten eerste makkelijker om het eigen taalleerproces te sturen en ten tweede is het makkelijker om in die nieuwe taal kennis te verwerven door bijvoorbeeld studie. Voor basisschoolleerlingen is het echter geheel afhankelijk van de situatie in hoeverre ze zich deze complexe cognitieve taalfuncties al eigen hebben gemaakt.

In de Curaçaose situatie is het mijns inziens maar zeer de vraag op welk niveau deze achterliggende denkprocessen en beheersing van cognitieve taalfuncties in het Papiaments aanwezig zijn. Dit gezien het feit dat kinderen naar mijn mening onvoldoende gelegenheid hebben om in aanraking te komen met (Papiamentstalig) schriftelijk materiaal waardoor een brede kennisontwikkeling uitblijft en ze onvoldoende kunnen oefenen met de andere en complexere schooltaal. Verwerving van cognitieve taalfuncties in het Nederlands zal slechts plaatsvinden indien het taalbeheersingsniveau voldoende is om het Nederlandstalig schriftelijk materiaal toegankelijk te doen zijn. Om kinderen voldoende van het Nederlandstalig voortgezet onderwijs te laten profiteren zou je in het basisonderwijs graag *near-natives* van ze willen maken. In termen van het ERK gaat het dan om een C niveau; uiteraard is dat niveau niet van toepassing op een basisschoolleerling. In die zin houdt het ERK geen rekening met het cognitieve niveau. Het gevaar van onvoldoende conceptuele ontwikkeling dreigt eveneens voor studenten van de LOFO (en overige hogere opleidingen). Een brede kennisontwikkeling en het hanteren van complexe taalfuncties op hoog niveau vereist onder andere veel lezen en het oefenen in deze taalfuncties. Deze studenten moeten echter complexe vakinhouden bestuderen in een taal die ze onvoldoende beheersen waarbij het onduidelijk is of ze daarbij terug kunnen vallen op een brede kennisontwikkeling en benodigde taalbeheersing in hun eigen taal.

Om de conceptuele ontwikkeling van Curaçaose kinderen te waarborgen is het dan ook uitermate belangrijk om de doelen en de rol van taal voor zowel Nederlands als Papiaments nader te beschouwen waarbij de in paragraaf 5.5.1 genoemde onderlinge samenhang in het Curaçaose taalbouwwerk eventuele hiaten in de conceptuele ontwikkeling kan wegnemen.

5.5.4 Belemmerende factoren voor het bereiken van de doelen

5.5.4.1 Oorzaak van falen Nederlandstalig onderwijs

In het verleden zijn slechte resultaten behaald met Nederlandstalig onderwijs. Men dient er voor te waken daar de conclusie aan te verbinden dat de Nederlandse taal dus de oorzaak is van de slechte resultaten. In deze scriptie staat centraal welke elementen van taalbeleid bepalend zijn voor het ontwikkelen van een goede taalvaardigheid. Gekozen is hierbij voor een benadering vanuit benodigd taalaanbod. Men hoeft geen wiskundige te zijn om deze simpele relatie te begrijpen: *geen, onvoldoende of inadequaat aanbod = geen, onvoldoende of inadequate verwerving*. Reflectie op de gangbare praktijk in de decennia vóór 2002 is bevorderlijk voor het aanbrengen van verbeteringen in de huidige praktijk.

⁷¹ Voor de volledigheid is het goed hierbij te vermelden dat ook in Europa de discussie over de bruikbaarheid en de precieze invulling van het ERK nog lang niet is afgerond.

De documentatie geeft diverse aanwijzingen dat er in het verleden niet altijd sprake was van voldoende en adequaat aanbod in de Nederlandse taal. Ook gaven de gehanteerde onderwijstechnieken niet voldoende ruimte voor taalproductie en ondersteunende feedback. Aan het eind van de 20^e eeuw werd het kleuteronderwijs Papiamentstalig; bij mijn weten zijn daarbij geen specifieke aanpassingen geweest om voorwaarden te scheppen voor het vervolgonderwijs in het Nederlands. Narain (1995) geeft aan dat kleuters weinig taalcontact hebben in het Nederlands; bijna de helft heeft nooit taalcontact in het Nederlands. Ook blijkt uit haar onderzoek dat leerkrachten in het kleuteronderwijs overwegend Papiaments als voertaal en instructietaal gebruiken. Goedhart (2009) maakt melding van het feit dat in de 1^e klas kinderen in 6 weken werden klaargestoomd om in het Nederlands te leren lezen⁷². De Roo (1999) geeft aan dat, op een paar scholen na, Nederlandse boekjes werden vertaald in het Papiaments (waardoor kinderen dus feitelijk geen of onvoldoende Nederlandstalig aanbod kregen). Het aanbod Nederlands bestond veelal uit fictionele teksten terwijl op school juist omgang met zakelijke teksten vereist wordt (Snetselaar 2000, in Dijkhoff & Pereira 2010). Uit onderzoek van Vedder (1987) blijkt bij Curaçaose kinderen een achterstand in technische leesvaardigheid vergeleken bij Nederlandse leeftijdgenootjes. Zowel Severing (1997) als Vedder (1987) geven aan dat Curaçaose kinderen weinig lezen en/of onder hun leesniveau lezen. Vedder constateert verder een lage taalvaardigheid van Curaçaose kinderen in zowel Papiaments als Nederlands. Hij geeft daarbij aan dat taalleren in de gangbare methode *'Zonnig Nederlands'* voornamelijk nazeggen en invuloefeningen inhoudt. Er was in de methode nauwelijks ruimte voor interactieve activiteiten. Leerkrachten stimuleerden hun leerlingen niet tot verbale uitingen en woordbetekenissen werden niet of nauwelijks uitgelegd. Hoewel in de jaren '90 een vernieuwde uitgave van *'Zonnig Nederlands'* is verschenen kunnen we er naar mijn mening niet zonder meer vanuit gaan dat daarbij ook de visie op taalonderwijs noch de vaardigheden van leerkrachten zijn veranderd.

Daarnaast moeten we in ogenschouw nemen dat mondiaal gezien de inzichten met betrekking tot taalonderwijs de afgelopen decennia zijn veranderd. Ook is kennis van de problematiek van tweedetaal onderwijs en inzicht in benodigde vaardigheden significant toegenomen. Verhoeven en Vermeer geven kritiek op de tot dan toe gangbare kwaliteit van het Nederlandse taalonderwijs (Verhoeven & Vermeer 2000, in Hacquebord & Teunissen 2002, p. 62):

'Het is extreem verknipt in deelaspecten en het is sterk gericht op passieve verwerking, waarbij weinig ruimte wordt gegeven aan het eigen initiatief en de eigen motivatie van het kind. Bovendien is het taalonderwijs in methodes veelal toetsingsgericht: het grootste deel van de lessen in (ook vernieuwde) taalmethodes is te beschouwen als een soort test waarin leerlingen kunnen laten zien of ze een bepaald woord of gezegde kennen, of ze een bepaalde vorm beheersen, of ze dankzij hun intuïtie als moedertaalsprekers kunnen aangeven of iets 'goed' of 'fout' is.'

Gezien het feit dat in het verleden het onderwijs op Nederlandse leest geschoeid was en ook het feit dat Curaçaose leerkrachten in het verleden weinig tot geen nascholing hebben genoten kunnen we er niet zonder meer van uit gaan dat bovengenoemde veranderde inzichten in de Curaçaose lespraktijk zijn terecht gekomen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat kinderen in het verleden weinig taalvaardig werden en moeilijk tot lezen kwamen. Slechte taalbeheersing en onvoldoende leesvaardigheid heeft ongetwijfeld ook invloed gehad op de motivatie van

⁷² Dit gebeurde met de veelgebruikte leesmethode 'De derde stap'. Deze leesmethode was niet specifiek gericht op het aanleren van de Nederlandse taal.

kinderen om te lezen. Met als gevolg dat er al gauw sprake was van een negatieve spiraal: weinig lezen leidt ook weer tot mindere taalontwikkeling.

Geen of onvoldoende kennis van taalverwerving en taalontwikkelen onderwijs bij leerkrachten leidt tot vastklampen aan oude veilige onderwijsstradities. Dit geldt voor zowel het onderwijs in het Nederlands als in het Papiaments. Dijkhoff en Pereira (2010) geven aan dat leerkrachten bij de overgang naar Papiamentstalig onderwijs dezelfde hun bekende onderwijsstrategieën bleven hanteren: drillen en memoriseren van spelling, uitspraak en grammaticale regels, reproductie van kennis, focus op de leesteknik in plaats van leesbegrip, oppervlakkige vraag- en antwoord activiteiten, gatenteksten, raad het woordje en dergelijke. Mijns inziens moeten we voor de oplossing dan ook niet de Nederlandse (of een andere) taal 'an sich' ter discussie stellen maar ons richten op *passend* taalaanbod, taalproductie en feedback waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve aspecten een rol spelen. Daarbij vereist de samenhang van de diverse taalelementen inzicht en vaardigheid van de leerkracht om het taalontwikkelmechanisme in werking te stellen. Het beleid moet dus gericht zijn op versterking van leerkrachtvaardigheden met waarborgen voor een daadwerkelijke gedragsverandering in de klas.

5.5.4.2 Taalontwikkeling vanuit de nieuwe onderwijsvisie

In de inleiding heb ik gesteld dat mijn onderzoek met name gericht is op het taalaspect van de vernieuwingen. Daarbij ontkom ik er niet aan ook twee aspecten van de nieuwe ontwikkelingsgerichte visie tegen het licht te houden. Het gaat hierbij om het stellen van doelen en het gebruik van werkvormen. Ik ben van mening dat een aantal aandachtspunten hier op zijn plaats zijn. De nieuwe visie is met name omarmd om tegemoet te komen aan de behoeften van het kind. Op dit moment is het onderwijs zodanig ingericht dat tegemoet kan worden gekomen aan allerlei differentiatiemogelijkheden: tempo, niveau, interesses en dergelijke. De eerste vraag die we ons moeten stellen is in hoeverre dit de kinderen ten goede komt. De wens is dat ieder kind zich kan ontwikkelen volgens eigen capaciteit en in eigen tempo. Eerder heb ik reeds gesteld dat de verschillen tussen kinderen groot zijn aan het begin van de basisschool. Hier moet het onderwijs op inspelen en differentiatie kan een zinvol element zijn om met deze verschillen om te gaan. Echter, onderwijs dat niet nastreeft deze verschillen te overbruggen houdt de achterstanden in stand. Om daadwerkelijk kinderen in achterstandsposities kansen te geven in het onderwijs moet er dus een inhaalslag gemaakt worden. Hoe je het ook draait of keert: er moet een schepje bovenop. Deze te maken inhaalslag moet terug te vinden zijn in het gevoerde beleid: welke specifieke activiteiten en inhouden zijn erop gericht te bewerkstelligen dat *alle* kinderen (ook de zwakkeren) de doelen behalen? En hoeveel tijd wordt er voor het bereiken van deze doelen uitgetrokken? Inhaalslagen zijn maar moeilijk te maken en het is dan ook des te belangrijker duidelijke prioriteiten aan te geven en criteria met minimale streefdoelen.

Daarnaast heeft de nieuwe visie geresulteerd in nieuwe werkvormen. Andere werkvormen leiden echter niet zonder meer tot de gewenste resultaten. De tweede vraag die we ons moeten stellen is op welke momenten deze werkvormen een positieve c.q. negatieve uitwerking kunnen hebben. We weten uit onderzoek (Grossen, 1998, Denessen, 1999, en Chall, 2000 in Vernooij, 2001; Vernooij 2007) dat met name zwakke kinderen helemaal niet bij ontwikkelingsgerichte werkvormen gebaat zijn; de achterstanden worden hierdoor alleen maar groter. Vermeer verwijst naar onderzoek van Van der Wolf (1984, in Vermeer 2002) waaruit blijkt dat onderwijs dat voornamelijk is ingericht volgens de leerling-gerichte aanpak (werken in groepjes met veel individuele niveaus en weinig klassikale uitleg) leidt tot lagere prestaties, lagere doorstroom, meer verwijzingen naar Speciaal Onderwijs, meer ordeverstorend gedrag,

agressie en negatieve zelfbeelden en lagere leerverwachtingen. Met name kinderen in achterstandssituaties blijken hiervan de dupe te worden. Differentiatie leidt veelal tot meer zelfstandig werken; de leerkracht moet immers de aandacht verdelen. Dit heeft ook gevolgen voor het benodigde taalaanbod. Vermeer (2007) geeft dan ook aan dat niet-Nederlandstalige kinderen die voor wat betreft het taalaanbod en kennisoverdracht afhankelijk zijn van de leerkracht en het lesmateriaal meer profijt hebben van een leerstofgerichte aanpak dan van een leerling-gerichte aanpak gericht op kennisoverdracht en herhaling door expliciete instructie.

In de visie op FO wordt kennelijk grote waarde gehecht aan 'zelfstandig werken'. Rafaël, Reints en Wilkens (2009, blz. 51) beoordelen bijvoorbeeld *Naturantil* als volgt: '*Sterk verouderde methode die kinderen niet uitdaagt. Er wordt niet gedifferentieerd en leerlingen kunnen de methode niet zelfstandig doorwerken*'. De vraag is of het vanuit het oogpunt van taalontwikkeling wenselijk is dat kinderen een methode zelfstandig 'doorwerken'. De taalontwikkeling vereist immers het inzetten van de drie ondersteunende taalverwervingsprincipes taalaanbod, taalproductie en feedback. Zelfstandig werken kan uiteraard een zinvol element vormen in het leerproces. Niet nader uitgewerkt in de documentatie op de visie van Funderend Onderwijs is echter wat er tijdens het zelfstandig werken bij de kinderen moet gebeuren: gaat het om inoefenen? Hierbij kan men denken aan het inslijten van tafelsommetjes (automatiseren) als het concept van vermenigvuldigen reeds begrepen is. Gaat het om zelfstandig verwerken van de aangeboden leerstof door het uitvoeren van opdrachten? Of is het de bedoeling dat tijdens het zelfstandig werken de leerling denkstappen maakt en dus een ontwikkeling doormaakt? De verschillende benaderingen hebben consequenties voor de ontwikkeling van het lesmateriaal. Ook heeft het consequenties voor het vereiste taal- en leesniveau van de kinderen.

Met de nieuwe visie op onderwijs in het Funderend Onderwijs is een bewustwordingsproces in gang gezet waarbij het rigide onderwijssysteem met strikt klassikale instructie over de hoofden van de kinderen heen plaats heeft gemaakt voor andere werkvormen die meer recht doen aan de behoeften van het kind. Gezien de tot dan toe gangbare praktijk kunnen we dit zien als een positieve ontwikkeling. Diverse differentiatievormen en zelfstandig werken kunnen effectieve middelen zijn om onderwijsresultaten te verbeteren. Het verdient echter wel aanbeveling nader te specificeren welke doelstellingen nagestreefd worden met aspecten als differentiatie en zelfstandig werken en welke didactische consequenties dat heeft in de lespraktijk. Hierbij dient uiteraard beoogd te worden ook de zelfstandige activiteiten van de leerling in te vullen vanuit taalontwikkeld perspectief. In feite dient er dus een verbinding gemaakt te worden tussen het verbeteren van de (taal)vaardigheden van de kinderen en de diverse middelen die ter beschikking staan om dat doel te bereiken.

5.5.5 Een verantwoord taalbeleid

In paragraaf 2.6 is aangegeven dat het verbeteren van de onderwijsresultaten slechts kan slagen als er vanuit de verwoorde visie structurele aandacht voor taalvaardigheid is waarbij zowel schriftelijk materiaal als leerkrachtvaardigheden een rol spelen.

Vanuit deze opvatting wil ik enkele kanttekeningen plaatsen bij de monitoring van het Curaçaose beleid. In het project OJSP is één van de speerpunten het 'Verbeteren van niveau Nederlands als doeltaal, dan wel vreemde taal'. Gebruikte indicatoren hierbij zijn 1. het hebben van een taalbeleid en 2. het aantal leerlingen dat de opleiding voltooit met een voldoende voor het Nederlands. In de 3^e scan van het OJSP (Quality Development, 2010) wordt er melding van gemaakt dat ondanks het feit dat ruim 80% van de FO scholen een taalbeleid heeft (en waarbij de FO scholen aangeven redelijk positief te zijn over de uitvoering van het taalbeleid) toch slechts 40% van de leerlingen aan het eind van het FO een

voldoende heeft voor Nederlands. Dit is niet verwonderlijk: het hebben van een taalbeleid op school moet slechts gezien worden als een onmisbaar instrument welke echter geenszins garantie geeft op betere resultaten. Het gaat er mijns inziens ten eerste om dat leerkrachten inzicht hebben in de aard van samenhang tussen de verschillende taalcomponenten en op welke manier zij deze samenhang als leerkracht versterken c.q. verzwakken. Ten tweede gaat het erom dat er vanuit deze samenhang binnen het taalbeleid op een structurele manier wordt gewerkt aan de benodigde leerkrachtvaardigheden. Het hebben van een taalbeleid is dus een belangrijke tussenstap maar om werkelijk de resultaten te kunnen verbeteren is het van belang dat binnen dit taalbeleid de samenhang zichtbaar is en de juiste prioriteiten worden gesteld.

Om op een structurele wijze te werken aan het verwerven van leerkrachtvaardigheden moeten nascholingen met betrekking tot taalontwikkende competenties teambreed aangepakt worden. Ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid bij kinderen is een langdurig proces. Het vereist dan ook een beleid dat zich uitstrekt over acht jaar en waarin elk teamlid zijn steentje bij moet dragen. Hoewel de mogelijkheid voor teambrede nascholing wel bestaat wordt hier in de praktijk nagenoeg geen gebruik van gemaakt. Het verdient dan ook aanbeveling om het (verplichte) nascholingsaanbod niet in te vullen met individuele keuzes maar vanuit de gestelde prioriteiten in het taalbeleidsplan en/of schoolontwikkelplan het nascholingstraject als team in te gaan. Het is daarbij naar mijn mening essentieel dat alle scholen inzicht hebben in de visie op schoolse taalverwerving zoals verwoord in hoofdstuk 2 waardoor een verbinding gemaakt kan worden tussen de beide talen en de samenhang in te nemen stappen en te stellen prioriteiten. De volgende stap is dan dat deze visie in de praktijk toepasbaar wordt gemaakt voor hún school met hún populatie leerlingen. Een school moet bij het vaststellen van het taalbeleid zelf bepalen welke weg naar het einddoel bewandeld wordt; zolang er maar een beredeneerd en weloverwogen aanbod wordt geboden. Daarbij moet een school zich houden aan de drie principes van taalverwerving: passend taalaanbod, taalproductie en feedback. Voor de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid in zowel het Papiaments als in het Nederlands.

5.6 Concluderend

In dit hoofdstuk is antwoord gegeven op deelvraag nr. 2: *Welke doelen dienen aan taal- en leesvaardigheid gesteld te worden in het Funderend Onderwijs op Curaçao om aansluiting met het voortgezet onderwijs te bewerkstelligen?* Gezien de door Curaçao gemaakte keuze voor beide talen is in hoofdstuk 2 de doelstelling 'Brede kennisontwikkeling gericht op schoolse taalvaardigheid in beide talen' verwoord. Het verdient dan ook aanbeveling nader te onderzoeken of de diverse educatiegebieden voldoende breed gesteld zijn. Eveneens verdient het aanbeveling duidelijkheid te verschaffen over het onderwijsaanbod (de kerndoelen) en de minimaal te bereiken beheersingsniveaus. Daarnaast dienen de kerndoelen gericht te zijn op de vereiste vaardigheden van het voortgezet onderwijs. Aangezien het voortgezet onderwijs voornamelijk in het Nederlands plaatsvindt vereist dit het kunnen hanteren van (cognitieve) taalvaardigheden die actief participeren (meepraten, meelesen, meedenken, meeleren) bij alle vakinhouden mogelijk maakt. Deze vaardigheden zijn wel in de kerndoelen van Papiaments opgenomen maar zijn in het Nederlands in onvoldoende mate terug te vinden. De hierbij veronderstelde transfer zal evenwel niet plaatsvinden aangezien dit een behoorlijke Nederlandse taalvaardigheid vereist. Aan de voornamelijk receptieve doelen van cyclus 1 dienen productieve doelen toegevoegd te worden. Een adequaat leerlingvolgsysteem met duidelijke criteria voor het beoordelen van leerlingresultaten moet inzicht geven in hoeverre de doelstellingen gehaald worden.

Tevens is deelvraag nr. 4: *In hoeverre is het Curaçaose onderwijs ingericht volgens de criteria uit het geschetste theoretisch kader?* beantwoord. Volgens de in hoofdstuk 2 verwoorde brede visie op taalonderwijs dient het onderwijs zodanig ingericht te worden dat taal niet alleen een vak op het rooster is maar waarbij taalverwerving in alle vakken plaatsvindt. In alle vakinhouden worden mogelijkheden gecreëerd voor taalaanbod, taalproductie en feedback. De documentatie laat zien dat deze brede visie op taalonderwijs in het beleid nog onvoldoende tot uiting komt. Zo is taalverwerving nog te veel gericht op de taalmethode en de taallessen. Deze visie stelt eisen aan zowel materialen als leerkrachtvaardigheden. Bij beide middelen komt de taalontwikkende rol nog onvoldoende tot uiting. De materialen dienen een breed taalaanbod te bevatten met ruime mogelijkheden voor verbreding en verdieping van woordkennis. Eveneens dienen er voldoende mogelijkheden zijn voor taalproductie en feedback. Gezien de doelstelling van schoolse taalvaardigheid gaat het hier met name om het kunnen oefenen in de cognitieve taalfuncties. De huidige tekorten aan materialen in zowel Papiaments en Nederlands dienen vanuit die optiek aangevuld te worden. Gezien de tekorten kan op dit moment niet aan de doelstellingen voldaan worden. De leerkrachtvaardigheden gaan enerzijds om vaardigheden voor eigen taalbeheersing en anderzijds om didactische vaardigheden. Op dit moment is het onduidelijk welke vaardigheden verworven zijn bij de nascholing en evenmin of deze in de praktijk uitgevoerd worden. De opzet van de nascholing biedt nog onvoldoende waarborgen voor het daadwerkelijk uitvoeren van gewenst leerkrachtgedrag. Om de gewenste onderwijsresultaten te kunnen behalen dient nascholing teambreed aangepakt te worden. De nascholing dient ingebed te worden in het schoolontwikkelplan waarbij ingezet wordt op het behalen van de doelen in acht jaar. Inhoudelijk dient de nascholing gericht te zijn op die leerkrachtvaardigheden die het behalen van de leerlingdoelen mogelijk maken. Voor zowel een betere taalverwerving in het Nederlands als in het Papiaments dient er aandacht te zijn voor de oorzaken van tegenvallende onderwijsresultaten uit het verleden. De onvoldoende prioriteit voor zowel materialen als leerkrachtvaardigheden maken het Curaçaose taalbeleid tot een wankel taalbouwwerk wat een gevaar oplevert voor de conceptuele ontwikkeling van de Curaçaose kinderen. Dit dient dan ook meer in evenwicht worden gebracht door meer samenhang te creëren en de hoogste prioriteit te geven aan de ontbrekende of disfunctionerende elementen.

6 Conclusie: de bakens verzetten

In de inleiding is gesteld dat een maatschappij die vooruit wil investeren in het schoolsucces van haar kinderen. Om zo veel mogelijk kinderen de schoolloopbaan succesvol te laten doorlopen moet het beleid gericht zijn op die specifieke taalvaardigheid die in de onderwijssituatie gevraagd wordt. Gezien de taalsituatie van Curaçao is het bereiken van deze schoolse taalbeheersing geen vanzelfsprekendheid. Blijkens de vele inspanningen van de afgelopen decennia wil de Curaçaose maatschappij vooruit en investeren in het onderwijs. Bij de recente onderwijsvernieuwingen is men niet over een nacht ijs gegaan: er lag een grote hoeveelheid aan rapporten en aanbevelingen. De knelpunten waren vele en er zijn inmiddels bergen werk verricht om deze knelpunten op te lossen. Zoals het Onderwijs en Jongeren Samenwerkingsprogramma (Andersson Elffers Felix, 2011) aangeeft is er een (positieve) beweging in gang gezet. De voorgaande hoofdstukken bevatten een uitvoerige beschrijving van de vele uitdagingen in het Curaçaose onderwijs en hoe men daarmee omgaat. In dit hoofdstuk passeren de bevindingen van het onderzoek nog een keer de revue. Paragraaf 6.1 bevat een samenvatting van de beantwoording op de onderzoeksvragen. Paragraaf 6.2 gaat in op mijn conclusies naar aanleiding van deze antwoorden. Tot slot worden in paragraaf 6.3 aanbevelingen gedaan voor toekomstige interventies.

6.1 Beantwoording van onderzoeksvragen

Het theoretisch kader uit hoofdstuk 2 maakt duidelijk welke aspecten van belang zijn voor het verwerven van schoolse taalvaardigheid. Gezien de keuze van Curaçao om in beide talen een gelijk onderwijsaanbod te realiseren gaat het om de doelstelling 'Brede kennisontwikkeling gericht op schoolse taalvaardigheid in zowel het Papiaments als het Nederlands'. Het gebruik van de moedertaal in het onderwijs heeft een positief effect op de onderwijsresultaten. Het op jonge leeftijd beginnen met tweedetaalonderwijs geeft de grootste kans op het behalen van het *near-native* niveau. Succesfactoren bij tweetaligheid in het onderwijs lijken daarnaast vooral te maken te hebben met de inrichting van dat onderwijs. De kwantiteit en de kwaliteit van het taalaanbod en taalcontact in de doeltaal is daarbij de belangrijkste succesfactor. Om de doelstelling te kunnen bereiken is het nodig uit te gaan van een brede visie op taalonderwijs waarbij in alle vakken ingezet wordt op taalverwerving. Hierbij is het van belang dat onderwijs in alle vakken uitgaat van de drie taalverwervingsprincipes taalaanbod, taalproductie en feedback met opbouw en uitbreiding van woordkennis als basis. De juiste materialen en leerkrachtvaardigheden zijn middelen om de doelstelling te bereiken.

Schriftelijk taalgebruik bevat ander en complexer gebruik van woorden en zinsconstructies dan mondeling taalgebruik. Schriftelijk taalaanbod vervult dan ook een essentiële rol in de verwerving van schoolse taalvaardigheid. Voor wat betreft de juiste materialen gaat het om zowel de kwantiteit (voldoende en voldoende gevarieerd) als de kwaliteit (gericht op de taalontwikkende rol). Kwantiteit en kwaliteit dienen dan ook gezien te worden vanuit de optiek van taalontwikkeling: een rijk en gevarieerd aanbod met de mogelijkheid tot uitbreiding van en oefening in diverse taal- en leesvaardigheden. Voor wat betreft de juiste leerkrachtvaardigheden moet de leerkracht over de vaardigheden beschikken om voldoende en passende taalondersteuning te kunnen bieden. De leerkracht dient bij het taalaanbod de benodigde ruimte te creëren voor taalproductie en feedback. Om de doelstelling te bereiken dient daarnaast vooral ingezet te worden op veel en gevarieerd lezen waarbij de leerkracht een ondersteunende rol vervult om dit schriftelijk taalaanbod toegankelijk te maken. Daarbij gaat het om zowel het aanleren van de leesteknik als het aanbrengen van voldoende woordkennis

(verbreding en verdieping) en begripsvaardigheden. Taalproductie en feedback moeten gericht zijn op een functioneel gebruik van de verworven kennis. Het kunnen inzetten van de drie taalverwervingsprincipes (taalaanbod, taalproductie en feedback) in alle vakken stelt eisen aan de leerkrachtvaardigheden; zowel met betrekking tot eigen taalbeheersing als wat betreft de didactiek. Alle leerkrachten dienen in alle taalprofielen over dezelfde vaardigheden te beschikken. Gezien de complexiteit van relaties tussen de diverse aspecten van taalontwikkeling, de samenhang tussen beide talen en de cruciale taalontwikkende rol van materialen en leerkrachten dient een *samenhangend* taalbeleid ervoor te zorgen dat de doelstellingen in acht jaar tijd behaald kunnen worden. De verschillende factoren die hierbij een rol spelen kunnen niet beschouwd worden als losse eenheden maar zijn voor succesvolle ontwikkeling afhankelijk van elkaar. Bij ontbreken of disfunctioneren van één of meerdere onderdelen dient het taalbouwwerk weer in balans gebracht te worden.

Deelvraag nr. 1: *Welke doelen met betrekking tot taal- en leesvaardigheid worden op Curaçao in het Funderend Onderwijs gesteld?*

Deze vraag wordt in hoofdstuk 4 en 5 beantwoord. Aangegeven is dat de streefdoelen die Curaçao stelt voor het onderwijsaanbod zijn vastgelegd in kerndoelen voor acht educatiegebieden. In het educatiegebied Taal, Geletterdheid en Communicatie zijn aparte kerndoelen ontwikkeld voor zowel het Papiaments als het Nederlands. Deze kerndoelen geven de essentie van de onderwijsinhoud weer die gedurende de hele onderwijsperiode gerealiseerd moet worden. Het uitgangspunt hierbij is dat voor beide talen hetzelfde onderwijsaanbod moet gelden en dat deze doelen gelden voor elke school, ongeacht taalprofiel. Duidelijk is ook geworden dat er nog geen keuze is gemaakt voor het vaststellen van beheersingsniveaus in beide talen. Zoals de uitkomsten van de Eindtoets Funderend Onderwijs (EFO) aangeven worden op dit moment de door Curaçao gestelde doelen voor wat betreft het Nederlands nog niet gehaald door een groot aantal van de kinderen.

Deelvraag nr. 2: *Welke doelen dienen aan taal- en leesvaardigheid gesteld te worden in het Funderend Onderwijs op Curaçao om aansluiting met het voortgezet onderwijs te bewerkstelligen?*

Deze vraag wordt in hoofdstuk 5 beantwoord. Om deze vraag te beantwoorden dienen we uit te gaan van de rol die taal in het onderwijs vervult. Om de specifieke taalvaardigheid die in onderwijssituaties gevraagd wordt te leren beheersen dienen de kerndoelen te voorzien in een breed aanbod gericht op een brede kennisontwikkeling met aandacht voor zowel verbreding als verdieping van woordkennis. Het verdient aanbeveling te onderzoeken of de kerndoelen van de diverse educatiegebieden breed genoeg gesteld zijn om deze brede kennisontwikkeling mogelijk te maken. Daarnaast verdient het aanbeveling duidelijkheid te verschaffen omtrent het te geven onderwijsaanbod zoals vastgelegd in de kerndoelen en de bijbehorende beheersingsniveaus die daarbij nagestreefd dienen te worden.

Het voortgezet onderwijs vindt voornamelijk in het Nederlands plaats. Om in het voortgezet onderwijs vakinhouden en vaardigheden te verwerven in alle leergebieden is dus met name schoolse taalvaardigheid in het Nederlands vereist. Om de complexe schooltaal te kunnen begrijpen en gebruiken dienen kinderen vooral de cognitieve taalfuncties te leren hanteren. Een vergelijking van de kerndoelen laat zien dat de doelstellingen voor het Papiaments zijn gericht op de taalvaardigheden die het functioneren op school mogelijk maken; de doelstellingen voor het Nederlands zijn echter anders geformuleerd en in onvoldoende mate gericht op schoolse taalvaardigheid. De hierbij veronderstelde transfer van vaardigheden vanuit het Papiaments naar het Nederlands zal echter niet zonder meer plaatsvinden. Dit gezien het feit dat de diverse vaardigheden een behoorlijke Nederlandse taalvaardigheid

veronderstellen waarbij een behoorlijke lexicale en grammaticale vaardigheid vereist is. Het verdient aanbeveling de kerndoelen Nederlands aan te passen zodanig dat deze gericht zijn op die taalvaardigheden die actief participeren in het voortgezet onderwijs mogelijk maken. Het gaat hier met name om het kunnen hanteren van de cognitieve taalfuncties. Behalve het niveau en de aard van de doelstellingen gaat het ook om het stellen van zowel receptieve als productieve doelen. De doelen voor cyclus 1 zijn voornamelijk gericht op receptieve vaardigheid. Hier dienen echter eveneens productieve doelen gesteld te worden. De Eindtoets Funderend Onderwijs (EFO) geeft maar ten dele aan in hoeverre kinderen voldoende taalvaardig zijn om actief te kunnen participeren in het onderwijs. Naast de EFO dient er dan ook een adequaat leerlingvolgsysteem te komen om te bepalen in hoeverre kinderen zich het aanbod van de kerndoelen eigen hebben gemaakt.

Deelvraag nr. 3: Op welke manier wordt op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht?

Deze vraag wordt in hoofdstuk 4 beantwoord. De overgang naar het Funderend Onderwijs bleek een megaoperatie waarbij bijna niets hetzelfde bleef. Na de eerste moeilijke jaren met veel onduidelijkheid lijken leerkrachten iets meer grip te hebben op de vernieuwde situatie. De schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor de keuze van de instructietaal. Scholen in het Funderend Onderwijs hebben diverse taalprofielen waarbij (overwegend) Papiamentstalig, Nederlandstalig of tweetalig onderwijs wordt gegeven. Alle scholen dienen evenwel aan dezelfde kerndoelen te voldoen. Het taalbeleidsplan van de overheid geeft richtlijnen voor invulling van het taalonderwijs in elk taalprofiel. In de praktijk is de keuze voor een bepaald profiel echter niet zo zwart-wit. Bij invoering van de vernieuwingen zijn een aantal zaken niet geheel verlopen zoals gepland. Zo hebben niet alle geplande nascholingen voor leerkrachten plaatsgevonden en is materiaalontwikkeling evenmin volgens planning verlopen. Naast het gebrek aan materialen wordt ook het ontbreken van leerlijnen en duidelijke criteria voor het volgen van leerlingresultaten als knelpunt ervaren. Het feit dat leerlingen in het Funderend Onderwijs spontaner en mondiger zijn geworden wordt als zeer positief ervaren.

Deelvraag nr. 4: In hoeverre is het Curaçaose onderwijs ingericht volgens de criteria uit het geschetste theoretisch kader?

Deze vraag wordt in hoofdstuk 5 beantwoord. Hieronder volgt een samenvatting van de bevindingen.

Brede visie op taalonderwijs

Uit de documentatie blijkt dat bovengenoemde brede visie op taalonderwijs, waarbij ingezet wordt op taalverwerving in alle vakken, in het Curaçaose beleid nog onvoldoende tot uiting komt. De focus ligt voornamelijk op taalonderwijs via de taalmethode en de taallessen. Verandering van dit perspectief zal een hoger rendement aan taalverwerving opleveren; er is dan immers veel meer tijd beschikbaar. Deze uitgangspunten gelden niet alleen voor het verwerven van Nederlandse taalvaardigheid maar eveneens voor taalvaardigheid in het Papiaments. Het onvoldoende uitgaan van de brede visie op taalonderwijs in beide talen heeft tot gevolg dat onvoldoende rekening wordt gehouden met de taalontwikkende rol van zowel materialen als leerkrachten. In het te voeren beleid dienen beide middelen een taalontwikkende rol te krijgen die gericht is op het bereiken van de doelstellingen.

Schriftelijk taalaanbod

De doelstelling voor het bereiken van schoolse taalvaardigheid in zowel het Nederlands als het Papiaments stelt eisen aan het benodigde schriftelijke taalaanbod. Voor wat betreft het schriftelijk taalaanbod op Curaçao kunnen we het volgende concluderen:

- ❖ Het schriftelijk taalaanbod in het Papiaments is zowel kwalitatief als kwantitatief onvoldoende. De hoeveelheid materiaal is veel te weinig om te spreken van een breed aanbod. Daarnaast is het materiaal veel te weinig om dagelijkse oefening in de diverse tekstvaardigheden te garanderen. Onduidelijk is of het materiaal dat wel beschikbaar is ook voldoende passend en gericht op het bereiken van de doelstellingen is. Het gaat hierbij om zowel schriftelijk taalaanbod uit lesmaterialen als ook leesmaterialen. Ontwikkeling van schriftelijk taalaanbod is een langdurig en kostbaar proces. Aanvulling van het materiaal zal dus nog jaren duren. De ‘macht der aantallen’ bemoeilijkt de productie van een breed aanbod. Het Curaçaose taalbouwwerk is dan ook in disbalans wat een groot gevaar oplevert voor de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid in het algemeen maar met name voor ontwikkeling van taalvaardigheid in het Papiaments. Op dit moment kan geen enkele school, ongeacht taalprofiel, bij leerlingen een adequate schriftelijke taalvaardigheid opbouwen in het Papiaments en als zodanig aan de kerndoelen voldoen.
- ❖ Voor wat betreft het schriftelijk taalaanbod in het Nederlands is de situatie anders. Duidelijk is wat het beschikbare aanbod is aan lesmateriaal. Gezien het feit dat er voor diverse educatiegebieden tekorten zijn is het lesmateriaal onvoldoende om te spreken van een breed aanbod. Kwalitatief zal bekeken moeten worden in hoeverre het beschikbare aanbod ook werkelijk bijdraagt aan passend taalaanbod gericht op de doelstelling schoolse taalvaardigheid. Hieronder valt ook eventuele verwerkingsmogelijkheden gericht op taalproductie en feedback. Onduidelijk is op dit moment in hoeverre scholen beschikken over voldoende leesmateriaal en of dit leesmateriaal voldoende passend is. Een eventueel tekort aan leesmaterialen zal waarschijnlijk geen probleem hoeven zijn indien men structureel gebruik gaat maken van de schoolmediatheek.

Leerkrachtvaardigheden

Voor wat betreft de leerkrachtvaardigheden kunnen we concluderen dat er onvoldoende prioriteit is voor de taalontwikkende rol van de leerkracht. Zowel de eigen taalbeheersing als de didactische vaardigheden met betrekking tot taalontwikkeling dienen onderdeel te zijn van het beroepsprofiel.

- ❖ Eigen taalbeheersing. Voor wat betreft eigen taalbeheersing in het Papiaments is er op dit moment voor het merendeel van de leerkrachten in zoverre een probleem dat leerkrachten niet echt gewend waren om in het Papiaments les te geven; dit zal evenwel met gerichte nascholing geen onoverkomelijk probleem zijn. Voor een klein deel van de leerkrachten is de taalbeheersing in het Papiaments een knelpunt. Voor wat betreft eigen taalbeheersing in het Nederlands is er op dit moment een knelpunt getuige het taalbeheersingniveau van het merendeel van zowel zittende leerkrachten als aankomende leerkrachten. Doelen voor eigen taalbeheersing van leerkrachten dienen gericht te zijn op de rol die leerkrachten spelen in het taalverwervingsproces van de kinderen en de doelen die daarbij nagestreefd worden.
- ❖ Didactische vaardigheden. In de huidige stand van zaken is het onduidelijk welke didactische vaardigheden door leerkrachten verworven zijn. De huidige opzet van het nascholingsprogramma leidt tot vrijblijvendheid in de dagelijkse praktische uitvoering en geeft geen waarborgen voor een werkelijke gedragsverandering van de leerkracht in de klas. Het verdient aanbeveling competenties uit te werken in zichtbaar didactisch gedrag in de praktijk, de verwerving van deze didactische vaardigheden op de werkvloer te begeleiden en een eindbeoordeling ter verkrijging van een certificaat te baseren op zichtbaar gedrag in de lespraktijk.

Samenhangend beleid gericht op de doelen

We kunnen stellen dat Curaçao zich op dit moment in een spagaat bevindt: voor beide talen is het taalaanbod onvoldoende om te kunnen spreken van adequaat taalaanbod. Aan de ene kant biedt het Papiaments onvoldoende en/of inadequaat schriftelijk taalaanbod voor schriftelijke taalverwerving in het Papiaments. Aan de andere kant biedt het Nederlandse taalaanbod onvoldoende en/of inadequate taalondersteuning voor de toegankelijkheid van schriftelijke taalverwerving in het Nederlands. Onduidelijk is hierbij of het beschikbare Nederlandse schriftelijk taalaanbod voldoende en passend is. Het gevaar dreigt dan ook dat kinderen in geen van beide talen zich voldoende kunnen ontwikkelen.

Onderwijs waarbij kinderen actief participeren en een kritische, onderzoekende en oplossingsgerichte houding ontwikkelen, vereist een bepaald niveau van zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid. Het relatief beperkt aantal sprekers van het Papiaments bemoeilijkt een breed schriftelijk taalaanbod. Om zijn kennis uit te kunnen breiden en op die manier zijn wereld te vergroten zal het Papiamentstalige kind op een andere manier toegang moeten krijgen tot een verscheidenheid aan kennisbronnen. Curaçaose kinderen zullen die toegang tot deze kennisbronnen moeten krijgen door een goede taalbeheersing in een andere taal. In de Curaçaose context is het dan ook noodzakelijk een goede schoolse taalvaardigheid te bereiken in een tweede taal want dit is voor het kind de toegangspoort naar (meer) kennis. Onvoldoende aandacht voor het belang van schriftelijk taalaanbod en het ontbreken van de samenhang en complementaire rollen van beide talen levert in de huidige situatie een gevaar op voor de conceptuele ontwikkeling van de kinderen. Het stellen van doelen voor beide talen moet dan ook gepaard gaan met afgewogen keuzes voor wat betreft ontwikkeling van Papiamentstalig schriftelijk materiaal en aanvulling met Nederlandstalig schriftelijk materiaal. Deze keuzes moeten leiden tot een verantwoord totaalpakket aan schriftelijk taalaanbod.

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat anderstaligheid in het onderwijs niet als oorzaak kan worden aangewezen voor achterstanden en dat succesfactoren veelal te maken hebben met inrichting van het onderwijs. Tevens is gewezen op de mogelijke positieve effecten van tweetaligheid. Deze positieve effecten worden uiteraard teniet gedaan indien daarbij de juiste middelen ontbreken. De onvoldoende prioriteit voor zowel materialen als leerkrachtvaardigheden maken het Curaçaose taalbeleid tot een wankel taalbouwwerk. Men dient dan ook de hoogste prioriteit te geven aan de ontbrekende of disfunctionerende elementen. Er dient een taalbeleid ontwikkeld te worden waarin de samenhang tussen de verschillende elementen zichtbaar is en de juiste prioriteiten worden gesteld. Nascholingen dienen in dit beleid teambreed aangepakt en gekoppeld te worden aan het schoolontwikkelplan. Gezien het feit dat kwantiteit en kwaliteit van het taalaanbod en taalcontact als belangrijkste succesfactor van tweedetaalverwerving wordt gezien verdient het aanbeveling tevens mogelijkheden te creëren voor verhoging van Nederlandstalig taalaanbod buiten schooltijd door bijvoorbeeld inzetten van nieuwe media. Ondanks het feit dat het Nederlands geen maatschappelijke rol van betekenis vervult zal dit wel een positieve invloed hebben op de onderwijskansen van Curaçaose kinderen.

Deelvraag nr. 5: Welke beleidsimpulsen kunnen worden gegeven op Curaçao om deze doelstelling te behalen?

Deze vraag is in voorgaande samenvatting nog onbeantwoord gebleven. Eventuele aanbevelingen dienen gericht te zijn op een verbetering van de huidige stand van zaken waarbij het beleid waarborgen biedt voor het bereiken van de doelstelling. De uitkomsten van het onderzoek hebben bij mij echter geleid tot nader inzicht in de keuzes die daarvoor gemaakt dienen te worden. Het gaat enerzijds om een nadere verkenning van de oorzaak van

uitval en anderzijds om de vraag welke ambities een rol spelen bij gemaakte en nog te maken beleidskeuzes. Alvorens aanbevelingen voor de toekomst te kunnen geven zal ik in paragraaf 6.2 dan ook eerst ingaan op deze te maken keuzes.

6.2 Achterliggende processen bij de vernieuwingen

6.1.1 Op zoek naar de oorzaak van resultaten

Alle door Curaçao verrichte inspanningen zijn gericht op het verbeteren van de resultaten van het onderwijs. De Midterm Evaluatie OJSP (Andersson Elffers Felix, 2011) geeft aan dat hierbij met name veel werk is verricht op het gebied van schoolorganisatie en werkwijze. In de documentatie over de nieuwe visie van het Funderend Onderwijs ontbreekt er echter naar mijn mening nog een onderdeel, namelijk een onderliggende visie op de oorzaak van uitval bij kinderen. Het Invoeringsplan (2002, blz. 33) geeft aan: *‘Het kind en zijn/haar ontwikkeling staan centraal in het Funderend Onderwijs en leerling-zorg is daarom de kern van FO’*. De vraag of kinderen altijd zijn uitgevallen omdat er niet ontwikkelingsgericht gewerkt werd is hoogstwaarschijnlijk niet met eenstemmig ja te beantwoorden. En maatregelen als het afschaffen van zittenblijven, het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem of verregaande vormen van differentiatie als multi age groepering doorvoeren lijken er eerder op gericht om tegemoet te komen aan de gevolgen van uitval in plaats van de oorzaak aan te pakken. In paragraaf 5.5.4.2 gaf ik aan dat de nieuwe onderwijsbenadering waarbij meer aandacht is voor de behoeften van het kind als een positieve ontwikkeling is aan te merken. Deze visie biedt echter geen oplossing voor de taalproblematiek. Mijns inziens gaat het bij het opsporen van de oorzaak van uitval dan ook om de vraag wat de kern van het onderwijs is. In hoofdstuk 2 heb ik aangegeven dat (schoolse) taalontwikkeling de kern van het onderwijs is; kinderen die de taal van het onderwijs niet beheersen kunnen niet meekomen en hebben grote kans ergens in het schooltraject uit te vallen.

Indien we nogmaals de doelstelling van het nieuwe Funderend Onderwijs uit paragraaf 4.1.3 bekijken⁷³ dan kunnen we concluderen dat kinderen slechts gelijke kansen krijgen indien ze allemaal de taal van het onderwijs onder de knie krijgen. Terecht gaat het in de visie van Funderend Onderwijs om onderwijs gericht op vorming van de totale persoonlijkheid. In alle ontwikkelingsgebieden is taalbeheersing echter de motor van onderwijs. Er is geen sprake van dat kinderen zich op intellectueel, sociaal, emotioneel, motorisch, artistiek en spiritueel vlak goed kunnen ontwikkelen als ze niet de kans krijgen succesvolle ervaringen op te doen in het onderwijs. Voor zowel het leren op allerlei gebied als het sociaal-emotioneel welbevinden is een goede schoolse taalvaardigheid cruciaal. Hoofddoel van het onderwijs moet dus zijn dat kinderen de taal van het onderwijs leren beheersen en zodoende kunnen meedoen, meepraten en meedenken. Als volwaardige leerlingen op school maar ook later als volwaardige burgers in de maatschappij. Het gaat hierbij in de basis om het verkrijgen van een brede kennisontwikkeling die de leerling functioneel kan inzetten daar waar nodig (dus bij spreken, luisteren, lezen, schrijven). Dit hoofddoel moet bovenaan staan en alle andere keuzes voor wat betreft aanpak, middelen en activiteiten volgen vanuit deze visie. De vraag is dan op welke manier het hoofddoel (schoolse taalvaardigheid) het beste bereikt kan worden. De door Curaçao gemaakte keuze voor ontwikkelingsgericht onderwijs is mijns inziens meer een

⁷³ Gelijke ontplooiingskansen te creëren voor alle leerlingen vanaf 3 jaar, ongeacht hun achtergrond
Brede vorming te bieden op intellectueel, sociaal, emotioneel, motorisch, artistiek en spiritueel gebied
zodat leerlingen optimaal maatschappelijk kunnen participeren
Minimum niveau aan kennis en vaardigheden te garanderen zodat alle leerlingen kunnen doorstromen
naar één van de mogelijkheden voor vervolgonderwijs of naar de arbeidsmarkt

keuze voor de manier waarop we dit hoofddoel zouden kunnen bereiken maar geeft nog geen antwoord op de vraag *wat* er moet gebeuren om de resultaten te verbeteren.

In de inleiding heb ik aangegeven dat de recente ontwikkelingen zich grofweg opsplitsen in:

A. Een andere visie: van klassikaal onderwijs naar meer individuele aandacht vanuit een ontwikkelingsgerichte filosofie

B. Een andere voertaal/instructietaal: vanuit het Papiaments het Nederlands leren

Naar mijn mening zou in hiërarchie B boven A gesteld moeten worden. B kan men namelijk kwalificeren als het *doel* van onderwijs en A is het *middel* om daar te komen. Gezien de recente ontwikkelingen lijkt het erop dat A tot hoofddoel is gemaakt waarbij veel aandacht is besteed aan didactische werkvormen, inrichting van lokalen, differentiatievormen, klassenmanagement en dergelijke maar waarbij nog te weinig invulling is gegeven aan waar al die verschillende werkvormen en differentiatiemogelijkheden naar toe moeten leiden. Paragraaf 5.5.4.2 maakt duidelijk dat hierbij een verbinding met taalontwikkeling gemaakt dient te worden. Echter ook het invoeren van een andere voertaal/instructietaal gaat nog niet in op de oorzaak van schooluitval. Het gaat er vooral om welke functie taal vervult en op welke manier taalonderwijs ingericht wordt om de doelen te bereiken. Taalbeleid omvat veel meer dan het vaststellen van instructietaal of voertaal; taalbeleid moet het geheel van maatregelen omvatten die leiden naar het bereiken van het hoofddoel. In het voorgaande is uitvoerig beschreven welke factoren hierbij van belang zijn en welke factoren belemmerend zouden kunnen werken. De ingeslagen route op weg naar betere onderwijsresultaten moet zich dus voortzetten door schoolse taalvaardigheid voor alle leerlingen tot hoofddoel te maken waarbij een verbinding wordt gemaakt met alle reeds ingezette vernieuwingen.

6.2.2 Op zoek naar verscheidenheid aan ambities

In de inleiding is duidelijk geworden dat de huidige knelpunten in het onderwijs en de ambities om deze op te lossen een lange voorgeschiedenis hebben. Ten eerste hebben diverse ontwikkelingen op Curaçao en in het Koninkrijk geleid tot de ambitie de status van het Papiaments te verhogen. Taal en identiteit zijn niet los van elkaar te zien en zijn belangrijke ingrediënten voor het ontwikkelen van een evenwichtige persoonlijkheid. De geschiedenis leert dat de negatieve bejegening van het Papiaments en de eigen cultuur in het verleden averechts heeft gewerkt. Er is dus een groot maatschappelijk belang om initiatieven met betrekking tot het verhogen van de status van het Papiaments voort te zetten en te ondersteunen. Ten tweede hebben de zorgelijke resultaten van het onderwijs geresulteerd in de ambitie het onderwijsrendement te verbeteren. In de inleiding heb ik gesteld dat schoolsucces in grote mate bepalend is voor maatschappelijk succes. Inmiddels ziet Curaçao zich voor grote maatschappelijke problemen gesteld vanwege het te lage onderwijsrendement. Er is dus een groot maatschappelijk belang om alle initiatieven met betrekking tot verbeteren van de onderwijsresultaten voort te zetten en te ondersteunen. Beide ambities zijn zeer gerechtvaardigd te noemen voor 'een volk op weg'. De ambities zijn echter ook nauw met elkaar verbonden wat het gevaar met zich meebrengt dat het wellicht tot ongewenste vermenging leidt.

Indien de discussie over de instructietaal voornamelijk voortkomt uit de eerste ambitie, namelijk het verhogen van de status van het Papiaments, is het aannemelijk dat er geen oorzaak wordt gezocht voor het falen van de Nederlandse taalbeheersing. Er komt dan geen nieuwe visie op taalverwerving en er komen geen nieuwe vaardigheden noch nieuw materiaal. De paradox is echter dat als je blijft doen wat je altijd deed, je ook blijft behouden wat je altijd kreeg. Met als gevolg dat ook de taalontwikkeling in het Papiaments gevaar loopt. De discussie over instructietaal zal voortduren zolang er geen substantiële verbeteringen

zichtbaar zijn. Werkelijke status en acceptatie komt pas als men ook daadwerkelijk ervaart dat je door en met het Papiaments betere onderwijskansen creëert. Dat betekent in de Curaçaose realiteit niet alleen beter leren maar ook beter Nederlands leren.

Diverse Curaçaose beleidsdocumenten zijn opgesteld vanuit de uitkomsten van internationale onderzoeksresultaten die aangeven dat invoering van de moedertaal en onder andere alfabetiseren in de moedertaal significant betere resultaten oplevert. Zo bekeken is (volledig) Papiamentstalig onderwijs de beste oplossing. Het feit dat de ‘macht der aantallen’ op Curaçao resulteert in mindere mogelijkheden voor de ontwikkeling van schriftelijk materiaal in het Papiaments plaatst deze onderzoeksresultaten echter in een ander daglicht. Immers de voordelen die dergelijke onderzoeken aangeven worden deels of volledig teniet gedaan door deze gedeeltelijk niet op te lossen knelpunten. In feite staat hier niet de Papiamentse taal en/of haar sprekers ter discussie. Het gaat hier om de financiële en praktische beperkingen voor onderwijsmiddelen en ander schriftelijk taalaanbod die een relatief klein aantal sprekers van een taal nu eenmaal met zich meebrengt. Deze beperkingen dwingen ons met een andere blik te kijken naar het opbouwen van benodigde schoolse taalvaardigheid en te zoeken naar pragmatische, voor Curaçaose kinderen noodzakelijke oplossingen.

Om werkelijk recht te doen aan de tweede ambitie, namelijk het onderwijsrendement te verbeteren, zal er ingezet moeten worden op het verwerven van schoolse taalvaardigheid. In dit onderzoek is uitvoerig beschreven dat je in het onderwijs zowel het Nederlands als het Papiaments nodig hebt. Dit impliceert een taalbeleid dat is gericht op verbinding in plaats van verdrukking. De eerder genoemde noodzaak van een tweede taal maakt het noodzakelijk dat beide ambities met elkaar verenigd worden. Het is dan ook geen kwestie van een keuze maken voor het één of het ander; de keuze moet gemaakt worden voor het één *en* het ander. Kinderen hebben recht op hun *roots*: in de inleiding is reeds gewezen op de vaststelling van het recht op moedertaalonderwijs door Unesco. Kinderen hebben echter evenzeer recht op maatschappelijke kansen. Het bereiken van een goede schoolse taalvaardigheid in een andere taal geeft hen de mogelijkheid de vleugels uit te slaan en de wijde wereld te verkennen en veroveren.

6.2.3 Op zoek naar de rol van beide talen

In paragraaf 5.3 is duidelijk geworden dat op dit moment niet aan de doelen voor schoolse taalvaardigheid in het Papiaments voldaan kan worden. Ik heb daarbij gesteld dat indien de ambitie is te voldoen aan die doelstellingen dit eisen stelt aan het benodigde taalaanbod. We kunnen constateren dat in ieder geval op korte termijn een volledige invulling van dit brede taalaanbod niet is te realiseren; ook op de langere termijn zal dit taalaanbod naar mijn mening niet breed genoeg zijn waardoor een tweede taal altijd noodzakelijk is.

Men kan zich evenwel de vraag stellen of het nastreven van deze ambitie gericht op schoolse taalvaardigheid in het Papiaments terecht is gezien de maatschappelijke noodzaak. In deze scriptie ben ik uitgegaan van de doelstellingen zoals die op dit moment zijn vastgesteld. De kerndoelen zijn opgesteld vanuit het idee dat beide talen een gelijke status hebben en de wens dat beide talen een gelijkwaardige rol vervullen in het onderwijs. Gelijke status en gelijkwaardigheid zijn gezien de historische en maatschappelijke context zeer terechte ambities maar dit hoeft niet perse te resulteren in een gelijke invulling van de doelstellingen. In de inleiding is reeds duidelijk geworden dat beide talen zeer verschillende rollen vervullen in de Curaçaose maatschappij. Dientengevolge zouden deze verschillende rollen kunnen resulteren in verschillende onderwijsdoelstellingen. Immers het Papiaments heb je nodig om

te kunnen functioneren in de maatschappij en het Nederlands heb je voornamelijk nodig op school. Dit geeft al aan dat het aanbod in de talen niet gelijk getrokken kan worden.

Doelen voor taalvaardigheidontwikkeling dienen gericht te zijn op de verschillende taalgebruikssituaties. Al eerder gaf ik aan dat voor het bereiken van schoolse taalvaardigheid in het Nederlands het kennen van de Nederlandse cultuur en tradities geen noodzakelijke voorwaarde is. De communicatieve invulling van het Nederlands als dagelijkse omgangstaal is eveneens van minder belang; het beheersen van bijvoorbeeld communicatieve routines en formules zijn slechts van belang voor zover dit betrekking heeft op de schoolse situatie. Deze doelstellingen zijn echter wel degelijk van belang voor het Papiaments. Doelen voor Papiaments dienen dan ook breder te zijn dan slechts het leren van de taal. Het gaat eveneens om sociale aspecten van taal waarbij zaken als taalattitude, taal als communicatiemiddel, zelfredzaamheid gericht op functioneren in verschillende maatschappelijke situaties en dergelijke aan de orde dienen te komen. Ook gaat het om de rol van taal als onderdeel van cultuur waarbij hoort literatuuronderwijs, taalverschillen en dergelijke. Voor wat betreft schriftelijke taalvaardigheid in het Papiaments gaat het dan ook niet zozeer om het begrijpen van zaakvakteksten maar om andersoortige lees- en schrijfvaardigheden die in het maatschappelijk leven relevant zijn. Daarentegen is schoolse taalvaardigheid juist vooral nodig in het Nederlands aangezien het voortgezet en hoger onderwijs voornamelijk in het Nederlands is. Hier gaat het om de rol die taal speelt bij onderwijs en leren. Het is daarbij van belang dat de leerling die taalfuncties verwerft die het functioneren en actief participeren op school mogelijk maken.

In hoofdstuk 2 kwam al aan de orde dat de discussie over het gebruik van de moedertaal in het onderwijs zowel pedagogisch-didactische, cultureel-maatschappelijke als taalpolitieke argumenten bevat die moeilijk te scheiden zijn maar wel onderscheiden dienen te worden. Dit onderscheid kan men ook maken in de manier waarop naar doelstellingen wordt gekeken. De eerder genoemde onderzoeken geven aan dat het belangrijk is dat de moedertaal een rol speelt; invulling van die rol kan echter variëren. Linda King, Senior Programme Specialist with UNESCO's Division for the Promotion of Quality Education verwoordt het als volgt:

'Every decision about languages is political. ... The main thing is to respect local languages and legitimize them within the school system as well as giving pupils access to a national and foreign language.' (Unesco 2003, blz. 6).

We kunnen dus stellen dat de invoering van het Papiaments een belangrijke stap voorwaarts is. De ingeslagen route op weg naar betere onderwijsresultaten moet zich verder voortzetten door de verschillende rollen die beide talen innemen in school en maatschappij nader te beschouwen. De invulling van de onderwijsdoelstellingen voor zowel het Papiaments als het Nederlands dient daarbij vooral bepaald te worden door de noodzakelijke vaardigheden die de verschillende gebruikssituaties vereisen.

6.3 Aanbevelingen voor toekomstige interventies

Terugziend op de geschiedenis en de rol van zowel het Nederlands en het Papiaments in de maatschappij en in het onderwijs waarbij er aan beide talen schijnbaar onoplosbare knelpunten en complicerende factoren kleven lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat er niet één 'beste oplossing' voor de hand ligt. We zullen, in het belang van de kinderen, dan ook moeten zoeken naar de minst slechte oplossing. Naar mijn mening moet men daarbij trachten, hoewel zeer met elkaar verbonden, politieke en taalkundige afwegingen van elkaar te scheiden. Een bijna onmogelijke zaak, maar nogmaals, wel noodzakelijk ter verkrijging van betere resultaten. Gezien het feit dat schoolse taalvaardigheid gaat om de kern van het

onderwijs zal deze situatie de hoogste prioriteit dienen te krijgen. Het is dan ook zeer positief dat de huidige regering in haar regeerprogramma zichzelf ten doel stelt dat onderwijs het middel moet worden om alle burgers de mogelijkheden te bieden zich te ontwikkelen en het maximale uit zichzelf te halen (Regering van Curaçao 2010). Wellicht vormen de volgende aanbevelingen constructieve aanknopingspunten om deze ambitie waar te maken.

6.3.1 Visie

*‘If you know where you want to go,
you have a better chance of getting there’*
Anonymous

De vele onderzoeksrapporten, discussies en niet aflatende inspanningen van vele personen en instanties tonen aan dat er in de Curaçaose maatschappij grote zorgen bestaan om de tot nu toe tegenvallende resultaten van het onderwijs. Output van ongewenste resultaten kan slechts verbeteren door veranderen van input. De essentiële vraag is *wat* er precies veranderd moet worden. Hoofddoel is het bereiken van een brede kennisontwikkeling. In het Nederlands is dit in ieder geval gericht op schoolse taalvaardigheid; in het Papiaments gaat het in ieder geval om cultureel-maatschappelijke doelen.

Het vaststellen van de instructietaal wekt de indruk dat er maar één ding moet gebeuren namelijk het geven van Papiamentstalig, Nederlandstalig of tweetalig onderwijs. Hoofdstuk 2 maakt duidelijk dat het bereiken van het hoofddoel echter om twee verschillende dingen gaat: a. breed aanbod (van kennis, vaardigheden, attitude en inzicht) b. de talige tools om over dit brede aanbod te kunnen meepraten, meedenken en meeleren. Enerzijds moet het onderwijs zodanig veranderen dat kinderen grip krijgen op de wereld om hen heen: door veel nieuwe kennis en ervaringen op te kunnen doen. Door veel nieuwe concepten te vormen, door reeds bestaande concepten substantieel uit te breiden en door relaties te leggen met andere concepten zodanig dat we kunnen spreken van een brede kennisontwikkeling. Anderzijds gaat het erom dat kinderen de talige tools verwerven, zodanig dat ze deze nieuw verworven kennis en vaardigheden functioneel kunnen inzetten bij spreken, luisteren, lezen en schrijven. Door zich hierover een mening te vormen, te argumenteren, discussiëren en dergelijke. Praktisch komt het erop neer dat taalonderwijs in een breed perspectief geplaatst wordt waarbij aandacht voor uitbreiding van woordkennis en taalondersteuning hierbij in alle vakinhouden centraal staat. Zaken als spelling en grammatica dienen hierbij een ondersteunende rol te vervullen. Om de doelstellingen te kunnen bereiken is het voorwaardelijk dat alle actoren in het onderwijsveld zich bewust zijn van deze doelstelling, deze onderschrijven en verder uit willen dragen. Tevens dient iedereen inzicht te hebben in welke wegen naar dit doel leiden en welke maatregelen die weg blokkeren.

Concrete aanbevelingen:

- Alle actoren in zowel het onderwijsveld als in de politiek verkrijgen inzicht in de visie op schoolse taalverwerving en de gevolgen van het ontbreken van de juiste middelen
- Er wordt een duidelijke keuze gemaakt voor de rol van het Papiaments in het onderwijs; eveneens voor de rol van het Nederlands in het onderwijs
- Vanuit de visie op schoolse taalverwerving wordt een samenhangend (taal)beleid ontwikkeld waarbij de beide talen elkaar aanvullen. Daarbij worden prioriteiten gesteld en keuzes gemaakt gericht op het bereiken van het hoofddoel.
- Alle acties die moeten leiden tot het bereiken van het hoofddoel verkrijgen de hoogste prioriteit

6.3.2 Doelstellingen

*‘When it is obvious that the goals cannot be reached,
don't adjust the goals, adjust the action steps.’*
Confucius

Hoofdstuk 5 maakt duidelijk dat de doelen op dit moment onvoldoende gericht zijn op de vaardigheden die het voortgezet onderwijs vereist. Vanuit de in de vorige paragraaf genoemde rollen voor beide talen dienen doelstellingen aangepast te worden aan de eisen van de gebruikssituatie. In het oude systeem werden kinderen benadeeld; te lage doelen voor Nederlands leiden alsnog tot benadeling. We mogen gerust hoge doelen stellen, daar hebben onze kinderen recht op. Onderzoek wijst immers uit dat hogere doelen in een hogere opbrengst resulteren. We hoeven ons dan ook geenszins neer te leggen bij het feit dat het (Nederlandstalig) onderwijs de afgelopen decennia niet heeft gebracht wat we graag wilden. In het woord vooraf stelde ik al dat onze kinderen alles kunnen.... als wij het maar goed doen! Dat betekent dat een verbetering van resultaten zich niet op de kinderen moet richten maar op de leerkracht. Hoe tegenstrijdig dit ook mag klinken zal in deze kindgericht denken dus plaats moeten maken voor denken in benodigde leerkrachtvaardigheden en juiste materiaalkeuze om de gestelde doelen te behalen. Een dergelijke zienswijze moet voorkómen dat kinderen op grote schaal uitvallen en dus de zorgfunctie van scholen onder te grote druk komt te staan.

Concrete aanbevelingen:

- De kerndoelen Papiaments en Nederlands worden beter op elkaar afgestemd. Voor beide talen wordt daarbij als uitgangspunt genomen welke rol deze taal vervult en welke eisen dit stelt aan de diverse aspecten van taalvaardigheid.
- De kerndoelen van de overige educatiegebieden worden nader onderzocht. Duidelijk moet worden of er sprake is van een breed aanbod gericht op een brede kennisontwikkeling. De leerlijnen moeten exacter definiëren wat een breed aanbod is
- De kerndoelen worden uitgewerkt in duidelijke leerlijnen met een opbouw in te verwerven vaardigheden en heldere criteria voor tussentijdse verwerving
- De kerndoelen geven het onderwijsaanbod weer; het beleid stelt vast welk beheersingsniveau hierbij nagestreefd wordt waarbij het niveau van het voortgezet onderwijs als uitgangspunt wordt genomen
- Naast de Eindtoets Funderend Onderwijs wordt een adequaat leerlingvolgsysteem ontwikkeld met duidelijke criteria om te bepalen in hoeverre kinderen zich het onderwijsaanbod eigen hebben gemaakt

6.3.3 Materialen

*‘We can't solve problems by using the same
kind of thinking we used when we created them’*
Albert Einstein

Paragraaf 5.5.4.1 laat zien dat de input uit het verleden heeft gezorgd voor de resultaten uit het verleden. Het bereiken van betere resultaten vereist handelen vanuit een andere visie. Deze andere visie bepaalt het verdere handelen: het gaat dan onder meer om het veranderen van de input. De in hoofdstuk 2 verwoorde brede visie op taalonderwijs laat de benodigde input zien: enerzijds voldoende en adequaat taalaanbod; anderzijds gaat het om adequate taalondersteuning om dit taalaanbod te kunnen verwerven. Voldoende en adequaat schriftelijk taalaanbod gaat niet alleen om lesmaterialen maar ook om leesmaterialen. Materialen waren

in het oude systeem onvoldoende en voldeden niet aan de voorwaarden van passend taalaanbod, taalproductie en feedback. We moeten ons dus richten op de taalontwikkende rol van materialen waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve criteria een rol spelen. Hoofdstuk 2 en hoofdstuk 5 geven aan welke aspecten daarbij van belang zijn. Gezien het feit dat de mogelijkheden om Papiamentstalig materiaal te ontwikkelen niet onbeperkt zijn dienen pragmatische keuzes hierin gemaakt te worden.

Concrete aanbevelingen:

- In het beleid wordt vooral ingezet op acties om veel en gevarieerd lezen mogelijk te maken
- De diverse door Curaçao gebruikte methodes voor aanvankelijk en voortgezet technisch leesonderwijs worden nader onderzocht op hun resultaten en indien noodzakelijk vervangen
- Het totaalpakket aan schriftelijk taalaanbod moet een breed en gevarieerd aanbod waarborgen en richt zich op diverse soorten materiaal en genres: lesmateriaal, naslagwerken, (voor)leesmateriaal en dergelijke
- Vanuit de doelstellingen wordt een afgewogen keuze gemaakt voor materiaalontwikkeling. Hierbij moet een combinatie van Papiamentstalig materiaal aangevuld met Nederlandstalig materiaal een verantwoord totaalpakket aan schriftelijk taalaanbod waarborgen
- Bij de ontwikkeling van nieuw materiaal en gebruik van reeds beschikbaar materiaal wordt nadrukkelijk de taalontwikkende rol van schriftelijk materiaal in ogenschouw genomen
- Indien op scholen het beschikbare Nederlandstalig aanbod van leesboeken kwantitatief en/of kwalitatief tekort schiet wordt structureel samenwerking ingezet met de schoolmediatheek
- Nederlandstalig taalaanbod en taalcontact wordt zowel tijdens als na schooltijd aangevuld met taalaanbod uit diverse (nieuwe) media

6.3.4 Leerkrachtvaardigheden

*'The way a team plays as a whole determines its success.
You may have the greatest bunch of individual stars in the world,
but if they don't play together, the club won't be worth a dime.'*
Babe Ruth Jr.

Verandering van input gaat ook om leerkrachtvaardigheden. Paragraaf 5.5.4.1 laat zien dat leerkrachten in het oude systeem onvoldoende toegerust waren voor hun moeilijke taak; we moeten dus inzetten op de vaardigheid om met de kern van het onderwijs om te gaan. Hierbij gaat het om het veranderen van de didactiek waarbij de samenhang tussen Papiaments en Nederlands een plek krijgt. De structuur van de nascholing moet daadwerkelijke gedragsverandering in de praktijksituatie waarborgen. Hoofdstuk 5 geeft aan welke aspecten van belang zijn bij doelstellingen en invulling van nascholing. Daarnaast laten paragraaf 2.6 en 5.4 zien dat het vooral gaat om het ontwikkelen van een samenhangend beleid waarin het bereiken van de doelstellingen binnen 8 jaar tot uiting komt. De hiervoor vereiste leerkrachtvaardigheden dienen teambreed aangepakt te worden waarin de te behalen doelstellingen en het te voeren beleid hiertoe ingebed worden in het schoolontwikkelpaan.

Concrete aanbevelingen:

- In het beroepsprofiel worden de specifieke eisen die de taalsituatie op Curaçao met zich meebrengt zichtbaar gemaakt. Het gaat hierbij om zowel eigen taalbeheersing als didactische vaardigheden
- Voor alle leerkrachten worden dezelfde doelen gesteld
- De doelen voor eigen taalbeheersing van leerkrachten worden aan een nader onderzoek onderworpen waarbij de (andere) doelstellingen voor de leerlingen in ogenschouw genomen worden
- Didactische vaardigheden worden uitgewerkt in zichtbaar didactisch gedrag in de praktijk met duidelijke eindtermen
- In de nascholing en aan te leren didactische vaardigheden is de samenhang tussen Papiaments en Nederlands zichtbaar
- In de nascholing wordt de verwerving van didactische vaardigheden op de werkvloer begeleid en beoordeeld op basis van aantoonbaar leerkrachtgedrag
- In de nascholing wordt ingezet op een teambrede aanpak welke ingebed is in het schoolontwikkelplan

6.4 Beantwoording van de centrale vraag

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat op dit moment de middelen niet beschikbaar zijn om het doel ‘Brede kennisontwikkeling gericht op schoolse taalvaardigheid in zowel het Papiaments als het Nederlands’ te bereiken. De centrale vraag: *‘Op welke manier dient op Curaçao het taal- en leesbeleid ingericht te worden zodanig dat de doelstelling voor taal- en leesvaardigheid, namelijk dat kinderen in staat zijn om het voortgezet onderwijs te volgen, gerealiseerd kan worden’* leidt dan ook tot de conclusie dat het uitgezette beleid op dit moment nog onvoldoende waarborgen biedt voor het bereiken van deze doelstelling. Het verbeteren van de onderwijsresultaten kan slechts slagen als er structurele aandacht voor taalvaardigheid is waarbij zowel schriftelijk taalaanbod als leerkrachtvaardigheden een cruciale rol spelen. Er dient een taalbeleid ontwikkeld te worden waarbij in de doelstellingen de rol van taal in het Curaçaose onderwijs tot uiting komt. De doelstellingen moeten de aansluiting met het voortgezet onderwijs garanderen. In dit beleid dient de samenhang tussen de verschillende aspecten van taalverwerving en de middelen die daarvoor noodzakelijk zijn zichtbaar te zijn.

6.5 Tot slot

Een onderwijzer onderwijst. Dat betekent niet alleen daadwerkelijk kennis overdragen maar ook het kind begeleiden in zijn zoektocht naar kennis. We kunnen echter niet alle kennis van de wereld overdragen; dat is een onmogelijke taak. We moeten er dus voor zorgen dat kinderen daar zelf toegang tot hebben en daarin hun eigen keuzes kunnen maken. In mijn optiek is een misschien nog veel belangrijker taak van het onderwijs dan ook de toegangspoort tot kennis te openen en de weg te wijzen naar onbeperkte ontwikkelingsmogelijkheden. Wittgenstein zei het al: ‘de grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld’. Als we er op Curaçao niet in slagen de grenzen van de taal op te rekken blijft de toegangspoort maar half open staan. Ik hoop dan ook dat deze scriptie een bron van inspiratie kan vormen om dit voor elkaar te krijgen.

Literatuur

Andersson Elffers Felix (2011, maart). *Onderwijs en Jongeren Samenwerkingsprogramma (OJSP). Onderzoeksrapportage Midterm Evaluatie OJSP 2008 –2012*. Utrecht: Andersson Elffers Felix.

Appel, R. & Vermeer, A. (2000). Tweedetaalverwerving en simultane taalverwerving. In Gillis & Schaerlaekens (red.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Appel, R. & Vermeer, A. (2004). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Baker, C. (2003). Education as a sight of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics* 23 (pp. 95-112).

Baker, S., Simmons, D., & Kameenui, E. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. In Simmons, D. & Kameenui, E. J. (red.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bakker, S., Delfina, R., & Snetselaar, M. (2001). *Discussienota Instructietalen in het Antilliaanse onderwijs: Inventarisering en advisering*. Curaçao: Departement van Onderwijs van de Nederlandse Antillen.

Bazalt. (2007). *Marzano: Wat werkt op school!*. Vlissingen: Bazalt Educatieve uitgaven.

Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life. Robust Vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.

Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93 (3), p.498-520. Washington DC: American Psychological Association (APA).

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Bulletin taalonderwijs in het Funderend Onderwijs, 1. (2005, juni). Curaçao: Maneho di Proceso di Inovashon di Enseñanza.

BPO - Bureau Procesmanagement Onderwijsvernieuwing. (2002, september). *Fundament voor Funderend Onderwijs. Nascholingsnoodzaak en basisaanbod nascholing voor de verdere invoering van Funderend Onderwijs*. Curaçao: Ministerie van Onderwijs van de Nederlandse Antillen.

BPO - Bureau Procesmanagement Onderwijsvernieuwing Nederlandse Antillen. (2003). *Nascholingsprogramma 2004-2005*. Curaçao: Ministerie van Onderwijs van de Nederlandse Antillen.

Census Curaçao 2011. (2012). Voorlopige Census Resultaten Januari 2012. Opgevraagd op 6 maart 2012 op <http://www.cbs.cw>.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

- De Bot, K. & Herder, A. (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief. Literatuurstudie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- De Roo, J. (1999). *Een luisterend oor, een lezend oog*. In H. Coomans (red.), *Veranderend Curaçao* (pp 721-729). Curaçao: Stichting Librii Antilliani.
- Dienst Cultuur en Educatie & Federatie Antilliaanse Jeugdzorg. (2005). *Hubentud den Desaroyo* [Jeugd in Ontwikkeling]. *Jeugdbeleidsplan voor Eilandgebied Curaçao 2006-2009*. Curaçao.
- Dienst Openbare Scholen. (2010, januari 11). *Schooltaalbeleid. Met de kracht van binnenuit*. Curaçao: Dienst Openbare Scholen.
- Dijkhoff Learning Unlimited & Ann Welvaart Educational Projects. (2006). *Zelfbeoordeling Papiamentu Leerkrachten FO cyclus 1 en 2*. Curaçao: Servisio pa Asuntunan di Enseñansa van het Eilandgebied Curaçao.
- Dijkhoff Learning Unlimited & Ann Welvaart Educational Projects. (2007, mei). *Referentiekader Papiamentu ten behoeve van de Zelfbeoordeling Taalvaardigheid Papiamentu voor Leerkrachten FO - Cyclus 1 en 2*. Curaçao: Servisio pa Asuntunan di Enseñansa van het Eilandgebied Curaçao.
- Dijkhoff Learning Unlimited, TaalConsult, RT International Education Resources & Coach Caribbean. (2007). *Meertaligheid in Curaçaose context. Taalbeleid van het Eilandgebied Curaçao*. Deel I: Managementsamenvatting. Deel II: Meertaligheid als beleidsuitgangspunt. Deel III: Sociaalhistorische onderbouwing. Deel IV: Theoretische onderbouwing. Deel V: Leerinhoudelijke en didactische onderbouwing. Curaçao: Servisio pa Asuntunan di Enseñansa van het Eilandgebied Curaçao.
- Dijkhoff Learning Unlimited (2009, juli). *Papia Idioma ku Forsa di Paden* [Taal met de kracht van binnenuit]: *Gewenste situatie en implementatieplan Taalonderwijs FO- en SO-scholen DOS*. Curaçao: SAE en Dienst Openbare Scholen.
- Dijkhoff Learning Unlimited (2009, augustus). *Nulmeting en behoeftepeiling taalonderwijs en implementatieplan taalbeleid FO-scholen DOS*. Curaçao: SAE en Dienst Openbare Scholen.
- Dijkhoff, M. & Pereira, J. (2010). Language and Education in Aruba, Bonaire and Curaçao. In B. Migge, I. Léglise & A. Bartens (red.), *Creoles in Education: An Appraisal of Current Programs and Projects* (pp. 237-272). Creole Language Library, Vol. 36. Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Economische uitdagingen met moed tegemoet treden. (2012, januari 28). Curaçao: *Amigoe*, p.2.
- Eindtoets Funderend Onderwijs - EFO toets. (2010). Curaçao: Expertisecentrum voor Toetsen en Examens (ETE).
- Emmelot, Y., van Schooten, E., Timman, Y., Verhallen, M., & Verhallen, S. (2001). Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Elbers, L. & Van Loon-Vervoorn, A. (2000). Lexicon en semantiek. In Gillis & Schaerlaekens (red.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.

- FMS - Fundashon Material pa Skol [Stichting Schoolmaterialen]. (z.j.). *Manual pa outornan di FMS* [Auteurhandleiding]. Curaçao: Fundashon Material pa Skol.
- FMS - Fundashon Material pa Skol [Stichting Schoolmaterialen]. (2011). *Lista di buki ku a bai skol te 2011* [Lijst van schooluitgaven tot 2011]. Curaçao: FMS.
- FIDE - Fundashon pa Inovashon den Enseñansa na Kòrsou [Stichting voor Onderwijsvernieuwing]. (2011). *Brochure Nascholing FO-SO schooljaar 2011-2012*. Curaçao: FIDE.
- FPI - Fundashon pa Planifikashon di Idioma [Stichting voor Taalplanning]. (2008). *Katálogo di Hubileo* [Catalogus jubileumuitgave]. Curaçao: FPI.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (red.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 224-255). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gass, S. & Varonis, E. (1991). Miscommunication in nonnative speaker discourse. In N. Coupland (red.), *Miscommunication and problematic talk* (pp. 121-145). Newbury Park: Sage Publications.
- Geelen, A. (2010). *Leesvaardigheid Nederlands op Curaçao: springplank of struikelblok? Hoe leesvaardig zijn Curaçaose eindexamenleerlingen havo en vwo in het Nederlands en in hoeverre is hun taalgedrag of taalattitude daar van invloed op?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Gillis, S. & Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Goedhart, E. (2009). *The Role of Mother Tongue Education in Public Primary Schools on Curaçao*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Hajer, M., & Meestringa, Th., (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Hart, B., & Risley, T.R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap By Age 3. *American Educator*, 27(1), pp. 4–9. (Excerpted by permission from Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences In The Everyday Experience Of Young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hacquebord, H. & Teunissen, F. (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid.* 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Hayes, D. & Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: a special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15 (2), pp. 395-410.
- Hazenbergh, S., & Hulstijn, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 7, 145-163.
- Inspectie van Onderwijs Nederland. (2008). *Het onderwijs op Bonaire, St. Eustatius en Saba*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs.
- Invoeringsplan Funderend Onderwijs. (2002, Februari 15). Curaçao.
- Kerndoelen voor Funderend Onderwijs. (2006). Curaçao: Ministerie van Onderwijs, Sport en Cultuur van de Nederlandse Antillen.
- Kortlever, D. & Lemmens, J. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap* 40(1), 87-105.

- Krashen, S. (1993). *The power of reading. Insights from the research*. Westport Conn.: Libraries Unlimited.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Landsverordening Funderend Onderwijs. (2008). Publicatieblad 2008, nr. 84. Curaçao: Regering van de Nederlandse Antillen.
- Landsverordening Officiële Talen. (2007). Publicatieblad 2007, nr. 20. Curaçao: Regering van de Nederlandse Antillen.
- MLO - Masterplan Leermiddelen Ontwikkeling. Financieringsverzoek. (1998). Curaçao: Eilandgebied Curaçao.
- Menckeberg, H. & Vries, L. de. (2009). *Onderwijswetgeving. Regelgeving van het Nederlands-Antilliaans Funderend, voortgezet en secundair beroepsonderwijs*. Curaçao: Ministerie van Onderwijs en Cultuur van de Nederlandse Antillen.
- Ministerie van Onderwijs van de Nederlandse Antillen. (1995). *Stappen naar een betere toekomst. Concept beleids- en stappenplan voor de vernieuwing van het basisonderwijs op de Nederlandse Antillen*. Curaçao: Ministerie van Onderwijs van de Nederlandse Antillen.
- Ministerie van Onderwijs. (1998). *De Doorbraak, Integraal onderwijsbeleidsplan voor de Nederlandse Antillen*. Curaçao: Ministerie van Onderwijs, Cultuur, Jeugd- en Sportzaken van de Nederlandse Antillen.
- Ministerie van Onderwijs van de Nederlandse Antillen (2004). *Afsluitingsreglement en programma. Basispakket nascholing ter verkrijging van het diploma leerkracht Funderend Onderwijs*. Curaçao: Maneho di Proseso di Inovashon di Enseñanza.
- Ministeriele Beschikking tot uitvoering van artikel 3, zesde lid van de Landsverordening Funderend Onderwijs (2010). Publicatieblad 2010, nr. 17. Curaçao: Minister van Onderwijs van de Nederlandse Antillen.
- Mol, S. & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang. *Levende talen* 12 (3).
- Nagy, W. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English & International Reading Association.
- Nagy, W. & Stahl, S. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum Ass.
- Narain, C. (1995). *Taaltalent in Ontwikkeling. Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Nation, P. (1993). Vocabulary size, use and growth. In R. Schreuder, *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Oosterloo, A. & Paus, H. (2005). *Fries aan bod. Leerplan Fries voor het primair onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Oostindie, G. (2002). Een antwoord op de Curaçaose exodus? *Justitiële verkenningen. Nederlandse Antillen en Aruba*, 28, 9-20. Gouda: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip*

in het realistisch wiskundeonderwijs. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (RUG).

Prins-Winkel, A. (1973). *Kabes duru? Een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse Eilanden van de Nederlandse Antillen, in verband met het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs*. Assen: Van Gorcum & Comp.

Quality Development. (2010, november). *Onderwijs en Jongeren Samenwerkingsprogramma (OJSP). Resultaten Monitoring Curaçao. Scan 3: schooljaar 2009/2010*. Curaçao: Quality Development.

Raad van Europa. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Rafaël, M., Reints, A., & Wilkens, H. (2009). *Leermiddelen voor het Funderend Onderwijs op Curaçao. Adviesrapport naar aanleiding van een inventariserend en evaluerend onderzoek*. Utrecht/Den Haag: Centrum voor Leermiddelen Utrecht (CLU) & Rafaël Consulting.

Regering van Curaçao (2010). *Programa di Gobernashon 2010-2014. Pa un Kòrsou soberano, solidario i sostenibel*. [Regeerprogramma 2010-2014. Naar een soeverein, solidair en duurzaam Curaçao]. Curaçao: Regering van Curaçao.

Römer, R.A. (1977). Inleiding. In R.A. Römer (red.), *Cultureel Mozaïek van de Nederlandse Antillen. Varianten en Constanten* (pp. 7-34). Zutphen: De Walburg Pers.

Römer, R.A. (1979). *Un pueblo na kaminda* [Een volk op weg]: een sociologisch historische studie van de Curaçaose samenleving. Zutphen: De Walburg Pers.

Römer, R.G. (1977). De Taalsituatie op de Nederlandse Antillen. In R.A. Römer (red.), *Cultureel Mozaïek van de Nederlandse Antillen. Varianten en Constanten* (pp. 76-95). Zutphen: De Walburg Pers.

RKCS - Rooms Katholiek Centraal Schoolbestuur. (1996). *Skol Bilingual. Project Tweektalige school*. Curaçao: Stichting Rooms Katholiek Centraal Schoolbestuur.

RKCS - Rooms Katholiek Centraal Schoolbestuur. (2009). *Plan pragmátiko di direktiva di skolnan katólíko*. Curaçao: Stichting Rooms Katholiek Centraal Schoolbestuur.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schrooten, W. & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.

Severing, R. (1997). *Geletterdheid en onderwijssucces op Curaçao. Een longitudinaal onderzoek naar verwerving van Papiamentu en Nederlands*. Tilburg: Tilburg University Press.

Snetselaar, M. (2006). *Instructies voor de werkgroep materialen cyclus 2 Funderend Onderwijs*. Curaçao: TaalConsult.

Snetselaar, M. (2009). *Leerinhoudelijke en didactische adviezen ten behoeve van het vak Nederlands*. Curaçao: TaalConsult.

- Snetselaar, M. (2012, januari). *Trainingsprogramma Didactiek Nederlands als vreemde taal*. Curaçao: TaalConsult.
- Snow, C. (2000). Taalaanbod en sociale interactie: hun rol in de taalverwerving. In Gillis & Schaerlaekens (red.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- TaalConsult & Amazonia. (2006). *Raamwerk Nederlands als Vreemde taal – Funderend Onderwijs (Raamwerk NVT-FO)*. Curaçao: Servisio pa Asuntunan di Enseñansa van het Eilandgebied Curaçao en Servisio di Enseñansa i Formashon van het Eilandgebied Bonaire.
- TaalConsult & Amazonia. (2008, januari). *Verslag en resultaten assessment Nederlands op Curaçao*. Curaçao: Servisio pa Asuntunan di Enseñansa van het Eilandgebied Curaçao.
- Trots zijn op je erfgoed. (2011, september 24). Curaçao: *Amigoe*, Ñapa weekendbijlage p. 1.
- UNA Algemene Faculteit (2011). *Zelfevaluatie rapport Lerarenopleiding Funderend Onderwijs Curaçao en Bonaire*. Curaçao: UNA - University of the Netherlands Antilles.
- Unesco. (1953). *The use of Vernacular Languages in Education. Monographs on Fundamental Education*. Parijs: Unesco.
- Unesco (1976). *Netherlands Antilles: Education, Issues and Priorities for Development*. Parijs: Unesco.
- Unesco (2003). The mothertongue dilemma. *Education Today* nr. 6 (jul.-sept.2003). Parijs: Unesco.
- Vallen, T. (2001). Meertaligheid op school: vanzelfsprekendheid of statuskwesitie? In: *Taal en Tongval*, 53 (1), p. 2– 21.
- Van de Branden, K. (2011). Woordenschatonderwijs in een schooltaalbeleid. *Tijdschrift voor Taal* 2 (4).
- Van der Ven, C. (2011). *Slagschaduwen. Erfenis van een koloniaal verleden*. Amsterdam: Kit Publishers.
- Van Hulst, J. (2002). Burdugu: Postkoloniale strijd om waardigheid. *Justitiële verkenningen. Nederlandse Antillen en Aruba*, 28, 21-34. Gouda: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum.
- Van Putte, F. (1997). De Nederlandse koloniale taalpolitiek op de Benedenwindse Antillen. In K. Groenteboer (red.), *Koloniale taalpolitiek in Oost en West: Nederlands-Indië, Suriname, Nederlandse Antillen en Aruba* (pp 251-273). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van Putte, F. (1999). *Dede pikiña ku su bisiña*. Zutphen: De Walburg Pers.
- Van Schooten, E. (2011). Het stimuleren van taalvaardigheid. In A. van Gelderen en E. van Schooten, *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Vedder, P. (1987). *Learning in a second language. A study in Curacaon primary schools*. Curacao: Stichting KONDESA
- Verhallen-van Ling, M. (1994). *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Verhallen, M & Walst, R. (1996). Taalfuncties. In R. Appel (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhof Educatief.

- Vermeer, A. (2002). Onderwijsvrijheid en (fa)taalonderwijs aan allochtone kinderen. In G. Extra & A. de Ruijter (red.), *De multiculturele samenleving als uitdaging* (pp 137-147). Amsterdam: Aksant.
- Vermeer, A. (2007). *Expliciet onderwijzen: dat is pas lang leve leren! Van Horen Zeggen*, 48, pp. 10-18. Utrecht: Siméa/FENAC.
- Vernooy, K. (2001). Onderwijsopvattingen en leerling-resultaten. Wat werkt nou echt in de klas? *Jeugd in School en Wereld*, 85, (5), 16-17.
- Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen. Alle kinderen vlot leren lezen, is elk kind vlot leren lezen!* Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2005). Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt? Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2007). De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen. *Praktijkids voor de basisschool februari 2007* (pp. 83-99).
- Wiels, K. (2010). *Perceptions on the social status of Papiamentu in contrast to its official significance in Aruba and Curacao*. Orlando Fl.: University of Central Florida.
- Wolff, E. (2011). Background and history – language politics and planning in Africa. In A. Ouane & Ch. Glanz, (red.), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor. A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in sub-Saharan Africa*. Hamburg/Tunis: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) & Association for the Development of Education in Africa (ADEA).

Bijlage 1

Gebruikte afkortingen

ABC	ABC-eilanden: Aruba, Bonaire, Curaçao
DOS	Dienst Openbare Scholen
CLU	Centrum voor Leermiddelen Utrecht
BES	BES-eilanden: Bonaire, St. Eustatius, Saba
BPO	Bureau Procesmanagement Onderwijsvernieuwing
EFO	Eindtoets Funderend Onderwijs
ERK	Europees Referentie Kader
FIDE	Fundashon pa Inovashon den Enseñanza [Stichting voor Onderwijsvernieuwing]
FMS	Fundashon Material pa Skol [Stichting Schoolmaterialen]
FO	Funderend Onderwijs
FPI	Fundashon pa Planifikashon di Idioma [Stichting voor Taalplanning]
LOFO	Lerarenopleiding Funderend Onderwijs
MLO	Masterplan Leermiddelen Ontwikkeling
NT2	Nederlands als tweedetaal
NVT	Nederlands als Vreemde Taal
OJSP	Onderwijs en Jongeren Samenwerkingsprogramma
RKCS	Rooms Katholiek Centraal Schoolbestuur
SAE	Servisio di Asuntunan di Enseñanza [Dienst Onderwijszaken]
T1/L1	Eerste taal / moedertaal
T2/L2	Tweede taal
TPR	Total Physical Response
UNA	Universiteit van de Nederlandse Antillen
VO	Voortgezet Onderwijs
VPCO	Vereniging voor Protestants Christelijk Onderwijs

Bijlage 2

Personen/instanties waarmee oriënterende of diepte interviews zijn gehouden en/of die informatie hebben verschaft over het onderwijs op Curaçao en Aruba

Mw. drs. Lisette Agatha

Docent Nederlands LOFO - Leerkrachten Opleiding Funderend Onderwijs
Algemene Faculteit – Universiteit van de Nederlandse Antillen

Dhr. Edwin Alexander

Directeur ad interim FMS - Fundashon Material pa Skol [Stichting Schoolmaterialen]

Mw. drs. Saby de Bies

Promovendus Project Tweetaligheid RKCS – Rooms Katholiek Centraal Schoolbestuur

Dhr. drs. Maikel Bitorina

Beleidsmedewerker Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Cultuur en Sport
Voorheen hoofd Kwaliteit en Bewaking Servisio pa Asuntonan Edukashonal
[voormalige Dienst Onderwijszaken]

Mw. drs. Rubia Bitorina

(voormalig) docent Engels Voortgezet Onderwijs

Mw. drs. Neftali Isings-Calister

Docent Engels Radulphus College (school voor havo/vwo)

Dhr. drs. Leonard Coffi

Sectordirecteur Onderwijs – Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Cultuur en Sport

Mw. Eugenie Curiel

Projectmanager Funderend Onderwijs FIDE - Fundashon pa Inovashon den Enseñanza
[Stichting voor Onderwijsvernieuwing]

Mw. drs. Thea van Dalen

Toetsconstructiedeskundige (Voortgezet Onderwijs) - Expertisecentrum voor Toetsen en
Examens (ETE). Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Cultuur en Sport

Mw. Raksha Devid

Taalcoach/Leerkracht Van Walbeeckschool (school voor Funderend Onderwijs)

Mw. dr. Marta Dijkhoff

Voormalig Minister van Onderwijs (1994-1998)
Taalkundige en onderwijsadviseur - Dijkhoff Learning Unlimited

Mw. dr. Liesbeth Ehteld

Decaan Algemene Faculteit – Universiteit van de Nederlandse Antillen

Mw. Vivienne van der Heul

Onderwijsfunctionaris DOS - Dienst Openbare Scholen

Mw. drs. Ingrid Kuiperdal

Adjunct directeur IPA – Instituto Pedagogico Arubano [Pedagogisch Instituut Aruba]

Mw. Omayra Leeflang
Voormalig Minister van Onderwijs (2006-2010)

Dhr. Sygmund (Broer) Montesant
Voormalig directeur FIDE - Fundashon pa Inovashon di Enseñanza [Stichting voor Onderwijsvernieuwing]. Voormalig directeur APK – Akademia Pegagógiko Kòrsou [Pedagogische Academie Curaçao]

Mw. Els van Oostrum
Directeur NACSI - Netherlands Antilles Center for School Improvement

Dhr. dr. Aignald Panneflek
Senior beleidsmedewerker – Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Cultuur en Sport

Mw. drs. Joyce L. Pereira
Neerlandicus en Docent Papiaments IPA – Instituto Pedagógico Arubano [Pedagogisch Instituut Aruba]. Coördinator Onderzoeksgebied Taal & Gemeenschap – Universiteit van Aruba

Mw. drs. Audrey Provence
Beleidsmedewerker Beleidsorganisatie – Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Cultuur en Sport

Mw. drs. Magda Rafael
Medeauteur van het adviesrapport ‘Leermiddelen voor het funderend onderwijs op Curaçao’ (in samenwerking met het Expertisecentrum voor Leermiddelenontwikkeling CLU)
Voormalig Gedeputeerde van Onderwijs van het Eilandgebied Curaçao (1995-1999)

Mw. drs. Orsine Resida
Algemeen coördinator LOFO - Leerkrachten Opleiding Funderend Onderwijs
Algemene Faculteit – Universiteit van de Nederlandse Antillen

Dhr. prof. dr. Ronald Severing
Directeur FPI - Fundashon pa Planifikashon di Idioma [Stichting voor Taalplanning].
Hoogleraar taalverwerven, taalleren en taalonderwijzen in het bijzonder van het Papiamentu
Algemene Faculteit – Universiteit van de Nederlandse Antillen

Mw. drs. Ria Severing-Halman
Docent Nederlands Radulphus College (school voor havo/vwo)

Mw. drs. Marion Snetselaar
Onderwijsadviseur - TaalConsult. Advies- en Trainingsbureau Taal & Onderwijs

Dhr. Ramon Todd Dandaré Mag. Ling.
Docent Papiaments IPA – Instituto Pedagógico Arubano [Pedagogisch Instituut Aruba]
Docent Algemene Taalwetenschap – Universiteit van de Nederlandse Antillen

Mw. Sigma Wiel
Wnd. onderwijsfunctionaris VPCO – Vereniging voor Protestants Christelijk Onderwijs

Bijlage 3

Personen die vanwege hun specifieke expertise op taalontwikkeling in onderwijssituaties zijn geraadpleegd.

Dr. Amos van Gelderen

Dr. Amos van Gelderen is taalonderzoeker met als onderzoeksthema's en expertise: taalonderwijs, psycholinguïstiek, taaltoetsen, eerste- tweede en vreemde taalonderwijs, schrijf-, lees- en spreekvaardigheid. Momenteel is hij projectleider van het aandachtsgebied "Literacy development of at-risk adolescents in multilingual contexts: A Tale of Three Cities". Naast zijn werk als senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam is hij lector taalverwerving en taalontwikkeling aan de Hogeschool Rotterdam bij het Instituut voor de Lerarenopleiding. Amos van Gelderen heeft diverse publicaties op zijn naam staan, zowel in wetenschappelijke- als in vaktijdschriften. Daarnaast heeft hij als lid van de commissie Meijerink meegewerkt aan de ontwikkeling van het Referentiekader Taal en Rekenen.

Dr. Kees Vernooy

Dr. Kees Vernooy neemt een vooraanstaande plaats in op het gebied van leesonderwijs in Nederland. Hij is nu bijna veertig jaar onderwijsadviseur en momenteel lector bij Hogeschool Edith Stein in Hengelo op het gebied van doorlopende leerlijnen taal/lezen en het verbeteren van leesresultaten. Hij was en is betrokken bij diverse bekende leesprojecten waaronder projecten voor kinderen met hardnekkige leesproblemen, het speciaal basisonderwijs en projecten voor het VMBO. Ook publiceerde hij verschillende boeken over lezen en publiceert hij in diverse tijdschriften in Nederland en België over aspecten van het taal/leesonderwijs. Vernooy is lid van de IRA (International Reading Association) en een pleitbezorger van op wetenschappelijke kennis gebaseerde onderwijsvernieuwingen. Begin 2006 ontving hij de BVOA-award voor beste onderwijsadviseur van Nederland.

Bijlage 4

Overzicht van vermelde methodes en lesmaterialen

Balor di tin balor. Papiamentstalige methode voor het Educatiegebied 'Sociaal-emotionele vorming'. Curaçao: FMS

De Derde Stap (± '60). Aanvankelijk lezen in het Nederlands. Curaçao.

Fiesta di idioma. (2011). Papiamentstalige taalleesmethode voor het FO. Curaçao: FPI

Ik en Ko en Puk en Ko. (2001). Nederlandstalige methode voor kleuters. Tilburg: Zwijsen.

Karusèl. Papiamentstalige methode voor kleuters. Curaçao: FMS

Les a te Z. Vertaalde Papiamentstalige leesserie voor cyclus 1 en 2. Curaçao: FMS

Les a bon. Aanvankelijk lezen in het Papiaments. Curaçao: FPI

Matematika integrá. Papiamentstalige rekenmethode voor het FO. Curaçao: FMS

Mosaiko. Papiamentstalige taalleesmethode voor het voortgezet onderwijs. Curaçao: FPI

Naturantil. Natuurkunde voor de Nederlandse Antillen voor gebruik op de lagere school. (± '60). Van Sprang, P. Aruba: De Wit stores.

Nos bestianan. Onze dieren. De Boer, B. (2001). Curaçao: Stichting Dierenbescherming Curaçao.

Nos paranan. Onze vogels. De Boer, B. (1993). Curaçao: Stichting Dierenbescherming Curaçao.

Nos patria. Methode voor geschiedenisonderwijs in de Nederlandse Antillen. (1968). Goslinga, C., Koppen, A. van, & Noort, A. van. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Papiamentu nos Idioma. (± '90). Papiamentstalige methode voor het lager onderwijs.

Pelikino. (2009). Multilinguaal familiariseringsprogramma voor peuters en kleuters. Curaçao: Art Studio Joes Wanders.

Rekenen en Wiskunde. (± '80). Rekenmethode voor het basisonderwijs. Utrecht: Bekadidact.

Salto. (± 2009). Aanvankelijk leesmethode in het Papiaments. Curaçao: FPI

Taalactief (derde editie). (2002). Nederlandstalige taalmethode voor het basisonderwijs. 's Hertogenbosch: Malmberg.

Trampolin/Trampoline. Papiamentstalige/Nederlandstalige methode voor kleuters.

Veilig Leren lezen. (2003). Aanvankelijk lezen in het Nederlands. Tilburg: Zwijsen.

Wereldoriëntatie. (± '90). Lessenserie voor het lager onderwijs. Curaçao: FMS

Zonnig Nederlands. (± '90). Nederlandstalige taalmethode Curaçao: FMS

Bijlage 5**Beschikbaar Papiamentstalig leesmateriaal FMS - FPI voor vrij lezen: voorlezen en zelf lezen**

Cyclus 1			Cyclus 2		
blz.	Bron: catalogus FPI 2008	Aantal	blz.	Bron: catalogus FPI 2008	Aantal
6-7	Prentenboeken	6		Leesboek groep 5	1
20-21	Leesboekjes Normen en waarden	8	30-31	Diverse leesboeken lft. 10+	11
22-23	Leesserie: Net pa bo! Niveaus 1 t/m 3	22			
24-25	Diverse (prenten)boeken	18			
38	Diverse boekjes	26			
	Totaal FPI	80		Totaal FPI	12
nr.	Bron: inventarisatielijst FMS		nr.	Bron: inventarisatielijst FMS	
5	AMI - buki tema		23	Bestianan ku ta duna rel	
6	Antia Hulandes mirá pa wowo di mucha - alumno		84	Djaluna 6 novèmber 1967	
10	Ata nos bestianan		97	Gato - Enkuentro ku Turr i plannan i biahe	
17	Balornan den famia (buki tema)		98	Gato - Remedi pa kabei	
18	Ban kanta i lesa, ban lesa i kanta		103	Gusta – RZ-Buki Mediano [A4]	
20	Ban kome dushi den Punda i Otrabanda - buki tema		105	Hasi – RZ-Buki Mediano [A4]	
21	Ban traha blas di habon		121	Kandela	
22	Bentana pa konta		122	Kanta – RZ-Buki Mediano [A4]	
29	Bin konosé mi barío - buki tema		130	Kas den mondi	
33	Buki A4 - Baba, batata den karnaval		132	Kaylee – etiketa 2	
34	Buki A4 - E regalo robes		133	Kaylee i su primunan ku fakansi na Kòrsou - Etika pa mucha	
35	Buki A4 - Hesus a nase		157	Kompa Nanzi I su kuminda preferí (Vol. 1)	
36	Buki A4 - Kosecha di maishi		158	Kompa Nanzi a salba Makaku for di Kompa Kolebra (Vol. 2)	
37	Buki A4 - Michi		159	Kompa Nanzi I su kunuku di maishi (Vol. 3)	
38	Buki A4 - Mimi tin fiesta, bo ta bin?		160	Kompa Nanzi i e isla di Shimaruku (Vol. 4)	
39	Buki A4 - Pedrito su kuashi mágiko		161	Kompa Nanzi i su amigo Cha Tiger (Vol. 5)	
40	Buki A4 - Ro i Ana		162	Kompa Nanzi i e wea mágiko (Vol. 6)	
41	Buki A4 - Rosi, e konèchi ros		163	Kompa Nanzi i e sanguranaan (Vol. 7)	
42	Buki A4 - Shurendi ku su fli		168	Laga solo guia nos - buki alumno	
43	Buki A4 - Tonka disfrasá na indjan		174	Les a te Z: O 1-10 Raton di anochi	
44	Buki A4 - Un ber pa Minchi		175	Les a te Z: O 2-10 Apikultor	
45	Buki A4 - Un regalo di Sanikolas - Pumpulunchi CD		176	Les a te Z: O 3-10 Katie su kosecha di kamper	

46	Buki A4 - Wèncchi, e konèncchi	177	Lesa A te Z: O 4-10 E lès di Makusani
48	Buki di e seri "Baul di Tesoro"	178	Lesa A te Z: O 5-10 Bayena
49	Buska - RZ-Buki Mediano [A4]	242	Lesa A te Z: M 1-10 "Imi e mata hambrá"
80	Den famia (buki di skochi)	243	Lesa A te Z: M 2-10 "E kuenta di solo"
83	Diferente kultura den bario (buki tema)	244	Lesa A te Z: M 3-10 "Kep mester di un kas nobo"
89	E bala	245	Lesa A te Z: M 4-10 "Arthur su mal notisia"
90	E bon músiko	246	Lesa A te Z: M 5-10 "Den bo kurpa"
91	E dentisa - papiadó	247	Lesa A te Z: N 1-10 E mucha hòmbler kabes abou
92	E klas di yùf Julie	248	Lesa A te Z: N 2-10 Sammy Potoshi
93	E pal'i flamboyan	249	Lesa A te Z: N 3-10 Tipo di kuminda rònt mundu
94	Forma e bestia	250	Lesa A te Z: N 4-10 E bientu misterioso
95	Fruta i Bèrdura - buki grandi	251	Lesa A te Z: N 5-10 Marioneta
107	Hopi hende den Punda i Otrabanda - buki gr.	252	Lesa A te Z: P 1-10 Manatí
108	Hopi hende den Punda i Otrabanda - buki tema	253	Lesa A te Z: P 2-10 Un tragedia dorado
111	Instrumènt di muzik (buki tema)	254	Lesa A te Z: P 3-10 Instrumènt di Muzik
112	Jopito/ Joris	255	Lesa A te Z: P 4-10 Daniel Boone
113	Kachu	256	Lesa A te Z: P 5-10 Ryan su lès di bida
128	KAS - buki grandi	257	Lesa A te Z: Q 1-10 Temblor, Volkan i sunami
129	KAS - buki tema	258	Lesa A te Z: Q 2-10 Misterio na kampamentu nubia blanku
134	Ken mi ta (spil)	259	Lesa A te Z: Q 3-10 China
135	Kibra kabes, nivel 1	260	Lesa A te Z: Q 4-10 Mas rápido ku un meteor
146	Kokada enkantá	261	Lesa A te Z: Q 5-10 Mantenshon di un parke di bestia
156	Kome salú (buki tema)	262	Lesa A te Z: R1-10 Siklonan di bida
164	Konsierto	263	Lesa A te Z: R2-10 Tòmi Turtuga
170	Lazarito ke kore bai	264	Lesa A te Z: R3-10 Mihó ami kome ku dòkter kome
179	Lesa A te Z: A 1-10 Mi ta bai	265	Lesa A te Z: R4-10 Kon e para barika kòrá a hòrta kandela
180	Lesa A te Z: A 2-10 Mi por	266	Lesa A te Z: R5-10 Velosidat
181	Lesa A te Z: A 3-10 Fruta	267	Lesa A te Z: S1-10 Marten Luther King jr.
182	Lesa A te Z: A 4-10 Mi kamber	268	Lesa A te Z: S2-10 Kiko ta mi nòmber
183	Lesa A te Z: A 5-10 E ta kore	269	Lesa A te Z: S3-10 Woolly i Fang
184	Lesa A te Z: AA 1-10 Bai, bai, bai	270	Lesa A te Z: S4-10 E shete maravianan di Mundu Moderno
185	Lesa A te Z: AA 2-10 Pafó	271	Lesa A te Z: S5-10 Nos Sistema Solar
186	Lesa A te Z: AA 3-10 E suidat	272	Lesa A te Z: T 1-10 E muraya!
187	Lesa A te Z: AA 4-10 Un sirko	273	Lesa A te Z: T 2-10 Vruminga riba mi kama
188	Lesa A te Z: AA 5-10 Mi famia	274	Lesa A te Z: T 3-10 Aladin i e lampi maravioso
189	Lesa A te Z: B 1-10 Ata, e bestianan ta bai!	275	Lesa A te Z: T 4-10 Alisia i su bolo di kumpleaño
190	Lesa A te Z: B 2-10 Nos ta traha kuki	276	Lesa A te Z: T 5-10 Huida pa libertat

- | | | | |
|-----|---|-----|--|
| 191 | Lesa A te Z: B 3-10 E turtuga | 277 | Lesa A te Z: U1-10 Oustralia |
| 192 | Lesa A te Z: B 4-10 E sèntwich | 278 | Lesa A te Z: U2-10 E relato di Page |
| 193 | Lesa A te Z: B 5-10 Weganan ku nos ta hunga | 279 | Lesa A te Z: U3-10 E pió dia pa Sèli Takayama |
| 194 | Lesa A te Z: C 1-10 Habri i sera | 280 | Lesa A te Z: U4-10 Tur kos tokante chukulati |
| 195 | Lesa A te Z: C 2-10 Kon kosnan ta move | 281 | Lesa A te Z: U5-10 Misterio den lus di luna |
| 196 | Lesa A te Z: C 3-10 Kuantu? | 282 | Lesa A te Z: V1-10 Promé dia di skol |
| 197 | Lesa A te Z: C 4-10 Loke bestia ta kome | 283 | Lesa A te Z: V2-10 Nos solo |
| 198 | Lesa A te Z: C 5-10 Drenta aden | 284 | Lesa A te Z: V3-10 Piramit |
| 199 | Lesa A te Z: D 1-10 Sentidonan | 285 | Lesa A te Z: V4-10 W spil di Miranda |
| 200 | Lesa A te Z: D 2-10 Trahadó | 286 | Lesa A te Z: V5-10 E hulandes pèrdí |
| 201 | Lesa A te Z: D 3-10 E Tim | 287 | Lesa A te Z: W1-10 Emily |
| 202 | Lesa A te Z: D 4-10 Ken ta kore mas duru? | 288 | Lesa A te Z: W3-10 Orkan |
| 203 | Lesa A te Z: E 1-10 Ora pa bai drumi | 289 | Lesa A te Z: W4-10 Robin Hood i Rei |
| 204 | Lesa A te Z: E 2-10 Dòkter Yèn | 290 | Lesa A te Z: W5-10 Desierto seku |
| 205 | Lesa A te Z: E 3-10 Ora pa baña | 291 | Lesa A te Z: X1-10 Kiko ta hasi bo, Abo |
| 206 | Lesa A te Z: E 4-10 Brasa | 292 | Lesa A te Z: X2-10 Plaka, plaka, plaka |
| 207 | Lesa A te Z: E 5-10 Un siman huntu ku tawela | 293 | Lesa A te Z: X3-10 Lanta for di sklabitut |
| 208 | Lesa A te Z: F 1-10 Kon e wer ta awe | 294 | Lesa A te Z: X4-10 Internèt |
| 209 | Lesa A te Z: F 2-10 Kara di un payaso | 295 | Lesa A te Z: X5-10 Sera konosí ku sra. Pierce |
| 210 | Lesa A te Z: F 3-10 Dia di Mama | 296 | Lesa A te Z: Y1-10 Un eskurshon pa bai yag |
| 211 | Lesa A te Z: F 4-10 Yopi ta bisti brel | 297 | Lesa A te Z: Y2-10 Lagando kas atras |
| 212 | Lesa A te Z: F 5-10 E makaku riba dak | 298 | Lesa A te Z: Y3-10 E ohochi misterioso |
| 213 | Lesa A te Z: G 1-10 Un simia ta krese | 299 | Lesa A te Z: Y4-10 Pagadó di kandela grandi di mondi |
| 214 | Lesa A te Z: G 2-10 E kuminda ku nos ta kome | 300 | Lesa A te Z: Y5-10 Den sapatu di Huck |
| 215 | Lesa A te Z: G 3-10 Maria ta forma parti di un tim | 301 | Lesa A te Z: Z1-10 Historianan di éksito |
| 216 | Lesa A te Z: G 4-10 Vruminga, vruminga, hopi vruminga | 302 | Lesa A te Z: Z2-10 Papia ku otro |
| 217 | Lesa A te Z: G 5-10 Mi dia | 303 | Lesa A te Z: Z3-10 Konstruyendo un pais |
| 218 | Lesa A te Z: H 1 – 10 Polis | 304 | Lesa A te Z: Z4-10 InFLUenza |
| 219 | Lesa A te Z: H 2 – 10 Kon raton a gaña hende | 305 | Lesa A te Z: Z5-10 Robinson Crusoe |
| 220 | Lesa A te Z: H 3 – 10 Ku fakansi | 373 | Mi ruman (niet voor verkoop) |
| 221 | Lesa A te Z: H 4 – 10 Amigunan di tur kaminda | 377 | Mira – RZ-Buki Mediano [A4] |
| 222 | Lesa A te Z: H 5 – 10 Mas i mas chikí | 379 | Nanzi i Alonso de Ojeda |
| 223 | Lesa A te Z: I 1 – 10 Un bishita na parke di bestia | 385 | Nos bestianan |
| 224 | Lesa A te Z: I 2 – 10 Kuantu tempu e ta tuma? | 387 | Nos mata i palunan |
| 225 | Lesa A te Z: I 3 – 10 Mi ta salú | 392 | Nos paranan |
| 226 | Lesa A te Z: I 4 – 10 Sòpi i un sèntwich | 393 | Nos ref di koral/ onze koraalrif |
| 227 | Lesa A te Z: I 5 – 10 Alisia den anochi | 399 | Plaga i malesa komun di mata i bèrdura na Kòrsou |

228	Lesa A te Z: J 1 – 10 Di unda nos ta haña energia?	525	Rèspèt pa grandi i chikí
229	Lesa A te Z: J 2 – 10 Den bùs ku Rosa Parks	526	Rumbo di bientu
230	Lesa A te Z: J 3 – 10 Kambio	527	Seri Aventuranan di Gato - E remedi pa kabei
231	Lesa A te Z: J 4 – 10 Ban traha ku forma	528	Seri Aventuranan di Gato - Enkuentro ku Turr
232	Lesa A te Z: J 5 – 10 Olimpiada di animal	529	Shon Totolika
233	Lesa A te Z: K 1-10 “Kon zebranan a haña strepi”	530	Siña Papiamentu
234	Lesa A te Z: K 2-10 “Bai solo bai”	531	Sinti – RZ-Buki Mediano [A4]
235	Lesa A te Z: K 3-10 “Hèrmèntnan simpel”	541	Sonrisa
236	Lesa A te Z: K 5-10 “Ana i e yas mágiko”	574	Thomas
237	Lesa A te Z: L 1-10 “Dia di San Valentino”	575	Tomke, kuantanan i aventura di Tòmke, Ròmke i Kòrnelia
238	Lesa A te Z: L 2-10 “Manda Mensahe”	585	Wela ta konta
239	Lesa A te Z: L 3-10 “Bida Kolonial”		
240	Lesa A te Z: L 4-10 “Zonido den anochi”		
241	Lesa A te Z: L 5-10 “Jessica gusta futbòl”		
349	M’a yega (buki tema)		
368	Mi amigu kachó		
371	Mi fiesta (buki tema)		
372	Mi hendenan (buki tema)		
374	Mi salú		
376	Mimi tin fiesta, bo ta bin?		
378	Mondi ta yama		
386	Nos kas (buki tema)		
538	Skohe bon		
576	Trin trin telefon ta rin		
577	Unda mi bala di koló ta? (buki skochi)		
Totaal FMS		121	Totaal FMS
			107
Totaal cyclus 1: 80 + 121		201	Totaal cyclus 2: 12 + 107
			119

Gemarkeerd = vereist een bepaalde taalvaardigheid; transfer naar een andere taal kan dus niet zonder meer veronderstelt worden maar moet expliciet ten doel gesteld worden.

Kerdoelen Moedertaal

De kerndoelen Taal en communicatie Moedertaal zijn verdeeld over zeven domeinen.

Taalattitude

- 1 De leerling heeft een positieve houding ten aanzien van zijn moedertaal.**
kan met plezier verschillende vormen van zijn moedertaal hanteren
accepteert varianten van andere taalgebruikers met betrekking tot uitspraak, zinswendingen enz.
waardeert culturele expressies en heeft plezier in het lezen van fictie
- 2 De leerling heeft een positieve houding ten aanzien van mensen die een andere taal spreken.**
communiceert zowel mondeling als schriftelijk met anderstaligen
vertoont geen negatief gedrag, bijvoorbeeld uitlachen, imiteren
kan met voorbeelden aangeven wat de voordelen zijn van het kunnen hanteren van verschillende talen

Mondelinge taalvaardigheid

- 3 De leerling kan luister- en spreekstrategieën met verschillende doelen inzetten.**
cyclus 1 wacht op zijn beurt

steekt de hand of vinger omhoog vóór het spreken
richt de aandacht op de spreker
blijft bij het onderwerp
respecteert de mening van een ander

reageert op medeleerlingen
kan deelnemen aan een groepsgesprek:

** voert samen een gesprek in de kring onder leiding van de leerkracht*
** neemt deel aan een kringgesprek onder leiding van een medeleerling*
reageert adequaat op verbale uitingen

kan stemvormen en andere vormen van variatie toepassen bij het spreken in een kleine groep
stelt vragen om verduidelijking en verheldering;
stelt vragen om de reactie en het commentaar van anderen te achterhalen

Bijlage 6

Kerdoelen Nederlands

De kerndoelen Nederlands zijn verdeeld over vier domeinen:

Mondelinge taalvaardigheid

- 1 De leerling kan mondelinge informatie met betrekking tot alledaagse en schoolse onderwerpen op verschillende niveaus verwerken**
herkent de verschillende klanken van het Nederlands gesproken door een persoon of met behulp van audio-visuele middelen
cyclus 1 reageert adequaat op eenvoudige instructies in de dagelijkse sfeer
reageert adequaat op groet- en afscheidformules,
reageert adequaat op eenvoudige liedjes en versjes
reageert adequaat op informatie op audiomiddelen en computersoftware geschikt voor zijn ontwikkelingsniveau, zoals bandjes en CD-ROMs
cyclus 2 past luisterstrategieën voor, tijdens en na het luisteren toe
reageert adequaat op mededelingen over hobby's, eten en drinken, gebeurtenissen, gebeurtenissen in sprookjes, liedjes en versjes
reageert adequaat op aanwijzingen, bijvoorbeeld de weg kunnen vinden
kan de boodschap op CD-ROM, video- en tv-programma's over bekende onderwerpen die geschikt zijn voor zijn ontwikkelingsniveau weergeven (al dan niet in de vreemde taal)
reageert adequaat op:
* vragen in onderwijsleergesprekken
* opdrachten

cyclus 2	<p>gebruikt woorden die een hoeveelheid of graad aangeven</p> <p>gebruikt beschrijvende woorden voor personen, plaatsen, dingen, gebeurtenissen, dieren, vormen, kleur, grootte, handelingen</p> <p>gebruikt synoniemen, antoniemen, homoniemen en eenvoudige stijlfiguren</p> <p>kan verhalen, gedichten en versjes voordragen</p> <p>kan gebeurtenissen in de juiste chronologische volgorde plaatsen</p> <p>beschrijft verhaalfiguren, plot en ruimte.</p> <p>koppelt informatie uit een verhaal of andere tekst aan de persoonlijke situatie</p> <p>kan commentaar geven op presentaties van medeleerlingen; geeft feedback</p> <p>kijkt en luistert naar verhalen in voorleesboeken, op luistercassettes, video-opnames, tv-programma's, computerprogramma's</p> <p>gebruikt schooltaal op zijn niveau receptief en productief</p> <p>geeft antwoord op vragen; volgt aanwijzingen en instructies op</p> <p>participeert actief in de les en in een groepsgesprek:</p> <ul style="list-style-type: none"> * geeft ervaringen, mening, waardering, afkeuring, op persoonlijke wijze weer * legt iets uit; geeft persoonlijke ideeën en eigen kennis over een onderwerp weer * neemt initiatief voor een gesprek * koppelt eigen ideeën en ervaringen aan die van anderen. <p>geeft feedback</p> <p>geeft uitleg</p> <p>geeft argumenten om eigen ideeën en meningen te onderbouwen</p> <p>leidt een groepsgesprek, kringgesprek en discussie</p> <p>opent en rondt het gesprek af</p> <p>bewaakt de tijd en gespreksregels</p> <p>luistert met aandacht</p> <p>valt de spreker niet in de rede</p> <p>kijkt de spreker aan</p> <p>stelt vragen, vat samen of parafraseert om het begrijpen te bevestigen</p> <p>uit gedachten in een logische samenhang</p> <p>gebruikt specifieke woorden die een hoeveelheid of graad aangeven, beschrijvende woorden voor personen, plaatsen, gebeurtenissen, dieren, vormen, kleur, grootte, handelingen; gebruikt synoniemen, antoniemen, homoniemen en eenvoudige stijlfiguren</p> <p>houdt met betrekking tot het onderwerp rekening met het publiek</p> <p>brengt samenhang aan</p> <p>verwerkt visuele middelen</p> <p>gebruikt verschillende informatiebronnen.</p> <p>gebruikt oogcontact, gebaren, gezichtsexpressie, lichaamshouding</p> <p>maakt gebruik van aantekeningen en gebruikt andere geheugensteuntjes</p> <p>zorgt voor een inleiding</p>

	<ul style="list-style-type: none"> * instructies * definities (cyclus 3) * cassette- en video-opnames * uiteenzettingen * voor het onderwijs geconstrueerd audiovisueel materiaal * illustratieve verduidelijkingen in onderwijsleergesprekken * feedback
2	<p>De leerling kan met medeleerlingen, docenten en moedertaalsprekers van het Nederlands gesprekken voeren; hij kan daarbij informatie geven en meningen en gevoelens uiten. Hij hanteert daarbij een uitspraak die voor moedertaalsprekers van het Nederlands begrijpelijk is.</p>
cyclus 1	<p>kan de verschillende klanken van het Nederlands reproduceren</p> <p>kan een aantal formules gebruiken met betrekking tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> * groeten en afscheid nemen * instemmen en afwijzen * bedanken * verontschuldigen * aandacht vragen * gelukwensen bij verjaardagen, kerst en nieuwjaar * persoonlijke gegevens zoals naam, leeftijd, * adres en telefoonnummer * aanspreekvormen
cyclus 2	<p>kan woorden adequaat gebruiken om een bepaalde voorkeur of afkeur te uiten met betrekking tot:</p> <p>dingen, personen, gebeurtenissen, school, eten en drinken</p> <p>hanteert woorden adequaat om uiteenlopende voorwerpen te beschrijven</p> <p>kan woorden adequaat gebruiken om schoolse taken uit te voeren</p> <p>kiest de juiste groet- en afscheidformules en aanspreekvormen;</p> <p>gebruikt de juiste formules om: te bedanken, met iets in te stemmen, iets af te wijzen,</p> <p>zich te verontschuldigen, persoonlijke informatie te geven;</p> <p>vraagt om de naam, leeftijd, woonplaats en nationaliteit van anderen</p> <p>gebruikt formules bij verjaardagen, kerst- en nieuwjaar</p> <p>beschrijft het weer</p> <p>geeft zijn of haar voorkeur met betrekking tot kleren, voedsel, muziek en hobby's</p> <p>beschrijft eigen stemming en die van anderen</p> <p>geeft tijd, datum, jaar, uitslagen, leeftijden, telefoonnummers; zegt hoe laat iets plaatsvindt</p> <p>kan een verzoek om verduidelijking uiten m.b.t. toelichting op leerstof</p>

gebruikt indelingsprincipes zoals de chronologische, oorzaak-gevolg, overeenkomsten en verschillen, probleemstelling of vraagstelling gekoppeld aan de oplossing en het antwoord
gebruikt details, voorbeelden en anekdotes om informatie te verduidelijken
zorgt voor een afsluiting
kan op basis van het luisterdoel de juiste luistermanier kiezen: selectief, globaal of intensief
luistert naar consistentie van de plot van een verhaal of gegevens over een verhaalfiguur;
luistert naar specifieke informatie op radio en tv
luistert naar een luisteropdracht in de klas, naar uitleg van de leerkracht of van de medeleerling
luistert naar presentaties door medeleerlingen of gastsprekers;
luistert naar radioverslagen
luistert naar reclameboodschappen op radio en televisie
luistert naar opdrachten en verzoeken
kan omgaan met “peerpressie”.
interpreteert non-verbale aanwijzingen zoals een stopteken, een teken tot aansporing, enthousiasme

kan het gepaste register hanteren:
** om iets te kopen in een winkel*
** voor een verzoek aan ouders*
** om te discussiëren met leeftijdgenoten*

Leesvaardigheid

- 4 De leerling kan algemene vaardigheden en strategieën van het leesproces aanwenden.**
cyclus 1 verbindt betekenissen aan letters en woorden
vertelt welke boodschap symbolen, pictogrammen, letters en overige symbolen overbrengen
herkent verhaaldelen zoals plot, verhaalfiguren etc.
geeft voor- en achterkant, titelpagina, inhoudsopgave, schrijver en illustrator aan

kan gepast interromperen

kan een mening weergeven naar aanleiding van:
* een gelezen boek of ervaring
* een discussie
kan antwoorden in onderwijsleergesprekken geven zoals reproductie van kennis, definities
kan een samenvatting geven naar aanleiding van:
* gelezen of beluisterde tekst
* groepswork
* uiteenzetting
kan een argumentatie geven naar aanleiding van:
* een discussie
* groepswork
* een gelezen of beluisterde tekst

* visueel materiaal
* kan compenserende strategieën inzetten, wanneer de woordenschat ontoereikend is
* kan non-verbale taal gebruiken zoals gebaren en mime

3 De leerling kan informatie die hij verzameld heeft weergeven.
cyclus 1 kan eenvoudige liedjes voor een groep zingen
cyclus 2 kan een verslag van de volgende activiteiten presenteren:
* een excursie
* een proef
* het lezen van een boek
* het bekijken van een educatief programma
* een groepsgebesprek
* een waarneming
* het beluisteren van een programma
kan een spreekbeurt houden over onderwerpen in de persoonlijke sfeer, zoals gezin, vrienden, hobby, wijk
kan bekende gedichten, verzen en korte verhaaltjes voordragen

Leesvaardigheid

- 4 De leerling kan informatie uit teksten op verschillende niveaus verwerken**
cyclus 1 kan woorden, korte zinnen, eenvoudige dialogen, korte gedichten technisch goed lezen
past leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen toe.
kan personen en voorwerpen aanwijzen
kan betekenis van woorden afleiden uit de context; kan om hulp vragen

	<p>leest in de juiste leesrichting: van links naar rechts en van boven naar beneden</p> <p>kan de functie van hoofdletters en interpunctie uitleggen</p> <p>gebruikt aanduiders ter ondersteuning van het tekstbegrip en om voorspellingen te doen met betrekking tot de inhoud zoals: titel, omslag, koppen, alinea's, illustraties,</p> <p>gebruikt de verhaalstructuur, handelingen, gebeurtenissen, het gedrag van verhaalfiguren ter ondersteuning van het tekstbegrip</p> <p><i>past woordidentificatietechnieken toe</i></p> <p>herkent valkuilen zoals het onderwerp aan het eind van de zin</p> <p>stelt zichzelf vragen tijdens het lezen</p> <p>herleest een woord, zinsgedeelte of zin</p> <p>vraagt om hulp</p> <p><i>kan onbekende woorden in een beeldwoordenboek opzoeken</i></p> <p><i>herkent woorden voor personen, plaatsen, dingen, handelingen, en andere hoogfrequente woorden</i></p> <p>let op intonatie, ritme, tempo, accenten en stem</p> <p>haalt informatie uit de buitenkant en vorm van het document zoals: het materiaal, de illustraties, het tekstformat, de flap</p> <p>kan op basis van het leesdoel de juiste leesmanier bepalen</p> <p><i>leest om informatie te krijgen, om zich te vermaken, om instructie te krijgen</i></p> <p><i>maakt eenvoudige voorspellingen, bevestigt deze of stelt ze bij:</i></p> <p><i>gebruikt daarbij voorkennis; tekstgegevens, titels, illustraties, kernwoorden en –zinnen en vooruitverwijzingen</i></p> <p>stelt strategieën indien nodig bij</p> <p>stelt zich vragen tijdens het lezen</p> <p>onderkent moeilijke passages</p> <p>vraagt om hulp</p> <p><i>kan woordidentificatietechnieken toepassen gebaseerd op structurele, syntactische en semantische aspecten om onbekende woorden te identificeren</i></p> <p><i>gebruikt voorkennis, leest vooruit; gebruikt bekende woorden in de context om de betekenis van woorden af te leiden</i></p> <p><i>gebruikt woordenboeken, computer, encyclopedieën woordenlijsten</i></p> <p><i>begrijpt synoniemen, antoniemen, homoniemen, meer betekenis woorden</i></p> <p><i>begrijpt het figuurlijk gebruik van woorden</i></p> <p>leest in gelijkmatig tempo</p> <p>leest met verschillende stemmen</p> <p>leest met melodisch en dynamisch accent</p> <p>leest goed gearticuleerd en op natuurlijke wijze</p>	
cyclus 2	<p>kan het onderwerp en hoofdgedachte aanwijzen van informatieve teksten met veel contextuele ondersteuning: krantenberichten, advertenties, teksten op internet</p> <p>kan de boodschap achterhalen uit persoonlijke mededelingen en berichten over alledaagse gebeurtenissen in school- en gezinsverband</p> <p>kan de boodschap achterhalen uit de volgende teksten:</p> <p>* commentaar in studieteksten</p> <p>* opdrachten en vragen in studieteksten</p> <p>* eenvoudige woordenboeken</p> <p>* eenvoudige handleidingen</p> <p>* definities (cyclus 3)</p> <p>* leerteksten</p> <p>* naslagwerken</p> <p>* emails en webpagina's</p> <p>* registers</p> <p>* eenvoudige tabellen en grafieken</p> <p>* concretisering in studieteksten</p> <p>kan de inhoud van verhalen, gedichten, korte volksverhalen of geïllustreerde verhalen geschikt voor het ontwikkelingsniveau weergeven al of niet in de doeltaal.</p>	

kan zijn keuze verantwoorden op basis van:

*zijn persoonlijke belangstelling
zijn kennis van schrijver en genre
de moeilijkheidsgraad van de tekst
studiedoeleinden;
aanbeveling van anderen*

5 De leerling kan uiteenlopende leesvaardigheden en -strategieën

aanwenden om fictionele teksten te lezen en te interpreteren.

past strategieën toe bij het lezen van sprookjes, volksverhalen, mythen, gedichten, fabels, verhalen, historische verhalen, biografieën, kinderboeken, dialogen.

cyclus 1

*kan het thema aangeven
kan de hoofdgedachte weergeven
kan de hoofdfiguren, belangrijke gebeurtenissen, de chronologie, ruimte/plaats aanduiden
kan gebeurtenissen in chronologische volgorde navertellen
en deze zien als een samenhangend geheel
kan de tijdsorde van gebeurtenissen aangeven ook als die niet expliciet in de tekst genoemd staat*

*kan gebeurtenissen en de afloop voorspellen
koppelt nieuwe informatie aan voorkennis en ervaring.
verbindt gebeurtenissen, verhaalfiguren, thema's met eigen ervaring of werkelijkheid
kan de moraal weergeven van tekstsoorten als: sprookjes, volksverhalen, historische verhalen, legendes, fabels, mythen.
kan de inhoud van de tekst in eigen woorden kort weergeven
kan het verschil tussen hoofd- en bijfiguren aangeven.
kan verhaalelementen (gebeurtenissen, motieven) uit verschillende teksten combineren met eigen voorkennis
kan voorbeelden geven van stijlfiguren en idiomatisch taalgebruik: personificatie, alliteratie, metafoor, vergelijking, hyperbool
kan een gemotiveerde (emotionele) reactie op de tekst geven
geeft voorbeelden van traditionele literatuur uit eigen land*

cyclus 2

6 De leerling kan uiteenlopende leesvaardigheden en -strategieën

aanwenden om informatieve teksten te lezen en te interpreteren.

zet strategieën in bij het lezen van: instructies en vragen, borden en aanwijzingen, tekens, titels, waarschuwingslabels, eenvoudige brochures.

cyclus 1

*kan eigenschappen en hoofdzaken in logische volgorde navertellen
kan een reeks opeenvolgende gebeurtenissen in een tekst herkennen en deze zien als een samenhangend geheel
kan de hoofdgedachte weergeven
kan de niet-letterlijk geformuleerde hoofdgedachte van (een deel van) de tekst afleiden.
kan bijvoorbeeld verklaren waarom een tekst al dan niet waarheidsgetrouw is.*

- cyclus 2 zet strategieën in om de juiste leesmanier bij een tekst te bepalen
zet strategieën in bij het lezen van brieven, dagboeken, aanwijzingen, instructies, jeugdkranten, kinderbladen, teksten uit andere educatiegebieden
haalt informatie uit externe aspecten van het document zoals ontwerp, achterflap, inhoudsopgave, voorwoord, de bijlage.
 let op: titels, koppen, kernzinnen, illustratie, typografische ingrepen, titels van hoofdstukken
beoordeelt of de tekst geschikt is voor het bereiken van het leesdoel;
neemt een gemotiveerd standpunt in tegenover de geboden informatie.

Schrijfvaardigheid

7 De leerling kan algemene vaardigheden en strategieën van het schrijfproces aanwenden.

- cyclus 1 hanteert het blokschrift en hellend schrift
 schrijft van links naar rechts en van boven naar beneden
 schrijft hoofdletters en kleine letters
- zorgt voor spatie tussen woorden en zinnen
 zorgt voor een bladspiegel
 activeert zijn voorkennis
bespreekt ideeën met medeleerlingen
schrijft kerngedachten en vragen op
noteert reacties en opmerkingen
herleest teksten, herschikt woorden en herformuleert zinnen ter verduidelijking van de betekenis
voegt nadere precisering toe aan de tekst
schrapt overbodige en onlogische elementen
verwerkt suggesties van de docent en van medeleerlingen.
gebruikt vorm en andere karakteristieken van de tekstsoort.
besteedt aandacht aan de leesbaarheid van zijn teksten met behulp van een woordenboek en andere hulpbronnen
 besteedt aandacht aan de leesbaarheid van het handschrift, de zinsbouw, het gebruik van hoofdletters, de bladspiegel
 voegt illustraties, foto's en kleur toe
 gebruikt technologie om het werk op te maken en te presenteren
deelt het eindproduct met anderen.
beoordeelt eigen teksten en die van medeleerlingen.
stelt vragen en geeft commentaar
helpt medeleerlingen grammaticale en spellingconventies toe te passen
 schrijft een begin, een middenstuk en een slot
ontwikkelt een verhaallijn door opeenvolgende gebeurtenissen te beschrijven.
beschrijft verhaalfiguren, plaatsen, voorwerpen of ervaringen processen, situaties enz.

Schrijfvaardigheid

5 De leerling kan over verschillende onderwerpen schriftelijke informatie geven

- cyclus 1 kan eenvoudige woorden en zinnen correct opschrijven
 kan persoonlijke en andere gegevens invullen op een eenvoudig invulformulier
 schrijft teksten met informatie over / beschrijving van zichzelf, zijn gezin, vrienden of activiteiten op school.
- cyclus 2 schrijft email-berichten
 kan informatie geven in de volgende teksten:
 * verslag van een activiteit
 * antwoorden op vragen en opdrachten
 * toets
 * past schrijfstrategieën voor, tijdens en na het schrijven toe.

cyclus 2

schrijft een mededeling, een verhaal, een gedicht, een samenvatting van een verhaal, een beschrijving, antwoorden op vragen, een uitnodiging, een (felicitatie)brief, een kaart, een verlanglijstje, een eenvoudige instructie

kan aangeven hoe effectief de aanpak was bij de voorbereiding, kladversie en revisie, de vormgeving en presentatie.

bepaalt doel en publiek

stelt schema's samen

stelt woordvelden samen door middel van brainstormen en associatie

maakt aantekeningen bijvoorbeeld bij een interview

verzamelt en structureert informatie op basis van doel en publiek

werkt een basisidee uit en reviseert een kladversie

houdt rekening met het doel en publiek bij de woordkeuze, variatie in zinslengte, alinea-indeling.

brengt verbeteringen aan met betrekking tot indeling, zinsbouw en woordgebruik, spelling en interpunctie

verzorgt bladspiegel en lay-out (alinea-indeling, marges, het inspringen, koppen)

kiest een passend presentatieformat

brengt illustraties, foto's, schema's aan

gebruikt technologie om de tekst samen te stellen en te presenteren

beoordeelt eigen werk en dat van medeleerlingen

bespreekt het werk en let daarbij op creativiteit, levendigheid, stijl/woordgebruik, leesbaarheid;

bespreekt sterke punten van een tekst

bepaalt hoe en in welke mate het gestelde doel is bereikt

vraagt om feedback

schrijft om te informeren, vermaken, beschrijven, uit te leggen, om ideeën vast te leggen

schrijft informatieve teksten:

** introduceert het onderwerp*

** blijft bij het onderwerp*

** breidt het onderwerp uit met eenvoudige feiten, details, voorbeelden*

** vermijdt uitweidingen*

** gebruikt indelingsstructuren zoals: oorzaak-gevolg; chronologie; overeenkomsten en verschillen*

** gebruikt verschillende informatiebronnen*

** schrijft een concluderende stelling*

schrijft verhalen en gedichten:

** zorgt voor een levendige context*

** ontwikkelt verhaalfiguren*

** ontwikkelt een verhaallijn (plot)*

** zorgt voor een bepaalde bouw*

** verwerkt opeenvolgende gebeurtenissen*

** gebruikt tekstelementen zoals dialoog, spanning*

* introduceert een verteller.
 * schrijft autobiografische teksten;
schrijft als reactie op literatuur:
 * vat de hoofdgedachte en belangrijke details samen
 * koppelt verhaalfacten aan eigen ervaring
 * geeft een beoordeling en onderbouwt deze met behulp van gegevens uit de tekst, uit andere teksten, van andere schrijvers en eigen kennis.
schrijft persoonlijke brieven:
 * hanteert hierbij briefconventies zoals: datum, plaats, adres, aanhef, kern en afsluiting
schrijft en reageert op e-mail
schrijft naar aanleiding van lessen in andere schoolvakken:
 * formuleert antwoorden op vragen; samenvattingen, verslagen, werkstukken
 kan aangeven hoe effectief de aanpak was bij de voorbereiding, kladversie en revisie, de vormgeving en presentatie.

8 De leerling kan grammaticale en spellingconventies in teksten toepassen.

cyclus 1
 schrijft volledige zinnen
 schrijft enkelvoudige en eenvoudige samengestelde zinnen
 schrijft bevestigende en vragende zinnen
 gebruikt werkwoorden voor verschillende situaties, en ook actiewerkwoorden
 gebruikt namen voor eenvoudige voorwerpen, gezinsleden, beroepen en categorieën.
 verwerkt beschrijvende woorden.
 gebruikt woorden die graad, tijd, plaats, reden enz. van de actie weergeven.

cyclus 2
 spelt de eigen voor- en achternaam
 spelt woorden uit in het onderwijs gehanteerde frequentie- en basislijsten
 spelt woorden uit lijsten van moeilijke woorden
 gebruikt woordenboeken en andere hulpbronnen om de spelling van woorden te achterhalen
 schrijft enkelvoudige en samengestelde zinnen
 schrijft zinnen in de gebiedende wijs
 schrijft zinnen met een uitroep.
 gebruikt eigennamen, gebruikt zelfstandige naamwoorden als onderwerp
 schrijft enkel- en meervoudsvormen
 gebruikt voornaamwoorden om te verwijzen naar personen, dieren en voorwerpen
 gebruikt lidwoorden correct
 gebruikt:
 * een uitgebreide variatie aan handelingswerkwoorden
 * hulpwerkwoorden
 * tegenwoordige en verleden tijd
 kan gebruik maken van betekenisverschillen die samengaan met de wijziging van de plaats van het bijvoeglijk naamwoord
 gebruikt bijwoorden om bijvoorbeeld vergelijkingen te maken

gebruikt verbindingswoorden om relaties aan te duiden
vermijdt incorrecte vormen van dubbele of enkele negatie
 schrijft de volgende tekens:

- * punt achter een bevestigende zin en achter voorletters bij namen en in afkortingen
- * komma's in onderdelen van de brief, na elk woord in een opsomming
- * een vraagteken na een vraag

9 De leerling kan informatie verzamelen en gebruiken voor onderzoeksdoeleinden.

- cyclus 1 *hanteert uitgebreide informatiebronnen, zoals boeken, encyclopedieën, illustraties, kaarten, atlanten, inhoudsopgaven, video en televisieprogramma's, gastsprekers, internet, overige computerprogramma's, eigen observatie*
 bepaalt het onderwerp door te brainstormen, een vragenlijst te maken, een associatieweb of een woordveld te maken;
- cyclus 2 structureert zijn voorkennis; ontwikkelt een stappenplan; bepaalt de benodigde informatiebronnen.

gebruikt encyclopedieën en woordenboeken om informatie te verzamelen.

gebruikt elektronische media als informatiebron, zoals elektronische bestanden (databases), internet, CD-ROMs, televisie, video's, geluidsbanden, afrol-menu's, zoekprogramma's voor woorden.

gebruikt sleutelwoorden, themawoorden, alfabetische indelingsprincipes, thema- en woordenlijsten om onderzoeksonderwerpen te vinden

gebruikt verschillende modaliteiten van informatie, bijvoorbeeld schema's, grafieken, kaarten, atlanten, foto's, tabellen om onderzoeksonderwerpen te zoeken

gebruikt strategieën om informatie te verzamelen en vast te leggen, bijvoorbeeld aantekeningen, schema's, tabellen; parafraseert en vat verzamelde informatie samen; verzamelt citaten; geeft commentaar

vermeldt informatiebronnen en geraadpleegde werken op een gestandaardiseerde wijze.

Kijkvaardigheid

10 De leerling kan kijkvaardigheden en -strategieën aanwenden om informatie uit (audio)visuele media te achterhalen en te interpreteren.

- cyclus 1 *geeft de hoofdgedachte of boodschap weer in onder andere: illustraties, strips, televisieprogramma's, foto's in kranten, bladen, boeken en prentenboeken.*
 met betrekking tot de vorm:
 * gebruikt voorkennis met betrekking tot de structuur van tv-programma's
 * gebruikt voorkennis met betrekking tot het genre:
 * herkent logo's, kleuren, herkenningmelodieën van kinder-, sport-, nieuwsprogramma's en series
- met betrekking tot de inhoud:

** gebruikt kennis met betrekking tot bijvoorbeeld oorzaak en gevolg-relaties om voorspellingen te doen*

geeft onderdelen aan zoals, overzicht, vooruitblik, hoogtepunten, samenvatting

geeft de functie aan van titel, inleiding, grafische beelden

herkent geluidseffecten, animatie, layout, muziek

herkent de rol van actiemomenten, bijvoorbeeld angstige fragmenten, dialoog, muziek, gelaatsuitdrukking, figuren en gebeurtenissen, variatie in stemgeluid, spanning

herkent gelaatsuitdrukking, lichaamstaal, gebaren, kleding, acties, relaties, dialoog., muziek

vergelijkt gebeurtenissen en figuren uit visuele media met eigen werkelijkheid

weet dat er een verschil is tussen een figuur uit een film en de acteur.

herkent types zoals de held en de boef

geeft de hoofdgedachte en belangrijke details weer

geeft feiten en meningen weer

geeft hoofdfiguren en opeenvolgende gebeurtenissen weer

geeft de moraal aan

noemt technieken zoals: lay-out, animatie, stemvariaties in audioproducties.

geeft voorbeelden van rolbevestigende stereotyperingen, zoals een moeder die in huis werkt; de slimme persoon die een bril draagt; superhelden, personen uit andere socio-culturele groepen;

geeft aan hoe zulke figuren op een andere manier uitgebeeld kunnen worden.

noemt voorbeelden van:

** opnametechnieken zoals de hoek en afstand van de camera om een bepaald effect te creëren*

** het versterken van spanning door muziek en geluid*

** de rol van stemgeluid en verlichting.*

geeft voorbeelden van:

** kleursymboliek: wit is vrede/zuiverheid; rood is emotie*

** gebruik van expressie: glimlach is geluk;*

geeft met voorbeelden aan dat symbolen afhankelijk zijn van onderliggende en gedeelde sociale en culturele conventies; geeft voorbeelden aan van de symbolische koppeling van produktnamen en logo's met de produkten zelf.

geeft voorbeelden van verkooptechnieken gericht op kinderen; geeft aan hoe kleuren, muziek, taalgebruik, kleding, mode, bekende personages gebruikt worden voor reclamedoeleinden.

Massamedia

11 De leerling kent de karakteristieken van uiteenlopende vormen van

massamedia en hun toepassing

kan het gebruik aangeven van verschillende vormen van massamedia: dagbladen, tijdschriften, radio, televisie, internet, reclameborden

cyclus 1

noemt nieuwsprogramma's, sportprogramma's, reclamespots,

showprogramma's, rubrieken, feuilletons, websites
 maakt gebruik van conventies van massamedia, bijvoorbeeld: layout in geschreven media
 kan aangeven dat herkenningmelodieën van programma's, geluidseffecten, titels en illustraties het
 begin en slot van een televisieprogramma aankondigen
reageert kritisch op elementen van werkelijke en verzonnen ervaringen.
 kan karakteristieken noemen van bijvoorbeeld:
 * quizprogramma's
 * advertentievormen
 * geschreven media en beeldmedia, zoals reclameborden
 * reclamespots
 kan de meest geschikte vorm hiervan inschakelen ten behoeve van eigen doelen
 noemt bijvoorbeeld van films begin en hoogtepunten ,tv-programma's, reclameborden, shots,
 onderdelen van kranten
geeft het effect aan van toepassingen van bijvoorbeeld:
 * opnametechnieken zoals close-ups,
 * het versterken van spanning door muziek engeluid
 * de rol van stemgeluid en verlichting
geeft voorbeelden van kleursymboliek, bijvoorbeeld wit is vrede/zuiverheid; rood is emotie;
geef het effect aan van gebruik van expressie, bijvoorbeeld: glimlach is geluk
geeft met voorbeelden aan dat symbolische betekenissen bepaald worden door onderliggende en
gedeelde sociale conventies
geeft voorbeelden van symbolische koppeling van merknamen en logo's en producten
geeft voorbeelden van verkooptechnieken gericht op kinderen
geeft aan hoe kleuren, muziek, taalgebruik, kleding, mode, bekende personages ingezet worden
voor reclamedoeleinden

Taalbeschouwing

11 De leerling heeft inzicht in het verschijnsel taal en in de manier waarop communicatie in verschillende situaties zich af kan spelen.

cyclus 1 *geeft voorbeelden van vormen van communicatie door taal: verhalen, prentenboeken, kranten, opschriften, borden*
geeft voorbeelden van de boodschap zelf: een mededeling, oproep, uitnodiging, gebod.
geeft voorbeelden van taal voor doven en blinden en hun achtergrond
kan een aantal talen noemen
geeft voorbeelden van:
 * uitspraakvarianten
 * betekenisvarianten
 * verouderde woorden
 * taalvariëteit

Taalbeschouwing

6 De leerling begrijpt dat het Nederlands voor communicatie gebruik maakt van verschillende structuren

cyclus 1
 cyclus 2 herkent verwante woorden
 kan eenvoudige vormen van interferentie aanwijzen
 kan voorbeelden aangeven van manieren van zeggen/eenvoudige stijlfiguren

7 De leerling kan het belang aangeven van de beheersing van het Nederlands.

cyclus 1
 cyclus 2 kan spellen, liedjes, feestdagen, verhalen, toneel, noemen
 kan traditionele gewoontes noemen
 kan beroepen noemen
 kan belangrijke monumenten noemen zoals bijvoorbeeld musea

cyclus 2

kan voorbeelden geven van non-verbale beïnvloeding
kan voorbeelden geven van bijvoorbeeld mislukte communicatie vanwege onnauwkeurig mondeling taalgebruik
kan naar aanleiding van een gesprek, dialoog etc. oordelen over eigen taalgebruik en dat van anderen in zijn omgeving, bijvoorbeeld klasgenoten, leeftijdgenoten, leerkracht, gezinsleden
kan verschillende groepen in de maatschappij noemen die door de gesproken taal een gemeenschap vormen;
kan voorbeelden geven van hoe taal relaties bepalen;
kan voorbeelden geven van overeenkomsten en verschillen die samenhangen met cultuur;
kent de getalsverhoudingen tussen de sprekers van de verschillende talen in de maatschappij;
herkent specifieke taalsituaties en de functie ervan: stemmingen, moedertaal, vreemde taal, gebarentaal en ander non-verbaal taalgedrag
kan de aanwezigheid van de moedertaal plaatsen in historische context
kan aan de hand van voorbeelden karakteristieken van de taal noemen, bijv. woorden, woordvorming, zinnen, klanken/tonaliteit.
geeft voorbeelden van archaïsch taalgebruik, neologismen, modernismen, groepstalen;
geeft voorbeelden van varianten, dialecten en taalregisters
herkent situaties waarbij sprake is van beïnvloeding van de boodschap door de taalsituatie en de vorm
kan voorbeelden geven van taalgebruik in positieve en negatieve zin, zoals lovend, stimulerend, misleidend, kwetsend taalgebruik.
geeft voorbeelden van de status van de verschillende talen in zijn omgeving
geeft voorbeelden van positieve invloed van regels bij mondelinge communicatie
herkent onuitgesproken bedoelingen van een taaluiting: idiomatisch taalgebruik zoals spreekwoorden, zegswijzen, sarcasme, retorica
oordeelt naar aanleiding van een gesprek, dialoog, geschreven tekst over eigen taalgebruik en dat van anderen

12 De leerling beheerst een aantal regels met betrekking tot taalverschijnselen en kan begrippen hanteren die hem in staat stellen over taal te denken en te praten

cyclus 1

kan eenvoudige woorden in lettergrepen verdelen
werkt met enkelvoud en meervoud van zelfstandige naamwoorden met samenstellingen
kan voorbeelden geven van betekenisverandering door tonaliteit
kan voorbeelden geven van de voorkeurstructuur (CVCV in Papiaments)
kan het verschil in toon en accent in woorden horen
kan woorden met de juiste toon en het juiste accent uitspreken.
maakt eenvoudige enkelvoudige en samengestelde zinnen

kan deze conventies noemen met betrekking tot de school, het gezin, de maatschappij, herkent speelgoed, kleding, voedsel en drank

cyclus 2

kort zinnen in, breidt zinnen uit, verandert de volgorde in zinnen zonder betekenisverlies oefent met:

- * relaties tussen zinnen,*
 - * vraag- en antwoordzinnen, gebiedende wijs*
 - * tegenstellingen;*
 - * rubriceren en sorteren van woorden naar bij voorbeeld*
 - * alfabetische volgorde, naar vorm, inhoud,*
 - * synoniemen, acroniemen, homoniemen*
- gebruikt termen als moedertaal, vreemde taal, klank, uitspraak, woord, spelling, poëzie, verhaal, toneelstuk, zin, lettergreep, komma, punt.*

voegt woorden en zinsdelen tot verschillende zinnen, breidt zinnen uit na een voegwoord gebruikt de volgende termen: werkwoord, zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord, voorzetsel,

werkt met redekundig ontleiden: onderwerp, persoonsvorm, gezegde, persoonsvorm in verschillende tijden, verandert het getal van de persoonsvorm en het onderwerp

gebruikt tijdsbepalingen; rubriceert zinnen naar betekenis; legt relaties tussen zinnen;

rubriceert en sorteert woorden op basis van bepaalde eigenschappen

legt relatie tussen dingen, begrippen en woorden

herkent beeldspraak, metaforisch en symbolisch taalgebruik;

werkt met spreekwoorden

herkent het verschil tussen letterlijk en figuurlijk taalgebruik;

herkent causale, middel/doel- en deel/geheel-relaties

herkent synoniemen antoniemen, homoniemen; acroniemen

werkt met afkortingen

gebruikt termen als: tweede taal, accent, toon, hoofdstuk

gebruikt: beeldspraak, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukkingen, gezegdes, spreekwoorden, synoniemen, gevoelswaarde, symbool, beeldtaal, pictogram, gespreksregel, formeel en informeel taalgebruik onderwerp van een zin, persoonsvorm, gezegde, werkwoord, tegenwoordige tijd, verleden tijd, enkelvoud, meervoud gedicht, poëzie, verhaal, toneelstuk, jeugdboek, monoloog, hoofdstuk, paragraaf, alinea, klemtoon.

Over de auteur

Juana Kibbelaar is afkomstig van Curaçao en woont in Nederland. Daar is zij al vele jaren als onderwijsadviseur en trainer betrokken bij het ontwikkelen en uitvoeren van verbeteringstrajecten in het onderwijs. Eerder was ze werkzaam in diverse gebieden van het onderwijswerkveld onder andere als leerkracht en taalcoördinator, als methodespecialist bij een educatieve uitgever en als docent aan de PABO. Ook op Curaçao is zij werkzaam geweest in het onderwijs en kent dus de problematiek van de Curaçaose taalsituatie in het onderwijs van binnenuit.