

Nederlands als Tweede Taal

Reactie op het Concept-beleidsplan 'Culturele Minderheden in het Onderwijs' van Minister Pais

Bij de Staatsuitgeverij te 's-Gravenhage is in april 1980 een concept-beleidsplan verschenen van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, dr. A. Pais, onder de titel 'Culturele Minderheden in het Onderwijs'. In het Voorwoord wordt zonder nadere aanduiding aan 'de betrokkenen' gevraagd om commentaar voor 1 juli 1980¹. De *Werkgroep Nederlands als Tweede Taal* van de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap en de *Sectie Nederlands als Tweede Taal* van de Vereniging van Leraren in Levende Talen beschouwen zich als betrokkenen en hebben het concept-beleidsplan gezamenlijk besproken. Onze reactie is daarvan de weerslag en geschiedt ook namens beide groepen.

Achtereenvolgens besteden we aandacht aan een aantal *algemene aspecten* van het concept-beleidsplan en aan het *geboden overzicht van maatregelen*. Om twee redenen gaan we in het bijzonder in op talige aspecten van de nota:

— in een aantal opzichten ligt juist op dat terrein onze grootste belangstelling en/of eigen ervaring;

— het commentaar van de meeste betrokkenen zal naar onze verwachting sterker op andere aspecten van de nota gericht zijn.

Met dit accent op talige aspecten willen we onderbelichting voorkomen. Tegelijkertijd hopen we echter overbelichting te vermijden: alleen een uiterst oppervlakkige beoordeling kan immers tot de suggestie leiden dat de problemen van allochtone minderheden in Nederland 'taalproblemen' of 'onderwijsproblemen' zijn.

Op p. 1 van de nota worden als algemene doelstellingen van het onderwijsbeleid genoemd:

a persoonlijke ontplooiing;
b actief en democratisch staatsburgerschap;

c maatschappelijke en economische weerbaarheid.

Realisering van deze doelstellingen wordt sterk belemmerd door de sociaal-economische en juridisch-politieke achterstandssituatie waarin allochtone minderheden in Nederland zich in het algemeen bevinden. Een dergelijke achterstand kan uiteraard niet met onderwijskundige maatregelen worden verholpen.

Algemene aspecten

1 Aan het concept-beleidsplan liggen twee nieuwe, positief te waarderen uitgangspunten ten grondslag:

— het oude deelgroepenbeleid met verschil-

lende soorten maatregelen voor verschillende soorten minderheden wordt losgelaten ten gunste van een samenhangend beleid voor allochtone minderheden in Nederland;

— uitgangspunt van beleid (pp. 1-2) is tevens dat de meeste leden van minderheidsgroepen zich 'voor lange tijd, zo niet voorgoed' in Nederland hebben gevestigd.

Diverse passages in de nota dragen echter nog steeds de sporen van het oude, verbrokkelde deelgroepenbeleid. Om een aantal voorbeelden te noemen:

— op p. 10 wordt in maatregel 9 de opzet van een studiecentrum voor de *Molukse* cultuur overwogen; waarom wordt iets dergelijks niet voor andere culturen overwogen?

— op p. 19 gaat het in maatregel 75 om specifieke aandacht in PA's voor het onderwijs aan *Molukse* kinderen, terwijl maatregel 78 (zelfde pag.) datzelfde beoogt voor alle minderheden;

— op p. 25 worden *woonwagenbewoners* in de nota buiten beschouwing verklaard en wordt over het onderwijs aan de 'trekkende bevolking' een aparte nota in het vooruitzicht gesteld; er wordt niet gemotiveerd, waarom dit gebeurt;

— op p. 62 wordt aan *Surinaamse* en *Antilliaanse* leerlingen contact met de cultuur van het herkomstland toegezegd binnen het normale lesprogramma, terwijl op p. 37 voor andere minderheden de mogelijkheid van een verlenging van de schooltijd voor dergelijk onderwijs wordt overwogen.

2 De nota wordt betiteld als een concept-beleidsplan. Het ligt in de bedoeling om een uiteindelijk plan voor beleid in november 1980 aan de Tweede Kamer aan te bieden. Met dit al valt te vrezen dat tussen planning en uitvoering van beleid nog veel tijd zal verstrijken. Dat de tijd echter dringt ten gevolge van een snelle cumulatieve van problemen, maakt een eerste blik in de in de bijlage verstrekte kwantitatieve gegevens reeds duidelijk.

3 In het Voorwoord wordt aangekondigd dat het te ontwikkelen beleid alleen extra financiële middelen mag vergen, als deze 'binnen de bestaande budgettaire kaders' kunnen worden gevonden.

Gezien de snelle toename van het aantal allochtone leerlingen op Nederlandse scholen en gezien de omvang van de gesignaleerde knelpunten in het onderwijs (vgl. pp. 23-24), vragen we ons af hoe bij een dergelijke budget-neutrale financiering nieuwe plannen in beleid kunnen worden omgezet.

4 Grote onduidelijkheid heerst verder in het Voorwoord ten aanzien van degenen die bij de totstandkoming van de nota zijn betrokken ('mede op basis van contacten met vertegenwoordigers van culturele minderheidsgroepen'), ten aanzien van degenen die om een reactie wordt gevraagd ('de betrokkenen'), alsook ten

aanzien van degenen met wie de definitieve lijnen getrokken kunnen worden ('in goed overleg, ook met de minderheidsgroepen zelf'). Het pleidooi (p. 6) voor de (tijdelijke) vorming van eigen ouder- en leerkrachtenvertegenwoordigingen die 'uitsluitend mogen handelen over specifiek op de minderheden gerichte onderwijsmaatregelen' wekt bevreemding. Dit pleidooi is zowel in strijd met de op p. 1 ad *b* geformuleerde doelstelling van een actief en democratisch staatsburgerschap, als met de op p. 40 uitgesproken wens 'dat de relatie met de ouders uit de minderheidsgroepen niet op een geïsoleerde wijze, maar als een geïntegreerd deel van de totale ouderparticipatie gestalte krijgt'.

5 In de nota wordt herhaaldelijk onderscheid gemaakt tussen beleid op de korte en 'wat langere' termijn (zie onder meer p. 3). Voor de korte termijn 'rechtvaardigen de cumulatie en de zwaarte van de sociaal-economische en culturele factoren' de voortzetting van een aanvullende aparte faciliteitenregeling voor de minderheidsgroepen. Op wat langere termijn zal echter een geleidelijke inpassing in het algemene, op de bestrijding van achterstanden gerichte innovatiebeleid worden bevorderd.

Aan dit onderscheid in termijnen lijkt de assumptie ten grondslag te liggen dat de problemen van allochtone immigrantenkinderen 'geleidelijk' met die van autochtone arbeidskinderen zullen gaan samenvallen. Elders (p. 59) wordt verwacht dat de taalproblemen van de hier geboren leerlingen van buitenlandse afkomst 'in de loop der jaren' (hun jaren?) zullen verminderen. Indicaties ter ondersteuning van deze assumpties ontbreken geheel.

Bovendien worden, met verwijzing naar de sociaal-economische achterstandssituatie van allochtone minderheidsgroepen in Nederland, hun taal- en cultuurverschillen feitelijk eveneens als achterstanden geïnterpreteerd. Genoemde doelstelling op langere termijn staat op gespannen voet met het elders in de nota ondernomen pleidooi voor wederzijdse acculturatie. Op p. 4 wordt dit begrip gedefinieerd als een 'meerzijdig proces van het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan'. Een dergelijk optimistisch pleidooi gaat voorbij aan de asymmetrische verhouding tussen de taal/cultuur van de meerderheid en de talen/culturen van minderheden in Nederland. Ofschoon ons land zich meer en meer in de richting van een multilinguale en multiculturele samenleving ontwikkelt, wordt aan de verschillende talen en culturen zeer verschillend prestige toegekend. Dit leidt er bijvoorbeeld toe dat bij leerlingen met een grote taalvaardigheid in het Turks en een geringe taalvaardigheid in het Nederlands gesproken wordt van 'taalachterstand'. Op gelijke wijze wordt cultureel verschil als culturele achterstand geïnterpreteerd. In een dergelijk klimaat kan acculturatie in bovengenoemde zin uiteraard niet gedijen. Dit oogmerk

wordt in de nota dan ook feitelijk niet in beleid omgezet. De overwegingen om het onderwijs in eigen taal en cultuur in verlengde schooltijd (p. 37) en op vrijwillige basis (p. 38) te geven, vormen slechts enkele indicaties voor de asymmetrische verhouding tussen de taal/cultuur van autochtone en allochtone leerlingen. Overigens wordt nergens in de nota aangegeven, of en hoe voor de verschillende minderheidsgroepen specifieke, op hun cultuur gerichte onderwijsvoorzieningen in stand gehouden zullen worden, nadat de 'achterstanden' zullen zijn verkleind of overwonnen.

6 Op p. 2 worden drie centrale doelen genoemd bij de eerste opvang van leerlingen:

a het onderwijs in de Nederlandse taal;

b de kennismaking met de Nederlandse samenleving en het Nederlandse cultuurpatroon;

c de betekenis van onderwijs in de eigen taal en cultuur voor een harmonisch leren functioneren in de schoolsituatie in Nederland.

Het is onduidelijk, of en zo ja, welk onderscheid in a en c beoogd wordt met resp. 'onderwijs' en 'de betekenis van onderwijs'. Wat het onderwijs in 'eigen' taal en cultuur betreft: terecht worden op p. 36 vier verschillende contacttalen onderscheiden waarmee allochtone leerlingen zich in Nederland zien geconfronteerd:

T1 = de thuistaal (d.w.z. de taal van de primaire sociale omgeving);

T2 = de taal van Nederlandse leeftijdgenoten (vaak een sociaal/regionaal 'dialect');

T3 = de officiële voertaal van het land van herkomst (bijvoorbeeld standaard-Turks);

T4 = de officiële voertaal van het land van immigratie (standaard-Nederlands).

Tussen T1 en T3 bestaat bij allochtone kinderen vaak een grote afstand (vgl. de thuistaal van Marokkaanse Berbers, Turkse Koerden of Molukkers). Waar in Nederland ten aanzien van autochtone taalminderheden (Zeeuwen, Friezen, Limburgers etc.) zo genuanceerd gesproken wordt over de afstand tussen school- en thuistaal, is het navrant om te moeten constateren dat onderwijs in de officiële taal van de herkomstlanden algemeen wordt opgevat als 'moedertaalonderwijs'. Wanneer ten behoeve van allochtone leerlingen tweetalig onderwijs wordt bepleit, wordt daarmee meestal onderwijs in de eerder genoemde T3 en T4 bedoeld. Beide talen zijn voor allochtone leerlingen in feite schooltalen. Buitenschools (spontaan) komen allochtone leerlingen echter vooral in aanraking met T1 en T2. Ook in de nota wordt onderwijs in de *eigen* taal en cultuur ondanks de onderscheidingen op p. 36 voortdurend opgevat als onderwijs in de *officiële* taal en cultuur van het herkomstland (vgl. bijvoorbeeld p. 29 bovenaan). Daarmee wordt aan de afstand tussen deze officiële taal/cultuur en de taal-cultuur van gastarbeidersgezinnen in West-Europa volledig voorbijgegaan.

Op pp. 2-3 worden twee argumenten ge-

noemd voor onderwijs in de eigen taal en cultuur:

— dergelijk onderwijs is van belang voor het zelf-concept van de leerling, opgevat als het beeld dat het kind van zichzelf heeft en van zijn plaats in de gemeenschap;

— aandacht voor de eigen taal en cultuur kan tevens het ontstaan van een kloof tussen ouders en kinderen helpen voorkomen.

In de nota ontbreekt een discussie over de vraag, hoe onderwijs in de officiële taal en cultuur van het herkomstland een bijdrage kan leveren aan het zelf-concept van de leerling en aan voorkoming van een kloof tussen ouders en kinderen. Bovendien wordt nauwelijks ingegaan op de vraag, hoe uiteenlopende schoolonderdelen als Nederlandse taal, eigen taal/cultuur en overige vakken zodanig op elkaar kunnen worden afgestemd dat bij de leerlingen een evenwichtige cognitieve, sociaal-emotionele en talige ontwikkeling tot stand wordt gebracht.

7 Op p. 29 wordt een spanningsveld tussen categoriale en algemene voorzieningen gesignaleerd. Als één van de factoren in een gedifferentieerde benadering van allochtone leerlingen wordt de mate van problemen met de Nederlandse taal genoemd. Tegen die achtergrond wekt een uniforme regeling van twee jaar extra aandacht in het basisonderwijs (p. 59) verbazing. Tevens valt tegen die achtergrond een onzorgvuldig gebruik van het begrip 'anderstaligheid' in de nota op. Zo worden op p. 8 kwantitatieve gegevens verstrekt over de aantallen *anderstalige* leerlingen in het onderwijs. Deze gegevens zijn onder meer gebaseerd op de in Tabel 18 en 19 (Bijlagen pp. 105-106) vermelde becijferingen over *buitenlandse* leerlingen. Of en in welke mate buitenlandse leerlingen anderstalig (i.e. dominant in een andere taal dan Nederlands) zijn, dient uiteraard nader te worden vastgesteld. Met name geldt dat voor in Nederland geboren en opgegroeide leerlingen van buitenlandse afkomst. De ontwikkeling van taaldominantietoetsen verdient in dit verband hoge prioriteit².

8 In het algemeen kan overigens worden opgemerkt dat dringend behoefte bestaat aan meer fundamenteel en toepassingsgericht onderzoek van talige signatuur op het terrein van allochtone minderheden. Zonder in het bestek van deze reactie nader te kunnen ingaan op onderzoeksprioriteiten, denken we aan uiteenlopende onderzoekthema's³:

fundamenteel onderzoek:

+ overeenkomsten en verschillen tussen simultane en successieve ontwikkeling van twee talen;

+ structuur en tempo/succes van T2-leerprocessen;

+ invloed van persoonskenmerken als leerstijl, attitude/motivatie en leeftijd op het verloop van T2-leerprocessen;

+ individuele variatie in T2-leergedrag;

+ oorzaken van (gebrek aan) T2-leersucces en karakteristieken van de 'good language learner';

+ T2-leerkenmerken bij verschillende T1-achtergronden;

+ rol van T1-vaardigheden en intuïties over taal in T2-leerprocessen;

+ code-switching en code-mixing;

+ effecten van tweetaligheid op de cognitieve en sociale ontwikkeling;

+ kenmerken, oorzaken en gevolgen van T1-verlies en T2-transitie;

+ structuur en functie van het T2-aanbod ten opzichte van T2-leerders;

toepassingsgericht onderzoek:

+ behoeften aan en doelstellingen van tweetalig, c.q. tweede-taalonderwijs;

+ ontwikkeling van onderwijsleerprogramma's;

+ ontwikkeling van niveau-bepalende en diagnostische toetsen, inclusief taaldominantietoetsen;

+ proces- en productevaluatie van onderwijsleerprogramma's;

+ vergelijkend onderzoek naar overheidsbeleid (o.a. wetgeving en -voorbereiding) inzake tweetalig/tweede-taalonderwijs in verschillende landen;

+ ontwikkeling van (bij/na)scholingsprogramma's ten behoeve van docenten die onderwijs (gaan) geven aan allochtone kinderen.

Voor de ontwikkeling van (taal)onderwijsdoelstellingen geldt nader inzicht in de maatschappelijke en persoonlijke behoeften van ouders en leerlingen als randvoorwaarde. Zonder dat inzicht blijven tal van maatregelen ongefundeerd (vgl. bijvoorbeeld maatregel 36 op p. 14).

Gebrek aan onderzoek en daardoor aan deskundigheid op het hele terrein van allochtone minderheden impliceert op dit moment tevens dat de randvoorwaarden voor de terecht zo belangrijk geachte (bij/na)scholing van docenten nauwelijks aanwezig zijn in Nederland. In de nota blijkt een dergelijk gebrek op schrijvende wijze uit de beknopte paragraaf over onderwijs Nederlands als tweede taal (pp. 32-33). Na een dubieuze uiteenzetting over de onderwijskundige consequenties van een tweetal taalverwervingstheorieën volgt op p. 33 de juiste constatering: 'Het beschikbare onderzoek geeft derhalve geen eenduidige aanwijzingen over de te volgen methoden bij het onderwijs van de Nederlandse taal, noch over de vraag of en in hoeverre het onderwijs in de eigen taal een ondersteuning (of juist een belemmering) kan zijn bij het leren van Nederlands'. Overigens blijkt uit de nota onvoldoende dat bij de voorbereiding ervan een 'ruim gebruik' (p. 25) is gemaakt van ideeën, onderzoek en ervaringen in het buitenland.

9 Op diverse plaatsen in de nota wordt tenslotte betoogd dat bij de toekenning van facilitei-

ten ten behoeve van allochtone leerlingen een 'plan van inzet' zal worden verlangd. Op p. 44 worden 7 punten genoemd die bijzondere aandacht in dit plan behoeven. Opvallend gemis daarbij is aandacht voor proces en productevaluatie van gegeven onderwijs. Dit gemis is tekennend voor het gebrek aan evaluatieve informatie over onderwijs aan allochtone leerlingen in het algemeen. Overigens worden op p. 66 dermate geringe eisen aan het beoogde plan van inzet gesteld ('max. 3 pagina's) dat men zich af moet vragen hoe de inspectie op basis van een dergelijk plan 'effectief' (p. 66) met de school mee kan denken en praten.

Overzicht van maatregelen

1 In de nota (pp. 9—20) wordt een lijst van 83 maatregelen voorgesteld. In feite bestaat deze lijst uit een weinig gestructureerde opsomming van zeer ongelijksortige, reeds uitgevoerde of nog uit te voeren voorschriften, verzoeken, toezeggingen en overwegingen. Bovendien zijn vele 'maatregelen' in zo vage termen gesteld dat volstrekt onduidelijk blijft wie deze maatregelen wanneer, waar of hoe dient uit te voeren. Ten slotte ontbreekt elke indicatie over mogelijke prioriteiten bij een naar verwachting meer en meer financieel-restrictief beleid.

2 Voortdurend dringt zich de vraag op, in hoeverre de voorgestelde maatregelen gebaseerd zijn op enigerlei gegevens over onderwijsbehoeften. Men vergelijkte daartoe met name de vele personele en niet-personele maatregelen van getalsmatige aard:

- m.11: 1900 extra Nederlandse leerkrachten voor kleuter-, lager en buitengewoon onderwijs;
- m.12: 370, resp. 425 arbeidsplaatsen voor buitenlandse leerkrachten;
- m.13: 20 schoolcontactpersonen voor de relatie van scholen met *Surinaamse* gezinnen;
- m.14: 215 extra leerkrachten ten behoeve van gemeenten met een 'grote' concentratie van allochtone leerlingen;
- m.15: 45 + 20 extra leerkrachten ten behoeve van het voortgezet onderwijs;
- m.23: 5 arbeidsplaatsen voor consultants ter begeleiding van 'opvangprojecten';
- m.24: 3 'ontwikkelingsprojecten basisschool';
- m.26: 4 remigratieprojecten voor kinderen 'waarvan vaststaat' dat ze 'binnen korte tijd' zullen terugkeren naar het land van herkomst;
- m.28: f 200.000,— extra voor de aanschaf van leermiddelen in het KO en LO;
- m.32: 62 arbeidsplaatsen voor individuele begeleiding;
- m.33: 7 arbeidsplaatsen voor school/ouder-kontakten in het voortgezet onderwijs;
- m.34: 9 arbeidsplaatsen voor de ondersteuning van *Molukse* leerlingen in het voortgezet onderwijs;

— m.42: 500 cursusplaatsen per jaar voor taal- en vormingscursussen aan *Surinaamse* en *Antilliaanse* volwassenen;

— m.43: 10 extra consultants volwassenen-onderwijs;

— m.49: een eenmalige subsidie van f 350.000,— voor de aanschaf van leermiddelen ten behoeve van het voortgezet onderwijs en vormingswerk;

— m.50: 'projecten' ten behoeve van het voortgezet onderwijs in 5 gemeenten;

— m.51: 'huiswerkklassen' in 10 gemeenten;

— m.54: 2 buitengewone leerstoelen m.b.t. de onderwijsproblematiek van culturele minderheden;

— m.55: 3 wetenschappelijk medewerkers t.b.v. 'bijvoorbeeld' het COMT;

— m.57: 2½ full-time medewerkers t.b.v. de SLO;

— m.66: 2 medewerkers t.b.v. de LPC;

— m.73: 80 cursusplaatsen per jaar voor de bijscholing van buitenlandse leerkrachten;

— m.74: 20 cursusplaatsen voor het behalen van een Nederlandse onderwijsbevoegdheid door buitenlandse leerkrachten;

— m.77: 1000 cursusplaatsen voor de herbijscholing van Nederlandse leerkrachten.

In toenemende mate dringt zich een gevoel van machteloosheid op aan wie naar samenhang in dit beleid zoekt.

3 Waar het verblijf van leerlingen in de zogenaamde schakelklassen van het voortgezet onderwijs steeds langer is gaan duren dan het oorspronkelijk beoogde ene jaar, is de qualificatie 'schakelklas' geleidelijk vervangen door 'schakelperiode' (vgl. ook de nota op p. 69). Ofschoon een dergelijke verlenging om meer faciliteiten vraagt, wordt in m.29 aangekondigd dat de omvang van de bestaande faciliteiten constant blijft.

4 In m.37 wordt de opname van de taal van een minderheidsgroep in het vakkenpakket toegezegd. Geldt deze toezegging alleen voor allochtone leerlingen of — gezien het pleidooi voor acculturatie — ook voor autochtone leerlingen? En wie gaan dit onderwijs verzorgen?

5 Ofschoon de nota gericht is op het gehele onderwijsveld, vormen werkende jongeren en volwassenen een magere sluitpost van beleid. De op p. 8 terloops weergegeven, uiterst summierre verdeling van begrotingsvelden wordt niet nader beargumenteerd en biedt voor genoemde doelgroepen weinig soelaas. Onduidelijk is overigens wat in m.40 t.b.v. het volwassenenonderwijs bedoeld wordt met de zinsnede 'met gebruikmaking van bestaande audio-visuele centra'.

6 Bij de in m.44 aangekondigde vrouwen-cursussen wordt niet ingegaan op de voor dergelijke

lijke cursussen benodigde/beschikbare faciliteiten, minimale groeps grootte en docenten.

7 De in m.46 beoogde verlichting van de huidige examenregeling kan ook negatieve gevolgen hebben. Gevreesd moet worden voor een devaluatie van het einddiploma van allochtone leerlingen.

8 Voor de leerplanontwikkeling op het gebied van onderwijs aan minderheden is een toekenning van 2½ full-time medewerkers aan de SLO (zie m.57) bij de huidige stand van zaken volstrekt ontoereikend. Ontwikkeling van *nieuwe* leermiddelen en methoden verdient overigens een veel hogere prioriteit dan de in m.69 aangekondigde evaluatie van de *bestaande* schaarse leermiddelen en methoden.

9 Het verdient in m.60 aanbeveling om in het overleg met educatieve uitgeverijen eveneens aandacht te vragen voor de ontwikkeling van goede tweetalige woordenboeken. Voor een aantal minderheidstalen zijn zelfs geen slechte beschikbaar.

10 Wat de in m.77 genoemde her- en bijscholingscursussen voor docenten betreft, zijn de tot nu toe opgedane ervaringen niet bijzonder hoopgevend. Meer duidelijkheid is gewenst m.b.t. de vraag onder wiens verantwoordelijkheid deze cursussen (zullen) worden ontwikkeld, verzorgd en geëvalueerd, en welke personele en niet-personele middelen voor deze taken beschikbaar zijn.

De snelle toename van allochtone minderheden in Nederland vraagt dringend om een samenhangend onderwijsbeleid, gebaseerd op duidelijke uitgangspunten en doelstellingen. Niet ontkend kan worden, dat de problemen bij de ontwikkeling van een dergelijk beleid complex zijn door vele onopgeloste dilemma's (in de nota worden er op pp. 28–30 enkele genoemd) en door het ontbreken van op onderzoek gebaseerde gegevens. Het is zeker gemakkelijker om in dergelijke omstandigheden kritische vragen te stellen dan overtuigend beleid te formuleren. Desondanks stelt het nu beschikbare concept-beleidsplan in menig opzicht teleur. Met het voorgestelde pakket van 'maatregelen' worden onvoldoende perspectieven geboden om de op pp. 23–24 gesignaleerde knelpunten in het onderwijs aan allochtone minderheden op te lossen.

Guus Extra
Wim Coumou
Adriaan Kaaks
Josee Coenen

Namens de *Werkgroep Nederlands als Tweede Taal* van de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap en de *Sectie Nederlands als Tweede Taal* van Levende Talen. In zijn vergadering van 12 september 1980 heeft het Hoofdbestuur van de Vereniging van Leraren

in Levende Talen dit commentaar geheel overgenomen als zijn standpunt.

Noten

1 Inmiddels is deze termijn verlengd tot 15 september 1980. In de loop van juni 1980 zijn vertalingen van het Concept-beleidsplan beschikbaar gekomen in het Arabisch, Grieks, Italiaans, Maleis, Portugees, Servo-Kroatisch, Spaans en Turks.

2 In de Verenigde Staten wordt de laatste jaren veel energie besteed aan de ontwikkeling van dergelijke toetsen t.b.v. niet-Engelstalige leerlingen. Een goed overzicht van deze activiteiten bieden B. Pletcher e.a., *A Guide to Assessment Instruments for Limited English Speaking Students*, Santillana Publ., New York, 1978.

3 Uitgebreider aandacht voor onderzoek en onderwijs van het Nederlands als tweede taal is te vinden in een Nota van de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap, uitgebracht namens de Werkgroep Nederlands als Tweede Taal, door H. van Egmond-van Helten e.a., onder de titel: *Onderzoek en Onderwijs van het Nederlands als Tweede Taal in Nederland*, Wageningen, 1978.

Juni 1980