

7. Bibliographie

1. Sprachkurse in Deutschland: Modelle, Berichte und Evaluationen

“Offizielle Texte”, übergreifende Evaluationen, Nachweis von Sprachkenntnissen

- Bundesministerium f. Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. 2000. Stellungnahme der Bundesregierung zu den Studien zur Sprachförderung.
- Deutscher Bundestag. 14. Wahlperiode. 2001. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Eva-Maria Kors et. al.: Künftige Sprachförderung von Spätaussiedlern.
- Deutscher Bundestag. 14. Wahlperiode. 2001. Entwurf eines Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Bundesratsdrucksache 921 / 01 vom 8.11.2001
- Dormann, Franz u. Schlebusch, Martina. 1999. Sprachförderung, ein unverzichtbares Instrument zur sozialen und beruflichen Integration von Migranten in Deutschland. In: Deutsch lernen 1/1999.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens. 2001. Einbürgerung - Nachweis von Deutschkenntnissen. Handreichung für Einbürgerungsgespräche. Hannover
- Social Consul GmbH (1998): Organisationsuntersuchung zur Sprachförderung von Spätaussiedlern. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn.
- Social Consul GmbH (1999): Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Integrierter Endbericht für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Bonn
- Social Consul GmbH (1999): Methodenband zur Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Bonn.
- Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ (2001). Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Bonn
- Verwaltungsvorschrift zum Staatsangehörigkeitsrecht: StAR-VwV

Ausgewählte neuere Lehrwerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

(soweit in „Deutsch lernen“ rezensiert, wurden Autor/Redakteur und Heftnummer vermerkt)

- Arbeitssprache Deutsch. (2000) Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Regensburg: Dürr und Kessler, Rezensiert von Wendelin, 2 / 1999
- Der Neue Weg; (1998³). Euro-Schulen-Organisation ESO. Stockstadt. Band I - III
- Deutsch aktiv Neu 1A, Langenscheidt Verlag; Zus. von Paleit, Dagmar in: Deutsch lernen. 1 / 1990
- Deutsch aktiv Neu 1B, Langenscheidt Verlag. Zus. von Kaufmann, Susan in: Deutsch lernen. 3 / 1993
- Dialog Beruf 1 (1997); Beckert, N. et al.: Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Ismaning: Hueber. Rezensiert von Bauer u.a. in: Deutsch lernen. 1 / 1998 Heft
- Eurolingua Deutsch 1 (1996); Funk, Herrman und Koenig, Michael: Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Berlin: Cornelsen Verlag. Rezensiert von Szablewski-Cavus in: Deutsch lernen. 4 / 1998 Heft .
- Moment mal 1 (1996); Berlin – München – Wien: Langenscheidt Verlag. Zus. von Kaufmann, Susan in: Deutsch lernen 2 / 1997
- Passwort Deutsch – der Schlüssel zur Deutschen Sprache (2001); Stuttgart: Ernst Klett International. Kurs- und Übungsbuch 1 & 2.
- Sichtwechsel (1984); Hog, Martin et al.: Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Stuttgart: Klett. Rezensiert von Göbel, Richard in: Deutsch lernen. 3 / 1984
- Stufen International 1 (1995); Vorderwühlbecke, Anne und Klaus: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Zus. von P. Szablewski-Cavus in: Deutsch lernen 2 / 1998.
- Tangram – Deutsch als Fremdsprache (1998); Ismaning: Max Hueber Verlag. Kurs- und Übungsbuch 1A, 1B, 2A, Rezension von Szablewski-Cavus, Deutsch lernen, 1 / 2000
- Themen neu 1(1992); Ismaning: Max Hueber Verlag. Zus. von Kaufmann, Susan in: Deutsch lernen. 2 / 1994
- Themen neu 2 (1993); Ismaning: Max Hueber Verlag. Zus. von Kaufmann, Susan in: Deutsch lernen. 3 / 1995
- Themen neu 3 (1994); Ismaning: Max Hueber Verlag. Zus. von Kaufmann, Susan in: Deutsch lernen. 1 / 1996

Lehrwerkbeurteilung

- Barkowski, Hans et al. (1980b): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Kronberg, 13-21.
- Kelz, Heinrich P. (1980): Das Lehrwerk als Gegenstand von Kritik, Analyse und Forschung, in: Heindrichs, W., F. W. Gester und H.P. Kelz. 1980. Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuitgart, Berlin, Köln u. Mainz: Kohlhammer
- Paleit, Dagmar (1994): Lehrwerke beurteilen, Lehrwerke zulassen. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 1994/3. 39-42.
- Paleit, Dagmar (1997): Ansicht- Einsicht: zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken. Mainz.

Berichte und Konzepte einzelner Träger

- Dinter, Astrid. 2001. Sprachliche Integration an der Volkshochschule Osnabrück. Der Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache“ - Zahlen und Fakten .
- Kunz, Thomas u. Laue, Barbara. 2001. Offenes Curriculum für Sprach- und Orientierungskurse. Nexus Druck. Frankfurt am Main.
- Sprachverband-Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (1994): Grundsätze für die Förderung von Sprachkursen. Mainz.
- Qualitätsgemeinschaft Euro-Schulen-Organisation. 1998. Verbesserung der Sprach- und Integrationsarbeit für Spätaussiedler/-innen, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge. Stockstadt
- Volkshochschule Osnabrück. 2002. Kursprogramm. Osnabrück

Berufsorientierung, Fachsprachen

- Bolten, Jürgen (1991): Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hg.), Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München.
- Funk, Hermann (1999): Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. In: Deutsch lernen 4, S. 343-357
- Kämpet-van den Boogart /Menge, Günther (1993): Deutschunterricht als handlungsorientiertes Lernen. Berufskommunikation in fachbezogenen Sprachkursen für Migranten. In: Deutsch lernen 3/1993. S. 234.
- Klein, Rosemarie (1992): (Sprach-)Förderung erwachsener MigrantInnen in der beruflichen Weiterbildung – Überlegungen, Erfahrungen, Ergebnisse aus einem Modellversuch. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. 1992/2. 100-105.
- Sprachverband-Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (1998): Berufsorientiertes Deutsch – Auswertung der Konzepte für berufsorientierte Deutschkurse Januar bis August 1997. Mainz.
- Szablewski-Cavus, Petra (1994): Anforderungen an die Zweitsprache im Arbeitsleben und in der Qualifizierung. In: Deutsch lernen 3/1994. 321-326.
- Zielke, Andrea (1989): Berufsübergreifender, fachsprachlich orientierter Deutschunterricht. In: Deutsch lernen 2,3 / 1989, 83-107.

Alphabetisierung

- Barth, Wolfgang. 1991. Alphabetisierung von Migranten. In: Alfa-Rundbrief 17 / 18, S. 7-10
- Boulanger, Daniela. 2001. Alphabetisierung nach Paulo Freire. In: Alfa-Forum 48, 26-29.
- Döbert, Marion & Peter Hubertus: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e.V. und Klett: Münster und Stuttgart 2000.
- Hubertus, Peter. 1991. Deutsche und Ausländer in einem Kurs? Zur Problematik von gemischten Alphabetisierungskursen. In: Alfa-Rundbrief 17 / 18, S. 10-14
- Hubertus, Peter & Sven Nickel. Alphabetisierung von Erwachsenen. Erscheint in: Bredel, U. & H. Günther & P. Klotz & J. Ossner & G. Siebert-Ott (eds.): Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch. Band 2: Anwendungsfelder und Vermittlungsprozesse; Kap. 57: Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung. 2002.
- Schramm, Karin. 1996. Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch, Münster.
- Szablewski-Cavus, Petra. 1991. Lesen- und Schreibenlernen in der Migration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: Deutsch lernen 1-2, 38-61

2. Sprachunterricht und Sprachlehrforschung - Konzepte – Methoden – Grundlagen

Allgemeines

- Barkowski, Hans & Harnisch, Ulrike & Kumm, Sigrid. 1986. Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten. Mainz: Werkmeister.
- Göbel, Richard (1975): Überlegungen zu einem Modell für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern in der Bundesrepublik 1975, in: *Deutsch lernen* 0 / 1975, 20-35
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9,1.
- Krumm, Hans-Jürgen (1978): Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1978/4. 87-101. (Wiederveröffentlicht in Henrici/Koreit (Hg.) 1994).
- Lewandowski, Theodor (1991): *Deutsch als Zweit- und Zielsprache*. Trier.
- Reich, Hans H. (1982a): Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: Hohmann, Mannfreg (hg.) (1982): *Unterricht mit ausländischen Kindern*. München.
- Reich, Hans H. (1982b): Das Berufsfeld des Lehrers für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ehnert, Rolf (Hg.), *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.

Testverfahren

- Bachman, Lyle .1997 . *Fundamental considerations in language testing*. Oxford.
- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor. (1994). C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In Grotjahn (Ed.), 151-178.
- Bolten, Jürgen. 1992. Wie schwierig ist ein C-Test? Erfahrungen mit dem C-Test als Einstufungstest in Hochschulkursen Deutsch als Fremdsprache. In Grotjahn (Ed.), 193-203.
- Bolton, Sybille (1997): Tests im Wandel theoretischer Prämissen. In: Gardenghi, Monica/O'Connell, Mary (Hg.), *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.
- Daller, Helmut. (1996). Der C-Test als Meßinstrument alltagssprachlicher und akademischer Sprachfähigkeiten türkischer Remigranten. In Grotjahn (Ed.) (1996), 343-366.
- Deutscher Volkshochschul-Verband, Pädagogische Arbeitsstelle (1987): *Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Bonn/Frankfurt.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V./Goethe-Institut zur Pflege der Deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. (1992): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Bonn/Frankfurt/München.
- Europarat. 2002. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen*. München / Berlin. Langenscheidt. (GER)
- Grotjahn, Rüdiger (1992;1994;1996) (Hg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Band 1-3*. Bochum.
- Grotjahn, Rüdiger 1995. Der C-Test: State of the Art. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6, 2. Bochum.
- Jakschik, Gerhard. 1992. Zum Einsatz des C-Tests in den Psychologischen Diensten der Arbeitsämter. Ein C-Test für Deutsch als Zweitsprache. In Grotjahn (Ed.), 297-311.
- Jakschik, Gerhard. 1994. Der C-Test für erwachsene Zweitsprachler als Einstufungsinstrument bei der Schulausbildung. In Grotjahn (Ed.), 259-278.
- Jakschik, Gerhard. 1996. Validierung des C-Tests für erwachsene Zweitsprachler. Eine Längsschnittuntersuchung bei Trägern von beruflichen Bildungsmaßnahmen. In Grotjahn (Ed.), 235-277.
- Köberl, Johann & Sigott, Günther. 1994. Adjusting C-test difficulty in German. In Grotjahn (Ed.), 179-192.
- Prüfungszentrale des DVV. 1993. *Sprachstandsanalyse Deutsch*. Frankfurt
- Prüfungszentrale des DVV. 1997. *Grundbaustein Deutsch*. Frankfurt
- Süßmilch, Edgar. 1985. C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In Klein-Braley & Raatz (Eds.) (1985), 72-82.
- Weiterbildungstestsyste GmbH & Goethe-Institut & Österreichisches Sprachdiplom Deutsch & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 1999. *Zertifikat Deutsch - Lernziele und Testformat*. Frankfurt am Main.
- Weiterbildungstestsyste GmbH. 1999. *Grundbaustein Deutsch*. Frankfurt am Main.

Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb

- Auer, Peter (Hg.) (1984): *Code-switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London/New York: Routledge.

- Baur, Ruprecht S. et al. 1992. Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler.
- Bechert, Johannes und Wildgen, Wolfgang. 1991. Einführung in die Sprachkontaktforschung. Unter Mitarbeit von Christoph Schroeder. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Clahsen, Harald et al. 1983. Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen.
- Eisenberg, Peter. 1995. Die deutsche Orthographie und Deutsch als Fremdsprache: analoge Strukturierung von System und Erwerb. In: Jahrbuch Duetsch als Fremdsprache 21, 171-184.
- Garlin, Edgardis. 1994. Erstsprach(en)erwerb: Vom „Ausprobieren“ zum sprachlichen Handeln. In: Redder, Angelika (Hg.), Diskursanalysen in praktischer Absicht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 49, 82-105.
- Klein, Wolfgang. 1993. Concluding remarks. In: C. Perdue (Hrsg.), Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Volume I, 253-272, Cambridge 1993 (with C. Perdue).
- Klein, Wolfgang. 1993. Learner varieties and theoretical linguistics. In C. Perdue (Hrsg.), Band 2. Cambridge 1993.
- Klein, Wolfgang. 2000. Prozesse des Zweitspracherwerbs. In H. Grimm (Ed.) Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 Sprachentwicklung. Hogrefe: Göttingen, 2000, 537-570.
- Klein, Wolfgang. 2000. Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 1 hrsg. L. Götze, G. Helbig, G. Henrici, H.-J. Krumm (2000). Berlin: de Gruyter, 604 - 617.
- Perdue, Clive (ed.). 1993. Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Band 1: Field methods. Cambridge.
- Perdue, Clive (ed.). 1993. Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Band 2: The results. Cambridge.
- Stölting, Wilfried et al. 1980. Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik. Wiesbaden.
- Stölting-Richert, Wilfried: Migration und Sprache. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert und Mattheier, Klaus J. (Hg.), Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin/New York. De Gruyter. 1564-1574.
- Stölting-Richert, Wilfried. 1996. Die Sprachlichkeit von Menschen in der Migrationsgesellschaft und die Interkulturelle Pädagogik. In: Deutsch lernen 3, 238-248.

Schriftkultur / Literacy

- Roeber-Siekmeyer, Christa. 1997. Die Schriftsprache entdecken : Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim u. Basel: Beltz.
- OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development & Statistics Canada. 1995. Literacy, Economy and Society - Results of the first International Adult Literacy Survey. Ottawa u. Paris

3. Sprachliche und soziokulturelle Hintergründe wichtiger Zielgruppen

- Anders, Kerstin. 1993. Einflüsse der russischen Sprache bei deutschsprachigen Aussiedlern. Untersuchungen zum Sprachkontakt Deutsch-Russisch. Mit Transkriptionen aus fünf Gesprächen. Hamburg: Germanisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache. (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 44).
- Bade, Klaus J. & Jochen Oltmer. 1999. Einführung: Aussiedlerzuwanderung und Aussiedlerintegration. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme. In Bade & Oltmer (Hrsg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Osnabrück: Universität.
- Barkowski, Hans et al. (1980a): Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Kronberg.
- Baur, Ruprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian und Wenderott, Claus (1999): Die unbekanntenen Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler. Unter Mitarb. Von Iris Bäcker, Dimitri Buchanow und Gregor Meder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berend, Nina/Meng, Katharina und Reitemeier, Ulrich (1999): Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlern. Bibliographie. Mannheim: IDS.
- Berend, Nina .1998. Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. Tübingen: Narr. (= Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache 14).
- Bolton, Sybille/Daller, Helmut (1996): Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland. Dissertation an der Universität Utrecht.

- Haberland, Jürgen (Hg.) (1991): Eingliederung von Aussiedlern. Sammlung von Texten, die für die Eingliederung von Aussiedlern aus den osteuropäischen Staaten von Bedeutung sind. Leverkusen: Heggen.
- Gruber, Sabine & Harald Rübler. 2002. Berufliche Integration jüdischer Kontingentflüchtlinge – bisher mißlungen? In ZAR 3, 94-100.
- Gürkan, Ülkü u. Laquer, Klaus u. Szablewski, Petra. 1984. Aus Erfahrung lernen - Handbuch für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Maas, Utz und Ulrich Mehlem. I.E. Migration und Schriftkultur. Zu den schriftsprachlichen Ressourcen marokkanischer Kinder in Deutschland. Osnabrück: IMIS- Schriften.
- Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Meng, Katharina (in Vorbereitung): Aussiedlerisch. In: Hinnenkamp, Volker und Meng, Katharina (Hg.), Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis.
- Meng, Katharina und Borovkova, Elena (1999): Das Märchen vom goldenen Fischchen – russisch und russlanddeutsch. In: Bühlig, Kristin und Matras, Yaron (Hg.), Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg. 113-130.
- Puskeppeleit, Jürgen (1995): Die Minderheit der (Spät-) Aussiedler und (Spät-) Aussiedlerinnen. In: Schmalz-Jacobsen, Cornelia und Hansen, Georg (Hg.), Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. Redakt. Bearbeitung Rita Polm. München: Beck. 75-89.
- Rösch, Olga (1995): Deutsch-Deutsch-Deutsches. Rußlanddeutsche in Berlin. In: Scharnhorst, Jürgen (Hg.), Sprachsituation und Sprachkultur im internationalen Vergleich. Aktuelle Sprachprobleme in Europa. Mit einem Geleitwort von Erika Ising. Frankfurt/M. etc.: Lang. 227-250.
- Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. 1991. Alphabetisierung nichtdeutschsprachiger Erwachsener. Sonderheft Deutsch lernen 1-2. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

4. Sprachkurse und Integration in anderen Ländern

Niederlande

- Algemene Rekenkamer. Tweede Kamer, 1999-2000. Nr. 27275: Inburgering en taalonderwijs allochtonen. SDU Uitgevers, den Haag
- Coumou, W. G. van Hugte en A.M. Speijers (1995) Nieuwe Leerders. Nieuwe Wegen? Leertrajecten voor nieuwkomers. Utrecht: Nederlands centrum Buitenlanders.
- Coumou, W. e.a.(2002): Visieteskt Inburgering. Doelbewust Inburgeren. een visie op de inburgering van nieuwkomers en oudkomers in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Handboek WIN(1999). Wet Inburgering Nieuwkomers. Den Haag: Elsevier bedrijfsinformatie
- Hulstijn, J. (1995) e.a.: Nederlands als tweede taal. Handboek voor leerkrachten in de volwasseneneducatie. Amsterdam, Meulenhoff Educatief
- Kerkhoff, Anne & Anne-Marie Speijers. 2002. Onderwijs Nederlands als tweede Taal aan volwassenen. ' s-Hertogenbosch: CINOP
- Kerkhoff, A. (2001) Naast het Staatsexamen en instellingsexamen Nt2. Les 110 (april)
- Liemberg, E. m.m.v. B. Tholen: (1991) Doelen Nederlands als tweede taal. Amersfoort: SVE.
- Regioplan. 2002. Verscheidenheid in Integratie. Evaluatie van het effectiviteit van de WIN. Amsterdam
- Speijers, A.M. en F. Suijker (2000) Nieuwe kansen voor oudkomers; een handrieking voor gemeenten. Utrecht: FORUM
- Speijers, A.M. en M. van der Vegt(2001): Archiefkast voor maatwerk: materialen loopbaanoriëntatie voor nieuwkomers. ' s-Hertogenbosch: CINOP

Frankreich

- FAS / DFE, Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations, direction de la Formation et de l'Emploi. 2001. Textes relatifs à l'apprentissage de la langue. Dossier suivi par Cristine Candide. Paris
- FAS / DFE, CIMADE, CLAP, ECRIMED. 2001. Étude portant sur la comparaison entre différents référentiels linguistiques. Possibilité de passerelle entre ces référentiels et une certification. Paris
- FAS / DFE. 2002. Textes fondateurs de la réforme des formations linguistiques. Dossier suivi par Christine Candide. Paris

FAS / DFE.. 2001. Groupe de reflexion sur le droit à la langue. Circulaires ministerielles de 1978, 1981, 1982, 1984, 1985 et 1987. Dossier suivi par Christine Candide. Zit. "Circulaires"

Australien

- Brindley, Geoffrey 1998. Assessment in the AMEP: Current trends and future directions. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13,3: 59-72
- Brindley, Geoffrey (ed.) 2000. *Studies in Immigrant English Language Assessment. Volume 1*. Sydney: NCELTR
- Brindley, Geoffrey and Catherine Burrows 2001. *Studies in Immigrant English Language Assessment. Volume 2*. Sydney: NCELTR
- Burton, Jill 1998. Professionalism in language teaching. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13,3: 24-35
- Clyne, Michael 1991 *Community Languages the Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dawkins, John 1991 *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy*. Canberra: Australian Government Publishing Service. Department of Immigration and Ethnic Affairs 1995
- Feez, Susan 2001. Heritage and innovation in second language education. In A. Johns (ed). *Genres in the classroom*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum
- Ingram, David and Elaine Wylie 1984. *Australian Second Language Proficiency Ratings*. Canberra: Australian Government Publishing Service
- Kipp, Sandra, Michael Clyne and Anne Pauwels 1995 *Immigration and Australia's Language Resources*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Lo Bianco, Joseph 1987 *National Policy on Languages*. Canberra: Australian Government Publishing Policy.
- Manton, Susan, John McKay and Michael Clyne 1983 *English language learning needs of adult migrants in the western suburbs of Melbourne*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Murray, Denise 1998. An agenda for literacy for adult second language learners. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13,3: 42-50
- Piller, Ingrid. 2001 Naturalization, language testing and its bases in ideologies of national identity and citizenship. *International Journal of Bilingualism* 5, 3: 259-278
- Rubinstein, Kim 2001 Citizenship in Australia. In James Jupp (ed.), *The Australian People*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. 862-64
- Wigglesworth, Gillian. 2002. The role of the first language in the second language classroom. *English Teaching*, 57, 1: 17-32

Kanada

(weitere Literaturhinweise und Internetseiten s. Expertise von E. Cray (Anhang))

- "Language Benchmarks": Centre for Canadian Language Benchmarks. 2000. The Canadian Language Benchmarks 2000: English as a second language for adults. Ottawa
- "Guide to Implementation": Centre for Canadian Language Benchmarks. 2001. Canadian Language Benchmarks 2000: A guide to implementation. Ottawa
- "Literacy Learners": Centre for Canadian Language Benchmarks. 2001. ESL for Literacy Learners. Ottawa
- Citizenship and Immigration Canada. 1997. The Revised LINC curriculum guidelines 1997 based on the Canadian Language Benchmarks.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. Grazyna Pawlikowska – Smith. 2002. Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical Framework
- Hutt, N & L. Young (1997): The Revised LINC Literacy Component. A project sponsored by Citizenship and immigration.

**Research language courses voor Universiteit
van Osnabrück
Vakgroep: Sprach- und Literaturwissenschaft.**

**ONDERWIJS NEDERLANDS ALS TWEEDE
TAAL AAN VOLWASSENEN**

's-Hertogenbosch (NL)

CINOP

Dr. A. Kerkhoff

A.M. Speijers

april 2002

1. Organisatie van het taalonderwijs

Regelgeving

Het taalonderwijs in aan volwassen allochtonen valt in Nederland onder verschillende wettelijke maatregelen.

1. **De Wet Educatie en beroepsonderwijs (WEB-1997)** regelt het beroepsonderwijs voor deelnemers van 16 jaar en ouder en educatieprogramma's voor volwassenen van 18 jaar en ouder met een onderwijsachterstand. Meer dan 70% van het aanbod educatie wordt gevolgd door volwassen migranten, die komen voor taallessen en/of aan taalles gerelateerde activiteiten.
De toegang tot de volwasseneneducatie en de laagste niveaus van het beroepsonderwijs is officieel drempelloos, dat wil zeggen dat er volgens de wetgever geen instroomeisen mogen worden gesteld aan de deelnemers. In de praktijk blijkt dat ROC's als het gaat om beroepsopleidingen in veel gevallen wel degelijk instroomeisen hanteren. Dat geldt zeker voor allochtonen, van wie vaak een bepaald beheersingsniveau van het Nederlands wordt geëist. Zie voor een bespreking van die niveaus: paragraaf x.
2. **De Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN-1998)** regelt dat nieuwkomers die zich recent in Nederland hebben gevestigd zich binnen 4 maanden naar binnenkomst moeten melden voor een verplicht Inburgeringsprogramma. Het programma duurt gemiddeld 600 uur en kent de verplichte vakken Nederlands als tweede taal, Maatschappij Oriëntatie (MO) en Loopbaanoriëntatie (LO). De inburgeringsperiode wordt afgesloten met een inburgeringstoets voor NT2 en MO. Ongeoorloofde uitval (niet door ziekte, zwangerschap of werk) kan volgens de WIN worden gesanctioneerd met een boete. In de praktijk gebeurt dat zelden of nooit.
3. **Bijdrageregeling Inburgering Oudkomers (1999)** voorziet in extra budget (naast de 'reguliere' gelden uit de WEB) voor educatie om volwassen allochtonen die zich voor de inwerkingtreding van de WIN in Nederland hebben gevestigd (voor 1998) en daarom geen beroep kunnen doen op een inburgeringsprogramma volgens de WIN. De doelgroep die naar schatting bestaat uit 250.000 migranten heeft een achterstand in beheersing van de Nederlandse taal, opleidingsniveau en afstand tot de arbeidsmarkt. Prioritaire doelgroepen van het oudkomersbeleid zijn werkzoekenden en opvoeders. De laatste categorie betreft allochtone ouders met jonge kinderen die vanwege hun taalachterstand en beperkte kennis van de samenleving niet in staat zijn tot een adequate communicatie met leidsters uit kinderopvang en leraren van (basis)scholen. Dit gebrek aan communicatie heeft volgens de beleidsmakers invloed op de onderwijsresultaten van de kinderen¹.

De regelingen kunnen elkaar aanvullen. Zo kan een nieuwkomer die onder de WIN een inburgeringstraject heeft gevolgd, maar als analfabeet nog niet het gewenste eindniveau heeft bereikt, zijn taaltraject voortzetten onder de WEB.

De meeste gemeenten hebben overigens wel met de uitvoerende ROC's afspraken gemaakt over een maximaal studieduur.

Doelgroepen

Bovengenoemde regelingen staan open voor volwassen allochtonen met een wettelijke verblijfsstatus in Nederland. Asielzoekers in afwachting van hun verblijfsstatus hebben officieel geen toegang tot onderwijs, dat uit deze regelingen wordt bekostigd. Grosso modo gaat het in de regelingen om 3 grote groepen deelnemers, waarbinnen weer vaak een onderscheid gemaakt wordt naar nieuwkomers <1 jaar in Nederland en oudkomers.

- Nederlandse staatsburgers afkomstig uit de Nederlandse Antillen, met een laag opleidings- en taalniveau die zich voor het eerst in Nederland vestigen.
 - Migranten, veelal arbeidsmigranten uit de jaren 80-90 en volmigranten die door een huwelijk met een arbeidsmigrant recent naar Nederland is gekomen. Maar ook vrouwen uit Azië of Oost-Europa die zich na een huwelijk met een Nederlander in Nederland hebben gevestigd.
 - Vluchtelingen, veelal afkomstig uit het Afrikaanse continent en het Midden Oosten, die hun asielpcedure doorlopen hebben en in aanmerking zijn gekomen voor een verblijfsstatus.

Opdrachtgevers en de lokale infrastructuur

De komst van recente regelgeving en zeker de wetgeving volgens de WIN heeft geleid tot meer duidelijkheid in de organisatie en aansturing van de uitvoering.

De belangrijkste opdrachtgever voor de uitvoering van taal/educatieprogramma's voor allochtone migranten zijn de gemeenten. Het budget, dat landelijk wordt vastgesteld wordt volgens een bepaalde verdeelsleutel (met als belangrijkste parameter het aantal inwoners dat in een achterstandsituatie verkeert) aan gemeenten beschikbaar gesteld. De gemeenten gaan in onderhandeling met potentiële uitvoerders over het aanbod. Momenteel zijn dat voornamelijk de Regionale Opleidingen Centra (ROC' s). Op dit moment zijn de gemeentes nog verplicht zich bij de inkoop van deze programma' s in eerste instantie op de ROC's te richten. Dit geldt overigens niet voor programma' s voor oudkomers. Deze 'verplichte winkelnering' zal naar alle waarschijnlijkheid binnen twee jaar worden opgeheven. Gemeentes kunnen dan ook bij andere onderwijsinstellingen onderwijsaanbod inkopen.

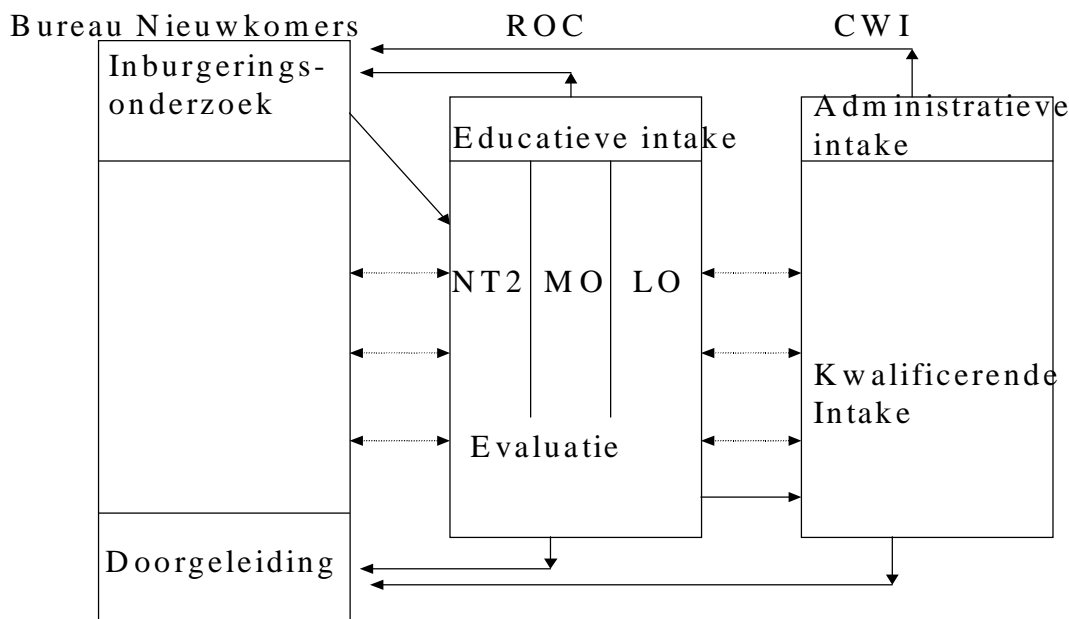
Samen met de onderwijsaanbieders wordt op grond van de doelstellingen van het gemeentelijk sociaal - en educatief beleid, de omvang van de subgroepen en hun leervragen, de aard en de omvang van het cursusaanbod bepaald en een prijs vastgesteld.

Steeds vaker stellen gemeenten eisen aan de output (aantal deelnemers die de cursus succesvol hebben afgerond) en nemen de resultaten mee in de onderhandelingen voor het nieuwe cursusjaar.

Behalve als opdrachtgever vervullen gemeentelijke diensten als Bureaus Nieuwkomers of een afdeling van de Sociale Dienst vaak de rol als regisseur / coördinator in een netwerk van organisaties die samenwerken aan de uiteindelijke integratie van allochtonen, waarbij actieve maatschappelijke participatie en/ of deelname aan het arbeidsproces voorop staat.

Naast ROC' s spelen maatschappelijke begeleidingsinstanties, als Vluchtelingenwerk of welzijnswerk en de Arbeidsvoorziening (CWI) een rol.

Ter illustratie vindt u hieronder een organisatieschema voor lokale samenwerking uit de WIN.



Bepalen Startpositie / Inburgeringsonderzoek

Taalonderwijs heeft pas effect als het aanbod is toegesneden op de leerbehoefte van de deelnemer en overeenkomt met de eisen die de samenleving stelt aan geïntegreerde burgers.

Het vaststellen van de startsituatie en de gewenste doelsituatie wordt daarom steeds belangrijker. Met de invoering van de WIN is daartoe het inburgeringsonderzoek in het leven geroepen, een middel dat inmiddels ook breed wordt toegepast voor oudkomers. In het inburgeringsonderzoek brengen de lokale partners elk vanuit hun deskundigheid een advies uit over de startsituatie en het gewenste traject.

Hieronder een overzicht van actoren en activiteiten die in het inburgeringsonderzoek (kunnen) plaatsvinden.

Bureau Nieuwkomers (regisseur / coördinator)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beoordeelt het aanmeldingsformulier 2. Voert een beginesprek, waarin: <ul style="list-style-type: none"> ▪ voorlichting op het komend inburgeringsprogramma ▪ bespreking van vooropleiding, werkervaring en verwachtingen tav werk van cliënt ▪ eventueel verzamelen van gegevens om diplomawaardering in te zetten. ▪ Vaststellen van behoefte aan maatschappelijke begeleiding 3. Vraagt beoordeling van startniveau aan : <ul style="list-style-type: none"> ▪ bij ROC: Instaptoets Nt2, Toets studievaardigheid en kennis van de samenleving. ▪ Bij Centrum voor Werk en Inkomen (Arbeidsbureau): intake voor vaststelling afstand tot de arbeidsmarkt 4. In overleg met ROC, CWI en deelnemer opstellen van persoonlijk inburgeringsplan
---	---

ROC	1. Toetst de deelnemer op de volgende onderdelen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nt2-niveau ▪ Kennis van de samenleving /niveau maatschappelijke oriëntatie ▪ Studievaardigheid 2. Brengt een advies uit voor educatief programma voor de deelnemer
CWI (Arbeidsbureau)	1. Maakt via een intakegesprek een inschatting maken van de kansen op de arbeidsmarkt op grond van opleiding en werkervaring. 2. Brengt een voorlopig advies uit

Overigens kan op grond van een inburgeringsonderzoek ook worden besloten dat de deelnemer vrijgesteld wordt van de verplichte deelname van inburgeringsprogramma's onder de WIN, omdat hij reeds beschikt over het gewenste taalniveau en kennis over de Nederlandse samenleving.

Doelstellingen

De Nederlandse overheid schrijft in principe géén doelstellingen voor NT2-onderwijs voor. Scholen zijn wat dat betreft 'autonoom': ze bepalen zelf – in overleg met een deelnemer – de doelen en leggen die contractueel vast in een onderwijsovereenkomst tussen de school en de deelnemer. Op deze regel zijn maar 2 uitzonderingen: de opleidingen NT2 I en NT2 II. Deze opleidingen worden in de WEB genoemd en zijn gericht op allochtonen die zich voorbereiden op instroom in een opleiding of een beroep op middelbaar niveau of hoger. De eindtermen van deze opleidingen worden getoetst door middel van een staatsexamen, een examen dat direct onder toezicht staat van de overheid. Binnen het examen worden twee examenprogramma's onderscheiden: één voor personen die willen doorstromen naar een opleiding of beroep op het niveau van HBO of universiteit, één voor personen die naar een lagere opleiding of beroep (maar NIET drempelloos) willen doorstromen. Uitgangspunt van het examen is dat de doelgroep reeds beschikt over het opleidingsniveau/de kwalificaties – buiten Nederland behaald - die nodig zijn om in Nederland toegang te krijgen tot de gewenste opleiding of arbeidsplaats. Het verschil tussen beide programma's heeft betrekking op de contexten/functioneringsgebieden waarin taal gebruikt wordt en het abstractieniveau van de onderwerpen die aan de orde komen. Beide examenprogramma's meten echter hetzelfde niveau (zie hierna)

Hoewel Nederland – behalve de doelen van opleiding NT2 I en NT2 II - geen door de wet voorgeschreven doelstellingen kent, bestaan er wél verschillende overzichten van mogelijke doelen voor NT2-onderwijs. De verschillende overzichten zijn 'aan het bureau' – dat wil zeggen niet in de lespraktijk – geschreven door experts, werkzaam bij ondersteuningsinstellingen. Ze worden gehanteerd als inspiratiebron (vergelijk het Doelenboek NT2, Liemberg/Tholen, SVE), als referentiekader (vergelijk het Referentiekader NT2' uitgegeven door Prove), dan wel als hulpmiddel bij het programmeren van opleidingen (vergelijk de Blokkendoos NT2, uitgegeven door Cinop/SLO).

Ook de Wet Inburgering Nieuwkomers schrijft geen NT2-doelen voor. Er wordt wel een streefniveau gehanteerd: 'niveau 3'. In de onderwijspraktijk worden de leerdoelen veelal eveneens in die termen geformuleerd; 'niveau 1, of niveau 2, of niveau 3'.

2. Het Nt2 -onderwijs in de praktijk

Uitvoerders van taalprogramma's

In Nederland kunnen drie groepen aanbieders van NT2-cursussen aan volwassenen worden onderscheiden:

- a. Regionale Opleidingen Centra (ROC' s)
- b. Hogescholen en universiteiten
- c. Particuliere aanbieders

Verreweg de meeste NT2-leerders – zowel nieuwkomers als oudkomers - maken gebruik van het door de overheid bekostigde aanbod van de *Regionale Opleidingen Centra* (ROC's). Het NT2-onderwijs wordt grotendeels bekostigd door de gemeentes, die daarvoor contracten afsluiten met de ROC's. Voor zover het NT2-onderwijs betreft dat in het kader van beroepsopleidingen wordt verzorgd, wordt het bekostigd door de landelijke overheid. In sommige gevallen voeren ROC's NT2-cursussen uit in opdracht van derden. Meestal zijn dat werkgevers die voor hun allochtone werknemers taalcursussen 'op de werkvloer' organiseren. De Inspectie van het Onderwijs ziet toe op de kwaliteit van het onderwijs van de ROC's.

Hogescholen en universiteiten bieden NT2-onderwijs aan hoog-opgeleide allochtonen, die zich voorbereiden op een opleiding aan die hogeschool of universiteit. Het onderwijs wordt in principe betaald door de NT2-leerders zelf. Sommige hogescholen en universiteiten subsidiëren het NT2-onderwijs aan aspirant-studenten door zelf een deel te betalen. Veel hogescholen en universiteiten bieden ook NT2-ondersteuning aan allochtonen die zijn ingeschreven als student. Dat onderwijs valt onder het reguliere onderwijsaanbod aan de student en wordt ook op die manier bekostigd.

Tot slot zijn er in bijna elke stad wel een of meer *particuliere instellingen* die NT2-onderwijs verzorgen. Deelnemers zijn veelal allochtonen die via hun werkgever taalonderwijs krijgen aangeboden. Een bijzondere groep aanbieders in deze groep zijn de Volksuniversiteiten, die op veel plaatsen (extensieve) cursussen aanbieden. Die zijn relatief goedkoop en worden veelal bekostigd door de deelnemers zelf. Hun marktaandeel in het Nt2-onderwijs is gering.

Docenten

Er bestaat in Nederland geen speciale opleiding of bevoegdheid voor NT2-docenten. Meestal wordt het onderwijs verzorgd door personen met een lerarenopleiding voor het basisonderwijs of voor Nederlands als moedertaal dan wel moderne vreemde taal in het voortgezet onderwijs. Binnen universiteiten en hogescholen werken vooral NT2-docenten met een universitaire opleiding binnen de toegepaste taalkunde of een verwante wetenschap.

De gemiddelde leeftijd van NT2-docenten is relatief hoog, net als in het hele Nederlandse onderwijs. Daarmee hangt samen dat de meeste NT2-docenten jarenlang ervaring hebben in het NT2-onderwijs. Het zijn voornamelijk vrouwen.

Er bestaat een – beperkt - nascholingsaanbod voor NT2-docenten. Het aanbod wordt verzorgd door een aantal hogescholen, universiteiten en ondersteuningsinstellingen. Onze indruk is dat deze nascholing vooral wordt gevolgd door docenten die zijn verbonden aan ROC's. Daarbij bestaat momenteel een trend dat steeds meer van die nascholingscursussen 'in company' wordt aangeboden.

NT2-docenten van particuliere opleidingen lijken minder gebruik te maken van het nascholingsaanbod. Het bekendste 'handboek' voor NT2-docenten is *'Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie'* (Hulstijn). Daarnaast bestaat er al 15 jaar een vakblad voor NT2-docenten (LES, uitgever Atlas Amsterdam). Het blad heeft circa 1500 abonnees.

Er bestaat in Nederland geen beroepsvereniging van NT2-docenten aan volwassenen. Momenteel worden vanuit het Instituut van Taalwetenschap en Taalonderzoek in Amsterdam (ITTA) (Universiteit van Amsterdam) initiatieven genomen om te komen tot de oprichting van zo'n vereniging én tot de oprichting van een vereniging van NT2-leerders.

Leermiddelen

Het NT2-onderwijs in Nederland wordt gekenmerkt door de *'directe methode'*: vanaf de eerste les is het Nederlands doeltaal en de enige instructietaal. Alleen in het onderwijs aan hoger-opgeleiden aan de universiteiten en hogescholen wordt in de praktijk wel eens gebruik gemaakt van het Engels of – zelden – Frans als instructietaal. Zo nu en dan laait de discussie over de voor- en nadelen van die directe methode op. Behalve 'theoretische argumenten' – het gebruik van de doeltaal als instructietaal zou het taalverwervingsproces bevorderen – worden er vooral argumenten van praktische aard gehanteerd. De doelgroep van het NT2-onderwijs is wat betreft moedertalen zo heterogeen (in een stad als Rotterdam worden naar schatting ongeveer 100 verschillende moedertalen gesproken), dat het onmogelijk zou zijn te differentiëren naar moedertaal. De opkomst van ICT leidt momenteel overigens tot enige kentering. De modernere leermiddelen voorzien bijvoorbeeld al in meertalige woordenlijsten. Tot voorkort waren die nauwelijks beschikbaar en werd het gebruik ervan, wanneer ze beschikbaar waren, door docenten sterk afgeraden.

Er bestaat een groot aanbod aan leermiddelen, variërend van totaalmethodes tot materialen die gericht zijn op het onderwijzen van specifieke deelvaardigheden (spreken, lezen, schrijven, luisteren) of aspecten daarvan (uitspraak, woordenschat, grammatica). Behalve 'folio-materialen' is er steeds meer ICT-materiaal beschikbaar.

Het (vele!) materiaal dat recent ontwikkeld is, wordt gekenmerkt door een *functioneel-notionele* benadering. Centraal staat het onderwijs van taalfuncties en noties (woorden) die passen bij de dagelijkse en toekomstige leef- en werkomstandigheden van de deelnemer. Dit leidt dan ook steeds vaker tot materiaal dat bestemd is voor een specifiek gebruikersgroep: bijvoorbeeld werkenden in de metaal of voor helpenden in de zorgsector (gekoppeld aan hun beroepsopleiding), maar ook voor bijvoorbeeld lesmateriaal voor allochtone ouders met kinderen op de basisschool.

Externe differentiatiefactoren (groepsindeling)

Uit onderzoek blijkt dat ROC's op verschillende wijzen hun aanbod samenstellen. Het ene ROC laat de samenstelling van het aanbod afhangen van de vraag die zich op een gegeven moment aandient; een ander ROC heeft een vaste jaarcyclus van modules of blokken waaraan een cursi, afhankelijk van het afgesproken traject wel of niet aan deelneemt. Een derde model is het inplannen van een aantal standaardtrajecten, waaruit met de cursist een keuze wordt gemaakt.

Hieronder volgt een overzicht van het aanbod dat verkregen is in 2000-2001 tijdens een onderzoek naar wachtlijsten voor Nt2-deelnemers (Wachtlijsten voor oudkomers)ⁱⁱ

Veelal wordt het aanbod beschreven in termen van:

- variëteit van het aanbod
- aantal groepen per cursustype
- gemiddelde groepsgrootte per type

Variëteit van het aanbod

Het overgrote deel is te categoriseren in drie dimensies:

- naar niveau. We onderscheiden 4 niveaus, gerelateerd aan het opleidingsniveau van de deelnemer in herkomstland:
 - Analfabeten: geen of minder dan 2 jaar onderwijs gevolgd en Anders-alfabeten: meerdere jaren onderwijs gevolgd, maar niet in Latijns schrift gealfabetiseerd (Chinees bijvoorbeeld)
 - Laag-opgeleiden: twee tot 10 jaar onderwijs gevolgd, maar geen diploma voortgezet onderwijs dat toegang geeft tot een Nederlandse beroepsopleiding op middelbaar niveau of hoger
 - Midden-opgeleiden: meer dan 2 jaar voortgezet onderwijs al dan niet met diploma dat afgesloten dat toegang geeft tot maximaal een beroepsopleiding op middelbaar niveau.
 - Hoog-opgeleiden: minimaal een diploma voortgezet onderwijs dat toegang geeft tot Nederlandse opleiding op middelbaar niveau, hoger beroepsniveau of wetenschappelijk niveau. Tot deze groep behoren ook degenen die in het land van herkomst een hoger beroepsopleiding of universitaire opleiding hebben afgerond.
- naar intensiteit (meer of minder dan 15 uur per week les)
- naar tijdstip (dag, avond)

Daarnaast bieden ROC' s ook andere typen trajecten als voorbereidende en oriënterende trajecten op beroepsonderwijs, examentrainingen, thematrajecten (taal- en opvoedingsondersteuning)

De moedertaal van de NT2-leerders speelt geen rol van betekenis bij de programmering of de samenstelling van groepen

De volgende tabel laat een overzicht zien van het aanbod, dat de 42 ROC' s per cursussoort bieden.

Opleidingsaanbod	Aantal ROC's	Aantal ROC's met specifiek aanbod voor vrouwen	Aantal groepen	Aantal cursisten	Gemiddelde groepsgrootte
Alfabetisering intensief dag	28	3	150	1.719	11
idem niet intensief	37	28	527	5.576	11
idem avond	19	1	54	586	11
Laagopgeleiden intensief dag	35	1	513	7.666	15
idem niet intensief	37	20	610	8.184	13
idem avond	36	2	296	4.308	15
Middenopgeleiden intensief dag	32		309	4.922	16
idem niet intensief	16		131	1.821	14
idem avond	31		161	2.415	15
Hoogopgeleiden intensief dag	33		364	5.827	16
idem niet intensief	21		159	2.302	14
idem avond	36		255	4.152	16
Totaal			3.529	49.478	

uit: Wachtlijsten voor oudkomers. Periode dec. 2000 - februari 2001

De lessen worden gegeven in de gebouwen van de ROC's.

Voor vrouwen, die het leren van de Nederlandse taal moeten combineren met zorgtaken voor hun gezin bestaat – zeker in de grotere steden - vaak de mogelijkheid een minder intensief aanbod van 6- 9 uur per week op een decentrale plaats, bij voorbeeld een buurthuis in hun woonomgeving te volgen.

Voor allochtonen die werkzaam zijn of gedurende hun taaltraject aan het werk gaan bestaat de mogelijkheid taallessen in de avonden of in de weekenden te volgen. Hierbij is sprake van een gemiddelde intensiteit 2 avonden (6 uur).

De meeste ROC's bieden NT2-leerders de mogelijkheid om met behulp van docentonafhankelijke leermiddelen (ICT) in een Open Leercentrum zelfstandig taal te verwerven.

Het verloop binnen de groepen is groot: mensen stromen uit in verband met het aanvaarden van werk of privé-omstandigheden (zwangerschap, ziekte, psychische nood). Hun plaats in de lesgroepen wordt dan vaak weer ingevuld door nieuwe instromers.

Niveau-indelingen

Op dit moment worden de doelen van NT2-cursussen (en de bereikte resultaten) gerelateerd aan een niveau-indeling die is afgeleid van een in 1985 door Citogroep, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling te Arnhem, in samenwerking met de Katholieke Universiteit Nijmegen ontwikkelde NT2-toetsbatterij (de Instaptoets Andertalige Volwassenen (IVA), uitgegeven door Citogroep). De niveaus worden nog steeds aangeduid als ‘Cito-niveaus’ oftewel kortweg ‘NT2-niveaus’.

In deze toetsbatterij worden de deelvaardigheden spreken, schrijven, luisteren en lezen afzonderlijk getoetst. Er worden daarbij binnen elke deelvaardigheid 5 niveaus onderscheiden. Het hoogste niveau, niveau 5, is intertijd ontwikkeld om de taalvaardigheid te toetsen van laag-opgeleide allochtonen die een beroepsopleiding wilden volgen. De onderliggende niveaus zijn daarvan afgeleid door verschillende opgaven in vier niveaus te ordenen op basis van hun gebleken moeilijkheidsgraad voor NT2-leerders.

Deze ‘Cito-niveaus’ spelen een belangrijke rol in de discussies over het NT2-onderwijs en de opbrengsten ervan. Toetsen die naderhand zijn ontwikkeld (zie hierna) zijn allemaal gerelateerd aan deze niveau-indeling die in 1985 min of meer toevallig is ontstaan. Een aantal opmerkingen is daarbij relevant:

- De Citoniveaus zijn indertijd afgeleid uit een verzameling opgaven die was ontwikkeld om de taalvaardigheid die nodig was in een beroepsopleiding op laag niveau (denk aan metselaars, timmerlieden etc.) te operationaliseren. De typische kenmerken van die beroepsopleidingen vinden we in de oorspronkelijke IAV terug. Het is de vraag of het verantwoord is geweest om de niveau-indelingen van toetsen die gericht zijn op andere doelgroepen en andere functioneringsgebieden direct te relateren aan deze IAV-niveaus.
- De IAV kent vier onderdelen, spreken, schrijven, lezen en luisteren, die ieder op 5 niveaus worden geoperationaliseerd. Iedere onderdeel (lezen 1, schrijven 2 etc) bestaat uit 20 opgaven. Bij elke onderdeel ligt de cesuur bij 16: een kandidaat die een score van 16 of meer behaalt, kan – volgens de toetsconstructeurs – worden beschouwd als ‘beheerser’ van die deelvaardigheid op dat niveau. In de praktijk zien we dat scholen/docenten die cesuur te beperkt vinden. We vinden aanduidingen als ‘op weg naar niveau 3’ voor kandidaten die een score tussen 12 en 16 behalen et cetera.
- Het hoogste niveau, Cito5, is indertijd ontwikkeld als een operationalisering van de taalvaardigheid – spreken, schrijven, lezen en luisteren - die nodig was om in die beroepsopleidingen te functioneren. De onderliggende niveaus zijn daarvan afgeleid door alle opgaven te ordenen wat betreft moeilijkheidsgraad. Ze kennen oorspronkelijk dan ook géén onderliggende model/beschrijving van toetsdoelen en inhouden. Naderhand – toen de ‘Citoniveaus’ steeds meer in gebruik raakten als niveau-aanduidingen – zijn er wel relaties gelegd tussen inhoudelijke beschrijvingen van doelen en niveaus (bijvoorbeeld het Referentiekader NT2 en de Blokkendoos) en de Citoniveaus. Daarbij moet echter niet vergeten worden dat die relatie tussen de toets en de doelen achteraf is gelegd.
- Al snel werd duidelijk dat Citoniveau 5 véél meer eisen stelde aan NT2-leerders dan nodig was om te functioneren binnen de beroepsopleidingen waarvoor de toetsen ontwikkeld waren. Lang is de algemene opvatting geweest dat niveau 3 voldoende was. Het is goed daarbij op te merken dat er aan dat niveau 3 géén inhoudelijk model ten grondslag heeft gelegen. Niveau 3 is niets anders dan een verzameling opgaven lezen, spreken, schrijven en luisteren die in 1985 makkelijker zijn gebleken dan die terechtkwamen in niveau 4 en 5. Desondanks is ‘niveau 3’ een centrale rol gaan spelen in beleid ten aanzien van NT2-onderwijs en de uitvoering daarvan. Zo wordt niveau 3 in de WIN gehanteerd als streefniveau.

- De ervaring leert dat de Citoniveaus per deelvaardigheid niet ‘parallel’ lopen wat betreft de tijd die NT2-leerders nodig hebben om ze te verwerven. Zo blijkt het bereiken van niveau 3 luisteren doorgaans méér leertijd te vergen dan het bereiken van niveau 3 lezen. Met dat gegeven wordt bij het vaststellen van streefniveaus of toelatingseisen nauwelijks rekening gehouden. Met ‘niveau 3’ wordt bedoeld: alle vier de vaardigheden op niveau 3 van de Instaptoets Anderstalige Volwassenen uit 1985.
- Tot slot: de IAV kende een belangrijke component gericht op zelfevaluatie door de NT2-leerder. Dat onderdeel van de IAV heeft – helaas – veel minder aandacht gekregen dan de meer traditionele toetsen.

Toetsing en examinering

Gestandaardiseerde toetsen

De Instaptoets Anderstalige Volwassenen is de basis geweest van een aantal in de jaren daarna ontwikkelde toetsbatterijen. Deze toetsen worden zéér frequent gebruikt en spelen een belangrijke rol in de organisatie, de vormgeving én de inhoud van het onderwijsaanbod. De toetsen zijn ontwikkeld en worden op de markt gebracht door twee organisaties: Citogroep te Arnhem en Bureau ICE te Lienden. De bekendste toetsen zijn Nivor (Citogroep), de Trajecttoetsen Nt2 (Bureau ICE) en de Profieltoets NT2. Van de profieltoets NT2 is een afzonderlijke versie ontwikkeld ten behoeve van alfabetiseringscursussen.

Voor alle genoemde gestandaardiseerde toetsen geldt dat ze, via psychometrische modellen gebaseerd op Item-Response-theorieën, zijn gerelateerd aan de Instaptoets Anderstalige volwassenen. Resultaten worden vertaald als ‘Citoniveaus’: 1, 2 en 3. De toetsen worden door de constructeurs op de markt gebracht als ‘voortgangstoetsen’ maar in de praktijk veelal als ‘summatieve toetsen’ gebruikt. Alleen al gezien de beperkte omvang van de toetsen (de meeste onderdelen kennen maximaal 20 opgaven) is dat discutabel. Bovendien moeten er vraagtekens worden gesteld bij de passendheid van de psychometrische modellen die in de callibraties worden gehanteerd. Zo zijn voorwaarden als unidimensionaliteit van de getoetste vaardigheid ‘fragwürdig’ als het gaat om bijvoorbeeld spreek- en leesvaardigheid, en is van onderlinge onafhankelijkheid tussen de verschillende opgaven en/of beoordelingsaspecten geen sprake.

Momenteel komen de eerste adaptieve Nt2-toetsen op de markt. Ook die zijn gerelateerd aan de bekende Citoniveaus. Citogroep en Bureau ICE zijn de aanbieders.

Diagnostische toetsen

Landelijke ontwikkelde diagnostische toetsen kent het NT2-onderwijs in Nederland niet. Onderzoek laat telkens zien dat NT2-docenten daar veel behoefte aan hebben.

Een toetsbatterij die ooit met dat doel is ontwikkeld door Citogroep, 'NT2 op maat', bleek onbevredigend en wordt niet meer gebruikt. Uiteraard zijn er op verschillende plaatsen wel door docenten en ondersteuners ontwikkelde 'diagnostische instrumenten' in gebruik. Het gaat dan doorgaans om observatieformulieren en/of leiddraden voor gesprekken.

Het staatsexamen NT2

Onder toezicht van het ministerie van OCenW wordt sinds 1992 het staatsexamen NT2 ontwikkeld en georganiseerd. De examens worden ontwikkeld door Citogroep (luisteren en spreken) en Bureau ICE (lezen en schrijven). Er zijn twee programma's, die hetzelfde taalvaardigheidsniveau moeten meten maar die gericht zijn op twee verschillende doelgroepen (hoog opgeleiden en lager opgeleiden). De examens worden drie keer (per programma) afgenomen op een aantal centrale plaatsen verspreid over het land. De organisatie is in handen van de Informatie Beheer Groep in Groningen. Organisatie en ontwikkeling gebeurt onder verantwoordelijkheid van de staatsexamencommissie NT2.

De toetsen binnen het staatsexamen Nt2 zijn, net als de andere gestandaardiseerde toetsen, bedoeld om 'functionele taalvaardigheid' te toetsen. De spreek- en schrijfexamens bestaan uit korte en langere functionele taken. Beoordeling vindt plaats op basis van twee soorten criteria: 'functionaliteit' (is de boodschap duidelijk) en 'vormaspecten' (zoals grammaticaliteit, woordgebruik, uitspraak, cohesie). Er wordt voor de beoordeling van de verschillende aspecten gebruik gemaakt van twee- en meerpuntschalen. Via ankering wordt de cesuur bepaald.

De beoordeling geschiedt door daartoe opgeleide en gecertificeerde beoordelaars. Doorgaans zijn dat ervaren Nt2-docenten die een driedaagse opleiding hebben gevolgd.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de deelname aan het staatsexamen NT2.

Jaar	aantal kandidaten programma I	aantal kandidaten programma II	Totaal
1992	327	286	613
1993	1803	3435	5238
1994	3040	4719	7759
1995	4583	6934	11517
1996	5289	8603	13892
1997	6888	7223	14111
1998	4412	7892	12304
1999	4244	9026	13270
2000	4262	9779	14041
2001	3721	10505	14226
Totaal			106971

Slagingspercentages liggen rond de 50%. Daarbij bestaan grote verschillen tussen de groepen kandidaten met verschillende achtergronden. Van kandidaten met een West Europese achtergrond slaagt gemiddeld 80 of 90% de eerste keer, onder kandidaten uit het Middellandse Zee gebied is het slagingspercentage beduidend lager.

Opvallend is het grote verschil tussen de deelname aan programma I en programma II. Gezien de samenstelling van de doelgroep van het examen, allochtone volwassenen, zou verwacht moeten worden dat het aantal lager opgeleiden dat in aanmerking komt voor programma I vele malen hoger is dan het aantal allochtonen voor wie programma II het meest passende programma is. Waarschijnlijk heeft dat verschil te maken met het civiel effect van de diploma's. Bijna alle universiteiten en hogescholen erkennen staatsexamendiploma II als een bewijs van voldoende beheersing van het Nederlands om toegelaten te kunnen worden tot de studie. Het civiel effect van programma I is kleiner.

De NT2 Profieltoets

Volgens de WIN moeten ROC's na afronding van het NT2-traject van gemiddeld 600 uur rapporteren over het bereikte taalvaardigheidsniveau van de inburgeraars. De prestaties van de inburgeraars moeten worden gerelateerd aan het streefniveau, (Cito-)niveau 3. Voor dat doel laat de Minister door Citogroep en Bureau ICE de NT2 Profieltoets ontwikkelen. De toets wordt elk half jaar 'ververst': een vierde deel van de opgaven wordt vernieuwd. In het land is het misverstand wijd verspreid dat afname van deze Profieltoets verplicht zou zijn. Dat is niet het geval: de WIN schrijft voor dát er getoetst moet worden, maar niet hoe dat moet gebeuren. De Profieltoets wordt echter op dit moment nog door bijna alle ROC's gebruikt.

Deze toets bestaat uit 4 onderdelen (spreken, schrijven, lezen en luisteren). Elke onderdeel kent 20 opgaven. De scores worden gerelateerd aan de Citoniveaus: op weg naar niveau 1, beheersing niveau 1, op weg naar niveau 2, beheersing niveau 2, op weg naar niveau 3 en beheersing niveau 3. Er wordt in de toets geen rekening gehouden met specifieke kenmerken van inburgeraars of de contexten waarin zij willen gaan functioneren (werk, opleiding, dagelijks leven..).

De uitkomsten van de profieltoets zijn volgens velen teleurstellend. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de scores zoals die in 1999 – ons zijn geen recentere gegevens bekend – werden verzameld door Citogroep en Bureau ICE.

	Lezen	Luisteren	Schrijven	spreken
Niveau 1 of lager ¹	51%	41%	63%	66%
Haalt niveau 2	38%	51%	32%	28%
Haalt niveau 3	11%	8%	5%	7%

¹ Ongeveer de helft van deze groep haalt niveau 1, de andere helft haalt ook dat niveau NIET.

Nota Bene:

- er is geen rekening gehouden met de analfabeten onder de inburgeraars (die leggen de toets niet af)
- er is geen rekening gehouden met dat deel van de inburgeraars (naar schatting 40 a 60%) dat het inburgertraject voortijdig verlaat. Belangrijkste redenen voor die uitval zijn het aanvaarden van werk en zwangerschap.

Het overzicht laat zien dat maximaal 7 % van de inburgeraars het streefniveau – zoals geoperationaliseerd in de NT2 Profieltoets – bereikt. Het behoeft geen verwondering te wekken dat dat gegeven leidt tot discussies over de kwaliteit van het NT2-onderwijs.

ROC's zijn ontevreden over de Profieltoets. Behalve de administratieve rompslomp die de toets met zich meebrengt – de toetsen worden gratis verspreid door OCenW, maar afname, beoordeling en administratie vergen veel tijd – is er vooral het bezwaar dat de toets niet aansluit bij de onderwijskundige uitgangspunten van de ROC's en hun streven naar maatwerk. Bovendien zien ROC's niet in waarom zij voor de eindrapportage geen gebruik zouden mogen maken van de bekende gestandaardiseerde voortgangstoetsen – Nivor, Trajecttoetsen -, die zij veelal gebruiken om voortgang te meten. Het belangrijkste bezwaar is dat ROC's van mening zijn dat de Profieltoets niet geschikt is om de doelen van het Nt2-onderwijs – Nederlands leren om in concrete situaties te functioneren - te operationaliseren. De Profieltoets past niet in het streven naar maatwerk voor Nt2-leerders.

NT2 Profieltoets Alfabetisering

Op verzoek van het veld heeft de minister besloten een speciale versie van de NT2 Profieltoets te laten ontwikkelen voor deelnemers aan alfabetiseringstrajecten binnen de inburgering. Deze toets wordt ontwikkeld door Bureau ICE. De toets bevat twee deoltoetsen, spreken en luisteren, die vergelijkbaar zijn met de betreffende onderdelen van de NT2 Profieltoets. Ze verwijzen naar dezelfde Cito-niveaus, maar zijn wat betreft vorm aangepast aan de doelgroep. Daarnaast bevat de NT2 profieltoets alfabetisering een onderdeel 'Fluency lezen en schrijven'. Dit onderdeel bestaat uit:

- twee onderdelen 'lezen' (80 losse woorden hardop lezen en een leestekst)
- twee onderdelen schrijven (korte zinnen overschrijven en een woorddictee)

Nieuwe ontwikkelingen rondom toetsing*Een nieuwe standaard: het CEFR*

In 2000 heeft de Minister van OCenW opdracht gegeven tot de ontwikkeling van een portfoliomethodiek NT2 (zie hierna) waarin het Common European Framework als standaard moet fungeren. In dat verband is inmiddels een Raamwerk NT2 ontwikkeld: een bewerking van het CEFR naar de situatie van volwassen NT2-leerders in Nederland. De implementatie van dat Raamwerk zal naar alle waarschijnlijkheid grote gevolgen hebben voor het onderwijs. In elk geval zal de bekende 'Cito-niveau-indeling' moeten worden vervangen door het CEFR. De vergelijking tussen die twee 'standaarden' is lastig. Het grootste verschil bestaat uit het feit dat de bekendheid van context en topic van het taalgebruik een belangrijke rol speelt in het CEFR, terwijl de Cito-niveauindeling daarvan abstraheert.

In het veld bestaat grote belangstelling voor de invoering van het CEFR. Alom wordt aangenomen dat deze nieuwe Europese standaard véél beter zal passen in het streven naar maatwerk binnen het Nt2-onderwijs dan de oude Cito-niveaus. Daarmee hangt samen het feit dat men het vertrouwen heeft dat het CEFR naadloos aansluit bij het streven naar (varianten van) ‘content based language teaching’ doordat het CEFR, in tegenstelling tot de oude niveau-indeling, nadrukkelijk aandacht besteedt aan de bekendheid van context en topic van het taalgebruik. Op initiatief van de Nederlandse Taalunie vindt momenteel overleg plaats tussen Nederland en Vlaanderen over mogelijkheden om samen te werken bij de implementatie van het CEFR en de daarmee samenhangende portfoliomethodiek in het NT2-onderwijs aan volwassenen.

Portfoliomethodiek en assessment

In opdracht van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (OCenW) wordt op dit moment gewerkt aan het ontwikkelen van een model voor een portfoliomethodiek NT2 voor volwassenen. Er zijn 2 directe aanleidingen voor dat project:

- De overheid wil dat er náást het staatsexamen Nt2 ook een instellingsexamen Nt2 komt met behulp waarvan Nt2-leerders een diploma NT2 kunnen behalen. Op advies van een aantal geraadpleegde experts en instituten heeft OCenW daarbij gekozen voor de portfoliomethodiek. Die methodiek sluit ook aan bij ontwikkelingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs, waar examens steeds meer de vorm krijgen van een ‘examendossier’ waarin leerlingen door de school gelegitimeerde bewijzen verzamelen van beheersing van de einddoelen van de opleiding. De overheid stimuleert dat scholen daarbij zoeken naar alternatieve vormen van (competentiegerichte) toetsing en assessment.
- De overheid wil tegemoet komen aan alle onvrede in het veld over de NT2-Profieltoets. Men verwacht dat de portfoliomethodiek kan gaan voorzien in een instrument waarmee de vorderingen van een inburgeraar tijdens het hele inburgeringstraject kunnen worden gevolgd en vastgelegd. Op die manier zouden bijvoorbeeld ook de resultaten van degenen die het traject voortijdig verlaten, moeten worden vastgelegd. Bovendien voorziet de portfoliomethodiek in de mogelijkheid om verschillende soorten assessmentprocedures te hanteren, die aansluiten bij de kenmerken en behoeftes van de doelgroep. Zo zouden de leerresultaten van inburgeraars die zich tijdens hun inburgeringsprogramma al gericht voorbereiden op het gaan uitoefenen van hun eigen beroep – als verpleegster, automonteur of opvoeder – via assessment beter zichtbaar kunnen worden gemaakt dan via de gestandaardiseerde Profieltoets NT2. Directe aanleiding voor dit soort overwegingen zijn de ervaringen van NT2-docenten én werkgevers die vaststellen dat allochtone werknemers die talig uitstekend functioneren op hun werkplek volgens de metingen van de Profieltoets NT2 nog steeds op weg zouden zijn naar niveau 1. Daarnaast wordt de portfoliomethodiek gebruikt voor loopbaanoriëntatie ter voorbereiding van de uitstroom naar vervolgopleiding en arbeidsmarkt. In de toekomst zal bekeken worden hoe beide dossiers aan elkaar gekoppeld kunnen worden.

In samenwerking met 4 ROC's, de BVERaad (de Nederlandse branchevereniging van ROC's), Citogroep en Bureau ICE ontwikkelt Cinop momenteel de volgende producten:

- een raamwerk Nt2, gebaseerd op het CEFR maar bewerkt naar de situatie van volwassen NT2-leerders in Nederland.
- Een model voor een portfolio NT2 naar Europees voorbeeld, bestaande uit een paspoort, een biografie en een dossier
- Een 'stalenboek assessment': modellen en voorbeelden van NT2-assessmenttaken. Het gaat daarbij om directe taken met behulp waarvan 'performance' getoetst kan worden. Behalve voorbeelden van 'gestuurde taken' worden ook voorbeelden ontwikkeld van vormen van testen en beoordelen die direct in de concrete en reële taalgebruikssituaties van NT2-leerders (de werkvloer, de markt, de opleiding) kunnen plaatsvinden.
- Trainingsmodules voor docenten die met deze methodiek willen gaan werken.
- Een 'invoeringshandboek': een checklist van aandachtspunten voor ROC's die over willen gaan tot de invoering van de portfoliomethodiek.
- Adviezen omtrent de invoering van een instellingsexamen NT2, gebaseerd op de portfoliomethodiek en equivalent aan het staatsexamen NT2.

Dit project moet in juni 2002 worden afgerond. ROC's kunnen dan, indien gewenst, in september starten met de implementatie van de producten. Gezien de politieke ontwikkelingen – de naderende Tweede Kamerverkiezingen en de daarop volgende kabinetsformatie – kan een reactie van de overheid op de ontwikkelde producten en adviezen niet voor december 2002 worden verwacht.

Vermeldenswaard is op deze plaats wellicht de opmerking dat een grote educatieve uitgever in Nederland, Wolters-Kluwer, op dit moment grote investeringen doet in de ontwikkeling van een 'content database' met materialen voor NT2-onderwijs dat aansluit bij de uitgangspunten van de portfolio-methodiek: het streven naar

- maatwerk binnen geïntegreerde trajecten
- content based language teaching
- autonomie van de leerder
- continue assessment
- het CEFR als standaard.

3. Trends in taalonderwijs

Tot op heden is het Nt2-onderwijs vooral gebaseerd op algemene doelen. Het Nt2 onderwijs leidt cursisten op basis van een nogal algemeen profiel (laag of hoogopgeleid) via standaardleergangen in standaardtrajecten naar bepaald taalniveau. Te vaak staat het programma voorop en niet de leervragen van de deelnemer. In het advies: ' Visietekst voor Inburgering' (Coumou e.a, 2002), dat op verzoek van de Nederlandse Taalunie werd opgesteld wordt sterk gepleit voor meer maatwerk in taal- en inburgeringsprogramma' s voor volwassen allochtonen. Door het onderdeel loopbaanoriëntatie een centrale positie te geven in deze programma' s krijgen de deelnemer en zijn begeleiders snel zicht op zijn doelsituatie en kunnen er persoonlijke aanpassingen plaatsvinden binnen de standaard uitstroomrichtingen:

- maatschappelijke redzaamheid (bereidt de deelnemer voor op algemene maatschappelijke participatie)
- educatieve redzaamheid (bereidt de deelnemer voor op deelname aan vervolgonderwijs)
- professionele redzaamheid (bereidt de deelnemer voor op deelname aan arbeidsmarkt)

De maatwerkprogramma' s zullen worden ingericht aan de hand van taalcompetentieprofielen, die een overzicht bieden van taalgebruikssituaties waarin de cursist moet kunnen functioneren, op welk niveau hij dat zal moeten doen, in welke mate en welke taalvaardigheden er nodig zijn om op dat niveau te kunnen functioneren.

Deze aanpak sluit aan bij de recente ontwikkelingen van minder eindtermgericht onderwijs, naar meer competentiegericht onderwijs.

In deze manier van onderwijs wordt uitgegaan van een actieve rol voor de cursist. Hij moet op een planmatige manier bezig zijn met zijn taalverwervingsproces en zijn (levens)loopbaan. Zo' n aanpak gaat niet vanzelf. Het ontwikkelen van een zelfstandige leerhouding en het ontwikkelen van loopbaanvaardigheden moeten onderdeel gaan uitmaken van het curriculum. Op zo' n manier zal de cursist beter toegerust zijn om over zichzelf en zijn wensen en mogelijkheden te communiceren met relevante partijen. (werkgevers, traject- en cursistenbegeleiders, uitkerings- en reïntegratieconsulenten). Maar als zelfstandig handelende actor zal hij ook beter gebruik kunnen maken van informatie, taalmateriaal dat meer en meer docent-onafhankelijk wordt aangeboden. Buitenschoolse opdrachten bieden deelnemers taal te oefenen in de praktijk. Maar ook ICT biedt voldoende mogelijkheden op eigen niveau in eigen tempo te werken aan taalverwerving.

Uitgevers zijn zeer geïnteresseerd in deze ICT-onderwijsmarkt, maar de investeringen zijn hoog en de ontwikkeling van goede producten heeft veel tijd nodig..

Om meer recht te doen aan de maatwerkgedachte is er de afgelopen jaren op de meeste ROC' s gewerkt aan de invoering (op kleinschalig niveau) van de zogenaamde geïntegreerde trajecten. Dat zijn onderwijstrajecten, waarin taalonderwijs gecombineerd wordt met beroepsscholing of werk. De inhoud van het taalaanbod wordt afgestemd op de taal die noodzakelijk is in de opleiding en de werkvloer. De organisatie van deze programma' s kent vele varianten, beroepsonderwijs en werkgevers moeten nog vaak overtuigd worden van deze onderwijsvorm en de financiering ervan is nogal complex, maar de opvatting dat dergelijke ' content-based' taaltrajecten in feite de enige manier is om meer rendement uit het onderwijs te halen, wint steeds meer terrein.

Daarnaast zijn er interessante ontwikkelingen gaande om een deel van het onderwijs meer docent-onafhankelijk aan te bieden. ICT

Literatuurverwijzingen

- Algemene Rekenkamer. Tweede Kamer, 1999-2000. Nr. 27275: Inburgering en taalonderwijs allochtonen. SDU Uitgevers, den Haag
- Common European Framework of reference for Languages, Council of Europe 2001
- Coumou, W. G. van Hugte en A.M. Speijers (1995) Nieuwe Leerders. Nieuwe Wegen? Leertrajecten voor nieuwkomers. Utrecht: Nederlands centrum Buitenlanders.
- Coumou, W. e.a.(2002): Visieteskt Inburgering. Doelbewust Inburgeren. een visie op de inburgering van nieuwkomers en oudkomers in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Handboek WIN(1999). Wet Inburgering Nieuwkomers
Den Haag: Elsevier bedrijfsinformatie
- Hulstijn, J. (1995) e.a.: Nederlands als tweede taal. Handboek voor leerkrachten in de volwasseneneducatie. Amsterdam, Meulenhoff Educatief
- Kerkhoff, A. (2001) Naast het Staatsexamen en instellingsexamen Nt2. Les 110 (april)
- Liemberg, E. m.m.v. B. Tholen: (1991) Doelen Nederlands als tweede taal. Amersfoort: SVE.
- Speijers, A.M. en F. Suijker (2000) Nieuwe kansen voor oudkomers; een handrieking voor gemeenten. Utrecht: FORUM
- Speijers, A.M. en M. van der Vegt(2001): Archiefkast voor maatwerk: materialen loopbaanoriëntatie voor nieuwkomers. ' s-Hertogenbosch: CINOP
- Paul Tesser en Rob van der Erff (2001): Oudkomers in beeld. Werkdocument 71. De schatting van een mogelijke doelgroep. Den Haag: SCP
- Verhallen, S. (1999), Steeds meer maatwerk: inburgeringsprojecten voor hoogopgeleide en gekwalificeerde nieuwkomers. Les 101/102.
- Vegt, M. van der en A.M. Speijers (2000): Loopbaanoriëntatie voor nieuwkomers. . ' s-Hertogenbosch: CINOP
- Wachtlijsten voor oudkomers voor Nt2. De situatie tussen 1 juli en 1 mei 2001. Eindrapport. Bijlage 7. (2001) ' s Hertogenbosch: CINOP en Regioplan.

ZUWANDERUNGSPROJEKT – AUSTRALIEN

Michael Clyne and Gillian Wigglesworth
University of Melbourne

It is a well known fact that the first British colony in Australia was established in 1788 as a penal settlement for the transportation of petty criminals and some political offenders as the newly independent American colonies were no longer available for this purpose. In time, the six British colonies in Australia became the home of immigrants not only from Britain but also from all over Europe and beyond. This included economic migrants; refugees from religious persecution in Germany and from the unsuccessful revolutions of Germany, Italy and Central Europe; adventurers trying their luck in the goldfields, one of the most prominent groups being the Chinese; Afghan camel-drivers; indentured labour from the Pacific Islands.

Essential to Australia's attitude to immigration and to new migrants from the 19th century to the present has been the understanding that immigrants were there for good. Apart from the Pacific Islanders in the late 19th century, there have not been guest workers. Hence the underlying emphasis on assimilationist thinking in Australia and the relative inclusive notion of citizenship (see below). Some of the colonies experienced and valued cultural and linguistic diversity more, some less. Throughout Australia's European history, there has been a tension between three symbolic relationships of language and national identity:

- (1) English monolingualism as a symbol of the British heritage.
- (2) English monolingualism as a symbol of an independent Australia, and
- (3) Multilingualism as a demographic reality and a symbol of an independent, post-colonial, culturally diverse Australia (Clyne 1991: 2).

With the federation of the six colonies in Australia into a self-governing British dominion in 1901, a rather exclusionary position was taken, with immigration restrictions against non-Europeans and an assumption of the population of the Australian nation being of British heritage or at least assimilated to British culture.

This assumption continued for much of the twentieth century, especially in the light of major international conflicts. It spelt an end to pluralistic realities and policies which had developed in some parts of Australia, including bilingual education. The postwar mass-immigration program, which began in 1947, aimed at increasing Australia's population to protect it against Asian invasion and provide labour for secondary industry to ensure that it became more self-sufficient. Immigrants were from displaced persons camps in Central Europe, there being an insufficient supply of prospective migrants from Britain. In order to attract popular support for the program, care was taken to select initially immigrants who would not stand out as being different in appearance.

Essential to the assimilation policy was the expectation that immigrants would learn English quickly and not stand out by using another language. On the one hand, any language maintenance institutions were the province of ethnic organizations. The 'foreign languages' taught in schools were mainly French (not the language of a significant group) and Latin. There was no bilingual education at the time and only very little broadcasting in languages other than English and it was severely limited by law. What little interpreting was available at the time was provided by banks and department stores, the young children of the migrants, fellow-workers, and fellow-patients. Public libraries had extremely scant holdings in languages other than English. On the other hand, Australia developed an adult migrant English program very early (1948). This included classes on the ship during the journey to Australia, classes on arrival, and classes on the radio (See below). A program of English as a second language for children in schools developed later, in the 1960s.

By the early 1970s, some substantial changes had begun to occur. They reflected more than two decades of large-scale immigration and a population that had increased since the end of the Second World War from 7 million to 12,755,000. The White Australia Policy (immigration restrictions) had gradually eroded. A new reformist Labor government following 23 years of conservative rule crystallized a transformation in Australia's self-concept, from a British outpost in the Pacific to an independent multicultural nation. It rapidly lifted restrictions in foreign policy, educational policy, and media policy. These changes facilitated others, which brought what came to be called 'community languages' into the public sphere and gave new rights to ethnic groups. For instance, not only were restrictions on broadcasting in languages other than English abolished. The government funded two different schemes for government or government-funded multilingual stations. There were programs to fund and improve after-hours schools conducted by ethnic groups and to increase the teaching in universities of languages represented in the Australian population.

Most public notices were translated into a range of community languages. A professional structure was developed for the first time for interpreting and translating, with a national accreditation body, and also a telephone interpreting service, functioning in a large number of languages. These policies were reflected at the state level, though differentially according to demography and ideological direction. Constitutionally, the six states and two territories have jurisdiction over school education. Many community languages were accredited as subjects for the examination at the end of secondary school. Community languages found their way into the school curriculum for any students wishing to take them, regardless of ethnic background, in some states in primary as well as secondary schools, and in some places, bilingual education was introduced for the first time since it was outlawed during the First World War. Public libraries in municipalities of most capital cities established strategies for holdings in the main community languages of their district. All these changes were a response to demands from a broad coalition of interests, including ethnic groups (most of whose members were Australian citizens), trades unions, teachers, and academics.

The ‘reinvention’ of Australia as a multicultural society was espoused by both the major political parties, and the reformist agenda was continued by the subsequent Liberal (conservative) government, which brought forward legislation on post-arrival programs and services for migrants, which included ethnospecific welfare services, improved facilities for English as a Second Language, giving immigrants the right to 510 hours of free tuition in English as a second language, formal orientation courses in ESL, and a government TV channel transmitting films in a range of languages, with English sub-titles.

Up to this time, language policy was piecemeal, lacking coordination and coherence. Soon a push from a coalition of linguists, teachers, ethnic, Aboriginal and Deaf groups for a coordinated National Policy on Languages was answered by the formation of a bi-partisan parliamentary committee inquiry, which held hearings for 18 months and received written submissions. The scope of the inquiry was wide, relating to all languages used in Australia, in any context, for internal and external needs. This established the complementarity of English and the other languages used in Australia, something that was reflected in the four guiding principles:

- (i) Competence in English;
- (ii) Maintenance and development of languages other than English, whether immigrant or indigenous;
- (iii) Provision of services in languages other than English for those requiring them;
- (iv) Opportunities for learning other languages.

These principles were embodied in the National Policy on Languages (Lo Bianco, 1987), which argued the case for multilingualism, on the basis of social equity (rights), economic strategies, and cultural enrichment, on the basis of Australian and international research, described examples of good practice, and laid down recommendations and budgetary implications, which were accepted by Parliament. More pluralistic language policies did not in any way detract from the need for sound programs in English as a second language. The new approach celebrated the bilingual Australian, who was indistinguishable from other L1 users of English but who was also highly competent in at least one of the other languages represented in the Australian population. The principles were also the foundation of many State languages-in-education policies. In the 1990s, the advances outlined briefly above experienced a setback. Governments of both political persuasions espoused neo-liberal economics as the basis for almost all decision making. This introduced a user-pays mentality, large-scale privatization, and the subordination of education to vocational training and short-term labour market needs. The new Australian Language and Literacy Policy (Dawkins 1991) emphasized short-term economic motivation for multilingualism and English literacy. In English as a second language, the new direction meant a deprofessionalization of adult ESL teachers and tendering of courses to private providers. In the teaching of languages other than English, it led to a concentration on those languages which were believed to be significant for Australia’s trade and tourism, especially certain Asian languages. A relatively undeveloped policy which surfaced a few times both nationally and in some states in the 1990s was the one sometimes referred to as Productive Diversity. This is to utilize the linguistic and cultural skills residing in the workforce to the economic good of the nation, especially in trade and tourism. Potentially this is a way of enhancing the occupational status and prospects of migrants and their offspring who have maintained and developed their community language(s) and acquired and developed high-level proficiency in English. In actual fact, there is evidence of underemployment among bilinguals, due to non-recognition of professional

qualifications, and insufficient English literacy. The highest employment rates are among those who have been in Australia for a considerable length of time, the lowest among more recent groups with lower levels of English and/or disrupted education, such as speakers of Vietnamese, Khmer, Arabic, and Turkish. The problem of having to work in an area of employment not commensurate with your qualifications applied in the early 1990s particularly to Urdu, Khmer, Korean, Thai, Indonesian and Chinese speakers. (Kipp et al 1995: 87-93). In the second generation, an impediment to utilizing bilingualism in professional contexts is insufficient literacy in the language other than English (Kipp et al 1995: 134-151).

On the whole it can be said that bilingualism is considered an asset and a reality by at least the urban Australian population – and about 80% of the population lives in cities and large towns. Bilinguals are considered just as much Australians as monolingual ones, something that certainly was not always the case. On the other hand, the present government, while rhetorically accepting of the culturally diverse population, has had a weak commitment to multiculturalism. The Prime Minister's repugnance of 'political correctness' and the government's hostility to asylum seekers has enabled it to capture the xenophobic vote from the far right One Nation Party, which gained some momentum in rural areas, especially in Queensland. The Howard Government's hardline attitude to asylum seekers based on misrepresentation of innocent and desperate people together with the main opposition party's failure to put up an alternative position contributed to the Government's victory in the November 2001 election and in turn to very negative attitudes to the asylum seekers in the Australian community.

1.1.1.1 Demography

Of the 240 languages used in the homes of Australians, the most prominent are, according to the 1996 Census²:

Italian (375,752 *home* users),
 Greek (269,770),
 Cantonese (202,270),
 Arabic (177,599),
 Vietnamese (146,265),
 German (98,808),
 Mandarin (91,911), and
 Spanish (91,254).

² A new census was taken in August 2001, but the language statistics have yet to be processed.

Speakers of community languages are generally concentrated in the urban centres along the coast even more than the general population. Some languages are heavily concentrated in particular localities within capital cities, especially Sydney, Melbourne, and Adelaide. However, especially in Melbourne, different language communities then co-settle those areas, and before long, migrant groups disperse throughout the metropolitan area. This means that they will require English not only to communicate with monolingual English speakers but also with speakers of other community speakers.

1.2 Australia's immigration intake policy and its consequences for English as a Second Language

With the introduction by the Whitlam Government (1972-75) of non-discriminatory selection of migrants, and the decline in the need to provide manual workers for secondary industry, a points system was established, including work skills, age, and English skills. The major eligibility categories are now:

Family reunion (preferential) - including dependent family members and spouses/prospective spouses;

Skilled – *This category includes* people in professional areas in which Australia has a labour shortage, e.g. computer engineers, nurses, teachers of some subjects, or to work in parts of Australia where there is a shortage of trained professional people in the field; those nominated by prospective employers unable to find or train skilled staff in Australia AND those with wealth and business skills that would enable them to start a business employing people already in Australia.

Humanitarian – including refugees.

In 1999-2000, 35.1% of new migrants were in the 'skilled' category, 21.6% came under the family reunion scheme, and 7.9% fell in the humanitarian category. 35.4% were outside the program categories, the vast majority of them New Zealanders, who do not require visas for Australia. The skilled migrants category will be increased from 53,500 in 2001-2002 to more than 60,700 in 2002-2003, while the family reunion category will rise from 37,900 this financial year to 43,200 in 2002-2003.

People in the above categories will be eligible to become permanent residents. It is relatively easy for a permanent resident to become an Australian citizen. They must be over the age of 18, have lived in Australia for at least two years in the five years preceding five years, understand the nature of the application and the rights and responsibilities of Australian citizenship, and have a basic knowledge of the English language. Australian citizens have the right and responsibility to vote in state and federal elections and may be called up to do jury service. They can become permanent members of the Commonwealth (federal) Public Service (Rubinstein 2001: 762-763).

Understanding of citizenship rights and responsibilities are assessed through conversations in English, thereby establishing if the citizen-to-be has the basic English skills to undertake these rights and duties (Piller 2001).

The new categories have been gone hand in hand with a change of source countries. Northern and southern Europe have been supplanted by New Zealand and north-east (Hong Kong, China, Taiwan) and south-east Asia (Vietnam, the Philippines, Malaysia) and to a lesser extent south Asia (India, Pakistan, Sri Lanka) as regions of origin, but eastern Europe has again emerged since 1997 as a source of a substantial proportion of migrants to Australia. Refugees from former Yugoslavia, Iraq and Afghanistan comprised the bulk of the 'humanitarian' category.

Asylum seekers are not given any of the rights that migrants enjoy. 'Boat people', who have initially been in detention in Australia or a neighbouring Pacific country while their credentials are being assessed, are, on release, 'second class refugees' in that they are given only 'temporary protection visas'. They are, for instance, denied the standard 510 hours of free English classes, and their children are not eligible for free intensive English classes. Their ability to find work is therefore limited by their poor command of English as well as by uncertainty of their visa. Asylum seekers in the community – those who entered Australia with a valid visa and passport and then claimed asylum – are even worse off, as they are denied any government funding, welfare payments, education or housing. Like those on temporary protection visas, they are not able to receive the 510 hours of free English classes, with implications for their job prospects, and their children cannot attend free intensive English classes.

A consequence of the changing migrant source countries, largely Asian countries with a function for English, and the high proportion of professional and business skilled migrants is that survival English classes are not as vital as they were in the days when Eastern Europeans were selected as unskilled factory and rural workers. However, the transformation commenced as early as 1968-69, when it was discovered that more differentiated materials and courses were needed for Czech refugees with high professional qualifications and proficiency in several languages other than English.

2. The Adult Migrant Education Program (AMEP)

2.1 History of the program

The Adult Migrant English Program had its formal beginnings in 1948 and was part of a government initiative designed to increase the population growth of Australia (*see above, 1.1*). Behind this initiative was a desire to ensure that migrants to Australia began English language instruction as early as possible, with the view that migrants would acquire English during the first 12 months and rapidly assimilate into Australian society. Both pre-embarkation and shipboard classes were provided initially, and these were followed up by continuation classes which followed on from the classes on board the ships, and from those held briefly in the reception centre to which migrants went initially.

Once in Australia, migrants had the choice of part time courses provided in a variety of different establishments, and correspondence courses, which were supplemented by radio programs. It was not until the 1960s that full time courses were established with a view to providing migrants with adequate English to find employment. The 1970s and 1980s saw the

introduction of a variety of different courses including English for specific groups, community classes, and industry and workplace training initiatives, as well as the introduction of the home tutor scheme (where trained volunteers go to the home of a migrant to help with their language learning), and self-access centres.

The Australian Language and Literacy Policy (ALLP) launched in 1991 set new and significant directions for the Adult Migrant English Program. Whilst previously the AMEP had been responsible for all adult language programs, from 1992 AMEP responsibility became focussed on incoming migrants and recent arrivals, who were eligible for 510 hours of English tuition provided they had not already attained functional competence in English. The decision to limit the availability of hours to 510 was based on averages in the spoken language gains of a small sample of students from whom selective data was elicited and analysed. Since that time it has been recognised that the 510 hours, designed to allow migrants to attain functional proficiency, is often inadequate, and this is now reflected in special assistance which is provided to some learners, often in the humanitarian categories, before learners enrol in formal classes. A more recent change was the Government's decision to tender AMEP services from 1998 for a five-year period. This has elicited substantial changes to the culture of the AMEP since service providers are now to compete with each other for program delivery.

Since 1988, the AMEP has been supported by a research program funded through the Federal Government. In 1988 the Department of Immigration and Ethnic Affairs funded the establishment of a research and curriculum development centre, the National Centre for English Language Teaching and Research at Macquarie University (Sydney). Since its tendering in late 1999, the Adult Migrant English Program Research Centre has been funded through the National Centre for English Language Teaching and Research at Macquarie University with the Institute for Education at La Trobe University (Melbourne) as a junior partner.

Since its inception, this program has provided valuable support to the AMEP through a variety of activities which include research project conducted in collaboration with AMEP centre, and through professional development programs based activities which have served to professionalise the AMEP. These programs are important because they allow teachers to:

- ❖ apply theoretical perspectives to classroom analysis
- ❖ theorise from practice become reflective practitioners
- ❖ exchange roles with researchers where appropriate
- ❖ become more focussed
- ❖ be more positive about their work
- ❖ reduce feelings of incoherence and discontinuity related to programs
- ❖ be more effective in curriculum planning
- ❖ explore and reflect upon a wider series of issues
- ❖ access publication of project outcomes

(following Burton 1998)

2.2 The program today

The Adult Migrant English Program (AMEP) is sponsored by the Australian Federal Government's Department of Immigration, Multiculturalism and Ethnic Affairs. The program is designed to provide English language instruction for newly arrived adult immigrants and refugees with permanent resident status in Australia. The program is underpinned by a philosophy which promotes the successful settlement of new arrived migrants and refugees in Australia.

Non-English speaking background immigrants in certain categories eligible for English tuition within the AMEP are provided with up to 510 hours of study. The program is designed to allow migrants to reach a functional level of English language proficiency within the first five years of their arrival in Australia. (*For assessment, see 2.4*). In order to be eligible for this entitlement, immigrants are required to register within 3 months of their arrival in Australia, and to begin their classes within 12 months of their arrival, or of becoming a permanent resident. In addition to this, migrants must be assessed as having below a functional level of English language proficiency. While migrants are encouraged to begin classes within the first twelve months of their entry to Australia, or of obtaining permanent resident status, under certain circumstances, migrants are able to obtain a deferral so that classes do not begin within the first 12 months. Classes must, however, be completed within 5 years of eligibility. Eligibility categories are:

- newly arrived migrants or humanitarian entrants from overseas
- migrants who arrived in Australia after 1 July 1991
- temporary residents who hold a gazetted visa class (*see 1.2*)
- people who have been granted permanent residence since July 1991
(Australian Government web site - www.immi.gov.au/amep/client/client2.htm)

The program is one of the largest government-funded second language programs in the world with an annual budget of more than Australian \$92 million (*55.2million Euros*)(DIMA website). English language tuition is provided by a range of providers throughout Australia, in all States and Territories, and in both urban and rural environments. Courses are available in over 100 locations, and the program employs in excess of 500 language teachers throughout Australia (Brindley 2000). Courses are offered as flexibly as possible, so that both full time and part time courses are available at a variety of different hours during the day and evening, and at weekends. Classes are also provided in a range of different locations and centres including community centres, Migrant Resource Centres, formal learning centres and other institutions. In addition to traditional, teacher-fronted classes, migrants may be able to study at home through distance learning programs in which cassettes, books, videotapes and telephone contact with teachers, or through the home tutor scheme in where a trained volunteer comes to the home of the migrant and works there.

Initially, many of the teachers were former primary school and infant teachers. Most of Australia's 39 universities have an Education Faculty, sometimes operating from several campuses, on which teachers of English as a Second Language are trained. Many of the students have Bachelor's degrees with a major in Linguistics, English or a language other than English, and many of them come from bilingual backgrounds. Postgraduate qualifications (e.g. Master degrees or Postgraduate Diplomas) are increasingly expected for those seeking employment.

2.3 The curriculum framework

Curriculum development was conducted from the very beginning of the program. Because of the initial assumption of similar background and needs, a five-volume textbook Situational English was produced, and more advanced students could start with one of the later volumes. There was both an ideological and a pragmatic commitment to teaching through the target language only and to mixed classes of students from different language backgrounds. With the arrival of highly educated refugees from Czechoslovakia in 1968-69, it was finally acknowledged that special intensive programs have to be run for those with high qualifications (and competence in several languages other than their own) wishing to re-enter their professions. Universities and colleges were commissioned to run such programs and were able to use courses other than Situational English and develop supplementary materials, including contrastive ones. Since then, an increasingly pluralistic approach to course design has been taken, with a substantial amount of curriculum development occurring.

During the 1980s, in response to demands for more systematic learner pathways into further education and more transparent reporting of learning outcomes, and in 1992 a nationally accredited curriculum framework—the Certificates in Spoken and Written English (CSWE) was adopted by the Adult Migrant English Program in Australia. The curriculum was based on systemic-functional linguistics and was designed to address perceived issues in lack of literacy education for ESL learners, and in addressing these needs the curriculum provided explicit instruction in written genres, together with a competency based approach to learning. As Murray (1998) argues however, this approach tends to discourage learners from reading texts critically from different perspectives. Murray proposes that an apprenticeship model in which learners are empowered through the knowledge that literacy involves sets of choices which they, the learner may make, and allows them to develop a critical approach through gaining an understanding of the sociocultural context of literacy practice, and through seeing the different ways in which texts may be read.

The CSWE consists of Certificates corresponding to four levels of English language proficiency and provides statements of learning outcomes in the form of language competencies in oral interaction, reading and writing (NSW AMES 1998). Each competency consists of elements, describing the skills and knowledge involved in the performance, the performance criteria against which the learner will be assessed and range statements that specify the key features of the text to be produced or understood and the conditions under which the performance will occur.

In the CSWE system, learners may obtain a Certificate at each level once they have successfully completed a specified set of competency requirements. Competency attainment is assessed on the basis of learners' performance on tasks that are designed to elicit the behaviours described in the competency statements. A binary rating system is used, whereby the performance criteria for each competency are rated by teachers as achieved or not achieved. For any competency, the task used for assessment purposes may be selected from a range of tasks designed for the purposes of assessing that particular competency, or alternatively, the task may be developed by the teacher.

There have been a variety of innovations included in the curriculum over the years. Some classes have incorporated the use of bilingual teachers, bilingual teaching assistant, and/or bilingual teaching materials in the form of in-house publications. There has been a tendency for these classes to be focussed on low level or minimal proficiency learners, and on low literacy learners who often come from backgrounds with interrupted schooling, or mature age learners. All these groups are perceived as having greater difficulty with the acquisition of language skills (Wigglesworth 2002). Although there has been discussion for many years about the need for literacy training in L1 to precede English classes for illiterate migrants, no formal programs exist for this purpose. A research project currently being carried out is investigating the value of devising a specific program for Arabic learners who use a script other than Latin.

2.4 Assessment and reporting in the AMEP curriculum

When learners are ready to enter the AMEP system, their proficiency in all four skills is assessed on the International Second Language Proficiency Rating Scale (ISLPR) formerly known as the Australian Second Language Proficiency Rating Scale (ASLPR) (Ingram and Wylie 1984). The ASLPR defines language proficiency along a continuum which ranges from inability to function in the target language (zero) to native like proficiency (5) on a nine-point scale (0, 0+, 1-, 1, 1+, 2, 3, 4, 5). Details of scales are provided in the appendix to this document. The procedure evaluates the learner's ability through an oral interview conducted with a native speaker, which will usually include reading tasks, and may include recorded listening activities. Writing tasks are usually done independently from the interview.

Once learners have entered the program, their progress is assessed on a competency-based achievement scale. This system evaluates progress in speaking, reading, writing and listening on a series of competencies articulated as "can do" statements. The system, known as the Certificates in Spoken and Written English, has four levels and is designed to allow teachers, students and other stakeholders to determine levels of competence in the language, and subsequently to describe competency gains following given periods of instruction. This means that the system provides teachers with a common framework within which they can report and assess individual learner gains, as well as allowing learners to assess their own language gains in terms of their ability to perform particular activities (Feez, 2001).

One of the advantages of an outcomes-based system such as the CSWE is that it allows assessment and reporting to be closely tied to classroom learning:

"... since there is a direct link between attainment targets, course objectives and learning activities, assessment is closely integrated with instruction: what is taught is directly related to what is assessed and (in theory at least) what is assessed is, in turn, linked to the outcomes that are reported."

Brindley (1998: 52)

There are also advantages for the learner in the use of this type of system of achievement assessment. These include the fact that the testing procedure does not take place under rigid test condition, and that the test is usually conducted in a familiar environment, with a teacher with whom the learner is familiar, and with tasks and activities which reflect the real world language activities in which the learner may reasonably expect to be involved as part of their daily activities. This makes the pragmatic aspects of the assessment procedures clear for the learner.

However, the same system of assessment is used for reporting to the funding body, and their requirements are necessarily rather different from those of teachers and learners since the tendency is for them to be politically and economically motivated. Funding authorities now require increasingly more precise information on competency achievement in order to report on program outcomes for accountability purposes (Ross 2000). Since a learner's access to future language learning opportunities may depend on the number of competencies he or she has achieved, it is important that this information is dependable. However, for this to happen, there needs to be an assurance of comparability across different assessment exercises, across different teachers ratings, and across the different tasks which may be used to assess a single competency. This issue has been the focus on considerable research, much of which has been undertaken by the AMEP Research Centre. Two recent volumes published by the National Centre for English Language Teaching and Research (Brindley 2000, Brindley & Burrows 2001) have addressed the issue in some depth.

2.5 Legal requirements

Since March 1993, newly arrived immigrants and refugees have been entitled to the 510 hours of English language instruction if they are assessed as not having attained functional English. According to the AMEP Handbook (Department of Immigration and Ethnic Affairs 1995) "functional English proficiency equates to an assessment of at least 2 on the ASLPR scale for all four macro skills speaking, listening, reading, writing. *In other words, if any macro skill scores less than 2 on the ASLPR scale, the client is eligible for DIEA-funded language tuition* (original emphasis)."

Basic English is required as part of the citizenship requirements for migrants intending to obtain Australian citizenship. Basic English ability is generally evaluated by the migrant applying for citizenship demonstrating adequate English to discuss the Rights and Responsibilities of Australian citizenship with a government officer at the citizenship interview. This requirement is waived when applicants have either completed 300 hours of English through the AMEP, or when they have attained the Certificate in Spoken and Written English II. These are considered sufficient to meet the basic English requirements for the granting of Australian citizenship. A recent innovation funded by the Government has been the development, through by Adult Migrant English Program Research Centre, of a Citizenship Curriculum, which is currently being trialed and researched through the Centre. Completion of this course satisfies the "responsibilities and privileges" requirements for the granting of Australian citizenship.

2.6 The citizenship course

The Australian Citizen Act requires that applicants for Australian citizenships demonstrate a basic knowledge of English, together with an understanding of the responsibilities and privileges of Australian Citizenship. The new course, Let's Participate: A course in Australian Citizenship, involves 20 hours of study which may be part of the 510 hour allocation. Successful completion of this course means that the basic English requirement and knowledge of responsibilities and privileges are not tested at the interview. In addition to covering the material required in order to become an Australian citizen, the course covers a variety of aspects of Australian life including information about Australian geography, national emblems and symbols, the parliamentary system of government, and aspects of multiculturalism and reconciliation.

Effectiveness of AMEP and its programs

As we mentioned earlier (1.1), under both the assimilationist and multicultural conceptions of Australia, there has been an assumption that immigrants will stay in Australia and become an integral part of the Australian nation. The adult migrant English program is intended to enable and empower them to function fully in Australian society. It is a contribution to making them 'good Australian citizens'.

To a very large extent, the program has been successful in achieving this task. Classes introduce migrants to many aspects of Australian life and society, in an immersion situation. As English is essential to the settlement and economic well-being of the migrant (or migrant family), the program also has the effect of raising self-esteem. As English is not only the national language of Australia (it does not have an official language) but also the lingua franca, English is needed for communication across all ethnic groups, in most domains.

Nevertheless, areas of high migrant density such as the western suburbs of Sydney and Melbourne have been identified as ones where there are particular groups of migrants who have not sufficiently participated in or benefited from English classes. Such groups include the young unemployed, housebound women, and the aged. There are some groups of migrants who came to Australia before the 510 hours of free tuition and workplace classes found that they could not afford the time to learn English as they had to concentrate on earning money in manual jobs in factories, requiring relatively little verbal communication, for the sake of their family. They subsequently feel that they have left it too late and can survive on what they had acquired on the factory floor. After retirement, they spend more time in their own ethnic group circles-and revert to using mainly L1. They had particular problems with reading and writing in English. Many housebound women feel quite isolated. In some ethnic groups, they are not allowed to attend classes in the evening or ones in mixed gender groups. Such issues have since been largely attended to. (For above discussion, see e.g. Manton et al 1983)

Those migrants with limited English encounter problems communicating with professionals (doctors, dentists, lawyers), comprehending letters from their children's school, and understanding workers' rights and safety regulations. This is partly overcome by in situ and telephone interpreting, multilingual staff, and public notices in languages other than English. However, not all these facilities may be available in their language. On the other hand, as in other countries, such communication need as well as their aspirations, and opportunities for social interaction in English all contribute to second language acquisition, alongside English classes.

Right from the beginning of the program, it has been complemented by other initiatives.

'Mainstream' Australians have welcomed new immigrants by helping them with their English while at the same time expressing interest in the cultures of the newcomers. In the 1950s, the Good Neighbour Council ran activities celebrating cultural diversity and bringing together non-English-speaking migrants and socially conscious Australians. Some church groups have run activities for non-English-speaking countries to practise their English. The Home Tutor scheme is especially successful as it enables well-meaning Australian volunteers to be trained to assist in the second language acquisition/development process.

The AMEP has, on the whole, reassured sceptical and less open-minded members of the 'majority group' that one of the most important cohesive elements and symbols in Australian society, the English language, is not being forsaken, that they and newer members of the community will be able to communicate directly.

4. What does the Australian experience suggest to a European immigration country?

- (a) As we have seen, a scheme such as the AMEP provides the kind of support for both settlement and citizenship that new migrants need.
- (b) The scheme also provides for a more contented wider community, less anxious about monolinguals with whom they cannot communicate.
- (c) The assessment scale is useful to establish entry levels and exit achievements.
- (d) It is important to establish a research and curriculum development centre to support the enterprise.
- (e) The scheme needs to be complemented with programs involving the wider community as volunteers to promote understanding and motivate target language acquisition and even two-way second language learning.
- (f) Bilinguals (particularly second generation) from the respective language backgrounds should be encouraged to become teachers of the national (target) language.
- (g) The issue of the teaching of the national language to adult migrants should be part of a comprehensive national language policy, also encompassing teaching a comprehensive national language policy, also encompassing teaching the national language as a first and second language to children, the teaching and learning of other languages (including migrant languages) as a first and second language, sign language, the spread and propagation of the national language abroad, and the delivery of public services in migrant, regional minority and other EU languages.

References

- Brindley, Geoffrey 1998. Assessment in the AMEP: Current trends and future directions. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13,3: 59-72
- Brindley, Geoffrey (ed.) 2000. *Studies in Immigrant English Language Assessment. Volume 1*. Sydney: NCELTR
- Brindley, Geoffrey and Catherine Burrows 2001. *Studies in Immigrant English Language Assessment. Volume 2*. Sydney: NCELTR
- Burton, Jill 1998. Professionalism in language teaching. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13,3: 24-35
- Clyne, Michael 1991 *Community Languages the Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dawkins, John 1991 *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy*. Canberra: Australian Government Publishing Service. Department of Immigration and Ethnic Affairs 1995
- Feez, Susan 2001. Heritage and innovation in second language education. In A. Johns (ed). *Genres in the classroom*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum
- Ingram, David and Elaine Wylie 1984. *Australian Second Language Proficiency Ratings*. Canberra: Australian Government Publishing Service

- Kipp, Sandra, Michael Clyne and Anne Pauwels 1995 *Immigration and Australia's Language Resources*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Lo Bianco, Joseph 1987 *National Policy on Languages*. Canberra: Australian Government Publishing Policy.
- Manton, Susan, John McKay and Michael Clyne 1983 *English language learning needs of adult migrants in the western suburbs of Melbourne*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Murray, Denise 1998. An agenda for literacy for adult second language learners. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 13,3: 42-50
- Piller, Ingrid. 2001 Naturalization, language testing and its bases in ideologies of national identity and citizenship. *International Journal of Bilingualism* 5, 3: 259-278
- Rubinstein, Kim 2001 Citizenship in Australia. In James Jupp (ed.), *The Australian People*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. 862-64
- Wigglesworth, Gillian. 2002. The role of the first language in the second language classroom. *English Teaching*, 57, 1: 17-32

Web sites

Department of Immigration, Multiculturalism and Indigenous Affairs AMEP home page:

<http://www.immi.gov.au/amep/>

Provider information

<http://www.immi.gov.au/amep/links1.htm#>

AMEP Research Centre home page

<http://www.nceltr.mq.edu.au/amep>

Australian citizenship website

<http://www.citizenship.gov.au/>

Immigrant Language Training in CANADA

Ellen Cray
May, 2002
Ottawa, Ontario
Canada

Language Instruction for Newcomers to Canada/Cours de langue pour les immigrants au Canada (LINC/CLIC)

In October, 1990 the Canadian government implemented a new immigration policy which focussed on the integration of immigrants and refugees into Canadian society. This policy emphasized the importance of immigrants learning one of the two official language (English and French) so that they could integrate successfully. In 1992 LINC/CLIC was established; this policy entitles new Canadians to instruction in one of the two official languages of Canada. The criterion for deciding which language is to be learned is "the language that most effectively assists new immigrants to begin the process of integration into their chosen community." This means that new Canadians have a right to instruction in the dominant language of the community into which they have moved.

While Quebec is the province in which French language training would be most likely to be needed, Quebec has opted out of the LINC/CLIC program in favour of requiring all immigrants to that province to learn French. CLIC classes are offered in New Brunswick and Ontario, in areas where French is the dominant language.

Because CLIC classes are not frequently offered, this paper will focus on LINC programs.

1. LINC

According to the policy document, *New Immigrant Language Training Policy* (Appendix A), the intent of LINC is to

- increase the number of language training opportunities for immigrants
- provide more flexible language training
- match the training offered to the need of immigrants
- make training available to a broader range of immigrants.

The policy is overtly integrationist: "LINC will provide immigrants with basic communication skills that are essential for any individual to function in our society. Training will normally be offered during an immigrant's first year in Canada and will place greater emphasis on introducing newcomers to shared Canadian values, rights and responsibilities" (see Appendix A, p. 3).

Initially there were two language training programs - LINC and LMLT (Labour Market Language Training). The second provision was designed to provide language instruction ‘oriented to labour market needs’ for immigrants who need ‘to acquire job skills or to make use of existing skills which are in demand in the local labour market’. In 1996 funding for LMLT was terminated; LINC is now the only federally funded language training program for new Canadians.

Because language instruction for immigrants and refugees in Canada is seen as a part of the settlement process, it is, at the federal level, the responsibility of Citizenship and Immigration Canada (CIC), the federal ministry responsible for all immigration and citizenship issues. CIC gives grants to provincial level institutions which in turn contract with various local institutions to provide LINC programs. In Ontario LINC is administered by the Ontario Administration of Settlement and Integration Services, a provincial arm of CIC.

Eligibility for LINC

According to CIC, the following criteria determine eligibility: To be eligible for services under the LINC program, an individual must be an adult immigrant (older than the legal school leaving age) and either a permanent resident or a newcomer who has been allowed to remain in Canada, to whom CIC intends to grant permanent resident status and who has not acquired Canadian citizenship." This means that all immigrants, sponsored or independent, and all convention refugees are entitled to LINC classes. Learners must be 17 or older. This stipulation that LINC is not available to Canadian citizens is in line with the expectation that new Canadians will enter language training soon after their arrival in the country in order to gain the proficiency needed to access services and, for those planning to enter the labour market, to begin acquiring the language proficiency needed for employment. Learners are entitled to a maximum of three years instruction.

There are provincially funded ESL programs which are available to individuals (refugee claimants, citizens, and more advanced learners) who are not eligible for LINC. In some provinces LINC and ESL classes are blended; in others they may be on the same site, but delivered in separate classrooms.

2. Canadian Language Benchmarks (CLB) and the Canadian Language Benchmarks Assessment (CLBA)

Since the inception of the LINC program there has been a concentrated effort on the part of CIC to develop a consistent standard of instruction and assessment across the country. There are two major components of this effort: the Canadian Language Benchmark (CLB) and the Canadian Language Benchmarks Assessment (CLBA).

Canadian Language Benchmarks

The current version of CLB, Canadian Language Benchmarks 2000: English as a Second Language - for Adults, (www.language.ca) is the revised version of a document first available in 1997. According to the current document, Benchmarks are:

- a descriptive scale of communicative proficiency in English as a Second Language (ESL) expressed as 12 benchmarks or reference points;
- a set of descriptive statements about successive levels of achievement on a continuum of ESL performance;
- statements (descriptions of communicative competencies and performance tasks in which the learners demonstrates application of language knowledge (competence) and skill;
- a framework of reference for learning, teaching, programming and assessing adult English as a Second Language in Canada; (As a framework, the Benchmarks provide a common professional foundation of shared philosophical and theoretical views of language education) and
- a national standard for planning second language curricula for a variety of contexts, and a common “yardstick” for assessing the outcomes.

The rationale for the development of Benchmarks was two-fold. First, it was designed to ensure that learners could be given an accurate and meaningful assessment of their language proficiency and that the measurement of that proficiency would be standardized for Canada. Secondly it has been hoped that teaching materials and assessment measures based on Benchmarks would mean that language teaching programs would be consistent throughout Canada and that learners leaving a program in one place with an assessment score would find a similar program in a new location. Finally it was planned that the assessment of proficiency would be recognized by educational institutions and by employers as accurate measures of an individual’s level of proficiency. In brief, CLB were developed in order to provide consistency of programming and assessment across Canada.

Benchmarks are divided into three Stages, each of which has four benchmarks; so, for example, Stage 1: Basic Proficiency consists of Benchmarks 1-4. Each Benchmark has competencies for the four basic language skills - speaking, listening, reading, and writing. Each skill for each benchmark is presented as Global Performance Descriptors and as Competency Outcomes and Standards.

The benchmarks are neither a curriculum guide nor a statement of teaching methodology. They are however said to be ‘learner-centred, task- and competency based. There is a further emphasis on “community, study and work-related tasks” (CLB 2000, VIII).

Supporting Documentation

CIC is not responsible for the development of either curriculum or teaching materials. The agency along with some provincial organizations have funded documents to support Benchmarks and LINC teachers, in large part because teachers have found it difficult to translate the Benchmarks into their teaching.

These documents include

- Canadian Language Benchmarks 2000: A Guide to Implementation (Appendix D)
- Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners (Appendix E)
- Canada Works (Appendix F)
- Computer Assisted Language Learning: A Software Guide for the LINC Classroom (Appendix G)
- Cross-Cultural Conflict Management- A Handbook of Resources.
- LINC 4 & 5 Curriculum Guidelines (Appendix H)
- A Toolbox for ESL Tutors: an Instructional Guide for Teaching English as a Second Language to Newcomers. (Appendix I)
- Canadian Language Benchmarks: LINC Proficiency Checklists (Appendix K)

These documents will be annotated in the end of the report.

Assessment Instruments

The primary assessment instruments for LINC programs are the Canadian Language Benchmark Assessment (CLBA) and the Canadian Language Benchmark Literacy Assessment (CLBLA). CLBA and CLBLA, sponsored by CIC and the provincial governments of British Columbia, Alberta, and Ontario, were developed at the Centre for Language Training and Assessment, in Mississauga, Ontario. (<http://www.clba.com>). They are used nationally to assess the language proficiency of learning entering LINC programs.

CLBA consists of :

- a speaking/listening component. This is a one-on-one interview with a trained assessor. This component assesses Benchmarks 1-8 using a variety of tasks and prompts. This is labelled a ‘progressive interview format’, meaning that the tasks are ordered by difficulty and test takers continue to be given tasks until they are no longer completing them successfully.
- a reading component. This component consists of a series of reading tasks. There are two stages: the first is based on Benchmarks 1-4, the second on 5-8.
- a writing component. This consists of a variety of task types and again is broken into two segments, Benchmarks 1-5 and 5-8.

Assessment takes between 2.5-4 hours to complete.

CLBLA is a short assessment designed to evaluate the skills of low and pre-literacy students. (For further information, see <http://www.clba.com/about.htm> and <http://www.vidavision.com/countries/carn/language.htm>)

Assessment Centres

CLBA and CLBLA are administered at Assessment Centres by trained assessors. An assessment takes between 2.5 and 4 hours to complete. Learners are given a Benchmark for each of the skills and then recommended into a LINC class at their lowest score. The test can be administered only in Assessment Centres by trained assessors; assessment centres are not allowed to have LINC programs.

The Canadian Language Benchmarks Placement Test (CLBPT)

One of the drawbacks of the CLBA is that it takes so long to administer. The Canadian Language Benchmarks Placement Test, which will be available in June, 2002, is, according to the Centre for Canadian Language Benchmark’s Annual

Report 2000-2001, “a stream-lined placement test developed as an alternative to the traditional and more thorough CLBA instrument. It is intended to serve two purposes:

1. To assist ESL instructors in the testing and placement of students in remote or other areas where CLBA-trained assessors are not available; and
2. To help CLBA-trained assessors reduce backlog in high-volume intake periods in centres across Canada (pp. 16-17).

Exit assessment

The issue of an exit test for learners in LINC programs is an often discussed point. There is at present no exit test; teachers are asked to determine the levels that individual learners have attained by the end of a course. This means that teachers are developing assessment procedures. The argument against developing a test is that teachers know their students, know what they have taught, and know what they still need to know so that teachers are the logical ones to determine if learners have attained the proficiency needed to move on to a new level of LINC instruction or to terminate instruction. Teachers argue that they are not trained to develop such finely tuned and high stakes assessment instruments. There is some possibility that the new CLBPT will be used as an entrance assessment and the CLBA as an exit test.

Centre for Canadian Language Benchmarks (CCLB)

The CCLB, which is in Ottawa, was established to promote CLB and CLBA and other assessment instruments. It is responsible for disseminating information about Benchmarks and the assessments; it also funds projects related to CLB (Appendix M).

3. LINC programs

LINC is both a language policy and the term used to refer to programs which provide courses under the policy. A wide variety of providers are funded to offer LINC classes. These include public school boards, community organizations, and private firms. For example, in Ottawa, the Ottawa-Carleton District School Board, which is responsible for public education from kindergarten through secondary as well as continuing education, has contracts for LINC classes; the same is true of the Ottawa-Carleton Catholic School Board. As well there are a number of community organizations, for example the Ottawa-Carleton Immigrant Services Organization, which also have contracts for LINC classes as does a local business, Malkam Cross-Cultural Training. Providers submit proposals to the provincial organization responsible for LINC funding and contract to offer classes at specific LINC levels

(Appendix N). Contracts are for one year though two year contracts are now being considered; providers must submit a full proposal each year for continued funding.

LINC classes can be either full time (25 hours a week) or part-time (15 or fewer hours a week). Part time programs can be evening or week-end courses. There is no minimum enrolment though the providers must specify an enrolment figure in their proposals. It is possible to offer classes for specific groups, for example women or seniors and it is also possible to include childcare provision and/or transportation support in the contract. The mandate that LINC classes should be accessible to clients is addressed in two ways:

1. classes are located in sites away from large education centres so neighbourhood programs which can be located in community centres, church basements, and shopping centres
2. programs have a continuous in-take policy. Learners can enrol in a program at any time.

CIC monitors programs in a number of ways. Programs must submit financial reports twice in a contract year (1 January-31 December) and a monitor visits each program once a year. In addition, programs must submit mid-term narrative reports. Attendance is compulsory and programs submit monthly reports on attendance electronically. Programs must have an 80% attendance rate for each month.

The relationship between Benchmarks and LINC levels is complex. For example, learners entering a LINC 2 class must have level 2 in all four benchmarks. In order to complete LINC 2, they must have level 3 in all benchmarks. However to complete LINC 3, they must have a minimum of Benchmark 4 in reading and writing and a Benchmark 5 in speaking and listening. Provinces have the right to determine the level to which they will provide instruction. For example, Ontario, which has highest level of provision, offering LINC 5 level classes. Most other provinces only offer LINC 1-3. It is assumed that learners require 300 hours of instruction to complete a LINC level. For most programs this means that a term is 12 weeks.

Teachers

Teachers for LINC programs are hired on contract and beginning next year teachers in Ontario must have professional certification (Appendix O). While it is expected that the CLB will guide the planning and development of teaching, teachers are responsible for selecting and sequencing the materials they teach. There are documents to help program administrators and teachers interpret CLB.

As noted earlier, CIC does not support the development of actual teaching materials in the belief that teachers are best qualified to determine what is needed for a specific population in a local context. Publishers have however produced textbooks which are said to match the CLB and to be appropriate for LINC classes.

Most LINC programs have computer labs which have been funded by CIC; computers are not connected to the Internet but have software packages approved by CIC. These include a program about Canada, a grammar workshop, and a word processing package. Teachers are strongly encouraged to integrate these materials into their classrooms.

Learners

Learners must have been assessed with the CLBA at an assessment centre before they can enter a LINC program. They are placed in classes on the basis of their lowest Benchmark score on the CLBA evaluation. For example, if a learner achieved Benchmark 4 in reading and listening, but a Benchmark 3 in speaking, s/he would go into a class at Benchmark 3 level which is LINC 3.

Learners are allowed up to three years of language instruction in most provinces. There is some discussion about whether or not all new Canadians are entitled to LINC instruction as it is difficult to provide programs in areas where there is very little immigration.

Programs set their own policies on attendance; some programs require learners to attend 80% of the classes in a month; others might allow a five days absence if the learner attends on the sixth. Learners can be expelled from programs because of poor attendance.

4. Conclusion

Clearly the provision for English language training for new Canadians is an elaborate structure, involving as it does federal, provincial, and local players. I have not addressed the policy which preceded the present one, but it should be remarked that the current policy emphasizes the importance of new Canadians knowing one of the official languages and that language is central to successful settlement. The earlier policy linked language training to labour market needs and evidenced much less concern with ensuring that all immigrants and refugees had the survival language necessary to access social and community services. At the same time there is much

less concern with enabling new Canadians to gain the level of proficiency which would allow them to enter their professions/occupations or enrol in higher education.

LINC is designed to address some of the limitations of the previous policy which was less equitable (men were more likely to receive language training than women because those enrolled had to be labour market oriented, meaning they intended to work) and less accessible (programs tended to be larger and sited in central locations). Since LINC provides only survival level language instruction, it is no longer the case that men are advantaged. As well providers can establish small sites with only one or two classes which are located in neighbourhoods with large immigrant populations. Program administrators and teachers must also deal with the issue of continuous in-take. Because learners can enrol at any time, teachers often find it difficult to establish and maintain group cohesiveness in a class and also find it a challenge to plan and teach classes into which new people are constantly arriving.

The final important characteristic of the LINC policy is the decision by CIC not to be involved in curriculum development or materials development. Though CIC, through various agencies, has funded numerous projects involving implementation guides, guidelines for assessment, and explanatory materials, it has not translated CLB directly into curriculum or teaching materials. This has caused difficulties for teachers who, on the one hand, feel that they are expected to use CLB as a *de facto* curriculum but who, on the other hand, find the document difficult to understand and use. This problem is exacerbated by CIC's unwillingness to establish an exit assessment so that teachers, uncertain of what the Benchmarks mean, are still required to determine if their students are functioning at the exit standards imposed by CIC.

Appendix A: *New Immigrant Language Training Policy (not available on the web, in der Papierversion der Expertise, S.137-)*

Appendix B: Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC)

In 1992, the LINC program was launched as one of the key elements of the federal immigrant integration strategy. The objective of LINC is:

to provide language training in one of the Canada's official languages to adult immigrant in order to facilitate their social, cultural and economic integration of immigrants and refugees into Canada so that they may become participating

members of Canadian society as quickly as possible. (LINC Terms and Conditions, 27 August 1997)

The LINC objective is achieved through the provision of basic language instruction and by including, in the language training, information that helps newcomers become oriented to the Canadian way of life in the LINC curricula. LINC aims to have the same proportion of women and men participating in its program as is reflected in the local immigrant population.

In addition to services provided directly to clients, the program includes the provision of delivery assistance to organizations providing services to clients. This involves using expertise or specialized help to improve the delivery of services for LINC clients. It may include needs analysis, the development of training materials or alternative methods of language training, exploring new cost-effective training approaches, monitoring the progress of specific client groups or other research initiatives.

Appendix C: *Canadian Language Benchmarks (CLB)*

www.language.ca/bench.html

Appendix D: *Canadian Language Benchmarks 2000: A Guide to Implementation*

This document is not available on the web.

Appendix E: *Canadian Language Benchmarks: ESL for Literacy Learners*

www.language.ca

This is a document designed to provide competencies for new Canadians who are non or low literate in their first language(s). The Literacy Benchmarks lay out the progression of reading , writing, and numeracy skills for adults who have little or no literacy skills in their first language. The document is also useful for teachers who have ESL learners who are literate in a non-Roman alphabet language and need to learn reading and writing basics in English.

The ESL literacy Benchmarks are primarily intended for instructors to help them determine the developmental level of their students and design appropriate

teaching/learning activities. They may also be useful to curriculum, material or test developers.

These Benchmarks describe what a student can do at various phases of their ESL literacy development. They are not a curriculum, nor are they an assessment tool although they may be used to develop both.

Appendix F: *Canada Works* (<http://alphaplus.ca/lincdoc/canwrks/htm>)

This is not a curriculum; it is a resource designed to be integrated into a developed curriculum. It focuses on employability skills and knowledge. Canada Works is reference to the CLB. A separate workbook, *Through the Looking Glass*, has been written for learners to use in support of *Canada Works*.

Appendix G: *Computer Assisted Language Learning: A Software Guide for the LINC Classroom* (<http://alphaplus.ca/lincdoc/Software/index.htm>)

This guide includes step-by-step instructions and explanations about the use of the following software at five levels of LINC: Explore Canada, ELLIS (Intro, Middle, Mastery, Senior Mastery, Master Pronunciation, Placement, and Instructor Utilities), Tense Buster, Microsoft Word, and Windows 95. These are the packages on CIC-funded computers in LINC programs. There are sample lesson plans and suggested activities that have been referenced to CLB.

Appendix H: *LINC 4 & 5 Curriculum Guidelines: A Computer Integrated Curriculum based on Canadian Language Benchmarks 4-6* (1999).

<http://alphaplus.ca/linc/>

The LINC 4 & 5 Curriculum Guidelines are consistent with the Canadian Language Benchmarks (CLB), the Canadian standard by which a learner's proficiency in ESL is measured. They are a continuation of the LINC 1-3 guidelines. LINC 4 and LINC 5 are at the intermediate level of the CLB continuum. All the elements needed to develop a program including long range and daily lesson plans are included in this publication. Computer tasks are integrated with language development. The integration of computer tasks with language development in these guidelines provides

instructors with a reliable resource for using Computer Assisted Language Learning (CALL) in their lessons while giving learners the opportunity to acquire useful skills for entering the workforce.

Appendix I: *A Toolbox for ESL Tutors: an Instructional Guide for Teaching English as a Second Language*. Frontier College

<http://alphaplus.ca/lincdoc/toolbox.htm>

The Toolbox for ESL Tutors is designed to provide teachers and tutors with practical lesson activities. The Toolbox activities supply teachers and tutors with ideas for lessons that can be adapted and/or expanded depending on the student's interest, goals, and prior knowledge. The activities are presented in a one-to-one learning context but can be easily adapted to a group situation. The lessons and activities can also be used by instructors of adult literacy tutoring or classroom programs. The material in the toolbox is organized into six themes. Each theme consists of units containing hands-on activities and practical techniques to assist the teacher or tutor with lesson planning. Each unit contains initial assessment questions, a complete set of activity/lesson plans, handouts, and a list of other resources which are useful in thematic lesson planning.

Appendix J: *Canadian Language Benchmarks LINC Proficiency Checklists*

(not available on the web sample pages attached)

This document is designed to give teachers guidelines to help them assess learners' benchmark levels. It provides checklists for Benchmarks 1-4 for listening and Benchmarks 1-3 for reading and writing.

Appendix K: *Canadian Language Benchmarks Assessment*

www.clba.com

The Canadian Language Benchmarks Assessment (CLBA) is the nationally recognized standard for assessment of Adult English as a Second Language in Canada. The CLBA was developed under the sponsorship of Citizenship and Immigration Canada and provincial governments of Ontario, British Columbia and Alberta.

CLBA

- a task-based assessment instrument
- assesses English proficiency from Basic to TOEFL
- tests English Listening / Speaking through one on one interview
- tests Reading by means of passage and response to short answer / multiple choice questions
- tests Writing by means of authentic, life-applicable tasks

The CLBA is recognized by language and adult training providers cross Canada and has attracted international interest.

Test Overview

Listening / Speaking

- a progressive interview format with all clients beginning at the first task and proceeding until the point of optimum proficiency
- a one on one interview with a certified CLBA assessor
- assesses Benchmarks 1 — 8 proficiency
- prompts include:
 - assessor questions
 - photographs
 - videotape task
 - audiotape task
- approximate time: 15 — 35 minutes

Reading

- a series of tasks in two test packages: Stage I (Benchmarks 1 — 4), Stage II (Benchmarks 5 — 8)
- can be administered individually or in a group
- task types include:
 - instructions
 - formatted text
 - unformatted text
 - information

Writing

- a series of tasks in two test packages: Stage I (Benchmarks 1 — 4), Stage II (Benchmarks 5 — 8)
- can be administered individually or in a group
- task types include:
 - copy / reproduce information
 - fill out forms
 - convey messages
 - description
 - express ideas

Appendix L: Canadian Language Benchmarks Placement Test (CLBPT)

www.language.ca

Project Goal and Outcomes The goal of this project is to carry out widespread implementation of the new "streamlined" Canadian Language Benchmark Placement Test (CLBPT) for use in LINC and non-LINC ESL programs. The CLBPT includes:

- CLBPT Test Kit consisting of: Guide Book, Reading and Writing Tests, a Listening/Speaking Assessment Log, an accompanying photo-spread and audio tape, cover sheets for the CLBPT and addendum notes
- CLBPT Training package to include: CLBPT Training Manual and Video Cassette (10 taped interviews)

Use of the streamlined CLBPT will enable LINC Assessment Centres to reduce backlog in high volume intake periods in LINC Assessment Centres across Canada, and will also provide a reliable tool for ESL instructors to use to test and place students in remote areas and other locations where CLBA-trained assessors are not available.

Background: In 1999-2000 the CCLB initiated a project to develop a task-based placement instrument to determine the ESL proficiency of adults in each of the four language skill areas: listening, speaking, reading and writing. The "Streamlined Test" (CLBPT) was to provide an alternative to the traditional and more thorough Canadian Language Benchmarks Assessment (CLBA) instrument in order to assist ESL instructors in the testing and placement of students in remote areas and other locations

where CLBA-trained assessors are not available; and to help CLBA-trained assessors reduce backlog in high-volume intake periods in centres across Canada. The contract for the development of the CLBPT was awarded to the Association of Adult and Continuing Education School Board Administrators of Ontario (CESBA).

Appendix M: The Centre for Canadian Language Benchmarks

www.language.ca

Mandate:

To develop, promote and conduct research in support of the Canadian Language Benchmarks, and to encourage the alignment of curriculum and program structure with the Canadian Language Benchmarks.

To promote excellence in the teaching and learning of English and French by adults across Canada by establishing and supporting language proficiency standards that affect program delivery and policy development in the areas of education, labour market access and immigrant integration across the country.

Objectives:

- 1 To develop and promote the Canadian Language Benchmarks
- 2 To establish a certification system for CCLB recognized tests, assessors and testers, CLB experts and materials
- 3 To establish and maintain standards to govern a comprehensive national CLB assessment system
- 4 To promote the alignment of existing second language curricula, assessment ^ tools and program structures with the CLB
- 5 To promote the development of new curricula, assessment tools, tests and program structures that align with the CLB
- 6 To conduct, apply and promote research in support of the above objectives

Appendix N: Application for LINC programs

www.cic.gc.ca/english/newcomer/linc-2e.html

This site has the information needed for programs providers to apply for LINC funding. It includes information about who can apply and what provisions are available.

Appendix O: Teacher Certification

www.teslontario.ca

Beginning in June, 2000 TESL Ontario, the professional organization of second language teachers began certifying second language teacher education programs and the individual who graduated from those programs. Teacher education programs had to submit descriptions of the courses they offers and details about faculty and internship requirements.

Graduates of recognized programs submit proof that they have completed the degree and that they have the necessary number of internship teaching hours. They are then issues a TESL Ontario Certificate for Instructors for teachers of adults enrolled in non-degree programs. This is not a certificate that allows teachers to teach in public primary or high schools.

Beginning in January, 2003 all teachers in Ontario LINC programs must meet the requirements of provincial certification. Recently, TESL Canada, the national professional organization, has undertaken a similar process. The challenge facing all of the associations in this area is establishing the basic qualifications that all teachers must possess to be certified. After much debate, TESL Ontario developed a series of guidelines that require higher qualifications than those established by TESL Canada.

