

die les geven aan de MAVO. Deze mensen hebben naast een gemeenschappelijke belangstelling ook een gemeenschappelijk belang of een gezamenlijk probleem. Zij komen bij elkaar op bij voorbeeld een van de deelnemende scholen. Deze *netwerkers* ontmoeten elkaar om informatie, ervaringen en materiaal uit te wisselen, zicht te krijgen op eigen (nieuwe) mogelijkheden. Ze vinden elkaar rond geïnventariseerde thema's, waarbij een actieve bijdrage gevraagd wordt van iedere deelnemer/deelneemster.

Een netwerk is een niet-hiërarchische structuur. Alle netwerkers zijn verantwoordelijk voor de inhoudelijke en organisatorische aspecten. Ook externe deskundigen kunnen voor een inhoudelijke bijdrage worden uitgenodigd.

De functie van het netwerk is als volgt samen te vatten: kennis uitwisselen, creatieve kracht en waardevolle contacten in het netwerk dragen bij tot kwaliteit(verbetering). Het is niet de bedoeling dat een netwerk verwordt tot klaaglijd of theekransje. Toch is het van belang om op de agenda, naast ruimte voor inhoudelijke onderwerpen, ook mogelijkheden voor informeel contact open te laten. Pauzes hebben een functie. Daarin wordt vaak het hardst gewerkt. Netwerken zijn vaak van tijdelijke aard. Is het netwerk niet langer ondersteunend en stimulerend, dan vervalt de reden tot bestaan. De onderlinge contacten blijven echter, is mijn ervaring.

Ik heb in dit artikel aan willen geven dat netwerken meer zijn dan een modeverschijnsel. Het is een vorm van nascholing voor en door vakdeskundigen. Een netwerk levert de deelnemers kennis, contacten, kwaliteit en kracht en niet in de laatste plaats een dosis *werkplezier*.

Docenten NT2 die belangstelling hebben voor dit netwerk kunnen zich opgeven bij het APS. De bijeenkomsten worden gehouden in de regio Amsterdam. In oktober start een netwerk speciaal voor docenten NT2 in Noord-Brabant en Zeeland. De bijeenkomsten zullen worden gehouden in de regio Breda. Inlichtingen over dit netwerk kunt u krijgen bij het APS (020: 44 18 15).

---

#### Literatuur

MESO, themanummer Netwerken, januari 1982.  
Hollinger, Melanie, *Netwerken*. OBD West-Friesland, 1989.

## RECENSIE

---

### Dorian de Haan & Els Schellekens: Taal, tekst en schoolsucces

De stroom wetenschappelijke publikaties over de positie van anderstaligen in het Nederlandse onderwijs zwelt aan. In deze bespreking komen achtereenvolgens de proefschriften van Anne Kerkhoff en Hilda Hacquebord aan de orde. Op het eerste gezicht lijken beide werken elkaar aan te vullen. Nadere beschouwing maakt echter duidelijk dat opzet en strekking van de onderzoeken nogal verschillen. Bij het schrijven van deze bespreking zijn we vooral uitgegaan van de verschillen die we constateerden.

Kerkhoff lokaliseert de oorzaken van achterblijvend schoolsucces van allochtone leerlingen vooral in het sociaal milieu en vindt aparte taalprogramma's voor hen niet nodig. Hacquebord analyseert tekstbegrip als schoolse vaardigheid en plaatst deze in het perspectief van de taalachtergrond van allochtone leerlingen. Zij acht remediale hulpprogramma's juist noodzakelijk.

---

Anne Kerkhoff, *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1988. f 43,50.

---

In 1988 promoveerde Anne Kerkhoff op haar proefschrift *Taalvaardigheid en schoolsucces*. Op grond van haar onderzoeksresultaten doet zij een aantal opmerkelijke uitspraken. Zo 'vermoedt' ze 'dat de faktor sociaal-economisch milieu het effect van de variabele «allochtoon» compenseert' en 'dat de faktor «allochtoon» het negatieve effect van een laag sociaal-economisch milieu versterkt' (p. 78-79). In haar conclusies stelt zij: er kan 'niet geconcludeerd wor-

den dat de variabele «taalachtergrond» bepalend is voor de onderwijskansen van kinderen uit etnische minderheidsgroepen. De gesignaleerde discrepanties tussen de verschillende groepen leerlingen lijken eerder samen te hangen met verschillen in het sociaal-economisch milieu waaruit de kinderen afkomstig zijn' (p.191). Relaties tussen rapportcijfers en scores op taaltoetsen doen 'vermoeden dat allochtone leerlingen aan het eind van de basisschool de Nederlandse schooltaal voldoende beheersen om het onderwijs «met evenveel vrucht als autochtonen» te kunnen volgen' (p.113). Zij vindt daarom afzonderlijke taalprogramma's voor het onderwijs Nederlands aan gevorderde tweede-taalleerders niet noodzakelijk. 'Er blijken zich bij allochtone onderinstromers aan het einde van de basisschool geen taalproblemen voor te doen die uniek zijn voor tweede taalleerders' (p.192).

Wat zijn nu de bevindingen waarop Anne Kerkhoff haar conclusies baseert?

### Trial and error

In het eerste hoofdstuk bespreekt zij de onderwijspositie van 'etnische' en 'autochtone minderheidsgroepen' en het onderzoek en beleid ten aanzien van beide groepen. Zij constateert een 'herhaling van de geschiedenis': onderzoek naar ongelijke kansen van arbeiderskinderen (de 'autochtone minderheidsgroep') heeft geen bevredigend antwoord kunnen vinden op de vraag naar het waarom van de ongelijkheid. De compensatieprogramma's voor arbeiderskinderen bleken nauwelijks effect te sorteren, onderzoeksgegevens over recentere onderwijsvernieuwingen zijn tegenstrijdig. Beleid en onderwijspraktijk zijn daarom nog steeds gebaseerd op 'trial and error'.

Ook het minderhedenonderzoek biedt volgens Kerkhoff niet veel aanknopingspunten voor de vormgeving van het onderwijs aan allochtone kinderen. Onderzoeksresultaten wijzen uit dat de beheersing van het Nederlands de belangrijkste voorspeller is voor schoolsucces. In de onderwijspraktijk zou men vooral aandacht besteden aan extra lessen Nederlands van een taakleerkracht. Maar deze lessen Nederlands zouden uiteindelijk weinig invloed hebben op doorstromingsadviezen, volgens een onderzoek van Van Esch (1983). Kerkhoff ziet

hierin een parallel – 'voorzover het daarbij niet (meer) gaat om de eerste opvang van neveninstromers' (p.18) – met het effect van de vroegere compensatieprogramma's voor autochtone arbeiderskinderen. Het is de vraag of deze parallel terecht is: NT2-taakleerkrachten worden met name ingezet voor het aanspreekbaar maken, en veel minder voor gevorderde NT2-verwerfers.

Ten aanzien van het recente overheidsbeleid, waarin de onderwijsproblematiek van allochtone kinderen en autochtone kinderen uit sociaal-economisch zwakkere groepen onder één noemer wordt gebracht, stelt ze dat voor bezwaren tegen dit beleid weinig onderzoeksgegevens voorhanden zijn.

Opvallend is dat Kerkhoff het onderzoek naar de effecten van *tweetalig* onderwijs nauwelijks in haar analyse betreft. Juist de resultaten van dat onderzoek, waarbij het accent ligt op taalonderwijs, blijkt aanknopingspunten te bieden voor de vormgeving van effectief onderwijs aan allochtone kinderen. Het lijkt erop dat dit eerste hoofdstuk geschreven is in het perspectief van haar latere interpretatie dat de taalachtergrond van ondergeschikt belang zou zijn.

In hoofdstuk twee gaat Kerkhoff dieper in op de relatie tussen taalvaardigheid en onderwijskansen. Op basis van de resultaten van drie Nederlandse onderzoeken stelt zij vast dat voor dialectsprekende kinderen het sociaal milieu en niet de regionale taalvariëteit de meeste invloed heeft op schoolsucces. Vervolgens bespreekt zij de theorie van Cummins, die onderwijskansen van kinderen probeert te verklaren vanuit de interactie tussen de taal van de kinderen, hun sociaal-economische achtergrond en onderwijsprogramma's.

Onderzoek naar de bijdrage van de factor sociaal-economische achtergrond voor de onderwijskansen van allochtone kinderen is er in 1988 nog niet in Nederland. Kerkhoff geeft als mogelijke oorzaak daarvan aan dat die achtergrond van migrantenkinderen bijna 'per definitie' laag is. Zij spreekt echter ook van 'een taboe' onder minderhedenonderzoekers (p.41). Een voor de hand liggende verklaring lijkt ons dat een dergelijk onderzoek tot dan toe minder relevant wordt gevonden, gezien de prioriteiten in de onderwijspraktijk.

## Taalachtergrond of milieu?

Hoofdstuk drie gaat over de onderzoeksvragen en methode. De onderzoeksvragen betreffen de relatie tussen de vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal, schoolsucces en taalattitudes van allochtone, tweetalige autochtone en eentalige autochtone kinderen in de bovenbouw van de basisschool. Op vijf scholen zijn in twee opeenvolgende jaren in totaal 179 leerlingen bij het onderzoek betrokken.

Twee derde van de 121 autochtone kinderen zei met de ouders, eventueel afgewisseld met de standaardtaal, dialect te spreken. Dat zijn in het onderzoek de dialectsprekers, sprekers van de Tilburgse en Bredase variëteit van het Nederlands. In welke mate kinderen die variëteiten beheersen en gebruiken, wordt echter niet vastgesteld. Evenmin is duidelijk hoe sterk het dialect van de kinderen afwijkt van de standaardtaal. Van de 50 allochtone kinderen zeiden sommigen thuis ook Nederlands te spreken. Dat gold vooral voor kinderen van ouders met een ex-koloniale achtergrond. De taal van het land van herkomst wordt als thuistaal beschouwd. We komen niet te weten in welke mate die 'thuistaal' wordt gebruikt in verhouding tot het Nederlands.

De verdeling naar milieu is voor de allochtone kinderen zeer ongelijk. Alle Marokkaanse en Turkse leerlingen komen uit gezinnen waar ouders werk doen dat tot de laagste twee beroepsgroepen wordt gerekend. Slechts zes allochtone kinderen hebben ouders die een hogere opleiding volgden en meer gekwalificeerd werk verrichten: drie Surinaamse kinderen en een Moluks kind. Bij hen wordt thuis dus ook Nederlands gesproken. Naar de nationaliteit van de andere twee blijft het gissen; waarschijnlijk gaat het om een Chinees en een Latijnsamerikaans kind. Kerkhoff erkent die scheve verhouding en stelt dat de milieuvariabele 'in het onderhavige onderzoek geen centrale plaats inneemt' (p. 50). Alle kinderen hebben in Nederland de lagere school doorlopen.

Schoolsucces wordt onderzocht door de analyse van doorstroomadviezen, rapportcijfers en beoordelingsformulieren die de leerkrachten drie keer per jaar moesten invullen. Voor het vaststellen van de taalvaardigheid zijn meerdere testen afgenomen (cloze, editing, woorden-

schattest, woordassociatietaak), evenals voor de bepaling van attitudes (matched-guise). Daarnaast zijn er mondelinge en schriftelijke spontane taalgegevens geanalyseerd.

In de hoofdstukken vier tot en met zeven worden de resultaten gepresenteerd. Alle hoofdstukken kenmerken zich door een heldere ver slaggeving van de gevolgde procedures, die steeds zeer gedegen en theoretisch verantwoord zijn uitgevoerd. Resultaten zijn enerzijds relevant voor de onderzoekspraktijk, waar verschillende procedures worden geëvalueerd. Anderzijds zijn de resultaten van belang voor het onderwijsveld.

Uit bijna alle resultaten blijkt dat mediterrane kinderen het slechtst af zijn: minder gunstige doorverwijzing naar voortgezet onderwijs en slechtere prestaties bij nagenoeg alle vakken en bij de taaltesten (behalve de woordassociatietaken, waarvan Anne Kerkhoff overigens het nut voor tweede-taalonderzoek en -onderwijs in twijfel trekt). Uit de spontane taalgegevens blijken weinig verschillen in lexicale rijkdom, alhoewel aangetekend wordt dat de procedures om die rijkdom vast te stellen weinig bevredigend zijn. Ten slotte komt uit een analyse van morfologische, syntactische, lexicale en spel fouten naar voren, dat de Turkse en Marokkaanse kinderen hierin de meeste fouten maken, vooral bij de morfologie.

De andere allochtone kinderen doen het beter, soms beter dan de dialectsprekers (hoger doorstroomadvies, betere beoordeling voor taalvakken, betere resultaten op editing-toets en foutenanalyse), maar vaak weer slechter dan de standaardtaal sprekende autochtone kinderen.

Dialectsprekers doen het slechter dan standaardsprekende kinderen. Zij nemen overigens een bijzondere positie in: onderwijskansen van deze groep kinderen worden negatief beïnvloed door attitudes van leerkrachten, zoals ook al uit eerder onderzoek bleek. De groepen leerlingen verschillen niet in houding tegenover de Nederlandse standaardtaal.

## Ongegronde uitspraken

Hoe komt Anne Kerkhoff op grond van deze bevindingen nu tot haar opmerkelijke uitspraken dat de problemen vooral met sociaal milieu samenhangen, dat de allochtone kinderen het

Nederlands voldoende beheersen om het onderwijs 'met vrucht' te kunnen volgen en dat de taalproblemen niet zodanig zijn dat er afzonderlijke programma's zouden moeten komen?

Ten eerste splitst zij de resultaten uit voor twee groepen sociaal milieu ('laag' en 'hoog') en vergelijkt die groepen onderling. Binnen die groepen vergelijkt ze de allochtone kinderen, dialect- en standaardtaalsprekers. Hierboven betwijfelden we al of de kinderen uit de hoge milieus nu zoveel verschillen wat betreft hun taalachtergrond in het Nederlands. Dat maakt iedere uitspraak over het belang van taalachtergrond versus milieu voor deze groep onmogelijk. De Surinaamse en Molukse kinderen spreken van huis uit Nederlands. Kerkhoff veronderstelt dat dat ook het geval is voor de dialectsprekers uit een hoog milieu: 'Het is mogelijk dat voor de meeste dialectsprekers uit de hogere sociale klassen geldt dat zij in een «bilinguale» omgeving opgroeien' (p. 115).

De vergelijking binnen de groep 'laag' is daarom relevanter. Dan blijkt dat de positie van allochtone kinderen ook ongunstiger is dan die van de autochtone. Verondersteld wordt dat het milieu van de allochtone kinderen nog lager is dan dat van de autochtone en de vraag is dan natuurlijk waarom er geen uitsplitsing is gemaakt naar de twee laagste beroepsgroepen. Waar die ontbreekt is de conclusie dat het behoren tot een *lager* milieu de kinderen meer parten speelt dan hun taalachtergrond ongegrond.

De 'voldoende beheersing' van het Nederlands wordt afgeleid uit het ontbreken van enige relatie tussen rapportcijfers voor rekenen en resultaten van de taaltoetsen (cloze en editing) van de allochtone kinderen. Kerkhoff redeneert: blijkbaar kunnen de kinderen het rekenonderwijs volgen zonder dat ze last hebben van problemen met het Nederlands. Een andere verklaring zou ook kunnen: bij 'cijferen' en 'hoofd-rekenen' (want daar gaat het hier om) hebben allochtone kinderen minder last van hun geringere beheersing van het Nederlands, omdat de taken daar minder een beroep op doen.

Ten slotte gaan we in op de uitspraak dat er geen afzonderlijke taalprogramma's nodig zijn. Het argument is dat de fouten die allochtone kinderen maken ook door autochtone kinderen worden gemaakt. Maar 'taalvaardigheid' in de

bovenbouw van de basisschool omvat meer dan spelling, morfologie, syntaxis en woordgebruik. Anne Kerkhoff geeft ook zelf al aan dat uitbreiding van de woordenschat erg belangrijk is.

### Een kwestie van graad?

Met deze uitspraken lijkt Anne Kerkhoff uitsluitel te geven over het probleem dat is verwoord in haar eerste hoofdstuk. Het zou nog niet mogelijk zijn 'om na te gaan in hoeverre de opvatting van de overheid, dat niet de *aard*, doch alleen de *graad* van de problematiek van allochtone leerlingen afwijkt van die van autochtone stimuleringskinderen, gegronnd is' (p. 22). Zij interpreteert haar gegevens zodanig dat verschillen in taalvaardigheid vooral een kwestie van *graad* zijn; wat er met allochtone kinderen in het onderwijs aan de hand is, is in wezen hetzelfde als wat er bij autochtone arbeiderskinderen speelt. Hiervoor geeft Anne Kerkhoff in haar proefschrift geen voldoende onderbouwing. Dat is jammer, want de toon van onze bespreking is nu zeer kritisch, terwijl het onderzoek zelf goed doortimmerd is en belangwekkende gegevens oplevert.

---

Hilda Hacquebord, *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht, Foris Publications, 1989. Studies over taalgebruik 6. f 57.

---

Het onderzoek van Hilda Hacquebord wijst uit dat die problematiek zowel naar *aard* als naar *graad* afwijkt van die van autochtone leerlingen. Daartoe onderzoekt zij tekstbegrip, woordenschat en grammaticakennis toegespitst op het soort teksten waarmee kinderen in de laatste fase van het basis- en de eerste fase van het voortgezet onderwijs te maken krijgen, en de ontwikkeling daarvan in drie leerjaren.

### Leren in een tweede taal

In het eerste hoofdstuk van haar proefschrift plaatst Hacquebord tekstbegrip in een breder onderwijskundig kader. Als belangrijkste oorzaken voor de achterblijvende schoolprestaties van anderstalige leerlingen worden genoemd:

de slechte aansluiting tussen het thuis- en schoolmilieu en de hiermee samenhangende kleinere taalvaardigheid in het Nederlands.

Hacquebord constateert echter dat er weinig onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen verschillende aspecten van de te kort schietende taalbeheersing in het Nederlands. Op beleidsniveau is er nauwelijks aandacht voor het voortgezet onderwijs.

Hoofdstuk twee bevat besprekingen van theorieën over tweetaligheid en tweede-taalverwerving. Leerkrachten en onderzoekers constateren problemen met 'schoolse' taalvaardigheden, die vooral nodig zijn bij tekstbegrip. Onder andere aan de hand van Cummins schetst Hacquebord het theoretisch kader.

Cummins onderscheid tussen BICS (basic interpersonal communicative skills) en CALP (cognitive academic language proficiency) – dat hij later verfijnde langs de lijnen: cognitief weinig/veel eisend en contextarm/-rijk – acht de onderzoekster te weinig onderbouwd. De ontwikkeling in de tweede taal en cognitieve ontwikkeling lopen namelijk niet parallel. Voor de anderstalige leerlingen heeft dit het voordeel, dat ze reeds verworven cognitieve vaardigheden als monitoring, metacognitieve kennis en comprehension-strategieën kunnen inzetten bij het leerproces.

### Interactief lezen

Op deze cognitieve vaardigheden gaat Hacquebord verder in in hoofdstuk drie, aan de hand van verschillende leestheorieën. De begrijpelijkheid van schoolboeken hangt samen met vaktaal, kenmerken van schriftelijk taalgebruik en etnocentriciteit. De kwantitatieve leesbaarheidscriteria (woordfrequentie, zinslengte) schieten te kort omdat factoren als samenhang in de tekst, tekstopbouw en tekstsoort daarbij buiten beschouwing blijven.

Aan Kintsch en Van Dijk ontleent Hacquebord een model voor een interactieve benadering van het leesproces: de lezer gebruikt zowel de grafische informatie (bottom-up) als de contextuele informatie (top-down) om betekenis te geven en te interpreteren. Woordkennis kan dus worden gebruikt om tot tekstbegrip te komen, maar ook kan informatie op het tekstuele

niveau (de macrostructuur) en (voor)kennis worden gebruikt om tot begrip van woorden te komen. Bij dit laatste spelen strategie-gerichte, cognitieve processen een rol.

Met dit 'complexity-oriented' model gaat Hacquebord teksten van Turkse en Nederlandse LBO- en MAVO-scholieren te lijf. Ze stelt de vraag in hoeverre tweetalige lezers hun geringere taalkennis op het microniveau van de zin (woordbetekenis, grammatica) kunnen compenseren door efficiëntere leesstrategieën toe te passen. Bij haar analyse betreft ze de factoren taalvaardigheid in het Nederlands, het leesvaardigheidsniveau in de moedertaal en non-verbale intelligentie.

Hoofdstuk vier bevat een beschrijving van de zeven onderzoeksscholen. Op zes daarvan ontbreekt een leerplan 'Nederlands als tweede taal'. Hoewel alle taakleerkrachten anderstaligen het belang van tekstbegrip erkennen, hanteren ze geen gerichte leesdidactiek voor anderstaligen. Evenmin is er veel aandacht voor schoolse taalvaardigheden in de taal- en vaklessen. Alleen in de studielessen wordt studerend lezen getraind.

### De leesprestaties op LBO en MAVO

In de laatste vier hoofdstukken bespreekt Hacquebord haar eigen onderzoek. Ze wil het taalprobleem in kaart brengen, de ontwikkeling in tekstbegripsvaardigheden beschrijven en (indirect) inzicht krijgen in de aard van het leesproces door verschillen in de aard van het tekstbegrip te onderzoeken. Het onderzoek was longitudinaal (over een periode van twee en een half jaar) en cross-sectioneel (Turkse en Nederlandse LBO- en MAVO-leerlingen worden vergeleken) van opzet.

Met betrekking tot de *aard van het taalprobleem* constateert Hacquebord de verwachte achterstand in woordkennis, maar grammaticale constructies blijken voor minder tekstbegripsproblemen te zorgen dan verwacht. Verder stelt de onderzoekster vast dat Turkse leerlingen weliswaar lagere toetsprestaties halen bij teksten op elk van de drie moeilijkheidsniveaus, maar dat ze het bij de moeilijkste teksten relatief goed doen. Specifieke tekstbegripsproblemen van Turkse leerlingen lijken niet veroorzaakt

te worden door gebrek aan voorkennis of intelligentie.

Vraag twee betrof de *ontwikkeling van het tekstbegrip*. In het onderzoek blijkt er geen duidelijke vooruitgang in tekstbegrip tussen brugklas en derde klas LBO, noch bij Nederlandse, noch bij Turkse leerlingen. Er is eerder sprake van een achteruitgang, die bij Turkse leerlingen scherp en significant is. Op de MAVO is een aanvallende groei van het tekstbegrip te zien, maar ondanks de relatief sterke groei van woordkennis en non-verbale intelligentie bij Turkse leerlingen stagneert het tekstbegrip na een paar jaar. Kennelijk is het puur aanbieden van meer en ingewikkelder teksten op zich niet voldoende om de ontwikkeling op gang te houden. Hacquebord brengt dit verschijnsel in verband met de groeiende complexiteit van de leesvaardigheid. In het onderwijs zou een interactieve leeshouding gestimuleerd moeten worden, zodat leerlingen waar nodig bij het micro-, meso- en macroniveau van de tekst stilstaan om tot tekstbegrip te komen. Daarnaast is gerichte aandacht nodig voor de ontwikkeling van de woordenschat.

Wat betreft de *aard van het tekstbegrip* (de derde onderzoeksvraag) constateert Hacquebord dat de grootste verschillen tussen Turkse en Nederlandse leerlingen te vinden zijn op het micro-niveau van de tekst. Een achterstand in woord- en grammaticakennis beïnvloedt ook de prestaties van allochtone leerlingen op meso- en macroniveau, maar niet in de mate die op grond van tekstonafhankelijke toetsen voor woord- en grammaticakennis verwacht kon worden. Dit gegeven ondersteunt een interactieve leestheorie.

Waar intelligentere Nederlandse leerlingen hoger scoren op macrotekstbegrip behalen de intelligentere Turkse leerlingen een beter resultaat op het microniveau van de tekst. Na twee en een half jaar blijkt het macrobegrip bij Turkse leerlingen veel minder samen te hangen met woordkennis. Naarmate ze het Nederlands beter beheersen, zijn ze dus minder afhankelijk van compenserende strategieën. Moedertaalleerders komen later dan tweetaligen tot macrotekstbegrip, los van hun intelligentie. De taalachterstand in het Nederlands van Turkse leerlingen is dus groter dan hun prestaties op

tekstbegriptoetsen doen vermoeden. Waarschijnlijk compenseren ze de tekorten door een hogere concentratie, efficiënter leesgedrag en sterker gebruik van de context.

### Basis-Nederlands ontoereikend

Hacquebord sluit haar proefschrift af met een hoofdstuk conclusies en aanbevelingen. Deze zijn zeer lezenswaard, en niet alleen voor leerkrachten anderstaligen.

Remediale hulpprogramma's voor begrijpend lezen acht zij nodig. Middels diagnostische toetsen (ook tekstonafhankelijke woordkennis) moeten specifieke tekstbegripsproblemen aan het licht komen. Hacquebord stelt: 'Een zwak tekstbegrip bij Nederlandse (LBO-)leerlingen ligt eerder aan gebrekkige cognitieve vermogens en aan leesproblemen, bij Turkse leerlingen is het achterblijven in tekstbegrip vooral een taalprobleem' (p. 257).

De onderzoeksresultaten weerspreken dus Cummins opvatting, dat het na verloop van tijd wel goed zit met de basiscommunicatieve vaardigheden van anderstaligen. In tegenstelling tot wat Cummins veronderstelt, hebben allochtone leerlingen een goed ontwikkelde 'hogere leesvaardigheid', maar is het probleem juist dat de 'basis' van het Nederlands niet toereikend is. Ze hebben een kleinere woord- en grammaticakennis, binnen beperkte domeinen en met beperkte reikwijdte wat taalspecifieke vaardigheden betreft. De contextloosheid van schoolboekentaal is dus voor anderstalige leerlingen niet het hoofdprobleem.

Hacquebord concludeert vervolgens: als de school zich meer zou richten op een strategische aanpak van schoolboekteksten en op ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, dan zou dat vooral in het voordeel van de Nederlandse leerling werken.

Anderstalige leerlingen zullen meer profijt hebben van onderwijs dat zich richt op hun ontoereikende woordkennis en mesotekstbegrip, vanuit een functioneel principe waarbij het taalaanbod ingekaderd is in communicatief zinvolle situaties. Ten slotte verwacht Hacquebord effect van een veeleisende houding bij leerkrachten en een stimulerende leescultuur.

Hacquebord levert met dit degelijk proefschrift een belangrijke bijdrage aan de discussie rond

taalproblemen van allochtone jongeren. Haar analyses zijn grondig, kundig en zorgvuldig. Juist daarom is het jammer, dat haar tekst niet erg toegankelijk is. De leesbaarheid van de tekst is niet optimaal. De formuleringen en tekstorganisatie lijken nog de sporen te dragen van Hacquebords worsteling met de ingewikkelde problematiek.

In tegenstelling tot Kerkhoff biedt Hacquebord leerkrachten en onderzoekers concrete handvatten om aan de vergroting van schoolsucces van allochtone leerlingen bij te dragen. Juist de *aard* van de taalproblemen blijkt hierbij van wezenlijk belang.

## FORUM

---

CVEN:

### Reactie op H. Bonsets 'Moedertaalonderwijs als arena'

Bonset geeft zijn stuk de ondertitel 'de commissie-Braet kritisch gevolgd' (*Moer* 1990/1, p.3-9). Wat hij echter doet is eerder onkritisch vooruitlopen op de resultaten van de commissie. De commissie heeft inderdaad problemen in het onderwijs op een rijtje gezet en zij heeft universitaire neerlandici om preadviezen gevraagd, maar dat wil nog niet zeggen dat er uiteindelijk een onderwijsprogramma in plaats van een examenprogramma uit zal rollen en een programma dat in onevenredige mate ingevuld is door de universitaire vakwetenschap. Om het een en ander in een juister perspectief te zien leze men het Ten geleide bij de bundeling Preadviezen (zie voor bestelling *Moer* 1990/2, p.79).

Bonset beklaagt zich over de behandeling van de vakdidactici door de commissie. De CVEN zou geen bezwaar gezien hebben in het passeren van de VDN door de staatssecretaris en de CVEN heeft pas in tweede instantie ook de VDN om een preadvies gevraagd. Het eerste punt: de voorzitter van de CVEN heeft het ministerie desgevraagd laten weten er de voorkeur aan te geven dat volgende keren de VDN gekozen zou worden om lerarenopleiders/vakdidactici in commissies voor te dragen. (Het ministerie heeft er deze keer voor gekozen de VELON, die alle lerarenopleiders overkoepelt, om een voordracht te vragen, een voordracht waarop drie personen voorkwamen die tevens lid van de VDN zijn, onder wie Hans Hulshof die nu de lerarenopleiders/vakdidactici in de CVEN vertegenwoordigt.) Het tweede punt: vanaf het begin was het de bedoeling van de commissie de VDN op twee momenten om een commentaar te vragen: naar aanleiding van de vakinhoudelijke preadviezen en naar aanleiding van