

het concrete niveau van de examens voor HAVO en vwo. De confrontatie van deze theoretische benadering met het empirisch materiaal voorkomt dat de mogelijke dominantie van de principes bruikbaarheid en haalbaarheid die in het empirisch materiaal liggen besloten een te grote rol spelen bij de opzet van de vernieuwde examens.

De functie van het kleinschalige panelonderzoek is mij niet duidelijk geworden. Was deze studie bedoeld als een voorstudie of moet het als een volwaardig onderzoek worden beschouwd? De auteurs behandelen het kleinschalig panelonderzoek als een volwaardige studie. Dit betekent dat de resultaten van beide panelstudies als een crossvalidatie beschouwd mogen worden. Als dit het geval is moeten de overeenkomsten en de verschillen tussen beide panelstudies goed op een rijtje gezet worden.

Ten slotte, de auteurs kondigden aan dat zij in een vervolgrapportage met meer toetsende gegevens zullen komen. Ik vind dat zij daartoe ook verplicht zijn. De lezer moet zich behoorlijk inspannen om zich door de berg gegevens heen te worstelen en dat ligt toch niet alleen aan de leesvaardigheid van de lezer. De studie leent zich voor technieken als multidimensionale schaling en vraagt om het toepassen van multivariate analyses. Met deze statistische procedures kunnen de onderzoekers nagaan of het stramien dat zij nu a priori op de data leggen ook empirisch houdbaar is. Zij moeten mijns inziens op zoek gaan naar de onderliggende structuur die aan hun gegevens ten grondslag liggen. Zo'n empirische toetsing van de resultaten van het behoeftenonderzoek en van de beide panelstudies zou het denken over de vernieuwing van de inhoud van het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde voor het HAVO en het vwo een stap verder kunnen brengen. De vernieuwing in de examenprogramma's is een stap die daarna gezet kan worden.

RECENSIE

Hilde Hacquebord: Systematiek in het tweede-taalonderwijs

Piet Litjens, *Nederlands als tweede taal. Een handboek voor de volwasseneneducatie*. Amersfoort/Enschede, ACCO/SLO, 1990. f25

Het volwassenenonderwijs in het Nederlands als tweede taal kenmerkt zich door een grote verscheidenheid aan doelgroepen, doelstellingen en te onderwijzen taalvaardigheidsniveaus. Veel docenten hebben te maken met cursistengroepen die telkens weer anders van samenstelling zijn en vrijwel altijd blijken de deelnemers tijdens de cursus zich zeer verschillend te ontwikkelen. Nu zijn er inmiddels redelijk veel behoorlijke leermiddelen op de markt, maar geen enkele daarvan zal een bepaalde doelgroep in een bepaalde cursus op maat bedienen. De docent moet het materiaal selecteren en daarbij zijn eigen (leer)plan trekken. Het boek van Piet Litjens wil docenten hierbij een handreiking bieden en voorziet daarmee in een behoefte. Het wil bijdragen tot de continuïteit en samenhang in het tweede-taalonderwijs in de volwasseneneducatie, maar ook in het voortgezet onderwijs kan dit handboek voor de tweede-taaldidactiek goed gebruikt worden.

Litjens weet wat er in de praktijk speelt. Het boek is voor een groot deel tot stand gekomen in nascholingscursussen die Litjens heeft verzorgd voor onderwijsgevendende in de volwasseneneducatie, door wie het materiaal is aangedragen dat in het boek wordt uitgewerkt. De toegankelijkheid van het boek buiten een dergelijk cursusverband is echter niet optimaal. In de laatste twee delen worden vele voorbeelden gegeven van analyses van mondelinge en schriftelijke taalgebruik van t2-lerenden die volgens Litjens de basis vormen voor een cursusontwerp en een op de cursisten toegesneden

didactiek. Behalve inzicht in het tweede-taalverwervingsproces is het kunnen reflecteren op het taalgedrag van cursisten voor onderwijsgeveenden van essentieel belang. Voor de observatie en analyse van dit taalgebruik biedt het handboek een 'diagnostisch instrument' en een lijst van observatiecategorieën ingedeeld in drie hoofdgroepen naar functie, inhoud (woorden) en vorm. Litjens heeft deze lijst opgesteld op basis van onder andere het eerder genoemde cursistenmateriaal. Een dergelijke lijst is, hoe voorlopig en misschien onvolledig ook, een bruikbaar handvat voor allen die onderwijs geven aan anderstaligen, op welk (onderwijs)-niveau ook. De voorbeeldanalyses zijn erg globaal en het observatie-instrument lijkt niet systematisch gebruikt. Ondanks deze impressionistische indruk zijn de voorbeelden inzichtelijk voor docenten, omdat ze telkens vergezeld gaan van conclusies en didactische suggesties. Dergelijke analyses zijn zeer leerzaam en vormen dus ook een belangrijk element in een nascholingscursus, maar voor docenten daarbuiten lijkt het praktisch niet te doen dergelijke analyses te verrichten op het taalgebruik van cursisten, hoe zinvol deze ook zijn.

Het boek bestaat uit vier delen. De laatste twee delen bevatten de reeds genoemde diagnoses van mondeling en schriftelijk taalgebruik, gekoppeld aan een didactiek voor respectievelijk het spreken (deel 3) en het schrijven (deel 4). Het is merkwaardig dat voor de receptieve vaardigheden luisteren en lezen een dergelijke uitgewerkte didactiek ontbreekt, en dat ook een instrument om deze vaardigheden te diagnosticeren ontbreekt. Een diagnose van receptieve vaardigheden (mondeling en schriftelijk tekstbegrip) kan de docent waardevolle informatie verschaffen over het bereikte taalvaardigheidsniveau en met name over de aard van eventuele tekstbegrip-problemen (vgl. Hacquebord 1989). We moeten aannemen dat Litjens doelbewust deze receptieve vaardigheden heeft weggelaten, maar de redenen van deze ommissie geeft hij nergens.

In het eerste deel worden de contouren geschetst van tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs waarbij recente theoretische inzichten zijn verwerkt, maar niet diepgaand worden behandeld. Litjens formuleert in dit deel het principe 'eerst receptief, daarna pro-

duktief' als het gaat om de ontwikkeling van vaardigheden en noemt zes dimensies volgens welke het tweede-taalonderwijs systematisch kan worden opgezet:

- 1 receptief versus produktief
- 2 mondeling versus schriftelijk
- 3 primair gericht op communicatie versus primair gericht op kennis- en informatie-overdracht
- 4 cognitief weinig eisend versus cognitief veel-eisend
- 5 voldoende versus onvoldoende contextuele steunen
- 6 afwezigheid versus aanwezigheid van reflectieve vaardigheden.

Het langs deze dimensies opschuiven van taalactiviteiten 'in en buiten de school' (p.34) zou tegelijkertijd een globale cursorische lijn, van makkelijk naar moeilijk, zichtbaar maken.

We herkennen in met name in de bovengenoemde dimensies 3, 4, 5 en 6 de beschrijvingen van Cummins' onderscheid tussen enerzijds basiscommunicatieve, alledaagse taalvaardigheden en anderzijds cognitieve, schoolse taalvaardigheden. De kritiek op dit model van Cummins (vgl. Hulstijn 1984), is ook van toepassing op deze dimensies van Litjens: is het een taxonomie van (taal)vaardigheden van lerenden of betreft het dimensies in het taalgebruik zelf, dat evenwel van de ene lerende bij voorbeeld meer cognitieve inspanning vergt dan van de andere, ook juist afhankelijk van diens taalontwikkeling? Het theoretisch frame is met andere woorden een beetje glibberig. Litjens geeft zelf trouwens toe een niet waterdicht theoretisch model te hanteren, maar meent dat zijn beschrijvingskader tenminste een globale lijn voor het NT2-onderwijs aan volwassenen oplevert.

Bij de uitwerking van dit model in deel 2 naar een cursorische lijn in vier fasen zien we Litjens inderdaad soms een beetje glibberen tussen vaardigheden van cursisten als beginpunt van het didactisch handelen, de 'taalactiviteiten' en de doelstellingen daarvan. Een voorbeeld: in de eerste fase ('beginners') zou het lezen moeten worden uitgesteld om de cursist de gelegenheid te geven al luisterend vertrouwd te raken met de taal. Dit geldt met name voor analfabete cursisten, maar ook voor hen die al kunnen lezen, zoals Litjens in een en dezelfde alinea opmerkt, 'om te voorkomen dat lerenden woorden

gaan uitspreken zoals deze geschreven worden en niet zoals ze uitgesproken moeten worden' (p. 53). De vraag is nu: heeft Litjens het nu over leesonderwijs of over (tweede-)taalonderwijs of veronderstelt hij een integratie van lees- en (tweede-)taalonderwijs? Analfabeten hoeven nog geen beginnende T2-lerenden te zijn en andersom, vaak zijn beginnende T2-lerenden allerm minst beginnende lezers. Moeten de laatsten eerst fase 1 en 2 doorlopen alvorens in fase 3 hun (reeds in T1 ontwikkelde) voorspellende leesvaardigheid te mogen toepassen? Eenzelfde soort verstrengeling van taalvaardigheid en cognitieve inhoud leidt ergens anders tot de (natuurlijk onbedoelde) suggestie dat beginnende T2-lerenden ook beginnende denkers zouden zijn: 'Het is de taak van de onderwijsgevende om nauwkeurig in te schatten of de taal-denkrelaties waar een beroep op wordt gedaan niet te hoog gegrepen zijn' (p. 52).

Deze verwarring komt voort uit de keuze die Litjens heeft gedaan om de doelen van het NT2-onderwijs in termen van communicatieve en cognitieve (taal)vaardigheden te definiëren en niet in termen van taalkundige beheersingselementen. Deze keuze is, zeker voor het NT2-onderwijs aan gevorderden, op zich goed te verdedigen en sluit aan bij de gangbare praktijk. Litjens verantwoordt deze keuze ook (p. 44). Waar hij echter vervolgens tot een fasering van achtereenvolgens te verwerven vaardigheden in vier cursorische lijnen ('leerlijnen') komt, rijzen er problemen zoals hierboven geschetst, die ermee te maken hebben dat juist bij volwassenen het tweede-taalleren niet gelijk opgaat met hun communicatieve en cognitieve ontwikkeling. De communicatieve en cognitieve vaardigheden van volwassenen kunnen juist optimaal benut worden bij het taalleren. Litjens geeft in deze richting trouwens ook een aantal lessuggesties.

Het boek bevat een veelheid aan lessuggesties, die echter niet altijd concreet zijn. Hier wrekt zich Litjens' nogal globale benadering en impressionistische werkwijze. Nu gaat het natuurlijk niet om een 'receptenboek', maar om een vakdidactische handleiding die de achterliggende principes van het didactische handelen expliciteert. Wel kunnen we hierin een visie en geformuleerde uitgangspunten verwachten, maar ook in dit opzicht blijft Litjens vaag. Wat

is het doel van het T2-onderwijs? De lerenden en hun docenten moeten zelf hun doelen stellen, dat wordt duidelijk, maar hoe zinvolle en verantwoorde doelen geformuleerd kunnen worden, vinden we niet. Correct taalgebruik, een 'juiste' uitspraak? De benadrukking van deze aspecten doet soms vermoeden dat Litjens hieraan grote waarde hecht. De keuze voor een cursorische lijn volgens sociale en cognitieve vaardigheden lijkt echter tegelijkertijd een functionele doelstelling te impliceren, een gerichtheid op adequaat taalgebruik in verschillende situaties. Een reflectie op de zin van achterliggende doelstellingen blijft achterwege.

Het prettige en hier en daar ook inspirerende van het werk van Litjens is de toonsetting ervan: nergens wordt ons een kader of een denkwijze opgedrongen, 'modellen' worden aangeboden als 'suggesties' en deze bieden onderwijsgeven wel degelijk een houvast bij het ontwerpen van een systematisch curriculum. Het boek is rijk aan concreet materiaal en met name de helder beschreven cursorische lijn van het voorgestelde, globale NT2-leerplan kan in de bonte praktijk van de volwasseneneducatie, maar ook in die van het voortgezet onderwijs fungeren als 'rode draad'.

Literatuur

- Hacquebord, H.I., *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht, Foris, 1989.
- Hulstijn, J.H., 'Vaardigheden in moedertaal en tweede taal. Cummins' theorie van wederzijdse afhankelijkheid' in: *Levende Talen* 388 (1984), p. 18-23.