

Boekbesprekingen

Nora Bogaert

De school moet de taalvaardigheid onderwijzen die ze vereist

Een bespreking van:

Piet Litjens, *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties*. Enschede: SLO, 1990

en:

Piet Litjens en Jetty Jongerius, *Schoolse taalvaardigheid in de zaakvakken*. Enschede: SLO, 1991.

1. Inleiding

1990 was voor Piet Litjens een erg productief jaar. Naast de twee in de titel van deze bijdrage genoemde werken -hierna aan te duiden als respectievelijk *Plaatsbepaling* en *Zaakvakken* -, die voortvloeien uit het LEGIO-project, schreef hij ook nog een handboek voor het volwassenenonderwijs (*Nederlands als tweede taal. Een handboek voor de volwasseneneducatie*, Amersfoort/Leuven/Enschede: ACCO/SLO).

LEGIO staat voor Leerplanontwikkeling voor Etnische Groepen, Intercultureel Onderwijs en Onderwijsvoorrang. De laatste jaren ging in dit project de aandacht vooral uit naar de vraag hoe scholen kunnen worden aangezet tot een doordacht taalbeleid dat de verschillende aandachtsgebieden (Nederlands als tweede taal, Onderwijs in eigen taal en Intercultureel Onderwijs) in een samenhangend geheel vat. *Zaakvakken* en *Plaatsbepaling* zijn een neerslag van de reflectie en discussie die op dit vlak gaande zijn. Ze worden in onderstaande bespreking extensief behandeld.

Litjens' boek over NT2 in de volwasseneneducatie betreft de inzichten die in de andere twee boeken worden uiteengezet op het volwassenenonderwijs. Het is een handboek voor de onderwijsgevende die behoefte heeft aan ondersteuning bij en inspiratie voor het bewaken van de continuïteit van het T2-verwervingsproces bij volwassenen. Litjens schetst in eerste instantie de theoretische achtergronden van T2-verwerving, om daarna een aantal voorstellen te formuleren voor de onderwijspraktijk met betrekking tot het onderwijzen van taalvaardigheden en het observeren en analyseren van taalgebruik van tweede-taalleerders. Omdat de inhoud van dit boek dicht aansluit bij die van de overige twee, wordt er in deze bespreking niet apart op ingegaan.

Succesvolle deelname aan het onderwijs wordt in hoge mate bepaald door de beheersing van de typische taal die op school gebruikt wordt. Daarbij mag niet uitgegaan worden van het idee dat de leerlingen die taalvaardigheid buiten de school ontwikkelen. Sommige leerlingen doen dat wel, de meeste echter niet. Dat heeft veel te maken met socio-economische achtergronden. De communicatiegewoonten en het taalgebruik van bepaalde milieus sluiten goed aan bij het type communicatie en het taalgebruik dat op school gebruikelijk is. Maar voor het merendeel van de leerlingen, ook Nederlandstalige, is de afstand thuistaal-schooltaal erg groot.

Wil de school een instrument tot emancipatie zijn en ook voor achtergestelde groepen de weg naar kennis en wetenschap openen, dan mag ze van de leerlingen geen vaardigheden eisen die ze niet zelf tot ontwikkeling brengt. Ook van de taalvaardigheid die de leerlingen nodig hebben om te kunnen participeren in de zaakvaklessen moet de school werk maken. Dat is kort geformuleerd het uitgangspunt van *Zaakvakken*, dat ook als achterliggend principe geldt in *Plaatsbepaling*.

De taalvaardigheden waarop de school een beroep doet zijn zo specifiek dat men ze is gaan onderbrengen in een apart concept: de cognitief-academische (CAT) of cognitief-schoolse taalvaardigheid (CST), in de vakliteratuur ook nog CALP (cognitive-academic language proficiency) genoemd (zie Cummins 1986, Hulstijn 1984, Appel 1986).

Wat moeten we ons daar precies bij voorstellen? In het algemeen is het de taalvaardigheid die je als taalgebruiker nodig hebt in situaties van kennisoverdracht, kennisverwerking (het verwoorden van denkprocessen) en kenniscontrole. Ze staat tegenover de algemeen dagelijkse taalvaardigheid (BICS, basic interpersonal communication skills, of DAT, dagelijks algemeen taalgebruik) waarop een beroep wordt gedaan in situaties van interactie (o.a. om informatie te geven en te vragen, om gedrag te sturen of om respect voor sociale regels te tonen). Gesprekken in interactie-situaties handelen meestal over het hier en nu, in een concrete situatie waarnaar voortdurend verwezen kan worden en die ook helpt om bepaalde uitingen te begrijpen. Dat soort situationele, niet-talige informatie maakt het voor de taalgebruiker gemakkelijker zich bij het produceren of interpreteren van taaluitingen behoorlijk te behelpen. Bovendien vergen het soort woordenschat, structuren en taalfuncties die typisch zijn voor dagelijkse gesprekken niet veel cognitieve inspanning.

Bij schoolse taalvaardigheid liggen de zaken net andersom. Het taalgebruik is niet (of in veel mindere mate) ingebed in de concrete context van het hier en nu, maar verwijst naar afwezige of abstracte inhouden. De verstuurde boodschap moet dus primair op basis van talige informatie geïnterpreteerd kunnen worden door de hoorder of lezer, en moet daar door de spreker of schrijver ook op worden afgestemd.

Het taalgebruik in de klas vergt bovendien veel meer cognitieve inspanning: zinsstructuren zijn complexer, woorden verwijzen naar abstracte begrippen of

komen voor in andere betekenissen dan in de dagelijkse omgangstaal, taalhandel-
lingen zijn cognitief georiënteerd en gaan gepaard met denkoperaties (bijvoorbeeld
vergelijkingen maken, logische of chronologische verbanden leggen, samenvatten).

Die schoolse taalvaardigheid begint vanaf de middenbouw van het basisonder-
wijs een heel belangrijke rol te spelen, en wel op een erg abrupte manier:
plotseling worden didactische werkvormen geïntroduceerd als het onderwijsleer-
sprek, de lectuur van leerteksten en het oplossen van vragen met betrekking tot
die teksten. Dat is precies het soort opdrachten waarin steeds meer een beroep
gedaan wordt op abstrahering en steeds minder gerefereerd wordt naar reeds
verworven (concretere) kennis en vaardigheden.

Harde feiten over de effectieve taalvaardigheid

Wat het concept schoolse taalvaardigheid concreet impliceert, kan het beste
achterhaald worden door (mondelinge en schriftelijke) zaakvakteksten te analyse-
ren op het soort woorden, structuren en taalfuncties die erin voorkomen. Daarmee
komen de eisen aan het licht die aan de leerlingen op het receptieve vlak gesteld
worden willen deze toegang krijgen tot de in die teksten vervatte kennis. Ander-
zijds kunnen door observatie van zaakvaklessen en analyse van verwerkingsop-
drachten de vereiste productieve vaardigheden opgespoord worden.

Het LEGIO-team heeft dergelijk onderzoek uitgevoerd voor groep 6 van het
Nederlandse basisonderwijs. Daarbij is gekeken naar (1) de wijze waarop de
vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven aan de orde komen, (2) het
tekstaanbod (welke soorten teksten komen aan de orde?), (3) de inhoud van de
teksten, (4) de suggesties die in de leermiddelen worden gedaan voor het behan-
delen van de teksten en (5) de verwerking van de teksten.

Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen met betrekking tot teksten complexe
taalhandelingen moeten kunnen uitvoeren als definities formuleren, causale relaties
verwoorden, overeenkomsten en verschillen uitdrukken, voor- en nadelen ver-
woorden van in de tekst genoemde elementen, eigen meningen formuleren en
beargumenteren, teksten of tekstdelen samenvatten. De eisen aan de formuleer-
vaardigheid zijn vrij hoog omdat de opdracht meestal dient te resulteren in een
tekst van meerdere zinnen die als een samenhangend geheel en met de nodige
nauwkeurigheid gepresenteerd moeten worden.

Op de vraag of de leerlingen (en met name de niet-Nederlandstalige) de
schoolse taalvaardigheid in voldoende mate bezitten is het antwoord negatief. Uit
een meting van de feitelijke prestaties van leerlingen in het zaakvakkenonderwijs
(in het Nederlands en voor Turkstalige leerlingen ook in het Turks) blijkt dat
vrijwel alle leerlingen moeite hebben met het beantwoorden van open vragen, en
dat de niet-Nederlandstalige leerlingen meer problemen hebben dan de andere
zowel met de interpretatie van teksten als met het formuleren van antwoorden op
tekstvragen, vooral als een beroep gedaan wordt op de vaardigheid om antwoor-
den in eigen woorden te formuleren. Het beantwoorden van open vragen is ook in
de eigen taal een groot struikelblok.

Zaakvakken situeert de problemen eerder op het produktieve dan op het receptieve vlak. De vraag is echter of deze interpretatie niet al te voorbarig is. Dat 42% van de niet-Nederlandstalige leerlingen niet of inhoudelijk incorrect antwoordt op open vragen kan toch ook wijzen op gebrek aan receptieve vaardigheid. Om zekere uitspraken te kunnen doen over deze vaardigheid moet ze apart onderzocht worden.

Wat het onderwijs eraan doet

De resultaten van deze LEGIO-meting wekken weinig verwondering voor wie de inhoud van het taalonderwijs wat nader bekijkt. *Zaakvakken* wijst uitbreid op het feit dat wat leerlingen in het vak Nederlands moeten leren aan woorden, structuren en taalfuncties vele niveaus lager ligt dan wat ze in de zaakvakken verondersteld worden aan te kunnen. Wat betreft het onderwijs in de eigen taal wijst een klein LEGIO-onderzoek in dezelfde richting.

In methoden Nederlands als tweede taal voor de bovenbouw is er volgens *Zaakvakken* een zekere aandacht voor bepaalde schoolse taalvaardigheden (o.a. vertelvaardigheid, studerend lezen), maar zeker niet in voldoende mate. Nergens worden leerlingen systematisch en gericht getraind in het omgaan met moeilijke (informatieve) teksten, noch in het (goed en efficiënt) formuleren van antwoorden op vragen met betrekking tot leer- en studieteksten.

Er gaapt met andere woorden een enorme kloof tussen het cursorisch aanbod in het taalonderwijs en de instrumentele vaardigheden die nodig zijn voor het volgen van de zaakvakken. Het proces dat zich volgens *Zaakvakken* in het onderwijs voltrekt is het volgende: vanaf de introductie van de zaakvakken in groep 6 doet een verborgen leerplan ter ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid zijn intrede, waardoor die vaardigheid of bepaalde aspecten ervan beoefend worden zonder dat ze expliciet aangeleerd zijn. Zoiets werkt ontegenzeggelijk in het nadeel van die groepen leerlingen die de betreffende vaardigheden niet van huis uit meekrijgen, en met name de niet-Nederlandstalige leerlingen. Slechts een heel beperkte groep van deze leerlingen slaagt erin schoolprestaties te leveren die vergelijkbaar zijn met die van Nederlandstalige klasgenoten.

Taakverdeling

De ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid is volgens *Zaakvakken* zowel een opdracht van het taalonderwijs (onderwijs Nederlands als eerste taal, onderwijs Nederlands als tweede taal en onderwijs van de eigen taal) als van het zaakvakken-onderwijs.

Het taalonderwijs moet het leerproces op gang brengen en de zaakvakken moeten het voortzetten. Een perfecte afstemming tussen beide is daarbij onontbeerlijk om de kansen op positieve transfer van taal- naar zaakvakkenonderwijs te optimaliseren. Een aangepast curriculum moet bij de overstap van midden- naar bovenbouw, van taal- naar zaakvakken-onderwijs, van basis- naar voortgezet onderwijs borg staan voor vloeiende overgangen op elk van de volgende zes dimensies:

- van receptief naar productief
- van mondeling naar schriftelijk
- van primair communicatie-gericht naar primair gericht op kennis-overdracht
- van cognitief weinig eisend naar cognitief veeleisend
- van veel naar weinig contextuele ondersteuning
- van afwezigheid naar aanwezigheid van reflectieve (meta-talige) vaardigheden.

Voor de aanpak van de zaakvakken stelt *Zaakvakken*, op basis van een experiment dat in groep 6 van vijf verschillende scholen is opgezet, een didactiek voor die zowel gericht is op de inhoud van de les als op de taal. Een aantal suggesties wordt hiervoor op een rij gezet en concreet uitgewerkt.

Teksten moeten gekozen worden in functie van hun intercultureel (niet-etnocentrisch) karakter, hun relevantie en het taalgebruik. Ze moeten op een gestructureerde en dus goed voorbereide wijze aangebracht worden, via een verhelderend maar bondig leergesprek met een beperkt aantal relevante vragen en relevante woordverklaringen. Voor deze woordverklaringen moet gebruik gemaakt worden van werkvormen uit het tweede-taalonderwijs. De verwerkingsopdrachten moeten aangepast zijn aan begrips- en formulerings-vermogen van de leerlingen. De structuur van de tekst moet een belangrijk aandachtspunt zijn: welke zijn de sleutelzinnen, wat is de samenhang tussen uiting x en uiting y, welke taalhandeling wordt in deze uiting uitgedrukt? Bovendien moet meer werk gemaakt worden van de feedback op taalproductie van de leerlingen: voor het verwervingsproces is het immers te allen tijde (en niet alleen in de beginfase) van belang dat de leerder informatie krijgt over hoe de te leren taal er uitziet. Daarom moet niet alleen gereageerd worden op de inhoud van spreek- en schrijfopdrachten, maar ook op de vorm ervan.

3. Taalonderwijs Nederlands

Hoe taalonderwijs (en met name onderwijs Nederlands als tweede taal) er uit moet zien om een goede voorbereiding te vormen op taaltaken in andere vakken is een vraag die vooral wordt uitgespit in *Plaatsbepaling*. De bedoeling is voor het onderwijs Nederlands als tweede taal een globale, continue lijn van basis- naar voortgezet onderwijs uit te tekenen, in nauwe samenhang met de andere reguliere schoolactiviteiten.

Als kader voor die globale lijn geeft Litjens een overzicht van relevant onderzoek, experimenten met tweetalig onderwijs en beschikbare leermiddelen voor de verschillende niveaus van het onderwijs, en formuleert hij een aantal uitgangspunten die grotendeels ingaan tegen bestaande toestanden en praktijken.

Uitgangspunten voor een curriculum Nederlands als tweede taal

- 1 Het onderwijs moet zo opgezet worden dat de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen ontwikkeld wordt terwijl ze volop deel hebben aan het hele curriculum. Apart onderwijs Nederlands als tweede taal is aangewezen zolang de leerlingen niet beschikken over de nodige vaardigheden om het taalverwervingsproces zelf ter hand te nemen, maar moet zo vlug mogelijk uitmonden in geïntegreerd onderwijs.
- 2 De ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands is een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor schoolsucces. Talloze andere factoren spelen mee in het spel van slagen of falen: leerkrachtverwachtingen ten aanzien van minderheden zijn meestal laag, het leeraanbod wordt ingekrompen ('aangepast'), traditionele methodieken zijn inadequaet en het leerklimaat is eenzijdig monocultureel tot bedreigend racistisch.
Litjens wijst erop dat leerlingen wel behoefte hebben aan fundamentele vaardigheden in de taal van het land waarin ze leven, maar: "(..) daarnaast hebben ze als alle andere kinderen informatie en kennis over de wereld nodig, moeten ze probleemoplossend kunnen denken, zijn ze gebaat bij kennis over een breed scala van onderwerpen, binnen de multi-etnische socialisatiekaders. Dat lukt niet in geïsoleerd taalonderwijs Nederlands. Dat taalonderwijs moet derhalve ingebed zijn in een curriculum van de school, dat ten doel heeft leerlingen te ondersteunen bij het leren van de tweede taal, terwijl het ze tegelijkertijd de gelegenheid geeft zich de onderwijsinhouden eigen [te] maken." (*Plaatsbepaling* p.31).
- 3 Het onderwijs mag zijn taak niet definiëren in termen van 'het bestrijden van taalachterstand' (niet-Nederlandstalige kinderen hebben immers reeds een bepaalde mate van taalvaardigheid in hun eerste taal ontwikkeld) en 'het uitroeien van fouten' (fouten moeten niet gezien worden als afwijkingen van de norm, maar als signalen dat taalverwerving aan de gang is): de taakomschrijving moet gebeuren vanuit een positieve invalshoek, waarbij rekening gehouden wordt met mogelijke verschillen tussen de leerlingen wat betreft leertempo, leerstijl en reflectieve vaardigheden, culturele achtergronden, behoefte aan taalaanbod, contact met de tweede taal.
- 4 Voor het leren van de tweede taal en het inrichten van adequaat en 'ingebod' tweede-taalonderwijs zijn de bepalende factoren: (1) de inhouden en doelen van het onderwijs als geheel, (2) de inbreng van de eerste taal en (3) een interculturele aanpak.
- 5 Scholen mogen zich niet beperken tot het aanpassen van hun taalonderwijsmethodieken. Ze moeten voor zichzelf een taalbeleid uittekenen in functie van de schoolpopulatie. Dat beleid dient zich o.a. uit te spreken over organisatievorm(en) en (inhoudelijke) doorgaande lijnen en samenhang, met het oog op een verwervingsgerichte aanpak (*Plaatsbepaling* p.32).
Binnen het schoolbeleid moeten bovendien de voorwaarden tot implementatie van dat beleid gecreëerd worden: specifieke deskundigheid bij de onderwijsgeveinden, aangepaste leermiddelen, extra-leerkrachten.

- 6 Een verwervingsgerichte aanpak dient aan te sluiten bij de reeds verworven taalvaardigheden: de dagelijkse communicatieve taalvaardigheid in het Nederlands en in de eigen taal en de eventueel aanwezige schoolse taalvaardigheid in de eigen taal.

Een totaal-programma

Hoewel de leermiddelenmarkt heel wat interessants te bieden heeft, groeit de behoefte aan een "totaal taalprogramma, dat de momenteel gebruikte NT1-programma's geheel kan vervangen en waarin de nieuwe inzichten en ervaringen die de laatste jaren in het NT2-onderwijs opgedaan zijn evenwichtig verwerkt worden" en dat "de nodige dwarsverbanden legt met het eigen-taal-onderwijs" (*Plaatsbepaling* p.73).

Wil een programma verwervingsgericht zijn dan moet het volgens *Plaatsbepaling* (1) systematisch aandacht besteden aan de verwerving van woorden en begrippen, structuren, taalfuncties en taalvaardigheden, (2) rekening houden met de wijze waarop en de volgorde waarin taalverwerving verloopt en (3) parallel lopen met de cognitieve en socio-emotionele ontwikkelingsstadia van de leerlingen. Op basis van deze principes moeten dan enerzijds thematische en anderzijds cursorische inhoud worden gekozen en een globale lijn voor de taalvaardigheden worden uitgezet.

Thematische en cursorische inhoud

Als criteria voor de keuze van thematische inhoud hanteert Litjens de aansluiting bij de beleavingswereld en de werkelijkheid van niet-Nederlandstalige kinderen in Nederland en de mogelijkheid tot horizon-verruiming naar andere culturen toe. Voor kleuter- en onderbouw presenteert hij een inventaris van 12 thema's, voor midden- en bovenbouw stelt hij voor de thema's te selecteren in functie van de onderwerpen van het leerplan wereldoriëntatie.

Met cursorische inhoud bedoelt Litjens "de aspecten ten aanzien van betekenis, functie en vorm van de te verwerven taal op het niveau van klank, woord, zin en tekst, die nodig zijn om die taal mondeling en schriftelijk op doeltreffende wijze te gebruiken in zowel dagelijkse als schoolse contexten." (*Plaatsbepaling* p.105).

Als die cursorische inhoud zijn geselecteerd, moeten ze ingebed worden in het taalaanbod dat in de klas wordt gerealiseerd en dat ofwel in een verwervings- ofwel in een leerproces moet uitmonden. Het verschil tussen beide ligt in de af- of aanwezigheid van intentionaliteit en bewustzijn. Als een leerder zich bepaalde taalelementen eigen maakt zonder dat hij daartoe de intentie had en zonder dat hij er zich van bewust is, dan gaat het om een proces van verwerving. Maakt hij zich bepaalde taalelementen eigen via bewuste en gerichte denkprocessen en met de intentie om deze te onthouden en toe te passen, dan is er sprake van een leerproces. Verwerven is dus een incidenteel-impliciet en leren een intentioneel-expliciet proces. In de eerste fase van het tweede-taalonderwijs dient primair ingespeeld te worden op het vermogen om te verwerven. De geselecteerde taalelementen

moeten in het taalaanbod verwerkt worden op een manier die spontane en natuurlijke 'ontdekking' mogelijk maakt. De leerlingen moeten echter gaandeweg naar intentioneel-expliciete leerprocessen toe geleid worden (want die versnellen volgens Litjens het leerproces op een aanzienlijke wijze), zodat op een bepaald moment de balans kan doorslaan naar de kant van het bewuste leren.

Litjens' stelling dat de keuze voor de ene dan wel de andere werkwijze afhangt van het taalontwikkelingsniveau van de leerlingen is volgens mij niet zonder meer correct. Dat het niveau een belangrijke rol speelt en dat jonge kinderen niet gediend zijn met expliciete reflectie over o.a. vormaspecten is evident. De implicatie die deze stelling verder inhoudt, namelijk dat oudere leerlingen steeds baat hebben bij een expliciete aanpak, ligt minder voor de hand. Het is niet ondenkbaar dat voor bepaalde taalelementen (bijvoorbeeld het verwerven van woorden die verwijzen naar complexe begrippen) een expliciete aanpak de leerweg aanzienlijk bekort. Dat dit geldt voor alle aspecten of elementen van taal moet echter nog door onderzoek achterhaald worden.

Binnen de cursorische lijn is de *betekeniscomponent* de belangrijkste. Problemen die zich voordoen bij het uitwerken van deze component zijn volgens Litjens het gebrek aan specifieke doelwoordenlijsten en aan onderzoeksgegevens met betrekking tot de relatie tussen aanbod en effectieve verwerving, met name over de vraag op welk moment en hoe vaak een woord aangeboden moet worden.

Binnen het LEGIO-project is een poging gedaan om op basis van bestaande woordenlijsten een inventaris te maken van algemene (thema- en functie-overstijgende) begrippen die aan NT2-leerders over de gehele periode van hun schoolloopbaan zouden moeten worden aangeboden. Het betreft de lijsten van Coumou e.a. (1987), *Over de drempel naar sociale redzaamheid*, en van Coenen en Vermeer (1988), *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*.

Over de drempel naar sociale redzaamheid is een inventaris van begrippen en hun mogelijke talige uitdrukkingwijzen die niet gericht is op een zeer welomlijnde doelgroep en die bedoeld is voor het onderwijzen van algemeen communicatieve taalvaardigheid. Hoewel nogal wat begrippen uit deze inventaris ook relevant zijn voor CAT-situaties (bijvoorbeeld de logische categorieën oorzaak-gevolg, contrast, voorwaarde e.d.) is hiermee het hele gamma algemeen schoolse (niet vaktaalgebonden) begrippen lang niet bestreken.

Nederlandse woordenschat allochtone kinderen is een lijst die de feitelijke beheersing van woorden door kinderen uit etnische minderheden volgens leeftijds-categorieën weergeeft, op basis van toetsen die woordproductie testen. In hoeverre een dergelijke lijst als doelwoordenlijst mag gaan fungeren is nog maar zeer de vraag. Afgezien van het feit dat toetssituaties doorgaans geen betrouwbaar beeld leveren van de werkelijke kennis en dat de woorden die de kinderen niet productief maar wel receptief beheersen niet in aanmerking worden genomen, zal het gebruik van een dergelijke lijst de achterstand in vergelijking met autochtone kinderen niet verkleinen, doch in het beste geval alleen maar beletten dat de achterstand groter wordt: de referentiegroep is immers zelf al gekenmerkt door achterstand.

Je moet roeien met de riemen die je hebt, en de enige beschikbare riemen zijn inderdaad de twee genoemde lijsten. Als voorlopige oplossing is de doelwoordenlijst die Litjens voorstelt best aanvaardbaar. Een adequate selectie van woorden, net als van de vorm- en functiecomponenten, is er een die gerealiseerd wordt op basis van observatie en analyse van (mondelinge en schriftelijke) onderwijs'teksten', d.w.z. alle boodschappen die in de klas naar de leerlingen toegestuurd worden en die door de leerlingen uitgezonden moeten kunnen worden. Van dit soort onderzoek moet dringend werk gemaakt worden.

In de *functionele component* moeten vooral de cognitieve functies opgenomen worden (Litjens legt daartoe een 30-koppige inventaris voor: o.a. benoemen, definiëren, sequentiëren, vergelijken, expliceren, argumenteren, concluderen, generaliseren). De eenvoudigste vormen van bepaalde functies (bijvoorbeeld van vergelijken en sequentiëren) kunnen al in de kleuterbouw aan de orde komen. De sociale-interactiefuncties dienen slechts opgenomen te worden in de mate dat ze niet op natuurlijke wijze in of buiten de school tot ontwikkeling kunnen komen.

Wat de *structurele component* betreft, wijst Litjens erop dat zolang de leerlingen niet beschikken over het vermogen om over taalvormen als zodanig na te denken, expliciete aandacht voor grammatica zinloos is. De verwerving van vormwetmatigheden moet dan verlopen via het taalaanbod, op grond waarvan de leerlingen zelf onbewust de wetmatigheden zullen herkennen. Zodra het meta-linguïstische vermogen tot ontwikkeling is gekomen (en zodra er voldoende taalvaardigheid aanwezig is om de bewuste reflectie op te enten), kan er wel expliciet aan grammatica gewerkt worden. Litjens waarschuwt er echter voor dat lang niet alle leerlingen hierbij gebaat zijn en dat expliciet grammatica-onderwijs in vele gevallen contra-productief is.

Op basis van een aantal onderzoeksgegevens (Hulstijn 1985, Lalleman 1986, Vermeer 1986, Extra en Van Helvert 1987), de *Taaltoets Allochtone Kinderen* (Verhoeven e.a. 1986) en een aantal bestaande NT2-materialen (*Van Horen en Zeggen, Allemaal Taal* en *Verder met Nederlands*) heeft Litjens een lijst samengesteld van structurele elementen op klank-, woord-, zin- en tekstniveau die deel moeten uitmaken van de vorm-component.

De globale lijn van vaardigheden

Op basis van handleidingen bij leerpakketten, onderzoeks- en praktijk-gegevens tekent Litjens ten slotte een globale lijn uit voor de onderscheiden vaardigheden die in de periode van 4 tot 16 jaar tot ontwikkeling gebracht dienen te worden. Die globale lijn loopt enerzijds van algemeen dagelijkse naar cognitief-schoolse taalvaardigheden en anderzijds van receptieve naar productieve taalvaardigheden: ontwikkeling van de eerste soort vaardigheden is telkens voorwaardelijk voor de tweede soort.

De eerste voorwaardelijkheid is voor mij niet zonder meer evident. Tweedetaalleerders die op een later moment, na voorafgaande scholing in de eerste taal

het onderwijs binnenkomen (de zogenaamde neveninstromers) hebben zeker niet dezelfde behoefte aan algemeen dagelijkse vaardigheden. Hun behoeften liggen primair op het vlak van schoolse taalvaardigheid en van het verwerven daarvan moet ook onmiddellijk werk gemaakt worden.

Vooraf de lijn receptief-naar-productief stelt hoge eisen aan de kwantiteit en de kwaliteit van het taalaanbod: het moet de leerder in staat stellen te achterhalen hoe de (gesproken en geschreven) taal in elkaar zit en moet dus toegankelijk en voldoende gevarieerd zijn. En natuurlijk moet het de leerder ook kunnen motiveren tot verwerving.

4. Een grote aanwinst

Het totaalprogramma dat Litjens voorstelt is wegens het gebrek aan harde onderzoeksgegevens met betrekking tot tweede-taalverwerving (en met name tot aspecten als volgorde en tempo) op inductieve wijze tot stand gekomen: het is gebaseerd op gegevens uit de praktijk en niet afgeleid uit een theoretisch model van taalverwerving. Dat kan ook niet omdat zo'n model er nog niet is.

Wel zijn de voorstellen van Litjens voor organisatie en invulling van het NT2-onderwijs via een Delphi-onderzoek uitgebreid getoetst aan de meningen van een groot aantal deskundigen. Op basis van hun reacties heeft hij eerdere versies van zijn tekst bijgesteld of aangevuld. Dat heeft voor- maar ook nadelen. Voordelen omdat hierdoor een soort van overzicht ontstaat van de ideeën die omtrent de problematiek bij deskundigen bestaan. Nadelen omdat die veelheid van ideeën in het boek soms een duidelijke structurering van de gedachtengang in de weg staat en teveel dingen te vaak worden herhaald.

Zaakvakken en Plaatsbepaling (en verder ook *Nederlands als tweede taal. Een handboek voor de volwasseneneducatie*) zijn een grote aanwinst voor de onderwijspraktijk in een meertalige samenleving omdat ze de problematiek van schoolgaan in een tweede taal in een twee-sporenopzet aanpakken en dus niet alleen werk maken van een verwervingsgerichte invulling van het vak Nederlands maar ook van een aangepaste didactiek voor de zaakvakken. Het theoretische kader wordt op de beide vlakken (taal- en zaakvakkenonderwijs) verder doorgetrokken naar een aanzet tot concretisering. Dat is tot nu toe in geen enkele publikatie gebeurd.

Bibliografie

Allemaal Taal. Een programma Nederlandse Taal voor meertalige groepen (1986/1987), Projectafdeling Culturele Minderheden Rotterdam, Tilburg: Zwijzen.

Appel, R. (1986), 'Tweetaligheid'. In: R. Appel R. (red.), *Minderheden: Taal en Onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 15-30.

- Coenen, M. en A. Vermeer (1988), *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen.
- Coumou, W. e.a. (1987), *Over de drempel naar sociale redzaamheid*. Utrecht: Nederlands Centrum voor Buitenlanders.
- Cummins, J. en M. Swain (1986), *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Extra, G. en K. Van Helvert (1987), 'Verwijzing naar tijd in tweede-taalverweringsprocessen van volwassenen'. In: G. Extra, R. van Hout en T. Vallen (red.), *Etnische minderheden, Taalvererving, Taalonderwijs, Taalbeleid*. Dordrecht: Foris Publications, 117-138.
- Hulstijn, J. (1984), 'Vaardigheden in Moedertaal en Tweede Taal. Cummins' theorie van wederzijdse afhankelijkheid'. *Levende Talen*, nr. 388, 18-23.
- Hulstijn, J. (1985), 'Taalonderwijs. Kan een vreemde taal 'impliciet' geleerd worden?'. In: *Neerlandica extra muros*, nr. 44. Muiderberg: Coutinho.
- Lalleman, J. (1986), 'Tweede-taalvererving'. In: R. Appel (red.), *Minderheden: Taal en Onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 31-43.
- Van horen en zeggen. Een methode Nederlands voor anderstalige kinderen in het basisonderwijs* (1983/1984), Werkgroep Nederlands voor anderstaligen Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verder met Nederlands* (1986 e.v.), Schooladviescentrum Utrecht, Rotterdam: SWSL.
- Verhoeven, L., A. Vermeer en C. van de Guchte (1986), *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Tilburg: Zwijsen.

De taalkunde wordt belichtend in het taalbeef van Diksen zijn profschrijft is de rezing van een anig dectische studee voor and en overpang van grammatcale fouten in opellen van overaren schepers. Het eerste hoofdstuk van zijn dissertatie is een voorlopige inventarisatie van verschillende typen grammatcale fouten in zulke opellen, een karwe dat hij samen met Schuur onderaan. Die inventarisatie leet hem (en Schuur) dat er sprake is van regelukjes en echte grammatcale fouten. Alvorens voor beide foutentypen een diectische verklaring te formuleren, behandelt Diksen in twee opvolgende hoofdstukken twee centrale taalkundige vragstukken: hoe kunnen grammatcale fouten en vergissingen ontstaan en hoe kunnen deze door een spreken/schrijver opgemerkt worden? In het vierde hoofdstuk gaat Diksen dan in op de oeraken van grammatcale vergissingen; de hoofdstukken 5 en 6 zijn analytische studies van grammatcale fouten. Het zevende en laatste hoofdstuk van zijn boek is een bondige, kritische beschouwing van de resultaten van het onderwijsexperiment dat de hoofdmoot vormt van Schuur's dissertatie. Deze laatste, immers, moet de taaltbeoering voor zijn rekening, of, in zijn eigen woorden: "de onderwijstelijke consequentien" (Schuur, ibid., 7).

In het eerste hoofdstuk van zijn dissertatie rechtvaardigt Schuur zijn studie door te menen dat, door gebrek aan empirische gegevens, het nut van grammatcale-onderwijs nog immer onzeker is. Om te laten zien dat de hoop om grammatcale-onderwijs niet onterecht is, bespreekt hij in hoofdstuk 2 de verschillende typen grammatcale fouten (te weten: echte fouten en vergissingen) die hij

