

Schoolse taalvaardigheden in het Nederlands als tweede taal; over het uit de weg ruimen van een struikelblok.

Samenvatting

De schoolloopbaan van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs blijft ook na jaren Nederlandstalig onderwijs in veel gevallen problematisch. Eén factor die daarbij een rol speelt wordt gevormd door de eisen die aan hun schoolse taalvaardigheid gesteld worden. In het project Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalleerders bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) wordt aan deze problematiek gewerkt. In dit artikel wordt gepoogd de eisen die op school aan taalvaardigheid gesteld worden nader te omschrijven en te schetsen hoe die taalvaardigheid op school ontwikkeld kan worden. Daarbij wordt verslag gedaan van analyses van leermiddelen en lessen bij de vakken geschiedenis, biologie en aardrijkskunde. Daarna wordt besproken hoe de geïdentificeerde vaardigheden ontwikkeld zouden kunnen worden. Een strategische aanpak wordt daarbij als wenselijke keuze beschreven: leerlingen leren wat ze moeten doen om schoolse, talige taken met succes uit te voeren en kennis van het taalsysteem zou daaraan gekoppeld moeten worden. Voor een succesvolle aanpak is de inzet nodig van docenten Nederlands, zaakvakken en de schooldirectie binnen het kader van een gezamenlijk taalbeleid. Tenslotte wordt uiteengezet hoe het SLO-project aan de beschreven problematiek werkt en welke resultaten daar binnen twee jaar van te verwachten zijn.

1. Inleiding

"Ik heb gemerkt dat de meeste leerlingen woorden als 'slaafs, geweten, altaar, pleiten', niet kennen. En als ik ze in de les uitleg en laat opschrijven, zijn ze na vier weken weer weggezaakt. Toch wordt dat soort woorden bij geschiedenis heel veel gebruikt. Moet ik een eenvoudiger boek zoeken?"

"Die geschiedenisteksten lees ik helemaal niet meer in de klas. Dat kost veel te veel tijd."

"Ik geef maar vooral multiple choice-vragen; zelf duidelijk een antwoord formuleren kun je ze niet vragen."

Met bovenstaande uitspraken wijzen docenten in het voortgezet onderwijs (hierna: VO) op een aantal problemen waarmee zij worstelen en laten ze zien hoe ze oplossingen voor deze problemen zoeken. Het gaat bij deze docenten niet altijd specifiek om meertalige leerlingen wier basis in het Nederlands als tweede taal (in

het vervolg: NT2) kennelijk ontoereikend is, al maken alarmerende doorstromingscijfers duidelijk hoe groot de nood juist voor hen is (zie Driessen 1990, 40-51). Ook bij van huis uit Nederlandstalige leerlingen lijkt een beperkte taalvaardigheid de kennisoverdracht in schoolvakken te hinderen.

Het is duidelijk dat niet één factor de problemen van tweede-taalleerders kan verklaren (zie bijv. Spolsky, 1989). Ten eerste zijn er leerlingfactoren, zoals leeftijd, aanleg, motivatie. Daarnaast speelt het milieu een belangrijke rol, waarbij nadrukkelijk wordt gewezen op de rol van de sociaal-economische achtergrond van leerlingen. Daarbij komen in het geval van meertalige leerlingen nog talige en culturele verschillen van school- en thuismilieu. Vervolgens zijn er leerkrachtfactoren, waarbij het negatieve effect wordt benadrukt van lage leerkrachtverwachtingen juist ten aanzien van leerlingen uit minderheidsgroepen (ook wel het 'Pygmalion'-effect genoemd). Bovendien zijn organisatorische en inhoudelijke factoren binnen het onderwijs te noemen zoals de gehanteerde didactiek, leermiddelen, inzet van faciliteiten.

In het SLO-project "Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalleerders" richten we ons op het beïnvloeden van de inhoudelijke en organisatorische factoren binnen het onderwijs. Hierbij kijken we eerst naar de aard van het taalgebruik waarmee leerlingen in het voortgezet onderwijs te maken krijgen en de eisen die dit stelt aan hun vaardigheid in het Nederlands. Vergeleken met de basisschool zien we belangrijke verschillen: docenten hebben voor verschillende vakken een uiteenlopende aanpak, teksten spelen een grotere rol dan in het basisonderwijs, de opdrachten zijn moeilijker. Voor tweede-taalleerders komt hier als belangrijke factor bij dat leerstof en didactiek minder op hen zijn afgestemd.

In dit artikel wordt geschetst hoe binnen het genoemde SLO-project wordt gedacht over een betere aansluiting tussen onderwijs Nederlands (als T2) en de eisen die aan de taalvaardigheid worden gesteld bij zaakvakken. Eerst wordt gekeken naar de vraag om welke taalvaardigheden het nu eigenlijk gaat en welke specifieke eisen hieraan gesteld worden. Daarna worden deze bevindingen vertaald in strategieën voor leerlingen. Vervolgens komt de onderwijsbaarheid van deze strategieën aan de orde en de voorwaarden voor het welslagen van dergelijk onderwijs. Hoe dit zou kunnen gebeuren en welke stappen binnen het SLO-project reeds genomen zijn, wordt aan het eind van het artikel besproken.

2. Eisen aan taalvaardigheid binnen school

2.1. Schoolse taalvaardigheid

Taalvaardigheid kan dus één van de belemmerende factoren in de schoolloopbaan van leerlingen vormen. Een nadere omschrijving van de benodigde taalvaardigheid is dan op z'n plaats. Allereerst wordt tegenwoordig vaak een onderscheid gemaakt tussen schoolse taalvaardigheid en taalvaardigheid die je in dagelijkse communicatie nodig hebt. Onder schoolse taalvaardigheid verstaan we die taalvaardigheden

die een individu nodig heeft om in schoolse situaties met bepaalde denkprocessen om te gaan, om zich nieuwe kennis eigen te maken. Het bovenstaande onderscheid is gebaseerd op het uitgangspunt dat bij dagelijkse communicatie en in schoolse situaties verschillende eisen worden gesteld aan wat een individu moet doen. Cummins (o.a. 1981) heeft geprobeerd schoolse en dagelijkse taalvaardigheid te karakteriseren langs twee continua: de context en de cognitieve eisen van het taalgebruik. Onder *context* verstaat hij "feedback van andere taalgebruikers, 'paralinguïstische' en situationele informatie die de tweede-taalleerder houvast bieden bij het verwerken van het taalaanbod" (Hacquebord 1989, 50). De *cognitieve* eisen van taalgebruik hebben te maken met de mate waarin bepaalde taalhandelingen geautomatiseerd zijn. Dit zal mede afhankelijk zijn van hoever een taalleerder gevorderd is. Bij dagelijkse taalvaardigheid is sprake van veel steun uit de context en lage cognitieve eisen, bij schoolse taalvaardigheid is er weinig steun uit de context en worden er hoge cognitieve eisen gesteld.

Hoezeer Cummins' werk ook appelleert aan de intuïtie dat schools en dagelijks taalgebruik van elkaar verschillen, toch blijft zijn begrip van schoolse taalvaardigheid vaag en vraagt het om een nadere operationalisering. Pogingen hiertoe zijn ondernomen onder andere door De Haan (1984, 1987) en Litjens en Jongerius (1990). Zij karakteriseren de eisen aan taalvaardigheid op school in die zin,

- dat leerlingen taal moeten leren gebruiken, ook als er weinig steun uit de directe context te halen is;
- dat leerlingen moeten leren nadenken over hun eigen taalgebruik;
- dat leerlingen de taal leren gebruiken in cognitief meer eisende situaties, waarin kennisoverdracht centraal staat.

Litjens en Jongerius bekijken het taalgebruik van leergangen en lessen in het basisonderwijs.

Om tot een nadere operationalisering te komen voor de eerste fase van het VO zijn we in het SLO-project gaan zoeken naar een specificatie van talige handelingen die leerlingen bij kennisoverdracht in met name zaakvakken moeten uitvoeren, waarbij sprake is van weinig steun uit de context en hoge cognitieve eisen. Op dergelijke taken zouden ze dan moeten leren reflecteren, ter vergroting van hun taalvaardigheid.

2.2. Opzet van het verkennende onderzoek

De vraagstelling voor deze eerste fase van het project was 'Welke eisen worden er aan de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid van leerlingen in de beginjaren van het voortgezet onderwijs gesteld'. Het verkennende onderzoek zou moeten leiden tot een inventarisatie van die (talige) zaken waarmee een leerling geconfronteerd wordt in een leerboek en in de les zelf. Om tot deze inventarisatie te komen is een analyse-schema ontwikkeld om te kijken naar teksten en vragen/opdrachten in leerboeken en (in aangepaste versie) mondelinge situaties in de klas. Eerdere besprekingen van eisen aan taalvaardigheid, zoals van Hofmans-Okkes (1987) t.a.v. schoolboeken, werden in de categorieën van het analyseschema verdisconteerd.

Voor de leerganganalyse zijn voor aardrijkskunde ('De Geo Geordend', Meulenhoff Educatief 1986), geschiedenis ('Kijk op de tijd', Malmberg 1980-81) en biologie ('Leven en laten leven', Meulenhoff Educatief 1984-87) gedeelten uit leergangen bekeken en geanalyseerd. Er is naar diverse aspecten gekeken, zoals onder andere: de vorm van de tekst, de tekstsoorten die (door elkaar) gebruikt worden, en de tekstinhoud (globale structuurkenmerken, relaties tussen zinnen, het voorkomen en uitleggen van moeilijke woorden, een globale indicatie van de moeilijkheidsgraad van de tekst). Daarnaast werd gekeken naar vragen/opdrachten die bij de teksten hoorden, zoals de soort vragen/opdrachten (gesloten, open, handelingsopdrachten), de aard van het antwoord (invullen, aanvullen, zelf formuleren) en de talige handeling die daarbij door de leerling verricht moet worden. Die talige handelingen werden ingedeeld in de hoofdrubrieken beschrijven, classificeren, structureren en evalueren van informatie.

Voor het mondelinge gedeelte zijn negen lessen opgenomen op twee scholen te Assen en te Amsterdam. De lesprotocollen werden onder andere bekeken op de uitleg van de docent (structuur, relaties tussen zinnen, uitleg van woorden), vragen van de docent, vragen van de leerlingen, taken voor de leerlingen, de hulp die de docent biedt en de problemen die leerlingen aangeven in een les. Voor gegevens over onderzoeksmethode, analyseschema, resultaten en oordelen van docenten, verwijzen we naar De Jong (1990a en 1990b).

We zullen resultaten en de werkwijze van de analyse en verschillende onderdelen uit het analyse-schema hieronder illustreren aan de hand van een voorbeeldtekst en -vragen.

2.3. Analyse van leerboeken

We illustreren de resultaten van het onderzoek aan een stukje tekst uit de geschiedenismethode 'Sprekend verleden' (zie kader op de volgende bladzijde).

We hebben de vormgeving van de tekst een beetje veranderd. Terwijl de tekst in het lesboek alleen vet gebruikt, hebben wij enkele voorbeelden aangegeven van

- inhoudswoorden die voor de gevorderde tweede-taalleerder problematisch kunnen zijn (*cursief*);
- woorden die expliciet verbindingen in de tekst aangeven, die overigens niet altijd even duidelijk zijn (*onderstreept*);
- andere opmerkelijke zaken (*schaduwletters*).

Deze tekst is een voor leerlingen geschreven informatieve tekst, met een instructie ('Ga in dit boek na, ...') bij een illustratie van verschillende Griekse bouwstijlen. Authentieke teksten uit andere bronnen vonden we wel in de geschiedenismethode, terwijl de biologieleergang relatief veel instructieve teksten bevatte. Het summier vormgeven van de tekst (geen structurerende inleiding of samenvatting, geen cursiveringen e.d.), zoals in onderstaande tekst, komt veel voor in de geanalyseerde leergangen. Signaalwoorden die de globale structuur aangeven (zoals 'concluderend..'), ontbreken.

2 De invloed van de godsdienst

Uit veel vondsten blijkt, dat de godsdienst grote invloed had op het leven van de Grieken.

Tempels en altaren

Het valt op, dat de Grieken veel tempels voor hun goden bouwden. Bij godsdienstige plechtigheden kwamen de mensen buiten de tempel bijeen. Dat is dus anders dan bij onze kerken. Het belang van de tempel blijkt bijvoorbeeld uit de plaats van de tempel bij de Olympische Spelen (zie hieronder).

De mensen brachten offers aan de goden op vaste dagen en bij belangrijke gebeurtenissen in hun leven, bijvoorbeeld een schaat bij een overwinning in een oorlog.

De altaren waarop zij dat deden, zijn op veel plaatsen gevonden, niet alleen bij tempels maar ook bij de meeste opgegraven huizen.

Olympische Spelen

De invloed van de godsdienst kun je ook zien bij de wedstrijden, die regelmatig op veel plaatsen werden georganiseerd ter ere van een god of godin. Alleen Griekse mannen mochten aan zulke spelen meedoen.

De Olympische Spelen zijn de bekendste geworden. Zelfs oorlogen moesten voor deze Spelen wijken. Als de Spelen naderden, zeiden de priesters dat het vrede was; iedereen hield dan een poosje op met vechten. Sparta mocht een keer niet meedoen aan de Spelen, omdat het zich niet aan de wapenstilstand hield. Bovendien moest het een boete betalen ter waarde van 6600 ossen.

Het belangrijkste bouwwerk in Olympia was een kolossale tempel voor Zeus. De ruïne daarvan is nog te bezichtigen. In deze tempel stond een 12 meter hoog beeld van Zeus. Het was gemaakt van goud en ivoor. Dit beeld werd, samen met een aantal andere monumenten (zoals de piramiden in Egypte tot de zeven wereldwonderen gerekend).

De Spelen werden om de vier jaar gehouden. Ruim duizend jaar ging dat zo door vanaf 776 voor Christus. In 394 na Christus kwam er een eind aan de oude Olympische Spelen. Een christelijke vorst die toen over Griekenland regeerde, schafte ze af, omdat ze gehouden werden ter ere van de oude Griekse goden. De tempel van Zeus werd verwoest.

Het orakel van Delphi
(....)

We willen iets uitvoeriger ingaan op het woordniveau. Woordenschat is de belangrijkste voorspeller voor tekstbegrip, maar voor gevorderde tweede-taalleerders is het daarbij zeer lastig te voorspellen welke woorden problematisch zullen zijn. Met name mondeling minder frequent gebruikte woorden en figuurlijk taalgebruik kunnen hen in de problemen brengen. Beide komen zeer veelvuldig voor in alle bekeken boeken. Metaforen en staande uitdrukkingen worden met name in de geschiedenis methode gebruikt. Samenstellingen komen opvallend veel voor in aardrijkskundeteksten, zonder dat deze worden uitgelegd. In bovenstaande tekst zijn voorbeelden te vinden zoals:

Infrequente en afwijkend gebruikte woorden (*cursief*):

- de plaats van
de tempel ... Metaforisch taalgebruik: het gaat niet om de letterlijke plaats van de tempel, maar om de figuurlijke betekenis. Dit is voor zwakkere lezers onduidelijk
- wijken Wijken in de zin van terugtrekken wordt hier overdrachtelijk gebruikt; kent de leerling deze betekenis van wijken, in plaats van die van een verzameling huizen?
- wapenstil-
stand Een samenstelling, waarbij in dit geval de betekenis niet zomaar af te leiden is uit de samenstellende delen, want niet de wapens staan stil, ze worden volgens een afspraak even niet gebruikt.

Woorden die een verbinding in de tekst aangeven (*onderstreept*):

- dus (en
'onze') Welke conclusie wordt hier getrokken op grond van welke impliciet gebleven aannames?
- bijvoorbeeld . Het schaap is een voorbeeld van een belangrijke gebeurtenis of van een offer?
- dat (2e
kolom, r.1) .. Verwijst naar wat? Als je niet weet wat de relatie tussen offer en altaar is?

Allochtone leerlingen blijken in door ons bekeken proefwerken met name fouten te maken als hun gevraagd wordt naar impliciete relaties in een tekst. De in de geanalyseerde schoolboeken meest voorkomende relaties tussen zinnen waren reeks-relaties, oorzaak/gevolg-relaties en reden/verklaring-relaties. Reeks-relaties worden het vaakst geëxpliciteerd (26% van alle gevallen). Oorzaak/gevolg-relaties worden daarentegen het meest impliciet gelaten. Enkele impliciet gelaten relaties in deze tekst zijn:

- een schaap bij een overwinning in een oorlog is een voorbeeld van een offer bij een belangrijke gebeurtenis;
- als de Spelen naderden zeiden de Priesters dat het vrede was; iedereen hield dan een poosje op met vechten (impliciete reden/gevolg relatie);
- een christelijk vorst schafte de Spelen af omdat ze ter ere van de oude Griekse goden werden gehouden (impliciete tegenstelling en reden/verklaring).

De gemiddelde zinslengte van bovenstaande tekst is ongeveer 10 woorden per zin. Dat is betrekkelijk weinig. Bij alle vakken vonden we hogere, met leerjaar en schooltype oplopende getallen van 12 tot 20 woorden per zin.

2.4. Vragen en opdrachten

We hebben ook gekeken naar de vragen en opdrachten bij de teksten. Die vragen en opdrachten spelen een centrale rol bij de vakken voor het begrijpen, verwerken en leren van de leerstof. Bij bovenstaande tekst geeft 'Sprekend verleden' in het

Werkboek en de Wegwijzer voor leerlingen de volgende vragen en opdrachten (zie kader).

Eenheid en verdeeldheid onder de Grieken

1a Eenheid onder de Grieken bleek op het gebied van de godsdienst (bladz. 64-65 van het leerboek):
- alle Grieken vereerden

_____ en
- overall bouwden zij dezelfde soort

_____ en
- alle Grieken luisterden naar orakels en vonden het orakel van _____ het belangrijkste.

1b Eenheid onder de Grieken bleek ook tijdens de Olympische Spelen (bladz. 65-66 van het leerboek):

2 Leg uit dat de invloed van de godsdienst op de Griekse cultuur groot was. Je kunt dat bijvoorbeeld doen met behulp van de Olympische Spelen en het orakel van Delphi. (par. 2)

De vraag van opdracht 1a is een invulvraag, 1b en 2 zijn formuleervragen. Bij vraag 1a gaat het steeds om het benoemen of identificeren van gegevens, zogenoemde 'feiten-vragen'. Bij 1b moet een verklaring worden gegeven. De antwoorden op vraag 1 zijn letterlijk of verstopt in de tekst te vinden. Bij vraag 2 moeten leerlingen zelf informatie structureren door een reden aan te geven (waarom invloed?) en middel-doel te onderscheiden (hoe invloed?). Het antwoord is ook hier met behulp van de tekst te achterhalen, al staat het antwoord verstopt op verschillende plaatsen in de tekst.

Formuleervragen waarbij langere antwoorden opgeschreven moeten worden, komen ook in de geanalyseerde leergangen het meest voor. Alleen in de boeken voor de brugklas komen andere vormen in beperkte mate voor (meerkeuze, ja/nee, en handelingsopdracht). Formuleervragen doen een beroep op de produktieve taalvaardigheid van de leerling en zijn daarom over het algemeen vermoedelijk moeilijker voor tweede-taalleerders. Ten aanzien van de gevraagde talige handelingen vonden we echter grote verschillen tussen vakken. In het algemeen vereisen de meeste vragen het structureren van informatie die op één plek in de tekst te vinden is, namelijk het aangeven van een reden of oorzaak/gevolg-relatie of het geven van een reden/verklaring. Bij geschiedenis bleek het vaker nodig informatie uit de hele tekst te structureren en te evalueren. Zulke evaluatieve talige handelingen kwamen bij aardrijkskunde en biologie zelfs helemaal niet voor.

Er kwamen verschillen tussen het eerste en het derde leerjaar naar voren. Zo vonden we bij geschiedenis een duidelijke verschuiving binnen de talige handeling 'classificeren', namelijk van het ordenen van gegevens naar het noemen van

verschillen. Ook bij biologie deed zich hier een verschuiving voor, maar dan van het noemen van verschillen naar het noemen van voorbeelden en het ordenen van gegevens. Verder moeten de leerlingen bij geschiedenis in het brugjaar vrij veel middel-doelrelaties aangeven, terwijl in het derde leerjaar de nadruk ligt op oorzaak/gevolgrelaties en evaluerende talige handelingen.

2.5. Taalvaardigheden in de les

Analyse van de negen lesprotocollen gaf enig zicht op eisen die aan de taalvaardigheid van leerlingen in de les worden gesteld. De globale structuur van de lessen was moeilijk te achterhalen: de lessen waren gefragmenteerd, omdat het betoog herhaaldelijk door organisatorische kwesties onderbroken werd, en ongestructureerd, omdat verschillende informatie-eenheden niet met elkaar verbonden werden.

De docenten gaven in hun uitleg reeks-relaties en reden/verklaring-relaties het meest expliciet aan, gebruikmakend van een beperkt repertoire van signaalwoorden. Oorzaak/gevolg-relaties worden het vaakst impliciet gelaten. In hun betoog leggen docenten nieuwe begrippen vooral uit als deze in een tekst teruggevonden worden. Ze doen dat dan via korte omschrijvingen of definities. Niet-talige middelen worden nauwelijks gebruikt.

De vragen die docenten stellen zijn onder te verdelen in metatalige en informatie-vragen. Binnen de eerste categorie wordt vooral gevraagd of leerlingen het begrepen hebben door middel van tussenwerpsels als "ja?" en "hè"; een antwoord wordt overigens zelden afgewacht. Bij informatievragen wordt vooral gevraagd naar het beschrijven of noemen van gegevens, bijvoorbeeld een term of naam. Daarnaast komen middel/doel- en reden-relaties relatief veel voor. Leerlingen moeten in een kort antwoord reageren. Opvallend is dat feedback op de antwoorden zich veelal beperkt tot het aangeven van "ja" of "nee", waarbij in het laatste geval de beurt aan een andere leerling doorgegeven wordt.

Behalve luister- en spreekvaardigheid wordt in lessen ook lees- en schrijfvaardigheid vereist. Deze vaardigheden worden geïntegreerd uitgevoerd, zoals bij het maken van aantekeningen, bij het uitvoeren van opdrachten en het opnemen van dictaat.

Eerder beschreven we de eisen die schoolboeken aan de taalvaardigheid van leerlingen stellen. Leerlingen staan natuurlijk niet alleen in het werken met die boeken; docenten kunnen, bewust of onbewust, leerlingen helpen door teksten en vragen toegankelijker te maken. Docenten in ons onderzoek houden echter vaak een eigen verhaal, zonder expliciet een schoolboektekst te gebruiken. De leerlingen moeten dan zelf de relatie leggen tussen de tekst van de docent en die van het leerboek. Waar wel expliciet naar de tekst wordt gekeken, kwamen we drie hulpstrategieën tegen:

- de docenten leggen woorden uit, waarvan zij denken dat die moeilijk kunnen zijn;

- de docenten gaan in op allerlei logische relaties die in de teksten niet geëxpliciteerd worden;
- de docenten wijzen op belangrijke elementen uit de tekst (voor het beantwoorden van vragen belangrijke begrippen).

Soms grijpen leerlingen zelf in door o.a. een informatieve vraag te stellen. Maar dat lukt niet altijd. Uit de protocollen blijkt dat leerlingen problemen hebben met de teksten op het bord, met gebruikte woorden, of met de uitleg van de docent; zie de volgende fragmenten.

Leerling: Is een hazelnoot een vogel?

Docent: Nee, een boom.

Leerling: Wat zijn pimpeltjes?

Docent: Pimpeltjes, dat is gewoon pimpelmees. In de volksmond, zeg maar, gewoon thuis wordt wel gezegd pimpeltjes

Docent: Het was zo aantrekkelijk omdat er zoveel kostbare spullen in lagen. Vraag 3. Nou probeer zelf eens te zeggen.

Leerling: Er waren veel kostbare spullen in.

Docent: Er waren veel kostbare spullen te vinden.

Leerling: Te vinden.

Leerling: Wat is kostbaar?

Docent: Nou, dan komen we toch bij vraag 4. Hebben jullie dit?

2.6. Eisen aan taalvaardigheid op een rij

Vanuit zo'n exploratief onderzoek kunnen geen uitspraken gedaan worden over bijvoorbeeld geschiedenisdocenten of biologieboeken in Nederland. Wel menen we vanuit de analysegegevens van lessen en leerboeken te kunnen afleiden welke schoolse taalvaardigheden leerlingen zouden moeten beheersen om doorsnee zaakvaklessen te volgen. Het zijn in leerlinggedrag geformuleerde doelen voor het onderwijs in het Nederlands (als tweede taal). Niet alleen allochtone leerlingen worden met deze eisen aan taalvaardigheid geconfronteerd, maar als tweedetaallearders zullen ze er vaker moeite mee hebben en daarom is extra ondersteuning op dit gebied gewenst. Om aansluiting bij het vak Nederlands te vergemakkelijken ordenen we de leerlingdoelen in (informatief) lezen, schrijven, spreken en luisteren. De doelen zijn niet geordend naar belang of intensiteit.

(Informatief) lezen

De leerlingen

- herkennen de tekstsoort;
- hanteren illustraties in boeken;
- gebruiken lay-out aanwijzingen ;
- doorzien de structuur van de tekst;

- herkennen logische relaties tussen zinnen met of zonder voegwoorden;
- zijn verdacht op en interpreteren metaforen;
- analyseren en doorzien samengestelde woorden en andere aspecten van woordvorming;
- herkennen typen vragen en opdrachten en weten wat ze daarbij moeten doen om tot een goed antwoord te komen.

Schrijven

De leerlingen

- herkennen typen vragen en opdrachten en formuleren een daarbij passend antwoord;
- weten welke stappen ze bij dit formuleren kunnen zetten;
- maken aantekeningen bij de lessen;
- nemen dictaten correct over.

Spoken en luisteren

De leerlingen

- doorzien de structuur van de lessen, mondelinge informatie en instructie;
- herkennen structurende woorden van de docent;
- stellen vragen over de inhoud van de les aan de docent;
- identificeren typen vragen van de docent en weten hoe ze daarop kunnen antwoorden;
- herkennen logische/semantische verbanden in gesproken taal van de docent.

Hiermee is enigszins in kaart gebracht voor welke mondelinge en schriftelijk taken de leerlingen bij de zaakvakken gesteld kunnen worden. Helaas zijn er nog weinig empirische gegevens beschikbaar die aangeven waar de grootste problemen precies zitten. Dat het lezen van informatieve teksten problemen oplevert bij veel leerlingen mag wel als feit beschouwd worden, gezien de beschikbare analyses van de NT2-problematiek (zie Teunissen 1990, Hacquebord 1989, Hofmans-Okkes 1987, Litjens 1990, Van Gorp 1989, Olijkan en Van der Voort 1988). Binnen het SLO-project werden aanvullende gegevens verzameld door meningen te verzamelen van docenten, analyses te verrichten van schriftelijke leerlingprodukten (i.c. proefwerken waarin vragen bij een tekst moesten worden beantwoord) en systematische gesprekken te voeren met leerlingen n.a.v. vragen bij een tekst (zie Wanrooy 1991). Het belang van gerichte aandacht voor bovengenoemde taalvaardigheden werd daarbij onderstreept. Dergelijke aandacht wordt in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs binnen het reguliere onderwijs Nederlands slechts in zeer beperkte mate gegeven, zo blijkt uit analyses van leermiddelen (Litjens en Jongerius 1990, Projectgroep Nederlands VO1 1991). Wat kan de school dan méér doen?

3. Het onderwijzen van schoolse taalvaardigheden

Leerlingen kunnen op verschillende manieren ondersteund worden bij het leren in het Nederlands. Ten eerste door een aangepaste didactiek van zaakvakdocenten, waarin o.a. woordenschatverwerving en begripsvorming meer aandacht krijgt en de structuur van lessen verduidelijkt wordt (zie ook Hajer 1991). Ten tweede door gericht de vereiste taalvaardigheden te onderwijzen bij Nederlands (als tweede taal). Op dit laatste punt gaan we nu nader in. Hoe kunnen schoolse taalvaardigheden ontwikkeld worden?

3.1. Taalbewustzijn en taalleerstrategieën

In paragraaf 2.1 kwam al aan de orde dat het juist bij cognitief veeleisende talige taken van belang is dat leerlingen leren reflecteren op hun eigen taalgebruik. Bij het lezen van een tekst moet je, om de inhoud te kunnen verwerken, enig idee hebben wat het voor tekst betreft en om een vraag te kunnen beantwoorden moeten vraagwoorden en verwijswaarden juist geïnterpreteerd worden om het antwoord te kunnen gaan zoeken. Kennis van het taalsysteem in brede zin is nodig voor je een taak goed kunt uitvoeren. Losse, declaratieve kennis van het taalsysteem is echter niet voldoende; het moet gaan om bruikbare kennis, om procedurele kennis in de zin van 'als-dan'-redeneringen. Taalbewustzijn zou volgens ons in dit geval daarom ingevuld moeten worden met strategische kennis over taalgebruik (zie ook Van Gelderen 1988). We zullen dit verduidelijken.

In de cognitieve psychologie worden strategieën omschreven als handelingen die uitgevoerd worden om andere handelingen beter te laten verlopen. Gesteld voor een bepaalde taak, pas je bewust of onbewust een bepaalde handeling toe. Bij het leren van nieuwe stappen zal het verwoorden van handelingen het aanleren ervan ondersteunen. Strategieën kunnen na die bewuste fase geautomatiseerd worden en opgenomen worden in de hiërarchisch georganiseerde aanwezige strategieënverzameling. Die inzichten zijn ook bij ons werkteerterrein bruikbaar (zie ook Meestringa 1990).

Voor leesvaardigheid zijn strategieën omschreven als zoekend lezen, woordbetekenissen achterhalen en letten op signaalwoorden om de structuur van een tekst te bevatten. De leesvaardigheid zou erbij gebaat zijn wanneer expliciet met leerlingen over de te nemen stappen gesproken zou worden, uiteraard gevolgd door uitgebreide oefening. Ook op andere terreinen (luister-, spreek- en schrijfvaardigheid) is te omschrijven wat een leerling kan doen bij het uitvoeren van taken, zie paragraaf 2.6. Het toepassen van allerlei 'regeltjes' (kennis over bijv. grammaticale of sociolinguïstische verschijnselen) is daarbij te gebruiken. In ons geval gaat het bovendien om het leeraspect: wat doe ik om deze taak beter onder de knie te krijgen. Oxford (1990, 8) definieert de taal-leerstrategieën waarop we doelen als *bijzondere handelingen van de leerder om het leren gemakkelijker, sneller, aangenameer, meer zelfgestuurd, effectiever en meer overdraagbaar naar andere situaties te maken*. In deze betekenis komen taal-leerstrategieën dichtbij het terrein van (talige) studievvaardigheden te liggen.

Een extra argument voor aandacht voor strategische vaardigheden in het tweede-taalonderwijs is dat tweetaligen hun ervaring met het leren van taal dan kunnen benutten. Zoals Hacquebord (1990) heeft laten zien, zijn Turkse leerlingen bijvoorbeeld zo ervaren in (top-down) leesstrategieën dat ze hun geringere woordenschat ten opzichte van hun Nederlandse klasgenoten vrijwel weten te compenseren. Andere geobserveerde effecten van (goed ontwikkelde) tweetaligheid zijn dat de leerlingen een beter inzicht in de structuur van taal kunnen ontwikkelen, gevoeliger kunnen zijn voor taalverschillen en flexibiliteit in het gebruiken van taal kunnen ontwikkelen. Dit in potentie aanwezige taalbewustzijn kan uitgebouwd worden.

Bij tweede-taalleerders is ter vergroting van hun taalvaardigheid meer dan bij moedertaalsprekers aandacht nodig voor de taal op morfosyntactisch en lexicaal niveau. Hoe dergelijke kennis functioneel onderwezen kan worden is geen nieuwe vraag. Al lang speelt in het tweede- en vreemde-talenonderwijs de discussie hoeveel aandacht aan de vorm van taal en aan het gebruik ervan moet worden gegeven. Dichotomieën als communicatief - grammaticaal, fluency - accuracy, nonanalyzed use - analyzed use, implicit knowledge - explicit knowledge zijn daarin veelbesproken. In het moedertaal-onderwijs Nederlands spelen vergelijkbare discussies over grammatica- en communicatief taalonderwijs. Er bestaat inmiddels wel enige overeenstemming over het belang van taalbeschouwing en aandacht voor de vorm van taal bij gevorderde T2-leerders, mits deze aandacht gekoppeld is aan het gebruik (zie b.v. Bialystok 1988, Clark 1987). Dit impliceert in elk geval een zorgvuldige selectie van die expliciete kennis. Het relateren van taalkennis aan de toepassing ervan zou kunnen binnen een strategische aanpak, zoals hierboven geschetst.

3.2. De identificatie en het onderwijzen van strategieën

Strategieën kunnen onderwezen worden, zo stellen Chamot en O'Malley (1987, 1990). Binnen een programma onder de naam CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) hebben ze die hypothese getoetst. Over de resultaten is nog maar weinig gepubliceerd; over het aanleren van strategieën ter vergroting van de spreekvaardigheid is men bescheiden positief (O'Malley 1987). Ook Oxford (1990) bespreekt de onderwijsbaarheid van strategieën. Uit inzichten uit de cognitieve en handelingspsychologie valt te leren dat strategische handelingen pas worden toegepast als

- ze weinig cognitief vermogen vragen,
- ze geautomatiseerd zijn,
- als herkend wordt dat de situatie gunstig is voor toepassing van de strategie.

Het gaat er niet om zoveel mogelijk verschillende strategieën aan te leren. Belangrijker is ervoor te zorgen dat de leerlingen zien dat toepassing van de strategieën hen weinig moeite kost en hen helpt en dat ze situaties bij zaakvakken daartoe herkennen.

Om strategieën met succes te kunnen aanleren is voorts van groot belang dat ze succesvol blijken te kunnen zijn en aansluiten bij wat een leerling al doet. Het

onderzoek naar gebruikte taal-leerstrategieën is vooral gebaseerd op expert-novice-onderzoek. Dit houdt in dat er wordt gekeken welke strategieën door 'goede' leerders en 'slechte' leerders worden gehanteerd. Aan de 'slechte' leerders worden vervolgens de strategieën van de goede leerders geleerd. Anthonissen en Kerkhoff (1991) inventariseerden voor het SLO-project dergelijke gegevens. Voor sommige vaardigheden levert onderzoek duidelijke stappen op. Zo wordt de vaardigheid lezen algemeen ingedeeld in de strategieën: oriënteren, analyseren, structureren en evalueren. Voor schrijven gaat het om het verkennen, verzamelen, plannen van het schrijven, ordenen en structureren, reviseren van informatie (Boland e.a. 1988). Voor het mondeling omgaan met informatie zijn op het gebied van onderwijs in strategieën aan tweede-taalleerders vrijwel geen onderzoeksgegevens gevonden. Oxford (1990) en O'Malley en Chamot (1990) beschrijven en groeperen vele taal-leerstrategieën. Ondanks hun werk moeten we met Skehan concluderen "that the area is at an embryonic stage" (Skehan 1989, 98). Op grond van het gestelde in paragraaf 3.1 lijkt een strategische aanpak binnen het NT2-onderwijs dat zich op schoolse taalvaardigheden richt, ons de meest aangewezen richting voor ontwikkelwerk op dit moment.

3.3. Samenvattend

Onder schoolse taalvaardigheden verstaan we die taalvaardigheden waarop in verschillende vakken een beroep wordt gedaan, die m.a.w. nodig zijn om in schoolse situaties talige handelingen uit te voeren gericht op het zich eigen maken van nieuwe kennis en vaardigheden. Strategische handelingen (strategieën) zijn de stappen die bewust of onbewust te zetten zijn om schoolse taalvaardigheden beter te kunnen realiseren, zoals het zich bewust oriënteren op taak en tekst. Het onderwijs kan leerlingen ondersteunen door gericht en expliciet schoolse taalvaardigheden en ondersteunende strategieën te onderwijzen en docenten in de diverse vaklessen rekening te laten houden met de taalvaardigheid van de leerlingen en aangeleerde strategieën te laten toepassen.

4. Voorwaarden voor een gerichte ondersteuning

Het zal duidelijk zijn dat op het pad naar een programma Schoolse Taalvaardigheden nog de nodige voetangels en klemmen liggen. Als zo'n programma er eenmaal ligt, zijn er bovendien nog andere potentiële belemmeringen voor de realisatie ervan. In paragraaf 3 werd al geconstateerd dat strategieën niet zomaar gebruikt worden: leerlingen moeten leren dat wat zij in de taallessen (Nederlands, Nederlands als tweede taal, studieles, of op een andere plaats in het rooster) geleerd hebben, ook elders toegepast kan worden. Dat maakt dat de verantwoordelijkheid voor het programma niet uitsluitend bij de taaldocent kan liggen. Juist ook de docenten van andere vakken kunnen van grote waarde zijn bij het overdragen en leren van de strategieën.

Docenten van verschillende vakken kunnen de leerling expliciet gelegenheid geven de strategieën te oefenen, zodat de situatie eerder herkend zal worden en tegelijkertijd de strategie meer geautomatiseerd. Ook op andere manieren kunnen zij de leerlingen ondersteunen door een aangepaste leerstofselectie en -overdracht, zoals naar voren kwam uit het in paragraaf 2.5 beschreven onderzoek. Beperken we ons tot docenten zaakvakken, dan constateren we dat zij slechts zelden een dubbele bevoegdheid hebben, bijvoorbeeld Engels en biologie, en daarmee enig inzicht in taalvaardigheid en taaldidactiek. Bij veel zaakvak-docenten zullen de nodige inzichten ontwikkeld moeten worden.

Niet alleen krijgen andere docenten dan de Neerlandici een rol in het geschetste programma, ook worden er eisen aan de samenwerking van de docenten gesteld. Tenminste moet er enig inhoudelijk overleg bestaan tussen docenten van een klas over de ontwikkeling van taalvaardigheid. Wil een docent biologie bijvoorbeeld een beroep kunnen doen op aangeleerde leesstrategieën, dan moet hij weten welke strategieën in het programma Nederlands zijn onderwezen en de visie van de strategische aanpak kennen. Dergelijk overleg komt binnen een school niet tot stand zonder expliciete steun van de directie, die een 'taalbeleid' als doelstelling probeert te realiseren. 'Taalbeleid' is te omschrijven als: *het geheel van afspraken tussen schoolbestuur, schoolleiding en docenten over gedrag ten aanzien van kwesties die op een school spelen door de aanwezigheid van meertalige leerlingen, met name ten aanzien van het gebruiken en onderwijzen van talen binnen de school.* (Hajer 1991). Het gaat in een taalbeleid om zaken als:

- het verzamelen van gegevens over gebruikte talen en over taalvaardigheidsniveaus van leerlingen en docenten, bij binnenkomst en in de loop van de schoolloopbaan;
- het bevorderen van een bepaalde houding onder leerlingen en docenten ten aanzien van meertaligheid;
- afspraken over beoordeling van taalvaardigheid in uiteenlopende situaties;
- de organisatie van onderwijs in verschillende talen en de inhoudelijke ontwikkeling van dat onderwijs;
- verdeling van verantwoordelijkheden en taken bij e.e.a.;
- deskundigheidsbevordering onder het personeel.

5. Het ontwikkelwerk binnen het SLO-project

Het SLO-project Nederlands als tweede taal is in augustus 1989 gestart en zal lopen tot augustus 1993. In die periode wordt op de drie genoemde terreinen gewerkt: ontwikkeling van een programma schoolse taalvaardigheden in het NT2, ondersteuningsmogelijkheden binnen zaakvakken en de ontwikkeling van een taalbeleid om samenwerking tussen docenten te kunnen realiseren. In paragraaf 2 werd verslag gedaan van een deel van het verkennende werk uit het eerste projectjaar. Na die fase is gestart met ontwikkelwerk op enkele projectscholen voor LBO, MAVO, HAVO en VWO met een uiteenlopend percentage allochtone

leerlingen. De ervaringen van deze scholen worden vervolgens voorgelegd aan zes resonansscholen om de overdraagbaarheid ervan te toetsen. De experimenten binnen de taallessen, zaakvaklessen en schoolorganisatie moeten uiteindelijk gegevens opleveren voor de onderstaande produkten.

Een Leerplanvoorstel Schoolse taalvaardigheden en bijbehorend lesmateriaal

Voor docenten Nederlands wordt een programma ontwikkeld voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs, waarin schoolse taalvaardigheden gericht ontwikkeld worden. In het leerplanvoorstel zullen concrete suggesties gedaan worden voor de selectie van leerinhouden, leerstofordening, werkvormen en toetsing voor het onderwijzen van schoolse taalvaardigheden. Hierin komen in elk geval aan de orde informatief lezen, het herkennen van typen vragen en opdrachten bij teksten, het schriftelijk formuleren van antwoorden en mondelinge vaardigheden in de les. Bij dit leerplan wordt aangegeven hoe het past bij het reguliere programma Nederlands. Zo zou het op scholen met veel NT2-leerders als alternatief voor het reguliere programma Nederlands gebruikt kunnen worden; in andere situaties kan het als parallelprogramma dienen.

Voor de realisering van het leerplan kan bij sommige onderdelen verwezen worden naar bestaand lesmateriaal. Voor een aantal onderdelen ontbreekt geschikt materiaal echter nog. Met de projectscholen wordt op die terreinen voorbeeldlesmateriaal gemaakt, dat bij het leerplan wordt uitgegeven.

Aanwijzingen voor andere docenten

De ervaringen met zaakvakdocenten op de projectscholen worden verwerkt tot praktische suggesties voor docenten in andere vakken. Er wordt enige achtergrondinformatie samengesteld over schoolse taalvaardigheden, gekoppeld aan suggesties en voorbeelden van bijv. het gebruik van teksten in de klas, structureren van de les, uitleg van woorden, aanbieden van vragen bij teksten, feed back geven op schriftelijke antwoorden van leerlingen. Voor een effectieve transfer van de bij Nederlands (en andere talen) aangeleerde strategieën naar andere vakken en afspraken over de gebruikte terminologie zal tevens aangegeven worden hoe andere vakdocenten leerlingen kunnen stimuleren die strategieën toe te passen.

Suggesties voor (na)scholing

Bij de realisering van het ontwikkelde programma zal veel afhangen van een passend scholingsaanbod. Om aan die voorwaarde te kunnen voldoen, worden de ervaringen met scholingsbijeenkomsten op de projectscholen omgewerkt tot een voorstel voor de inhoud van een scholings- en nascholingscursus voor docenten Nederlands en voor de andere docenten. Bruikbare materialen worden daaraan toegevoegd.

Suggesties voor schoolleiders

Schoolleiders spelen een cruciale rol in het realiseren van een structurele verandering zoals in dit artikel is geschetst. Voor schoolleiders zullen daarom aanwijn-

gen opgeleverd worden op basis waarvan ze een inhoudelijk taalbeleid kunnen opzetten. Het zal daarbij gaan om argumenten voor zo'n taalbeleid en suggesties voor en voorbeelden van een geschikte organisatie en te ondernemen activiteiten.

Aanwijzingen voor auteursgroepen/uitgeverijen

Het project zal ten slotte de ervaringen verwerken tot aanwijzingen voor het schrijven van leermiddelen voor alle vakken, opdat die beter geschikt zullen zijn voor leerlingen voor wie het Nederlands een tweede taal is.

Afsluitend

De behoefte van VO-scholen aan ideeën en geanalyseerde ervaringen binnen het NT2-onderwijs aan gevorderden is groot: scholen willen liever vandaag dan morgen ondersteuning. De laatste twee jaar komen het ontwikkelwerk, nascholing en begeleiding op dit terrein wat meer op gang. De opzet van de grotere initiatieven op dit terrein vanuit lerarenopleidingen en begeleidingsdiensten sluit naar ons idee nauw aan bij de opzet van ons project. Om dubbel werk te voorkomen, proberen we onze ervaringen daarom zo snel als dat kan in te brengen in de verschillende circuits van nascholers, uitgevers en docenten. Vooral in het laatste projectjaar (1992-1993) wordt aan de definitieve vormgeving van de produkten gewerkt.

Bibliografie

- Anthonissen, A.M. & A. Kerkhoff, *Een literatuurstudie naar strategische vaardigheden die leerlingen (kunnen) toepassen bij het uitvoeren van schoolse taalvaardigheden*. Tilburg: Werkverband Taal en Minderheden (ongepubliceerd), 1991.
- Bialystok, E., Psycholinguistic dimensions of second language proficiency. In: W. Rutherford & M. Sharwood Smith (eds.), *Grammar and second language teaching*. New York: Newbury House Publishers, 1988, 31-50.
- Boland, J., V. Kerremans, D. Prak, & J. Verbeek, *Schrijfblok. Een gids voor het schrijfonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO, 1988.
- Chamot, A.U. & J.M. O'Malley, The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. In: *TESOL Quarterly*, vol 21, no 2, June 1987, 227-249.
- Clark, J.L., *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford UP, 1987.
- Cummins, J., *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. Paper Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- Cummins, J. & M. Swain, *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman, 1986.

- Driessen, G., *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Dissertatie, K.U. Nijmegen, 1990.
- Gelderen, A. van, *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammatica-onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1988.
- Gurp, J. van, *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Tilburg/Enschede: Katholieke Universiteit Brabant/VALO-moedertaal, 1989.
- Haan, D. de, Cognitive Academic Skills: an attempt to operationalize the concept. In: Extra, G. & T. Vallen, *Ethnic Minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris (Studies on language acquisition 1), 1984, 147-165.
- Haan, D. de, De verwerving van het Nederlands als schooltaal: kenmerken van taalgebruik van Surinaamse en Nederlandse kinderen. In: Extra, G., Van Hout, R. & Vallen, T. (Eds.), *Etnische minderheden. Taalverwerving, taalonderwijs en taalbeleid*. Dordrecht: Foris, 1987, 65-83.
- Hacquebord, H., *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht: Foris (dissertatie Rijksuniversiteit Groningen), 1989.
- Hacquebord, H., Tekstbegrip Nederlands in het voortgezet onderwijs. In: L. Verhoeven (red.), *Etnische minderheden en geletterdheid*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1990, 122-130.
- Hajer, M., Naar een zinvolle afstemming van NT2-onderwijs op de zaakvakken. In: Boonman, C. en L. Verhoeven (red.) *Nederlands als tweede taal als barrière*. Utrecht, 1991 (te verschijnen).
- Hofmans-Okkes, I., *Schoolboeken leren lezen*. Muiderberg, Coutinho, 1987.
- Jong, E. de, *Schoolse taalvaardigheid in zaakvakken: leergangen. Een analyse van eisen aan schriftelijke vaardigheid in Nederlands als tweede taal bij leergangen aardrijkskunde, geschiedenis en biologie*. Enschede: SLO (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO-1, nr. 5), 1990a.
- Jong, E. de, *Schoolse taalvaardigheid in zaakvakken: lespraktijk. Een analyse van eisen aan mondelinge vaardigheid in Nederlands als tweede taal bij lessen aardrijkskunde, geschiedenis en biologie*. Enschede: SLO (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO-1, nr. 6), 1990b.
- Litjens, P., *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties*. Enschede: SLO, 1990.
- Litjens, P. & J. Jongerius, *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken*. Enschede: SLO, 1990.
- Meestringa, T. (red.) *Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalleerders. Verslag van de Startconferentie van het Project Nederlands als tweede taal*. Enschede: SLO (Projectinformatie van het project Nederlands VO-1, nr 4), 1990.
- Olijkan, E. en C. Van der Voort, *Nederlands als tweede taal op school*. Den Bosch: Malmberg, 1988 (DCN-cahier 20).

- O'Malley, J.M., The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. In: Wenden, A. & J. Rubin, *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 133-144.
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot, *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, R.L., *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.
- Projectgroep Nederlands VO1, *Lezen en schrijven in de basisvorming. Voorbereidend onderzoek t.b.v. het leerplan Communicatief Taalonderwijs*. Ongepubliceerd. Enschede, SLO, 1991.
- Skehan, P., *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- Spolsky, B., *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford UP, 1989.
- Teunissen, F., *Werken aan Nederlands als tweede Taal. Een programmatisch kader voor de projectgroep NT2*. Den Bosch: LPC, 1990.
- Wanrooy, J., *Voorlopige resultaten van de analyse van de gesprekken met leerlingen*. Enschede: SLO, (ongepubliceerd) 1991.

(manuscript aanvaard 29 augustus 1991)