

Schoolse taalfuncties in het basisonderwijs

1. Inleiding

Migrantenkinderen vormen binnen het Vlaamse onderwijs een groep die gekenmerkt wordt door zowel achterstand als achterstelling. Achterstand heeft te maken met de startpositie van migrantenkinderen binnen het onderwijs. De maatschappelijke positie van waaruit migrantenkinderen aan het onderwijs deelnemen, biedt minder mogelijkheden tot succesvolle aansluiting bij dat onderwijs dan die van de gemiddelde Vlaamse leerling (cf. Jaspaert, 1991). Achterstelling heeft te maken met het onderwijs zelf: de initiële achterstand van allochtone leerlingen blijkt niet af te nemen, maar wordt integendeel steeds groter. Naarmate niet-Nederlandstalige leerlingen vorderen op school, neemt de kans toe dat ze een jaar moeten overdoen (cf. Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid, 1989). Het onderwijs werkt voor een bepaalde groep leerlingen dus contraproductief en dit kan natuurlijk nooit de bedoeling zijn.

Een van de belangrijkste oorzaken van de moeilijkheden waarmee deze leerlingen te kampen hebben, is de onvoldoende beheersing van het Nederlands. Problemen met de Nederlandse taal dus, die zich echter in het onderwijs niet beperken tot het vak Nederlands. Zaakvakken als aardrijkskunde, rekenen en biologie worden immers ook onderwezen in het Nederlands. De overdracht van kennis en vaardigheden gebeurt via taal en het is bijgevolg noodzakelijk dat de leerlingen in staat zijn die taal te interpreteren en in een volgend stadium ook te produceren.

De problemen die voortvloeien uit de onvoldoende beheersing van het Nederlands beginnen zich meestal te manifesteren in het basisonderwijs. In de onderbouw van de basisschool heeft taal een sterk hier-en-nu-karakter. Het accent ligt op communicatie en de leerinhouden hebben veelal betrekking op de direct waarneembare omgeving of op de eigen ervaringen van de leerlingen (cf. Litjens, 1990). In de bovenbouw van het basisonderwijs komen met de introductie van de zaakvakken informatie- en kennisoverdracht via taal centraal te staan. Het taalgebruik in instructies en teksten is veel minder context-gebonden en de taalactiviteiten vereisen een grotere cognitieve inspanning. Er wordt daarbij veelal een beroep gedaan op een actieve beheersing van de produktieve vaardigheden spreken en schrijven op een niveau dat hoger ligt dan wat het taalonderwijs op dat moment bereikt heeft (cf. Litjens en Jongerius, 1990). Er is bijgevolg vaak geen positieve transfer mogelijk van hetgeen in het taalonderwijs is geleerd naar de vakken waarin het Nederlands de voer- en instructietaal is. Deze abrupte overgang veroorzaakt bij

veel niet-Nederlandstalige leerlingen, maar ook bij Nederlandstalige leerlingen moeilijkheden.

Om toegang te krijgen tot de instructietaal moeten leerlingen niet alleen de woorden kunnen interpreteren die in het taalaanbod voorkomen, ze moeten ook leren omgaan met de wijze waarop cognitieve processen in taal worden uitgedrukt (taalfuncties). Het grote probleem is echter dat er een diepe kloof gaapt tussen de interpretatievaardigheid waar de meeste niet-Nederlandstalige leerlingen over beschikken en "de taalvaardigheidseisen op het interpretatieve vlak die door het schoolse taalgebruik worden gesteld" (Jaspaert, 1991:5). Deze kloof kan worden gedicht door de taalvaardigheidseisen van het onderwijs te verlagen en/of door de taalvaardigheid van de niet-Nederlandstalige leerlingen maximaal te verhogen. Deze acties vereisen inzicht in de wijze waarop het Nederlands wordt gebruikt als voertuig voor instructie op school. Met andere woorden: wat is het precies dat de leerlingen moeten leren op school om op een behoorlijke wijze binnen het onderwijs te kunnen functioneren? De verworven inzichten kunnen dan de basis vormen voor het uitwerken en invoeren van minimale taalvaardigheidseisen, die erop gericht zijn de interpretatievaardigheid van de leerlingen te verhogen. In deze aanpak zijn naast woordenschat vooral de specifieke taalfuncties van belang die prominent aanwezig zijn in de schooltaal (cf. Jaspaert, 1991).

In dit artikel worden de resultaten gerapporteerd van het eerste deel van een onderzoek naar taalfuncties in het basisonderwijs. Eerst wordt dieper ingegaan op het begrip taalfunctie, vervolgens worden de onderzoeksvragen en de opzet van het gehele project voorgesteld met daaraan de vraagstelling gekoppeld die in deze bijdrage aan bod komt. Tot slot worden de resultaten weergegeven die betrekking hebben op dit onderzoeksgedeelte¹.

2. Taalfuncties

Alvorens te verduidelijken wat wij onder de notie 'taalfunctie' verstaan, geven we een beknopt overzicht van enkele opvattingen uit de literatuur².

Tough (1977) verrichtte in Engeland een longitudinaal onderzoek naar de taal van kinderen van drie-, vijf- en zevenjarige leeftijd uit hogere en lagere sociale milieus. Ze onderzocht onder meer bepaalde functionele aspecten van het taalgebruik van de kinderen en stelde hiervoor een classificatieschema op. Tough (1977:44) omschrijft de term taalfunctie als volgt:

"The term *function* is defined as the means by which a purpose is achieved. The purpose that language serves in the child's development we see as that of expressing and constructing meanings, that is, language functions in relation to the child's developing conceptualisation of the world around him."

Tough onderscheidt vier taalfuncties waaraan vier verschillende 'modes of thinking' verbonden worden. Zo heeft de *directieve* functie te maken met het sturen van acties en operaties, de *interpretatieve* functie houdt verband met het overbrengen van de betekenis van gebeurtenissen en situaties die het kind meemaakt. De *projectieve* functie heeft dan weer te maken met het projecteren en onderzoeken van situaties waarin men zich op dat moment niet bevindt en misschien wel nooit zal bevinden. De *relationele* functie hangt samen met de rol van taal bij het tot stand brengen en onderhouden van relaties tussen mensen.

Het classificatieschema van Tough is opgezet volgens een bepaalde hiërarchie die ze als volgt omschrijft (1977:46-47):

"If the functions of language are concerned with different kinds of meaning, or thinking, the means by which this will be made evident is through different uses of language. (...) But within the particular uses of language there is need for further differentiation to take account of the different devices that may be used. (...) We refer to these as strategies."

Verhallen (1987) richt zich in haar onderzoek naar verschillen tussen taalgebruik in het Nederlands van Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige kleuters vooral op de cognitieve functies van taal. Ze stelt dat "taaluitingen op grond van de daarin uitgedrukte betekenissen (kunnen) worden onderscheiden naar de denkprocessen die worden uitgedrukt" (Verhallen, 1987:4) en dat er een onderscheid gemaakt kan worden naar cognitief niveau tussen minder en meer abstracte denkprocessen. Verhallen brengt die verschillende functies onder in een classificatiemodel dat ze gebruikt "als analyseschema om te onderzoeken hoe vaak anderstalige kinderen in het kleuteronderwijs verschillende taalfuncties gebruiken in vergelijking met hun Nederlandstalige klasgenootjes." (Verhallen, 1987:6)

Halliday (1970:142) stelt het volgende:

"It is fairly obvious that language is used to serve a variety of different needs, (...) when we examine the meaning potential of language itself, we find that the vast numbers of options embodied in it combine into a very few relatively independent 'networks'; and these networks of options correspond to certain basic functions of language."

Hij onderscheidt drie grammaticaal relevante taalfuncties, de '*ideational*', de '*interpersonal*' en de '*textual function*', die elk gekoppeld worden aan een gebruiksdoel van taal. Taal wordt onder meer gebruikt "for the expression of 'content': that is, of the speaker's experience of the real world, including the inner world of his own consciousness." (Halliday, 1970:143). Deze functie noemt Halliday de '*ideational function*'. De '*interpersoonlijke*' functie van taal hangt samen met het feit dat taal gebruikt wordt

"to establish and maintain social relations: for the expression of social roles, which include the communication roles created by language itself -for example the roles of questioner or respondent, which we take on by asking or answering a question; and also for getting things done, by means of interaction between one person and another." (Halliday, *ibid.*).

Taal wordt ten slotte ook gebruikt "for making links with itself and with features of the situation in which it is used." (Halliday, *ibid.*). Deze 'tekstuele' functie van taal heeft dus te maken met de manier waarop de grammaticale en de intonatiestructuur van zinnen ze met elkaar verbindt in teksten en met de situaties waarin ze worden gebruikt.

Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1992:19) maken een onderscheid tussen de conceptuele, de communicatieve en de socio-culturele functie van taal. Als taal gebruikt wordt om naar zaken te verwijzen in de werkelijkheid spreken ze van de *conceptuele* functie van taal. Met taal kunnen elementen uit de werkelijkheid bijvoorbeeld benoemd, geclassificeerd en hiërarchisch geordend worden. Als taal gebruikt wordt om een handeling uit te voeren hebben ze het over de *communicatieve* functie van taal. Taal kan ook gebruikt worden om een relatie met iemand anders te definiëren, in dat geval gaat het om de *socio-culturele* functie van taal.

De Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992) spreekt eveneens over de *conceptuele* (zij gebruikt de term 'conceptualiserend') en de *communicatieve* functie van taal, maar in de plaats van de socio-culturele functie heeft zij het over de *expressieve* functie van taal. De Werkgroep (1992:55) zegt over deze laatste functie het volgende:

"Wanneer iemand via taal uitdrukking wil geven aan (zijn meest) persoonlijke gedachten en gevoelens, hoeft het niet altijd zo te zijn dat hij primair anderen daarvan deelgenoot wil maken, met anderen wil communiceren. Mensen hebben soms ook de behoefte om via gesproken of geschreven taal zichzelf te ontdekken. Zo ontstaan bijvoorbeeld dagboeken of poëzie. In dit verband spreekt men ook over de *emotionele* of *affectieve* functie van taal."

Het is deze laatste indeling die we als uitgangspunt gebruikt hebben in ons onderzoek. Volgens ons moet er een onderscheid gemaakt worden tussen *functies van taal* enerzijds en *taaluitingsfuncties* anderzijds. Met *functies van taal* bedoelen we de functies die het 'systeem' taal kan vervullen: de conceptualiserende, de communicatieve en de expressieve functie van taal. Onder *taaluitingsfuncties* (verder *taalfuncties*) verstaan we de *functies die door concrete taaluitingen uitgedrukt worden*, zoals beschrijven, vergelijken, argumenteren, etc.

De indelingen van Tough (1977) en Verhallen (1987) zijn gericht op de analyse van kindertaal, terwijl in ons onderzoek de klemtoon ligt op de taal van de leerkrachten (zie par. 3.1). We hebben ze hier toch vermeld omdat de manier waarop zij

taalfuncties definiëren aansluit bij onze visie. Tough koppelt aan de vier functies die zij onderscheidt verschillende taalgebruiksvormen die op hun beurt verder gedifferentieerd worden naar strategieën. Verhallen (1987:25) vindt deze onderverdeling verwarrend, omdat Tough volgens haar nalaat de verschillen tussen de begrippen 'use' en 'strategy' te verduidelijken. Zij zelf vertrekt van een schema dat Meijer (1984) opstelde om de taalproblematiek te bestuderen van Mozambikaanse plattelandskinderen die onderwijs krijgen in een tweede taal. Meijer onderscheidt vier 'functies van taal' en koppelt daaraan zeventien 'taalgebruikssoorten'. Verhallen breidt het schema uit tot zes 'hoofdcategorieën' en 33 'subcategorieën' van taalfuncties. Wij koppelen aan de drie bovenvermelde '*functies van taal*' verschillende '*taalfuncties*' (zie par. 3.2.2.). Verhallen sluit aan bij het onderscheid dat Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1982) maakten tussen de cognitieve en de communicatieve functie van taal en ze stelt dat ze zich in haar onderzoek voornamelijk richt op de cognitieve functies van taal. Ze maakt echter niet duidelijk welke functies in het door haar opgestelde schema cognitieve functies zijn en welke communicatieve.

De wijze waarop Halliday (1970), Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1992) en de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992) de functies van taal indelen, stemt in hoge mate overeen. De 'ideational function' van Halliday komt overeen met de conceptuele functie die de twee laatstgenoemden onderkennen. De 'interpersonal function' beantwoordt aan de socio-culturele functie bij Van der Aalsvoort en Van der Leeuw. De Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek maakt ons inziens terecht geen onderscheid tussen de communicatieve en de interpersoonlijke of socio-culturele functie van taal. Het feit dat taal gebruikt wordt om een relatie met iemand te leggen is volgens ons inherent aan de communicatieve functie van taal. De expressieve functie van taal is daarentegen wel te onderscheiden van de communicatieve functie, omdat het mogelijk is dat iemand via taal zijn gedachten en gevoelens wil uitdrukken zonder daarbij in de eerste plaats te willen communiceren. De laatste functie die Halliday onderscheidt, de 'textual function', sluit aan bij zijn zuiver grammaticaal-linguïstische visie op taal, terwijl wij eerder geïnteresseerd zijn in het feitelijke taalgebruik.

Tot slot willen we kort ingaan op het verschil tussen taalhandelingen en taalfuncties, omdat die termen in de literatuur soms door elkaar gebruikt worden. In dit onderzoek hanteren we de definitie die Austin (1962) geeft van het begrip 'taalhandeling': de handeling die verricht wordt met het doen van een uiting. Met de uiting: "Ik open deze zitting", is de zitting ook daadwerkelijk geopend, want met het uitspreken van de formule is tegelijk ook de handeling van het openen verricht. Volgens onze omschrijving kan dus aan elke taalhandeling een taalfunctie opgehangen worden, maar impliceert niet elke taalfunctie een taalhandeling.

3. Vraagstelling en opzet

3.1. Vraagstelling

Het gehele onderzoeksproject naar taalfuncties in het basisonderwijs omvat drie delen:

1. het (mondelinge) taalgebruik van de leerkracht;
2. het (schriftelijke) taalgebruik in de schoolboeken;
3. de begripsvaardigheid en het (schriftelijke) taalgebruik van de leerlingen.

Het eerste deel wordt in deze bijdrage behandeld en wanneer we het in wat volgt over 'dit onderzoek' hebben, bedoelen we het eerste deel van het totale onderzoeksproject. Naast het taalaanbod van de lespraktijk wordt ook nagegaan welke taalfuncties er in de schoolboeken voorkomen. Er wordt met name onderzocht welke eisen er op het vlak van taalfuncties gesteld worden aan de leerlingen, op mondeling en op schriftelijk vlak en zowel receptief als produktief. In de praktijk betekent dit dat er op mondeling vlak een onderscheid gemaakt wordt tussen de uitleg die de leerkracht geeft (eisen op receptief vlak) en de vragen die hij/zij stelt (eisen op produktief vlak). Op het niveau van het schriftelijk taalgebruik wordt een onderscheid gemaakt tussen teksten (eisen op receptief vlak) en vragen/opdrachten (eisen op produktief vlak). De Jong (1990) maakt hetzelfde onderscheid in haar onderzoek naar schoolse taalvaardigheid in zaakvakken. Zij spreekt echter niet van taalfuncties maar van 'relaties tussen zinnen' m.b.t. de teksten en van 'talige handelingen' m.b.t. de vragen en opdrachten. Het derde deel betreft de leerlingen zelf. Aan de hand van een toets wordt onderzocht in welke mate de leerlingen die verschillende taalfuncties daadwerkelijk begrijpen. Op basis van die gegevens kunnen dan uitspraken gedaan worden over de moeilijkheidsgraad van bepaalde taalfuncties. Ten slotte wordt aan de hand van enkele schrijfopdrachten nagegaan welke taalfuncties leerlingen zelf gebruiken.

Het gehele onderzoek wordt schematisch weergegeven in Figuur 1 (de cijfers tussen haakjes verwijzen naar één van de drie bovenvermelde delen van het onderzoek).

Figuur 1: Schematische weergave van het onderzoek

	receptief	produktief
taalaanbod	mondeling: uitleg leerkrachten (1) schriftelijk: teksten schoolboeken (2)	mondeling: vragen en opdrachten leerkrachten (1) schriftelijk: vragen en opdrachten schoolboeken (2)
leerlingen	toets (3)	schrijftaken (3)

De volgende vragen staan centraal in deze bijdrage:

1. Welke taalfuncties komen voor in het mondelinge taalaanbod in de basisschool (uitleg van de leerkracht), welke taalfuncties moeten de leerlingen kunnen gebruiken (vragen van de leerkracht) en met welke frequentie worden die taalfuncties aangetroffen? Anders gezegd: Welke eisen op receptief en op productief vlak stelt het mondelinge taalaanbod wat taalfuncties betreft aan de leerlingen?
2. Hoe zijn de taalfuncties verdeeld over de verschillende leerjaren; is er sprake van een opbouw?
3. Bestaat er op dit vlak een verschil tussen scholen met en scholen zonder niet-Nederlandstalige leerlingen?

3.2. Opzet

3.2.1. Het materiaal

In het kader van een onderzoek van het Steunpunt NT²³ naar het taalaanbod in de klassituatie werden in het voorjaar 1991 in een groot aantal basisscholen in Vlaanderen audio-opnamen gemaakt van het taalgebruik van de leerkracht, die vervolgens werden getranscribeerd⁴. Voor het beantwoorden van de bovenvermelde onderzoeksvragen werd gebruik gemaakt van een deel van dit materiaal. Er werden zes basisscholen geselecteerd, twee scholen zonder allochtone leerlingen (school 1 en 2), twee scholen met tussen de 15% en de 40% allochtone leerlingen (school 3 en 4) en twee concentratiescholen (meer dan 70% allochtonen; school 5 en 6). De analyse van het mondelinge taalaanbod gebeurde op een corpus van 35 protocollen, die elk de getranscribeerde neerslag vormen van alles wat de leerkracht in kwestie gedurende een halve schooldag zegt, d.i. vier lessen (dus: zes scholen, in elke school zes klassen, behalve in één school waar het vijfde en het zesde leerjaar samen een combinatieklas vormden = 35 protocollen).

3.2.2. Het analyseschema

Op basis van literatuuronderzoek werd een lijst van taalfuncties opgesteld⁵. Deze lijst is gedeeltelijk gebaseerd op het schema dat Verhallen (1987) hanteerde om het taalgebruik van anderstalige en Nederlandstalige kleuters te analyseren. Verhallen onderscheidt zes hoofdcategorieën (descriptief, analytisch, projectief, sociaal, vragen en minimale antwoorden) en 33 subcategorieën van taalfuncties. Het analyseschema van Verhallen werd uitgetest op een staal van het verzameld materiaal en veelvuldig bijgesteld en waar nodig uitgebreid. Zo werd bijvoorbeeld de categorie 'evalueren', die bij Verhallen niet voorkomt, overgenomen van het analyseschema dat De Jong (1990) opstelde.

De structuur van de definitieve versie van het door ons opgestelde analyseschema is weergegeven in Figuur 2.

Figuur 2: Structuur van het analyseschema taalfuncties

I.	<i>Cognitief/conceptueel</i>
a.	Uitleg leerkracht (receptief)
	- Informatief
	- Organisatorisch
b.	Vragen leerkracht aan leerlingen (productief)
II.	<i>(Meta-)communicatief</i>
a.	Uitleg/vragen leerkracht (receptief)
	- Informatief
	- Organisatorisch
b.	Vragen leerkracht aan leerlingen (productief)
c.	Feedback (receptief)
III.	<i>Expressief</i>
a.	Uitleg leerkracht (receptief)
	- Informatief
	- Organisatorisch
b.	Vragen leerkracht aan leerlingen (productief)

In tegenstelling tot Verhallen vertrekken wij van de drie centrale functies die taal volgens ons kent, namelijk de conceptualiserende, de communicatieve en de expressieve. Hoewel deze functies in het taalgebruik nauwelijks van elkaar te scheiden zijn, hebben wij ze in ons schema toch van elkaar onderscheiden. Dit is mogelijk omdat het taalgebruik in de klas een specifieke vorm van taalgebruik is ('teacher talk'). We tonen dit aan aan de hand van een voorbeeld zonder verder in te gaan op de kenmerken en aspecten van 'teacher talk'. Als we bijvoorbeeld kijken naar de soorten vragen die leerkrachten stellen, kan er een onderscheid gemaakt worden tussen vragen waarop de leerkracht het antwoord zelf kent ('display questions'; b.v. *Groenland, waar ligt dat ergens?*) en vragen waarop hij het antwoord niet weet ('referential questions'; b.v. *Waarom heb jij je huiswerk niet gemaakt?*). Long en Sato (1983) stelden vast dat tweede-taalleerkrachten significant meer 'display questions' dan 'referential questions' gebruiken in vergelijking met moedertaalsprekers in conversaties met niet-moedertaalsprekers. Ook Pica en Long (1986) kwamen tot de bevinding dat tweede-taalleerkrachten meer 'display' dan 'referential questions' stellen. Long en Sato (1983:284) besluiten daaruit dat "native speaker/non-native speaker conversation during second language instruction is a greatly distorted version of its equivalent in the real world". 'Display questions' worden in ons schema bij de conceptualiserende functie van taal ondergebracht, terwijl 'referential questions' bij de communicatieve functie van taal worden geplaatst.

Tot de communicatieve functie van taal worden verder nog enkele functies gerekend die Stubbs (1976) onderscheidt bij zijn analyse van het taalgebruik van leerkrachten. Stubbs stelt dat leerkrachten voortdurend proberen de communicatieve processen in de klas te controleren. Hij noemt deze vorm van communicatie - "about whether messages have been received and understood, and about whether speaker and hearer are in contact" (Stubbs, 1976:158) - 'meta-communicatie'; het is communicatie over communicatie. Een aantal functies die we tot de communicatieve functie van taal rekenen, is inderdaad metacommunicatief van aard, vandaar dat we spreken van de '(meta-)communicatieve functie van taal'. Een ander kenmerkend mechanisme voor de klassituatie is het geven van feedback. In ons analyseschema worden de reacties van de leerkracht op antwoorden en opmerkingen van leerlingen onder de (meta-)communicatieve functie van taal gecategoriseerd, er worden daarbij zeven vormen van feedback onderscheiden.

Aangezien het de bedoeling is na te gaan welke eisen het mondelinge taalaanbod stelt aan de leerlingen, wordt bij de functieclassificatie de leerling als maatstaf gebruikt. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de eisen op *receptief* vlak enerzijds en die op *productief* vlak anderzijds. Onder *receptieve* taalfuncties wordt verstaan die functies die de leerkracht gebruikt en die de leerling moet kunnen begrijpen, terwijl de leerling de *productieve* taalfuncties niet alleen moet kunnen begrijpen, maar ook daadwerkelijk gebruiken, de leerling moet met andere woorden kunnen argumenteren, evalueren of samenvatten.

Op *productief* vlak wordt er een verder onderscheid gemaakt naar gesloten, half-open, open vragen en opdrachten. Ja/nee-vragen zijn gesloten vragen; met half-open vragen worden meerkeuzevragen en invulvragen bedoeld; open vragen zijn vragen waarbij de leerling het antwoord zelf moet formuleren en onder opdrachten wordt verstaan de vragen naar aanleiding waarvan de leerling iets moet doen, zoals bijvoorbeeld het uitvoeren van een experiment, het houden van een interview of het maken van een schriftelijke taak⁶.

Op *receptief* vlak wordt er een verdere onderverdeling gemaakt naar 'informatief' (alles wat met het eigenlijke onderwerp van de les te maken heeft) en 'organisatorisch' (alles wat met de organisatie van het klasgebeuren te maken heeft). Er werd besloten een opsplitsing tussen 'informatief' en 'organisatorisch' te maken, omdat de zogenaamde informatieve taalfuncties ons inziens andere (hogere) eisen stellen op cognitief vlak dan de organisatorische. De organisatorische taalfuncties zijn in principe contextgebonden, omdat ze betrekking hebben op de hier-en-nu-situatie in de klas.

Ellis (1984) onderscheidt drie vormen van interactionele doelstellingen in de klas, die nauw aansluiten bij de bovenvermelde opsplitsing, met name de 'core goals' (i.v.m. de expliciete pedagogische doelstellingen), de 'framework goals' (i.v.m. de organisatie van het klasgebeuren) en de 'social goals' (i.v.m. taalgebruik als socialisatiemiddel). Deze laatste vorm van interactie werd in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Ellis stelt dat interacties i.v.m. 'framework goals' bevorderlijk

kunnen zijn voor tweede-taalverwerving - zeker in het beginstadium - op voorwaarde dat de doeltaal niet enkel als doel, maar ook als middel wordt gebruikt.

Wat de conceptualiserende functie van taal betreft, worden er in het analyseschema achttien taalfuncties onderscheiden die op drie niveaus kunnen voorkomen; nl. informatief, organisatorisch en productief. We illustreren dit aan de hand van enkele voorbeelden uit het geanalyseerde materiaal:

- a. "een gouden kalf, daar knielen ze dan voor neer / om voor te bidden /"
CI8: Conceptualiserend Informatief (Receptief) Expliceren (formuleren van doeleinden of van het functioneren van bepaalde zaken; middel/doel).
- b. "(da's een microfoonje) / om er beter op te staan op de bandopnemer /"
CO8: Conceptualiserend Organisatorisch (Receptief) Expliceren.
- c. "Waarom heeft een zeehond vet nodig?"
CP8c: Conceptualiserend Productief Expliceren, open vraag.

Wat de (meta-)communicatieve functie van taal betreft, is er één taalfunctie die op de drie bovenvermelde niveaus kan voorkomen, nl. 'beschrijven van de eigen situatie', zoals uit de volgende voorbeelden naar voren komt:

- a. "Ik heb verleden week nog een rat gezien" (in het kader van een les over dieren)
M11: (Meta-)communicatief Informatief Beschrijven van de eigen situatie (lkr.).
- b. "Ik heb ook geen kleurpotloden meer" *MO1: (Meta-)communicatief Organisatorisch Beschrijven van de eigen situatie (lkr.).*
- c. "Wie heeft er thuis een hondje" *MPIa: (Meta-)communicatief Productief Beschrijven van de eigen situatie (lkn.), gesloten vraag*.

De andere acht (meta-)communicatieve functies zijn van organisatorische aard.

De expressieve functie van taal wordt door één functie vertegenwoordigd, die op de drie bovengenoemde niveaus kan voorkomen, nl. 'het uiten van gevoelens, verwachtingen, emoties'.

In Figuur 3 wordt een schematische voorstelling van het volledige analyseschema gegeven.

Figuur 3: Analyseschema taalfuncties

I. COGNITIEF/CONCEPTUEEL	
A. UITLEG LEERKRACHT	B. VRAGEN LKR. AAN LEERLINGEN (PRODUKTIEF)
- INFORMATIEF - ORGANISATORISCH	
Hoofdcategorie	Taalfunctie
<i>descriptief</i>	1. benoemen/beschrijven hier-en-nu 2. informeren/beschrijven geheugen, definiëren, weergeven/toepassen van kennis/inzichten 3. specificeren
<i>classificerend</i>	4. illustreren, voorbeelden geven 5. categoriseren, ordenen naar kenmerken, opsomming/reeksen geven, voor-en nadelen noemen 6. vergelijken/contrast, overeenkomsten/verschillen noemen
<i>structurerend</i>	7. sequentiëren (tijdsrelatie uitdrukken) 8. expliceren (middel-doel) 9. condities (voorwaarde) 10. argumenteren (reden-verklaring) 11. concluderen 12. samenvatten 13. generaliseren (algemene principes, generieke oorzaak-gevolg)
<i>projectief</i>	14. informeren/redeneren toekomst, voorspellen, hypothesen uiten 15. zich inleven (in gevoelens, ervaringen, capaciteiten van anderen), weergeven van de mening/houding van anderen 16. fantaseren (rollenspel, verhaaltjes verzinnen, doen alsof)
<i>evaluerend</i>	17. eigen mening geven, beoordelen van informatie 18. problemen oplossen, mogelijkheden onderzoeken, alternatieven geven

Op de bovenstaande voorbeelden wordt de code K.12 naar de taalfunctie 'Conceptualiserend Informatief (Necropsief) Beschrijven' aangegeven aan elke unit die met een taalfunctie gekoppeld wordt, worden de vier units in principe de code K.12 moeten krijgen. Dit zou de frequentieverdeling echter onbetrouwbaar maken en om dat te vermijden worden de /0/-codes gebruikt.

II. (META-)COMMUNICATIEF
A. UITLEG LEERKRACHT (RECEPTIEF)
<ul style="list-style-type: none"> - INFORMATIEF - ORGANISATORISCH
1. beschrijven eigen situatie
- ORGANISATORISCH
<ul style="list-style-type: none"> 2. vragen ter verduidelijking 3. begripscontrole 4. verzoek ter bevestiging 5. retorische vraag 6. vragen om aandacht 7. directief <ul style="list-style-type: none"> a. uiting b. gedrag 8. auto-regulatief 9. specificeren onderwerp (heden, verleden toekomst)
B. VRAGEN LEERKRACHT AAN LEERLINGEN (PRODUKTIEF)
1. beschrijven eigen situatie
C. FEEDBACK (RECEPTIEF)
<ul style="list-style-type: none"> * op inhoud van een antwoord of niet talige reactie
<ul style="list-style-type: none"> 1. positieve feedback <ul style="list-style-type: none"> a. zonder uitleg b. (herhalen van correct antwoord) + uitleg 2. (impliciet) corrigeren van het (bijna) goede antwoord via het aanvullen, het anders formuleren of verduidelijken van het antwoord 3. negatieve feedback <ul style="list-style-type: none"> a. zonder uitleg b. met uitleg
<ul style="list-style-type: none"> * op uitgevoerde opdracht/leesbeurt
4. evalueren : beoordelen, verbeteren, advies geven
<ul style="list-style-type: none"> * op vraag/opmerking/uiting van de leerling
5. (herhalen vraag) + antwoord of reactie

III. EXPRESSIEF	
A. UITLEG LEERKRACHT (RECEPTIEF)	B. VRAGEN LKR. AAN LEERLINGEN (PRODUKTIEF)
1. gevoelens uiten	

3.2.3. De procedure

De te analyseren protocollen werden in units gesegmenteerd. De term unit moet hier geïnterpreteerd worden volgens de definitie die Rulon en McCreary (1986:186) eraan geven: "a word, phrase, or sentence which communicates pragmatic or semantic meaning regardless of grammaticality."

Aan elke unit werd slechts één enkele taalfunctie gekoppeld. In de meeste taaluitingen worden echter meerdere functies tegelijkertijd gerealiseerd. Een dergelijke één-op-één-scoring impliceert dus een simplificatie van de werkelijkheid. Verhallen besluit om die reden alle uitingen te waarderen "naar de verschillende functie-aspecten die van toepassing zijn" (Verhallen, 1987:46) en wijkt daarmee af van de door Tough, Meijer en Stubbs gehanteerde scoringsmethoden. In de praktijk betekende dit, dat naast de primaire functie ook de eventuele subfuncties werden gescoord. Wij hebben deze werkwijze niet gevolgd om de volgende redenen. Op de eerste plaats wordt met een één-op-één-score de functie die het meest typisch is voor een bepaalde uiting aangegeven. Op deze wijze wordt de hoofdfunctie die aan een uiting kan worden gekoppeld, onderscheiden van de subfuncties. Deze hoofdfuncties kunnen dan in een frequentie-verdeling worden ondergebracht. De manier van scoren die door Verhallen gehanteerd wordt, levert immers te veel problemen op bij het bepalen van de frequentie waarmee de verschillende taalfuncties voorkomen. Verhallen (1987:97) komt trouwens zelf tot de slotsom dat het "feit dat er geen één-op-één-classificatie is toegepast heeft geleid tot verschillen in het totale aantal toegekende functies per groep, zodat toetsing van de frequentie-verschillen per functie minder betrouwbare gegevens oplevert."

Eén enkele taalfunctie kan wel verspreid zijn over verschillende units en wordt dan maar één keer gescoord, zoals bijvoorbeeld in de volgende uiting:

"op de boerderij lopen al tien kuikentjes, /0/ moeder kip heeft tien kuikentjes, /0/ maar een andere moeder kip komt op bezoek /0/ en die brengt nog vier kuikentjes mee"/CI2/.

De scheiding tussen de verschillende units wordt met een / aangegeven. In het bovenstaande voorbeeld verwijst de code /CI2/ naar de taalfunctie "Conceptualiserend Informatief (Receptief) Beschrijven". Aangezien aan elke unit een taalfunctie gekoppeld wordt, zouden de vier units in principe de code /CI2/ moeten krijgen. Dat zou de frequentieverdeling echter onbetrouwbaar maken en om dat te vermijden worden de /0/-codes gebruikt.

Alle lessen in de protocollen werden geanalyseerd, behalve de lessen Frans en het voorlezen van verhaaltjes. Het eerste omdat dit nauwelijks iets met het Nederlands als tweede taal of als instructietaal te maken heeft en het tweede omdat verhalen geschreven teksten zijn die samen met het schriftelijke taalaanbod geanalyseerd worden.

Het grootste gedeelte van het materiaal werd door twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar geanalyseerd. Het was bijgevolg noodzakelijk de categorieën duidelijk af te bakenen en ondubbelzinnige scoringscriteria vast te leggen. Door de vele combinatiemogelijkheden in het schema lijken sommige functies op het eerste gezicht elkaar te overlappen. Omdat dit problemen bij het scoren zou kunnen opleveren, werden die functies aan de hand van concrete voorbeelden uit de protocollen duidelijk afgebakend ten opzichte van elkaar. Twee scholen werden dubbel gescoord, waarna de resultaten van de twee beoordelaars werden vergeleken en besproken. Van de overige scholen werden uit elke klas vijftig opeenvolgende willekeurig geselecteerde units dubbel gescoord. De op deze wijze berekende scoringsovereenkomst bedraagt 82%. De verschillen tussen de twee beoordelaars bleken eerder te wijten te zijn aan incidentele interpretatieverschillen, dan aan systematische discrepanties in het scoringsgedrag. Het was dus niet zo dat een bepaalde functie systematisch anders geïnterpreteerd werd door één van de twee beoordelaars. De verschillen hadden in alle gevallen betrekking op het anders interpreteren van de dominante functie van een uiting.

4. Resultaten

De belangrijkste uitkomsten van de analyse worden hier per onderzoeksvraag voorgesteld.

1. Welke taalfuncties komen voor in het mondeling taalaanbod van de basisschool en met welke frequentie worden die taalfuncties aangetroffen?

Alle taalfuncties uit het analyseschema komen voor in het getranscribeerde materiaal. Wel is het zo dat een aantal taalfuncties niet in een bepaalde vorm voorkomt, het gaat daarbij telkens om de zgn. 'productieve' functies. Sommige functies komen niet in de vorm van een gesloten vraag voor, andere niet in de vorm van een half-open vraag of een opdracht. Zoals reeds eerder gezegd voert dit onderscheid voor het mondelinge taalgebruik vrij ver en werd het vooral gemaakt om de vergelijking met het schriftelijke taalgebruik mogelijk te maken.

Een opvallend gegeven is dat de expressieve functie van taal nauwelijks voorkomt in het geanalyseerde materiaal (0,1% van het totale aantal taalfuncties). De leerkracht⁸ gebruikt taal nauwelijks om uitdrukking te geven aan zijn persoonlijke gevoelens, gedachten of emoties. In de geanalyseerde protocollen worden de leerlingen zelf evenmin gestimuleerd om taal op deze wijze te gebruiken. Dit kunnen

we als een tekort beschouwen en we sluiten ons aan bij de opvatting van de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992:55) die stelt dat het tot de taak van het onderwijs hoort "kinderen deze mogelijkheid, die in taal besloten ligt, te laten ontdekken en hen gevoelig te maken voor taalprodukten waarin anderen geprobeerd hebben iets van hun eigen gevoelens en emoties uit te drukken".

De conceptualiserende functie van taal beslaat 40.6% van het totale aantal taalfuncties. Van die 40.6% situeert zich 36.5% op het zgn. informatieve niveau, 34.9% wordt ingenomen door organisatorische functies en 28.5% door functies die we als 'productief' bestempelden. Binnen elke groep ziet de procentuele verdeling per hoofdcategorie er als volgt uit:

Tabel 1: Verdeling van de conceptualiserende taalfuncties

	Informatief	Organisatorisch	Productief
descriptief	54.1%	45.1%	68.7%
classificerend	14.2%	4.8%	11.4%
structurerend	27.0%	40.8%	10.4%
projectief	3.2%	4.8%	2.4%
evaluerend	1.2%	4.3%	6.8%

Meer dan de helft van alle conceptualiserende taalfuncties is van descriptieve aard, dit gaat op voor de drie niveaus (I,O,P). De functie die de leerkrachten het meest gebruiken, zowel op informatief als op organisatorisch vlak, blijkt "benoemen of beschrijven van de hier-en-nu-situatie" te zijn. Bijna 70% van de vragen die de leerkracht stelt is van descriptieve aard. Dit hoge percentage wordt voornamelijk veroorzaakt door het grote aantal kennisvragen; 42.9% van het totale aantal vragen zijn vragen waarbij de leerling kennis moet reproduceren of bepaalde verworven inzichten moet toepassen (dit laatste dan voornamelijk i.v.m. rekenen). De classificerende functies worden duidelijk minder gebruikt i.v.m. de organisatie van het klasgebeuren. Op dat vlak gebruikt de leerkracht wel veel structurerende taalfuncties, de meest voorkomende zijn "condities" en "argumenteren" (respectievelijk 25.6% en 26.6% van het totale aantal structurerende taalfuncties op organisatorisch vlak). De leerkrachten geven vaak argumenten om bepaalde directieven toe te lichten of te rechtvaardigen, zoals uit de volgende voorbeelden uit de protocollen blijkt:

- "(je moet ze niet altijd allemaal afwrijven,) / ze hebben nu vandaag toch niet allemaal met lijm gewerkt /" CO10: Conceptualiserend Organisatorisch Argumenteren.

- "(spreek een beetje luider), / want anders versta ik je niet /" CO10:
Conceptualiserend Organisatorisch Argumenteren.

In het kader van de organisatie van het klasgebeuren gebruiken de leerkrachten ook dikwijls de voorwaardelijke vorm, bijvoorbeeld:

- "als je nog niet alles hebt /CO9/ (schrijf het dan op na de verbetering) /" CO9:
Conceptualiserend Organisatorisch Conditie's.

Projectieve en evaluerende functies komen op de drie niveaus (I,O,P) weinig voor. In vergelijking met de twee andere niveaus worden de projectieve functies nog het meest gebruikt op organisatorisch vlak; het gaat dan meestal om informatie i.v.m. het klasgebeuren in de toekomst, of om uitspraken van de leerkracht m.b.t. de capaciteiten van de leerlingen. De evaluerende functies komen op productief vlak het meest aan bod; er wordt de leerlingen voornamelijk gevraagd om hun eigen mening te geven of om informatie te beoordelen. De leerkrachten geven zelf zelden hun eigen mening i.v.m. het onderwerp van de les, op organisatorisch vlak doen ze wel vaak uitspraken over bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad van een bepaalde oefening of taak.

Van het *totale* aantal taalfuncties is 14.8% van informatieve aard. Dit betekent dat slechts 14.8% van hetgeen de leerkracht zegt, direct verband houdt met het eigenlijke onderwerp van de les. De conceptualiserende vragen die de leerkrachten stellen en de feedback die ze geven op de antwoorden van de leerlingen, hebben natuurlijk ook met het onderwerp van de les te maken, maar dit neemt niet weg dat de hoeveelheid 'uitleg' van de leerkracht i.v.m. de eigenlijke les eerder beperkt is. Dit hoeft op zich geen probleem te zijn want in het voorafgaande (par. 3.2.2.) werd reeds gezegd dat 'framework goals' of organisatorische taalfuncties een belangrijke rol kunnen spelen in het beginstadium van het taalverwervingsproces. Ellis (1984:120) ziet de relatie tussen de informatieve ('core goals') en de organisatorische taalfuncties ('framework goals') als volgt: "Only by establishing a 'framework' can the tasks that constitute the 'core' goals be undertaken".

Ook Stubbs (1976) stelt dat de manier waarop de leerkracht de klasse-activiteiten met betrekking tot de 'core goals' organiseert, een 'framework' oplevert waarin communicatie (en dus ook leren) kan plaatsvinden. Door het feit dat organisatorische taalfuncties contextgebonden zijn en direct verwijzen naar de hier-en-nu-situatie in de klas kunnen ze een 'ingang' bieden tot de meer contextvrije 'informatieve' taalfuncties. Volgens Ellis kan de 'organisatorische' taal bovendien beschouwd worden als 'natuurlijke' taal, dit in tegenstelling tot de 'kunstmatige' taal die ingevoerd wordt in de klas samen met de pedagogische doelen.

De (meta-)communicatieve functie van taal maakt 59.2% uit van het totale aantal taalfuncties. Bijna de helft van het totale aantal (meta-)communicatieve taalfuncties zijn directieven (49.2%), het vragen om aandacht bedraagt 7.8%, 13.4% wordt ingenomen door de auto-regulatieve functie (monitoring van de eigen handelingen,

plannen van de eigen acties, aankondigen van intenties). Deze functies maken het leeuwedeel uit van de zgn. 'framework goals', zoals blijkt uit het volgende citaat van Ellis (1984:120):

"The classroom provides its own rationale for communicating about the materials and tools to carry out an activity, for conducting routine classroom business such as getting out and putting books away or discovering who is absent, for organising outings, for getting and staying on task and for ensuring that law and order is maintained."

Hij somt verder enkele kenmerken op van 'organisatorische' taal:

- het herhalend karakter van bepaalde verzoeken gerelateerd aan verschillende contexten;
- de contextgebondenheid van uitingen van de leerkracht;
- het gebruik van directieven.

Volgens Ellis zijn er diverse redenen waarom dergelijke interacties de tweede-taalverwerving kunnen helpen. Ten eerste komen ze voor in 'standard action-frames', d.w.z. in bekende en veelvoorkomende contexten. Ten tweede refereren ze aan het hier-en-nu, wat het decoderen eenvoudig maakt. Ten derde zijn directieven in de gebiedende wijs morfosyntactisch simpel en daardoor afgestemd op het beperkte verwerkingsvermogen van de leerder in het beginstadium van de tweede-taalontwikkeling. Ten vierde vereisen directieven een non-verbale respons en zullen bijgevolg eerder resulteren in succesvolle communicatie dan verzoeken om informatie, die van de leerder vereisen om voort te gaan op haar/zijn produktieve vermogen.

De functies die verband houden met het in stand houden van de interactie (vragen ter verduidelijking, begripscontrole en verzoek ter bevestiging) maken 8,4% uit van het totale aantal (meta-)communicatieve taalfuncties. Deze drie functies maken deel uit van wat Long (1987) 'interactional modifications' noemt, dat zijn aanpassingen in de structuur van de conversatie. Volgens Long bevorderen dergelijke 'interactionele aanpassingen' in het taalaanbod de tweede-taalverwerving⁹.

We stelden dat de organisatorische taalfuncties een rol kunnen spelen in het beginstadium van het tweede-taalverwervingsproces. Het is in dat kader interessant na te gaan hoe deze functies gespreid zijn over de verschillende schooljaren heen.

2. Hoe zijn de taalfuncties verdeeld over de verschillende leerjaren, is er sprake van een opbouw?

Het niet mogelijk om binnen het bestek van deze bijdrage alle resultaten weer te geven. We beperken ons tot de grote lijnen die aan te geven zijn. In Tabel 2 worden per klas¹⁰ de percentages van de verschillende 'groepen' taalfuncties t.o.v. het totale aantal taalfuncties per klas weergegeven.

Tabel 2: Spreiding van taalfuncties over de zes studiejaar (CI: Conceptualiserend Informatief; CO: Conceptualiserend Organisatorisch; CP: Conceptualiserend Productief; MC: (Meta-)communicatief; FE: Feedback; EX: Expressief)

	CI	CO	CP	MC	FE	EX
klas 1	8.1%	12.4%	12.9%	48.2%	18.0%	0.16%
klas 2	11.1%	13.2%	13.3%	43.3%	18.8%	0.09%
klas 3	10.2%	16.3%	9.3%	46.3%	17.6%	0.13%
klas 4	19.6%	13.6%	11.7%	36.4%	18.2%	0.16%
klas 5	20.9%	12.5%	12.5%	32.8%	21.0%	0.09%
klas 6	17.0%	17.4%	9.5%	40.3%	15.5%	0.03%

Wat de conceptualiserend informatieve taalfuncties betreft, tekenen er zich twee blokken af, namelijk de eerste drie leerjaren ten opzichte van de laatste drie, waarbij er een duidelijke stijging van het tweede blok ten opzichte van het eerste blok waar te nemen valt. Er treedt dus een breuk op tussen het derde en het vierde leerjaar. Die breuk manifesteert zich door een sterke stijging in het vierde leerjaar, waarna er zich in het zesde leerjaar weer een lichte daling voordoet. De conceptualiserend organisatorische taalfuncties zijn het sterkst vertegenwoordigd in het derde en het zesde leerjaar. De conceptualiserend productieve functies en de daarmee samenhangende feedback-functies vertonen een tegenovergesteld beeld; een opvallende terugval in het derde en het zesde leerjaar t.o.v. de andere klassen.

Een verklaring voor deze resultaten kan op verschillende gebieden gezocht worden. We bespreken hier kort drie mogelijke factoren die van invloed kunnen zijn op de resultaten: het onderwerp van de les, de gebruikte werkvormen en de stijl van de leerkracht.

Er is nagegaan of er een verschil lag in het lesonderwerp in de protocollen. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat er toevallig in klas 1 voornamelijk rekenlessen voorkomen, in klas 2 hoofdzakelijk taallessen en in klas 4 enkel zaakvakken. Een dergelijke verdeling zou de resultaten kunnen beïnvloeden. Dit bleek niet het geval te zijn, de verschillende lesonderwerpen zijn homogeen verdeeld over de diverse scholen en klassen. Enkel een diepgaande kwalitatieve analyse van twee dezelfde lesonderwerpen (b.v. een biologieles over dieren in het derde leerjaar en in het vijfde leerjaar) kan hierover uitsluitsel geven. Wat de mogelijke invloed van bepaalde werkvormen op het gebruik van bepaalde taalfuncties betreft, kunnen we kort zijn. Er blijkt zeer weinig variatie te zitten in de gebruikte werkvormen; in het merendeel van de gevallen wordt de doceervorm afgewisseld met onderwijsleergesprekken. Net zoals de lesonderwerpen zijn deze twee werkvormen homogeen verdeeld over de verschillende scholen en klassen en bieden ze bijgevolg geen verklaring voor bijvoorbeeld de geconstateerde breuk tussen het derde en het vierde leerjaar. De twee werkvormen geven wel aanleiding tot een ander soort taalfuncties. De

conceptualiserend informatieve taalfuncties komen het meest aan bod tijdens de doceervorm, terwijl in het onderwijsleergesprek de produktieve en feedback-functies primeren.

De resultaten kunnen ook beïnvloed/vertekend worden door de persoonlijke stijl van de leerkracht. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat een leerkracht van het vierde leerjaar zeer veel conceptualiserend informatieve taalfuncties gebruikt, zonder ruimte voor (meta-)communicatieve en organisatorische functies van taal te laten. De factor leerkracht is echter zeer moeilijk te isoleren van de andere factoren. Door het feit dat er 35 leerkrachten bij het onderzoek betrokken waren, neemt de kans wel af dat de persoonlijke stijl van één bepaalde leerkracht zijn stempel zou drukken op het geheel van onderzoeksresultaten.

De (meta-)communicatieve taalfuncties komen meer aan bod in de eerste drie leerjaren. Dit zou erop kunnen wijzen dat leerkrachten hun taalgebruik (al dan niet bewust) aanpassen aan het niveau van de leerlingen. Een eenvoudigere verklaring is dat in de eerste klassen de leerkracht veel meer directieven en structurerende opmerkingen moet gebruiken om alles in goede banen te leiden.

De breuk tussen het derde en het vierde leerjaar kan waarschijnlijk grotendeels verklaard worden vanuit de grotere aandacht die vanaf dan uitgaat naar de zaakvakken en de andere invulling die ze vanaf het derde leerjaar krijgen. Zoals gezegd moet deze wijziging nog grondiger worden onderzocht. Het feit dat de organisatorische (en de (meta-)communicatieve) taalfuncties zo sterk vertegenwoordigd zijn in het zesde leerjaar, zou eventueel kunnen worden verklaard vanuit het feit dat leerlingen in het zesde leerjaar voorbereid worden op het voortgezet onderwijs en dat ze in dat kader meer zelfstandig moeten werken, wat in het begin meer organisatorische uitleg kan vergen. Deze uitleg biedt echter nog geen verklaring voor hetzelfde fenomeen in het derde leerjaar. De daling van de produktieve functies en de daarmee samenhangende feedback-functies in het derde en het zesde leerjaar kunnen we slechts indirect verklaren vanuit de stijging van de andere functies. Aangezien het hier om verhoudingen gaat is het natuurlijk logisch dat wanneer bepaalde functies veel voorkomen, dat er dan minder ruimte is voor de andere functies.

We kunnen besluiten dat er wat de conceptualiserend informatieve taalfuncties betreft een opbouw bestaat van het eerste leerjaar naar het zesde leerjaar toe. Met de intrede van de zaakvakken winnen de informatieve functies aan belang en komen de organisatorische en (meta-)communicatieve taalfuncties op het tweede plan te staan. Op basis van de indeling van het basisonderwijs in graden zouden we die breuk echter eerder verwachten na de eerste of de tweede graad in plaats van tussen het derde en het vierde leerjaar.

3. *Bestaat er een verschil tussen scholen met en scholen zonder niet-Nederlandstalige leerlingen wat de taalfuncties in het mondelinge taalaanbod betreft?*

In de onderstaande tabel wordt de procentuele spreiding van de taalfuncties over de scholen ten opzichte van het totale aantal taalfuncties per school voorgesteld.

Tabel 3: Spreiding van de taalfuncties over de scholen (school 1 en 2 = scholen zonder allochtonen; school 3 en 4 = gemengde scholen; resp. 20% en 40% allochtonen; school 5 en 6 = concentratiescholen)

	CI	CO	CP	MC	FE	EX
school 1	18.8%	15.3%	13.1%	36.8%	15.9%	0.02%
school 2	13.4%	12.4%	12.2%	42.3%	19.3%	0.04%
school 3	17.4%	13.4%	12.5%	36.7%	19.7%	0.15%
school 4	10.3%	15.9%	8.0%	48.7%	16.6%	0.24%
school 5	14.5%	14.5%	10.9%	41.9%	17.9%	0.14%
school 6	15.9%	14.1%	14.8%	34.8%	20.2%	0.04%

In dit gedeelte gaan we na of leerkrachten hun taalgebruik aanpassen aan de aanwezigheid van niet-Nederlandstalige leerlingen in de klas en of ze daarvoor bepaalde in de literatuur (cf. Long 1987 en Ellis 1984) vermelde strategieën gebruiken. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat niet alle strategieën die gericht zijn op het begrijpelijker maken van het taalaanbod, aan de hand van ons analyseschema kunnen worden opgespoord. We hebben het hier over de volgende strategieën: het gebruik van 'framework goals', 'interactional modifications', directieven en de contextgebondenheid van de uitingen. Al deze strategieën behoren tot de conceptualiserend organisatorische en de (meta-)communicatieve taalfuncties.

Als we ervan uitgaan dat leerkrachten hun taalgebruik aanpassen aan de aanwezigheid van niet-Nederlandstalige kinderen, dan zouden de scholen met een zelfde concentratie aan niet-Nederlandstalige leerlingen gelijklopende resultaten moeten vertonen. Dit blijkt niet het geval te zijn. De grootste verschillen treden op tussen school 1 (zonder niet-Nederlandstalige leerlingen) en school 4 (gemengd), terwijl de resultaten van de andere gemengde school (3) en zelfs van een concentratieschool (school 6) nauw aanleunen bij die van één van de scholen zonder niet-Nederlandstalige leerlingen (school 1). Als het daarenboven gaat om de bovenvermelde strategieën, dan zou het percentage conceptualiserend organisatorische en de (meta-)communicatieve taalfuncties in scholen met veel niet-Nederlandstalige leerlingen hoger moeten liggen dan in scholen zonder niet-Nederlandstalige leerlingen. Dit blijkt evenmin het geval te zijn. Er is slechts één school (school 4: gemengd 40% niet-Nederlandstaligen) die voldoet aan de 'verwachtingen': lage

scores m.b.t. de conceptualiserend informatieve en produktieve taalfuncties en hoge scores m.b.t. de conceptualiserend organisatorische en de (meta-)communicatieve taalfuncties.

5. Samenvatting en conclusies

De algemene doelstelling van het gehele onderzoeksproject is inzicht te verkrijgen in de eisen die de basisschool stelt aan de leerlingen op het gebied van taalvaardigheid. In het kader van dit project wordt één specifiek aspect van taal onderzocht, nl. taalfuncties. Onder taalfuncties verstaan we de functies die door concrete taaluitingen uitgedrukt worden. In deze bijdrage wordt verslag gedaan van een deel van het onderzoeksproject, met name het onderzoek naar de taalfuncties in het mondelinge taalgebruik van de leerkracht. De taal van de leerkracht is niet alleen het voertuig van vakinhouden, maar vormt ook de input voor de (tweede-)taalverwerving op school. Op basis van enkele classificatiemodellen uit de literatuur werd een analyseschema samengesteld om het taalaanbod te analyseren. Aan de drie hoofdfuncties die taal volgens ons heeft (conceptualiserend, communicatief, expressief), werden in het analyseschema verschillende taalfuncties gekoppeld. We vatten de belangrijkste onderzoeksresultaten hier kort samen.

Alle taalfuncties uit het analyseschema komen voor in het getranscribeerde materiaal. De conceptualiserende functie van taal beslaat 40.6% van het totale aantal taalfuncties, de (meta-)communicatieve functie 59.2%, de expressieve slechts 0.1%. De expressieve functie van taal komt dus nauwelijks aan bod en we kunnen het als een tekort beschouwen dat kinderen niet gevoelig gemaakt worden voor taalgebruik waarin persoonlijke gevoelens en emoties worden uitgedrukt.

Binnen de conceptualiserende functie van taal werd een onderscheid gemaakt tussen de uitleg van de leerkracht (receptief) op informatief vlak (i.v.m. het lesonderwerp) en op organisatorisch vlak (organisatie van het klasgebeuren) en de vragen die de leerkracht stelt en waarop de leerlingen moeten antwoorden (produktief).

De informatieve, organisatorische en produktieve functies nemen elk ongeveer één derde van het totale aantal conceptualiserende taalfuncties in beslag. De informatieve taalfuncties maken 14.8% van het totale aantal taalfuncties uit. Slechts een kleine 15% van al wat de leerkracht vertelt, houdt m.a.w. direct verband met het onderwerp van de les.

Samen met een groot gedeelte van de (meta-)communicatieve functies stemmen de organisatorische taalfuncties overeen met wat Ellis (1984) de 'framework goals' noemt. Deze interactionele doelstellingen die verband houden met de organisatie van het klasgebeuren, kunnen volgens Ellis bevorderlijk zijn voor de tweede-taalverwerving, zeker in het beginstadium. Als we nagaan hoe deze functies over de leerjaren heen verdeeld zijn, blijken de (meta-)communicatieve functies het sterkst vertegenwoordigd te zijn in de eerste drie leerjaren, waarna ze in het vierde en het

vijfde leerjaar afnemen om in het zesde leerjaar weer wat te stijgen. Het zou dus kunnen dat leerkrachten hun taalgebruik afstemmen op het niveau van de leerlingen, althans wat de (meta-)communicatieve taalfuncties betreft. De conceptualiserend organisatorische taalfuncties vertonen een ander beeld; ze komen opvallend vaak voor in het derde en het zesde leerjaar. De stijging van de organisatorische en (meta-)communicatieve taalfuncties in het zesde leerjaar zou eventueel kunnen worden verklaard vanuit het feit dat leerlingen in het zesde leerjaar voorbereid worden op het voortgezet onderwijs en dat ze in dat kader meer zelfstandig moeten werken, wat in het begin meer organisatorische uitleg kan vergen.

Wat de conceptualiserend informatieve taalfuncties betreft blijkt er een opbouw te bestaan van het eerste leerjaar naar het zesde leerjaar, met een opvallende breuk tussen het derde en het vierde leerjaar. De opbouw die wij vaststelden is echter een opbouw qua frequentie en niet qua moeilijkheidsgraad. Om te onderzoeken of er een opbouw qua moeilijkheidsgraad is, moeten de taalfuncties inhoudelijk geanalyseerd worden.

Er is ook nagegaan in welke mate het onderwerp van de les, de gebruikte werkvormen en de stijl van de leerkracht de resultaten zouden kunnen beïnvloeden. De diverse lesonderwerpen bleken gelijkmatig verspreid te zijn over de verschillende protocollen, maar er is een verdere analyse van de verschillende lessen nodig om inzicht te verkrijgen in de onderliggende verschillen tussen dezelfde vakken over de verschillende studiejaar heen. De werkvormen die veruit het meest voorkomen in het geanalyseerde materiaal zijn de doceervorm en het onderwijsleergesprek. Deze twee werkvormen geven elk aanleiding tot het gebruik van andere taalfuncties, maar ze blijken gelijk verdeeld te zijn over de verschillende klassen en scholen. De gehanteerde werkvormen beïnvloeden de resultaten dus wel, maar ze veroorzaken geen vertekend beeld. De impact van de stijl van de leerkracht op de onderzoeksresultaten wordt verkleind door het feit dat er 35 leerkrachten bij het onderzoek betrokken zijn.

Als we de resultaten van de zes scholen vergelijken, valt er geen lijn te trekken die samenvalt met de aanwezigheid van niet-Nederlandstalige leerlingen.

Uit de gegevens waar we momenteel over beschikken, kunnen we besluiten dat het taalgebruik van de leerkrachten wat taalfuncties betreft wel samenhang vertoont met het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen over de verschillende leerjaren heen, maar niet met de aanwezigheid van niet-Nederlandstaligen. Deze conclusies betreffen enkel dit onderzoek en kunnen niet vertaald worden naar het basisonderwijs in Vlaanderen in het algemeen.

Aanbevelingen voor verder onderzoek betreffen voornamelijk de kwalitatieve analyse van de inhoud van de taalfuncties. Een dergelijke diepgaande analyse moet de verschillen die er binnen één en dezelfde taalfunctie bestaan aan het licht brengen. Het lijkt bijvoorbeeld aannemelijk dat het niveau van een functie zoals 'argumenteren' in het eerste leerjaar inhoudelijk sterk verschilt van het zesde leerjaar, wat betreft explicietheid en woordgebruik. Ook een analyse van de syntaxis binnen de verschillende functies kan inzicht brengen in de complexiteit en moeilijkheidsgraad van bepaalde taalfuncties. Een verdere analyse van de

verschillende lesonderwerpen moet een verklaring kunnen bieden voor de breuk die we vaststelden tussen het derde en het vierde leerjaar wat de informatieve taalfuncties betreft.

Noten

1. Met dank aan Koen Jaspaert voor de ondersteuning en begeleiding van het onderzoek en aan Sjaak Kroon en Ton Vallen voor hun gedetailleerde en waardevolle commentaar. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar Inge Schuurmans. Zij nam een groot deel van de analyses voor haar rekening en ik kon de inhoudelijke beslissingen steeds met haar overleggen. Om die reden gebruik ik in deze bijdrage de "wij"-vorm.

Het onderzoek naar taalfuncties in het basisonderwijs werd mogelijk gemaakt door het Fonds voor Collectief Fundamenteel Onderzoek.

2. Het gaat hier zeker niet om een exhaustieve lijst, de categorieën die binnen de "Functional-Notional Approach" (cf. Finocchiaro & Brumfit, 1983) worden onderscheiden, werden bijvoorbeeld doelbewust buiten beschouwing gelaten, omdat het bijna uitsluitend communicatieve functies zijn.
3. Het Steunpunt NT2 ressorteert onder de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de Katholieke Universiteit Leuven. Het Steunpunt neemt initiatieven voor de deskundigheidsbevordering van diegenen die rechtstreeks verantwoordelijk zijn voor de vorming van leerkrachten; dit gebeurt via begeleiding en navorming. Het Steunpunt verricht en begeleidt onderzoek onder meer naar tweede-taalverwerving in de klassituatie. Daarnaast verleent het Steunpunt ondersteuning bij het tot stand komen en uitwerken van ontwikkelingsactiviteiten.
4. Met dank aan Marleen Colpin, Anja Deferm, Hilde Heyninckx, Veerle Janssens en Walter Schrooten voor het uitschrijven van de opnamen.
5. We gaan hier niet in detail in op welke functies we van wie overgenomen hebben en waarom we ze al dan niet ontleenden. Het volledige analyseschema met uitleg over en voorbeelden van de diverse taalfuncties wordt hier evenmin gegeven. Belangstellenden kunnen hiervoor terecht op het Steunpunt NT2.
6. Opdrachten en half-open vragen zullen in de analyse van het mondelinge taalgebruik waarschijnlijk weinig voorkomen, maar de onderverdeling werd zo opgesteld met het oog op de analyse van het schriftelijke taalaanbod.
7. In deze voorbeelden en de voorbeelden die volgen kregen de units die tussen haakjes staan een andere code, ze worden enkel aangehaald om de context te verduidelijken.
8. Wanneer we spreken van "(de) leerkrachten" bedoelen we de 35 leerkrachten die bij dit onderzoek betrokken waren, de term heeft zeker geen betrekking op leerkrachten in het algemeen.
9. We gaan hier niet verder in op de andere manieren waarop taalaanbod volgens Long (1987) begrijpelijker kan worden gemaakt. Van den Branden (1993) geeft

een overzicht van de literatuur betreffende de rol van begrijpelijk taalaanbod en betekenisonderhandeling bij tweede-taalverwerving.

10. In Vlaanderen zijn kinderen leerplichtig vanaf zes jaar (eerste leerjaar). Het eerste leerjaar van de Vlaamse basisschool komt overeen met groep drie in Nederland. De basisschool is onderverdeeld in drie graden van telkens twee leerjaren. Vanaf tweeënhalf jaar kunnen kinderen in Vlaanderen naar de kleuterschool, die uit drie kleuterklassen bestaat.

Bibliografie

- Aalsvoort, M. van der & B. Van der Leeuw, *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede: SLO, 1982.
- Aalsvoort, M. van der & B. Van der Leeuw, *Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO/VALO-M/Nederlandse Taalunie, 1992.
- Austin, L., *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- Branden, K. van den, Een onzekere zekerheid. De rol van betekenisonderhandeling bij tweede-taalverwerving. *Gramma/TTT* 1, (1993), 3, 211-224.
- Ellis, R., *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- Finocchiaro, M. & C. Brumfit, *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*. Oxford: University Press, 1983.
- Halliday, M.A.K., Language structure and language function. In: J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Penguin Books Inc., (1970), 140-166.
- Jaspaert, K., *Nederlands als tweede taal: een programmatekst*. Leuven: Steunpunt Nederlands als tweede taal, 1991.
- Jong, E. de, *Schoolse taalvaardigheden in zaakvakken: leergangen*. Enschede: SLO, 1990.
- Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid, *Integratie(beleid): een werk van lange adem. Deel III*. Brussel, 1989.
- 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.
- Long, M., Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation in the Second Language Classroom. In: M. Long & J. Richards (eds.), *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. Rowley Mass.: Newbury House, (1987), 339-354.
- Long, M. & C. Sato, Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In: H. Seliger & M. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publ. Inc., (1983), 268-286.

- Meijer, G., *Bilingualism and education for cognitive development: the case of Mozambique*. Paper presented at the International Symposium "Education for Cognitive Development". Utrecht, 1984.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de Basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1992.
- Pica, T. & M. Long, The Linguistic and Conversational Performance of Experienced and Inexperienced Teachers. In: R. Day (ed.), *Talking to learn. Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Newbury House, (1986), 85-98.
- Rulon, K. & J. McCreary, Negotiation of content: teacher-fronted and small-group interaction. In: R. Day (ed.), *Talking to learn. Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Newbury House, (1986), 182-199.
- Schuurmans, I., *Organisatorische taalfuncties in het taalaanbod van de basisschool*. Doctoraalscriptie Faculteit der Letteren KUB, 1992.
- Stubbs, M., Keeping in touch: Some functions of teacher-talk. In: M. Stubbs & S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation*. Chichester: John Wiley & Sons, (1976), 155-172.
- Tough, J., *The Development of meaning. A Study of Children's Use of Language*. London: George Allen & Unwin Ltd., 1977.
- Verhallen, M., *Taalgebruikssituaties van anderstalige en Nederlandstalige kinderen in het kleuteronderwijs*. Amsterdam: SCO, 1987.

(manuscript binnengekomen 30 augustus 1993)

(manuscript aanvaard 23 september 1993)

