

## Naar een typologie van taalonderwijs

### 1. Inleiding

Dit artikel beoogt een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een empirisch bruikbare typologie van taalonderwijs. De voorgestelde typologie is gebaseerd op een conceptuele analyse van taalonderwijs en komt mede voort uit onze betrokkenheid bij internationaal-vergelijkend onderzoek van het moedertaalonderwijs in de context van het International Mother Tongue Education Network (IMEN) en de Nederlandse Taalunie. In het eerste geval betreft het met name de vergelijking van reacties van standaardtaalonderwijs op meertaligheid in Duitsland, Engeland, Nederland, Rusland en Vlaanderen (vgl. Khruslov & Kroon, 1998), in het tweede staat meer specifiek de vergelijking van een aantal aspecten van het onderwijs Nederlands (als tweede taal) in Nederland en Vlaanderen centraal (vgl. Kroon & Vallen, 1989; 1994). Het is met name vanuit deze laatste context, dat de typologie is ontwikkeld.

Het in kaart brengen van overeenkomsten en verschillen tussen het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen dient zowel een wetenschappelijk als een praktisch belang. Wetenschappelijk gezien draagt elke vergelijking van vormen van taalonderwijs in verschillende contexten ertoe bij inzicht te krijgen in de vraag welke kenmerken van dat onderwijs door specifiek nationale of culturele contexten worden bepaald, en welke van meer algemene aard zijn. Meer algemeen leidt een dergelijke exercitie tot vermeerdering van het beschikbare kennisbestand inzake het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. Praktisch gezien kan inzicht in overeenkomsten en verschillen in het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen ertoe bijdragen dat de beleidsmatige en inhoudelijke samenwerking tussen de twee gebieden op dit terrein wordt gestimuleerd en vergroot.

Een vergelijking van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen kan op verschillende niveaus worden uitgevoerd. Dat valt gemakkelijk te illustreren met een verwijzing naar een viertal in de tijd op elkaar volgende Taalunie-projecten.

In 1986 verscheen *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen* (Wesdorp e.a., 1986). De aanleiding tot dit rapport werd gevormd door veelvuldige openbare blijken van zorg betreffende de kwaliteit van het onderwijs Nederlands. In het rapport wordt vooral op descriptief niveau Nederlandse en Vlaamse informatie verschaft over het onderwijssysteem, het wettelijk kader, de professionalisering en ondersteuning van onderwijsgeven, leerplanontwikkeling, innovatie, leermiddelenevaluatie, kwaliteitsbewaking, onderwijs-onderzoek en de aansluitingsproblematiek. Het gaat daarbij primair om een bundeling en secundaire analyse van in schriftelijk bronnenmateriaal beschikbare en via interviews verkregen informatie.

Mede op basis van de aanbevelingen in Wesdorp e.a. (1986) werd in 1987 de Taakgroep Nederlands ingesteld met als opdracht een inventariserende beschrijving te maken van de opvattingen over en de praktijk van het onderwijs in het Nederlands in Nederland en Vlaanderen. In haar rapport *Van onbegrensd belang: de staat van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen* formuleert de Taakgroep Nederlands (1992) een aantal aanbevelingen die uiteindelijk moeten leiden tot een verbetering van het onderwijs Nederlands. Ze onderbouwt die aanbevelingen met verwijzing naar onderzoeksresultaten betreffende leeropbrengsten van twee scharniermomenten: het einde van de basisschool in Nederland en het einde van de eerste graad in Vlaanderen. Het aangehaalde onderzoek van Zwarts (1990) en Kuhlemeier & Van den Bergh (1989) heeft echter uitsluitend betrekking op de situatie in Nederland en volstaat voor Vlaanderen met een verwijzing naar een onderzoek van Van Schooten, Triesscheijn & Verbeeck (1992) waaruit blijkt dat

“wat voor Nederlandse leerlingen geldt aan het einde van de basisschool derhalve ook voor Vlaamse leerlingen van dezelfde leeftijd lijkt te gelden” (Taakgroep Nederlands, 1992:28).

Vergelijking van het onderwijs Nederland in Nederland en Vlaanderen zoals dat wordt gerealiseerd in meertalige klassen is aan de orde in twee publicaties in de reeks Voorzetten van de Nederlandse Taalunie. Kroon & Vallen (1989) bevat een vergelijkende bundeling van Nederlandse en Vlaamse bijdragen met betrekking tot beleid, onderzoek en onderwijs op het gebied van Nederlands als tweede taal. De bijdragen zijn zelf niet vergelijkend maar beogen slechts vergelijking mogelijk te maken. In 1994 verscheen op initiatief van het Samenwerkingsverband Nederlands als Tweede Taal een bundel vergelijkende praktijkbeschrijvingen van het onderwijs Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen (Kroon & Vallen, 1994). De aandacht was daarbij gericht op NT2-onderwijs in het kader van specifieke projecten voor onderinstromende allochtone leerlingen in het basisonderwijs, het voortgezet/secundair onderwijs en de volwasseneneducatie. In deze case-studies werd op basis van documentanalyses, interviews en klasobservaties een samenhangend beeld geconstrueerd van de onderzochte praktijk, resulterend in zogenoemde ‘portretten’ van NT2-onderwijs. Op het niveau van de verschillende deelonderzoeken hebben daarbij comparatieve vraagstellingen niet echt een rol gespeeld. Weliswaar werd met dezelfde vraagstelling en in principe volgens dezelfde onderzoeksopzet en hetzelfde tijdpad, kortom vergelijkbaar, gewerkt, maar van vergelijkend onderzoek in de eigenlijke zin van het woord is niet echt sprake geweest.

De vergelijking van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen betreft een vergelijking tussen twee ‘systemen’. Een dergelijke vergelijking kan zowel betrekking hebben op verschillende onderdelen van de pedagogische, didactische en inhoudelijke vormgeving van dit onderwijs, zoals in de meeste boven aangehaalde voorbeelden, als op logistieke en organisatorische aspecten, zoals de rol van de overheid, wettelijke regelingen, schoolorganisatie, lerarenopleiding, aantal leerlingen in de gemiddelde klas, aantal uren per week, etc. (zie bijvoorbeeld Druine e.a., 1995 over het secundair/



voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen, maar ook delen van Wesdorp e.a., 1986). Het is belangrijk zich te realiseren dat elke vergelijking in principe selectief is: men vergelijkt het onderwijs Nederlands in de beide gebieden op grond van die kenmerken van dat onderwijs die men belangrijk acht. In sommige gevallen wordt het belang van bepaalde kenmerken bepaald door de functie die de vergelijking heeft: wie een beleidsstuk wil schrijven over wat de overheid in beide gebieden van het onderwijs Nederlands verwacht, zal snel geneigd zijn de aandacht toe te spitsten op een vergelijking van kerndoelen en eindtermen. Wie voorstellen wil doen over de opleiding van leraren Nederlands, zal in de praktijk geëtaleerde vakinhoudelijke en vakdidactische kennis als vergelijkingsbasis nemen. In veel gevallen echter is er niet een duidelijke functionele reden aan te wijzen waarom sommige kenmerken wel bij de vergelijking betrokken worden, en andere niet. In die gevallen is de selectie van kenmerken ter vergelijking sterk afhankelijk van de visie die de 'vergelijker' op onderwijs Nederlands heeft. Hij selecteert die kenmerken die in die specifieke visie de essentie van dat onderwijs Nederlands uitmaken en waarvan vergelijking derhalve inzicht kan geven in overeenkomsten en verschillen in de realisering van dat onderwijs in verschillende (nationale of culturele) contexten.

Vergelijkingen hebben doorgaans betrekking op aspecten van taalonderwijs die in de ogen van de vergelijker op verschillende wijzen kunnen worden ingevuld, aspecten dus die een keuze voor de een of andere variant van onderwijs Nederlands mogelijk dan wel noodzakelijk maken. Een vergelijker is altijd geïnteresseerd in dergelijke keuzemomenten of knooppunten, omdat het juist deze knooppunten zijn die inzicht geven in verschillen en overeenkomsten tussen verschillende benaderingen en daarmee in onderliggende 'theorieën' over het onderwijs. Die aspecten van taalonderwijs waarbij geen keuzes gemaakt kunnen worden, zijn voor vergelijking oninteressant: zij worden per definitie steeds op dezelfde wijze vormgegeven.

Een probleem dat zich bij de vergelijking van taalonderwijs Nederlands vaak stelt, is dat vergelijkingen worden uitgevoerd vanuit de vooronderstelling dat iedereen in het veld het er over eens is waar in dit onderwijs de knooppunten liggen, en welke van die knooppunten voor de voorgenomen vergelijking van belang zijn. Vanuit die veronderstelde eensgezindheid wordt de stap waarin de keuze wordt beargumenteerd van wat binnen het onderwijs Nederlands essentieel wordt geacht, vaak overgeslagen. Toch is de werkelijke consensus over wat keuzemomenten in taalonderwijs zijn, vaak veel minder groot dan men lijkt te veronderstellen. Het naast elkaar bestaan van zo verschillende uit vergelijkend onderzoek op het gebied van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen resulterende publicaties als Wesdorp e.a. (1986) over structuren van dat onderwijs en Kroon & Vallen (1994) over praktijken ervan is in dit verband illustratief. Een mogelijk gevolg van de onvoldoende explicitering van overwegingen die aan de keuze van bepaalde in het onderwijs Nederlands wezenlijk geachte knooppunten ten grondslag liggen, is dat discussies over vormgeving van taalonderwijs vaak de allure van een Babylonische spraakverwarring krijgen. De argumenten die door de een gebruikt worden om een keuze voor een bepaald alternatief te verdedigen, worden door de ander geïnterpreteerd als argumenten voor een keuze op

een heel ander niveau. Deze verwarring wordt dan nog vaak vergroot doordat vaak dezelfde termen gebruikt worden om te verwijzen naar vormgevingen van taalonderwijs die vertrekken vanuit verschillende visies op wat essentiële kenmerken van taalonderwijs zijn. De diverse wijzen waarop de term 'communicatief taalonderwijs' in het onderwijs Nederlands in Nederland is gedefinieerd en ingevuld (Kroon, 1985), illustreren perfect dit soort verwarring. Ook de uitkomsten van internationale vergelijkingen zoals die in het kader van het onderzoeksprogramma van het IMEN zijn uitgevoerd kunnen hier worden genoemd. Zij laten duidelijk zien dat de grote inhoudelijke en terminologische gelijkenis die het moedertaalonderwijs in verschillende Europese landen (Nederlands in Nederland, Frans in Frankrijk, Engels in Engeland etc.) aan de oppervlakte lijkt te vertonen bij nadere analyse slechts schijn is (vgl. Haueis & Herrlitz, 1991). Voor wie in een internationale vergelijking, om een metafoor van Herrlitz (1994) te gebruiken, alleen de 'Spitzen der Eisberge' in de beschouwingen betreft, blijft het grootste gedeelte van het moedertaalonderwijs onder de oppervlakte van de directe waarneming verborgen.

Uit dit alles volgt dat het bij het opzetten van vergelijkingen van vormen van taalonderwijs van groot belang is expliciet aan te geven op basis van welke kenmerken de vergelijking wordt gemaakt, en waarom. Omdat op dit terrein heel wat onduidelijkheid heerst ontwikkelden we de typologie van mogelijke kenmerken die we hier voorstellen. Daarbij staat het eerder geïntroduceerde begrip knooppunt centraal. Een knooppunt is een aspect van taalonderwijs dat aanleiding kan geven tot verschillende realisaties, waarbij dus keuzes gemaakt dienen te worden. De gepresenteerde typologie van knooppunten is onzes inziens bruikbaar om het onderwijs Nederlands (in het basisonderwijs) in Nederland en Vlaanderen vanuit verschillende invalshoeken met elkaar te vergelijken.

## **2. Knooppunten in taalonderwijs**

Taalonderwijs is een kwestie van kiezen. Die in de literatuur veelvuldig aangetroffen constatering (vgl. bijv. Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, 1993) zal wel nauwelijks iemand willen betwisten. Men kiest een handboek, men kiest aan welke les, of aan welk onderdeel men veel of weinig tijd besteedt, men kiest wat leerlingen van een bepaalde les moeten onthouden, wat er naar aanleiding van een les of lessencyclus wordt getoetst, en hoe dat gebeurt. Als men echter een inventaris begint op te maken van alle aspecten van taalonderwijs waarop keuzes gemaakt moeten worden, blijkt al snel dat de meeste betrokkenen bij dat taalonderwijs vrij moeiteloos aan een aantal van die keuzes voorbijgaan (Nunan & Lamb, 1996). Doordat sommige keuzes door 'onzichtbare' derden worden gemaakt of doordat men zo gewend is geraakt aan een bepaalde invulling dat men zich van het keuzekarakter ervan niet meer bewust is, 'vergeet' men dat bepaalde aspecten van het taalonderwijs het gevolg zijn van een keuze die ergens wordt gemaakt, en dus in principe ook anders kunnen worden ingevuld. Een bepaald onderwerp staat nu eenmaal in het handboek, dus wordt het ook behandeld. Bij een tekst staat altijd eerst een lijstje met 'moeilijke' woorden, dus



worden die door de leerlingen in het woordenboek opgezocht en in hun schrift genoteerd. Geschreven en gesproken Nederlands dient verzorgd en correct te zijn, dus worden leerlingen in spreekbeurten gecorrigeerd op hun accent en in opstellen op spelfouten.

Zolang het taalonderwijs geen problemen oplevert en iedereen tevreden is met de uitkomsten van dat onderwijs in termen van leerlingprestaties, hoeft deze geringe reflectiviteit, dit beperkt inzicht in waar keuzes worden gemaakt, geen probleem te vormen: aangezien iedereen tevreden is, is er geen behoefte aan verandering en is het dus niet nodig om precies te weten welke aspecten van dat onderwijs voor een andere invulling in aanmerking zouden kunnen komen. Op het ogenblik echter dat die algemene tevredenheid verdwijnt, stelt er zich wel een probleem. Onvrede met het onderwijs Nederlands betekent meestal dat men op zoek gaat naar hoe dat onderwijs verbeterd kan worden. Die zoektocht naar verbetering is steeds een zoektocht naar verandering: welke aspecten van het taalonderwijs kunnen worden aangepast zodat het resulterende onderwijs en met name het uiteindelijke rendement op leerlingniveau tot meer tevredenheid stemt? Aangezien taalonderwijs alleen aangepast kan worden door op bepaalde knooppunten een andere richting uit te gaan, door andere keuzes te maken, is het op dat ogenblik van het grootste belang te weten waar die knooppunten liggen en op welke knooppunten of aspecten van taalonderwijs keuzes gemaakt dienen te worden. Een mooi voorbeeld in dit verband zijn alle pogingen van onderzoekers, opleiders, schoolboekenschrijvers en leraren in Nederland en Vlaanderen om het traditionele grammatica-onderwijs te verbeteren (vgl. Van Gorp, 1997; Ringnalda, 1997).

Inzicht in de knooppunten van taalonderwijs is, ook los van concrete veranderings-aanleidingen als de hierboven geschetste, van belang voor elke discussie over dat onderwijs en elke vergelijking van realiseringen van dat onderwijs in verschillende contexten.

Een knooppunt definiëren we zoals gezegd als elk aspect van taalonderwijs waarop door een vormgever van dat onderwijs een keuze wordt gemaakt of kan worden gemaakt in een bepaalde richting. Met een vormgever van onderwijs bedoelen we individuen en instituties die in de positie zijn dergelijke keuzes te maken of te beïnvloeden: overheden, bevoegd gezag, inspectie, ontwikkelaars van leerplannen, kern-doelen en eindtermen, schrijvers van handboeken en onderwijsleermiddelen, opleiders, onderwijsbegeleiders, vakinhoudelijke verenigingen en leraren. Met betrekking tot elk knooppunt kunnen in grote lijnen drie vragen worden gesteld:

1. Waarover moet een keuze worden gemaakt?
2. Wat zijn de alternatieven?
3. Wat zijn de argumenten voor elk van de alternatieven?

Knooppunten met betrekking tot taalonderwijs kunnen ruwweg in twee groepen worden onderverdeeld. De eerste groep heeft betrekking op de doelstellingen van dat onderwijs, de tweede groep op de wijze waarop men het onderwijs organiseert om die doelstellingen te bereiken. Aan de tweede groep knooppunten wordt hier gerefereerd met

de term didactische vormgeving. De twee groepen worden in de volgende paragrafen besproken

### 3. Knooppunten met betrekking tot doelstellingen van taalonderwijs

De verschillende knooppunten met betrekking tot de doelstellingen van taalonderwijs kunnen worden gezien als een reeks antwoorden op de vraag: wat wil ik dat mijn leerlingen als resultaat van mijn taalonderwijs aan kennis en vaardigheden verworven hebben? Die antwoorden kunnen worden gerangschikt van zeer algemeen naar zeer specifiek.

#### 3.1 Vaardigheid, beschouwing en kennis

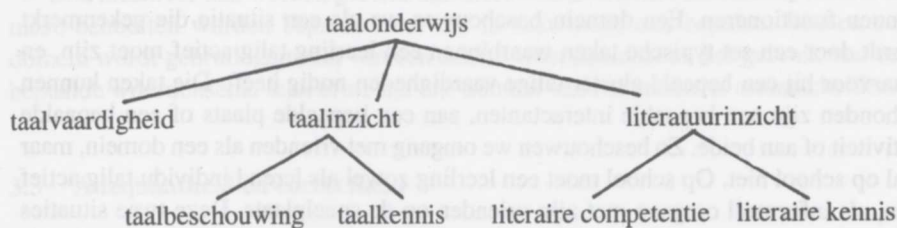
In haar meest algemene vorm kan de vraag naar de resultaten van taalonderwijs worden beantwoord in termen van vaardigheid versus kennis en van taal versus cultuur. Hieruit kan een driedeling worden afgeleid waarin taalonderwijs gericht kan zijn op taalvaardigheid, taalkennis en cultuurn kennis (waarbij dat laatste dan meestal neerkomt op kennis van de literatuur en/of literatuurgeschiedenis van een bepaalde taal). Ook een dubbele tweedeling is mogelijk waarin op het eerste niveau taal en cultuur worden onderscheiden en vervolgens bij elk van deze componenten een verder onderscheid wordt gemaakt tussen vaardigheid en kennis. In afwijking van deze mogelijkheden en meer in aansluiting bij de onderwijspraktijk stellen wij voor te werken met de volgende categorieën:

1. Taalonderwijs kan erop gericht zijn leerlingen te helpen om beter talig te functioneren, dat wil zeggen, op een efficiëntere wijze mondeling en schriftelijk informatie via taal uit te wisselen. Naar deze algemene doelstelling van taalonderwijs verwijzen we met de term *taalvaardigheid*.
2. Taalonderwijs kan erop gericht zijn leerlingen inzicht te verschaffen in de taal die wordt onderwezen. Deze algemene doelstelling wordt aangeduid met de term *taalinzicht*.
3. Taalonderwijs kan erop gericht zijn leerlingen de literatuur te leren kennen die in de onderwezen taal is geschreven. Voor deze doelstelling gebruiken we de term *literatuurinzicht*.

Bij de algemene doelstellingen taalinzicht en literatuurinzicht kunnen twee belangrijke aspecten worden onderscheiden. In beide gevallen kan men zowel een kennisperspectief als een vaardigheidsperspectief kiezen. In het geval van taalinzicht als algemeen doel leidt een vaardigheidsperspectief tot een doelstelling die erop is gericht leerlingen vaardig te maken in het reflecteren over taal. Het kennisperspectief daarentegen leidt tot een doelstelling die erop is gericht leerlingen kennis over de taal bij te brengen.

Voor deze eerste specificeringen gebruiken we bij de doelstelling taalinzicht respectievelijk de termen *taalbeschouwing* versus *taalkennis*. Ook bij literatuurinzicht is een dergelijk opsplitsing mogelijk. Men kan onderwijs richten op het leren omgaan met literaire teksten (vaardigheidsperspectief) of op kennis van de literatuur (geschiedenis) van een bepaald taalgebied (kennisperspectief). Voor deze aspecten, die in het basisonderwijs overigens niet altijd vertegenwoordigd zijn, gebruiken we de termen *literaire competentie* versus *literaire kennis*.

Dit eerste knooppunt levert daarmee het volgende keuzeschema op.



Het is belangrijk in het oog te houden dat het hier om een poging gaat de keuzes en de daarbij horende mogelijkheden te schematiseren. In die zin worden hier de eerste twee vragen behandeld die in paragraaf 2 met betrekking tot elk knooppunt werden gesteld. De derde vraag, die betreffende de argumenten om een keuze in de ene of de andere richting te maken, komt hier niet aan bod.

Verder willen we nog beklemtonen dat hier een typologie wordt opgesteld. Dit betekent dat wordt geprobeerd alle keuzes die gemaakt worden in het schema een plaats te geven. Dat brengt altijd met zich mee dat ook kleine nuances op een bepaald niveau als een oppositie worden voorgesteld. Men moet dit niet zien als een pleidooi voor zwart-wit-tegenstellingen, maar als een poging om zoveel mogelijk helderheid te scheppen over wat er in het taalonderwijs gebeurt.

In dat verband willen we er, wellicht ten overvloede, nog eens op wijzen dat het hier gaat om keuzes op het niveau van de algemene doelstellingen. Een keuze voor taalvaardigheid betekent dus niet dat taalbeschouwing helemaal geen plaats in taalonderwijs krijgt. Het is perfect denkbaar dat men taalvaardigheid als algemeen doel voor zijn taalonderwijs aanmerkt, maar tegelijkertijd taalbeschouwelijke activiteiten kiest als weg naar die taalvaardigheid. Op dat ogenblik wordt taalbeschouwing niet meer gezien als doel op zich maar als middel om iets anders te bereiken.

Laten we nu proberen een stap verder te gaan in het typeren van meer specifieke knooppunten met betrekking tot de doelstellingen van taalonderwijs. We zullen ons daarbij concentreren op het aspect taalvaardigheid.



### 3.2 Domeinen en behoeften

Taalvaardigheid als doelstelling werd omschreven als talig leren functioneren. Het is duidelijk dat een eerste verdere specificatie van die doelstelling betrekking moet hebben op de domeinen waarop een leerling talig moet leren functioneren en op wat die leerling met taal moet kunnen doen om in dat domein op een efficiënte wijze te kunnen functioneren. Wat met andere woorden bepaald dient te worden, zijn de behoeften van de leerling waaraan het taalvaardigheidsonderwijs dient te beantwoorden. Die behoeften kunnen op drie niveaus worden beschreven.

Behoeften op het *macro-niveau* geven aan in welke domeinen een leerling talig moet kunnen functioneren. Een domein beschouwen we als een situatie die gekenmerkt wordt door een set typische taken waarbinnen een leerling talig actief moet zijn, en waarvoor hij een bepaald cluster talige vaardigheden nodig heeft. Die taken kunnen gebonden zijn aan bepaalde interactanten, aan een bepaalde plaats of een bepaalde activiteit of aan beide. Zo beschouwen we omgang met vrienden als een domein, maar taal op school niet. Op school moet een leerling zowel als lerend individu talig actief zijn, als informeel omgaan met zijn vrienden op de speelplaats. Deze twee situaties stellen het kind voor heel verschillende taaltaken en kunnen dus beter niet als één domein worden beschouwd.

Naast de reeds genoemde domeinen schools leren en omgang met vrienden, kunnen nog een drietal domeinen worden geïdentificeerd waarop leerlingen van het basis-onderwijs talig actief zijn. Het betreft de omgang met familie, het buitenschoolse contact met taal van meer formele aard en de omgang met media. Ook hier kan weer worden gediscussieerd over de juiste afgrenzing van het ene domein tegenover het andere en over het aantal domeinen dat dient te worden onderscheiden. Een dergelijke discussie is echter niet echt relevant voor de typologie die hier wordt opgesteld. Belangrijk is te zien dat men taalvaardigheidsonderwijs kan richten op het functioneren in welbepaalde domeinen, en dat elk van die domeinen typische taaltaken met zich meebrengt.

Op het *meso-niveau* kunnen de taken die leerlingen op een bepaald domein moeten kunnen uitvoeren, verder worden getypeerd in termen van wat leerlingen met taal moeten kunnen doen om die taak tot een goed einde te brengen. Zo kan een van de taken binnen het domein omgang met media erin bestaan dat leerlingen in staat moeten zijn om gericht informatie te halen uit een jeugdcyclopedie. Die taak veronderstelt onder andere dat leerlingen alfabetisch kunnen opzoeken, dat ze hoofdzaken van bijzaken kunnen onderscheiden, dat ze gericht kunnen lezen, enzovoort. Dit soort specificering van taaltaken in termen van taalhandelingen zien we als een typering van behoeften op het meso-niveau.

Behoeften op macro- en op meso-niveau hangen op twee wijzen samen. Aan de ene kant zijn behoeften op meso-niveau een verdere specificering van de taaltaken die binnen een bepaald domein kunnen worden gesitueerd. Aan de andere kant bepalen meso-behoeften ook mede de opsplitsing in bepaalde domeinen. In een domein brengen we immers taken samen die verwijzen naar vergelijkbare meso-behoeften. We kunnen



dus stellen dat we de school niet als een maar als twee domeinen beschouwen, omdat de taaltaken waarmee leerlingen op de speelplaats worden geconfronteerd een beroep doen op heel andere taalhandelingen dan de taaltaken die hen als lerende individuen in de klas worden gesteld.

Op het *micro-niveau*, ten slotte, kan worden aangegeven met welke taalelementen een leerling moet kunnen functioneren om de taaltaken die binnen een bepaald domein worden gesteld, tot een goed einde te brengen. Het betreft hier dus woorden, constructies, regels, strategische stappen die kunnen worden beschouwd als onderdelen van de taalhandelingen die de meso-behoeften uitmaken.

Ook hier weer kan worden gesteld dat micro-behoeften niet alleen door macro- en meso-behoeften worden bepaald maar die in zekere zin ook bepalen. Binnen een domein wordt gebruik gemaakt van een zekere woordenschat en het gebruik van een bepaalde woordenschat leidt ertoe het ene domein van het andere te onderscheiden.

### 3.3 Adequaatheid en correctheid

Naast de behoeften waaraan taalonderwijs dient te beantwoorden, kunnen doelstellingen ook verder gespecificeerd worden in termen van hoe efficiënt functioneren op een bepaald domein precies ingevuld wordt. Richt men zich daarbij vooral op de mate waarin informatieoverdracht slaagt, of wil men ook de wijze waarop dat gebeurt mee in rekening brengen. Deze specificering wordt vaak aangeduid met de termen *adequaatheid* en *accuraatheid* of *correctheid*. Bij *adequaatheid* gaat het vooral over het succes van de informatieuitwisseling. De aandacht van de leerling wordt gericht op de inhoud en niet op de taalvorm die gebruikt wordt om die inhoud te realiseren. Bij *correctheid* gaat die aandacht wel naar de vorm. We onderscheiden drie vormen van correctheid:

#### 1. Referentiële correctheid

Bij referentiële correctheid als doel van taalonderwijs gaat het erom dat leerlingen het juiste verband leggen tussen taalvormen en referentiële inhoud. Het meest typische voorbeeld van dit soort doelstelling vinden we in woordenschatonderwijs, waarbij van de leerlingen wordt verwacht dat ze precies weten wat woorden betekenen.

#### 2. Situationele correctheid

Bij situationele correctheid als doel van taalonderwijs gaat het niet zozeer om de betekenis als wel om de gepastheid van de taal die in een bepaalde situatie met een bepaald doel wordt gebruikt. Hieronder rangschikken we bijvoorbeeld de strijd tegen dialectwoorden of al te informele taal in de klas.

#### 3. Linguïstische correctheid

Linguïstische correctheid als doel van taalonderwijs verwijst naar de zorg dat het functioneren op een bepaald domein gebeurt met inachtneming van de regels van het linguïstisch systeem. Die regels moet men hierbij ruim interpreteren. Het gaat

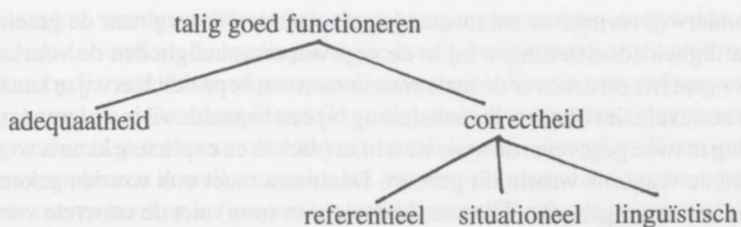
daarbij dus niet alleen om het correct morfologisch gebruiken van de taal, of om het correct toepassen van spellingregels, maar ook om het respecteren van lexicale normen, of om het toepassen van retorische conventies.

De drie categorieën van correctheid vormen samen met de categorie adequaatheid een soort continuüm dat getypeerd kan worden als de mate waarin talig goed functioneren in een situatie wordt gezien in functie van de context waarin de leerling moet kunnen functioneren. Bij adequaatheid is het zeer sterk die context die bepaalt of de leerling goed functioneert: als de relevante informatie wordt uitgewisseld, ook al heeft de leerling daarvoor de ondersteuning van de context nodig, heeft men de doelstelling bereikt. Bij correctheid gaat het veel sterker om het taalgebruik zelf, moet de leerling dat goed functioneren realiseren met gebruikmaking van taal die ook in andere contexten adequaat zou zijn. De vulling die hij aan bijvoorbeeld woorden geeft, moet niet alleen de communicatie op dat ogenblik mogelijk maken, maar moet ook als correct ervaren worden in alle andere contexten waarin hij dat woord gebruikt of ontmoet. Die wijze van goed functioneren steunt echter op haar beurt meer op de context dan het goed functioneren in termen van gepastheid van taalgebruik of van linguïstische correctheid. Naarmate de link met de betekenis van de taal kleiner wordt, vermindert de band met de context.

Het feit dat we hier met een continuüm te maken hebben, heeft twee belangrijke consequenties. Ten eerste geldt ook hier weer dat het bepalen van doelstellingen geen zwart-wit-kwestie is. Niet alleen zal waarschijnlijk iedereen die taalonderwijs vormgeeft, beamen dat hij elk van deze doelen belangrijk vindt, maar waarschijnlijk tegelijkertijd zal hij er moeite mee hebben de verschillende activiteiten die worden ondernomen eenduidig bij een van die categorieën onder te brengen. In dat verband moet dit continuüm vooral worden gezien als een instrument om na te gaan waar het zwaartepunt in een bepaalde vorm van taalonderwijs komt te liggen.

Ten tweede is het van belang te zien dat naast het relatieve gewicht van elk van deze categorieën er ook een richtingkwestie meespeelt. Als een vormgever van taalonderwijs in zijn onderwijs zorg inbouwt voor verschillende aspecten van goed talig functioneren, zal hij ook moeten bepalen hoe hij voor dezelfde taaldoelstellingen van de ene categorie naar de andere overgaat, en dus ook welke categorie eerst aan bod komt. Gaat hij vanuit het adequaat functioneren met een tekst de woorden uit die tekst referentiële vulling geven, of gaat hij juist eerst die woorden referentieel toelichten los van die tekst, om zo het adequaat functioneren met die tekst te bevorderen? Met deze keuze zijn we echter aanbeland bij de overgang tussen de eerste en de tweede groep knooppunten, bij de overgang tussen doelstellingen en vormgeving van taalonderwijs.

Samenvattend hebben we nu het volgende knooppuntenschema opgebouwd.



#### 4. Knooppunten met betrekking tot didactische vormgeving

Als is vastgesteld wat men door middel van taalonderwijs wil realiseren, moet worden uitgemaakt hoe men te werk zal gaan om de gestelde doelen te bereiken, of beter, om de leerlingen te helpen die doelen te bereiken. Ook daarbij zijn weer verschillende knooppunten te onderscheiden. We proberen ze op een rijtje te zetten.

##### 4.1 Keuzes van leertheoretische aard

Een eerste knooppunt verwijst naar de visie op taalleren die een onderwijsvormgever hanteert. Talig kunnen functioneren in een bepaalde situatie betekent steeds dat men moet beschikken over wat vaak procedurele kennis wordt genoemd: het is niet voldoende dat men *weet* hoe iets moet, men moet het ook kunnen *doen* (Van Gelderen, 1988). Die procedurele kennis met betrekking tot taal kan op twee manieren tot stand worden gebracht.

Een eerste mogelijkheid is dat de procedurele kennis rechtstreeks vanuit het talig handelen wordt opgebouwd. Het gaat hier om wat men 'al doende leren' zou kunnen noemen: de leerling handelt in de wereld, bij dat handelen komt taal te pas, en de leerling leert die taal gebruiken. De aandacht van de leerling wordt hierbij niet op de taal gevestigd, maar op de handeling die hij uitvoert. Het taalleren is als het ware een soort bijproduct van zijn handelingen (Long & Crookes, 1992; VON-Werkgroep NT2, 1996).

Procedurele kennis kan ook het gevolg zijn van een automatiseringsproces van zogenaamde declaratieve kennis, waarbij de aandacht van de leerling eerst expliciet en bewust wordt gevestigd op de taalaspecten die hij moet leren beheersen. Daarna wordt hem dan via oefening de kans geboden om het expliciet geleerde te automatiseren (Anderson, 1983). Met het automatiseren van expliciete kennis zijn we aanbeland bij wat we eerder taalkennis als middel en niet als doel hebben genoemd.

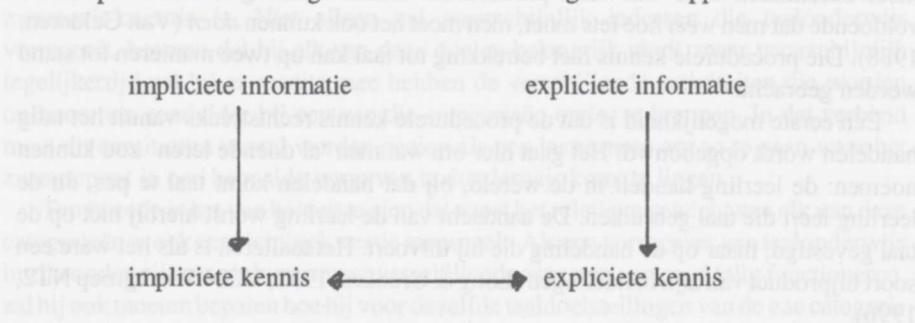
Het hier gemaakte onderscheid komt in de literatuur op verschillende wijzen aan bod. Er werd al verwezen naar het gebruik van de termen procedurele versus declaratieve kennis. In de literatuur met betrekking tot taalleren is het onderscheid het beste bekend als een onderscheid tussen taalverwerven en taalleren (Krashen, 1985). In navolging van Ellis (1994) gebruiken we de term taalleren als een overkoepelend begrip, en verwijzen we naar het hier gepresenteerde onderscheid met de termen *impliciete kennis* en *expliciete kennis*.



Elke taalonderwijsvormgever zal moeten bepalen aan welke weg naar de geselecteerde taalvaardigheidsdoelstellingen hij in de gegeven omstandigheden de voorkeur geeft. Ook hier gaat het eerder over de mate waarin men een bepaalde leerwijze kansen biedt, dan om een exclusieve keuze. De aansluiting bij een bepaalde visie op leren komt vooral tot uiting in twee gegevens: de mate waarin impliciete en expliciete kennis wordt aangeboden en de volgorde waarin dit gebeurt. Daarnaast moet ook worden gekozen hoe die kennis wordt aangeboden. Hiermee bedoelen we (nog) niet de concrete vormgeving, maar wel de wijze waarop in die vormgeving rekening wordt gehouden met andere aspecten van de visie op taalleren. Zo wordt er in de literatuur met betrekking tot het 'al doende leren' van taal vaak op gewezen dat affectieve factoren een belangrijke rol spelen in het bevorderen of het belemmeren van het opnemen van impliciete kennis (Krashen, 1985; Skehan, 1998; Van den Branden & Kuiken, 1997). Het is dus zaak aan taalonderwijs dat bij die visie op taalleren aansluit een invulling te geven die met die invloed van affectieve factoren rekening houdt.

Weer dient te worden aangestipt dat het in de praktijk niet echt mogelijk is keuzes die zich op dit knooppunt situeren te scheiden van keuzes die betrekking hebben op de concrete vormgeving. Dit knooppunt moet dan ook worden beschouwd als een soort overgang naar de volgende categorie van knooppunten.

Samenvattend kunnen we stellen dat er bij de vormgeving van taalonderwijs keuzes gemaakt moeten worden met betrekking tot de mate, de volgorde en de wijze van aanboding van informatie die leerlingen in staat moet stellen om impliciete en expliciete kennis op te bouwen. Dit is gevisualiseerd in het volgende knooppuntenschema.



## 4.2 Keuzes met betrekking tot vormgeving

Behalve door alle eerdere besproken knooppunten wordt taalonderwijs ook bepaald door keuzes met betrekking tot de concrete vormgeving van dat taalonderwijs. In vele gevallen zijn die keuzes enkel een resultante van de keuzes die hierboven al ter sprake zijn gekomen. Maar soms zijn ze dat ook niet. Zo kan een onderwijsgever moeten kiezen tussen twee methoden die hetzelfde zeggen te willen realiseren vanuit dezelfde leertheoretische uitgangspunten. Op dat moment moet een keuze worden gemaakt op andere dan de reeds besproken gronden. Omdat dit type keuzes vaak autonoom gemaakt wordt, dienen ook zij in deze inventaris te worden opgenomen.

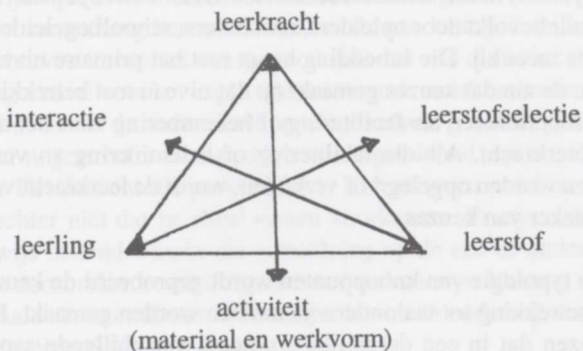
In de concrete onderwijspraktijk moet als het ware een samenspel tussen drie partijen worden opgezet. Er is de leerstof, de leerling en de leerkracht. Elk onderwijs-

moment kan worden getypeerd als een poging om een relatie tot stand te doen komen tussen de leerstof en de leerling. De leerkracht heeft daarbij een mediërende rol. Die rol kan op verschillende wijzen worden ingevuld. Er zijn met andere woorden weer keuzes te maken. De verschillende keuzes proberen we te rubriceren op een continuüm dat gaat van *begeleiden* aan de ene kant, naar *leiden* aan de andere. Elke (taal)leerkracht zal moeten kiezen in welke mate hij het leerproces van de leerling (de wijze waarop de relatie tussen leerling en leerstof tot stand komt) zal leiden of begeleiden. Het verschil tussen beide komt tot uiting in de keuzes die gemaakt worden met betrekking tot activiteiten en met betrekking tot interactie.

De activiteit zien wij als de wijze waarop de leerling en de leerstof met elkaar worden geconfronteerd. Ze wordt grotendeels bepaald door het materiaal dat wordt gebruikt en door de werkvorm die wordt gehanteerd. In het geval van een begeleidende stijl organiseert de leerkracht een bepaald type activiteit dat de leerling in staat stelt om de leerstof direct zelf te verkennen. Bij een leidende onderwijsstijl is het niet zozeer via de activiteit maar via de leerkracht dat de kennismaking van de leerling met de leerstof ontstaat. De leerkracht bepaalt steeds expliciet welk onderdeel van de leerstof de leerling op welke wijze kan ontmoeten. De leerkracht dirigeert de ontmoeting. De vormgeving van die activiteit is aan zijn gidswerk ondergeschikt. In de mate dat de keuze van de activiteit samenhangt met de gekozen onderwijsstijl, moet dus ook de keuze van materialen en werkvormen worden gezien als een keuze die door de onderwijsstijl wordt bepaald en die omgekeerd die onderwijsstijl ook mee bepaalt.

Op dezelfde wijze als de activiteit kan worden gezien als de wijze waarop de relatie tussen leerling en leerstof tot stand komt, wordt de relatie tussen leerkracht en leerling vooral geoperationaliseerd in de interactie tussen beide. Ook hier weer hangen verschillende onderwijsstijlen nauw samen met verschillende manieren om de interactie vorm te geven. Bij een begeleidende stijl dient de interactie om na te gaan hoe de confrontatie tussen leerling en leerstof verloopt, en om ondersteuning te bieden daar waar die confrontatie dreigt mis te gaan. Bij een leidende stijl dient de interactie veel meer om de activiteit te controleren en de confrontatie tussen leerling en leerstof te organiseren.

Samenvattend kunnen we de hier besproken knooppunten als volgt aan het schema toevoegen.



## 5. Keuzes met betrekking tot concrete vormgeving

Wie een keuze maakt met betrekking tot alle eerder beschreven knooppunten, heeft natuurlijk nog niet een volledig concreet vormgegeven taalonderwijs als resultaat. Er moet nog een hele reeks keuzes van praktische aard worden gemaakt. Het is bijvoorbeeld niet voldoende om te beslissen met welk soort materiaal men wil werken, men moet ook concreet materiaal kiezen om in de klas te introduceren. Ook die keuzes vormen knooppunten. Dergelijke keuzes moeten met betrekking tot zeer veel verschillende zaken worden gemaakt. Zonder daarbij volledigheid te beogen noemen we de keuze van methodes, evaluatieprocedures, oefeningen etc.

## 6. Slotopmerkingen

In het voorgaande hebben we ons bij de bespreking van knooppunten vooral gericht op het taalonderwijs zoals dat in de klas vorm krijgt. We hebben daarbij gedaan alsof de leerkrachten de enige onderwijsvormgevers zijn die verantwoordelijk zijn voor het maken van keuzes. Zoals eerder al werd aangestipt, is dat natuurlijk niet waar: er zijn heel wat meer personen en instituties te bedenken die vanuit hun eigen situatie op een of andere wijze aan de vormgeving van onderwijs bijdragen. Nochtans is de keuze voor de leerkracht als primaire vormgever van dat onderwijs een bewuste vereenvoudiging. Per slot van rekening is het pas in de concrete klassituatie, waarbij de leerkracht als enige onderwijsvormgever rechtstreeks betrokken is, dat de keuzes echt vorm krijgen. Alles wat anderen aan die vormgeving bijdragen, vertaalt zich in die context als facilitering of belemmering voor de leerkracht om bepaalde keuzes te realiseren. Nascholing met betrekking tot *remedial teaching*, bijvoorbeeld, kan zeker gezien worden als bijdrage tot de vormgeving van taalonderwijs in het algemeen. Maar in de concrete klaspraktijk bepaalt de nascholing die een leerkracht gevolgd heeft niet de gemaakte keuzes; ze stelt enkel leerkrachten in staat gemakkelijker keuzes in de richting van die onderwijsvorm te maken. Vanuit die optiek moeten we bij elk van de besproken knooppunten als het ware een dubbel niveau van kiezen onderscheiden: het niveau van de concretisering in de klas en het niveau van de inbedding van dat onderwijs. Inbedding zowel in een schoolstructuur, als in een wettelijk kader, als in een ondersteuningsstructuur bevolkt door opleiders, nascholers, schoolbegeleiders, wetenschappers en wat dies meer zij. Die inbedding hangt met het primaire niveau van de klaspraktijk samen in de zin dat keuzes gemaakt op dat niveau met betrekking tot een bepaald knooppunt, functioneren als facilitering of belemmering voor het maken van een keuze door de leerkracht. Als die facilitering of belemmering zo ver gaat dat bepaalde alternatieven worden opgelegd of verboden, wordt de leerkracht veeleer een uitvoerder dan een maker van keuzes.

In de gepresenteerde typologie van knooppunten wordt geprobeerd de keuzes samen te brengen die met betrekking tot taalonderwijs moeten worden gemaakt. Een aantal keren is er op gewezen dat in een dergelijke typologie verschillende aspecten van taalonderwijs uit elkaar worden gehaald, maar dat dit niet moet worden beschouwd als



een pleidooi die aspecten als afzonderlijk te manipuleren eenheden te zien. Het moet duidelijk zijn dat al die aspecten nauw met elkaar verbonden zijn en dat het zien van de relaties tussen de verschillende onderdelen minstens even belangrijk is als het onderkennen van mogelijke onderverdelingen. Zonder zicht op de interactie en de samenhang tussen verschillende knooppunten, is bovenstaande typologie niet erg waardevol. Het is precies door het behandelen van knooppunten in hun samenhang dat een dergelijke typologie hulp kan bieden om de begripsverwarring die op het terrein van het taalonderwijs vaak ontstaat, te helpen oplossen. Vandaar dat we in deze paragraaf tot slot in willen gaan op de vraag hoe die samenhang kan worden gezien.

Een eerste belangrijke constatering is dan dat de typologie geen hiërarchie van knooppunten voorstelt. De verschillende knooppunten worden in een bepaalde volgorde behandeld, maar dat wil niet zeggen dat die volgorde overeenstemt met een volgorde die door onderwijsvormgevers in acht wordt genomen. Verschillende onderwijsvormgevers beginnen op verschillende punten aan het keuzeproces. Toch is het zo dat elke onderwijsvormgever wel een zeker volgorde in acht neemt, en dat die volgorde wel belangrijk is voor de uiteindelijke uitkomst van zijn vormgevingsproces. Er is dus steeds wel een zekere hiërarchie in de knooppunten, maar die hoeft niet de hier voorgestelde te zijn.

Verder valt het op dat knooppunten niet onafhankelijk van elkaar zijn. Wie er bijvoorbeeld voor kiest leerlingen rechtstreeks impliciete kennis te laten opbouwen, zal natuurlijk veel sneller uitkomen bij een begeleidende onderwijsstijl dan wie kiest voor een belangrijke en vroege plaats voor expliciete kennis. Ook tussen keuzes met betrekking tot doelstellingen en keuzes met betrekking tot didactische vormgeving bestaan er duidelijke kruisverbanden. Zo ligt het eigenlijk voor de hand dat naarmate doelstellingen meer op het micro-niveau liggen en extremer worden gezien in termen van correctheid, het rechtstreeks aanbieden van expliciete kennis en het leidend optreden aantrekkelijker worden als alternatief voor didactische vormgeving. Als het de doelstelling van een stukje taalonderwijs is leerlingen het woord 'champagne' correct te leren schrijven (micro-niveau - linguïstische correctheid), dan zal men niet snel geneigd zijn leerlingen met allerlei activiteiten te confronteren op basis waarvan ze die schrijfwijze al doende kunnen verwerven. In grote lijnen kunnen we stellen dat er een soort samenhang bestaat tussen aan de ene kant gedetailleerde doelstellingen, vaak omschreven in termen van correctheid, met een didactiek waar een belangrijke plaats is ingeruimd voor het expliciete, en waar de overheersende onderwijsstijl er een is van leiden, en aan de andere kant op adequaatheid gerichte, globalere doelstellingen die worden nagestreefd door middel van begeleidend, op impliciete kennis gericht onderwijs. Het feit dat die verschillende alternatieven goed met elkaar samengaan, betekent echter niet dat ze altijd samen voorkomen. Er zijn voldoende vormen van taalonderwijs bekend waarin die samenhang op de ene of andere wijze doorbroken wordt. Het doorbreken ervan zorgt meestal wel voor problemen, en resulteert er soms in dat bepaalde keuzes alleen in de rationale van de onderwijsvorm gemaakt worden, maar niet in de praktijk zijn terug te vinden.

De samenhang tussen keuzes op verschillende niveaus betekent dat een keuze op het ene niveau automatisch gevolgen heeft voor keuzes die daarna op andere niveaus moeten worden gemaakt. Keuzes op een knooppunt fungeren als het ware als argument voor een of ander alternatief op latere knooppunten. Vandaar dat het bij de vormgeving van taalonderwijs zeer belangrijk is welke keuzes men eerst maakt, welke hiërarchie men hanteert. In de praktijk kan men vaststellen dat elk van de besproken knooppunten op een of andere wijze als eerste knooppunt naar voren gehaald kan worden. Zo kan men bijvoorbeeld vaststellen dat praktische beslissingen, zoals besproken in paragraaf 5, die op het eerste gezicht de uitlopers zijn van beslissingen met betrekking tot alle eerdere knooppunten, die knooppunten als het ware gaan domineren. Zo ziet men vaak dat de bezorgdheid om het rapport er leerkrachten toe brengt die doelstellingen te selecteren die op zodanige wijze onderwezen kunnen worden dat ze gemakkelijk geëvalueerd kunnen worden en dus aanleiding kunnen geven tot rapportcijfers. Of zo wordt een methode vaak niet gekozen in functie van de activiteiten die men beoogt te organiseren, maar organiseert men bepaalde activiteiten 'omdat ze in de methode staan'.

Een belangrijk gevolg van de hierboven besproken elementen van samenhang is de wijze waarop knooppunten met betrekking tot doelstellingen samenhangen met knooppunten met betrekking tot didactische vormgeving. Het basisidee achter de indeling in doelstelling en didactische vormgeving is dat doelstellingen in principe aan vormgeving vooraf gaan: men bepaalt eerst wat men wil bereiken, en vervolgens gaat men na wat men moet doen om dat te bereiken. Het bij de keuzes met betrekking tot didactische vormgeving mee opnemen van elementen die verwijzen naar wat wel eens 'incidenteel leren' genoemd wordt, zorgt er echter voor dat die volgorde minder vanzelfsprekend wordt. Bij incidenteel leren worden immers niet eerst uitgebreid doelen gesteld, die vervolgens didactisch vorm krijgen. Het is een vorm van leren die zich los van doelstellingen ontwikkelt. Onderwijs dat op incidenteel leren gericht is stelt niet eerst doelen, maar zorgt eerst en vooral voor leeromstandigheden waarin zo efficiënt mogelijk geleerd kan worden, wat er verder ook te leren valt. De vraag naar didactische vormgeving staat voorop. Het gevolg hiervan is dat niet echt van doelstellingen gesproken kan worden, maar veeleer van te verwachten uitkomsten van het leerproces. Verwachting in dit verband moet worden opgevat in statistische zin: van iemand die in een bepaalde 'leerrijke' omgeving heeft gehandeld, mag het waarschijnlijk worden geacht dat hij een aantal zaken uit die situatie geleerd heeft. Met een beetje moeite kan op basis van kennis van die situatie wel voorspeld worden welke zaken dat zijn. De beschrijving van die te verwachten leeropbrengsten is echter iets anders dan een beschrijving van doelstellingen: als een leerling niet die zaken leert die men had voorspeld, maar wel andere, is het leerproces zeker niet mislukt. Bij het niet bereiken van doelstellingen die men zich had gesteld is dat wel zo. Nu is het in onderwijs wellicht zelden het geval dat men activiteiten onderneemt die zijn gericht op incidenteel leren. Meestal heeft men op een of ander niveau wel zicht op wat men wil bereiken. In gevallen waar een beroep op het 'al-doende-leren'-principe samengaat met keuzes met betrekking tot doelstellingen spreken we liever over impliciet leren. Dit impliciet leren kan dus wel samengaan met het formuleren van doelstellingen. Wel is het zo dat



naarmate de doelstellingen gedetailleerder worden, de vormgeving van impliciet leren moeilijker wordt. Vandaar dat het nogal voor de hand ligt om dat impliciet leren te laten aansluiten bij globaal geformuleerde doelstellingen. Ook in dit geval kan men dan de verwachte leerresultaten op een meer gespecificeerd niveau beschrijven, maar dan hebben we niet meer met doelstellingen te maken. Met andere woorden, de mogelijkheden verminderen om gericht keuzes te maken op dit gedetailleerde niveau van wat leerlingen zouden moeten leren. Van de andere kant perkt een keuze om doelstellingen te formuleren op een zeer gedetailleerd niveau sterk de keuzemogelijkheden in op het niveau van didactische vormgeving.

Tot slot. Het spreekt vanzelf dat de in paragraaf 1 geformuleerde claim van empirische bruikbaarheid van de voorgestelde typologie voor de vergelijking van het onderwijs Nederlands in (het basisonderwijs in) Nederland en Vlaanderen alleen in concreet vergelijkend onderzoek kan worden bevestigd of verworpen. Eerste pogingen om de typologie toe te passen in een vergelijking van Nederlandse en Vlaamse protocollen van klasse-interactie uit het eerder genoemde IMEN-onderzoek lijken te wijzen in de richting van een bevestiging. Verder onderzoek in dit verband is echter noodzakelijk.

## Bibliografie

- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Druine, N., E. Haak, N. Lagerweij, W. Wielemans & L. Dewulf (1995). *Verwantschap en verscheidenheid. Het Secundair Onderwijs in Vlaanderen. Het Voortgezet Onderwijs in Nederland. Een vergelijking*. Den Haag: Sdu Uitgevers/Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Ellis, R. (ed.) (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Hauweis, E. & W. Herrlitz (1991). *Comparative Studies in European Standard Language Teaching. Methodological problems of an interpretative approach*. Enschede: VALO-M.
- Herrlitz, W. (1994). Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache. *OBST - Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 48, 13-52.
- Khruslov, G. & S. Kroon (eds.) (1998). *The Challenge of Multilingualism to Standard Language Teaching. Cases from Flanders, England, the Netherlands, Germany and Russia*. Moscow: Institute for National Problems of Education.
- Kroon, S. (1995). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kroon, S. & T. Vallen (red.) (1989). *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Kroon, S. & T. Vallen (red.) (1994). *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgeverij Koninginnegracht/Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.
- Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh (1989). *De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Long, M.H. & G. Crookes (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *Tesol Quarterly*, 26, 1.



- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1993). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nunan, D. & C. Lamb (1996). *The Self-directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringnalda, H. (red.) (1997). *Taalbeschouwing in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. zp: Nederlandse Taalunie, Platform Onderwijs Nederlands.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Taakgroep Nederlands (1992). *Van onbegrensd belang: de staat van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Van den Branden, K. & F. Kuiken (1997). Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? *Moer*, 6, 281-290.
- Van Schooten, E., B. Triesscheijn & K. Verbeeck (1992). *Kleine Vlaamse peiling. De taalvaardigheid van zesde klas basisschoolleerlingen in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam: SCO.
- Van Gelderen, A. (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammatica-onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Van Gorp, K. (1997). Het wonder wijzen. *Taalbeschouwing in de basisschool. Spiegel*, 15, 2, 41-68.
- VON-Werkgroep NT2 (1996). *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Antwerpen/Deurne: Plantyn.
- Wesdorp, H., E. Teyse, Fr. Daems & R. Rymenans (1986). *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen*. z.p.: OORD/Nederlandse Taalunie.
- Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito.