



Gülisar, een geval apart?

Obstakels in het NT2-leerproces

Het is eerder regel dan uitzondering dat laagopgeleide leerders met slechts (enkele jaren) basisschool langzaam vorderen. NT2-niveau 2 halen (of A2 van het Raamwerk NT2) binnen de tijd die de inburgering toestaat, is niet iedereen gegeven. Wat zijn de oorzaken van dit langzaam leren en waar liggen de grote struikelblokken? Ineke van de Craats volgde gedurende 15 maanden twee groepen waarvan één groep cursisten volgens hun docenten stagneerders of zeer langzame taallearners waren, en de andere groep cursisten niet. In dit artikel worden enkele resultaten van één van de stagnerende deelnemers belicht.

INEKE VAN DE CRAATS/RADBOD UNIVERSITEIT, NIJMEGEN

Doelstelling van het onderzoek

Het voornaamste doel van dit onderzoek is meer te weten te komen over stagnatie bij laagopgeleide NT2-leerders. Op welk moment vertraagt het leerproces zodanig dat het lijkt of er geen vorderingen meer gemaakt worden? En op welke talige aspecten doet zich die vertraging of mogelijk zelfs permanente stagnatie voor?

Welke aspecten van het Nederlands krijgen men niet onder de knie?

Het gaat daarbij niet om factoren van sociale, sociaal-psychologische of psychologische aard die het leerproces kunnen beïnvloeden. Niet dat motivatie, taalcontact of andere externe factoren bij taallessen niet belangrijk kunnen zijn, maar het gaat er dit keer om te weten te komen wat er in de taal zelf zo moeilijk is dat leerders daar niet of slechts met grote moeite doorheen komen. Wat leren ze niet als bovengenoemde factoren een rol spelen?

Een van de manieren om dat te doen is de taalontwikkeling van stagnerende en niet-stagnerende tweede-taalleerders zo nauwkeurig mogelijk te volgen en te zien waar verschillen optreden. Normaal heb je daar als docent niet de tijd en de middelen voor, maar als onderzoeker krijg je soms die gelegenheid wel.

Deelnemers

Aan dit onderzoek hebben acht Turkse en zeven Marokkaanse vrouwen meegedaan. Er zijn deelnemers met twee verschillende taalachtergronden genomen omdat juist de moedertaal van de leerders de stagnatie vormt en dat zie je duidelijker als je twee talen tegen elkaar kunt afzetten.

De deelnemers waren tussen de 19 en 45 jaar, ze volgden een cursus op een ROC en waren 'op weg' naar NT2-niveau 1. Bij het begin van het onder-

zoek hadden ze een minimale basiswoordenschat (zoveel als je hebt wanneer je hoofdstuk 4 van *Ijsbreker* of *Breekijzer* hebt afgesloten). Bij de selectie is niet gelet op het aantal jaren dat de cursisten in Nederland woonden of op het aantal maanden dat ze les hadden gehad, maar alleen op hun beheersingsniveau. Enkelen hadden een alfabetiseringstraject achter de rug omdat ze andersalfabeet waren aan de start.

Methode

Bij dit onderzoek is de productieve mondelinge taalvaardigheid van de deelnemers als uitgangspunt genomen. De deelnemers kregen in totaal negen dagdelen bezoek van mij, waarbij ze twee tot tweeënhalf uur bezig waren met voornamelijk praten: ze vertelden een stripverhaal of een film na en voerden korte testen uit waaruit opgemaakt



kon worden of talige aspecten die in open, productieve taken niet lukten, wel lukten in taken met een meer gesloten karakter. Als een leerder een werkwoord niet vervoegt in een verteltaak, doet hij dat dan bijvoorbeeld wel in een invul-taak?

Drie bijeenkomsten vormden samen een cyclus waarin taken werden gedaan, die in cyclus 2 en 3 terugkwamen. De testitems werden natuurlijk in een andere volgorde aangeboden en de volgorde van de taken ook. In de eerste cyclus waren sommige taken nog wat moeilijk, maar het was te verwachten dat er in de tweede en derde cyclus een duidelijke vooruitgang te zien zou zijn wanneer men niet stagneert. Die vooruitgang was er ook bij sommigen, maar bij Gülisar was die wel uiterst gering.

Gülisar

Gülisar is een 31-jarige Turkse vrouw die al enkele jaren in Nederland was toen ze op les kwam. Ze heeft in Turkije vijf jaar basisschool gehad. In Nederland heeft ze een jaar les achter de rug als het onderzoek start. Haar persoonlijke omstandigheden zijn problematisch en het is van vitaal belang dat ze zelf goed Nederlands verstaat en vooral dat ze zich verstaanbaar kan maken. En juist daar schort het aan bij haar: als je geen NT2-docent bent, is het moeilijk om haar te verstaan.

Zoals eerder gezegd is uitgegaan van de productieve mondelinge taalvaardig-

3GülisarSneeuw43: GUL ja <straks> uh huis terug. GUL mama en vragen uh kep uh sjaal uh nemen thuis. INT ja ja ja ja COM < > uitgesproken als: /setraks/	3e cyclus van Gülisar, taak Sneeuwman, uiting 43 GUL = uiting van Gülisar INT = uiting van de onderzoeker COM = commentaar voor het goede begrip, bijvoorbeeld over de uitspraak.
3GülisarSneeuw44: GUL uh sjaal uh kleden <sneeuwman>. COM < > uitgesproken als: /snelman/	Uitspraak: <i>sneeuw</i> wordt uitgesproken als /snel/
3GülisarSneeuw45: GUL kep uh <keneden> hoofd op sneeuwman. COM < > betekenis onduidelijk	Hier staat een achterzetsel: op Er staat: <i>hoofd op</i> in plaats van: <i>op het hoofd van de sneeuwman</i>
3GülisarSneeuw46: GUL straks terug straks. GUL en dan terug thuis.	Het onderwerp ontbreekt hier, het werkwoord eveneens.
3GülisarSneeuw47: GUL tafel of uh tafel op uh koekies. INT ja	Weer een geval van een achterzetsel: er liggen koekjes op tafel.
3GülisarSneeuw48: GUL uh hand nemen hand nemen koeken. INT ja	Met zijn hand pakt hij koekjes. Het onderwerp ontbreekt.
3GülisarSneeuw49: GUL uh niet koeke mandarijn nu ook zo. GUL mandarijn. GUL ja mandarijn. GUL mandarijn uh sneeuwman neus maakte jong(en). INT ja hij neemt 'n mandarijn. ja	Het zijn geen koekjes maar mandarijnen. Het onderwerp (jongen) staat nu achteraan.

Figuur 1 Transcriptie van een tekstfragment uit cyclus 3



heid. Iedere deelnemer kreeg daarom dezelfde verteltaak. In dit artikel is dit beperkt tot één verteltaak, die bestond uit het navertellen van een getekend stripverhaal (*De Sneeuwman* van R. Briggs) zonder woorden over een jongetje dat een sneeuwpop maakt, die 's nachts tot leven komt en die hij de wonderen van de techniek in ons dagelijks leven laat zien, zoals de televisie, de auto en het kunstgebit. Alle uitingen van de deelnemers zijn opgenomen op een minidiskrecorder, omgezet in een programma waarmee het spraaksignaal geanalyseerd kan worden en vervolgens getranscribeerd, zodat iedere zin oneindig vaak beluisterd en gelezen kan worden. In figuur 1 ziet u een voorbeeld van stukje tekst van Gülisar met uitleg van mij ernaast. In wat volgt, bespreek ik opvallende eigenaardigheden van de tekst van Gülisar; de meeste komen voor in het fragment in figuur 1.

Werkwoord: aanwezig, waar en hoe?

Deze verteltaak werd drie keer afgenomen, steeds met een tussenpoos van vijf maanden. In tabel 1 worden de resultaten van Gülisar weergegeven op drie verschillende momenten, namelijk in cyclus 1, 2 en 3. Er is onderscheid gemaakt tussen:

- het werkwoord is wel of niet aanwezig,
- de vorm van het werkwoord is een infinitief (hele werkwoord),
- de vorm van het werkwoord is een vervoegde vorm (stam of stam+t).

Zoals te zien is in tabel 1, is er na vijf maanden (in cyclus 2) een zeer geringe vooruitgang te zien, maar weer vijf maanden later (cyclus 3) is het verschil nauwe-

Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Geen werkwoord aanwezig	41%	44%	40%
Werkwoord: infinitief	45%	37%	42%
Werkwoord: vervoegd	14%	19%	18%

Tabel 1 Overzicht van uitingen met en zonder werkwoord.

lijks meer zichtbaar. In bijna de helft van alle uitingen is er geen werkwoord. Als er wel een vervoegd werkwoord gebruikt wordt, is dat bovendien maar van een heel beperkt aantal werkwoorden. Waarschijnlijk kent Gülisar alleen die vormen want infinitieven komen er niet van voor. In cyclus 1 zijn dat de vormen: *zit, sta op, op sta, staat, komt, mak* (= maak) en *praat*. Vijf maanden later zijn er nog bijgekomen: *wilt* (dat betekent: vindt), *zie* en *houdt*. Weer vijf maanden later: *kookt, kijk, loopt, denkt*. De plaats van het vervoegde werkwoord is in het Nederlands vooraan in de hoofdzin, op de tweede positie, meestal na het onderwerp. Dat is bij Gülisar nog geenszins het geval. De meest voorkomende plaats van het werkwoord is na het lijdend voorwerp aan het einde van de zin; ook vervoegde werkwoorden worden op die plaats gevonden.

In voorbeeld (1) valt op dat het 'vervoegde' werkwoord bijna aan het eind staat. Na een korte pauze (+) komt er nog het onderwerp (jongen) bij. Wat de jongen maakte (de neus van de sneeuwman) en hoe hij dat deed (met een mandarijn) staat ervoor. Voor het Nederlands is dit een ongebruikelijke volgorde, maar voor

het Turks, de moedertaal van Gülisar, is dat vrij normaal. Ze wil de aandacht in de zin vestigen op de neus van de sneeuwman en plaatst die twee woorden daarom direct voor het werkwoord. Het onderwerp wordt even naar de achtergrond geschoven en daarom wordt het na het werkwoord geplaatst. In het Turks is de basiswoordvolgorde SOV (*subject-object-verb* of: onderwerp-lijdend voorwerp-werkwoord) maar die volgorde kan veranderen als de spreker doelbewust de aandacht wil vestigen op bepaalde woorden. En dat doet Gülisar met verve. De verleden tijd *maakte* is waarschijnlijk een gevolg van een uitspraakprobleem met de kt-combinatie, maar is niet als verleden tijd bedoeld.

Onderwerp aanwezig?

Een Nederlandse gesprekspartner wil graag weten wie of wat het onderwerp van de zin is. Dat kan vaak wel afgeleid

- (1) mandarijn uh sneeuwman neus
maakte + jong(en)





Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
1. Onderwerp en werkwoord aanwezig	21%	19%	16%
2. Geen onderwerp, wel werkwoord aanwezig	38%	37%	44%
3. Wel onderwerp, geen werkwoord aanwezig	22%	37%	21%
4. Geen onderwerp, geen werkwoord aanwezig	19%	27%	19%
Ter verduidelijking van de mogelijkheden 3 en 4 geef ik een voorbeeld:			
3.	lampe dicht	(wel onderwerp, geen koppelwerkwoord): de lamp is uit.	
4.	buiten	(geen onderwerp, geen werkwoord): hij gaat naar buiten.	

Tabel 2 Overzicht van uitingen met en zonder onderwerp en met en zonder werkwoord.

worden uit de tekst of uit de situatie, maar het ontbreken van het onderwerp bevordert niet de duidelijkheid van de boodschap. Het hindert de toehoorder omdat het tegen de Nederlandse grammaticaregels is. In het Turks (en in het Spaans, Italiaans en vele andere talen) is dat niet het geval. Meestal hoeft in die talen het onderwerp niet apart uitgedrukt te worden. Door de meeste NT2-leerders moet dit verschil dus echt geleerd worden, maar er wordt nooit de aandacht op gevestigd in grammatica's en ook in *Ijsbreker* moet de cursist het zelf ontdekken. In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van Gülisars vorderingen op dit punt.

Zoals op te maken is uit tabel 2, maakt Gülisar maar heel weinig zinnen waar zowel een onderwerp als een werkwoord in staan (21% en minder). In de tien maanden na de eerste opname zijn er nauwelijks vorderingen te constateren. Zinnen met onderwerp en met werkwoord nemen percentueel gezien niet toe, maar zinnen met werkwoorden (zonder onderwerp) enigszins. Eigenlijk voldoet dus maar rond de 20% van de zinnen aan de eisen van de

Nederlandse grammatica en dat blijft zo in cyclus 2 en 3.

Het koppelwerkwoord zijn aanwezig?

Dit werkwoord vormt de verbinding tussen een onderwerp en een naamwoordelijk deel van het gezegde (de handschoenen *zijn* rood), of tussen het onderwerp en een plaatsbepaling (de sneeuwman is in de keuken). Het koppelwerkwoord op zich heeft weinig of geen betekenis en mag in veel talen afwezig blijven in de tegenwoordige tijd. Zo ook in het Turks. Veel gevallen die in tabel 2 geteld zijn onder nummer 3, zijn voorbeelden van zinnen waar het koppelwerkwoord ontbreekt. Over alle cycli samen komen er maar drie voorbeelden van een koppelwerkwoord voor:

- als de leerder de onderzoeker nazegt of bij een vaste uitdrukking: Wat is dit?
- om de tegenwoordige tijd aan te geven (ook al staat er *was*): Sneeuwman *was* kaste in zitten (gaat in de kast zitten)

tafel op koekies

Straks lampe is tezien
(en dan ziet hij de lamp).

Gülisar gebruikt de vorm *is/was* om de vervoeging van het hoofdwerkwoord aan te geven. Dat doen Turkse leerders heel vaak in een bepaalde fase van het taalleerproces. Gülisar begint er nu mee, maar nog mondjesmaat. De meesten beginnen er pas mee als ze het koppelwerkwoord in standaardzinnen gaan beheersen, maar daar is Gülisar duidelijk nog niet aan toe.

Voorzetsel, achterzetsel of niets

Het wemelt niet bepaald van de voorzetsels in de uitingen van Gülisar, zoals het tekstfragment in figuur 1 laat zien. Voorzetsels kunnen op drie manieren voorkomen:

- geen voorzetsel waar het wel hoort, bijvoorbeeld: kijken raam bed gaan
- een achterzetsel waar in het Nederlands een voorzetsel wordt gebruikt, bijvoorbeeld: tafel op koekies
- een gewoon voorzetsel.

Een inventarisatie voor Gülisar laat zien





Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Geen voorzetsel aanwezig	68%	56%	54%
Achterzetsel (postpositie)	19%	27%	22%
Voorzetsel (prepositie)	13%	17%	25%

Tabel 3 Overzicht van aan- en afwezige voor- en achterzetsels.

welke voorzetsels ze niet gebruikt. *Naar* is een van de meest frequent ontbrekende, *in*, *met* en *door* volgen daarop. Tabel 3 geeft een overzicht van aan- en afwezige voor- en achterzetsels.

Zoals blijkt uit tabel 3 wordt er wel vooruitgang geboekt in de loop van het onderzoek, maar tien maanden na de eerste opname, dus na totaal twee jaar taalles, wordt nog steeds maar de helft van het aantal noodzakelijke voorzetsels gerealiseerd en is het aantal achterzetsels groot. Bovendien werken woordgroepen als *tafel op koekjes* en *glaasje water in de tanders* (kunstgebit in een glaasje water) stigmatiserend.

Hoe komt een leerder er eigenlijk toe dit soort uitspraken te doen? Is er iets mis met de cognitieve vermogens? Nee, absoluut niet. De moedertaal kent een totaal andere structuur waarin dit soort constructies normaal zijn. De kern van een woordgroep staat in principe achteraan, dus de kern van een voorzetselgroep is het *voorzetsel* en dat staat *achter* het woord waar het op slaat, net zoals wij zeggen: *het water in*, als we bedoelen dat je erin springt of er hard naar toe holt. Het is

dus een achterzetsel geworden. Men zou zeggen dat een Turkse NT2-leerder dat snel afleert wanneer hij Nederlands hoort en leest, maar sommige leerders zitten om wat voor reden dan ook verstrikt in de structuur van hun moedertaal of zijn minder gevoelig voor volgordeverschillen die de T2 laat zien/horen. Bovendien drukt het Turks plaats en richting vaker uit door middel van naamvallen die veel weg hebben van achterzetsels en altijd achter aan het zelfstandig naamwoord geplakt worden waar ze betrekking op hebben. Dat verklaart ook waarom Turkse leerders in het Nederlands zo moeilijk voorzetsels herkennen in een geschreven of gesproken zin.

Bezit uitdrukken: *van* en *hebben*

Bezit wordt in het Nederlands op ver-

schillende manieren uitgedrukt. Dat kan zijn in een woordgroep met een bezittelijk voornaamwoord (zijn fiets) of met behulp van het voorzetsel *van* (de fiets van Jan). In een zin wordt meestal het werkwoord *hebben* gebruikt.

In de loop van het onderzoek worden bij Gülisar in deze verteltaak vrijwel geen bezittelijke voornaamwoorden gevonden, in totaal slechts één: *ik kamer*. Toch worden de bezittelijke voornaamwoorden al snel aangeboden. Ook de uitdrukkingen met *van* komen vrijwel vanaf de eerste les in *Ijsbreker* voor. Voor Gülisar blijkt het echter heel moeilijk toe te passen. Tabel 4 geeft een overzicht van hoe zij zo'n bezitsrelatie uitdrukt.

Tabel 4 laat zien dat er eigenlijk geen bezitsuitdrukkingen voorkomen die voldoen aan de Nederlandse grammatica. Opnieuw rijst de vraag hoe dat komt en opnieuw is de structuur van het Turks hier debet aan. Nu komt die invloed van de moedertaal bij beginners vaak voor, maar aan het eind van het tweede lesjaar construeert Gülisar nog steeds uitdrukkingen als:

(2) vader moeder slapenkamer deur

(de deur van de slaapkamer van vader en moeder)

Ook hier wordt de woordgroep vanuit het Turks opgebouwd: van achter naar voren. In cyclus 3 zijn enkele voorbeelden waaruit blijkt dat Gülisar de volgorde van bezitter-bezit gaat wijzigen,

glaasje water in de tanders





Gülisar		Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Bezittelijk voornaamwoord	.(ik/mijn kamer)	1	1	1
Woordgroep bezitter-bezit	.(Jan fiets)	7	13	14
Woordgroep bezit <i>van</i> bezitter	(fiets Jan)	1	1	3
	(fiets van Jan)	1	1	1

Tabel 4 Overzicht van woordgroepen die bezit uitdrukken.

maar het verbindende element *van* ontbreekt nog.

Het werkwoord *hebben* om een bezitsrelatie uit te drukken komt in het drie keer navertelde verhaal maar één keer voor, in cyclus 1. Voorbeeld (3) is heel instructief. Het laat niet alleen zien hoe moeilijk voor haar de vervoeging is, maar ook wat de plaats is van het vervoegde werkwoord: achteraan in de zin na een lijdend voorwerp. Ze heeft wel vier pogingen nodig voordat het goed gaat.

(3) kleine kind bedkamer hebben / heb / hebben / hef / heeft.

In de daarop volgende tien maanden komt *hebben* nergens terug. Ook in zinnen die duidelijk om het werkwoord hebben vragen, komt het niet voor, zoals in voorbeeld (4) uit cyclus 3, waar ze wil zeggen wat de sneeuwman niet heeft.

(4) sneeuwman niet oog niet neus niet oor niet mond.

Ook hier is de verklaring dat een werkwoord als *hebben*, zowel om bezit als

een voltooid aspect uit te drukken, niet bestaat in het Turks en in veel andere talen evenmin. Het Turks zegt het ongeveer zo: *de sneeuwman's oog, neus, oor en mond zijn er niet*. Het kost Turkse leerlingen dan ook heel veel moeite om het concept *hebben* te begrijpen en nog meer om het tijdsaspect dat *hebben* uitdrukt te begrijpen. Het is duidelijk dat Gülisar in cyclus 3 misschien nog wel minder begrijpt van het werkwoord *hebben* dan in cyclus 1.

Tot slot

Er wordt regelmatig beweerd dat grammaticale aspecten ondergeschikt zijn aan de communicatie, en dat een grote woordkennis meer profijtelijk is dan grammaticale kennis. Als de communicatie maar tot stand komt en als de (taal)taak maar uitgevoerd kan worden, dan doet de vorm waarin dat gebeurt er niet zo toe. Die komt vanzelf wel. Dat is maar tot op zekere hoogte waar. Het ontbreken van de herkenbare grammatica van het Nederlands maakt het voor een Nederlandse gesprekspartner heel lastig om iemand te begrijpen en belemmert zo een efficiënte communicatie. Bovenstaande aspecten vormen de basisgrammatica van de Nederlandse zin. Die basisaspecten worden dan ook al in het begin van iedere NT2-leergang aangeboden, binnen een communicatie-

ve benadering uiteraard impliciet. Het zijn:

- aanwezigheid van een werkwoord in de zin,
- de vorm van het werkwoord,
- de volgorde in de hoofdzin,
- aanwezigheid van een onderwerp in de zin,
- aanwezigheid van het (koppel)werkwoord *zijn*,
- aanwezigheid van voorzetsels,
- uitdrukken van een bezitsrelatie door middel van het voorzetsel *van* en het werkwoord *hebben*.

Als er geen basisniveau bereikt wordt op bovenstaande punten, wordt het voor de gemiddelde luisteraar te moeilijk. Bij Gülisar had dit bijvoorbeeld tot gevolg dat zij alleen hulp kon krijgen als er een tolk beschikbaar was, ook al was haar woordenschat redelijk groot. Van vooruitgang op bovengenoemde aspecten is eigenlijk geen sprake, zoals de tabellen 1 tot en met 4 laten zien. Haar woordenschat nam weliswaar toe, maar alleen van inhoudswoorden en niet van functiewoorden. De aard van die stagnatie ligt bij minstens vijf van de zeven punten aan het vasthouden aan de structuur van de moedertaal. Stagnatie kan dus optreden als op eigen kracht een nieuwe structuur van de tweede taal geleerd moet worden. De cruciale vraag is hoe Gülisar daar vanaf te brengen is. Kennelijk heeft onderdompelen in een Nederlandse omgeving bij haar niet voldoende gewerkt. Wat zou wel helpen? Ik heb daar wel ideeën over, maar wat zou u als ervaren NT2-docent voorstellen?