

## IN WELKE VOLGORDE LEREN MAROKKAANSE KINDEREN NEDERLANDS?

Een bijdrage tot een leergang  
voor anderstaligen<sup>1</sup>

# anderstaligen

---

*Door de enorme toename van het aantal anderstalige leerlingen op basisscholen voelen leerkrachten steeds sterker het gemis aan een leergang die speciaal voor anderstaligen gemaakt is. De auteur van dit artikel, Anne Vermeer, is van mening dat de gebruikelijke moedertaal- en vreemde-taalmethodes niet zo geschikt zijn voor anderstaligen. Hij vindt bovendien dat die leergang aan moet sluiten bij het Nederlands dat de kinderen op straat verwerven. Om een begin te maken met zo'n leergang, heeft hij gekeken in welke volgorde Marokkaanse kinderen bepaalde verschijnselen in het Nederlands leerden. Hij benadrukt zelf dat zijn onderzoek maar op een heel klein deelaspect van het hele onderwijs aan anderstaligen betrekking heeft, en dat het resultaat ervan beslist geen eigen leven mag gaan leiden. Dit deelaspect moet samen met andere te onderzoeken deelaspecten ingepast worden in een groter geheel; zijn bijdrage is slechts een begin hiertoe. Anne Vermeer is tijdelijk verbonden aan het Instituut voor Algemene Taalwetenschap in Amsterdam, geeft bij het KMAN les aan volwassen Marokkanen, en wil zich vooral toeleggen op praktische toepassingen van de (socio-)linguïstiek in het onderwijs.*

---

### Inleiding

De laatste jaren is het aantal anderstalige kinderen op scholen enorm toegenomen. Steeds duidelijker wordt dat er voor anderstaligen aparte leergangen gemaakt zouden moeten worden om hun Nederlands te leren. Want de methodes die op lagere scholen gebruikt worden, ook om anderstalige kinderen te onderwijzen, zijn *moedertaalmethodes*. Deze methodes gaan uit van kinderen die het Nederlands als moedertaal hebben. Zij steunen op de voorkennis die een Nederlands kind

heeft van zijn of haar moedertaal. In deze methodes komen de verschillende onderdelen (spelling, voorzetsels, woordvorming, uitdrukkingen, werkwoordsvorming, etc.) weinig systematisch aan de orde. Dit is voor een Nederlands kind ook niet zo nodig, omdat die de taal al spreekt, maar voor een anderstalig kind waarschijnlijk wel. Bestaande *vreemde-taalmethodes* in het middelbaar en lager onderwijs zitten vaak anders in elkaar. Zij gaan uit van iemand die al onderwijs in de eigen taal op school gehad heeft, die al een aantal taalkundige begrippen heeft geleerd in het

eerste-taalonderwijs, zoals 'onderwerp', en die nog niets van die tweede taal weet. Vaak worden regels aangeleerd ('*pourvu que* gaat met de subjonctief') en de voertaal in het vreemde-talenonderwijs is meestal de moedertaal.

Als reactie op de vreemde-taalmethodes, die sterk de nadruk leggen op de vormaspecten van een taal, kijken velen nu uitsluitend naar de communicatieve aspecten: 'komt de boodschap over?'. Hoewel ik veel belang hecht aan de communicatieve aspecten, vind ik het onverstandig de vormaspecten helemaal te negeren. Ik kom hier zo meteen nog op terug.

Anderstalige kinderen op Nederlandse scholen kunnen niet steunen op de voorkennis die een Nederlands kind heeft. Moedertaalmethodes zijn voor hen dus niet zo geschikt. Aan de andere kant pikken ze op straat en op het schoolplein al wel veel Nederlands op, zodat ze al wat woorden en wat van de systematiek van het Nederlands kennen. We noemen dat de *ongestuurde* tweede-taalverwerving. Aan deze ongestuurde tweede-taalverwerving zouden we voorbijgaan als we vreemde-taalmethodes zouden gebruiken. Boven-dien kennen de meeste leerkrachten geen Turks, Marokkaans, Spaans, etc., en kunnen die taal dus niet als instructietaal gebruiken.

Er is dus behoefte aan een methode die specifiek gemaakt is voor anderstaligen. Zo'n leergang zou volgens mij rekening moeten houden met de ongestuurde tweede-taalverwerving.

### Leergang gebaseerd op taalverwervingsvolgorde

De tot nu toe ontwikkelde leergangen voor anderstaligen hebben een volgorde van leerstofonderdelen die berust op ervaring en intuïtie, en niet op de volgorde waarin anderstalige kinderen op straat Nederlands leren. Dat kan ook niet anders, omdat er geen onderzoek gedaan is naar die volgorde. Een volgorde van leerstofelementen die berust op de ongestuurde tweede-taalverwervingsvolgorde heeft twee voordelen.

Het eerste voordeel is dat de volgorde in de leergang parallel loopt met de moeilijkheden die de onderdelen voor de kinderen hebben. Wat het kind het meest hoort en nodig heeft in de dagelijkse omgang met anderen, leert het waarschijnlijk het eerst. De leergang sluit aan bij de behoefte: het kind leert iets wat het onmiddellijk kan gebruiken.<sup>2</sup> Het leerstofonderdeel heeft dan in de leergang een optimale plaats. Je biedt het na-

melijk aan op het moment waarop het kind het 't gemakkelijkst kan opnemen. Dat kan weer een positieve invloed hebben op de motivatie.

Het tweede voordeel is dat je beter aan kan sluiten bij het taalniveau van de leerlingen. Leerkrachten krijgen in de les kinderen die al heel veel en kinderen die nog maar heel weinig van het Nederlands opgepikt hebben. Wanneer er nu een leergang is die parallel loopt met de ongestuurde tweede-taalverwerving, kan de leerkracht makkelijker zien wat het taalverwervingsniveau van een leerling is. Zij of hij kan daar dan met de instructie op aansluiten. Ik kom hier later nog op terug. Om nu een bijdrage te leveren tot een leergang Nederlands voor anderstaligen die berust op de ongestuurde tweede-taalverwerving, heb ik een onderzoek gedaan naar de volgorde waarin Marokkaanse kinderen op de basisschool het Nederlands verwerven. Daarbij heb ik voornamelijk gekeken naar de grammatica die de kinderen gebruiken: stam plus *t*, verleden tijd, hulpwerkwoorden, meervoudsvorming op *-s* en *-en*, etc. Deze vormen vind ik belangrijk omdat ze nodig zijn voor een goede communicatie (al zullen sommige taalkundigen mij dit bestrijden: 'de boodschap komt immers over?') en omdat anderstaligen die vormfouten maken aangekeken worden op dat zogenaamde 'krom' praten. Zodra andersstaligen aan deze vormen 'toe' zijn, is 't van belang om hun deze vormen expliciet aan te leren. Het is namelijk moeilijk een eenmaal ingeslepen foutief gebruik te corrigeren.

Ik heb gekeken naar anderstalige kinderen die langer dan twee maanden in Nederland waren. De eerste twee maanden zal het kind eerst vertrouwd moeten raken met de klas, de school, de leerkracht, etc. Met expliciete instructie van *vormen* kan je niet meteen beginnen, wel bijvoorbeeld met die van woorden of uitspraak. Ik zal hieronder het onderzoek naar de volgorde in het kort beschrijven.<sup>3</sup>

### Het volgorde-onderzoek

Van eind november 1979 tot begin februari 1980 hebben acht verschillende leerkrachten-niet-Nederlandstaligen, die op lagere scholen met andersstalige kinderen werken, opnames gemaakt van een gesprek met hun Marokkaanse leerlingen, in totaal dertig.<sup>4</sup> Ik heb niet zelf opnames van de kinderen willen maken, omdat ik een vreemde voor hen ben. Vooral minder taalvaardige kinde-

ren klappen bij vreemden dicht, en verlegenheid speelt bij alle kinderen een rol. Ik heb de leerkrachten gevraagd een vrij gesprek met de kinderen te voeren zonder opdrachten of tests, opdat de leerlingen zich het meest op hun gemak zouden voelen en zich spontaan zouden uiten. Ik heb de leerkrachten wel wat instructies meegegeven, zodat bijvoorbeeld ook het gebruik van de verleden tijd aan bod zou komen.

De leerlingen waren 18 jongens en 12 meisjes uit verschillende wijken in Amsterdam, die Berber of Marokkaans als moedertaal hadden. De jongste was zes jaar en drie maanden en de oudste dertien jaar. Sommigen waren nog maar twee, drie maanden in Nederland, anderen vier en een half jaar. De meeste opnames verliepen als volgt. Eerst vond er een gesprek plaats over wat de leerling de dag of het weekeinde daarvoor had gedaan. Daarna vertelden de kinderen vaak een gelezen verhaal na, of kwamen ze zelf met een verhaal over vriendjes of Marokko. De lengte van de opnames varieert van tien minuten tot een half uur.

Deze opnames heb ik uitgeschreven en onderzocht op het voorkomen van een 60-tal verschillende verschijnselen in het Nederlands. Deze verschijnselen zijn van verschillende aard: verbuiging, vervoeging, hulpwerkwoorden, werkwoordsvolgorde in de zin, voorzetsels, bijwoorden, etc. Deze verschijnselen heb ik onder andere gehaald uit de voorlopige versie van de *Leerlijn* (WAK 1979). Natuurlijk heb ik een keuze moeten maken. Ik heb een heleboel weggelaten (bijvoorbeeld vraagwoorden *wie*, *hoe* en andere ook belangrijke voorzetsels en bijwoorden). Ik heb dan ook niet de pretentie dat de door mij gekozen verschijnselen *de* taalverwerving bestrijken. Het is slechts een gering gedeelte ervan, en ze betreffen bovendien voornamelijk het werkwoord. Zoals ik al eerder gezegd heb, ben ik op zoek naar de volgorde van een aantal leerstofonderdelen waarin een regel of een vorm aangeleerd wordt in een opzettelijke instructie, volgens een vooropgesteld leerplan. En die vormverschijnselen vormen maar een gering gedeelte van het taalonderwijs aan anderstaligen, naast uitspraak oefeningen, woordenschatuitbreiding, steloefeningen, spelling etc.

### Volgorde van verwerving

Vervolgens heb ik de verschijnselen geordend in de volgorde van beheersing: wat het eerst beheerst wordt bovenaan de lijst, wat het laatst be-

heerst wordt onderaan. Daarbij is van belang, dat als een bepaalde leerling een bepaald verschijnsel *x* beheerst, hij of zij in het algemeen ook die verschijnselen beheerst, die *boven* verschijnsel *x* staan. Bijvoorbeeld als anderstaligen de verleden tijdsvormen in het Nederlands goed gebruiken (*ik liep, hij maakte, zij duwden*) dan kennen zij ook altijd de tegenwoordige tijdsvorm (*ik loop* etc.). Andersom is dat niet altijd het geval: een tweede-taalverwerver die de tegenwoordige tijdsvorm goed gebruikt, kent nog niet altijd de verleden tijdsvorm. Dat heeft implicaties voor je onderwijs. Want als blijkt dat je anderstalige leerling de verleden tijdsvorm goed kent, dan hoeft je hem of haar niet de tegenwoordige tijdsvorm te onderwijzen. Ook zal een leerling die verschijnsel 1 tot en met 10 beheerst, in het algemeen gemakkelijker, met minder moeite verschijnsel 11 leren dan 21.

Op grond van de volgende lijst is het mogelijk een deelleergang Nederlands voor anderstaligen op te stellen. Ik wil de nadruk leggen op *deelleergang*, omdat het hier gaat om het onderwijs door de leerkracht in *bepaalde* regelmatige verschijnselen en regels in het Nederlands. Onderdelen als spelling, uitspraak, woordenschatuitbreiding, stellen, etc. heb ik buiten beschouwing gelaten. Verder heb ik vooral het mondelinge taalgebruik op het oog, maar ik kan me voorstellen dat dit schriftelijk ondersteund wordt.

Ik vind dat de hier onderzochte vormaspecten wel belangrijk zijn, maar beslist niet de prioriteit moeten hebben in het onderwijs. Ik ben een voorstander van thematisch-cursorisch onderwijs, dat wil zeggen dat je binnen een bepaald thema bepaalde onderwerpen behandelt, waarvan 'taal' er één is, en daarvan zijn vormaspecten weer een onderdeel. Daarbij vind ik dat je die vormaspecten alleen *functioneel* moet onderwijzen, en niet op zichzelf staand. Je kan bijvoorbeeld binnen het thema 'kleuren' aandacht besteden aan het vormaspect 'verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord': *de bal is geel, de gele bal, het bord is zwart, het zwarte bord*, etc.

Het gebruik van zo'n leergang betekent natuurlijk niet dat een leerkracht tegen anderstaligen geen normale, natuurlijke taal zou moeten *gebruiken*, waarin dus wel woorden en verschijnselen voorkomen die het kind zelf nog niet gebruikt. Het betekent alleen dat hij of zij in de opzettelijke instructie de leerlingen bepaalde verschijnselen in het Nederlands beter wél, en andere beter (nog)

## THEMADAG ONDERWIJS AAN ANDERSTALIGEN

7 februari 1981 te Dordrecht

Bestemd voor:

die onderwijzers en kleuterleidsters  
die al enige jaren te maken hebben gehad met  
de problematiek van het onderwijs aan  
anderstaligen.

Doelstelling:

- \* Inventarisatie problemen
- \* Mogelijke oplossingen
- \* Oprichten steungroep

Opgave bij:

Bureau VON  
Du Perronlaan 60  
1422 CS Uithoorn

Stuur een kaartje met:

naam, adres, schooltype  
en je ontvangt dan:  
een precieze uitnodiging.

niet kan *onderwijzen*.

Ik wil er vooraf nog op wijzen, dat deze volgorde niet de absoluut zaligmakende volgorde is, dat 2 beslist na 1 komt en 3 beslist na 2, dat je altijd *deze* volgorde aan moet houden. Ten eerste niet omdat dit maar een voorstel is op basis van één onderzoek. Ten tweede niet omdat er altijd individuele variatie mogelijk is: het ene kind is het andere niet. Ten derde niet omdat er nog andere, bijvoorbeeld onderwijskundige argumenten kunnen zijn om de leerstofonderdelen in een bepaalde volgorde aan te bieden. Je kan bijvoorbeeld het naamwoordelijk gezegde eerder aan bod laten komen omdat je dat bij de woordenschatuitbreiding gebruikt: *dat is een boek*. Ik hoop dan ook dat deze lijst geen eigen leven gaat leiden, maar dat hij slechts als een leidraad zal dienen bij een onderdeel van het hele onderwijs.

Vanzelfsprekend moeten deze op de lijst genoemde verschijnselen nog aangevuld worden met andere. Ik denk met name aan de vraagwoorden (*wie, hoe, wanneer* etc.) en andere voorzetsels en bijwoorden. De plaats die ze innemen in de taalverwervingsvolgorde moet dan nog onderzocht worden.

## Volgorde van verschijnselen

- 1 1e persoon enkelvoud tegenwoordige tijd:  
*ik ga, ik zit, ik sta, ik loop*  
in deze volgorde: eerst onderwerp, dan gezegde.
- 2 bijvoeglijk naamwoord op -e verbogen voor de-woorden:  
*de stoute jongen, de mooie bloem, de grote man*.
- 3 persoonlijk voornaamwoord *het*:  
*ik weet het, ik zie het, ik kan het*
- 4 ontkenning door *niet*:  
*ik weet het niet, ik zie het bord niet*
- 5 meervoudsvorming op -s:  
*tafels, veters, vogels*  
en op -en, maar zonder verandering van het grondwoord:  
*zakken, ramen, deuren, mussen*  
(met verandering van het grondwoord (*sche-  
pen, paarden*) komt pas in 35).
- 6 hulpwerkwoord *gaan*:  
*gaan* gebruiken de kinderen eerst voor van alles: in plaats van de verleden tijd (*gaat ie pakken andere : pakte hij een andere*) of in plaats van andere hulpwerkwoorden zoals *kunnen, moeten, mogen*.<sup>5</sup>
- 7 infinitief:  
tegelijk met *gaan* leren de kinderen de infinitief gebruiken:  
*ik ga sommen maken, ik ga eten, ik ga tekenen*
- 8 naamwoordelijk gezegde:  
twee dingen zijn hier aan de orde: de koppelwerkwoorden *is* en *zijn* en het niet-verbuigen van het naamwoord:  
*de pen is leeg, de juf is boos, de borden zijn zwart* (vs *de lege pen, de boze juf, de zwarte borden*).
- 9 omkering onderwerp en gezegde (inversie):  
*hier zit ik en daar zit jij, morgen komt hij weer naar school, vanavond kijk ik naar Sesamstraat*.
- 10 voorzetsels van plaats (*in* en *op*):  
*in de klas, in het bakje, in huis, op de stoel, op je hoofd*.
- 11 3e persoon enkelvoud tegenwoordige tijd op -t:  
*zij loopt, leest, rekent, komt, slaapt*.
- 12 voorzetsels van richting (*naar* en *van*):  
*naar school, van huis, naar de bakker, van het dak*.

- 13 geslachtsonderscheid *hij/zij*:  
*hij heet Achmed, zij heet Fatima*
- 14 verkleinwoorden op -je en -tje:  
*huisje, klasje, kopje, stoeltje, papiertje, appel-  
 tje*
- 15 hulpwerkwoorden van aspect *kunnen, mogen, moeten*:  
*ik mag naar huis, hij moet tekenen, zij kan al rekenen*
- 16 meervoud tegenwoordige tijd op -en:  
*wij lopen naar school, jullie schrijven op het bord, zij klimmen op het dak*
- 17 2e persoon enkelvoud tegenwoordige tijd op -t:  
*je/jij loopt* en de inversievorm zonder -t: *loop je*
- 18 voorzetsel van plaats (*bij*):  
*bij de kachel is het warm, bij dat huis staat een boom*
- 19 hulpwerkwoord *hebben* in al zijn vormen:  
*ik heb gelopen, je hebt geslapen, hij heeft gerekend, we hebben gelachen, ik heb geschopt*
- 20 deelwoordsvorming op -en en -t/d:  
 wordt tegelijk met *hebben* geleerd.
- 21 voegwoord *als*, en daarmee samenhangend de plaats van het werkwoord:  
*ik ga naar huis als het vier uur is, we steken de kachel aan als het koud is*  
 het werkwoord komt dus op de laatste plaats in de zin die met *als* begint.
- 22 ontkenning door *geen*:  
*het is geen mooi weer, dit is geen pen maar een potlood*
- 23 bezittelijk voornaamwoord *zijn/z'n*:  
*dat is zijn pen, hier ligt z'n boek*
- 24 voorzetsels van tijd (*om, op*):  
*op zaterdag heb ik ook school, om half twee*
- 25 sterke verleden tijd, enkelvoud en meervoud, en wel de meest frequente:  
*ging, liep, zag, kwam, was, had, dacht, viel, las, zat*
- 26 vraagzin, waarbij het werkwoord op de eerste plaats in de zin staat:  
*ga je naar huis?, is het rood?*
- 27 trappen van vergelijking op -er en -st:  
*het kleinste huis, die appel is harder*
- 28 hulpwerkwoorden *zijn* en *worden*, in al hun vormen:  
*zij is gekomen, dat is geschreven, ze worden gepest, ik werd geslagen, zij zijn gevallen*
- 29 voegwoord *want*:  
*we gaan naar huis, want de bel is gegaan, ik*

- blijf hier want het regent*
- 30 persoonlijke voornaamwoorden *hem* en *haar*:  
*ik heb hem gezegd, hij heeft haar verteld*
- 31 *het, dit* en *dat* vóór verkleinwoorden, en daarmee samenhangend de verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord op -e:  
*het kleine jongetje, dat leuke meisje, dit groene appeltje*  
 (het lidwoord *het* vóór *het*-woorden heb ik geen bepaalde plaats gegeven, omdat er geen systematiek in zit: het is niet te voorspellen of iets een *het*- of een *de*-woord is. Het is daarom aan te raden om woorden altijd met het bepaalde lidwoord aan te bieden: *het huis*, en niet: *huis*).
- 32 zwakke verleden tijd, enkelvoud en meervoud, op -te en -de:  
*ik pakte een pen, ze duwden me weg, ze bots-  
 ten tegen hem aan.*
- 33 *te* bij hulpwerkwoorden van aspect:  
*ik zit te tekenen, zij liggen te klieren.*
- 34 geen verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord vóór onbepaalde *het*-woorden:  
*een groot huis, een smerig raam, een leeg kop-  
 je.*
- 35 meervoudsvorming op -en met verandering van het grondwoord:  
*schip — schepen, stad — steden, dak — daken,*  
 waar de middenklinker verandert, en *paard — paarden, hond — honden*, waar de slotmede-  
 klinker verandert.

Deze volgorde van verschijnselen, aangevuld met andere, zou bruikbaar zijn bij het maken van een leergang Nederlands voor anderstaligen. Daarin zouden ook de andere aspecten van het taalonderwijs moeten voorkomen.

Een in deze volgorde opgebouwde leergang zou niet te veel vooruitlopen op het taalverwervingsniveau van een leerling, waardoor je het gevaar vermijdt dat de instructie niet opgepikt wordt, en de leerling gedemotiveerd raakt. De leerling zou je bewust kunnen maken van het systeem of de regel die hij of zij al — goed en/of fout — gebruikt, of net gaat gebruiken.

### Op welk niveau zit mijn leerling?

De opgesomde lijst van verschijnselen is tevens bruikbaar om globaal de positie van een anders-talige leerling in het tweede-taalverwervingsproces te bepalen. De leerkracht dient daartoe een

opname te maken van een gesprek met die leerling van tien minuten tot een kwartier. Als de leerling nog maar net op school is, dan heeft het pas zin om na ongeveer de tweede maand een opname te maken. Ook is het wenselijk dat die leerling al eerder met een cassette recorder gewerkt heeft (heel handig bij uitspraak oefeningen!), zodat hij of zij er aan gewend is opgenomen te worden. De leerkracht kan die leerling laten vertellen wat hij of zij de afgelopen week gedaan heeft, welke vriendinnetjes of vriendjes hij of zij heeft, wat ze met elkaar spelen etc. Ook kan je ze laten vertellen aan de hand van een strip zonder woorden of een vertelplaat. Leerlingen die al verder zijn en al kunnen lezen, kan je een verhaal laten navertellen dat ze net gelezen hebben. Let er bij het vragen stellen overigens op, dat je dan vraagt *wat voor een jongen was dat?* of *wanneer deed hij dat?* en niet alleen *was dat een sterke jongen?* of *deed hij dat gisteren?* want dan krijg je alleen maar *ja* en *nee* als antwoord. Stel dus niet alleen ja/nee-vragen, maar ook vragen met *wat, wanneer, hoe, waarom, wie*.

### Analyse

Vervolgens moet je deze opname analyseren. Het beste is natuurlijk als je de opname helemaal uitschrijft. Maar dat kost wel veel tijd (tien keer zoveel ongeveer, dus met een gesprek van 15 minuten ben je ruim twee en een half uur bezig). Ook is het mogelijk om de band af te draaien, naar één zin van de leerling nauwgezet te luisteren, de band stop te zetten, en na te gaan of het verschijnsel dat je wilt analyseren er in voorkomt of in voor had moeten komen.

Voor de analyse ga je als volgt te werk. Om te kijken op welk niveau de leerling zit, bekijk je 8 verschijnselen. Ik heb met opzet die verschijnselen genomen die ook op het gehoor goed op te merken zijn. Dat zijn: meervoudsvorming van het zelfstandige naamwoord op -en (5), 3e persoon enkelvoud tegenwoordige tijd op -t (11), meervoud tegenwoordige tijd op -en (16), het hulpwerkwoord *hebben* in al zijn vormen (19), de sterke verleden tijd (25), het hulpwerkwoord *zijn* (28), de zwakke verleden tijd op -te en -de (32) en het meervoud maken van het zelfstandig naamwoord op -en met verandering van het grondwoord (35). Dit analyseren zal je de eerste keer tamelijk veel tijd kosten, maar na een paar keer krijg je snel wat handigheid, zodat je per

leerling niet zoveel tijd meer kwijt zult zijn.

Als een leerling nu een bepaald verschijnsel gebruikt, en goed gebruikt, tel je dat verschijnsel met een plus-teken. Als die leerling een bepaald verschijnsel fout gebruikt, of niet gebruikt, maar het wel had moeten gebruiken (bijvoorbeeld de verleden tijd na *gisteren*), tel je dat met een min-teken.

### Voorbeeld

Ik zal hier een voorbeeld geven. Een leerling uit mijn onderzoek zegt onder andere het volgende:  
*die raam gaat open*  
*vier of vijf stoele*  
*wij eet appels, veel*  
*in Marokko ga ik appels jatte*

Deze vier zinnestjes laten zien dat deze jongen het volgende al kan:

verschijnsel 5 (*stoele*) en 11 (*gaat*). Hij kan nog geen meervoud in de tegenwoordige tijd maken (*wij eet*) en ook geen sterke verleden tijd (*ga* moest in dit verband zijn: *ging*). De andere verschijnselen komen niet voor in deze vier zinnen. Hij krijgt dus voor 5 en 11 een plus, voor 16 en 24 een min en voor de rest niets.

Zo tel je per zin wat de leerling goed en fout gebruikt in het hele opgenomen gesprek, ongeveer 50 tot 100 zinnen in totaal. Wanneer nu een leerling een verschijnsel in 80 procent of meer van de gevallen goed doet, krijgt die een plus, bij minder dan in totaal 80 procent goed wordt een min gescoord. Dit kan opgeschreven worden in een schema, zoals bijvoorbeeld in dit overzicht van de positiebepalingen van twee leerlingen M en Y met de bovengenoemde leerling M. Het criterium van 80 procent nemen we omdat een leerling een bepaald verschijnsel wel kan beheersen, maar toch toevallig een fout maakt.

Op grond van deze gegevens blijkt dat leerling M de stof aangeleerd moet worden vanaf 12, 13, 14, 15. We nemen aan dat hij *alle* verschijnselen 1 tot en met 11 goed gebruikt.

Uitzonderingen komen natuurlijk altijd voor. Het kan gebeuren dat een leerling (zie Y in het schema) al wel de verleden tijd van het sterke werkwoord goed doet, maar nog niet het hulpwerkwoord *hebben*. In dat geval moet je van meer categorieën nagaan of deze leerling die al dan niet beheerst, en zo niet, dan moet je die het eerst onderwijzen.

# DE POSITIEBEPALING VAN TWEE LEERLINGEN M en y

leerling	M	y
5 meervoudsvorming op -en	+	+
11 3e pers. enk. op -t	+	+
16 meervoud werkw. op -en	+	+
19 hulpww. <i>hebben</i>		-
25 verleden tijd sterk	-	+
28 hulpww. <i>zijn</i>		
32 verleden tijd zwak		
35 meerv. op -en met stamverandering		

Op deze wijze kan dus de positie van een leerling ongeveer bepaald worden en kan de instructie die hij of zij nodig heeft beter vastgesteld worden.

Ik wil hier nogmaals benadrukken dat je aan het taalverwervingsniveau van een kind nog vele andere aspecten kan onderscheiden dan de hier genoemde. Een anderstalig kind kan zich bijvoorbeeld heel duidelijk uitdrukken, veel woorden kennen, 'de boodschap' altijd heel goed overbrengen, maar toch heel 'krom' Nederlands praten. Daarom kan soms het oordeel van de leerkracht over het Nederlands van een anderstalig kind heel positief zijn, hoewel dat kind vele vormfouten maakt. De bedoeling van het overzicht is nu om die vormfouten op te sporen, en de leerling op het juiste niveau instructie te geven in die vormverschijnselen met behulp van een op deze volgorde gebaseerde leergang, liefst één die thematisch-cursorisch georganiseerd is, waarbij binnen het thema op een functionele manier soms de nadruk komt te liggen op één bepaald vormaspect. Ik kan hier slechts een volgorde geven, waarop ieder zijn of haar werkwijze kan baseren, want die leergang bestaat nog niet, helaas.

## Besluit

Tot slot wil ik nog iets zeggen over de snelheid waarmee anderstalige kinderen de onderzochte verschijnselen leren. Die snelheid ligt niet hoog. Je hoeft niet te proberen de hier gepresenteerde lijst binnen een jaar af te werken. Als indicatie geef ik hier de positie van de door mij onderzochte leerlingen en vergelijk deze met hun verblijfsduur in Nederland. Deze 30 leerlingen heb ik in vier groepen verdeeld. Van de minst taalvaardige groep, die gemiddeld 10 maanden in Nederland was, beheersten sommigen verschijnsel 1 tot en met 3, anderen 1 tot en met 15. Van de tweede groep, gemiddeld 1 jaar en 6 maanden in Nederland, beheerste de minst taalvaardige 1 tot en met 16, de meest taalvaardige 1 tot en met 23. Bij de derde groep, gemiddeld 2 jaar in Nederland, was dat respectievelijk 1 tot en met 24 en 1 tot en met 27. Van de meest taalvaardige groep, gemiddeld 3 jaar en 8 maanden in Nederland, kon de minst taalvaardige 1 tot en met 28 en de meest taalvaardige 1 tot en met 33. 34 en 35 werden dus ook door de drie leerlingen die al 4 jaar en 6 maanden in Nederland waren, niet beheerst. In schema ziet dat er als volgt uit:

OVERZICHT VAN VERBLIJFSDUUR EN BEHEERSTE VERSCHIJNSELEN				
groep	1	2	3	4
verblijfsduur in jaren en maanden	0;10	1;6	2;0	3;8
minimaal en maximaal beheerste verschijnselen	3-15	16-23	24-27	28-33

Uit het onderzoek met anderstalige kinderen in verschillende onderwijsmodellen van Altena en Appel (1980) komt ongeveer hetzelfde beeld naar voren. Aan de hand van het overzicht van de verblijfsduur en de beheerste verschijnselen zien we dat het leren van de vormen in het Nederlands maar zeer langzaam gaat. De leerkracht kan waarschijnlijk maar zeer langzaam, stapje voor stapje een bepaald verschijnsel in het Nederlands onderwijzen. Ik denk echter dat door een systematischer aanpak, door aan te sluiten bij waar een leerling aan toe is, de instructie in de tweede-taalverwerving beter kan verlopen. Ik hoop dat ik met mijn onderzoek hiertoe een bijdrage geleverd heb.

#### Literatuur

- Altena, N. & R. Appel *Tweede Taalverwerving van Turkse en Marokkaanse kinderen. Over de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen uit verschillende onderwijsmodellen na twee jaar* (Werkrapport 4). Inst. v. Ontw. Psych. RU Utrecht 1980
- Berlijn, G. & H. de Boer *Nou jij. Audio-visuele taalmethodode voor kinderen die geen of weinig Nederlands spreken* Purmerend 1973
- Vermeer, A.R. *Volgorde van het Nederlands door Marokkaanse kinderen op de basisschool* (dct. scriptie). Inst. v. Alg. Taal Wet. U.v.Amsterdam 1980
- WAK (Werkgroep Anderstalige Kinderen) *Leerlijn. Een opbouw van lessen Nederlands als tweede taal* (voorlopige versie). ABC, Amsterdam 1979

#### Noten

- 1 Dit artikel is een op het gebruik in de praktijk toegeschreven, sterk ingekorte versie van mijn doctoraalonderzoek *Volgorde in de verwerving van het Nederlands door Marokkaanse kinderen op de basisschool* (Vermeer 1980). Over dit onderzoek heb ik gerapporteerd op het Colloquium over taalproblemen van gastarbeiderskinderen in Mons, sept. 1980 (te verschijnen in: P. Nelde, G. Extra, M. Hartig, M.-J. de Vriendt (eds.) *Taalproblemen van gastarbeiderskinderen* Tübingen 1981). Ik dank hierbij René Appel, Carry van de Guchte en Atty Tordoir voor kritisch commentaar op een eerdere versie van dit artikel.
- 2 In de toelichting op deel 3 van *Nou jij* staat: '(U treft) een lijst aan van alle werkwoorden die aangeboden zijn met de tegenwoordige tijdvorm, de verlede tijdvorm en het deelwoord. Lang niet alle deelwoorden zijn door ons gebruikt; merkwaardigerwijze blijken heel wat kinderen ze al wél te gebruiken' (Berlijn & De Boer 1973: 4).
- 3 Voor een uitgebreidere beschrijving zie Vermeer 1980.
- 4 Hierbij dank ik de leerkrachten die zo vriendelijk waren om opnames voor mij te maken: Marietje Bootsma, Carry van de Guchte, Lidwien Janssen, Ingeborg Smits, Ruud Groenteman, Hans Kuis, Frank Telman en Bert Woudstra. In een werkgroep met hen en Josée Coenen, consulente anderstaligen van het Advies- en Begeleidingscentrum te Amsterdam, heb ik een aantal nuttige bijeenkomsten gehad.
- 5 Je hoeft dit 'foute' gebruik van *gaan* niet te corrigeren. De leerlingen experimenteren nog en wanneer ze de andere hulpwerkwoorden leren gebruiken (15) vermindert dit gebruik van *gaan* vanzelf. Zie over de ontwikkeling van *gaan* Vermeer 1980: 34 e.v.

**MOET  
ONDERWIJS  
ANDERS  
ONDERWIJS  
MOET**

**Hoe? Dat ervaar je aan het eind  
van dit jaar op onze conferentie**