

Nederlands als T2

BENADERINGEN IN HET TWEDE-TAALONDERWIJS

In verschillende artikelen is ingegaan op het interculturele karakter, dat het tweede-taal-onderwijs kan hebben.

Papatya Nalbantoğlu spreekt haar voorkeur uit voor audiovisuele taalmethoden. Siel van der Ree benadrukt de audiolexicale methode. Anderen willen apart tweede-taalonderwijs wat meer naar de achtergrond dringen.

Hanneke de Bode schrijft hoeveel verschillende benaderingen je kunt onderscheiden, en geeft enkele suggesties voor T2-onderwijs.

Als het tweede-taalonderwijs in ons land van een leien dakje ging, was een artikel als het volgende niet nodig. Helaas is dat niet het geval: leerkrachten weten zich gewoonlijk geen raad met deze materie.

Wie Nederlands als tweede taal gaat geven, is daarvoor meestal niet opgeleid, weet niet waar goede literatuur of leerboeken te vinden zijn en komt voor het eerst in haar leven met allochtonen in aanraking. Geld om in de dubieuze onderwijs situatie verandering te brengen is er niet en komt er ook niet.

Voor kinderen in de lagere-schoolleeftijd zijn er faciliteitenregelingen, bij volwassenen is het tweede-taalonderwijs overwegend liefdewerk oud papier. Wetenschapsmensen en taalconsulenten zijn het onderling niet eens en de resultaten van het taalonderwijs zijn bedroevend in verhouding tot de geïnvesteerde energie. Van die resultaten krijgen afwisselend de leerkrachten en de leerlingen

de schuld, maar bij voorkeur natuurlijk de lesnemers: ze zijn dom of hebben ernstige achterstanden.

Nieuw is dit alles overigens niet. Een kijkje over de grenzen leert, dat alle landen met groeperingen, die verschillen in taal of gewoontepatroon, met deze problemen te kampen hebben. Sommige daarvan, zoals bijvoorbeeld Canada en de VS, al heel wat langer dan wij.

In de loop der jaren hebben zich allerlei mensen in het vreemde- en tweede-taalonderwijs verdiept, met bij tijden zeer originele resultaten.

In dit artikel ga ik in op de verschillen en overeenkomsten tussen vreemde-taalonderwijs (vto) en tweede-taalonderwijs (t2o). Vervolgens geef ik een overzicht van de in de loop der tijd ontstane benaderingen hierin en tenslotte geef ik aan hoe je die benaderingen zou kunnen beoordelen en wat hun verband met intercultureel onderwijs is.

Vreemde- en tweede-taalonderwijs

Tweede-taalonderwijs is het onderwijzen van een nieuwe taal in het gebied, waar die taal gesproken wordt, aan leerders die een andere moedertaal hebben en meestal ook niet uit dat gebied afkomstig zijn.¹ De term *tweede-taalonderwijs* wordt — ietwat misleidend — ook gebruikt voor personen die vóór de taal in kwestie al een tweede, derde of verdere taal geleerd hebben. Dit geldt bijvoorbeeld voor Berbers die ook Marokkaans-Arabisch en Frans, Koerden die Turks en Engels, en Chinese Surinamers die ook Sranan en Nederlands spreken.

Vreemde-taalonderwijs is het onderwijzen van een voor de leerders nieuwe taal buiten het gebied waar die taal gesproken wordt. Bijvoorbeeld Frans, Duits en Engels in Nederland.

Het verschil tussen deze twee soorten onderwijs lijkt puur geografisch, namelijk naar de plaats waar dat onderwijs gegeven wordt. T2o, op grote schaal een betrekkelijk nieuw verschijnsel, wordt daarom vaak op dezelfde manier gegeven als vto, dat al een zeer lange traditie had die gemakkelijk overgenomen kon worden.

Tweede- en vreemde-taalleerders

Naast het geografische zijn er belangrijker verschillen tussen de twee grondvormen. Ze betreffen de aard en omstandigheden van de groepen die een tweede of vreemde taal leren. Met betrekking tot het taalonderwijs zijn verschillen in *voorbereiding, cultuur en sociaal-economische positie* het belangrijkste.

T2o wordt namelijk doorgaans gegeven aan analfabeten of personen (kinderen en volwassenen) met naar onze maatstaven zeer weinig opleiding. Dat betekent onder andere dat ze niet geleerd hebben te 'leren', en zeker niet op onze manier. Voorzover zij een schoolhistorie hebben, heeft die vaak heel andere verwachtingen gewekt ten aanzien van het onderwijs dan hun nieuwe land zal waarmaken. Vergeleken hierbij heeft de groep die in ons land vto van enige omvang krijgt, een veel uitgebreidere en langduriger opleiding genoten. In de tweede plaats beïnvloedt de culturele achtergrond het taalonderwijs. Je kunt natuurlijk lang of kort praten over wat 'cultuur' precies inhoudt, maar in ieder geval is duidelijk dat groepen allochtonen uit niet-Westerse samenlevingen een systeem van waarden, normen en gewoonten hebben dat aanzienlijk verschilt van dat van hun

tweede-taalomgeving, of dat nu een grote stad of het Twentse land is. Door dat anderssoortige systeem is ook de beleving van die omgeving anders dan bij autochtonen. Tenslotte is de sociaal-economische factor van invloed. Anderstaligen horen vrijwel zonder uitzondering tot de 'zwakken in de samenleving'. Slechte huisvesting, slechte arbeidsomstandigheden of grote werkloosheid, kortom, het verhaal dat iedereen zo langzamerhand kent. Vergelijkenderwijs bevindt de groep autochtonen, aan wie vto gegeven wordt, zich veel hoger op de sociale ladder.

Doelstellingen

Er is dus nogal wat verschil in aard en omstandigheden van tweede- en vreemde-taalleerders. Ook belangrijk is het verschil in *doelstelling* van de twee onderwijsvormen.

Wat Nederland betreft variëren de doelstellingen van het vto van het als toerist kunnen aanknopen van eenvoudige gesprekken tot het kunnen lezen van studieboeken in de vreemde taal. Zelden of nooit is de doelstelling het bijbrengen van huis-, tuin- en keukentaalgebruik of het omgaan met officiële instanties. Doorgaans is er ook geen echt harde noodzaak om een vreemde taal te leren, het blijft een betrekkelijk vrijblijvende zaak.²

In het t2o lopen de doelstellingen van het aanspreekbaar maken van kinderen en volwassenen via 'zelfredzaamheid' tot het kunnen volgen van vervolgonderwijs en het verrichten van witteboordenwerk. Aanspreekbaar maken betekent voor kinderen, dat ze zoveel Nederlands leren, dat ze ons onderwijs kunnen volgen. Voor volwassenen betekent het ongeveer, dat ze eenvoudige gesprekken kunnen voeren en zich in de privésfeer een beetje kunnen redden. Zelfredzaamheid betekent meestal, dat anderstaligen voor zichzelf moeten kunnen opkomen en hun eigen zaken moeten kunnen regelen. Dat geldt dan voor zowel de privésfeer (praten met de bureaus, boodschappen doen, vrijetijdsbesteding) als voor de openbare sfeer (vreemdelingenpolitie, huisvesting, arbeidsbureau, medische zorg etc.).

Laten we eens zien, wat anderstaligen allemaal in het Nederlands moeten kunnen om deze doelstellingen waar te maken. Zelfs als je even afziet van vervolgonderwijs en witteboordenwerk ontdek je niet aan de conclusie, dat boodschappen doen zonder noemenswaardig Nederlands nog wel zal gaan, maar dat al het andere een taalvaar-

digheid verlangt, die bijna net zo goed is als die van Nederlanders in vergelijkbare situaties. Wie een ondoorgroondelijke uitspraak heeft of uitsluitend in woordstammen spreekt, zal het op deze terreinen niet ver brengen.

Anderstaligen zouden dus eigenlijk in staat gesteld moeten worden om zó goed Nederlands te leren spreken (en schrijven) dat ze in ieder geval niet wegens hun gebrek aan vaardigheid in het Nederlands geweigerd kunnen worden voor opleidingen, banen, deelneming in maatschappelijke organisaties, clubs en dergelijke.

Taal als leerobject en taaldidactiek

Hierboven gaf ik aan, dat vto aan een anderssoortige groep gegeven wordt dan t2o en dat tweede- en vreemde-taalleerders geacht worden een verschillend soort activiteiten te zullen ontplooiën in hun nieuwe taal. Je zou dan verwachten dat er, samenhangend hiermee, ook systematisch verschil zou zijn in wát beide groepen van een taal moeten leren en op welke manier dat gebeurt. Dit is echter niet het geval. In de praktijk lopen de verschillen in de ordening van het leerobject (de nieuwe taal) en de wijze van aanbieden van de leerstof (de didactiek) dwars door beide groepen heen.

Methodenschrijvers kiezen een benadering voor het taalonderwijs die overeenkomt met hun taaltheoretische, leerpsychologische of didactische uitgangspunten. De lesgevers kiezen meestal op ideologische (liever 'Gastarbeiders'³ dan 'de Vries'⁴) of praktische (prijs en beschikbaarheid) gronden.

Benaderingen in het tweede-taalonderwijs

Het gros van de benaderingen in het t2o is afkomstig uit het vto. Dat is niet verwonderlijk, gezien het feit dat het vto een zeer lange traditie heeft en bovendien financieel oneindig veel beter bedeeld is dan het t2o.

In de loop der jaren, je mag wel zeggen eeuwen, hebben een aantal verschillende benaderingen opgeld gedaan in het vto. Die benaderingen op drie hoofdpunten, namelijk *de taaltheorie, de didactiek en de taalverwervingstheorie*.

Voordat ik deze benaderingen omschrijf, zal ik eerst deze drie punten wat toelichten.

Op het gebied van de taaltheorie bestaan er verschillende opvattingen over: de aard van het *taalsysteem*, van het *taalgebruikssysteem* en van de

relatie daartussen. Alle benaderingen gaan ervan uit, dat het taalsysteem geleerd moet worden en alle benaderingen maken in dat taalsysteem onderscheid tussen minstens vier niveaus, namelijk klanksysteem, woordenschat, woordvolgorde en woordvormen. Ze vatten die niveaus en de relaties ertussen niet allemaal op dezelfde manier op en besteden niet aan ieder niveau evenveel aandacht.

Wat de didactiek betreft bestaat er verschil in opvatting over *leerstofselectie, leerstofordening* en de manier waarop *de stof aangeboden moet worden*. Ondanks de schijn van het tegendeel vindt niemand, dat er niet geordend of geselecteerd hoeft te worden. Je ziet hier overigens, dat de taaldidactiek heel sterk afhankelijk is van de taaltheoretische opvattingen in de benadering in kwestie.

Wie het taalsysteem als leerobject het belangrijkste vindt, heeft meer aandacht voor de vorm van uitingen. Hij zal kijken wat voor stof op welk niveau daarvan aangeboden zou moeten worden en wat de handigste manier daarvoor zou zijn. Wie daarentegen het leren van het taalgebruikssysteem het belangrijkste vindt, heeft meer aandacht voor de inhoud van uitingen. Hij zal bekijken in wat voor sociale situaties taalleerders zouden moeten communiceren, dus welke inhoudelijke thema's in het taalonderwijs wenselijk zouden zijn.

De taalsystematische benadering trekt zich meestal van 'betekenisvolle inhoud' niet zoveel aan, de taalgebruiksbenadering tracht 'inhoud' voorop te stellen en bekijkt in tweede instantie wat daarvoor aan talige middelen nodig is. De tweede soort benadering is dus niet radicaal anders, maar wel uitgebreider dan de eerste.

Voor de taalverwervingstheorie ruimen alle benaderingen een minimale plaats in.

Over de verwerving van het taalsysteem bestaan twee hoofdopvattingen, namelijk de deductieve, die stelt dat je het taalsysteem expliciet kunt uitleggen en dat het daarna door oefenen in regeltoepassing geleerd wordt, en de inductieve, die stelt dat taalleerders de regels van het taalsysteem langzamerhand opmaken uit het taal aanbod dat ze krijgen. Bovendien treffen we aan inductieve zijde mensen aan, die het taalverwervingsproces kenschetsen met behulp van uitlatingen als: 'net zoals kinderen een eerste taal leren', 'aansluiten bij wat ze al kennen', 'het proces gaat van makkelijk naar moeilijk' etcetera.

De beschrijving van de benaderingen die in de loop der jaren in het vreemde-taalonderwijs ontstaan zijn, kan eventueel overgeslagen worden door wie meer in de lijn van dit betoog geïnteresseerd is.

1 *De grammatica-vertaalbenadering* is de meest klassieke benadering, die we kennen. Hij stamt in wezen al uit de klassieke oudheid en legt het accent op passief-schriftelijk taalgebruik, het kunnen lezen dus. De grammatica-vertaalbenadering⁵ gaat uit van het *taalsysteem*, en probeert dit via het leren van in de moedertaal vertaalde woordenlijsten, toepassing van expliciet in de moedertaal uitgelegde grammaticale regels en vertalingen, vooral van de vreemde taal in de eigen taal, aan te leren. De benadering besteedt weinig aandacht aan gehoortraining, uitspraak en spreekvaardigheid. Ideeën ten aanzien van taalverwerving hebben in deze benadering geen plaats.

2 *De leesbenadering.*

De leesbenadering⁶ is een slap aftreksel van de voorgaande. Hij ontstond omstreeks 1930 in de VS en was bedoeld om leerlingen, die een te korte periode vto kregen om die taal behoorlijk te leren, toch te leren eenvoudige gesprekken te voeren en de vreemde taal vlot te lezen. In tegenstelling tot de grammatica-vertaalbenadering besteedde deze methode wél veel aandacht aan gehoortraining en uitspraak. Woorden werden niet via een vertaling aangeboden maar in een betekenisvolle context en voor het aanbieden van grammaticale verschijnselen werd vooral veel gebruik gemaakt van schriftelijke teksten. Grammaticale regels werden ook hoofdzakelijk schriftelijk geoefend. Ook deze benadering ging uit van het *taalsysteem*. Hij is overigens snel in onbruik geraakt.

3 *Cognitieve code.*

Een moderne en uitgebreide versie van de grammatica-vertaalbenadering, dat wil zeggen dat er behalve voor passief-schriftelijk ook veel aandacht voor mondeling taalgebruik is. Ook hier worden grammaticale verschijnselen in de moedertaal uitgelegd, en toegepast in spreekoefeningen of vertalingen in de vreemde taal. Nieuwe woorden worden hetzij via een betekenisvolle context, hetzij via een vertaling aangeboden. Ook cognitieve code⁷ gaat uit van het *taalsysteem*.

4 *Silent Way.*

Deze benadering is in ons land nauwelijks bekend geworden, hoewel er aan de Universiteit van Nijmegen mee geëxperimenteerd wordt. Silent Way gaat uit van een leerpsychologische opvatting, die inhoudt dat men alleen dñ kennis en vaardigheden verwerft, waarmee men bewust bezig is, door het steeds zoeken naar oplossingen voor het probleem waarmee men wordt geconfronteerd. In dit geval wordt het probleem vooral gevormd door de grammaticale structuren. Via een geheel van gekleurde staafjes, blokjes, woordkaarten en gekleurde rechthoeken (tesamen 'het taalsysteem' symboliserend) krijgen de cursisten aanwijzingen daarover. Zo wordt men gebracht tot het 'reconstrueren', eerder dan afleiden, van het *taalsysteem*. De docent geeft hierbij

vrijwel uitsluitend non-verbale aanwijzingen. Deze aanwijzingen en de uitingen van medecursisten vormen de lesstof. Vocabulaireuitbreiding is in deze benadering niet zo belangrijk. Zie voor verdere gegevens hierover Gattegno⁸ en *Levende Talen*⁹.

5 *Total Physical Response.*

Deze benadering gaat uit van de taalrepsychologische theorie, dat een tweede taal op dezelfde manier geleerd wordt als een eerste. De omgeving van kleine kinderen manipuleert met talige uitingen, voornamelijk bevelen, de lichamelijke reacties van kinderen, die daardoor het *taalgebruikssysteem* verwerven. Tweede-taalleerders hoeven bij deze benadering niet te spreken als zij dat nog niet willen. Zie verder Asher¹⁰ voor deze benadering, die overigens in ons land nooit bekend is geworden.

6 *Community Language Learning.*

Deze benadering noem ik slechts voor de volledigheid. Community Language Learning¹¹ wordt genoemd in Croft (1980). Helaas verstrekt hij geen nadere gegevens.

7 *De directe benadering*¹² in haar puurste vorm was een soort gestructureerde onderdompeling in de nieuwe taal. Het vooral mondeling leren gebruiken van de nieuwe taal stond voorop en moest via betekenisvolle inhouden, in een tweede-taalomgeving, geleerd worden, net zoals kleine kinderen hun eerste taal verwerven. De directe methode gaat uit van het *taalgebruikssysteem* en probeert dat aan te leren via veel uitdrukkelijke aandacht voor gehoortraining en uitspraak, legt nieuwe woorden alleen uit via hun context en tracht het inductief leren van het taalsysteem te bevorderen door veel en gevarieerd taalaanbod te doen en actief taalgebruik te stimuleren. De moedertaal wordt in deze benadering niet gebruikt.

8 *De audio-linguale benadering* is een moderne versie¹³ van het voorgaande. Hetzelfde geldt hier, met dien verstande dat de nieuwe taal meer vanuit het *taalsysteem* benaderd wordt. Het gevolg daarvan is veel aandacht voor de vorm (dus veel structuuroefeningen) en weinig voor de inhoud van wat er gezegd wordt.

9 *De audiovisuele benadering* is een andere moderne variant¹⁴ van de directe benadering. De overeenkomst met de audio-linguale benadering is groot, maar een verschil is dat hier de betekenis weer op de voorgrond treedt. Daarom zijn er inhoudelijke thema's, die gevisualiseerd moeten worden als steun voor begrip en geheugen. Expliciete grammaticale uitleg is niet meer absoluut verboden, evenmin als het vertalen van woorden in de moedertaal. Toch ligt de nadruk meer op *taalsysteem dan op taalgebruik*.

10 *Suggestopedie*¹⁵ zou je kunnen kenschetsen als een mensvriendelijke leertheorie. Suggestopedie gaat ervan uit, dat het onbewuste geheugen veel meer nieuws kan opnemen als allerlei psychische blokkades uit de weg geruimd worden. Dit gebeurt door een aangename lesomgeving te scheppen, compleet met klassieke muziek, die als geleider voor de te verwerven kennis moet dienen. De cursisten krijgen een nieuwe en sociaal hoog aangeslagen

identiteit aangemeten. De leerstof zelf, het *taalgebruikssysteem*, wordt via dialogen die de docent enige malen voorleest, aangeboden en geoefend in rollenspel. Vooral uitbreiding van het vocabulair staat hierbij voorop. Vertalingen in de moedertaal zijn gangbaar.

11 De audio-lexicale benadering.

De enige verschijningsvorm die ik hiervan ken, zijn de 'Learnables'¹⁶, die in vertaalde vorm aan twee scholen in Amsterdam uitgeprobeerd wordt. Het is een methode die uitgaat van een theorie over de verwerving van het *taalsysteem*. Dat moet eerst passief verworven worden, via het aanbieden van veel nieuwe woorden in eenvoudige constructies. De bedoeling is dat de leerlingen luisteren naar aangeboden teksten, maar niet proberen die na te zeggen, dit om uitspraakfouten te vermijden en de aandacht van de leerders op de inhoud van het gebodene te fixeren, in plaats van op de vormaspecten.

12 De *thematische benadering* is de benadering, zoals die in ons land door vrijwilligers wordt toegepast.¹⁷ Via inhoudelijk belangrijke, meestal sociale thema's, vaak uitgewerkt in dialogen en rollenspelen, trachten ze cursisten het *taalgebruikssysteem* aan te leren voorzover dat in hun situatie nodig lijkt. Impliciet gaan ze ervan uit dat je het *taalsysteem* inductief kunt verwerven. De benadering legt de nadruk op de actieve taalvaardigheid, en daarbij vooral op het spreken. Lezen en schrijven zijn minder belangrijk. Aan gehoortraining en luistervaardigheid wordt weinig, aan uitspraak iets meer aandacht besteed. De benadering legt meer nadruk op het aanleren van zinsconstructies dan op het uitbreiden van het vocabulair. Voor gegevens over taalverwerving bestaat mini-

male aandacht.

13 De *functioneel-notionele benadering*¹⁸ gaat uit van het *taalgebruikssysteem*, maar op een systematische manier. Geïnventariseerd zijn situaties, waarin sprekers van een vreemde taal terecht zouden kunnen komen, de positie, die zij daarin zouden hebben, de bedoelingen, waarmee ze zouden kunnen spreken en de onderwerpen, waarover ze het zouden kunnen hebben. Hiervan zijn afzonderlijke lijsten gemaakt, die op verschillende onderwijsniveaus gehanteerd kunnen worden. Aan de hand van deze lijsten kunnen situaties gethematiseerd worden.

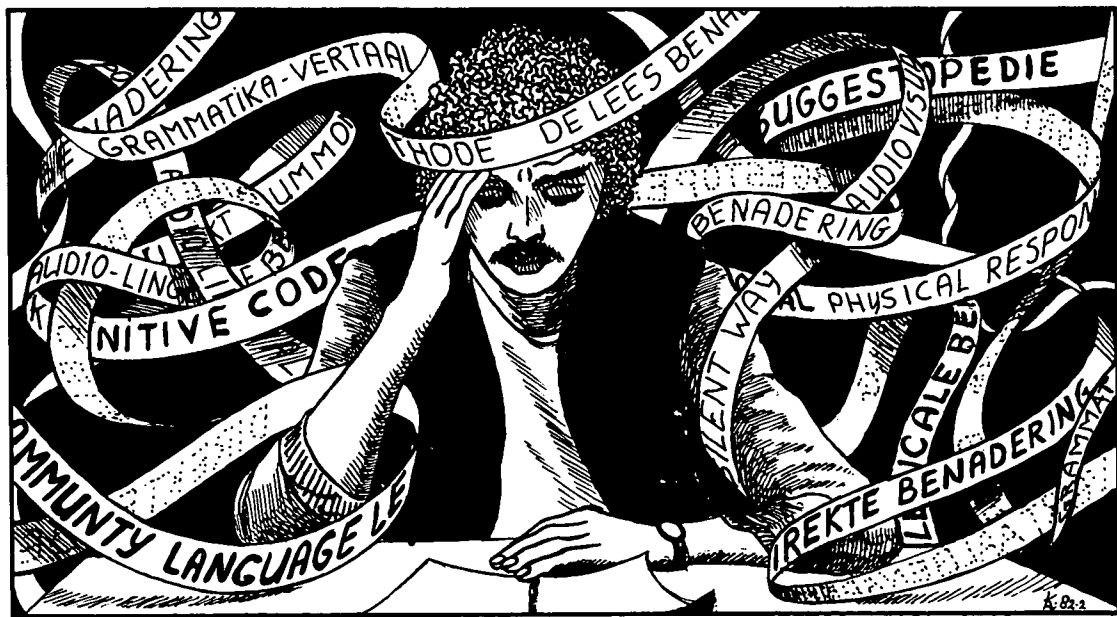
Ik kan me voorstellen, dat de lezer na deze opsomming door de bomen het bos niet meer ziet. Daarom zal ik proberen aan te geven, wat volgens mij belangrijke kanten ervan zijn.

Taal- en taalgebruikssysteem; de taaltheorie

Benaderingen die uitgaan van het taalgebruikssysteem bieden het voordeel dat ze uitgebreider en communicatief zinniger zijn dan benaderingen die van het *taalsysteem* uitgaan.

Zeker voor het tweede-taalonderwijs lijkt het beter om een taalgebruiksbenadering te kiezen. Ik kan me echter voorstellen dat voor hoogopgeleide groepen een benadering, die zich meer op het verwerven van het *taalsysteem* richt, ook heel goed kan werken en de leerders in staat zal stel-

Benaderingen in het tweede-taalonderwijs ...



len om zich het taalgebruikssysteem vervolgens op eigen kracht eigen te maken.

Bij het kiezen voor taalgebruik als uitgangspunt, doen zich twee problemen voor. Het eerste is dat, terwijl de functioneel-notionele indeling de enige gesystematiseerde en dus beschikbare is (zie voor wat er ontbreekt bijvoorbeeld Van der Erve (1980) over domeinen¹⁹), de geldigheid van die indeling bestreden wordt; het tweede dat er bovendien voor het Nederlands geen bijbehorende taalbeschrijving bestaat.

Wat het taalsysteem betreft zitten we met het probleem, dat dit in de praktijk vrijwel onveranderlijk opgevat wordt in de zin van 'traditionele schoolgrammatica'. Die opvatting veroorzaakt onder andere, dat er in oefeningen relatief te veel nadruk op paradigmatische relaties (grammaticale rijtjes als ik-jij-hij of wie-wat-welke-waar) gelegd wordt en te weinig op syntagmatische relaties, dat wil zeggen op een normaal verband tussen woorden en een uiting en tussen uitingen onderling. Bijvoorbeeld 'eerst ben ik uit bed gestapt, toen ben ik gaan ontbijten en tenslotte ben ik op m'n fiets gestapt'. De methode *Nederlands voor anderstaligen*²⁰ is een voorbeeld van een traditioneel-grammaticale aanpak. Een ander bezwaar tegen die grammatica is, dat haar aanhangers nog wel eens begripscategorieën en grammaticale categorieën gelijk willen stellen. Een voorbeeld daarvan is om het begrip 'toekomstige tijd' door de grammaticaal toekomstige tijd met 'zullen' uit te drukken: 'Ik zal morgen naar mijn tante gaan' in plaats van 'Ik ga morgen naar mijn tante'.

We zullen dus een andere kijk op het taalsysteem moeten ontwikkelen, waarbij ikzelf mijn hoop voorlopig maar op zowel wetenschappelijke taalbeschrijvingen van het Nederlands als op de Functionele Grammatica gevestigd houd.

Taalverwervingstheorie

Het is opvallend dat de meeste benaderingen weinig of geen ruimte laten voor ideeën over hoe een taal verworven wordt. Dat is zowel terug te voeren op het ontbreken van een bruikbare taaltheorie als op een didactische overtuiging, die er vanuit lijkt te gaan dat je hetzij het taal-, hetzij het taalgebruikssysteem, in willekeurige brokken kunt opdelen die je vervolgens in een willekeurige volgorde kunt onderwijzen.

De laatste jaren wint echter steeds meer de overtuiging veld, dat taal een 'ingewikkeld systeem

van onderling afhankelijke subsystemen' is, dat volgens een betrekkelijk vastliggende volgorde verworven wordt. Hoewel het voorlopig veel werk zal zijn om uit te zoeken wáárom welke elementen uit de subsystemen eerst en andere later verworven worden, betekent deze opvatting in ieder geval dat leerstofordening en -selectie moeten afhangen van zowel een taaltheoretische ordening als van een verwervingsvolgorde.

Uit de recente taalverwervingsliteratuur²¹ kun je opmaken, dat je die zojuist genoemde subsystemen kunt opvatten als de eerder in dit artikel genoemde taalniveaus. Je kunt het verwervingsproces dan, heel globaal, als volgt opvatten:

Eerst leert men in grote lijnen het klanksysteem van een nieuwe taal kennen, dan leert men klanken, intonatie etc. gebruiken, dan leert men woordbetekenis en woordsoorten kennen, en vervolgens leert men vanuit die woorden de grammaticale regels, dat wil zeggen woordvolgorde en woordvorming. Men leert inductief, dat wil zeggen men leidt de regels af uit het taalaanbod. In het begin van dit proces verwerft men natuurlijk ook al woorden en wat grammaticale regels, maar waar het om gaat dat het accent tijdens dit proces hoofdzakelijk op één niveau ligt, tot dat niet meer nodig is en de aandacht van de leerder naar het volgende niveau kan verschuiven. Binnen ieder niveau zijn er dan weer dingen die heel snel (bijvoorbeeld doordat ze heel duidelijk zijn of veel voorkomen) verworven worden en elementen die heel veel tijd nodig hebben. Bovendien moeten elementen altijd eerst passief verworven zijn voordat ze actief gebruikt kunnen worden. Dit verklaart ook waarom tweede-taalleerders over het algemeen passief verder zijn dan actief en waarom sommige 'zwijgers' na tijden blijken heel aardig te kunnen praten.

Voor specifieke gegevens over de verwerving van het Nederlands verwijs ik naar Anne Vermeer.²²

Concluderend uit het voorgaande zou ik zeggen, dat benaderingen en methoden voor het tweede-taalonderwijs op de volgende punten beoordeeld zouden moeten worden:

- Onderscheidt de methode luisteren, spreken, lezen en schrijven?
- Onderscheidt de methode actief en passief taalgebruik?
- Onderscheidt de methode mondeling en schriftelijk taalgebruik?
- Onderscheidt de methode taalsysteem en taal-

gebruikssysteem?

- Heeft de methode een visie op het taalsysteem? (bijvoorbeeld traditionele grammatica, transformationeel generatieve grammatica, functionele grammatica)
- Onderscheidt de methode niveaus in het taalsysteem, met name klanksysteem, woordenschat, woordvolgorde en woordvormen?
- Maakt de methode onderscheid in taalgebruik volgens verschillende sociale situaties? Heeft de methode een duidelijke doelstelling op deze punten?
- Houdt de methode rekening met hoe een tweede taal verworven wordt?
- Houdt de methode rekening met de achtergrond van de doelgroepen?
- Probeert de methode al deze punten te integreren?

Wie deze waslijst bekijkt, begrijpt dat er geen sprake van is dat zulke methoden bestaan ²³ en dan hebben we het nog niet eens over de didactiek gehad.

Voor ik daarop inga, voorspel ik voorlopig maar dat hoe méér onderscheidingen een methode maakt, en dan niet alleen in het voorwoord maar ook in de opbouw, hoe béter zij in het algemeen zal zijn.

Didactiek

De opgesomde benaderingen vertonen op dit stuk duidelijk de meeste variatie. Aan de ene kant is dat goed; het betekent dat er veel mee geëxperimenteerd is. Aan de andere kant laat het een voortdurend onvermogen van het onderwijsveld zien om nieuwe talen op een succesvolle manier te onderwijzen. Dat ligt niet altijd aan het onderwijsveld zelf: leerlingen die nooit in de gelegenheid komen om een andere taal te horen of te spreken, die tegen hun zin onderwijs volgen, die maar één of twee keer per week les in die taal krijgen of die hun leraren niet zien zitten, die leerlingen kunnen door het taalonderwijs niet goed bediend worden.

In dat licht bezien lijken didactische methoden, die rekening houden met de psychische gesteldheid van de leerlingen het beste. Ik heb dan ook veel sympathie voor bijvoorbeeld Total Physical Response, de Audio-lexicale benadering en Suggestopodie, omdat ze alle drie proberen daarmee rekening te houden. Bovendien hebben deze

benaderingen leertheoretische uitgangspunten, ze hebben een opvatting over hoe mensen in het algemeen iets nieuws en gecompliceerds leren. Mijn bezwaren tegen TPR en Suggestopodie zijn niettemin, dat daar een taaltheorie ontbreekt. Naar aanleiding van wat ik van de 'Learnables' heb gezien, ben ik bang dat daar ten onrechte van de eis van een zinvolle inhoud en context wordt afgezien. Daar staat tegenover dat het idee van in korte tijd veel woorden leren belangrijk is. Als je bedenkt dat, volgens hun leerkrachten²⁴, kinderen in de eerste klas van de lagere school al meer dan tweeduizend woorden kennen, kun je nagaan hoe traag methoden zijn die uitgaan van het aanbieden van maar vijf tot vijftien nieuwe woorden per les.

In verband met leerstofordening en presentatie zal ik nog wat kanttekeningen maken bij die punten, die volgens mij in het taalonderwijs onderbeeld worden.

In de eerste plaats is dat het idee, dat groepen anderstaligen, die naar aard en omstandigheden verschillen, ook een verschillend Nederlands moeten leren. Dat is maar in beperkte mate waar, en wel op het gebied van taalgebruikssysteem. Wie geen arts of jurist zal worden, hoeft de bijbehorende taalstijl niet te leren. Taalsystematisch gezien echter moeten anderstaligen wel allemaal hetzelfde leren. Iedereen moet onderscheid leren in klanken, intonatie etc. Iedereen moet het functioneren van alle woordsoorten leren en iedereen moet volgorde- en vormverschijnselen leren. Dat veel anderstaligen dat alles niet even goed zullen leren hanteren als Nederlandstaligen mag geen reden zijn om er in het onderwijs dan maar van af te zien.

Gehoortraining en luistervaardigheid zijn dingen, waar bijvoorbeeld snel van wordt afgezien. Kennis en begrip van het klanksysteem van een taal zijn echter de basis voor alle andere taalactiviteiten. Bovendien leert de ervaring, dat te weinig aandacht hiervoor in de beginfase allerlei latere ellende veroorzaakt, zoals bijvoorbeeld anderstaligen die het verschil tussen klanken niet horen, intonatiepatronen niet kunnen interpreteren etc. In het begin is dus ook veel aandacht nodig voor uitspraak, intonatie en accent. De gangbare praktijk is vijf tot vijftien minuten hiervoor per les. Dat betekent een paar minuten per leerling per week. Dat is niet veel. Er is dus alles te zeggen voor een veel individuelere aanpak op dit gebied. Als grammaticale relaties inductief geleerd wor-

den, vanuit woorden en woordbetekenissen, is het belangrijk om niet een willekeurige woordenschat aan te bieden, maar ook te selecteren op woordsoort. Tenslotte zijn die woordsoorten er omdat ze verschillende functies hebben, dat wil zeggen ze drukken verschillende relaties in de werkelijkheid uit. Bovendien zijn het er maar ongeveer dertien, dus het valt best mee.

Woorden kun je gemakkelijker onthouden als ze in verbinding met elkaar staan op een inhoudelijke manier, dus in het kader van betekenisvolle gehelen. Dat wil zeggen: betekenisvol voor de cursist. Hier ligt dan ook een belangrijk aangrijpingspunt voor intercultureel onderwijs. Bovendien kun je makkelijker veel woorden laten leren als ze vertaald zijn, bijvoorbeeld op lijsten die als huiswerk geleerd kunnen worden.

Veel woorden kennen is natuurlijk niet genoeg, je moet ze ook leren gebruiken. Hiervoor zijn vrije gesprekken, spreek- en schrijf oefeningen het meest gangbaar. Die oefeningen moeten ook weer een zinnvolle context hebben, dus niet in de vorm van 'rijtjes' worden gegoten.

Tweede-taalleerders maken de regels op uit het taalaanbod. Het ligt dan voor de hand om bij dat taalaanbod de zinslengte in de gaten te houden. Wat ik leerkrachten regelmatig zie doen, is hiermee rekening houden bij oefeningen en voorbeelden, maar niet bij hun overige taalgebruik tegen anderstaligen. Daar ligt nu juist een heel belangrijk probleem. 'Race-puzzelen', noemt Siel van der Ree het proberen te begrijpen van gesproken Nederlands, en niet ten onrechte. En dat, terwijl het niet begrijpen van het Nederlands voor anderstalige leerlingen vaak een veel grotere handicap is dan het niet zo correct spreken.

Tenslotte nog iets over grammaticale uitleg. Expliciete uitleg van grammaticale regels (of dat nu in het Nederlands of in de moedertaal van de leerlingen is) helpt naar mijn ervaring maar in zeer beperkte mate bij de taalverwerving. Wat deze uitleg wel doet, is het geruststellen van leerlingen en ze daardoor toegankelijker maken voor het opnemen van de regel. Als er behoefte aan blijkt, kun je dus uitleg geven, maar nooit als dat meer dan twee keer ademen kost. En bedenk wel: aan sommige dingen valt niets uit te leggen. Het gebruik van bijvoorbeeld 'de' en 'het' is aan bepaalde zelfstandige naamwoorden verbonden, het heeft niets met betekenis te maken en heeft zagezegd géén regel. Als gevolg daarvan zal het juiste gebruik van 'de' en 'het' bij niet frequente

zelfstandige naamwoorden heel laat verworven worden, wat je ook probeert.

Intercultureel onderwijs

Als je een voorstander bent van intercultureel onderwijs, zoals dat elders in dit nummer beschreven wordt, heeft dat consequenties voor de didactiek van het t2o. Dat wil zeggen, als je voor speciaal t2o bent, want daarvan schijnt de zin hier en daar betwijfeld te worden. Laat ik beginnen met te zeggen, dat ik níet geloof, dat anderstaligen vanzelf goed Nederlands leren, als je ze in een Nederlandstalige omgeving zet. Daar is van alles, en zeker begeleiding bij het taalleren voor nodig. Het lijkt me dan ook onverstandig om het speciaal t2o overboord te zetten in plaats van het te verbeteren.

Bovendien vormt de gebrekkige taalvaardigheid van allochtonen naar mijn ervaring wel degelijk een fundamenteel verschil in gelijkheid tussen hen en Nederlandstaligen en vormt ze een aparte reden om anderstaligen te weren van een opleiding of uit een baan. Bovendien lijkt t2o me een voorwaarde om andere onderwijsvormen, dus ook intercultureel onderwijs, te laten slagen. Zolang leerkrachten en leerlingen elkaar overwegend niet verstaan, zal een serieuze poging tot wederzijds begrip steeds weer stranden op de praktische onmogelijkheid.

Wat wij graag voor communicatie aanzien is vaak schijncommunicatie. Je denkt dat je anderstaligen begrijpt, en omgekeerd, maar zodra het op handelen aankomt blijkt dat een onjuiste taxatie te zijn. Voor een groot deel liggen de redenen daarvoor op het terrein van de cultuurverschillen, zoals Siel van der Ree en Irène Randoe dat elders in dit nummer aangeven, maar voor een ander deel toch op het terrein van de taalvaardigheid in nauwe zin.

Ik weet niet in hoeverre het t2o zich op dit terrein kán en moet begeven. Aan de ene kant lijkt het voor de hand te liggen om thematisch te werken, en daarin juist intercultureel hete hangijzers te betrekken. Het lijkt goed om te proberen een sfeer te scheppen waarin allerlei cultureel verschillende begrippen aan de orde kunnen komen. Het lijkt ook goed dat leerlingen samen allerlei sociale vaardigheden kunnen oefenen en samen kunnen werken, in de hoop op een ontstaan van solidariteit. Toch ben ik bang, dat de impliciete superioriteit, die wij Nederlanders ten opzichte

van allochtonen voelen, een uiteindelijk succes van die benadering zal verhinderen. Het zal moeilijk zijn om van die houding af te komen, denk ik, en daarom besluit ik mijn betoog met een vooroefening voor de lezers in de vorm van een leestekst over het eiland Etnocentrië.

Etnocentrië ligt in de koude Noordzee, ten prooi aan gure winden. De lucht is er zelden blauw. Op het eiland wonen mensen met een ongezond bleke kleur. De taal die zij spreken klinkt naar spuug en gorgel. Met de hygiëne nemen ze het niet zo nauw. Ze lopen buitenshuis op hetzelfde schoeisel als binnen, eten van serviesgoed, waarop de zeep is opgedroogd en na de stoelgang reinigt men zich met papier in plaats van met water. Eigen ziektekiemen draagt men in speciaal daarvoor bedoelde zakklappen met zich mee.

Hoewel het eiland nauwelijks nog landbouwgrond heeft, heeft men er overvloedig te eten. Het voedsel veroorzaakt echter kanker en vanwege zijn onevenwichtige samenstelling ook hart- en vaatziekten. Ademhalingsstoomissen behoren tot de belangrijkste volksziekten, onder andere omdat de lucht er sterk vervuild is.

Zintuigelijk zijn de Etnocentriërs gedegenereerd: ze hebben slechte ogen en kunnen niet goed horen en ruiken. Ook hun morele verval is evi-

dent: De jonge meisjes op Etnocentrië gaan met Jan en Alleman naar bed, de volwassenen kijken 's nachts, achter zorgvuldig gesloten gordijnen naar pornofilms op hun televisie. Mannen slaan er hun vrouwen, maar in het geheim. In het openbaar roepen ze daar schande van. Ze hebben huisdieren, die ze als kinderen, en kinderen die ze als dieren behandelen. Als die kinderen groot zijn gaan ze dan ook zo ver mogelijk van hun ouders vandaan wonen en stoppen die ouders, wanneer ze niet meer voor zichzelf kunnen zorgen, in een soort ziekenhuis.

Overdag rennen de Etnocentriërs zich gek om op een vaste tijd bij hun baas aan te komen. De ene helft maakt daar dingen die niemand nodig heeft, de andere helft krijgt zijn loon om te vergaderen en zich met het leven van andere mensen te bemoeien.

Dit nu is heel problematisch voor een groep immigranten, die tegen hun zin maar noodgedwongen in Etnocentrië is komen wonen. Zij vinden de Etnocentriërs maar moralistische en koude wezens. Aangezien die echter de macht hebben en bijna alle toekomstkansen voor zichzelf houden, moeten de immigranten ze te vriend houden. De Etnocentriërs van hun kant zeggen, dat ze wel begaan zijn met het lot van de immigranten, maar dat het buiten hun macht ligt om

De taal die ze spreken klinkt naar spuug en gorgel ...



voor behoorlijke huisvesting en arbeidsomstandigheden te zorgen. Daar ontbreekt het namelijk nogal aan.

Wél sturen ze een leger van werklozen op de immigranten af. Voormalige onderwijzers, boekhoudsters, loodgieters, vormingswerkers en huisvrouwen storten zich op de nieuwkomers om ze de taal van spuug en gorgel te onderwijzen. Ze leggen uit hoe de samenleving op Etnocentrië werkt en hoe geweldig dat is. Geduldig ondergaan de immigranten dit alles. Gedeeltelijk verstaan ze die mensen gelukkig toch niet en gedeeltelijk begrijpen ze niet wát ze verstaan. Zo schijnt het bijvoorbeeld, dat zieke huisdieren op Etnocentrië een uitkering van de Ziektewet krijgen ... Veel diensten op het eiland zijn gratis, zodat je verplichtingen niet meteen kan afkopen. Omdat deze diensten geen prijs hebben, is

het moeilijk om de kwaliteit ervan te bepalen of ze te bekritisieren. Men moet de hulpverleners daarentegen dankbaar zijn.

De immigranten werken hard en sparen. Hun dag komt nog wel. Als op een dag blijkt, dat er met de bodem van het eiland zo onzorgvuldig is omgesprongen dat het binnenkort in zee zal verdwijnen, kopen de immigranten flinke stapels hout. Hiervan bouwen ze een vloot. Net als ze allemaal aan boord zijn, begint de boel te zakken ... Vanaf de railing wuiven de immigranten naar de Etnocentriërs, die al bijna tot hun nek in het water staan. Ze roepen, dat ze alle begrip voor hun ellendige situatie hebben, maar dat ze er niets aan kunnen doen. Hoofdschuddend zien ze Etnocentrië in de diepte verdwijnen. Dan hijsen ze het zeil ...

Noten en literatuur

- 1 In België is de situatie iets anders. Frans voor Vlamingen en Nederlands voor Walen is daar eerder tweede- dan vreemde-taalonderwijs, hoewel er een geografische scheiding is.
- 2 In Vlaams-België lag jarenlang de verhouding moedertaal en tweede taal enigszins anders. De tweede taal was het Frans en men behoorde die taal te leren om mee te kunnen in het politieke en officiële leven, en ook om in handels- en bedrijfswereld in de hiërarchie te kunnen opklimmen. Vooral in Brussel is dat nog steeds zo.
- 3 *Nederlands voor Gastarbeiders* Stichting Rijnmond, Rotterdam.
- 4 *Kursus Nederlandse Taal* NCB, Utrecht.
- 5 Rivers, W.M. *Teaching Foreign Language Skills* Chicago/London 1968.
- 6 Idem.
- 7 Carroll, in Valdman *Trends in Language Teaching* New York 1966.
- 8 Gattegno, C. *Teaching Foreign Languages in Schools* New York 1972.
- 9 *Levende Talen*, nrs 344, 354.
- 10 Asher, J.J. *Learning Another Language through Actions* Los Gates, Calif. 1979.
- 11 Croft, K. *Readings on English as a Second Language* Cambridge, Mass. 1980.
- 12 Zie noot 4.
- 13 Els, T. van e.a. *Handboek voor de Toegepaste Taalkunde* Groningen 1977.
- 14 Idem.
- 15 Lozanov, G. *Suggestology and the outlines of Suggestopaedia* New York 1978.
- 16 'The Learnables' International Linguistics Corporation, Kansas City, Miss.
- 17 Coumou, Jansen, Oosterling *Lesgeven* NCB, Utrecht 1981.
- 18 Ek, J. van *The Threshold Level* Groningen/Longman 1975.
- 19 Erve, E. van der *Tweede Taalverwerving en taalonderwijs van buitenlandse vrouwen en mannen* Amsterdam, Instituut voor ATW, 1980.
- 20 Egmond- van Helten, H. van *Nederlands voor Anderstaligen in het voortgezet onderwijs* Groningen 1978.
- 21 Hatch, E. *Second Language Acquisition* Rowley, Mass. 1978
- 22 en Bode, J.M. de en Charlotte Rebach *Handleiding voor het geven van intensieve cursussen Nederlands aan volwassen buitenlanders* Binnenkort te verschijnen.
- 22 Vermeer, A. *Volgorde in de verwerving van het Nederlands door Marokkaanse kinderen op de basisschool* Amsterdam, Instituut voor ATW. Ook dit onderzoek lijkt overigens op de traditionele grammatica gebaseerd te zijn.
- 23 Zie hiervoor ook: Coenen, J. 'Keuze van taalmateriaal voor anderstaligen' in: *Moer* 1981/6.
- 24 Kohnstamm en De Vries *Streeflijst woordenschat* IJmuiden 1968.