

Dineke Becker
&
Dorian de Haan

ANDERSTALIGE KINDEREN
EN HET GEBRUIK VAN METHODES
Een bespreking
van 'Van Horen en Zeggen'¹

methode voor anderstaligen

Het goed begeleiden van anderstalige leerlingen lijkt een haast onmogelijke opgave voor de klasseleerkracht. In de paar uurtjes per week bij de taakleerkracht voor niet-Nederlandstaligen moeten de leerlingen zo snel mogelijk zoveel Nederlands leren, dat ze kunnen meedraaien in de eigen jaarklas. Hoe sneller dat lukt, hoe meer profijt die leerlingen hebben van het dagelijkse onderwijs.

Misschien zouden anderstaligen beter de tweede taal kunnen leren vanuit hun eigen communicatie-behoefte. Maar dan lopen ze een extra grote achterstand op ten opzichte van hun Nederlandstalige klasgenoten. In deze omstandigheden hebben leerkrachten toch sneller behoefte aan een gestructureerde methode.

Dorian de Haan (medewerkster aan de sub-faculteit Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit van Utrecht) en Dineke Becker (studente) gaan in hun artikel kort in op het leren van een tweede taal en bespreken vervolgens een van de nieuwe methodes, waarbij ook taakleerkrachten aan het woord komen.

Kinderen met een andere moedertaal dan het Nederlands zijn, zeker in de grote steden, haast een 'gewoon' verschijnsel in het basisonderwijs. Dat wil niet zeggen dat inmiddels duidelijk is hoe de kinderen het beste begeleid kunnen worden in hun taalontwikkeling.

In het begin bestond de onuitgesproken opvatting dat het verwerven van een tweede taal net zo in zijn werk zou gaan als het leren van een vreemde taal. Leermiddelen besteedden veel aandacht aan het leren van woorden en zinsstructuren in de vorm van drills. Langzamerhand kwam, onder invloed van veranderende opvattingen over moe-

dertaal- en vreemde-talenonderwijs, het accent steeds meer te liggen op interactie. De onderwerpen in de tweede-taallessen werden steeds dichter bij de kinderen gezocht, de (taak)leerkracht oefende kindgerichte dialogen en stimuleerde de communicatie zoveel mogelijk door spelletjes te doen.

Zonder methode

De taakleerkrachten, die de nadruk gingen leggen op communicatie, kregen vanuit wetenschappelijke hoek steun van de taalwetenschapper Stephen Krashen (1982).² Hij verklaarde het on-

derwijzen door middel van gestructureerde lessen taboe. Het belangrijkste uitgangspunt van zijn tweede-taaldidactiek is: talen worden verworven, niet geleerd. Verwerven is een onbewust proces, het gebeurt impliciet, op natuurlijke wijze; de structuren van de nieuwe taal worden als het ware opgepakt. 'Leren' verbindt Krashen met het toepassen van bewuste kennis, kennis van regels voor verbuiging en vervoeging, voor woordvolgorde; leren gebeurt expliciet. In een onderwijssituatie zou een taal verworven moeten worden, niet geleerd. Als argumenten voert Krashen een aantal onderzoeksresultaten aan:

- * De structuren van een taal worden verworven in een min of meer vaste volgorde. Een methode met grammatica-oefeningen zou dit 'natuurlijke-volgorde-patroon' verstoren.

- * Bewuste kennis van grammaticale structuren wordt zelden gebruikt in het produceren van taaluitingen en moet daarom in de onderwijssituatie ook geen aandacht krijgen. Oriëntatie op de vorm van taal gaat ten koste van aandacht voor de inhoud en aandacht voor de inhoud van taal is het meest bevorderlijk voor tweede-taalverwerving. Het creëren van een communicatieve situatie is daarom het belangrijkste. Een communicatie is geslaagd als mensen elkaar begrijpen en in elkaars bijdragen geïnteresseerd zijn. Dat betekent in de praktijk dat het aanbod in de tweede taal wordt vereenvoudigd, net genoeg om begrijpelijk te zijn. De tweede-taalleerder begrijpt uit het aanbod de structuren die hij al had verworven en verwerft nieuwe elementen door taal en context te verbinden. In de onderwijssituatie is communicatie over interessante onderwerpen essentieel.

- * Motivationale aspecten kunnen het verwerken van taalaanbod vergemakkelijken of juist belemmeren. De aandacht voor onderwijsinhouden zou meer garantie bieden voor aansluiting bij de behoeften van T2-leerders.

Aan deze opvatting ligt het idee ten grondslag, dat het leren van een tweede taal in feite hetzelfde verloopt als het leren van de moedertaal. Door de nadruk op betekenisvolle inhouden en interactie sluit Krashens theorie aan bij een normaal-functionele visie op taalonderwijs.

De praktijk

In de normale schoolpraktijk zitten anderstalige kinderen doorgaans in een klas waarin het Nederlands de voertaal is. De leerlingen die het Nederlands onvoldoende kunnen volgen, zitten daar

hun tijd te verdoen. De paar uurtjes bij de taakleerkracht zijn vaak de enige gelegenheid om gericht aan de beheersing van het Nederlands te werken, zodat de achterstand ten opzichte van de (Nederlandstalige) klasgenoten niet nog groter wordt. Onder deze druk ligt het voor de hand, dat veel taakleerkrachten zoeken naar een gestructureerde benadering, waaruit het kind optimaal profijt kan trekken. In een dergelijke situatie ontstaat de behoefte aan een methode.

Een methode?

Het werken met een methode om anderstalige kinderen Nederlands te leren ontmoet vanuit algemeen didactisch oogpunt bezwaren. Er zullen leerkrachten zijn, die met al hun leerlingen op bladzijde één beginnen en vervolgens nauwgezet onderdelen afwerken tot de methode 'uit' is. Anderen zullen meer naar de methode kijken dan naar de leerlingen die ze onderwijzen. Iedere methode, hoe goed die ook in elkaar zit, zal zijn doel voorbij schieten als hij op deze manier wordt gebruikt. Andere leerkrachten bekijken per kind in hoeverre onderdelen van de methode behulpzaam kunnen zijn bij de eigen lessen. De methode wordt zo een bron voor lessuggesties waardoor de opbouw verloren gaat.

De vraag bij het werken met een methode blijft altijd wie er het meest mee geholpen is: de leerling die de taal moet verwerven of de leerkracht die de taal moet onderwijzen. Vraagtekens dus vanuit algemeen en vanuit taaldidactisch oogpunt. Toch kiest de 'Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen', die onder anderen bestaat uit taalkundigen, pedagogen en leerkrachten, voor het ontwerpen van een gestructureerde methode. Wat zijn daarvoor de argumenten?

Van Horen en Zeggen

Uitgangspunten

In *Van Horen en Zeggen* is summier verantwoord waarom gekozen is voor een gestructureerde aanpak van het tweede-taalonderwijs. Men stelt dat de nadruk voor de tweede-taalverwerving weliswaar ligt op 'functioneel taalgebruik in betekenisvolle situaties', maar dat 'het leren hanteren van communicatieve functies (...) niet voldoende is': 'Wie een andere taal leert moet ook de klanken van die taal leren en de elementaire regels en woorden beheersen om zinnen te kunnen maken' (pag. 7). Dat laatste zou 'systematische aandacht'

vereisen, maar dát wordt niet verder toegelicht. Hoe de methode gebruikt kan worden, wordt aan de leerkracht overgelaten zonder dat er meer gezegd wordt dan: 'Een algemene inschatting van de tijd die nodig is om deze methode (geheel of gedeeltelijk) door te werken is daarom niet te geven' (pag. 8). Het tempo van de kinderen wordt immers bepaald door onder meer leeftijd, contact met Nederlandssprekenden, houding van de leerkracht en het overige onderwijsaanbod. Josée Coenen, coördinator van de werkgroep die de methode heeft ontworpen, bekritiseert in *Moer* (1981) leerkrachten die een methode eerder als spel dan als hulpmiddel gebruiken.³ Een uitgebreide verantwoording van de visie achter *Van Horen en Zeggen* was dan ook zeker op zijn plaats geweest.

De werkgroep ziet taal als 'een instrument voor het handelen'. Doel is het verwerven van een redelijke beheersing van het Nederlands, en dat betekent beheersing van 'de belangrijkste taalfuncties (...) in situaties waarmee een kind op school en daarbuiten in aanraking komt'. De lessen zijn georiënteerd op het hanteren van taal in betekenisvolle situaties en daarbinnen op systematische aandacht voor klanken, woordenschat, functiewoorden en grammaticale structuren, zinstypen (waarbij de functionaliteit voorop staat) en taalfuncties. Het lijkt erop dat geprobeerd is tegemoet te komen aan de kritiek op het werken met een methode waarin systematisch aandacht wordt besteed aan de vorm van de te verwerven taal, door te kiezen voor een thematisch-cursorische aanpak. De aandacht voor de systematiek van de taal zou zo ingebed kunnen zijn in lessen waarin communicatie over voor kinderen relevante onderwerpen centraal staat. Belangrijke vraag bij een beoordeling van een methode is, hoe aan een dergelijke combinatie van praten en oefenen vorm wordt gegeven. We zullen eerst het materiaal bekijken en vervolgens leerkrachten aan het woord laten, die ermee werken.

Het materiaal

We zullen de methode bespreken aan de hand van een willekeurige les: les 6, thema gym.

De *handleiding voor de leerkracht* begint met een opsomming van de lesactiviteiten en met culturele informatie over het thema. Aan de orde komt dat (sommige) oudere meisjes 'van hun ouders niet mee mogen doen met gymnastiek en zwem-

men als dit gemengd gebeurt, omdat dit botst met de opvattingen hoe meisjes zich behoren te gedragen'. Er zijn aanwijzingen voor het benodigde materiaal en er is een lijst met woorden rond het thema.

Bij het lesmateriaal hoort een *praatboek*, waarin bij les 6 foto's van de kleedkamer en een praatplaat over het zwembad. Aan de hand hiervan introduceert de leerkracht de les met een *dialogoog*. Ze praat eerst met de leerling over de plaatjes. Dan leest ze de dialoog voor: 'Hee, van wie is deze schoen? / O, van mij. Geef hier, jôh! / ...' Dan wordt de dialoog uitgespeeld en op de cassette opgenomen. Het bandje wordt besproken: 'Wat ging er goed? Wat ging er verkeerd?' Tenslotte wordt de suggestie gedaan om kinderen te laten vertellen.

Na deze introducerende activiteiten rond het thema, waarin communicatie centraal staat, komt het structuur-gedeelte. Eerst de *klanken*. Er is in les 6 achtergrondinformatie over de 'ee' in de Nederlandse, Portugese en Spaanse uitspraak, over het Berber, Marokkaans-Arabisch en Turks, die geen 'ee' kennen en over de mogelijke fouten die kinderen als gevolg daarvan kunnen maken. Voor de oefeningen is naar woorden gezocht die bij het thema passen (namen, 'veter', 'spelen', 'kleedkamer', en dergelijke). Bij iedere klankoefening hoort een klankversie, waarvoor in een *werkboek* een tekening is opgenomen. Als afsluiting zijn er activiteiten met de plaatjes uit het werkboek, die in een speciaal klankschrift moeten komen ('laat de plaatjes met een "ee" uitknippen' etc.).

De volgende rubriek is 'verstaan en spreken'. De *woordenschat* komt aan de beurt aan de hand van het praatboek, in de woordenlijst staat aangegeven welke woorden al eerder zijn aangeboden. De handleiding informeert over het bepaald lidwoord 'de', en geeft suggesties hoe dit bij benoemingen aan de orde kan komen. Voor gevorderde leerlingen zijn er oefeningen over verschillende woorden voor 'zich verplaatsen', die in de gymles kunnen worden gedemonstreerd. Van de *grammaticale constructies* zijn er oefeningen voor persoonlijke voornaamwoorden en aanwijzende voornaamwoorden. Als constructies moeilijker zijn, staat dat aangegeven. Deze activiteiten zijn dus gedeeltelijk 'echte' oefeningen (nazeggen, zinnen aanvullen) of opdrachten (vraag/antwoord), en gedeeltelijk praat situaties. Tenslotte komt de praatplaat weer terug met suggesties

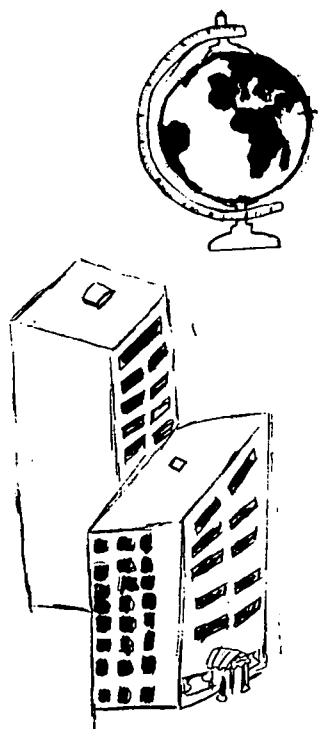
voor een gesprekje en cassette-opname. Iedere les wordt afgesloten met activiteiten voor *voorbereidend lezen en schrijven*: lees- en schrijfbegrippen. In deze les is de oog-handcoördinatie aan de orde en worden suggesties gedaan voor observatie. In deel 2 heeft deze rubriek plaatsgemaakt voor het onderdeel 'lezen'. Daarvoor zijn de belangrijkste leesmethoden in Nederland onderzocht op veel gebruikte woorden die problemen opleveren. Dat zijn bijvoorbeeld eigennamen die kinderen niet als eigenaam maar als soortnaam opvatten; (sub)categorienamen als roos/mus die kinderen als woorden voor bloem/vogel leren; (dier)geluiden die cultureel bepaald zijn; verhaalwoorden die wel in sprookjes en andere verhalen voorkomen maar nauwelijks in dagelijks taalgebruik; homoniemen; verwijswaarden, enz. Dit soort woorden kunnen kinderen op het verkeerde spoor zetten, terwijl ze belangrijk zijn voor tekstbegrip.

De reeks activiteiten voor kinderen wordt afgesloten met *activiteiten rond het werkboek*, waarbij verschillende behandelde items terugkomen. Het werkboek is er om te kleuren, te benoemen,

te knippen en plakken, oefeningen en spelletjes te doen. Tenslotte zijn er voor de leerkracht evaluatievragen opgenomen en een lijst met prenten en informatieve boeken rond het thema.

Conclusie

De 'Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen' heeft duidelijk geprobeerd om de kinderen inhoudelijk te motiveren voor de taal oefeningen. De ene keer slaagt men er beter in dan de andere keer om van de oefeningen speelse of inhoudelijk zinvolle activiteiten te maken. Sommige oefeningen sluiten aan bij het thema en hebben nauwelijks een 'oefen'-karakter, andere hebben wel met het thema te maken maar zijn toch duidelijk vormoefeningen en er zijn ook 'losse oefeningen'. Er is veel aandacht voor het praten naar aanleiding van de foto's uit het praatboek. De verhouding is misschien redelijk te noemen. Maar wat ontbreekt is een voortdurend beroep op de leerkracht om goed te observeren en te werken vanuit wat kinderen aandragen. Thematisch werken is zinvol, maar thema's kunnen ook afleiden van wat kinderen op een bepaald moment het meest



Roy
st. Jozefschool groep 8

bezighoudt. Het aanbieden van thema's kan ertoe leiden dat leerkrachten inhouden worden aange-reikt, zodat ze niet meer worden gedwongen die zelf te bedenken. De thema's halen weliswaar door de onderwerpen van de thema's vaak de klas in de les met de taakleerkracht (waarvoor de methode het meest geschikt is), maar gaan niet in op wat er gebeurt op het moment dat een kind de klas verlaat. De koppeling terug is nog moeilijker (er zijn nauwelijks suggesties voor de klasseleerkracht). Maar het aanbieden van inhouden lijkt een onvermijdelijk dilemma als je kiest voor een programma.

Het probleem van *Van Horen en Zeggen* is niet de opzet of uitwerking. Die is taalkundig verantwoord: veel aandacht voor dialoog en functioneel taalgebruik, oefening van klanken waarbij interferentie vanuit de eigen taal kan optreden, uitbreiding van woordenschat en grammaticale structuren aan de hand van betekenisvolle activiteiten volgens principes van frequentie van voorkomen en van opbouw in moeilijkheidsgraad. Ook pedagogisch is de methode doordacht: mooi uitgevoerde leermiddelen, veel informatie over culturele verschillen, op de foto's van het praatboek komen misschien wel kinderen uit alle etnische groepen voor. En de didactiek zit door de keuze van de thema's, de opzet van het praat- en werkboek en de afwisseling van activiteiten goed in elkaar. Het enige probleem is dat het een methode is, die valt of staat met de creativiteit van de leerkracht die ermee werkt.

Beoordeling door leerkrachten⁴

Het programma is gemaakt voor kinderen van zes tot twaalf jaar. In de handleiding staat, dat de praatplaten en de onderdelen woordenschat en klanken ook voor kleuters geschikt zijn; dat geldt niet voor de grammaticale oefeningen en dialogen uit de latere lessen. Kleuterleidsters moeten dus selecteren. De kleuterleidsters die we gesproken hebben, werken vooral met de praatplaten. Van de klankoefeningen begrijpen de jongste kleuters soms niet wat de bedoeling is. Ook uit de woordenlijst wordt geselecteerd; sommige woorden zijn niet functioneel voor kleuters en 'woorden kun je overal vandaan halen'. De kleuterleidsters gebruiken de oefeningen voor de grammaticale constructies niet; ook de dialogen nemen ze niet over; ze vinden dat het oefenen van leesbegrippen in de klas al voldoende aan bod komt. Voor hen

is de methode dus duidelijk alleen hulpmiddel. Kleuterleidsters zijn gewend om zelf hun lessen te bedenken. Maar eigenlijk worden ze door *Van Horen en Zeggen* niet echt serieus genomen: de methode bevat geen informatie over wat kleuterleidsters zouden kunnen doen als ze zo'n sterke selectie moeten maken. Het feit dat de beheersing van het Nederlands door allochtone kinderen bij aanvang van de lagere school lager is⁵ dan die van Nederlandse kinderen betekent dat aandacht voor T2-verwerving ook voor kleuters geen overbodige luxe is.

De leerkrachten van de lagere school gebruiken de methode meestal niet voor de allereerste kennismaking. Zij nemen kinderen die pas op school zijn vaak eerst een tijdje apart en beginnen met het aanwijzen en benoemen van dingen die je in en rond de school tegenkomt. Daarna gaan zij over op de methode. Als de kinderen zover zijn, dat zij het niveau van een bestaand groepje aankunnen, worden zij in dat groepje geplaatst. Het niveau wordt bepaald door naar de kinderen te luisteren, in de klas te kijken en te bespreken met de klasseleerkracht hoe ver het kind is. Het feit dat over een eerste niveaubepaling van het kind niets staat in de handleiding wordt door de leerkrachten niet als een gemis ervaren. 'Voor de jongere kinderen gaat het aan de hand van de natte vinger, een beetje. Het blijft heel subjectief. Dat is zelfs met zo'n toets (bedoeld wordt de CITO-instaptoets) ... het blijft subjectief.'

De leerkrachten werken het liefst met groepjes kinderen, met ongeveer hetzelfde taalniveau: de ervaring is '— zeker als de één iets beter Nederlands spreekt dan de ander — dat dat ook veel gemakkelijker verloopt'. In de methode staat bij de dialogen aangegeven welke rollen makkelijker en welke moeilijker zijn.

De leerkrachten volgen voor de meeste kinderen de methode op de voet. 'De thema's zitten wel in een volgorde waarvan je zegt: "eerst bij de kinderen beginnen"'. De school is het eerste thema, het schoolplein en alles wat er om ze heen gebeurt. (...) Dus wat dat betreft wordt dat cirkeltje steeds groter om ze heen. Dat vind ik wel goed.' Soms verschuiven ze binnen een thema wat in de volgorde of laten ze wat weg. Meestal zoeken ze ook buiten de methode naar andere verwerkingsvormen en oefeningen, als aanvulling of als vervanging van oefeningen in de methode.

De leerkrachten hebben het idee dat het zuivere praatgedeelte en de oefeningen losstaande onder-

delen zijn. Ze vinden de grammaticale constructies bijvoorbeeld niet echt in te passen in het thema. De meeste leerkrachten denken dat deze oefeningen op den duur wel meewerken aan een betere spreekvaardigheid, maar volgens hen is er véél oefening nodig. Bij de wat oudere kinderen heeft het meer zin dergelijke oefeningen te doen dan bij de jongsten. 'Bepaalde grammaticale constructies, dat heb ik wel geprobeerd met "deze" en "die", en "dit" en "dat" en dergelijke ... dat is héél moeilijk voor die kinderen. (...) Ik merk wel dat bijvoorbeeld vijfde- en zesdeklassers — buitenlandse kinderen — dat sneller oppakken dan de eersteklassers. Dan lijkt het net of ze er eigenlijk nog niet aan toe zijn.'

Veel herhalen is ook nodig voor de woordenschat. Nieuw geleerde woorden zijn vaak niet meteen toe te passen. De kinderen moeten hiermee eerst regelmatig in aanraking zijn geweest. De meeste woorden die in het begin van de methode worden aangeboden, voldoen hieraan in de ogen van de leerkrachten, behalve de woorden in enkele klankversjes. Die woorden zijn vaak te moeilijk voor de kinderen, wat jammer is, omdat klankversjes zelf zowel bij de leerkrachten als bij de kinderen in de smaak vallen.

De leerkrachten vinden dat er in de methode niet veel werk zit, dat zelfstandig door de kinderen uitgevoerd kan worden. Taakleerkrachten vinden dit over het algemeen niet vervelend, omdat zij er toch steeds bij zijn als de kinderen een opdracht uitvoeren. Het is alleen onhandig als zij werk mee willen geven om in de klas te doen. Verwerkingsvormen moeten zij dan ergens anders vandaan halen. Toch zijn de leerkrachten van mening dat er niet méér schriftelijk werk in de methode verwerkt moet worden: 'Maar als deze methode ook schriftelijk gaat worden, verliest hij zijn waarde. (...) Dan ben ik bang dat dat misschien wel in de plaats van dit (de methode zoals hij nu is) gebruikt gaat worden. In het begin is het best moeilijk de kinderen aan het praten te krijgen.'

Met de evaluatievragen aan het einde van de les doen de leerkrachten over het algemeen weinig. Soms worden de vragen gebruikt als geheugensteuntje. Een leerkracht noemt de evaluatievorm 'niet handig (...) hij heeft geen schema in zich. Dat zul je dan helemaal zelf moeten gaan ontwikkelen. Je overziet het niet. Dan moet je er echt een evaluatiesysteem aan koppelen, maar niet alleen maar vragen laten stellen.' Toch mist geen van de geïnterviewde leerkrachten een notatiesys-

teem om vorderingen bij te houden. Ieder doet dit op zijn/haar eigen manier of maakt gebruik van een bestaand systeem en is daarmee tevreden. In de methode wordt aangeraden om de bandrecorder te gebruiken, voor de kinderen zelf en voor de leerkracht, om de vorderingen te kunnen nagaan. Die raad wordt zelden opgevolgd. 'Het probleem is alleen dan, denk ik, dat je in een groep moet werken met een bandrecorder. Vorig jaar heb ik wel kinderen die ik alleen bij me had, met een bandrecorder laten werken ... Als je dan die vorderingen ziet! Dat werkt perfect.' Een veel gehoorde opmerking was: 'Ja, eigenlijk zou ik dat eens moeten doen.'

Conclusie

Uit de interviews komt naar voren, dat alleen de kleuterleidsters de methode als hulpmiddel gebruiken. Dat ligt voor de hand: de methode is niet voor kleuters bedoeld. De leerkrachten van de lagere school volgen, nadat de eerste kennismaking met het Nederlands achter de rug is, de methode nauwgezet. Wel zoeken ze aanvullingen. Dat heeft te maken met hun ervaring dat er véél moet worden herhaald. Bovendien willen ze werk meegeven voor in de klas. Eigenlijk geven ze hiermee aan, dat een methode niet meer kan doen dan structuur aanbieden; de manier waarop *Van Horen en Zeggen* dat doet waarderen leerkrachten over het algemeen als positief.

Opvallend is dat de oefeningen toch vaak als losstaand worden ervaren en vooral voor de oudste kinderen geschikt worden gevonden. Voor de kinderen uit de onderbouw vinden leerkrachten veel oefeningen te moeilijk. Misschien komt dat overeen met onderzoeksgegevens die erop wijzen dat vooral oudere kinderen meer mogelijkheden hebben om te profiteren van 'les' (Hoefnagel-Höhle 1980).⁶ In de methode is weliswaar aandacht voor beginners en gevorderden en zijn de oefeningen gerangschikt van eenvoudig naar moeilijk, maar naar leeftijd is niet gedifferentieerd. De methode vergt zo inzicht van de leerkrachten en het zou zinvol zijn geweest als de handleiding hierover meer informatie had gegeven.

De aanwijzingen voor evaluatie worden weinig gebruikt, waarschijnlijk door het feit dat er geen systeem aan gekoppeld is. Ook ontbreken duidelijke aanwijzingen voor het bepalen van de beginsituatie.

Weliswaar wordt voortdurend aangegeven dat het

zinvol is om een cassette recorder te gebruiken, maar blijkbaar niet overtuigend genoeg: het wordt nauwelijks gedaan. Een voorbeeld van een foutenanalyse zou goed zijn geweest. Leerkrachten hebben behoefte aan houvast om met de kinderen te praten en te oefenen. Hun conclusie is dat *Van Horen en Zeggen* tegemoet komt aan die behoefte op een manier waarover ze in het algemeen enthousiast zijn.

Slot

De opzet van de auteurs is: praten en oefenen. De vraag is wat dat laatste bijdraagt aan taalverwerving. Misschien zou het goed zijn om eens te onderzoeken welk effect oefeningen op langere termijn voor kinderen van verschillende leeftijd hebben op het spontane taalgebruik. Wat dat betreft zijn er nu methoden met een verschillende aanpak, die daarvoor te gebruiken zijn.⁷ De algemeen didactische bezwaren tegen het werken met een methode zullen er blijven: al het lesmateriaal moet gemáákt worden door de leerkracht die er

mee werkt. Gegevens over specifiek taaldidactische strategieën zijn schaars. De resultaten die Krashen aanvoert voor zijn aanpak betreffen oudere tweede-taalleerders; lessen aan kinderen zijn niet systematisch geëvalueerd.

Misschien is het een illusie te veronderstellen dat er één 'beste' taaldidactische aanpak is voor Turkse, Chinese, Hindostaande of Kaapverdise kinderen. Maar boven alles is het van belang zich te realiseren dat alle methodes uit nood zijn geboren: de behoefte eraan wordt het meest gevoeld als er minder aandacht voor de leerlingen mogelijk is, als er geen gelegenheid is tot voortdurende natuurlijke communicatie. Een onderwijssysteem waarbij de leerlingen zo snel mogelijk moeten meedraaien met het gewone Nederlandstalige programma, biedt niet de meest gunstige voorwaarden voor een goede begeleiding van de (twee)talige ontwikkeling van allochtone leerlingen. Het leermateriaal moet dan in ieder geval verantwoord zijn en aan die voorwaarde voldoet *Van Horen en Zeggen* ruimschoots.

Noten

- 1 Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen *Van Horen en Zeggen. Een taalcursus Nederlands voor anderstaligen* 2 dln. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983: Handleiding I f 46, 50, II f 54, 25. Praatboeken f 16, 50. Werkboeken f 10, 25. Lottospel f 49, 50.
- 2 Krashen, S. *Principles and practice in second language acquisition* Oxford, Pergamon Press, 1982.
- 3 Coenen, J. 'Keuze van taalmateriaal voor anderstaligen' in: *Moer* 1981/6, pag. 9-16.
- 4 We hebben gesprekken gevoerd met zeven taalleerkrachten van vijf scholen in Rotterdam: Juliana van Stolberg school, Kleuterhof, Prinses Julianaschool, Maria Theresiaschool en De Sprong. Het aantal allochtone kinderen op de scholen varieerde van 20 tot 99 procent. De leerkrachten werken met indivi-

duële kinderen en met groepjes buiten de klas. Hun ervaringen in het werken met *Van Horen en Zeggen* varieert van twee maanden tot ruim een jaar, met kinderen van 4 tot 14 jaar. We bedanken de leerkrachten hartelijk voor hun medewerking.

- 5 Lalleman, J. 'Turkse kinderen in Nederland' in: *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* jrg. 3, nr 2, 1983, pag. 134-151.
- 6 Hoefnagel-Hühle, M. 'Tweede taalverwerving' in: Appel, R. e.a. (red.) *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen* Muiderberg, Coutinho, 1980.
- 7 Een methode die ontworpen is op basis van Krashens theorie is: St. Werkgroep Onderwijs Anderstaligen *De Praatkist* 's Hertogenbosch, Malmberg, 1982.