

TWEEDE-TAALONDERWIJS EN DE MOGELIJKHEDEN VAN DE BUITENSCHOOLSE TAALOMGEVING

nt2

Internationale Schakelklassen (ISK's) staan voor de zware opgave anderstalige jongeren in een korte periode voor te bereiden op deelname aan het reguliere vervolgonderwijs.

Sylvia Nanning, medewerkster aan het Instituut voor Toegepaste Taalkunde van de Rijksuniversiteit Groningen, beschrijft ervaringen die leerkrachten aan de Groningse ISK opdeden met een communicatief interactieve benadering. De lessen uit de methode werden gedeeltelijk vervangen door gespreksronden. Vooral op het gebied van de vocabulaire-ontwikkeling blijkt deze vernieuwende werkwijze vruchten af te werpen.

leerling 1: Ik weet wat jij zeggen gaat, kom in de ring zitten.

leerkracht: Ja, komen jullie allemaal maar in de kring zitten.

(...)

leerling 2: In de krant staat een haan legt een ei.

leerkracht: In de krant staat dat een haan een ei legt, zegt V. Waarom staat dat in de krant?

leerling 2: Is eh kan eh haan eh ... weet niet.

leerkracht: Toe maar, je weet het wel. Denk maar rustig na, we hebben alle tijd. Toe maar.

leerling 2: Een haan eh niet eh ei eh kan niet.

leerkracht: Goed zo, een haan legt geen eieren, een haan kan geen eieren leggen, nee.

leerling 3: Kip.

leerkracht: Ja, een kip legt eieren, maar een haan niet.

leerling 4: In China hele grote eieren van eh eh eh

leerkracht: Wat zeg je? In China zijn hele grote eieren?

leerling 4: Ja eh van eh ik weet niet van naam.

leerkracht: In China is een vogel die hele grote eieren legt, zeg je, maar ik weet de naam van de vogel niet.

leerling 4: Nee, is ...

leerkracht: Is het een grote vogel?

leerling 4: Hele grote vogel. Zo.¹

Inleiding

Het hierna volgende gaat over onderwijs van het Nederlands als tweede taal (nt2) aan jongeren van twaalf tot twintig jaar. Dat onderwijs krijgt op velerlei wijzen vorm, met name in Internationale Schakelklassen (ISK's), in extra lessen Nederlands binnen het reguliere voortgezet onderwijs en in speciale cursussen

voor (jong-)volwassen anderstaligen. Een scala aan mogelijkheden, waarvan het rendement echter te wensen overlaat: voor veel anderstalige jongeren vormt de Nederlandse taal een belangrijk obstakel bij verdere (bevredigende) scholing en opleiding in Nederland.

Dat we er vooralsnog niet in slagen hen 'voor te bereiden op en in staat te stellen tot volwaardig functioneren in het Nederlandse onderwijs', blijkt onder meer uit doorstroom- en uitvalcijfers (Fase & De Jong 1983; Van Esch 1983 a + b; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1981).

Het hiervoor tussen aanhalingstekens geplaatste streven is afgeleid uit de doelstellingen, zoals het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen ze in zijn *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs* formuleert:

'Het onderwijs dient de leden van minderheidsgroepen voor te bereiden op en in staat te stellen tot volwaardig sociaal-economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving, (...)'
(Ministerie van O&W 1981, p. 6.)

In het *Beleidsplan* wordt de aandacht overigens vrijwel uitsluitend op de eerste opvang gericht: daarin worden de leerlingen 'aanspreekbaar' gemaakt. Onderwijs — in het algemeen en dat van het Nederlands als tweede taal in het bijzonder — zou echter een belangrijk deel van zijn taak ten aanzien van anderstalige jongeren negeren wanneer het zich beperkt tot eerste opvang-doelstellingen als 'aanspreekbaar'-maken. Een redelijke beheersing van het Nederlands garandeert geen probleemloze loopbaan in het reguliere vervolgonderwijs.

Met de wetenschap dat het begrip 'aanspreekbaar' nergens adequaat gedefinieerd is en dat iedereen deze kwalificatie op zijn/haar eigen wijze hanteert, zodat men daarmee op zich niet zo vreselijk veel zegt, valt nog wel te leven. Anders wordt het wanneer anderstalige leerlingen, die op een gegeven moment als '(goed) aanspreekbaar' worden gekwalificeerd, geacht worden bij hun functioneren in het reguliere onderwijs geen belemmeringen meer te ondervinden die ermee te maken hebben dat zij daarin niet met hun moedertaal terecht kunnen. Met name ten aanzien van tweedetaalgerende (leerplichtige) jongeren geldt dat men er nog niet is op het moment dat de leer-

der het Nederlands 'redelijk beheerst'. De taak van de eerste opvang is dan volbracht, een mijlpaal weliswaar, maar in veel gevallen nog lang geen eindpunt.

Vaardigheid in het communiceren over alledaagse concrete zaken in het hier-en-nu is voor goed functioneren in het reguliere voortgezet onderwijs niet zonder meer genoeg. In dat onderwijs dienen bijvoorbeeld ook abstracte teksten te worden gelezen, in dat onderwijs dienen — op basis van het ordenen/selecteren/beoordelen van informatie — ook samenvattingen te worden gemaakt en meningen te worden geformuleerd. Bovendien worden daarbij aan de vormelijke correctheid van het taalgebruik van de leerlingen (ten aanzien van bijvoorbeeld de spelling en de grammatica) hoge eisen gesteld. In het reguliere voortgezet onderwijs wordt bij de leerlingen een behoorlijk beginniveau qua kennis en vaardigheid betreffende het Nederlands verondersteld: ze moeten al veel in en met het Nederlands kunnen. Geredeneerd vanuit de doelstellingen in het *Beleidsplan* is de taak van het 'opvangonderwijs' ten aanzien van deze anderstalige jongeren buitengewoon zwaar: wie kan (een ander) in een paar basisonderwijs- en/of ISK-jaren en/of een serie extra lessen Nederlands die hoeveelheid en dat soort taalvaardigheid (helpen) ontwikkelen waar het hier om gaat?

Gestuurde en ongestuurde taalverwerving

Van cruciaal belang is dat we het hier hebben over het leren en onderwijzen van een *twééde* taal: het leren en onderwijzen van een vreemde taal in een omgeving waar die taal voertaal is.

De mogelijkheden tot het onderwijzen (en gestuurd verwerven) van het Nederlands worden weliswaar beperkt door de hoeveelheid tijd en energie die aan dat onderwijzen wordt besteed/kan worden besteed, de mogelijkheden tot het leren (ongestuurd verwerven) van de taal buiten (nt2-)onderwijs om, zijn daarentegen in principe onbeperkt.

Dit roept vragen op als:

- Hoeveel tijd en energie wordt er in het kader van nt2-lessen aan (bijvoorbeeld) vocabulaire-uitbreiding besteed?
- Op wat voor manier gebeurt dat en met

welk resultaat: breiden de leerders hun vocabulaire uit met de in de les behandelde woorden of leren zij (ook) waar en hoe ze *buiten* de nt2-les om hun vocabulaire kunnen vergroten?

- Hoe zouden we ervoor kunnen zorgen dat dit laatste aspect van nt2-onderwijs (duidelijker) vorm krijgt?

Wellicht moet nt2-onderwijs zich, vanuit het specifieke karakter van tweede-taalverwerving én vanuit efficiency-overwegingen minder richten op het overdragen van (kennis van en vaardigheden in) het Nederlands, dan wel op het overdragen van (kennis van en vaardigheid in) het *l*eren van het Nederlands.

Dit houdt onder meer in dat de leerders:

- het Nederlands moeten (gaan) zien als een, met hun moedertaal vergelijkbaar middel tot communicatie;
- strategieën moeten ontwikkelen om hun vooralsnog beperkte t2-middelen optimaal te kunnen gebruiken;
- moeten (gaan) ervaren, dat ze het Nederlands als communicatiemiddel kunnen gebruiken, ook zonder die taal in al haar aspecten te beheersen;
- moeten (gaan) ervaren dat ze het Nederlands vooral ook leren door het te gebruiken;
- moeten (gaan) ervaren dat t2-leren net zozeer *b*uiten als *b*innen de nt2-lessen plaatsvindt;
- strategieën moeten ontwikkelen om de mogelijkheden tot, binnen- én buitenschoolse, t2-verwerving zoveel mogelijk te benutten.

Het gaat er met name om de mogelijkheden tot t2-verwerving te verruimen. Voor een t2-verwerver die zich in een omgeving bevindt waarin de te verwerven taal als voertaal gehanteerd wordt, bestaat er in principe een oneindig aantal gelegenheden om (iets van) de taal in kwestie op te pikken.

Stellen we dit gegeven niet centraal bij de vormgeving en invulling van ons (nt2-)onderwijs, dan gaan we niet alleen voorbij aan het specifieke karakter van t2-leren — we zijn bovendien inefficiënt bezig, terwijl we ons dat absoluut niet kunnen veroorloven. Optimaliseren we de mogelijkheden tot nt2-verwerving buiten de nt2-lessen om, dan houden we binnen de nt2-lessen ruimte over om aandacht te besteden aan aspecten van het Nederlands die uitsluitend (of sneller, beter) gestuurd verworven kunnen worden: sommige 'schoolse' vaar-

digheden bijvoorbeeld.

Twee benaderingen

In de ISK-Groningen is in het schooljaar 1983-'84 een begin gemaakt met het vormgeven c.q. invoeren van nt2-onderwijs waarin bovengenoemde aspecten verwerkt zijn. De ervaringen met deze zogenaamde *communicatief-interactieve* benadering zijn tot dusver positief, zowel in termen van nt2-ontwikkeling als in termen van plezier in leren en onderwijzen.

Elders is uitgebreid verslag gedaan van het hier bedoelde onderwijsvernieuwingproject, dat gepaard ging met een vergelijkend onderzoek naar de effecten van communicatief-interactief onderwijs enerzijds en die van de traditioneel gangbare benadering in de ISK-Groningen anderzijds.² Ik beperk me daarom hier tot een beknopte beschrijving van het onderwijs-leergebeuren vóór en na c.q. tijdens het project en de gedachten achter de vernieuwing, waarbij ik aandacht besteed aan de vragen over vocabulaire-uitbreiding die ik in de vorige paragraaf formuleerde.

De 'traditionele' benadering

Traditioneel werd in de ISK-Groningen gewerkt aan de hand van *Nederlands voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*.³ Door de heterogeniteit van de groepen, (ook) ten aanzien van vaardigheid in het Nederlands, voelden de leerkrachten zich min of meer gedwongen de leerlingen zelfstandig, meestal individueel-schriftelijk, met deze leergang aan het werk te zetten.

Ter illustratie van de heterogeniteit van de groepen: tot de kern van één van de enigszins-gevoorderengroepen in 1983-'84 behoorden twaalf leerlingen, vijf jongens en zeven meisjes, in de leeftijd van vijftien tot negentien jaar. Hun verblijfsduur in Nederland varieerde van tien maanden tot drie jaar en twee maanden. Sommigen waren direct na aankomst in Nederland op de ISK gekomen, anderen hadden eerst ander onderwijs in Nederland gevolgd. Hun opleiding in het herkomstland varieerde van vier jaar basisonderwijs tot een afgeronde lyceumopleiding. Met z'n twaalfen vertegenwoordigden ze vier nationaliteiten: Chinees, Vietnamees, Turks en Surinaams.

Terwijl ze met de lessen uit de leergang bezig waren (voor de één waren dat lessen uit deel 2, voor een ander lessen uit deel 3), zochten de leerlingen bijna voortdurend steun bij hun woordenboeken. Veelvuldig werd ook de hulp van de leerkracht ingeroepen bij het zoeken naar woordbetekenissen. Meermalen per dag leidde dat tot een klassikaal kwartiertje 'woordjes leren' aan de hand van vragen van de leerkracht:

- Hoe noemen we dat?
- Wat betekent X?
- Wat is dit?
- Wie weet een ander woord voor Y?

Op gezette tijden nam de leerkracht (niveau-) groepjes van drie à vier leerlingen apart om een tekst of oefening gezamenlijk door te spreken. De bespreking betrof in ieder geval ook altijd woorden en uitdrukkingen: gevraagd werd dan naar synoniemen, tegenstellingen, parafrases en wat dies meer zij.

Naar schatting van de leerkracht besteedden de leerlingen aldus zeker een vijfde deel van hun schooltijd (dat wil zeggen: één à anderhalf uur per dag) aan vocabulaire-uitbreiding. Bovendien was het de gewoonte dat het (nieuw) genoteerde vocabulaire thuis nog eens werd doorgenomen. Voor sommige leerlingen hield dit in dat ze hun aantekeningen letterlijk uit het hoofd leerden. Volgens de leerkracht is het reëel te veronderstellen dat het merendeel van de leerlingen dagelijks thuis nog een half uur, zo niet langer, op deze wijze met vocabulaire bezig was.

De 'nieuwe' benadering

De centrale gedachte achter communicatief-interactief onderwijs is dat taal-leren plaatsvindt door (binnen- én buitenschoolse) reële communicatie in de te leren taal.

Deze gedachte kreeg in de ISK-Groningen vorm in zogenaamde gespreksronden en werkvormen. Daarmee wordt (oefen-)ruimte geschapen voor reële communicatie in het Nederlands: mondeling en schriftelijk, tussen leerlingen en leerkracht, tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en hun buitenschoolse taalomgeving. Er wordt als het ware een link gelegd tussen dat wat er in de les met het Nederlands gedaan wordt enerzijds en de manier waarop die taal buiten de les functioneert (namelijk als communicatiemiddel) anderzijds. Eén van de belangrijkste doelstellin-

gen daarbij is het idee te doorbreken dat taal-leren (tijdens de les) en taal-gebruiken (buiten de les) twee totaal verschillende activiteiten zijn. Het gaat er om de leerlingen binnen-schools, in een relatief veilige situatie, aan den lijve te laten ervaren dat ze iets kunnen met het Nederlands en dat ze al doende hun vaardigheid in die taal (verder) ontwikkelen. Wellicht brengt die ervaring hen tot aandacht en actie voor wat betreft het nt2-gebruik (en de nt2-verwervingsmogelijkheden) die er buitenschools min of meer voor het oprapen liggen. *Gespreksronden* zijn 'echte' gesprekken met de hele klas, waarbij (net als in gesprekken buiten de school) de nadruk ligt op de inhoud: op wát er verteld wordt. Eventuele correctie op de vorm, op hóe het verteld wordt, vindt op een impliciete manier plaats.

De leerkracht hanteert tijdens de gespreksronden zogenaamde modellering- en expansionstrategieën: hij/zij reageert op uitingen van de leerlingen steeds eerst met een 'teruggave' in correct Nederlands (een herhaling van de uiting in gemodelleerde vorm: modellering) en gaat vervolgens nader in op de inhoud ervan (expansion).

Ter illustratie:

leerling: Ik weet wat jij zeggen gaat, kom in de ring zitten.

leerkracht: Ja, komen jullie allemaal maar in de kring zitten (modellering).

leerkracht: In de krant staat dat een haan een ei legt, zegt V. Waarom staat dat in de krant? (expansion).

De groep wordt op deze wijze veelvuldig geconfronteerd met correct Nederlands in een (vrij) reële gesprekssituatie. Daarbij biedt de terloopse gemodelleerde herhaling door de leerkracht de leerlingen de gelegenheid de draad van het gesprek vast te houden c.q. weer op te pakken. Bovendien krijgen de leerlingen direct feedback op (ook de vorm van) hun taalgebruik. Een en ander geschiedt echter zonder dat de aandacht wordt afgeleid van het uiteindelijke (inhoudelijke, communicatieve) doel waarmee men met elkaar bezig is: een gesprek voeren, gedachten uitwisselen, gevoelens verwoorden, op de manier waarop dat ook buiten de school gangbaar is. Daarom is er ook gekozen voor een kringopstelling en zijn woordenboeken en schrijfgerei taboe tijdens de gespreksronden.

Oefensituaties

Zoals hiervoor al aangegeven, worden met gespreksronden oefensituaties gecreëerd. Het gaat er daarbij in eerste instantie om de leerlingen te laten ontdekken dat ze het Nederlands, ook al is hun vaardigheid daarin (nog) beperkt, voor allerlei plezierige en zinvolle zaken kunnen gebruiken. Bijvoorbeeld voor het aangaan van persoonlijke contacten: doordat in gespreksronden 'echte' informatie uitgewisseld wordt (een 'echt' gesprek plaatsvindt), leren de leerlingen elkaar kennen, met alle mogelijkheden vanden voor de sfeer in de groep en het contact onderling. De uitkomst is over het algemeen erg positief, volgens de leerkrachten van de ISK-Groningen is er duidelijk sprake van een 'omwenteling'. Ze benadrukken bijvoorbeeld dat vriendschappelijke banden zich sinds de invoering van communicatief-interactieve gespreksronden niet meer uitsluitend beperken tot leerlingen met dezelfde (moedertaal-)achtergrond. Het Nederlands heeft, mede daardoor, duidelijk terrein gewonnen als voertaal in de pauzes en na schooltijd. Er is, meer dan voorheen, sprake van een groep (een gezelschap dat méér gemeenschappelijk heeft dan een leerkracht, een lesrooster en een klaslokaal, dit ter illustratie van het contrast met de situatie die lange tijd heel normaal was: de leerlingen werkten individueel hun leergang door en bemoeiden zich weinig met elkaar).

Buitenschoolse communicatie

Van belang is dat een en ander doorwerkt tot buiten de schooluren: terwijl het de leerkrachten in het verleden de grootste moeite kostte om de leerlingen ertoe te bewegen schoolfeesten en sporttoernooien (georganiseerd vanuit de reguliere leaó waaraan de ISK verbonden is) te bezoeken, worden dit soort dingen nu vaak terloops door de leerlingen zelf geregeld: ze maken afspraken en stimuleren elkaar om mee te gaan. Gaandeweg breidt het scala aan gezamenlijke na-schoolse activiteiten, waarbij het Nederlands als voertaal gehanteerd wordt, zich uit: verjaardagen, zwembadbezoek, etc.

Tegelijkertijd worden in de gespreksronden de mogelijkheden tot contacten (c.q. communicatie) in het Nederlands met mensen van buiten de school besproken. De ervaring leert dat

leerlingen vaak constructief reageren op elkaars onzekerheden en problemen. Is er eenmaal, mede door gespreksronden, een vertrouwde sfeer in de groep ontstaan, dan kunnen onderlinge steun en stimulans erg ver gaan. Ter illustratie het volgende voorbeeld, waar gebeurd, tijdens het experimenteren met een pakketje communicatief-interactief lesmateriaal rond het thema 'Vriendschap':⁴

Tijdens een gespreksronde over het thema vertelde één van de leerlingen dat hij eigenlijk geen vrienden had. Hij wilde wel proberen vrienden te maken, maar hoe zou hij het aanpakken?

Er werden wat suggesties gedaan: waren zijn burens misschien de moeite waard? Dan zou hij daar eens een praatje mee aan kunnen knopen. Wellicht zou hij ze zelfs eens bij hem thuis kunnen uitnodigen om ze een beetje beter te leren kennen.

Niet lang hierna volgde een enthousiast verslag: de leerling had met zijn moeder gesproken over het gesprek op school. Zij bleek ook wel wat meer contact met de burens te willen. Van het een kwam het ander en uiteindelijk had een feestelijke barbecue-/kennismakingsavond met allerlei mensen uit de straat plaatsgevonden.

Het aangaan van persoonlijke contacten is slechts één van de mogelijkheden die het Nederlands biedt: tijdens de gespreksronden worden ook andere boven tafel gehaald. Besproken wordt bijvoorbeeld welke radio- en televisieprogramma's de moeite waard zijn, wat leerlingen (zouden kunnen) lezen en dergelijke. Met name tekenfilmpjes, het Jeugdjournaal, de Sterreclame en huis-aan-huisbladen blijken in dit verband van belang. Wat leerlingen (daarin en elders) voor interessante en leuke zaken hebben gezien, gehoord of gelezen, is een regelmatig terugkerend onderwerp van gesprek. In opzet wordt dan ook ingegaan op de vraag of (c.q. het feit dát) leerlingen van dat zien, horen en lezen ook (iets van het) Nederlands hebben geleerd.

Gespreksronden hebben afwisselend een thematisch en een vrij karakter. *Thematische* gespreksronden gaan over (aspecten van) thema's, zoals Voedsel, Vriendschap of Ziek-zijn. *Vrije* gespreksronden kunnen overal over gaan: over een programma dat de avond ervoor op de televisie te zien was, over een op handen zijnd familiefeest, etc.

Bij vrije zowel als thematische gespreksronden is het met name de leerkracht die het gesprek op gang brengt en, indien nodig, op gang

houdt: hij of zij brengt vragen en aandachtspunten in. In principe wordt het uiteindelijke verloop van een gespreksronde echter vooral ook bepaald door (de inbreng c.q. interesses van) de leerlingen.

Gespreksronden vinden één à twee maal per dag plaats en duren gemiddeld een uur. Aanluitend worden zogenaamde verwerkingsvormen aangeboden.

In *verwerkingsvormen* (verwerkingsoefeningen) wordt datgene wat in de gespreksronden aan de orde is gekomen (verder) verwerkt: dat kan variëren van het bespreken van de nieuwe woorden die in de gespreksronde naar voren kwamen tot het opvoeren van een rollenspel. Net als bij gespreksronden gaat het bij verwerkingsvormen in principe om het 'aanzwengelen' van reële communicatie in het Nederlands en het creëren van oefensituaties daarvoor. De eerlijkheid gebiedt te melden dat het verwerkingsvormengedeelte tijdens het vernieuwingsproject 1983-'84 niet systematisch is uitgewerkt. De leerkrachten voorzagen grote problemen bij de invoering van de nieuwe onderwijsbenadering, met name in verband met de eenzijdige gerichtheid van de leerlingen op schriftelijke taken en de heterogeniteit van de groepen. In overleg is daarom besloten de vernieuwing te beperken: in één ISK-groep werd het onderwijs enkele uren per dag communicatief-interactief ingevuld. De resterende uren werd 'traditioneel' doorgewerkt aan de hand van de leergang. Prioriteit bij de vernieuwing kreeg de invoering van communicatief-interactieve gespreksronden; verwerkingsvormen werden min of meer ad hoc gesuggereerd en aangeboden, vaak in een project-achtig karakter.

Twee voorbeelden:

- in aansluiting op een gespreksronde over een te organiseren ISK-feest werden in kleine groepjes allerlei taken in dat verband besproken en uitgevoerd (de leerlingen overlegden en namen een beslissing over het programma, schreven uitnodigingen, maakten aankondigingsposters, etc.);
- in het kader van een correspondentieproject wisselden de leerlingen brieven uit met Nederlandstalige leeftijdsgenoten van een andere school.

Vocabulaire-uitbreiding

Hoe wordt aan vocabulaire-uitbreiding gewerkt binnen de communicatief-interactieve benadering? Van cruciaal belang is het uitgangspunt dat de leerlingen met name ook buiten de school (buiten de lesuren om) hun woordenschat in het Nederlands kunnen uitbreiden. Tijdens de lesuren wordt getracht hen dát duidelijk te maken en ook welke ingangen ze daarvoor kunnen gebruiken. De taak van het onderwijs zou aldus, enigszins overdreven, kunnen worden geformuleerd als: het opstarten en stimuleren van de ongestuurde buitenschoolse taalverwerving (i.c. vocabulaire-uitbreiding). Samengevat luidt de gedachtengang:

- vocabulaire-uitbreiding vindt plaats via *reële communicatie* in de te leren taal;
- mogelijkheden daartoe zijn er in geval van tweede-taalverwerving in overvloed *buiten* de school;
- die mogelijkheden zouden moeten worden uitgebuit;
- leerlingen zouden die mogelijkheden moeten leren zien en leren gebruiken;
- het onderwijs moet hen daarbij helpen c.q. daartoe motiveren;
- in het onderwijs moeten de leerlingen ervaring en oefening kunnen opdoen met reële communicatie en in het onderwijs moeten de leerlingen gestimuleerd worden tot het aangaan van reële communicatie buiten de school.

Vergeleken met de traditioneel gangbare wijze waarop in de ISK-Groningen aan de woordenschat gewerkt werd, is er een tweetal principiële verschilpunten te noemen:

- woorden en uitdrukkingen worden niet of nauwelijks 'los' aan de orde gesteld. Een vocabulaire-kwartiertje met vragen als 'Wat is dit?' en 'Hoe heet dat?' komt derhalve niet voor;
- woordenboeken nemen een veel minder centrale plaats in. Tijdens gespreksronden zijn ze zelfs taboe.

De veronderstelling is dat de uitbreiding van de woordenschat 'vanzelf' plaatsvindt: tijdens de gespreksronden komen bijvoorbeeld nieuwe woorden aan de orde doordat leerlingen ze gebruiken of doordat de leerkracht ze inbrengt en verder zouden de leerlingen vooral ook buitenschools nieuwe woorden (gaan) oppikken, die ze tijdens de gespreksronden weer gebrui-

ken, etc. Een en ander wordt echter wel vrij sterk gestructureerd:

- 1 De leerkracht (modelleert en) herhaalt tijdens de gespreksronden de uitingen van de leerlingen en dus ook de voor sommigen onbekende woorden daarin. In principe wordt het gesprek niet onderbroken voor nadere tekst en uitleg over zo'n nieuw woord; de leerkracht maakt er een notitie van om er na het gesprek op terug te komen. Dreigen leerlingen de draad van het gesprek kwijt te raken door onbekendheid met bepaalde woorden, dan wordt er terloops een (Nederlandse) omschrijving gevraagd of gegeven (zoals dat in voorkomende gevallen buitenschools ook gebeurt).
- 2 De leerkracht brengt zelf nieuwe woorden in, waarbij dezelfde werkwijze wordt gevolgd als bij inbreng van nieuwe woorden door leerlingen (zie punt 1).
- 3 Direct ná de gespreksronde worden nieuwe woorden aan de orde gesteld: herhaald, genoteerd (op het bord en in speciale woordenschriften), eventueel toegelicht en nagelagen. Een en ander gebeurt niet tijdens het gesprek, omdat dat afbreuk zou doen aan het beoogde realistische karakter ervan. Bovendien kunnen de leerlingen nu merken dat het voor deelname aan een gesprek niet noodzakelijk is alle gehoorde woorden precies te kennen. De ervaring leert dat de leerlingen gaandeweg minder krampachtig hun woordenboeken als steun en toeverlaat gaan zien: ze merken dat ze radend, met hulp van de context en dergelijke, vaak ook wel zonder kunnen. De keuze voor een besprekingsmoment direct na het gesprek heeft ermee te maken dat dan de context waarin het nieuwe vocabulaire gebruikt werd, voor iedereen nog vrij gemakkelijk terug te halen is.
- 4 In de nabespreking komt tenslotte ook de vraag aan de orde: Wat had je nog aan het gesprek willen bijdragen als je daarvoor de Nederlandse woorden had geweten, biedt je (t1-t2-)woordenboek soelaas? De op deze wijze gevonden woorden worden ook in de woordenschriften genoteerd.

Overigens wordt gestreefd naar een evenredige deelname van de leerlingen aan de gespreksronden. De leerkracht is alert op initiatieven (vooral ook op onopvallende initiatieven van de wat schuchtere leerlingen), remt

praatgrage leerlingen een beetje af en geeft, indien nodig, beurten.

Vólgende gespreksronden en vooral ook verwerkingsvormen bieden mogelijkheden om nieuwe woorden te laten terugkomen, zodat ze kunnen beklijven. De leerlingen wordt bijvoorbeeld gevraagd een verslag of verhaal naar aanleiding van een gespreksronde te schrijven. Ze mogen daarbij de aantekeningen in hun woordenschrift gebruiken. Over het algemeen is de motivatie om nieuw-geleerde woorden in het verslag of verhaal te verwerken vrij groot.

Voor nabespreken en verwerken van de nieuwe woorden uit de gespreksronden wordt gemiddeld drie kwartier à een uur per dag uitgetrokken.

Effecten

Interessant is natuurlijk de vraag naar het effect van de 'traditionele' en de 'nieuwe' benadering op (in dit geval) de vocabulaire-uitbreiding. De veronderstelling is dat communicatief-interactief benaderde leerlingen, méér dan traditioneel benaderde leerlingen, de buitenschoolse mogelijkheden tot vocabulaire-uitbreiding zullen (leren) aangrijpen. Traditioneel benaderde leerlingen zullen hun vocabulaire voornamelijk uitbreiden met in de les behandelde woorden, communicatief-interactief benaderde leerlingen daarentegen ook met andere: woorden die nooit in de les aan de orde zijn geweest.

De woordenschat van communicatief-interactief benaderde leerlingen zal aldus groter, maar ook meer divers zijn (niet iedere leerling kent dezelfde woorden), terwijl er in het onderwijs niet méér, wellicht zelfs mínder, tijd aan vocabulaire-uitbreiding als afzonderlijk les-onderdeel is besteed.

Precieze gegevens over hoeveel en welke woorden beide 'typen' leerlingen kennen, zijn niet voorhanden, wél is in het vergelijkend onderzoek (zie noot 2) ook de woordenschat als variabele meegenomen. Gemeten werd onder andere de zogenaamde Type-Token-Ratio (TTR: een indicatie voor de diversiteit van het vocabulaire) van twee groepen leerlingen. Het betrof leerlingen uit de 'experimentgroep', die gedurende een viertal maanden (enkele uren per dag) communicatief-interactief onderwezen werd en leerlingen uit de 'controle-

groep', die gedurende die periode het traditioneel gangbare ISK-onderwijs volgde. Vanuit eenzelfde gemiddelde beginscore maakte de experimentgroep op TTR in vier maanden een ontwikkeling door van 7,5%. Bij de controlegroep bedroeg de ontwikkeling 2,6%.⁵ Kijken we alleen naar de TTR-ontwikkeling van leerlingen die ongeveer anderhalf jaar in Nederland verbleven ten tijde van het tweede meetmoment, dan komen de verschillen duidelijker uit de verf: een ontwikkeling van 8,9% tegenover een van 1,1% in respectievelijk de experiment- en controlegroep.

Tot slot

Het lijkt erop dat in de ISK-Groningen een (eerste) stap in de goede richting is gezet: de communicatief-interactieve suggesties zijn uitvoerbaar gebleken, zowel leerlingen als leerkracht waren zeer te spreken over de nieuwe benadering en de onderzoeksresultaten waren positief.

Besloten werd de vernieuwing vanaf het schooljaar 1984-'85 uit te breiden naar alle groepen. Communicatief-interactieve gespreksronden en verwerkingsvormen hebben zich inmiddels een vaste plaats in de ISK-Groningen verworven. Het gaat daarbij (vooralsnog) om een plaats náást de traditioneel gangbare leerang: het verwerkingsvormen-gedeelte is in 1983-'84 niet expliciet genoeg uitgewerkt om als vervanging van de leergang te kunnen dienen.

Wellicht dat in deze 'twee-sporen-situatie' binnen afzienbare tijd verandering komt. Aansluitend op het project in 1983-'84 wordt namelijk momenteel de laatste hand gelegd aan een, op communicatief-interactieve leest geschoeid, thematisch-cursorisch lessenspakket voor taalonderwijs Nederlands aan meertalige leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Dáárover misschien een andere keer.

Noten

1 Uit: Nanning e.a. 1986, p. 27-28.

2 Vgl. met name Bienfait e.a. 1984; in het vergelijkend onderzoek werden de volgende variabelen betrokken:

linguïstische variabelen:

- zinsvolgorde (woordvolgorde in de zin)
- conjugatie van de persoonsvorm

- woordenschat en woordkeuzefouten
- beurtomvang
- uitingenslengte
- woorddeletie

communicatief-interactieve variabelen:

- beurtwisseling
- inhoudelijke gepastheid van uitingen
- gepastheid van de beurtovername.

Vgl. ook: Dijk e., a. 1984; Van der Geest en Berenst 1985; Nanning e.a. 1986; Nanning en Bienfait 1986.

3 Egmond-van Helten, H.M. van *Nederlands voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs* Groningen 1981.

4 Het gaat om een experimentele versie van één deel uit: Bienfait e.a. *Anders Nederlands. Communicerend leren. Een thematisch-cursorisch lessenspakket ten behoeve van taalonderwijs Nederlands aan meertalige leerlingen* (te verschijnen).

5 Vgl. Bienfait e.a. 1984, p. 170.

Literatuur

Bienfait, N. e.a. *Nederlands leren aan anderstaligen: kurrikulaire of kommunikatieve aanpak? Een poging tot vernieuwing en verbetering van het onderwijs in de Internationale Schakelklas te Groningen* Publikaties van de vakgroep taalbeheersing nr. 12, Groningen 1984

Dijk, A. e.a. *Kommunikatief onderwijs aan anderstaligen. Een werkboek* Publikaties van de vakgroep taalbeheersing nr. 14, Groningen 1984

Esch, E. van e.a. *Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de onderwijskansen van allochtone leerlingen* Harlingen 1983a

Esch, W. van *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen* Nijmegen 1983b

Fase, W. & M.J. de Jong *De internationale schakelklas. Beleidsgerichte evaluatie van het functioneren van de schakelperiode* Rotterdam 1983

Geest, T. van der & J. Berenst 'Communicatief tweede-taalonderwijs. Onderzoek en interventie' in: *Toegepaste Taalkunde in Artikelen* 22 (1985), p. 94-105

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs* 's-Gravenhage 1981

Nanning, S. e.a. *Jongeren en het Nederlands als tweede taal. Een Groningse aanpak van de praktijk* Enschede 1986 (interne publikatie SLO)

Nanning, S. & N. Bienfait 'Ansatz zu einer kommunikativ-interaktiven Gestaltung des Zweitsprachunterrichts. Bericht über ein Interventions- und Forschungsprojekt' in: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 34 (1986), p. 95-135