

**NEDERLANDS,
NIET ALTIJD MOEDERTAAL:
differentiatie binnen de klas/groep¹**

NT2 en differentiatie

Sylvia Nanning is mede-auteur van de methode Anders Nederlands, waarvan in dit nummer ook een bespreking is opgenomen.

In dit artikel wordt er nog eens de nadruk op gelegd, dat taalverwerving alleen plaatsvindt tijdens echte communicatie. En die kan in de schoolse situatie alleen plaatsvinden, als iedereen met hetzelfde thema bezig is. Voor wie werkt met interculturele groepen houdt dit gegeven meteen in, dat er zeker gedifferentieerd moet worden in de opdrachten.

Hierover schrijft Sylvia, die werkt aan het Instituut voor Toegepaste Taalkunde in Groningen en die in Moer 1987/3 schreef over tweede-taalonderwijs en de mogelijkheden van de buitenschoolse taalverwerving.

De ene leerling is de andere niet. In het onderwijs moeten we er rekening mee houden dat niet alle leerstof voor alle leerlingen even interessant en leerzaam is. Natuurlijk geldt dit niet exclusief voor klassen/groepen met leerlingen voor wie het Nederlands de tweede taal is. Dáár echter zijn verschillen tussen leerlingen vaak zo groot, dat differentiatie binnen de klas/groep niet alleen 'didactisch wenselijk' is maar simpelweg noodzakelijk.

Het gaat me in dit verhaal om onderwijs van het Nederlands aan anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs. Die anderstalige leerlingen ontvangen dat onderwijs ófwel in het kader van zogenaamde extra lessen, meestal in een groep, ófwel in Internationale Schakelklassen (ISK's),² ófwel in regulier verband. In de eerste twee gevallen zijn de lessen

speciaal voor hen bedoeld. In het derde geval volgen ze het reguliere onderwijs, samen met leerlingen voor wie het Nederlands de moedertaal is. In alle drie gevallen zal differentiatie, bijvoorbeeld naar vaardigheid in het Nederlands, pure noodzaak zijn.

Een relatief eenvoudige en vaak toegepaste werkwijze hierbij is: leerlingen zelfstandig — veelal in de betekenis van *individueel* — aan het werk zetten met een leergang of ander lesmateriaal. In principe kunnen ze zo op hun eigen niveau en in hun eigen tempo bezig zijn, in het ideale geval met datgene wat voor hen relevant is en op een manier die bij hen past. Bij deze werkwijze zijn echter twee kanttekeningen op hun plaats. Ten eerste ligt het accent vaak eenzijdig op *schriftelijk* materiaal waardoor het gevaar bestaat dat de ontwikke-

ling van mondelinge vaardigheden (te) weinig aandacht krijgt.

Een tweede kanttekening betreft de marginale plaats die is ingeruimd voor *gezamenlijke* activiteiten. Die zijn van belang, niet alleen met het oog op doelstellingen als 'leerlingen leren samenwerken op basis van gelijkwaardigheid', maar zeker ook voor de (tweede-)taalontwikkeling. Immers, taalontwikkeling vindt met name plaats wanneer de taal gebruikt wordt om te communiceren met anderen.

Doel van differentiatie is recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. In dit artikel wil ik aangeven hoe differentiatie vorm kan krijgen binnen gezamenlijke activiteiten van een klas of groep.

Thematisch

Voorwaarde voor gezamenlijke activiteiten is een *gemeenschappelijke* basis, een gedeelde belangstelling voor een bepaald onderwerp bijvoorbeeld, of ervaringen op eenzelfde terrein. Zo'n basis kan gelegd worden door het onderwijs *thematisch* te ordenen. Gedurende een bepaalde periode staat dus voor alle leerlingen van een klas of groep hetzelfde thema centraal. Alle (leer-)activiteiten, of die nu individueel, in subgroepjes, dan wel 'klassikaal' worden ondernomen, vloeien uit dat gemeenschappelijke thema voort.

Het verdient natuurlijk de voorkeur thema's te kiezen die aansluiten bij de interesses, wensen en leerbehoeften van de leerlingen. Voor de hand ligt hen zelf te vragen welke thema's dat zijn. Waarover willen ze het in de lessen Nederlands het liefst hebben, over welke onderwerpen willen ze iets horen, lezen, schrijven en leren? Een eenvoudige enquête met een aantal suggesties voor — heel verschillende — thema's en met veel ruimte voor eigen ideeën is daarvoor een bruikbaar instrument. Uit een enquête die in verschillende groepen met 12- tot 16-jarigen op Groningse scholen is afgenomen, scoorden thema's als 'Vriendschap', 'Ruzie' en 'Jongens/Meisjes' erg hoog, zowel bij anderstalige leerlingen als bij leerlingen voor wie het Nederlands de moedertaal is.

Thematisch werken kan een gemeenschappelijke basis leggen, maar met gemeenschappelijke thema's alléén zijn we er nog niet. Leerlingen moeten ook *redenen* en *mogelijkheden* aanreiken krijgen voor gezamenlijke activiteiten. Dat

kan bijvoorbeeld door oefeningen aan te bieden die — helemaal of gedeeltelijk — in tweetallen of kleine groepjes moeten worden gemaakt, waarbij leerlingen elkaars bijdragen en/of feedback *nodig* hebben om hun opdrachten uit te voeren. Die bijdragen (en de eisen die eraan gesteld worden) kunnen variëren: wat van een leerling wordt gevraagd of verwacht, moet aansluiten bij waar hij of zij aan toe is. Ook zou het werken aan een thema kunnen worden afgesloten met een gezamenlijk produkt (een klassekrant of een tentoonstelling rond het thema bijvoorbeeld) waaraan iedereen een bijdrage levert die past bij wat hij/zij wil en kan.

Belangrijke mogelijkheden voor differentiatie binnen gezamenlijke activiteiten worden geboden door een model waarin een klas of groep afwisselend *bijeenkomt* voor gezamenlijke activiteiten en *uiteengaat* om individueel of in niveaugroepjes op eigen niveau te werken. Voor een dergelijk model is gekozen bij de samenstelling van het lessenpakket *Anders Nederlands — Communicerend Leren*. Dat pakket is gemaakt voor klassen of groepen met anderstalige (liever: meertalige) leerlingen. Het bestaat uit een aantal themadelen die met de hele klas of groep doorgewerkt zouden moeten worden, in die zin dat alle leerlingen op hetzelfde moment met bijvoorbeeld oefening vijf van een bepaald themadeel bezig zijn. Omdat de stof die voor de ene leerling nog een uitdaging vormt, voor een ander oude koek en voor weer een ander alleen maar frustrerend kan zijn, worden de oefeningen op *vier verschillende niveaus* aangeboden. Dat wat in de oefening aan taal wordt aangeboden en gevraagd verschilt per niveau. Als de klas of groep uiteengaat om een bepaalde oefening te maken, kan iedere leerling aan het werk op het voor hem of haar optimale oefenniveau: het niveau waarop de oefening begrijpelijk is, maar ook een uitdaging vormt.

Belangrijk is dat de niveaus niet alleen onderlinge verschillen vertonen, maar ook *overeenkomsten*. De opzet is dat de klas of groep, na de gedifferentieerde activiteiten, weer bijeenkomt en dan gezamenlijk verder kan. Dat is alleen mogelijk als daarmee in de gedifferentieerde activiteiten rekening gehouden wordt, bijvoorbeeld door op de verschillende taalvaardigheidsniveaus een inhoudelijk vergelijkbare oefening aan te bieden.

Hieronder geef ik een paar voorbeelden van de

manier waarop binnen deze gedachtengang niveaoverschillen tot uitdrukking kunnen worden gebracht. De oefeningen die ik daarbij ter illustratie beschrijf, zijn afkomstig uit verschillende themadelen van het hiervoor genoemde lessenpakket.

Receptief

Voor de lagere niveaus kunnen we vooral denken aan *receptieve* verwerking van de stof. Bij een tekst-met-vragen krijgen de leerlingen op de lagere niveaus bijvoorbeeld per vraag een aantal antwoorden, waarvan ze er één moeten aanstrepen. Zo kunnen ze aangeven de tekst te hebben begrepen, zonder dat ze daarvoor zelf in het Nederlands hoeven te formuleren, met vaak alle frustrerende en demotiverende gevolgen vandien. Op de hogere niveaus gaat het dan meer om produktieve activiteiten. De leerlingen moeten zélf, mondeling of schriftelijk, formuleren c.q. taal produceren. De oefening wordt daar taaltechnisch een stuk moeilijker van, maar dat sluit niet uit dat een klas of groep inhoudelijk sámen verder kan. Een zinvolle gezamenlijke nabespreking/verwerking is heel goed mogelijk als het op de verschillende niveaus inhoudelijk om dezelfde tekst en dezelfde vragen gaat.

In de eerste oefening van het themadeel 'Vriendschap' wordt aan de hand van een enquête geprobeerd de kennis, ervaringen en gedachten van de leerlingen omtrent dat thema te mobiliseren en inventariseren. Op niveau 1 krijgen de leerlingen een enquête met ja/nee-vragen voorgelegd: zij kunnen zich concentreren op receptieve verwerking van de vragen en daarop een antwoord geven zonder zelf taal te produceren. Op niveau 2 en 3 heeft de enquête een multiple choice-vorm met enige ruimte voor een zelf-geformuleerd antwoord, op niveau 4 gaat het om 'open vragen'. Een klassikale nabespreking van de oefening is mogelijk omdat het op elk niveau inhoudelijk om dezelfde vragen gaat.

Niet l  tterlijk dezelfde. We kunnen immers ook variëren met de *complexiteit van het taalgebruik* in de instructies en teksten. Op de lagere niveaus kunnen we ons beperken tot korte, enkelvoudige zinnen in een 'rechte volgorde' (onderwerp — persoonsvorm — rest) en bijvoorbeeld alleen woorden gebruiken die frequent voorkomen in het Nederlands. Naarmate

het niveau hoger wordt kunnen we de moeilijkheidsgraad van het taalaanbod opvoeren, door gebruik te maken van bijvoorbeeld samengestelde zinnen, abstracte woorden en idioom. Zolang het inhoudelijk in grote lijnen om dezelfde tekst gaat, zijn de mogelijkheden tot gezamenlijke activiteiten naar aanleiding van die tekst in principe aanwezig.

In concreto

In het themadeel 'Mode' staat een oefening in doelgericht lezen/onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Na de klassikale introductie lezen de leerlingen individueel (op hun eigen niveau) de inleiding en instructie bij de oefening door. Hen wordt gevraagd zich voor te stellen dat ze corresponderen met iemand die ze nog nooit gezien hebben. Diegene komt binnenkort op bezoek en wil graag van het station gehaald worden. Gezorgd moet nu worden voor mogelijkheden tot wederzijdse herkenning. Daarvoor moet eerst de laatste brief van de vriendin in kwestie worden doorgenomen op informatie over hoe ze eruit ziet (opdracht a). Vervolgens wordt de leerlingen gevraagd zelf      een brief te schrijven, met informatie over hoe zij te herkennen zijn (opdracht b). Hieronder staan, ter illustratie van de variatie in taalaanbod, wat stukjes tekst uit de inleiding op de oefening. Het gaat respectievelijk om niveau 1 en 4.

Niveau 1

Stel je voor:

Je hebt een correspondentievriendin.

Ze heet Annelies.

Je hebt haar nog nooit gezien.

Je schrijft brieven aan haar.

En zij schrijft brieven aan jou.

(...)

Ze komt aan op het station.

Jij moet haar ophalen.

Maar: jij weet niet, hoe Annelies er uitziet.

Niveau 4

Stel je voor dat je een correspondentievriendin hebt, die Annelies heet en die je nog nooit gezien hebt.

(...)

Op een dag krijg je een brief van Annelies,

waarin ze schrijft dat ze bij je op bezoek wil komen.

Dat lijkt je hartstikke leuk.

Er is één probleem. Ze schrijft dat je haar van het station moet halen, maar je hebt geen idee hoe ze er uitziet.

Niveauverschillen kunnen ook tot uitdrukking worden gebracht door leerlingen meer of minder *houvast* te geven bij het maken van de oefening. In geval van een gericht-luisteren-oefening in het themadeel 'Hobbies' krijgen de leerlingen op niveau 1 een lijstje met zeven eenvoudige vragen voorgelegd, waarop de luistertekst een antwoord geeft. Op niveau 2 krijgen ze een uitgebreidere vragenlijst en op niveau 3 een lijstje met aandachtspunten. Op niveau 4 moeten de leerlingen zelf proberen na te gaan welke informatie relevant kan zijn en vastgelegd moet worden. Vragen en aandachtspunten maken de oefening eenvoudiger: het luisteren wordt erdoor gestuurd. Naarmate leerlingen er minder moeite mee zullen hebben om de tekst te volgen, krijgen ze minder *houvast* aangeboden. Van belang is dat het, ondanks verschillen in de manier waarop de opdracht is geformuleerd, dezelfde oefening blijft: leerlingen oefenen hetzelfde, namelijk luisterend de hoofdzaken uit een tekst halen. Het gemeenschappelijke element wordt versterkt doordat het voor alle niveaus om dezelfde luistertekst gaat, die klassikaal wordt beluisterd.

Wat betreft de gezamenlijke nabespreking/verwerking is van belang erop te letten dat het niet altijd de 'hogere niveauleerlingen' — in reguliere klassen bijvoorbeeld de moedertaalsprekers van het Nederlands — zijn, die er de belangrijkste bijdragen aan leveren. We kunnen dat proberen te voorkomen door de leerlingen op de lagere niveaus niet alleen extra *houvast* te geven bij het maken van de oefeningen, maar ook extra voor te bereiden op de gezamenlijke activiteiten. Vaak vloeit het één trouwens bijna automatisch uit het ander voort. Zo zullen de leerlingen die bij de gericht-luisteren-oefening een aantal eenvoudige vragen meekrijgen, steun hebben aan deze vragen als de oefening wordt nabesproken. Het kan best zo zijn, dat zij dankzij die vragen de hoofdzaken uit de luistertekst duidelijker en vollediger op een rijtje hebben dan de leerlingen van de hogere niveaus.

Taalverwerving

Dat het belangrijk is om taalonderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op bijvoorbeeld het taalontwikkelingsniveau en de leerbehoeften en -wensen van de doelgroep, heeft geen nader betoog. Zeker als het (ook) gaat om leerlingen die het Nederlands als tweede taal leren, is de heterogeniteit binnen klassen en groepen groot. Leerlingen verschillen in allerlei opzichten van elkaar: nationaliteit, moedertaal, leeftijd, thuissituatie, plannen en perspectieven, vaardigheid in het Nederlands, enzovoort. Dat docenten er vaak voor kiezen om leerlingen zelfstandig/individueel aan het werk te zetten, is heel begrijpelijk. In principe kan dan optimaal worden aangesloten bij hun persoonlijke situatie, wensen en mogelijkheden. Tegelijkertijd is het jammer: leerlingen missen, als ze het merendeel van de tijd apart aan hun taken werken, het gevoel 'erbij te horen'. Dat heeft zijn weerslag op hun tweede-taalverwerving en hun houding ten opzichte van het Nederlands.

Taalverwerving wordt met name op gang gebracht en gehouden in het contact (de communicatie) tussen de taalverwerver en zijn/haar taalomgeving. Kenmerkend voor tweede-taalleren — en dat vormt het verschil met vreemde-taalleren (bijvoorbeeld het leren van het Engels in Nederland) — is daarbij dat de te leren taal *voertaal* is in het land waar de leerder verblijft.

Tweede-taalleerders worden dus veelvuldig met die tweede taal geconfronteerd — ook buitenschools. In een relatief veilige situatie, bijvoorbeeld tijdens de lessen Nederlands, moeten ze de ervaring opdoen dat ze het Nederlands vooral ook leren door die taal op een zinvolle manier te gebruiken. Dat brengt hen er misschien toe ook de mogelijkheden tot taalverwerving *buiten die lessen* aan te grijpen.³ De taallessen moeten dus de gelegenheid bieden voor gezamenlijke activiteiten en onderlinge communicatie. Daarbij moet rekening gehouden worden met verschillen tussen leerlingen. In het voorgaande heb ik geprobeerd hiervoor wat ideeën aan te dragen.

Noten

- 1 Nanette Bienfait en Anje Dijk wil ik bedanken voor hun reacties op de concepttekst(en) voor dit artikel, waarin de achtergronden worden geschetst van de manier waarop in ons lessenpakket *Anders Nederlands — Communicerend Leren* differentiatiemogelijkheden zijn uitgewerkt. De volledige titelbeschrijving van dat pakket luidt: Bienfait, Nanette, Anje Dijk & Sylvia Nanning *Anders Nederlands — Communicerend Leren. Een thematisch-cursorisch lessenpakket voor onderwijs aan heterogene groepen met meertalige leerlingen* (v.o.) Hoevelaken, 1987, C.P.S.
- 2 Internationale Schakelklassen (ISK's) zijn bedoeld voor anderstalige leerlingen die 'te oud' zijn voor opvang in het basisonderwijs en die vanwege hun vaardigheid in het Nederlands nog niet binnen het reguliere voortgezet onderwijs geplaatst kunnen worden. In ISK's worden ze daarop voorbereid.
- 3 Zie ook Nanning, Sylvia 'Tweede-taalonderwijs en de mogelijkheden van de buitenschoolse taalomgeving' in *Moer* 1987/3, p. 18-26.