

**METHODEN VOOR NEDERLANDS  
ALS MOEDERTAAL DEUGEN NIET  
VOOR MIGRANTENKINDEREN**

**tweede-  
taalverwerving**

---

*In zijn werk als schoolbegeleider wordt ook Hans Cohen de Laha geconfronteerd met de taalproblemen van migrantenleerlingen. Tot zijn grote verbazing werken deze leerlingen nog veelal uitsluitend met voor Nederlandse leerlingen geschreven methoden. In dit artikel gaat hij niet zozeer in op alternatieve methodieken, maar geeft hij aan waarom deze methoden in het nadeel werken van de migrantenleerlingen en beschrijft hij voorwaarden waar beter geschikt materiaal aan zou moeten voldoen.*

---

Migrantenkinderen, vooral Turkse en Marokkaanse, beheersen hun Nederlands over het algemeen slecht. De leerkrachten, de ouders en de minister van Onderwijs en Wetenschappen maken zich zorgen. Wie moeite heeft met het Nederlands redt het niet op school en komt ook daarna niet aan de bak. Nu al is het zo dat het leger werklozen buiten verhouding veel Turken en Marokkanen herbergt. Het ziet er naar uit dat ze straks door hun eigen kinderen worden afgelost.

Algemeen wordt het taalprobleem beschouwd als één van de belangrijkste oorzaken hiervan. Scholen zijn slecht toegerust om dit probleem te lijf te gaan. Turkse en Marokkaanse kinderen krijgen in veel gevallen nog steeds taalonderwijs met methoden die voor Nederlandse kinderen zijn geschreven. Deze methoden houden geen rekening met de speciale problemen die migrantenkinderen hebben met het leren van Nederlands.

Het is in dit artikel ondoenlijk om *alle* gangbare Nederlandse moedertaalmethoden systematisch te vergelijken met *alle* methoden voor tweede-taalverwerving. Mijn bedoeling is slechts door het geven van voorbeelden duidelijk te maken dat een school migrantenkinderen tekort doet als ze deze kinderen Nederlands leert met alleen maar een Nederlandse moedertaalmethode.

### **Werkwoordsvormen**

Een veel gebruikte Nederlandse taalmethode geeft de leerlingen in groep 7 de volgende opdracht:

---

Zet in de onvoltooid verleden tijd:

zijn	Zo ..... in het Berner Oberland — in Zwitserland — een boer en een boerin aan het grasmaaien.
hebben	Ze ..... hun driejarig dochttertje meegenomen. Het ..... warm-
zijn	broeierig weer en het meisje, dat eerst wat heen en weer ....., ..... op een grashoop liggen en
lopen, gaan	..... in slaap.
vallen	

(Uit: *Taal voor het leven*)

---

Nederlandse kinderen die dit er goed vanaf brengen, doen dat bij de gratie van het feit dat ze de verbuigingen van deze (zwakke, sterke en onregelmatige) werkwoorden vaak horen en ook zelf gebruiken; mondelinge taal gaat vooraf aan schriftelijke taal. Je moet eerst leren iets te zeggen voordat je het kunt opschrijven. Migrantenkinderen hebben veel minder gelegenheid om Nederlands te spreken. Ze brengen van zo'n opdracht dan ook meestal niets terecht. Je kan net zo goed proberen een klein kind los te leren lopen voordat het zich aan een stoel staande kan houden.

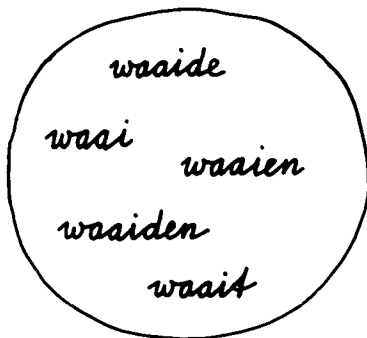
De onvoltooid verleden tijd blijkt voor Turkse en Marokkaanse kinderen erg lastig. Vaak omzeilen ze het juiste gebruik ervan door constructies te gebruiken als: 'dan doen wij zwemmen' in plaats van 'toen zwommen wij'. Kinderen die nog zo praten hebben niets aan bovenstaande opdrachten. Zij zijn meer gebaat met het oefenen van de juiste vormen in gesprekken; als het even kan over voor hen herkenbare situaties. Dus zeker niet over een idylle in het Berner Oberland!

Is *Taal voor het leven* misschien wat aan de ouderwetse kant? Wat dan te denken van de volgende oefening uit het veel recentere *Taalactief*?

---

#### *Persoonsvormen*

Hieronder staan een heleboel persoonsvormen. Sommige persoonsvormen horen bij elkaar. Schrijf die in één cirkel op. Je krijgt dan zes cirkels. Een cirkel staat er al. Kun jij de andere vijf maken?



waaï-maakte-schrijven-maken-waaïden-  
denk-dachten-schreven-maak-leggen-  
waaït-dacht-denken-klapten-waaïde-  
legt-schreef-legde-waaïen-schrijft-klap-  
maakt-denkt-schrijft-klapt-leg-  
klappen-legden-klapte-maakten

(Uit: *Taalactief* (groep 6))

---

Ook hier weer een schriftelijke oefening, nu zelfs volstrekt betekenisloos, los van iedere context, en nutteloos voor het migrantenkind dat deze persoonsvormen mondeling nog slecht beheerst.

*Taalactief* of *Taal voor het leven*, het lijkt lood om oud ijzer voor deze leerlingen. *Alle* methoden voor Nederlands als moedertaal vertonen grote tekorten voor het onderwijs aan migrantenkinderen. Dit is overigens niet verwonderlijk. De methodenschrijvers hoefden zich ten slotte niets aan te trekken van de principes van tweede-taalverwerving.

Methoden die zich wél op die principes baseren leveren een heel ander soort lessen. De volgende les uit *Verder met Nederlands*, een methode voor voortgezette tweede-taalverwerving, verschilt danig van bovenstaande voorbeelden. Toch gaat het ook hier om het juiste gebruik van werkwoordsvormen.

---

De leerkracht geeft aan de leerlingen een brief van Mariska aan haar moeder:

Utrecht, 15 maart 1987

Lieve mama,

Hallo, hoe gaat het met jou?

Ik vind het heel leuk hier bij tante.

Gisteren was ik met haar in het centrum.

*We deden eerst boodschappen. Daarna liepen we naar de bibliotheek. Daar leende ik twee boeken van Pinkeltje. Toen tante en ik weer de straat inkwamen, stond er een huis in brand.*

(Dit is slechts een deel van de brief.)

De leerkracht leest de hele brief voor, terwijl de kinderen meelezen. Van te voren is tegen de kinderen gezegd dat ze straks gaan praten over wat Mariska bij haar tante allemaal deed.

Na het lezen voert de leerkracht met de leerlingen een gesprek over de brief.

Door het stellen van vragen zoals: 'Wat deden tante en Mariska in de stad?', wordt bij de kinderen het gebruik van de onvoltooid verleden tijd gestimuleerd.

(Dit is een uittreksel van de les.)

(Uit: *Verder met Nederlands* (groep 5))

---

Een groot verschil met de voorbeelden uit *Taal voor het leven* en *Taalactief* is dat een voor migrantenkinderen moeilijke werkwoordsvorm hier mondeling in plaats van schriftelijk aan de orde wordt gesteld. Een goed gebruik van de mondelinge taal, daar gaat het in eerste instantie om. En of invuloefeningen een positief effect hebben op die mondelinge taal is zeer discutabel. Migrantenkinderen moeten veel de gelegenheid krijgen het Nederlands te spreken in zinvolle situaties. Situaties die hen duidelijk maken welke taalvorm nodig is; Mariska was *gisteren* met haar tante in de stad, daarover kun je iets vertellen in de verleden tijd.

Natuurlijk is het zo dat te veel nadruk op schriftelijke ten koste van mondelinge taal ook voor Nederlandse kinderen slecht is. Maar voor migrantenkinderen komt het harder aan. Die hebben buiten school veel minder gelegenheid Nederlands te praten. Turkse kinderen spreken thuis Turks, Marokkaanse kinderen meestal Tarifit en soms Marokkaans Arabisch. En ook op straat is de voertaal lang niet altijd Nederlands. Dus moet er op school veel gelegenheid zijn om Nederlands te spreken met de leerkracht en de Nederlandse medeleerlingen. Ten slotte is veel contact met *native speakers* (mensen voor wie het Nederlands de moedertaal is) één van de belangrijkste factoren in een succesvolle tweede-taalverwerving.

## Zinsbouw

Alleen veel praten helpt niet. Het is langzamerhand duidelijk geworden dat het taalgebruik van migrantenkinderen zwak blijft als het onderwijs geen aandacht besteedt aan de ontwikkeling van bepaalde grammaticale structuren. Het taalgebruik heeft de neiging te *fossiliseren*. Zo zal juiste zinsbouw zich, zonder gerichte oefening, slechts moeizaam ontwikkelen.

Hierbij moet steeds in het oog worden gehouden dat *perceptie* vooraf gaat aan *productie*. Leerlingen moeten eerst bepaalde constructies kunnen begrijpen voordat ze deze kunnen gebruiken. *Allemaal Taal*, een methode voor voortgezette tweede-taalverwerving, besteedt veel aandacht aan deze perceptieve vaardigheden. Bijvoorbeeld in de leergang 'Begrijpend Luisteren'. In de volgende les leren leerlingen samengestelde zinnen met een voegwoord van tijd te begrijpen:

---

Terwijl de kinderen voor zichzelf meelezen leest de leerkracht een verhaal voor over een voetbalwedstrijd waarin Murat meespeelt.

Op verschillende momenten in de tekst wordt de volgorde van handeling aangegeven.

Na het lezen doet de leerkracht uitspraken die de leerlingen op juistheid moeten beoordelen. Als de leerlingen het niet weten wordt het fragment uit de tekst nog eens gelezen. Een voorbeeld:

In de tekst staat: — Als iedereen is omgekleed wil de trainer nog wat zeggen: 'Jongens, luister goed. Jullie zijn allemaal goede voetballers, dus we moeten kunnen winnen. Maar, dat kan alleen als jullie goed samenspelen...' —.

De leerkracht zegt: 'De trainer zegt dat ze goed samen moeten spelen. Daarna gaan ze zich omkleden.' Als de leerlingen de fout ontdekken zegt de leerkracht:

'Juist, ze gaan zich eerst omkleden, daarna zegt de trainer nog iets tegen ze.'

(Dit is een uittreksel van de les.)

(Uit: *Allemaal Taal B 1*)

---

Het door luisteren en meelezen begrijpen van dit soort constructies gaat vooraf aan het zelf produceren ervan. De invuloefeningen met voegwoorden in veel Nederlandse moedertaal-

methodes zijn voor Néderlandse leerlingen al niet erg leerzaam (je weet het of je weet het niet), maar voor de tweede-taalleerders zijn ze echt een ramp. Als je met dit soort constructies in de mondelinge taal nog weinig ervaring hebt, bak je van deze, van elke context geïsoleerde, schriftelijke oefeningen niets.

Voor groepen waarin migrantenkinderen zitten is het gebruik van methoden voor tweede-taalverwering zoals *Verder met Nederlands*, *Allemaal Taal* of *Taalspeciaal* (voor het speciaal onderwijs), náást een Nederlandse moedertaalmethode, dus beslist noodzakelijk. En niet alleen voor de ontwikkeling van een grammaticaal juist taalgebruik.

### Woordenschat

Een ander aspect waarin de Nederlandse moedertaalmethoden voor de tweede-taalleerder schromelijk tekort schieten is de ontwikkeling van zowel de perceptieve als produktieve woordenschat.

In de eerste plaats is de didactische aanpak meestal zwaar onder de maat. Er is inmiddels veel meer bekend over het leren van nieuwe woorden dan in de methoden tot uiting komt. In de tweede plaats richten de reguliere taalmethoden zich niet op die soorten woorden waar vooral tweede-taalleerders moeite mee hebben.

Een paar voorbeelden ter illustratie van het eerste punt:

1. Zo hoor of zo zie ik het.  
De bliksem ..... door de lucht.  
De donder ..... in de verte.  
De hagel ..... tegen de ruiten.  
De stortbui ..... op het dak.  
De storm ..... door het bos.

gieren  
kabbelen  
kletteren  
schitteren  
razen  
flonkeren

2. Doe ook zo met:  
Het water .....  
De zon .....  
De sterren .....  
De kaarsjes .....  
De straaljager .....  
De golfjes .....  
De scherven .....

plenzen  
flikkeren  
rommelen  
klotsen  
rinkelen

(Uit: *Jouw Taal Mijn Taal* (groep 8))

Voor migrantenkinderen is dit een loterij met veel nieten. Het duizelt ze van de vreemde woorden en een verklarende context is bij 1 nauwelijks en bij 2 in het geheel niet voorhanden.

*Taalactief* maakt het de leerlingen nog moeilijker:

Praten over woorden

Probeer over elk woord iets te vertellen.  
Schrijf er ook iets over op.

nylon	techniek	plastic	machine
apparaat	technici	kernenergie	reparaties
radio	reclame	automaten	televisie
modern	publiek	mode	isolatie
video-			cassette-
recorder	loket	staking	recorder

(Uit: *Taalactief* (groep 6))

Ook hier ontbreekt iedere context. Als leerlingen het woord niet kennen, leren ze het door deze oefening in ieder geval ook niet. En als ze de betekenis wél weten, struikelen ze alsnog over de beschrijving ervan; probeer maar eens te vertellen wat isolatie is!

In geen van beide voorbeelden wordt gebruik gemaakt van een krachtig middel uit de recente didactiek voor de woordenschatontwikkeling: Het raden van de woordbetekenis uit de context. Onbekende woorden moeten bij voorkeur in een verklarende context worden aangeboden. De kennis over een woord blijft beter hangen als de leerlingen zelf de betekenis ervan hebben ontdekt.

Als voorbeeld van deze didactiek volgt nu een onderdeel van een les Voorspellend Lezen uit *Allemaal Taal*.

U laat de leerlingen het verhaal 'Het dier' lezen. In de tekst zitten enkele moeilijke woorden, b.v.: tralies, vrachten, bedrijvig, oerwoud, oppasser en takkenbos.

U laat de leerlingen de betekenis van de woorden achterhalen.

U zegt de leerlingen in welke zin het woord staat en u vraagt welke woorden in de omgeving van het moeilijke woord iets zeggen over dit woord.

5

Bij *traliën* is dit *hek*.

Bij *vrachten* hebben de leerlingen houvast aan *vrachtwagen*, *twee zakken op hun rug*.

Bij *bedrijvig* staat de betekenis van het woord in de zin die volgt.

Bij de woorden *oerwoud*, *oppasser*, *takkenbos* kunnen ze de betekenis ook door analyse en associatie achterhalen.

U stelt vragen als:

— *Waar denk je aan bij ...?*

— *Welk bekend woord zit er in ...?*

(Dit is een uittreksel van de les.)

(Uit: *Allemaal Taal*, B)

Deze les leert de lezer de context te gebruiken om de betekenis van woorden op te sporen.

De leerlingen gebruiken hierbij ook de woorden zelf; *takkenbos* doet bij sommige leerlingen een belletje rinkelen, omdat ze de woorden *tak* en *bos* (bloemen) al kennen. Als de leerlingen bij *bos* aan *woud* denken vraagt de leerkracht of ze nog een andere betekenis van *bos* kennen.

Het gaat erom dat de leerkracht de leerlingen stimuleert de betekenis zelf te ontdekken. Pas als dit niet lukt, zoekt de leerling het woord in een woordenboek of geeft de leerkracht de betekenis.

Dit laatste kan op allerlei manieren. De meest effectieve manier wordt steeds bepaald door het soort woord. Zo is het bijvoorbeeld niet eenvoudig om te beschrijven wat *verslikken* is, maar het woord wordt meteen duidelijk als iemand het met een slok water voordoet.

En *treurig* wordt het snelst begrepen door op die manier te kijken of door het synoniem 'verdrietig' te geven. In veel gevallen is de beste manier om een woord te verduidelijken, het geven van een zin; de context verklaart dan het woord. Bijvoorbeeld: 'Dat boek is van mij, het is mijn *eigendom*.'

De verschillende manieren om woorden te verduidelijken zijn:

**Visueel:**

- met foto's en tekeningen;
- met voorwerpen;
- met mime, gebaren, handelingen en spel.

**Met taal:**

- met synoniemen en tegenstellingen;
- met definities en omschrijvingen;

- met vertaling (als de leerkracht de moedertaal van een tweede-taalleerder beheerst);
- met zinnen in een verklarende context.

Natuurlijk is een goede woordenschatdidactiek ook belangrijk voor de Nederlandse leerlingen. Maar omdat het Nederlands voor de migrantenleerlingen nu eenmaal meer onbekende woorden bevat, zijn zij het meest gedupeerd door de slechte aanpak in de Nederlandse moedertaalmethoden.

Het tweede punt van kritiek betreft de *keuze* van de woorden die behandeld worden. Nederlandse moedertaalmethoden besteden veel te weinig aandacht aan de soorten woorden die speciaal voor de tweede-taalleerder moeilijk zijn. Een paar voorbeelden.

**Figuurlijk taalgebruik**

Alledaagse taal zit vol met figuurlijk taalgebruik. Niet van het soort 'Zoals het klokje thuis tikt...', maar zo gewoon, dat een Nederlander er niet eens meer bij *stil staat* dat er iets bijzonders *aan de hand* is.

Een kind met een andere moedertaal dan het Nederlands volgt bij het lezen van de vorige zin al gauw een dwaalspoor. Het concentreert zich op de letterlijke betekenis van de woorden. En dat is verwarrend, want in die zin staat niemand echt stil en vertoont de hand ook geen afwijkingen.

Aan dit soort misverstanden besteedt een Nederlandse taalmethode geen aandacht. Die is niet geschreven voor anderstaligen. En Nederlandse kinderen weten heus wel wat de betekenis is van:

*uit de weg blijven*

*hij stond erop dat...*

*er zit niets anders op*

*hij smeerde hem*

*hij is erachter gekomen*

*enz. enz.*

Zij hebben deze uitdrukkingen thuis en op straat al zo vaak gehoord, dat ze er geen moeite mee hebben. Maar de kinderen die het Nederlands als tweede taal moeten leren zullen er mee geholpen moeten worden.

Te meer daar de verwarring niet alleen optreedt bij de verwisseling figuurlijk-letterlijk maar soms zelfs door de vertaling van de ene uitdrukking met een andere.

Een Turks kind dat hoort: 'Jan is het hoekje om' concludeert dat Jan rijk is geworden.

Want dat is de betekenis van 'is het hoekje om' in het Turks (köseyi dönderiyor). Aan veel voorkomend figuurlijk taalgebruik besteedt *Verder met Nederlands* systematisch aandacht. Steeds ondersteund door een duidelijke context gaan leerlingen op zoek naar de betekenis. Zoals bijvoorbeeld in:

---

Het thema: *Ziek en Gezond*

Figuurlijk taalgebruik:

- Wat scheelt eraan?
- Het ziet er naar uit dat.
- Als de dood zijn voor.
- Aan de hand zijn.
- Als het een beetje mee zit.
- Ontslagen uit het ziekenhuis.
- Van streek zijn.

(Uit: *Verder met Nederlands* (groep 6))

---

Deze uitdrukkingen worden aangeboden in teksten met *dwingende* contexten. Met andere woorden, de tekst neemt de kinderen aan de hand naar de betekenis:

---

'Meneer Isitan begint te beven en zijn gezicht wordt spierwit. De dokter ziet wel dat hij helemaal *van streek is*. Hij heeft medelijden met hem. Hij weet wel dat meneer Isitan zich niet aanstelt.'

---

#### *Functiewoorden*

Een heel apart struikelblok vormen de functiewoorden. Dit zijn woorden die hun betekenis vooral ontleen aan hun plaats en functie in de zin.

Het gaat om woorden als *zelfs*, *toch*, *nog*, *al*, *dan ook*. *Hij is toch gekomen* betekent iets anders dan *Hij is gekomen*. En *Zij heeft zelfs d'r laarzen uitgetrokken* gaat verder dan *Zij heeft d'r laarzen uitgetrokken*.

Nuanceverschillen; het Nederlands zit er vol mee en migrantenkinderen missen ze.

#### *Homonimen*

Een ander begripsprobleem ontstaat bij homonimen. Hoe kan moeder Jan nu *nakijken*? Jan is toch geen huiswerk! Woorden die in de ene context begrepen worden, kunnen op een andere plaats volstrekt onduidelijk zijn. Dit soort woorden leidt niet alleen tot misverstanden in gesprekken maar vormt ook bij het lezen een

struikelblok.

*Taalkabaal* laat de leerlingen in groep 5 een tekst lezen die zo begint:

---

*De haas en de pad lopen om het hardst.*

Uit: Elke de Jong/Hans Sleutelaar/Peter Vos  
*Sprookjes van de lage landen*.

De haas kon het niet laten de pad te beledigen, elke keer dat zij elkaar tegenkwamen. 'Maak dat je wegkomt, luiwammes', zei hij dan. 'Jij doet er je hele leven over om de wei over te steken.'

De pad blies zich op van kwaadheid. Hij zon op wraak. Hij maakte een afspraak met een achterneef, die aan het eind van het bospad woonde, achter een zwerfsteen. Een maand was hij daarvoor onderweg geweest. Nauwelijks was hij terug, of daar kwam de haas weer voorbij. Op spottende toon zei hij: 'Zo lui-aard, loop je me weer voor de voeten? Wanneer blijf je me 's uit de weg?' .....

(Uit *Taalkabaal* (groep 5))

---

Als *Taalkabaal* voor migrantenkinderen was geschreven zou de handleiding aanwijzingen bevatten voor de behandeling van *blies zich op*, *zon op wraak*, *nauwelijks... of*, enzovoort. Nu moet de leerkracht met Turkse en Marokkaanse leerlingen in de groep zelf een aanpak bedenken.

Een aanpak zoals die bijvoorbeeld ontwikkeld wordt bij het schrijven van *Leespraat*, een interculturele methode voor begripend lezen in de bovenbouw. In de lessen van *Leespraat* wordt het lezen van de kinderen op de voet gevolgd. *Tijdens* het lezen praten leerlingen met elkaar en met de leerkracht over de tekst, zodat onduidelijkheden kunnen worden opgelost met de context bij de hand. Een voorbeeld:

In een tekst komen de uitdrukkingen voor *stokstijf staan* en *geen spier vertrekken*. In de doorsnee leesmethode wordt *na* het lezen van de *hele* tekst naar de betekenis van woorden en uitdrukkingen gevraagd. In *Leespraat* wordt de tekst in stukjes gelezen en vraagt de leerkracht aan de leerlingen bovenstaande uitdrukkingen uit te beelden op het moment dat de kinderen *nét* gelezen hebben:



Migrantenkinderen missen de nuance.

*Zij heeft zelfs d'r laarzen uitgetrokken.*  
(Kies het goede plaatje.)

Uit: *Taaltoets allochtone kinderen.*  
(Zwijsen, Tilburg.)

---

'Er waren al twee klanten in de winkel. En terwijl die geholpen werden stond de deftige mevrouw stokstijf te wachten. Ze zei niets en vertrok geen spier, behalve toen Achmed per ongeluk tegen haar tas stootte.'

---

Laten uitbeelden in plaats van laten beschrijven is een adequate didactiek, als dit op het juiste moment gebeurt, namelijk als de leerlingen de context onder ogen hebben.

Mijn conclusie is dat het gebruik van methoden voor tweede-taalverwerving naast een Nederlandse moedertaalmethode beslist noodzakelijk is. Het zou toch te gek zijn dat, terwijl Nederlandse leerlingen Engels krijgen met een speciaal voor hen ontwikkelde methode, migrantenleerlingen het Nederlands moeten leren met methoden als *Jouw Taal Mijn Taal* of *Taalactief*.

*Methoden waarnaar verwezen wordt*

*Allemaal Taal* Zwijsen, Tilburg 1986.

*Jouw Taal Mijn Taal* Bekadidact, Baarn 1982.

*Leespraat* Verschijnt in 1990. Voor informatie K.P.C. Den Bosch.

*Taal voor het leven* Wolters-Noordhoff, Groningen 1975.

*Taalactief* Malmberg, Den Bosch 1986.

*Taalkabaal* Zwijsen, Tilburg 1981.

*Verder met Nederlands* Stichting Samen Wonen Samen Leven, Rotterdam 1987.