

**DIDAKTIK VAN HET NEDERLANDS  
ALS VREEMDE VOERTAAL;  
EEN VERKENNING<sup>2</sup>**

**1 De anderstalige leerling**

Wat ervaart een anderstalige leerling in een klas waar hij de taal van de docent en zijn medeleerlingen niet verstaat?

Ter illustratie een anecdotte:

Stockholm, september 1976

*Ik ben te gast in een klas met buitenlandse leerlingen van 14-15 jaar. Dit is hun derde Zweedse taalles. Mijn eerste!*

*De lerares begint de les met aan iedereen een paar korte vraagjes te stellen. De eerste vraag klinkt als: Wåhetterduu? Ik kan er geen touw aan vast knopen. Tot mijn opluchting schrijft ze op het bord: Vad heter du?*

*Nu zie ik tenminste dat de vraag uit drie woorden bestaat. Ik gis naar de betekenis. Het zou wel eens: Hoe heet je? kunnen betekenen.*

*En ja hoor! Alle leerlingen beginnen hun antwoord met: Jag heter ... (Ik heet ...) en dan volgen Turkse, Joegoslavische, Engelse en Finse namen. Even later ben ik aan de beurt en zowaar in staat in het Zweeds te antwoorden: Jag heter Henny.*

*Dan komt er een nieuwe vraag. Het klinkt als: Wåboerduu?*

*Wéér begrijp ik er niets van. Ik onderscheid geen enkel woord. Op bord schrijft de lerares: Var bor du?*

*Uit de antwoorden van de leerlingen, waarin ik*



*steeds een straatnaam in Stockholm hoor noemen, begrijp ik de vraag: Waar woon je? Ik imiteer het begin van de antwoordzin van andere leerlingen en wil m'n logeeradres geven: Jag bor pa Hidinge Backe ...*

*Maar verder kom ik niet. Wat is dertien? Ik heb de avond tevoren van één tot tien leren tellen, maar dertien is teveel gevraagd na slechts een week Stockholm. Met de hulp van andere leerlingen leer ik tot vijftien tellen in het Zweeds en na vijf minuten kan ik eindelijk het volledige antwoord geven.*

*De derde vraag brengt me tot wanhoop. Ik versta er niets van. Zoiets als: Huurkammelèrduu? He-laas wordt de vraag niet op bord geschreven, waardoor ik geen enkele steun krijg. O jee! Daar ben ik aan de beurt. Hur gammal är du?*

*Ik haal niet begripend m'n schouders op. De lerares fluistert me toe: How old are you? Ik haal opgelucht adem. Maar dan zakt de moed me in de schoenen. Ik was zó gespitst op het begrijpen van de vraag, dat ik niet gelet heb op het antwoord van de twee leerlingen vóór me.*

*Hoe zeg je: Ik ben ... jaar??*

*En bovendien. Ik kan maar tot vijftien tellen ...*

*Na één kwartier Zweeds geef ik het op. Een onzichtbare knop in m'n hoofd wordt omgedraaid en voor de rest van de les observeer ik als buitenstaander de activiteiten van docent en leerlingen. Ik probeer niet eens meer mee te doen. Véél te vermoeiend!*

Zo ondervond ik ook eens wat anderstalige leerlingen tijdens Nederlandse lessen moeten ervaren.

- \* Ze moeten een veelheid van klanken aanhoren die door de docenten over hen wordt uitgestort, terwijl ze amper een klank of woord kunnen onderscheiden.
- \* Ze willen graag luisteren en begrijpen, maar dat ze niet kunnen verstaan is frustrerend en zéér vermoeiend. Dit leidt er al gauw toe dat ze niet meer meeluisteren.
- \* Ze zullen het schriftbeeld vaak als een grote steun ervaren bij het leren verstaan.
- \* Ook zij zullen na het leren verstaan ontdekken dat de kennis ontbreekt om adequaat te kunnen reageren.

Het moderne vreemde-talenonderwijs hecht veel waarde aan de volgorde van de vier vaardigheden: luisteren

spreken

lezen

schrijven.

(Er wordt niets gesproken, wat niet eerst gehoord is.

Er wordt niets gelezen, wat niet eerst gesproken en gehoord is.

Er wordt niet geschreven, wat niet eerst gelezen is.)

Maar spreken is pas mogelijk nadat het beluisterde begrepen is. De fase van het begrijpen — leren verstaan — wordt, zeker bij de oudere leerlingen, versneld door tevens het schriftbeeld aan te bieden. Dat wil zeggen dat de vaardigheden luisteren én lezen soms beter vooraf kunnen gaan aan de vaardigheid spreken.

Kennis van de Nederlandse taal is essentieel in de klassesituatie, allereerst om de docent en de medeleerlingen te verstaan. Vervolgens om te kunnen antwoorden, zélf vragen te stellen en iets mede te delen. Kennis van het Nederlands is een voorwaarde om de aanwijzingen in leerboeken te begrijpen en andere schoolvakken te kunnen volgen. De taal vormt de code die elke buitenlandse leerling moet kennen om — niet alleen in de schoolsituatie, maar ook daarbuiten — in de Nederlandstalige samenleving te kunnen functioneren. Is de buitenlandse leerling deze code niet machtig, dan kan hij de mededelingen van anderen niet ontcijferen, noch zelf uiting geven aan gedachten en gevoelens.

Hoe kunnen we de anderstalige leerlingen deze code het snelst en effectiefst aanleren?

## 2 De docent Nederlands en de anderstalige leerlingen

De docent staat voor de ongelooflijk moeilijke taak zijn eigen taal te onderwijzen als 'vreemde taal'. Hij moet beginnen bij het begin (het nul-niveau van iedere beginnende vreemde-taalleerder) zonder enige didactische scholing in het vreemde-talenonderwijs. In hun vooropleiding hebben de leerkrachten bij het basisonderwijs en in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs kennis gemaakt met de didaktiek van het moedertaalonderwijs. Deze didaktiek richt zich op het onderwijs van lezen en schrijven aan leerlingen die het Nederlands reeds machtig zijn en op het uitbreiden van de bij hen aanwezige taalkennis.

Nu echter moet de docent vanaf de basis alle vier de vaardigheden onderwijzen, aan leerlingen, van wie het kennis- en abstractieniveau vergelijkbaar verondersteld mag worden met dat van hun Nederlandse leeftijdsgenoten.

Ook de volgende factoren zullen van invloed zijn op het leren en doceren van het Nederlands als vreemde voertaal:

- a Verblijfsduur in Nederland (sommige leerlingen zijn hier al langere tijd, andere pas een paar weken).
- b De schoolervaring in eigen land (de één heeft de basisschool voltooid, de ander heeft sporadisch een schoolbank gezien).
- c De ongelijkheid in taalgevoel, intelligentie en motivatie van de leerlingen.

Op welke manier en met welke leer- en hulpmiddelen kan de docent Nederlands zijn vak geven? Zijn hiervoor de werkwijzen en leermiddelen uit het moedertaalonderwijs en/of het vreemde-talenonderwijs bruikbaar?

## 3 Het onderwijs Nederlands als moedertaal en als vreemde taal

Er zijn nogal wat verschillen aan te geven tussen deze twee soorten van taalonderwijs.

Het moedertaalonderwijs gaat er vanuit dat elke Nederlandse leerling beschikt over taalintuïties, waardoor bepaalde regels geen uitleg behoeven (impliciete grammatica). Om enkele voorbeelden te noemen: weinig moedertaalmethodes zullen uiteenzetten

- \* dat zelfstandige naamwoorden met onbeklemtoonde slotlettergreep op

- e
- el
- em
- en
- er

in het meervoud een *s* krijgen;

- \* dat het bijvoeglijk naamwoord voor onbepaalde 'het-woorden' niet verbogen wordt: een *moote* stoel (*de* stoel) in tegenstelling tot een *mooi* schilderij (*het* schilderij).

Het Nederlands als vreemde voertaal zal dergelijke problemen uitgebreid moeten behandelen (expliciete grammatica).

Men mag er niet van uitgaan dat de buitenlandse leerlingen deze dingen vanzelf goed doen.

Het moedertaalonderwijs richt zich op de reeds aanwezige taalkennis en probeert deze bewust te maken en uit te breiden door het benadrukken van taalgebruiksregels, zoals bij zinsontleding en het behandelen van spreekwoorden. Ook stimuleren moedertaaldocenten hun leerlingen tot het doen van ontdekkingen, door vragen als: Kun je dat ook anders zeggen?, waarmee men probeert te appelleren aan het latent aanwezige taalmateriaal.

Het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal mag en kan *niets* bekend veronderstellen bij de leerling. Er mag slechts gevraagd worden naar eerder aangeboden leerstof. Wel moet geprobeerd worden het gebruik van buiten de klas aangeleerd taalmateriaal te stimuleren en het te structureren door middel van geleide vraag- en antwoordspelletjes.

De oefenstof van de taalboekjes bij het moedertaalonderwijs richt zich op de aanwezige taalschat en het taalgevoel van de Nederlandse leerling door te vragen:

naar definities (Wat is een ...?)

naar betekenissen (Wat is het verschil tussen ...?)

naar synoniemen (Geef eens een ander woord voor ...)

naar kenmerken (Van welk soort is ...?)

naar origine (Hoe ontstaat ...?)

naar functie (Waartoe dient ...?) en dergelijke.

Dit soort semantische vragen geeft de buitenlandse leerling geen gelegenheid tot gestructureerd mondeling taalgebruik.

De oefenstof voor het onderwijs aan anderstalige leerlingen mag slechts herhalen — in zoveel mogelijk verschillende contexten — wat eerder is aangeboden. Het vragen naar definities en betekenis-

sen is hier misplaatst. Niet de leerling, maar de docent moet expliciet zijn en veel duidelijke voorbeelden aandragen.

De moedertaalmethodes kenmerken zich door een weinig systematisch aanbod van taalmateriaal. Door elkaar komen stijl-, spelling-, werkwoord-, zinsvormings- en woordvormingsproblemen aan de orde. Bovendien bestaan de oefeningen veelal uit losse zinnen zonder onderlinge samenhang.

Het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal heeft behoefte aan een graduele opbouw van de grammatica gegroepeerd naar thematische onderwerpen.

Het probleem van de verschillende typen van meervoud van het zelfstandig naamwoord bijvoorbeeld:

( — en

— s

— 's

— eren)

zal men stapje voor stapje willen aanleren.

In de boekjes voor moedertaalonderwijs staan hier en daar oefeningen betreffende meervoudsvorming, waarbij de leerlingen doorgaans wordt gevraagd de meervouden in te vullen. Dit vereist weer de nodige voorkennis en leert niet systematisch de meervoudsvorming aan.

De taalmethodes voor de basisschool — vooral die voor aanvankelijk lees- en taalonderwijs — richten zich op jonge kinderen die het Nederlands redelijk beheersen. Deze geïllustreerde lees- en taalboekjes zijn thematisch gezien te kinderachtig voor de oudere buitenlandse leerlingen (poppen, kabouters, sprekende dieren). Wat betreft het taalaanbod zijn ze te moeilijk en niet relevant, zo is de woordkeuze afgestemd op de beleevingswereld van het jonge kind. Bovendien is gebleken dat de buitenlandse leerlingen moeite hebben met de illustraties. Het is even wennen aan de layout, de prenten en tekeningen van onze Westerse schoolboeken.

Bovenstaand overzicht van verschillen pretendeert niet volledig te zijn, maar geeft misschien wel aan dat de werkwijzen en leermiddelen van het moedertaalonderwijs minder geschikt geacht kunnen worden voor het onderwijs aan anderstaligen.

Uit het voorgaande kan geconcludeerd worden dat elke docent in het onderwijs aan anderstaligen zorgvuldig te werk zal moeten gaan.

- \* Hij/zij moet proberen het eigen taalgebruik onder controle te houden en door eenvoudige woordkeuze en weinig complexe zinnen te gebruiken ervoor zorgen dat de leerling snel(ler) begrijpt wat hij/zij bedoelt.
- \* Het naslaan van zoveel mogelijk expliciete Nederlandse grammatica's en tweetalige methodes is noodzakelijk om dingen te kunnen uitleggen aan buitenlandse leerlingen die voor een 'native speaker' heel vanzelfsprekend zijn.
- \* Bij het aanbieden van nieuwe lesstof zal erg veel gevisualiseerd moeten worden, niet alleen door het bordgebruik, maar ook door dingen te laten zien, aan te wijzen en door te dramatiseren.
- \* De buitenschoolse taalverwerving is moeilijk gripbaar. Het isoleren en verzamelen van taalfouten, gemaakt door de anderstalige leerlingen om deze daarna te behandelen en te verbeteren, zal geen gemakkelijke opgave zijn voor de docent(e)<sup>3</sup>.
- \* De thema's en taalsituaties die men aanbiedt, zullen de leerlingen gezien hun leeftijd en ontwikkeling, moeten aanspreken.

Kortom de taak van de docent Nederlands als vreemde voertaal is geen sinecure. En het risico van fouten maken is groot.

#### **4 Het onderwijs in de moderne vreemde talen en het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal**

Bij het vreemde-talenonderwijs (v.t.-onderwijs), gaat de docent uit van het Nederlands als eerste taal (moedertaal) en kan daarnaar verwijzen. Dit is onmogelijk voor de docent Nederlands als v.t. aan anderstalige leerlingen van diverse nationaliteiten. De docent Nederlands als v.t. kan bij zijn onderwijs geen beroep doen op de moedertalen van de leerlingen.

Het v.t.-onderwijs richt zich op het gebruik van de vreemde taal in de (nabije of verre) toekomst. Daarom behandelen vele v.t.-leerboeken toeristische thema's en taalsituaties die de v.t.-gebruiker *straks* pas nodig heeft bij studie of reizen.

Daarentegen moet het Nederlands als vreemde voertaal aansluiten bij de beleavingswereld van de buitenlandse leerling en daarom thema's aanbieden uit de directe omgeving (de klas, de school, de buurt, de winkels, e.d.).

Het onderwijzen van Frans, Duits, Engels staat los van de andere vakken die op school gegeven

worden. Het onderwijzen van Nederlands aan buitenlandse leerlingen moet in nauwe samenwerking met de andere vakdocenten gebeuren. Alle schoolvakken worden immers in de vreemde voertaal gegeven!

De v.t.-leerboeken gaan vaak uit van teksten of dialogen en werken hiervanuit naar explicietie en verwerking van het aangeboden taal materiaal. Deze aanpak valt niet aan te raden bij het Nederlands als vreemde voertaal. De vele uitleg die nodig is (met de handicap van het niet terug kunnen grijpen naar de moedertaal) werkt ontmoedigend voor de leerling.

Waarschijnlijk is het beter naar de teksten toe te werken door het aanbieden van kleine leereenheden die vooruit lopen op de inhoud en de vocabulaire van straks aan te bieden leesteksten en dialogen.

- 1 Eerst introduceren en visualiseren (luisteren en verstaan).
- 2 Daarna verwerken in vraag- en antwoordspel (verstaan en spreken).
- 3 Vervolgens de teksten lezen en schriftelijk verwerken (lezen en schrijven).

De aandacht bij het v.t.-onderwijs is vooral gericht op de taal. Bij het onderwijs van Nederlands als vreemde voertaal zou nog meer accent op gebruik en functie van de taal moeten liggen. De leerlingen moeten gemotiveerd worden tot zoveel mogelijk taalactiviteiten, waarbij ze al hun krachten inspannen om te begrijpen wat er bedoeld wordt en verwoorden wat ze zelf bedoelen. Hierbij zal het enthousiasme van de docent méér stimuleren dan het voortdurend verbeteren van een al te kritische taalleraar.

Behalve verschillen bestaan er tussen het v.t.-onderwijs en het onderwijs van het Nederlands aan buitenlanders ook tal van overeenkomsten.

Daarom zijn naar mijn mening de recente ontwikkelingen in het v.t.-onderwijs tevens van belang voor het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal. Vooral de onderzoeken die betrekking hebben op:

- \* behoeftes en doelstellingen in het v.t.-onderwijs (o.a. door het Instituut voor Toegepaste Sociologie Nijmegen 1974, de Raad van Europa 1975)
- \* leerstofplanning en leerstofselectie (o.a. in *The threshold level* 1975 en *Handboek voor de toegepaste taalkunde* 1977)
- \* het al of niet aanbieden van gebruiks- en/of

produktieregels

(o.a. in het proefschrift van Carpay 1975)

- \* het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen en het toetsen van de vier vaardigheden (zie hier-voor o.a. de laatste vijf jaargangen van *Levende Talen*).

## 5 Slot

De vele vragen hierboven gesteld, blijven helaas voor een groot deel onbeantwoord. In het bovenstaande is gepoogd aan te geven wat het onderwijzen van Nederlands als vreemde voertaal zeker *niet* is. Het is niet te vergelijken met het onder-

wijs van het Nederlands als moedertaal en het onderscheidt zich ook — hoewel in mindere mate — van het bestaande v.t.-onderwijs.

Wat het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal dan wel is of zou moeten zijn, vereist onderzoek op pedagogisch, didactisch, taalkundig en leerspsychologisch terrein.

Het Nederlands als vreemde voertaal verdient een eigen aanpak, dat wil zeggen een eigen vakdidactiek om zowel leerlingen als docenten méér houvast te bieden bij het leren en onderwijzen van een vreemde taal in een vreemd-talige omgeving.

*Pijnacker, mei 1978*

## Noten

- 1 Henny van Egmond is onderwijskundig medewerker anderstaligen bij het Openbaar Lichaam Rijnmond en als zodanig heeft zij zich de afgelopen drie jaar bezig gehouden met leergangontwikkeling Nederlands voor buitenlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs.
- 2 Dit is een uitwerking van een eerder gegeven inleiding voor consulenten anderstaligen verbonden aan de Schoolbegeleidingsdiensten (Noordwijk, december 1977).
- 3 Hierbij kan worden opgemerkt dat de verschillen in verblijfsduur, moedertaal en frequentie van taalgebruik in contacten met Nederlanders uiteindelijk *niet* zoveel uitmaken. Er blijkt voldoende homogeniteit te bestaan voor het systematisch beschrijven van de taalfouten onder buitenlanders.  
In: William Littlewood "Gastarbeiterdeutsch" and its significance for German teaching' in: *Audio-visual language journal* Vol. XIV (1976), p. 155-160.

## Bibliografie

W. Drop 'Wat betekent dat woord?' in: *Onderwijs en*

*opvoeding* Jaargang 25 (1973-1974), pag. 20 e.v.

W. Drop e.a. 'Een systeem van lexicale vragen in het moedertaalonderwijs' in: *Pedagogische Studiën* Jaargang 51, nr 10 (oktober 1974), pag. 475 e.v.

J.A. van Ek *Het onderwijs in moderne vreemde talen* (Toegepast Taalkundige Monografieën, 1), Wolters-Noordhoff, Groningen (1974)

J.A. van Ek *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults* Council of Europe, Strasbourg (1975)

J.A.M. Carpay 'Onderwijsleerpsychologie' en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs Tjeenk Willink, Groningen (1975)

Kees de Bot en Paul Filipiac *Onderwijzen van het Nederlands als vreemde taal* Bijscholingscursus voor onderwijsgevendenden aan anderstaligen, lesbrieven (eerste versie). (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen) (1976)

John Macnamara 'Comparision between first and second language learning' in: *Die Neuern Sprachen* Bnd 75, Heft 2 (April 1976) pag. 175-188

T. van Els e.a. *Handboek voor de toegepaste taalkunde* Wolters-Noordhoff, Groningen (1974-1978)

G.J. Westhoff 'Onderwijsleerfasen in het moderne vreemde talen onderwijs' in: *Levende Talen* Nr 329 (maart 1978), pag. 71-85