

boek besprekingen

NOU JIJ!

G.C. Berlijn, H. de Boer *Nou jij! Een audio-visuele methode voor kinderen die geen of weinig Nederlands spreken* Muusses Purmerend 1971.

Drie delen, elk deel omvat: toelichting, leerlingboekje, dia-serie, geluidsbanden.

De enorme vraag naar de *Nou jij!*-methode — met name in het begin van de jaren zeventig — doet vermoeden dat deze methode hét antwoord geeft op de problematiek van het aanleren van het Nederlands als tweede taal.

In feite stond de aanpak van deze problematiek nog in de kinderschoenen toen *Nou jij!* tot stand kwam. Inmiddels is er veel gebeurd op het vlak van tweede-taalverwerving.

In het hiernavolgende willen wij de *Nou jij!*-methode analyseren, waarbij we ons ervan bewust zijn dat het niet geheel juist zou zijn dit te doen aan de hand van de meest recente inzichten. We hebben daarom in hoofdzaak gelet op innerlijke consistentie en de uitwerking van de door de auteur gestelde doelen.

We hebben volstaan met het analyseren van deel 1 en de toelichting, zonder gebruik te maken van de dia's en geluidsbanden, omdat ons is gebleken dat veel taakleerkrachten niet met de complete set (kunnen) werken. Het beschikbare budget per leerling is vaak te laag om dergelijke voorzieningen (projector, bandrecorder) te kunnen bekosti-

gen en dikwijls is ook de benodigde ruimte niet aanwezig.

Nou jij! deel 1 bestaat uit 20 lessen. De werkwijze van de leerkracht waar wij vanuit zijn gegaan is als volgt: men leest de tekst en bekijkt de plaatjes, daarna stelt de leerkracht vragen over de tekst en tenslotte dramatiseren de leerlingen de les. Aanvullende activiteiten hierbij zijn onder meer:

- * een woord invullen
- * tekenen in opdracht
- * zinnen maken van woorden die door elkaar worden aangeboden
- * attributief gebruikt bijv. nw. invullen: bijvoorbeeld het *groene* licht
- * meervoudsvormen van z. nw. invullen.

Aan de hand van de volgende punten hebben we *Nou jij!* bekeken¹:

- * het doel van de methode
- * het thema van de les
- * de relatie tussen de illustratie en de tekst (welk appél doet de illustratie op de leerling en hoe verhoudt de tekst zich hiermee?).

Het doel van de methode is het aanspreekbaar maken van anderstalige kinderen. Een belangrijk punt daarbij is het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid. Gezien de concrete verwerking in de lessen wordt dit doel echter miniem uitgewerkt. Er wordt geen enkele mogelijkheid geboden om boven de gegeven teksten uit te stijgen: telkens dezelfde teksten worden gegeven, bij het lezen, het praten en het dramatiseren.

Hierdoor en door het ontbreken van suggesties voor de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid blijven de kinderen ons inziens steken in het napapegaaien c.q. imiteren van de tekst. Naast het stimuleren van de taalvaardigheid is belangrijk het aanbieden van zinnen in een bepaalde situatie. Het uitgaan van taalgebruikssituatie is ideaal om kinderen aanspreekbaar te maken. In *Nou jij!* wordt echter behalve onnatuurlijk taalgebruik — meer schrijftaal dan spreektaal — ook vaak kunstmatige, voor anderstaligen niet herkenbare situaties weergegeven.

Elke les heeft een eigen thema: onder meer introductie van de personen, activiteiten op school, huis, lichaam, bos, winkel, verkeer e.a.

De volgorde van de thema's is niet geheel consistent. Zo komt het thema *winkel* aan de orde in les 10 en 20; *verkeer* in les 12 en 18; *lichaam* in les 8 en 11. Onze suggestie is om de thema's beter op elkaar te laten aansluiten, zodat de onder-

werpen met elkaar een geheel vormen.

Bijvoorbeeld les 11 (Piet is ziek) na les 17 (Piet valt in het water).

Wat betreft de relatie tussen illustratie en tekst, allereerst een algemene opmerking. De illustraties laten personen en situaties zien die stereotyp zijn voor de traditionele rolpatronen. Zo zit bijvoorbeeld het meisje achterop de fiets en is bang; ze plukt bloemen en ze krijgt een pop, terwijl de jongen hard fietst, niet bang is en een boot krijgt. Daarbij komt tevens dat de personen een typisch Nederlands middenklasse gezin vormen.

Illustratie en tekst lijken ons niet goed op elkaar afgestemd. Wanneer men de tekst bedekt is niet uit de illustratie op te maken waar het om gaat. Bovendien zou men de illustratie meer moeten richten op datgene wat men wil aanleren. Wanneer men bijvoorbeeld verschillende handelingen centraal stelt (ik *lees*, ik *teken* (les 3)), dan is het verstandig dit door één en dezelfde persoon te laten doen en niet door verschillende personen. Wanneer echter de les over persoonlijke voor- naamwoorden gaat dan zou men juist gebruik moeten maken van verschillende personen. Les 8 is een voorbeeld hiervan. Thema is een scène voor het slapen gaan. Bijbehorende teksten: *ik was mijn handen*, *ik was mijn gezicht* (Piet); *ik poets mijn tanden*, *ik kam mijn haar* (Jan); *ik kijk in de spiegel* (Ans) en *ik ga in bed* (Jan).

Het ligt voor de hand om deze scène door één en dezelfde persoon te laten verrichten en niet door drie. Opvallend is verder dat een meisje (!) in de spiegel kijkt met uitgaanskleren aan, terwijl de anderen pyjama's dragen. Verder is het ons inziens onlogisch om je haar te gaan kammen wanneer je naar bed gaat. En tenslotte doet de tekst *ik ga in bed* gekunsteld aan. Beter is *ik ga naar bed* of *ik stap in bed* of *ik ga slapen*.

Een andere les waarin de volgorde van de plaatjes niet logisch is en waarbij de tekst niet aansluit op de illustratie, is les 14 (verkeersscène): plaatje 4, *wachten*, *Bor*, terwijl er geen verkeer aankomt en nr 5: *de auto stopt* terwijl *Bor* zich losrukt en oversteekt.

Andere voorbeelden van onnatuurlijk taalgebruik zijn te vinden in onder meer les 6. Op de vraag '*heb je pijn?*', antwoordt iemand die net gevallen is: *ja, juf ik heb pijn* (hierbij guitig kijkend).

Les 10: een bevel van een moeder tegen het kind om boodschappen te doen: *haal jij brood* Ans? Beter wellicht is *wil je brood halen*, Ans of *wil je even een heel bruin halen*, Ans? En in dezelfde

les voor het rek met brood vraagt een meisje aan Ans: *wat haal jij?*

Beter is ons inziens: *wat moet jij hebben?* of *wat koop jij?*

Tenslotte zou het gebruik van deiktische elementen (elementen die bepaald worden door de spreker en moment en plaats van de spreker) eenduidiger moeten zijn. Bijvoorbeeld het gebruik van *hier daar dat deze die*.

In les 7 bijvoorbeeld: *dit is ons huis*, terwijl het huis ver op de achtergrond staat; les 9 *dat is de trein*, kan vervangen worden door *daar is de trein* of *daar komt de trein*.

Les 2 *dat is juf*, terwijl juf naast Ans staat.

Volgens de toelichting vindt de opbouw in moeilijkheidsgraad stapsgewijs plaats. Dit betekent dat een bepaald verschijnsel afzonderlijk wordt aangeboden, om vervolgens uitgebreid te worden.

Wanneer we bijvoorbeeld naar les 15 kijken, dan zien we dat hierin twee verschijnselen — allebei voor het eerst — behandeld worden, namelijk het attributief gebruikt bijv. naamwoord en de tegenstelling: *dat is een dikke boom* en *Bor heeft een dunne tak*. Hetzelfde geldt voor les 16. De tekst is *ik kan er ook niet bij*. Nieuw is het gebruik van *ook*; het verwijzend *er met voorzetsel*; en de tussenplaatsing van *ook* en *niet*.

In les 13 wordt *niet* als zinsnegatie aangeboden. Behalve een drietal oefeningen vindt er geen uitbreiding plaats naar zinsdeelnegatie (*niet* en *geen*).

Conclusie

Uit het bovenstaande blijkt dat *Nou jij!* veel inconsequenties bevat. Hoewel deze inconsequenties gecorrigeerd kunnen worden, blijft er toch nog veel te wensen over.

Hieronder zullen we in het kort enige punten formuleren waarop een methode voor anderstalige kinderen gebaseerd zou moeten zijn.

Ons uitgangspunt is dat de verwervingsstrategie van het Nederlands door anderstalige kinderen in Nederland ongeveer dezelfde is als de strategie, die Nederlandstalige kinderen toepassen bij het verwerven van het Nederlands, namelijk er is een wisselwerking tussen het taalaanbod (in allerlei taalgebruik situaties) en het onbewust hypothesen opstellen over de taal en het voortdurend toetsen van die hypothese aan het taalaanbod, waardoor een verfijnd taalsysteem verworven wordt. Dit betekent voor een methode:

- * dat zij uit moet gaan in concrete handelingssituaties: alledaags taalgebruik, bijvoorbeeld in dialoog-vorm, compleet met tussenwerpsels als uh, oh, hé en hoor e.d.
- * dat zij bij het vaststellen van een opbouw in moeilijkheidsgraad rekening houdt met gegevens van de taalverwerving van het Nederlands als eerste taal;
- * dat zij zich in eerste instantie richt op het spreken en luisteren en pas veel later op schrijven en lezen (Nederlandstaligen krijgen gemiddeld vijf jaar voordat zij moeten leren lezen en schrijven);
- * dat zij rekening houdt met specifieke proble-

men die veroorzaakt worden door de moedertaal van het kind, met name op het gebied van uitspraak en intonatie;

- * en dat zij dient aan te sluiten bij de ervaringswereld van het anderstalige kind door herkenbare situaties, aangepast aan de leeftijd van de leerling, weer te geven (bijvoorbeeld een Marokkaans gezin, boodschappen doen op de markt, het wonen in een afbraakbuurt).

Amsterdam, 23 juni 1978

*J.A. Coenen
M. Kuster*

Noot

- 1 In onze analyse (ABC dec. 1977, ongepubl.) zijn verder nog behandeld: de taalstructuren die per les worden aangeboden, de woordsoorten en nieuwe woorden per les en de aangeboden leeractiviteiten.

EEN VOORLOPIGE INDRUK

H.M. van Egmond-van Helten *Nederlands voor anderstalige leerlingen van 12-16 jaar* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978/79

Een voorlopige indruk, omdat bovengenoemde leergang nog niet verschenen is en ik voor deze 'bespreking' slechts beschik over de drukproeven van de eerste vijf lessen, aangevuld met de experimentele versie van de acht daarop volgende die, naar ik vernomen heb, nog grondig gewijzigd zullen worden. Uitspraken over aspecten als: het auditieve en visuele materiaal, de selectie en ordening van de leerstof en toetsing aan de doelstelling zijn dan ook niet goed mogelijk. Ik zal mij moeten beperken tot opmerkingen van voorbeschouwende en soms speculatieve aard.

Anderstalige leerlingen van 12-16 jaar is een misleidend eenvoudige omschrijving van een doelgroep die in feite zeer heterogeen van samenstelling is. Binnen deze doelgroep is sprake van een grote verscheidenheid aan moedertaalachtergrond, schoolervaring — zowel binnen als buiten Nederland — en sociaal-culturele achtergrond. Bovendien zijn deze leerlingen verdeeld over alle typen van het voortgezet onderwijs. Men zou kunnen overwegen om voor iedere categorie een

aparte cursus te maken, maar dit is een onhaalbare zaak en in dit geval dan ook terecht niet gebeurd. De enige conditie die de samenstellster van de leergang stelt, is dat de leerlingen in ieder geval moeten kunnen lezen en schrijven. Waarmee zij, naar ik aanneem, bedoelt dat zij het Romeinse schrift moeten kunnen lezen en schrijven.

Het zal duidelijk zijn dat het samenstellen van een cursus Nederlands voor deze doelgroep geen eenvoudige zaak is. Het zal eveneens duidelijk zijn dat de docenten, die zich geplaatst zien voor de zware taak die anderstalige leerlingen een zodanige beheersing van de Nederlandse taal bij te brengen dat ze in staat zijn te functioneren in een onderwijssituatie waarin het Nederlands voertaal is, zitten te springen om een leergang Nederlands. Gelukkig heeft de samenstellster van deze cursus zich niet laten verleiden tot het overhaast voldoen aan deze behoefte. Aan de totstandkoming van deze cursus — geschied op initiatief van het Openbaar Lichaam Rijnmond en met financiële steun van genoemd lichaam, de Culturele Raad van Provinciale Staten van Zuid-Holland, het Ministerie van O & W en het Ministerie van Sociale Zaken — is meer dan drie jaar intensief gewerkt. En, wat belangrijker is, in nauwe samenwerking