

# Onderzoek en onderwijs van Nederlands als tweede taal; het niet-academische nut van twee proefschriften

## 1. Inleiding

"Linguistic is fine as an academic discipline, but it is of no help for language teaching" hield Wolfgang Klein zijn gehoor op het in 1980 gehouden symposium over taal en minderheden aan de Katholieke Hogeschool Tilburg voor. In dit artikel wil ik de juistheid van het tweede deel van deze stelling aanvechten; over de juistheid van het eerste deel hoeven we het hier niet te hebben. Het nut van taalonderzoek voor het taalonderwijs vormt de leidraad bij de bespreking van twee proefschriften over tweede taalverwerving, namelijk *Immigrant Children Learning Dutch: Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition* (Appel 1984) en *Nederlands van en tegen Turkse kinderen* (Van Helvert 1985). Beide dissertaties zal ik, na een korte samenvatting, niet uitputtend bespreken, doch alleen enkele aspecten die mijns inziens direct nut hebben voor de onderwijspraktijk.

## 2. Immigrant children learning Dutch en Nederlands van en tegen Turkse kinderen: samenvattingen.

*Immigrant children learning Dutch* beschrijft na een algemene inleiding over achtergronden, doelstellingen, proefpersonen en dataverzamelingen van het onderzoeksproject (hoofdstuk 1) de volgende vier onderzoeksthema's: de invloed van onderwijs in de minderheidstaal op tweede-taalverwerving (2), de relatie tussen culturele oriëntatie en tweede-taalverwerving (3), de invloed van de eerste taal op tweede-taalverwerving (4) en de relatie tussen leeftijd en tweede-taalverwerving (5). Het in het Engels gestelde, 198 pagina's tellende boek, uitgegeven bij Foris, wordt afgesloten met samenvattingen in het Engels, Nederlands, Marokkaans en Turks (6), bijlagen en bibliografie.

Van de 57 Turkse en Marokkaanse kinderen in het onderzoek, die bij de eerste opname 7-12½ jaar oud waren, volgden 24 kinderen gedurende twee jaar een experimenteel tweetalig onderwijsprogramma met in het eerste jaar 75% en in het tweede jaar 40% onderwijs

in de minderheidstaal. De 33 kinderen uit de controlegroep kregen in die jaren respectievelijk 17% onderwijs in de minderheidstaal. Het derde jaar gingen alle kinderen naar gewone scholen met gemiddeld 10% onderwijs in de minderheidstaal. De experimentele groep volgde dus transitioneel tweetalig onderwijs: aanvankelijk veel onderwijs in de minderheidstaal, maar later veel minder. Aan het eind van het eerste schooljaar was de mondelinge vaardigheid in het Nederlands van beide groepen praktisch gelijk, de kinderen uit de experimentele groep waren iets beter. Aan het eind van het tweede jaar was dat nog iets duidelijker. Na het derde schooljaar gold dat zowel voor mondelinge als schriftelijke vaardigheid in het Nederlands. De paradoxale situatie bestond dus, dat meer onderwijs in de minderheidstaal (en bijgevolg minder in de tweede taal) resulteerde in grotere vaardigheid in die tweede taal. Appel gaat op twee mogelijke verklaringen verder in. De eerste, Cummins afhankelijkheidshypothese -ontwikkeling in de tweede taal is afhankelijk van die in de eerste taal- acht hij niet adequaat. Volgens hem biedt een sociaal-psychologisch georiënteerde verklaring meer perspectief: onderwijs in de minderheidstaal kan een positieve invloed hebben op het sociaal-emotioneel welbevinden van de kinderen en dat bevordert weer hun verwerving van de tweede taal.

In hoofdstuk 3 wordt duidelijk dat culturele oriëntatie geen eenduidig begrip is. Het gaat daarbij om de attitude van de taal-leerder tegenover de (taal)gemeenschap, om zijn motivatie om te integreren en/of de taal te leren, om het talig cultureel milieu waarin hij verkeert en nog andere aspecten, waarvan de operationalisering heterogeen zijn en theoretisch nauwelijks gedefinieerd. Appel geeft een uitstekend inzicht in de onduidelijke relatie tussen culturele oriëntatie en tweede-taalverwerving. Er wordt heilig geloofd in de relatie tussen die twee, maar tegelijkertijd ontbreken de bewijzen daarvoor. Bovendien interpreteren velen de relatie als een causale en wel in één richting: sociaal-psychologische factoren zouden de vaardigheid in een tweede taal beïnvloeden, en niet andersom, hoewel dat even goed geconcludeerd zou kunnen worden op basis van dezelfde gegevens. Appel vreest dat "many readers of the literature on the relation between attitude/motivation and second-language acquisition get the strong impression that second-language learners must be blamed themselves if they fail or only reach a low level of achievement" (1984, pag. 71). Hij benadrukt dat de sociaal-psychologische factor motivatie geen persoonlijkheidsvariabele is, maar veeleer een politiek-sociaal bepaalde variabele en dat tweede-taalverwervers niet "verantwoordelijk" gesteld kunnen worden voor hun geringe tweede-taalvaardigheid vanwege hun zogenaamde "gebrek" aan motivatie. Appel werpt op dat theorieën over die veronderstelde causale relatie tussen culturele oriëntatie op de tweede taal en tweede-taalverwervingssucces koren op de molen is voor hen die van oordeel zijn dat alloctonen hun eigen cultuur



dienen op te geven en dat de emancipatie van allochtonen het beste gediend is door het overnemen van Nederlandse culturele waarden. Uit Appels eigen onderzoek -waarin de operationalisering van "culturele oriëntatie" overigens zeer zwak is- blijkt dat er geen duidelijke positieve of negatieve relatie is tussen culturele oriëntatie en tweede-taalverwerving. Allochtone kinderen die sterker op de eigen cultuur waren gericht, waren niet trager in hun taalverwerving in het Nederlands.

In het vierde hoofdstuk worden mogelijke eerste-taalinvloeden op de tweede taal onderzocht. Van de onderscheiden typen eerste-taalinvloed komen sommige zelden voor, geven andere geen eenduidige indicaties, terwijl het optreden ervan niet in eenzelfde fase van de tweede-taalverwerving plaatsvindt. Appel concludeert dat eerste-taalinvloed geen homogene factor is en dat de Contrastieve Analyse Hypothese ("interferentiehypothese") het tweede-taalverwervingsproces niet adequaat kan verklaren. Tussen culturele oriëntatie en eerste-taalinvloed bleek er geen samenhang te bestaan: tweede-taalverwervers die de meeste eerste-taalinvloed lieten zien, waren niet sterker georiënteerd op de eigen minderheidsgroep. Appel wijst ook hier erop dat er geen empirische gronden zijn voor de aanname van sommigen in discussies over de positie van allochtonen dat een sterke oriëntatie op de minderheidsgroep tweede-taalverwervingssucces belemmert.

De conclusie van het laatste onderzoeksthema -over de relatie tussen leeftijd en tempo van tweede-taalverwerving- is dat voor zowel de testen als het spontaan taalmateriaal oudere kinderen steeds hoger scoorden dan jongere kinderen, hoewel de verschillen tussen beide groepen niet vaak significant waren.

*Nederlands van en tegen Turkse kinderen* bevat een nauwkeurige beschrijving van het proces van aanvankelijke tweede-taalverwerving bij vijf Turkse kinderen van 7½-8½ jaar die bij de eerste opnames één tot drie maanden in Nederland waren. Hun taalgedrag in het Nederlands werd negen maanden lang wekelijks opgenomen, zowel in interactie met een Nederlands kind, als in interactie met een volwassene. Daarnaast werd elke drie maanden een viertal toetsen afgenomen.

In hoofdstuk 1 komen aspecten van taalverwervingsonderzoek in het algemeen aan de orde: theorieën, longitudinaal onderzoek bij kinderen en methodologische aspecten, terwijl tevens de gebruikte taalmaten beschreven worden. Hoofdstuk 2 beschrijft het onderzoek: doelstellingen, onderzoeksvragen, proefpersonen en dataverzameling. In hoofdstuk 3 komt de verwerving van syntactische structuren uitvoerig aan de orde: het gebruik van formulespraak, utingslengte, tweewoorduitingen, verwerving van verbale en nominale groepen en de ontwikkeling in het gebruik van negatie-elementen en van vraagzintypen. Hoofdstuk 4 gaat over woordenschatverwerving; hoofdstuk 5 behandelt de resultaten op de (productieve) toetsen met betrekking tot woordenschat, morfologie, woord-

mitatie en zinsbouw. In hoofdstuk 6 komt het taalaanbod van de Nederlandse aan de Turkse kinderen ter sprake. In hoofdstuk 7 tenslotte worden de belangrijke resultaten en conclusies gepresenteerd, afgesloten met een drietal stellingen die betrekking hebben op het onderwijs in het Nederlands als tweede taal. Het 212 pagina's tellende boek, in eigen beheer uitgegeven, wordt afgesloten met bibliografie, bijlagen en samenvattingen in het Nederlands en Engels.

Het beschrijvende karakter van het onderzoek, dat meer gericht was op hypothesevorming dan op hypothesetoetsing, doet een groot beroep op het uithoudingsvermogen van de lezer. Aan het doel van het onderzoek -inzicht verschaffen in het tweede-taalverweringsproces- is ruimschoots voldaan en de resultaten dragen daarmee op indirecte wijze bij aan het onderwijs Nederlands als tweede taal. Een aantal daarvoor relevante aspecten wil ik de revue laten passeren.

Met betrekking tot de verwerving van syntactische structuren bleek dat het gebruik van formule-uitingen (*kom eens, hoe heet jij, goed zo, weet ik niet* en dergelijke) sterk afhankelijk is van de individuele spreekstijl van de kinderen. Er was wel een lichte tendens dat er in de loop van de tijd een daling optrad in het gebruik van formules. Dergelijke formules passen binnen een sociale strategie van tweede-taalleerders, namelijk met enkele goed gekozen woorden de indruk geven dat je de taal goed spreekt. Daarnaast hebben formules een functie bij het op gang brengen en houden van de communicatie.

Uit onderzoek naar de ontwikkeling van de produktieve woordenschat kwam naar voren dat de kinderen aan het eind van het onderzoek -na zo'n jaar contact met de tweede taal- 418 tot 726 verschillende woorden produceerden. Van Helvert constateert dus grote individuele verschillen in het tempo van de woordenschatverwerving. Daarbij is er met betrekking tot de meest frequente werkwoorden wel sprake van een grote overeenstemming tussen Turkse en Nederlandse kinderen, maar dat geldt niet voor de zelfstandige naamwoorden, waarvan het gebruik in eerste instantie bepaald wordt door de interactiesituatie. Voor de overige woordsoorten was er eveneens een grote mate van overeenstemming tussen de kinderen. In de eerste 75 woorden was er een gelijke vertegenwoordiging van functiewoorden en inhoudswwoorden, hetgeen opvallend is omdat verwacht werd dat taalleerders in de aanvangsfase inhoudswwoorden zouden prefereren, die immers de betekenisdragers van een uiting zijn.

Uit de bestudering van de kenmerken van het taalgebruik van de Nederlandse speelgenootjes tegenover de Turkse kinderen kwam naar voren, dat de lengte van de beurten en van de uitingen in de loop van de tijd toenam. De Nederlandse kinderen verduidelijkten onbegrepen uitingen met name door letterlijke en gedeeltelijke herhalingen. De letterlijke herhalingen werden meestal voorafgegaan door de eigennaam van het Turkse kind, om aandacht te trekken;



bij de gedeeltelijke herhaling vielen met name functiewoorden weg. Herformuleringen komen veel minder voor.

### 3. Implicaties voor het onderwijs Nederlands als tweede taal

Appel spreekt de hoop uit dat zijn bijdrage ook bruikbaar is voor de praktijk van het onderwijs (1984, pag. 6). Van Helvert acht inzicht in het taalverwervingsproces van nut voor leerkrachten en methodeschrijvers (1985, pag. 1 en 177). De resultaten uit beide onderzoeken zijn echter niet zonder meer generaliseerbaar naar de huidige onderwijspraktijk. Ten eerste gaat het in beide onderzoeken om neveninstromers -kinderen die op relatief late leeftijd in Nederland zijn gekomen- terwijl het huidige onderwijs praktisch alleen nog maar met onderinstromers te maken heeft. Bovendien gaat het in Van Helverts studie om slechts vijf kinderen. Daarnaast is sinds 1978 (het eerste opnamemoment in Appels studie) de kennis over en het lesmateriaal voor allochtone kinderen sterk verbeterd.

Beide onderzoeken leveren bruikbare suggesties op voor curriculumvormgeving (plaats voor onderwijs in de minderheidstaal), leerstofselectie (overeenkomsten, niet verschillen tussen talen benadrukken) en leerstofordening (volgorde van leerstofelementen, het tempo van taalverwerving). Daarnaast is natuurlijk de opmerking van Van Helvert terecht, dat inzicht in het proces van taalverwerving en factoren die het succes ervan bepalen de deskundigheid van leerkrachten verhoogt. Tot slot wil ik op deze aspecten kort ingaan.

Onderwijs in de minderheidstaal in het reguliere curriculum heeft niet noodzakelijk een negatief effect op tweede-taalverwerving, maar mogelijk zelfs -vanwege een meer sociaal-emotioneel welbevinden- een positief. Daarnaast leidt het evenmin tot een grotere segregatie van minderheidskinderen. Gezien het relatieve aandeel van onderwijs in de minderheidstaal in dit experiment -75% in het eerste, 40% in het tweede leerjaar- lijkt het door de overheid gehanteerde argument, dat vijf uur OETC een te zware belasting is voor de kinderen en dat het onderwijs in het Nederlands er te veel door in de verdrukking zou komen -daarom slechts 2½ uur OETC per week- weinig steekhoudend. Overigens is met dit alles nog niets gezegd over het meest wenselijke model: een overgangsmodel -veel onderwijs in de minderheidstaal in het begin, maar weinig aan het eind van de basisschool- of een model gericht op taalonderhoud, dat wil zeggen gedurende het hele curriculum wordt zoveel aandacht besteed aan beide talen, dat kinderen tot werkelijk tweetaligen opgroeien. Daarvoor moeten niet alleen argumenten aangedragen worden vanuit Nederlands perspectief (leren ze wel goed Nederlands?), maar ook vanuit het perspectief van de betrokkenen (kunnen ze nog wel communiceren met (oudere) leden van de eigen gemeenschap?).

Invloed van de eerste taal op de tweede taal blijkt veel minder

belangrijk te zijn dan aanvankelijk werd verondersteld. Appel vindt wel wat eerste-taalinvloed, maar met heel weinig data (zie bijvoorbeeld pag. 185!) en kunstgrepen, zoals het bij de achteraan geplaatste verbogen werkwoorden rekenen van zinnen als *hond, stok, vastpakken*, terwijl net zo goed een hulpwerkwoord als *gaat* niet gerealiseerd zou kunnen zijn. Significante positieve correlaties zijn er goedbeschouwd weinig, waarbij bovendien aangerekend moet worden dat de assumpties voor toetsingsprocedures weinig helder zijn. Appel constateert overigens zelf vooraf (pag. 104) dat er vele overeenkomsten zijn in het Nederlandse taalgebruik van Turkse en Marokkaanse kinderen, maar dat die geen onderwerp van studie waren.

Taalontwikkelingskenmerken als overgeneralisatie komen veel meer voor dan interferentie. Pedagogisch-didactisch gezien is een taalontwikkelingsmodel waarbij voornamelijk gelet wordt op overeenkomsten tussen taalleerders ook veel vruchtbaarder dan een interferentiemodel. Je kijkt niet naar verschillen tussen kinderen, maar naar aspecten die ze gemeen hebben en niet beperkt tot tweede-taalleerders, maar ook bij eerste-taalleerders. Bovendien is lesmateriaal gemakkelijker samen te stellen (niet voor elke taalgroep een andere leerstofselectie). Natuurlijk moet er ten aanzien van de geringe invloed van de eerste taal wel een voorbeeld gemaakt worden voor andere, bijvoorbeeld volwassen tweede-taalleerders en vermoedelijk ook voor het klankniveau van alle tweede-taalleerders (welk niveau niet door Appel onderzocht is). Voor het op gang brengen en houden van de conversatie tussen een beginnende tweede-taalverwerver en een eerste-taal sprekend kind is het van belang dat de tweede-taalverwerver een aantal voor dit doel relevante formules kan hanteren. Dat zal ook leiden tot een groter zelfvertrouwen en een lagere drempel om zich in een gesprek in de tweede taal te begeven (stelling 1, Van Helvert 1985, pag. 178). Dit betekent dat dergelijke formules ingebed moeten worden in tweede-taalmethodes voor beginners. In feite is dit al het geval. In *Van horen en zeggen* bijvoorbeeld komen al dat soort formules in de dialogen aan bod (les 1 *Dag, hoe oud ben je*, les 2 *hoe heet je, wat doen jullie, wie is Maria*, enzovoort).

Tot slot enige opmerkingen over het tempo van taalverwerving, zoals dit bijvoorbeeld uit het onderzoek van Van Helvert naar voren komt. De snelheid waarmee de kinderen zich het Nederlands eigen maakten, is niet hoog. Aan het eind van Van Helverts opnamperiodes (de kinderen hebben dan zo'n jaar contact gehad met Nederlands) is er nog nauwelijks of geen gebruik van vraagwoordvragen. De verwerving van negatie-elementen (*nee, niet, geen*) is nog volop in ontwikkeling. Na één jaar contact is de gebruikte woordenschat 400 tot 700 woorden groot, dat wil zeggen per week worden acht à veertien nieuwe woorden geleerd. Ook eerste-taalverwervers hebben grofweg een dergelijk tempo van aanleren van nieuwe woorden, als de aanname dat de actieve woordenschat van

zesjarigen 2.500 à 3.500 woorden groot is, juist is. Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat het onjuist is te verwachten dat kinderen die veelal pas bij de intree van de basisschool met het Nederlands in contact komen, zonder problemen al na een, twee jaar het onderwijs kunnen volgen. Een taal wordt niet één-twee-drie geleerd, daar is tijd voor nodig.

En goed taalonderwijs. Appel suggereert -zich vertwijfeld afvragend (op pag. 84, nog niet op de helft van zijn boek!) waarom er toch zoveel aandacht besteed wordt aan allerlei factoren die tweede-taalverwervingssucces bepalen, bijvoorbeeld culturele oriëntatie- dat het veel relevanter is om onderzoek te doen naar de invloed van het taalonderwijs en/of van taalmethodes. Hij vergeet daarbij dat kennis over de invloed van factoren als leeftijd, culturele oriëntatie en eerste taal een noodzakelijke voorwaarde is om de invloed van taalonderwijs en/of taalmethodes te onderzoeken. Ook dat onderzoek kan nuttig zijn voor de praktijk.

Tilburg, augustus 1985

### Bibliografie

Appel, R., *Immigrant Children Learning Dutch*. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition. Dordrecht, Foris 1984.

Helvert, K. van, *Nederlands van en tegen Turkse kinderen*. Nijmegen 1985.



