

Boekbespreking

Katinka de Croon en Machteld Verhelst

Schets of schilderij? Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs van Appel en Vermeer

Een bespreking van:

René Appel & Anne Vermeer, *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*, Coutinho, Bussum, 1994, ISBN 90-6283-952-5

Het onderzoek naar tweede-taalverwerving heeft de laatste tijd niet stilgestaan. Dat heeft consequenties voor het tweede-taalonderwijs. Er is dan ook behoefte ontstaan aan een nieuw, Nederlandstalig handboek voor (aanstaande) NT2-docenten, waarin een up-to-date overzicht wordt gegeven van de grondprincipes en theorieën van T2-verwerving en de vertaling daarvan naar de onderwijspraktijk.

Appel en Vermeer hebben getracht aan deze behoefte te voldoen met het handboek *Tweede-taalverwerving en Tweede-taalonderwijs*.

Op vlotte, heldere wijze schetsen zij het verloop van tweede-taalverwerving. Na een korte inleiding krijgt de lezer in hoofdstuk twee zicht op wat T2-vaardigheid in feite is. Door middel van voorbeelden van het taalgebruik van T2-verwerfers wordt een beeld gegeven van het ontwikkelingsproces op het gebied van fonologie, woordenschat, morfologie, syntaxis en pragmatiek. De voorbeelden zijn weliswaar meestal uit het Nederlands afkomstig, maar zij illustreren de T2-verwerving in het algemeen.

T2-leerders verschillen van elkaar wat betreft tempo en succes van verwerving. De invloed van uiteenlopende factoren op de tweede-taalverwerving wordt beschreven in hoofdstuk drie. Daarbij worden zaken aan de orde gesteld als leeftijd, sekse, beheersing eerste taal, sociaal-psychologische factoren, maar ook het contact met de T2 en de rol die instructie in de T2-verwerving kan spelen.

In het volgende hoofdstuk geven de auteurs een overzicht van een aantal theorieën over T2-verwerving (de belangrijkste linguïstische, cognitivistische en interactionele benaderingen). Er worden geen uitspraken gedaan over welke theorie de juiste of de beste zou zijn. Wel komen Appel en Vermeer tot een aantal zeer algemene eigenschappen van het proces van T2-verwerving die volgens hen zouden moeten worden opgenomen in een omvattende theorie.

Vanaf hoofdstuk vijf komt de praktijk van het T2-onderwijs aan bod: verschillende benaderingen en methoden passeren de revue, met name de grammaticavertaalbenadering, de audio-linguale, de communicatieve, de receptieve en de handelingspsychologische benadering. Ze worden beschreven met voorbeelden uit bestaand lesmateriaal.

In hoofdstuk zes willen de auteurs een antwoord geven op de vraag welke taaldoelen T2-verwervers moeten bereiken en hoe die geëvalueerd kunnen worden. Een belangrijke kwestie daarbij is of de gebruikte toets geschikt is voor het doel en de doelgroep.

Criteria voor de selectie en ordening van de leerstof, zoals frequentie, spreiding, moeilijkheidsgraad en nut, worden gegeven in het zevende hoofdstuk. Uit dit hoofdstuk komt naar voren dat deze criteria niet bindend zijn en sterk afhankelijk van de doelgroep en de situatie waarvoor de leerstof moet worden gekozen.

Het laatste hoofdstuk is voor de NT2-docent het 'meest bruikbaar', omdat hij er suggesties vindt voor de organisatie van het T2-onderwijs en didactische werkvormen. Eerst komen er strategieën ter sprake bij de vier vaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven), daarna worden werkvormen op het gebied van uitspraak, woordenschat, grammatica en pragmatiek beschreven.

Zoals gezegd beginnen de auteurs met een aantal algemene, beschrijvende hoofdstukken over T2-verwerving. Zij zijn daarin zeer volledig en geven de lezer de achtergrondkennis die noodzakelijk is om goed (tweede-)taalonderwijs te kunnen geven. Hoe dat T2-onderwijs vorm moet krijgen, komt aan bod in de volgende vier hoofdstukken.

Het boek gaat in op de verschillende linguïstische niveaus, van fonologie, via woordenschat, woordvorming en syntaxis, tot pragmatiek. Een exhaustief overzicht dus, waarin de auteurs hun voorkeur voor woordenschat niet onder stoelen of banken steken. Het leren van woorden is volgens hen dan ook de belangrijkste factor voor een succesvolle T2-verwerving.

Tijdens het bespreken van de verschillende linguïstische niveaus komen de diverse doelgroepen van het NT2-onderwijs, zowel kinderen als volwassenen, aan bod, waarbij rekening wordt gehouden met de achtergronden en behoeften van specifieke leerders.

Appel en Vermeer beseffen dat NT2-docenten, voor wie dit boek in de eerste plaats bedoeld is, geen nood hebben aan abstracte formuleringen en taalkundige termen. Ze maken dan ook gebruik van concrete voorbeelden uit de praktijk om de in eenvoudige bewoordingen gestelde tekst te illustreren, wat de bruikbaarheid van het boek ten goede komt.

De auteurs geven NT2-docenten de basis die onontbeerlijk is voor het inrichten van goed, effectief taalonderwijs. Dat die basiskennis noodzakelijk maar niet voldoende is en geen garanties biedt voor gunstige resultaten, zal duidelijk zijn. Elk hoofdstuk eindigt dan ook met literatuursuggesties, met behulp waarvan de geïnteresseerde lezer zijn kennis zeker kan verdiepen en verbreden. Kennis omzetten in de praktijk vergt echter vaardigheden die niet zomaar voorondersteld mogen worden bij elke NT2-docent. Hierop komen we later nog terug.

Doorheen het boek trachten Appel en Vermeer een zo objectief mogelijke houding aan te nemen. Telkens geven zij voor- en nadelen, opdat elke NT2-docent in zijn NT2-praktijk die tegen elkaar kan afwegen. Door zowel de positieve als negatieve

aspecten te belichten, tonen zij aan dat de keuze voor een bepaalde inrichting van het T2-onderwijs nooit honderd procent geslaagd kan zijn en dat het veelal 'een combinatie van' en 'een tegen elkaar opwegen van' is. Tijdens het lezen van het boek blijkt dat zij deze objectieve houding, vooral in de hoofdstukken 6, 7 en 8, niet altijd kunnen volhouden. Hoewel Appel en Vermeer verschillende opvattingen en benaderingen tegen elkaar laten opwegen, wordt daar toch duidelijk dat zij niet alleen een eigen standpunt wat taalonderwijs betreft innemen, maar ook aan bepaalde zaken voorbijgaan.

De Vlaamse onderwijspraktijk en de huidige onderwijsopvattingen die in Vlaanderen de ronde doen, worden volledig buiten beschouwing gelaten. Zo wordt niet ingegaan op de nieuwe didactiek ontwikkeld op het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, waarbij het gangbare taalkennisonderwijs vervangen wordt door taalvaardigheidsonderwijs. Voor meer uitleg over het taakgericht taalonderwijs verwijzen we naar Van Avermaet e.a. (1994), Duran (1994) en Linsen (1994). Taaldoelstellingen moeten binnen deze vorm van onderwijs bereikt worden door te vertrekken vanuit een taaltaak en niet vanuit de taalelementen. Met andere woorden, leerlingen worden taalvaardig door een communicatief relevante taak uit te voeren. Die taken kaderen altijd binnen een bepaald thema. De leerkracht gaat enkel in op deelprocessen en taalelementen wanneer blijkt dat de leerlingen ze niet beheersen en wanneer dat een probleem vormt voor het tot een goed einde brengen van een taak. Elementen leren zonder te ervaren waarvoor men die elementen kan gebruiken wordt binnen deze didactiek als niet efficiënt beschouwd (Long & Crookes, 1993).

Deze visie staat in contrast met die van Appel en Vermeer. Zij vertrekken vanuit vooropgestelde taaldoelen die bereikt moeten worden door middel van het onderwijzen van taalelementen, waarbij zij de nadruk leggen op het leren van woorden. Voor alle groepen leerders pleiten zij voor taalelementen als uitgangspunt, zowel voor gemotiveerde, hoog opgeleide volwassenen als voor minder of niet gemotiveerde kinderen. Bovendien benadrukken zij telkens weer het belang van een goed overzicht van die te onderwijzen taalelementen.

Zij pleiten er ook heel sterk voor die taalelementen een plaats te geven binnen een thematisch-cursorische opbouw van leerstof: taal aanleren in een zinvolle context, waarbinnen herhaling en een cyclische opbouw van de te leren elementen natuurlijk zijn ingebed. In deze visie moet de geselecteerde leerstof zo precies mogelijk worden aangegeven, zodat de te bereiken doelen duidelijk zijn en geëvalueerd kunnen worden.

Selectie en ordening van leerstof kan inderdaad heel handig zijn voor de docent, maar het gevaar bestaat dat leerlingen dan losse taalelementen leren zonder die te kunnen toepassen in de praktijk.

Bij de vertaling van de geselecteerde elementen naar didactische werkvormen stellen de auteurs wel in vraag of een betekenis, regel of wetmatigheid al dan niet gegeven moet worden, maar zij houden weinig rekening met de mogelijkheid leerlingen zelf het onderliggende taalsysteem te laten ontdekken. Kort wordt even

de mogelijkheid genoemd om bij het expliciet onderwijzen van bijvoorbeeld een bepaalde grammaticaregel te kiezen voor een presentatie vooraf (deductief) dan wel achteraf (inductief). Bij een inductieve werkwijze moeten de T2-leerders de regel afleiden uit het zorgvuldig geselecteerde taalmateriaal in de les. Dit afleiden vergt relatief veel tijd, maar het voordeel is dat de regels dan beter worden onthouden.

De inductieve werkwijze die Appel en Vermeer voorstellen, lijkt in eerste instantie op de taakgerichte aanpak van Jaspaert (1995), maar zij geven de suggestie om in een aantal gevallen daarbij nog een aantal gestructureerde oefeningen te geven, die de leerder zouden helpen bij het actief analyseren van het taalaanbod, waarbij het inductieve leren dus toch weer uitkomt bij oefeningen op elementen.

Op het feit dat sommige leerlingen weinig gemotiveerd zullen zijn om dergelijke oefeningen te maken, gaan de auteurs niet voldoende in. Sommige groepen leerders zijn niet intrinsiek gemotiveerd om bepaalde gestructureerde oefeningen uit te voeren, om taal als systeem op zich te benaderen. Zij zien het nut er niet van in, omdat de regels en elementen van het systeem niet direct toepasbaar zijn in de praktijk.

Om ook deze groepen niet uit de boot te laten vallen, zou er een vorm van extrinsieke motivatie inherent in het NT2-lesmateriaal aanwezig moeten zijn. Het aansluiten bij de leefwereld en ervaringen van de leerders en het uitbreiden van de kennis van de wereld is daarbij de boodschap. Hier is een belangrijke rol weggelegd voor de docent: het oproepen van voorkennis, de link leggen naar ervaringen van de leerders, bijsturen wanneer er iets misloopt bij de uitvoering van een taak. Deze rol, evenals de houding en leswijze van de docent, wordt te weinig benadrukt door de auteurs.

Zelfontdekkend leren en motivatie zijn factoren die belangrijk zijn in het onderwijs aan zowel T1- als T2-leerders. Het hele eerste- en tweede-taalleerproces vertoont overigens meer gelijkenissen dan verschillen. Appel en Vermeer gaan echter vooral in op de verschillen. De levendige discussie over het nut van het onderscheid tussen NT1 en NT2 die momenteel aan de gang is, gaan de auteurs dan ook uit de weg.

Heel kort vermelden zij enkele argumenten voor geïntegreerd T1/T2-onderwijs, maar ze blijven heel sterk pleiten voor apart T2-onderwijs. Ze beschrijven aparte T2-doelstellingen, aparte selectiecriteria voor T2-leerstof en aparte organisatie- en werkvormen voor T2-onderwijs. Volgens de auteurs is het grote nadeel aan geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs dat T1- noch T2-leerders iets leren omdat het taalaanbod voor de eerste groep te gemakkelijk is en voor de tweede groep te moeilijk.

De laatste Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren van de Nederlandse Taalunie (Tilburg 15.12.1994), die gewijd was aan de relatie tussen NT1- en NT2-onderwijs, bewijst evenwel dat er vanuit Vlaanderen meer en meer

een tendens bestaat om het verschil tussen NT1 en NT2 af te zwakken en geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs in te voeren (Jaspaert, 1995).

Dit is niet de plaats om een uitgebreide beschrijving van en een pleidooi voor geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs te houden, maar toch willen we even kort ingaan op de voornaamste argumenten.

Jaspaert (1995) vraagt zich af of het wel zo is dat er voor allochtone leerlingen in het basisonderwijs andere taaldoelstellingen dan voor autochtone leerlingen nagestreefd moeten worden. Volgens voorstanders van apart NT2-onderwijs zijn aparte doelstellingen noodzakelijk omdat moedertaalsprekers een andere beginsituatie hebben dan T2-sprekers. T1-sprekers zouden een homogene groep van hoogtaalvaardigen vormen, en T2-sprekers een homogene groep laagtaalvaardigen. Dit stemt echter niet overeen met de werkelijkheid: er kan tussen leerlingen wel een verschil in niveau zijn, maar dat heeft in se niets te maken met de moedertaalachtergrond. In feite kunnen we dus niet spreken over NT1 en NT2, maar over Nederlands voor leerlingen met verschillende niveaus van taalvaardigheid. Daarbij komt nog dat een groep met een ongeveer gelijk taalvaardigheidsniveau als uitgangspunt na een tijdje taalonderwijs ook weer snel heterogeen wordt. Het komt er in taalonderwijs dus op aan te kunnen omgaan met heterogeniteit, iets waar de auteurs in dit boek bijna volledig aan voorbijgaan.

Een ander argument tegen homogenisering door apart T2-onderwijs is het feit dat door homogenisering de achterstand van de T2-leerders geïnstitutionaliseerd wordt. Niet alleen zal een docent verminderde verwachtingen hebben ten opzichte van zijn leerlingen, die dat ook zo ervaren, maar leerlingen worden op deze manier ook gestigmatiseerd in school en maatschappij. De kloof tussen T1- en T2-leerlingen dreigt daardoor nog groter te worden, terwijl het toch de bedoeling van onderwijs is die kloof te overbruggen.

Het besluit is echter dat Appel en Vermeer een goed en overzichtelijk theoretisch handboek voor mensen in de praktijk hebben geschreven, al valt over de directe toepasbaarheid in het onderwijs te twisten. Het boek bevat voor onderwijsgeven immers niet voldoende concrete aanwijzingen voor het voorbereiden van een les, al zal dat waarschijnlijk ook niet de bedoeling van de schrijvers zijn geweest. Voor het samenstellen en opbouwen van een gedegen NT2-cursus en het onderwijzen van een tweede taal kan dit boek zeker niet als meer dan achtergrondkennis worden beschouwd.

Als naslagwerk mag het echter niet ontbreken in de boekenkast van NT2-lerarenopleiders, -studenten en -onderzoekers.

Het T2-schilderij van Appel en Vermeer kan geslaagd worden genoemd. Het is alleen jammer dat ze niet alle kleuren van het palet van theorieën en benaderingen hebben benut.

Bibliografie

- Van Avermaet, P., J. Creusen, H. de Niel & I. Humblet (1994). Gevraagd: vakman (m/v) die stiel en baas (m/v) verstaat. Een praktijkbeschrijving uit de volwasseneneducatie in Vlaanderen. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzetten 46 (pp. 197-222). Den Haag: SdU Uitgeverij Koninginnegracht/Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Duran, G. (1994). Wegen en omwegen naar een grotere taalvaardigheid Nederlands. Een praktijkbeschrijving uit het secundair onderwijs in Vlaanderen. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzetten 46 (pp. 161-196). Den Haag: SdU Uitgeverij Koninginnegracht/Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Jaspaert, K. (1995, in druk). Het verschil voorbij? NT1 en NT2 in Vlaanderen en in Nederland. In: Nederlandse Taalunie Voorzetten 47. Den Haag: SdU Uitgeverij Koninginnegracht/Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Linsen, B. (1994). Met vallen en opstaan: de introductie van taakgericht taalonderwijs. Een praktijkbeschrijving uit het basisonderwijs in Vlaanderen. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzetten 46 (pp. 131-159). Den Haag: SdU Uitgeverij Koninginnegracht/Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Long, M.H. & G. Crookes (1993). Units of Analysis in Syllabus Design: The Case for Task. In: G. Crookes & S.M. Gass (eds.), *Tasks in Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

(manuscript binnengekomen 20 maart 1995)

(manuscript aanvaard 19 mei 1995)