

'Zonder taal ben je nergens'; Nederlands als tweede taal op de basisschool'

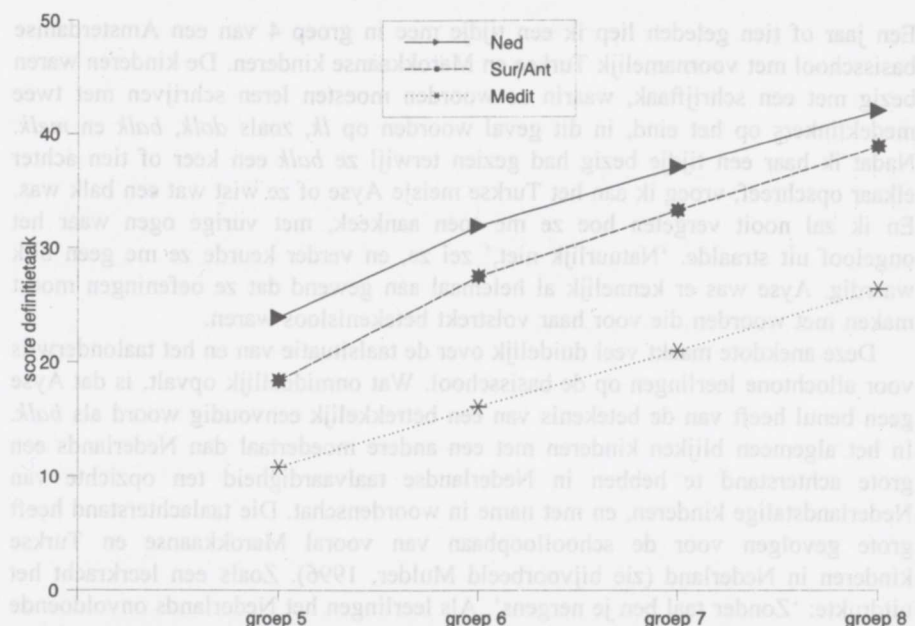
Een jaar of tien geleden liep ik een tijdje mee in groep 4 van een Amsterdamse basisschool met voornamelijk Turkse en Marokkaanse kinderen. De kinderen waren bezig met een schrijftaak, waarin ze woorden moesten leren schrijven met twee medeklinkers op het eind, in dit geval woorden op *lk*, zoals *dolk*, *balk* en *melk*. Nadat ik haar een tijdje bezig had gezien terwijl ze *balk* een keer of tien achter elkaar opschreef, vroeg ik aan het Turkse meisje Ayse of ze wist wat een balk was. En ik zal nooit vergeten hoe ze me toen aankeek, met vurige ogen waar het ongelooft uit straalde. 'Natuurlijk niet,' zei ze, en verder keurde ze me geen blik waardig. Ayse was er kennelijk al helemaal aan gewend dat ze oefeningen moest maken met woorden die voor haar volstrekt betekenisloos waren.

Deze anekdote maakt veel duidelijk over de taalsituatie van en het taalonderwijs voor allochtone leerlingen op de basisschool. Wat onmiddellijk opvalt, is dat Ayse geen benul heeft van de betekenis van een betrekkelijk eenvoudig woord als *balk*. In het algemeen blijken kinderen met een andere moedertaal dan Nederlands een grote achterstand te hebben in Nederlandse taalvaardigheid ten opzichte van Nederlandstalige kinderen, en met name in woordenschat. Die taalachterstand heeft grote gevolgen voor de schoolloopbaan van vooral Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland (zie bijvoorbeeld Mulder, 1996). Zoals een leerkracht het uitdrukte: 'Zonder taal ben je nergens'. Als leerlingen het Nederlands onvoldoende beheersen, hebben ze sowieso moeite met de schoolvakken 'taal' en 'lezen'. Maar ook bij andere vakken doemen er problemen op, omdat het Nederlands nu eenmaal het communicatiemiddel is (zie onder meer Van Gelderen, 1994 en Litjens, 1996). Er zijn zelfs scholen waarin nauwelijks meer iets aan aardrijkskunde en geschiedenis, of in het algemeen: wereldoriëntatie, wordt gedaan (Litjens, 1991). Leerkrachten zeggen dan dat die vakken 'te moeilijk zijn voor onze leerlingen'.

Bij de opmerking dat je zonder taal nergens bent, moeten twee kanttekeningen worden gezet. In de eerste plaats is taal wel veel, maar lang niet alles. Misschien zijn linguïsten de eersten om dat te erkennen. Voor een succesvolle schoolloopbaan van allochtone leerlingen is taal weliswaar een *noodzakelijke* voorwaarde, maar geen *voldoende* voorwaarde. Andere factoren, zoals maatschappelijke acceptatie, opvoeding, arbeidsperspectief en huisvesting spelen ook een grote rol. De tweede kanttekening heeft betrekking op de moedertaal van allochtone kinderen. In dit artikel concentreer ik me op het Nederlands als tweede taal (NT2), maar de taal die kinderen van huis uit spreken, is natuurlijk ook van belang.

De constatering dat allochtone leerlingen een achterstand hebben in Nederlandse taalvaardigheid valt ruim te illustreren met een groot aantal onderzoeksgegevens.

Hieronder staat een figuur uit de recente publicatie *Taalvaardigheid in de bovenbouw* van Verhoeven & Vermeer (1996:81) met een grafische weergave van de scores op de definitietaak van de Taaltoets Allochtone Kinderen van respectievelijk Nederlandse, Surinaamse en Antilliaanse en Mediterrane leerlingen uit de vier laatste groepen van de basisschool. De Mediterrane groep bestond voor ongeveer tweederde uit Turkse en Marokkaanse kinderen.



Figuur 1 Gemiddelden van de normgroepen over leerjaren op de Definitietaak

Het is duidelijk dat de Mediterrane kinderen een forse achterstand hebben, vooral in vergelijking met hun Nederlandse klasgenootjes. Die achterstand blijft ook ongeveer gelijk. Dat is zelfs te beschouwen als een bijzondere prestatie van die allochtone leerlingen. Nederlandse kinderen leren immers het Nederlands thuis en op school, terwijl hun allochtone klasgenootjes voor hun Nederlandse taalverwerving veel meer zijn aangewezen op alleen maar de school. Uit de studie van Klatter-Folmer (1996) blijkt overigens dat Turkse kinderen in groep 8 nog lager scoren dan de gemiddelde score van de Mediterrane groep uit het normeringsonderzoek van Verhoeven en Vermeer. Zij veronderstelt dat de kinderen uit Zuid-Europese landen, die ook deel uitmaakten van de Mediterrane groep, de scores van deze groep hebben opgetrokken.

Met Anne Vermeer heb ik zelf onderzoek gedaan naar mogelijkheden om de woordenschat van allochtone leerlingen uit te breiden. Daar kom ik later nog op terug. In dat onderzoek zijn onder meer gegevens verzameld met een eenvoudige definitietoets. Daarin werd aan kinderen gevraagd een omschrijving te geven van

een Nederlands woord, en we scoorden de antwoorden bijzonder tolerant. Bijvoorbeeld op de vraag 'Wat is applaus?' werd de reactie 'Dat je het goed heb gedaan' als correct beschouwd. We vroegen de betekenis van 36 woorden, en de maximale score was 72 punten. Allochtone leerlingen aan het eind van groep 4 hadden een gemiddelde score van 15.7 tegenover Nederlandse leerlingen uit laag sociaal milieu 34.3, dat is ruim het dubbele. Slechts enkele van de ruim honderd Turkse en Marokkaanse leerlingen bleken op de hoogte van de betekenis van toch niet zulke verschrikkelijk moeilijke woorden als *moedig*, *voorspelling* en *traag*.

De onderstaande tabel bevat vijf woorden waarop het percentage goed-scores van de allochtone leerlingen pregnant verschilde van dat van de Nederlandse kinderen.

	Allochtone leerlingen	Nederlandse leerlingen
bestek	22.3	79.2
pellen	23.2	83.3
kruimels	59.8	100.0
krimpen	19.6	87.5
gezin	19.6	62.5

Het gaat dus om de woorden *bestek*, *pellen*, *kruimels*, *krimpen* en *gezin*. Opvallend is dat zeker drie van die woorden, naast *gezin* zelf, typische gezinswoorden lijken, dus woorden waarvan de betekenis normaal gesproken thuis wordt geleerd, namelijk *bestek*, *pellen* en *kruimels*.

Tekenend was verder nog dat de allochtone kinderen zich in hun foute antwoorden veel meer dan Nederlandse kinderen baseerden op de fonetisch vorm van het woord. Het volgende overzichtje laat enkele van dit soort responsen zien.

<i>sjokken</i>	dat je sokken draagt
<i>schateren</i>	schaatsen
<i>pellen</i>	telefoneren (bellen)
<i>verbluft</i>	bij vuur moet je water halen en erop gooien (blussen)
<i>moedig</i>	moeder

Misschien dat het nuttig is om in het taalonderwijs ook eens te letten op dit soort fouten. Een aantal begripsproblemen zijn er mogelijk op terug te voeren. Als kinderen horen 'Adriaan liep te sjokken' denken ze misschien dat Adriaan op sokken liep.

Ondanks de onmiskenbare problemen met de taal lijkt in eerste aanleg het Nederlands van allochtone kinderen overigens vaak heel redelijk. In de alledaagse interactie kunnen ze zich goed redden. Ook wat betreft dialectkenmerken zijn ze in veel gevallen nauwelijks te onderscheiden van hun Nederlandse klasgenootjes. In

Amsterdam is het Fatima met een Amsterdamse *ao* en in Heerlen Achmed met een zachte *g*.

Maar als er hogere eisen worden gesteld aan de taalbeheersing vallen diezelfde Fatima en Achmed vaak door de mand. Dan wordt er een beroep gedaan op wat meestal cognitief-schoolse taalvaardigheden wordt genoemd (zie o.a. De Haan, 1994). Die vaardigheden zijn vooral nodig bij het uitvoeren van allerlei taaltaken op school, en eigenlijk is elke taak daar een taaltaak. Ik heb zelf een exploratief onderzoekje gedaan naar de cognitief-schoolse taalvaardigheden door een aantal allochtone leerlingen uit groep 7 van een Amsterdamse basisschool enkele moppen voor te leggen, en hun te vragen wat de grap ervan was. Moppen doen in principe, net zoals taaltaken op school, een beroep op cognitief-schoolse taalvaardigheden. De aandacht is namelijk vaak op taal gericht - er wordt soms gespeeld met taal -, er is geen verhelderende context (de moppen komen als het ware uit het niets), en er is in veel gevallen achtergrondkennis of kennis van de wereld vereist om de pointe te kunnen begrijpen. Nu volgen enkele moppen met typerende reacties die duiden op onbegrip.

Sander komt bij een belangrijke voetbalwedstrijd van Ajax aanlopen met een duur kaartje voor de eretribune. De controleur zegt: 'Zo, jouw vader zal wel rijk zijn. Wat doet-ie eigenlijk?' Sander antwoordt: 'Zich rotzoeken naar z'n kaartje, meneer.'

Jamila: Omdat-ie hem kwijt is.

Roy: Ik snap 't wel... alleen ik kan het niet goed uitleggen. Eh... hij is niet rijk, maar hij zoekt het kaartje om wel rijk te zijn of zoiets.

Linda moest nieuwe pasfoto's laten maken voor haar tramkaart. Ze stapt bij de fotograaf binnen en vraagt: 'Maakt u pasfoto's' 'Nee, hoor,' zegt de fotograaf, 'dat doe ik al een hele tijd.'

Houda: Ze stapt bij de fotograaf binnen, dan vraagt ze het, maar het is een domme vraag want hij maakt altijd foto's.

Rachid: Die meisje komt naar binnen en zegt ze: 'Ik wil die foto.' Zegt die fotograaf: 'Nee, ik maak de... ik maak altijd fotograafs.'

Tijdens een bijeenkomst van ruimtevaarders wordt er veel opgeschept en worden er veel stoere verhalen verteld. Er is een Belgische ruimtevaarder en die zegt: 'We zijn helemaal naar de zon geweest.' Dan zegt een andere ruimtevaarder: 'Dat kan niet, dan verbrand je.' Waarop die Belg weer zegt: 'Ja, maar we gingen 's nachts.'

Murad: Als-ie in de... gewoon de middag of zo... ze gaan 's morgens... dan schijnt de zon heel erg hard en 's avonds niet, dan wordt het koud. Gaat-ie 's avonds.

Fati: Het was de maan!

Overigens zijn er ook allochtone leerlingen die goed kunnen vertellen wat de clou van dergelijke moppen is. Net zo goed als sommige Nederlandse kinderen dat niet kunnen.

Het zal duidelijk zijn: niet per se om het begrip voor moppen te verbeteren, maar vooral om de Nederlandse taalvaardigheid van allochtone leerlingen uit te breiden, ligt er een flinke taak voor het basisonderwijs. Hoewel er door veel leerkrachten keihard is gewerkt, met veel inzet en liefde voor de kinderen, zijn de resultaten tot nog toe helaas onvoldoende. Ik zal proberen aan te geven waardoor dat komt. Dat doe ik niet omdat ik zo graag negatieve zaken wil belichten, maar omdat we er mijns inziens lering uit kunnen trekken.

In het algemeen weten leerkrachten te weinig van tweede-taaldidactiek. Ze hebben daarover nauwelijks of geen scholing gehad, en gaan ervan uit dat het taalonderwijs voor tweede-taalverwervers net zo kan worden aangepakt als dat voor Nederlandse kinderen, alleen op iets lager niveau. Er zijn veel scholen met een populatie van bijna honderd procent allochtone leerlingen waarop maar een zeer klein deel van de leerkrachten ooit een cursus didactiek van het Nederlands als tweede taal heeft gevolgd. En dan is nog de vraag wat de kwaliteit van zo'n cursus is. Vaak is die alleen gericht op informatie-overdracht en niet op oefening van vaardigheden, terwijl dat juist zo noodzakelijk is. Zoals de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) al signaleerde, zou het met name moeten gaan om deskundigheidsbevordering met het oog op het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten. Die slagen er namelijk veelal niet in om, zoals de Commissie stelt, 'aan te sluiten bij de verschillen tussen leerlingen' (p. 31). Overigens waarschuwt de Commissie ook tegen het 'verknijpt' inzetten van nascholingsgelden 'voor korte informatiebijeenkomsten, afhankelijk van de urgentie van alledag' (p. 40). In haar onderzoek naar nascholingscursussen Nederlands als tweede taal wijst ook Maria Stortelder op het beperkte belang van cursussen die slechts informatie bieden (Stortelder, pers. med.). Zij stelt dat aan nascholing nog te weinig begeleiding wordt gekoppeld.

Bij de aan te leren vaardigheden, gaat het om de pure tweede-taaldidactiek, maar ook om de manier waarop leerkrachten met leerlingen praten, om de onderlinge interactie. Niet alleen de leerstof is immers van belang, maar ook de manier waarop die wordt gepresenteerd. Uit onderzoek naar eerste- en tweede-taalverwerving weten we dat taalverwervers kunnen profiteren van een aangepaste interactie (zie o.a. Damhuis, 1995; Snow, 1993). Het gaat enerzijds om het taal-aanbod en anderzijds om de mogelijkheden voor taalverwervers om zelf aan die interactie deel te nemen en die ook te sturen of te controleren. In de interactie is *feedback* door de leerkracht van groot belang. Om dat duidelijk te maken volgt een voorbeeld van een klein stukje gesprek tussen een leerkracht en allochtone leerlingen in groep 4 van een basisschool. Ik was daarbij aanwezig. Waar ik niet goed kon horen wat de leerling zei, staan x-en.

Lk: Wie weet tot wanneer de nacht duurt?
 Geen reactie
 Lk: Emine, weet jij tot wanneer de nacht duurt en wanneer de ochtend begint?
 Emine: xxxxxxxxxxxx licht xxxxxxxxxxxx is ochtend
 Lk: Maar in de winter wordt het veel later licht dan in de zomer. Je kan toch niet zeggen dat de nacht dan veel langer duurt? Hasan, weet jij tot wanneer de nacht duurt?
 Hasan: (Schudt zijn hoofd) 'k Weet niet, juf.
 Lk: Hatice, weet jij het?
 Hatice: xxxxx als wekker xxxxxxxx wakker xxxxx
 Lk: Maar op zondag zet ik bijvoorbeeld nooit de wekker, want dan wil ik uitslapen. Dan zou het altijd maar nacht blijven! Dat kan toch niet.

In dit fragment is een leerkracht aan het woord en aan het werk, die weliswaar inhoudelijk doorgaat op de antwoorden van de kinderen, maar in het geheel niet op de vorm. Ze zou de reacties van de leerlingen min of meer verbeterd en duidelijk verstaanbaar moeten herhalen. Nu krijgen Emine en Hatice niet te horen wat ze goed en wat ze fout zeggen, en toch moeten ze op basis daarvan de taal leren. En wat ook belangrijk is: andere kinderen krijgen van hun medeleerlingen onvolkomen of deficiënt taalaanbod, en dat is niet gunstig voor de taalverwerving. Bovendien, wat ik als observator al niet kan verstaan, begrijpen zij zeker niet. In zo'n les-situatie haken dan ook steeds meer leerlingen af.

Ook de opleidingen, de PABO's, zijn vaak tekortgeschoten in hun taak om aanstaande leerkrachten goed voor te bereiden op het lesgeven aan kinderen die het Nederlands niet van huis uit spreken. Die constatering is ook terug te vinden in het eindrapport van de Visitatiecommissie Lerarenopleiding Basisonderwijs uit 1993. De commissie schrijft onder meer het volgende:

"Dat studenten onvoldoende worden voorbereid op het signaleren van en omgaan met verschillen tussen kinderen, blijkt ook uit het feit dat de aandacht voor 'kansarme' groepen en in het bijzonder voor de problematiek van de culturele minderheden over het algemeen te gering is. Dit onderdeel wordt vaak te weinig diepgaand behandeld. (...) Ook worden aspecten als tweede-taalverwerving bij veel opleidingen onvoldoende belicht."
 (Visitatiecommissie Lerarenopleiding Basisonderwijs, 1993:47).

De overheid heeft jarenlang veel geld gestoken in de verbetering van het onderwijs aan kinderen in achterstandssituaties, met name allochtone leerlingen. Met dat geld konden en kunnen extra leerkrachten worden aangesteld. Die werden echter vooral ingezet voor het verkleinen van de klassen, terwijl er aan de inhoud en de didactiek vrijwel niets veranderde. Maar onderwijs dat in essentie niet geschikt is, blijft ook

in kleinere klassen niet geschikt. In 1988 heeft de Adviesraad voor het Basis-onderwijs al terecht gepleit voor geormerkte inzet van extra middelen voor het onderwijs in het Nederlands als tweede taal. Tot op heden is daarvan nog niets terechtgekomen en gelet op de decentralisatietendens zal dat ook in de toekomst niet gebeuren.

Het is dan ook geen wonder dat veel van het beschikbare materiaal voor het onderwijs in het Nederlands als tweede taal zo weinig wordt gebruikt. Onderzoek heeft laten zien dat het wel veel op scholen aanwezig is, maar dat het vaak in kasten staat te verstoffen (Van Schooten, 1993). Begin jaren tachtig waren er nog wel veel taakleerkrachten of zogeheten NNT-leerkrachten (dus voor Niet-NederlandsTaligen). Maar die konden nauwelijks beschikken over geschikt onderwijsmateriaal en waren vooral aangewezen op een grijs circuit van vaak half amateuristische kopieën en stencils. Er werd in die tijd heel wat afgefröbeld en geknutseld, waarbij het resultaat nogal eens omgekeerd evenredig was aan de ontroerend grote inzet. Het is een wat schrijnende paradox dat er in de jaren negentig wel veel methodes en materialen Nederlands als tweede taal voorhanden zijn, vaak voor deelgebieden, maar dat de NNT-leerkrachten als het ware opgelost zijn in het totale docententeam (zie ook Appel, 1994).

Op talloze scholen is men er te lang van uitgegaan dat het onderwijs zoals dat altijd gegeven werd, in principe adequaat is. Soms gebeurde dat zelfs met als pseudo-democratisch argument dat men geen onderscheid wenste te maken tussen Nederlandse en allochtone leerlingen; dat zou immers een vorm van discriminatie zijn. De klacht van leerkrachten was dat de allochtone leerlingen niet aansloten bij de stof, en ze signaleerden niet dat de stof niet aansloot bij de leerlingen. Ik geef nu een paar tekenende uitspraken van een nieuw directieteam van een school, die eindelijk bezig is het roer om te gooien, nadat het onderwijs in feite vastgelopen was. De uitspraken betroffen de ideeën van het team voor de 'omwenteling'.

- De leerkrachten vonden de leerlingen niet taalvaardig genoeg en dat lag volgens hen vooral aan de thuissituatie. De oorzaken werden buiten de school, buiten de leerkrachten zelf gelegd.
- Er was vooral onder de al langer zittende leerkrachten weerstand om iets te veranderen. De leerkrachten hielden vol dat het onderwijs, zoals ze dat nu gaven, goed was, met name in de bovenbouw.
- De meeste leerkrachten gaven geen signalen van 'het water is ons tot de lippen gestegen' - ze waren berustend op basis van het idee dat ze aan deze situatie niets konden veranderen; over twee generaties zouden de leerlingen uit allochtone milieus dan wel zijn 'aangepast'.

Twee jaar geleden heb ik zelf een kleine enquête uitgevoerd onder Amsterdamse basisscholen met in feite twee hoofdvragen. De eerste luidde: 'Wat ziet de school als de grootste problemen in het onderwijs aan allochtone leerlingen?' Zoals te verwachten scoorde geringe beheersing van het Nederlands het hoogst. De tweede vraag was: 'Welke maatregelen zijn genomen of wilt u nemen om die problemen op te lossen?' Opvallend was dat scholen vooral maatregelen naar voren brachten

waarbij het onderwijs in de groepen 3 tot en met 8 onaangetast kon blijven. Het 'kerncurriculum' leek bijna een heilige status te hebben. Men zocht de oplossing vooral in zaken als meer betrokkenheid van de ouders bij de school, peuteropvang verbonden aan de school zodat al vroeg aan de verwerving van het Nederlands kan worden gewerkt, en veranderingen in het kleuteronderwijs.

Hoewel dergelijke activiteiten heel zinvol lijken, mogen ze geen alibi zijn om het onderwijs in de groepen 3 tot en met 8 met rust te laten. Daaraan lijkt namelijk nogal het één en ander te mankeren, en dat geldt zeker voor het taalonderricht. Ik zal die bewering nu verder illustreren met enkele voorbeelden uit veel gebruikte taalmethodes, zowel ouder als nieuwer materiaal². De volgende oefening is bedoeld voor groep 6, dat wil zeggen voor kinderen van tien of elf jaar oud.

Oefening

aanwijzing - bedoeling - ontmoeting - uitzending - aansluiting - bewondering - verandering - vreemdeling - beschrijving - afbeelding - plotseling - verzorging - bescherming - voorstelling - belasting

Tien van deze ing-woorden kunnen een plaats in een zin krijgen. Zoek uit, welk woord in welke zin past.

1. Omdat de bus te laat was, miste de man de a... op de trein naar Utrecht.
2. Wat is de b... van dat voorstel?
3. Meneer De Jong gaf een interessante b... van zijn reis naar Sri Lanka.
4. Moet jij ook b... betalen?
5. Ik heb een a... dat hij een dief is.
6. Vol b... keken we naar de invalide zwemster.
7. Op de tv was een u... van de wereldkampioenschappen zwemmen.
8. Weet die v... al een beetje de weg?
9. Toen wij naar Apeldoorn verhuisden, was dat een hele v...
10. De o... tussen de twee elftallen belooft reuze spannend te worden!

Bij een observatie bleek dat leerlingen vaak geen benul hebben van wat ze moeten invullen. De leerkracht vroeg aan verschillende kinderen achtereenvolgens wat ze bij een bepaald zinnetje zouden invullen. Er kwamen reacties als 'Omdat de bus te laat was, miste de man de afbeelding op de trein naar Utrecht' (zin 1) en 'Mijnheer De Jong gaf een interessante bewondering van zijn reis naar Sri Lanka' (zin 3). Aan zo'n lesje zijn verschillende dingen te demonstreren.

Ten eerste, het taalonderwijs is sterk op de vorm gericht, en niet op de inhoud of de communicatie. Het gaat hier om woorden die als gemeenschappelijk kenmerk een uitgang op *-ing* hebben, maar de doelstelling is ook weer niet om kinderen iets te leren over dat productieve morfeem, over hoe je van *afbeelden* *afbeelding* kunt maken of van *bewonderen* *bewondering*. Dan zouden trouwens *plotseling* en *vreemdeling* ook niet in het rijtje moeten staan, want die zijn immers niet afgeleid van *plotselen*, respectievelijk *vreemdelen*.

Ten tweede, de bedoeling van veel oefeningen is om te toetsen of leerlingen iets beheersen en niet om ze die vormen of taalelementen te leren. Er is in feite geen sprake van een uitgewerkte taaldidactiek. Een leerling kan het of kan het niet, en wie fouten maakt, kan die op z'n best verbeteren. De aangeboden leerstof wordt vaak ook niet herhaald. De woorden op *-ing* uit dit rijtje komen verder niet systematisch voor in het lesboekje, op z'n hoogst toevallig. Kinderen die de woorden nog niet kennen, blijken die vaak ook niet te leren. Er zijn leerlingen die na de mondelinge bespreking, waarin uiteindelijk het goede antwoord min of meer wordt voorgekauwd, zelf nog iets invullen als 'Vol bescherming keken we naar de invalide zwemster' (zin 6). Iedereen die op de hoogte is van elementaire woordenschatdidactiek weet ook, dat eenmalige presentatie van een onbekend woord niet leidt tot verwerving van dat woord en zijn betekenis. Als voorbeeld valt nog te wijzen op het woord *ontmoeting*, dat in de gegeven zin 'wedstrijd' betekent. In feite moet het wel in zin 10 worden ingevuld, omdat het het enige woord in het rijtje is dat met een *o* begint, maar zouden kinderen zo deze betekenis van *ontmoeting* leren? Een andere vraag is wat kinderen die de betreffende woorden al kennen, nog voor baat kunnen vinden bij zo'n oefening. Dat lijkt ook een kenmerk van een groot deel van het taalonderwijs: als je al beheerst wat er gevraagd wordt, dan doe je het gewoon nog een keer, maar *leren* is er niet bij.

Een derde punt van kritiek betreft de relatie tussen mondelinge en schriftelijke taalverwerving. In het algemeen zou mondelinge aan schriftelijke verwerving vooraf moeten gaan, maar de meeste taal oefeningen zijn in principe direct schriftelijk. Het is bijna allemaal schrijfwerk terwijl de noodzakelijke mondelinge basis ontbreekt. Zoals hierboven al staat, passen leerkrachten daar een mouw aan door het lesje voor te bespreken, maar dat is slechts een mondelinge 'voorversie' van de schriftelijke taak, en geen oefening die leidt tot mondelinge taalverwerving.

Ten vierde is de keuze van de leerstof vaak arbitrair of toevallig. In dit voorbeeldlesje zijn het allemaal woorden op *-ing*, maar het is volstrekt onduidelijk waarom deze woorden zijn geselecteerd, en waarom geen andere, zoals bijvoorbeeld *bestemming*, *genezing* of *verdoving*, die trouwens ook verder in het betreffende leerjaar niet voorkomen.

Het lijkt er vaak op dat de werkvorm voorop staat in taal oefeningen, en niet de leerstof en de manier waarop die zou moeten worden verworven, dus de feitelijke taaldidactiek. Taalmethodes staan vol met lesjes waarin woorden zijn omgedraaid, samengestelde woorden verkeerd aan elkaar zijn geplakt of spaties zijn weggelaten uit allerlei losse zinnestukjes zodat er een lange en onoverzichtelijke letterreeks ontstaat. Vaak probeert men dat soort oefeningen een beetje leuk of creatief te presenteren, maar dat is alleen uiterlijk vertoon, zoals in een taak uit een recente taal methode, ook bedoeld voor groep 6. Daarin staan woorden van achter naar voor of van boven naar beneden geschreven, en de leerlingen moeten de woorden 'goed' schrijven. Zo staat er *dreekegmo* of *vorenachterste*. Leren kinderen die woorden nu ook? Behalve wanneer een leerkracht de betekenis echt bespreekt, zal dat niet het geval zijn, en dan blijft er misschien nog weinig hangen. In het beste geval kennen

de kinderen de woorden al en zijn ze in staat om die woorden, in een bizarre typografie weergegeven, te herkennen. De hierboven staande constatering geldt dus ook hiervoor:

- wie de leerstof nog niet kent, leert die ook niet;
- wie de leerstof al wel kent, reproduceert wat hij/zij al weet.

Leerlingen moeten als het ware vaak knutselen aan de taal. Ze maken lesjes *over* taal, zonder dat die activiteit tot taalverwerving leidt. Het principe lijkt af en toe: als ze maar bezig zijn met taal, dan is het al mooi. Dat geldt voor veel oefeningen met een soort grammaticale achtergrond, zoals het volgende lesje voor kinderen uit groep 4 met de zogenaamde zinnenbreker van professor Zinneman, vermoedelijk geen linguïst.

Zinnenbreker

Professor Zinneman heeft een nieuwe machine.

De machine maakt de zinnen steeds korter.

Maar... je moet wel op de goede knop drukken.

(voorbeeld)

Ik loop naar school met Bart.

Ik loop naar school.

Ik loop.

> Stop elke zin in de machine.

Wat blijft er over?

Schrijf de korte zin in je schrift.

1. De bus rijdt snel over de weg.
2. De jongen kamt zijn haar met een kam.
3. Marlies schrijft een brief aan de krant.
4. De aap spring van tak naar tak in zijn kooi.
5. Het huis heeft een dak met een punt.
6. De postbode doet de brief in de bus.

Dit is een treffend voorbeeld van een pseudo-creatieve oefening. Het is onduidelijk waarom leerlingen zinnetjes moeten afbreken, terwijl ze juist taal zouden moeten vormen. Het enige argument achter zo'n lesje is vermoedelijk dat kinderen weer een half uurtje met taal bezig zijn, maar dan wel op een manier die volstrekt improductief is. Ze leren niets over de structuur van de taal. Het is op z'n best de zoveelste schrijfoefening.

Als er al sprake is van goed te onderscheiden leerstof, is die vaak weinig relevant. Zo worden in veel methodes spreekwoorden geoefend, zoals 'Honger maakt rauwe bonen zoet', terwijl die in het gewone taalgebruik betrekkelijk weinig voorkomen. Min of meer vaste woordcombinaties en idioom ontbreken daarentegen

meestal. Het gaat dan om combinaties als 'er als de kippen bij zijn' en idioom als 'dat is geknipt voor jou', die onder meer in jeugdboeken veel worden gebruikt.

Nog afgezien van onduidelijke doelstellingen, bevatten sommige lesjes ook vreemde of foute constructies. Zo zullen leerlingen in de bovenstaande oefening met de 'zinnenbreker' in zin 5 komen tot de ongrammaticale zin 'het huis heeft'. Of neem de volgende taak:

Maak er één woord van

Vervuiling van de lucht:

Vervuiling van de grond:

Vervuiling van het water:

We kunnen gevoeglijk aannemen dat veel leerlingen na *luchtvervuiling grondvervuiling* zullen opschrijven, terwijl het goede woord natuurlijk *bodemvervuiling* is.

In veel gevallen is ook de leerstof veel te hoog gegrepen, te moeilijk of te onduidelijk, vaak al voor Nederlandstalige kinderen, maar zeker voor kinderen die het Nederlands niet van huis uit spreken. Daarbij valt te denken aan Ayse, die moest leren schrijven met woorden die voor haar betekenisloos waren, zoals *balk*. En het bleek misschien ook al bij het voorbeeld van het lesje met de woorden op *-ing*. Juist als de selectie van leerstof niet expliciet gebeurt, maar er een willekeurige greep wordt genomen, zijn de oefeningen vaak onmogelijk of te moeilijk. De volgende twee voorbeelden kunnen dit illustreren. Het eerste is afkomstig uit een zeer recente methode. Het is een onderdeel van een serie lesjes voor groep 6 over dialecten, want de auteurs zullen hebben gehoord dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan taalvariatie.

Probeer te bedenken wat de volgende zinnen betekenen

1. Doede gij dè?
2. Slepst ja?
3. Het bel.
4. Hij stong in de struuk naar it dorsen te kieken.
4. Ton ging e noar boeten hen, want hee had nog wat heuj losliggen.
5. 'Sloap at een ander ok slup', zei de bouw knech.

Wat moeten Hanan en Emrah met een zin als "'Sloap at een ander ok slup", zei de bouw knech' terwijl ze nog problemen hebben met woorden als *bewondering* en *bescherming*? Het taalgebruik is grotendeels onbegrijpelijk, en het is de vraag wat leerlingen hiervan kunnen leren.

Soms wordt er veel te veel van de creatieve taalvaardigheid en de openheid van kinderen gevraagd, zoals in de volgende taak ook weer voor groep 6, die nu eens wel op mondelinge taalvaardigheid is gericht, hoewel onduidelijk is wat er wordt geoefend.

Ben jij ook wel eens verliefd?
Praat daar dan in je groepje over.
Geef dan ook antwoord op de volgende vragen:
Wat *voel* je als je verliefd bent?
Wat *doe* je als je verliefd bent?
Is verliefdheid en vriendschap hetzelfde?
Waarom? Of waarom niet?
Vertel je aan iedereen dat je verliefd bent?
Of houd je dat voor jezelf?

Vermoedelijk levert het niet veel meer op dan verlegen gegiechel als een groepje van tienjarigen moet praten over wat ze *voelen* als ze verliefd zijn. Waarschijnlijk komt zelfs een groepje volwassenen niet verder dan de standaardfrase 'vlinders in mijn buik'. Kortom: de opdracht is te moeilijk en ongeschikt, en de leerlingen krijgen bovendien te weinig steun bij het zelfstandig formuleren van emoties. Zo is het uitleggen van het verschil tussen verliefdheid en vriendschap behoorlijk ingewikkeld.

De aangeboden leerstof blijkt vaak te ver boven het niveau van de kinderen te zijn, waardoor er ook weinig kans op leerrendement is. Hieronder staat een stukje tekst van een allochtone leerling uit groep 4 van een basisschool. Voor de duidelijkheid is de tekst in gewone drukletters herschreven. De eerste zin was gegeven en moest worden aangevuld.

Ik neem mee naar oma
ik neem mee kleeren
en ook sokken en ook odrbriken
en ook triuje en ook brken
en ook slapiejama

Nog even terzijde wil ik erop wijzen dat het voor de meeste allochtone leerlingen niet gewoon is om bij oma te gaan logeren. Maar goed, de leerling die bovenstaande tekst schreef, werd ook geconfronteerd met een spellingoefening met de woorden *liter*, *figuur*, *minuut*, *gitaar*, *mini*, *file*, *siroop*, *piloot*, *titel*, *idee* en *bizon*. De meeste van deze woorden liggen mijlenver boven het niveau van deze leerling. Ze bevinden zich in ieder geval bij lange na niet in wat meestal naar Vygotskij 'de zone van naastgelegen ontwikkeling' wordt genoemd en in het taalverwervingsonderzoek $i + 1$. Pas als leerstof daarin ligt, is er een redelijke kans op verwerving.

Veel van de leerstof en de aanpak in het Nederlandse moedertaalonderwijs doet me denken aan een passage in de prachtige roman *Het grijze kind* van Theo Thijssen, en dat grijze kind is niet een soort kruising tussen het witte en het zwarte kind, zoals we die tegenwoordig kennen uit de witte en de zwarte school. Thijssen schrijft weliswaar over de eerste klas van de middelbare school, maar er zijn treffende overeenkomsten. Ik citeer:

"(De leraar wist) ons leven te bederven met een hoeveelheid bezighouderij van jewelste. Hij had een boekje met 'opgaven', geschreven indertijd door een suffice malloot en naderhand herzien door iemand die drommels goed wist dat het boekje idioterig was, maar toch iets dergelijks nodig had om met dertienjarigen het lastige tijdperk waarvoor-ie eigenlijk geen taalonderwijs wist, door te komen. Het 'uitdrukkingenboekje' noemden we dit schijnheilige folterwerktuig; en de foltering die wij ondergingen heette: uitdrukkingen verklaren. Er stonden in dat boekje groepen woorden en uitdrukkingen als: schoeien, fnuiken, vertolken, vizier, een wit voetje hebben, de wind in de zeilen, godenspijs, Icarusvleugelen, inburgeren, op het kantje af, kielhalen, er de brui aan geven, martelaar, ontdekken, afwimpelen en nog enige duizenden andere opmerkenswaardigheden op taalgebied. En boven zo'n groep stond dan de 'opgave': geef de letterlijke betekenis, vervolgens de figuurlijke en gebruik de uitdrukking in een flinke zin." (uit: Theo Thijssen, *Verzameld werk*, Thomas Rap/Athenaeum - Polak & Van Gennep, 1995 (oorspr. 1927) p. 516)

Nu weer terug naar het huidige taalonderwijs. Leerkrachten zijn natuurlijk niet dom en bijna allemaal ervaren ze dagelijks dat veel van de lesstof niet adequaat of veel te moeilijk is. Ze klagen dan ook terecht dat ze de boekjes niet af krijgen. De laatste oefeningen van een reeks worden meestal niet meer gemaakt. Niet dat dat zo'n ramp is. Vaak komen auteurs niet verder dan de opdracht een aantal gegeven woorden in een zinnetje te gebruiken of een verhaaltje waarvan alleen een beginzin bekend is, af te maken. Dat worden dan wel 'verdiepingsoefeningen' genoemd, waarbij zelden duidelijk is wat er wordt verdiept, misschien alleen de aversie van de leerlingen tegen het taalonderwijs.

Leerkrachten hebben over het algemeen onvoldoende alternatieven en durven ongeschikte oefeningen niet zomaar te laten vervallen, omdat ze ook geen zicht hebben op de leerlijn van de methode. Wie weet slaan ze dingen over die het volgend jaar bekend worden verondersteld. De taalmethode is toch hun houvast, hoeveel kritiek ze er vaak ook op hebben. Hun belangrijkste aanpassing om de stof iets toegankelijker te maken, is het mondeling voorbespreken van schriftelijke oefeningen. Dat gaf ik hierboven al aan bij het lesje met de *-ing*-woorden. In feite wordt zo'n lesje eerst mondeling helemaal gemaakt, waarna de leerlingen het nog een keer schriftelijk moeten doen. Die leerlingen proberen dan bij de voorbespreking zo goed mogelijk te memoriseren wat het goede antwoord is om dat straks op te kunnen schrijven. En in veel gevallen vervolgens weer te vergeten. Kortom, er vindt geen werkelijke verwerving plaats.

In heb zelf in groep 6 van een Amsterdamse basisschool een klein exploratief onderzoekje gedaan naar de mogelijke effecten van de mondelinge behandeling van schriftelijke oefeningen. Met het oog daarop heb ik de leerlingen zo'n twee maanden nadat ze een taak hadden gemaakt, die taak nog eens laten doen. De eerste versie noem ik de voormeting en de tweede de nameting. Het waren drie verschillende taken, die steeds mondeling waren voorbesproken. Mijn verwachting

was dat de leerlingen bij de voormeting beter zouden scoren omdat ze daarbij immers konden profiteren van de mondelinge voorbespreking. Anders gezegd: ik verwachtte dat de voormeting een te rooskleurig beeld zou geven van hun taalvaardigheid. De volgende tabel bevat het gemiddelde aantal *fout*-scores op de drie taken voor zowel de voor- als de nameting.

	Taak 1	Taak 2	Taak 3
Voormeting	4.58	0.82	1.88
Nameting	4.47	1.41	2.38

Het is duidelijk dat mijn verwachting voor taak 2 en 3 wordt bewaarheid: de foutscores bij de voormeting zijn lager dan die bij de nameting. Maar voor taak 1 is dit niet het geval. Hoe zou dat komen? Wel, de taken 2 en 3 bestonden uit respectievelijk 9 en 8 onderdelen, terwijl het in taak 1 om 51 items ging. Met andere woorden, bij de taken 2 en 3 speelde tijdelijke memorisatie waarschijnlijk een belangrijke rol, maar bij taak 1 was er voor de leerlingen geen beginnen aan om de goede antwoorden van de mondelinge voorbespreking te onthouden.

Taalmethodes hebben vaak titels als *Taalactief*, *Taal Totaal* of *Jouw Taal Mijn Taal*. Hoewel het een beetje flauw is, krijg ik altijd de neiging om daarop wat cynisch te variëren: de leerlingen worden taalpassief gemaakt met irrelevante onderdelen van de taal, die misschien wel jouw of mijn taal is, maar op deze manier zeker niet hun taal wordt. Zolang dat het geval is, lijkt het me voorbarig om te praten over initiatieven als een verlengde schooldag of een zogenaamde kopklas na groep 8. Hetzelfde geldt wat mij betreft voor het actuele onderwerp van de klasoverkleining. Dat is namelijk niets meer dan een puur kwantitatieve aanpassing van het onderwijs; de inhoud - en dus ook taalleerstof en taaldidactiek - staat daarbij niet ter discussie. Dergelijke maatregelen kunnen als argument worden gebruikt om de essentie van het taalcurriculum ten onrechte te handhaven, terwijl daar nog zo veel aan mankeert. Een ongeschikte en niet-effectieve taaloefening in een grote klas blijft over het algemeen ongeschikt en niet-effectief in een kleine klas, of eventueel in een kopklas of in een huiswerkklass.

Misschien zijn er mensen die denken dat ik met het voorgaande een te negatief en karikaturaal beeld heb gegeven van het taalonderwijs op de basisschool. Helaas vrees ik dat dat niet het geval is. Natuurlijk, er zijn betere oefeningen, er zijn leerkrachten die op een inventieve manier voor een adequater soort taalonderwijs zorgen, maar een representatieve hoofdmoot van het taalonderwijs is nog steeds ongeschikt om de verdere verwerving van het Nederlands door allochtone leerlingen te bevorderen. Ook niet het taalonderwijs op basis van enkele recent verschenen methodes, die overigens wel de pretentie hebben dat te doen. Men schrijft bijvoorbeeld dat de methode hulp biedt 'voor de begeleiding van kinderen

die het Nederlands niet als moedertaal hebben' en dat de methode 'bedoeld is voor alle leerlingen van de basisschool, dus ook voor anderstalige leerlingen'. In werkelijkheid zijn dit vaak niet meer dan betrekkelijk loze verkooppraatjes. Noch wat leerstof, noch wat didactiek betreft worden deze principes waargemaakt.

Ik heb nu een aantal factoren genoemd die ertoe bijgedragen hebben dat allochtone leerlingen in het onderwijs te weinig Nederlands leren. Daarbij wil ik de wetenschap niet overslaan. Ook het onderzoek naar tweede-taalverwerving is niet altijd even productief geweest voor het tweede-taalonderwijs, vooral omdat wetenschappelijke vragen in onderzoek lang niet in alle gevallen worden beantwoord, maar vooral tot nieuwe vragen leiden. Tweede-taalverwervingsonderzoekers hebben zelf 'great expectations' gewekt, zoals Patsy Lightbown in 1985 al vaststelde, maar ze hebben die verwachtingen niet altijd waargemaakt. Typerend is bijvoorbeeld een aankondiging van een Amerikaans congres over tweede-taalverwerving van enkele jaren geleden, met uiteraard een stroom over *Universal Grammar*. Volgens die aankondiging zou er ook aandacht worden besteed aan de *relevance for second language teaching*, maar daarachter stond tussen haakjes *if any*.

Overigens loopt er geen directe lijn van verwerving naar didactiek, omdat in onderwijsleerprocessen ook andere factoren, naast de mogelijkheden voor spontane verwerving een rol spelen. Alleen al het feit dat leerlingen in een relatief grote groep zitten en dat er gezamenlijk bepaalde taken moeten worden uitgevoerd, maakt tweede-taalleren in school anders dan verwerving buiten de klas.

Het bovenstaande lijkt onontkoombaar te leiden tot de conclusie dat het allemaal kommer en kwel is met het onderwijs Nederlands als tweede taal in de basisschool. Is er eigenlijk nog wel hoop voor dit belangrijke vakgebied? Het antwoord op deze vraag kan kort zijn: ja. Er zijn wel degelijk allerlei initiatieven, activiteiten en inmiddels gerealiseerde producten aan te wijzen die hoopgevend zijn. Er lijkt een periode aan te breken waarin substantiële vorderingen in het taalonderwijs voor allochtone leerlingen mogelijk zijn.

Om deze opvatting toe te lichten, wil ik graag op een aantal positieve ontwikkelingen wijzen. Eerst kan ik vaststellen dat er een flinke toename is aan nascholingsactiviteiten voor leerkrachten, en dat die ook minder zijn gericht op informatie-overdracht en meer op het aanleren van vaardigheden. In dit verband is een belangrijk nieuw initiatief de post-HBO-opleiding 'Leraar Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs'. In de nascholing begint de bonte verzameling gekopieerde artikelen uit diverse bladen en boeken gelukkig ook steeds meer tot het verleden te behoren. Zo is er nu een handboek *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* beschikbaar (Appel e.a., 1996). Er zijn ook allerlei videobanden bedoeld voor scholing, bijvoorbeeld voor het oefenen van interactievaardigheden, zoals het geven van adequate feedback op onvolledige, onduidelijke of ongrammaticale uitingen van kinderen. Er zijn cursussen woordenschatdidactiek beschikbaar, evenals een inleidend boek over dit onderwerp (Verhallen & Verhallen, 1994).

Op de PABO's, waar de aanstaande leraren gevormd worden, begint het onderwerp 'Nederlands als tweede taal' ook de aandacht te krijgen waar het recht op heeft, of eigenlijk: waar de toekomstige leerlingen van de op te leiden leerkrachten recht op hebben. Ik wijs op drie initiatieven. Ten eerste de scholingsmap *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als tweede taal* (Biemond e.a., 1993), op basis waarvan veel aanstaande leerkrachten getraind worden in het lesgeven aan allochtone leerlingen. Ten tweede, de scholing voor niet-taalleerkrachten op de PABO zelf. Nederlands als tweede taal is immers niet alleen de verantwoordelijkheid van de docent Nederlands, omdat het niet alleen gaat om het leren *van* het Nederlands, maar ook om het leren *in* het Nederlands. Die benadering staat ook centraal in het zogenaamde weefproject NT2 PABO. In dit project wordt geprobeerd NT2-inhouden te integreren in alle vakken op de PABO (zie Biemond e.a., 1995).

Het is niet verwonderlijk dat alle drie initiatieven opgezet zijn vanuit het Landelijke Project Nederlands als tweede taal, kortweg het NT2-project, dat wordt gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (zie o.a. Teunissen, 1992). Bundeling van de vaak schaars aanwezige kennis over Nederlands als tweede taal blijkt absoluut noodzakelijk.

Voor een volgende, gunstige ontwikkeling kan ik het steekwoord *taalbeleid* gebruiken. Wat is dat eigenlijk, taalbeleid? In niet altijd even fraai onderwijskundig jargon wordt het wel als volgt omschreven:

Het ontwikkelen van een taalbeleid op een school houdt in, dat vanuit een eenduidige visie op taal, taalonderwijs en meertaligheid, aan de hand van een meerjarenplan de onderwijsleersituatie van meertalige leerlingen op gefaseerde wijze verbeterd wordt door:

1. het *adopter*en, *implementeren* en *incorporeren* van nieuwe leergebieden Nederlands als tweede taal (NT2) en het onderwijs in eigen taal (OET),
2. het *aanpassen van bestaande leergebieden* als onderwijs Nederlands als moedertaal (NT1) en het onderwijs in de niet-taalvakken,
3. het *optimaliseren van de relatie tussen bestaande en nieuwe leergebieden*. (Litjens, 1993:41)

In het onderwijs is er terecht veel belangstelling voor het onderwerp taalbeleid. Schoolteams zien steeds meer in dat marginale aanpassingen van het onderwijs druppels op een gloeiende plaat zijn. Er is een meer grootscheepse en ingrijpende vernieuwingsoperatie nodig, zowel wat betreft leerstof, didactiek als organisatie van het onderwijs. Ook tientallen basisscholen in de grote steden, maar ook in kleinere plaatsen als Tiel of Dordrecht wordt tegenwoordig gewerkt aan het opzetten en uitvoeren van taalbeleid. Dat moet leiden tot een grotere taalvaardigheid en betere schoolprestaties van allochtone leerlingen. Bij het invoeren van taalbeleid worden onder meer nieuwe lesmaterialen gebruikt en krijgen leerkrachten scholing, bijvoorbeeld op het gebied van NT2 of het toegankelijk maken, c.q. het behandelen van

zaakvakteksten voor leerlingen met een relatief geringe beheersing van het Nederlands.

Een heikel probleem bij het realiseren van een nieuw taalbeleid, en dus bij het vernieuwen van het taalonderwijs, is dat er in feite nog geen taalleergang voorhanden is die geschikt is voor het onderwijs aan allochtone én autochtone leerlingen, want de eerder gesignaleerde tekortkomingen van veel moedertaalmethodes gelden ook voor Nederlandse leerlingen. Dat betekent meteen dat die leerlingen ook baat hebben bij vernieuwing, geïnspireerd door inzichten uit de tweede-taaldidactiek.

Wat betreft de toekomstperspectieven van het taalonderwijs zijn er enkele positieve ontwikkelingen te melden. In de eerste plaats is er het raamplan voor een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisschool van Sijtsma (1994), waarin het kader voor een nieuwe taalmethode wordt uitgezet. Dat raamplan is een uitstekend uitgangspunt voor ontwikkelaars van nieuwe methodes. In grote lijnen wordt erin aangegeven wat de leerstof en de didactiek zouden moeten zijn in het Nederlandse-taalonderwijs voor eerste- en tweede-taalverwervers. Daarbij wordt terecht een belangrijke plaats ingeruimd voor woordenschatonderwijs, een vaak verwaarloosd onderdeel in bestaande taalmethodes.

Ten tweede wordt er al op enkele plaatsen gewerkt aan zulke nieuwe taalmethodes. Leerstof en oefeningen zijn daarin beter afgestemd op de etnisch gemengde leerlingengroepen in veel basisscholen. Het is moeilijk, zo niet onmogelijk een typerend voorbeeld van één goede oefening te geven uit een nieuwe taalmethode. Dat komt onder meer door het feit dat in zo'n taalmethode herhaling een belangrijk principe is. Het gaat dus om oefeningen in een groter, samenhangend geheel. Zo heeft een taalmethode, die nu nog in ontwikkeling is, maar waarvan ik een paar onderdelen heb mogen inzien, een serie lessen over het onderwerp *huisdieren* voor groep 4. De belangrijkste doelstelling is dat kinderen een aantal woorden leren in dat semantische veld, zoals de woorden *snorharen*, *grommen* en *spinnen*. Eerst krijgen ze een verhaaltje voorgelezen waarin die woorden voorkomen. De leerkracht bespreekt de moeilijke woorden, waarbij de activiteiten uitgedrukt door de werkwoorden, zoals *grommen* en *spinnen* ook feitelijk worden uitgevoerd. Daarna moeten de kinderen de woorden gebruiken in enkele andere opdrachten. Zo moeten ze van een rij woorden, waaronder bijvoorbeeld *spinnen* en *snorharen* opschrijven welke bij *poes* horen. Het gebeurt allemaal op een zodanige manier dat we er redelijkerwijs van uit kunnen gaan, dat kinderen na zo'n serie lesjes weten wat de betreffende woorden betekenen. Het gaat ook minder om de vorm en leerlingen zijn inhoudelijk met taal bezig.

Belangrijk in zo'n nieuwe taalmethode is ook dat de leerstof terugkomt. Woordenschat - zoals al eerder opgemerkt een centraal onderdeel, misschien wel *het* centrale onderdeel - moet niet alleen worden geoefend in speciale woordenschatlessen. De aangeboden woorden moeten ook figureren in andere taken, bijvoorbeeld in luister- en spreekoefeningen, of in stelopdrachten.

Een ander kenmerk van vernieuwd en verbeterd taalonderwijs is dat in oefeningen voortgebouwd wordt op of gebruik gemaakt van taalleerstrategieën van leerlingen. Hierboven gaf ik al het voorbeeld van activiteiten met nieuwe woorden. Voor leerlingen wordt als het even kan duidelijk gemaakt *wat* ze moeten leren en *hoe* ze het moeten leren. Kortom, het gaat weer om leerstof en didactiek, en die worden - waar dat nuttig of nodig is - ook voor de leerlingen geëxpliciteerd.

Voorbeelden van de manier waarop gebruik wordt gemaakt van taalleerstrategieën zijn ook te vinden in een nieuwe, nog in ontwikkeling zijnde Amerikaanse taalmethode (*ESL, Accelerating English Language Learning*). Het gaat dan om strategieën als inzetten van achtergrondkennis, doen van voorspellingen, controleren van eigen werkzaamheden en gebruik maken van visuele ondersteuning. Die Amerikaanse methode, die ontwikkeld wordt door een aantal toegepast taalkundigen van naam en faam, heeft nog een ander interessant kenmerk: veel onderdelen van het taalonderwijs worden gekoppeld aan een bepaalde inhoud, die grofweg op het terrein van de wereldoriëntatie ligt. Dat kan betrekking hebben op het leren lezen van een plattegrond, met alle woorden die daarbij horen, maar ook over licht en geluid of kijken en horen. De auteurs maken serieus werk van wat wel *content based language learning* wordt genoemd, en op die manier slaan ze twee vliegen in één klap (zie ook Chamot & O'Malley, 1994).

Verder kunnen we in Nederland inspiratie putten uit een meer nabij buitenland, namelijk België. In Vlaanderen wordt eigenlijk pas sinds begin jaren negentig serieus werk gemaakt van het taalonderwijs aan migrantenkinderen, en men heeft dus geen last van de wet van de remmende voorsprong, maar vindt eerder baat bij een stimulerende achterstand. Vanuit het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal te Leuven worden ideeën en concrete materialen ontwikkeld, waar we in Nederland zeker van kunnen profiteren. Het gaat dan met name om de bevordering van de spontane taalverwerving in min of meer natuurlijke interacties in de schoolklas (zie verder Linsen, 1994; Jaspaert, 1996).

En de wetenschap, hoe staat het daarmee? Ik heb de indruk dat er sprake is van een toename van activiteiten op het gebied van Nederlands als tweede taal die voor het onderwijs interessant zijn. Toegepaste taalwetenschappers worden ook meer betrokken bij het maken van methodes en bij nascholing en begeleiding, zowel in Nederland als daarbuiten. Steeds blijkt weer dat de kennis van taal en taalverwerving, waar zij over beschikken, onmisbaar is bij de vernieuwing van het taalonderwijs. Daarom worden zij ook steeds meer ingezet bij het maken van taalmethodes en het vervaardigen van nascholingsmateriaal.

Er is sprake van een toename van didactisch relevant onderzoek en van effectonderzoek, wat ook hoogst noodzakelijk is. Eén voorbeeld van dat effectonderzoek wil ik hier graag naar voren halen, omdat het laat zien dat we ons, wat betreft het taalonderwijs aan allochtone leerlingen, inderdaad niet moeten laten ontmoedigen. Het is de studie die ik gedurende enkele jaren samen met Anne Vermeer heb uitgevoerd. Daarin onderzochten we wat het effect was van een programma ter uitbreiding van het Nederlandse vocabulaire van Turkse en Marokkaanse kinderen

in de eerste vier groepen van de basisschool. Het bleek dat de woordenschat van de allochtone leerlingen op onze experimenteerscholen significant meer vooruitgegaan was dan de woordenschat van de leerlingen op de controlescholen die het programma niet hadden gevolgd. Bovendien scoorden de leerlingen van de experimenteerscholen beter op een test voor begrijpend lezen (zie verder Appel & Vermeer, 1996). De hoopgevende conclusie was dat een verandering in het taalonderwijs inderdaad zoden aan de dijk zet. Maar er blijft ook nog veel te doen, want de Turkse en Marokkaanse leerlingen van de experimenteerscholen haalden nog steeds niet het niveau van Nederlandstalige kinderen van hun leeftijd.

Ik neem aan dat alle genoemde en niet genoemde initiatieven ertoe zullen leiden dat de Nederlandse taalvaardigheid van allochtone basisschoolleerlingen in de toekomst op een acceptabel niveau komt. Als ik dan over enkele jaren aan een andere Ayse vraag of ze weet wat een balk is, hoop ik dat ze zal zeggen: 'Natuurlijk weet ik dat'.

Noten

1. Dit is een (licht) bewerkte versie van de oratie die ik heb uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar 'Verwerving en didactiek van het Nederlands als tweede taal' vanwege de Gemeente Amsterdam.
2. Ik verwijs bewust niet naar specifieke methodes, omdat ik bepaalde trends aan de orde wil stellen aan de hand van betrekkelijk toevallig gekozen lesjes. Als ik de betreffende methodes zou noemen is het of ik juist die methodes wil bekritisieren, wat niet mijn bedoeling is.

Bibliografie

- Appel, R. (1994). Nederlands als tweede taal; Problemen, paradoxen en perspectieven. *JSW* 79, 2, 5-10.
- Appel, R., F. Kuiken & A. Vermeer (red.) (1996). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Appel, R. & A. Vermeer (1996). Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën* 73, 82-92.
- ARBO (1988). *Een boog van woorden tot woorden; Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden*. Zeist: ARBO.
- Biemond, H., M. Verhallen & R. Walst (1993.) *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als tweede taal*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Biemond, H. e.a. (1995). *Verslag Weefproject NT2 PABO*. Hoevelaken: CPS.
- Chamot, A.U. & J.M. O'Malley (1994). *The CALLA Handbook; Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading (Mass.) etc.: Addison-Wesley Publication Company.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.

- Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition*. Amsterdam: IFOTT. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Gelderen, A. van (1994). *Taalvaardigheidseisen in het zaakvakonderwijs voor eentalige en meertalige klassen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Haan, D. de (1994). *Deep Dutch; Towards een operationalization of school language skills*. Amsterdam: IFOTT. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Jaspaert, K. (1996). Second-Language Learning Approach in Flemish Schools: Practice and First Results. In: F. Spliethoff (Ed.), *Second language acquisition in Europe*. 's-Hertogenbosch: KPC, 23-37.
- Klatter-Folmer, J. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces*. Tilburg: Tilburg University Press. Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant.
- Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6, 173-189.
- Linsen, B. (1994). Met vallen en opstaan: de introductie van taakgericht onderwijs. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs; Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. 's-Gravenhage: SdU Uitgeverij Koninginnegracht/Stichting Bibliographia Neerlandica, 131-159.
- Litjens, P. (1991). Schooltaalbeheersing; Een zaak voor het taal- én het zaakvakken-onderwijs. *Moer* 3, 82-94.
- Litjens, P. (1993). *Contouren van een taalbeleid op een school*. Enschede: SLO. Meertaligheid en taalbeleid 1.
- Litjens, P. (1996). Schoolse taalvaardigheden. In: R. Appel e.a. (red.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 101-113.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang minder achterstand? Het onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: ITS. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Schooten, E. van (1993). *De implementatie van methoden voor het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basis-, het voortgezet, het speciaal en het voortgezet speciaal onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Sijtsma, J. (1994). *Taal voor iedereen; Raamplan voor een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Snow, C. (1993). Learning from input in L1 and L2. In: J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1993*. Washington DC: Georgetown University Press, 23-35.
- Teunissen, F. (1992). *Werken aan taalbeleid*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw; Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren en woorden onderwijzen*. Hoevelaken: CPS.
- Visitatiecommissie Lerarenopleiding Basisonderwijs (1993). *Bekwaamheid aan de basis. Algemeen deel, rapport 8a*. Den Haag: HBO-Raad.