

Yvette Smits & Koen van Gorp

### Over duidelijke taal gesproken. Nederlands als tweede taal en goed onderwijs

Een bespreking van:

René Appel, Folkert Kuiken & Anne Vermeer (red.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam, Meulenhof Educatief, 1995, ISBN 90-280-1782-8

#### 1. Inleiding

De tijd dat 'Nederlands als tweede taal' een marginaal verschijnsel was, lijkt definitief voorbij. In 1989 organiseerde de Nederlandse Taalunie een conferentie waarop vooral wetenschappers aan de alarmbel trokken en zowel meer aandacht vroegen voor NT2, als een betere afstemming tussen beleid, onderzoek en onderwijs (Kroon & Vallen, 1989). Ondertussen is er heel wat op die verschillende terreinen gebeurd, maar één van de domeinen die misschien wel het langst heeft moeten wachten op degelijk ondersteuningsmateriaal is het domein van opleiding en bijscholing van leraren. In 1994 publiceerden Appel en Vermeer een handboek over tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs (Appel & Vermeer, 1994). De Croon & Verhelst (1995) vinden het een goed en overzichtelijk theoretisch handboek, maar twijfelen aan de directe toepasbaarheid in het onderwijs:

"Het boek bevat immers niet voldoende concrete aanwijzingen voor het voorbereiden van een les, al zal dat waarschijnlijk ook niet de bedoeling van de schrijvers zijn geweest." (De Croon & Verhelst, 1995:95)

Naast dit achtergrondenboek zijn er ondertussen een aantal scholingspakketten *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als Tweede Taal* (Biemond, Verhallen & Walst, 1993, 1994, 1996; Damhuis, 1998) verschenen die de bedoeling hebben de leerkracht didactische vaardigheden bij te brengen op het domein van taalaanbod, feedback en taalproductie. Deze pakketten kunnen gebruikt worden om leerkrachten in de praktijk bij te scholen. Appel, Kuiken en Vermeer zorgen nu samen met een aantal andere auteurs met hun handboek *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* voor de lerarenopleiding voor de broodnodige schakel tussen het theoretische achtergrondenboek *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs* enerzijds en de concrete scholingspakketten anderzijds. Naast de lerarenopleiding kunnen ook leerkrachten die al in de praktijk staan, dit handboek raadplegen en er lering uit trekken.

De onderwerpen waar de leerkracht iets over te weten komt, zijn over tien hoofdstukken verdeeld. Ieder hoofdstuk is geschreven door een auteur met specifieke deskundigheid op het betreffende domein.

René Appel bespreekt kort in een inleiding de problemen die anderstalige kinderen ervaren met het Nederlands. De onderwerpen die daarbij aan bod komen worden in de daarop volgende hoofdstukken behandeld: 'De ontwikkeling van mondelinge vaardigheden' (Vermeer), 'Taalaanbod en interactie' (Appel), 'Woordenschat' (Verhallen), 'Lezen' (Kurvers en Mooren), 'Taalfuncties' (Verhallen en Walst), 'Schoolse taalvaardigheden' (Litjens), 'Onderwijs in de eerste en tweede taal' (Klatter-Folmer), 'Taaldoelen, leerstof en toetsing' (Vermeer), 'Neveninstromers' (Kuiken) en 'Taalbeleid' (Kuiken).

## **2. De opzet van het handboek**

Ieder hoofdstuk vertoont de volgende opzet. Aan het begin van een hoofdstuk staan de sleutelwoorden. Dit zijn termen en begrippen die belangrijk zijn voor het besproken onderwerp. In de tekst zelf zijn deze woorden vet gedrukt. Elk hoofdstuk begint met een korte introductie van de hoofdpunten, gevolgd door een praktijksituatie die als basis dient om het onderwerp uit te werken.

De tekst wordt onderbroken door vragen en opdrachten. De vragen staan aan het begin van een stuk tekst en dienen als 'opwarmertje'. Door de vragen te lezen, sta je als lezer alvast even stil bij wat nadien wordt beschreven in de tekst. De antwoorden op de vragen zijn altijd letterlijk in de tekst terug te vinden. De opdrachten dienen dan weer niet als opwarmertje, maar juist als verwerking van de gelezen tekst. De meeste opdrachten grijpen terug naar informatie uit de voorgaande tekst met daaraan één of meerdere vragen gekoppeld. Een aantal opdrachten verwijst naar het bekijken en raadplegen van methodes en soms moet er gereflecteerd worden op de eigen schoolervaringen. De toegevoegde vragen en opdrachten maken dat je als lezer betrokken wordt bij de inhoud van de tekst.

Naast de onderbreking van de tekst door vragen en opdrachten zijn er ook 'boxen' tussengevoegd. In deze 'boxen' worden verschillende soorten informatie gegeven die aansluiten bij de behandelde inhoud. Vaak gaat het om specifieke informatie over een bepaald onderwerp of om tips voor de praktijk. Zo wordt er in het hoofdstuk rond neveninstromers een schematische weergave gegeven over de gemiddelde tijdsbesteding van neveninstromers per opvangmodel en in het hoofdstuk rond taalaanbod en interactie krijgt de lezer tips over beurttoewijzing. Daarnaast zijn er ook monologen opgenomen van leerkrachten of allochtone leerlingen over eigen ervaringen. In het hoofdstuk over onderwijs in de eerste en tweede taal verwoordt een Turkse leerling bijvoorbeeld wanneer hij welke taal gebruikt: "Met oudere Turkse mensen spreek ik Turks, omdat ze niet zo goed Nederlands spreken. Met jongere Turkse mensen praat ik Nederlands en Turks..." (118). Door deze specifieke informatie hebben de 'boxen' een duidelijke meerwaarde in de hoofdstukken.

Aan het eind van elk hoofdstuk worden de belangrijkste punten nog eens samengevat en wordt een aantal publicaties gegeven waarin de geïnteresseerde lezer meer

over het besproken onderwerp te weten kan komen. Ten slotte wordt elk hoofdstuk afgesloten met een toets van kennisvragen waarmee de lezer zelf na kan gaan of de belangrijkste informatie is overgekomen. Het wil nog wel eens voorkomen dat deze kennisvragen iets te veel betrekking hebben op het puur geven van definities, wat nogal schools overkomt.

De opzet zoals hierboven beschreven, maakt dat het boek niet alleen dienst kan doen als cursus voor de lerarenopleiding, maar ook als zelfstudiepakket. Een handige index, een stevig literatuuroverzicht en een opsomming van tijdschriften met artikelen en informatie over NT2 dragen bij tot het zelfstudie karakter. Het is in dat opzicht jammer dat zowel bij de opdrachten als bij de zelftoetsen de antwoorden niet opgenomen zijn. In de meeste gevallen vindt de lezer het juiste antwoord in de tekst, maar toch is dit niet altijd even evident. Een correctiesleutel aan het eind van het boek zou dan een handige oplossing zijn.

### **3. Theoretische weetjes en praktische tips aangepast aan de doelgroep**

Het boek is verder wel heel toegankelijk voor studenten en andere geïnteresseerden. Het bevat heel wat theoretische weetjes en biedt heel wat praktische tips die de beoogde doelgroep zullen weten te bekoren. Zo verneemt de lezer dat een Marokkaanse leerling problemen kan hebben met het onderscheid tussen lange en korte klinkers omdat deze klankonderscheidingen in het Nederlands wel, maar in het Marokkaans-Arabisch geen betekenisverschil met zich meebrengen. Het boek bevat ook veel gegevens die de leerkracht in staat stellen om bepaalde vastgeroeste beelden door te prikken. Bijvoorbeeld het idee dat allochtone leerlingen in de beginfase sterk vooruitgaan in hun verwerving van het Nederlands, maar dat die ontwikkeling na één of twee jaar stagneert. Onderzoeksgegevens over het gebruik van meervouds- en voltooid-deelwoordregels laten echter zien dat de leerlingen wel degelijk regelmatig vooruitgaan.

Deze meer theoretische weetjes worden afgewisseld met veel praktische tips. Bijvoorbeeld over het gebruik van prentenboeken in de klas (zorg ervoor dat alle kinderen de prenten of platen ook goed kunnen zien), over het praten van kromtaal (niet doen!) of over het formuleren van definities: "In de les moeten definities niet geformuleerd worden als 'X betekent dat...', omdat dit vaak ingewikkelde zinnen oplevert. Een bruikbaar patroon bij werkwoorden en bijwoorden is 'als je..., dan...' (als je nauwkeurig werkt, dan werk je heel precies en zonder fouten)." (65).

De auteurs doen veel moeite om hun taalgebruik af te stemmen op de doelgroep. Zo gebruiken ze heel wat theoretische begrippen (soms misschien iets te veel), maar zorgen ze er wel voor dat die begrippen duidelijk uitgelegd of geïllustreerd worden. Het boek bevat trouwens heel wat overlappingsen, maar op zich is dat voor een studieboek geen slechte zaak. De overlappingsen maken dat de lezer meer kansen krijgt om bepaalde ideeën die de auteurs naar voren schuiven, te doorgronden.



Toch zal vooral het gebruik van heel concrete praktijkvoorbeelden aanslaan bij leerkrachten in de klas en in de opleiding. Leerkrachten herkennen de voorgestelde situaties of kunnen zich er goed in verplaatsen. Het werken met casussen bedt de meer theoretische bespiegelingen voldoende praktisch in. Hoe concreter de gevalstudies hoe beter. Het concrete verhaal van een schooldag van een Turks meisje en de (taal)problemen die ze tegenkomt, in de inleiding van Appel, is veel sterker dan de situatieschets van twee verschillende basisscholen in het hoofdstuk rond onderwijs in de eerste en de tweede taal.

In de praktijkvoorbeelden wordt ook het gedrag van leerkrachten onder de loep genomen. Gedrag dat in eerste instantie goed bedoeld lijkt, maar dat voor het onderwijs Nederlands als tweede taal soms weinig effect of precies een averechtse uitwerking heeft. De meeste auteurs vertrekken bij het formuleren van hun bedenkingen en raadgevingen ook vanuit transcripten die feitelijke klassituaties weergeven. De uit de klas gegrepen fragmenten zijn echte oogopeners. Zo is er het kringgesprek rond paddestoelen in de kleuterklas (47):

- Lk: En nou zie je wel dat die paddestoel die Sylvia meegenomen heeft, die staat hier ook op, kijk, dat is de deze. (De leerkracht laat een plaat zien waarop paddestoelen staan afgebeeld.)
- Sibel: Maar deze is een beetje plattiger.
- Lk: Ja, en die paddestoel heet vliegenzwam.  
(Stilte)
- Lk: Nou is dit dus de vliegenzwam.
- Richard: En hoe heet die?
- Lk: En nou ga ik jullie vertellen hoe ze nou aan die naam komt... vliegenzwam. Want wij zeggen wel allemaal paddestoel, maar eigenlijk heten al die paddestoelen heten zwammen.
- Wendela: Is een lieveheersbeestje. (Er staat ook een lieveheersbeestje op de plaat.)
- Lk: Ja, die paddestoelen die groeien onder de grond...
- Roosje: Dat wist ik.
- Lk: En die groeien aan plantjes onder de grond, aan takken onder de grond.
- Chantal: Ik kan niks zien. (Ze zit vlak naast de leerkracht en kan dus niet op de plaat kijken.)
- Lk: En...
- Roosje: Bladeren.
- Lk: Ze groeien aan draden en draden noemen we zwammen, en dáárom komen we hier ook op, kijk, dat is de deze. (De leerkracht laat een plaat zien waarop paddestoelen staan afgebeeld.)

In dit kringgesprek gaat er van alles mis. De leerkracht heeft geen aandacht voor de eigen inbreng van de kinderen en gaat volledig aan hen voorbij in de wijze waarop hij over paddestoelen praat.

Wat er misgaat is voor Appel aanleiding om een verhaal te vertellen over interactie en meer bepaald over de keuze van onderwerp, het soort vragen dat gesteld wordt, de houding van de leerkracht en het geven van feedback. De manier waarop de

verschillende auteurs op de feitelijke klassituaties inspelen, is niet bekritiserend naar de leerkrachten toe, maar biedt kansen om op het eigen lesgedrag te reflecteren.

#### 4. Enkele kanttekeningen

Hoewel de auteurs heel veel aandacht voor hun doelgroep hebben gehad zowel wat betreft taalgebruik, vormgeving en inhoud van het handboek, bereiken ze niet altijd hun doel. Zo onderscheidt het hoofdstuk over onderwijs in de eerste en tweede taal zich van de andere hoofdstukken door zijn theoretisch gehalte. Klatter-Folmer geeft aan het einde van het hoofdstuk wel zes praktische suggesties voor de hele basisschool. Zo kan van jonge allochtone kinderen niet geëist worden dat zij het Nederlands gebruiken voor opdrachten en taken waarvoor die taal nog onvoldoende ontwikkeld is, kan de eerste taal vanaf groep drie vooral dienen als een steun voor de diverse schoolvakken en kan bij de nog oudere leerlingen ook aan interculturele taalbeschouwing gedaan worden. Toch beletten deze tips niet dat het hoofdstuk in zijn geheel als te abstract overkomt. Het opsommen van allerlei sociaal-psychologische, communicatieve, pedagogisch-didactische en leerpsychologische argumenten, evenals het uit de doeken doen van de verschillende onderwijsmodellen (segregatie-, assimilatie-, transitie- en taalonderhouds-model) zal daar niet vreemd aan zijn.

Soms zijn de verwachtingen van de auteurs onrealistisch. Zo geeft Verhallen in het hoofdstuk rond woordenschat een overzicht van bestaande woordlijsten, bijvoorbeeld de recente *Woordenschat in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen* (62), en geeft ze aan dat leerkrachten voor de selectie van relevante woorden bij een bepaald thema of een bepaalde doelgroep op deze lijsten een beroep kunnen doen. Daarbij kunnen dan verschillende criteria voor het selecteren van woorden worden gebruikt: frequentie, spreiding, nut en duidelijke context. Je kunt echter niet van een leerkracht vragen dat hij op basis van deze criteria de voor zijn leerlingen relevante woorden uit een woordenlijst kan selecteren.

Iets soortgelijks doet zich voor in het hoofdstuk rond taalfuncties. Verhallen & Walst stellen dat leerkrachten sociale en cognitieve taalfuncties als zelfsturing, rapporteren, redeneren en projecteren moeten kunnen herkennen om te weten welke functies ze bij hun leerlingen moeten stimuleren. Het is zeker nuttig dat leerkrachten zicht krijgen op wat taalfuncties nu precies zijn. Maar je kunt je de vraag stellen of de lijst van sociale en cognitieve taalfuncties die voorgesteld wordt, geen te technisch instrument is voor leerkrachten om er op een natuurlijke wijze mee om te gaan. Het gevaar dat NT2-onderwijs verwordt tot het hanteren van een aantal technieken is niet onbestaande. Zo zal een leerkracht die absoluut wil dat de verschillende taalfuncties voldoende aan bod komen binnen een les, er ook voor zorgen dat hij die vragen stelt die dergelijke taalfuncties uitlokken en dat hij die feedback geeft die de kwaliteit van de uitingen van de kinderen verhoogt. Het stellen van de juiste vragen en het geven van de juiste feedback dreigt op die manier een systeempje te worden dat los staat van de eigenlijke gespreksdynamiek en dat zelfs het spontane gesprek tussen leerling en leerkracht kan ombuigen in een steriel vraag-en-antwoordspelletje.

Het is belangrijk dat de leerkrachten inzicht krijgen in een aantal probleemgebieden, maar kennis nemen over iets is nog iets anders dan die kennis ook rechtstreeks kunnen vertalen in didactische consequenties. Bovendien is het de vraag of het hanteren van een aantal technieken (als didactische consequentie) de ideale oplossing is. Veel hangt natuurlijk samen met leerkrachtvaardigheden en leerkrachthouding. Leerkrachtvaardigheden en leerkrachthouding krijgen de laatste tijd meer en meer aandacht (zie onder) en het is dan ook jammer dat deze onderwerpen in dit boek een beetje in de kou blijven staan.

## 5. De neveninstromers

Het handboek is overwegend geschreven vanuit het perspectief van de onderinstromers in het basisonderwijs. In hoofdstuk 10 wordt echter speciale aandacht gegeven aan de neveninstromers. In het hoofdstuk wordt op een heldere wijze informatie gegeven die goed aansluit bij de praktijk van de opvang van neveninstromers. Toch zijn er enkele kanttekeningen te plaatsen.

Kuiken beschrijft de drie opvangmodellen: centrale opvang, gecombineerde opvang en geïntegreerde opvang. Bij elk model worden sterke en zwakke kanten beschreven. Bij de gecombineerde opvang geeft Kuiken een aantal voordelen waarvan het volgende er één is: "Het model is economisch in de zin dat er voor dit onderwijs maar een paar deskundige opvangleerkrachten nodig zijn." (146) De vraag is of dit wel een specifiek voordeel is voor de gecombineerde opvang. Bij de gecombineerde opvang zitten de leerlingen namelijk ook voor een deel van de lestijd in de reguliere klas. De reguliere leerkracht moet dus ook op de hoogte zijn van de didactiek met betrekking tot Nederlands als tweede taal. Deze deskundigheid kan niet enkel bij de opvangleerkracht gelegd worden.

Het belang van de betrokkenheid van de reguliere leerkracht bij de opvang van neveninstromers geldt trouwens niet enkel voor scholen die kiezen voor de gecombineerde opvang, maar ook voor scholen die kiezen voor één van de andere twee opvangmodellen. Naast het feit dat de neveninstromers bij de gecombineerde opvang en de geïntegreerde opvang al in de reguliere klas mee moeten kunnen draaien, is het een vast gegeven dat deze leerlingen na het eerste jaar opvang bij alle drie de opvangmodellen in de reguliere klas terecht komen.

Dit gegeven alleen maakt al duidelijk hoe belangrijk het is dat er deskundigheid bij het hele team is wat betreft Nederlands als tweede taal voor neveninstromers om zo voor een goede vervolgoopvang te kunnen zorgen in de reguliere klas. Een gegeven dat echter maar dunnetjes wordt aangehaald in het hoofdstuk.

Verder in het hoofdstuk wordt er ingegaan op het werken met thema's. In de praktijk blijken veel leerkrachten goede ervaringen te hebben met het werken met thema's doordat deze houvast bieden en een zekere mate van structuur geven aan de les. Toch moet hier voorzichtig mee worden omgesprongen. De hoofddoelstelling van de eerste opvang is integratie in de Nederlandse school. Het is daarbij van belang dat de



schooltaalvaardigheid wordt ontwikkeld. Hiervoor is het nodig om relevant taalaanbod te gebruiken dat elementen en structuren bevat die de leerling nodig heeft om deel te kunnen nemen aan het onderwijs (Broekaert & Duran, 1996).

Terugkomend op het gebruik van thema's, verwijst Kuiken wel naar het gebruik van thema's die aansluiten bij de directe behoeften van neveninstromers in alledaagse situaties maar niet naar het belang van het aanbieden van schooltaal binnen deze thema's. De praktijk wijst uit dat het niet zo vanzelfsprekend is dat het taalaanbod dat aan het thema wordt gekoppeld ook aansluit bij de schooltaal die de neveninstromers moeten verwerven voor een snelle instroom naar de reguliere klas.

Het thema 'de markt' is bijvoorbeeld een thema waar veel taalaanbod aan opgehangen kan worden. Het gevaar bestaat echter dat er enkel ingegaan wordt op de verschillende soorten fruit die in het kraampje op de vertelplaat te zien zijn. Dit is niet het meest voor de hand liggende schooltaalaanbod in de beginperiode. 'De markt' leent zich bijvoorbeeld ook voor het aanbieden van de voorzetsels '*Liggen de dozen naast de man?*' en bepaalde werkwoorden en zinsstructuren die beter aansluiten bij het schooltaalaanbod (Sterckx, 1997). Ondanks de uitgebreide informatie die het hoofdstuk rond neveninstromers biedt, wordt het belang van schooltaal niet in de verf gezet, terwijl dit hier wel op zijn plaats was geweest (ondanks het aparte hoofdstuk over schooltaal is het een gemis dat in de andere hoofdstukken te weinig aandacht voor schooltaal is).

## 6. Van NT2 naar beter onderwijs

De verschillende auteurs staan kritisch tegenover de klassieke taallessen: "De lessen zijn niet gericht op het *leren* van de taal. In feite wordt alleen nagegaan of de leerlingen iets *kunnen*. [...] Veel lessen zijn eerder een toets en geen leerervaring voor de kinderen." (13). Ze proberen in dit boek dan ook een alternatief te formuleren. En de alternatieven die ze voorstellen, gelden niet alleen voor NT2-onderwijs, maar ook voor het onderwijs in de moedertaal of beter gezegd het Nederlands als eerste taal. Immers, zoals Appel zegt: "Beter onderwijs, ook wat taalaanbod en interactie betreft, voor allochtone kinderen is ook beter onderwijs voor hun Nederlandse klasgenootjes." (53). Dit idee leeft al langer en de grote verdienste van de groep mensen die zich al jaren voor een beter NT2-onderwijs inzet, ligt dan ook niet alleen op het domein van NT2, maar ook in het feit dat het NT2-onderwijs een stevige impuls heeft gegeven aan het verbeteren van het NT1-onderwijs. Zodanig zelfs dat er meer en meer stemmen opgaan die het onderscheid tussen NT1 en NT2 in vraag stellen. Zo stelt Jaspaert (1996) dat het er in het onderwijs vooral op aankomt om met heterogeniteit om te gaan en dat een klas met allochtone en autochtone kinderen gewoon een extremere vorm is van heterogeniteit.

Dit idee vindt meer en meer ingang en de eerste geïntegreerde NT1/NT2-methode voor het basisonderwijs (Zin in Taal) is inmiddels op de Nederlandse markt. Verder trachten de uitgeverijen tegemoet te komen aan de reële kleurrijke klassituatie door bij hun nieuwste taalmethodes een aparte NT2-leergang (die dan vooral gericht is op woordenschat) bij te voegen. En hoewel deze nieuwere taalmethodes best wel

inspanningen doen om kinderen echte taalleerervaringen voor te schotelen, blijft het gros van de taal oefeningen nog altijd te veel gericht op taalkennis en te weinig op taalvaardigheid.

## 7. Beter uitgekiend woordenschatonderwijs

Ook in het boek besteden de verschillende auteurs besteden heel veel aandacht aan taalkennis in de vorm van woordenschatonderwijs. De idee dat woordenschatonderwijs tijdrovend en ingewikkeld is, wordt door Verhallen van de hand gewezen: "In de praktijk zijn de vier fasen [voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren] spelenderwijs in te passen in de gewone lesopzet en lopen ze vloeiend in elkaar over. Ook de korte woordenschat oefeningetjes en woordspelletjes (de zogenaamde vijf- tot tienminuten oefeningen) zijn juist bijzonder zinvol." (68).

Het is niet zo verwonderlijk dat woordenschat nog altijd een belangrijke plaats inneemt. De specifieke invulling die in Nederland aan NT2 is gegeven, heeft dat enigszins in de hand gewerkt. Vanaf het begin heeft men in de praktijk vrij snel geconstateerd dat allochtone kinderen over een veel beperktere woordenschat beschikken dan autochtone kinderen. Dit beeld werd door onderzoek bevestigd (Verhoeven & Vermeer, 1989; Cucchiari & Jaspaert, 1995). Dit gegeven werd bovendien aangegrepen om het NT2-onderwijs vorm te geven weg van grammatica-onderwijs of ander vormgerichte invullingen. Het leek de ideale insteek om goed taalonderwijs vorm te geven. NT2-onderwijs moest niet meer van hetzelfde klassieke taalonderwijs zijn dat helemaal niet verwervingsgericht was, maar moest beter uitgekiend onderwijs (met een sterk planmatige aanpak) zijn. Het koninginnenstuk van dat beter uitgekiend taalonderwijs is het intentioneel woordenschatonderwijs met als belangrijkste componenten: een goede selectie en ordening van taalmiddelen (vooral keuze van woorden en te onderwijzen betekenissen), duidelijke leerdoelen (hoe goed moet een woord worden gekend?), een goed doordachte didactiek die bijvoorbeeld uit vier fasen bestaat (voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren) en een toepasselijke evaluatie (de vierde fase 'controleren'). Woordenschat is niet het enige actiepunt (onder andere ook taalfuncties, mondelinge vaardigheden en interactie hebben heel wat aandacht gekregen), maar het maakt nog altijd wel het speerpunt uit van het NT2-onderwijs. In het verleden zijn vooral naar de kleutergroepen heel wat acties ondernomen om goed woordenschatonderwijs op te zetten. Twee van de belangrijkste acties zijn het onderzoek van Appel en Vermeer en de inbedding van *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je horen* in het *Taalplan Kleuters*. De resultaten van beide acties (zie respectievelijk Appel & Vermeer, 1996:78 en Bongenaar & Bos, 1996:136) laten echter zien dat een sterke focus op woordenschat nog onvoldoende vruchten afwerpt.

Zo lijkt ook het beeld dat Verhallen in het boek schetst (zie citaat boven) ons enerzijds te optimistisch en leidt het anderzijds tot een te geïsoleerde aandacht voor woordenschat. Wat de impact is van een overdreven aandacht voor woordenschat hebben we gemerkt in de implementatie van *De Toren van Babel*, een geïntegreerde NT1/NT2-methode in Vlaanderen. In een eerste fase hebben we vanuit het Steunpunt NT2 heel



veel aandacht aan het woordenschatprobleem besteed. Zodanig zelfs dat, toen het accent van woordenschat naar een meer algemene vaardigheidsaanpak werd verlegd, de leerkrachten nog altijd heel sterk aan woordenschat zijn blijven vasthangen. Alle problemen en oplossingen worden in het licht van onbekende woorden geplaatst. Van een tekst die te moeilijk lijkt, worden eerst de onbekende woorden verduidelijkt. Leerkrachten richten hun aandacht op een zodanige wijze op deelaspecten dat de vaardigheid, het lezen zelf, naar de achtergrond verschuift en dat men zelfs meer drempels opwerpt naar het eigenlijke lezen toe, dan dat men er wegneemt. De bezorgdheid om woordenschat en andere deelaspecten moet er wel zijn, maar is op de eerste plaats een bezorgdheid voor de materiaalmaker. Hij of zij moet ervoor zorgen dat woorden op een voldoende en goede wijze in de methode zitten. Leerkrachten moeten wel over voldoende achtergrondinformatie beschikken om de kinderen die vastlopen bij het lezen van een tekst, weer los te kunnen trekken. Een overdreven aandacht voor taalmiddelen leidt er echter toe dat leerkrachten een aantal algemenere didactische en pedagogische principes uit het oog verliezen, terwijl het nu net deze principes zijn die de kwaliteit van het onderwijs bepalen.

## 8. Beter onderwijs: aandacht voor algemene pedagogische en didactische principes

Stevens (1997:54) stelt dat in effectief onderwijs een bepaalde kwaliteit van de interacties tussen leerkrachten en leerlingen en leerlingen onderling belangrijk is:

*“Deze kwaliteit kan men het beste als betrokkenheid typeren. [...] Een effectieve school of effectief onderwijs heeft een hoog motivationeel gehalte. Dit is het wat het 'm doet.”*

Het zijn deze meer algemene principes als bijvoorbeeld motivatie die ons inziens te weinig aan bod komen in het handboek *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. En deze principes zijn dubbel zo belangrijk als Vermeer stelt: “De ‘beste’ methode voor het helpen ontwikkelen van taalvaardigheden bestaat uit een mix van didactische benaderingen, waarin verschillende soorten oefeningen en werkvormen gehanteerd worden zodat alle typen leerders aan hun trekken kunnen komen.” (38). Een mix van benaderingen zonder duidelijke achterliggende pedagogische en didactische principes zou wel eens een maat voor niets kunnen zijn. Motivatie is dus één van die principes. In zijn hoofdstuk over de ontwikkeling van mondelinge vaardigheden behandelt Vermeer motivatie en attitude slechts kort. En verder wijzen de verschillende auteurs er wel op dat er bijvoorbeeld interessante gespreksonderwerpen gekozen moeten worden, maar het didactisch belang van motivatie blijft onderbelicht. Een ander belangrijke principe is het verzekeren van de actieve inbreng van de leerlingen (het ‘pro-actieve karakter van ontwikkeling’ in de terminologie van Stevens, 1997:43, 50; ‘taalontwikkeling als actief proces’ bij Verhoeven, 1996:33). Ook dit principe vinden we onvoldoende terug in het handboek. Toch zijn het deze principes die de visie van de leerkracht op leren en onderwijzen mede bepalen. Actief leren en motivatie liggen

ten grondslag aan ontwikkeling en leren in het algemeen (zie Stevens, 1997) en aan taalontwikkeling in het bijzonder (zie Verhoeven, 1996).

Het is door aan deze principes te werken en ze voldoende concreet te maken dat de leerkracht zijn onderwijs op een zodanige wijze vorm kan geven dat het aansluit bij alle leerlingen. Omgaan met heterogeniteit in de klas (de voorwaarde voor geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs) betekent kunnen differentiëren. Het belang van differentiatie wordt in heel wat bijdragen onderstreept, maar de wijze waarop differentiatie vorm kan krijgen blijft buiten beschouwing. Is het zo bekende Basisstof-Herhaling-Verdiepings-model, een vorm van leerstofdifferentiatie, het beste? Of moeten we eerder naar een doorgedreven vorm van leerlingdifferentiatie? En als we kiezen voor dat laatste, dan is het duidelijk dat differentiatie sterk samenhangt met leerkrachtvaardigheden. De aandacht die het handboek aan dit soort onderwijs besteedt is te gering om het tot een volwaardig instrument van goed onderwijs voor alle leerlingen (of om het met een modewoord te zeggen 'adaptief onderwijs') te maken.

## 9. Besluit

Als we even afzien van de mindere punten en onvolkomenheden van het handboek *Nederlands als Tweede Taal in het basisonderwijs*, dan moet de conclusie zijn dat dit handboek een meer dan waardevol instrument is voor de toekomstige leerkracht en voor de geïnteresseerde leraar die iets aan zijn onderwijs wil doen. Het is vlot geschreven en heel degelijk. De verschillende auteurs brengen een schat aan informatie samen en maken die heel toegankelijk voor de theoretisch minder beslagen lezer.

Die lezer moet van zijn kant wel beseffen dat het handboek geen bijbel is of een kant en klaar didactiekboek voor het geven van goede lessen. Hij moet daarnaast op zoek gaan naar een stevige algemeen didactische visie op ontwikkeling en leren waarin hij op kritische wijze de aangeboden taalrecepten een plaats kan geven.

## Bibliografie

- Appel R. & A. Vermeer (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Appel, R. & A. Vermeer (1996). Van oude methodes en verschillen die nog niet voorbij zijn: over NT1 en NT2 in het basisonderwijs. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzeten 51. 's-Gravenhage: SDU, 75-92.
- Biamond, H., M. Verhallen & R. Walst (1993). *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als Tweede Taal*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Biamond, H., M. Verhallen & R. Walst (1994). *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als Tweede Taal. Deel 2*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Biamond, H., M. Verhallen & R. Walst (1996). *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als Tweede Taal. Deel 3*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Bongenaar, S. & L. Bos (1996). *Evaluatie-onderzoek Taalplan Kleuters*. Amsterdam: Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen.

- Broekaert, H. & G. Duran (1996). Eerste opvang anderstalige nieuwkomers. In: P. Nieuwenhuijsen (red.), *Het schoolvak Nederlands. Een verslag van de conferentie*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, 61-73.
- Cucchiari, C. & K. Jaspaert (1995). *Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager onderwijs*. Leuven: Steunpunt Nederlands als Tweede Taal.
- Damhuis, R. (1998). *LIST - Leerkracht-interactievaardigheden voor het stimuleren van taalvererving*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- De Croon, K. & M. Verhelst (1995). Schets of schilderij? Tweede-taalvererving en tweede-taalonderwijs van Appel en Vermeer. *Spiegel* 13, 1, 91-96.
- Jaspaert, K. (1996). NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzeten 51. 's-Gravenhage: SDU, 13-41.
- Kroon, S. & T. Vallen (1989). *Etnische minderheden en Nederlands als Tweede Taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzeten 23. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Sterckx, M. (1997). Met vereende (leer)krachten. Decentrale opvang van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. *Vonk*, 26, 5, 22-37.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Verhoeven, L. (1996). Uitgangspunten bij de verbetering van het taalonderwijs. In: J. Sijstra (red.), *Het Expertisecentrum Nederlands aan de slag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, 27-39.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1989). *Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen.



