

## Knooppunten en keuzevrijheid in het tweede-taalonderwijs

### 1. Inleiding

In *Spiegel* 16/2 presenteerden Jaspaert en Kroon (1998) een typologie van taalonderwijs. De auteurs gebruikten deze typologie elders vooral om zinvolle vergelijkingen te kunnen maken tussen het moedertaalonderwijs in verschillende landen, maar ze lijkt ook een geschikt hulpmiddel om verschillende soorten onderwijs Nederlands en verschillende soorten taalonderwijs te typeren en te vergelijken. Een dergelijke onderneming valt echter buiten het bestek van deze korte beschouwing. Wel wil ik naar aanleiding van Jaspaert en Kroons knooppunten-typologie en de rol van de docent als maker van keuzes - en dus als primaire vormgever van taalonderwijs - enkele aspecten van het tweede-taalonderwijs belichten die gewoonlijk achterwege blijven in beschouwingen van didactici die meer gericht zijn op de meertalige klas dan op het aanvankelijk onderwijs Nederlands als tweede taal.

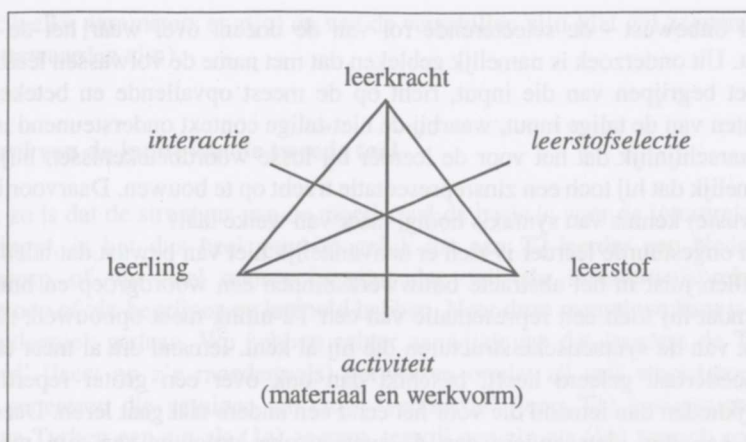
In zulke beschouwingen wordt vrijwel altijd voorbijgegaan aan het feit dat het Nederlands een *tweede* taal is en dat er dus ook een moedertaal in het spel is. Het is onterecht dit zo cruciale aspect buiten beschouwing te laten als vormgever van onderwijs. In het vreemde-taalonderwijs, dat alleen verschilt van tweede-taalonderwijs in het gegeven dat de te leren taal geen voertaal is in het land waar geleerd wordt, gaat men bij de leerstofselectie en leerstofpresentatie er vrijwel altijd impliciet vanuit dat de leerlingen een Nederlandse taalachtergrond hebben. Als de gemiddelde Nederlandse leerling moeite heeft om de specifieke klanken van de nieuw te leren taal uit te spreken of te verstaan, of als de meervoudsvorming van het zelfstandig naamwoord bijzonder gecompliceerd is, wordt daar rekening mee gehouden in de methode, ook als het een zogenaamde communicatieve methode is die gericht is op taalvaardigheid en niet op taalkennis. Bovendien kent de docent de verschillen tussen het Nederlands en de nieuwe taal en is hij te allen tijde in staat die verschillen uit te leggen. Dat is bij het onderwijs Nederlands als tweede taal echter niet het geval. Wat heeft dit voor gevolgen?

### 2. Knooppunten met betrekking tot didactische vormgeving

De knooppunten-typologie van Jaspaert en Kroon maakt een tweedeling in knooppunten of keuzes die de doelstellingen van taalonderwijs betreffen, en knooppunten die de didactische vormgeving betreffen. De laatstgenoemde groep van knooppunten betreft keuzes die verband houden met de visie op taalleren en meer direct met de vorm van het onderwijs.

De meeste tweede-taalleerders hebben als belangrijkste doel adequaat te kunnen functioneren op bepaalde maatschappelijke terreinen, bijvoorbeeld in school of beroep. Het ligt dus voor de hand dat de nadruk van het tweede-taalonderwijs ligt op taalvaardigheidsdoelen en niet op kennisdoelen. Slechts bij uitzondering zal kennis van en over het Nederlands het hoofddoel zijn. Als duidelijk is wat men wil bereiken, vergemakkelijkt dat de keuzes aangaande de didactische vormgeving. Als het doel is je vlot uit te kunnen drukken in het Nederlands, is het niet voldoende om alleen over zogenaamde *declaratieve* kennis (ook wel expliciete kennis genoemd) te beschikken, dat wil bijvoorbeeld zeggen dat je weet hoe een Nederlandse zin in elkaar steekt, of hoe het werkwoord in de tegenwoordige tijd wordt vervoegd. Je kunt het Nederlands pas echt gebruiken als je als taalleerder over *procedurele* (ook wel impliciete) kennis beschikt. Dat is kennis die je eigenlijk zonder nadenken, automatisch, gebruikt. Soepeltjes autorijden terwijl je in druk gesprek bent met je passagiers is daar een voorbeeld van, en achteloos je gedachten formuleren in een vreemde taal ook. Procedurele kennis kan op verschillende manieren verworven worden (cf. Hulstijn, 1999). Het kan geautomatiseerde declaratieve (bewuste) kennis zijn (denk maar aan hoe je leert autorijden) (cf. Anderson, 1993), of het kan rechtstreeks voortkomen uit talig handelen (cf. Long & Crookes, 1992). Het idee van 'al doende leer je het'. De tweede-taalleerder handelt en bij dat handelen komt taal te pas. Al doende wordt geleerd de bijbehorende taal te gebruiken. De aandacht van de leerder is daarbij meer op de handeling dan op de taal gericht. Deze laatste manier van taalleren ligt ten grondslag aan de lespakketten die ontwikkeld worden door het Steunpunt NT2 te Leuven (bijv. *Klaar? Af!* en *Taalkit 1* (Bogaert e.a., 1998a en b) voor anderstalige jongeren van 12-18). Momenten van expliciteren komen voor als de leerling daarom vraagt. Terecht merken Jaspaert en Kroon (1998) op dat de keuze voor een bepaalde leertheoretische weg niet exclusief is, maar veeleer een kwestie van voorkeur is. Het gaat om "de mate waarin de leerder impliciete en expliciete kennis wordt aangeboden en de volgorde waarin dit gebeurt" (a.w.:20).

Met de voorkeur voor een bepaalde leerwijze kan ook de vorm van het tweede-taalonderwijs verschillend worden ingericht. In de praktijk is er een samenspel tussen drie factoren: de leerder, de leerkracht en de leerstof. Tussen die factoren is er een relatie zoals tot uiting komt in Figuur 1. Zo zien Jaspaert en Kroon de activiteit als de wijze waarop leerling en de leerstof met elkaar in aanraking komen. De leerkracht kan daarbij kiezen welk materiaal en welke werkvorm wordt gebruikt. Op dezelfde manier kan de relatie tussen leerder en leerkracht geoperationaliseerd worden in de interactie tussen hen beide, en de relatie tussen leerkracht en leerstof in de selectie van de leerstof. Opgemerkt kan worden dat het hier niet het eerste doel is een kant en klare invulling te geven voor het NT2-onderwijs.

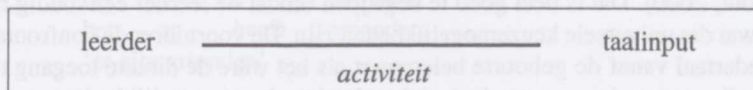


Figuur 1: Keuzes in de vormgeving van taalonderwijs (Jaspaert en Kroon, 1998:21)

We kunnen ons nu afvragen of dit schema er hetzelfde uit kan zien voor het T2-onderwijs met name voor het aanvankelijk T2-onderwijs.

### 3. De tweede-taalleerder buiten het onderwijs

De situatie in het eerste-taalonderwijs is eigenlijk vrij bijzonder, omdat we daar te maken hebben met leerlingen die zeker het basissysteem van de onderwezen taal al verworven hebben. Dit in tegenstelling tot het onderwijs in een tweede taal waarin noch een grammaticale basis noch een primaire woordenschat verworven is. Talloze mensen leren een tweede taal spreken in een natuurlijke omgeving. Deze leeromgeving ziet er anders uit doordat de factor leerkracht ontbreekt en dus ook de interactie en de leerstofselectie niet plaats hebben naar het lijkt. De spontane (of ongestuurde) verwerving van het Nederlands als tweede taal komt dus neer op een interactie tussen leerling en leerstof. De leerling is een zelf handelende persoon en de leerstof bestaat voor hem uit de talige omgeving van gesproken en geschreven T2-uitingen. In zo'n situatie kunnen de twee factoren beter betiteld worden als *leerder* en *taalinput* (in generatief verwervingsonderzoek doorgaans betiteld als de *primary linguistic data*).



Figuur 2: Keuzes in de vormgeving van spontaan T2-leren (1e stap)

De leeractiviteiten zijn nu niet door een leerkracht georganiseerd maar doen zich spontaan voor of worden gezocht door de leerder zelf. De leerder neemt ook -



meestal onbewust - de selecterende rol van de docent over waar het de leerstof aangaat. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat met name de volwassen leerder zich, voor het begrijpen van die input, richt op de meest opvallende en betekenisvolle elementen van de talige input, waarbij de niet-talige context ondersteunend is. Het is niet waarschijnlijk dat het voor de leerder bij losse woordbetekenissen blijft, maar aannemelijk dat hij toch een zinsrepresentatie tracht op te bouwen. Daarvoor is echter (onbewuste) kennis van syntaxis nodig, maar van welke taal?

Een ongestuurde leerder is zich er aanvankelijk niet van bewust dat talen kunnen verschillen juist in het abstracte bouwwerk binnen een woordgroep en binnen een zin. Omdat hij toch een representatie van een T2-uiting moet opbouwen, maakt hij gebruik van de syntactische structuren die hij al kent. Iemand die al meer talen dan zijn moedertaal geleerd heeft, beschikt dan ook over een groter repertoire aan mogelijkheden dan iemand die voor het eerst een andere taal gaat leren. Deze laatste leerder kan dus niets anders dan de syntactische structuur van zijn moedertaal gebruiken, en dat geldt ook voor andere componenten van de grammatica als de morfologie en de fonologie.

Men kan hier tegenin brengen dat een tweede-taalleerder natuurlijk onmiddellijk zijn syntactische T1-kennis laat varen en als een onbeschreven blad de T2-input tegemoet treedt. Over hoe een leerder dan de volgorde in zijn T2-uitingen bepaalt, zijn er verschillende opvattingen. De leerder laat zich primair leiden door universele pragmatische principes (zie o.a. Klein & Perdue, 1997; en het speciale nummer van *Second Language Research* 1997/13). Of hij doet hetzelfde als een kind dat zijn moedertaal leert: hij probeert onbevangen te ontdekken welke keuzen er in de nieuwe taal gemaakt zijn, of, in termen van de universele grammatica, hoe de verschillende parameters binnen een taal zijn ingesteld. Om een voorbeeld te geven: gaat het om een taal waarvan het hoofd van een woordgroep links of rechts van zijn complement staat, is de basisvolgorde van het werkwoord en zijn object VO (bijv. lire un livre) of OV (bijv. een boek lezen). Het moge duidelijk zijn dat deze talige kennis impliciete kennis is. Zelfs wanneer een leerder een relatief lange schoolloopbaan heeft gehad (ik denk aan 6 tot 10 jaar onderwijs), is dit soort kennis vrijwel nooit expliciet aanwezig. Dit soort universele kenmerken van talen behoort ook in Nederland niet tot het taal(beschouwings)onderwijs.

Veel onderzoek op het gebied van ongestuurde tweede-taalverwerving wijst uit dat leerders aanvankelijk uitgaan van de kennis die ze al hebben (zie o.a. Schwartz & Sprouse, 1996; het speciale nummer van *Second Language Research*, 1996/12; en voor recent Nederlands onderzoek: Van de Craats, 2000; Van de Craats, Corver & Van Hout, 2000). Dat is heel goed te begrijpen omdat de leerder eenvoudig niet kan weten wat die universele keuzemogelijkheden zijn. De voortdurende confrontatie met de moedertaal vanaf de geboorte belemmert als het ware de directe toegang tot deze universalia, wat niet automatisch inhoudt dat deze mogelijkheden voor altijd ontoegankelijk zijn voor de leerder. Wanneer een T2-leerder veelvuldig en op duidelijke wijze geconfronteerd wordt met T2-input waaruit blijkt dat de T2 andere parameterwaarden heeft, kan hij én ontdekken waar de verschillen liggen (dat wil

zeggen: welke parameters er zijn) én wat de verschillen zijn (dat wil zeggen: wat de parameterwaarden zijn).

#### 4. De rol van de input van de tweede taal

Als het zo is dat de structuur van de moedertaal de basis is voor de interpretatie van de T2-input, is het dus heel goed mogelijk dat een T2-leerder een Nederlandse woordgroep of zin heel anders begrijpt dan wij als moedertaalsprekers die woordgroep of zin begrijpen en bedoeld hebben. Naar deze receptieve kant is vrijwel geen onderzoek gedaan. We hebben echter aanwijzingen dat leerders de T2-input 'verkeerd' (lees: op z'n moedertaals) verwerken omdat zij zelf woordgroepen en zinnen genereren die getuigen van zo'n 'verkeerde' (lees: T1) basisstructuur. Zo horen we Turken een zin als (1a) zeggen, terwijl een zin als (1b) typisch een zin is van Marokkanen en sprekers van Romaanse talen en Engels.

- (1) a        mensen        brief        lezen  
             S                O                V  
             'die meneer leest de brief'  
      b        meneer        leest        brief  
             S                V                O  
             'die meneer leest de brief'

Op dezelfde manier is voor specialisten de Hiawatha-zin in (2) herkenbaar als een talig product van een Turkse leerder, maar absoluut niet van een Marokkaanse leerder.

- (2)        mijn    veel vrienden    hebben  
             S        O                    V  
             'ik heb veel vrienden'

Het bezittelijk voornaamwoord *mijn* wordt gebruikt omdat in het Turks in zo'n zin het subject niet *ik* is, maar *mijn vele vrienden*, en de bezitter (*ik*) door een genitief gemarkeerd is in combinatie met een existentieel koppelwerkwoord, vergelijkbaar met het Franse *avoir* in (3).

- (3)        il        y        a        des amis  
             het    er        heeft    vrienden  
             'er zijn vrienden'

We kunnen dat afleiden uit zuiver existentiële zinnen als (4), waarin door de Turkse spreker niet het existentiële werkwoord *zijn* wordt gebruikt maar *hebben*. Dit is uiteraard niet gebaseerd op een enkel voorbeeld in de uitingen van een leerder maar op een hele reeks van dergelijke voorbeelden.

- (4)           daar heeft geen pils  
          'daar is     geen pils'

Nu blijkt uit T2-verwervingsonderzoek dat leeders wel in staat zijn veranderingen aan te brengen in hun T1-structuur. Soms doen ze aanpassingen zonder dat er parameterwaarden veranderd hoeven te worden, maar ook meer ingrijpende veranderingen, waarbij parameterwaarden veranderd worden, zijn wel degelijk mogelijk, vooral als het volgordeverschillen betreft die lokaal zijn en als het om inhoudswoorden gaat. Een OV-volgorde kan dus vrij snel veranderen in een VO-volgorde in een hoofdzin omdat het werkwoord en het object dicht bij elkaar staan, maar niet in de bijzin waar het werkwoord achteraan in de zin staat en het object vaak gescheiden is van het werkwoord door andere zinsdelen. De mogelijkheid om zulke veranderingen tot stand te brengen hangt dus samen met twee factoren:

- de structuur van de T1;
- de duidelijkheid waarmee het verschil tussen T1 en T2 naar voren komt.

Het is dus heel goed denkbaar dat wat een evident verschil is voor de ene taalgroep, dat niet is voor de andere taalgroep.

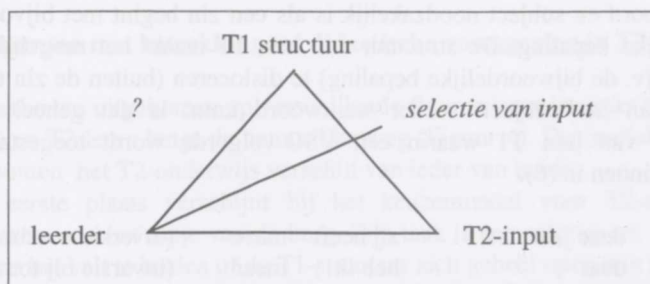
Zo vormt de volgorde in de Nederlands hoofdzin voor de Marokkanen geen evidentie om de syntactische positie waar het vervoegde werkwoord staat, te veranderen en dus is het voor hen erg moeilijk om correct inversie toe te passen en correcte bijzinnen te construeren. Het finiete werkwoord staat immers op de tweede plaats en dat is in hun moedertaal meestal ook zo. Marokkaanse leeders zijn als het ware niet gericht op het zoeken van een werkwoord op een andere plaats. Als een werkwoord toch op een andere plaats in de zin staat, interpreteren ze dat vaak gewoonweg niet als een finiet werkwoord.

Om vergelijkbare redenen zijn Marokkaanse leeders niet geneigd in een bezitsconstructie als *Jan z'n fiets* of *Jans fiets*, een bezitter en een bezit te herkennen omdat ze volledig georiënteerd zijn op de omgekeerde volgorde en het tussenelement *z'n / -s*, dat onopvallend, niet geaccentueerd en zonder veel betekenisinhoud tussen de twee woorden in staat, hen ontgaat. Voor Turkse leeders ligt dat anders. Omdat die volgorde gebruikelijk is in het Turks, zijn ze er meer op gefixeerd, zien ze de details beter en leren ze de constructie sneller. Aan de andere kant bleken vijf Turkse kinderen die in het eerste jaar van hun verblijf in Nederland en op een Nederlandse school gevolgd werden (van Helvert, 1985), nooit de bezitsconstructie *de fiets van vader* (een onmogelijke volgorde in het Turks) gebruikt te hebben ondanks het feit dat ze een dagelijkse portie Nederlands om zich heen hoorden, met Nederlandse vriendjes speelden en Nederlandse les hadden, dus volledige onderdompeling ondergingen. Sommige volwassenen blijken zelfs de woordgroep met *van* op te vatten als een bevestiging voor de veronderstelling dat *van* de realisatie is van de genitief. Dus, door ervaring wijs geworden, gaan ze bezittelijke woordgroepen maken als (5), waarin *van* weer de realisatie van de genitief is maar nu het Turkse genitief suffix vervangt. (Het is overigens veelzeggend dat het Turkse persoonlijke voornaamwoord *o* zowel *die* als *hij* betekent.)



- (5) a [die -van] auto  
       diens auto  
       'zijn auto'
- b [die jongen-van] zijn vader  
       'de jongen z'n vader'

Wat we zien aan bovengenoemde voorbeelden is dat de T2-input een andere waarde heeft voor de verschillende taalgroepen. Een en dezelfde Nederlandse woordgroep of zin heeft een verschillende waarde in het leerproces van de onderscheiden taalgroepen. Dat dwingt ons, als NT2-docenten, tot grote voorzichtigheid en grote oplettendheid. Om op het schema van Figuur 1 terug te komen: in een spontaan T2-leerproces fungeert enerzijds de structuur van de eerste taal als een factor van wat als leerstof geselecteerd wordt, en anderzijds de opvallendheid van de T2-input. Figuur 1 kan nu - voorlopig - als volgt worden ingevuld voor spontane T2-verwerving:



Figuur 3: Keuzes in de vormgeving van spontaan T2-leren (2e stap)

Figuur 3 is meer ingevuld dan de voorgaande figuur maar is nog onvoldoende gecompleteerd. In Figuur 1 vonden we *interactie* als de operationalisatie van de relatie tussen leerling en leerkracht, maar *interactie* is moeilijk te beschouwen als de operationalisatie tussen leerder en zijn T1-structuur. Met wat of wie vindt dan de interactie plaats over de taalinput? En wie bepaalt dan de activiteit? Kortom, de T1-structuur mag de bepaler zijn van wat de leerder opneemt uit de T2-input en de katalysator van het veranderingsproces, maar het is zeker niet de enige factor. Het zijn de moedertaalsprekers van de tweede taal met wie de interactie plaats vindt en die de activiteit bepalen.

## 5. De rol van moedertaalsprekers van het Nederlands

De moedertaalsprekers van de T2 (de 'native speakers') vervullen voor een klein deel de rol van de leerkracht. Ze bepalen niet de leeractiviteiten, maar ze hebben interactie met de leerder en geven, zij het niet regelmatig en vaak ook niet expliciet, feedback op de vorm van wat de leerder zegt. Ze verschillen daarin niet van ouders tegenover hun kinderen. T2-sprekers geven tekenen van onbegrip als ze de

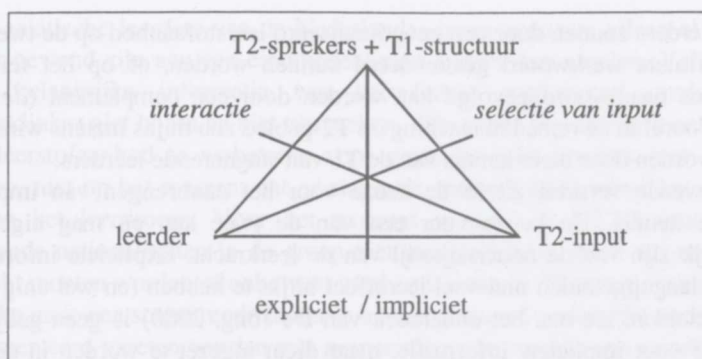
leerdersuitingen absoluut niet begrijpen of signaleren misverstanden tussen de T1- en T2-sprekers en brengen leerders er zo toe te zoeken naar wat als niet correct wordt ervaren maar expliciet corrigeren blijft uitzonderlijk. Bovendien blijkt uit onderzoek (en uit ervaring van menig ouder) dat expliciete correctie (ook wel genoemd: *negatieve evidentie*) weinig zoden aan de dijk zet, zowel bij moedertaal-lerende kinderen als bij T2-leerders. Hoe komt een leerder dan tot de ontdekking dat hij op het verkeerde spoor zit met zijn constructie die direct of indirect uit de T1-structuur is voortgekomen? In een spontaan taal leerproces komen leerders daar inderdaad niet, of met grote moeite achter. Het gebeurt wel dat leerders ontdekken dat hun tussentaal-variant niet voorkomt in de input van moedertaalsprekers (ook wel: *indirecte negatieve evidentie*) maar vaak is het gebrek aan overtuigende evidentie in de T2-input een reden voor incomplete verwerving van de grammaticale structuur van de T2. Voor Marokkaanse leerders is inversie in de hoofdzin een goed voorbeeld. Ze leren niet, of onvoldoende, of op een heel laat moment, dat inversie van werkwoord en subject noodzakelijk is als een zin begint met bijvoorbeeld een bijwoordelijke bepaling. De structuur van hun T1 maakt het mogelijk het eerste element (bijv. de bijwoordelijke bepaling) te disloceren (buiten de zin te plaatsen). Wanneer dan het subject na het werkwoord komt is dat geheel volgens de grammatica van hun T1 waarin een VSO-volgorde wordt toegestaan. Zie de voorbeeld-zinnen in (6).

- |     |   |                     |           |        |                            |
|-----|---|---------------------|-----------|--------|----------------------------|
| (6) | a | deze jaar           | zij heeft | mavo   | (inversie noodzakelijk)    |
|     | b | daar                | heb ik    | meer   | (inversie bij toeval?)     |
|     | c | de mooiste huis dat | heb ik    | gezien | (inversie niet toegestaan) |

Expliciete correctie door moedertaalsprekers en automatisering van die expliciet aangebrachte kennis is dus noodzakelijk indien de te leren structuur in de T2-input niet voldoende opvallend is om de structuur geheel impliciet te verwerven. Het verschilt per taalgroep welke structuren impliciet geleerd kunnen worden en welke niet of slechts met grote moeite. De *vader z'n fiets* - constructie is ook weer een voorbeeld van iets dat om expliciete instructie vraagt.

Wanneer we nu opnieuw proberen op grond van deze gegevens de driehoek te completeren, krijgen we onderstaand resultaat. Wanneer een leerder in interactie is met een T2-spreker over geproduceerde T2-uitingen leidt dit doorgaans tot een meer expliciete leeractiviteit. Wanneer de leerder zich richt op de T2-input is hij vooral geleid door de T1-structuur en een onbewuste vergelijking daarvan met de T2-input, hetgeen leidt tot impliciete leeractiviteiten (zie Figuur 4).





Figuur 4: Keuzes in de vormgeving van spontaan T2-leren (3e stap)

## 6. Knooppunten met betrekking tot didactische vormgeving in T2-onderwijs

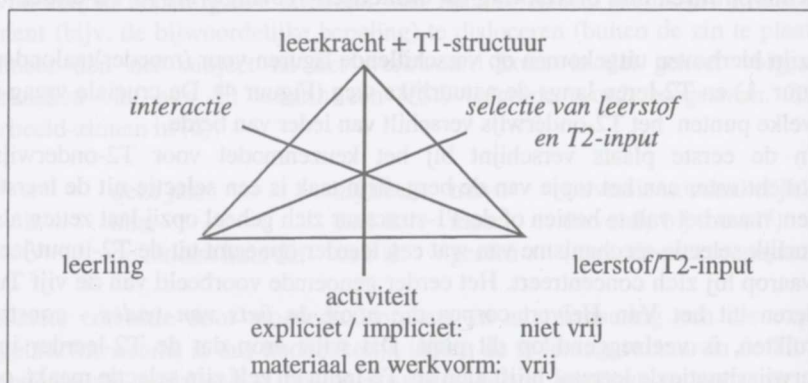
We zijn hierboven uitgekomen op verschillende figuren voor (moeder)taalonderwijs (Figuur 1) en T2-leren langs de natuurlijke weg (Figuur 4). De cruciale vraag is nu op welke punten het T2-onderwijs verschilt van ieder van beide.

In de eerste plaats verschijnt bij het keuzenmodel voor T2-onderwijs de leerkracht weer aan het topje van de berg. Zijn taak is een selectie uit de leerstof te maken, maar het valt te bezien of de T1-structuur zich geheel opzij laat zetten als een natuurlijk selectie-mechanisme van wat een leerder opneemt uit de T2-input/leerstof en waarop hij zich concentreert. Het eerder genoemde voorbeeld van de vijf Turkse kinderen uit het Van Helvert corpus die nooit de *fiets van vader* - constructie gebruikten, is veelzeggend op dit punt. Dat wijst erop dat de T2-leerder in een onderwijssituatie de leerstof blijft zien als T2-input en zelf zijn selectie maakt, ook al maakt hij de oefeningen die de leraar heeft uitgezocht en tracht hij de expliciete informatie toe te passen. Veel leerders blijken inderdaad zo om te gaan met de leerstof getuige de vrije gesprekjes waarin plots de T2-regels niet meer gevolgd worden en getuige de stagnaties die bij veel leerders optreden (vgl. het rapport van Raymakers-Volaart (1999) over stagnaties in het volwassenenonderwijs). Er zou eens taaltheoretisch en longitudinaal onderzoek gedaan moeten worden naar de vrije gesprekken van T2-leerders in een onderwijssituatie om te weten waar precies in het leerproces die stagnaties optreden. Ik heb een sterk vermoeden dat, zeker bij laagopgeleide leerders, de drempels liggen op de overgang naar een ander grammaticaal (syntactisch, morfologisch of fonologisch) systeem. Zulke T2-leerders halen niet voldoende evidentie, in kwalitatieve en kwantitatieve zin, uit de reguliere leerstof om veranderingen in het systeem als impliciete kennis tot zich te nemen. Dat zou impliceren dat er meer aandacht gevestigd moet worden op wat evidentie is voor een specifieke taalgroep. Marokkaanse leerders zouden bijvoorbeeld meer in de gelegenheid gesteld moeten worden om te ontdekken dat het Nederlands een veel beperktere mogelijkheid tot discolatie heeft (om hen tot inversie te brengen) en

Turkse leerders zouden door een geoptimaliseerd leerstofaanbod op de twee posities van het finiete werkwoord geattendeerd kunnen worden, of op het feit dat een Nederlands naamwoord gevolgd kan worden door een complement (*de fiets van vader*). Vooral in de remedial teaching op T2-gebied zou mijns inziens winst geboekt kunnen worden door meer kennis van de T1 van stagnerende leerders.

Het tweede verschil zit in de keuze voor het aanbrengen van impliciete of expliciete kennis. De keuze voor een van de twee kan en mag eigenlijk niet afhankelijk zijn van de onderwijsstijl van de leerkracht. Expliciete informatie, die zeker bij laagopgeleiden niet veel leereffect blijkt te hebben (en wel enig effect bij hoogopgeleiden, zie o.a. het onderzoek van De Jong, 2000) is geen gelijkwaardig alternatief voor impliciete informatie, maar dient ingezet te worden in de situaties waarin een leerling van een bepaalde taalachtergrond met impliciete informatie onmogelijk of zeer moeilijk tot de gewenste kennis kan komen.

Wanneer nu het knooppuntenfiguur ingevuld wordt voor NT2-onderwijs gaat het er als volgt uitzien.



Figuur 5: Keuzes in de vormgeving van T2-onderwijs

## 7. Slotopmerkingen

Uit het voorgaande zou geconcludeerd kunnen worden dat van een T2-leerkracht welhaast het onmogelijke wordt verwacht. Hij is echter niet de enige vormgever van het T2-onderwijs, ook auteurs van NT2-methodes en ontwerpers van multi-media hebben een selecterende taak. Vooral door de inzet van multi-media moet het steeds meer tot de mogelijkheden gaan behoren differentiatie naar leermoeilijkheid toe te passen. En laten we onszelf niet voor de gek houden door te zeggen dat dit een verwaarloosbaar onderdeel van het NT2-onderwijs betreft. De door Raymakers-Volaart (1999) gesignaleerde stagnaties en onbevredigende resultaten voor Nederlands bij Inburgeringscursussen zijn niet mis te verstaan. De voorbeelden in dit artikel waren van syntactische aard maar het betoog heeft evenzeer betrekking op morfologische en fonologische regels. Bedenk bijvoorbeeld eens hoe weinig

zuidoost-aziatische leerders van de Nederlandse input verstaan, alleen al omdat zij vaak niet gewend zijn aan een eindmedeklinker anders dan nasalen. Velen ontgaat dan de belangrijke informatie van het finiete werkwoord omdat ze de eindmedeklinker niet horen en niet uitspreken. We zullen ons erover moeten buigen om het leerstofaanbod te verbeteren voor grote groepen leerders met specifieke problemen, niet op het moment dat er stagnatie optreedt maar vanaf het allereerste begin van het leerproces. Voor het moment is daar de NT2-docent met tien verschillende nationaliteiten in de groep niet mee geholpen. Eerst zal nog grondig onderzocht moeten worden of onbewust vasthouden aan de T1-structuur inderdaad in belangrijke mate een stagnerende factor is binnen gestuurd onderwijs; vervolgens zal geëxperimenteerd moeten worden met gespecialiseerde vormen van remediëring. Al bij voorbaat rekening houden met verschillen tussen T1 en T2 die stagnatie kunnen veroorzaken, is een mogelijk laatste stap. De overdracht van taalkundig onderzoek naar de onderwijspraktijk moet ook niet over een nacht ijs gaan.

## Bibliografie

- Anderson, J.R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bogaert, N., H. Broekaert, G. Duran, Ch. Mechelmans, M. Sterckx & Y. Smits (1998). *Klaar? Af! Eerste start voor de onthaalklas secundair onderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Bogaert, N., H. Broekaert, G. Duran, G. Ramaut, M. Sterckx, Y. Smits & T. Verheijen (1998). *Taalkit 1*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Craats, I., van de (2000). *Conservation in the Acquisition of Possessive Constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch*. (Dissertatie KUB).
- Craats, I., van de, N. Corver & R. van Hout (2000). Conservation of grammatical knowledge: on the acquisition of possessive noun phrases by Turkish and Moroccan learners of Dutch. In: *Linguistics*, 38, 2, 221-314.
- Helvert, K. van (1985). *Nederlands van en tegen Turkse kinderen*. (Dissertatie KUB).
- Hulstijn, J.H. (1999). *Vaardigheid zonder kennis? De rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een tweede taal*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (1998). Naar een typologie van taalonderwijs. In: *Spiegel*, 16, 2, 9-26.
- Jong, N. de (2000). Complexiteit en instructie. De invloed van complexiteit op het leereffect van verschillende typen instructie. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 63, 105-116.
- Klein, W. & C. Perdue (1997). The Basic Variety. Or: Couldn't natural languages be much simpler? In: *Second Language Research*, 13, 301-347.



Long, M. & G. Crookes (1992). 'Three approaches to task-based syllabus design'. In: *Tesol Quarterly* 26:2.

Raymakers-Volaart, C. (1999). *Stagnaties in het taalverwervingsproces van volwassen NT2-cursisten*. (Rapport KUN).

Schwartz, B.D. & R.A. Sprouse (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. In: *Second Language Research*, 12, 40-72.