

Vertraagt het onderwijs het natuurlijke taalleerproces van migrantenkinderen?

Ton Vallen

Alle taalonderwijs en dus ook het onderwijs Nederlands als tweede taal heeft als primaire doelstelling de taalvaardigheid van de leerder in die taal te verhogen. Inzake NT2 gaat het er dus uiteindelijk om dat migranten in een gestuurd proces en in mondelinge en schriftelijke interactie met andere (native en non-native) gebruikers van het Nederlands in staat worden gesteld Nederlands taalaanbod te begrijpen en inhoudsvolle, communicatief adequate en grammaticaal correcte uitingen in het Nederlands in mondelinge en schriftelijke vorm te produceren. Het feit dat in deze opsomming 'begrip' voorafgaat aan 'productie' en 'mondeling' aan 'schriftelijk' is niet toevallig. Ook natuurlijke, ongestuurde taalverwerving kent in grote lijnen deze volgorde.

Onderwijs Nederlands is taalvaardigheidsonderwijs

Taalvaardigheidsvergroting als vertrekpunt voor het onderwijs Nederlands (hetzij als eerste, hetzij als tweede taal, hetzij als allebei tegelijk) lijkt wellicht vanzelfsprekend en triviaal, maar dat is het niet. Overgeleverde classicistische idealen over onderwijs en opvoeding en een daarop voortbouwende eeuwenlange gymnasium-traditie hebben ertoe geleid dat veeleer taalkennis, het verwerven van inzicht omtrent de vraag hoe taal qua structuren en regels in elkaar zit, in het onderwijs in de vorm van grammatica-onderwijs de boventoon heeft gevoerd, en in heel wat gevallen nog steeds voert, ook al is men zich daar vaak niet van bewust. Ook veel docenten en een spraak-

makende voorhoede van hoogopgeleide ouders vonden (en vinden in een aantal gevallen nog steeds) zo'n onderwijs goed en ook wel een beetje deftig, omdat het lijkt op hun eigen, in hun ogen degelijke, onderwijs van vroeger toen nog hard geleerd moest worden, compleet met rijtjes, regels en uitzonderingen (Westhoff 1993).

Afgezien van gevallen waarin sprake is van specifieke taalstoornissen bezit ieder mens het aangeboren vermogen om welke taal dan ook te leren, maar niemand kan taal als instrument actief en efficiënt leren bespelen door er alleen of in hoofdzaak kennis over op te doen, net zo min als een getalenteerde pianist op het concertpodium staat, omdat hij precies weet hoe een piano in elkaar zit, of iemand leert zwemmen, omdat hij op de hoogte is van de Wet van Archimedes. Taal wordt geleerd door taal in passende contexten te gebruiken.

Het bovenstaande wil niet zeggen dat taalkennis en taalbeschouwing volstrekt irrelevante zaken voor het onderwijs Nederlands zijn, maar ze zijn mijns inziens wel ondergeschikt aan taalvaardigheidsvergroting en slechts relevant voorzover ze daaraan op het juiste moment een zinvolle bijdrage kunnen leveren. Wat die juiste momenten zijn, is niet zo gemakkelijk te bepalen, maar in ieder geval moet de leerder in de doeltaal voldoende taalvaardig zijn en over voldoende meta-taalvaardigheden beschikken om over de verworven taalcomponenten op een zodanige wijze te kunnen reflecteren dat daarmee diens taalvaardigheid wordt vergroot.

Daarnaast speelt hier natuurlijk ook de leeftijd en de daarmee samenhangende cognitieve ontwikkeling mee alsmede de wijze waarop leerders aangeboden informatie verwerven en verwerken. Het zal duidelijk zijn dat er in dit opzicht duidelijke verschillen zijn tussen kinderen en volwassenen. De mogelijkheden tot reflectie over taal zijn natuurlijk groter voor die taalleerders die al een compleet taalverwervingsproces - zij het in een andere taal -, een cognitief rijpingsproces en leer- en onderrichtservaringen achter de rug hebben.

Wanneer onder de genoemde condities taalbeschouwingsactiviteiten worden ondernomen, dienen die altijd betrekking te hebben op zowel structuur-, betekenis-, als functie-aspecten van taal. Deze zijn immers in taalgebruik onlosmakelijk met elkaar verbonden en dienen dan ook zoveel mogelijk in samenhang beschouwd te worden. Het traditionele grammatica-onderwijs is een vorm van taalbeschouwingsonderwijs waarbij, meestal los van de taalgebruikscontext, de taalstructuur onder de loep wordt genomen. Of dit onderwijs als geïsoleerde didactiek van zinsontleden en woordbenoemen de taalvaardigheid verbetert, is zeer de vraag en bovendien moeilijk onderzoekbaar, omdat dat enerzijds afhangt van de vraag hoe je in dit verband 'taalvaardigheid' defi-

nieert en anderzijds hoe je dan vervolgens meet of daarin verbetering is opgetreden. De resultaten van het weinige onderzoek dat op dit terrein is gedaan, zijn overigens niet bijzonder bemoedigend. Doorgaans wordt de veronderstelling bevestigd dat grammatica-onderwijs, en zeker dat in traditionele zin, niet de beste en meest effectieve methode van taalbeschouwing is om tot betere taalbeheersing te geraken (Kroon 1992).

Specifieke aandacht voor de structuur van taal zou buiten het voorafgaande incidenteel misschien zinvol kunnen zijn, waar het gaat om afspraken en praktisch toepasbare regels. Met het oog op bijvoorbeeld de spelling van de werkwoordvormen is beheersing van enkele grammaticale begrippen en categorieën misschien behulpzaam ('werkwoord', 'persoonsvorm', 'onderwerp' e.d.). Door de leerlingen deze begrippen beter te laten doorzien en hun onderlinge relaties in een zin te laten opmerken, kan daardoor de tijd die aan spelling wordt besteed, worden bekort mits die begrippen, als spelling cursorisch aan de orde is, aan bod komen in een context waar ze nodig zijn en niet in een apart grammatica-uur.

Onderwijs Nederlands is primair onderwijs in de Nederlandse schooltaal

Over het algemeen kan geconstateerd worden dat - in tegenstelling tot hun ouders en andere allochtone volwassenen - de meeste in het immigratieland geboren migrantenkinderen niet of nauwelijks communicatieproblemen ervaren bij hun talige interactie in die variëteit van de tweede taal die wordt gebruikt in informele situaties binnen en buiten school. Datzelfde kan geconstateerd worden voor die autochtone kinderen en hun ouders, bij wie eveneens, zij het in beduidend mindere mate, sprake is van een

discrepantie tussen thuistaal en schooltaal. De grootste T2-problemen en daarmee ook de grootste T2-behoeften doen zich voor migrantenkinderen voor ten aanzien van de T2-variëteiten die worden gebruikt in formele binnenschoolse en formele buitenschoolse situaties en domeinen, hetgeen wordt bevestigd door onderzoek en door nadere analyses van schoolresultaten en toetsprestaties. Het in T2 kunnen functioneren in formele en semi-formele situaties waarin het om de knikkers gaat, blijkt ook een fundamenteel probleem te blijven voor allochtone jongeren en volwassenen die reeds lang in hun immigratieland verblijven.

Slogans als *Taalleren voor het leven* zijn allemaal prachtig, maar we moeten er ons in het belang van de T2-leerder van bewust zijn dat het primair gaat om de opbouw/vergroting van de taalvaardigheid in de Nederlandse schooltaal, omdat een adequate beheersing van die variëteit weliswaar niet een voldoende, maar wel een noodzakelijke voorwaarde is voor schoolsucces en latere beroepsperspectieven. Om het onderwijs met vrucht te kunnen doorlopen en om daarin naar behoren te kunnen functioneren moeten leerlingen op z'n minst de (instructie)taal van de docenten en de taal van de leerboeken en andere leermiddelen en de inhoud die ze willen overbrengen, kunnen begrijpen alsmede deze variëteit op termijn op een behoorlijk niveau ook zelf kunnen hanteren.

De schooltaalvariëteit wordt enerzijds gekenmerkt door specifieke communicatieve gewoontes zoals vaste patronen voor spreken en zwijgen, het stellen en beantwoorden van verschillende typen vragen, het verwerven en overnemen van beurten etcetera en anderzijds - en dat is wellicht belangrijker - door het gebruik van specifieke woorden (waaronder vakjargon en veel abstracta) en, in mindere mate, specifieke zinswendingen en uitdrukkingen, die per schoolvak veelal weer verschillend zijn. Schooltaal heeft immers niet alleen betrek-

king op datgene wat in deze opzichten in de lessen Nederlands aan bod komt, maar ook op de andere schoolvakken. Alle leraren, ook die voor de zaakvakken in het voortgezet onderwijs en voor de niet-taaltvakken in de volwasseneducatie zijn taalleraars, ook al zijn ze zich daar vaak niet van bewust of willen ze dat niet zijn. In lessen Nederlands als tweede taal dient derhalve een verband te worden gelegd met het T2-gebruik in de andere schoolvakken en andersom.

De globale en veelomvattende doelstelling van vergroting van de schooltaalvaardigheid in T2 dient ten behoeve van de praktische uitvoerbaarheid uiteraard te worden gesplitst in deeldoelstellingen. Wanneer die duidelijk zijn, volgt het bekende probleem van hoe dat dan moet worden aangeboden en in werkvormen moet worden omgezet. Mijns inziens moet het vertrekpunt daarbij zijn dat de leerlingen in de eigen omgeving in de klas en in relatief formele omstandigheden daarbuiten in ruime mate situationeel moeten kunnen functioneren. Relevante situaties in dit opzicht moeten derhalve in kaart worden gebracht, waarbij wordt aangegeven op welke wijze leerlingen daarin verbaal en niet-verbaal moeten kunnen opereren. Een omvattend situationeel scenario moet als het ware eerst worden uitgewerkt en opgebouwd en vervolgens in praktisch uitvoerbare stukken worden gehakt. Nadat dat is gebeurd, moet vervolgens worden nagegaan welke werkvormen bij de diverse onderdelen passen.

Werkvormen inzake taal dienen derhalve voort te komen uit een denkproces dat enerzijds nauw gerelateerd is aan relevante situationele elementen en anderzijds natuurlijk stoelt op kennis van en inzicht in processen van eerste- en tweede-taalverwerving. Bij de concrete inrichting van die werkvormen moet als vertrekpunt worden gehanteerd dat taalvaardigheid in welke taal(variëteit) dan ook, en dus ook die in de Nederlandse schooltaal, wordt verworven

door veelvuldig taalgebruik (zowel luisteren en spreken als lezen en schrijven) en verbale interactie in relevante en natuurlijke contexten. Op die wijze verloopt ook het taalverwervingsproces thuis en buiten school. De school is per definitie de natuurlijke context voor het verwerven van taalvaardigheid in de Nederlandse schooltaal. Ook het instrument van de Nederlandse schooltaal leer je bespelen in interactie op school, door frequente oefening en training in relevante en aansprekende schoolse taalgebruikssituaties.

Bij de daartoe te hanteren werkvormen dient, zeker in het aanvankelijke onderwijs, zoveel mogelijk concreetheid te worden nagestreefd. Het is opvallend dat bij het taalonderwijs slechts zelden concrete materialen worden gebruikt, terwijl dat, zeker in samenhang met andere schoolvakken, toch best zou kunnen. Bij de zaakvakken gebeurt dat veel meer en ook wanneer kinderen op school bijvoorbeeld de klok leren lezen, gebeurt dat veelal via demonstratie met een daadwerkelijk aanwezige klok. Wanneer bij het taalonderwijs bijvoorbeeld de verschillen tussen de verschillende werkwoordstijden aan de orde zijn, zal er waarschijnlijk zelden iemand met concreet materiaal (bijvoorbeeld een specifieke kalender, een agenda, een televisiegids of iets dergelijks) werken. Bij het taalonderwijs wordt er door leerkrachten kennelijk minder stilgestaan bij de vraag of situatie en taalgebruik op elkaar aansluiten dan bij de biologieles in de herfst. Het gebruiken van concreet materiaal geeft leerders echter ook bij het taalonderwijs veel meer mogelijkheden om steun te vinden in de situationele context. Voor docenten geldt in dat opzicht dat ze zich veel meer moeten richten op en verdiepen in de mogelijkheden van het leren van taal in context dan op het onderwijzen van taal *sec.* Hoe meer het eerste wordt gerealiseerd, des te minder wordt het natuurlijke taalleerproces vertraagd.

Onderwijs Nederlands is niet alleen communicatie-onderwijs

Taal heeft niet alleen een louter communicatieve functie; het gaat bij taal niet uitsluitend om interactie *pur sang*. Taal gaat ook altijd ergens over, dient als middel ter ordening van gedachten en inhouden; taal heeft naast een communicatieve ook een nauw daarmee verbonden conceptualiserende functie. Met het oog op de realisatiemogelijkheid van de communicatieve en de conceptualiserende functie in de T2-schooltaalvariant en de vaktaalvarianten daarbinnen dient voor migrantenkinderen **woordenschatverwerving** een centrale plaats in te nemen. Daarbij gaat het in eerste instantie om de woordenschat die in het onderwijs, en later ook om de woordenschat die in formeel getinte buitenschoolse situaties waarin het om de knikkers gaat, relevant is.

Dat daarbij conceptueel en qua vorm wordt aangesloten bij wat de leerders al beheersen (in T1 en T2) is evident, maar dat dient dan ook wel bekend te zijn. Het is weinig effectief als in het onderwijs woordenschatuitbreiding betrekking heeft op concepten resp. woorden die de kinderen deels al beheersen. Soms gebeurt dit in bepaalde programma's wel degelijk (zie bijvoorbeeld Damhuis e.a. 1992:30), wat naar mijn oordeel een vertraging van het natuurlijke taal-leerproces betekent. De energie moet primair in het gedifferentieerd aanleren van nieuwe woorden worden gestoken.

Doelgerichte uitbreiding van de woordenschat is van belang omdat woorden, met name inhoudswoorden, de belangrijkste betekenisdragende elementen in menselijke taaluitingen zijn. Inhoudswoorden zijn echter niet het enige. Via functiewoorden en de wijze waarop en de volgorde waarin functiewoorden en inhoudswoorden met elkaar zijn gecombineerd worden, zeker in isolerende talen als het Nederlands, de bedoe-

lingen van uitingen en teksten duidelijk, worden m.a.w. **taalfuncties** gerealiseerd. Door de combinatie van woordenschat en taalfuncties wordt als het ware automatisch toegang verkregen tot het gebied van de syntaxis.

In aansluiting bij wat ik eerder heb betoogd zal het duidelijk zijn dat woordenschatuitbreiding en inzicht in en verwerving en gebruik van taalfuncties in het onderwijs primair betrekking dient te hebben op de Nederlandse schooltaalvariëteit en, net als in het natuurlijke taalverwervingsproces, dient plaats te vinden in daarbij passende situaties en contexten. Dat daarbij moet worden aangesloten bij de cognitieve en talige ontwikkeling van de leerders is uiteraard evident.

Bij het kiezen of ontwerpen van werkvormen voor het tweede-taalonderwijs moet de keuze primair worden bepaald door de linguïstische en situationele schoolse functionaliteit ervan en niet door daarvan losstaande overwegingen van aantrekkelijkheid.

Enkele overwegingen tot slot

Het voorafgaande heeft uiteraard niet de bedoeling een recept te geven voor de keuze van werkvormen. Er zijn slechts enkele overwegingen gepresenteerd die naar mijn idee in dat opzicht relevant zijn. Het volgende zou ik daaraan nog willen toevoegen.

Afgezien van de te realiseren noodzakelijk specifieke opvang voor zij-instromers, heeft het onderwijs in overwegende mate te maken met autochtone en met name allochtone leerlingen die qua beheersingsniveau van het Nederlands aanzienlijk van elkaar verschillen. De vraag die zich nu voordoet, is of het onderwijs Nederlands voor autochtone en allochtone leerlingen gezamenlijk of apart (resp. als T1 en T2) moet plaatsvinden.

In een gloedvol betoog in het laatste nummer van *Samenwijs* maakt Jaspaert (1993) duidelijk dat er met het oog op integratie, attitude, motivatie, interactiemogelijkheden tussen autochtonen en allochtonen en de taalvaardigheidsontwikkeling Nederlands van alle leerlingen in feite geen andere keus bestaat dan klassen qua herogeniteit intact te laten en, hoe moeilijk dat ook is, binnen klassen gedifferentieerd te werken. Dat taalonderwijs op maat in één klas verdraaid lastig is, weet iedereen. Ik ben het met Jaspaert eens. Een en ander betekent wel dat er leermiddelen en werkvormen moeten worden gekozen die gedifferentieerd onderwijs Nederlands toelaten. Dat betekent ook dat we geen aparte NT1- en NT2-leermiddelen moeten hebben, maar geïntegreerde. Hier doet zich natuurlijk wel een essentieel verschil voor tussen het onderwijs Nederlands in basisonderwijs en voortgezet onderwijs enerzijds en het volwassenenonderwijs anderzijds. In de meeste vormen van onderwijs Nederlands voor volwassen migranten ontbreekt de mogelijkheid tot interactie met autochtone medecursisten, wat onder andere een meer artificiële situatie doet ontstaan zoals die ook bij het vreemde-talenonderwijs aanwezig is.

Wat het punt van geïntegreerd NT1-NT2-onderwijs versus specifiek NT2-onderwijs betreft, zien we een duidelijk verschil tussen Nederland en Vlaanderen. In tegenstelling tot Vlaanderen zijn er in Nederland sinds geruime tijd veel NT2-leermiddelen op de markt. Deze laten een veelheid van benaderingen zien, waarbij de doelstellingen veelal exclusief NT2-achtig zijn en er bijgevolg te weinig aandacht wordt besteed aan een integratie van Nederlands als moedertaal en Nederlands als tweede taal. Over de effectiviteit van die methodes is betrekkelijk weinig bekend en lopen de bevindingen zeer uiteen, maar wel is duidelijk dat de scores Nederlands en onderwijskansen van migrantenkinderen er niet wezenlijk door verbeterd zijn.

Ook is het zo dat er in Nederland nauwelijks gericht aandacht wordt besteed aan de implementatie van ontwikkelde leermiddelen en didactieken in de onderwijspraktijk. In Vlaanderen gebeurt dat laatste zeer terecht wel. Daarbij moet en wordt ook aandacht besteed aan het lastige punt van de differentiatie. Dat daarbij, mede vanuit de opvatting dat taalleren situationeel verankerd is en via een ruim aanbod in intensieve interactie tot stand komt, voor een meer thematische dan cursorische en voor een meer analytische dan een synthetische benadering wordt gekozen, is een logisch gevolg daarvan. Vanuit het overkoepelende geheel dienen in deze visie de onderscheiden delen te worden aangepakt, en niet andersom. Of een dergelijke analytische benadering uiteindelijk meer leereffect zal sorteren dan een synthetische moet worden afgewacht, maar ik verwacht van wel.

daan". Dat zou getuigen van een hoge mate van arrogantie, omdat iedereen weet dat, hoe het ook zij en welke standpunten ook worden ingenomen, onderwijs mensenwerk is en harde arbeid vergt die veel zorgen, maar ook voldoening geeft. De wetenschap zal niet kunnen aangeven wat uiteindelijk de beste weg is en het meeste rendement oplevert. Goede leraren die met slechte materialen creatief omgaan, zullen meer bereiken dan slechte leraren met goede materialen: **teaching is not a science, but an art**. Uiteindelijk krijgt iedere manier van werken z'n beslag in de concrete werkvormen, waarbij naar mijn oordeel vanuit natuurlijke teksten en contexten leerders, zoveel mogelijk zonder dat het ze verteld wordt, op zo speels en spontaan mogelijke wijze datgene opsteken wat de bedoeling is.

De vraag gesteld in de titel van deze bijdrage zou ik aan het einde van deze uiteenzetting nu kunnen beantwoorden met "ja, tenzij"... of "nee, mits er aan een aantal van de door mij genoemde condities wordt vol-

Ton Vallen
Katholieke Universiteit Brabant
Werkverband Taal en Minderheden
Postbus 90153
NL-5000 LE Tilburg

Bibliografie

CALO (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs): **Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet voor het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen**. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992.

Damhuis, R. e.a.: **Woordenlijst voor 4 tot 6 jarigen. Een streeflijst voor kleuters**. Rotterdam: Projectbureau OVB, 1992.

Jaspaert, K.: Kind en badwater.... Over het verschijnsel concentratieklas. In: **Samenwijs** 13/6 (1993), p. 253-255.

Kroon, S.: Taalbeschouwing. In: Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek: **Taaldidactiek aan de basis**. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1992, p. 381-411.

Ministerie van Binnenlandse Zaken: **Jaaroverzicht Minderhedenbeleid 1993**. Den Haag: Sdu Uitgeverij, 1992.

NRC (NRC Handelsblad)(25-2-1993): **Onderwijs vermindert sociale verschillen toch** (pag. 1) en **Schoolgaan in Stroomland** (Bijlage Wetenschap & Onderwijs, pag. 1).

Westhoff, G.: **Liever lui dan moe - inaugurele rede**. Utrecht: Uitgeverij WCC, 1993.